

4

REVIJA ZA
ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE

JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 6 – 2013



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Letnik/Volume: 6

Številka/Number: 4

Maribor, november 2013

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

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

- Internetni naslov/Web: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba
- Elektronski naslov/E-mail: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

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

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

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

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

Lektoriranje/Proof Reading:

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

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 6 Številka/Number: 4 Maribor, november 2013

Revija je vpisana v razvid medijev.

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

Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Ulrich's Periodicals Directory

IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur

EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies)

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

VSEBINA/CONTENTS

<i>Dr. Darija Skubic</i>	5
Stališča študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani do slovenščine kot učnega jezika	
<i>Tomaž Petek</i>	21
Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem	
<i>Dr. Janja Batič, dr. Dragica Haramija</i>	37
Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah	
<i>Polona Legvart</i>	53
Skupno branje Ostržka z vidika Kohlbergovih stopenj moralnega razvoja	
<i>Dr. Matjaž Duh, dr. Tomaž Zupančič</i>	71
Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja	
<i>Dr. Martina Rajšp, Nuša Pintarič, dr. Samo Fošnarič</i>	87
Načrtovanje in izvajanje obravnave življenjskih prostorov v naravi	
<i>Mag. Mihaela Cvek, dr. Majda Pšunder</i>	105
Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja	
<i>Marija Pevec</i>	117
Izvajanje samoevalvacije z vidika profesionalne in zakonodajne odgovornosti šol za kakovost	

Splošno o reviji

135

Navodila avtorjem

General Information

138

Guidelines for Submission

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

Stališča študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani do slovenščine kot učnega jezika

Izvirni znanstveni članek

UDK 811.163.6'272:378(497.4)

POVZETEK

Prispevek spregovori o problematiki slovenščine kot učnega jezika v visokem šolstvu. Na kratko je predstavljen položaj slovenščine nekoč in danes. Izpostavljena sta pomen dosledne rabe slovenskega knjižnega jezika v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu (od vrtca do univerze) in polnofunkcijska vloga slovenščine v visokem šolstvu, tj. slovenščine v vlogi strokovnega jezika in jezika znanosti. Prikazane so usmeritve, ki jih na področju jezikovnega načrtovanja predvidevajo naslednji dokumenti: Prerez politike jezikovnega načrtovanja v Sloveniji (2003), Nacionalni program za jezikovno politiko 2007–2011, Bela knjiga (2011), Skupni evropski jezikovni okvir (2011) in Nacionalni program za jezikovno politiko 2012–2016 (osnutek). Sledi raziskava, v kateri so zbrana stališča študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani do slovenščine kot učnega jezika. V sklepnih ugotovitvah so podane nekatere strategije za izboljšanje dosedanje jezikovne prakse v visokem šolstvu.

Ključne besede: slovenščina kot učni jezik, visoko šolstvo, slovenska jezikovna politika

Attitudes of Students at the Faculty of Education, University of Ljubljana, Towards Slovenian as the Language of Instruction

ABSTRACT

The paper discusses the Slovenian language as the language of instruction in higher education context. First, the status of Slovenian throughout history is briefly described. Second, the author points out the role of the Slovenian standard language in the educational system from kindergarten to the university, and the full functional role of the Slovenian language within higher education, i.e. Slovenian as the academic language in different disciplines. Further, the paper provides an outline of language guidelines as included in various documents, such as The Country Profile of Slovenia (2003), The National Programme for Language Policy (2007-2011), The White Paper (2011), The Common European Framework for Languages (2001), and the draft of the National Programme for Language Policy 2012-2016. The empirical part focuses on a survey, which investigated into the attitudes of students at the Faculty of Education towards Slovenian as the language of instruction. The conclusions drawn from the survey suggest some strategies for improving the current language practice in the higher education context.

Key words: Slovenian as the language of instruction, higher education, Slovenian language policy

Uvod

Slovenščina je državni in uradni jezik Republike Slovenije, od vstopa v Evropsko unijo pa tudi eden od uradnih evropskih jezikov. Za večino prebivalcev Slovenije je prvi oz. materni jezik, za nekatere prebivalce pa drugi oz. tuji jezik. V osnovnih in srednjih šolah ter na nekaterih študijskih smereh je učni predmet, v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu (od vrtca do univerze) pa je slovenščina učni jezik, s katerim tudi visokošolska učiteljica oz. visokošolski učitelj usmerja oz. vodi spoznavni proces, predstavlja znanje svoje stroke in preko katerega študenti usvajajo nova znanja. V prispevku želimo opozoriti na pomen slovenščine kot učnega jezika v visokem šolstvu in prikazati, kaj o tej problematiki menijo študenti nekaterih pedagoških smeri.

Slovenščina v času in prostoru

Za zgodovino slovenskega jezika je prelomno leto 1550. Do tega leta, ko je izšla prva slovenska knjiga, traja predknjižno obdobje (od prvih zapisanih besed do izida prve slovenske knjige), sledi mu knjižno obdobje (od izida Trubarjevega Katekizma dalje). Pot do slovenščine kot učnega jezika pa je bila še dolga.

Že od srednjega veka naprej so se morali vsi tisti govorniki slovenščine kot maternega oz. prvega jezika, ki so želeli pridobiti visokošolsko izobrazbo, odpraviti na tuje, tj. ne le izven svojega jezika, temveč tudi izven slovenskega jezikovnega prostora. Slovenski jezik (Stabej, 2007) tako ni opravljal vloge spoznavnega in sporazumevalnega sredstva na področju znanosti: zaradi tovrstne nerabe se v slovenščini niso mogle razviti določene poimenovalne pa tudi skladske (za npr. zapletenejšje utemeljevanje in izražanje vzročno-posledičnih razmerij) in druge diskurzivne prvine, ki se v jeziku lahko razvijajo pravzaprav samo z rabo. Neraba in iz tega izhajajoča navidezna nezmožnost rabe (ki pa je seveda samo prehodnega značaja) slovenščine na področju znanosti pa je vplivala tudi na njen nižji status in prestiž v skupnosti; ne nazadnje je izobrazba (bila) povezana tudi z družbenim prestižem in posebnim tipom socializacije. Posledica visokega izobraževanja na tujem je bila med drugim tudi, da je veliko slovensko govorečih ljudi po dosegi izobrazbe slovenski jezik ne le opustilo, temveč tudi ostalo zunaj slovenskega jezikovnega prostora. Razsvetljsko naravnani slovenski izobraženci s konca 18. stoletja (Kalin Golob, Gliha Komac, Logar Berginc in Goršek Mencin, 2007), ki so se zbirali v Pohlinovem, Zoisovem in Japljevem krožku, so si prizadevali za oblikovanje enega samega slovenskega knjižnega jezika. Vpeljava slovenščine v šole in urade, torej njena enakopravna javna raba, namreč ni bila mogoča, dokler so v slovenskih deželah obstajale štiri različice istega jezika. V drugi polovici 19. stoletja je bilo izpeljano poenotenje slovenskega knjižnega jezika. To je bil tudi čas širšega uvajanja slovenščine v urade in šole. Na to je pomembno vplival program Zedinjena Slovenija iz leta 1848; v vseh njegovih različicah sta izraženi zahtevi po javni in uradni veljavi slovenščine na slovenskem etničnem prostoru in po ustanovitvi slovenskega vseučilišča. Univerza v Ljubljani je bila ustanovljena leta 1919, Slovenska akademija znanosti in umetnosti pa leta 1938, kar je še okrepilo znanstveno raziskovanje in s tem uveljavljanje slovenščine doma in v svetu. 1. septembra 1928 je bila prva eksperimentalna oddaja Radia Ljubljana, 28. oktobra pa je začel teči redni program. 15. aprila 1968 je bil prvič na sporedu televizijski dnevnik v slovenščini (www.rtv slo.si/strani/zgodovina-rtv-slovenija/14). Zmožnost slovenščine izkazujejo Slovar slovenskega knjižnega jezika (1970–1991), Slovenska slovnica Jožeta Toporišiča (1976), slovenski pravopisi, številni terminološki slovarji, referenčni Korpus slovenskega jezika FidaPLUS z več kot 620 milijoni besed, zbirka dvojezičnih prevodov pravnih besedil Evrokorporus z več kot 28 milijoni besed itn.

Položaj slovenščine danes

25. 6. 1991 je nastala Republika Slovenija in s tem je slovenščina postala državni jezik, katerega položaj je formalno opredeljen v 11. členu Ustave Republike Slovenije: »Uradni jezik je v Sloveniji slovenščina. Na območjih občin, v katerih živi italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina« (Uradni list RS, 1991, str. 1373). Temeljna pravila o javni rabi slovenščine kot uradnega jezika so zapisana v Zakonu o javni rabi slovenščine (Uradni list RS, 86/2004). V 1. členu je zapisano, da je »slovenski jezik (v nadaljnjem besedilu: slovenščina) uradni jezik Republike Slovenije. V njem poteka govorno in pisno sporazumevanje na vseh področjih javnega življenja v Republiki Sloveniji, razen kadar je v skladu z Ustavo Republike Slovenije poleg slovenščine uradni jezik tudi italijanščina in madžarščina in kadar določbe mednarodnih pogodb, ki zavezujejo Republiko Slovenijo, posebej dopuščajo tudi rabo drugih jezikov. S slovenščino, ki je eden od uradnih jezikov Evropske unije, se Republika Slovenija predstavlja v mednarodnih stikih.« V 12. členu istega zakona je še posebej opredeljena raba slovenščine v vzgoji in izobraževanju, ki pravi, da »na območju Republike Slovenije vzgoja in izobraževanje v javno veljavnih programih, od predšolske stopnje do univerze, potekata v slovenščini. Raba tujih jezikov v vzgoji in izobraževanju je dovoljena v skladu s področnimi predpisi, ki urejajo dejavnost vzgoje in izobraževanja«. Zakon o javni rabi slovenščine ne pozabi na promocijo učenja slovenščine oz. na stalno izpopolnjevanje mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika: »Republika Slovenija spodbuja učenje slovenščine v Sloveniji. V ta namen sprejme vlada Republike Slovenije program, ki je poleg rednega izobraževanja namenjen tudi za jezikovno izpopolnjevanje mladine in odraslih, ter programe, namenjene tujcem« (13. člen, Uradni list RS, 86/2004).

Po zadnjem popisu prebivalstva (2002) je slovenščina materni jezik za skoraj 88 % prebivalcev Slovenije, za 0,4 % je to madžarščina, za 0,2 % pa italijanščina, tem prebivalcem Slovenije pa sledijo po številčnosti tisti, katerih materinščina so jeziki drugih republik nekdanje Jugoslavije (www.stat.si › *Demografsko socialno področje* › *Prebivalstvo*).

Z razpadom Jugoslavije in vključitvijo Slovenije v Evropsko unijo (1. 5. 2004) se je povečalo število govork in govorcev slovenščine kot drugega oz. tujega jezika. To so: ekonomski priseljenci, ki še nimajo slovenskega državljanstva, prisilni priseljenci (begunci, azilanti), državljani Evropske unije, državljani evropskih držav, ki (še) niso članice Evropske unije, državljani neevropskih držav, slovenski izseljenci.

Evropska jezikovna politika se osredinja na zmožnostno večjezičnost, ki je hkrati dejstvo in trend v izobraževanju. Ne nazadnje to dokazuje tudi stališče Sveta Evrope

o jezikovnem izobraževanju in večjezičnosti (2003): »Države članice Sveta Evrope so dosegle soglasje, naj bi bila večjezičnost za vsakega Evropejca in Evropejko glavni cilj jezikovno izobraževalnih politik« (str. 42).

Govorke in govornici slovenščine (Stabej, 2009) imamo izkušnje s harmonično in hegemonično večjezičnostjo, zato je do neke mere razumljivo, da smo v zvezi z večjezičnimi vprašanji previdni in zadržani. To se odraža tudi v Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (Uradni list RS, št. 43, 18. 5. 2007, str. 5952–5970), predhodnici osnutka Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016. Resolucija med slabostmi namreč navaja tudi: manj trden ali celo slabši status slovenščine na območju Slovenije z vstopom Slovenije v Evropsko unijo (kljub formalno predvideni prednostni rabi v vseh vrstah javnih govornih položajev); neuravnoteženost pri učenju angleščine kot prvega (pogosto edinega) tujega jezika; prenizka sporazumevalna zmožnost (funkcionalna pismenost) in negotova jezikovna zavest: razcepljenost med razglašano ljubeznijo do materinščine ter dejansko jezikovno (ne)kulturo in (ne)lojalnostjo posameznikov ali družbenih skupin; izrivanje slovenščine z nekaterih področij javnega sporazumevanja (znanost, visoko šolstvo, gospodarstvo); dosti nedorečenosti in nasprotij pri praktičnem uveljavljanju načela enakopravnosti uradnih jezikov držav članic; pritiski na slovenščino pri uveljavljanju načela o prostem pretoku blaga, storitev, oseb in kapitala v EU; miselnost v državni upravi, javnih službah in gospodarstvu, ki predpise o obveznem upoštevanju slovenščine uvršča med ‚administrativne‘ oziroma ‚birokratske‘ ovire, sistemska zapostavljenost usposabljanja in motivacije za rabo slovenščine v znanosti; razširjeno mnenje v visokem šolstvu, da slovenščina kot učni jezik pomeni bistveno oviro za prihod tujih študentov in profesorjev in da jo je treba nadomestiti z angleščino kot učnim jezikom; množična raba zgolj neprevajanih (ali neredno prevajanih) tujejezičnih opisnih stvarnih lastnih imen (imena ustanov, prireditev, umetniških del ipd.) in izbiranje tujih imen za domača podjetja, lokale idr.

V osnutku Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (2012) je zato kot osrednji cilj slovenske jezikovne politike zapisano »oblikovanje skupnosti samostojnih skupnosti samostojnih govorcev z razvito jezikovno zmožnostjo v slovenščini in drugih jezikih ter z visoko stopnjo pripravljenosti sprejemanja jezikovne in kulturne drugačnosti ter različnosti. /.../ Cilj je, da bi bili govornici slovenščine kot prvega jezika jezikovno kompetentni in ozaveščeni in da bi razvili zmožnost učinkovitega, samozavestnega in kvalitetnega sporazumevanja v slovenščini in vsaj še v dveh jezikih, tako na področju splošne kot poklicne rabe. Pri tem naj se utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot domicilnega oziroma prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce. RS tem govorcem zagotavlja pridobivanje jezikovne zmožnosti v slovenščini in njeno rabo. /.../. V skladu s cilji jezikovne politike, katere izhodišča so podana tudi v Beli knjigi (2011), izobraževalni sistem

– od osnovne šole do univerze – govorcem slovenščine kot prvega jezika omogoča, da v tem jeziku v optimalni meri udejanjijo svoje jezikovno-izrazne potenciale, se razvijejo v jezikovno kompetentne osebe in se opremijo za učinkovito, tj. razumljivo in sprejemljivo javno in uradno komunikacijo ter za druge vrste specializirane komunikacije, glede na posameznikove potrebe. /.../ (J)e prednostna naloga slovenske jezikovne politike spodbujanje temeljnih in aplikativnih raziskav o slovenskem jeziku in njegovih govorcih, njihovi jezikovni zmožnosti, sporazumevalnih potrebah, stališčih ter kontrastivnih, sociolingvističnih in drugih raziskav v slovenskem jeziku v razmerju do drugih jezikov« (str. 4–9). Ohranjanje in nadaljnje razvijanje slovenščine kot učnega jezika visokošolskega izobraževanja in jezika znanosti ter zagotavljanje nemotene mednarodne razsežnosti delovanja slovenskih univerz uresničujejo trije cilji (2012): ohranitev statusa slovenščine kot uradnega in učnega jezika visokega šolstva, razvijanje sporazumevalne zmožnosti v strokovnem jeziku, izboljšanje položaja slovenščine kot jezika znanosti.

Slovenščina v visokem šolstvu

Velik del slovenske strokovne (profesionalne) javnosti meni, da je raba slovenščine v visokem šolstvu in znanosti temeljni pogoj njenega delovanja in rasti njenega položaja in prestiža. Po drugi strani pa zaradi naraščajoče mobilnosti študentov in profesorjev in organizacije znanosti postaja vedno težje uveljavljanje slovenščine kot edinega jezika v visokem šolstvu in znanosti v Republiki Sloveniji. Zaradi radikalizacije stališč (nekateri zagovarjajo izrecno rabo slovenščine v visokem šolstvu in znanosti, drugi menijo, da bi jo morala v veliki meri zamenjati angleščina) je to potencialni vir konfliktov. Naloga jezikovne politike je ustvariti takšno jezikovno okolje, ki bi zadovoljilo vse potrebe komunikacije, čeprav si (te) na prvi pogled nasprotujejo. Znanje slovenščine, ekvivalentno drugemu evropskemu nivoju (2011), je bilo nekaj časa pogoj za vpis na Univerzo v Ljubljani za študente, ki niso končali srednješolskega izobraževanja v Sloveniji; od leta 2003 je to pogoj za vpis v drugi letnik univerzitetnega študija. Podobna določba je zapisana v členu IV.7 v Konvenciji o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji iz leta 1997, ki jo je ratificiral Državni zbor Republike Slovenije leta 1999.

Slovenščina je obvezni učni jezik v visokem šolstvu (Uradni list RS, 67/1993, 8. člen Zakona o visokem šolstvu). »Visokošolski zavod lahko izvaja študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku, pod pogoji, določenimi s statutom. Če visokošolski zavod opravlja javno službo, se lahko v tujem jeziku izvajajo študijski programi tujih jezikov, deli študijskih programov, če pri njihovem izvajanju sodelujejo gostujoči visokošolski učitelji iz tujine, študijski programi, če se ti programi na visokošolskem zavodu izvajajo tudi v slovenskem jeziku« (str. 2465). Dodatek k zakonu iz leta 1999 določa, da imajo državljani članic Evropske unije pravico do visokošolskega izobraževanja v Sloveniji pod enakimi pogoji kot slovenski državljani. Morda prav zaradi omenjenega razloga Nacionalni program

visokega šolstva Republike Slovenije (2002) visokošolskim zavodom nalaga, da bi morali študijske programe večkrat vsaj deloma izvajati v tujem jeziku in tako zagotoviti enakovredno sodelovanje, ki se tiče izmenjav študentov na programih Evropske unije. Hkrati nacionalni program izpostavi študij jezikov kot enega izmed prednostnih področij v razvoju visokega šolstva. Potrebno bo najti fleksibilen in učinkovit sistem, ki ne bo škodil položaju slovenščine in jo bo okrepil, pri tem pa bo v tujih jezikih zagotovil svoboden dostop znanju, mednarodnemu sodelovanju in zadovoljive možnosti za študente, profesorje in raziskovalce.

Slovenski jezik je predmet le v določenih humanističnih in družboslovnih univerzitetnih programih (študij slovenskega jezika in književnosti, pedagogike, primerjalne književnosti, prevajalstva in tolmačenja, splošnega in primerjalnega jezikoslovja, novinarstva, teologije itn.). Že dolgo časa slovenski jezikoslovci poudarjajo pomembnost učenja slovenskega knjižnega jezika kot strokovnega jezika tudi na drugih študijskih smereh, če je sestavni del jezikovnega načrtovanja; a njihova prizadevanja nimajo učinka. To se še posebej kaže v tem, da ni soglasja niti o konkretnem cilju takšnega tečaja niti o načinih, kako ga doseči.

Ne smemo pozabiti, da bi umikanje slovenščine iz visokega šolstva (Stabej, 2010) pomenilo umik z zelo reprezentativnega področja javne rabe. Posredno bi lahko prišlo do upada rabe slovenščine na drugih javnih področjih, to pa bi vplivalo tudi na terminologijo, utemeljevalne strukture, besedilne vzorce itn. Stabej tudi opozarja, da bi bila s tem tudi dostopnost do visokošolskega izobraževanja za govorce slovenščine temeljito otežena, saj bi morali bodoči študenti za vstop v slovensko dodiplomsko izobraževanje angleščino obvladati v bistveno večji meri kot jo danes. Po drugi strani pa pomanjkanje receptivne zmožnosti v angleškem jeziku že danes pomeni v dodiplomskem študiju primanjkljaj, produktivno neobvladovanje angleščine pa otežuje pedagoško in raziskovalno delo precejšnjemu delu univerzitetne in raziskovalne populacije.

Raziskava

Cilj raziskave

Cilj raziskave je ugotoviti stališča študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani do slovenščine kot učnega jezika, da bi tako izboljšali dosedanje jezikovno prakso v visokem šolstvu.

Opis vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 163 naključno izbranih študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so v študijskem letu 2012/13 obiskovali naslednje

študijske smeri: predšolsko vzgojo, razredni pouk, specialno rehabilitacijsko pedagogiko ter tiflopedagogiko in pedagogiko specifičnih učnih težav. Raziskava je bila izvedena maja 2013.¹

Opis instrumenta

V skladu z namenom raziskave je bil za študente Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani izdelan vprašalnik, ki je vsebinsko vseboval trditve o slovenščini kot učnem jeziku v vzgojno-izobraževalnem procesu glede izboljšanja jezikovne prakse v visokem šolstvu.

Vprašalnik je sestavljalo 8 lestvic stališč Likertovega tipa.

Raziskovalna metoda

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

Opis postopka obdelave podatkov

Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

V prvem vprašanju smo anketirance spraševali po pomembnosti pravilne in dosledne rabe slovenskega knjižnega jezika v visokem šolstvu.

Preglednica 1: Pomembnost pravilne in dosledne rabe slovenskega knjižnega jezika v visokem šolstvu

Pravilna in dosledna raba slovenskega knjižnega jezika v visokem šolstvu je pomembna.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	0	0
Se ne strinjam.	0	0
Se ne morem odločiti.	0	0
Se strinjam.	40	24,54
Se popolnoma strinjam.	123	75,46
Skupaj	163	100

S trditvijo, da je pravilna in dosledna raba slovenskega knjižnega jezika v visokem šolstvu pomembna, se je popolnoma strinjalo kar 123 anketirancev (75,46 %), 40 anketiranih (24,54 %) se je s to trditvijo popolnoma strinjalo. Nihče izmed anketiranih ni izbral drugih možnosti (*se nikakor ne strinjam, se ne strinjam, se ne*

¹ Zahvaljujemo se študentkam in študentom Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so sodelovali v raziskavi. V prispevku ne glede na spol uporabljamo skupno poimenovanje študenti.

morem odločiti). Z rezultatom smo lahko zadovoljni, saj kaže, da vsi anketirani menijo, da je pravilna in dosledna raba slovenskega knjižnega jezika v visokem šolstvu pomembna.

V drugem vprašanju smo anketirance spraševali, ali bi morali visokošolski učitelji ne glede na predmet, ki ga učijo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.

Preglednica 2: Učiteljeva dosledna raba slovenskega knjižnega jezika je ne glede na predmet, ki ga uči na univerzi, nujna

Visokošolski učitelji bi morali ne glede na predmet, ki ga učijo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	0	0
Se ne strinjam.	0	0
Se ne morem odločiti.	7	4,29
Se strinjam.	57	34,97
Se popolnoma strinjam.	99	60,74
Skupaj	163	100

S trditvijo, da bi morali visokošolski učitelji ne glede na predmet, ki ga učijo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik, se je popolnoma strinjalo 99 anketiranih (60,74 %), 57 anketiranih (34,97 %) se s trditvijo strinjalo, le 7 anketiranih (4,29 %) se glede trditve ni moglo opredeliti, prve in druge možnosti (*se nikakor ne strinjam*, *se ne strinjam*) ni izbral nihče. Razveseljiv je podatek, da kar 95,71 % anketiranih meni, da bi morali visokošolski učitelji ne glede na predmet, ki ga učijo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.

V tretjem vprašanju smo anketirance spraševali, ali bi morali študenti ne glede na študijsko smer, ki jo obiskujejo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.

Preglednica 3: Študentova dosledna raba slovenskega knjižnega jezika je ne glede na študijsko smer, ki jo obiskuje, nujna

Študenti bi morali ne glede na študijsko smer, ki jo obiskujejo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	0	0
Se ne strinjam.	2	1,23
Se ne morem odločiti.	20	12,27
Se strinjam.	74	45,40
Se popolnoma strinjam.	67	41,10
Skupaj	163	100

S trditvijo, da bi morali študenti ne glede na študijsko smer, ki jo obiskujejo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik, se je popolnoma strinjalo 67 anketiranih (41,10 %), 74 anketiranih (45,40 %) se je s trditvijo strinjalo, 20 anketiranih (12,27 %) se glede trditve ni moglo opredeliti, 2 anketirana (1,23 %) se s trditvijo nista strinjala, nihče izmed anketiranih pa ni izbral prve možnosti (*se nikakor ne strinjam*). Razveseljiv je podatek, da kar 86,50 % anketiranih meni, da bi morali študenti ne glede na študijsko smer, ki jo obiskujejo, v vzgojno-izobraževalnem procesu dosledno uporabljati slovenski knjižni jezik.

V četrtem vprašanju smo anketirance spraševali, ali slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (od osnovne šole do univerze) utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce.

Preglednica 4: Slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (od osnovne šole do univerze) in njegovo utrjevanje zavesti o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce

Slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (od osnovne šole do univerze) utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	1	0,61
Se ne strinjam.	23	14,11
Se ne morem odločiti.	63	38,65
Se strinjam.	57	34,97
Se popolnoma strinjam.	19	11,66
Skupaj	163	100

S trditvijo, da slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (od osnovne šole do univerze) utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce, se je popolnoma strinjalo le 19 anketiranih (11,66 %), 57 anketiranih (34,97 %) se je s trditvijo strinjalo, kar 63 anketiranih (38,65 %) se glede trditve ni moglo odločiti, 23 anketiranih (14,11 %) se s trditvijo ni strinjalo, 1 anketirani (0,61 %) pa se s trditvijo nikakor ni strinjal. Manj kot polovica anketiranih (46,63 %) meni, da slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (od osnovne šole do univerze) utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce. S podatkom ne moremo biti zadovoljni, saj kaže, da več kot polovica anketiranih slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema ni prepoznala

kot nosilca ozaveščanja državljanek in državljanov Slovenije o enakopravnem položaju jezikov, o slovenščini kot o prvem in drugem oz. tujem jeziku.

V petem vprašanju smo anketiranke in anketirance spraševali, ali slovenske univerze razvijajo slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja in jezik znanosti.

Preglednica 5: Slovenske univerze kot razvijalci slovenščine kot učnega jezika visokošolskega izobraževanja in jezika znanosti

Slovenske univerze razvijajo slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja in jezik znanosti.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	1	0,61
Se ne strinjam.	20	12,27
Se ne morem odločiti.	43	26,38
Se strinjam.	76	46,63
Se popolnoma strinjam.	23	14,11
Skupaj	163	100

S trditvijo, da slovenske univerze razvijajo slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja in jezik znanosti, se je popolnoma strinjalo le 23 anketiranih (14,11 %), 76 anketiranih (46,63 %) se je s trditvijo strinjalo, kar 43 (26,38 %) se do trditve ni moglo opredeliti, s trditvijo se ni strinjalo 20 anketiranih (12,27 %), s trditvijo pa se nikakor ni strinjal 1 anketirani (0,61 %). S podatkom, da le 60,74 % anketiranih meni, da slovenske univerze razvijajo slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja in jezik znanosti, ne moremo biti zadovoljni. Ne le ohranjanje, temveč razvijanje slovenščine kot učnega jezika visokošolskega izobraževanja in jezika znanosti, torej njeno polnofunkcijsko delovanje, je pomembno in nujno potrebno.

V šestem vprašanju smo anketirance spraševali, ali so diplomanti slovenskih univerz jezikovno kompetentni in zmožni za učinkovito javno in uradno sporazumevanje.

Preglednica 6: Jezikovna kompetentnost in zmožnost diplomantov slovenskih univerz za učinkovito javno in uradno sporazumevanje.

Diplomanti slovenskih univerz so jezikovno kompetentni in zmožni za učinkovito javno in uradno sporazumevanje.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	3	1,84
Se ne strinjam.	22	13,50
Se ne morem odločiti.	47	28,83
Se strinjam.	76	46,63
Se popolnoma strinjam.	15	9,20
Skupaj	163	100

S trditvijo, da so diplomanti slovenskih univerz jezikovno kompetentni in zmožni za učinkovito javno in uradno sporazumevanje, se je strinjalo 76 anketiranih (46,63 %), le 15 anketiranih (9,20 %) se je s trditvijo popolnoma strinjalo. Kar 47 anketiranih (28,83 %) se glede trditve ni moglo opredeliti, 22 anketiranih (13,50 %) se s trditvijo ni strinjalo, 3 anketirani (1,84 %) pa se s trditvijo sploh niso strinjali. S podatkom, da le malo več kot polovica anketiranih (55,83 %) meni, da so diplomanti slovenskih univerz jezikovno kompetentni in zmožni za učinkovito javno in uradno sporazumevanje, nikakor ne moremo biti zadovoljni. Podatek namreč kaže ne le na nujnost pravilne in dosledne rabe slovenskega knjižnega jezika v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu (od vrta do univerze) za zagotavljanje optimalnega razvoja študentove jezikovne zmožnosti, ampak tudi na nujnost razvijanja le-te za učinkovito sporazumevanje v različnih formalnih položajih.

V sedmem vprašanju smo anketirance spraševali, ali je promocija učenja slovenščine oz. stalno izpopolnjevanje mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika nujno potrebno.

Preglednica 7: Nujnost promocije učenja oz. stalnega izpopolnjevanja mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika

Promocija učenja slovenščine oz. stalno izpopolnjevanje mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika je nujno potrebno.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	0	0
Se ne strinjam.	1	0,61
Se ne morem odločiti.	13	7,97
Se strinjam.	72	44,18
Se popolnoma strinjam.	77	47,24
Skupaj	163	100

S trditvijo, da je promocija učenja slovenščine oz. stalno izpopolnjevanje mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika nujno potrebno, se je strinjalo 72 anketiranih (44,18 %), s trditvijo se je popolnoma strinjalo 77 anketiranih (47,24 %). 13 anketiranih (7,97 %) se glede trditve ni moglo opredeliti, 1 anketirani (0,61 %) se s trditvijo ni strinjal, nihče izmed anketiranih pa se s trditvijo nikakor ni strinjal. Zelo zadovoljni smo lahko s podatkom, da kar 91,42 % anketiranih meni, da je promocija učenja slovenščine oz. stalno izpopolnjevanje mladih in odraslih govorcev slovenskega jezika nujno potrebno. To pomeni, da so visoko kritični do svojega znanja slovenskega jezika, kar je izjemnega pomena za kontinuiran razvoj sporazumevalne zmožnosti v znanstvenem in strokovnem jeziku.

V osmem vprašanju smo anketirance spraševali, ali je posebno pozornost potrebno nameniti tistim govorcem, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik.

Preglednica 8: Posvečanje posebne pozornosti tistim govorcem, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik

Posebno pozornost je potrebno nameniti tistim govorcem, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik.	Število	Odstotek
Se nikakor ne strinjam.	0	0
Se ne strinjam.	0	0
Se ne morem odločiti.	9	5,52
Se strinjam.	52	31,90
Se popolnoma strinjam.	102	62,58
Skupaj	163	100

S trditvijo, da je posebno pozornost potrebno nameniti tistim govorcem, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik, se je strinjalo 52 anketiranih (31,90 %), 102 anketirana (62,58 %) sta se s trditvijo popolnoma strinjala. 9 anketiranih (5,52 %) se glede trditve ni moglo odločiti, nihče izmed anketiranih pa se s trditvijo nikakor ni strinjal oz. se ni strinjal. Razveseljuje podatek, da 94,48 % anketiranih meni, da je potrebno posebno pozornost nameniti govorcem slovenščine kot drugega ali tujega jezika. To lahko pripišemo tudi dejstvu, da so se anketirani razgledali po različnih dokumentih, ki o tem govorijo v zadnjem desetletju, med drugim tudi v Beli knjigi (2011), v osnutku Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016, v publikacijah, ki so izšle v okviru Centra za slovenščino kot drugega/tujega jezika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani itn.

Sklepne ugotovitve

Naj prispevek sklenemo z naslednjimi mislimi:

1. Slovenski jezik je učni jezik tudi v visokem šolstvu in mora biti kot tak posebno področje slovenskega jezikovnega načrtovanja, saj je to področje pomemben integralni del slovenske jezikovne situacije.
2. Tako ohranjanje vloge slovenščine kot jezika visokega šolstva in znanosti kot nadgrajevanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem znanstvenem in strokovnem jeziku je nujno potrebno.
3. Kot pravi K. Tytgat (2011), visokošolsko izobraževanje ne ponuja le dobrega treninga, ampak tudi kritično prispeva k družbeno pomembnim razpravam, zato naj poteka v maternem jeziku.
4. Raziskave (Position Statement on Language Policy in Higher Education in Europe, 2011) so pokazale, da ima jezik predavanj velik vpliv na kakovost učnih dosežkov in prispeva k študentovemu kognitivnemu in kulturnemu razvoju. To ne pomeni izključevanja možnosti poučevanja v tujem jeziku,

temveč iskanje pravnega ravnotežja med poučevanjem v maternem jeziku in ponujanjem možnosti za razvijanje znanja iz tujih jezikov, saj je oboje nujen pogoj za posameznikov osebni in strokovni razvoj (Bergan, 2001).

5. Naloga slovenske jezikovne politike je še naprej uveljavljati rabo slovenščine v visokem šolstvu in znanosti kot temeljni pogoj njenega delovanja in rasti njenega položaja, zaradi naraščajoče mobilnosti študentov in profesorjev ter organizacije znanosti pa je potrebno ustvariti takšno jezikovno okolje, ki bo zadovoljilo tudi potrebe neslovensko govorečih študentov. To pomeni dvoje: uveljavljanje slovenščine kot drugega/tujega jezika in angleščine, ki naj ne bi slovenščine zamenjala, ampak jo v situacijah, ki to zahtevajo, dopolnila.
6. Za vse udeležence visokošolskega vzgojno-izobraževalnega procesa je stalno izpopolnjevanje iz znanja slovenščine pomembno in nujno potrebno.

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bergan, S. (2001). Language policies in higher education – Introduction to a debate. V *Language policies in higher Education. A result of a round table debate of the Council of Europe's in Higher Education and Research Committee in October 2001.* (Dostopno na [http://www.coe.int/t/dg4/.../language EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/.../language_EN.asp))

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). (2001). Strasbourg: Council of Europe. (Dostopno na http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)

Kalin Golob, M., Gliha Komac, N., Logar Berginc, N. in Goršek Mencin, N. (2007). *O slovenskem jeziku.* Ljubljana: Evropski parlament, Informacijska pisarna za Slovenijo, Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.

Kalin Golob, M. (2012). Jezik slovenskega visokega šolstva: med zakonodajo, strategijo in vizijo. V V. Gorjanc (ur.), *Slovanski jeziki: iz preteklosti v prihodnost.* 1. izd. (str. 95–109). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije. (2002). (Dostopno na <http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/MSZS/slo/solstvo/terciarno/pdf/npvs.pdf>)

Nacionalni program za jezikovno politiko 2012–2016 (NPZJP). Osnutek. (Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/kultura/NPJP12-16_osnutek_april_2012.pdf)

Position Statement on Language Policy in Higher Education in Europe. Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, European Confederation of

Language Centres in Higher Education, Europäischer Verband der Hochschulsprachenzentren. (2011). (Dostopno na <http://www.nut-talen.eu>)

Profil de la Politique Linguistique Éducative – Slovénie (Rapport national). (2003). (Dostopno na http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Country_Report_Slovenia_FR.pdf)

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011. (Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=80272>)

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. (Dostopno na http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_evropski_jezikovni_okvir_sejo/)

Stabej, M. (2007). Jaz v nas. Nekaj tez o jeziku, identiteti in jezikoslovju na Slovenskem. V I. Novak Popov (ur.), *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj* (str. 13–24). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Stabej, M. (2010). *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

Statistični urad RS – Mednarodni dan maternega jezika. (Dostopno na http://www.stat.si/Demografsko_socialno_podrocje/Prebivalstvo)

Tytgat, K. (2011). *Language Policy in Flemish higher education in Belgium: English in an academic context*. EUNoM Symposium »Managing Multilingual and Multiethnic Societies and Institutions« (Koper, 20., 21. junij 2011). (Dostopno na <http://taalkunde.ehb.be>)

Ustava Republike Slovenije. Uradni list RS, št. 33/1991 z dne, 28. 12. 1991. (Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/index?edition=199133>)

Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS), Uradni list RS, 86/2004 z dne, 5. 8. 2004. (Dostopno na <http://www.uradni-list.si>)

Zakon o ratifikaciji konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji, Uradni list MP, 14/99 z dne, 11. 6. 1999. (Dostopno na http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/zakonodaja_VS/konv_prizn_ERegiji.pdf)

Zakon o visokem šolstvu, Uradni list RS, 67/1993, z dne, 17. 12. 1993. (Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=67724>)

Zgodovina zavoda – RTV Slovenija. (Dostopno na <http://www.rtvlo.si/strani/zgodovina-rtv-slovenija/14>)

*Tomaž Petek, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,
Tomaz.Petek@pef.uni-lj.si*

Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem

Izvirni znanstveni članek

UDK 808.5:37.011.3-051

POVZETEK

Razprava prikazuje poskus kritičnega prereza besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem v razredu oz. igralnici in pri dejavnostih, povezanih s šolo oz. vrtcem. Ugotavljamo, da se učitelj oz. vzgojitelj v vzgojno-izobraževalnem procesu srečuje z različnimi položaji, okoliščinami, v katerih govorno nastopa. Ker se sporazumeva z besedili in ne s posameznimi povedmi ali celo z besedami, mora za učinkovito govorno nastopanje med drugim poznati značilnosti različnih besedilnih vrst. Za raziskovanje besedilnih vrst smo ob upoštevanju različnih znanstvenih opredelitev nekoliko priredili Toporišič-Žagarjevo klasifikacijo glede na sporočevalne postopke in funkcijske zvrsti ter se omejili na tiste besedilne vrste, ki so posredno ali neposredno povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem v razredu oz. igralnici. V razpravi je poudarjeno tudi vprašanje, ali učitelj oz. vzgojitelj že z vstopom v razred oz. igralnico govorno nastopa oz. ali je vsaj del (učne) ure tudi govorni nastop.

Ključne besede: besedilne vrste, besedilo, dejavniki sporočanja, govorno nastopanje, sporazumevalna načela, učitelj, vzgojitelj

Critical Breakdown of Discourse Categories in Relation to (Preschool) Teacher's Oral Performance

ABSTRACT

The discussion presents an attempt of a critical breakdown of discourse categories in relation to the (preschool) teacher's oral performance in class and during activities related to school or kindergarten. We established that during the educational process, (preschool) teachers find themselves in different situations and circumstances of oral performances. Since they use discourses in their communication rather than individual sentences or even words, they must, among other things, be familiar with the characteristics of different discourse categories in order to be efficient. When researching the discourse categories we have, in compliance with different scientific definitions, somewhat modified the Toporišič-Žagar classification in accordance with communication methods and functional varieties and limited ourselves to the discourse categories that are directly or indirectly related to a (preschool) teacher's oral performance in class. During the discussion, we focused on whether the (preschool) teacher already starts his or her oral performance when entering the classroom and whether at least a part of class is an oral performance.

Key words: discourse categories, discourse, communication factors, oral performance, communication principles, (preschool) teacher

Uvod

Definicije besedilnih vrst¹ so v literaturi različne, toda na splošno jih lahko razumemo kot skupine besedil z določenimi skupnimi lastnostmi.² Javno

¹ Izraz izhaja iz nemške besede *Textsorten*. Žagar (1992b) navaja, da so ga znanstveniki oblikovali zato, da bi z njim poleg književnih (umetnostnih) zajeli tudi neknjiževne vrste. Češki in slovaški jezikoslovci uporabljajo besede: *druhy, utvary, komunikaty*, žanry. Tudi v slovenskem prostoru nimamo enotnega poimenovanja. Toporišič poleg izraza besedilne vrste uporablja še izraze vrste besedil, stalne oblike besedil, stalne oblike sporočanja, žanri. Dodatno zmedo v slovensko izrazje vnaša različno razumevanje odnosov med besedama zvrst in vrsta; nekateri štejejo zvrst za širši pojem, vrsto za ožji, nekateri pa nasprotno (Žagar, 1992a, prim. z Žagar, 1992b). V tem prispevku uporabljamo prvo poimenovanje. Treba pa je poudariti, da žanr vendarle ni sopomenka za besedilno vrsto, ker vključuje kar najširši kontekst. Limon (2003) govori o žanru kot o na določen način strukturiranem besedilu z določenim komunikacijskim namenom. Žanri se realizirajo prek registrov, tj. konkretnega izbora in organizacije jezikovnih sredstev.

² Začetnik teorije besedilnih vrst je Bahtin, ki je kritično ovrednotil spoznanja de Saussura in Jakobsona o grajenju besedila. Bahtin se ni strinjal z Jakobsonovo trditvijo, da se govorčeva svoboda izbiranja in povezovanja povečuje, čim večje so jezikovne enote, dokler ni na ravni besedila končno

govorno nastopanje pa razumemo kot tvorjenje enogovornih govorjenih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti. Bahtin (1980) meni, da naučiti se sporazumevati in posledično dobro govorno nastopati pomeni naučiti se uporabljati besedila različnih besedilnih vrst. Prav kritični prerez besedilnih vrst v tem kontekstu nam bo pomagal odgovoriti tudi na vprašanje, ali učitelj oz. vzgojitelj že z vstopom v razred oz. igralnico govorno nastopa oz. ali je vsaj del (učne) ure tudi govorni nastop. Prispevek je zasnovan kot teoretična razprava. Uporabljeni sta analitično-deskriptivna in analitično-interpretativna metoda pedagoškega raziskovanja.³ Besedilo kot temeljni raziskovalni predmet vidimo kot odraz družbene prakse, ki že sama določa in predvideva ustaljenost določenih besedilnih sestavin in hkrati variabilnost drugih – v odvisnosti od sporočanjških okoliščin, tudi družbenih in kulturnih. Sporazumevamo se namreč z besedili in ne s posameznimi povedmi ali celo z besedami. Bahtin razpravlja tudi o tem, da se celo v najpreprostejšem in najnaravnem pogovoru sporazumevamo z značilnimi besedilnimi oblikami in da tudi maternega jezika⁴ ne spoznavamo iz slovarja ali slovnice, ampak iz konkretnih besedil. Jezikovne oblike in značilne besedilne vrste prihajajo v naše izkustvo in našo zavest hkrati in tesno povezane druge z drugimi (Bahtin, 1980, prim. z Vogel, 2002).

Besedilo, dejavniki sporočanja in sporazumevalna načela

Začetke raziskovanja besedila velja iskati že pri starih Grkih in Rimljanih, tj. na področju retorike oz. govornega nastopanja, in pozneje stilistike. Na osnovi retorike, kako nekoga »pregovoriti«, lahko oblikujemo teorijo o tvorjenju besedila (Krajnc, 2005, str. 37)⁵. Besedilo je predmet različnih znanstvenih disciplin (poleg jezikoslovja⁶ še psihologije, nevropsihologije ...) in vsaka posamezna disciplina ga opiše s svojega vidika. Posledica tega so različne definicije besedila. Večini

popolna. Prepričan je, da je že de Saussure spregledal nekaj zelo pomembnega, kar manjka tudi v Jakobsonovi teoriji o selekciji in kombinaciji jezikovnih enot (Vogel, 2002). Bahtin (1980) navaja, da posameznega izraza kljub vsej njegovi individualnosti in ustvarjalnosti ne moremo opazovati, kot da je popolnoma osvobojen kombinacije jezikovnih oblik, kot meni de Saussure, ki postavlja govor kot čisto individualno dejanje nasproti jeziku kot družbenemu pojavu, ki je za posameznika obvezen oz. predpisan. S tem de Saussure prezre dejstvo, da ob formah jezika obstajajo tudi kombinacije teh form, tj. prezre t. i. govorne žanre. Bahtin namreč vsakemu govornemu dogodku pripisuje individualnost, vendar hkrati tudi družbeno določenost, saj je vsako področje jezikovne rabe izoblikovalo svoje sorazmerno stalne oblike besedil (prim. po Bahtin, 1980, prim. z Vogel, 2002).

³ Sagadin, 1993; Mužič, 1994a, 1994b.

⁴ Več o slovenščini kot maternem jeziku v Petek (2013).

⁵ Več o pregledu raziskovanja besedila v Krajnc (2005).

⁶ Besedilo je bilo v jezikoslovju kot predmet raziskovanja dolgo časa zapostavljeno, saj se je pozornost posvečala tistim jezikovnim enotam, ki jih je bilo lažje nedvoumno definirati, npr. fonemom, morfemom, leksemom, stavkom. Naslednjo zadrego je predstavljala narava pristopa k obravnavi besedila; sčasoma je postalo očitno, da samo strukturalistična analiza slovničnih, pozneje tudi pomenskih sredstev, dolgo edini jezikoslovni način obravnave, ne nudi zadovoljivega opisa besedilne celote, predvsem ne v smislu njenega učinkovanja (Dukič in Koderman, 2010).

sta skupna povezava besedila s sporočanjem (gre za t. i. pragmatični vidik), saj je besedilo razumljeno kot rezultat/enota/osnovna tvorba sporočanja in ima nek implicitno ali eksplicitno izražen namen/vlogo/funkcijo/nalogo, in zgradba besedila (gre za t. i. jezikovnosistematični vidik), ki naj bi zadostila merilom slovnične (kohezija) in vsebinske (koherenca) popolnjenosti oz. merilu soveznosti (Krajnc, 2005).

Ko govorimo o tvorjenju in sprejemanju besedila, besedilo postavljamo v okvir človeške komunikacije, ker gre za t. i. produkt sporazumevanja, in ne le kot abstraktno, izolirano jezikovno enoto. Komunikacijski okvir je v analizo besedila vključila pragmlingvistika, ki je poudarila pomen konteksta, v katerem besedilo nastopa, torej udeležencev sporazumevanja, njihovih zmožnosti, pričakovanj, stališč, vedenj, medsebojnih odnosov in razmerij, časa in prostora, v katerih se besedilo pojavlja. Besedilo torej nastaja in se sprejema v preseku vsakokratnega konteksta oz. okoliščin sporazumevanja (Dukič in Koderman, 2010).

Od tujih teoretikov besedilo zelo podrobno definirata De Beaugrande in Dressler (1992). Po njuni teoriji je besedilo komunikacijska pojavitev, ki izpolnjuje sedem meril besedilnosti: kohezijo, koherenco, namernost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in medbesedilnost. Ta merila besedilnosti avtorja vidita kot konstitutivna načela komunikacije s pomočjo besedil. Če teh načel ne upoštevamo, se lahko besedilno komuniciranje poruši. Hoey (2001) besedilo definira kot t. i. prizorišče za interakcijo med tvorcem in naslovnikom, kot prostor namerne interakcije med enim ali več udeleženci. Halliday (2002) pa besedilo definira kot semantično enoto, nenehni proces semantičnih izbir kot fenomen trenutne realizacije jezikovnega sistema v strukturo. Besedilo razume kot semantični proces družbene dinamike ter ugotavlja, da se je jezikovni sistem razvil v družbenem kontekstu kot eden izmed izrazov družbene semiotike. Baldry in Thibault (2005) navajata, da besedilo tvorijo dejanja pomnjenja, katerih funkcije določa njihova raba v družbenem kontekstu. D. Verdonik (2005) pa, podobno kot nekateri že omenjeni avtorji, besedilo razume kot zaporedje jezikovnih znakov, uporabljenih v diskurzu, ki predstavljajo funkcionalno zaokroženo celoto. »Besedilo je po našem mnenju odraz neke družbene prakse, ki že sama določa in predvideva ustaljenost določenih besedilnih sestavin in hkrati variabilnost drugih – v odvisnosti od sporočanjskih okoliščin, tudi družbenih in kulturnih« (Krajnc Ivič, 2009, str. 93). Gre za izdelek sporočanja, ker razkriva podatke o vseh dejavnikih sporočanja.

Ker vsako besedilo izraža temeljne dejavnike sporočanja, tj. okoliščine⁷, namen⁸, temo⁹, jezik¹⁰, prenosnik¹¹, besedilo¹² oz. besedilno vrsto, ima hkrati različne vloge: 1. izrazna vloga prevladuje, če je izrazje afektivno in so poudarjeni tvorčevo mnenje, stališče, subjektivna izbira izrazja; 2. vplivajska vloga prevladuje, če je izrazje efektivno; 3. predstavitevna vloga je poudarjena, če je določeno besedilo naravnano predvsem na tvarino in je izrazje denotativno; 4. pri metajezikovni vlogi

je dominanten kod, pomembna so sovsebovanja in zunajbesedilne razsežnosti, npr. sporazumevanje, sopomenskost, palimpsest; 5. govornostikovna vloga je prisotna v tistih besedilih, v katerih želi tvorec vzpostaviti in vzdrževati stik z naslovnikom, npr. s pozdravom, čestitko; 6. lepotna vloga pa je poudarjena, če ima

⁷ Okoliščine so prisotne v širšem in ožjem smislu. Kadar opisujemo sporazumevalni položaj, so okoliščine opisljive: a) s fizičnim okoljem (čas, prostor, sogovornici); b) z družbenim okoljem (razmerje med sporočevalcem in naslovnikom, njun družbeni položaj in vloge); c) s psihičnim okoljem (predpostavke, prepričanja, čustva) (Zadravec Pešec, 1994).

⁸ Poznamo več vrst namenov, in sicer glede na vrste govornih dejanj, ki jih je mogoče uresničevati pri sporazumevanju. J. L. Austin – utemeljitelj teorije govornih dejanj – je bil prvi, ki je predstavil razvrstitev govornih dejanj. Osnovo za vse poznejše razvrstitve pa predstavlja razvrstitev J. R. Searla, ki je govorna dejanja razdelil na pet skupin: 1. prikazovalna oz. reprezentativna vrsta – sporočevalec naslovniku posreduje neko vednost; 2. pozivna oz. direktivna vrsta – sporočevalec hoče naslovnika pripraviti do tega, da bi prevzel določeno mnenje ali da bi udeležil zaželeno dejanje oz. da bi ga od nezaželenega odvrnil; 3. zavezovalna oz. komisivna vrsta – sporočevalec da naslovniku vedeti, da se sam v odnosu do naslovnika obvezuje, da bo opravil določeno dejanje; 4. povezovalna oz. ekspresivna vrsta – sporočevalec da naslovniku vedeti, da želi vzpostaviti oz. ohraniti osebni stik z njim; 5. izvršilna oz. deklarativna vrsta – sporočevalec da naslovniku vedeti, da s sporočilom ustvarja novo stvarnost oz. povzroča neposredno spremembo v dejanskosti (Pulko, 2007). N. Potočnik (2010) navaja še, da glede na sporočilni namen poleg že omenjenih kategorij ločimo še vrednotenjska, čustvena in poizvedovalna besedila, ki so jih v slovenskem jezikoslovnem prostoru opredelili M. Bešter in drugi.

⁹ Toporišič (1992) temo v besedilu razume kot to, o čemer je v besedilu govor. Tema se lahko pokaže neposredno v naslovu besedila ali v uvodnem delu, posredno pa jo ugotovimo iz besedila. Sporočevalec izbere prvine/motive teme in določi razmerja med njimi. Izbrano temo lahko razvija, tako da obvešča, opisuje, pripoveduje, razlaga ali utemeljuje. Pri tem dejavniku sporočanja gre za zunajjezikovno stvarnost; ko se sporazumevamo, govorimo o prvinah predmetnosti/stvarnosti, te pa so vse, kar nas obdaja, oz. vse, kar si lahko zamislimo. V besedilih teme sporočevalec po navadi ne razvija samo na en način, ampak jo skuša predstaviti čim bolj celostno in z različnih vidikov. Škarič (2005) navaja, da moramo, ko razmišljamo o temi, takoj oblikovati natančne izraze za jasne pojme ter stavke za definicije in trditve.

¹⁰ Osrednje mesto v sporočanju zavzema besedilo, tj. to, kar nastane pri besednem sporočanju. Poleg besednega sporočanja imamo še druga, npr. z izrazom obraza (mimika) s kretnojo (gestika), z intenzivnostjo dotika. Živali poznajo tudi jezik premikanja telesa v prostoru; pri človeku gre za ples. Za posebne namene si je človek razvil posebne jezike, npr. videnjske za sporočanje na razdalje, ki jih človeški glas ne zmore. Gluhonemi so si do sorazmerno velike popolnosti ustvarili jezik vidnih znamenj, ki jih oblikujejo z rokami ob svojem telesu, zlasti obrazu. Slepí se med seboj sporazumevajo slušno. Vsak izmed teh jezikov ima prednosti in pomanjkljivosti. Zdi se, da je za običajno sporočanje najuspešnejši slušni jezik, saj se sluh prenaša ne glede na vidnost. Kot slušni pojav pa ima besedni jezik pomanjkljivosti, ker se lahko uresničuje samo v sedanosti, tj. v točki, ki loči preteklost od tistega, kar še bo (prir. po Toporišič, 2000). Škarič (2005) navaja, da jezik za logično govornje ponuja normalen vrstni red besed v stavku (osebek, povedek, predmet, prislovno določilo, apozicijo in prilastek pred samostalnikom), nudi kratke, a popolne stavke, logično zaporedje stavkov v diskurzu. Daljši stavki so v logičnem izrazu sintaktično dobro organizirani (sklepalni, ločilni, vzročni, pogojni, dopustni in posledični). V t. i. logičnem govoru prevladujejo indikativ (povedni naklon), tretja oseba in posebej kopule (povedkove vezi) glagola *biti*. Na splošno vsa jezikovna sredstva težijo, da so po izbiri, vrstnem redu in v medsebojnem razmerju stilno nezaznamovana. V pomenski funkciji izrazov je poudarjena denotativnost.

¹¹ Svoje misli naslovniku posredujemo tako, da jih zapišemo (vidni prenosnik) ali izgovorimo (slušni prenosnik). Če je sporočilo slušno, tj. govorno, se je njegova »oddaja« prvotno morala izvršiti že z izrazitvijo, njen naslovnik pa je moral in še mora biti nekje v bližini, saj doseg govornje besede ni velik. Tudi s sodobnimi sredstvi se dosega slušnega sporočila ne da preveč povečati, saj se po navadi hitro pojavijo t. i. šumi. Slušno sporočilo ima deloma tudi svojo vidno podobo na podlagi govornih organov govorečega, posebno ustnične odprtine, njene razprtosti in višine. T. i. vidni govor (angl. visible speech) je vidna podoba slušnih značilnosti govornje besede; med drugim nam omogoča natančen opis slušnih značilnosti govornje (Toporišič, 2000).

¹² Gre za izdelek sporočanja, ker razkriva podatke o vseh dejavnih sporočanja.

besedilo estetske vrednote in je izrazje konotativno, npr. literarna in polliterarna besedila (Jakobson, 1989, prim. s Hudej, 2002). Glede na izkušnje v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko zatrdimo, da so pri učiteljevem oz. vzgojiteljevem enogovornem govorjenem besedilu prisotne vse omenjene vloge besedila.

Za uspešno sporazumevanje pa je poleg dejavnikov sporočanja treba poznati in uresničevati tudi sporazumevalna načela. To sicer niso pravila oz. zakoni, ki bi jih bilo treba za uspešno sporazumevanje ves čas dosledno izpolnjevati. R. Zadravec Pešec (1994) trdi, da naj bi bilo sporazumevanje podrejeno vsaj vodilnemu načelu sodelovanja, če že posamezni izreki ne bi bili skladni s štirimi podrejenimi načeli ali z maksimami kakovosti, količine, primernosti in načina.

Sporazumevalna načela so »aksiomi, ki jezikovno vedenje pretvarjajo v jezikovno dejavnost, ki določajo izbiro izrazja in aktualizirajo posamezne vidike pomena; namerne in nenamerne kršitve konverzacijskih maksim signalizirajo več kot eno hoteno ali nehoteno govorčevo namero« (De Beaugrande in Dressler, 1992, str. 87, 92). Grice je oblikoval sporazumevalna načela, s katerimi je določil, kaj morajo sogovorniki narediti, da bi se pogovarjali na najučinkovitejši način. Trdil je, da mora biti sporazumevanje, da bi bilo uspešno, vedno podrejeno vsaj vodilnemu načelu sodelovanja, ki od udeležencev pričakuje, da je njihov prispevek takšen, kot se zahteva (Vogel, 2002). T. i vodilnemu načelu sodelovanja so po Griceu podrejena naslednja načela oz. maksime: 1. načelo kakovosti – a) prispevek naj bo resničen: ne govorite tistega, za kar mislite, da ni resnično; b) ne govorite tistega, za kar nimate ustreznih dokazov (prim. z Zadravec Pešec, 1994); 2. načelo količine – a) prispevek naj bo tako informativen, kot se zahteva; b) prispevek naj ne bo bolj informativen, kot je potrebno (prim. s prav tam); 3. načelo primernosti – prispevek naj bo primeren (prim. s prav tam); 4. načelo načina – a) izogibajte se nerazumljivosti; b) izogibajte se dvoumnosti; c) bodite kratki in jedrnat; č) bodite urejeni oz. metodični (prim. s prav tam).

Griceov model sporazumevalnih načel je dopolnil Leech, in sicer z vljudnostnim načelom (načelo obzirnosti, vljudnosti in ironije). S posrednim govornim izražanjem vplivanjske vloge sporočevalec prepusti naslovniku (vsaj navidezno) večjo udeležbo pri odločitvi za dejanje, s tem pa ustvarja večje možnosti za doseganje zaželenega cilja (Pulko, 2007). O. Kunst Gnamuš (1991) navaja ugotovitev Leecha, da Griceovo načelo sporazumevalnega sodelovanja sicer omogoča pojasniti, kako iz dobesednega pomena (angl. literal meaning) sklepamo o sporočenem (angl. intended meaning, speaker/hearer meaning), ne odgovori pa na vprašanje, zakaj ljudje ilokucijske namere tako pogosto izražajo posredno. Po njegovem mnenju naj bi bila prav vljudnost (angl. politeness) manjkajoči člen med načelom sporazumevalnega sodelovanja, dobesednim pomenom in ilokucijsko silo (angl. illocutionary force) izrečenega besedila. R. Zadravec Pešec (1994) navaja, da je Leech vljudnost povezoval z neposrednim in posrednim izražanjem zahteve.

Predpostavljaj je, da čim bolj je zahteva izražena posredno, tem bolj vpljudno učinkuje.

Pomembno se zdi opozoriti še na menjavanje vlog pri pogovoru/govorjenju, ki predstavlja izmenjavo govorcev. Coulthard (1996) navaja, da je pri pogovoru najpomembnejše, da govori samo en govorec naenkrat, menjavanje vlog pa se ves čas pojavlja. Tisti, ki v danem trenutku govori, lahko izbere naslednjega govorca, tako da ga imenuje ali pa mu z določeno gesto namigne, da misli nanj. Če govorec izbere naslednjega govorca, po navadi izbere tudi vrsto izreka; lahko pa določi naslednji izrek, ne pa tudi naslednjega govorca; izbiro izreka in govorca pa lahko tudi prepusti enemu izmed udeležencev pogovora.

Govorni položaji in učiteljevo oz. vzgojiteljevo govorno nastopanje

Govorni položaj je situacija, v kateri se odvija sporazumevanje¹³, in je odvisen od tega, kje in komu kaj sporočamo. Gre za okoliščine, ki so določene z udeleženci, vsebino in namenom ter vplivajo na izbiro jezikovnih sredstev. Govorni položaji¹⁴ se med drugim med seboj razlikujejo glede na uradnost in neuradnost¹⁵ oz. javnost in zasebnost¹⁶ (Tivadar, 1998; Križaj Ortar idr., 1999; Zemljarič Miklavčič, Stabej, Krek in Zwitter Vitez, 2009; SSKJ). Iz te opredelitve sklepamo, da gre pri učiteljevem oz. vzgojiteljevem govornem nastopanju za uradni¹⁷ in javni¹⁸ govorni položaj. Tivadar (2004) navaja tudi pet osnovnih načinov (stopenj) govora, ki zahtevajo

¹³ Sporazumevanje je v različnih strokah različno poimenovano, zato je v slovenskem prostoru prisotnih več izrazov: komunikacija, sporazumevanje, sporočanje. Obstajajo različne definicije sporazumevanja (komunikacije, komuniciranja). Večina ga pojmuje kot tvorjenje in sprejemanje sporočil, prenos obvestil – gre za jezikovno sporazumevanje, tj. rabo jezika. M. Ule (2005) pravi, da se moramo, ko poskušamo pojasniti in opredeliti področje našega zanimanja, zavedati, da je namen definicij predvsem omejiti področje in biti pozoren na določen pomen ali vsebino. Sporazumevanje temelji na verigi socialnih dejanj in ne samo sporočil. J. Vogel (2002) navaja, da so opredelitve – predvsem v jezikoslovju – lahko statične (tj. z vidika vključenih dejavnikov in njihovega opisa) ali dinamične oz. procesne. Sporazumevalno dejanje se je pogosto predstavljalo kot celota, v kateri od začetka sporazumevanja hkrati in dejavno sodelujeta tvorec in prejemnik, ki med sporazumevanjem vplivata drug na drugega. S tem je implicitno poudarjeno, da je del sporazumevanja prejemnikovo odzivanje in da je med pomembnimi sporazumevalnimi možnostmi možnost zavestnega razmišljanja o lastnem sporazumevanju, tj. tvorjenju in sprejemanju besedila.

¹⁴ Tivadar (1998) razdeli javne (in s tem tudi uradne) govorne položaje, pri katerih se uporablja knjižni zborni jezik, na štiri skupine: 1. govor v državnih organih; 2. javni nastop v gospodarstvu; 3. pri pouku v šolah; 4. nastopanje pred mikrofonom. Učiteljevo oz. vzgojiteljevo govorno nastopanje v razredu se po tej razvrstitvi uvršča v tretjo skupino.

¹⁵ M. Križaj Ortar idr. (1999) za merilo te delitve upoštevajo družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom.

¹⁶ M. Križaj Ortar idr. (1999) za merilo te delitve upoštevajo izbran krog naslovnikov.

¹⁷ O uradnem govornem položaju govorimo takrat, kadar smo z naslovnikom v uradnem razmerju, tj. v poslovnem, poklicnem ali strokovnem, oz. kadar vsaj eden izmed udeležencev sporazumevanja predstavlja kako organizacijo ali ustanovo (prir. po Križaj Ortar idr., 1999).

¹⁸ O javnem govornem položaju govorimo takrat, kadar govorno nastopamo v javnih prostorih, kakršen je šola, in sicer za večjo ali manjšo množico (prir. po M. Križaj Ortar idr., 1999).

različno obvladovanje knjižnega govora. Mi jih povezujemo s položaji, v katerih učitelj oz. vzgojitelj po navadi govorno nastopa: 1. branje¹⁹; 2. polbranje; 3. govor na osnovi opornih točk; 4. prosti govor brez zapisa, a z miselno pripravo (ta in prejšnja kategorija že sodita med nebrani govor,²⁰ ki ni več neposredno povezan s pisno predlogo); 5. popolnoma prosti govor.

Za učitelja oz. vzgojitelja je v šoli oz. vrtcu in tudi zunaj nje oz. njega veliko t. i. situacij, okoliščin, v katerih govorno nastopa. Ne sporazumeva se samo zato, da bi poslušalcu sporočil svoje videnje predmetnosti, ampak tudi zato, da bi nanj vplival, pri njem dosegel ali spremenil njegovo razmerje do predmetnosti in drugih ljudi (prir. po Križaj Ortar, 1997). Učiteljeve dejavnosti in naloge²¹ so raznovrstne, saj obsegajo: 1. izvajanje rednega, dopolnilnega in dodatnega pouka ter pouka izbirnih predmetov; 2. izvajanje interesnih dejavnosti – krožki in druge dejavnosti; 3. izvajanje dejavnosti ter sodelovanje pri športnih, kulturnih in naravoslovnih dnevih; 4. nastopi v sklopu oddelčne skupnosti; 5. izvajanje varstva učencev v jutranjem in popoldanskem času; 6. vodenje rekreativnih odmorov; 7. sodelovanje v strokovnih organih in strokovnih aktivih zavoda; 8. sodelovanje s starši in šolsko svetovalno službo; 9. sodelovanje s krajevno skupnostjo, podjetji in društvi ter drugimi združenji v šolskem okolišju; 10. organiziranje prireditev, akcij, tekmovanj in drugih srečanj v zavodu ali zunaj njega; 11. opravljanje mentorstva učiteljem pripravnikom. Za vsako od teh dejavnosti so značilni številni govorni položaji, v katerih mora učitelj govorno nastopati, tj. tvoriti pretežno enogovorna govornjena besedila različnih vrst. Bahtin (1980) meni, da naučiti se sporazumevati in posledično dobro govorno nastopati pomeni naučiti se uporabljati besedila različnih besedilnih vrst.

Merila za določanje tipičnih besedilnih vrst, povezanih z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem

Besedilne vrste so skupine besedil z določenimi skupnimi lastnostmi.²² Različni avtorji v jezikoslovju (npr. De Beaugrande, Dressler, Toporišič, Žagar, Hudej, Mikolič) in tudi v retoriki besedilne vrste različno opredeljujejo; strinjajo se, da mora

¹⁹ K tej kategoriji umeščamo tudi vnaprej pripravljen govor (tj. na pamet naučen govorni nastop).

²⁰ K tej kategoriji umeščamo tudi vnaprej delno pripravljen govorni nastop.

²¹ Na spletnih straneh Centra za informiranje in poklicno svetovanje (v sklopu Zavoda RS za zaposlovanje) so med drugim objavljena dela in naloge, ki so predpisane za delavce v vzgoji in izobraževanju. Mi smo jih poiskali za učitelja razrednega pouka ter na osnovi predstavljene teorije izbrali in opredelili tipične govorne situacije, v katerih se pojavlja učiteljevo govorno nastopanje v razredu in tudi zunaj njega. Dejavnosti in naloge vzgojitelja so prilagojene vrtčevskemu delu.

²² Klasifikacija besedil ima nasprotnike in zagovornike, razlogi so različni. Znan italijanski estetik Croce v delu *Estetika kot znanost o izrazu ali splošno jezikoslovje* nasprotuje razvrščanju besedil v skupine s skupnimi lastnostmi, ker to ne pove nič bistvenega o umetnini, ne odgovarja na vprašanja, ali je delo živo ali nemo. Ugledni sovjetski filolog Bahtin pa se v knjigi *Estetika jezikovne tvornosti* poteguje za sistematično preučevanje besedilnih vrst in žanrov, ker v tem vidi možnost, da bi preseglj poved kot najvišjo jezikovno enoto in prešli s skladenjske na besedilno jezikovno raven (Žagar, 1992b).

besedilo izpolnjevati določena merila,²³ da ga lahko umestimo k določeni besedilni vrsti, razlikujejo pa se v tem, katera so ta merila. Toporišič in Žagar besedilne vrste delita na funkcijske zvrsti in s tem na žanrske značilnosti, De Beaugrande, Dressler in S. Hudej poudarjajo pomen namena besedila kot poglavitnega za tipologijo, V. Mikolič pa omenja še teorijo govornih dejanj (De Beaugrande in Dressler, 1992; Žagar, 1992a, 1992b; Toporišič, 2000; Hudej, 2002; Mikolič, 2007).

Toporišič (2000) besedilne vrste (imenuje jih stalne oblike besedil) deli po štirih funkcijskih zvrsteh: 1. praktičnosporazumevalne; 2. publicistične (opisovalna, poročevalna, razpostavljalna, presojevalna ali navodilna besedila); 3. strokovne; 4. umetnostne vrste ali stalne oblike.

V šoli oz. vrtcu učitelj oz. vzgojitelj uporablja stalne oblike besedil v vseh štirih omenjenih funkcijskih zvrsteh. Besedilne vrste, ki so posredno ali neposredno povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem, pa so po Toporišiču²⁴: 1. praktičnosporazumevalne – pripoved, ustna prošnja, ustno priporočilo, ustno obvestilo, ustno vabilo, napoved (učne snovi, dogodka), navodilo, nasvet; 2. publicistične – a) poročevalna besedila: ustna novica, ustno poročilo, izjava, javni nagovor; b) presojevalna besedila: ustni komentar; 3. strokovne – predavanje; 4. umetnostne – sodelovanje pri drami, igri, tragediji itn. (prir. po Toporišič, 2000).

Stalne oblike sporočanja oz. besedilne vrste je mersko precej težko določiti. Posamezne že omenjene funkcijske zvrsti se deloma ločijo že po dolžini tipičnih besed: strokovna zvrst npr. uporablja daljše besede kot praktičnosporazumevalna, medtem ko to merilo za umetnostna besedila ni pomembno. Zvrsti se ločijo tudi po zapletenosti povedi. Najlažje razumljiva besedila so po navadi praktičnosporazumevalna (prir. po Toporišič, 2000).

Žagar (1992a, 1992b) pa pravi, da so besedilne vrste skupine besedil z določenimi skupnimi lastnostmi. Za raziskovanje besedilnih vrst predstavlja klasifikacijo glede na sporočevalne postopke in funkcijske zvrsti. Za osnovo te klasifikacije je vzel Mistrikovo razdelitev sporočevalnih postopkov (dvogovornost, pripovedovanje, opisovanje, razlaganje, obveščanje) in Toporišičevo razdelitev funkcijskih zvrsti.²⁵

²³ Žagar (1992a, 1992b) npr. navaja, da moramo – če hočemo o besedilnih vrstah stvarno razpravljati – določiti merila za razlikovanje med posameznimi vrstami.

²⁴ Iz celotne klasifikacije Toporišičeve opredelitve besedilnih vrst po vseh štirih funkcijskih zvrsteh smo izbrali tiste, ki so povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim javnim govornim nastopanjem ter so posredno ali neposredno omenjene v *Slovenski slovnici* (2000).

²⁵ Nekoliko nenavadno se zdi, da Žagar v svoji razpravi (1992b) povzema Dresslerjevo opredelitev besedila (ki namen označi kot njegovo temeljno sestavino), pri delitvi besedil pa predstavlja zgoraj omenjeno klasifikacijo. Pri tem je namreč nedosleden; že M. Bešter (1994b) je ugotovila, da se zdi, da gre za mešanje tematske in namenske sestave ter pretirano omejevanje določene besedilne vrste oziroma razvijanja teme (sporočevalnega postopka) na določene okoliščine (funkcijske zvrsti, ki jih navaja *Slovenska slovnica* 1984, namreč dejansko razvrščajo izrazna sredstva glede na zasebne, uradne in javne okoliščine uporabe jezika, nimajo pa – kot tam navaja definicija – opraviti z namenom). S.

V. Mikolič (2007) navaja, da je bil od leta 1976, ko je Toporišič v Slovenski slovnici opisal funkcijske zvrsti jezika, v slovenskem jezikoslovju na področju funkcijske zvrstnosti poudarek predvsem na oblikovanju in značilnostih jezikovnih zvrsti z vidika sporočevalčevega namena, manj pa na samih besedilnih zvrsteh in vrstah. Danes se pozornost vedno bolj preusmerja na preučevanje besedila in diskurza kot besedila v polnem delovanju oziroma besedila, realiziranega v konkretnih okoliščinah in s konkretnim vplivom.

Tudi S. Hudej (2002) ugotavlja, da so obstoječe tipologije vrst in zvrsti zasnovane na raznolikih, neenotnih merilih. Ob različnih opredelitvah za primere navajamo besedilne vrste, povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem. Merila za razločevanje so lahko: 1. slogovni postopek oz. tematskostrukturne oznake (opis, razlaga, utemeljitev, pripoved); 2. različne vsebine; 3. prevladujoče tvorčevo hotenje (voščilo, zahvala, prošnja); 4. okoliščinski dejavniki, situacija (pogovor); 5. javno (ustna zahvala), uradno (ustna prošnja), zasebno; 6. funkcijska zvrstnost. Avtorica še navaja, da je besedila mogoče tipologizirati tudi po prevladujoči vlogi, ki jo besedilo dobi glede na to, kateri izmed dejavnikov sporočanja je poudarjen: tvorec, naslovnik, stik med tvorcem in naslovnikom, besedilo, kod ali tvarina, ki predstavlja osnovni predmet besedilnega sveta.

Vloge besedila, ki jih S. Hudej (2002) povzema po Jakobsonu (1989), prilagajamo učiteljevemu oz. vzgojiteljevemu govornemu nastopanju. Izrazna vloga prevladuje, če je učiteljevo oz. vzgojiteljevo izrazje afektivno in so poudarjeni učiteljevo oz. vzgojiteljevo mnenje, stališče, subjektivna izbira izrazja. Vplivajnska vloga prevladuje, če je besedilo usmerjeno na učence in je izrazje efektivno. Predstavitvena vloga je poudarjena, če je določeno besedilo naravnano predvsem na tvarino in je izrazje denotativno. Pri metajezikovni vlogi je dominanten kod ter so pomembna sovesbovanja in zunajbesedilne razsežnosti, npr. sporazumevanje, sopomenskost. Govornostikovna vloga je prevladujoča v tistih besedilih, v katerih želi učitelj oz. vzgojitelj vzpostaviti in vzdrževati stik z naslovnikom, npr. s pozdravom, čestitko. Lepotna vloga je poudarjena, če ima besedilo estetske vrednote in je učiteljevo oz. vzgojiteljevo izrazje konotativno.

Tudi V. Mikolič (2007) omenja, da se jezikoslovci srečujejo z zahtevnim procesom oblikovanja meril besedilne zvrstnosti, ki so zelo raznovrstna. Tipologije in poimenovanja besedilnih vrst se oblikujejo na osnovi slogovnega ubeseditvenega načina (npr. poročilo, opis, pripoved, razlaga), prevladujoče vplivajnske vloge besedila (npr. informacija, prošnja, prisega, zahvala), okoliščin sporočanja (npr. uradna prošnja, javna zahvala), reference itn. Avtorica navaja še, da nekateri teoretiki menijo, da mora biti besediloslovno raziskovanje usmerjeno predvsem v govorna dejanja, saj prav dejanja celovito povezujejo kontekstualne, funkcionalne

Hudej (2002) pa je besedila razvrstila glede na namen, s katerim so tvorjena, pri čemer kot pogoj za uresničitev tvorčevih namer postavlja izbiro ustreznega sporočevalnega postopka.

in strukturalne značilnosti.²⁶ Pri tem izpostavljajo predvsem vplivanjsko (namensko, ilokucijsko) vlogo govornih dejanj, saj je funkcija besedila odvisna predvsem od sporočevalčevega namena (namere). Glede na sporočevalčev namen se oblikuje vloga, ki jo uresničuje posamezno besedilo. Tako po M. Bešter (1994a) prav namensko strukturo besedila imenujemo tip besedila (stalna oblika sporočanja, besedilna vrsta, žanr). Pri tem je pomembno, da vplivanjsko vlogo kompleksnega govornega dejanja lahko predstavlja vsota vplivanjskih dejanj, ki si zaporedno sledijo, ali pa je vplivanjska struktura besedila hierarhična; to pomeni, da eno dejanje prevladuje nad drugimi oziroma da so glavnemu sporočevalčevemu namenu podrejeni drugi nameni, s pomočjo katerih se glavni namen uresničuje (Hudej, 1998).

Kot je razvidno iz analitične predstavitve, so obstoječe tipologije besedilnih vrst zasnovane na različnih in neenotnih merilih. Za opredelitev besedilnih vrst, ki so povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem, je zato treba najprej izbrati primerno izhodišče. Predstavljamo ga v nadaljevanju.

Besedilne vrste, povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem

Za raziskovanje besedilnih vrst bomo nekoliko priredili Toporišič-Žagarjevo klasifikacijo glede na sporočevalne postopke in funkcijske zvrsti.²⁷ Osredinjamo se na besedilne vrste, ki so povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem v razredu oz. igralnici: 1. pripovedovanje – a) praktično sporazumevanje: pripovedovanje o različnih doživljajih iz šolske prakse; b) publicistika: ustna reportaža, c) stroka (znanost): pripovedovanje različnih življenjepisov, npr. pisatelj, pesnik; č) umetnost (književnost): anekdote, pravljice, kratke zgodbe, pesniška besedila²⁸; 2. opisovanje – a) praktično sporazumevanje: opis stvari, opis opravila; b) publicistika: opis izgubljene stvari; c) stroka (znanost): opis predmeta, oznaka osebe; č) umetnost (književnost): oris, pejsaž; 3. razlaganje – a) praktično sporazumevanje: navodila za delo; b) publicistika: komentar, glosa, ocena; c) stroka (znanost): ustni referat, predavanje; 4. obveščanje – a) praktično sporazumevanje: ustno vabilo, obvestilo; b) publicistika: novica; c) stroka (znanost): povzetek.

Iz izbrane, predstavljene in nekoliko prilagojene razvrstitve besedilnih vrst predstavljamo pregled besedilnih vrst, povezanih z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem, ki sodijo na območje učiteljevega oz. vzgojiteljevega pedagoškega govora v razredu oz. igralnici, ter v podčrtnih opombah njihove

²⁶ O tem je pisala tudi S. Hudej (1998).

²⁷ To razvrstitev smo izbrali zato, ker se nam zdi izmed vseh predstavljenih glede zahtevnosti in kompleksnosti najprimernejša za prenos v (šolsko) prakso.

²⁸ Podajanje umetnostnih besedil ni značilno za vse učitelje, ampak predvsem za učitelje jezikov.

značilnosti – 1. pripovedovanje: pripoved²⁹, reportaža³⁰, življenjepis³¹; 2. opisovanje: opis³², oris³³, oznaka³⁴; 3. razlaganje: komentar³⁵, ocena³⁶, predavanje³⁷, referat³⁸; 4. obveščanje: novica³⁹, obvestilo⁴⁰, povzetek⁴¹, vabilo⁴².

²⁹ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je za pripovedno besedilo značilna tridelna zgradba, tj. uvod, jedro in zaključek, vendar v praksi ni vedno tako, zato ločujemo tridelno in fragmentarno zgradbo pripovednega besedila. Pri tridelni zgradbi uvod uvaja naslovnika v temo, ki jo sporočevalec želi razviti v nadaljevanju. Jedro je osrednji del besedila, zato je tudi najobširnejše, v zaključku pa se besedilo sklene; pogosto povzema bistvo jedra. Beseda fragment pa pomeni drobec, odlomek; pri tej obliki pripovedi ne gre za popolno celoto, ampak le za del celote.

³⁰ M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk, M. Končina, M. Poznanovič in M. Bavdek (2009) navajajo, da je reportaža pripovedovalno besedilo, ki je namenjeno širši javnosti. Sporočevalec pripoveduje o aktualnem dogodku. Sestavljena je iz uvoda, zapleta in razpleta.

³¹ M. Križaj Ortar idr. (2009) navajajo, da je življenjepis (biografija) besedilo, v katerem so v resničnem zaporedju predstavljeni pomembnejši dogodki in dosežki iz življenja neke osebe. Sporočevalec pripoveduje o preteklih dogodkih, po navadi v 3. osebi. M. Pavlin Povodnik (1996) še posebej poudarja vrstni red podatkov (rojstni podatki, bivališče, socialno stanje, narodnost in državljanstvo, izobrazba ...).

³² Žagar (1992a) navaja, da je opis stvaren prikaz predmeta, rastline, živali, osebe, slike, prostora, pokrajine ali opravila. Navaja še, da glede na zavzemanje prostora ali poteka v času razlikujemo opis predmeta in opis poteka. M. Pavlin Povodnik (1996) dodaja, da opisujemo bitja in predmete, in sicer tako, da navajamo njihove lastnosti, sestavo, položaj, dejavnost; opisujemo tudi delovne postopke.

³³ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je oris besedilo ali del besedila, v katerem opisujemo bitja in predmete tako, kot jih sami zaznamo. V orisu posredujemo svoje vtise; začnemo z najmočnejšim in končamo z najšibkejšim. Žagar (1992a) navaja, da morajo biti pri orisu izbrane prave besede in ustrezen ton celotnega besedila.

³⁴ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je oznaka vrsta opisa, pri katerem so v ospredju duševne in značajske lastnosti osebe, lahko pa tudi njena zunanost. Oznaka osebe se začne z navedbo njenih osebnih podatkov, nadaljuje pa z opisom njenih telesnih značilnosti in značajskih lastnosti. Opiše se, kaj oseba dela, kako se loti dela, kako se odziva na okolje itn. Žagar (1992a) opozarja, da je treba pri sestavljanju oznak paziti na urejenost in preglednost besedila.

³⁵ M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk, M. Končina, M. Poznanovič in M. Bavdek (2010) navajajo, da je komentar besedilo, ki se odziva na dani družbeni pojav ali dogodek. V njem so razkriti vzroki za dani družbeni pojav ali dogodek, nakazane so njihove posledice, izrečeno je mnenje, stališče, utemeljeno s prepričljivimi dokazi.

³⁶ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je ocena besedilo, v katerem vrednotimo – hvalimo ali grajamo – osebe in različna dela. Ocena kaže vrline in pomanjkljivosti ocenjevanega dela, opozarja na kako nedoslednost, nelogičnost.

³⁷ M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk, M. Končina, M. Poznanovič in M. Bavdek (2011) navajajo, da je predavanje govorjeno strokovno besedilo. Predavatelj se mora na predavanje dobro pripraviti; sestavljeno je iz treh retoričnih delov – uvoda, jedra in zaključka. Pomembno je, da je predavatelj v stiku s poslušalci.

³⁸ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je referat besedilo, ki je namenjeno govornemu nastopanju pred točno določeno skupino poslušalcev. Žagar (1992a) dodaja, da je referat ustno podano besedilo o določeni strokovni temi. Gradivo mora biti pregledno urejeno in ustrezno podano, vsebina mora biti tehtna. M. Križaj Ortar idr. (2009) opozarjajo, da mora tvorec pri oblikovanju referata upoštevati faze sporočanja oz. tvorjenja besedila. Ta besedilna vrsta se navezuje na učno snov, ki jo dopolnjuje in razširja.

³⁹ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je novica besedilo, ki prinaša poročilo o nekem dogodku. Za novico je značilno, da pritegne poslušalca, čustva govorca morajo biti v ozadju. Pomembno je, kaj se je zgodilo, kje in kdaj, kdo je bil vpleten. Treba je navesti tudi vir informacij, tj. kako smo kaj izvedeli. Besedilo mora biti preprosto in razumljivo.

⁴⁰ M. Križaj Ortar idr. (2009) navajajo, da je obvestilo besedilo, v katerem sporočevalec javnosti naznanja, da se bo zgodilo nekaj pomembnega oz. da se to dogaja. Sporočilo obvestila je po navadi kratko, tj. kaj se bo zgodilo ter kdaj in kje. M. Pavlin Povodnik (1996) navaja še, da morajo biti navedeni podatki točni.

Sklepne misli

Učitelj oz. vzgojitelj se pri svojem delu srečuje z različnimi govornimi položaji, okoliščinami, v katerih govorno nastopa. Naučiti se sporazumevati in posledično dobro govorno nastopati pomeni naučiti se uporabljati besedila različnih besedilnih vrst. Za konkretno raziskovanje besedilnih vrst smo nekoliko priredili Toporišič-Žagarjevo klasifikacijo glede na sporočevalne postopke in funkcijske zvrsti ter se osredinili na besedilne vrste, ki so posredno ali neposredno povezane z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem v razredu oz. igralnici. Da smo ta prerez lahko kritično uvedli in ovrednotili, smo opredelili še pojem besedilo ter predstavili dejavnike sporočanja in sporazumevalna načela. Na podlagi kritičnega prereza besedilnih vrst in drugih izsledkov sklepamo, da je učitelj oz. vzgojitelj že z vstopom v razred oz. igralnico postavljen pred dejstvo, da govorno nastopa oz. da je vsaka (učna) ura vsaj v kakem delu (npr. pri t. i. spoznavnem govoru, ko poslušalcem predstavlja znanje svoje stroke – razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja) tudi govorni nastop. Izkazalo se je tudi, da je besedilne vrste precej težko opredeliti in da glede tega ni enotne definicije, zato mora biti že učiteljeva oz. vzgojiteljeva ozaveščenost glede poznavanja in uporabe besedilnih vrst na visoki ravni.

LITERATURA

- Bahtin, M. M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- Bajec, A. (ur.). (2000). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
- Baldry, A. in Thibault, J. T. (2005). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London, Oalville: Equinox.
- Bešter, M. (1994a). Tip besedila kot izrazilo sporočevalčevega namena. *Uporabno jezikoslovje*, 2, 44–52.
- Bešter, M. (1994b). Šolske besedilne vrste (ocena in poročilo). *JiS*, 40 (1–2), 63–68.
- Coulthard, M. (1996). *An Introduction to Discourse Analysis*. London, New York: Longman.
- De Beaugrande, R. A. in Dressler, W. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
- ⁴¹ M. Pavlin Povodnik (1996) navaja, da je povzetek besedilo, v katerem je naslovniku v nekaj povedih predstavljeno jedro nekega daljšega besedila. Vsebuje strokovne izraze, povzema pa le bistvene sestavine.
- ⁴² M. Križaj Ortar idr. (2009) navajajo, da je vabilo besedilo, s katerim sporočevalec poziva množičnega naslovnika, naj se udeleži prireditve, npr. razstave, proslave, koncerta, predavanja. Namen je izražen neposredno. M. Pavlin Povodnik (1996) navaja še, da pri vabilu izbiramo gostom primerne besede.

Dukič, D. in Koderman, M. (2010). Besedilni tip turističnega vodnika – opis namenske strukture besedilne vrste na primeru turističnih vodnikov v slovenski Istri. *Annales*, 20 (1), 217–232.

Halliday, M. A. K. (2002). Text as Semantic Choice in Social Contexts. *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London, New York: Continuum.

Hoey, M. (2001). *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London, New York: Routledge.

Hudej, S. (1994). *Šolske ure besediloslovja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hudej, S. (1998). *Besediloslovni vidiki utemeljevanja, prepričevanja in pogovarjanja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Hudej, S. (2002). Uspešnost uresničevanja tvorčevega namena v šestih besedilnih vrstah. *Slavistična revija*, 50 (1), 61–81.

Jakobson, R. (1989). *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: ZIFF.

Krajnc, M. (2005). *Besedilne značilnosti javne govornjene besede*. Maribor: Slavistično društvo.

Krajnc Ivič, M. (2009). *Razgovor kot vrsta komunikacijskega stika*. Mednarodna knjižna zbirka Zora, Zora 63. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.

Križaj Ortar, M. (1997). *Poročani govor v slovenščini (skladenjsko-pragmatični vidik)*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M., Ambrož, D. in Židan, S. (1999). *Na pragu besedila 1*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D. idr. (2008). *Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehničnih šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M. (2009). *Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehničnih šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M. (2010). *Na pragu besedila 3. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehničnih šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M. (2011). *Na pragu besedila 4. Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij, strokovnih in tehničnih šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.

- Kunst Gnamuš, O. (1991). *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Limon, D. (2003). Text type, genre, register and style in relation to text analysis and translation, *Vestnik*, 37 (1–2), 265–280.
- Mikolič, V. (2007). Modifikacija podstave in argumentacijska struktura besedilnih vrst. *Slavistična revija*, 55 (1–2), 341–355.
- Mužič, V. (1994a). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 45 (1–2), 39–51.
- Mužič, V. (1994b). Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj in kako? *Sodobna pedagogika*, 45 (3–4), 162–173.
- Pavlin Povodnik, M. (1996). *Sporočanje za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Petek, T. (2012a). Criteria for public speech planning: characteristics of language learning, *Linguistica*, 52, 381–392.
- Petek, T. (2012b). Vloga javnega govornega nastopanja pri poklicu učitelja/vzgojitelja. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 683–693). Polhov Gradec: Eduvision.
- Petek, T. (2013). Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja*, 28 (1), 32–44.
- Potočnik, N. (2010). *Učinek udejanjanja faz v procesu nastajanja neumetnostnih besedil*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pulko, S. (2007). *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Slavistično društvo Maribor.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Škarič, I. (2005). *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče.
- Tivadar, H. (1998). Govorjeni knjižni jezik – njegovo normiranje in uresničevanje. *Diplomsko delo*, Praga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Tivadar, H. (2004). Podoba in funkcija govornega knjižnega jezika glede na neknjižne zvrsti. V E. Kržišnik (ur.), *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti* (str. 437–452). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Tivadar, H. (2011). Vzpostavitev razmerij med govorom in branjem, recitacijo in igranjem. V S. Kranjc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 489–495). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Toporišič, J. (1984, 2000). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Verdonik, D. (2005). Nesporazumi v komunikaciji. *JiS*, 50 (1), 51–62.

Vogel, J. (2002). *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Zadavec Pešec, R. (1994). *Pragmatično jezikoslovje: Temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zemljarič Miklavčič, J., Stabej, M., Krek, S. in Zwitter Vitez, A. (2009). Kaj in zakaj v referenčni govorni korpus slovenščine. V M. Stabej (ur.), *Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (str. 423–428). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Žagar, F. (1992a). *Šolske besedilne vrste*. Maribor: Založba Obzorja.

Žagar, F. (1992b). Definiranje, klasificiranje in spoznavanje besedilnih vrst. *JiS*, 38 (3), 83–88.

Dr. Janja Batič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, janja.batic@uni-mb.si

Dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, dragica.haramija@uni-mb.si

Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.163.6-93-32.09

087.5:376

POVZETEK

V članku predstavljamo izbrane slikanice, v katerih nastopa glavni literarni lik s posebnimi potrebami. Predstavitev omejujejo trije pogoji: oblika knjige (slikanica), ker želimo predstaviti tudi vizualno pomembnost literarnega lika s posebnimi potrebami, posledično starostna omejitev bralcev, ki so jim dela namenjena (predšolsko in zgodnje šolsko obdobje), ter nesporna kakovost literarnega in likovnega dela slikanice. Na podlagi teh kriterijev smo izbrali slikanice Svetlane Makarovič in Marjana Mančka *Veveriček posebne sorte*, Petra Svetine in Mojce Osojnik *Mroček dobi očala* ter Lele B. Njatin in Alenke Sottler *Zakaj je babica jezna*. Slikanice z literarnim likom s posebnimi potrebami lahko pripomorejo k ozaveščanju polnočutnih otrok o sprejemanju drugačnosti, otrokom s posebnimi potrebami pa tovrstne knjige nudijo spodbudo za boljšo samopodobo. Kakovostna književna dela, ki predstavljajo literarni lik s posebnimi potrebami s pozitivnega stališča, spodbujajo strpnost in so že v zgodnjem otroštvu lahko pomemben del zavedanja o vključujoči družbi.

Ključne besede: mladinska književnost, literarni liki s posebnimi potrebami, slikanice

Picture Books Featuring Literary Characters with Special Needs

ABSTRACT

This paper introduces a selection of picture books that feature a person with special needs as the main literary character. The selection of the books to be showcased was based on three crucial aspects: the form of the (picture) book, as we wanted to underline the visual importance of a literary character with special needs; the age limit of the readers the books are intended for (preschool and early primary school); and undisputable quality of the literary and artistic components of the picture books. The picture books we have selected based on the above criteria are *Veveriček posebne sorte* by Svetlana Makarovič and Marjan Manček, *Mrožek dobi očala* by Peter Svetina and Mojca Osojnik, and *Zakaj je babica jezna* by Lela B. Njatin and Alenka Sottler. Picture books about literary characters with special needs can help highly sensitive children accepting people that are different, while children with special needs can build a better self-image based on such books. Quality literary books which foster a positive attitude towards a character with special needs promote tolerance and can thus play an important role in the early childhood, with regard to awareness of an inclusive society.

Key words: children's literature, literary characters with special needs, picture books

Uvod

Vključujoča družba razvija pozitivne odnose do vseh družbenih skupin, še posebej pa razvija pozornost in občutljivost do vseh drugačnosti, s čimer se viša prag človekove strpnosti. Strpnost do ljudi s posebnimi potrebami lahko razvijamo tudi s pomočjo knjig. V izvorni slovenski mladinski književnosti, v kateri je predstavljen glavni literarni lik s posebnimi potrebami, velja izpostaviti nekatera dela Aksinje Kermauner o slepem ali slabovidnem literarnem liku (romani *Berenikini kodri*, 2006, *Orionov meč*, 2008, *In zmaj je pojedel sonce*, 2011; realistična povest *Tema ni en črn plašč*, 2001, z ilustracijami Jelke Godec Schmidt)¹ in Janje Vidmar o najstnici z obsesivno-kompulzivno motnjo in deklici z Downovim sindromom (roman *Angie*, 2007; realistična povest *Moja Nina*, 2004, z ilustracijami Matjaža Schmidta). V mladinski prevodni literaturi je kakovostnih del z glavnim literarnim

¹ Avtorica je napisala tudi informativno delo za otroke *Kakšne barve je tema?* (1996), v katerem pojasnjuje slepoto in slabovidnost, odnos polnočutnih ljudi do slepih in slabovidnih, opiše pripomočke, ki jih ti uporabljajo v vsakdanjem življenju, posebno poglavje pa namenja predstavitvi braillove pisave.

likom s posebnimi potrebami malce več, o čemer je pisala že Tilka Jamnik.² Večina knjig z glavnim literarnim likom s posebnimi potrebami, ki so izšle na Slovenskem v zadnjih desetih letih, sodi v tendenčno literaturo, pri čemer je v ospredju zgodba sama, umanjka pa literarna vrednost besedil.³ Pri slikanicah je razkorak med kakovostjo in pogršljivostjo opazen tudi na nivoju ilustracij in oblikovanja.

Ob premišljevanju o večji vključenosti ljudi s posebnimi potrebami s pomočjo književnosti sta se z metodami analize, sinteze, primerjave in generalizacije slovenskih mladinskih besedil vzpostavila dva korpusa tovrstnih literarnih del:

- Literarna dela, ki so s svojimi prilagoditvami namenjena otrokom s posebnimi potrebami, seveda pa hkrati tudi vsem bralcem. Gluhi in naglušni posebnih prilagoditev ne potrebujejo, so pa le-te toliko pomembnejše za slepe in slabovidne – tej skupini so namenjene tipne slikanice (npr. Aksinje Kermauner *Snežna roža* ali *Žiga špaget gre v širni svet*). Potrebno je poudariti, da so ta dela, katerih primarni bralci so slepi in slabovidni, namenjena tudi polnočutnim otrokom, da bi spoznali in sprejeli drugačnost vrstnikov s posebnimi potrebami. Osebam z govorno-jezikovnimi motnjami in bralcem začetnikom so namenjeni prilagojen tisk v knjigah, predvsem širši razmik med vrsticami, malo besedila na eni strani in večje število ilustracij, nebleščeč papir ter levostranska poravnava.
- Glavni literarni liki s posebnimi potrebami so v mladinski književnosti pogosto predstavljeni z izrazito telesno drugačnostjo, ki je najpogosteje prikazana kot fizični primanjkljaj glavnega književnega lika. Stranski književni liki glavni lik pogosto najprej zavračajo, pozneje pa spoznajo njegove druge kvalitete in z večjo mero strpnosti sprejmejo njegovo drugačnost. V to skupino sodijo dela s slepim ali slabovidnim literarnim likom (slikanica Petra Svetine *Mroček dobi očala*, z ilustracijami Mojce Osojnik), z motnjami motorike in zaznavanja (slikanica Svetlane Makarovič *Veveriček posebne sorte*, ki je izšla v dveh različnih izdajah, z ilustracijami Marjana Mančka in Daše Simčič), literarni liki z demenco (slikanica Lele B. Njatin *Zakaj je babica jezna*, ki jo je ilustrirala Alenka Sotler).⁴

V članku predstavljamo drugo skupino književnih del, torej dela, v katerih nastopa glavni literarni lik s posebnimi potrebami. Pri predstavitvi se omejujemo

² Tilka Jamnik je za predstavitev izbrala kakovostna prevedena dela o literarnem liku s posebnimi potrebami (več o tem na http://www.bukla.si/?action=clanki&cat_id=6&page=2&limit=12&article_id=1484).

³ Ob pregledu *Priročnikov za branje kakovostnih mladinskih knjig* (priročniki so dosegljivi na spletnem naslovu <http://www.mklj.si/index.php/prirocnik>), ki jih vsako leto pripravlja Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo pri Mestni knjižnici Ljubljana, je jasno razvidno, da ima večina izvirnih in prevedenih del z geslom, ki sodi v posebne potrebe, oznako pomanjkljivo ali celo pogršljivo. V predmetnih kazalnih so knjige z literarnim likom s posebnimi potrebami najpogosteje geslene pod avtizem, boleznimi, depresija, duševne bolezni, invalidi, slabovidnost, slepota.

⁴ Slikanica *Mroček dobi očala* je bila leta 2004 nominirana za nagrado izvorna slikanica, *Zakaj je babica jezna* je bila leta 2013 nominirana za desetnico, *Veveriček posebne sorte* pa s ponatimi sodi med dobrodošle zimzelenke.

na tri pogoje: oblika knjige (slikanica), ker želimo predstaviti tudi vizualni pomen literarnega lika s posebnimi potrebami, posledično starostna omejitev bralcev, ki so jim dela namenjena (predšolsko in zgodnje šolsko obdobje), ter nesporna kakovost literarnega in likovnega dela slikanice.⁵ Slikanica je namreč sintetični medij, kar pomeni, kakor poudarja M. Nikolajeva (2003), da »edinstveni značaj slikanice kot umetnostne zvrsti izvira iz dejstva, da je pravzaprav kombinacija dveh ravni komunikacije, verbalne in vizualne« (str. 5).

Hughes (2012) v članku *Seeing Blindness in Children's Picturebooks* poudarja, da imajo slikanice, ki vključujejo osebe s posebnimi potrebami (angl. non-ableist picturebooks), ključno vlogo pri učenju branja in pri »branju« sveta, ker mlademu bralcu omogočajo spoznavanje drugačnosti in preseganje stereotipov o ljudeh s posebnimi potrebami, kar sta pogoja za oblikovanje boljšega/sprejemljivejšega sveta tudi za ljudi s posebnimi potrebami (str. 47–49). Wopperer (2011) ugotavlja: »Večina sveta preprosto ni zasnovana z zavedanjem o posebnih potrebah. Vse ovire (in njihove kombinacije) povzročajo, da svet ni prijazen do tistih, ki ,ne sodijo vanj'. Literatura pomaga otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, da se vidijo drugače, predvsem bolj pozitivno« (str. 28).

Hughes in Wopperer razpravljata o obeh skupinah knjig, torej o knjigah za otroke s posebnimi potrebami in o literarnih likih s posebnimi potrebami, obe skupini imamo tudi v slovenski mladinski književnosti. Da ima mladinska književnost pri ustvarjanju prijaznejšega sveta pomembno vlogo, ugotavljajo številni raziskovalci. Dyches, Prater in Jenson (2006) poudarjajo, da tovrstno književnost lahko razumemo kot pripomoček, ki otrokom brez posebnih potreb pomaga razumeti tiste, ki posebne potrebe imajo. Nadalje avtorji ugotavljajo, da zgolj prisotnost literarnega lika s posebnimi potrebami v zgodbi ni dovolj; učitelji morajo upoštevati literarno in likovno kakovost knjig, saj imajo literarni liki s posebnimi potrebami v slabo napisani zgodbi ali upodobljeni z napačnimi ilustracijami omejene možnosti emocionalnega in intelektualnega vpliva na bralca.⁶

⁵ Zgodba o dogodivščinah glavnega literarnega lika s posebnimi potrebami in oblikovanost literarnega dela (slikanica) sta izhodišči izbora (snovno-tematska umestitev del) obravnavanih slikanic in ilustriranih knjig. Kakovost besedila razumemo po Kosu (2001) kot preplet estetske, etične in spoznavne funkcije literarnega dela ter umetniškost le-tega. Oblikovna kakovost slikanice presega likovno kakovost posameznih ilustracij, saj ob upoštevanju likovnega jezika (likovni elementi, likovna kompozicija) vrednoti tudi oblikovne posebnosti, te so: naslovnica, vezni listi, format, zaporedje ilustracij (odnos predhodna – naslednja ilustracija), ritem in hitrost, ki se ustvarja ob obračanju strani, umeščenost besedila v kompozicijo posamezne ilustracije itd. Kakovostna slikanica je vsebinsko in oblikovno novito literarno in likovno delo.

⁶ Dyches idr. (2006) so na korpusu knjig, ki so med letoma 1938 in 2005 prejele nagrado, imenovano Caldecott Medal and Honor status, analizirali status literarnih likov s posebnimi potrebami. Nagrado podeljujejo vsako leto ilustratorjem najbolj kakovostnih slikanic za preteklo leto. Od začetka podeljevanj te nagrade, leta 1938, je bilo nagrajenih 67 slikanic, 209 slikanic pa je dobilo priznanje, skupaj torej 276 knjig. Raziskovalci so ugotovili, da le 11 knjig vključuje literarni lik s posebnimi potrebami. Vsako knjigo so analizirali z vidika upodobitve literarnega lika s posebnimi potrebami in oblikovali predloge, kako je mogoče uporabiti knjigo za učenje o posebnih potrebah. Sklepne ugotovitve raziskave (prav tam) so:

Hughes (2012) izpostavi, da so v likovni umetnosti in književnosti zelo pogosto prisotne stereotipne upodobitve oseb s posebnimi potrebami.⁷ Ob neustreznih upodobitvah se pojavi tudi vprašanje količine knjig s tovrstno tematiko. Osrednje vprašanje triletnega britanskega projekta z naslovom *V sliki* (In The Picture) se je glasilo Kje so ljudje s posebnimi potrebami v otroških slikanicah? (Matthew in Clow, 2007).⁸ Ključna ugotovitev tega projekta, katerega namen je bil vključenost literarnih (otroških) likov s posebnimi potrebami v knjigah in drugih medijih, je bila, da na tržišču ni dovolj kakovostnih inkluzivnih knjig (prav tam). Pri presojanju o kakovosti knjig o otrocih s posebnimi potrebami bi morali, ob splošnih literarnih in likovnih zahtevah, upoštevati še nekatere dodatne kriterije:

- Literarni liki s posebnimi potrebami bi morali biti integrirani v družbo, imeti pozitivne odnose z literarnimi liki brez posebnih potreb ter imeti različne možnosti izbire (Dyches in Prater, 2005, v Koc, Koc in Ozdemir, 2010). Literarni liki naj bi bili prikazani realistično (Smith D'Arezzo, 2003).
- Avtorji naj bi se osredotočili na osebo ali na zgodbo, ne pa ustvarjali zgodbe o posebnih potrebah (Koc, Koc in Ozdemir, 2010).
- Kakovostne ilustracije z ustreznim prikazom posebnih potreb (primer: literarni lik z motnjami učenja po videzu ne bi smel odstopati od drugih upodobljenih figur) (Prater, Dyches in Johnstun, 2006, v Wopperer, 2011).

Knjige z literarnim likom s posebnimi potrebami morajo biti, ob upoštevanju vseh kriterijev kakovostne slikanice, za mlade bralce tudi privlačne. Ali kakor v sklepnih mislih svoje študije o raznolikosti mladinske literature z vidika posebnih potreb zapiše W. M. Smith D'Arezzo (2003): »Otroci ne bodo brali knjig, pri katerih ne uživajo. Ni pomembno, kako dobro je napisana knjiga ali kako zelo je všeč odraslim, otroci je ne bodo prebrali ali pa jo bodo prebrali z odporom, če ta ni zanje privlačna« (str. 90–91).

-
- Število knjig, ki vključujejo literarni lik s posebnimi potrebami, je nesorazmerno s številom učencev s posebnimi potrebami v ameriških šolah.
 - Upodobljeni tipi posebnih potreb niso takšni, s kakršnimi se bodo najverjetneje srečali mlajši otroci (npr. največ otrok s posebnimi potrebami v šoli ima specifične učne težave, a takih literarnih likov v analiziranih knjigah sploh ni).
 - Literarni liki s posebnimi potrebami niso podobni osebam s posebnimi potrebami, s katerimi se bodo najverjetneje srečali mlajši učenci; nekatere upodobitve literarnih likov s posebnimi potrebami niso točne, npr. začasna invalidnost, ki pozneje čudežno izgine.

⁷ Nadalje avtorica (prav tam) opiše vlogo odraslih pri tem, kako naj bo literarno delo predstavljeno otrokom – odraslo osebo postavi v vlogo mediatorja.

⁸ Naslov projekta v originalu *Where are all the disabled people in children's picture books?* je zastavljen kot vprašanje in je pravzaprav krik k ozaveščanju polnočutnih odraslih in otrok o obstoju in nujnosti sprejemanja vseh drugačnosti.

Primeri izbranih slikanic o literarnih likih s posebnimi potrebami

Slabovidni glavni literarni lik

Mrožek dobi očala (2003) je sodobna živalska pravljica Petra Svetine z ilustracijami Mojce Osojnik. Mrožkov orkester gostuje prav v njegovem rodnem kraju na daljnem severu. Zaplet zgodbe je mrožkovo napačno igranje, izkaže se, da ne vidi not. Okulist mu predpiše očala, dobi jih tudi polarna lisica, njegovi orkestrski prijatelji ga ponovno pozitivno presenetijo: vsi člani orkestra pridejo na oder z očali, mrožek igra pravilno, publika pa je osupla zaradi očal in navdušena nad kakovostnim koncertom. Likovna podoba slikanice je v celoti skladna z avtorjevo predhodno slikanico *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov*. Bralcu, ki pozna prvo slikanico, je slikanica *Mrožek dobi očala* že na prvi pogled poznana in domača. Na naslovnici je dvostranska ilustracija, saj se nadaljuje na hrbtno stran. Na naslovnici vidimo torej polovico ilustracije, in sicer upodobitev mrožka v črtastem oblačilu z modrozelenimi črtami, modrozelenimi rokavicami z zelenimi črtami in z velikimi okroglimi očali. Mrožek ima pred seboj knjigo in je obrnjen proti desni. Nad njega je postavljen naslov ter imeni in priimka pisatelja in ilustratorke. Naslov je zapisan v odebeljenih rdečih črkah. Na hrbtni strani so v pokrajino postavljeni igluji. Naslovnica je slikovita in vedra. Vezna lista sta identična, svetlomodra in neposlikana. Na notranji naslovnici je pod naslov na belo neposlikano ozadje postavljen mrožek z nenavadnimi temnimi okvirji, sedi na visokem rdečem stolu. Sledi sedem dvostranskih ilustracij (preglednica 1).

Preglednica 1: Mrožek dobi očala

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
1.	Upodobitev mesta na ledeni plošči, pingvina si ogledujeta plakat o koncertu.	Podan je književni prostor, in sicer neimenovano mrožkovo rodno mesto na ledeni ploščadi. Navedena je najava koncerta s programom.
2.	Dogajanje na vajah, mrožek negotovo gleda dirigenta jelena, ta si pokriva ušesa, lisica pa opazuje dogajanje izza zavese.	Mrožek, kontrabasist, igra narobe. Dirigent ga ponovno preizkusi, a mrožek še vedno igra napačne tone.
3.	Severni medved se sklanja nad mrožkom in ga tolaži – pri tem zavzame večino kompozicije.	Poudarjena je preudarnost severnega medveda, ki meni, da bo moral mrožek dobiti očala.

4.	Mrožek sedi na stolu pri okulistu. Skrajno levo je upodobljena glava severnega medveda, desno pa okulist pingvin. Mrožek je upodobljen z očali za preverjanje dioptrije in gleda proti tabli velikih in majhnih rib.	Dirigent mrožka nemudoma odpelje na okulistični pregled.
5.	Zadovoljen mrožek z rdečimi očali na vajah. Mrožek zavzame celo levo stran dvostranske ilustracije. Na desni je upodobljen zvezek s posebnimi notami (ribe in sidra namesto not in violinskih ključev).	Mrožek dobi očala, kar je poudarjeno že v naslovu slikanice. Dvorana je bila polna, orkester je zakorakal na oder.
6.	Prihod orkestra na oder. V spodnjem desnem delu dvostranske ilustracije so upodobljene tri lisice z očali. Skrajno levo in desno so upodobljene še druge živali, ki prihajajo v središče dogajanja. Mrožek vstopa na oder iz zgornje leve strani. Upodobljen je v zadnjem planu.	Na besedni ravni Svetina z iteracijo »z očali« poudari, da so imeli vsi člani orkestra očala. Nadeli so si jih tudi poslušalci. Svetina (2003): »Koncert je prekosil vsa pričakovanja. Celo najbolj izbirčni česa podobnega še niso slišali. In navsezadnje – tudi videli še ne« (str. 15).
7.	Mrožek v svoji postelji. Postelja zavzame večino dvostranske ilustracije. Mrožek je upodobljen z zadovoljnim nasmehom. Na nočni omarici so svetilka, budilka (ribe namesto številčk) in rdeča očala v odprtem etuiju.	Mrožek in lisica sta si kupila etui za očala, da se jima ne bi polomila. Orkester je doživel uspehe povsod na turneji.

Besedilo je postavljeno na večje enovite ploskve (na tla, na medvedji kožuh, na steno). Interakcija besedila in ilustracij je komplementarna (prim. Nikolajeva, 2003). Ilustracije prikazujejo prostor dogajanja in čustvena stanja glavnega literarnega lika. Zgodbo dopolnijo z vedrino in humorjem, primer: pri okulistu mrožek ne gleda različnih črk, ampak ribe; na notnem črtovju so sidro, ribe, ribje kosti, meduza in trnek v vlogi violinskega ključa in not; nastopajoči so upodobljeni z očali različnih barv, budilka ima namesto številčk ribe. V ilustracijah nastopajo liki, ki jih v besedilu bralec ne spozna. Primer je pingvin s predpasnikom in rumeno čepico, ki se je pojavil že v prvi slikanici v upodobitvi pred tovarno ribjih konzerv (tudi v prvi slikanici pingvina kot literarnega lika ni). Tempo dogajanja je počasnejši, mrožek se v večini ilustracij pojavi v centru ali v levem delu kompozicije. Postavitev in velikost lika se sklada z mrožkovim čustvenim stanjem, primer: v šesti ilustraciji mrožek vstopa v kompozicijo z zgornjega levega dela in prestrašeno pogleduje proti bralcu, ki je postavljen v vlogo občinstva; v prvi plan so postavljeni drugi člani orkestra z očali. Osrednje likovnoizrazno sredstvo je barva. Ilustratorica večje

ploskve členi na manjše in s tem podaja teksturo upodobljenih materialov (kožuhi živali, tla, mrožkova odeja, tapete, lesene površine). Ilustracije so slikovite in vedre, saj ilustratorka posega po intenzivnih, živih barvah, ki jih postavlja k umirjenim barvam, te so večinoma mešane z belo barvo. Uporabljena likovnoizrazna sredstva in posamezne zabavne podrobnosti (npr. note) dajo zgodbi dodatno lahkotnost in vedrino. S tem podkrepijo idejo, da nošenje očal pravzaprav ni nič posebnega.

Delo o liku z motnjami motorike

Slikanica **Veveriček posebne sorte** (1994) Svetlane Makarovič je v verziji z ilustracijami Marjana Mančka posvečena otrokom s cerebralno paralizo, druga slikaniška varianta ima ilustracije Daše Simčič. Ilustrator Marjan Manček je v svojem značilnem slogu zasnoval risbe, ki jih je dopolnil z akvarelom; poseže po barvnih znakih, saj je sonce vedno rumeno, nebo modro, trava zelena itd. Ilustracije so večinoma vključene pod ali nad besedilo in ne zasedejo cele strani. Na naslovnici je v zgornjem delu upodobitev veselega veverička Čopka in kosa, kar je hkrati napoved temeljnega preobrata zgodbe. V spodnjem pasu je zapis pisateljice, ilustratorja in naslova literarnega dela, pri čemer je naslov oblikovan v različnih barvah in z ročno pisavo. Vezna lista sta neposlikana in identična, sledi posvetilo in notranja naslovnica, kjer je na belem ozadju zapis avtorjev in naslova brez ilustracije. Ilustracije, ki sledijo, večinoma zavzamejo manjši del strani (preglednica 2).

Preglednica 2: Veveriček posebne sorte

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
1.	Deževna pokrajina je upodobljena v pasovih od spodaj navzgor: travnik, drevesa, hribi, oblak, iz katerega dežuje. Izza oblaka gleda sonce.	Književni prostor je Veveričji gaj, omenjen je tudi čas, dogajanje se začne deževnega aprilskega dne. Šoja po vsem gozdu raznese novico o Puhankinih petih mladičkih.
2.	Šoja s široko odprtim kljunom leti med dežnimi kapljami od leve proti desni.	Šoja je predstavljena kot negativen literarni lik, ki ne zna obdržati nobene novice zase.
3.	Upodobitev šestih zajcev na zelenici. Štirje imajo rdeče oči, dva črne.	Zajčja družina se razveseli novice, ker se bodo lahko igrali z vevericami.
4.	Upodobitev šestih miši ob spodnjem delu drevesa.	Tudi miši se veselijo mladih veveric, ki imajo udobno bivališče visoko v krošnji drevesa.
5.	Upodobitev lisice v trenutku, ko dobi storž na glavo.	Puhanka razmišlja o usodi svojih mladičev, predvsem o njihovi rasti, prehranjevanju, skakanju.

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
6.	Ilustracija se nahaja v obliki, ki spominja na lešnik, v katerem je upodobljena Puhanka z mladiči.	Puhanka v mislih slika svetlo prihodnost mladičev.
7.	Eden od veвериčkov gleda iz dupline.	Najkrepkejši veвериček naredi svoj prvi skok.
8.	Dve upodobitvi veвериčka v gibanju, ki skače iz veje na vejo (z leve strani proti desni) in poskakuje na mestu.	Na skok je mladič zelo ponosen. Ugotovi, da je gibanje nekaj prijetnega.
9.	Upodobitev dveh dreves. Pred duplino iglavca, ki je na levi strani, so zadaj na veji upodobljeni štirje veвериčki. Eden je upodobljen spredaj in s taco kaže na sosednje drevo.	Puhanka je zelo ponosna na mladiče, ki veselo skačejo z veje na vejo.
10.	Pod drevesi so upodobljeni štirje zajci, ki gledajo proti drevesu z duplino. Pred duplino na veji sedi veveriček. Dva zajca mahata proti veveričku.	Najmlajši, Čopko, ni skakal. K prvemu skoku ga spodbujajo zajci in Puhanka.
11.	Dve upodobitvi Čopka, ki poskuša skakati. Na zgornji upodobitvi sedi na veji, na spodnji je upodobljen v trenutku, ko se oprime veje.	Čopko trdi, da ne more skočiti, ker v nogah ne čuti moči. Puhanka ga ozmerja s strahopetcem. Čopko poskusi skočiti, a skoraj pade z veje.
12.	Mama Puhanka opazi skrivljeno Čopkovo taco. Veveriček je upodobljen z razprtimi tacami na levi strani, z desne strani s k njemu nagiba prestrašena mama.	Mama ugotovi, da je Čopkova tačka skrivljena in tanjša, kar je razlog, da veveriček ne more skakati.
13.	Majhna upodobitev šoje z odprtim kljunom, ki leti od desne proti levi, torej nazaj.	Puhanka je žalostna ob spoznanju, da Čopko nikoli ne bo tak kot druge veverice. Po nasvet se odpravi k svoji teti, modri Replji. Šoja hiti po gozdu razglašat novico o Čopkovi drugačnosti.
14.	Upodobitev Replje na levi strani in ob njej na desni jokajoča Puhanka.	Replja pravi šoji, naj ne raznaša novic po gozdu, Puhanki, ki joče zaradi Čopkove telesne hibe, pa zabrusi, da skakanje ni edina dejavnost veveric, a se Puhanka s tem ne strinja.

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
15.	V oblaku, ki zavzema skoraj celo stran, sta upodobljena Čopko in kos na drevesu. Po drevesu se vzpenja gosenica. Višje na drevesu je upodobljen še en kos.	Srečanje Čopka s kosom, ki mu spremeni življenje, saj mu modro razlaga: »Nekatere reči ti uspejo, druge pač ne. Ampak vsako je treba poskusiti, več« (Makarovič, 1994, str. 16).
16.	Upodobitev kosa na levi in Čopka na desni strani veje. Čopek ima široko razprta usta in zaprte oči.	Čopko poskusi zapeti, najprej se petje sliši grozno, z vajo petje izboljša.
17.	Čopko je upodobljen na travniku med listi in cveticami. Ob njem je polž s hišico, daleč zadaj tečejo od leve proti desni tri veverice. Čopko je obrnjen proti levi strani in seštevava lešnike.	Čopko se je naučil marsičesa, sploh se ni počutil nekoristnega, saj je postal najpametnejši veveriček v gozdu.
18.	Upodobitev Replje in Puhanke, slednja krtači zadovoljnega Čopka.	Puhanka je ponosna na Čopka. Replja jo spomni, kako obupana je bila, izpostavi Čopkovo pozitivno drugačnost.
19.	V oblaku, ki zavzema skoraj celo stran, je upodobljen Čopko s svojim občinstvom (veverice, krt, kos).	Čopko je bil zelo priljubljen med vevericami, tudi druge živali so ga imele rade.
20.	Ponovitev prejšnjega prizora, le z drugačne strani, saj je Čopko upodobljen zadaj, pred njim pa so zbrane veverice, ki ga pozorno poslušajo.	Čopko začne zbranim vevericam pripovedovati zgodbo o sebi (o svoji drugačnosti).

Ilustracije vnesejo v zgodbo lahkotno razpoloženje z igrivimi elementi, kot npr. personificirano sonce. Sonce se najprej skriva za oblaki, nato kuka izza drevesa, na katerem je Puhanka z mladički, tretjič se drži za vejo drevesa in radovedno gleda, kako se kos in Čopko pogovarjata, v zadnji ilustraciji nasmejana mežika izza hribov. Ilustrator več prostora nameni upodobitvam veselih prizorov, prizori, v katerih je upodobljena stiska, zavzemajo malo prostora (Čopko poskuša skakati, mama opazi skrivljeno Čopkovo tačko, Puhanka joče). V besedilu S. Makarovič (1994) opiše: »/.../ tačka njenega najmlajšega veverička je bila nenavadno skrivljena in tanjša od drugih« (str. 13), ilustrator je temu opisu sledil, vendar ne do te mere, da bi Čopko že na prvi pogled po videzu odstopal od drugih veveric. V slikanici z ilustracijami Daše Simčič je isto besedilo Svetlane Makarovič segmentirano na devet obširnejših enot, ki so postavljene v ilustracije na večje barvno enovite ploskve. Na tej (razprti) naslovnici je ponovljena četrta ilustracija: v spodnjem levem delu kompozicije zajci spodbujajo prestrašena veverička, ki je umeščen v zgornji desni del

kompozicije in se oklepa veje, s telesom je obrnjen proti desni in plaho pogleduje proti zajcem (levo). Izbrani motiv je prežet s tesnobo, podoben ton je mogoče opaziti tudi na vseh drugih ilustracijah. Ilustratorica z izbranimi motivi, ki jih je upodobila, s kompozicijo posameznih ilustracij in z barvami (prevladujejo rumena, zelena, rjava barva ter njihovi barvni in svetlostni odtenki) izrazito poudarja žalost, razočaranje ter stisko Čopka in Puhanke.

Delo o literarnem liku z demenco

Slikanico **Zakaj je babica jezna** (2011) sta ustvarili avtorica besedila Lela B. Njatin in avtorica ilustracij Alenka Sottler.⁹ Slikanica je posebna zato, ker govori o demenci, ki jo ima glavni literarni lik – medvedja babica Meda. Na svoja vnuka ni jezna, toda njima se zdi, da se jezi prav nanju. Jezna je, ker se vsak dan manj spomni, kadar pa ve, da pozablja stvari, je neskončno žalostna. Slikanica odpira tudi vprašanje sprejemanja smrti.¹⁰ Ilustratorica Alenka Sottler je zasnovala ilustracije, ki poudarjajo nasprotje, torej veselje in jezo. Babica Meda je bila vesela in nasmejana oseba, vendar jo je »(T)istega leta /.../ premagala jeza« (Njatin, 2011, str. 3). Z izbiro zgolj treh barv (črne, bele in rjave) je ustvarjen močen kontrast, ki sovpada z veseljem in jezo, svetlobo in temo, življenjem in smrtjo. Z rjavo barvo ilustratorica poudarja ključne elemente, s katerimi osvetli podrobnosti oz. identificira like (npr.: dogajanje je črno-belo, družina babice Mede je rjava, podrobneje v opisu ilustracije 3). Ilustracije so ploskovite, izčiščene in bralcu pomagajo k razumevanju pripovedi. Na naslovnici je upodobljena babica, v njenih očeh (očalih) se zrcalita nasmejana medvedka (sklepamo, da sta to vnuk Meduško in vnukinja Medanja, medvedka sta metafora življenja in predstavljata pogled osebe z demenco na zunanji svet), na hrbtni strani se motiv ponovi, le da je nekoliko manjši, nasmešek se spremeni, odsev medvedkov z naslovnice v očalih babice pa je popolnoma popačen. Vezna lista sta ilustrirana (identična spredaj in zadaj), zapolnjena sta z belimi snežinkami na toniranem ozadju, ki so sestavljene iz ponavljajočih se motivov (medvedi, hiše, snežaki, veverice ...). Notranja naslovnica vsebuje eno od teh snežink (medvedi se v krogu držijo za roke), le da gre za črne podobe na belem ozadju. Ilustracije so ločene od besedila, so enostranske, dvostranske ali manjši motivi na belem ozadju (preglednica 3).

⁹ Spremni besedili sta prispevala Igor Saksida (pisal je o umetniški vrednosti slikanice) in Aleš Kogoj (ki je z medicinskega stališča utrdil pojem demence in to bolezen tudi na kratko opisal).

¹⁰ »Toda babice Mede ni bilo več. Pred zimo je izginila iz brloga. Mica je brkljala po shrambi in ko se je vrnila v spalnico, babice ni bilo. Preiskali so ves gozd, razglasili po vsej medvedji deželi, da je pogrešana, a babica je odtavala neznanokam. Noben medved pa ne more izginiti iz družine medvedjih src. In iz medvedjih sanj« (Njatin, 2011, str. 33).

Preglednica 3: Zakaj je babica jezna

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
1.	Enostranska ilustracija medvedje družine na hribu, v središče je postavljeno sonce.	Podan je književni prostor, Medvedji gozd, sledi natančnejša oznaka prijazne babice Mede.
2.	Manjši motiv babičine hiške, ki zelo spominja na hiške za napovedovanje vremena, le da sta namesto moške in ženske figure dve babici, ena je nasmejana, druga pa ne.	Babica se rada igra z vnukoma, nekega dne so strašni razbojniki, z orožjem in krinko, babica si ne nadene lasulje in proteze, to je njena krinka. Mama, ki pride po otroka, je zgrožena nad babičinim videzom.
3.	Dvostranska ilustracija, ki prikazuje gozdni mestni vrvež z bogatim prepletom gozda in gozdnih živali ter urbanega okolja (avtomobili, stolpnica, ulična razsvetljava). V enem od avtomobilov so mama in oba medvedka (ilustratorka jih identificira tako, da jih obarva z rjavo barvo, medtem ko so drugi medvedi črni), smer vožnje je naprej, torej proti desni oz. naprej v zgodbo.	Babica je ob mamini reakciji postala žalostna in jezna, ker se je zavedala, da biti brez zob in las ni krinka, temveč resnica. Otroka ne razumeta, kaj se dogaja z babico, mama jima poskuša razložiti, kaj je demenca.
4.	Upodobitev mame medvedke in obeh mladičev z začudenimi/prestrašenimi izrazi na obrazih na belem ozadju.	Medvedka in babica se poslovijo z njihovim posebnim pozdravom: roke si položijo na srca drug drugega. To jih pomiri.
5.	Manjša upodobitev na belem ozadju – upodobljen je krog, ki spominja na ornament, v njem pa se izmenjuje pet medvedjih glav, ki se med seboj ločijo po izrazih (z zelo majhnimi razlikami so nakazana različna čustvena stanja).	Babica Meda je dobre volje in spet se igra z vnukoma, smeje se jima, ko se igrata razbojnice in ji razmečeta spalnico.
6.	Dvostranska upodobitev kozarcev za vlaganje, ki so ritmično nanizani. Na levi strani gre za črno črto na beli podlagi, na desni prevladujejo bele oblike na črnem ozadju. Nekaj kozarcev na levi strani je napolnjenih z rjavimi mravljami, večina kozarcev je praznih. Zadnji izrazito poudarjajo babičino fizično šibkost.	Meda zatrjuje, da ima raje med, v katerega kaj primeša, to se zdi vnukoma nedopustno, npr. v lipov med umeša mravlje. Ko pride mama po medvedka, ima babica privide (zatrjuje, da je postelja postavljena navpično) in spet je jezna. Ostanejo pri njej, ker je ne upajo pustiti same, spet jo pomiri polaganje rok na srce.

	ILUSTRACIJE	BESEDILO
7.	Motiv kock na belem ozadju – upodobljenih je osem kock, s katerimi lahko npr. otroci sestavijo celotno sliko, če pa kocke obrnejo, se pokaže drugačna podoba. V ilustraciji kocke niso sestavljene v celoto, ampak so razsute po površini. Iz posameznih koščkov je mogoče razbrati, da gre za podobe babice.	Babica ne more biti več sama, pri njej je verberica Mica, vsak dan pa po pouku prideta k njej tudi vnuka. Babica je iz dneva v dan pešala, včasih je o izmišljenih stvareh govorila, kakor da bi se res zgodile. Potem pa ni več prepoznala vnukov in prenehala je govoriti.
8.	Dvostranska ilustracija prikazuje zapleten labirint, sestavljen iz debelih črnih pasov in smrek. V skrajnem levem zgornjem delu je ponovljen manjši motiv četrte ilustracije (mama in mladička), na desni strani pa je v labirintu izgubljena babica, ki pogleduje nazaj, torej proti levi.	Vnukinja je zbegana ob nenehnem menjavanju babičinega razpoloženja in strah jo je ob vedno novih izbruhih njene jeze.
9.	Enostranska ilustracija, v kateri je na črno ozadje postavljen bel krog. V njem je motiv babice na postelji, pred posteljo se igrata otroka, za posteljo zahaja sonce.	Babica je prenehala jesti, le tiho je še ležala v svoji postelji. Pozdrav z dotikom srca, tako čuti vnukinja, je bil pozdrav v slovo.
10.	Enostranska ilustracija (zasneženega mesta/gozda). Skrajno desno je upodobitev odhajajoče babice.	Babica Meda je pred zimo izginila iz brloga, nikjer je niso našli, šla je umret v samoto.
11.	Na dveh straneh so v srednjem pasu strani nanizani štirje motivi snežink, ki se pojavijo že na veznem listu, le da gre za črne podobe na belem ozadju.	Ni besedila.
12.	Manjša upodobitev na belem ozadju, ki spominja na vrtavko, na kateri so nanizani obrazi s spreminjajočimi se izrazi.	Ni besedila.
13.	Manjša ilustracija prikazuje nasmejano babico z Meduškom in Medanjo.	Ni besedila.

Ilustracije so likovno izredno kakovostne, lahko berljive in jasne. Ilustratorica likovno prikaže zahtevno temo, zapletene odnose, čustvena stanja. Zelo domiselno pa v upodobitvah združi živalski in človeški svet, ko preplete naravno in urbano

okolje. S tem težišče prestavi v svet ljudi, otrok, ki, kakor je v spremni besedi zapisal Kogoj (2011), »bodo poleg lepih spoznali tudi manj prijetne plati življenja, pa če si tega želimo ali ne« (str. 39).

Zaključek

V slovenski slikaniški produkciji z glavnim likom s posebnimi potrebami so izrazito kakovost dosegle le tri obravnavane slikanice, zato smo na teh primerih prikazali, kako likovna podoba vpliva na sporočilnost besedila. Zelo občutljivo področje korektnega prikaza literarnih likov s posebnimi potrebami so ravno slikanice, v katerih morata biti oba sporazumevalna koda, jezikovni in likovni, dovolj kakovostna in hkrati sporočilna. V slikanicah *Mroček dobi očala* in *Veveriček posebne sorte* sta ilustratorja Mojca Osojnik in Marjan Manček manj pozornosti posvetila žalostnim delom besedila, upodobitvam pa sta dodala humorne podrobnosti. Poudarila sta pozitiven pogled na lik s posebnimi potrebami in na dogajanje, ki je z glavnim likom povezano. V slikanici *Zakaj je babica jezna* je ilustratorka Alenka Sottler domiselno predstavila težišče ilustracij v svet ljudi, s tem pa bralcu omogočila, da se lažje vživlja v dogajanje. Besedilo in ilustracije se približajo otroku, ki mu je slikanica namenjena, in sicer tako, da zgodbo pripoveduje prvoosebna pripovedovalka, vnukinja Medanja, dogajanje pa je na ilustracijah predstavljeno v urbano okolje ljudi. V uvodnem poglavju tretjeosebni pripovedovalec utemelji antropomorfnost držo literarnih likov: »To je pripoved o medvedih v Medvedjem gozdu, kjer so medvedi v glavnem živeli kot medvedi, malce pa tudi kot ljudje« (Njatin, 2011, str. 3).

Knjige z literarnim likom s posebnimi potrebami lahko pripomorejo k razumevanju posebne potrebe in posledično k sprejemanju le-te. Če govorimo o slikanicah, namenjenih najmlajšim, lahko le upamo, da jih bodo zgodbe in podobe nagovorile do te mere, da bo postal svet prijaznejši in strpnejši.

VIRI

Makarovič, S. (2008). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustracije: Marjan Manček.

Njatin, L. B. (2011). *Zakaj je babica jezna*. Ljubljana: Center za slovensko književnost (Aleph; 145). Ilustracije: Alenka Sottler.

Svetina, P. (2003). *Mroček dobi očala*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Ilustracije: Mojca Osojnik.

LITERATURA

Dyches, T., Prater, M. A. in Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2 (5), 17. Pridobljeno 28. 1. 2013, iz ERIC.

Hughes, C. (2012). Seeing Blindness in Children's Picturebooks. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 6 (1), 35–51. Pridobljeno 13. 2. 2013, iz Academic Search Complete.

Jamnik, T. (2011). Christopher, Luka, Nina, Zila, Kitty, Francesca, gospod Sommer in drugi ... so med nami! Motnje v razvoju in druge duševne bolezni v otroških in mladinskih knjigah zadnjih let. *Bukla* 69. Pridobljeno 17. 2. 2013, s http://www.bukla.si/?action=clanki&cat_id=6&page=2&limit=12&article_id=1484.

Koc, K., Koc, Y. in Ozdemir, S. (2010). The Portrayals of Individuals with Physical and Sensory Impairments in Picture Books. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 145–161. Pridobljeno 28. 1. 2013, iz ERIC.

Kogoj, A. (2011). Spremna beseda. *Zakaj je babica jezna*. Ljubljana: Center za slovensko književnost (Aleph; 145).

Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.

Matthew, N. in Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39 (2), 65–78. Pridobljeno 11. 2. 2013, iz DOI 10.1007/BF03178225.

Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga*, 58, 5–26.

Smith D'Arezzo, W. M. (2003). Diversity in Children's Literature: Not Just a Black and White Issue. *Children's Literature in Education*, 34 (1), 75–94. Pridobljeno 11. 2. 2013, iz DOI 10.1023/A:1022511917336.

Wopperer, E. (2011). Inclusive Literature in the Library and the Classroom: The Importance of Young Adult and Children's Books that Portray Characters with Disabilities. *Knowledge Quest*, 39 (3), 26–34. Pridobljeno 14. 2. 2013, iz ERIC.

Polona Legvart, Osnovna šola bratov Polančičev, Maribor,
polonca.legvart@guest.arnes.si

Skupno branje Ostržka z vidika Kohlbergovih stopenj moralnega razvoja

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.131.1-93.09:17.022.1

POVZETEK

Pri projektu skupinskega branja Collodijevega *Ostržka* v drugem razredu osnovne šole smo med drugim uporabili tudi Kohlbergov model razvojnih stopenj moralnega dozorevanja. V ta namen smo spodbujali in beležili odzive učencev na moralne dileme, ki jih je v besedilu mnogo. Ugotovili smo, da moralne presoje otrok sežejo malce preko obeh stopenj predkonvencionalne ravni, v posameznih primerih tudi do četrte stopnje konvencionalne ravni. Podobno kažejo tudi nekatere druge študije moralnega razvoja otrok, ki se opirajo na Kohlbergov model. Toda naš glavni namen je bil iskanje didaktičnih pristopov pri obravnavi književnega dela, s katerimi bi uspeli izluščiti tudi moralne vsebine in z njimi podpreti implicitno moralno vzgojo učencev. Kohlberg nam je bil v pomoč, da tega nismo počeli anekdotično in moralistično, ampak sistematično in na podlagi univerzalne etike s pravičnostjo kot vrhovno vrednoto. Posebej nas je zanimala še problematika t. i. permisivnosti, ki je pod drugimi oznakami očitno obstajala že v Collodijevem času in se izražala v zanj značilnih zmotah, da popustljivost pomeni svobodo, nenačrtnost pogojuje spontanost, neposlušnost izraža individualnost, zmedenost govori za umetnost in zmešnjava predstavlja pedagoški koncept. Naša spoznanja o tem govorijo za procesno-razvojni didaktični model moralne vzgoje, ki bi ga lahko označili tudi kot postpermisivni pristop.

Ključne besede: mladinska literatura, moralni razvoj, Kohlbergov model, permisivnost, progresivnost, Ostržek

Group Reading *Pinocchio* from the Perspective of Kohlberg's Stages of Moral Development

ABSTRACT

In the project of group-reading Collodi's *Pinocchio* at the second grade of primary school we included Kohlberg's model of moral development stages. We encouraged pupils to respond to a large number of moral dilemmas occurring throughout the text. We have discovered that children's moral judgments slightly exceeded both stages of the pre-conventional level. In some cases, they even reached the fourth conventional stage. Similar results have been observed in some other studies of child's moral development based on Kohlberg's model. However, our main objective was to find those didactical approaches to reading literary texts, which could help one infer the moral issues within the text, thus supporting implicit moral education of pupils. Kohlberg's model was of great help in achieving our objective systematically and on the basis of universal ethics, with righteousness as the highest value, rather than in an anecdotic or moralistic way. We were particularly interested in the so-called permissiveness, a concept that had existed under different formulations already in Collodi's times and had expressed itself through typical misconceptions, such as indulgence means freedom, having no plan enables spontaneity, disobedience is an expression of individuality, messiness stands for art, and confusion is supposed to be a pedagogical concept. Our findings speak in favour of the process-development didactic model of moral education that could be described as a post-permissive approach.

Key words: children's literature, moral development, Kohlberg's model, permissiveness, progressivity, *Pinocchio*

Uvod

Carlo Collodi je z *Ostržkom* neizčrpana inspiracija za vse, ki iščejo odgovor na vprašanje »Lahko lutka otrok postane resničen deček?«. M. Kordigel Aberšek (2012) je novo slovensko izdajo *Ostržka* pospremila z uvodno besedo, v kateri pravi: »Collodijeva pripoved je v današnjem času permisivne vzgoje neke vrste vzgojni manifest: Plavalaska ni vzela čarobne paličice in začarala *Ostržka* v pravega fantka. Uredila je tako, da je dobil *Ostržek* priložnost spoprijemanja s skušnjavami in priložnost izbiranja: lenarjenje ali delo, zabava ali šola, ugodje ali dolžnost. *Ostržek* je izbiral. Najprej je izbiral narobe, kasneje pa vse bolj prav. Nihče ni odločal namesto njega, nihče ni zanj pisal domačih nalog, nihče se ni namesto njega (na)učil brati ... Skozi vse preizkušnje je moral sam. In na koncu

se je naučil. Postal je pravi fantek, ko je spoznal, kaj je prav, ko je razvil to, kar človeka dela človeka: svojo človeškost in humanost« (str. 4).

V dobi, ko svet mladinske književnosti obvladuje »fenomen Harry Potter« (Gamble in Yates, 2008, str. 188), smo se odločili za preizkus, kako pa na današnje otroke vpliva 130 let stara zgodba Carla Collodija *Ostržek*. Opozorjeno je bilo (Legvart, 2012) na vprašanje vpliva literature na še ne oblikovano mišljenje mladih bralcev, kot so pravljice in klasiki – na primer *Guliver* ali *Harry Potter*. Zadnji je sprožil odzive številnih zaskrbljenih odraslih, ki so svarili pred negativnimi vplivi čarovništva in magije. Presenetljivo je, da zanimanje pri *Ostržku* danes ni nič manjše kot v času prve objave knjige, pa tudi skrbi, ki jih je delo sprožilo pri vzgojiteljih, so podobne takratnim. Ne bomo se ukvarjali s primerjavami med *Ostržkom* in *Potterjem*, moramo pa priznati, da nam je bila analiza L. Whited in K. Grimes (2007) o etičnih vidikih zgodb J. K. Rowling zanimiva spodbuda.

Collodijeva zgodba je v obdobju objavljanja, ko je izhajala kot podlistek v časniku, delovala izrazito izzivalno: bila je v odkritem nesoglasju s takratnimi prevladujočimi vzgojnimi načeli. Kot uslužbenec šolskega ministrstva se je avtor moral celo skrivati za psevdonimom. Pa so dobronamerni kritiki na koncu vendarle ugotovili, da je moralni nauk zgodbe v tem, kako postati »dober sin« (Guroian, 1998, str. 97). Ni dvoma, da ima Collodijevo delo še mnoge druge moralne razsežnosti, ki jih je mogoče izluščiti iz privlačne pripovedi.

V članku povzemamo izkušnjo pedagoškega projekta skupnega branja *Ostržka* v nadaljevanjih, kar je bila nekakšna obnova podoživljanja Collodijeve zgodbe, ki je izhajala v nadaljevanjih. Pri tem smo se ves čas tudi pogovarjali in še posebej beležili odzive otrok na moralne dileme *Ostržkovih* ravnanj. Pri njihovem analiziranju smo izhajali iz Kohlbergove teorije moralnega razvoja, ki jo na začetku članka tudi povzemamo. V posebnem poglavju smo skušali povezati Collodijeve karakterizacije literarnih junakov in dogajanja s Kohlbergovimi stopnjami moralnega razsojanja. Pri interpretaciji otroškega dožemanja moralnih vidikov si pomagamo s spisi, ki so jih učenci napisali v različnih fazah skupnega branja kot odgovore na učiteljeva vprašanja.

Kohlbergova teorija moralnega razvoja

Lawrence Kohlberg je svojo teorijo moralnega razvoja razvil pred več kot petdesetimi leti in v tem času se je na podlagi njegovih odkritij uveljavilo pomembno raziskovalno področje, na katerem nihče ne prezre njegovih stopenj moralnega razvoja (Walsh, 2000). Mellema (1989) je o tem zapisal: »Kohlbergova kognitivna teorija moralnega razvoja je dosegla osupljivo popularnost. Učbeniki pedagoške psihologije predstavljajo njegovo delo kot nekaj, kar je konstituiralo paradigmo

vseh nadaljnjih raziskav moralnega razvoja, šolske oblasti po vsej Severni Ameriki vneto uvajajo programe moralne vzgoje na podlagi njegovih pogledov in postalo je nepredstavljivo, da študentje učiteljskih šol ne bi bili seznanjeni vsaj z bistvom njegove teorije« (str. 123).

Osnovne zamisli za raziskovanje moralnega razvoja mladostnikov je našel pri Jeanu Piagetu, ob tem pa se je opiral na filozofe Sokrata, Johna Lockeja, Thomasa Jeffersona, Johna Stuarta Milla ter Johna Deweya. Pred njim so teorije o moralnosti domnevale, da družba oz. starejši otrokom vcepijo moralnost ali pa da moralno ravnanje temelji na izogibanju negativnim občutkom. Kohlberg pa je popolnoma zaobrnil pogled s predpostavko, da so otroci moralni filozofi, ki so sposobni na osnovi izkušenj oblikovati svoje lastne moralne presoje (Beauchamp, 2013).

Izjemno zanimanje šol za uporabo Kohlbergovih dognanj v učnem procesu je narekovalo, da sta s Hershem (Kohlberg in Hersh, 1977) posebej za ta namen strnila bistvene elemente stopenj moralnega razvoja. Povzemam jih v nadaljevanju.

Če to hočemo ali ne, če se tega zavedamo ali ne, je šola tudi moralna instanca in moralne vrednote se prepletajo z učnimi vsebinami. Nič ne pomaga, če to prikrivamo z izrazi »socializacija«, »akulturacija«, »državljska vzgoja« in podobno, pač pa se s tem zgolj izogibamo zahtevni nalogi spremljanja in oblikovanja moralnega razvoja učencev. Pogosto šola ni kriva za odsotnost etike v učnem procesu, ker ji okolje zapoveduje, naj se ne vtika v domeno družine ali cerkve, ampak naj bo moralno nevtralna. Če je tako prav glede vere, naj bi bilo samoumevno, da velja tudi za moralo. Na ta način postane etično izobraževanje del skritega kurikula, s katerim učitelji bolj ali manj nezavedno ponujajo vrečo slučajno napaberkovanih vrednot, iz katere učenci potegnejo, kar pač potegnejo. Da bi se stvari spremenile, je treba učitelje opremiti z ustreznimi koncepti in modeli za analiziranje moralnega razvoja učencev. S tem namenom je Kohlberg na osnovi empiričnih psiholoških raziskav in filozofskih študij opredelil tri ravni in šest stopenj moralnega razvoja. Stopnje so strukturirane celote, ki opisujejo značilna stanja moralne presoje pri posameznikih. V normalnih razmerah posameznik napreduje od nižje na višjo stopnjo in le izjemne razmere lahko povzročijo regresijo. Stopnje so tudi hierarhične integracije in višja stopnja vključuje karakteristike nižjih stopenj.

Predkonvencionalna raven

Otrok se odziva na kulturna pravila in oznake o dobrem ali slabem, pravilnem ali napačnem, vendar zgolj zaradi fizičnih ali hedonističnih posledic (kazen, nagrada) in zaradi fizične superiornosti tistega, ki postavlja zahteve.

Prva stopnja: ravnanja se podrejajo fizičnim posledicam in njihovemu izogibanju, če so neprijetne, pomena vrednot dobrega ali slabega pa se storilec ne zaveda. (Kazen in izogibanje.)

Druga stopnja: pravo je tisto ravnanje, ki zadovolji posameznikove potrebe in slučajno še potrebe koga drugega, vse v dimenzijah pragmatičnega trgovanja – če me ti popraskaš po hrbtu, bom tudi jaz tebe. (Instrumentalni relativizem.)

Konvencionalna raven

Na tej stopnji se posameznikova pričakovanja povezujejo z družino, skupino, narodom, do katerih je lojalen, in njihove vrednote brani kot svoje.

Tretja stopnja: prevladujejo stereotipi dobrega pripadnika, ki je cenjen v skupini, ker je koristen, lep ipd. (Medosebna složnost.)

Četrta stopnja: avtoriteto in pravila je treba spoštovati ter opraviti svojo dolžnost, ker je red koristen za vse. (Zakon in red.)

Postkonvencionalna, avtonomna ali načelna raven

To raven označujejo prizadevanja za oblikovanje moralnih vrednot in načel, ki so pomembna za skupine in za posameznike kot njihove pripadnike.

Peta stopnja: pravo ravnanje je opredeljeno kot splošna pravica in kot standard, kar je skupnost kritično preverila in dosegla soglasje, zaradi česar so zelo pomembna proceduralna pravila, ki vodijo do pravnih norm ali do obvezujočih pogodb. (Družbeni dogovor.)

Šesta stopnja: univerzalna načela pravičnosti, recipročnosti in enakosti kot obče človeške pravice, ki zagotavljajo dostojanstvo slehernemu posamezniku. (Univerzalna etična načela.)

Jasno je, da opisane stopnje niso kakšne moralne zapovedi v smislu razrešitev moralnih dilem, ampak govorijo o značilnostih moralnega presojanja, od najpreprostejših do najbolj kompleksnih. Cilj moralnega izobraževanja je spodbujanje k vse bolj kompleksnim oblikam moralnega presojanja. Osrednjega pomena pri tem je pravičnost, ki je najvišja vrednota, iz katere izhaja enakost vseh človeških bitij. Stopnje moralnega razvoja so dejansko poglobljanje pravičnosti in postopno dojemanja empatije kot sposobnosti vživljanja v položaj drugega.

Obstajajo velike razlike med posamezniki glede tega, do katere stopnje razvijejo svoje moralno presojanje. Na to vplivajo mnogi dejavniki, ki se pojavljajo v njegovem okolju. Posameznik igra v socialnih interakcijah različne vloge in

navezuje recipročne odnose. Vstopanje v vloge drugih in vživljanje v njihove presoje je bistvenega pomena za moralni razvoj. Učno okolje mora omogočati in spodbujati takšen dialog. Učitelj mora pomagati učencem, da prepoznajo prave moralne konflikte, da znajo razmišljati o njih in odpraviti lastne nedoslednosti in neustreznosti pri njihovem reševanju. Veliko bolje kot pridigati zapovedi je soočiti učence z moralnimi problemi šolske skupnosti. Seveda je to tvegano in ni odveč, če se spomnimo, kaj je doletelo Sokrata, ki je počel prav to.

»Danes šole same niso ravno moralne institucije. Institucionalni odnosi se opirajo bolj na avtoriteto kot na idejo pravičnosti. Starejši se bolj malo zanimajo, da bi spoznali, 'kako' otroci razmišljajo, ampak jim vsiljujejo 'kaj' naj mislijo. Šolska atmosfera bolj ali manj odseva prvo stopno kaznovalne moralnosti in četrto stopnjo zakona in reda, kar ne spodbuja otrok k dožemanju moralne filozofije druge in tretje stopnje. Otroci in starejši ne komunicirajo drug z drugim, horizonti se zožijo in razvoj zakrni. Če želi šola okrepiti moralnost, mora zagotoviti atmosfero, v kateri se medsebojni odnosi urejajo na osnovi načelnosti, ne pa moči. Moralna vprašanja je treba jemati zares in nuditi »snov« za razmišljanje, ne pa vsiljevati konvencionalnih pravih odgovorov« (Kohlberg in Hersh, 1977, str. 57–58).

Ob tolikšnem vplivu na izobraževanje so se proti Kohlbergu dvignile tudi kritike, še posebej iz teoloških krogov, saj v svoji teoriji skoraj ne omenja boga. Šele precej kasneje je omenil »določen delež otroških usmeritev k božanstvu ... kot moralno usmeritev« (Kohlberg, 1981, str. 322). Del moralnih teologov je sicer prepričanih, da se Kohlbergove stopnje moralnega razvoja dobro ujemajo s krščanskim moralnim naukom. Dirks (1988) pravi: »Kohlbergov koncept avtonomnih moralnih sodb podpira biblični koncept, da zreli verniki za svoje moralne odločitve ne potrebujejo opore zunanje avtoritete« (str. 326). Prevladujejo pa zamere, ker Kohlberg pozablja na božjo milost, usmiljenje, odpuščanje in podobna krščanska moralna dejanja, zaradi česar je njegov koncept izpod njene ravni in destruktiven do krščanske vere (Moroney, 2006).

Druga vrsta kritik se nanaša na Kohlbergovo postavitev pravičnosti na vrh lestvice vrednot, ker po njegovem predstavlja princip, ki izpolnjuje formalne kriterije preskriptivnosti, univerzalnosti in reverzibilnosti. Kritiki menijo, da je še nešteto vrednot, ki izpolnjujejo takšne kriterije, in da je treba upoštevati relativnost vrednot, ne pa dodeljevati pravičnosti za najvišje mesto (Crysdale, 1987). Precej očitno je, da jih dejansko motijo družbene posledice pravičnosti, ki se jih branijo z etičnim relativizmom. Kohlberg, ki je vselej zagovarjal družbeno angažiran pristop in je pripadal gibanju za civilne pravice, se je s tem ostro spopadal. Iz podobnih razlogov je zavračal tudi behaviorizem, ki »zaradi dreves ne vidi gozda« in se izgublja v drobnjakarskih meritvah brez resnega namena izboljšati pedagoško prakso.

Kohlberg se ni zadovoljil z abstraktnimi dognanji in je z veliko vnemo s sodelavci razvijal radikalno nove metode moralnega izobraževanja v šolah, zaporih in lokalnih skupnostih. Opirajoč se na izkušnje judovskega kibuca, je z metodo »just community school« gradil skupnosti učencev, v katerih so v smislu razvojnih stopenj 3 in 4 krepili zaupanje in lojalnost ter osvajali demokratično odločanje o pravih ravnanja v skupnosti, kot izhaja iz razvojne stopnje 5 (Power, Higgins in Kohlberg, 1989).

Prepoznavanje Kohlbergovih stopenj moralnega razvoja v Collodijevem *Ostržku*

Poslušnost in strah pred kaznijo

Za prvo stopnjo etičnega razvoja velja usmerjenost k poslušnosti in strah pred kaznijo. Za otroka to pomeni, da se odločitve zgodijo zunaj njega samega, tako da »močnejši« rečejo, kaj mora narediti. Da se izogne kazni, naredi tisto, kar od njega pričakujejo drugi. Kazen je »dokaz« za napačno ravnanje.

V Collodijevi pripovedi Ostržkovih dogodivščin velikokrat naletimo na opisani način ravnanja: že v uvodu knjige Ostržek prizna, da če bi poslušal Pepeta, ne bi bolehal za lakoto. »O, kako grda je lakota!« (str. 19) Srečanje z direktorjem Velikega lutkovnega gledališča Ognježerom mu pošteno požene strah v kosti. Bil je »sila grd mož« in že »pogled nanj je zbujal grozo« (str. 33). Njegove besede, izrečene z »glasom prehlajene pošasti« (str. 34), praviloma niso pomenile usmiljenja, zaradi česar se je bil pripravljen tudi najbolj nagajiv otrok vreči pred njim na kolena. Ostržek v knjigi tudi potoži, kako nesrečni so otroci z njim vred: »Vsi nas zmerjajo, vsi nas karajo, vsi nam dajejo nasvete. Če bi jim pustili govoriti, bi si vsi še vtepli v glavo, da so naši očetje, naši učitelji, prav vsi, tudi muren Modrec ... Po mojem so si roparje izmislili očetje, da plašijo otroke, ki hočejo ponoči iz hiše« (str. 48).

Če Ostržkove lahkomiselnosti nikoli ni dovolj, se tudi za ustrahovanja in kazni zdi, da v knjigi z njimi avtor nima zadržkov. Ob vsaki laži se Ostržku podaljša nos. Ker ne drži obljube in ne pogoltno grenkega zdravila, ga obiščejo »štirje zajci, črni kot črnilo, z majhno mrtvaško krsto na ramenih« (str. 59). Ker ukrade nekaj jagod muškatah grozdov, ga ima lastnik vinograda za kazen za psa čuvaja pred svojo hišo. Po petih mesecih veseljačenja v Deželi igrač pa celo zbolí za oslovsko mrzlico, zato mu zrastejo velika oslovska ušesa, hoditi začne po štirih, najhujši in najbolj ponižujoč trenutek pa doživi takrat, ko mu začne »zadaj rasti rep« (str. 139).

Ostržek sam nekajkrat prizna, da »ko bi bil priden otrok, kakor so drugi, ko bi se brigal za šolo in delo pa ko bi bil ostal lepo doma pri svojem ubogem očetu« (str. 76, str. 118), se mu vse hudo gotovo ne bi zgodilo.

Tudi Pavliha in Jurček, ki ju Ostržek sreča v lutkovnem gledališču, dobro razumeta, kaj pomeni strah, ko ju gospodar ošine s strašnim pogledom, ker se obotavljata. Tudi Ognježer je tisti, ki svojo moč in strah uporablja kot sredstvi upravljanja z drugimi.

Instrumentalni relativizem

Na tej stopnji otrok spozna, da to, za kar se odločajo avtoritete, ni edino pravilno. Ravnanje posameznika usmerjajo tudi njegove lastne preračunljive želje. Na tej stopnji je kazen tveganje, ki se mu posameznik, če je mogoče, želi izogniti.

V knjigi sta literarna lika Zvitorepke in Brljava tista, ki jima je takšen način razmišljanja še posebej blizu. Na to kaže že sam opis njune pojave: »Kruljava Zvitorepka se je opirala na mačka, slepega Brljava pa je vodila lisica« (str. 40). Ravnala sta na način »jaz tebi in ti meni«. Do Ostržka sta neizprosna, ga ustrahujeta in uporabljata vsa nasilna sredstva; za mnoga ravnanja bi jima lahko pripisali prvo stopnjo etičnega ravnanja. Pisatelj opiše tudi njuno zvito naravo: »Nama ni do nagrade,« sta govorila malopridneža, »v zadoščenje nama je že to, da sva ti razodela, kako lahko brez najmanjšega truda obogatiš« (str. 67).

Krčmar iz gostilne Pri rdečem raku je tudi podoben prej opisanim lopovoma, zato ne preseneča, da se med seboj dobro razumejo. »Kar ociganita ga, butca neumnega, še pomagal vama bom,« (str. 45) izjavi, ko si tudi sam obeta Ostržkov zlati cekin.

Medtem ko je Ostržek čuval kokošnjak lastnika vinograda, so ga obiskale kune in mu ponudile kupčijo: »Enkrat na teden bomo prihajale ponoči v kokošnjak in vsakokrat bomo odnesle osem kokoši. Sedem jih bomo pojedle me, eno pa bomo pustile tebi, pod pogojem seveda, da se boš potuhnil in ti ne bo prišlo niti na misel, da bi lajal in budil kmetijo« (str. 77). Kupčija se za kune ni dobro končala, Ostržka pa je rešila pasje vrvice.

Če so prej opisani primeri pojasnjevali nepoštene motive za njihovo ravnanje, je pri velikem psu Blisku drugače. Ko Ostržek pobegne orožnikoma, za njim zapodita psa Bliska. Med obupanim begom Ostržek skoči v morje in pes po nesreči pade za njim. Ker pes ne zna plavati, Ostržka obupano prosi za pomoč. On pa mu odgovori: »Toda če te rešim, mi moraš obljubiti, da me ne boš več zasledoval in nadlegoval.« Obljubo Blisk drži ter pristavi: »Če le nanese prilika, se ti oddolžim.« In res ne traja dolgo, ko Blisk reši Ostržka pred nevarnostjo, da bi ga zeleni ribič

skupaj z ribami ocvrl v ponvi (str. 108). Takrat doda: »Ti si rešil mene in jaz sem se ti oddolžil. Tako je pač, pomagati moramo drug drugemu.«

Medsebojna složnost

Na tej stopnji otrok, ki je praviloma že najstnik, razume osebno ravnanje kot nekaj več od preprostega »trgovanja«, ki ga poznamo iz predhodne stopnje. Odvisno je od tega, ali ga drugi odobravajo kot »dobrega«. Dobro ravnanje pomeni imeti dobre namene in osebne občutke v smislu iskrenosti, skrbi za druge, ljubezni in podobno.

Mojster Pepe, Ostržkov oče, si od samega začetka prizadeva, »da bi iz njega napravil pošteno lutko« (str. 14). Kljub nevshečnostim, ki mu jih povzroča, si ves čas prizadeva zanj delati dobro, z veliko potrpežljivosti in iskrene ljubezni. Po vrnitvi iz zapora mu odstopi tri hruške, ki jih je hranil za svoj zajtrk. Še več, potrpežljivo mu jih olupil in prenaša njegovo izbirčnost. (str. 23). Proda svojo suknjo, da bi lahko kupil sinu abecednik. Vsa leta ga vztrajno išče, dokler mu razburkano morje ne prevrne čolna (str. 84) in ga poje velika riba (str. 158). Od zadnjega srečanja je minilo veliko časa, a Pepetova naklonjenost in vera v Ostržka ne usahne do zadnjega.

Tudi Ostržek se v svojih ravnanjih in motivih zanje vztrajno, pa čeprav z majhnimi koraki, razvija. Sam si vedno pogosteje želi delati dobro, na kar bi bili odrasli ponosni. To mu tudi vedno bolj uspeva, četudi vedno znova zapade v etične regresije, kot na primer takrat, ko ga premami Trličino povabilo v Deželo igrač (str. 124) ali ko nasede zvijači pobalinskih sošolcev, da ne gre v šolo in odide z njimi na morje gledat morskega psa (str. 98). Vedno močnejše ga prizadene misel, da je modra vila razočarana nad njegovim ravnanjem. »Učil se bom, delal bom in storil vse, prav vse, kar mi boš ukazala,« je odločen (str. 95). Vedno bolj si želi očetove bližine, da poljubi »ubovega starčka, ki je toliko pretrpel« zaradi njega (str. 64). In res mu ob ponovnem snidenju z njim izkaže vso naklonjenost in skrb (str. 170).

»Tudi učitelj ga je hvalil zaradi pazljivosti, marljivosti in njegove bistre glave. Zjutraj je bil prvi v šoli in ob končanem pouku je ostal zadnji« (str. 97).

Zakon in red

Na tej stopnji je poudarjena potreba po družbenem redu in upoštevanju predpisov, v smislu upoštevanja zakonov, spoštovanja avtoritet, opravljanja dolžnosti, v katere posameznik ne dvomi in veljajo za vse enako, ne glede na okoliščine.

Književne osebe v Collodijevem Ostržku, ki bi jim lahko pripisali višjo konvencionalno stopnjo moralnega razvoja, svoja ravnanja ali stališča pogosto podkrepijo s splošno priznanimi reki ali pravili.

Prvi v vrsti je muren Modrec oziroma njegova senca. »Gorje otrokom, ki se upro svojim staršem in svojevoljno zapustijo očetov dom! Nikdar se jim ne bo dobro godilo na zemlji, prej ali slej se bodo bridko kesali« (str. 15). Ali: »Ne zaupaj, otrok moj, tistim, ki ti obljubijo gradove v oblakih. To so goljufi ali tepci. Ubogaj me in se vrni!« (stran 46)

Plavolaska, predobra vila, ki že več kot tisoč let živi v bližini gozda, Ostržka vedno znova pouči s kakšno pomembno življenjsko modrostjo, vendar mu povsem prepusti odločitev, kako bo ravnal. »Otroci bi morali vedeti, da jih dobro zdravilo, ki ga pravočasno spijejo, lahko reši hude bolezni in morda celo smrti« (str. 60). O lažeh pa Ostržka pouči: »Laži, otrok moj, je lahko spoznati. Imamo jih dvoje vrst: laži, ki imajo kratke noge, in laži, ki imajo dolg nos« (str. 62). Plavolaska v pripovedi vedno znova izgine in se nato pojavi kot spoštovana avtoriteta, ki pa svojih pričakovanj ne uveljavlja s silo. Kljub vilinskim sposobnostim ne uporabi prve stopnje etičnega ravnanja.

Med pripovedjo mladi bralci srečajo tudi nekaj zanimivih stranskih književnih oseb, ki poznajo katero od pomembnih modrosti in bi lahko ali pa tudi res vplivajo na dogajanje v pripovedi. To je recimo beli kos ob cesti, ki Ostržka posvari pred nasveti slabih prijateljev Zvitorepke in Brļjava ter zato nesrečno konča (str. 41). Na pol gola papiga, ki obupanemu Ostržku pojasni, zakaj ne najde dreves s cekini, saj »... se pride pošteno do denarja le z delom svojih rok ali s pametjo svoje glave« (str. 69); Kresnica, ki se začudi, kako se je Ostržek pod vinogradom ujel v skobec, in doda: »Lakota, otrok moj, ni opravičilo, da bi smel segati po tujem imetju!« (stran 74) V knjigi srečamo še goloba (str. 83), oglarja, zidarja in ženico iz Vasi marljivih čebel (str. 89) ter morskega raka, ki paglavce posvari, da se pretepi praviloma ne končajo dobro (str. 102).

Prezreti pa ne smemo tudi Ostržka samega, kot ga spoznamo ob koncu knjige, ko se skupaj s Pepetom rešita iz želodca morskega psa. »Od tistega dne je vstajal celih pet mesecev vsako jutro že pred zoro in hodil vrtet vitel, da je dobil mleko, ki je tako prijalo bolnemu očetu. /.../ V prostem času se je naučil plesti košare iz bičevja. Z izkupičkom je z veliko preudarnostjo kril vsakodnevne stroške. /.../ Ob večernih urah se je vadil v branju in pisanju.« In pripravljen je bil delati še pet ur več, le da bi lahko pomagal. Tokrat gre pri Ostržku za več kot le željo po priznanju, da dela dobro za druge. Gre za iskreno prizadevanje, ki premaga tudi večerno utrujenost, tako da je uspel namesto osem košar splesti kar šestnajst, ne da bi ga kdo k temu priganjal ali da bi za to pričakoval posebno pohvalo.

Družbeni dogovori

Na tej stopnji se priznavajo družbeno dogovorjena načela in vrednote, brez opiranja na avtoriteto, ki jih postavlja. Posameznik se zna vprašati, kaj dela družbo dobro in kaj ji daje smisel. Glede na družbeno dogajanje se lahko zakonu tudi prilagajajo in spreminjajo.

Univerzalno etično načelo

To je najvišja oblika moralnega presojanja, kjer se od posameznika pričakujejo izoblikovana in upoštevana splošna etična načela, ki usmerjajo ravnanje, ne da bi se pri tem moral naslanjati na konkretne predpise ali prepovedi. Ravnanja naj bi bila univerzalna in odločitve enakovredno spoštljive do vseh.

Pri zadnjih dveh stopnjah postkonvencionalnega moralnega ravnanja bi težko prepričljivo izpostavili katerega od književnih likov iz Collodijevega *Ostržka*. Najbližja je Plavolaska, ki ves čas zagovarja etična načela. Kar ji na nek način odreja legitimnost najvišjega etičnega ravnanja, je njena fantastičnost, ki ji vendarle omogoča ustvarjanje čudežev, kot je npr., da oživi od mrtvih (str. 52, str. 92), prigode z njenim polžem, »ki se mu nikamor ne mudi« in ponuja hrano iz mavca in alabastra (str. 119), ter ko se na otoku iz marmorja prikaže kot koza z modro dlako (str. 153). Ne glede na to je v zgodbi prav ona najvišji razsodnik, kdaj in zakaj napoči pravi čas, ko lutka postane deček. Vseskozi skrbi, da se zapleti in težave razrešijo skladno z vrednoto pravičnosti. Do nje pa se mora Ostržek dokopati z lastno presojo in odločitvijo, torej avtonomno.

Analiza skupnega branja *Ostržka* z vidika Kohlbergovih stopenj

Zadnji ponatis *Ostržka* Carla Collodija je izšel pri Mladinski knjigi v zbirki Domače branje – Knjiga pred noskom. Dopolnjena je z didaktičnim instrumentarijem, ki ga je pripravila profesorica Metka Kordigel Aberšek. Z njim nagovarja in spodbuja mlade bralce k dialogu s knjigo in njenimi junaki. Spodbuja doživeto recepcijo, poglobljeno interpretacijo in spontano aktualizacijo oziroma poustvarjanje besedila.

Z učenci 2. razreda osnovne šole smo se odločili za skupno šolsko branje po metodi branja v nadaljevanjih. Kot je nakazal že instrumentarij, smo ob rednih presledkih brali besedilo po vnaprej premišljenih sekvencah. Kmalu se je izkazalo, da so bili otroci za branje zelo motivirani. Tako kot zgodovinski viri navajajo, da so italijanski otroci pred 130 leti nestrpno pričakovali vsako naslednjo izdajo časopisa z novimi »Pinocchievimi« dogodivščinami, tudi toliko let kasneje ni

manjkalo brezštevilnih prošenj, da bi kljub dogovorjenemu urniku skupnega branja z branjem nadaljevali čim prej.

Ob branju knjige smo bili še posebej pozorni na interpretacije učencev o motivih za moralna ravnanja v Ostržkovi fantastični pripovedi, ki smo jih povezali s Kohlbergovo razlago moralnega razvoja. Zanimalo nas je, ali so otroci ta ravnanja prepoznali, kako so jih interpretirali sami in ali smo z opisanim pristopom in izborom knjige prispevali k razvoju recepcijskih sposobnosti drugošolcev, konkretno k možnostim zaznavanja in razumevanja motivov za ravnanje književnih oseb. Med številnimi poustvarjalnimi besedili in izdelki otrok izvzemimo naslednje:

Ostržek na koncu knjige vendar postane pravi deček, čeprav je v življenju naredil veliko napak. Kakšno je tvoje mnenje o njegovem odraščanju?

Ostržku so že od samega začetka obljubljali, da bo postal deček, pa se je vedno znova nekaj zgodilo in od vsega skupaj ni bilo nič. Na neumnosti so ga nagovarjali tudi drugi. (Eva)

Če bi bil Ostržek že od začetka fant in ne lutka, ga tudi drugi sošolci ne bi toliko zbadali in bi imel mir. Morda se potem ne bi dogajalo toliko stvari. (Nika) Pa saj tudi njegovi sošolci niso bili najprej lutke, pa se tudi ne morejo pohvaliti z lepim vedenjem in prijaznostjo. (Eva)

Nagajal je svojemu očetu, spravil ga je celo v zapor. Da ne govorim o neprestanih lažeh. To seveda ni prav. (Rok) Ostržek je res bil na začetku zelo poreden, sebičen in nesramen. Obnašal se je grdo, kar mu je bilo čisto vseeno. Ni mu bilo tudi mar do šole. Nekatero stvar se je pač moral naučiti, preden je postal fant. (Ian)

Za Ostržka je bilo življenje igra. (Tine) Življenje pa ni samo igra. So tudi potovanja, kaj napornega, zanimivega in kar ti ni všeč. (Jana) Tudi nekaj resnega. (Rok)

Ostržek je bil najprej len, ni pomagal ljudem in ni želel hoditi v šolo, kaj šele delati. Ampak ljudje potrebujejo delo in ne moremo čakati na polici omare, kot neke lutke. No, malo pa bi bilo vseeno zanimivo. (Jana) Delati moramo. (Zala) Brez dela ne moreš dobiti denarja. Brez denarja ne moreš dobiti hrane. Brez hrane ne moreš živeti. (Taja) Tudi na kmetiji je treba veliko delati. Denar rabiš tudi za kokoši. Sicer pa je potrebno zalivati, delati na vrtu, pospravljati za živalmi, skrbeti, da ne zbolijo. (Jana)

Lutke imajo leseno glavo in lesene možgane. Ljudje pa prave možgane. (Taja) Pravi možgani so pametni. Z njimi ljudje mislimo. (Emina) Človek lahko z njimi razmišlja, kaj je prav in kaj narobe. Lutka tega ne zna. (Taja) Dokler je bil Ostržek

lutka, je razmišljal le, kaj je za njega fajn in zabavno, in ne, kaj je za njega dobro. Ni razmišljal tudi tega, kaj je dobro za druge. (Jana) Ni razumel tega, da če ti drugim pomagaš, tudi oni tebi pomagajo, ko jih rabiš (Eva). Tako kot je bilo v knjigi med Ostržkom in psom Bliskom. (Rok)

Razgovor je osvetlil polje etičnega razmišljanja pri drugošolcih in pokazal, da se praviloma giblje v okviru predkonvencionalne ravni. Nekaterim je razumljivo, da je Ostržek podlegel ustrahovanjem drugih, močnejših od njega, zato je treba krivdo pripisati tudi vsem tistim, ki so ga »silili« v neumnosti. Velikokrat se pojasnila za pravilna ravnanja naslonijo na stališče, »da se ti le tvoja dobra dejanja povrnejo z dobrimi dejanji drugih«. Nedvomno pa učenci drugega razreda prepoznajo konvencionalne motive za ravnanja, kjer v ospredje postavijo pričakovanja vile Plavolaske in drugih. Le v interpretacijah lastnih izkušenj se zdi, da so ta spoznanja še na ravni zaznavanja in ne tudi popolnega razumevanja in zavedanja.

Sklep

Pedagoško delovanje je od svojih začetkov neločljivo povezano z moralnim razvojem učencev. Pri tem je nepogrešljiva književnost kot sozvočje estetske, spoznavne in etične komponente, ki »resnično deluje na bralčev, torej otrokov razvoj, saj mu odstira oblike bivanja, s kakršnimi se v realnem življenju verjetno ne bi srečal« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 33). Zanimala nas je prav etična komponenta, ki pa je ni dopustno odtrgati od celote literarnega dogajanja, ker se tisti trenutek spremeni v »moralno« in začne delovati proti vzgoji za moralno presojanje.

V eni bolj redkih in zato še dodatno pomembnih raziskav o moralni vzgoji v zgodnjem obdobju otrokovega razvoja je Kroflič (1997) podal pomembno opozorilo: »Pri razvijanju reflektirane moralnosti (pa) ni problematično le zagotoviti otrokovo pripravljenost za odpoved trenutnemu 'ugodju' v prid moralnemu delovanju, ampak tudi razumevanje moralnih načel. Klasična normativna etika in iz nje izpeljana moralna vzgoja je zahtevala zgolj discipliniranje otroka, ki naj se nauči podrejanosti točno določenim moralnim zahtevam (ne laži, ne kradi, ne želi bližnjega ...). Postmoderna teorija moralnosti pa ni utemeljena na večnih moralnih pravilih, temveč na sposobnosti iskanja ustreznega ravnanja v vsaki novi situaciji. To iskanje pa je povezano s sposobnostjo dogovarjanja s sočlovekom, ki je udeležen v situaciji in ima svoje stališče. Tako se zaplete tudi 'potencialno neproblematičen' kognitivni vidik moralne vzgoje, s katerim klasična moralna teorija ni imela problemov. Različne kognitivne strategije reševanja moralnih problemov, različni pogledi na to, kaj je v konkretni situaciji najbolj sprejemljiva rešitev, nas prisilijo, da otroka že relativno zgodaj začnemo usposabljanje za, kot se je v članku *Pedagoška etika* pesniško izrazil Z. Medveš, edino stalno lastnost življenja, to je večno spreminjanje.

V obdobju otrokovega prehoda med vrtcem in osnovno šolo, ko njegov moralni razvoj zaznamuje konfliktnost prehoda med predkonvencionalno – egocentrično in konvencionalno moralo (po Kohlbergu) oziroma med materinsko imaginarno in očetovsko simbolno identifikacijo z moralnim zakonom (po psihoanalizi), pa takšna usmerjenost moralne vzgoje povzroči še toliko več občutljivih zapletov, ki pa, če se znamo spopasti z njimi, podobno kot v vsakdanjem življenju, dvigujejo kvaliteto vzgojnim učinkom!« (str. 19)

Glede na pogostnost ostrih zavračanj koncepta permisivne vzgoje je presenetljivo, da skoraj ni najti avtorjev, ki bi ga zagovarjali. Je potemtakem permisivna pedagogika le konstrukt za prikrito polemiziranje z nekimi drugimi pedagoškimi koncepti? Craig (1973) je med redkimi, ki svoj pristop označuje za permisivnega in ga brani pred kritiki, za katere meni, da bi v nekih prejšnjih kulturnih razmerah govorili o »hudičevem semenu« v otroku, jutri pa bodo zahtevali »popravek pokvarjenega gena«. Permisivni da so starši, ki ne znajo uporabiti palice, ki ne kaznujejo otrok. Bolj ko je pedagoška stroka brez odgovorov na kritiko šole, raje se zateka k obtoževanju permisivnosti, čeprav ji nihče ne oporeka, da je razvajenost otrok škodljiva. Dejansko stanje je takšno, da je fizično kaznovanje otrok vsakdanji pojav: najprej jih dobijo po prstih, nato so našeškani, tudi šiba je še vedno pri roki, sledijo bolj sofisticirane kazni s hišnim zaporom in prepovedovanjem priljubljenih doživetij. Ko nastopi puberteta, vse to odpove, pridejo pa pedagogi, ki starše poučijo, da so bili preveč permisivni. Še nihče ni dokazal, da kaznovanje pomaga! Nastaja pa psihoza, ko se vsi bojijo, da bi z otrokom ravnali permisivno in si nakopali »smrtni greh« (str. 15–18).

Sadovnik, profesor pedagoške sociologije na Univerzi Rutgers, meni, da so kritike permisivnosti dejansko namenjene progresivni pedagogiki sploh in da predstavljajo konzervativno zavoro razvoju novih pedagoških pristopov, osredotočenih na otroka (Sadovnik, Cookson in Semel, 2001). Gibanje progresivne šole predstavlja najmočnejši val pedagoških inovacij v 20. stoletju in se je začel z Johnom Deweyem. »Progresivizma« ni mogoče enačiti s »permisivizmom«, če s slednjim mislimo odsotnost strukturiranosti, je pa pristop, ki se odziva tako na potrebe učencev kot na izzive časa, je na učence osredotočeno izobraževanje, poudarja svobodo in individualizem ter relativizira akademske standarde v imenu enakosti. Ni dvoma, da je imela progresivna pedagogika tudi slabe točke, to so bile pomanjkanje raziskav, slabo pripravljene učitelji in nezadostna gmotna podpora (Weiss, DeFalco in Weiss, 2005). Že Dewey (1938) je moral na stara leta braniti progresivno pedagogiko pred napadi: »Če je tradicionalna pedagogika temeljila na rutini in je načrte in programe prepisovala iz preteklosti, iz tega ne sledi, da je progresivna pedagogika improvizacija brez vsakega načrta« (str. 28). Kritiki bi tudi danes predvsem morali konkretizirati svoje zamere, iz katerih se pogosto vidi, da letijo na eksotično waldorfsko pedagogiko, na šolo Marije Montessorri, na delovno šolo, na Summerhill ali na vdor mysticizma new agea v šolo. Potem bi bilo jasno, da

gre tudi njim za boljše izobraževanje, ne pa za splošno nasprotovanje njegovemu prilagajanju novim časom in za vračanje k preseženim konceptom.

Kroflič (1997) je v zgoraj navedeni raziskavi pokazal, kako se omenjene pedagoške kontroverze manifestirajo pri moralni vzgoji, in se opredelil za procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki presega enostranskosti represivnega in permisivnega pristopa. »Tokrat, ko otrok zaradi različnih razlag ni več omejen na popolnoma pasivno vlogo objekta v vzgojni komunikaciji, pa naj bo to zaradi grešnosti, 'nedoločenosti biološke narave', divjosti ali izključujoče primarne potrebe po zaščiti in varnosti. Aktivna vloga otroka v vzgojnem procesu na načelu obojesmerne komunikacije med njim in vzgojiteljem se lahko začne uveljavljati šele takrat, ko začno pedagogi in psihologi poudarjati pomen otrokovega neoviranega (svobodnega) razsojanja, domišljjskega snovanja in moralnega odločanja za optimalen razvoj osebnostnih potencialov« (str. 31).

Didaktični model mora upoštevati: 1. obojesmerno komuniciranje med vzgojiteljem in učencem; 2. fleksibilno načrtovanje pouka s sodelovanjem vseh akterjev vzgojnega procesa, brezpogojno tudi samih otrok; 3. samoomejitveno avtoriteto vzgojitelja, ki spodbuja učenca k postopni osamosvojitvi; 4. zavrnitev vnaprej določenih vedenjskih vzorcev in podpiranje otrokovih vzgojnih potencialov za postopno oblikovanje avtonomne moralnosti.

Na tej točki pa se spet vrnemo h Kohlbergovi teoriji in njegovemu kompleksnemu modelu moralne kognicije, ki pojasnjuje otrokova moralna stališča in ravnanja. Kohlberg pa je dodatno dobrodošel tudi zaradi svojega aktivizma, ko je izvedel številne pedagoške eksperimente, ki so pokazali možnosti za podpiranje moralnega razvoja učencev. Kroflič ga šteje za prvega, ki je zastavil procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki bi mu lahko rekli tudi postpermisivni pristop. Moralna vzgoja je neučinkovita, če izhaja od zunanjih avtoritet, kar je Kohlberg v svoji »pravični šoli« nadomestil z izkušnjo skupinsko sprejetih norm v kibucih, kot načinom »odraščanja« učenčevih moralnih presoj. Na ta način je lažje premostiti značilen razkorak med moralnimi spoznanji in moralnimi dejanji, ki človeka spremlja skozi vse življenje.

Ostržek kot tudi sicer otroška književnost je neizčrpen vir moralnih situacij, v katerih je potreben bralčev razmislek o možnih moralnih presojah in odločitvah. Kot je dobrodošla in tudi potrebna učiteljeva podpora pri drugih zahtevnih kontekstih besedila, je nujna tudi pri moralnih temah. A tega ni mogoče nuditi »na pamet« brez domišljenih konceptov, kar zagotavljajo Kohlbergova teorija in model moralnega razvoja ter komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti. To smo želeli preveriti ob skupnem prebiranju Collodijevega *Ostržka*, ki predstavlja bogastvo pedagoških izzivov. Zavedati pa se je treba Kohlbergovega opozorila: »Odnos med moralno presojo in moralnim obnašanjem ni v popolnosti

opredeljen. Moralna presoja je nujen, a ne tudi zadosten pogoj za moralno delovanje. Svojo vlogo igrajo še druge spremenljivke, kot so čustva, volja, smoter, moč ega. Moralna presoja je edini ugotovljivi moralni faktor moralnega obnašanja, ne pa edini dejavnik tega obnašanja« (Kohlberg in Hersh, 1977, str. 58). Prav zato je literarno delo, ki zajame tudi čustvene in fantazijske plasti življenja, še pomembnejše za moralno rast otroka.

VIRI IN LITERATURA

Beauchamp, A. (2013). *Kohlberg, Lawrence 1927–1987*. Education.com. Pridobljeno 1. 6. 2013, s <http://www.education.com/print/kohlberg-lawrence-1927-1987/>.

Collodi, C. (2012). *Ostržek* (Prevod Albert Širok). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Craig, S. (1973) *Raising your child, not by force but by love*. Philadelphia: Westminster Press.

Crysdale, S. W. C. (1987). From »Is« to »Ought«: Kohlberg, Lonergan, and method in the human sciences. *Laval théologique et philosophique*, 43 (1), 91–107.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dirks, D. H. (1988). Moral development in Christian highereducation. *Journal of Psychology and Theology*, 16, 324–331.

Gamble, N. in Yates, S. (2008). *Exploring Children's Literature*. London: Sage.

Guroian, V. (1998). *Tending the hear to virtue: How classic stories awaken a children's moral imaginations*. Boston: Oxford University Press.

Kohlberg, L. (1948). Beds for bananas. *Menorah Journal*, 36, 385–380.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Ph. D. dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1981). The question of s seventh stage. V L. Kohlberg, *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harperand Row.

Kohlberg, L. in Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16 (2), 53–59.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kordigel Aberšek, M. (2012). Spoštovani starši! V C. Collodi, *Ostržek* (str. 3–4). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Ljubljana: FF.

Legvart, P. (2012). Ostržek za sodobne otroke in odrasle. V C. Collodi, *Ostržek* (str. 183–185). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Mellema, G. (1989). Kohlberg and Rest on moral development. *Christian Scholar's Review*, 19, 123–148.

Moroney, S. (2006). Higher stages? Some cautions for Christian integration with Kohlberg's theory. *Journal of Psychology and Theology*, 34 (4).

Power, F. C., Higgins, A. in Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.

Sadovnik, A., Cookson, W. in Semel, F. (2001) *Exploring education. An introduction to the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.

Walsh, C. (2000) The life and legacy of Lawrence Kohlberg. *Society*, 37, 36–41.

Whited, L. in Grimes, K. (2007). Kaj bi storil Harry? J. K. Rowling in teorije etičnega razvoja Lawrence Kohlberga. *Otrok in knjiga*, 68, 5–26.

*Dr. Matjaž Duh, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
matjaz.duh@uni-mb.si*

*Dr. Tomaž Zupančič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
tomaz.zupancic@uni-mb.si*

Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.015.31:7

POVZETEK

Metoda estetskega transferja je sodobna učna metoda na področju likovne pedagogike. Poudarja pedagoško vrednost estetske izkušnje. Zasnovana je široko, saj zajema različne likovnodidaktične parametre. Vpliva na časovno razporeditev učne ure, določa vsebinske elemente, metode in oblike dela. Prav tako vpliva na motivacijo in končno vrednotenje. Bistvo metode estetskega transferja je v prenašanju estetskih sporočil z umetnine na učence. Temelj in pogoj za uspešno uporabo metode estetskega transferja je kakovostno izvedena likovna apreciacija. Za uspešno razvijanje likovne apreciacije obstaja več načinov in poti, a vse imajo cilj, da učenci umetniško delo vidijo, ga dojemajo in v njem uživajo. S tem bogatijo svoj likovnoestetski razvoj, vzpostavijo pozitiven odnos do umetnosti, hkrati pa je to tudi spodbuda za njihovo lastno likovno raziskovanje.

Ključne besede: likovna umetnost, metoda estetskega transferja, likovna apreciacija, percepcija, recepcija

Art Appreciation and the Method of Aesthetic Transfer

ABSTRACT

The method of aesthetic transfer is a modern teaching method in art education. It emphasises the pedagogic value of the aesthetic experience. It is a comprehensive method, as it encompasses different parameters of art didactics. It affects lesson time allocation and determines content, methods, and teaching modes. It also affects motivation and final evaluation. The essence of the method of aesthetic transfer lies in transferring aesthetic messages from the artwork to students. The foundation and condition for a successful implementation of the method of aesthetic transfer is a high-quality art appreciation. There are several ways and methods for successfully developing art appreciation, the common objective of all being to allow students to see, perceive, and enjoy a work of art. Thus they enrich their artistic and aesthetic development, and establish a positive attitude towards art, while this method at the same time encourages their own artistic exploration.

Key words: art education, the method of aesthetic transfer, art appreciation, perception, reception

Uvod

Učne metode so znanstveno in izkustveno preverjeni načini učinkovite komunikacije med učitelji in učenci v procesu prenašanja in usvajanja znanja, spretnosti, razvijanja sposobnosti in spodbujanja vseh drugih potencialov razvijanja osebnosti v procesu poučevanja in učenja. Učne metode lahko v didaktičnem pogledu opredelimo kot poti do ciljev poučevanja, ki so primerne za učence, hkrati pa v sklopu drugih didaktičnih komponent in ustrezne interakcije dajejo določeni situaciji pouka optimalen učinek (Terhart, 1997). Nanašajo se na delo učitelja in na delo učencev ter so usmerjene na komunikacijske procese pri pouku, na pošiljanje, kodiranje, dekodiranje in strukturiranje informacij v procesu učenja. Pomembnost komunikacijskih procesov pri pouku izpostavljajo tudi drugi avtorji (Poljak, 1988; Bognar in Matijevič, 1993; Bežen, Jelavič, Kujundžič in Pletenac, 1993; Tomič, 2003). V didaktični literaturi zasledimo klasifikacije učnih metod, katerih merila so pri različnih avtorjih različna. Lavrnja (1996) pravi, da verjetno ne obstaja didaktični problem, ki bi predstavljal »bolj sporno in nasprotujoče si vprašanje, kot so metode pouka in poučevanja« (str. 67). Razlike v pojmovanju učnih metod izhajajo iz tega, ker so pod pojmom učnih metod razumljeni različni

vidiki in elementi. Da je eden izmed pogojev za kakovosten pouk zagotovo tudi raznolikost metod, poudarja Meyer (2005). Učne metode so pomemben del tudi v procesu likovne umetnosti, saj povedo, na kakšen način bo učitelj pripeljal učence do cilja. Likovna didaktika razvija specifične učne metode, to je sisteme in načine dela, ki potekajo pri reševanju likovnih nalog, usvajanju znanj, spretnosti in navad z namenom, da bi prišli najhitreje do cilja. Specifične učne metode likovne umetnosti izhajajo iz osnovnih karakteristik estetskega fenomena v didaktičnih procesih. Pri likovni umetnosti učitelji načrtujejo in uporabljajo metode dela, ki so primerne za doseganje določenih ciljev v procesu likovne umetnosti.

Metoda estetskega transferja

Metoda estetskega transferja je specifična didaktična učna metoda, ki poudarja pomen estetske izkušnje. Gre za sklop didaktičnih odločitev, katerih cilj je ustvariti optimalne pogoje za razvoj estetskega občutka in estetskega delovanja pri udeležencih pedagoškega procesa. »V metodi estetskega transferja je zajeta večina likovno didaktičnih zahtev in vidikov izvajanja likovnih dejavnosti. Zajema specifično časovno in vsebinsko artikulacijo dejavnosti, učne metode in oblike dela, načine motiviranja in vrednotenja, glavni poudarek pa je na postopkih prenosa estetskih sporočil, ki jih vsebujejo umetnine, na prejemnika, to je udeleženca pedagoškega procesa« (Zupančič in Duh, 2009, str. 13).

Metoda estetskega transferja izhaja in upošteva vse osnovne premise likovne didaktike in likovne pedagogike. Še posebej: 1. načela likovne umetnosti, 2. splošne učno-vzgojne metode likovne didaktike, 3. specifične likovnovzgojne metode in 4. osnove muzejske pedagogike.

Pomembno osnovo metode estetskega transferja predstavlja dejstvo, da je s pedagoškim delom na likovnoizraznem področju potrebno skrbeti za ohranjanje prirojenega občutka za likovni red in za razvijanje privzgojenega občutka za lepo. Strokovno pomembna misel je vedno pogosteje eksplicitno zapisana v sodobnih likovnih kurikulumih, tudi v slovenskem Kurikulumu za vrtce (1999, str. 23), in bi morala biti prisotna v vsakem dokumentu, ki ureja in določa delovanje na likovnopedagoškem področju v predšolskem, osnovnošolskem in srednješolskem obdobju.

Metoda estetskega transferja skrbi, da bi se preko reproduciranja in likovnopedagoške obravnave ne posredovale le informacije informativne narave, ampak tudi v umetninah vsebovane estetske komponente. »Pri metodi estetskega transferja mora biti prezentacija umetniških del takšna, da opazovanje umetniškega dela pripelje do interakcije med opazovalcem (otrok, učenec) in umetniškim delom, pri čemer se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje,

čustva in asociacije. Ker je interakcija osebna in je različna od otroka do otroka, je potrebno v skupini vzpostaviti primerne pogoje, v katerih bodo lahko učenci brez zadržkov izrazili svoja osebna mnenja. Ta so pri vsakem učencu, zaradi njegove lastne perspektive in asociacij, drugačna. Ob tem bo njihova perspektiva videnja stopnjevala doživetja tudi pri drugih učencih« (Duh in Zupančič, 2011, str. 49). Učenci se lahko odzivajo na čustveni, asociativni in formalni intelektualni ravni. Ti trije tipi odzivov nihajo in se spreminjajo, saj so odvisni od opazovalca in od umetniškega dela. Podoživeto likovno delo lahko pripelje do likovne reakcije, ki bo individualna rešitev vsakega otroka, in predstavlja novo estetsko izkušnjo.

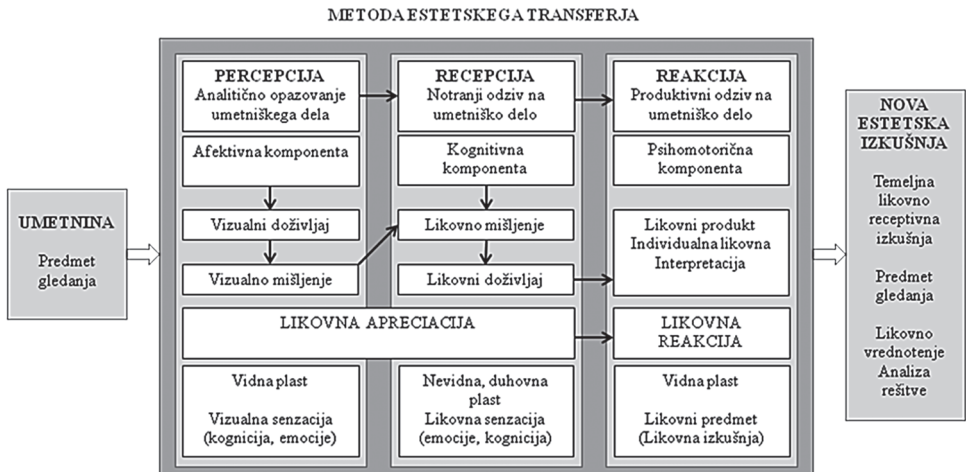


Slika 1: Da lahko metoda estetskega transferja pripelje do nove estetske izkušnje, mora umetnina in njena prezentacija zadostiti načelu kakovosti.

Metoda estetskega transferja upošteva vsa načela likovnopedagoškega dela, še posebej načelo kakovosti. Načelo kakovosti poudarja (med drugim) potrebo po tem, da je vsaka umetniška izkušnja, ki je uporabljena v pedagoškem procesu, čim bolj kakovostna oziroma najboljša glede na možnosti. Najpogosteje se načelo kakovosti nanaša na samo izbiro umetniških del. Poudarja, da ni nobenega razloga in opravičila za to, da se v pedagoškem procesu uporabljajo umetniško sporna dela, dela brez umetniške vrednosti oziroma dela, ki niso nosilci estetskega sporočila. V primeru metode estetskega transferja ta osnovna premisa načela kakovosti ni toliko uporabna, saj že v osnovi izhajamo iz tega, da so znotraj metode uporabna le umetniška dela, ki so visokokakovostna in nosilci močnih estetskih sporočil. Bolj se načelo kakovosti znotraj metode estetskega transferja nanaša na načine reproduciranja in predstavljanja nosilcev estetskih sporočil prejemnikom. Osnovno pravilo je namenjeno reproduciranju umetnin. Le-te morajo biti verne, kakovostne, torej takšne, da se preko reproduciranja izgubi čim manj originalnih informacij.

Struktura metode estetskega transferja

O estetskem transferju lahko govorimo, kadar se estetsko sporočilo, vsebovano v umetniškem delu, preko primerno zastavljenega pedagoškega dela pri prejemniku spremeni v novo estetsko izkušnjo (Duh in Zupančič, 2011). Struktura metode estetskega transferja je prikazana na spodnji shemi (slika 2).



Slika 2: Shematski prikaz metode estetskega transferja

Da bi otroci in učenci lahko uživali v umetniških oblikah in reagirali na predstavljeno vsebino, morajo le-to najprej opaziti. Pomembno je, da si otroci pri likovnih dejavnostih pridobijo tehniko opazovanja estetskih objektov glede na njihove neposredno vidne kakovosti. Omenjene postopke v metodi estetskega transferja razširimo tako, da pri otrocih izzovemo tudi praktično, likovnostvarjalno reakcijo. V metodi estetskega transferja sledimo trem stopnjam:

- percepcija: zaznavanje likovnega dela z vsemi čutili in sproščanje čustev,
- recepcija: ubesedenje slik,
- reakcija: delovanje, produktivni odziv na umetniško delo.

Percepcija in recepcija umetniških del sta prvi dve stopnji metode estetskega transferja. Prva je usmerjena k temu, da otrok oz. učenec dobi čim bolj jasno percepcijo umetniškega dela, kar predpostavlja tudi izzvanje odgovarjajočega estetskega doživljanja. Druga stopnja je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami ter s tem postanejo ozaveščeni in ponotranjeni. Skupne likovne perceptivno-receptivne zmožnosti otrok in učencev imenujemo likovna apreciacija.

Pri percepciji umetniških del spodbujamo afektivnost, ki je pomembna komponenta apreciacije, se sproža ob stiku z umetniškim delom, je plod individualnih dejavnikov vsakega posameznika in pelje od vizualnega doživljanja v vizualno mišljenje. Na tak način učenci pri ukvarjanju z umetniškimi deli posegajo v svoj repertoar miselnih sposobnosti. »Pri intuitivnem razmišljanju, ki nastane kot nadaljevanje razmišljanja, vezanega na neposredno opazovanje, zmorejo

otroci stari šest do enajst let vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja» (Uhlig, 2005, str. 63). Marsikje prevladuje mnenje, da je zaznavanje umetniškega dela smiselno le, če je ustrezno razloženo. Pri posredovanju umetniških del na primer v muzejih ali preko različnih medijev ali pa pri pouku »se postavlja temeljno vprašanje o součinkovanju samostojnega zaznavanja na eni strani in podane razlagajoče informacije na drugi strani« (Barth, 2000, str. 7). Mnenja smo, da je ob prerani razlagi vsebine umetniškega dela raziskovalna potencia, ki jo ponuja umetniško delo, že zapravljen. Raziskovanje je skrčeno na delovanje posredovanega védenja, ki se nanaša na umetnino in je omejena kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim. V tem primeru poduk in predelava znanja določata dogajanje. Namesto da bi bila ustvarjena situacija za odkrivanje in opazovanje, ki vzpostavlja določen odnos do umetnine, je apreciacija vodena s povedanim. Tako prihaja do govorne fiksacije našega pristopa k sliki oziroma k zmagi govora nad pogledom (Didi Huberman, 1990). Podobno ugotavlja Rayment (2000) v raziskavi, kjer so likovni pedagogi vrednotili posamezne cilje umetnostnih učnih načrtov. Dva med njimi, povezana z razvijanjem odnosa do umetnin, poimenovana kot »razvijanje razumevanja umetniškega dela in odzivanje na vrednotenje umetnin« (str. 167–168), so označevali kot tista, ki zožujeta, ne razširjata obzorij, kot teoretično, ne praktično usmerjena, kot preveč verbalno zasnovana, kot ne pretirano zanimiva in dokaj nepotrebna oziroma vsaj potrebna korenitih sprememb.

Recepcija je »ustvarjalen proces aktivnega sprejemanja informacij in njihove predelave« (Uhlig, 2004, str. 4). Je notranji odziv na umetniško delo, nekakšna refleksija na doživeto in sprejeto, kjer se prepletata tako kognitivna kot afektivna komponenta. Likovno mišljenje, za katerega pravi Butina (1997), da je posebna oblika produktivnega mišljenja, pripelje v likovni doživljaj, ki bo osnova za likovno reagiranje. Proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti predpostavlja postopno vključevanje zavestnih in racionalnih komponent brez opuščanja emocionalnih in spontanih, saj se na enak način razvija tudi proces likovne apreciacije. Tudi proces recepcije umetniških del kot sestavine apreciativnih sposobnosti ima ustvarjalen značaj (Duh, 2004).

Reakcija, ki je individualni produktivni odziv na umetniško delo, predstavlja psihomotorično komponento metode estetskega transferja. Pogojena je s starostjo otrok in učencev, z njihovim likovnim znanjem in nivojem razvitih likovnih sposobnosti in spretnosti. Odvisna je od področja likovnega oblikovanja in izbrane likovne tehnike. Na tej sklepni stopnji metode estetskega transferja vzgojitelji in učitelji ravnajo na način, kot je običajen v sodobnem razumevanju likovnopedagoškega dela.

Ustvarjalno povezovanje posameznih stopenj metode estetskega transferja, ki je prilagojeno starosti otrok ali učencev, lahko pripelje udeležence v pedagoškem

procesu od umetnine do nove estetske izkušnje. Raziskave (Zupančič in Duh, 2009; Duh in Zupančič, 2011) so pokazale, da lahko kakovostna uporaba metode estetskega transferja ugodno vpliva tudi na oblikovanje likovnega okusa otrok in učencev ter ustvarjalnega likovnega izražanja. Metoda estetskega transferja izhaja iz likovne apreciacije, ki je osnova za doživetje čustveno reagiranje.

Likovna apreciacija

Likovna umetnost je predmet, kjer se učenci ob stalnem lastnem ustvarjalnem izražanju srečujejo tudi s percipiranjem in recipiranjem, torej vrednotenjem in ponotranjanjem umetniških del, kar s skupnim izrazom imenujemo likovna apreciacija. Pri razvijanju likovne apreciacije ne gre za to, da bi učence usmerjali v pomnjenje najrazličnejših podatkov, povezanih z umetnino. »Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije umetniškega dela. Ob razvijanju percepcije spoznavajo učenci posamezne probleme likovne umetnosti in se ob tem usposabljaajo, da umetniško delo vidijo, ga razumejo in v njem uživajo« (Duh, 2004, str. 45).

O likovni apreciaciji ali vsaj o aktivnem opazovanju umetniških del in pogovoru o njih govori likovna pedagogika in didaktika že več kot stoletje. Leta 1902 je Alfred Lichtwark zapisal, da primarni cilj opazovanja likovnih del ni poglobljanje znanja, temveč »obuditev in krepitev sposobnosti opazovanja in sposobnosti zaznavanja kot osnova za izoblikovanje okusa« (Laven, 2006, str. 134). To idejo je v svojo Mladinsko umetniško šolo (Jugendkunstklasse), ki jo je na Dunaju vodil od leta 1897, prenesel Franz Čížek. S tem je dal enak pomen likovnemu prakticiranju in opazovanju likovnih del. V njegovi šoli so se že majhni otroci sproščeno in veselo pogovarjali o delih, ki so jih ustvarili (Gutteridge, 1990). Čížek je s tem postavil enega glavnih mejnikov pri poučevanju likovne umetnosti. Omeniti velja tudi, da je Japonec Kanae Yamamoto (1882–1946) že v 20. letih prejšnjega stoletja vključil likovno apreciacijo v šolski kurikulum (Ishikawa, 2008). Kot mejnika sprememb moramo omeniti tudi Arthurja Lismrja, ki si je v Kanadi leta 1910 postavil cilj, da razvija likovno apreciacijo tako pri otrocih kot tudi pri odraslih (Nairne Grigor, 2004). Na območju bivše Jugoslavije sta leta 1970 termin likovna apreciacija uvedla Kraguljac in Karlavaris, ki sta ga uporabila za poimenovanje procesa aktivnega sprejemanja kakovostno predstavljenih umetniških del in ponotranjeno ustvarjalno reagiranje na njih. S terminom likovna apreciacija združujemo perceptivne in receptivne zmožnosti. Z njim se označuje kompleksnost pojavov pri opazovanju in sprejemanju likovnih del pri likovnem vrednotenju. Likovno vrednotenje torej ni le pasivno opazovanje, ampak živ proces, ki omogoča vzpostavljanje odnosa med umetnino in otrokom, saj likovna apreciacija temelji na čustvih, ki so povezana s podoživljanjem in sprejemanjem skladnosti in izraznosti likovnih elementov (Duh, 2004). Tudi v ZDA so v letih med 1980 in 1990 nova gibanja prepoznala

pomembnost likovne apreciacije. Eisner (2002) piše, da se apreciacija umetniških del pri učencih reflektira glede na pomen, ki ga umetnosti pripisuje šolstvo in družba kot celota. Kljub rezultatom mnogih ameriških raziskav (Meyer, 2005; Amrein Beardsley, 2009), ki kažejo veliko podporo javnosti glede pomembnosti likovne umetnosti, kurikulum daje likovni umetnosti vse manjši pomen. S tega vidika Jackson (2009) upravičeno postavlja vprašanje, kako takšno sporočilo vpliva na razvoj likovne apreciacije in kako naj učitelji likovne umetnosti motivirajo učence.

S spodbujanjem razvoja likovne apreciacije je potrebno začeti dovolj zgodaj, meni M. Payne (1990): »V mislih je pomembno imeti, da je pri mlajših učencih potreben ustvarjalen pristop k likovni apreciaciji« (str. 105). Sistematični pouk likovne apreciacije bi moral potekati po celotni vertikali institucionalnega izobraževanja. Stopnja apreciacije je pri majhnih otrocih nizka, a potrebno se je zavedati dejstva, da so otroci še premajhni in niso sposobni uporabljati ustrezne terminologije. Apreciacijo na elementarnem nivoju je pri 4-letnih otrocih prepoznala E. Coates (1993), ko so le-ti opisovali predmete. Kot apreciacijo na začetni stopnji je poimenovala odzive otrok kot na primer: »To je veliko« glede na velikost, »je kot sneg« v odgovor na cvetoče drevo in »je gladko«, ko je otrok pobožal kamenček« (str. 252). Pri takšnih pogovorih, kjer otroci uporabljajo domišljijo, lahko pride do različnih zanimivih ustvarjalnih idej. Neuporabne ideje se lahko kasneje tudi zavrnejo, tako da učitelj pusti le najboljše ideje za pogovor in modifikacijo. Učenci ne opisujejo le stvari, povezane z likovnimi deli, temveč vse, kar vidijo okoli sebe. Učitelji lahko na tem gradijo in otrokom ponujajo nove izkušnje ter jih spodbujajo in razširjajo njihov besednjak. Učitelji in vzgojitelji bi morali otrokom in učencem v zgodnjih letih šolanja pomagati, da prepoznajo kakovost predmetov, da jih zbrano in pazljivo spoznavajo, izpovedujejo, ali kaj posebnega čutijo, ter razvijajo ustrezni besednjak za opisovanje teh občutkov. Tako voden pogovor lahko dodatno aktivira otrokovo mišljenje, kar jim bo zagotovo pomagalo na drugih področjih učenja in reševanja problemov. Ko se otroci navadijo na opazovanje likovnih umetnin, sčasoma prepoznajo tudi svoje najljubše slikarje. E. Coates (1993) je v raziskavi ugotovila, da so učenci pri nekaterih primerih »iskali stvari, ki jih že poznajo, pri drugih pa so uporabili svojo domišljijo in poskušali natančno razložiti, kaj katera slika pomeni« (str. 260). Če želimo razviti sposobnosti apreciacije otrok, je pogovarjanje o njihovi percepciji neizogibno, saj učitelju diskusija z otroki omogoča bogato in potrebno povratno informacijo. Proces opazovanja in spraševanja ima za učitelja dodatno vrednost. Otrok in učitelj se skupaj pogovarjata o zadevah, ki gradijo otrokovo besedišče za opisovanje videnja stvari. Otroci ob primerni spodbudi usvojijo sposobnost opisovanja tega, kar vidijo. Za razvijanje likovne apreciacije najdemo v literaturi opise raznih postopkov, preko katerih bi lahko otroke in učence pa tudi odrasle naučili videti. »Gledati,« pravi Berger (2008), »označuje relativno pasivno akcijo gledanja,« in nadaljuje, »videti nakazuje na akt iskanja in razbiranja pomena v gledanem, to je na aktivno interpretacijo videnega« (str. 7–8).

Postopki za razvijanje likovne apreciacije

Pri razvijanju likovne apreciacije ima pomembno vlogo narava likovnoapreciativnih sposobnosti. Kraguljac in Karlavaris (1970) sta zapisala, da obstajata dve teoriji: 1. likovnoapreciativna sposobnost je specifični talent, ki pri učencu obstaja ali pa tudi ne, in 2. likovnoapreciativna sposobnost je del širših sposobnosti in značilnosti, kot so: percepcija, domišljija, asociacija, spomin, čustva, splošno vrednotenje. Številne raziskave (Kraguljac, 1965; Kraguljac in Karlavaris, 1970; Duh, 2004; Duh, Zupančič in Čagran, 2012; Duh in Kljajič, 2013) podpirajo teorijo, da so likovnoapreciativne sposobnosti med otroki prisotne tako kot vse druge sposobnosti. To pomeni, da imajo te sposobnosti vsi normalno razviti otroci in jih je z ustreznim pedagoškim delom mogoče razvijati. Likovna apreciacija je torej sposobnost, ki jo do neke mere imajo vsi učenci in jo je v šoli mogoče in potrebno razvijati.

Z likovno apreciacijo lahko razjasnimo problem (pozitivnega ali negativnega) vrednotenja, kar je odvisno od usvojenih preceptivnih in receptivnih sposobnosti, ki zahtevajo iniciativo in vajo, s katero se razvija tudi sposobnost opisati videno s primernimi besedami (Barrett, 2007).

Kako približati likovno umetnino učencem, je odvisno od učitelja, njegovega znanja, spretnosti ter pedagoških izkušenj. Cilj razvijanja likovne apreciacije je v tem, da učenci na nekaj vzorčnih delih prepoznajo kompleksne povezave, pri katerih so posamezne komponente tako medsebojno povezane, da jih učenci hitro prepoznajo (Schütz, 2002). S tem se pridobivajo estetske izkušnje, ki spodbujajo in zahtevajo čutne, emocionalne in kognitivne kompetence. »Na kratko bi lahko rekli: estetske izkušnje so doživetje diskontinuitete, v kateri sledimo našemu lastnemu dožemanju in preiščljivi predelavi tega doživetja« (Peez, 2007). M. Payne (1990) pa je v svojih raziskavah ugotovila, »da je likovna apreciacija lahko sredstvo za razvoj kognitivnosti« (str. 102). Ali kot pravi Arnheim (1985): »Tako kot bo razumljeno, da je produktivno mišljenje na vseh področjih zaznavno mišljenje, bo tudi jasno, zakaj umetnost zaseda osrednje mesto v splošnem izobraževanju. Najuspešnejše usposabljanje vizualnega mišljenja lahko ponudi le poučevanje likovne umetnosti« (str. 242).

Razvoj likovne apreciacije gre skozi več stopenj. Različni avtorji jih opisujejo skladno s svojimi izkušnjami in raziskavami glede na šolski sistem ter ciljno populacijo otrok in učencev. Najosnovnejšo interpretacijo stopenj pri razvoju apreciacije v osnovni šoli je podala M. Kraguljac (1965), ki pravi, da je pri razvoju likovne apreciacije potrebno upoštevati dve stopnji: 1. prva stopnja je usmerjena k temu, da dobi otrok čim bolj jasno percepcijo umetniškega dela, in 2. druga stopnja je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami in s tem postanejo ozaveščeni. Da lahko otrok v umetniških delih uživa, jih mora najprej

opaziti. Zato je zelo pomembno, da otrok pri likovni umetnosti pridobi tehniko opazovanja estetskih objektov. Ta tehnika pa seveda ne sme postati neke vrste šablona, ampak mora biti dovolj prožna, da se lahko prilagodi različnim vrstam umetniških del in tudi različnim opazovalcem (Kraguljac in Karlavaris, 1970). Avtorja opazovanje umetniškega dela razdelita v štiri korake, in sicer: 1. aktivno gledalčevo opazovanje, 2. mirno sintetično opazovanje, 3. analitična stopnja (v obliki razgovora, ki temelji na osnovnih vprašanjih o umetniškem delu: Kaj je v likovnem delu upodobljeno? Kako se je umetnik izrazil in kakšne materiale je uporabil pri svojem delu?), 4. ponovna stopnja sintetičnega opazovanja, v kateri nastane sodba o likovnem delu. Berger (2008) pravi, da je dojemanje in zaznavanje razstavljenih likovnih del odvisno od telesnih in duševnih dejavnikov, pri čemer imata pomembno vlogo občutek vida in vidna zaznava. Nadalje ugotavlja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden govori. Prav vidno zaznavanje nas umesti v svet, ki nas obkroža, razlagamo pa ga z besedami. Poleg tega so pri tem prisotna tudi čustva in doživljanje. Berger (2008) izpostavlja tri načine gledanja: 1. čutno gledanje (likovno opazovanje), 2. notranje gledanje (likovno razsojanje) in 3. gledanje kot rezultat (likovno vrednotenje). Karlavaris (1990) zapiše šest korakov procesa likovne apreciacije: 1. intencionalna pozornost in horizont pričakovanj, 2. prepletanje opazovanja z intelektualnimi in emocionalnimi procesi, 3. prvo vrednotenje, 4. globalno sintetično doživljanje, 5. analitično-kritično vrednotenje posameznih slojev likovnega dela, 6. vrednostna sinteza in zaključek recepcije. Pagany (1993) deli razvoj likovne apreciacije v štiri korake: 1. Zaznavanje likovnega dela z vsemi čuti: učitelj spodbudi učence k zavestnemu opazovanju in jih poskuša odvrniti od prehitrih zaključkov. Na tej stopnji bi bilo dobro, če bi se lahko učenci umetniškega dela tudi dotaknili in z gibi ter kretnjami prikazali določene likovne značilnosti in tako pridobili poleg realnih tudi fiktivne vtise, kot so okus, vonj in zvok. 2. V drugem koraku se odvija sproščanje čustev. Na tej stopnji je potrebno dati učencem dovolj časa, da se zavejo svojih občutkov. Učinki umetniškega dela na opazovalca so vsekakor različni glede na intenzivnost občutenja. 3. V tretjem koraku se vtisi o likovnem delu pretvorijo v verbalni jezik, po vtisu, ki ga je pustila slika pri učencu. Jezik je namreč prvo razpoložljivo sredstvo, s katerim je mogoče izraziti, kakšen vpliv ima slika na opazovalca in kakšne občutke v njem vzbuja. Pri tem je potrebno upoštevati pravilo, da najprej govori slika učencu, nato učenec komunicira s sliko in šele na koncu komunicira s sliko učitelj. Pri opazovanju slik so najprimernejše naslednje oblike verbalnega izražanja: spontane izjave v okviru okrogle mize, verbalni impulzi, vprašanje – odgovor – dialog, pripovedovanje zgodb in opis slike. 4. Četrty korak je delovanje: prvi trije koraki so namenjeni sprejemanju likovnega dela, namen te stopnje pa je produkcija in predvideva posnemanje likovnega dela. Skupina avtorjev (Anderson, 1988; Clark, 1960; Feldman, 1987; Jones, 1986) v programu za opazovanje umetniških del s srednješolci Arts Education (1996) opisuje sedem posameznih korakov: 1. Priprava – v večini primerov teče priprava za opazovanje

bolj v smeri ustvarjanja klime kot pa razprave o umetniškem delu, ki naj bi ga opazovali. Učenci morajo vedeti, da bodo njihova mnenja upoštevana in da je treba spoštovati tudi mnenja drugih. Opazovanje je proces raziskovanja. Učenci se z umetniškega dela učijo in odkrivajo koncepte, ki jih lahko pozneje raziskujejo v primernem času. 2. Prvi vtis – ta korak da učencem možnost, da odkrijejo prve spontane reakcije ob umetniškem delu. Vsakdo razvije takšne reakcije in zaviranje le-teh lahko pripelje do frustracij. Izkušnje prvega vtisa je pozneje mogoče uporabiti na dva načina, in sicer: da ga učenci poskušajo razložiti skozi poznejša odkrivanja in raziskovanja ter da učenci vidijo, kako so se razvili skozi proces opazovanja umetniškega dela. Nekateri bodo vtis spremenili, drugi ne. 3. Opis – ta korak se kaže kot popis imetja, kjer učitelj z učenci naredi seznam vsega, kar le-ti vidijo v umetniškem delu. Ob tem se je potrebno držati dejstev. Učitelj učencem svetuje, naj bodo opisi preprosti, da za opisovanje ne porabijo preveč časa. 4. Analiza – na tej stopnji skušajo učenci ugotoviti, kaj je umetnik storil, da je dosegel določene učinke. Ne skušajo še ugotoviti, kaj delo pomeni oziroma kakšna je tema dela, saj to ugotavljajo pri interpretaciji. Pri analizi je mogočih več trditev učencev, ki so razdeljene v tri kategorije: elementi likovne umetnosti, likovni principi in podobe. Ni nujno, da se pojavljajo vedno v tem zaporedju. 5. Interpretacija – učenci so se seznanili z vsemi elementi, ki jih lahko najdejo na umetniškem delu. Poskušali bodo izvedeti, kaj želi umetniško delo sporočiti. Interpretacija je stopnja, kjer se učenčeve perspektive, asociacije in izkušnje srečajo z dokazi o umetniškem delu. Na stopnji interpretacije lahko učitelj učence spodbudi k aktivnemu sodelovanju z vprašanji. 6. Informacije iz ozadja – na tej stopnji je potrebno učence spodbujati, da najdejo čim več informacij o delu in umetniku. Le-te jim lahko priskrbi učitelj, lahko pa se učenci lotijo tudi raziskovalnih nalog. Dober vir informacij o likovni umetnosti in umetnikih so umetnostne galerije in njihovi razstavniki katalogi, kjer so dostopne umetnikove izjave, biografija in druge informacije. 7. Poučno mnenje – je najvišja reflektivna aktivnost, v kateri pridejo učenci do nekaterih zaključkov o delu, le-ti pa temeljijo na informacijah, ki so jih učenci pridobili, in na njihovih interpretacijah. Učitelj spomni učence na njihov prvi vtis. S tem se dejavnost opazovanja umetniških del zaključi. Druga skupina avtorjev (Ishizaki, Wang in Parsons, 2008) ugotavlja, da je pri opazovanju umetniških del pomembno, da jih učenci najprej zaznajo, saj bodo le tako lahko v njih uživali in jih ponotranjili. Pri tem poudarjajo šest korakov za uspešno razvijanje likovne apreciacije: 1. asociacije, 2. opazovanje, 3. prvi vtis, 4. analiza, 5. interpretacija in 6. sodba, vrednotenje. Barnes (2002) govori o pomenu apreciacije v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju in pravi, da lahko otroci z opazovanjem umetniških del razvijajo kritično zavest o tem, kaj umetniki delajo. Nato predlaga »štiri zelo koristna oziroma uporabna vprašanja za pogovor o umetniških delih: (1) Kaj vidiš? (opis); (2) Kako so stvari združene skupaj? (analiza); (3) Kaj je umetnik poskušal povedati? (interpretacija) in (4) Kaj misliš o njem? (mnenje-sodba)« (str. 145). Avtor pravi, da lahko tretje

vprašanje sproži najbolj zanimive odgovore, to pa lahko nekaterim učiteljem predstavlja problem.

Pogovor z otroki o delih umetnikov je skoraj nemogoč, če ne poznajo vsaj nekaj posebnih izrazov za opisovanje teh del. Predšolski otroci se naučijo uporabljati izraze, kot so oblika, barva in črta, če jih vzgojitelji uporabljajo z določeno pogostostjo in so sestavni del lastnega likovnega prakticiranja. Ob tem obstaja še vrsta strokovnih izrazov, ki jih otroci tudi radi uporabljajo. Od vzgojiteljev in učiteljev lahko povzamejo izraze, kot so okraševanje, skladnost, razgibanost, vzorec ipd. (Barnes, 2002), lahko pa so tudi posledica njihove lastne iznajdljivosti, kot na primer načičkan. Vključujejo lahko tudi strokovne besede, ki so se jih naučili. »Otroci radi uporabljajo te posebne besede,« pravi Barnes (2002) in nadaljuje, »pa čeprav jih ne razumejo na samem začetku; takšne besede so npr. srednje/povprečno, mediji, živo-rdeča barva, temnorjav, gibljiv – mobilan, skulptura – kip, spekter – barvna lestvica, lepljenka, stenska poslikava ali keramika ... Ti izrazi lahko s tem postanejo del njihove rasti umetniškega besednjaka. Stvar posameznega učitelja je ali ta besednjak razvijati po naključju ali po lastni izbiri« (str. 145). Stout (1993) poudarja, da je pisanje temelj vsakemu mišljenju na vseh področjih in umetniško pisanje je ena najmočnejših poti za krepitev kritičnega odziva in razvoj osebnih sposobnosti v likovni umetnosti. Pisanje je pomembna povezava jezika z vizualno besedo. Učenci verjetno izbirajo preproste besede za opis svojih misli, a z učenjem apreciativnih sposobnosti se bo izboljšalo tudi njihovo pisanje. Skozi dobro razvit program bodo imeli učenci možnost postati uspešni – inteligentni opazovalci. Vsekakor pa je glavni namen pogovora »vključevanje otrok pri izgradnji njihovih sposobnosti, ubesedovanja, vizualizacije in spominjanja. Čeprav so uporabljene besede nezahtevne, je cilj poživljati otrokovo metaforiko in izražanje tako, da so dovolj samozavestni v pogovoru o svojih idejah, kot tudi v njihovem delu pri praktičnem likovnem izražanju« (Barnes, 2002, str. 146). Vloga pogovora pri likovni umetnosti ni le spodbuda za ustvarjanje slik, risb, grafik, kipcev in prostorskih postavitev, temveč predstavlja tudi temelj za kakovostno likovnopedagoško prakso. Z ogledovanjem in spoznanjem likovnih del sošolcev in umetnikov se otrok uči vrednotenja, sprejemanja, opazovanja in interpretacije svojih del in del vrstnikov. Prav zato je opisani proces, apreciacija, v sodobni likovni pedagogiki enako pomemben kot likovna produkcija (Duh, 2004). »Razvijanje likovnega oblikovanja, razvijanje občutljivosti za likovni jezik in estetsko doživljanje v procesu izražanja, pridobivanje tehničnih izkušenj, delo na raznih materialih itd. ugodno delujejo na razvoj apreciativnih sposobnosti« (Duh, Čagran in Huzjak, 2012, str. 640).

Povzamemo lahko, da bo metoda estetskega transferja dala dobre rezultate, kakovostna likovna dela, le ob pedagoško skrbno načrtovani in izvedeni likovni apreciaciji. Pri višjem nivoju likovnoapreciativnih sposobnosti učencev lahko

pričakujemo tudi podoživeta in z estetskim sporočilom prežeta likovna dela otrok in učencev.

Sklep

Če učne metode v didaktičnem pogledu prepoznamo kot poti do ciljev poučevanja, ki v sklopu drugih didaktičnih komponent in ustrezne interakcije dajejo določeni situaciji pouka optimalen učinek, je metoda estetskega transferja ta, ki učence vodi k prenosu estetskih sporočil, ki jih vsebujejo umetnine. Metoda estetskega transferja je specifična didaktična učna metoda, ki poudarja pomen estetske izkušnje. Likovna apreciacija, ki je del splošnih sposobnosti in izhaja iz percepcije in recepcije umetniškega dela, pa je osnova za kakovostno uporabo metode estetskega transferja.

Metoda estetskega transferja se v slovenski likovnopedagoški praksi kaže kot novost. Tudi razvijanju likovne apreciacije ni namenjena posebna pozornost, saj je pri likovni umetnosti v glavnem poudarek na spodbudi k svobodnemu likovnemu izražanju. V obveznem učnem načrtu za likovno vzgojo je v opredelitvi predmeta med drugim zapisano: »Predmet temelji na odkrivanju in spodbujanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti, likovne občutljivosti, sposobnosti opazovanja in presojanja« (Učni načrt, 2011). Obstoječi programi in učni načrti za likovno vzgojo pri nas puščajo pri nekaterih vsebinah dovolj možnosti za načrtno razvijanje apreciativnih sposobnosti, ki je lahko z inovativnim delom tudi uspešno. Primerno izvedena likovna apreciacija je pogoj za kakovostno uporabo metode estetskega transferja. Metoda estetskega transferja učiteljem omogoča, da učenci na ustvarjalen način spoznajo umetniško delo, ga ponotranjijo in nanj reagirajo, tako da estetsko sporočilo individualno predelajo in da ustvarjalno realizirajo v izbrani likovni tehniki.

LITERATURA

Amrein Beardsley, A. (2009). Twilight in the Valley of the Sun: Nonprofit Arts and Culture Programs in Arizona's Public Schools Post-No Child Left Behind. *Arts Education Policy Review*, 110 (3), 9–17. Pridobljeno 10. 12. 2012, z EBSCO Database.

Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Arts Education. (1996): A Bibliography for the Secondary Level. Instructional Resources Unit; Curriculum and Instruction Branch; Saskatchewan Education (Update 2). Pridobljeno 7. 7. 2011, s <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/visart102030/vavwaw.html>.

Bahovec, E. D., Bregar Golobič, K. in Krajnc, S. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Barnes, R. (2002). *Teaching Art to Young Children 4-9*. (Second edition). London, New York: Routledge Falmer.

Barrett, T. (2007). *Teaching Toward Appreciation*. International Handbook of Research of Arts Education. Liora Bresler, ed. New York: Springer.

Barth, W. (2000). *Kunstaberachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Berger, J. (2008). *Načini gledanja*. Ljubljana, Zavod Emanat.

Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžič, N. in Pletenac, V. (1993). *Osnove didaktike*. 2. izdaja. Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.

Coates, E. (1993) The Language of Appreciation through Talking and Making. *Educational Review*, 45 (3), 251–262. Pridobljeno 18. 4. 2011, s <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415680>.

Didi Huberman, G. (1990). *Was Wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Hanser Verlag.

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

Duh, M., Čagran, B. in Huzjak, M. (2010). Quality and quantity of teaching art appreciation. *Croatian Journal of Education*, 14 (3), 625–655.

Duh, M. in Zupančič, T. (2011). The method of aesthetic transfer an outline of a specific method of visual arts didactics. *Croatian Journal of Education*, 13 (1), 42–75.

Duh, M., Zupančič T. in Čagran, B. (2012). Development of art appreciation in 11 to 14-year-old students. (neobjavljena raziskava).

Duh, M. in Kljajič, A. (2013). The level of Art appreciation Abilities of Students in Lower Primary School Grades. *Školski vjestnik*, 62 (2/3), 191–207.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Gutteridge, M. V. (1990). The classes of Franz Cizek. *School Arts*, 90 (2).

Ishikawa, M. (2008). *Child Art Appreciation and Museum Education*. Summary of the Symposium: The Project Granted by Japan Society for the Promotion of Science in 2008-2010.

Ishizaki, K., Wang, K. in Parsons, M. (2008). *Learning about Appreciation Skills: Case Study of Two Teenagers* (CD-ROM). Congress proceedings of 32nd InSEA World Congress and Research Conference, Osaka, Japan.

- Jackson, E. (2009). *Viewing the arts: A cross-sectional look at art appreciation across age groups*. Pridobljeno 21. 6. 2012, s <http://www.smcm.edu/educationstudies/pdf/rising-tide/volume-3/eric-jackson-mrp.pdf>.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja I*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.
- Kraguljac, M. in Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu.
- Laven, R. (2006). *Franz Čižek und die Wiener Jugendkunst*. Schriften der Akademie der Bildenden Künste Wien. Band 2.
- Lavrnja, I. (1996). *Poglavja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*. Zagreb: Educa.
- Meyer, L. (2005). The complete curriculum: Ensuring a place for the arts in America's schools. *Arts Education Policy Review*, 106 (3), 35–39. Pridobljeno 7. 8. 2011, z EBSCO Database.
- Nairne Grigor, A. (2004). Arthur Lismer, Visionary Art Educator. *The Journal of Canadian art history*, 25, 184–190. Pridobljeno 21. 5. 2013, s <http://jcah-ahac.concordia.ca/en/archive/2>.
- Pagany, D. (1993). Sich Bildern Öffnen. Gedanken und Anregungen zur Bildbetrachtung in der Grundschule. (Teil 2). *Grundschulmagazin H 1*, 43–45.
- Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school - it's relevance for 3 and 4 year olds', *Early Child Development and Care*, 61 (1), 93–106. Pridobljeno 18. 4. 2011, s <http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112>.
- Peez, G. (2007). Kunstunterricht heute - und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht (7–8)*, 5–8. Pridobljeno 25. 2. 2011, s <http://www.georgpeez.de/>.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rayment, T. (2000). Art Teachers' Views of National Curriculum Art: A repertory grid analysis. *Educational Studies*, 26 (2), 165–176. doi:10.1080/713664267.
- Schütz, H. G. (2002). *Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Stout C. J. (1993). *Writing For Critical Thinking in the Arts*. Sonoma State University, Rohnert Park, California.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim-München: Juventa Verlag.

Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike. 4. Razširjena izdaja*. Ljubljana: CPI, Filozofska fakulteta.

Učni načrt, Likovna vzgoja. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uhlig, B. (2004). Kunstrezeption mit Kindern. V *Kunst + Unterricht*, 288, 4–13.

Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: Koaped.

Zupančič, T. in Duh, M. (2009). *Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa. Likovno-pedagoški projekt u Dječjem vrtiću Opatija*. Dječji vrtić Opatija.

*Dr. Martina Rajšp, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
tina.rajsjp@uni-mb.si*

Nuša Pintarič, nusika.osem@gmail.com

*Dr. Samo Fošnarič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
samo.fosnaric@uni-mb.si*

Načrtovanje in izvajanje obravnave življenjskih prostorov v naravi

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.3:502/504

POVZETEK

Narava je prva človekova učiteljica. Slovenci se velikokrat ponašamo, da je naša država zelena oaza sredi Evrope in da ima mnogo naravnih geografskih danosti. Zanimalo nas je, ali se z njimi v naravnem okolju seznanjajo mlajši osnovnošolci, zato smo na vzorcu 84 učiteljev razrednega pouka prekmurskih osnovnih šol izpeljali empirično raziskavo. Preverjali smo, če (in koliko) neposrednih obiskov različnih življenjskih prostorov načrtujejo učitelji v svoji letni delovni pripravi in koliko jih v času pouka z učenci obišejejo. Ugotovili smo, da učitelji svojim učencem (pre)malokrat omogočajo pridobivanje informacij neposredno iz narave.

Ključne besede: okoljska vzgoja, osnovna šola, prvo triletje, življenjski prostori

Planning and Performing Outdoor Living Space Lessons

ABSTRACT

The nature is man's first teacher. Slovenian people are generally proud of their country being a green oasis in the middle of Europe, characterised by many natural and geographical features. As we were interested to see whether younger primary school students had experience with learning about such features in outdoor classes, we completed an empirical research on a sample of 84 primary school class teachers in the Prekmurje region. We investigated if teachers included field trips (and how many) in their lesson plans and how many of those they actually took their students to. We established that teachers (too) rarely allowed their students to gain knowledge and information directly from nature.

Key words: Environmental education, primary school, first cycle of primary school, habitats

Uvod

Zemlja je življenju neverjetno naklonjena. Tri četrtine zemeljske oble prekriva voda, ki je izjemno pomembna notranja sestavina organizmov, hkrati pa življenjsko pomemben okoljski dejavnik. Temperatura na Zemlji je za bivanje zelo primerna – ni tako vroče kot na Merkurju ali Veneri, ni pa tudi tako mrzlo kot na Marsu ali drugih planetih. Naš planet prejema zmerno količino sončne svetlobe, ki zadošča fotosintezi (ta omogoča ohranjanje večine živih bitij na Zemlji). Atmosfera koplje planet v plinih ter zagotavlja zadostne količine kisika in ogljikovega dioksida, ki jih organizmi na njem zahtevajo. Tla na površju Zemlje vsebujejo rastlinam nujno potrebne minerale. Gorovja, nastala v geoloških procesih, se raztezajo po vsem površju in vplivajo na vremenske pojave, predstavljajo pa tudi skrito zakladnico najrazličnejših rudnin ter tudi zbiralnike sveže vode (v toplejših mesecih se led in sneg na njih talita, voda pa potem z njihovih vrhov priteče v nižino). Jezera in ribniki, reke in potoki, mokrišča in podzemni rezervoarji zagotavljajo kopenskim organizmom sladko oziroma pitno vodo. Vse te naravne danosti omogočajo preživetje množici živih bitij na Zemlji. In življenje na Zemlji obstaja že približno 3,8 milijarde let. Sprva so bila enostavna živa bitja, ki so se prilagodila na okolje, mnoga od njih pa so se kmalu razvila v mnogocelične organizme – rastline, živali in glive. Danes živi na našem planetu nekaj milijonov različnih vrst živih bitij (Hogan, 1994; Botkin in Keller, 1995; Blinc, 2004; Hoggan, 2009).

Del narave predstavljajo življenjski prostori oziroma življenjska okolja oziroma ekosistemi. To so območja, kjer živijo živa bitja, ki so z njim povezana in od njega odvisna. Šele tedaj, ko se organizmi v okolje naselijo, se izoblikuje življenjski prostor. Živa bitja dajejo okolju snovi in jih od njega tudi sprejemajo (Geister, 1999). V konvenciji o biološki raznolikosti (CBD) je ekosistem opredeljen kot dinamičen kompleks združb rastlin, živali in mikroorganizmov ter njihovega neživega okolja, ki skupaj delujejo kot funkcionalna enota (Pfanž, 2008) (glej tudi Tansley, 1935; Christopherson, 1996). Med ekosisteme poleg kopenskih (npr. tundra, puščava, travišča) in vodnih (npr. koralni grebeni, morje, potoki) štejemo tudi antropogene ekosisteme (npr. odlagališča odpadkov, urbane površine, vrtove). Različni stresni dejavniki (npr. pesticidi) ali/in agresivnost invazivnih vrst (npr. globalno segrevanje), v ozadju katerih je navadno človek, vplivajo na delovanje ekosistemov. Kljub odvisnosti od okolja so človekova dejanja (pre)pogosto usmerjena proti njemu. Kažejo se skozi različne oblike onesnaževanja, prekomernega izkoriščanja, uničevanja in zlorabljanja okolja, njihova posledica pa je zmeraj enaka: neželene spremembe v okolju in z njimi povezana povečana obremenjenost okolja.

»Ljudje se v življenju največ naučimo z izkušnjami. Določene razlage, tudi interpretacije in teorije, lahko sprejemamo kot pravilne, vendar vanje verjamemo šele, ko nam jih potrdijo izkušnje. Seveda je možno tudi nasprotno, da slepo verjamemo v interpretacije, ki se v praksi ne potrjujejo, da se oklepamo razlag, ki so daleč od resničnosti. Takšno zaprto gledanje na zunanjo resničnost pa nam zapira nadaljnjo pot spoznavanja stvarnosti in učenja« (Mijoč, 2000, str. 69).

Sodobni didaktični pristopi poudarjajo razgibanost pouka, čim večjo aktivnost učencev pri pouku, predvsem pa interakcijo med teorijo in prakso. Učitelju se torej nalaga vse večja odgovornost, da svojim učencem omogoča pridobivanje izkušenj, da pridobivajo nova znanja, spretnosti in sposobnosti v stiku s konkretnimi predmeti, pojavi, prostori.

Predmeta Spoznavanje okolja ter Naravoslovje in tehnika sodita med predmete, kjer bi pouk moral čim večkrat potekati izven učilnice. To še posebej velja za cilje in vsebine, vezane na spoznavanje življenjskih prostorov. Ob neposrednem seznanjanju z naravo učenci spoznavajo njeno raznolikost, obseg in lepoto, hkrati pa je to spodbuda za razvijanje sožitja z njo. Slovenija, zelen otok sredi Evrope, na svojem ozemlju združuje mnogo različnih življenjskih prostorov. Nekateri med njimi so naravni, torej tisti, ki jih oblikuje narava (npr. gozd, morje, reka, potok, jezero, mlaka ...), drugi so umetni, torej tisti, ki jih oblikuje človek (npr. sadovnjak, polje, travnik, vrt, vinograd, park, živalski vrt ...).

V nižjih razredih osnovne šole so učni cilji, vezani na seznanjanje učencev z življenjskimi prostori, zapisani v Učnem načrtu Spoznavanje okolja (2005) in Učnem načrtu Naravoslovje in tehnika (2005). S stališča spoznavanja z življenjskimi

prostori smo analizirali oba učna načrta. Ker pa so se v šolskem letu 2011/12 začeli postopoma v šolsko prakso uvajati posodobljeni učni načrti, smo v analizo zajeli tudi posodobljen Učni načrt Spoznavanje okolja (2011) in učni načrt Naravoslovje in tehnika (2011).

V preglednici 1 so zapisani življenjski prostori, ki naj bi jih po priporočilu učnih načrtov podrobneje spoznali učenci v nižjih razredih.

Preglednica 1: Življenjski prostori po učnih načrtih glede na razred

UČNI PREDMET	RAZRED	UČNI NAČRT	
		Učni načrt (2005)	Učni načrt (2011)
SPOZNAVANJE OKOLJA	1. razred	Izbor iz življenjskih prostorov: travnik, vrt, sadovnjak, vinograd, gozd, park, stoječa in tekoča celinska voda, morje, kmetija.	Domači kraj.
	2. razred	Izbor iz življenjskih prostorov: travnik, vrt, sadovnjak, vinograd, gozd, park, stoječa in tekoča celinska voda, morje, kmetija.	Hribovje, gorovje, reka, potok, morje, obdelovalne površine (polje, njiva, travnik, vrt, sadovnjak), gozd, puščava ...
	3. razred	Izbor iz življenjskih prostorov: travnik, vrt, sadovnjak, vinograd, gozd, park, stoječa in tekoča celinska voda, morje, kmetija.	Naselje (mesto, vas), oceani, park, travnik, sadovnjak, gozd, polje.
NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA	4. razred	Gozd.	Prepoznati najpogostejše vrste rastlin, živali in gliv v neposrednem okolju.
	5. razred	Potok, reka, jezero, mlaka.	Opisati najbolj značilne kulturne rastline in domače živali naših krajev.

Vir: Učni načrt za pouk Spoznavanje okolja (2005, 2011) in Učni načrt za pouk Naravoslovje in tehnika (2005, 2011)

Iz preglednice 1 lahko razberemo, da Učni načrt Spoznavanje okolja (2005) ponuja enak nabor življenjskih prostorov v vseh treh razredih prvega triletja. Učitelji lahko torej sam izbere sistem obravnave življenjskih prostorov:

- v vsakem razredu izbere nekaj življenjskih prostorov, s katerimi se učenci poglobljeno seznanjajo (npr. skozi letne čase), in tako konec triletja, ob zaključku predmeta Spoznavanje okolja, natančneje poznajo vse s seznama;
- v vsakem razredu, torej prvem, drugem in tretjem, omogoči seznanjanje z vsemi življenjskimi prostori s seznama, vendar vsakič z drugega zornega kota.

Učni načrt Spoznavanje okolja (2011) pa je pri obravnavi življenjskih prostorov strukturiran tako, da upošteva temeljno načelo didaktike »od bližnjega k daljnemu«, torej od domačega kraja v svet. Učitelj naj bi svojim učencem v prvem razredu omogočil seznanjanje z življenjskimi prostori v domačem kraju. Učni načrt ne ponuja nabora življenjskih prostorov, ampak je le-ta prepuščen učitelju. Življenjski prostori, ki jih ponuja Učni načrt Spoznavanje okolja (2011) v drugem razredu, so povezani z vsebinami družboslovja oziroma geografskim opisom domače pokrajine (npr. hribovje, gorovje ...), v tretjem razredu pa se otroci načrtovano seznanjajo s človekovimi bivališči in z njimi povezanimi življenjskimi prostori (življenjski prostori na vasi in v mestu).

Učni načrt Naravoslovje in tehnika (2005) je za usvajanje ciljev četrtega razreda, ki so vezani na živo naravo, delno pa tudi na neživo, ponudil en sam življenjski prostor, gozd. Večina ciljev Učnega načrta Naravoslovje in tehnika (2005) je v petem razredu povezana z vodo (npr. kroženje vode, od izvira do porabnika ...), zato so z vodo povezani tudi življenjski prostori, navedeni v učnem načrtu (potok, reka, jezero, mlaka).

Učni načrt Naravoslovje in tehnika (2011) je glede spoznavanja življenjskih prostorov usmerjen v domače okolje (razvidno iz preglednice 1), saj so v četrtem in petem razredu cilji, ki so vezani na živo naravo, formulirani tako, da naj učenci prepoznajo, poimenujejo in opišejo živa bitja v svojem neposrednem okolju oziroma v naših krajih.

Učni načrti učiteljem torej svetujejo seznanjanje učencev z življenjskimi prostori, avtonomija učiteljev pa je, koliko in katere življenjske prostore bodo izbrali ter način in globino seznanitve. Učitelj se torej mora na osnovi lastnega strokovnega znanja in lastnih pedagoških izkušenj odločiti, kateri življenjski prostor bo izbral in zakaj, učni načrt ga zavezuje le k temeljnemu didaktičnemu načelu »od bližnjega k daljnemu«. In ker nas je zanimalo, kako je dejansko z obiskom različnih življenjskih prostorov, smo izpeljali empirično raziskavo, ki jo v nadaljevanju podrobneje predstavljamo.

Metode

Namen

V zvezi z raziskovalnim problemom je bila izpeljana raziskava, s katero smo želeli preveriti dejansko prisotnost obiska življenjskih prostorov v procesu načrtovanja in izvajanja rednega vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev razrednega pouka v Prekmurju.

Temeljna raziskovalna metoda

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

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu 84 ($n = 84$) učiteljev razrednega pouka prekmurskih osnovnih šol. Gre za učitelje, ki poučujejo učence od prvega do vključno petega razreda. V preglednici predstavljamo njihove relevantne značilnosti.

Preglednica 2: Števila (f) in strukturni odstotki ($f\%$) anketiranih učiteljev glede na spol, starost, izobrazbo, pridobljen strokovni naziv, dolžino delovne dobe in lokacijo šole, kjer so zaposleni

		f	f %
SPOL	ženski	80	95,2
	moški	4	4,8
	SKUPAJ	84	100
STAROST	do 30 let	9	10,7
	od 31 do 40 let	33	39,3
	več kot 41 let	42	50,0
	SKUPAJ	84	100
IZOBRAZBA	višješolska	23	27,4
	univerzitetna	61	72,6
	SKUPAJ	84	100
STROKOVNI NAZIV	brez	8	9,5
	mentor	29	34,5
	svetovalec	41	48,8
	svetnik	6	7,1
	SKUPAJ	84	100

		f	f %
DELOVNA DOBA	do 15 let	40	47,6
	od 16 do 25 let	24	28,6
	26 let in več	20	23,8
	SKUPAJ	84	100
LOKACIJA ŠOLE	vaška šola	54	64,3
	mestna šola	30	35,7
	SKUPAJ	84	100

Anketirali smo 80 učiteljic (95,2 %) in 4 učitelje (4,8 %). Polovica anketiranih (50 %) je bila v času izvajanja raziskave stara nad 41 let, dobra tretjina (39,3 %) med 30 in 40 leti, le 10,7 % pa mlajših od 30 let. Večina anketiranih (72,6 %) ima univerzitetno izobrazbo, 27,4 % višješolsko izobrazbo. Le 9,5 % anketiranih ni imelo strokovnega naziva, jih je pa slaba polovica (48,8 %) že pridobila naziv svetovalca, dobra tretjina (34,5 %) naziv mentor in 7,1 % naziv svetnik. Skoraj polovica (47,6 %) učiteljev v raziskovalnem vzorcu je zaposlenih do 16 let, sledijo učitelji z delovno dobo od 16 do 25 let (28,6 %) in učitelji z delovno dobo nad 26 leti (23,8 %). V času izvajanja raziskave je bilo 64,3 % anketiranih zaposlenih na vaški osnovni šoli, 35,7 % pa na mestni osnovni šoli.

OPOMBA:

- Zaradi nizke frekvence *moški* ($n = 4$) v nadaljnji obdelavi kategorije *spol* nismo upoštevali.
- Ker so frekvence odgovorov na vprašanja, ki so vezana na *starost anketiranih učiteljev* in *delovno dobo anketiranih učiteljev*, podobne in ker smo mnenja, da je za profesionalnost učitelja pomembnejša *delovna doba*, smo v nadaljnjo obdelavo zajeli samo te podatke.

Neslučajnostni vzorec je na nivoju rabe inferenčne statistike predstavljal enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali v šolskem letu 2011/12. Anketirali smo učitelje razrednega pouka s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je zajemal vprašanja o objektivnih dejstvih (*spol*, *starost*, *izobrazba*, pridobljen naziv, leta delovne dobe in lokacija šole, kjer so zaposleni) ter 83 vprašanj zaprtega in 3 vprašanja odprtega tipa.

Merske karakteristike

Veljavnost anketnega vprašalnika: anketni vprašalnik je bil natančno sestavljen po splošnih merilih sestavljanja anketnih vprašalnikov. Sledila je racionalna

validacija. Oba vprašalnika so temeljito pregledali in revidirali strokovnjaki praktiki in eksperti za metodologijo.

To karakteristiko smo preverili po ponavljalni metodi, ki je pokazala, da so navodila in vsa zastavljena vprašanja ustrezna (dovolj natančna, enopomenska ...).

Zanesljivost smo preverili tudi s Cronbachovim koeficientom α , ki je pokazal, da je inštrument z vidika zanesljivosti ustrezen, in sicer: $\alpha = 0,865$.

Objektivnost anketnega vprašalnika: večina vprašanj v anketnem vprašalniku je zaprtega tipa (ta omogočajo objektivno razbiranje odgovorov). Odgovore na tri vprašanja odprtega tipa smo kategorizirali čim bolj objektivno (brez subjektivne presoje).

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo računalniško obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS. Uporabili smo tabelarične in grafične prikaze frekvenčnih distribucij in χ^2 -preizkus. V primeru nizkih frekvenc (več kot 20 % teoretičnih frekvenc manj kot 5) smo uporabili alternativni χ^2 -preizkus (Likelihood Ratio), pri tabelah 2 X 2 pa χ^2 -preizkus z Yatesovim popravkom (Continuity Correction).

Rezultati in interpretacija

O naravoslovju govori tretja ključna kompetenca, ki se nanaša na znanje in uporabljene metodologije z namenom razlage naravnega sveta (European Parliament and Council, 2006a, 2006b). Tehnologija je uporaba tega znanja za spreminjanje naravnega okolja kot odziv na zaznano človekovo hotenje in potrebe. Tretja ključna kompetenca se v osnovnošolskem kurikulumu po večini uresničuje skozi okoljsko vzgojo (kroskurikularno področje). Hkrati pa so nekateri cilji povezani s cilji posameznih učnih predmetov. Najbolj eksplicitno so v nižjih razredih osnovne šole povezani s cilji predmetov Spoznavanje okolja ter Naravoslovje in tehnika. Čeprav je naravoslovje mnogo več kot živa narava in življenjski prostori, smo v naši raziskavi zasledovali oziroma skušali identificirati prav ta segment naravoslovja – zanimalo nas je, obiske katerih življenjskih prostorov načrtujejo učitelji razrednega pouka in katere s svojimi učenci dejansko obišejejo. Raziskavo smo omejili na področje Prekmurja, saj so prav v tej geografski pokrajini mnogi življenjski prostori, ki so zapisani v Učnem načrtu Spoznavanje okolja (2005, 2011) in Učnem načrtu Naravoslovje in tehnika (2005, 2011). Predstavljamo jih v preglednici 3.

Preglednica 3: Življenjski prostori, zapisani v Učnem načrtu Spoznavanje okolja (2005, 2011) in Učnem načrtu Naravoslovje in tehnika (2005, 2011) s stališča prisotnosti v Prekmurju

ŽIVLJENJSKI PROSTOR	KJE V PREKMURJU?
GOZD	Skozi celotno Prekmurje se razprostirajo gozdovi.
MORJE	V Prekmurju tega življenjskega prostora ni.
SADOVNJAK	Mnogo ljudi v Prekmurju ima sadovnjak ob svoji hiši, tu in tam pa se pojavljajo tudi veliki nasadi različnega sadnega drevja.
REKA	Največji reki v Prekmurju sta Mura in Ledava.
POTOK	V Prekmurju je precej večjih ali manjših potokov (npr. Bukovnica).
POLJE	Skozi celotno Prekmurje se razprostirajo polja.
JEZERO	Največji jezera v Prekmurju sta Bukovniško in Ledavsko jezero.
MLAKA	Najdemo jih ob mrtvicah reke Mure. Večina vasi v Prekmurju pa ima narejene umetne požarne mlake.
TRAVNIK	V Prekmurju so danes redkejši kot v preteklosti, jih je pa še zmeraj mogoče najti ob njivah.
VRT	Ob večini hiš v Prekmurju so zelenjavno-sadni vrtovi.
VINOGRAD	Gričevje v Prekmurju je pogosto zasajeno z vinogradi (npr. ob Lendavi).
PARK	Največja parka v Prekmurju sta park v Murski Soboti in Krajinski park Goričko.
ŽIVALSKI VRT	V Prekmurju tega življenjskega prostora ni.

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da je vse nanizane življenjske prostore, razen morja in živalskega vrta, v Prekmurju mogoče najti. Najbližji družinski živalski vrt se nahaja v Radencih (Sikalu ZOO¹), mnoge turistične kmetije (npr. Kmetija Čuk², Turistična kmetija Tremel³) v Prekmurju pa na svojih posestvih gojijo poleg »klasičnih« kmečkih živali tudi živalske vrste, ki v Sloveniji niso avtohtone.

V empirični raziskavi smo proučili, obisk katerih življenjskih prostorov prekmurski učitelji razrednega pouka načrtujejo v svojih letnih delovnih pripravah in katere med njimi s svojimi učenci dejansko tudi obišejo. Pod terminom *obisk* imamo v uvidu seznanjanje in pridobivanje znanj in spoznanj o življenjskem prostoru in ne zgolj proste igre otrok.

V nadaljevanju predstavljamo dobljene rezultate po posameznih sklopih.

¹ Živalski vrt Sikalu ZOO (b. d.). Pridobljeno 22. 5. 2013, s <http://www.sikaluzoo.si/>.

² Kmetija Čuk (b. d.). Pridobljeno 22. 5. 2013, s <http://www.kmetija-cuk.si/index.php?id=3#>.

³ Turistična kmetija Tremel (b. d.). Pridobljeno 22. 5. 2013, s <http://www.kmetija-tremel.si/>.

Proces načrtovanja obiska življenjskih prostorov v letnih delovnih pripravah anketiranih učiteljev

V tem sklopu predstavljamo rezultate, ki izhajajo iz odgovorov anketiranih učiteljev na vprašanja, vezana na načrtovanje obiskov življenjskih prostorov v času rednega vzgojno-izobraževalnega dela.

Kot najpogostejši vzrok za načrtovanje obiska življenjskega prostora anketirani učitelji navajajo njegovo bližino (88,1 %), interes učencev (78,6 %), lasten interes (76,2 %) in učni načrt (56,0 %). Najpogostejši razlogi, da v letnih delovnih pripravah anketirani učitelji ne načrtujejo obiska življenjskega prostora, so denar (35,7 %), neskladje z učnim načrtom (19,0 %) in neskladje z letnim delovnim načrtom šole (17,9 %).

V svojih letnih delovnih pripravah anketirani učitelji najpogosteje načrtujejo obisk:

- gozda (89,3 %) – statistično pogosteje ga načrtujejo anketirani učitelji, zaposleni na vaški šoli ($\chi^2 = 13,322$; $P = 0,001$);
- travnika (72,6 %) – glede na izid χ^2 -preizkusa ga pogosteje načrtujejo anketirani učitelji s krajšo delovno dobo ($\chi^2 = 10,384$; $P = 0,034$);
- sadovnjaka (60,7 %);
- vrta (57,1 %).

V svojih letnih delovnih pripravah so anketirani učitelji najmanj načrtovali obisk živalskega vrta (ni ga načrtovalo 73,8 % anketiranih), vinograda (ni ga načrtovalo 56,0 % anketiranih), morja (ni ga načrtovalo 56,0 % anketiranih) in jezera (ni ga načrtovalo 53,6 % anketiranih).

V preglednico 4 smo zapisali najpogosteje načrtovane obiske življenjskih prostorov glede na letni čas. Razberemo lahko, da anketirani učitelji v svojih letnih delovnih pripravah načrtujejo obiske življenjskih prostorov ali samo v določenem (oziroma določenih) letnih časih ali pa v vseh štirih letnih časih.

Preglednica 4: Najpogosteje načrtovani obiski življenjskih prostorov glede na letni čas

JESEN	ZIMA	POMLAD	POLETJE	V VSEH LETNIH ČASIH
gozd (80,9 %)	gozd (35,7 %)	sadovnjak (50,0 %)	travnik (44,1 %)	gozd (34,5 %)
polje (52,4 %)	park (35,7 %)	travnik (50,0 %)	gozd (35,7 %)	park (33,3 %)
sadovnjak (50,0 %)	sadovnjak (28,6 %)	park (46,5 %)	park (34,3 %)	sadovnjak (28,6 %)
vrt (45,2 %)	vrt (22,6 %)	mlaka (41,7 %)	sadovnjak (33,0 %)	travnik (17,9 %)
park (45,2 %)		gozd (36,2 %)	morje (27,4 %)	

Kot najbolj načrtovan obisk življenjskega prostora v odgovorih anketiranih učiteljev izstopa obisk gozda. V jeseni naj bi ga s svojimi učenci obiskalo 80,9 % anketiranih, pozimi 35,7 %, spomladi 36,2 % in poleti 35,7 % anketiranih. Gozd naj bi v vseh štirih letnih časih s svojimi učenci obiskalo 34,5 % učiteljev.

Anketirani učitelji so mnenja, da nacionalni učni načrt in učbeniški komplet, ki ga uporabljajo, najpogosteje narekujeta obisk gozda (54,8 %), travnika (46,4 %), vrta (35,7 %) in mlake (23,8 %). Za razliko od učnega načrta pa učbeniški komplet, ki ga uporabljajo, pogosteje narekuje, obisk reke (16,7 %), jezera (15,5 %), polja (14,3 %), vrta (13,3 %) in vinograda (13,3 %). Anketirani so mnenja, da v učbeniških kompletih, ki jih uporabljajo, za razliko od nacionalnega učnega načrta, ki te obiske sugerira, ni pogosto zaslediti ideje o obisku morja (19,0 %), potoka (16,7 %), parka (16,7 %), sadovnjaka (13,1 %) in živalskega vrta (6,0 %).

Proces izvajanja obiska življenjskih prostorov v letnih delovnih pripravah anketiranih učiteljev

Sodobna demokratična šola zahteva tudi sodoben vzgojno-izobraževalni proces. Eden od načinov posodabljanja je tudi projektno učno delo, ki presega okvire rednega pouka, saj se niti vsebinsko niti organizacijsko pa tudi časovno in prostorsko ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Pomembno je, da znanje in pridobljene spretnosti pri projektnem delu niso in ne morejo biti le neposredno posredovane, ampak da so rezultat učenčeve aktivnosti. Poglavitni namen projektne dela je v ustvarjanju razmer za aktivno učenje in spodbujanju učencev k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja (Atlagič idr., 2006).

Zanimalo nas je, ali anketirani učitelji v tem šolskem letu (tj. v šolskem letu, ko je potekalo anketiranje) izvajajo (oziroma so ali bodo izvajali) projektno delo, vezano

na naravo, in če so, ali je le-to vezano na obisk življenjskih prostorov (in seveda, katerih). Njihove odgovore prikazuje preglednice 5, 6 in 7.

Preglednica 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov anketiranih učiteljev na vprašanje, ali v letošnjem šolskem letu izvajajo (oziroma so že ali še bodo) projektno delo, povezano z naravo

	f	f %
DA	21	25,0
NE	63	75,0
SKUPAJ	84	100

Iz preglednice 5 lahko razberemo, da le četrtina (25,0 %) anketiranih v tem šolskem letu s svojimi učenci izvaja (oziroma je ali bo) projektno delo, povezano z naravo. To so, po našem mnenju, učitelji, ki se zavedajo, da je projektno učno delo eden od načinov za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Jasno jim je, da ima projektno učno delo specifične značilnosti, zaradi katerih se razlikuje od tradicionalnega pouka, saj bistveno spreminja položaj in odnos med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Preglednica 6: Izvajanje projektnega dela glede na lokacijo šole, izobrazbo, pridobljen naziv in leta delovne dobe anketiranega učitelja

			DA	NE	Skupaj	χ^2	P
LOKACIJA ŠOLE	vaška	f	16	38	84	1,808	0,179
		f %	29,6	70,4			
	mestna	f	5	25	100		
		f %	16,7	83,3			
IZOBRAZBA	višješolska	f	8	15	84	1,550	0,213
		f %	34,8	65,2			
	univerzitetna	f	13	48	100		
		f %	21,3	78,7			
NAZIV	brez	f	2	6	84	2,808	0,422
		f %	25,0	75,0			
	mentor	f	5	24	100		
		f %	17,2	82,8			
	svetovalec	f	11	30	84		
		f %	26,8	73,2			
	svetnik	f	3	3	100		
		f %	50,0	50,0			
DELOVNA DOBA	do 15 let	f	7	33	84	2,502	0,286
		f %	17,5	82,5			
	od 16 do 25 let	f	7	17	100		
		f %	29,2	70,8			
	26 let in več	f	7	13	84		
		f %	35,0	65,0			

Ob analizi preglednice 6 ugotavljamo, da je izid χ^2 -preizkusa pokazal, da ne obstaja statistično značilna zveza med izvajanjem projektne dela, vezanega na naravo, in relevantnimi značilnostmi učiteljev, ki smo jih spremljali. Izvajanje projektne dela, povezanega z naravo, torej ni odvisno od lokacije šole, kjer so anketirani učitelji zaposleni, njihove izobrazbe, pridobljenega strokovnega naziva in tudi ne od dolžine njihove delovne dobe.

25 % anketiranih v tem šolskem letu izvaja (oziroma so že ali še bodo) projektno delo, vezano na naravo. Vsebine njihovih projektne del predstavljamo v preglednici 7.

Preglednica 7: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov anketiranih učiteljev glede projektne dela v tem šolskem letu

	f	f %
NE IZVAJAM PROJEKTA	63	75,0
SOLIDARNOSTNI TEK	3	3,6
EKO ŠOLA	10	11,9
ZDRAVA ŠOLA	1	1,2
PTICE	1	1,2
ŠOLA V NARAVI	2	2,4
GOZD	2	2,4
ODPADKI	1	1,2
VODNI DETEKTIV	1	1,2
SKUPAJ	84	100

Ob pregledu preglednice 7 lahko zaključimo, da bodo morali anketirani učitelji s svojimi učenci, če bodo želeli projekt, ki so si ga zastavili, optimalno izpeljati, obiskati naravo, torej različne življenjske prostore.

Največ anketiranih učiteljev (59,5 %) obiše življenjske prostore z učenci v času rednega pouka, dobra četrtina (26,2 %) v okviru dneva dejavnosti in 10,7 % v okviru šole v naravi. Trije anketirani (3,6 %) na vprašanje niso odgovorili.

V preglednici 8 smo zbrali podatke, ki se nanašajo na odgovore učiteljev, kako dolgo traja obisk življenjskega prostora.

Preglednica 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov anketiranih učiteljev glede dolžine obiska življenjskega prostora

		Nisem obiskal	Do 2 šolski uri	Tri šolske ure	Štiri šolske ure	Pet šolskih ur in več	SKUPAJ
GOZD	f	16	39	9	8	12	84
	f %	19,0	46,4	10,7	9,5	14,3	100
MORJE	f	69	0	0	0	15	84
	f %	82,1	0	0	0	17,9	100
SADOVNJAK	f	40	40	2	2	0	84
	f %	47,6	47,6	2,4	2,4	0	100
REKA	f	77	5	1	1	0	84
	f %	91,7	6,0	1,2	1,2	0	100
POTOK	f	66	17	1	0	0	84
	f %	78,6	20,2	1,2	0	0	100
POLJE	f	45	36	1	2	0	84
	f %	53,6	42,9	1,2	2,4	0	100
JEZERO	f	77	6	0	1	0	84
	f %	91,7	7,1	0	1,2	0	100
MLAKA	f	63	18	3	0	0	84
	f %	75,0	21,4	3,6	0	0	100
TRAVNIK	f	52	24	6	2	0	84
	f %	61,9	28,6	7,1	2,4	0	100
VRT	f	50	28	3	3	0	84
	f %	59,5	33,3	3,6	3,6	0	100
VINOGRAD	f	73	10	0	0	1	84
	f %	86,9	11,9	0	0	1,2	100
PARK	f	41	27	4	7	5	84
	f %	48,8	32,1	4,8	8,3	6,0	100
ŽIVALSKI VRT	f	81	1	0	1	1	84
	f %	96,4	1,2	0	1,2	1,2	100

Iz preglednice 8 lahko razberemo, da največ življenjskih prostorov obišeje učitelji z učenci za dve šolski uri. Še najpogosteje je to obisk sadovnjaka (47,6 %), gozda (46,4 %) in polja (42,9 %). Tri šolske ure traja obisk gozda (10,7 %), travnika (7,1 %) in parka (4,8 %), štiri šolske ure pa obisk gozda (9,5 %), parka (8,3 %) in vrta (3,6 %). Pet šolskih ur ali več anketirani učitelji preživijo s svojimi učenci na morju (17,9 %), v gozdu (14,3 %) in v parku (6,0 %). Najpogosteje obiskani življenjski prostori so bili gozd (81,0 %), sadovnjak (52,4 %) in park (51,2 %).

Anketirani učitelji so kot največje ovire ob obisku življenjskih prostorov navajali:

- oddaljenost življenjskega prostora (81,0 %) – statistično pogosteje so ta razlog navajali učitelji z univerzitetno izobrazbo ($\chi^2 = 9,436$; $P = 0,009$);
- denar (65,5 %);
- čas, ki je za obisk potreben (57,1 %);
- vreme (38,1 %) – statistično pogosteje so ta razlog navajali učitelji, ki so zaposleni na vaški šoli ($\chi^2 = 7,419$; $P = 0,024$);
- nevarnosti, ki prežijo v naravi (35,7 %).

Življenjski prostor, ki ga učitelji z učenci fizično niso obiskali, 33,3 % anketiranih učiteljev učencem predstavi s pomočjo svetovnega spleta, 23,8 % ob slikah in fotografijah, 13,1 % pa ob filmu ali videoposnetku.

Sklep

Misel, da je potrebno živeti v naravi, za naravo in ob njej ter da je narava najboljša učiteljica, je že zelo stara. Že J. A. Komensky (1592–1670) je poudarjal pomen učenja v naravi, torej neposredno, pomen učenja ob pomoči čutil, opazovanje v naravi ter pridobivanje izkušenj ob neposrednem stiku z naravo. Tudi utemeljitelj sodobne filozofije in naturalizma J. J. Rousseau (1712–1778) je zagovarjal tezo, da prihaja vzgoja iz narave, od ljudi in predmetov v njej. Nadaljujemo lahko z J. H. Pastalozzijem (1748–1827), ki je pisal o pomenu perceptivnih dejavnosti v okolju in naravi za oblikovanje osebnosti. Zavzemal se je za učenje s pomočjo opazovanja, še posebej opazovanja okolja. Njihova razmišljanja so v 19., 20. in 21. stoletju nadgrajevali misleci, ki so vplivali na številne vzgojno-izobraževalne koncepcije (npr. Dewey, Montessori, Decroly, waldorfska pedagogika ...). Z vstopom otroka v šolo se začne institucionalna okoljska vzgoja. Otrok se začne načrtno seznanjati z okoljem in ob izvajanju načrtovanih ekoloških aktivnosti razvija odnos do njega. V slovenskem osnovnošolskem prostoru izvajanje dejavnosti, ki so predpogoj za razvijanje odnosa do narave in kasneje ekološke kulture, še niso empirično (dovolj) raziskane. Z našo raziskavo smo želeli ugotoviti, koliko (in če sploh) učenci v času pouka s svojim učiteljem obišejo različne življenjske prostore oz. koliko (in če sploh) jim je dana možnost izkustvenega učenja v neposredni naravi. Raziskavo smo omejili na Prekmurje, na tisti del Slovenije, ki nudi izjemno veliko naravno geografsko danost in posledično tudi mnogo različnih življenjskih prostorov. Dobljenih rezultatov torej ne moremo posploševati na ves slovenski osnovnošolski sistem, zagotovo pa nam kažejo, kje in kako bi bilo mogoče in potrebno načrtovati ter posledično izvajati izobraževanje na elementarni stopnji.

Ob analizi rezultatov te empirične raziskave lahko svoje ugotovitve sklenemo v naslednjih točkah:

- Učitelji premalo izkoriščajo naravo kot neposredni vir informacij (še najbolj so naklonjeni načrtovanju in dejanskemu obisku gozda, travnika in sadovnjaka).
- Anketirani učitelji načrtujejo in izvajajo obiske življenjskih prostorov s svojimi učenci takrat, ko so v njih opazne največje spremembe (tako na primer travnika v času najbolj bujne vegetacije, spomladi).
- Razlogi, ki jih anketirani učitelji navajajo, da načrtujejo oziroma obiščejo življenjske prostore, so raznoliki in utemeljeni, so pa največkrat povezani s financami in organizacijo. Zanimivo je, da nihče od anketiranih ni omenil raznih alergij otrok (na primer alergije na cvetni prah, pike žuželk ...) ali nevarnosti, ki na otroke prežijo v naravi (na primer klopi, komarji ...). Nihče med pozitivnimi dejavniki tudi ni omenil rekreacije in igre otrok v naravi ter obiska življenjskih prostorov, ki pripomorejo k estetskemu doživljanju narave.
- Na načrtovanje in izvajanje obiska življenjskih prostorov ne vplivajo upoštevane spremenljivke (izobrazba, strokovni naziv, delovna doba in lokacija osnovne šole, kjer so zaposleni).
- Presenetila so nas opažanja učiteljev, da učbeniki, ki jih uporabljajo za vsakodnevno vzgojno-izobraževalno delo, presegajo učne načrte. Ti ne ponujajo tolikšnega nabora sugestij za obisk različnih življenjskih prostorov, kot uporabljani učbeniki. Katere učbenike anketirani učitelji uporabljajo v vsakodnevni praksi, nismo raziskovali, saj je paleta učbenikov za pouk Spoznavanje okolja ter Naravoslovje in tehnika izjemno pestra. V šolskem letu 2012/13 imajo učitelji na voljo (potrjenih s strani Republiškega sveta za splošno izobraževanje) 23 učbenikov za Spoznavanje okolja (šest za prvi, deset za drugi in sedem za tretji razred) in 13 učbenikov za Naravoslovje in tehniko (šest za četrti in sedem za peti razred).⁴

Prepričani smo, da je uspešnost okoljske vzgoje v nižjih razredih osnovne šole odvisna od izbire didaktičnih postopkov, primernih razvojni stopnji in psihofizičnim sposobnostim otrok, ki temeljijo na razvijanju pozitivnih odnosov do svojega okolja ter na razumevanju in spodbujanju skrbi za okolje. Tu naj še pridamo izjemno pomembnost učenja, kako se učiti vse življenje, saj so problemi okolja nepredvidljivi. Spoznanja, stališča, veščine in motivacija, pridobljena na podlagi lastnih izkušenj v neposrednem okolju v zgodnjem otroštvu, so osnova za vseživljenjsko učenje in delovanje za trajnostni razvoj.

LITERATURA

- Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N. idr. (2006). *Projektno delo – gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje. Pridobljeno 23. 5. 2013, z www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf.
- Blinc, R. (2004). Od mej rasti do razvoja za preživetje. V A. Lah (ur.), *Zbirka usklajeno in sonaravno*, (11), 11–18. Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije.
- Botkin, D. in Keller, E. (1995). *Environmental Science: Earth As a Living Planet*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- European Parliament and Council. (2006a). Key competences for lifelong learning – A European reference framework, Official Journal L 394 of 30.12.2006. Pridobljeno 21. 5. 2013, s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>.
- European Parliament and Council. (2006b). Key competences for lifelong learning – A European reference framework (30. 12. 2006), Official Journal L 394/10, 10–18.
- Geister, I. (1999). *Izbrana življenjska okolja rastlin in živali v Sloveniji*. Ljubljana: Modrijan.
- Hogan, K. (1994) *Eco – inquiry; A guide to ecological learning experiences for the upper elementary/middle grades*. Dubuque: Kendall/Hunt publishing Company.
- Hoggan, J. (2009). *Climate cover – up*. Vancouver, Toronto, Berkeley: D&M Publisher. Inc.
- Mijoč, N. (2000). Odrasli se učimo z delovanjem – Izkušnje so bistvo učenja. *Andragoška spoznanja*, 6 (3), 68–74.
- Pfanz, H. (2008). The ecosystem concept. V D. Türk, J. Trontelj in G. Mohorčič (ur.), *Ecosystems – Interdependence of Living Systems (Ekosistemi – povezanost živih sistemov)* (str. 44–45). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt Spoznavanje okolja*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Učni načrt Spoznavanje okolja*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Učni načrt Naravoslovje in tehnika*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Učni načrt Naravoslovje in tehnika*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
-

Mag. Mihaela Cvek, VIZ OŠ Rogatec, mihaela.cvek@guest.arnes.si

*Dr. Majda Pšunder, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
majda.pšunder@guest.arnes.si*

Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja

Izvirni znanstveni članek

UDK 364.632:373.3

POVZETEK

Šola kot vzgojno-izobraževalna institucija mora zagotoviti ustrezen nadzor odraslih nad učenci, to tudi počne, toda nasilju se nikakor ne more izogniti. Učenci doživljajo medvrstniško nasilje na različne načine, kot žrtve, kot nasilneži, kot oboje ali kot opazovalci. V naši raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto so učenci žrtve medvrstniškega nasilja ter kakšna je razlika v prisotnosti le-tega glede na spol in starost učencev. Raziskava, ki smo jo izvedli med učenci petih, sedmih in devetih razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji, je pokazala, da je kar 24,1 % učencev že bilo žrtev medvrstniškega nasilja, da se žrtve nasilnega vedenja najpogosteje zaupajo staršem, da je šola tisto mesto, kjer se nasilje dogaja najpogosteje, in da učenci najpogosteje doživljajo dve obliki nasilja, besedno in psihično.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, osnovna šola, učenci, doživljanje medvrstniškega nasilja v vlogi žrtve

Pupils as Victims of Peer Violence

ABSTRACT

The school is an educational institution that has to provide appropriate control of adults over pupils, which they do. Nevertheless, violence cannot be avoided. Pupils encounter peer violence in different roles, as observers, victims, perpetrators, or both. The objective of our research was to examine how often pupils are victims

of peer violence, and to what extent the latter depends on pupils' gender and age. The results of the research made among pupils in the fifth, seventh, and eighth grades of various primary schools across Slovenia showed that 24.1 per cent of pupils had already been victims of peer violence. The ones that they tend to tell about such episodes are their parents. The results have also shown that school is really a place where violence is very common, and that psychological and verbal abuse are the most common types of violence used.

Key words: peer violence, primary school, pupils, experience of violence as victim

Uvod

Nasilje med učenci narašča (Weiss, 2000). Opravljene raziskave (Dekleva, 1995; Grujičič, 2007; Olweus, 1995, 2003; Pšunder, 2005, v Pšunder, 2012) kažejo, da nasilje med mladimi predstavlja velik in resen problem. Postaja vedno bolj zlonamerno in se namenoma uporablja za doseg nekaterih ciljev (Erb, 2004). Ob tem se sprašujemo, kaj se je v družbi spremenilo. Ali lahko iščemo vzroke za takšno stanje v družini, družbenih pogojih, šoli, vrstnikih, možnostih izrabe prostega časa, medijih?

Za obravnavo določenih oblik nasilja med učenci je najbolj specifičen in pogosto uporabljen izraz »bullying«, ki ga različni avtorji različno uporabljajo, najpogosteje kot ustrahovanje (Dekleva), trpinčenje (Pušnik) in vrstniško ter medvrstniško nasilje (Zabukovec Kerin).

Ker gre za nasilje, ki se dogaja na šoli, nosilci nasilja pa so učenci oziroma vrstniki, smo se odločili za uporabo termina medvrstniško nasilje.

Obstajajo različne definicije, kaj je medvrstniško nasilje. O nasilju med vrstniki govorimo, kadar učenec ali skupina učencev drugemu učencu govori neprijetne ali nespodobne besede, ga zafrkava, brca, tepe, mu uničuje oblačila ali šolske potrebščine, ga obrekuje in izloča iz družbe vrstnikov, zaklene v garderobo ali učilnico, zaradi česar učenec trpi in se ne more braniti (Habbe, 2000).

Olweus (1995) govori o medvrstniškem nasilju med učenci, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina učencev.

Medvrstniško nasilje je namerna, ponavljajoča se uporaba verbalnega, fizičnega ali psihičnega nasilja povzročitelja nad drugim otrokom podobne ali enake starosti. Namen medvrstniškega nasilja je prestrašiti, prizadeti žrtev in povečati povzročiteljev občutek moči (Zabukovec Kerin, 2002).

Čeprav obstajajo različne definicije medvrstniškega nasilja, lahko rečemo, da imajo prav vse neke skupne značilnosti. Gre za nasilje, ki se dogaja dlje časa, lahko je verbalno, psihično ali fizično, vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in nasilnežem, žrtev se ne more braniti, ob tem občuti nemoč in strah (Pušnik, 1999).

Kmalu po vstopu v šolo se večina učencev slej ko prej sreča z različnimi oblikami medvrstniškega nasilja, to so telesno nasilje (brcanje, odrivanje, lasanje, omejevanje gibanja), besedno nasilje (žaljivke, širjenje lažnih govoric, žaljivi vzdečki), psihično nasilje (izločanje, osamitev, grožnje, ustrahovanje), izsiljevanje ali ekonomsko nasilje (zahteva po denarju in drugih materialnih dobrinah).

Najbolj prikrita oblika nasilja pa je prav gotovo psihično nasilje (izključevanje, zavračanje, sovražnost, zasmehovanje), ki se ne kaže odkrito, ampak se dogaja za hrbtom žrtve. Posledice tega nasilja so lahko včasih hujše od fizičnega nasilja. Večina žrtev tiho prenaša to trpljenje in ne razmišlja, da bi se o tem s kom pogovorila.

Vedeti pa moramo, da za nekoga, ki je še v procesu razvoja in še nima izoblikovane osebnosti, vse to predstavlja zelo resno težavo (Erb, 2004).

Nasilje učencem povzroča veliko trpljenja in psihološko škodo. Prav zaradi tega je zelo pomembno, da v takih primerih poiščemo pomoč odrasle osebe oz. osebe, ki ji zaupamo, ki nam bo prisluhnila (starši, učitelji, prijatelji), in skupaj poiščemo rešitev.

Ob tem se moramo zavedati, da ni vedno lahko priznati, da si v šoli žrtev nasilja in da te sošolci ne marajo. Obstaja veliko učencev (Mikuš Kos, 1991), ki skrivajo resnico o tem, da jih vrstniki odklanjajo, neradi govorijo o tem, kaj se v resnici dogaja, kot da bi bilo to zanje sramotno.

To priznanje je zelo težko, saj vsak človek, mlad ali star, želi biti priljubljen in sprejet (Erb, 2004).

Raziskave (Olweus, 1973, 1978, v Olweus, 1995; Pušnik, 1997) so pokazale dokaj jasno sliko žrtev nasilja, tako deklic kot dečkov.

Tipična žrtev kaže več tesnobe in negotovosti kot drugi učenci, je pogosto mirna, na napad učencev pogosto reagira z jokom in umikom, ima slabo samopodobo. V šoli je osamljena in zavrnjena, pogosto ima odklonilno stališče do nasilja. Če so žrtve dečki, so pogosto telesno šibkejši od drugih dečkov.

Ne glede na razširjenost in pogostost medvrstniškega nasilja ne smemo nikoli pozabiti, da vsak otrok, žrtev nasilja vrstnikov, doživlja neprijetne občutke, trpi in ga je strah. To pa ima lahko dolgotrajne posledice za njegov osebni razvoj (Habbe, 2000).

Empirični del

Čeprav je bilo na tem področju v preteklosti pri nas opravljenih že nekaj raziskav (Dekleva, 1995; Pušnik, 1996, 1998, v Pušnik, 2004), smo se za to raziskavo odločili, ker nas je zanimalo, ali se je v zadnjih nekaj letih povečal delež učencev, ki so medvrstniško nasilje doživeli v vlogi žrtve. Ta raziskava je torej novejša raziskava, ki bo v slovenski prostor prinesla sveže, novejšje podatke.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- Kako pogosto so anketiranci doživeli medvrstniško nasilje v vlogi žrtve?
- S kom so učenci, ki so doživeli medvrstniško nasilje v vlogi žrtve, o tem spregovorili?
- Kako pogosto, kje in kdaj so učenci doživeli medvrstniško nasilje v šoli?
- Katero obliko medvrstniškega nasilja so učenci v šoli že doživeli?

Metodologija

Raziskava je bila opravljena med novembrom 2011 in marcem 2012. Osnovni vzorec so predstavljali učenci petih, sedmih in devetih razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji. Šole smo izbrali po metodi slučajnostnega izbora, da smo dobili čim bolj reprezentativen vzorec; vključenih je bilo 518 učencev. Vzorec smo razdelili v tri skupine. Prvo skupino sestavlja 172 učencev petih razredov (92 učencev in 80 učenk), drugo skupino sestavlja 165 učencev sedmih razredov (70 učencev in 95 učenk), tretjo pa 181 učencev devetih razredov (101 učenec in 80 učenk).

Za tak vzorec smo se odločili, ker nas zanima primerjava oziroma razlika v pogostnosti pojavljanja učencev v vlogi žrtve medvrstniškega nasilja med skupinami učencev glede na razred in glede na spol.

Uporabili smo delno prirejen Olweusov vprašalnik o medvrstniškem nasilju.

Odgovore na vprašanja smo dobili z anketiranjem učencev. Anketiranje je potekalo skupinsko in nevodeno.

Podatki, zbrani z anketnimi vprašalniki, so obdelani računalniško, s paketom SPSS, in sicer na nivoju deskriptivne statistike (frekvenčne distribucije – tabelarični prikazi) in inferenčne statistike, kjer smo postavljene raziskovalne hipoteze preverjali z neparametričnim statističnim preizkusom (χ^2 -preizkus).

Rezultati in interpretacija

Rezultati v preglednicah so predstavljeni v treh vsebinskih sklopih.

Žrtev medvrstniškega nasilja in komu je povedal

O medvrstniškem nasilju govorimo, kadar se nasilno dejanje odvija večkrat in v daljšem časovnem obdobju; pri tem torej ne gre za enkraten dogodek (Olweus, 1995). Rezultati že opravljenih raziskav pri nas (Dekleva, 1995; Pušnik, 1996, 1998, v Pušnik, 2004) namreč kažejo, da se delež učencev, ki so že bili žrtev medvrstniškega nasilja v šoli, giblje med 20 in 24 %. Številne druge študije (Gugel, 2010; Olweus, 1995; Pušnik, 1999; Tillmann, 2004, v Klett, 2005) kažejo, da so dečki pogosteje žrtve nasilja kot deklice.

Nasilje učencem povzroča veliko trpljenja. Prav zaradi tega je zelo pomembno, da v primerih nasilja poiščemo pomoč osebe, ki nam bo prisluhnila, to so lahko starši, učitelji, prijatelji, in skupaj poiščemo rešitev. Ob vsem tem je bistvenega pomena, da učenca zares slišimo in ne samo poslušamo. Raziskave (npr. Medved, 2007) kažejo, da skoraj vsak četrti otrok, ki je izpostavljen medvrstniškemu nasilju, o nasilju ne spregovori, saj se boji nasilneža, obenem pa ga je sram priznati, da je šibek in da potrebuje pomoč.

Prvi vsebinski sklop se nanaša na to, kako pogosto so anketiranci kot žrtve že doživeli nasilje, in če, komu so o tem povedali. Zanimalo nas je, ali pri tem obstajajo razlike glede na spol in starost učencev.

Preglednica 1: Kako pogosto si bil žrtev nasilja, glede na spol

Kako pogosto si bil žrtev nasilja	Učenci		Učenske		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	78	29,7	128	50,2	206	39,8
Enkrat, dvakrat.	104	39,5	83	32,5	187	36,1
Občasno.	51	19,4	30	11,8	81	15,6
Enkrat na teden.	10	3,8	1	0,4	11	2,1
Večkrat na teden.	20	7,6	13	5,1	33	6,4
Skupaj	263	100	255	100	518	100

$$\chi^2 = 28,670; p = 0,000$$

Dobljeni rezultati kažejo, da je kar 24,1 % učencev že bilo žrtev medvrstniškega nasilja, med njimi statistično pomembno pogosteje učenci in učenci 9. in 7. razredov, ki so medvrstniško nasilje doživeli bodisi občasno (19,4 % učencev, 21,0 % učencev 9. razredov), enkrat na teden (3,8 % učencev, 4,8 % učencev 7. razredov) ali celo večkrat na teden (7,6 % učencev, 8,5 % učencev 7. razredov). Ne moremo mimo rezultata naše raziskave, ki je pokazala, da je dokaj visok odstotek anketirancev, in sicer statistično pomembno več učencev (39,5 %) in

učencev 5. razredov (42,4 %), ki je izkušnjo z nasiljem imelo že enkrat do dvakrat, kar vsekakor ni malo.

Rezultati naše raziskave sovpadajo z rezultati že opravljenih raziskav (Dekleva, 1995; Pušnik, 1996, 1998, v Pušnik, 2004), ki kažejo, da je v šoli od 20 do 24 % učencev žrtev medvrstniškega nasilja. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko torej potrdimo, da se delež učencev, žrtev medvrstniškega nasilja v zadnjih nekaj letih ni spremenil oziroma povečal, kar kaže na dejstvo, da je medvrstniško nasilje stalnica v šolskem prostoru. Hkrati se strinjamo z navedbo Tillmanna (2004, v Klett, 2005), da je nasilje še vedno moški fenomen. Trditev, da medvrstniško nasilje s starostjo upada (Olweus, 1995; Pušnik, 1995; Gorenc, 2007), v naši raziskavi ne drži. Dobljeni rezultati kažejo ravno nasprotno, razširjenost medvrstniškega nasilja s starostjo narašča, največ žrtev nasilja je ravno med učenci 9. razredov.

Med anketiranci ni statistično pomembne razlike glede na spol v tem, komu se zaupajo o nasilju, ki so ga doživeli. Spodbuden je podatek, da 87,4 % učencev, ki so že bili žrtev nasilnega vedenja, o tem ne molči, temveč spregovori z zaupanja vredno osebo, najpogosteje so to starši (39,2 % učencev, 45,4 % učenek), sošolci ali prijatelji (32,1 % učenek, 29,7 % učencev) in učitelji (17,2 % učencev, 11,5 % učenek).

Kljub temu obstaja dosti učencev, med njimi 13,8 % učencev in 10,9 % učenek, ki o nasilju ne spregovorijo z nikomer. Verjetno so to učenci, ki jih je strah nasilneža ali pa se bojijo priznati, da so žrtev nasilja, kar ni enostavno. Zavedati pa se moramo, da vsakršno nasilje v otroku pušča pečat za vse življenje. Hkrati se strinjamo z navedbo M. Elliot (2002), da učenci s tem, ko ne spregovorijo o nasilju in so tiho, pomagajo nasilnežem, saj ti tako dobijo občutek, da lahko s svojim nasilnim vedenjem nadaljujejo.

Preglednica 2: Komu si povedal o nasilju, glede na razred

Komu si povedal	5. razred		7. razred		9. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Staršem.	71	51,4	56	49,1	35	25,7	162	41,8
Učitelju.	28	20,3	10	8,8	20	14,7	58	14,9
Sošolcu, prijatelju.	26	18,8	36	31,6	57	41,9	119	30,7
Nikomur.	13	9,4	12	10,5	24	17,6	49	12,6
Skupaj	138	100	114	100	136	100	388	100

$$\chi^2 = 34,663; p = 0,000$$

Obstaja pa statistično pomembna razlika med učenci v tem, komu se zaupajo o nasilju, ki so ga doživeli, glede na razred. Pomembno več je učencev 5. razredov (51,4 %), ki se zaupajo staršem, učenci 9. razredov (41,9 %) pa se najpogosteje zaupajo sošolcem oziroma prijateljem. Hkrati je pomembno več učencev 9.

razredov (17,6 %), ki o nasilju ne spregovorijo z nikomer, med učenci 7. razredov je takih 10,5 %, med učenci 5. razredov pa 9,4 %.

Zakaj je tako? Menimo, da učenci 9. razredov razmišljajo, da čisto vsega ni potrebno zaupati staršem ter da znajo in zmorejo, ker so že starejši, sami poskrbeti zase. Delno pa so to tudi učenci, ki jih je sram priznati, da so žrtev nasilja, in o tem raje molčijo, s tem pa se ne zavedajo, da tako ponujajo nasilnežem nove možnosti za nasilna dejanja. Se pa učenci 9. razredov pogosteje zaupajo najboljšemu prijatelju oziroma sošolcu. Že opravljena raziskava (Cvek, 2008) je pokazala, da je komunikacija med prijatelji posebej močno poudarjena med učenci višjih razredov in prav gotovo je tema pogovorov tudi medvrstniško nasilje.

Pogostnost medvrstniškega nasilja v šoli; kje in kdaj doživljajo žrtve medvrstniško nasilje v šoli

Nasilje v šolah se povečuje (Bašič, 2004). Erb (2004) navaja, da se je v šoli razmahnila spirala nasilja, ki ji komajda kateri učenec uide. V tej zvezi nas je drugem vsebinskem sklopu zanimalo, kako pogosto so učenci žrtev medvrstniškega nasilja v šoli, v katerih prostorih in kdaj se nasilje na šoli najpogosteje dogaja. Ali obstajajo pri tem razlike med spolom in starostjo učencev?

Dobljeni rezultati prikazujejo, da je šola resnično mesto, kjer se nasilje dogaja najpogosteje. Več kot polovica učencev (54,1 %) je nasilje doživela v šoli, pri tem ne igrata pomembne vloge niti spol niti razred (starost) učenca. Do enakih ugotovitev je prišlo že več avtorjev (Olweus, 1995; Habbe, 2000; Lukežič, 2005).

Preglednica 3: Kako pogosto si doživel nasilje v šoli, glede na razred

Kako pogosto si doživel nasilje v šoli	5. razred		7. razred		9. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	74	43,0	64	39,4	68	37,6	206	39,8
Enkrat, dvakrat.	69	40,1	69	41,2	57	31,5	195	37,6
Občasno.	23	13,4	18	10,9	39	21,5	80	15,5
Enkrat na teden.	1	0,6	9	5,5	1	0,6	11	2,1
Večkrat na teden.	5	2,9	5	3,0	16	8,8	26	5,0
Skupaj	172	100	165	100	181	100	518	100

$$\chi^2 = 31,126; p = 0,000$$

Med anketiranci obstaja statistično pomembna razlika v tem, kako pogosto so doživeli nasilje v šoli kot žrtev, tako glede na spol kot glede na razred. Statistično pogosteje so žrtev nasilja v šoli učenci (27,3 %) ter učenci 9. razredov (30,9 %).

Kar 15,5 % anketirancev, med njimi statistično pogosteje učenci (18,8 %) in učenci 9. razredov (21,5 %), je doživelo nasilje v šoli občasno, 5,7 % učencev in 8,8 % učencev 9. razredov pa je žrtev nasilja v šoli večkrat na teden, kar je

zaskrbljujoče. Podatki presenečajo, saj smo pričakovali, da bo odstotek učencev, ki so pogosteje žrtev nasilja, višji pri mlajših učencih, torej učencih 5. in 7. razredov. Z ugotovitvijo, da medvrstniško nasilje s starostjo upada (Olweus, 1995; Pušnik, 1995; Habbe, 2000), se ne strinjamo, saj podatki naše raziskave kažejo ravno nasprotno – medvrstniško nasilje s starostjo narašča.

Preglednica 4: Kje v šoli se dogaja nasilje, glede na razred

Kje v šoli se dogaja nasilje	5. razred		7. razred		9. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Jedilnica.	6	5,5	2	1,6	16	9,3	24	5,9
Stranišče.	11	10,0	11	8,9	9	5,2	31	7,6
Igrišče.	21	19,1	16	12,9	25	14,5	62	15,3
Hodniki.	28	25,5	57	46,0	63	36,6	148	36,5
Garderoba.	15	13,6	28	22,6	40	23,3	83	20,4
Učilnica.	29	26,4	10	8,1	19	11,0	58	14,3
Skupaj	110	100	124	100	172	100	406	100

$$\chi^2 = 37,204; p = 0,000$$

Obstaja statistično pomembna razlika v tem, kje oz. v katerih prostorih na šoli se nasilje dogaja, tako glede na spol kot glede na razred. Anketiranci nasilje doživljajo najpogosteje na hodnikih – statistično pogosteje učenke (39,2 %) ter učenci 7. razredov (46,0 %), v garderobi – pogosteje učenke (23,6 %) ter učenci 9. razredov (23,3 %), sledijo igrišča – pogosteje učenci (18,1 %) ter učenci 5. razredov (19,1 %), učilnica – pogosteje učenke (16,9 %) in učenci 5. razredov (26,4 %), stranišče (10,0 % učencev, 10,0 % učencev 5. razredov) in jedilnica (6,8 % učenk in 9,3 % učencev 9. razredov).

Preglednica 5: Kdaj se dogaja nasilje v šoli, glede na spol

Kdaj se dogaja nasilje v šoli	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Med odmori.	135	57,2	68	46,3	203	53,0
Pred poukom.	35	14,8	14	9,5	49	12,8
Po pouku.	61	25,7	53	36,3	114	29,8
Med poukom.	6	2,5	11	7,5	17	4,4
Skupaj	237	100	146	100	383	100

$$\chi^2 = 12,213; p = 0,007$$

Prav tako obstaja statistično pomembna razlika med učenci in učenkami glede na to, kdaj se na šoli dogaja nasilje. Najpogosteje se nasilje dogaja med odmori. Več kot polovica anketirancev, pomembno več učencev (57,2 %) kot učenk, je bila žrtev nasilja med odmori. Med anketiranci, ki so nasilje doživeli po pouku, je pomembno več učenk (36,3 %). Kar 4,4 % anketirancev, med njimi pomembno več učenk (6,2 %) in 3,9 % učencev, je bilo žrtev nasilja med poukom. To meče slabo luč na vse učitelje, ki ne opazijo, kaj se dogaja v učilnicah. V večini primerov

je nasilje med poukom oziroma v učilnicah omenjeno v času podaljšanega bivanja; tega nikakor ne jemljemo kot opravičilo, saj bi vsak učitelj moral biti, ne glede na čas in prostor opravljanja dela, kar se da občutljiv za vsakršno nasilje, ki se dogaja med učenci.

Več kot polovica učencev, ne glede na razred, je bila žrtev nasilja med odmori.

Na tem mestu ponovno poudarjamo, da imajo učitelji bistveno vlogo pri preprečevanju in s tem pri zmanjševanju medvrstniškega nasilja, saj z dobrim opazovanjem dogajanja med učenci, s prepoznavanjem posameznih oblik nasilja ter s pravočasnim reagiranjem, tako preventivno kot kurativno, lahko pomagajo mnogim žrtvam nasilja, da izstopijo iz tega začaranega in bolečega kroga. Ob vsem tem nas mora voditi spoznanje, kot navaja Erb (2004), da je vsak, ki ne ukrepa proti nasilju, si zatiska oči pred njim ali ga namerno prezre, soodgovoren za njegovo naraščanje in širjenje.

Oblike nasilja

Učenci se slej ko prej srečajo z različnimi oblikami nasilja, od neposrednega, fizičnega nasilja do manj vidnega, psihičnega nasilja. Tretji vsebinski sklop se nanaša na oblike nasilja, ki so jih anketiranci kot žrtve že doživeli. Pri tem so nas zanimale razlike glede na spol in razred učencev.

Dosedanje raziskave (Olweus, 1995) namreč kažejo, da so učenci pogosteje izpostavljeni neposrednemu nasilju, torej fizičnemu, učenke pa pogosteje posrednemu nasilju.

Preglednica 6: Oblike nasilja glede na spol

Oblike nasilja	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Zmerjanje.	106	23,3	94	29,5	200	25,8
Grožnja.	56	12,3	33	10,3	89	11,5
Izključitev iz skupine.	23	5,1	40	12,5	63	8,1
Pretepanje.	85	18,7	32	10,0	117	15,1
Izsiljevanje.	26	5,7	16	5,0	42	5,4
Potiskanje, brcanje.	72	15,8	35	11,0	107	13,8
Zasmehovanje.	87	19,1	69	21,6	156	20,2
Skupaj	455	100	319	100	774	100

$$\chi^2 = 29,527; p = 0,000$$

Najpogostejše oblike nasilja, ki jih anketiranci doživljajo, so besedno nasilje (zmerjanje), psihično nasilje (zasmehovanje) ter fizično nasilje (pretepanje, potiskanje in brcanje). Rezultati v preglednici 6 prikazujejo, da v oblikah nasilja obstaja statistično pomembna razlika med spoloma. Učenke so statistično

pogosteje žrtve besednega nasilja – zmerjanja (29,5 %), psihičnega nasilja v obliki zasmehovanja (21,6 %) ter izključitve iz skupine (12,5 %). Učenci so statistično pogosteje izpostavljeni telesnemu oziroma fizičnemu nasilju – pretepanju (18,7 %) ter potiskanju in brcanju (15,8 %). Ne glede na razred so učenci najpogosteje izpostavljeni besednemu nasilju – zmerjanju (21,5 % učencev 5. razredov, 28,2 % učencev 7. razredov in 27,5 % učencev 9. razredov) ter psihičnemu nasilju – zasmehovanju (21,1 % učencev 5. razredov, 20,5 % učencev 7. razredov in 19,1 % učencev 9. razredov), sledi fizično nasilje, med učenci 5. in 7. razredov je pogosto pretepanje, med učenci 9. razredov pa potiskanje in brcanje.

Sklep

Cilj raziskave, ki smo jo izvedli med učenci 5., 7. in 9. razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji, je bil ugotoviti, kako pogosto so učenci žrtve medvrstniškega nasilja ter kakšna je razlika v prisotnosti le-tega glede na spol in starost učencev. Zanimalo nas je, kako pogosto so anketiranci doživeli nasilje v vlogi žrtve, in če, komu so o tem spregovorili, kako pogosto so doživeli nasilje v šoli, kje natančneje (v katerem prostoru) in kdaj (pred poukom, med poukom, po pouku) ter katero obliko nasilja so na šoli že doživeli.

Raziskava je pokazala, da je kar 24,1 % učencev že bilo žrtev medvrstniškega nasilja, med njimi statistično pogosteje učenci in učenci 9. in 7. razredov. Žrtve nasilnega vedenja se, ne glede na spol, najpogosteje zaupajo staršem, med njimi pomembno pogosteje učenci 5. razredov. Kar visok delež učencev (12,6 %), ne glede na spol, o tem, da so žrtev nasilja, ne spregovori z nikomer, med njimi je pomembno več učencev 9. razredov. Šola je resnično mesto, kjer se nasilje dogaja najpogosteje, ne glede na spol in starost učencev, statistično pogosteje pa so žrtve nasilja v šoli učenci in učenci 9. razredov. Anketiranci nasilje doživljajo najpogosteje na hodnikih, pogosteje učenke in učenci 7. razredov, v garderobi (učenke, učenci 9. razredov), sledijo igrišča, učilnice, stranišča in jedilnica. Najpogosteje se nasilje dogaja med odmori, ne glede na razred, pogosteje pa ga doživljajo učenci. Najpogostejše oblike nasilja, ki jih anketiranci doživljajo, ne glede na razred, so besedno nasilje – zmerjanje, psihično nasilje – zasmehovanje ter fizično nasilje – pretepanje, potiskanje in brcanje. Žrtve besednega in psihičnega nasilja so statistično pogosteje učenke, žrtve fizičnega nasilja pa učenci.

Upravičeno se sprašujemo, kaj lahko naredimo, da bi bilo medvrstniškega nasilja čim manj.

Zagotovo se je o tem problemu potrebno veliko pogovarjati doma, v vrtcu, v šoli, skratka v vseh vzgojno-izobraževalnih institucijah. Ob vsem tem ima zelo pomembno mesto zgled odraslih, ki ga ustvarjamo s svojim vedenjem in

delovanjem. Osrednjo vlogo ima prav gotovo družina, natančneje vzgoja znotraj družine, ki mora biti prožna. Pomembno je, da so otroci že od samega začetka deležni dovolj ljubezni, topline in pozornosti, da so meje dovoljenega vedenja jasno postavljene, da imajo učenci »svobodo«, ki ima tudi določene omejitve. Ob tem se strinjamo s sklepom Olweusa (1995), ki pravi: ljubezen in skrb tistih, ki vzgajajo, jasno postavljene meje dovoljenega vedenja brez uporabe telesne kazni ustvarjajo harmonične in neodvisne otroke, ki znajo konflikte reševati brez uporabe nasilja. In ravno odnosi z vrstniki so pomemben dejavnik nadaljnega razvoja otrok (Mikuš Kos, 1991), zato ponovno poudarjamo, da moramo vsi skupaj (starši, vzgojitelji in učitelji) poskrbeti, da bodo ti odnosi čim bolj pozitivni, in si prizadevati, da bo nasilja čim manj.

LITERATURA

Bašič, K. (2004). Varna šola. V A. Anžič, G. Meško in J. Plazar (ur.), *Mladoletniško nasilje* (str. 103–113). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve, Policija.

Cvek, M. (2008). *Refleksija medijskega nasilja na učenčev vsakdan*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Dekleva, B. (2000). Šola, mladi in nasilje. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*. Ljubljana: Bonex.

Elliot, M. (2002). *Trpinčenje*. Ljubljana: Educy.

Erb, H. (2004). *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta.

Gorenc, M. (2007). Nasilje med mladimi: trpinčenje in pretepanje. V H. Jeriček, D. Lavtar in T. Pokrajac (ur.), *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju: HBSC Slovenija 2006* (str. 107–119). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Gugel, G. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.

Klett, K. (2005). *Gewalt an Schulen: eine deutschlandweite Online-Schulerbefragung zur Gewaltsituation an Schulen*. Pridobljeno 10. 7. 2011, s http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/Dokserv?idn=978110749&dok_var=dl&dok_ext=pdf&filename=978110749.pdf.

Lukežič, V. (2005). *Vrstniško nasilje med učenci osnovnih šol*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Medved, J. (2007). Nasilje med vrstniki. *Otrok in družina*, 7, 11–13.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.

Pšunder, M. (2012). Medvrstniško nasilje preko interneta in primerjava s tradicionalnim nasiljem. V M. Senekovič, O. Dečman Dobrnjič in J. Ferk (ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi* (str. 43–48). Ljubljana: Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije.

Pušnik, M. (1996). *Trpinčenje med otroki in mladostniki: delovno gradivo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M., Slivar, B., Rupar, B., Černe, B., Pogačnik Jarc, A., Nedoh, D. idr. (2004). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Weiss, R. (2000). *Gewalt, Medien und Aggressivitat bei Schülern*. Hogrefe Verlag: GmbH + Co.

Zabukovec Kerin, K. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V K. Ančić, D. Lešnik Mugnaioni, M. Plaz, N. Vanček, T. Verbnik Dobnikar, Š. Veselič idr. (ur.), *Nasilje, nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana.

Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote*. Radovljica: Didakta.

Marija Pevec, Osnovna šola Savsko naselje, Ljubljana, marija.pevec64@gmail.com

Izvajanje samoevalvacije z vidika profesionalne in zakonodajne odgovornosti šol za kakovost

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091:005.962.131

POVZETEK

Namen prispevka je predstaviti spoznanja, ki so nastala na osnovi raziskovalnega dela o profesionalni in zakonodajni odgovornosti za kakovost v srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Zanimali so nas elementi sistematičnega pristopa h kakovosti, pri čemer smo upoštevali zapisane razvojne načrte, njihovo spremljanje in učinkovitost vpeljevanja izboljšav v šolsko prakso. Metode, izbrane za raziskavo, so kombinacija raziskave dokumentacije (javna poročila o kakovosti šol) in polstrukturiranih intervjujev z ravnatelji. Pri zasnovi raziskave smo izhajali iz teoretičnih in praktičnih spoznanj strokovnjakov, ki se poglobljeno ukvarjajo s procesom samoevalvacije pri nas in širše v Evropi. Raziskava je pokazala, da obstajajo kvalitativne razlike v dojemanju kakovosti med izbranimi šolami ter neenoten pristop k samoevalvaciji.

Ključne besede: samoevalvacija, kakovost, poklicno in strokovno izobraževanje, ravnatelj

Self-Evaluation and Professional and Legal Responsibility of Schools Regarding Quality

ABSTRACT

The purpose of this paper was to outline the findings of a research study on professional and legal responsibility with regard to the quality of vocational education. We were interested in the elements of a systematic approach to quality,

keeping in mind written development plans, their monitoring, and the efficiency of incorporating improvements into school practice. The methods chosen for the said research study were a combination of document research (public reports on school quality) and semi-structured interviews with head teachers. The concept of the research was based on theoretical and practical discoveries of professionals who were deeply involved with the process of self-evaluation in Slovenia and across Europe. The research showed that there were significant differences in the way quality was perceived by the selected schools, and that there was a non-uniform approach to self-evaluation.

Key words: self-evaluation, quality, vocational education and training, head teacher

Uvod

Evalvacija šol je danes nepogrešljiv del procesa vzgoje in izobraževanja ter v tesni povezanosti z ugotavljanjem, razvijanjem, spremljanjem in zagotavljanjem kakovosti. Dolga leta je bila zaupana zunanjim svetovalnim, nadzorstvenim in raziskovalnim institucijam (Barle, 2007). V zadnjem desetletju pa se vse bolj krepi prepričanje o pomenu t. i. notranje evalvacije oz. samoevalvacije (v nadaljevanju SE), s pomočjo katere šole same ovrednotijo kakovost svojega dela in procesov (MacBeath in McGlynn, 2006). Danes je SE priporočena metoda skupnega evropskega okvira ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (European Quality Assurance Reference Framework for VET, 2010). Razvija se v pomemben del delovanja v šolstvu, če je načrtovana in organizirana kot proces, ki omogoča vpogled v vse aktivnosti šole.

V prispevku se bomo posvetili SE in aktivnostim, s katerimi šola izkazuje svojo odgovornost za kakovost.

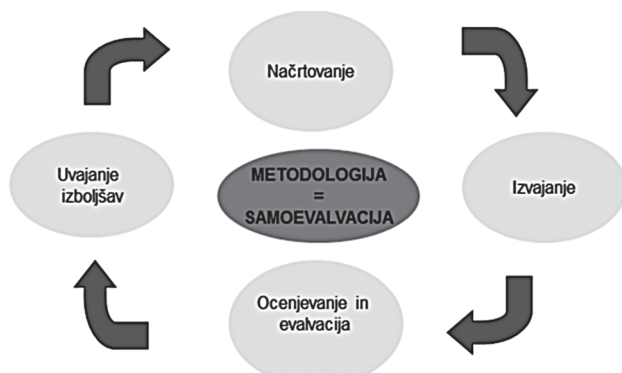
V prvem delu prispevka bomo na kratko predstavili teoretična spoznanja o SE (pri nas in drugod v Evropi) in njen pomen za razvoj procesov kakovosti na šoli. Pri tem bomo izhajali iz mednarodnih in nacionalnih smernic, raziskav, priporočil in teoretičnih usmeritev naših in tujih strokovnjakov (prim. Brejc in Koren, 2011; Macbeath in McGlynn, 2006; Možina, 2003; Mulford in Scheerens, 2003, 2004), katerih raziskovalno delo je tesno povezano s SE.

V drugem delu prispevka bomo predstavili rezultate raziskave, s katero smo ugotavljali, kako šole v poklicnem in strokovnem izobraževanju (v nadaljevanju PSI) izkazujejo profesionalno/notranjo in zakonodajno/zunanjo odgovornost za kakovost.

Skupni evropski okvir za zagotavljanje kakovosti

V letu 2009 sta evropski parlament in svet sprejela sklep o skupnem referenčnem okviru za zagotavljanje in razvoj kakovosti. Predstavlja skupno osnovo za izboljšanje sistemov zagotavljanja kakovosti na nacionalni ravni in ravni izobraževalnih institucij. Cilj je spodbuditi razvoj sistemskih pristopov h kakovosti s poudarkom na spremljanju in izboljševanju kulture kakovosti. Okvir je načrtovan tako, da državam članicam pomaga ocenjevati, izboljšati in vrednotiti njihove sisteme in prakse v PSI. Priporočena metoda je SE, ki izboljšuje kakovost na ravni izobraževalnih institucij in sistema (prim. Pöttering in Füle, 2009; Pevec Grm, 2007).

V nadaljevanju na kratko predstavljamo model skupnega evropskega okvira za kakovost. Model vključuje štiri faze: 1. načrtovanje, 2. izvajanje, 3. ocenjevanje in 4. pregled s postopki za spremembe (Mali idr., 2007).



Slika 1: Vir: Mali idr., 2007, str. 3

1. Priprava načrta je bistven del procesa, ki zagotavlja uspešno izvedbo SE in je osnova za nadaljnje faze. Pazljivo pripravljen načrt obvaruje pred izgubo časa pri zbiranju podatkov in informacij. Komisija za kakovost (v nadaljevanju KzK) upošteva namen in cilje, ki si jih je zadala. To pomeni, da cilji niso preširoki in da so uresničljivi, kar je ključno, če želimo doseči resnično izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela v šoli.

2. Faza implementacije vključuje potek in izvajanje SE-aktivnosti na izbranem področju. Pri tem je pomemben pristop in instrumentarij s podatki, ki bodo osnova za načrtovanje sprememb.

3. Faza ocenjevanja in evalvacije je namenjena analizi zbranih podatkov, s katerimi utemeljujemo SE-aktivnost. KzK pregleda različne vidike in kriterije procesa SE ter oblikuje rezultate.

4. Faza uvajanja izboljšav je zadnja faza procesa SE-aktivnosti in je ključna za razvojno delo šole. KzK pripravi predloge ukrepov za izboljšanje samoevalviranega področja, oblikuje usmeritve za nadaljnje delo ter objavi poročilo o kakovosti (Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost, 2010).

SE v Sloveniji kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni

Odločitev za uvajanje SE pri nas v PSI je utemeljena s teorijo in prakso številnih evropskih držav in z določili slovenske šolske zakonodaje (Brejc in Koren, 2011). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju – ZPSI (Ur. l. RS, št. 79/2006) in Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08) predpisujeta obvezno SE in obvezujeta ravnatelja, da objavi poročilo o kakovosti na spletni strani šole. »Šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti« (ZPSI, 15. člen). Člen 16 (ZPSI) govori o imenovanju in sestavi KzK, ki spremlja kakovost na ravni šole. Komisija na svoji spletni strani vsako leto objavi poročilo o kakovosti (v nadaljevanju Poročilo). Kakovost PSI (17. člen, ZPSI) ugotavlja javni zavod, ki je ustanovljen za razvoj PSI. Naše šole so tako postavljene pred zahtevo sistematičnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s SE. To pomeni, da pokažejo, utemeljijo in predstavijo kakovost načrtovanja, spremljanja in vodenja procesa SE ter izkažejo odgovornost javnosti in širšemu okolju.

Kot pomoč in podporo ter zaradi zavedanja zahtevnosti (strokovnost in znanje) celovitega izvajanja SE Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) že več let razpisuje različne razvojne in inovacijske projekte (Modro oko, Ogledalo, Mreže kakovosti, KVIZ, uKVIZ, Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje itd.), s katerimi se, kot meni Možina (2003), »izkazuje nacionalni interes za kakovost v izobraževanju« (str. 292). Projekte vodijo nacionalne institucije (Center RS za poklicno izobraževanje, Zavod RS za šolstvo, Andragoški center RS, Šola za ravnatelje). Namen je motivirati in usposobiti oz. opolnomočiti šole za SE, da bi sistematično izboljševale in vrednotile lastne procese in rezultate dela ter na osnovi ugotovitev načrtovale ukrepe in jih tudi uresničile. Kot ugotavljajo Gaber idr. (2011), so na področju zagotavljanja kakovosti nastale različne metode, orodja, modeli in instrumentariji, ki pa niso med seboj sistematično povezani in ne izhajajo iz enotnih ciljev ter kažejo na uporabo parcialnih pristopov ugotavljanja, spremljanja in zagotavljanja kakovosti. Zato Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) opozarja, da je potrebno na sistemski ravni oblikovati merila, ki bodo omogočala vzpostavitev celovitega sistema vodenja kakovosti.

Izvajanje SE na ravni šole (PSI)

Musek Lešnik in Bergant (2001) SE opredeljujeta kot strokovni postopek samoocenjevanja, s pomočjo katerega vzgojno-izobraževalne organizacije načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela. Zgaga (2000) meni, da postaja SE eden ključnih dejavnikov pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa v šolah. SE v šoli je mogoča na več področjih (prim. Jošt idr., 2012; Mali idr., 2007) in lahko vključuje različne interesne skupine. *An European Guide on Self-assessment for VET-providers* (2003, str. 12–14) navaja naslednje pogoje za uspešno SE šole:

1. Opredeljeno poslanstvo, vizija in vrednote šole.
2. Aktivna vloga vodstva šole je bistvena za uspešnost SE.
3. Distribuirano vodenje šole.
4. Odgovornost učitelja za kakovostno učenje in poučevanje.
5. Dokumentirana gradiva so izhodišče za uspešno SE.

Brejc in Zavašnik Arčnik (2010) izpostavljata naslednje prednosti SE: 1. spodbuja razprave o ciljih in merilih kakovosti na vseh ravneh šole, 2. krepi zavedanje o temeljnih vrednotah šole, 3. krepi profesionalni razvoj učiteljev, s tem ko lahko aktivno prispevajo k izboljšavam, 5. krepi učenje posameznika in šole kot učeče se organizacije, 6. spodbuja šole k uvajanju inovativnih pristopov itd. Kljub prednostim pa avtorici opozarjata tudi na nekatere omejitve SE: 1. vzbuja strah pred odkritjem šibkih točk šole, 2. je oblika kontrole in nadzora, 3. predstavlja dodatno delo za strokovne delavce šole itd. V nadaljevanju pojasnjujemo vlogo KzK pri vzpostavljanju celovitega sistema kakovosti na šoli.

Vodstvo šole je obvezano, da zaposlene navaja k rednemu izvajanju in dokumentiranju aktivnosti SE, v skladu s predpisanimi pravnimi akti. To pomeni: 1. imeti na šoli delujočo komisijo za kakovost (KzK), 2. redno letno javno objavljati Poročila, 3. razvijati kakovost po načelih celovitega sistema zagotavljanja kakovosti (Mali idr., 2007).

Namen delovanja KzK je sistematično in kontinuirano spodbujati vse zaposlene k načrtnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela. KzK je tako središčna točka vzpostavljanja sistema kakovosti in njenega vzdrževanja, kar je zahtevna in odgovorna razvojna naloga. Avtorji v Metodološkem priročniku za delo šolskih komisij za kakovost (2010, str. 13) opozarjajo na naslednje naloge KzK:

- razvija kazalnike kakovosti in merila ter instrumente za vrednotenje kakovosti,
- skrbi za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti dela na šoli,
- načrtuje, organizira in usklajuje izvajanje SE na šoli,
- sodeluje z organi šole, strokovnimi organi, pristojnimi za kakovost na državni in mednarodni ravni,
- spremlja razvoj kakovosti izobraževanja primerjalno z drugimi šolami na državni ravni,
- pripravlja poročila o spremljanju kakovosti za obravnavo na pristojnih organih zavoda in na državni ravni.

Poročilo o kakovosti

Namen Poročila je predstaviti delovanje šole pri ugotavljanju, spremljanju in zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šole. Šola ga pripravi v skladu z določili zakonodaje, ki pa njegove strukture in oblike podrobneje ne predpisuje. Priporočila za oblikovanje Poročila so razvili v različnih razvojnih projektih (KVIZ, UnisVET, MUNUS2) z naslednjimi strukturnimi elementi:

1. Predstavitev šole z opisom konteksta, ki je pomemben za obravnavano področje.
2. Potek samoevalvacijske aktivnosti (načrt, izvedba, spremljanje, analiza).
3. Rezultati SE in usmeritve za naprej.
4. Priloge.

Musek Lešnik in Bergant (2001) menita, da je Poročilo dokument in instrument, ki predstavlja priložnost za kritično refleksijo organizacije, ker je, kot poudarja Mali (2011), »ugotavljanje kakovosti le sredstvo, končni cilj pa je zagotavljanje kakovosti« (str. 163). S Poročilom šola obvesti zainteresirane notranje in zunanje javnosti o rezultatih SE in s tem izkaže svojo odgovornost za kakovost (Zorić, 2007). Pri SE je enako kot rezultat pomemben tudi proces; uspešno uvajanje izboljšav je tisti končni cilj, ki nam ob prepoznavanju pomena skupnih ciljev vseh vključenih v SE pove, kako kakovostna je šola (Mali, 2011).

Empirična raziskava – namen raziskave

Opisana teoretska izhodišča so nas spodbudila, da raziščemo in ugotovimo, koliko šole izkazujejo profesionalno in zakonodajno odgovornost za kakovost. Zanimali so nas elementi sistematičnega pristopa h kakovosti šol, za katere Scheerens (2004) meni, da morajo biti podprti s pisnimi dokumenti, ki omogočajo analizo, spremljanje in evalvacijo.

Cilj raziskave je bil proučiti javno objavljena Poročila o kakovosti in pojmovanja ravnateljev o razvijanju kakovosti v šoli. V okviru raziskave nas je zanimalo:

1. izpolnjevanje zakonskih določil o SE,
2. elementi sistematičnih pristopov h kakovosti,
3. opis znanega modela SE,
4. pojmovanje razvijanja kakovosti v šoli,
5. vloga poročila kot orodja razvijanja kakovosti,
6. stališča ravnateljev o učinkovitosti uporabljenih modelov SE.

Metodološka opredelitev raziskave

Izbrali smo kvalitativno metodo raziskovanja, ki se po Sagadinu (2001) osredotoča na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike.

Opis vzorca

Izbrali smo 21 šol in na njihovih spletnih straneh pregledali ter analizirali Poročila o kakovosti. Namen je bil pridobiti sliko trenutnega položaja načrtovanja, spremljanja in poročanja šol o kakovosti. Nato smo intervjuvali 9 ravnateljev. Merriam (1998) meni, da raziskovalec pri namenskem vzorčenju izbere tisti vzorec, »iz katerega se lahko največ nauči« (str. 61). Za kvalitativne raziskave majhen vzorec zadostuje, ker je poudarek (Sagadin, 2001) na »/.../ razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj ipd. iz perspektive njihovih udeležencev (akterjev), to je, kako posamezniki (akterji) vidijo, interpretirajo določeno situacijo, proces itn., kakšni so nameni, motivi in smisli (pomeni) njihovih reakcij in ravnanj iz njihovih zornih kotov« (str. 12). Izbrane šole in ravnatelji delujejo na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja pri nas in zato ustrezajo namenu raziskave, predstavljenem na začetku prispevka.

Metode in postopki

Metodi, izbrani za raziskavo, sta analiza gradiva (javne spletne strani šol in Poročila) in intervjuji z osebami (ravnatelji), odgovornimi za objavljena gradiva. Merriam (1998) meni, da so dokumenti in intervjuji bogat vir mnogih podatkov in informacij. Avtorica govori tudi o tipu dokumentov in podatkov, ki jih lahko dobimo na svetovnem spletu (angl. on line). Analiza dokumentov je temeljila na modelu oblikovanega opomnika, s katerim smo preko postavljenih kazalnikov/indikatorjev in kriterijev/meril raziskali izbrana področja. Analizi dokumentov so sledili polstrukturirani intervjuji z ravnatelji (prim. Sagadin, 2001; Merriam, 1998; Vogrinc, 2008). Za metodo intervjuja smo se odločili zato, ker nam omogoča razumeti pogled vodstva na obstoj in razvojno naravnost šol v kontekstu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šol. Protokol intervjuja smo oblikovali tako, da smo vnaprej pripravili nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, druga vprašanja pa smo oblikovali sprti med intervjujem.

Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala od decembra 2012 do sredine februarja 2013. Najprej smo analizirali javno objavljene spletne dokumente izbranih šol. Z analizo dokumentacije smo pridobili vpogled v obstoječe načine poročanja šol o SE. Nato smo intervjuvali ravnatelje. Intervjuji so potekali individualno in so trajali različno dolgo, od dvajset do trideset minut. Vsebino intervjuja smo s privoljenjem intervjuvancev zapisali; pred začetkom intervjuja smo jim pojasnili namen zbiranja podatkov in kako bodo podatki uporabljeni.

Postopek obdelave podatkov

Rezultate bomo prikazali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja, ki smo jih sestavili na osnovi študija literature, rezultatov in racionalne presoje avtorice besedila. Opomnik z indikatorji in merili, ki smo jih uporabili v preglednicah za analizo dokumentov, smo določili na osnovi študija literature, izsledkov raziskav (prim. Možina in Klemenčič, 2008), raziskovalnih poročil razvojnih projektov o kakovosti (prim. Brejc, 2011) ter na osnovi lastnega znanja in izkušenj. V preglednicah za analizo dokumentov smo prikazali tudi frekvence pojavljanja posameznih podatkov/odgovorov in strukturne odstotke.

Preglednice z intervjuji smo oblikovali glede na rezultate, ki smo jih pridobili v postopku kodiranja in kategoriziranja. V zapisih intervjujev smo najprej podčrtali ključne dele, ki smo jim določili kode prvega in drugega reda, tem pa nato še kategorije. Po posameznih kategorijah smo zapise razčlenili in analizirali z abstrahiranjem skupnih značilnosti (Vogrinc, 2008). V interpretaciji nekatere podatke ponazarjamo tudi s citati iz dokumentov in intervjujev.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Analiza dokumentov

V analizi dokumentov (Poročila) smo sledili naslednjim raziskovalnim vprašanjem:

1. Kako šole izpolnjujejo zakonska določila o SE?
2. Ali obstajajo elementi sistematičnih pristopov h kakovosti?
3. Kako šole prikazujejo uporabljen model SE?

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako šole izpolnjujejo zakonska določila o SE.

Preglednica 1: Izpolnjevanje zakonskih določil o SE

	Indikator	Merilo	f	f %
1.	Poročilo o kakovosti	Šola redno objavlja poročila na svoji spletni strani.	17	80,9
2.	Komisija za kakovost	Šola ima aktivno KzK.	19	90,4
3.	Samoevalvacija	SE je del procesov na šoli.	10	47,6

Iz pregleda Poročil, objavljenih na spletnih straneh šol, je razvidno, da 80,9 % šol izpolnjuje določila zakonodaje. To pomeni, da vse šole ne upoštevajo določil ZPSI, ki je v veljavi že od leta 2006. Večina šol ima ustanovljeno KzK, ki vodi aktivnosti SE. Rezultati analize Poročil kažejo na nesistematično, nekonsistentno in splošno prikazovanje vodenja SE. Rezultati raziskave nas opozarjajo, da na nekaterih šolah SE ni del procesov, ampak le postranska »birokratska« stvar, ki jo šole opravljajo. Na ta način se izgublja smisel, korist in trajnost SE.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja so nas zanimali elementi sistematičnih pristopov h kakovosti.

Preglednica 2: Elementi sistematičnih pristopov h kakovosti

	Indikator	Merilo	f	f %
1.	Načrtovanje	Šola ima izdelan načrt za SE.	15	71,4
2.	Spremljanje	V poročilu je razvidno spremljanje procesa in postavljenih ciljev.	15	71,4
3.	Analiza	Podatki v poročilu izkazujejo rezultate opravljene analize.	12	57,1
4.	Ukrepi za izboljšanje	V poročilu so razvidni sprejeti ukrepi in njihovo udejanjanje v vsakdanji praksi.	9	42,8

Zbrani rezultati kažejo, da ima 71,4 % izbranih šol izdelan načrt SE. Iz Poročil je razvidno spremljanje procesa in zastavljenih ciljev. To ponazarjajo opisi izbire metod in poteka aktivnosti za izbrano področje. Razvidno je tudi, da je bila v 57,1 % opravljena analiza izvedene aktivnosti in zapisani rezultati. Ukrepi za spremembe in izboljšanje so zapisani v 42,9 % Poročil. Manj kot polovica šol je opravila vse štiri korake.

V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako šole prikazujejo uporabljen model SE.

Preglednica 3: Model SE

	Indikator	Merilo	f	f %
1.	Interesne skupine	V proces SE so vključene različne interesne skupine.	16	76,1
2.	Metode	V Poročilu je razvidna uporaba kvalitativnih in kvantitativnih metod.	9	42,8
3.	Model SE	Iz Poročila je zaznan in opisan model, po katerem šola presoja kakovost.	7	33,3

Rezultati raziskave nas opozarjajo, da so v proces SE vključili različne interesne skupine/deležnike. Vključitev notranjih interesnih skupin (strokovni delavci, dijaki) in zunanjih interesnih skupin (delodajalci, starši, svet šole) kaže na celosten pristop h kakovosti nekaterih šol. Iz poročil je razvidno, da pri notranji presoji kakovosti šole uporabljajo različne metode, ki omogočajo večperspektivnost obravnavanega področja. Šole, ki redno objavljajo poročila, imajo le v 33,3 % opisan tudi model, po katerem ugotavljajo, spremljajo in razvijajo svojo kakovost. Opisani so tudi delni modeli, uporabljene metode, orodja in instrumentarij.

Intervjuji z ravnatelji

V intervjujih z ravnatelji smo pridobili in raziskali mnenja o naslednjih raziskovalnih vprašanjih:

1. Kako ravnatelji pojmujejo razvijanje kakovosti v šoli?
2. Ali ima Poročilo vlogo orodja razvijanja kakovosti?
3. Kakšna so stališča ravnateljev o učinkovitosti uporabljenih modelov SE?

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako ravnatelji pojmujejo razvijanje kakovosti v šoli.

Preglednica 4: Razumevanje kakovosti v šoli

Področje	Kategorije	Kode I. reda
Pojmovanje razvijanja kakovosti	Kakovost in SE	<ul style="list-style-type: none"> • SE pomeni pomoč pri razvijanju kakovosti • med kakovostjo in SE ni ostre meje • brez SE ni kakovosti
	Kakovost in zunanja evalvacija	<ul style="list-style-type: none"> • kakovost šole naj presodi nekdo od zunaj • kompetenten strokovnjak naj oceni šolo • pomembno je zunanje vrednotenje dela šol • kakovost šole moramo pokazati tudi drugim
	Kakovost v šoli	<ul style="list-style-type: none"> • pomeni, da je šola ustvarjalna in inovativna • da skrbi za dobre odnose vseh • uporabno in aktualno znanje • da ima kakovostne učitelje, ki znajo delati z mladimi in se nenehno učijo

Ravnatelji so predstavili svoje videnje kakovosti v šoli, pri čemer izpostavljajo tako notranje kot zunanje vidike presojanja kakovosti. Tako eden od ravnateljev meni, da *»si zgolj s procesi SE ne moremo pomagati, ko hočemo svojo kakovost pokazati tudi drugim. Da je naša šola boljša od drugih, naj presodi nekdo od zunaj, ki je strokovno usposobljen in kompetenten za zunanje vrednotenje dela šol.«* Kakovost v šoli razumejo na način, da je šola ustvarjalna, inovativna, da spremlja novosti in skrbi za dobre odnose vseh v šoli. SE je lahko le dodatna pomoč. Nekateri ravnatelji menijo, da kakovost v šoli predstavlja *»kakovostni učitelji, ki obvladajo posebnosti dela z mladimi in so se pripravljene nenehno učiti«*. Pomembno mesto pripisujejo *»uporabnemu in aktualnemu znanju«*, ki predstavlja kakovost šole.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali ravnatelji razumejo vlogo Poročila kot orodja za razvijanje kakovosti.

Preglednica 5: Poročilo kot orodje za razvijanje kakovosti

Področje	Kategorije	Kode I. reda
Poročilo – orodje za razvijanje kakovosti	Poročilo in SE	<ul style="list-style-type: none"> • poročilo je prikaz dela, izvedenega s SE • prikažemo proces SE in vpeljane ukrepe • objavimo ugotovitve in rezultate SE
	Poročilo in javnost	<ul style="list-style-type: none"> • skrben premislek, kaj predstaviti javnosti • zapisati splošne stvari • vidno zapisati najboljše strani šole • slabi podatki o šoli lahko pomenijo nizek vpis
	Poročilo in razvoj	<ul style="list-style-type: none"> • poročilo je formalnost • poročilo naj služi razvoju same šole • samo poročilo ne daje napredka šole • podatki v poročilu lahko zavajajo • ni enotnega koncepta za zapis poročila, ki bi veljal za vse šole • zakonodaja ne določa strukturnih elementov • poročila dela vsaka šola po svoje

Ravnatelje smo povprašali o tem, kakšno vlogo pripisujejo Poročilu in ali ga dojemajo kot orodje za razvijanje kakovosti. Anketirani odgovarjajo, da je vloga Poročila pomembna z vidika notranje presoje dela na šoli. To pojasnjujejo s tem, da s Poročilom »*prikažemo svoje delo in ukrepamo, če je to potrebno*«. Ni pa namen Poročila, da javnost dobi na vpogled vse ugotovljene rezultate SE na šoli. Pri izpostavljanju slabosti javnega dostopa do vsebine Poročil, kot menijo ravnatelji, »*bomo prikazali informacije tako, da bodo vidne le najboljše strani šole*«. Prednosti Poročila vidijo predvsem v tem, da »*mora služiti razvoju same šole in ne vsem, ki si ogledujejo spletne strani*«. Ravnatelji pogrešajo tudi nedorečenost zakonodaje, ki ne predpisuje strukturnih elementov in oblike Poročila. O Poročilu, v katerem je predstavljen izpeljan proces SE, nekaj od intervjuvanih ravnateljev pravi takole: »*Če javno prikažemo slabe podatke o rezultatih našega dela, se to lahko negativno odrazi pri vpisu na našo šolo.*« Ravnatelji se strinjajo, da je potrebno skrbno premisliti, kaj se zapiše v Poročilo, saj je na ogled in javno dostopno. Prednost Poročila vidijo v tem, da »*s Poročilom prikažemo svoje delo, ki smo ga preverili*

s SE, in ukrepamo v skladu z ugotovitvami in rezultati SE«. Ena od ravnateljic meni, da kljub temu da »v Poročilih objavljamo, kako smo izvedli SE, in z rezultati predstavimo tudi ukrepe, je napredka zelo malo«. Ravnatelji izpostavljajo, da je smisel SE učenje iz lastnih izkušenj in sprotno vrednotenje lastnega dela na šoli.

V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšna so stališča ravnateljev o učinkovitosti prisotnih modelov SE.

Preglednica 6: Učinkovitost prisotnih modelov SE

Področje	Kategorije	Kode I. reda
Uporabljeni modeli SE – učinkovitost	Modeli SE in projekti kakovosti	<ul style="list-style-type: none"> • prilagojen model POKI • model po projektu uKVIZ • model po projektu UnisVET • model standardov SIQ • instrumentarij in spletna orodja projekta • ni uporabnega modela, le primeri dobrih praks šol • ponujeni modeli so preveč teoretični • so neuporabni
	Stališča o učinkovitem modelu	<ul style="list-style-type: none"> • učinkoviti so modeli s strokovno podporo in dobrim vodenjem • omogočajo izkustveno usposabljanje • če sprejeti ukrepi živijo v vsakdanji praksi • če strokovni kader aktivno sodeluje v procesih razvijanja kakovosti svojega dela • če učitelji radi sodelujejo, so motivirani in zadovoljni, ko nekaj izboljšamo na osnovi rezultatov SE • uporabljen model ne dviga kakovosti šolskih procesov

Na vprašanje, kakšna so stališča ravnateljev o uporabljenem modelu SE, ravnatelji odgovarjajo, da ima pri tem velik vpliv dobro sodelovanje v nekaterih razvojnih projektih, ki so povezani s kakovostjo. Ravnatelji se strinjajo, da uporabljajo le tiste modele SE, za katere so se predhodno usposabljali in sta jim bila zagotovljena dobro vodenje in podpora. Nekateri ravnatelji so povedali, da so sodelovali v različnih

projektih za razvoj kakovosti v šoli, vendar ne uporabljajo nobenega pristopa v celoti, ampak samo nekatere dele, npr. instrumentarij, spletno orodje za anketiranje. Ravnatelji tudi poudarjajo, da so v projektih prejeli premalo uporabnega znanja, ki bi ga lahko v celoti prenesli kot aktivnost na šoli, in zato nimajo značilnega modela, po katerem bi razvijali svojo kakovost, ampak si pomagajo s primeri dobrih praks drugih šol. Ugotavljajo tudi neučinkovitost izvajanja procesov SE: *»Že več let izvajamo aktivnost SE, vendar ne opazim dviga kakovosti naših procesov. Zakonodaja nas sili v nekaj, česar ne znamo dovolj dobro izpeljati, da bi imeli kaj od tega v naši vsakdanji praksi.«* Ravnatelji izražajo različna mnenja glede na to, kateri model je učinkovit in katere značilnosti ima. Izpostavljajo, da je *»učinkovit model tisti, ki omogoča šoli, da najde pravo razmerje med tem, kako voditi proces SE, da bodo sprejeti ukrepi živeli v vsakdanji praksi šole«*. Kot pomemben učinek uspešnega modela SE izpostavljajo, da *»učitelji radi sodelujejo, so motivirani in zadovoljni, ko nekaj izboljšamo na osnovi rezultatov SE«*. Verjetno je razlog v tem, da ne glede na različne potrebe in želje učiteljev le-ti doživljajo rezultate vpeljave inovacij v neposredno učno prakso.

Sklep

V prispevku smo obravnavali vlogo SE pri ugotavljanju, spremljanju in zagotavljanju kakovosti šol v PSI. Pravni akti šolo obvezujejo k sistematičnemu vodenju SE, s ciljem notranjega spremljanja in izboljševanja kakovosti, zunanega izkazovanja odgovornosti za kakovost in spodbujanja kulture samoevalviranja (Brejc, 2005). Vendar pa ukrepi od zunaj predstavljajo samo enega od vzvodov in pogojev za razvijanje kakovosti, v resnici se kakovost uresničuje v šoli med učitelji in v oddelku z učenci (Resman, 2002). Kot pravi Medveš (2002), je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti naravnano na konkretno šolo, na njene pogoje dela, na njene posebnosti in ne na od zunaj postavljene kriterije, ki bi bili za vse enaki. Koncept SE zahteva, da analizo in interpretacijo lastnega stanja ter načrt, kako ohraniti uspehe ali izboljšati slabosti, naredi šola sama, ker se le tako dosega trajnost učinka, ki ga je mogoče evalvirati.

Naša raziskava je pokazala, da obstajajo velike kvalitativne razlike med šolami v razumevanju SE, vloge Poročila in uporabljenih modelov SE. O tem nas prepričujejo rezultati opravljene analize dokumentov šol kot tudi analiza intervjujev z ravnatelji. Zato se postavlja vprašanje učinkov zakonskih zahtev pri uvajanju sistematičnega pristopa h kakovosti šol. Intervjuvani ravnatelji so povedali, da zakonodaja šole sili v aktivnosti, ki jih ne znajo dovolj dobro izpeljati, da bi zaznali dvig in izboljšanje lastnih procesov na šoli. Ugotavljamo tudi, da je podpora in spodbuda šolskih oblasti (pre)nizka in da so šole pri razvoju kakovosti preveč prepuščene same sebi, zlasti ko se odločajo o sodelovanju v raznih projektih. Zato se Brejc in Koren (2011) upravičeno sprašujeta, kakšna je resnična kakovost vodenja procesa SE na šolah.

Prav tako različni avtorji (Gaber idr., 2011; Brejc in Koren, 2011; Brejc, 2008; Brejc, Sardoč in Zupanc, 2011) ugotavljajo, da v Sloveniji na področju vzgoje in izobraževanja nimamo delujočega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in da je odsoten enoten pristop k SE.

V raziskavi smo ugotovili tudi, da imamo šole, ki razvijajo celosten pristop h kakovosti. To pomeni, da znajo načrtovati, spremljati, analizirati in evalvirati svoje aktivnosti, sprejeti ukrepe in jih udejanjiti v vsakdanji praksi. Tudi iz analize Poročil je razvidna notranja povezanost (elementi formativne perspektive) in kontinuiteta opravljenih aktivnosti z rezultati. Takšne šole imajo izdelan učinkovit model SE, ki so ga vpeljale na osnovi strokovnega usposabljanja in podpore. Odgovori ravnateljev, ko so določali učinek modela za višjo kakovost šole, so bili usmerjeni v dojetanje SE kot učnega procesa, ki ga razvija in usmerja šola sama iz lastne prakse, da jo prenove in spremeni. Kot menijo nekateri avtorji (npr. Rutar Ilc, Klarič in Stolnik, 2012), so na dobri poti razvijanja evalvacijske kulture. Ali kot je povedala ena izmed ravnateljic: »*Samoevalvacija na ravni šole in posameznika ter reflektirano in kritično razmišljanje predstavljata temelj kakovosti in njen prvi pogoj.*«

LITERATURA

An European Guide on Self-assessment for VET-providers. (2003). Technical working group on Quality in VET. CEDEFOP.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Barle, A. (2007). »Aktualizacija kakovosti – zarota evalvirane države?«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju.* 5 (2), 29–40.

Brejc, M. (2011). Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (kviz). *Poročilo o prvem ciklu projekta.* Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. (ur.). (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti. Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. (2005). Evalvacija izobraževalnega programa v luči izboljševanja kakovosti organizacije – študija primera. *Magistrsko delo,* Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.

Brejc, M., Sardoč, M. in Zupanc, D. (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report Slovenia.* Pridobljeno 1. 3. 2013, s <http://www.oecd.org/education/school/48853911.pdf>.

Brejc, M. in Koren, A. (2011). Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni. V M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje*

in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šolah in vrtcih (str. 13–43). Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Samoevalvacija v šolah. Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ*. Interno delovno gradivo. Ljubljana: RIC.

European Quality Assurance Reference Framework for VET. (2010). Pridobljeno 16. 5. 2013, s http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_en.htm.

Gaber, S. idr. (2011). Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji. V Ž. Kos Keccojevič in S. Gaber (ur.), *Kakovost v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Jošt, G., Gregorič, G., Pevec, M., Kožlakar, R., Polajžer, S. in Smrekar, S. (2012). *Samoevalvacija*. Projekt UnisVET. 2008–2012. Kranj: ESIC.

MacBeath, J. in McGlynn, A. (2006). *Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.

Mali, D. (2011). Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. V Ž. Kos Keccojevič in S. Gaber (ur.), *Kakovost v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* (str. 161–175). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Mali, D., Vrabič, A., Pevec, M., Papež, M., Ermenc, K. S. in Pevec Grm, S. (2007). *Priporočila šolam za samoevalvacijo. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 28–46.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost. (2010). Munus 2. Konzorcij šolskih centrov.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2008). *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih: notranje in zunanje presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mulford, B. idr. (2008). Successful School Principalship, Evaluation and Accountability. *Leading and Managing*, 14 (2), 19–44.

Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Pevec Grm, S. (2007). *Odprta vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pöttering, H. G. in Füle, Š. (2009). *Recommendations. European Parliament and Council*. Pridobljeno 16. 5. 2013, s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>.

Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 1–17.

Rutar Ilc, Klarič, T. in Stolnik, K. (2012). Evalvacijska kultura. V K. Skubic Ermenc (ur.), *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 10–25.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (2), 105–124.

Scheerens, J. idr. (2003). *Educational evaluation, assesment and monitoring. A sistematic sproach*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 79/2006.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08.

Zgaga, P. (2000). Educational policy and quality in education. V I. Stronach idr. (ur), *Ways towards quality in Education* (str. 193–199). Ljubljana: Open Society Institut.

Zorić, M. (2007). Razprave o kakovosti: Spodbujanje interesnih skupin pri razvijanju kakovosti. *Andragoška spoznanja*, 13 (1), 31–38.

SPLOŠNO O REVJI

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

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

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetskoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 16 strani (okoli 30.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.

- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrnjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in preglednice smiselno vključite v prispevek. Pod slikami in grafi oz. nad preglednicami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (na primer: *Slika 1*: Naslov slike). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.
- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:

Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.

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

Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.

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

Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.

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

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

obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

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

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

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published three times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
- Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 16 pages (around 30 000 characters).
- Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
- Abstracts can be up to 200 words.
- Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
- Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.

- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs and charts, photographs, etc.) and tables should be logically incorporated in the text. Illustrations should be labelled *Figure* (abbreviated *Fig.*) and assigned a number (Example: *Figure 1: Title of Figure*), which should appear underneath the Figure. Table label and number should appear above the Table. For both labels use 10-pt. Times New Roman in italics. Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).
- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.

Manuscripts should be written using the standard APA citation style. Example:

- **Books:** last name and name of the author, year of publication, title, location, press.
Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- **Articles from Magazines:** last name and name of the author, year published, title of the article, name of the magazine, year, issue number, page(s).
Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.
- **Academic Journals:** last name and name of the author, year published, title of the article, information about the journal, page(s).
Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to

adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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



ISSN 1855-4431