

Letnik XXIV, številka 3–4, 2013

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših
strategij šole in znanosti IV

ur. Eva Klemenčič
in Mojca Rožman



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXIV, številka 3–4, 2013

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar
(vsil: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXIV, številka 3–4, 2013

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših
strategij šole in znanosti IV

ur. Eva Klemenčič in Mojca Rožman



Vsebina

I UVODNIK/EDITORIAL	5
<i>Eva Klemenčič</i> , Od otrok in predšolske vzgoje, učencev/dijakov in pedagoških procesov do pristopov k študiju/učenju in znanju	7
II OTROCI IN PREDŠOLSKA VZGOJA	9
<i>Jerneja Jager</i> , Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok	11
<i>Janja Batič in Dragica Haramija</i> , Zbirka slikanic <i>Kje rastejo bonboni?</i> Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati	41
III PEDAGOŠKI PROCES, UČENCI/DIJAKI	67
<i>Tanja Pirih in Jaro Berce</i> , Uporabnost izobraževalnih e-iger v pedagoškem procesu	69
<i>Florina Erbeli in Karmen Pižorn</i> , Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih	81
<i>Irena Lesar and Helena Smrtnik Vitulič</i> , Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia	97
<i>Mojca Kukanja Gabrijelčič</i> , Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč	119
IV UNIVERZITETNA RAVEN, EPISTEMOLOGIJE	149
<i>Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek</i> , Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju	151

<i>Eva Klemenčič, Protirealistične teorije znanja</i>	167
<i>Valerija Vendramin, »Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije</i>	183
V POVZETKI/ABSTRACTS	197
VI RECENZIJE/REVIEWS	211
Jessica Ringrose, <i>Postfeminist Education? Girls and the Sexual Politics of Schooling</i> (Valerija Vendramin)	213
Tatjana Vonta (ur.), <i>Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov</i> (Albina Nečak Lük)	216
Tina Rutar Leban, Ana Mlekuž, Karmen Pižorn in Tina Vršnik Perše, <i>Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011</i> (Milena Ivanuš Grmek)	218
Zlatko Jančič, Vesna Žabkar (ur.), <i>Oglaševanje</i> (Alojzija Židan)	220
VII AVTORJI/AUTHORS	223

I UVODNIK/EDITORIAL

Od otrok in predšolske vzgoje, učencev/dijakov in pedagoških procesov do pristopov k študiju/učenju in znanju

Eva Klemenčič

Letošnja druga tematska številka z naslovom *Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti IV* je prav tako snovno raznolika, kot so bile pretekla številka z istim naslovom. Nekaj tematskih sklopov ostaja v vsebinskem smislu enakih, ker pa zajemajo nekoliko drugačne vidike kot članki preteklih let, smo jim dali tudi nekoliko primernejše poimenovanje za vsebino, ki jo predstavljamo v tej številki. Tudi epistemski diapazon člankov je izjemno širok. Na nek način sledi vertikali izobraževanja in se prične pri tematici otrok in predšolske vzgoje ter se zaključi z univerzo oziroma natančneje: s študenti ter z nekoliko bolj univerzalno temo – s temo znanja in znanosti.

Letošnjo številko začinjamo s tematskim sklopom *Otroci in predšolska vzgoja*. Jerneja Jager obravnava tematiko zagotavljanja socialne vključenosti ogroženih otrok. Pri tem ugotavlja, da k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok pomembno prispevajo kakovostni predšolski programi in kompetentni strokovni delavci. Janja Batič in Dragica Haramija sta analizirali parabesedilo štirih slikanic iz zbirke *Kje rastejo bonboni?*

Tanja Pirih in Jaro Berce predstavita empirično raziskavo o mnenju slovenskih učiteljev o prisotnosti, uporabi, pomenu in posledicah elektronskih iger v pedagoškem procesu. Prav tako izpostavita dva elementarna zadržka pri širši uporabi elektronskih iger kot novega digitalnega pripomočka v izobraževalne namene v Sloveniji. S tem smo začeli z drugim sklopom, ki smo ga poimenovali *Pedagoški procesi, učenci/dijaki*. V tem tematskem sklopu nadaljujemo s člankom, ki obravnava učinek metode ponavljajočega branja na razvoj večine tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v angleščini kot tujem jeziku. Avtorici sta Florina Erbeli in Karmen Pižorn. Sledi članek v angleškem jeziku, ki obravnava osebne poteze gluhih in naglušnih učencev ter dijakov iz ve-

činskih in specializiranih šol v Sloveniji; avtorici sta Irena Lesar in Helena Smrtnik Vitulić. Mojca Kukanja Gabrijelčič predstavi rezultate komparativne kvalitativne analize zakonodajnih in programskih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih otrok v Sloveniji od leta 1991 dalje ter v Italiji, Angliji in na Danskem.

Zadnji tematski sklop – *Univerzitetna raven* – epistemologije začnemo s člankom o pojmovanju univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju. Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek so v empiričnem delu iskale tudi razlike pri tem pojmovanju med univerzitetnimi profesorji na naravoslovno-tehničnih ter družboslovno-humanističnih študijskih smereh oziroma fakultetah. Nato sledi članek ene od urednic te tematske številke o protirealističnih teorijah znanja, v katerem je predstavljena tudi konstruktivistično-realistična kontroverza. Članek se vsebinsko navezuje na članek iz lanskega leta, ko sem govorila zgolj o realističnih teorijah znanja. Tematski sklop in številko zaključí članek Valerije Vendramin, ki govori o hegemonizaciji znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije.

Še ena stalnica tematske številke ostaja. To so recenzije izdanih knjig in zbornikov. Tokrat vam v branje ponujamo ocene štirih zanimivih, vsebinsko raznolikih in aktualnih del.

Želim vam prijetno branje.

II OTROCI IN PREDŠOLSKA VZGOJA

Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok¹

Jerneja Jager

Predšolska vzgoja in izobraževanje v povezavi s sodobnimi tokovi družbe

Predšolska vzgoja že od samega začetka nastajanja in organiziranja v različne oblike vzgoje in skrbi za otroke odraža družbene razmere, v okviru katerih se razvija, vrednote družbe in odnos do otroštva (Vonta, 2010). Iz tega sledi, da so tudi institucije predšolske vzgoje družbeno konstruirane. So tisto, za kar jih družba kot »skupnost akterjev« oblikuje oz. ustvari (Dahlberg, Moss, Pence, 2007: 62). Dahlbergova poudarja, da morajo biti, gledano s perspektive socialnega konstruktivizma, institucije predšolske vzgoje kot tudi naše predstave o tem, kaj otrok je, razumljene kot socialni konstrukt skupine akterjev, ki izvira iz naših aktivnih interakcij z drugimi in z družbo kot celoto. Institucije predšolske vzgoje in pedagoške prakse se oblikujejo kot posledica v družbi prevladujočih diskurzov, ki poosebljajo misli, koncepte in etiko, ki prevladujejo v danem trenutku v dani družbi (Dahlberg, 1997 v: *ibid.*). Glede na to, da se v današnjem času srečujemo z vedno večjimi in hitrejšimi družbenimi spremembami, ki se odražajo tudi v institucionalni predšolski vzgoji in od pedagogov zahtevajo nenehno prilagajanje, da bi lahko odgovorili na potrebe otrok in njihovih družin, bomo v nadaljevanju predstavili, kako lahko predšolska vzgoja in izobraževanje zagotavljata socialno vključenost ogroženih otrok.

Predšolska vzgoja in izobraževanje predstavljata primarni ukrep tako za otroke kot odrasle v podpiranju in krepitvi socialne vključenosti, saj igrata

¹ Članek je nastal v okviru doktorskega študija. »Doktorski študij je delno sofinancirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Sofinanciranje se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, 1. razvojne prioritete Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve_1.3: Štipendijske sheme.«

mnoge ključne vloge v kreiranju socialne vključenosti v družbah, za katere je značilna različnost (Friendly, 2007: 11). Friendly in Lero (2002 v: *ibid.*) sta razvili koncept o tem, kako lahko predšolski programi krepijo socialno vključenost. Kot socialno vključujoče družbe definirata tiste, v katerih lahko posamezniki »participirajo smiselno in aktivno; se imajo priložnost vključiti v skupne izkušnje; uživajo enakost; si delijo socialne izkušnje in dosegajo temeljno dobro počutje« (*ibid.*: 11). Pod pravimi pogoji tudi predšolski programi predstavljajo primarni ukrep za povečevanje socialne vključenosti. Zakaj? Zato, ker so večnamenski in igrajo ključno vlogo za več kot eno skupino ljudi hkrati. Dobro oblikovani in z različnih strani (lokalna skupnost, država) podprti predšolski programi spodbujajo otrokov razvoj ter hkrati podpirajo ekonomsko in socialno dobro počutje, zagotavljajo pa tudi enakost ženskam in otrokom s posebnimi potrebami s tem, ko spodbujajo solidarnost v skupnosti. Iz te perspektive so institucije predšolske vzgoje, skupaj s programi v podporo družinam, namenjene spodbujanju otrokovega dobrega počutja in učenja, podpiranju staršev v različnih situacijah in pomoči družbi pri doseganju skupnih ciljev (Friendly, 2007: 11-12).

Poleg navedenega zadnji dve desetletji področje predšolske vzgoje zaznamujejo izzivi in spoznanja, med katere sodijo spremenjene družbene razmere, potreba po razvijanju socialnega kapitala, spoznanja nevrobioloških znanosti o razvoju in delovanju možganov (Blakemore, 2005; Brain Waves ..., 2011; Center on the Developing Child ..., 2007; McCain, Mustard, 1999; McCain, Mustard, Shanker, 2007; Russel, 1990; Shonkoff, Phillips, 2000; Shore, 1997), ugotovitve raziskav o vplivih kakovostnih predšolskih programov (Marjanovič-Umek in Fekonja, 2005; Schweinhart in Montie, 2004 v: Vonta, 2010; Schweinhart, 2007; Sylva et al., 2004) ter uresničevanje mednarodnih ciljev na področju spoštovanja in upoštevanja človekovih ter otrokovih pravic. Vonta (2010) poudarja, da je vse navedeno prineslo področju predšolske vzgoje povsem novo veljavo, s tem pa mu namenilo tudi novo poslanstvo.

Spremembe v družbi, zlasti staranje prebivalstva in zmanjševanje aktivnih na trgu delovne sile, kličejo po zahtevi k višji zaposljivosti žensk in višjem številu rojstev v vseh članicah Evropske unije (v nadaljevanju: EU) (Peeters, 2008). Esping-Andersen (2002 v: Peeters, 2008: 27) navaja, da predstavlja zaposljivost žensk enega najpomembnejših ukrepov v boju proti socialni izključenosti in revščini. V prizadevanjih za dvig zaposljivosti žensk je Evropska komisija leta 1992 vsem članicam EU predlagala, da naj oblikujejo ukrepe, ki bodo moškim in ženskam omogočali enostavnejše usklajevanje družinskih in službenih obveznosti (Peeters, 2008). Deset let kasneje je bilo na Evropskem svetu v Barceloni s ciljem prizadevati si za od-

pravljanje ovir za udeležbo žensk na trgu delovne sile sprejeto, da se do leta 2010 doseže devetdesetodstotno vključenost v predšolske programe otrok od tretjega leta starosti do vstopa v osnovno šolo ter najmanj triintridesetodstotno vključenost otrok, mlajših od treh let (Presidency Conclusions, 2002: 12). V tem kontekstu imajo storitve predšolske vzgoje pomembno vlogo pri ohranjanju konkurenčnosti EU v svetovnem gospodarstvu (Peeters, 2008: 27), prav tako je predšolska vzgoja prepoznana kot pomembna s socialno-ekonomske perspektive. Storitve predšolske vzgoje lahko povečajo možnosti za zaposlovanje mater samohranilk in staršev, ki prihajajo iz depriviligiranih skupin – to predstavlja možnosti za njihovo aktivno udeležbo na trgu delovne sile in za izhod iz revščine. V kontekstu naraščajočega števila starejših in zmanjševanja aktivnih na trgu delovne sile ter ohranjanja konkurenčnosti evropske ekonomije pa je predšolska vzgoja pomembna tudi z vidika prizadevanj za dobro izobraženost »prihodnje generacije«, da bodo predstavniki zmožni zapolniti pričakovani manjko na trgu delovne sile (Peeters, 2008: 28).

Glede na ukrepe, ki jih je predlagala Evropska komisija in smo jih navedli zgoraj, naj bi se stanje izboljšalo, a se starši, zlasti pa mnoge ženske, v trenutni gospodarski krizi še vedno (oz. ponovno) borijo z usklajevanjem poklicnega in družinskega življenja, ki ga zastruje tudi pomanjkanje prostih mest v vrtcih.² V Sloveniji se je število odklonjenih otrok v šolskih letih 2000/2001–2010/2011 povečalo (Čelebič, 2012), povečala pa se je tudi brezposelnost, še zlasti žensk.³ Čeprav smo leta 2010 presegli cilje, sprejete v Barceloni leta 2002 (dosegli smo sedemintridesetodstotno vključenost otrok, mlajših od treh let, in enaindevetdesetodstotno vključenost otrok, starih od tri do šest let),⁴ je na osnovi zgoraj navedenih ugotovitev o še vedno prisotnih težavah z usklajevanjem poklicnega in družinskega življenja ter pomanjkanjem prostih mest v vrtcih vprašljivo uresničevanje dveh osnovnih pogojev, ki prispevata k boju proti socialni izključenosti in revščini: zaposljivost žensk in čim višja vključenost otrok v predšolsko vzgojo. Ne glede na priporočila Evropske komisije,⁵ ki smo jih že dosegli in presegli, si je treba prizadevati za zagotavljanje čim višje vključenosti vseh otrok v programe predšolske vzgoje. Med njimi je treba posebno

2 European Platform for Investing in Children: http://europa.eu/epic/about/index_en.htm (29. 5. 2013)

3 Aktivno prebivalstvo, Slovenija, marec 2013 – končni podatki: http://www.stat.si/novi-ca_prikazi.aspx?ID=5488 (29. 5. 2013)

4 Slovenia: A dynamic family policy to improve work-life balance: http://europa.eu/epic/countries/slovenia/index_en.htm (29. 5. 2013).

5 Triintridesetodstotna in devetdesetodstotna vključenost otrok ustrezne starosti v vrtec (Presidency Conclusions, 2002).

pozornost posvečati ogroženim⁶ otrokom, saj so običajno ravno oni tisti, ki niso vključeni v nobeno obliko organizirane predšolske vzgoje oz. se uslug poslužujejo v manjši meri (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2009). Raziskovalci ugotavljajo, da se v evropskem prostoru otroci etničnih manjšin in družin z nižjimi prihodki vse bolj soočajo s problemom dostopa do programov predšolske vzgoje (Vandenbroeck in Lazzari, 2013). V Sloveniji je v kontekstu tematike prispevka mogoče dostopati le do podatkov o številu vključenih predšolskih otrok v vrtce. Imamo podatke o starosti v vrtce vključenih otrok glede na občino stalnega bivališča, statistično ali kohezijsko regijo. Dostopni so še podatki, koliko predšolskih otrok, tujih državljanov, je vključenih v vrtce.⁷ S podatki o socialno-ekonomskem statusu in/ali etnični pripadnosti otrok, vključenih v vrtce, ne razpolagamo, prav tako nimamo podatkov, koliko takih predšolskih otrok ni vpisanih v noben program predšolske vzgoje – to bi bilo z vidika zagotavljanja ustreznih skrbi zanje, še zlasti z vidika zagotavljanja socialne vključenosti in oblikovanja ustreznih politik, zagotovo priporočljivo vedeti.

V Sloveniji v obdobju sedanje gospodarske krize beležimo naraščanje deleža otrok, ki živijo pod pragom tveganja revščine: od leta 2007, ko je deset odstotkov otrok, mlajših od šest let, živel pod pragom tveganja revščine, do leta 2011, ko je že 14,7 odstotka otrok, mlajših od šest let, živel pod pragom tveganja revščine.⁸ Narašča tudi število tujih državljanov,⁹ vse večje so potrebe po iskanju zaposlitev zunaj kraja/države bivanja, kar bistveno vpliva na spreminjanje ustaljenih vzorcev delovanja družine in s tem posledično tudi na spreminjanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj otroka. Vse to kaže, da bi se morale institucije predšolske vzgoje prilagoditi trenutnim oz. nenehnim spremembam, ki jih razmere v družbi prinašajo, država pa bi morala sprejeti ukrepe za zmanjševanje revščine otrok, reševanje prikrajšanosti že od rojstva dalje ter zagotavljanje socialne vklju-

6 Pri definiciji termina »ogroženi otroci« sledimo klasifikaciji Direktorata za izobraževanje OECD (OECD, 2006: 98), ki v kategorijo C klasifikacije otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami uvršča otroke, katerih posebne izobraževalne potrebe izhajajo primarno iz socialno-ekonomskih, kulturnih in/ali jezikovnih dejavnikov. Tem otrokom je skupno ozadje, splošno prepoznano kot prikrajšanost, za katerega si izobraževanje prizadeva, da bi ga omililo oziroma premostilo. Med te otroke uvrščamo npr. otroke, ki so izpostavljeni tveganju revščine, Rome in migrante ter druge.

7 Otroci, vključeni v vrtce: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp (8. 6. 2013).

8 Podatki, dne 22. 3. 2013 prejeti po elektronski pošti od svetovalke na Statističnem uradu Republike Slovenije.

9 Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrletno: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05A1002S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/05_osnovni_podatki_preb/05_05A10_prebivalstvo_cetrlet/&lang=2 (29. 5. 2013).

čenosti. Pri reševanju teh problemov si je treba prizadevati za splošne in za vsem enako dostopne ter visoko kakovostne programe predšolske vzgoje, ki prispevajo k zmanjševanju osipa v rednem šolanju, zmanjšujejo tveganje za revščino in socialno izključenost (Council of the European Union, 2011), saj obstaja precej dokazov, da revščina in socialna izključenost vplivata na otrokov razvoj, pri čemer je pomanjkanje kakovostnih storitev predšolske vzgoje še dodaten dejavnik vpliva (npr. Duncan in Brooks-Gunn, 2000 v: Vandenbroeck, 2007; Phillips in Adams, 2001 v: Vandenbroeck, 2007; Pungello in Kurtz-Costes, 1999 v: Vandenbroeck, 2007).

Poleg političnih interesov, prisotnih na področju predšolske vzgoje, usmerjenih predvsem v ohranjanje gospodarske konkurenčnosti Evrope, se v zadnjem času, kot smo omenili že zgoraj, veliko pozornosti posveča kakovosti storitev predšolske vzgoje, saj ima kakovostna predšolska vzgoja v prvih letih posameznikovega življenja velik pozitivni učinek na otrokov razvoj (OECD, 2006). V tem kontekstu se poudarja potreba po visoko usposobljenem kadru, saj višje, kot je strokovno osebje v vrtcu usposobljeno, višja je kakovost storitev, ki jo vrtec lahko ponuja (Sylva et al., 2004).

V nadaljevanju predstavljamo izsledke nekaterih raziskav, opravljenih v evropskem prostoru, ki govorijo o vlogi kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

Zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok z zagotavljanjem kakovostnih predšolskih programov – pregled izsledkov raziskav

Longitudinalna raziskava Effective Provision of Pre-School Education (v nadaljevanju: EPPE), ki je preučevala učinke predšolske vzgoje (Sylva et al., 2004), in raziskava, opravljena na Severnem Irskem, The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project (Melhuish et al., 2006), ugotavljata, da ogroženi otroci največ pridobijo v predšolskih programih visoke kakovosti, še posebej, če imajo možnost interakcije z otroki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij (iz različnih družin, kultur, so različnih narodnosti, socialno-ekonomskega statusa, govorijo drug jezik, imajo različne pogoje in priložnosti za učenje ipd.). Iz tega izhaja, da rezultati obeh raziskav govorijo v prid inkluzivnim pristopom vzgoje in izobraževanja (izvajanje programov predšolske vzgoje za vse otroke skupaj, ne ločeno oziroma posebej samo za ogrožene otroke). Raziskava The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSSEN) ugotavlja, da je za ogrožene otroke, ki obiskujejo programe predšolske vzgoje, značilno manjše tveganje, da se bodo pri njih pojavile posebne izobraževalne potrebe (special educational needs), tudi če upoštevamo vse dejavnike oko-

lja, v katerem otroci odraščajo. Ti rezultati predšolsko vzgojo predstavljajo kot učinkovito zgodnjo intervencijo pri zmanjševanju možnosti za razvoj posebnih izobraževalnih potreb, pomagajo k lažjemu prehodu v osnovno šolo ter spodbujajo kognitivni razvoj in razvoj socialnih spretnosti otrok, še posebej ogroženih (Sammons et al., 2003). Navedeni rezultati potrjujejo, da lahko ustrezna podpora v predšolski dobi v odnosu do različnih potreb različnih skupin omili učinke socialne prikrajšanosti in otrokom zagotovi boljši izhodiščni položaj ob vstopu v osnovno šolanje (še posebej na področju razvoja jezika in predopismenjevalnih spretnosti). Iz tega lahko povzamemo, da so prizadevanja za oblikovanje visoko kakovostnih predšolskih programov prepoznana kot učinkovit ukrep za doseganje socialne vključenosti in prekinitev socialne prikrajšanosti (Lazzari in Vandenbroeck, 2012: 56), pri čemer enak vpliv igrata tako kakovost predšolske vzgoje kot tudi čas trajanja otrokove vključenosti v programe predšolske vzgoje (Sylva et al., 2004).

Raziskava, opravljena v zahodni Nemčiji, ugotavlja, da obiskovanje vrtca močno zviša verjetnost, da bodo otroci imigranti, ki so bili vključeni v programe predšolske vzgoje, predlagani za vpis v zahtevnejše srednje šole,¹⁰ kot če vrtca ne bi obiskovali, medtem ko obiskovanje vrtca pri nemških državljanih ni imelo vpliva na vrsto srednje šole,¹¹ v katero so bili predlagani s strani učitelja (Spieß et al., 2003). Druga študija, v okviru katere so nemški raziskovalci preučevali vpliv predšolske vzgoje na otrokov razvoj, ugotavlja, da ima predšolska vzgoja dolgoročni učinek na kognitivni in nekognitivni razvoj ogroženih otrok. Rezultati kažejo, da lahko splošno dostopna, visoko kakovostna predšolska vzgoja prispeva k zmanjševanju neenakosti v družbi in k zmanjševanju medgeneracijskega prenosa socialno-ekonomskega statusa (Felfe in Lalive, 2010).

V raziskavi na Norveškem, s katero so analizirali uvedbo subvencionirane, splošno dostopne predšolske vzgoje in njen vpliv na posameznikove dolgoročne rezultate (izobrazba), so ugotovili, da je obiskovanje programov predšolske vzgoje dolgoročno bistveno vplivalo na boljše posameznikove izobraževalne dosežke in povišalo možnosti za dokončanje srednje šole ali obiskovanje fakultete, pri čemer je najvišji vpliv zaznati pri otrocih nizko izobraženih mater in deklicah (Havnes in Mogstad, 2009).

10 T. i. *secondary schools*, ki se v Nemčiji začnejo v petem razredu. V četrtem razredu se učenec in starši na podlagi priporočila učitelja, ki ga pripravi na osnovi učenčevih dosežkov v »*primary school*« in (ponekod) specifičnih testov, odločajo, katero srednjo šolo bo učenec obiskoval. V praksi je učiteljevo priporočilo obvezujoče in od otrok ter staršev zahteva, da ga sprejmejo (Spieß et al., 2003: 10).

11 *Gymnasium, Realschule, Hauptschule* – gimnazija je najbolj, *Hauptschule* pa najmanj zahtevna šola. Dijaki, ki zaključijo *Hauptschule*, imajo omejene možnosti na trgu delovne sile ter se soočajo s tveganjem za brezposelnost (Reinberg in Hummel, 2002 v: Spieß et al., 2003: 10).

Tudi v tem primeru je predšolska vzgoja prepoznana kot pomembna pri zmanjševanju medgeneracijskega prenosa socialne prikrajšanosti.

V slovenskem prostoru na osnovi izsledkov raziskave o učinku vrtca na otrokov govorni, spoznavni, socialni razvoj in razvoj osebnosti ugotovljamo, da v vrtcu pomembno pridobijo otroci staršev z nižjo izobrazbo in manj spodbudnim družinskim okoljem, predvsem na področju govornega razvoja in pripravljenosti za vstop v šolo. Pri tem je bil navedeni učinek višji v vrtcih z višjo kakovostjo – na zmanjševanje razlik med otroki različno izobraženih staršev oziroma med otroki iz bolj ali manj spodbudnega družinskega okolja vpliva tudi raven kakovosti vrtca (Marjanovič Umek, 2009) –, ki je bila v raziskavi ocenjena z Ocenjevalno lestvico za strokovne delavke/-ce: kakovost na procesni ravni in Lestvico socialne interakcije vzgojitelja z otroki (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008: 135). Kljub dobljenim rezultatom, ki smo jih navedli zgoraj, je potrebna kritična uporaba rezultatov oziroma pazljivost pri interpretaciji, na kar opozarjajo tudi avtorice raziskave (ibid.).¹²

Priznanje kakovostnih predšolskih programov kot pomembnih pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok in njihovih družin je razširjeno tudi v evropskem političnem prostoru. Zavedanje pomena kakovostne predšolske vzgoje, še posebej za ogrožene otroke, izkazuje Evropska komisija v dokumentu *Predšolska vzgoja in izobraževanje – zagotoviti vsem našim otrokom najboljši začetek za svet jutrišnjega dne*¹³ (European Commission, 2011). V dokumentu povzema ugotovitve že opravljenih študij in posameznih raziskovalcev¹⁴ ter navaja, da je učenje kasneje učinkovitejše in da je bolj verjetno, da se bo posameznik vključeval tudi v programe vseživljenjskega učenja, če je bil vključen v programe predšolske vzgoje. Manjša je verjetnost za opustitev šolanja, povečajo se izobrazbeni dosežki posameznika, zmanjšajo se stroški družbe v primerih neizkoriščenih talentov posameznika, manjši so tudi stroški javne porabe sredstev za socialno varstvo, zdravstvo in pravosodje. V dokumentu je izpostavljeno tudi, da je omogočanje univerzalnega dostopa do visoko kakovostnih in inkluzivnih predšolskih programov koristno za vse. Ne pomaga le otrokom razviti njihove potenciale, temveč pomaga tudi staršem in drugim

12 Procesna kakovost vrtcev je bila namreč ocenjena le enkrat (ko so bili otroci, vključeni v vzdolžno raziskavo, stari približno pet let), in ker avtorice niso ocenjevale kakovosti vrtcev pri vseh drugih starostih otrok, veljajo rezultati le za navedeno starost (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

13 *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. COM(2011) 66 final (European Commission, 2011).

14 Na primer rezultati na testu PISA 2009 (OECD, 2010); *Starting Strong* (OECD, 2001) in *Starting Strong II* (OECD, 2006); Barnett, 2004, 2010; Bennet, 2010; in drugi (European Commission, 2011).

družinskim članom, da se vključijo v zaposlitvene, izobraževalne (za dvig starševskih kompetenc) in prostočasne aktivnosti (ibid.).

Opravljen pregled izsledkov omenjenih raziskav potrjuje, da lahko vključenost ogroženih otrok v programe predšolske vzgoje prispeva k njihovi večji socialni vključenosti. Poleg tega Grunewald in Rolnick (2007) ugotavljata, da imajo visoko kakovostni programi predšolske vzgoje pozitiven vpliv na vse otroke, najbolj pa na tiste, ki prihajajo iz socialno ogroženih oziroma prikrajšanih okolij. Omenimo naj še Bennetta (2008), ki navaja, da je vse bolj prisotno tudi spoznanje, da lahko visoko kakovostni programi za vse predšolske otroke in njihove družine vodijo v večji napredek družbe kot celote.

O kakovosti predšolskih programov kot nujnem dejavniku za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok

V slovenskem prostoru zahtevo po zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh poudarja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: Bela knjiga), in sicer v okviru konteksta o uresničevanju človekovih pravic (Krek in Metljak, 2011: 13). Kakovost vzgojno-izobraževalnega dela opredeljuje kot enega izmed splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki ga je (med drugim) mogoče uresničevati s kakovostno usposobljenimi strokovnimi delavci (ibid.: 16).

Vonta (2010) opredeljuje, da kakovostna predšolska vzgoja danes opravlja vsaj šest pomembnih poslanstev, ki se med seboj tudi prepletajo ter kot taka skrbijo za razvoj posameznika in celotne sodobne družbe. Kakovostna predšolska vzgoja 1) uresničuje otrokove pravice, 2) uresničuje človeške potencialne, 3) zmanjšuje revščino, 4) uresničuje enakost in socialno pravičnost, 5) povečuje socialni kapital ter 6) spodbuja ekonomski razvoj in razvoj civilne družbe. Kakovostna predšolska vzgoja naj bi tudi podpirala starše in krepila njihove starševske kompetence ter spodbujala njihovo aktivno vključenost pri uresničevanju starševske vloge (ibid.). Pri vsem tem pa se moramo zavedati, da je razumevanje kakovosti v institucijah predšolske vzgoje lahko družbeno in kulturno specifično, zato o konceptu kakovosti kot o univerzalnem pojmu ne moremo govoriti (Dahlberg et al., 2007: 104).

Mnogi tuji raziskovalci ugotavljajo, da so otroci etničnih manjšin in otroci iz družin z nižjimi dohodki pogosteje vključeni v programe nižje kakovosti v primerjavi z otroki srednjega in nižjega razreda (Phillips in Adams, 2011 v: Vandembroeck, 2011; Pungello in Kurtz-Costes, 1999 v: Vandembroeck, 2011). Študija EPPE pa je dokazala, da lahko le visoko kakovostna praksa ogroženim otrokom zagotavlja višje učne dosežke in bolj-

šo socialno vključenost (Sylva et al., 2004). Iz tega razloga morajo odločevalci politik zagotoviti, da bodo visoko kakovostne storitve predšolske vzgoje omogočene vsem otrokom, pri čemer povprečen ali enak standard ni dovolj: ogroženim otrokom je treba zagotavljati najboljše pogoje in najbolj usposobljene strokovne delavce (Vandenbroeck, 2011; Vonta, 2006), bodisi brezplačno ali po ugodni ceni (Vandenbroeck, 2011).

Kot primer vodil za uresničevanje kakovostne pedagoške prakse navajamo Mednarodno združenje Korak za korakom (*International Step by Step Association*, v nadaljevanju: ISSA), ki kakovostno prakso na področju zgodnjega otroštva opredeljuje v ISSA pedagoških področjih kakovosti (Tankersley et al., 2011), pri čemer izhaja iz osnovnih načel, izraženih v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989). Zagovarja zagotavljanje enakega dostopa do vzgoje in izobraževanja za vse otroke, prizadeva si za na otroka osredinjen, celostni in individualni pristop v odnosu do spodbujanja otrokovega razvoja preko razvojno-primerne prakse ter sledi socialno-konstruktivistični viziji učenja, ki se odvija v otrokovi interakciji z vrstniki, odraslimi in bližnjim okoljem (Tankersley et al., 2010). Kakovostna praksa se po definiciji ISSA uresničuje z upoštevanjem in realiziranjem kazalnikov kakovosti znotraj sedmih področij kakovosti. Ta so: interakcije; družina in skupnost; inkluzija, različnost in demokratične vrednote; spremljanje, ocenjevanje in načrtovanje; strategije poučevanja; učno okolje; in profesionalni razvoj (Tankersley et al., 2011). Če govorimo o zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok s kakovostnimi predšolskimi programi, o nobenem od navedenih ISSA pedagoških področij kakovosti ne moremo govoriti ločeno, ampak moramo zagotavljanje kakovostne prakse razumeti kot nenehno preverjanje, ali v svoji praksi upošteevamo vseh sedem navedenih področij kakovosti.

V naslednjem poglavju predstavljamo nekaj ključnih dejavnikov, ki jih razumemo kot pomembne za dvig kakovosti pedagoške prakse in ki posledično prispevajo tudi k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

Dejavniki, ki prispevajo k oblikovanju in izvajanju kakovostnih predšolskih programov ter zagotavljajo socialno vključenost ogroženih otrok

V tem delu razprave predstavljamo dejavnike, ki pomembno prispevajo k dvigu kakovosti pedagoške prakse in k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok. Med njimi izpostavljamo spoštovanje različnosti, inkluzijo ter razumevanje načela enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, saj je njihovo razumevanje in uresničevanje ključno, kadar se srečujemo z ogroženimi otroki. Kot pogoj za uresničevanje inkluzije iz-

postavljamo na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso, predstavimo pa tudi pomen usposobljenosti strokovnih delavcev za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. V okviru tega opravimo pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

Spoštovanje različnosti, inkluzija, enake možnosti, pravičnost v vzgoji in izobraževanju

Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011) v poglavju, v katerem predstavlja splošna načela vzgoje in izobraževanja, izpostavlja pomen spoštovanja pravice do nediskriminiranosti, pri čemer poudarja »zlasti nediskriminiranje oseb oziroma otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij ter priseljencev, nediskriminiranje v razliki med spoloma in nediskriminiranje oseb s posebnimi potrebami« (ibid.: 13). Pri tem opozarja na pomen pozitivne diskriminacije za odpravljanje nepravičnih razlik in vzpostavljanja enakih možnosti za vse. Koncept »enakost izobraževalnih možnosti« pogosto razumemo kot pravičnost v izobraževanju, pri čemer je »enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje« (ibid.: 14). Iz tega sledi, da mora država v svojih prizadevanjih za pravično družbo poskrbeti za najrazličnejše ukrepe, ki vsakomur zagotavljajo enake izobraževalne možnosti. To so na primer: pozitivna diskriminacija za otroke iz socialno in kulturno depriviligiranih okoljih, zagotavljanje brezplačnega izobraževanja v enakem obsegu za vsakega posameznika, omogočanje individualizacije šolskega sistema in pouka, zagotavljanje inkluzije otrok s posebnimi potrebami, kadar je to zanje koristnejše kot šolanje v posebnih šolah itd. (ibid.: 14–15).

V duhu priporočil, ki jih strokovnemu delavcu nalaga Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011), se zdi razumevanje konceptov različnosti, enakih možnosti, pravičnosti, inkluzivnosti, nediskriminatornosti itd. s strani strokovnih delavcev ključno za oblikovanje in izvajanje kakovostnih predšolskih programov, še posebej, če govorimo o ogroženih otrocih in njihovih družinah, o otrocih, ki prihajajo iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij, o priseljencih ipd. Siraj-Blatchfordova (2006) poudarja osnovno zahtevo, da morajo otroci v modernih, raznolikih družbah razviti socialne kompetence z namenom spoštovanja drugih skupin in posameznikov, ne glede na razlike, ki se pojavijo med njimi, učenje teh kompetenc pa se mora začeti že v najzgodnejših letih otrokovega življenja. Avtorica zagovarja tudi tezo, da so določene skupine prikrajšane le zato, ker jih strokovni delavci v vrtcih ne poznajo dovolj

dobro in si o njih ustvarjajo napačne predstave. Da bi se temu izognili, morajo ravnanja strokovnih delavcev v vrtcih temeljiti na nediskriminiranju, pri čemer pa ne gre izključiti pozitivne diskriminacije, kot smo opredelili že zgoraj.

Kljub navedenemu priporočilu je v praksi včasih slišati, da strokovni delavci vse kakor koli ogrožene oziroma prikrajšane otroke in njihove starše obravnavajo enako kot druge otroke in starše, nudijo jim enake dejavnosti, poslušujejo se enakih pristopov, z vsemi komunicirajo enako in med njimi ne delajo razlik, zato da bi jim omogočili enake možnosti kot vsem ostalim. Ali je to pravi pristop? Ali je različnim treba zagotavljati enake pogoje kot vsem drugim ali različnim zagotavljati različno? V raziskavi *Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parents and Staff Beliefs* se je na primeru Francije pokazalo, kako prizadevanja za obravnavanje vseh otrok enako¹⁵ pogosto ne zagotovijo diferenciranega poučevanja, ki ga nekateri otroci, ki pripadajo določenim skupinam, morda potrebujejo (Brougère et al., 2008). V prizadevanjih za zagotavljanje enakih možnosti je treba najprej doumeti, da je različnim treba nuditi različno – zagotavljati diferencirane in individualizirane pristope, da bi načelo nediskriminiranja v praksi v resnici zaživel. Ali strokovni delavci načelo nediskriminiranja razumejo v tem smislu? Ali se zavedajo pomena uporabe različnih pristopov za uspeh različnih posameznikov? Ali imajo v zvezi s tem razvite ustrezne kompetence?

Raziskava (Jager, 2012), ki je bila opravljena na vzorcu štiriinštiridesetih vzgojiteljev predšolskih otrok, od katerih jih enajst izvaja predšolske programe za ogrožene otroke,¹⁶ je pokazala, da se vzgojitelji, ki programe za ogrožene otroke izvajajo, in tisti, ki jih ne, ne razlikujejo med seboj glede samoocene lastne prakse na področju spoštovanja različnosti, uresničevanja enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.¹⁷ Ugotavljamo, da vzgojitelji, ki so sodelovali v raziskavi, ne glede na to, ali izvajajo predšolske programe za ogrožene otroke ali ne, v približno enaki meri ocenjujejo lastno prakso na področju razumevanja in uresni-

15 V Franciji pogosto razumljeno kot primer dobre prakse (Vandenbroeck, 2011), kar je zaslediti tudi pri nas (opomba avtorja).

16 V raziskavi je bilo anketirancem pojasnjeno, katere otroke v kontekstu raziskave pojmujejo kot »ogrožene« in kaj pojmujejo kot »predšolske programe za ogrožene otroke«. Ogroženi otroci so otroci, ki so izpostavljeni tveganju revščine; otroci priseljencev; otroci etničnih skupin. Predšolski programi za ogrožene otroke so krajši ali občasni programi za ogrožene otroke; kakršne koli posebne dejavnosti za ogrožene otroke; posvečanje posebne skrbi za ogrožene otroke, ki so vključeni v javne vrtce.

17 Predpostavljali smo, da bodo tisti, ki predšolske programe za ogrožene otroke izvajajo, bolj ocenili lastno prakso na področju uresničevanja konceptov različnosti, enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju v primerjavi s tistimi, ki programov za ogrožene otroke ne izvajajo (Jager, 2012).

čevanja konceptov različnosti, enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju (ibid.), kar vsekakor štejejo kot spodbudno v kontekstu prizadevanj za inkluzivno naravnane institucije vzgoje in izobraževanja. Kljub spodbudni ugotovitvi jo velja jemati z določeno mero previdnosti, saj je šlo za samooceno lastne prakse, ki navadno daje visoke rezultate, vzorec ni bil reprezentativen in zato ugotovitev ne moremo popoševati na celotno množico, prav tako trditve v vprašalniku niso bile vnaprej preverjene – šlo je za pilotno raziskavo, v vzorec pa so bili vključeni vzgojitelji javnih vrtcev, vključenih v mrežo vrtcev Korak za korakom,¹⁸ ki v svoji praksi uresničujejo ISSA pedagoška področja kakovosti in so bili v tem kontekstu vključeni tudi v ustrezna usposabljanja za uresničevanje le-teh v praksi (ibid.). Navedeno bi bilo vsekakor treba podrobneje raziskati, saj nam izkušnje iz prakse (»z vsemi ravnami enako«) in rezultati raziskave dajejo nasprotujoče si podatke.

V kontekstu spoštovanja različnosti, uresničevanja enakih možnosti, spodbujanja inkluzije, zagotavljanja pravičnosti v vzgoji in izobraževanju je treba zagotavljati oziroma ustvarjati šolo¹⁹ kot inkluzivno naravno institucijo, ki je kot taka »osredotočena na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije« (Lesar, 2010: 11). Če si prizadevamo za oblikovanje take šole, ki je inkluzivno naravnana, moramo poskrbeti, da kurikulum, načini poučevanja, razredna/oddelčna in šolska klima, načini vzpostavljanja in ohranjanja discipline ter kaznovanja itd. za nobenega otroka niso izključujoči. Pri tem je še kako pomembna vloga pedagoga, ki se vsakodnevno sooča z otroki, ki prihajajo iz različnih okolij, družin, kultur, so različnih narodnosti, socialno-ekonomskega statusa, govorijo različne jezike itd. Vsak pedagog mora biti v tem kontekstu sposoben visoke stopnje odgovornosti in senzibilnosti za vsakega otroka posebej, saj skupno izobraževanje prispeva k »razvoju odprtih družb in posameznikov, sposobnih spoštljivega sobivanja in sodelovanja z drugačnimi« (ibid.).

V okviru prizadevanj za oblikovanje inkluzivno naravnanih institucij vzgoje in izobraževanja, ki kot take lahko prispevajo k socialni vključenosti ogroženih otrok, saj je spoštovanje različnosti neločljivo povezano s socialno vključenostjo (Vandenbroeck, 2007: 7), nadaljujemo z opredelitvijo na otroka osredinjene ter kulturno, razvojno in individualno primerne prakse.

18 Deluje v okviru Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom.

19 Z navedbo »šola« opredeljujemo vse vzgojno-izobraževalne institucije, torej tudi institucije predšolske vzgoje.

Na otroka osredinjena ter kulturno, razvojno in individualno primerna praksa

Za inkluzivno lahko štejemo tisto šolo, ki si prizadeva za na otroka osredinjene pristope v vzgoji in izobraževanju, pri čemer upošteva tudi kulturno, razvojno in individualno primernost. Osredinjjanje na otroka se v kulturi učenja in poučevanja »nanaša na pristope, ki v središče učnega procesa in tega, kar se dogaja v vrtcu in šoli, postavljajo otroka« (Vonta, 2009: 82). V tuji literaturi ta pristop zasledimo pod imenom *child-centered* ali *child-focused*, zanj pa je značilno, da je usklajen z otrokovimi pravicami, kot jih določa Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Po mnenju McCombove in Whislerjeve »osredotočenost na otroka oziroma učenca pomeni, da veš, kako vsak otrok razume svoj svet in kako pristopa k procesu učenja« (McCombs in Whisler, 1997 v: Vonta, 2009: 83). Po njunem mnenju se na otroka osredinjen pristop nanaša na pet osnovnih principov. Na otroka osredinjeno učenje:

- uresničuje otrokove učne potrebe, in sicer tako, »da postane učenje smotrno za otrokovo življenje, da razvije pozitivna čustva, ohranja otrokovo motivacijo in vključenost ter uspeh pri učenju« (ibid.);
- temelji na rezultatih preučevanja delovanja možganov, pri čemer je treba izpostaviti dejstvo, da »so najzgodnejša leta življenja najbolj kritično obdobje za gradnjo močnih osnov za učenje« (Caine in Caine, 1997 v: Vonta, 2009: 84);
- je usmerjeno na vseživljenjsko učenje in se pojavlja v štiristopenjskem spiralastem in ponavljajočem se ciklu (zavedanje, raziskovanje, poi-zvedovanje, uporaba), ki se večkrat ponovi (Bredenkamp in Rosengarten, 1993 v: Vonta, 2009: 84–85);
- poudarja pomen socialnih, emocionalnih in intelektualnih zmožnosti pri učenju. Skrb za »otrokovo socialno in emocionalno zmožnost povečuje akademske dosežke, zmanjšuje problematično vedenje in izboljšuje otrokove medsebojne odnose« (Association for Supervision and Curriculum Development, 1997 v: Vonta, 2009: 85);
- upošteva in spoštuje izkušnje, ki jih v učno situacijo prinaša otrok. Pri tem se moramo zavedati »pomena uravnoveženosti med učenjem, ki ga inicira otrok, in tistim, ki ga usmerja vzgojitelj. Tako otroci dobi-jo učne izkušnje, ki jih potrebujejo, da bi uspeli v tem kompleksnem svetu« (Vonta, 2009: 86).

Pristop *child-centered* verjame v otrokov celostni razvoj, v kulturno, individualno in razvojno primerno učno okolje in pristope k učenju (Vonta, 2006). Razvojna primernosti temelji na poznavanju primernih izkušenj, materialov in interakcij, ki spodbujajo otrokov razvoj. Uresničevanje

individualne primernosti zahteva od pedagoga natančno poznavanje posameznikovih močnih področij, potreb in interesov, po drugi strani pa tudi spoznanje, da se vsak otrok razvija in uči različno hitro ter na različne načine. Kulturna primernost pomeni poznavanje kulturnega in socialnega okolja, v katerem otrok odrašča, ter pomeni vključevanje potreb družin, njihovih vrednot in kulture v učne izkušnje otrok (Vonta, 2009: 86). Vloga pedagoga v na otroka osredinjenem pristopu je usmerjena v oblikovanje učnih izkušenj, ki spodbujajo otrokov razvoj, in sooblikovanje fizično varnega okolja ter učeče se, psihološko varne skupnosti. Pedagog je tisti, ki spodbuja možnost izbire, razvijanje samostojnosti in sodelovanja, poudarjeno pa je tudi sodelovanje in vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja (Vonta, 2006: 6). Vandebroek gre še dlje in pravi, da mora biti »na otroka osredinjen kurikulum tudi na družino osredinjen kurikulum« (Vandebroek, 2011: 2), katerega uresničevanje je ključno v skrbi za razvoj otrokove pozitivne samopodobe, njegovega dobrega počutja in posledično doseganja uspehov. Iz tega izpelje načela za uresničevanje »spoštljivega kurikula« (ibid.), kot ga opredeljuje evropska mreža *Diversity in Early Childhood Education and Training* (v nadaljevanju: DECET). Institucije predšolske vzgoje morajo po prepričanju DECET-a biti mesta, kjer vsak otrok, starš in strokovni delavec čuti, da pripada. To pomeni ustvarjanje aktivne politike, ki pri oblikovanju kurikula upošteva družinske kulture in posebnosti (ibid.: 2–3).

Dejstvo je, da je različnost med otroki in starši v vseh pogledih večja, kot je bila kdaj koli prej. Zaznavamo različnost družinskih mikro-kultur, interesov, sposobnosti, učnih stilov, osebnostnih lastnosti, socialno-ekonomskih pogojev življenja itd., poleg tega pa se srečujemo še z vse večjim številom priseljencev ter otrok in družin, ki živijo v revščini oziroma se jim je socialno-ekonomski status spremenil. Kako se uspešno prilagajati vsem tem spremembam? Kako odgovarjati na vedno večje zahteve družbe? Kako vsem otrokom in njihovim družinam zagotavljati enake možnosti? Kako ogroženim otrokom zagotavljati socialno vključenost? Pričakovanja do strokovnih delavcev na področju predšolske vzgoje so velika, še posebej zaradi ključne vloge, ki jo predšolska vzgoja lahko odigra pri zagotavljanju socialne vključenosti. Ali je v opisih kompetenc diplomantov študijskih programov Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji za opravljanje poklica diplomirane-ga vzgojitelja predšolskih otrok mogoče zaslediti poudarke, ki prispevajo k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok? Ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

Usposobljenost strokovnih delavcev za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok

Če smo v začetku prispevka opredelili, da je predšolska institucionalna vzgoja pomembna (tudi) z vidika zagotavljanja možnosti za zaposlovanje žensk, je vse bolj jasno izraženo prepričanje, da predstavlja zgodnje izobraževanje osnovo tudi za posameznikovo vseživljenjsko učenje in razvoj. Pri tem zagotavlja »pravične začetne možnosti za vse otroke ter prispeva k izobraževalni enakosti in socialni integraciji« (OECD, 2006: 3). Zaradi teh ugotovitev v mnogih državah potekajo prenove sistemov predšolske vzgoje s posebnim poudarkom na prenovi izobraževalnih programov, ki usposablajo za delo na področju predšolske vzgoje, pri čemer je posebna pozornost posvečena oblikovanju takih posameznikov, ki bodo razvili »profesionalno kompetenco« (Vrinioti, 2013: 151).

Številni avtorji soglašajo, da za uresničevanje kakovostne pedagoške prakse potrebujemo visoko usposobljene strokovne delavce (MacNaughton et al., 2001; McMillan, Walsh, 2011; Peeters, Vandenbroeck, 2011; Sylva et al., 2004; Urban, 2008; Urban et al., 2011a; Vonta, 2009), še posebej, ko govorimo, kakšne učinke imajo kakovostni predšolski programi na ogrožene otroke. V EPPE študiji se je pokazalo, da je bila kakovost predšolskih programov višja, kjer je bilo zaposlenih več strokovnih delavcev z visoko izobrazbo, in tudi otroci so bolj napredovali na intelektualnem/kognitivnem in socialnem/vedenjskem področju (Sylva et al., 2004: 56). Še posebej se je učinek kakovostne predšolske vzgoje kazal pri otrocih iz nespodbudnih okolij ter pri otrocih, katerih materni jezik ni jezik okolja (Peeters, 2008: 30; Sylva et al., 2004). V kontekstu razvoja otrok iz nespodbudnih okolij omenjamo tudi Melhuisha (2004), ki stopnjo izobrazbe strokovnih delavcev poudarja kot enega pomembnih dejavnikov pri spodbujanju razvoja ogroženih otrok.

Kljub vsemu je treba poudariti, da stopnja izobrazbe *per se* še nima neposrednega učinka na razvoj otroka, ampak ga imajo šele *spособnosti* bolj kvalificiranega strokovnega delavca za ustvarjanje visoko kakovostnega učnega okolja, ki omogoča spremembe (Elliot, 2006 v: OECD, 2012: 146; Sheridan et al., 2009 v: OECD, 2012: 146). V tem kontekstu obstaja vrsta dokazov, da bogato, spodbudno učno okolje in visoko kakovostno pedagoško prakso oblikujejo bolj usposobljeni strokovni delavci ter da kakovostnejša pedagoška praksa vodi k boljšim učnim rezultatom (Litjens in Taguma, 2010 v: OECD, 2012: 146). Ker na kakovost izvajanja pedagoške prakse ne vpliva samo dosežena stopnja izobrazbe, ampak še vrsta drugih dejavnikov, npr. odnos posameznika do področja predšolske vzgoje, zavedanje pomena predšolske vzgoje, poznavanje otrokovega razvoja in temu primernih strategij poučevanja, sprejemanje inkluzivnih ter demokratič-

nih pristopov, sposobnost prilagajanja na spremembe, spoštovanje dimenzij različnosti ipd., nas je v analizi kompetenc²⁰ diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji zanimalo, koliko pozornosti je v opisih kompetenc posvečene zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

V slovenskem prostoru so bile za prenovo pedagoških študijskih programov izdelane Teze za prenovo pedagoških študijskih programov (2004) (v nadaljevanju: Teze), in sicer s strani delovne skupine Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ter dopolnjene in usklajene kot strokovno izhodišče za prenovo pedagoških študijskih programov na rednem koordinacijskem sestanku vodstev vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji. Snovalci Tez so si bili enotni, da je zato, ker so pedagoški poklici regulirani s predpisi, treba ohraniti trend zagotavljanja ustreznih stopenj izobrazbe: »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in (specialno) pedagoško (-andragoško) izobrazbo« (Teze, 2004: 1). Snovalci Tez soglašajo, da si morajo strokovni delavci v okviru začetnega študija pridobiti »kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoških poklicev v sodobnih družbah« (ibid.), pri čemer je posebna pozornost posvečena pridobivanju splošnega znanja, veščin in razumevanja, poznavanju in obvladovanju procesov v vzgoji in izobraževanju (v razmerju do posameznika in družbe nasploh) ter poznavanju in obvladovanju specifičnega področja in/ali discipline, na katerem bodo posamezniki strokovno delali (ibid.).

Kompetence, ki naj bi jih diplomant prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja pridobil v času študija in ki naj bi mu omogočale uspešen začetek profesionalne kariere, so predstavljene v opisih študijskih programov vsake od treh pedagoških fakultet v Sloveniji (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – Pef UL,²¹ Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru – Pef UM²² in Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem – Pef UP²³). V analizo smo vključili tako splošne kot predmetno-specifične kompetence, pri čemer smo zasle-

20 Predstavljamo v poglavju *Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa...*

21 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

22 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

23 Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

dovali opise, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti. Splošne kompetence diplomantov Univerze v Ljubljani povzemamo iz predstavitvenega zbornika prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa Dvopredmetni učitelj,²⁴ ker iz predstavitvenega zbornika prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja niso razvidne, medtem ko so pri drugih dveh fakultetah splošne in predmetno-specifične kompetence razvidne iz opisov študijskih programov Predšolska vzgoja.

Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok

V prilogi predstavljamo kompetence, ki jih diplomanti prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji pridobijo v času študija, pri čemer se osredotočamo le na tiste, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok. Omejili smo se na kompetence, ki jih lahko povežemo s spoštovanjem različnosti, uresničevanjem inkluzije, enakih možnosti ter pravičnosti v vzgoji in izobraževanju (Tabela 1) in z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso (Tabela 2). Nekatere kompetence se ponovijo v obeh tabelah, saj gre za opise, ki jih lahko povežemo z obema obravnavanima področjema.

Iz opisov kompetenc, predstavljenih v Tabeli 1,²⁵ je razvidno, da diplomanti pridobijo kompetence, ki nakazujejo na senzibilnost za prepoznavanje razlik med otroki, ki jim pomagajo pri upoštevanju različnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri vključevanju teh spoznanj v neposredno pedagoško prakso. Kompetence, ki jih diplomant pridobi, nakazujejo na prepoznavanje, upoštevanje in razumevanje razlik med otroki, ni pa v tem kontekstu zaslediti poudarka na poznavanju in vključevanju družin v sam vzgojno-izobraževalni proces. O uspešni inkluziji ne moremo govoriti, če v vzgojno-izobraževalni proces ne vključimo tudi otrokovega ožjega in širšega okolja (družina, lokalna skupnost) in če ne vlagamo naporov v spoznavanje otrokove družine, saj je otrok del družine. V zvezi s kompetencami, ki nakazujejo na vključevanje družin v vzgojno-izobraževalni proces, je zaslediti zgolj kompetenco o učinkovitem komuniciranju in sodelovanju s starši (ne z družinami) ter poznavanje in uporabo različnih oblik sodelovanja z njimi. Želeli bi si več poudarka na spoznavanju,

24 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski univerzitetni študijski program Dvopredmetni učitelj: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/dvopredmetni-ucitelj-zbornik.pdf (5. 6. 2013).

25 Glejte prilogo, Tabela 1.

upoštevanju in spoštovanju značilnosti družin, več opisov glede upoštevanja mnenj družine v zvezi z otrokovim razvojem in učenjem, več vključevanja družin v sprejemanje odločitev. Pri tem izhajamo iz načel mreže DECET, ki zagovarja, da je pri oblikovanju kurikula treba upoštevati družinske kulture in posebnosti, če želimo, da bodo institucije predšolske vzgoje mesta, kjer vsak čuti, da je sprejet, cenjen, spoštovan in da pripada (Vandenbroeck, 2011). Enako filozofijo zagovarja ISSA, ki poudarja, da je za kakovostno vzgojo in izobraževanje ter za spodbujanje otrokovega razvoja in učenja bistveno, da upoštevamo različne tipe družin, družinskih ozadij, življenjskih slogov in drugih značilnosti družin ter da v sprejemanju odločitev vključujemo družine (Tankersley et al., 2010).

V pregledu kompetenc, ki jih lahko povežemo z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso (Tabela 2),²⁶ zasledimo kompetence, ki jih povezujemo z individualno in razvojno primerno prakso, npr. oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oziroma skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov; opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok; poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika; spodbujanje samostojnosti otrok in njihovih interesov v skladu z njihovo razvojno stopnjo ipd. Zasledimo tudi kompetence, ki jih povezujemo s kulturno primernostjo (npr. upoštevanje okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih); prepoznavanje in upoštevanje razlik, ki izhajajo iz socialno-kulturnega okolja), a v nekoliko manjši meri. Najbolj pogrešamo kompetence z vidika vključevanja potreb družin, njihovih vrednot in kulture v učne izkušnje otrok – podobno, kot smo ugotovili v analizi kompetenc, ki jih povezujemo s koncepti različnosti, inkluzije, enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju. Želeli bi tudi več poudarka na razumevanju otroka kot kompetentnega in aktivnega učenca ter kot nekoga, ki sam inicira učenje in daje pobude zanj.

Sklep

V prispevku smo prikazali, da k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok pomembno prispevajo kakovostni predšolski programi. Glede na to, da je pri zagotavljanju socialne vključenosti kot ključna prepoznana visoka kakovost pedagoške prakse in da lahko visoko kakovostne predšolske programe uresničujejo le ustrezno usposobljeni/kompetentni pedagogi, nas je zanimalo, ali diplomanti prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji pridobijo kompetence, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

²⁶ Glejte prilogo, Tabela 2.

Opravljeni pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji je z vidika zagotavljanja socialne vključenosti ogroženih otrok nakazal nekaj močnih področij in nekaj takih, ki še omogočajo širitev, poglobitev in razvoj. Zlasti bi bilo treba razširiti kompetence na področju poznavanja, upoštevanja, spoštovanja značilnosti družin in njihovega vključevanja v sam vzgojno-izobraževalni proces, predvsem v smislu upoštevanja njihovega mnenja v zvezi z otrokovim razvojem in učenjem ter v smislu vključevanja v sprejemanje odločitev. V opise kompetenc bi bilo treba vpeljati tudi večji poudarek na razumevanju otroka kot kompetentnega in aktivnega učenca, ki sam inicira učenje in daje pobude zanj.

Poudariti moramo, da pregled, kot smo ga opravili, pri čemer smo izhajali zgolj iz opisov kompetenc in poskušali izluščiti nekaj značilnosti, vsekakor ne daje končnih odgovorov glede usposobljenosti oziroma pripravljenosti diplomantov za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. K razvoju diplomantov na tem področju in s tem tudi k pridobivanju kompetenc za zagotavljanje socialne vključenosti vsekakor prispevajo še mnogi drugi dejavniki, ki imajo na uposobljenost za zagotavljanje socialne vključenosti velik vpliv, npr. vsebine predmetnika študijskega programa, cilji vsakega predmeta posebej, način izvajanja študija, možnosti za povezovanje teoretičnega znanja s prakso, osebna prepričanja diplomantov, pripisovanje pomena področju predšolske vzgoje kot dejavniku, ki prispeva k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok, itd.; to bi bilo treba vsekakor podrobneje raziskati.

Poudarjamo tudi, da se takrat, ko posameznik diplomira, njegova profesionalna pot šele začne, zato na tem mestu izpostavljam o nujnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki posamezniku omogoča ohranjanje profesionalne kakovosti in zagotavlja, da učinki začetnega izobraževanja »ne zbledijo« (Fukkink in Lont, 2007). Ker pa se posameznik nenehno sooča s spremembami v družbi in z njimi povezanimi zahtevami (npr. tudi z zahtevo po zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok), o kompetencah govorimo kot o nečem, kar se v stalno spreminjajočem se kontekstu delovanja stalno spreminja (Urban et al., 2011a). Iz tega tudi sledi, da posameznika v času študija nikoli ne moremo v popolnosti pripraviti na zahteve, s katerimi bo soočen v procesu opravljanja poklica, in sicer iz več razlogov. Noben študijski program študenta ne more v popolnosti pripraviti za vse zahteve delovanja v različnih in zapletenih situacijah, s katerimi se pri opravljanju poklica vzgojitelja dnevno sooča. Četudi bi ga v času študija lahko pripravili na vse, kar se danes razume kot njegovo glavno vlogo, bo že jutrišnji dan prinesel novo razumevanje in potrebo po novem zna-

nju in spretnostih. Prav tako izhodišče študija temelji na prepričanju, da se posameznik ne bo le prilagajal razmeram, ampak bo nenehno težil k izboljšanju lastnega delovanja in profesionalnemu razvoju – prisotna je potreba po zavezanosti vseživljenjskemu izobraževanju in s tem profesionalnemu razvoju (Vonta, 2005). Potrebno je torej prilagajanje na spremembe in zahteve sodobnega časa, ki se mora odvijati v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja in s tem prispevati k oblikovanju t. i. »profesionalnih kompetenc« (Urban et al, 2011b). Profesionalna kompetenca je zasnovana kot »produkt« stalnega procesa učenja, ki posameznika spremlja od trenutka, ko prvič začne opravljati svoje delo, do konca njegove kariere. Pri tem ne smemo pozabiti na nujnost kritične refleksije, ki omogoča nenehno obnavljanje in izboljševanje pedagoške prakse (Schön, 1983) ter iskanje rešitev za kompleksne situacije, s katerimi se praktiki srečujejo (Cameron, 2008; Moss, 2007; Urban, 2008).

Ko govorimo o zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok, govorimo o soočanju z otroki in družinami različnih kultur, socialnih okolij in sposobnosti. V teh situacijah se strokovni delavci soočajo tudi z lastno negotovostjo, kulturnim šokom, strahom in nelagodjem. Soočajo se s pomisleki, da nimajo dovolj znanj, spretnosti in kompetenc za uspešno delovanje v takih situacijah, lahko pa tudi menijo, da kakšnih posebnih (novih) spretnosti oziroma kompetenc ne potrebujejo – vse ljudi obravnavajo enako (Murray in Dignan, 2011). Zagotovo pa drži, da je ena ključnih kompetenc, nujnih za delovanje na področju zgodnjega otroštva, povezana z doseganjem socialne pravičnosti preko spoštovanja različnosti, zagotavljanja enakosti in socialne vključenosti. Strokovni delavci v programih predšolske vzgoje imajo priložnost, da se skupaj z otroki in njihovimi družinami učijo ter razvijajo tudi na tem področju. To privede do aktivnega spraševanja o lastnih in kolektivnih vrednotah ter s tem zaobjame tudi vprašanja o različnosti in socialni vključenosti (O'Riordan, 2011 v: *ibid.*: 3). Sprašujemo se, ali imamo na poti do tega cilja še veliko za postoriti.

Priloga

Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji (Univerze v Ljubljani,²⁷ Univerze v Mariboru²⁸ in Uni-

27 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

28 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja: <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

verze na Primorskem²⁹), ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

Tabela 1: Kompetence, ki jih povezujemo s koncepti različnosti, inkluzije, enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.

PefUL	<p>Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturalnost.</p> <p>Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu.</p> <p>Učinkovita komunikacija s starši ter prepoznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.</p>
PefUM	<p>Opazovanje in spremljanje razvoja otrok ter prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu.</p> <p>Senzibilnost za okolje, kulturno in narodno identiteto.</p> <p>Razumevanje posameznika, njegovih vrednot in vrednostnih sistemov.</p> <p>Učinkovita komunikacija s starši in sodelavci in drugimi strokovnjaki ter poznavanje timskega dela in sodelovanja v strokovnem timu vrta in šole.</p>
PefUP	<p>Diplomant oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se otroci počutijo sprejete, kjer se spoštuje različnost, njihovo socialno, kulturno, jezikovno in versko poreklo ter se spodbuja samostojnost in odgovornost.</p> <p>Diplomant je zmožen presoditi jezikovne situacije v dvo- ali večjezični skupnosti, spodbujati otroke pri izbiri ustreznih jezikovnih kodov v taki situaciji in zmožen biti jezikovni zgled in zgled odprtega in tolerantnega (so)delovanja v (večjezikovni) skupini.</p> <p>Diplomant je občutljiv za otrokove vrednote.</p> <p>Diplomant deluje za uresničevanje človekovih pravic.</p> <p>Diplomant delo prilagaja individualnim posebnostim otrok glede na njihov telesni, socialni, čustveni in intelektualni razvoj.</p> <p>Diplomant učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, ki so pomembne za otroke.</p> <p>Diplomant je zmožen učinkovito komunicirati s starši in uporabiti različne oblike sodelovanja z njimi.</p>

Tabela 2: Kompetence, ki jih povezujemo z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso.

PefUL	<p>Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika.</p> <p>Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih).</p> <p>Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.</p> <p>Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju, ...) pri vzgojnem delu.</p> <p>Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok.</p> <p>Učinkovita komunikacija s starši ter poznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.</p>
-------	--

29 Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja: http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

PefUM	<p>Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.</p> <p>Spodbujanje samostojnosti otrok in njihovih interesov v skladu z njihovo razvojno stopnjo ter spodbujanje raziskovalnega in aktivnega učenja.</p> <p>Opazovanje in spremljanje razvoja otrok ter prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju...) pri vzgojnem delu.</p> <p>Učinkovita komunikacija s starši in sodelavci in drugimi strokovnjaki ter poznavanje timskega dela in sodelovanja v strokovnem timu vrtca in šole.</p> <p>Senzibilnost za okolje, kulturno in narodno identiteto.</p>
PefUP	<p>Diplomant je zmožen razumeti vzgojno-izobraževalne koncepte sodobne vzgoje za družbeno/kulturno/socialno okolje, teoretska izhodišča in načela zgodnjega učenja/poučevanja po vzoru interdisciplinarnih družbenih študij.</p> <p>Diplomant je zmožen kritično vrednotiti in uporabiti teorije o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.</p> <p>Diplomant deluje za uresničevanje človekovih pravic.</p> <p>Diplomant delo prilagaja individualnim posebnostim otrok glede na njihov telesni, socialni, čustveni in intelektualni razvoj.</p> <p>Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok.</p> <p>Diplomant učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, ki so pomembne za otroke.</p> <p>Diplomant je zmožen učinkovito komunicirati s starši in uporabiti različne oblike sodelovanja z njimi.</p>

Literatura

- Bennet, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD Countries. Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. UNICEF: Innocenti Research Center. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2008_01_final.pdf (27. 5. 2013).
- Blakemore, S., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. (2011). London: The Royal Society, Science Policy Centre. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVzYjYwJ8Z3g6NDFhMmQyYjAwMDNiNTcyYg> (20. 5. 2013).
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008). Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 16: 3, 371–384.
- Cameron, C. (2008). What do we mean by “competence”? V: *Children in Europe*, 15, 12–13.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children*. http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/policy_framework/ (9. 3. 2012).

- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on early childhood education and care*. [Http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf](http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf) (14. 4. 2013).
- Čelebič, T. (2012). *Predšolska raven izobraževanja v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU*. Delovni zvezek št. 4/2012, let. XXI. [Http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf) (29. 5. 2013).
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation (second edition)*. Abingdon: Routledge.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (2009). *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/001_188_LR_popr.pdf](http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/001_188_LR_popr.pdf) (8. 2. 2012).
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. COM (2011) 66 final. [Http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf) (1. 6. 2013).
- Felfe, C., Lalive, R. (2010). *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. [Http://www.sole-jole.org/11122.pdf](http://www.sole-jole.org/11122.pdf) (27. 5. 2013).
- Friendly, M. (2007). How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies. V: *Early Childhood Matters*, 2007: 108, 7–10. [Http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years](http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years) (6. 6. 2013).
- Fukkink, R. G., Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training status. V: *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311. [Http://ebookbrowse.com/does-training-matter-2007-fukkink-pdf-d84741086](http://ebookbrowse.com/does-training-matter-2007-fukkink-pdf-d84741086) (5. 6. 2013).
- Grunewald, R., Rolnick, A. (2007). A Productive Investment: Early Child Development. V: Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.) (2007). *Early Child Development. From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, D. C.: The World Bank, 17–32. [Http://books.google.si/books?id=CwaoLZOvk3MC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=A+Productive+Investment:+Early+Child+Development&source=bl&ots=6almZzVv5X&sig=n8usiEuFniCBdxhOyrQ9hzlyNTY&hl=en&sa=X&ei=oJmzUZ63F8Wf7gbN3IAo&ved=0CEoQ6AEwAw#v=onepage&q=A%20Productive%20Investment%3A%20Early%20Child%20Development&f=false](http://books.google.si/books?id=CwaoLZOvk3MC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=A+Productive+Investment:+Early+Child+Development&source=bl&ots=6almZzVv5X&sig=n8usiEuFniCBdxhOyrQ9hzlyNTY&hl=en&sa=X&ei=oJmzUZ63F8Wf7gbN3IAo&ved=0CEoQ6AEwAw#v=onepage&q=A%20Productive%20Investment%3A%20Early%20Child%20Development&f=false) (15. 5. 2013).

- Havnes, T., Mogstad, M. (2009). *No child left behind: universal child care and children's long-run outcomes*. IZA Discussion Papers, No. 4561. [Http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf) (27. 5. 2013).
- Jager, J. (2012). *Nekateri vidiki izvajanja predšolskih programov za ogrožene otroke s perspektive vzgojiteljev predšolskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (neobjavljeno gradivo).
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., Mutuku, M. (2004). *Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education*. V: *Early Childhood Education Journal*, 32: 3, 143-155.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). [Http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105](http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105) (1. 6. 2013).
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf) (8. 5. 2013).
- Lazzari, A., Vandembroeck, M. (2012). *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC services in Europe*. European Commission: Directorate – General for Education and Culture. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/annex1_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/annex1_en.pdf) (25. 5. 2013).
- Lesar, I. (2010). *Od pravičnosti k inkluzivnosti*. V: *XIV. strokovni posvet vodenje v vzgoji in izobraževanju: izzivi vodenja za raznolikost* (gradivo za udeležence). Ljubljana: ŠR, MŠŠ, 9-17. [Http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/gradivo%20za%20udelezence\(2\).pdf](http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/gradivo%20za%20udelezence(2).pdf) (29. 8. 2010).
- MacNaughton, G., Rolfe, S. A., Siraj-Blatchford, I. (ur.) (2001). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja, U. (2005). *Je vrtec spodbuda ali ovira pri otrokovem razvoju in zgodnjem učenju?* V: *Šolsko polje*, XVI, 5/6, 35-55.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2009). *Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja*. V: *Sodobna pedagogika*, 60: 1, 18-37.
- McCain, M. N., Mustard, J. F. (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study (Final Report)*. Toronto Ontario: The Canadian Institute for Advanced Research. [Http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/ReversingBrainDrain.pdf](http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/ReversingBrainDrain.pdf) (15. 5. 2013).

- McCain, M. N., Mustard, J. F., Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*. Toronto Ontario: Council for Early Child Development. [Http://earlyyearsstudy.ca/media/uploads/more-files/early_years_study2-en.pdf](http://earlyyearsstudy.ca/media/uploads/more-files/early_years_study2-en.pdf) (15. 5. 2013).
- McMillan, D., Walsh, G. (2011). Early years professionalism: Issues, Challenges and Opportunities. V: Miller, L., Cable, C. (ur.). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd., 47–61.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*, London: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues. [Http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf](http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf) (19. 5. 2013).
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group. [Http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf](http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf) (27. 5. 2013).
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. V: *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16: 2, 255–268.
- Murray, C., Dignan, S. (ur.) (2011). *Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation. [Http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/Diversity-and-Social-Inclusion.pdf](http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/Diversity-and-Social-Inclusion.pdf) (1. 6. 2013).
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*, Pariz: OECD Publications.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, [Http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm](http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm) (19. 5. 2013).
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*, Amsterdam: SWP Publishers.
- Peeters, J., Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. V: Miller, L., Cable, C. (ur.) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd., 62–76.

- Presidency Conclusions (2002). *Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. [Http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf) (27. 5. 2013).
- Russel, P. (1990). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sammons, P., Taggart, B., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K. (2003). *The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSEN) Project*. London: University of London, Institute of Education. [Http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/Https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR431.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/Https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR431.pdf) (27. 5. 2013).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Schweinhart, L. J. (2007). Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School readiness program. V: Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.) (2007). *Early Child Development. From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, D. C.: The World Bank, 87-102. [Http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=CwaoLZOkv3MC&oi=fnd&pg=PA87&dq=outcomes+of+the+high/scope+perry+preschool+study+and+michigan+school+readiness+program&ots=6ahmTFTq3R&sig=wZJIniKksqShyl4faHjm_XF6ogA&redir_esc=y#](http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=CwaoLZOkv3MC&oi=fnd&pg=PA87&dq=outcomes+of+the+high/scope+perry+preschool+study+and+michigan+school+readiness+program&ots=6ahmTFTq3R&sig=wZJIniKksqShyl4faHjm_XF6ogA&redir_esc=y#) (15. 5. 2013).
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (ur.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D. C.: National Academy Press. [Http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9824&page=R1](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9824&page=R1) (15. 5. 2013).
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.
- Siraj-Blatchford, I. (2006). Diversity, Inclusion and Learning in the Early Years. V: Pugh, G., Duffy, B. (ur.). *Contemporary Issues in the Early Years*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 107-118.
- Spieß, C. K., Büchel, F., Wagner, G. G. (2003). *Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?* IZA Discussion paper series, No. 722. [Http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf) (27. 5. 2013).
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London, Institute of Education. [Http://scholar.google.si/scholar?q=The+Effective+Provision+of+Pre-School+Education+%28EPPE%29+Project:+Final+Report](http://scholar.google.si/scholar?q=The+Effective+Provision+of+Pre-School+Education+%28EPPE%29+Project:+Final+Report)

- t.&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=neFbT5rUKsHf4QTB37HUBQ&ved=0CBcQgQMwAA (27. 5. 2013).
- Tankersley, D., Tuna, A., Brajkovic, S., Cincilei, C., Handzar, S., Rajabova, T., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., Vonta, T. (2010). *Competent Educators of the 21st Century. ISSA's Principles of Quality Pedagogy*. Latvia: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., Tuna, A., Brajkovic, S., Cincilei, C., Handzar, S., Rajabova, T., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., Vonta, T. (2011). *Moj reflektivni dnevnik: ISSA pedagoška področja kakovosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Teze za prenovo pedagoških študijskih programov* (2004). [Http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/Studij/BolonjskiProces/Koncepti/prenova-pedag-studijev.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/Studij/BolonjskiProces/Koncepti/prenova-pedag-studijev.pdf) (18. 5. 2013).
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 16/2, 135–152.
- Urban et al. (2011a). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf) (19. 5. 2013).
- Urban et al. (2011b). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Research Documents*. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf) (19. 5. 2013).
- Vandenbroeck, M. (2007). De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. V: *Early Childhood Matters*, 2007: 108, 7–10. [Http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years](http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years) (6. 6. 2013).
- Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in early childhood services. V: Tremblay, R. E., Boivin, M., Peters, R. DeV (ur). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1–6. [Http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf) (1. 6. 2013).
- Vandenbroeck, M., Lazzari, A. (2013). *Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from ethnic minority and low-income families*. Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Investing in the development of young children from migrant and low-income families. 21–23 January 2013, Ghent, Belgium. [Http://](http://)

- www.vbjk.be/files/Accessibility%20of%20ECEC%20in%20EU%20for%20children%20from%20ethnic%20minority%20and%20low%20income%20families.pdf (14. 4. 2013).
- Vrinioti, K. (2013). Professionalisation in early childhood education: a comparative view of emerging professional profiles in Germany (Bremen) and Greece. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 21: 1, 150–163.
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V: Malej, R. (ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije, 13–31.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. V: *Šolsko polje*, XVII: 5/6, 3–28.
- Vonta, T. (2009): *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFiles/Upload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html](http://www.pei.si/UserFiles/Upload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html) (1. 6. 2013).
- Vonta, T. (2010). The mission of preschool education is changing. V: Jurčević Lozančić, A. (ur.). *Expectations, achievements and prospects in theory and practice of early and primary education: collected papers of Special Focus Symposium*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Spletne strani

- Aktivno prebivalstvo, Slovenija, marec 2013 – končni podatki: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=5488 (29. 5. 2013)
- European Platform for Investing in Children: http://europa.eu/epic/about/index_en.htm (29. 5. 2013).
- Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrletno: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05A1002S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/05_osnovni_podatki_preb/05_05A10_prebivalstvo_cetrt/&lang=2 (29. 5. 2013).
- Otroci, vključeni v vrtce: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp (8. 6. 2013).
- Slovenia: A dynamic family policy to improve work-life balance: http://europa.eu/epic/countries/slovenia/index_en.htm (29. 5. 2013).
- Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pf.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski univerzitetni študijski program Dvopredmetni učitelj: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/dvopredmetni-ucitelj-zbornik.pdf (5. 6. 2013).

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

Zbirka slikanic *Kje rastejo bonboni?* Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati

Janja Batič in Dragica Haramija

Branje in ogledovanje slikanic pomeni za mnoge otroke prvo srečanje z besedno in likovno umetnostjo.¹ Slikanice zaradi svoje dvojne narave oziroma uporabe dveh znakovnih sistemov, torej pisanega jezika (besedila) in slike (ilustracije), sodijo med multimodalna besedila (Serafini, 2010).² Branje multimodalnih besedil presega zgolj branje zapisanega besedila, kajti treba je tudi učenja »branja« podob. Nodelman (1996) opozarja, da slike v slikanicah otrokom ne olajšajo razumevanja zgodbe: raziskovalec domneva, da mnogi otroci, ki se prvič srečajo s slikanico, lažje razumejo besedilo, ki jim ga preberejo odrasli, kakor pa ilustracije, ki besedilo spremljajo. Vsekakor je v slikanici delež ilustracij višji od petdeset odstotkov, a vendarle besedilo in ilustracija tvorita literarno-likovni monolit ali, kot piše Marjana Kobe (2004: 42), se »sprepletenost likovnega in tekstovnega deleža v novo sozvočno celoto zdi poglavitna značilnost slikanice.« V monografiji *Pogledi na mladinsko književnost* (1987) je Kobetova prvič na Slovenskem podrobneje predstavila oblikovne in vsebinske sestavine slikaniške produkcije, pri čemer je avtorica ugotovila, trditev pa velja še danes, da (Kobe, 1987: 33) »Slikanica kot likovno tekstovna celota ni preprosto samo ,tenka ilustrirana knjiga', marveč povsem samosvoja knjižna celota s posebno logiko notranje urejenosti, ki sledi specifičnim zakonitostim lastne, se pravi slikaniške zvrsti knjige.« Na podlagi izbranega primera bomo predstavili ravno te posebnosti slikanic.

1 Dragica Haramija je članek pripravila v okviru programske skupine Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine P6-0156, ki jo financira ARRS.

2 Frank Serafini se je pri svojem članku oprl na različna teoretična izhodišča (prim. Panofsky, 1955; Scholes, 1985; Rose, 2001) in prišel do spoznanja, da je vsak od teoretikov poskusil razlikovati med tem, kar John Berger (1972) definira kot gledanje in videnje, pri čemer je prvo dejanje zaznavanja, drugo pa družbeno in kulturno pogojeno interpretativno dejanje (Serafini, 2010: 90–92).

V zbirki *Kje rastejo bonboni?* so v letih 2008 in 2009 izšle štiri slikanice pisateljice Ide Mlakar³ in ilustratorke Ane Razpotnik Donati,⁴ in sicer *Čarmelada*, 2008, *Ciper coper medenjaki*, 2008, *Zafuclana prejica*, 2009, *Kodrlajsja in treskbum trobenta*, 2009. Slikanice tvorijo zaključeno celoto pisateljicičinega in ilustratorkiničinega opusa, pri čemer so jasno razvidne literarne in likovne prvine obravnavane zbirke, kar daje možnost preučevanja poetik obeh sporazumevalnih kodov.⁵ Temeljni metodi sta analiza besedil in ilustracij izbranih virov ter primerjava med njimi, pri čemer smo lahko v sklepu z metodo generalizacije podali poetiko kakovostne izbrane slikaniške zbirke. Pri literarnem delu analize so bile upošteevane morfološke značilnosti (snov, tema, motivi, glavni in stranski literarni liki, književni prostor in čas, vloga pripovedovalca, zgradba, zgodba), pri likovnem delu analize pa zunanja in notranja podoba (parabesedilo, likovni elementi in tehnike, oblikovni vidik) slikanic. S slikanico *Ciper coper medenjaki* so se avtorici in Založba Ajda leta 2009 uvrstili med nominirance za nagrado Najlepša slovenska slikanica (nagrada Kristine Brenkove);⁶ prav kakovost zbirke je bil osnovni kriterij izbire za natančnejšo obravnavo.

Parabesedilo slikanic iz zbirke *Kje rastejo bonboni?*

Pri slikanici uvrščamo v parabesedilo vse tiste sestavine, ki niso besedilo ali ilustracija, torej platnice, notranjo naslovnico, vezne liste, nenazadnje tudi smer branja besedila in ilustracij, ki je v slovenskem jeziku običajno

- 3 Ida Mlakar (1956) je doslej izdala dve slikaniški seriji, in sicer obravnavano zbirko *Kje rastejo bonboni?* in serijo z antropomorfnima živalskima likoma Bibi in Gustija, ki jo je ilustrirala Kristina Krhin, namenjeno predšolskim otrokom, *Kako sta Bibi in Gusti premagala žalost* (2004), *Kako sta Bibi in Gusti porablala prepir* (2006), *Kako sta Bibi in Gusti udomacila kolo* (2007), *Kako sta Bibi in Gusti sipala srečo* (2010). Z ilustracijami Zarje Menart sta v letu 2012 izšli dve slikanici, *O miški, ki je brala pravljice in češnje* in *Ciper coperček*.
- 4 Ana Razpotnik Donati (roj. 1978 v Ljubljani) je končala študij likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, ima status samostojne delavke v kulturi. Izbrana dela drugih avtorjev, ki jih je doslej ilustrirala: folklorna pripovedka *Čarobni mlinček* (2007), Vesna Radovanovič, *Rožnati avtobus* (2007), *Dedkovo kolo* (2008), *Mavrični balon* (2009); Fran Milčinski, *Kako so si Butalci omislili pamet* (2011), *V Butalah sejejo sol* (2013), *Laž in njen ženin* (2009); Bina Štampe Žmavc, *Snežnosek* (2010), *Petelinje in pavje* (2012); Janja Vidmar, *Kekec iz 2. b* (2011), *Novo leto z modrim slončkom/Najbolj večje novo leto* (2012).
- 5 Povezavo likovnega in literarnega koda je mogoče preučevati na več načinov: poetika ilustratorja, ki ilustrira slikanice različnih pisateljev; poetika pisatelja, ki mu slikanice ilustrirajo različni ilustratorji; poetika različnih pisateljev, katerih dela ilustrirajo različni ilustratorji (taka vrsta preučevanja se najpogosteje veže na starost naslovnika, tematologijo, izbrane glavne literarne like, književne prostore, čas ipd.).
- 6 Nagrado podeljuje združenje založnikov in knjigotržcev pri Gospodarski zbornici Slovenije od leta 2004, nagrada se deli avtorju besedila, avtorju ilustracij in založbi, ki je slikanico izdala. Nagrada je doživela več preimenovanj in sprememb kriterijev podelitve, zdaj se imenuje Izvirna slovenska slikanica, podeljuje se 22. 10., to je praznik izvirne slovenske slikanice (rojstni dan Kristine Brenkove). Več na: http://www.gzs.si/slo/panoge/zbornica_knjiznih_zaloznikov_in_knjigotrzcjev/izvirna_slovenska_slikanica_arhiv.

od zgoraj levo proti spodaj desno, drugače mora biti smer nedvoumno nakazana, da se zmore bralec orientirati in brati besedilo brez zapletov.

Naslovnice slikanic

Pri likovnem branju slikanice naslovnica bralcu ponudi prve informacije o vsebini. Nodelman (1996: 220) pravi, da je naslovnica tista, ki prva pove, kaj lahko pričakujemo v zgodbi, in priključuje bistvene značilnosti zgodbe. Maria Nikolajeva (2008: 59) ugotavlja, da je naslovnica zelo pomemben del slikanice in lahko vsebuje bistvene informacije za razumevanje zgodbe, ne da bi ob tem razkrila preveč vsebine. Naslovnice vseh štirih obravnavanih slikanic so oblikovane tako, da je na črno ozadje postavljen krog, v katerem se nahajata glavna literarna lika, Štumfa in Kuštra. Upodobljeni sta z atributi, o katerih govorijo naslovi posameznih slikanic: na naslovnici slikanice *Čarmelada* sta upodobljeni z velikim kozarcem čarmelade z *okusom po?* (napis na kozarcu marmelade z vprašajem poudarja, da ne vemo, kakšnega okusa je marmelada), na naslovnici slikanice *Ciper coper medenjaki* sta upodobljeni s pekačem piškotov, na naslovnici slikanice *Zafuclana prejica* sta upodobljeni s pisano vrstico (prejico), na naslovnici *Kodrlajsja in treskbum trobenta* pa s trobento. Z jezikovnega stališča so v naslovih uporabljene priložnostnice.⁷ Upodobljeni predmeti so vizualna predstavitev naslova, vendar ilustratorica podvajanje verbalnih in vizualnih informacij preseže z elementom, ki je prav tako prisoten v vseh štirih naslovnica, in sicer s postavitvijo figur glavnih literarnih likov, ki nakazujejo njune medsebojne odnose. S tem ilustratorica preseže sporočilnost naslova in dodatno spodbudi razmišljanje o zgodbi, ki sledi. Na naslovnici *Čarmelade* Kuštra z desnico objema Štumfo ter se s palcem levice pomenljivo dotika ustnic, medtem ko Štumfa z obema rokama drži kozarec čarmelade. Prav prijateljstvo in »držati skupaj« pa je sporočilo, ki ga prinaša zgodba. Na naslovnici slikanice *Ciper coper medenjaki* sta coprnički objeti ter skupaj, vsaka z eno roko, držita pekač medenjakov. Podoba Kuštre in

7 Irena Stramljič Breznik (2010: 353) pojasnjuje, da so del stilističnih neologizmov tudi priložnostnice: »Priložnostnice so besede, ki jih govoreci delajo po običajnih besedotvornih vzorcih, zato jih naslovniki tudi razumejo [Toporišič 2000: 130], vendar ne postanejo splošna last jezika, niso podružabljene, ker so omejene na določen govorni ali besedilni položaj. /.../ nastajajo kot novi izrazi za novo predmetnost ali pojavnost, drugi so enkratne, samo za določeno priložnost narejene besede. So torej stilistični, ker so vzporednica že obstoječemu izrazu in so največkrat sobesedilno aktualizirani ter zato ekspresivni.« Za čarmelado le domnevamo, da je po okusu zelo podobna marmeladi, beseda pa je zgrajena iz besed čarati in marmelada; onomatopoetski izraz ciper coper povezujemo s čarovnijo, torej so medenjaki čarobni; prejica in pravljica, ki se pojavljata v tretjem naslovu, imata spremenjeno sredino besede, treskbum je spet onomatopoetski izraz za glasnost. Ida Mlakar v naslovih na zanimiv način, ki ga razumejo tudi otroci, uporablja elipso, pri čemer je seveda pomembno, kar ugotavlja Unuk (2011: 114): »Brez pogoja, da v diskurzu nekaj dodamo, elipsa ne more obstajati. /.../ Ugotovimo lahko, da je sestavni del vsakega diskurza dodajanje izpuščenega pomena.«

Štumfe utrjuje misel o pustolovščini glavnih literarnih likov. Na naslovnici slikanice *Kodrlajsa in treskbum trobenta* igra Štumfa trobento, Kuštra pa pleše. Upodobljeno dejanje je razrešitev problema, ki nastane v zgodbi, kajti z igranjem na trobento Štumfa priključuje dež, ki odnese coprniško pac-karijo. Na naslovnici slikanice *Zafuclana prejica* pa se literarna lika igra-ta igro z vrvico (prejico). Čeprav te igre v besedilu ni, je z upodobitvijo na naslovnici izpostavljen še en zanimiv element vseh slikanic: na koncu vsa-ke slikanice, za zgodbo, se namreč nahajajo navodila, in sicer recept za čar-melado iz mandarin, recept za ciper coper medenjake, navodila za igranje na glavnik in za igro z vrvico oziroma t. i. mačjo zibko.

Barve krogov, v katerih se na naslovnica nahajata glavna literar-na lika in ga na posameznih mestih presegata, so različne: oranžna (*Čar-melada*), zelena (*Ciper coper medenjaki*), vijolična (*Kodrlajsa in treskbum trobenta*) ter modra (*Zafuclana prejica*). Gre za barve, ki so pogosto upo-rabljene v posamezni slikanici, te barve pa se ponovijo tudi na knjižnih hrbtih.

Pisava na vseh naslovnica je ročna, naslovi so oblikovani z živahni-mi razgibanimi črkami, ki pritegnejo pozornost in delujejo igrivo. Čeprav je uporabljena pisava v slikanica zelo konvencionalna (ne moremo govo-riti o pisavi, ki bi poudarjala sporočilnost ali o ekspresivni uporabi pisave), je pisava, uporabljena na naslovnica, skladna z vsebino.⁸ Pisava na naslov-nica vseh obravnavanih slikanic upošteva igrivost zgodb in je oblikova-na načrtno in subtilno. Pri tem je potrebno izpostaviti oblikovanje naslova *Zafuclane prejice*, kjer črka E v besedi prejica prekriva črke AVL. Zanimi-va besedno-likovna igra odkrije naslov *Zafuclana pravljica*, ki je pravza-prav namig za zgodbo.

Zadnje platnice vseh štirih knjig so oblikovanje enako, v manjšem krogu (ponovi se vodilna barva) v spodnjem delu je upodobljen coprniški maček Pacek. V slikanici *Čarmelada* se sprehaja od leve proti desni, torej odhaja s prizorišča, za seboj pušča odtise, ki govorijo o tem, da je tudi sam poskusil čarmelado, pri čemer se literarni lik maček Pacek tudi oblizuje. V slikanici *Ciper coper medenjaki* maček radovedno pogleduje nazaj (pro-ti levi), za njim pa je označena pot z medenjaki. V slikanici *Zafuclana prej-ica* je okoli mačkovega repa zavita prejica, ki prihaja od Štumfe in Kuštre na naslovnici in izhaja iz klobčiča, upodobljenega na notranji naslovnici. V sli-kanici *Kodrlajsa in treskbum trobenta* pa je Pacek upodobljen zvit v klobčič, s pomenljivo odprtim očesom posluša zvok trobente, saj se od leve k desni do mačkovega ušesa vije pisan pas – zvok trobente, ki prihaja z naslovnice.

8 Uporabljene pisave v slikanica lahko razdelimo v štiri skupine, in sicer: na pisave, ki se ne ujemajo z vsebino, pisave, ki so izbrane načrtno in subtilno, pisave, ki poudarjajo sporočilnost besedila, in na ekspresivno uporabljene pisave (Phinney in Colabucci, 2010).

Vežni listi in notranja naslovnica

Pri oblikovanju slikanice so pomembne vse podrobnosti, pogosto so spregledani vežni listi, o čemer pišeta Lawrence R. Sipe in Caroline E. McGuire (2006).⁹ Slikanice iz zbirke *Kje rastejo bonboni?*, so oblikovane tako, da prva in druga knjiga vežnih listov nimata (vsaka ima po deset listov), tretja in četrta jih imata. Na notranji strani platnic prvih dveh slikanic je na začetku upodobljen coprniški maček Pacek, na koncu pa je zapisan recept (za čarmelado in medenjake). Pri tretji in četrti slikanici so dodani tudi vežni listi (vsaka slikanica ima štirinajst listov), ki jih lahko uvrstimo med neilustrirane ter identične spredaj in zadaj. Za slednje Sipe in McGuire (2006) ugotavljata, da lahko izbira barve, ki je vodilna skozi celotno slikanico, doprinese k estetski skladnosti slikanice kot celote. To vsekakor velja za slikanici *Zafuclana prejica* in *Kodrelajsa in treskbum trobenta*, saj je barva vežnih listov identična barvi v krogu na platnicah, ta barva pa se kot vodilna pojavlja tudi pri vseh štirih slikanicah.

Notranje naslovnice vseh štirih slikanic so oblikovane identično, in sicer se nekoliko ponovi naslovnica, le da so na beli podlagi črne črke. Pisava ostane enaka, krog pod naslovom pa se zmanjša. Barva kroga ostane enaka, v njem pa je upodobljen predmet vsake zgodbe (kozarec čarmelade, roka, ki med prsti drži medenjake, prejica in trobenta), predmet hkrati nakazuje temo slikanice.

Odnos med ilustracijami in besedilom

Oblikovni vidik

Pomemben element oblikovanja slikanice je tudi oblikovanje strani oziroma umestitev besedila in slik (Russell, 2005). Pri odnosu med besedilom in ilustracijo je pomembna umeščenost besedila v slikanici, kako je besedilo povezano z ilustracijami, na kakšen način so le-te postavljene v slikanico, kako je besedilo prostorsko razporejeno (ali je v slikah ali je ločeno) in vrste ilustracij – dvostranske ali enostranske itd. (Sefarini, 2011). V slikanici *Čarmelada* je devet dvostranskih ilustracij, čeprav v nekaterih primerih zavzamejo le malo prostora druge strani (primer: četrta slika, kjer se na levi strani nahaja besedilo, na desni pa velika omara, pred katero je Kuštra, hkrati pa slika sega tudi na levo stran). Podobna zgradba je v slikanici *Ciper coper medenjaki*. V slikanici *Zafuclana prejica* je enajst ilustracij, večina je dvostranskih, dve le delno posegata na drugo stran, ena ilustracija pa je izključno enostranska. Tudi v slikanici *Kodrelajsa in treskbum trobenta* je podobno, le da ni nobena ilustracija popolnoma enostranska.

9 Lawrence R. Sipe in Caroline E. McGuire (2006) delita tipe vežnih listov v štiri skupine, in sicer na neilustrirane, identične spredaj in zadaj; neilustrirane, različne spredaj in zadaj; ilustrirane, identične spredaj in zadaj; ilustrirane, različne spredaj in zadaj.

Med oblikovanjem besedila in ilustracijami ni tesnejše povezave. Besedilo je postavljeno v izpraznjene dele slik, kot so stene ipd., ter ima levostransko poravnavo. Postavitev na sredino in odebeljenost črk je opazna le v zapisu besedila, ki je napisano pred vrati pravljíčarnice »*Zaradi zafecljane pravljíčne štrene ...*« (Mlakar 2009: 13) v slikanici *Zafuclana prejica*. Stika z naslikanimi podobami ni opaziti. Besedilo je na enovitih barvnih ploškah, izjemoma pa prekriva ilustracije. Slednje ne deluje kot načrtno prekrivanje z namenom ustvarjanja novega pomena, temveč kot nedoslednost (npr. osma ilustracija v *Ciper coper medenjaki* in sedma ilustracija v *Zafuclani prejici*).¹⁰ Hkrati so zapisi v ročni pisavi in posamezne besede zelo pomemben element ilustracij v prvih treh slikanicah iz zbirke. V slikanici *Čarmelada* so z napisi opremljene coprniške bukve ter kozarci, vreče in konzerve. V slikanici *Ciper coper medenjaki* so prav tako z besedami označene sestavine za medenjake, recept, napisi na predalu in na omari. V slikanici *Zafuclana prejica* so napisi šola ciper coper, banka, muzej in napis pred pravljíčarnico.

Vsebinski vidik

Glavna literarna lika v vseh štirih slikanicah sta čarovnički Štumfa in Kuštra, karakterizacija likov ni podrobnejša. Sta prijateljici, ki najraje nagajata drugim, sebi pa s tem vsekakor popestrita življenje. Ob koncu vsake slikanice sta naslikani v okvirju, kakor da gre za njuno fotografijo, na teh ilustracijah sta prikazani brez čarovniških atributov, kar bralcu namiguje, da gre za realni nagajivi deklici, ki si v realnem svetu življenje popestrita z domišljijo.¹¹ Ob upoštevanju pete slikanice z glavnima literarnima likoma Štumfe in Kuštre se vzpostavi drugačen odnos do predhodnih, obravnavanih slikanic, ki so izšle v seriji *Kje rastejo bonboni?*,

10 Gre za nedoslednost oblikovalca, ki je združeval slike in besedilo, saj je večina teksta postavljena v barvno enoviti in neposlikani del strani.

11 Takšno razumevanje besedila lahko podkrepimo s peto knjigo o Kuštri in Štumfi, ki ima naslov *Ciper coperček*, ilustrirala jo je Zajra Menart; gre za dejansko peto knjigo v nizu, av serijo ne sodi, saj gre za popolnoma drugačne ilustracije, oblikovanje, nenazadnje pa besedilo razjasni, da sta Kuštra in Štumfa čisto navadni deklici z bujno domišljijo. Mali čarovnici sta pravzaprav navadni deklici, Kuštri je ime Meli in hodi v prvi razred, Štumfa je Lejla iz drugega razreda. Deklici si znata malce pričarati kak bolj prijeten dan, saj imata pri sebi škarjice za rezanje dolgih ponedeljkov; poznata snov proti pridenprahu; ubranita se superhitrice, saj ni dobro, kadar vsi ljudje hitijo in nimajo časa; borita se proti zameštranemu četrtku, da ta postane lepši in se vsi ljudje smejejo; petka, ki je slab začetek, se kar izogneta; v soboto s ciper coperčkom oživita predmete; v nedeljo pa se odločita, da gresta v ponedeljek k velikemu čarovniku. Na njunih dogodivščinah ju spremlja Brihta oziroma Jan iz tretjega razreda. No, v ponedeljek gredo k velikemu čarovniku, to je pravzaprav prijazni zobozdravnik, doktor Zdravko Škrbec, ki jim pomaga najti Packa, pa tudi vse druge reči spravi v red – brez čarovnije. Napeta zgodba treh osnovnošolcev, ki živijo v čisto navadni ulici in hodijo v navadno osnovno šolo, je prikupna zgodba o tem, kako domišljija pomaga obarvati puste dni.

ker se iracionalni elementi ločijo od mogočega dogajanja v zgodbah.¹² Vsa štiri obravnavana besedila sodijo med kratke fantastične zgodbe, ki združujejo lastnosti dveh književnih vrst, in sicer pravljice ter fantastične pripovedi. Tovrstna proza ima precej omejen obseg, zajema krajše časovno obdobje, glavni književni lik se zaveda vdora fantastike v realni svet, književni prostor in čas sta pogosto precej natančno določljiva. Najpomembnejša razlikovalna lastnost med pravljico in kratko fantastično zgodbo je dvodimenzionalnost, torej obstoj dveh svetov (racionalnega in iracionalnega), ki delujeta vsak po svojih zakonitostih. Metka Kordigel Aberšek (2008: 416) ob že omenjeni dvodimenzionalnosti izpostavlja še tri pomembne elemente fantastične pripovedi: »/P/rehajanje z realne na fantastično raven je mogoče razložiti z razlogi, ki veljajo v realnem svetu; v fantastičnem svetu veljajo zakoni otrokovih želja; pripoved se konča z vrnitvijo v realni svet. Ta vrnitev je pojasnjena z razlogi, ki veljajo v realnosti.«¹³ Kuštra in Štumfa živita v neimenovanem mestu, v katerem obiskujeta šolo, razen čarovnic pa odraslih likov v zgodbah ni. Ne gre torej za prikaz dnevne rutine literarnih likov, temveč za doživljajske drobce, začinjene s fantastičnimi elementi. Vse zgodbe imajo jasno izraženo idejo, katerih temelj je prijaznost in prijateljstvo med ljudmi. Ob leposlovnem besedilu je na koncu dodano še informativno besedilo, napisano v strokovnem jeziku (recept, navodilo za igro, izdelava igrače), ali kakor utemeljuje Milena Mileva Blažič (2011: 158): »Na koncu slikanic Ide Mlakar so domiselni recepti, ki dobesedno in metaforično prispevajo, da otroci, ne le literarno, ampak tudi konkretno (s pecivom, čajem) presegajo čustvene probleme, v katerih so se znašli.«

Sporočilna moč slikanic je v interakciji med tem, kar sporočajo besede in tem, kar pripovedujejo podobe. Gre za sinergijski odnos med besedilom in ilustracijo, saj končni učinek ni odvisen samo od zveze med besedilom in sliko, ampak tudi od zaznane interakcije med obema deloma (Sipe, 1998). Pri tem Nodelman (1996) izpostavi, da slike prikazujejo vedno samo določen trenutek, kljub temu da se še najmanjša akcija zgodi v nizu trenutkov. Ilustrator izbere trenutek, ki ga bo prikazal, in s tem močno vpliva na način, kako interpretiramo oz. razumemo zgodbo.

12 Milena Mileva Blažič v poglavju o Idi Mlakar (2011: 158–169) obravnava prvi dve slikanici iz serije *Kje rastejo bonboni?*, pri čemer se naslanja na teoretična izhodišča o sodobnih pravljicah po Marjani Kobe. Zaokrožena zbirka z dodatno peto knjigo z istima glavnima literarnima likoma vpliva na spremembo uvrstitve obravnavanih literarnih del glede na književno vrsto iz sodobne pravljice med kratke fantastične zgodbe.

13 Metka Kordigel Aberšek navaja zgoraj navedene lastnosti za fantastično pripoved in njeno krajšo obliko, ki jo imenuje sodobna umetna/avtorska pravljica (2008: 415).

Nikolajeva (2003) navaja tri vrste interakcije, in sicer: simetrično (besede in slike pripovedujejo isto zgodbo; ista informacija se dvakrat ponovi), komplementarno (besede in slike med seboj zapolnjujejo vrzeli in pomanjkljivosti) in stopnjevano (slike podčrtujejo in presegajo besedilo ali obratno, razlika med sporočilnostjo slik in besed pa ustvarja kompleksnejšo dinamiko).

Na izbranem primeru štirih slikanic o Štumfi in Kuštri bomo natančneje predstavili navedena teoretična izhodišča, pri čemer bo poudarek na povezovanju (interakciji) med likovnim in jezikovnim kodom v slikanicah.

Čarmelada

Z vidika pripovednosti motiva lahko ugotovimo, da gre za simetrično in občasno komplementarno interakcijo (Tabela 1). Prostor je skozi ilustracije prikazan podrobneje kakor v besedilu. Slednje je pričakovano, saj z besedami lahko prostor le opišemo, slika pa ga lahko dobesedno vizualizira (Nikolajeva in Scott, 2006).

Tabela 1: Besedilo in slika v slikanici *Čarmelada*.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
1.	Glavna lika, coprnički Kuštra in Štumfa, sta neko jutro naredili zmešnjavo (starim coprnicam sta zlili v kavo lonec slabe volje, njihove vezalke sta začarali v špagete), zato sta bili kaznovani.	Določen je prostor, in sicer hodnik, po katerem coprnički nosita knjige. Opaziti je še pogled skozi okno, miš, ki sedi na kupu knjig, ter mačka, ki dela stoji in nagajivo pripravlja past coprničkama.
2.	Štumfa, večja coprnička, si vedno izmišlja nove potegavščine, Kuštra pa z njo ne soglaša, saj sta potem kaznovani obe. Kuštra zato predlaga, da bi poskusili kaj dobrega, npr. čarmelado. Vanjo namreč coprkuhije »zakuhajo najboljše, kar po neumnosti ljudje zabišejo stran« (Mlakar, 2008: 5).	Ob ogledalu sedi na stolu Štumfa, oprijema se naslonjala in maha z nogami. Kuštra je upodobljena v odločni drži z rokama v boku. Od stola do skrajnega desnega roba slike spremljamo pot mačka, ki »prebije format« torej teče naprej. Za seboj pušča sled drobnih črnih pik, deveta od teh je označena z belim krogom in številko devet.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
3.	Kuštra pokaže ves svoj pogum, saj se odloči, da bo šla sama po čarmelado v klet. Očitno ve o čarmeladi več kakor Štumfa, npr. to, da jo je potrebno jesti s prsti. Štumfa sicer gre za njo, a izraža nelagodje. Z retoričnimi vprašanji (»Kaj pa zdaj? Ali nista več prijateljici? Se bosta kar takole razšli? Zaradi trapaste čarmelade, ki je še poskusili nista?« Ibid., 7) je izražen temeljni zaplet v odnosu med deklicama.	V besedilu sta Štumfa in Kuštra ločeni, se slišita, a Kuštra izgine po temnem hodniku. V sliki sta coprnički upodobljeni na stopnicah na poti v klet. Kuštra v desnem spodnjem delu kompozicije, torej na poti do shrambe, je vesela in razposajena (stopala se ne dotikajo tal). Levo in višje je postavljena Štumfa z zaskrbljenim izrazom, stopala se dotikajo tal (premika se počasneje kot Kuštra). Čeprav sta figuri v istem prostoru, ilustracija daje občutek, da Štumfa Kuštre ne vidi. V prostoru so upodobljeni tudi štirje nič kaj strašni duhci in netopir.
4.	Kuštra stopi v klet, v katerih je shranjenih veliko kozarcev za vlaganje, na katerih piše, kakšna je njihova vsebina (npr. vloženi uroki, zagovori proti napuhu, kapljice proti malim strahovom, vloženi hudi pogledi...).	Pred veliko omaro je upodobljena Kuštra s svetilko, na policah je polno kozarcev in vrečk, upodobljeni pa so tudi Pacek, miš, sova in pajčevina. K omarji je prislonjena lestev.
5.	Kuštra, Štumfa in Pacek končno najdejo kozarec, na katerem je bilo z velikimi tiskanimi črkami napisano ČARMELADA – Z OKUSOM PO?	Nasmejana Kuštra je upodobljena preden se ustavi pred vegasto policco, s svetilko v roki teče proti čarmeladi, Pacek je že na cilju, pred policami sedi nejevoljna Štumfa in poskuša odpreti kozarec.
6.	Kozarca čarmelade nikakor ne moreta odpreti, potrebno je namreč vedeti, kaj so coprkuhije zakuhale v čarmelado. Kuštra ugotovi, da so vanjo »zakuhale nekaj tako dobrega in nekaj tako močnega, da vse drži skupaj« (ibid., 12).	Upodobljena je <i>close up</i> različica prejšnjega prizora. Kuštra je v prvem planu in s presenečeno odprtimi ustmi in široko odprtimi očmi poskuša odpreti čarmelado. Štumfa sedi na tleh in se zamišljeno praska po glavi.
7.	Štumfa pravi, da sta zavrgli prijateljstvo, takrat se pokrovček odpre, s kozarca za diši po mandarinah. Vrh zgodbe je ugotovitev, da je prijateljstvo najmočnejša čarovnija.	Kuštra in Štumfa z navdušenim izrazom (na široko odprta usta in oči) skupaj držita kozarec čarmelade, iz katere raste veliko razvejano drevo z drobnimi pisanimi listi, mandarinami in cvetovi.
8.	Čarmelada je imela okus po mandarinah, ker si le-te čarovnički vedno delita na pol. Odločita se, da ne bosta pojedli vse čarmelade, ker prijateljstvo morda potrebuje še kdo, kajti stare copre so v kozarce strpale že na kupe prijateljstva.	Kuštra in Štumfa sedita na polici, na sredini je čarmelada. Kuštra je upodobljena s prstom v ustih, Štumfa pa z desnico objema Kuštro, palec druge roke pa namaka v kozarec čarmelade. Obe sta upodobljeni z umirjenim izrazom obraza in z zaprtimi očmi. Na polici ob njima je Pacek, ki se premika naprej (proti desni) in hkrati veselo opazuje obe coprnički.

* V slikanicah je gibanje lahko upodobljeno na različne načine, poznavanje in razumevanje upodobljenega gibanja pa je odvisno od bralčevega predhodnega znanja, pridobljenega z izkušnjami iz življenja ali iz knjig (Nikolajeva in Scott, 2006).

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
9.	V sklepu zgodbe coprnički odnese-ta na tržnico vso čarmelado, ki jo naj-deta v kleti, in jo delita ljudem. Marsik-do je namreč pozabil, da je »najboljša in najmočnejša čarovnija – držati skupaj« (ibid., 18).	V prvem planu so drug ob drugem upo-dobljeni različni ljudje (odrasel moški, ba-bica, mama z dojenčkom, deklince in de-ki, med njimi temnopolti deček) in pes. Od desne proti levi se širi drevo, ki je zelo podobno drevesu iz sedmega prizo-ra, na njem pa leži Pacek, ki opazuje mo-dro ptico.

Upodobitev glavnih literarnih likov sledi besedilu. V besedilu sta coprnički omenjeni z lastnimi imeni Štumfa in Kuštra, natančnejše ozna-ke glavnih literarnih likov ni zaslediti, vendar sta imeni zelo pripovedni: Štumfa je naslikana z visokimi črtastimi nogavicami, Kuštra pa s kodra-stimi lasmi. Ilustracije poudarjajo čustvena stanja glavnih literarnih likov in njun medsebojni odnos (postavitev figur, geste).

Vsekakor v slikanicah ni pomembno zgolj to, kar je upodobljeno, temveč tudi, kako je nekaj upodobljeno. Osrednji likovni element, s kate-rim ilustratorka poudarja čustvena stanja, je barva. In sicer je vodilna bar-va, ki jo najprej opazimo v krogu na naslovnici, oranžna. Čeprav se kot osrednja pojavi šele v sedmem prizoru, je to barva, ki je ekvivalent potep-tanemu prijateljstvu, o katerem pripoveduje besedilo. Slaba volja se širi od prvega do šestega prizora, kar je razvidno iz besedila in ilustracij, oblikov-no pa to čustveno stanje poudarjajo bogati svetlostni in barvni odtenki hladne vijolične barve. Ko coprnički spoznata, da je to, kar sta zavrgli, ne-kaj najbolj dragocenega, torej prijateljstvo, se kot vodilna barva šestega in sedmega prizora pojavi topla oranžna barva, kakršne so tudi mandarine. V zadnjem prizoru so prisotne zelo različne vesele pestre barve oblačil lju-di in svetlo modro ozadje, ki nakazujejo spremenjeni kraj dogajanja. Le-to se je iz notranjih prostorov (hodniki, shramba) prestavilo v zunanji pro-stor (besedilo omenja tržnico). Modrina neba, pod katerim so upodoblje-ni najrazličnejši ljudje, ki jih združuje čarmelada, poudari globalnost v be-sedilu izražene ideje o pomenu prijateljstva.

Kot pomemben element branja likovnega dela slikanic je treba izpo-staviti tudi ritem. Ko se bralec premika z ene na drugo stran in od leve pro-ti desni, se v kakovostni slikanici ustvarja ritem (Russell 2005). Ilustrator lahko z vizualnimi elementi doseže, da se spreminja hitrost ritma, in si-cer lahko zmanjša bračvevo potrebo po obračanju strani, če slika oziroma kompozicija daje občutek ponavljanja oblik, barv ali razmerij (Salisbury, 2004). K pospešenemu obračanju listov spodbujajo bralca elementi, po-stavljeni v desni spodnji kot kompozicije. Nikolajeva in Scott (2006) pra-vita, da gre za vizualne podrobnosti (*»visual pageturners«*), ki spodbudijo gledalca, da obrne list in ugotovi, kaj se zgodi na naslednji strani. V pr-

vem prizoru slikanice *Čarmelada* takšnega vizualnega elementa ne opazimo, saj ilustratorica izpostavi gibanje coprničk, le-to poteka od desne proti levi, in sicer sovpada z besedilom, ki govori o prenašanju knjig »zdaj sem zdaj tja«. Ne gre za smer branja, zato vemo oziroma začutimo, da se bosta obrnili, tudi zato, ker je v levem spodnjem delu upodobljen maček, ki jima pripravlja oviro, zaradi katere se bosta ustavili. Že v drugem prizoru je povsem drugače, medtem ko sta glavna literarna lika upodobljena zelo statično, pred ogledalom na levi strani kompozicije, je v desni spodnji kot postavljen maček, in sicer tako, da prebije format in so upodobljene le njegove zadnje tace in rep. To povzroči potrebo, da bralec ne odlaša, ampak hitro obrne stran, da bi videl, kam maček teče. Izkaže se, da je maček tisti, ki predstavlja hitrost dogajanja. V četrtem prizoru je prav tako postavljen desno spodaj. Pozicija telesa je postavljena naprej (proti desni), glava pa nazaj (opazuje Kuštra). Že iz postavitve sklepamo, da bo morala Kuštra še malo naprej, da bo našla čarmelado. Podobna pozicija je opazna v osmem prizoru: Štumfa in Kuštra uživata ob čarmeladi in sta statično postavljeni v levi del kompozicije, maček pa v desni del, s telesom ponovno proti desni (torej gibanje naprej), a z glavo proti coprničkama (kot da ju vabi dalje), kar sovpada z ugotovitvijo Kuštre in Štumfe, da čarmelade ne smeta pojedsti, temveč jo morata deliti z drugimi. V zadnjem prizoru se gibanje ustavi, maček je postavljen desno zgoraj v kompoziciji (leži na drevesu in opazuje ljudi pod seboj). Gibanje mačka in glavnih literarnih likov se izmenjuje, in sicer kadar sta Kuštra in Štumfa upodobljeni v mirovanju, takrat gibanje nakazuje maček, kadar sta v akciji, pa maček miruje ali pa ni upodobljen.

Ciper coper medenjaki

Z vidika pripovednosti motiva prevladuje stopnjevalna interakcija (Tabela 2).

Slike presejajo besedilo, saj zelo podrobno prikažejo prostor (npr. spalnica v besedilu sploh ni omenjena) in prinesejo v zgodbo številne nove like (prim. Nikolajeva, 2003). Besedilo omenja »velike mojstrice«, a spoznamo jih lahko le v ilustracijah. Gre za štiri coprnice, ki so naslikane v tretjem, četrtem, osmem in devetem prizoru. Domnevamo, da je vrhovna coprnica (kot je omenjena v besedilu) tista, ki je največja, s čarovniškim klobukom ter rdečimi lasmi in je tudi prva na vrhu coprniškega hriba. Ob njej so še coprnica s sivimi lasmi in zalomljenim coprniškim klobukom, coprnica z dvema čopoma in brez klobuka ter manjša coprnica z rdečimi očali in vijoličnimi lasmi. Prav ta prinese v zgodbo ilustratorikin *humor*. Medtem ko ostale tri letijo na metlah, je prej opisana coprnica na sesalniku z napisom »SUPER TURBO SILENCE«. Tudi v slikanici *Ciper coper medenjaki* se pojavi maček Pacek, ki pa v besedilu ni omenjen. Opazi-

Tabela 2: Besedilo in slika v slikanici *Ciper coper medenjaki*.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
1.	Kuštra je že ves teden slabe volje, kar težko prenaša njena naboljša prijateljica Kuštra in ji to tudi pove. Reče ji, da bo imela zaradi kremženja povsem zguban obraz.	Upodobljen je prostor, in sicer spalnica coprničk. Upodobitev spalnice je skladna z upodobitvijo knjižnice v slikanici <i>Čarmelada</i> (barve, površina tal, oblika okna in pajčevina v zgornjem levem kotu okna). Kuštra z zaprtimi očmi sedi na zgornji postelji pograda, z desnico si podpira glavo, s kazalcem levice pa se zdolgočaseno poigrava s pajčevino. Na tleh ob postelji so Kuštrini čevlji. Ob postelji je Štumfa, ki se z eno nogo naslanja na stol, si zavezuje vezalke, s telesom je obrnjena proti desni, pogleduje nazaj h Kuštri (proti levi). V skrajnem desnem spodnjem delu je upodobljen maček v gibanju, teče naprej (torej proti desni) in prestrašeno pogleduje nazaj (proti levi). Sklepamo lahko, da je Štumfa, s tem ko je dala nogo na stol, prepodila mačka, njegova pot je namreč označena s črtkano črto, ki se prične na stolu.
2.	Kuštra je zaskrbljena, nejevoljo kaže tudi z mimiko obraza. Hkrati pa pravi, da je ves svet slabe volje, nenazadnje se ji zdijo vse dejavnosti nesmiselne (šola, pospravljanje).	Podan je prostor, in sicer kopalnica (umivalnik, ogledalo, toaletni papir na tleh, omarica, luči, pajčevina, brisača). Kuštra stoji na prstih leve noge, desna je v zraku (poudarjeno gibanje, saj je namreč pritekla v kopalnico). Postavitev nakazuje gibanje od desne prosti levi (torej je tekla nazaj in ne naprej). Kuštrina zaskrbljenost je prikazana z mimiko obraza in gesto roke. Maček je postavljen pod omarico, v levi spodnji del enostranske ilustracije, ki pa z repom posega tudi v predhodno stran, kjer se na belem ozadju ob besedilu nahaja v zgornjem levem delu Štumfa (umiva si zobe in gleda proti Kuštri).
3.	Tudi Štumfa ni navdušena nad šolskim redom in učenjem (npr. copranje toče, čaranje megle), zato predlaga Kuštri, da bi kaj ušpičili (to je za Kuštro ena najlepših besed). Ker je v čarovniški šoli dobro strogo prepovedano, se odločita, da bosta zamislila kaj zelo dobrega, Štumfa predlaga požgečkano testo.	Prostor ni posebej označen. V spodnji levi del sta postavljeni coprnički. Štumfa z desnico v boku in dvignjeno levico zmagoslavno izreče »u š p ! č i v a« (črke nanizane v črtkani spirali). Ob njej stoji Kuštra z rokami v boku, z nasmehom na obrazu in z radovednim pogledom. V zgornjem desnem delu so z glavami navzdol upodobljene »velike mojstrice«, ki gledajo proti coprničkama (jezen pogled, prekrizane roke, žuganje z metlo ...).

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
4.	Vsi ljudje so slabe volje, kar je vrhovni coprnici všeč, zato Kuštra in Štumfa skleneta, da bosta čarali lepe, prijazne stvari.	Upodobljeno je jutro v mestu. V zgornjem pasu so naslikane coprnice (zarotniški nasmehi na obrazih), ki na metlah, ena pa tudi na sesalniku, letijo na hrib nad mestom (od leve proti desni). Oblaki že nastajajo. V spodnjem pasu pa so upodobljeni ljudje, ki hitijo naprej (torej tudi proti desni). Skoraj vsi odrasli ljudje imajo poglede usmerjene v tla, upodobljeni so, kot da mižijo, otroci pa ne. Iz vozička se sliši »uee ueeee ueee«. V srednji pas kompozicije so postavljene hiše. Na ograji ene od njih spi črn maček, ob enem od oken stoji starejši možki.
5.	V kleti graščine, kamor je vstop mladim čarovnicam strogo prepovedan, najdeta recept za požgečkano testo, kar je napoved dobre dogodivščine.	Kuštra stoji pred omaro (z odprtim predalom, na katerem piše »NE ODPIRAJ!« in »ZELO NEVARNO«) ter bere recept za požgečkano testo. Štumfa sedi na fotelju, eno nogo ima pokrčeno, drugo naslanja na veliko škatlo. V kleti je upodobljena še zvita preproga, skrinja, miza, stol, na katerem stoji sova, velik coprniki klobuk in pod njim prestrašen maček, visok svečnik in majhno okno, skozi katerega se v prostor obrača ptič.
6.	Coprniki se lotita priprave testa s prepovedanimi sestavinami, ker so to čarovnice za norčije (radosten smehec, čista neumnost, sladke sanje, vreča dobre volje, pogum in trma). Štumfa je mešala sestavine, Kuštra pa je ob tem ves čas stresala šale, kakor je zahteval recept za ciper coper medenjake.	Prostor je podan z velikim pultom v spodnjem pasu kompozicije, na katerem je velik lonec in v besedilu naštetih sestavin, namesto poguma je upodobljeno strgalo. Štumfa z obema rokama meša z veliko kuhalnico, iz posode pa se dvigujejo vijolični mehurčki, Kuštra stoji za njo, maha z rokami, poskakuje (klobuk pada z glave) in na ves glas govori (na široko odprta usta).
7.	Opoldne sta spekli medenjake, ki jih je bilo potrebno raznositi po mestu, k slaščičarju, v mestno kavarno in na tržnico, še preden bi se utegnile vrniti stare copre. Kuštra si želi, da bi zmogla čarati majhne nosove v velike, resne obraze v nasmejane, reveže v kralje ipd. Poje medenjake in ...	Še vedno gre za isti prostor. Na dolg pult v spodnjem pasu so položeni pladnji s piškoti, ki so označeni s številkami (3, 1, 4, 10 in 5). Štumfa z desnico prijema pladenj številka 1 in z levico podaja medenjake Kuštri. Kuštra gleda proti medenjaku, z desnico se opira v bok, z levico pa si podpira glavo. Na sredini med njima se nad pultom dviga mačkova glava, ki pogleduje proti medenjaku, maček pa z repom poskuša izmakniti enega s pladnja.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
8.	Starim copram se namen, da bodo na hribu čarale slabo vreme in slabo voljo med ljudmi, ni posrečil. Ugotovijo, da so za vse krivi medenjaki: nekdo jim je ukradel recept, zato so ljudje dobre volje. Sklenejo, da je treba čim prej po vsej deželi zapleniti medenjake.	Pod obokom pred oknom stojijo coprnice, v krogu. Glavna coprnica k sebi drži levo in desno coprnico in govori (ima odprta usta, ostale pa ne). Nahajajo se na hodniku, okno je enako kakor vsa okna do sedaj, tudi to ima v levem zgornjem kotu pajčevino. Izza desnega stebra proti njim pogledujeta coprnički in molita jeziki. V isti sliki sta torej združena dva v besedilu časovno ločena dogodka. Ob coprnicaх stoji muc in se prijazno dobrika, a ga ne opazijo.
9.	Avtorica nagovori bralce (Mlakar, 2008a: 18): »Če so se coprničkama Kuštri in Štumfi medenjaki zares posrečili, vas bo sta žgečkala dobra volja in smeh ves dan, morda pa kar celo leto. /.../ tako se da premagati tečno in slabo voljo zunaj in znotraj nas.«	Postavitev prostora je enaka četrtemu prizoru, hkrati pa sedaj vlada vedro razpoloženje, ljudje se smehljajo, dojenček v vozičku ne joče več, barve so svetlejšje in toplejše, namesto oblakov sije sonce, maček ne spi, temveč pogleduje proti ptiču, ki zoba zrnje na ograji, coprnice pa letijo s hriba nazaj (od desne proti levi).

mo ga v petih ilustracijah v vlogi opazovalca dogajanja, ki zvesto spremlja Kuštro in Štumfo. Le tisti bralec, ki pozna predhodno slikanico, bo Packa prepoznal, kar pa za razumevanje zgodbe ni nujno.

Besedilo opisuje, kakšne so posledice čaranja mraza, megle in nizkih oblakov (Mlakar, 2008a: 8): »Nobenega veselja in smeha, nikakršnih kozlarij in traparij, nič šal in norčij. Brez skakanja in plesanja. Sama resnoba in žalost. Bljak.« Opiše tudi, kaj se bo zgodilo, če so se Kuštri in Štumfi medenjaki zares posrečili. Ilustracije dogajanje ponazorijo zelo konkretno s pomočjo trinajstih likov, ki jih besedilo ne omenja (babica, šolarji, poslovnež, mama z dojenčkom itd.) in z upodobitvijo mesta. Mesto je v četrti in deveti ilustraciji enako, in sicer vidimo tri stavbe (hiše v mestu), zadaj hrib (coprniški kucelj je omenjen v besedilu), v spodnjem planu jutranji vrvež. V prvi upodobitvi so ljudje mrki in resni in zimsko oblečeni (šali, kape), vidi se topla sapa v oblačkih, rože na oknih so uvele, drevesi sta goli, iz dimnika se vije dim. Temu primerne so izbrane hladne, žalostne barve. V drugi upodobitvi so upodobljeni liki (figure) razgibani, oblečeni so v žive barve in pomladnemu času primerno, med njimi se vzpostavljajo odnosi (babica bo s palico predrila rdeči balon v rokah poslovneža, parček se poljublja, mama vzame iz vozička dojenčka), vse raste in cveti, priletijo tudi ptice. Izbrana letna časa imata tudi simbolni pomen mirovanja in rasti, posledično je barva pomemben likovni element za ustvarjanje razpoloženja, kot je to še posebej opazno v zgornjem primeru (žalostne in vesela barve mesta). Pečjak (2006: 90) namreč pravi:

»Občutki, zaznave in predstave nimajo samo senzorne vsebine, temveč pomenijo nekaj več: so simboli nečesa drugega, kot so v svoji senzorni rešničnosti. Barve niso zgolj barve, temveč jih povezujemo z drugimi občutki, emocijami in pojmi.« Lahko ugotovimo, da slike zares presežejo besedilo, in moč sporočila zgodbe bralec doživi šele zaradi stopnjevalne interakcije besedila in ilustracije. Svet je lepši brez tečnobe in slabe volje, sporoča besedilo, slika pa pokaže, kakšni smo ljudje drug do drugega v različnih čustvenih stanjih. Slike govorijo o posledicah veliko globlje kot to pove besedilo, saj razkrije odnose med ljudmi. Veseli ljudje so prijaznejši drug do drugega (si delijo hrano, se imajo radi, si pomagajo), v začetnem delu slikanice se ne zemnijo drug za drugega, mrko hitijo vsak po svojih poteh in opravkih.

Zafuclana prejica

Med slikami in besedilom lahko opazimo simetrično in komplementarno interakcijo (Tabela 3).

Tabela 3: Besedilo in slika v slikanici *Zafuclana prejica*.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
1.	Coprnički Kuštra in Štumfa sta neko četrtrtkovo jutro opazili nitko oz. prejico, ki se je vlekla po ulicah vse do starega mestnega jedra. Otroci, ki so hiteli v vrtec in šolo, in odrasli, prejice niso opazili.	V prvi plan sta postavljeni coprnički, ki imata okoli kazalcev zavito prejico. Ta se vleče od leve proti desni naprej v zgodbo, coprnički ji sledita. Prejica se vleče po mestni ulici.
2.	Coprnički bi morali v šolo, a sta preveč radovedni, kam pelje prejica. Vesta, da je to povezano s četrtrtkovo sitnobo, a reč je vsekakor potrebno raziskati, kajti sitnobo znajo kuhati le coprkuhlje.	Coprnički sedita na klopi v parku in se pogovarjata. Štumfa je upodobljena s prekrižanimi rokami, lizalko v rokah, z desnico objema naslonjalo klopi. Ob njej sključena sedi Kuštra in si glavo podpira z rokama. Ob klopi je postavljena šolska torba. Sredi parka je majhna fontana, mimo katere teče pes, ki neusmiljeno vleče svojega lastnika proti mačku. Gibanje psa je poudarjeno s črtkano črto, dinamiko tega gibanja je pravo nasprotje statičnima coprničkama, zatopljenima v pogovor. Pogled na dogajanje je upodobljen od zgoraj navzdol. Prejica se razteza po celem trgu, se ovije okoli fontane, braleca »vleče« naprej.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
3.	Štumfa pozna sestavine četrkove sitnobe: težave, naglica, jeza. Čarovnice vročo sitnobo zlijajo v četrtek, ker ohlajena ni tako močna. Čarovnički ne poznata recepta proti četrtekovi sitnobi, saj sta še mladi in poznata same majhne copre.	V enostranski ilustraciji, ki nekoliko posega tudi na drugo stran, je upodobljen velik kotel, okoli katerega so postavljene tri coprnice, četrta sedi na metli nad kotlom in stresa v kotel vsebino kozarca. Ostale mešajo, poprajo. Gre pa za coprnice, ki so upodobljene že v ilustracijah slikanice <i>Ciper coper medenjaki</i> . Na cevi kotla desno spodaj opazimo prestrašenega mačka Packa.
4.	Odločita se, da bosta prejico od konca navijali v klopčič, in upata, da ju bo to kam pripeljalo. Štumfa poudari, da je prejica gotovo čaroba in take se rade zafeceljajo (za razliko od navadnih, ki se zavozlajo), s čimer pojasni del naslova zgodbe. Začetek prejice je v mestnem parku, v pravljíčarnici babice Jurke.	Levo pod besedilom sta upodobljeni Štumfa in Kuštra. Kuštra drži prejico, ki se nato nadaljuje v desno enostransko ilustracijo. Upodobljeno je mesto, in sicer tako, da opazujemo mesto od zgoraj navzdol, nekatere stavbe so zvrnjene na ravnino. Po cestah vozijo avtomobili, ki puščajo za seboj oblačke dima (majhne risbice), stavbe so označene z napisi (pekarna, slaščíarna). V zgornjem levem delu je zapis 1:25 (najbrž merilo, v katerem je podan tloris mesta).
5.	Babica Jurka ob četrtekih plete pravljíce, a je tokrat pravljíčarnica zaprta. Čarovnički najdetata napis, ki pojasni vzrok: to je zafeceljana pravljíčarna štrena. Mestni čarovnički so se odločili, da pravljíčarnico zaprejo, tam bo odslej čarunalnica.	Na enostranski ilustraciji, ki delno prehaja v levo stran z besedilom, je naslikana modra hiška z napisom Pravljíčarnica. V spodnjem levem delu vidimo prejico, ki se konča v zavozlanem klobčiču, v spodnji pas so postavljeni otroci in odrasli, ki pogledujejo proti napisu pred Pravljíčarnico. Kuštra stoji na klopi pod oknom in gleda skozi okno v notranjost pravljíčarnice.
6.	Štumfa vidi v pravljíčarnici coperstrojčke, ti ne morejo biti nadomestilo za pravljíce babice Jurke. Coprniki se odločita, da je treba hitro ukrepati.	Kuštra z rokama na bokih in zaskrbljenim pogledom pogleduje proti Štumfi, ki z dvignjeno desnico pojasnjuje, kaj je to coperstrojček. Za njo je v nekakšnem oknu ali stripovskem oblačku upodobljen personificirani stroj z ročicami, zvočnikom, dimnikom itd., ki spominja na kombinacijo med televizorjem in računalnikom.
7.	Vedeli sta, kje babica Jurka hrani ključ pravljíčarnice, zato sta lahko vstopili. V modri sobi je bilo polno coperstrojčkov in velik kup popolnoma zafeceljane pravljíčene preje.	Kuštra in Štumfa sedita na tleh modre sobe, ki je polna coperstrojčkov, na sredini je velik pisan kup zavozlane preje.
8.	Maček Pacek, ki se je skrival v omari, jima predlaga, naj pobrskata po pravljíčni štreni.	V prvi plan je postavljen Pacek, ki se mu okoli repa ovija pisana preja. Postavljen je pred na pol odprto omaro, ob kateri je coperstrojček.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
9.	V zafecljanem kupu pravljíčne štrene odkrije Kuštra škrate, ki so ga stare copre poslale, da je babici Jurki zmešal nit, zato ni mogla končati pravljíce, ki bi otroke in odrasle varovala pred četrtkovo sitnobo.	Na enostranski ilustraciji sta upodobljeni Kuštra in Štumfa, ki gledata proti škratu. Kuštra ga je pravkar potegnila za klobuk (pot je označena s črnimi pikami), spodaj stoji Pacek, tudi on gleda jeznega škrate.
10.	Malce pravljíčne štrene je napredel Pacek, tako je imela babica Jurka nit za pletenje pravljíc. Kuštra in Štumfa sta jo piskali na železniški postaji, saj je mislila zapustiti mesto, v katerem ne bi mogla pletiti pravljíc.	Od leve proti desni se po cesti vračajo Kuštra, ki je prva v koloni in upodobljena skrajno desno, na vrvi ima kravo pomaga pa ji Pacek, babica Jurka s ptičkom v kletki, s košaro s pletilkami in prejo, ter Štumfa s kovčkom in dežnikom. Smer gibanja je poudarjena s črtkano črto od levega roba do Štumfe.
11.	V zaključku pisateljica nagovarja bralce, naj varujejo pravljíčni čas.	V spodnjem levem robu sta Kuštra in Štumfa, ki držita pred seboj dolg šal. Le-ta se nadaljuje na drugo stran ilustracije in prihaja izpod pletilk babice Jurke, ki sedi na rdečem oblazinjenem gugalniku. Maček Pacek je v ptičji kletki, ptič pa na vrhu gugalnika.

Besedilo in slika se podvajata, v nekaterih prizorih pa gre tudi za zapolnjevanje vrzeli: v drugem prizoru ilustracija razkrije, da se Kuštrin in Štumfin pogovor nadaljuje v parku, v enajstem prizoru pa slika pokaže babico Jurko, ki sedi v svojem gugalniku in plete, ter Kuštro in Štumfo, čeprav besedilo ne govori o tem. Lahko bi rekli, da srečno vrnitev babice Jurke v pravljíčarnico prikaže ilustracija, medtem ko besedilo to le nakaže (Mlakar, 2009: 24): »Če pa vas kljub temu napade četrtkova sitnoba, da morate neprestano loviti čas in početi kaj koristnega, potem coprnički Kuštra in Štumfa svetujeta naslednje: pridite v pravljíčarnico babice Jurke, sanjate, štejte zvezde z njenega okna in varujte pravljíčni čas.«

Pri upodobitvi likov lahko izpostavimo coprnice, ki so v besedilu poimenovane kot »coprkuhlje«, ilustracija pa pokaže, da gre za iste coprnice kot v *Ciper coper medenjakh*.

Vodilna modra barva slikanice *Zafuclana prejica* je barva zunanosti in notranjosti pravljíčarnice, ki pa se spreminja v svojih svetlostnih odtenkih. Že v prvem prizoru je uporabljena kot vodilna barva hiš v mestu in likovno podaja razpoloženje, o katerem beremo v besedilu (četrtkova mrzlica). Pozneje, v četrtem prizoru, namreč vidimo, da so stavbe v mestu najrazličnejših barv. Modri odtenki so prevladujoči v vseh upodobitvah notranjosti pravljíčarnice. Ilustratorka še bolj kot z dodajanjem pripovednih podrobnosti, ki jih lahko opazimo pri prejšnjih dveh slikanicah, pripoveduje s spreminjajočimi odtenki modre v odnosu do bolj živahnih pestrih barv.

Upodobljena prejica vpliva na hitrost ritma branja, saj bralca vodi po zgodbi in je v vseh upodobitvah povezana z akcijo. V dveh prizorih prejice ni, saj gre za Kuštrino in Štumfino razmišljanje (pogovor o coperkuhljah in coperstrojčkih). Upodobljena prejica je v likovnem jeziku aktivna črta,¹⁴ ki ji s pogledom ves čas sledimo in je po svoji naravi drugačna kot npr. točka, ki ustavi in zadrži pogled. Zato prizori s prejico delujejo bolj dinamično, še posebej, kadar se črta vije v smeri branja slikanice (od leve proti desni). Poševne črte namreč vnašajo v kompozicijo nemir in nestabilnost (Butina, 1995). Ilustratorica to lastnost črte uporablja v večini prizorov in s tem povečuje dinamiko (črte »obkrožijo« nekatere naslikane podobe, s črtkanimi črtami podaja smer gibanja vonja, zvoka, oseb).

Kodrlajsja in treskbum trobenta

Ugotovimo lahko, da med besedilom in slikami prevladuje simetrična interakcija, saj se sporočilo ponovi, besedilo in slike pripovedujejo isto zgodbo (Tabela 4).

Tabela 4: Besedilo in slika v slikanici *Kodrlajsja in treskbum trobenta*.

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
1.	Zjutraj se Kuštra in Štumfa zbudita in slednja pove, da se je zgodila »ena čudna packarija«.	Postelja coprničk je enaka kot v <i>Ciper coper medenjakih</i> . Kuštra leži na spodnji postelji pograda in stiska sovico. Štumfa se nagiba z zgornje postelje in vleče Kušto za las.
2.	Štumfa ugotavlja, da je packarija kodrlajsaste barve, čarovnički namreč menita, da je sošolka Kodrlajsja starim čarovnicam povedala, da sta vzeli treskbum trobento.	Pogovor se nadaljuje v istem prostoru, torej v spalnici (stol, okno, pogled skozi okno). Prostor je spremenjen glede na predhodno upodobitev s karniso in zaveso. Pajkova mreža se spušča na okno prav s karnise. Štumfa se opira na okensko polico, gleda skozi okno, Kuštra pa se oblači. Coprnički sta tokrat oblečeni v drugačna oblačila (tako po obliki kot po barvi). Pogled skozi okno razkriva barvno zamolklo pokrajino (odtenki modre in vijolične).
3.	Štumfa in Kuštra sta postavljeni pred novo nalogo: ugotoviti morata, kdo je izbrisal vse barve, ostali sta le siva in kodrlajsasta, pogrešata tudi Packa.	Pogled se obrne, Kušto in Štumfo opazuje bralec iz zunanje strani, kako zaskrbljeno gledata skozi okno po pokrajini. Hribčki, drevesa, naselje na hribu, vse je upodobljeno v žalostnih vijoličnih in modrozelenih odtenkih. Zaljubljeni živopisani ptici, ki sedita na vrhu okna, sta izvzeti iz tega dogajanja in sta v svojem oblaku.

14 Paul Klec (2002) govori o treh oblikah črt, in sicer o aktivni črti (gibanje), medialni črti (oriše obliko npr. krog) in pasivni črti (kjer se srečata npr. dve različni svetli ploskvi).

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
4.	Na tržnici sta Štumfa in Kuštra opazili, da so ljudje oblečeni enako, vsi hitijo in se ne pogovarjajo. Vesta, da se je nekaj zgodilo, saj so ljudje drugačni: še prejšnji dan so gledali mavrico in bili pisano oblečeni.	Na enostranski ilustraciji, ki delno posega v levo stran, je tržnica, kjer so upodobljeni ljudje v sivih in črnih oblačilih. Živih, pestrih barv skorajda ni. Pri treh stojnicah prodajajo zelenjavo, sadje in rože. Vsi ljudje so upodobljeni s pogledom, obrnjenim v tla. Ljudje hitijo levo in desno. Statično so podani le prodajalci ter Štumfa in Kuštra.
5.	Štumfa se spomni, zakaj je vse sivo in kodr-lajsasto: puccopre, ki imajo enkrat letno generalno čiščenje, so razmazale in zbrisale barve.	Na levi strani dvostranske ilustracije sta upodobljeni Kuštra in Štumfa. Štumfa z rokama na bokih razlaga (ima odprta usta), Kuštra jo poslušaja in se vmes poigrava s pajkovo nitjo. Na desni strani je v oblaku naslikan prizor, ki ga Štumfa opisuje. Puccopre z rumeno krpico s črnimi pikami čistijo tržnico, ki je še vsa v živih barvah, prodajalec sadja je še vedno nasmejan, ptič na stojnici z zelenjavo je pisan. Puccopre so tri od štirih čarovnic, ki smo jih spoznali že v predhodnih slikanicah iz cikla.
6.	Coprnički sta vedeli, da morata celo mesto še enkrat pobarvati, k sreči sta imeli superbarvice in superčopiče, bljakcunjico in superradirko. Barvali sta reko, tri mostove, grad, nebo, strehe, drevesa in tržnico.	Ilustracija zavzema celotno desno stran in še del leve strani pod besedilom. Upodobljen je pogled od vodnjaka čez mesto proti gradu. Kuštra stoji pri vodnjaku in s svetlo modro barva temno modro reko. Štumfa se spušča z vrha, z eno roko se drži za oblak, z drugo pa temno modro nebo spreminja v svetlo modro.
7.	Kuštra in Štumfa sta se določili, da bosta zbrisali vse coprniške metle, saj ne marata takšnega pospravljanja, kakor so ga opravile puccopre.	Enaka postavitev ilustracije kot na prejšnjih straneh. Na levi strani pod besedilom je postavljen kolesar, ki se pelje na trg (od leve proti desni) in bo morda pot nadaljeval na drugi strani trga, kjer bela puščica skrajno desno nakazuje prehod. Upodobljen je pogled od zgoraj navzdol na glavni trg, okoli trga so zvrnjene hiše (izložba z oblačili, pekarna ...). Kuštra in Štumfa stojita sredi trga in gledata metle, tudi te so prepoznavne iz predhodnih slikanic: dve sirkovi metli, ena sodobnejša metla in sesalnik. Za njim se nekdo skriva, vidimo del hrbta in nogo ter Packov rep (bel rep s črnimi pikami).

PRIZOR	BESEDILO	SLIKA
8.	Za sesalnikom se je skrivala Kodrlajsja, ki ni hotela čarovničkama vrniti Packa. Nanjo sta jezni, Kodrajsja pa grozi, da bo starim čarovnicam povedala, da je bil Pacck prej-šnji dan v kleti.	Prostor ostaja enak, le pogled je drugačen, kot da bi se s kamero približali dogajanju. Ilustracija zavzema celotno desno stran, na levi je pod besedilom upodobljena Kuštra, ki gleda proti desni, kjer z metlo v rokah stoji Štumfa in je prav tako zazrta proti desni. Opazujeta Kodrlajsjo, ki v levi roki drži začudenega Packa, s kazalcem desnice pa žuga obema coprnčkama. Za njo je velik zelen sesalnik z napisom »TURBO SUPER«.
9.	Kuštra je z igranjem na glavnik izvabljal takšne melodije, da je šlo tudi Kodrlajsja na smeh. Obljubila je, da ne bo čarovnicam zatožila Packa, vrnila je tudi treskbum trobento in zavrгла čarovniške metle.	Dvostranska ilustracija se nahaja pod besedilom. V levem delu sta Štumfa, ki drži metlo nad glavo in pleše, ter Kuštra, ki igra na glavnik in prav tako pleše. Obrnjeni sta proti desni, kjer Kodrlajsja še vedno v levici drži tokrat nasmejanega Packa, z desnico se drži za trebuh in se na široko smeji. Za njo je zeleni sesalnik, za katerim lahko opazimo del trobente. Od Kuštrinega glavnika se proti desni vije vedno širši pas pisanega dima (gre za vizualno predstavitev melodije).
10.	Štumfa je zaigrala na čudežno trobento, katere zvok je odnašal coprnško packarijo. Nad mestom se je razpela pisana mavrica, barve so se vrnile, puccopre pa so besno iskale svoje metle.	Štumfa je postavljena na levo stran pod besedilo, obrnjena je proti desni in piha v trobento. Iz trobente se vije pisana melodija proti desni ter niz oblakov, ki se po velikosti stopnjujejo od najmanjšega k največjemu. Njihova pot je označena s črtkano črto. Iz sivga in dveh vijoličnih oblakov se je ulil dež (bele, modre in vijolične črtkane črte). Pod oblaki sta Kuštra, ki si zatiska ušesa, in Kodrlajsja, ki se z rokama opira v bok in gleda proti oblakom.
11.	Barve so se vračale v mesto, le Kodrlajsja je ostala siva – tako se zgodi vsem tožljivcem. V zaključku avtorica nagovarja bralce, naj pazijo, da jim puccopre ne bodo ukradle barv. In naj nikar ne tožarijo za vsako malenkost, bolje je igrati na glavnik.	Levo pod besedilom sta Štumfa in Kuštra s Packom pod rdečim dežnikom in gledata proti Kodrlajsji, ki je postavljena v desni spodnji del s prekrizanimi rokami in čemernim izrazom. V ozadju je nasliken pogled na mesto v živahnih barvah. Ljudje se z razširjenimi rokami veselijo dežja, deklica in pes čofotata po lužah. Ljudje skozi okna veselo opazujejo dež, ki spira sivino. Nad mestom se dviga hrib z gradom, nad njim pa so oblaki in mavrica. Iz oblakov dežuje (črtkane črte).

V nekaterih prizorih lahko opazimo, da gre tudi za komplementarno interakcijo, saj ilustracije dopolnijo kraj dogajanja. »Daj, no, zbudi se!« (Mlakar, 2009a: 4) je edini namig prvega prostora, po katerem lahko skle-

pamo, da je prizorišče spalnica, ilustracija pa to zelo natančno pokaže. V drugem prizoru se pogovor med coprničkama nadaljuje v istem prostoru, besedilo drugega književnega prostora ne omenja. Prostor je posredno nakazan le, ko Štumfa reče Kuštri, naj pogleda skozi okno. Da gre še vedno za spalnico Kuštre in Štumfe, lahko bralec ugotovi, ker prostor prepozna iz predhodnih slikanic (tla, oranžen stol s srčkom) in ker so na stolu odložena Kuštrina oblačila, Kuštra pa si zapira gumb. V drugem prizoru besedilo omenja le pogled skozi okno (»Kuštra se je nagnila skozi okno/.../« Ibid., 9.) ter barve, ki so ostale (kodrlajsasta in siva). Slika prikaže pogled na pokrajino in oddaljeno naselje na hribu. Pomemben podatek, ki ga dobimo s slike, je tudi kodrlajsasta barva, v besedilu je namreč zapisano, da so zelena, rumena, rdeča, modra »fuč«. Slika pa pokaže, da gre za barvne in svetlostne odtenke vijolične in modrozeleno barve, kar se pravzaprav zgodi, če pestre barve mešamo med seboj in jim dodajamo nepestrne barve (belo in črno). Besedilo to tudi nakaže, vse je zapackano in razmazano (ibid. 12). Besedilo jasno razmeji dogajanje na dva dela, torej bralec natančno ve, kdaj začne deževati in dež izpere sivino. Slike se temu približajo in najbolj pestre in vesele barve vidimo v dveh prizorih, v petem, ko se coprnički pogovarjata o puccoprah, in v zadnjem, ko dež izpere sivino. Iz besedila bi lahko sklepali, da bo v ostalih prizorih več sivin in da bo nasprotje med obema stanjema – pred in po igranju na treskbum trobento – bolj izrazito. Odločitev, da to nasprotje ostaja dokaj majhno, močno vpliva na doživljanje zgodbe, kar kaže tudi na osebni slog ilustratorke. Slike prikazujejo, da stanje najbrž ni tako resno, kakor ga upoveduje besedilo.¹⁵ Ilustratorka likovno pretvori kodrlajsasto in sivo v nepestrne barve. Lahko ugotovimo, da obstaja razlika med tem, kar opisuje besedilo in kar prikazujejo slike, zato gre v tem primeru za stopnjevalno interakcijo. Kuštra in Štumfa sta v slikanici oblečeni drugače, kar je opazno že v drugem prizoru, čeprav besedilo temeljnega problema še ne razkriva, pojasnilo sledi z njunim pridom na tržnico (Mlakar, 2009a: 10): »Kuštrina strupeno zelena obleka z rumenimi pikami in rdeče superge z debelim podplatom so bile poleg Štumfinih pisanih nogavičk edine žive barve na tržnici.« V besedilu Štumfina obleka ni omenjena, prav tako ni opisana Kodrlajsja, ilustratorka pa jo je prikazala kot deklico z dvema čopkoma in okroglimi očali, v roza majici in v sivem krilu, kar pomeni, da je ilustracija komplementarna.

Ritem branja se spreminja glede na dogajanje v besedilu. Prvi in drugi prizor sta bolj statična, saj sta tudi Štumfa in Kuštra resni in zamišljeni. Namesto vizualnih elementov, ki spodbujajo obračanje strani (ang. *visual pageturners*), so prisotni tovrstni besedni elementi. Npr. besedilo prve-

15 Ida Mlakar (2009a: 9) zapiše: »Kam pa so izginile vse barve, Štumfa? Saj niso mogle izpuhteti kar čez noč. Nekdo jih je izbrisal.«

ga prizora se konča z »Raje poglej skozi okno.« (Ibid., 6.) Naslednji prizor razkrije, kaj vidita skozi okno, in se konča z »Ugotoviti morava, kaj se je zgodilo. Pa še Packa morava najti.« (Ibid., 9.) Tretji prizor bralca ustavi, ima tudi več podrobnosti in spodbudi željo po bolj natančnem opazovanju. Pojavi se nasprotje med statičnimi coprničkama in prodajalci na tržnici ter ljudmi, ki hitijo levo in desno. Podobno statično deluje četrti prizor, saj se coprnički še vedno pogovarjata in razmišljata. V četrtem prizoru potrebo po obračanju spodbudita besedilo (»‘Pošnofajva malo naokrog,‘ jo je Kuštra svetlo pogledala.« Ibid., 14.) in podoba psa v desnem spodnjem delu slike, ki teče naprej (proti desni) in pogleduje nazaj proti coprničkam (nakaže nadaljevanje). V petem prizoru opazimo ponovno nasprotje med statičnima coprničkama in gibanjem kolesarja, ki se pripelje z leve in bo najbrž nadaljeval pot čez trg in v ulico, kamor kaže puščica. V naslednjih prizorih ni tako izrazitega gibanja naprej, proti desni. V devetem in desetem prizoru format na desni prebije pisan zvok, ki se širi od glavnika in trobente.

Zaključek

Štiri obravnavane slikanice iz zbirke *Kje rastejo bonboni?* imajo enotno besedilno in likovno formo. Skozi vsa dela ohranjata glavna literarna lika, Kuštra in Štumfa, enake lastnosti, predvsem sta karakterno prijazni, veseli, vedno pripravljene na pustolovščino. Enaka je tudi njuna likovna podoba, pri čemer je treba izpostaviti govorico telesa, saj ilustracije pripovedujejo z oblikovanjem človeških figur (geste, mimika) in s sopostavljanjem figur v figuralne kompozicije (liki, ki so si čustveno bližje, so tudi na ilustracijah upodobljeni skupaj ali blizu). Književni prostor posameznega dela je omejen na en sam osrednji dogodek, ki je nehotena avantura, v katero sta zaradi radovednosti in nagnjenosti k pozitivnim čarovnijam vključeni deklici. Še več: temeljni zaplet vsake zgodbe je negativno dejanje odraslih (čarovnic), ki spodbudijo negativne odzive: prepirljivost, slabo voljo, sitnobo in dolgočasje, otroška vedrina, poštenost in prijateljstvo pa negativizem popravijo oz. ga spremenijo v pozitivno vedenje za vse ljudi. Polarizacija čustvenih stanj literarnih likov kaže na diskretno kritiko družbe in je posledično sociocentristična. Književni prostor se skozi zgodbo razkriva po drobcih: deklici živita v neimenovanem mestu, v katerem so ustanove iz človeškega sveta (banka, slaščičarna, šola, vrtec ipd.), omenjeno je, da živita v gradu (kakor nekakšen internat), čeprav nista sestri, si delita sobo. Književni čas je v posamezni zgodbi skrčen na en sam dogodek, povezan s temeljno temo. Tretjeosebni pripovedovalec se ob koncu vsake zgodbe spremeni v prvoosebne, pri čemer avtorica nagovarja (mlade) z ravnanjem, ki utrjuje v delu izražene vrednote. Z jezikovnega stališča je

uporabljenih precej priložnostnic (npr. čarmelada, ciper coper medenjaki, pravljíčarna, požgečkano testo, coperstrojček, treskbum trobenta, coperkuhlje), ki so odlični primeri jezikovnih neologizmov. Ob koncu vsake slikanice je uporabljen poljudno-strokovni jezik za dva recepta (čarmelada, ciper coper medenjaki), opis otroške igre in igranja na glavnik. Že s poimenovanjem glavnih literarnih likov, glavna lika sta poimenovana s povednimi imeni Kuštra (ima neukročene lase) in Štumfa (pisane nogavičke), ljubkovalno sta poimenovani coprnički, je vzpostavljeno razmerje do zlobnih čarovnic, starih copernic. Polariziranost literarnih likov in njihovi čarovniški atributi, s črnim mačkom vred, sodijo v bajeslovno tradicijo, ki pa jo avtorici z vnosom sodobnosti (npr. mestno okolje, sesalnik namesto megle) svojevrstno dopolnjujeta.

Slikanice iz zbirke *Kje rastejo bonboni?* že na prvi pogled tvorijo oblikovno celoto (npr. identičen format slikanic, oblikovanje naslovnice, ilustratorkin prepoznavni likovni govor). Značilnost ilustracij so bogati barvni in svetlostni odtenki, teksture, slikovite podrobnosti in zapisi (v slikah). Posebno pozornost ilustratorka nameni upodobitvi in postavitvi figur. S skrbno premišljeno postavitvijo nakaže medosebne odnose in čustvena stanja upodobljenih likov. Ilustracije zelo podrobno prikažejo prostor in v nekaterih primerih presežejo besedne opise. Ilustracije in besedilo v vseh analiziranih slikanicah večinoma pripovedujejo isto zgodbo (simetrična interakcija), na nekaterih mestih pa se dopolnjujejo (komplementarna interakcija). Izstopa slikanica *Ciper coper medenjaki*, kjer gre za stopnjevalno interakcijo, saj ilustracije s podrobnimi upodobitvami prostorov, likov in dogajanja presegajo besedilo.

Viri

- Mlakar I. in Razpotnik Donati, A. (2008). *Čarmelada*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc. Zbirka Kje rastejo bonboni?.
- (2008a). *Ciper coper medenjaki*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc. Zbirka Kje rastejo bonboni?.
- (2009). *Zafuclana prejica*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc. Zbirka Kje rastejo bonboni?.
- (2009a). *Kodrlajsja in treskbum trobenta*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc. Zbirka Kje rastejo bonboni?.

Literatura

- Batič, J., Haramija, D. (2012). Leposlovne slikanice o prevoznih sredstvih Vesne Radovanovič, *Revija za elementarno izobraževanje*, 4, 39–55.
- Blažič, M. M. (2011). *Branja mladinske književnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Butina, M. (1995). Območje in hierarhija temeljnih likovnih prvin. V: *Reálnost likovne teorije: zbornik referatov simpozija Likovna teorija in kultura, Ljubljana, 16. in 17. september 1994*, ur. Jožef Muhovič, 14–35. Ljubljana: Raziskovalni inštitut Akademije za likovno umetnost.
- Haramija, D. (2012). *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Klee, P. (2002). *Prispevki k likovnemu oblikoslovju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobe, M. (2004). Uvodna beseda o slikanici, *Otrok in knjiga*, 59, 41–42.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij, *Otrok in knjiga*, 58, 5–26.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York in London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. V: Lawrence R. Sipe in Sylvia Pantaleo (ur.): *Postmodern Picturebooks; Play, Parody and Self-Referentiality*, 55–74. New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Phinney, T., Colabucci, L. (2010). The Best Font for the Job, *Children and Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 8(3), 17–26. Academic Search Complete, pridobljeno 20. 7. 2012.
- Russell, D. L. (2005). *Literature for children: a short introduction*. Boston idr.: Pearson Education, Inc.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating children's book: creating pictures for publication*. New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: perceptual, Structural and Ideological Perspective, *Children's Literature in Education*, 41, 85–104. SpringerLink (pridobljeno 19. 7. 2012).
- Sefarini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts, *Journal of Adolescent & Adoult Literacy* 54(5), 342–350. Academic Search Complete (pridobljeno 18. 7. 2012).
- Sipe, R. L. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of text-Picture Relationships, *Children's Literature in Education* 29 (2), 97–108. SpringerLink (pridobljeno 15. 7. 2012).

- Sipe, R. L., McGuire, E. C. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation, *Children's Literature in Education*, 37, 291–304. SpringerLink (pridobljeno 5. 6. 2012).
- Stramljič Breznik, I. (2010). Besedotvorne lastnosti slovenskih okazionalizmov. V: *Novye javlenija v slavjanskom slovoobrazovanii: sistema i funkcionirovanie: trudy i materialy »Slavjanske jazyki i kul'tury v sovremennom mire«: doklady XI Meždunarodnoj naučnoj konferenciji Komissii po slavjanskomu slovoobrazovaniju pri Meždunarodnom komitete slavistov, Moskva, MGU imeni M. V. Lomonosova, Filologičeskij fakultet, 24-26 marta 2009 goda*, ur. E. Vasil'evna Petruhina, 352–363. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M. V. Lomonosova, Filologičeskij fakultet.
- Unuk, D. (2011). Izpustnost in elipsa, *Jezik in slovstvo*, 5–6, 109–118.

III PEDAGOŠKI PROCES, UČENCI/DIJAKI

Uporabnost izobraževalnih e-iger v pedagoškem procesu

Tanja Pirih in Jaro Berce

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v pedagoškem procesu postaja vedno bolj prisotna. Še več: lahko govorimo o njeni in ne samo potrebi po uporabi digitalnih orodij v najrazličnejših sferah človekovega življenja. Današnji dijaki so se že rodili v visoko razvito informacijsko okolje, v novo tehnološko družbo, medtem ko je bila prevladujoča generacija učiteljev priča razvoju računalniškega okolja. Tako je tudi razvoj IKT vplival na generacijske razlike (Altun in dr., 2010). V objavljenem prispevku oz. izdelku mednarodnega projekta iEARN (International Education and Resource Network) študenti navajajo podatke, da digitalni učenci oz. dijaki v obdobju šolanja v svojem vsakdanjem življenju preživijo 10.000 ur z igranjem video iger ter da je 70 % 4-6-letnikov že uporabilo računalnik. So večji uporabniki orodij sodobne informacijske družbe, tj. vse od svetovnega spleta do različnih naprav.

Lep primer uporabe tehnologije v izobraževalne namene je opisan v študiji UNESCO (2012), ki opisuje »mobilno matematiko – MoMath«. Opisani severnoafriški projekt vključuje 25.000 učencev, 500 učiteljev in 172 šol, povezanih preko treh nacionalnih operaterjev mobilne telefonije. Nastal je iz mreže MoLeNET, ki se je iz Velike Britanije razširila tudi na druga geografska območja po svetu. Mreža projektov se je pletla tri leta, sodelovalo pa je 40.000 učencev in 7.000 ostalih sodelujočih. V nekaterih azijskih državah (npr. v Singapurju in Južni Koreji) uvajajo mobilne tehnologije v izobraževanje z namenom večje individualizacije pri učenju. V Južni Koreji na ta način zasledujejo nacionalni cilj (do leta 2015), da bi umaknili klasične knjige in uvedli digitalna gradiva. Zanimiv primer, ki je opisan v študiji UNESCO (2012), je tudi integracija digitalne tehnologije z izobraževalnim poljem v

Čilu, kjer je njihova vlada nedavno omogočila mobilni dostop do portala za nacionalno preverjanje znanja.

Elektronske igre v pedagoškem procesu so elektronske igre, ki vsebujejo izobraževalne elemente in so namenjene pridobivanju znanja na različnih področjih. Od t. i. klasičnih elektronskih iger se razlikujejo v posameznih značilnostih, predvsem v tem, da vsebujejo komponento izobraževanja ter so namenjene zabavi in učenju, ki poteka na interaktiven način. S pomočjo igralnih elementov elektronske igre v pedagoškem procesu spodbujajo izobraževalni učinek v realnem svetu. Prednosti elektronskih iger so predvsem možnost ustvarjanja simulacij krajev in situacij, ki jih drugače ne bi mogli prikazati učencem bodisi zaradi varnosti, stroškov, pomanjkanja časa ali drugih možnih razlogov (Leban, 2010).

Prve elektronske igre so se pojavile z razvojem računalnika, v zgodnjih osemdesetih letih dvajsetega stoletja (Douglas A. Gentile, 2004). Leta 1998 je potekala prva akademska konferenca o elektronskih igrah (Sqiere, 2003). Sprva je veljajo prepričanje, da elektronske igre nimajo nič skupnega z izobraževanjem. Šele leta 2002 (v okviru konference *Game on*) so nekateri izobraževalci začeli elektronske igre prepoznavati kot medij, ki lahko dvigne učenčevo motivacijo (ibid.). Resne igre se tako leta 2002 prvič uporabijo kot izraz, ki na kratko pomeni elektronske igre z izobraževalnim namenom. Resen razvoj elektronskih iger kot tehničnega pripomočka se je začel v ZDA. Ameriški inštituti so začeli razvijati različne igre za usposabljanje vladnega osebja, vojske, zaposlenih v zdravstvenem sektorju, v farmacevtskih podjetjih, na oljnih ploščadih ter na delovnih mestih v različnih javnih sektorjih (Erznožnik, 2010). Predvsem gre za resne igre, ki pomenijo simulacijo dogajanja na terenu, ki jo lahko preizkusimo tudi v drugačnih oziroma manj tveganih okoljih.

Elektronske igre so torej eden izmed digitalnih učnih pripomočkov, ki jih ponekod po svetu že nekaj let uporabljajo pri izobraževanju in tudi pri pouku. Tako kot pravi Williamson Shaffer z ameriške univerze Wisconsin-Madison: Ne živimo v industrijski dobi, temveč v dobi izobraževanja (EDUTOPIA) – v času, ko je treba razmišljati o aplikativni vrednosti znanja. Na ameriški srednji tehnični šoli Mckinley je uporaba elektronskih simulacij na področju biotehnologije in digitalnih medijev postala vsakdanjost. Njihov glavni cilj je, da učenci prerastejo vlogo »pasivnih« sprejemnikov znanja in tako postanejo ustvarjalci tehnologije, s čimer postanejo bolj osebno motivirani za lasten razvoj in učenje. Z razvojem tehničnih spretnosti pa krepijo tudi kreativnost, ko ustvarjajo oziroma testirajo elektronske igre in simulacije. Za razliko od Slovenije imajo torej drugod po svetu elektronske igre v pedagoškem procesu svoje mesto tudi v učnem kurikulumu in tako institucionalno živijo tudi v praksi. Za lažje od-

ločanje učiteljev pri vpeljavi elektronskih iger v pedagoški proces je na voljo precej vodnikov, ki so nastali na podlagi projektov oz. študij v nekaterih razvitejših državah (npr. Avstrija, Danska, Velika Britanija ...). *Digital games in school* je eden izmed takšnih usmerjenih vodnikov, ki na podlagi praktičnih primerov ponuja informacije za lažje razumevanje in uporabo digitalne tehnologije pri pouku.

Raziskave o učinkih elektronskih iger so pokazale, da pri preučevani populaciji povečujejo motivacijo, so primerne za individualni pristop, omogočajo pridobivanje osnovnih in specifičnih znanj, v nekaterih primerih pa tudi vplivajo na nadaljnje vedenje posameznikov (Egenfeldt-Nielsen, 2007). Dr. James Paul Gee iz Univerze Winsconsin pravi, da je uporaba elektronskih iger s prvimi demonstracije in simulacije učinkovita tehnika pomnjenja in iskanja informacij (OnlineEduca, 2011). Škotski učitelj Derek Robertson iz Škotskega centra za igre in učenje v raziskavi navaja izsledke, ki govorijo o tem, da imajo miselne igre pozitiven vpliv na posameznikovo obnašanje in učenje v šolskem procesu (ibid.). Leta 2009 je Joan Cooney na podlagi raziskave o digitalnih igrah izpostavil, da elektronske igre spodbujajo motivacijo za učenje, in sicer še posebno, če starši in otroci to počnejo skupaj (ibid.). Otroci namreč potrebujejo usmerjanje in pogovor o vsebinah igre. Pri vseevropskem projektu Ludus, katerega glavni namen je sproženje pretoka znanj s področja elektronskih iger med izobraževalnim, podjetniškim in javnim sektorjem, sodeluje tudi Slovenija. Tako je leta 2010 v okviru projekta Ludus nastala raziskava, kjer so bili anketirani razvijalci in uporabniki elektronskih iger. 58,6 % teh anketiranih pozdravlja uporabo elektronskih iger za namene izobraževanja bodisi na delovnem mestu bodisi pri pedagoškem procesu (LUDUS, 2010). Raziskava je pokazala, da obstaja povečan interes za razvoj in uporabo elektronsko-izobraževalnih iger, tako na strani razvijalcev kot uporabnikov, na območju Jugovzhodne Evrope.

Doslej je bilo v tujini narejenih precej študij na to temo, medtem ko v Sloveniji ni bilo zaslediti obsežnejših strokovnih raziskav, ki bi posegale na področje merjenja mnenj učiteljev o elektronskih igrah v pedagoškem procesu. Iz tega razloga je nastala raziskava v okviru magistrskega dela, pričujoči rezultati pa so lahko osnova za nadaljnje preučevanje področja.

Raziskava o uporabi elektronskih iger v slovenskem prostoru

Opis metodološkega pristopa

Raziskava je nastala v začetku leta 2012. Anketa zajema 23 vprašanj in 72 spremenljivk. V raziskavi je sodelovalo 100 učiteljev, ki so bodisi prejeli vabilo bodisi obiskali spletno stran Slovenskega izobraževalnega omrež-

ja (SIO) in prebrali novico. Anketirani učitelji so odgovarjali na spletno anketo, ki je bila razposlana na podlagi neverjetnostnega vzorca. Iz načina zbiranja podatkov sledi, da rezultati držijo zgolj za anketirani vzorec ljudi in jih ne moremo posploševati na celotno populacijo. Prvi sklop vprašalnika zajema osnovne informacije o anketirancu, ki se nanašajo na njegovo pedagoško delo. Drugi sklop je sestavljen iz ocenjevanja posameznih splošnih trditev o učinkih in dejavnikih za uporabo elektronskih iger. Posamezne trditve so anketiranci ocenjevali s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1-sploh se ne strinjam, 5-popolnoma se strinjam). V tretjem sklopu anketiranci navajajo podatke o dejanski uporabi elektronskih iger. Zadnji sklop pa predstavlja demografijo (spol, starost, regija, tip naselja).

Vprašalnik zajema 21 vprašanj zaprtega tipa in dve vprašanji odprtega tipa, pri čemer vsako vprašanje v anketi ponuja možnost komentiranja. Analiza pridobljenih komentarjev je pokazala, da anketirani učitelji v splošnem razmišljajo o pozitivnih vidikih uporabe elektronskih iger z namenom izobraževanja. Poudarjajo, da so današnji šolajoči digitalno visoko izobraženi, sodobna tehnologija pa hkrati omogoča različne inovativne pristope tudi v pedagoškem svetu. Elektronske igre pri pouku vidijo kot del uvodne motivacije, kot pomoč pri pridobivanju in utrjevanju znanja oziroma, generalno gledano, kot popestritev in način za dvig splošne motivacije šolajočih.

Podatki so bili preverjeni s pomočjo statistične obdelave. Pri tem smo uporabili eksploratorno analizo osnovnih podatkov s pomočjo opisnih statistik (povprečje, standardni odklon, koeficient asimetrije in sploščenosti), rekodiranje podatkov, frekvenčne porazdelitve, tabelarni in grafični prikaz podatkov. Za koeficient zanesljivosti (Cronbachova alfa) smo uporabili kriterij, ki ga navajajo Ferligoj in soavtorji (1995, 157).

Analiza raziskave

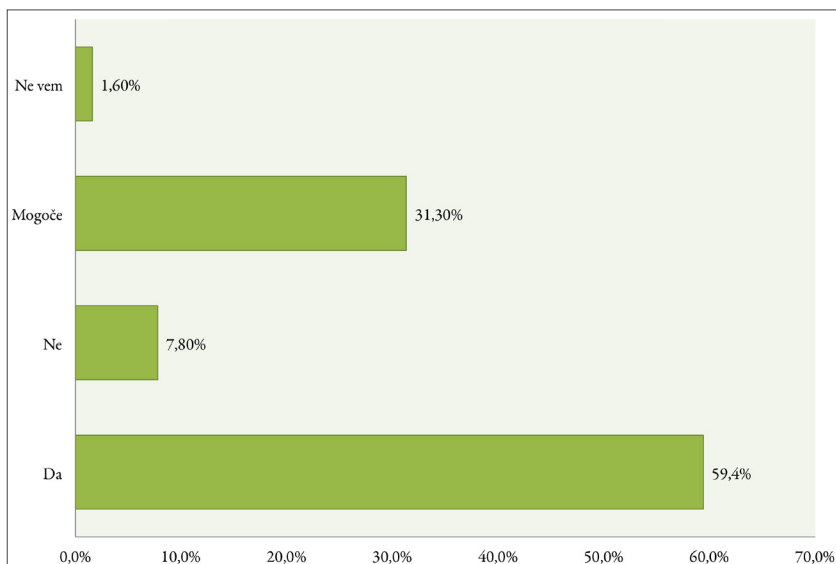
V Tabeli 1 je razvidno skupno povprečje in posamezna povprečja na podlagi spola. 52 % anketiranih meni, da elektronske igre kot inovativna metoda izobraževanja nimajo dovolj pomembnega mesta v pedagoškem procesu v primerjavi s klasičnimi metodami izobraževanja. 22 % anketiranih pravi nasprotno, ostali del vprašanih pa odgovarja z ne vem (25 %) ali drugo (1 %). V splošnem anketirani bolj mislijo, da elektronske igre v pedagoškem procesu nimajo dovolj pomembnega mesta v primerjavi s klasičnimi metodami dela. Razlog za to gre verjetno iskati v tem, da elektronske igre niso del kurikula, se v splošnem ne rabijo v okviru pedagoškega procesa in jih tako anketirani zaznavajo bolj kot metodo, ki bi lahko bila bolj uporabljena v pedagoškem procesu.

Tabela 1: Položaj elektronskih iger kot inovativne metode izobraževanja v pedagoškem procesu v primerjavi s klasičnimi metodami izobraževanja, in sicer na območju Slovenije.

	Da (%)	Ne (%)	Ne vem (%)	Drugo (%)	Skupaj (%)	Povprečje
Ženski	25,49	47,06	25,49	1,96	100	2,04
Moški	7,69	69,23	23,08	0,00	100	2,15
Skupaj	21,88	51,56	25,00	1,56	100	2,10

(N=100)

Razlike med spoloma so zaznane med skupnimi povprečji moških in žensk glede na njihove odgovore. 47 % žensk na območju Slovenije pravi, da elektronske igre kot inovativna metoda izobraževanja nimajo dovolj pomembnega mesta v pedagoškem procesu v primerjavi z ostalimi klasičnimi metodami izobraževanja. Moških, ki soglašajo z ženskami, je 69 %, kar pomeni, da so moški v primerjavi z ženskami nekoliko bolj prepričani, da elektronske igre nimajo dovolj pomembnega mesta. Rahle razlike med spoloma morda izhajajo tudi iz osebnih preferenc do igranja zabavnih in drugih elektronskih iger.



Graf 1: Interes po uporabi elektronskih iger v pedagoškem procesu (N=100).

59 % anketiranih ima interes za uporabo elektronskih iger v pedagoškem procesu in le 18 % tega interesa nima (Graf 1). Nekaj anketiranih je

izbralo odgovor mogoče (23 %) in ne vem (1 %). V tabeli vidimo tudi razlike med spoloma, in sicer ženske (62 %) so načeloma bolj zainteresirane za uporabo elektronskih iger v pedagoškem procesu, medtem ko je samo 46 % takih moških, ki so izkazali interes za uporabo. Razlog za to je verjetno v tem, da elektronske igre v slovenskem prostoru predstavljajo novost, ki zahteva drugačne načine razmišljanja o posodobitvah učnega procesa. Pridobljeni rezultati so izraz anketirane množice in jih ne moremo posplošiti na celotno populacijo.

Skupno povprečje v Tabeli 2 kaže, da moški in ženske le občasno uporabljajo elektronske igre pri delu. Ženske jih v 41 % uporabljajo občasno, moški pa skoraj nikoli v 69 %. Treba je poudariti, da je uporaba elektronskih iger mišljena za primere priprav in dela pri pouku/na predavanjih ter ne za prostočasne aktivnosti. Iz nekoč znanega dejstva, da so elektronske igre izrazito moška domena, se pojavljajo novejša raziskave, ki govorijo o tem, da se povečuje trend zanimanja ženskega spola za elektronske igre, še posebno na področju izobraževanja (A. Steiner et al., 2009).

Tabela 2: Pogostost uporabe elektronskih iger pri delu (tako pri pripravah kot pri pouku/na predavanjih).

	Nikoli (%)	Občasno (%)	Mesečno (%)	Tedensko (%)	Dnevno (%)	Večkrat na dan (%)	Skupaj (%)	Povprečje
Ženski	17,65	41,18	25,49	11,76	3,92	0,00	100	2.16
Moški	69,23	7,69	7,69	15,38	0,00	0,00	100	1.69
Skupaj	28,13	34,38	21,88	12,50	3,13	0,00	100	1.92

(N=100)

Da uporaba elektronskih iger povečuje motivacijo za učenje, soglašajo večji del učiteljev, pri čemer ni večjih razlik med spoloma (Graf 2). Anketiranci najbolj poudarjajo pomen pozitivnega vpliva elektronskih iger na razvoj računalniških spretnosti oz. računalniške pismenosti, hkrati pa opozarjajo, da kot take niso najboljši spodbujevalci razvoja socialnih veščin. Ko so anketiranci razmišljali o implementaciji elektronskih iger v pedagoški proces, so poudarjali, da morajo le-te imeti preprosta navodila za uporabo, kot učni pripomoček pa morajo biti hitre in učinkovite. Ugotavljajo tudi, da bi bila potrebna dodatna izobraževanja oziroma usposabljanja za ustrezno rabo glede na pedagoška načela in metode dela. Pomembno je namreč, da učitelji znajo prepoznavati igre, ki jih lahko povezujejo s splošnimi oz. operativnimi učnimi cilji pri pouku. Hkrati morajo razumeti možne učinke, prepoznati prednosti in slabosti, tako da bodo učenci kontrolirano usmerjeni pri učenju. Enako pomembna kot priprava sta

tudi ustrezno podajanje informacij in predvsem razširjena diskusija o uporabnosti elektronske igre med poukom. Vse zgoraj navedeno pomeni, da se od učitelja pričakuje drugačen, bolj inovativen pogled na izobraževalni proces. Otrok namreč ni težko motivirati za igranje iger, saj jih veliko med njimi to redno počne v prostem času, težje je proces voditi usmerjeno in ciljno, tako da bo končni rezultat povečano zanimanje za pridobivanje znanja.



Graf 2: Splošno o e-igrah, učinki elektronskih iger in dejavniki, ki vplivajo na uporabo elektronskih iger glede na spol (N=100).

V tabelah 3 in 4 lahko vidimo analizo z vidika obravnave ustreznosti merske lestvice, kjer smo merili s testom Cronbach alfa. Koefficient zanesljivosti je v obeh tabelah pri posameznih trditvah dosegel primerno raven (nad 0,600), kar pomeni, da kaže na to, da gre za zanesljiv merski instrument. S testom Cronbach alfa se preverja korelacijo med trditvami

znotraj posameznih sklopov vprašanj. Koeficient lahko zavzame vrednosti med 0 in 1. O zanesljivosti lahko govorimo, kadar je vrednost koeficienta višja od 0,6 (Garson, 2005).

Tabela 3: Učinki e-iger.

Neodvisna spremenljivka	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Asimetrija	Sploščenost
E-igre povečujejo motorične sposobnosti	3.01	1.13	-0.415	-0.827
Povečujejo kritično razmišljanje	3.13	0.87	-0.554	0.749
Spodbujajo socialne veščine	2.51	1.04	0.275	-0.447
Povečujejo računalniško pismenost	3.94	0.92	-1.448	3.033
Cronbachova alfa	0,887			

(N=100)

Tabela 4: Dejavniki, ki vplivajo na uporabo e-iger.

Neodvisna spremenljivka	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Asimetrija	Sploščenost
E-igre bi morale biti tehnično dostopnejše	3.77	0.81	-1.012	1.691
Morajo imeti preprosta navodila za uporabo	4.13	0.63	-1.671	8.869
Morajo biti hitre in učinkovite	4.00	0.76	-1.138	3.268
Pojavljajo se težave pri iskanju ustreznih e-iger	3.80	0.95	-0.971	1.132
Ni neposredno merljivih učinkov pri uporabi e-iger	3.44	0.96	-0.229	-0.488
Med predavanjem/poukom ni dovolj časa za uporabo e-iger	3.38	1.04	-0.385	-0.645

Neodvisna spremenljivka	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Asimetrija	Sploščenost
E-igre lahko imajo negativne posledice.	3,16	0,88	-0,466	-0,502
Za uporabo so potrebna dodatna izobraževanja/ usposabljanja	3,06	1,01	-0,418	-0,540
Cronbachova alfa	0,623			

(N=100)

V anketi je bil večinoma zastopan ženski spol (80 %), kar je povezano z dejansko spolno strukturo v slovenskem šolstvu, kjer je razmerje med spoloma 80 – 20 v prid žensk (Graf 3). Največ anketirancev je bilo starih med 47 in 57 let (46 %), druga največja skupina so anketiranci med 25 in 35 (28 %), sledijo ostali. Z vidika regije anketirancev so bili Gorenjci najbolj številčni pri odgovarjanju na anketo, zatem Savinjšani in učitelji iz Osrednjeslovenske regije ter ostali. 83 % vprašanih poučuje na osnovni šoli, 9 % na terciarni stopnji (višja, visoka, univerzitetna ...), 7 % na srednjih šolah in 1 % drugje.

Zaključek

Raziskava je bila izvedena na majhnem vzorcu populacije. Zaradi neverjetnostnega vzorca rezultatov ne moremo posploševati na celoto, smo pa ugotovili, da je pri nas miselnost sicer naklonjena uporabi elektronskih iger v izobraževalne namene, vendar se le-te v praksi doslej še premalo uporabljajo.

Po ugotovitvah mednarodne raziskave *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006* (Evropska komisija, 2008) smo v Sloveniji na področju izobraževanja soočeni z naslednjim izzivom: z nizko uporabo IKT v učnem procesu, čeprav je opremljenost šol in dostop do interneta na relativno visoki ravni. Slovenija je torej v primerjavi z drugimi državami, ki se že zavedajo, da ne živimo več v industrijski dobi, temveč v dobi izobraževanja, na tem področju zaostala za marsikatero razvitejšo in, žal, tudi manj razvito državo. V teh državah se namreč zavedajo, da se z razvojem tehničnih spretnosti krepi tudi kreativnost posameznika in da lahko s pomočjo elektronskih iger večajo individualizacijo pri učenju. Uvrščanje elektronskih iger v učni kurikulum namreč omogoča, da pedagoški proces spodbudi učenčev interes za sprejemanje vedenja in ne le znanja, tudi ko ustvarja, oziroma testira elektronske igre in simulacije.

Anketiranci elektronske igre prepoznajo kot inovativno in interaktivno metodo dela in se zavedajo, da bodo generacije, ki prihajajo, še bolj determinirane po uporabi računalniške tehnologije, kar posledično prinaša nujne prilagoditve tudi v pedagoški proces. Iz raziskave sledi, da učitelji izražajo interes o uporabi elektronskih iger v izobraževalnem delu, kjer jih vidijo predvsem kot del popestritve pri pouku in kot pomoč pri dvigu motivacije za izobraževanje. Razlike med spoloma med anketiranci niso pretilirane, oboji so načeloma zainteresirani za vnos inovativnih metod v izobraževalni proces. Le v primeru izražanja mnenja o položaju elektronskih iger kot inovativni metodi izobraževanja v pedagoškem procesu, v primerjavi z ostalimi klasičnimi metodami izobraževanja, moški nekoliko izraziteje menijo, da elektronske igre še nimajo dovolj pomembnega mesta. Vprašani izpostavljajo tudi slabosti, kot je na primer neopremljenost šole z ustrezno tehnologijo, kar predstavlja pomembno oviro pri prenosu digitalnih vsebin v izobraževalno polje v Sloveniji. Anketiranci hkrati opozarjajo na kritično presojo pri uporabi ustreznih vsebin v elektronskih igrah; učitelji naj iščejo povezave vsebin z učnimi načrti, saj elektronske igre niso namenjene zgolj razvedrilu, ampak drugačnemu pristopu podajanja predpisane učne vsebine. Izpostavljajo tudi vpliv rabe elektronskih iger na razvoj socialnih veščin. Socialne stike lahko omeji individualno igranje elektronskih iger, temu pa se lahko izognemo s sodelovanjem v dvojicah, z delom v skupinah in s sledečo diskusijo. Vendar večina soglašja, da povečujejo računalniško pismenost in krepijo inovativne pristope.

Anketirani učitelji so torej naklonjeni uporabi elektronskih iger v pedagoškem procesu, a so enotnega mnenja, da jih pri delu še pre malo uporabljajo. Četudi jih področje zanima, so precej omejeni z vidika ustrezne tehnologije v posameznih šolah. Poleg tega je področje mlado in posledično potrebuje čas za ustrezno prepoznavanje na trgu. Financerji in ustvarjalci elektronskih izobraževalnih iger morajo razmišljati o kompatibilnosti vsebine igre z vsebino učnih načrtov, da bodo elektronske igre postale zanimive za izobraževalno področje. Učni načrti namreč določajo vsebine pri posameznih predmetih in podajajo okvirne učne metode in oblike dela ter učne pripomočke.

Slovenski učni načrti pa trenutno, žal, še ne omenjajo elektronskih iger kot učnega pripomočka, metode ali oblike dela, ki se jo lahko uporablja pri pouku. Morda je vzrok v temu, da se šolstvo v tem obdobju nekoliko bolj ukvarja z e-izobraževanjem nasploh in tako čas za posamezne elektronske oblike dela pri pouku morda še prihaja. Do takrat bi bilo treba dobro premisliti o različnih aktivnostih, pripraviti miselno okolje, omogočiti ustrezno tehnologijo, kritično presoditi o rabi glede na posamezne ravni izobraževalnega sistema, izbrati ustrezne igre in jih povezati z učnim

kurikulom, izobraziti učitelje itd. Smiselno bi bilo torej opraviti širšo strokovno raziskavo na Slovenskem o primernosti in pripravljenosti za implementacijo elektronskih iger v pedagoški proces. Na podlagi tega pa bi potem sledile vse ostale aktivnosti, saj je pomembno, da se elektronske igre čim prej pričnejo prepoznovati kot še ena dopolnilna resno-zabavna metoda dela v pedagoškem procesu.

Literatura

- Altun, T., in Bektas, E. (2010). Views of Regional Boarding School teachers about the use of ICT in education. V: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 462–467.
- iEARN project*. [Http://www.iearn.org/index.php?q=about/](http://www.iearn.org/index.php?q=about/) (28. 9. 2012).
- Evropska komisija (2008). *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2008: Country Brief: Slovenia*. Bonn: Empirica.
- Egendfeldt-Nielsen, S. (2007). *The Third Generation Educational Use of Computer Games*. [Http://www.egenfeldt.eu/papers/third_generation_JEM_egenfeldt-nielsen.pdf](http://www.egenfeldt.eu/papers/third_generation_JEM_egenfeldt-nielsen.pdf) (12. 7. 2011).
- Erznožnik, G. (2010). Z igro do znanja. *Glas gospodarstva*, februar 2012, 46–47.
- Felicia, P. (2009). *Digital games in school*. [Http://games.eun.org/upload/gis_handbook_en.pdf](http://games.eun.org/upload/gis_handbook_en.pdf) (23. 8. 2012).
- Ferligoj, A., Leskošek, K., Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Garson, D. (2005). *Reliability Analysis*. [Http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/reliab.htm](http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/reliab.htm) (13. 3. 2013).
- Gentile, A. D. (2004). *The effects of video games on children: what parents need to know*. [Http://www.pedsforparents.com/articles/2791.shtml](http://www.pedsforparents.com/articles/2791.shtml) (2. 8. 2012).
- iEARN project*. [Http://www.iearn.org/index.php?q=about/](http://www.iearn.org/index.php?q=about/) (28. 9. 2012).
- Leban, B. (2010). *Računalniške igre z elektronskim učenjem*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. [Http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_leban-blaz.pdf](http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_leban-blaz.pdf) (30. 5. 2011).
- OnlineEduca. (2011). *Why not use games in school?* [Http://www.icwe.net/oeb_special/news10.php](http://www.icwe.net/oeb_special/news10.php) (15. 8. 2012).
- Schools Use Games for Learning and Assessment*. *Edutopia.org*. [Http://www.edutopia.org/computer-simulations-games-virtual-learning-video](http://www.edutopia.org/computer-simulations-games-virtual-learning-video) (22. 7. 2012).
- Squire, K. (2003). *Design Principles of Next-Generation Digital Gaming for Education*. *Educational Technology*. September-October (2003). [Http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/36-gtt-Next-Gen%20Digital%20Gaming%20for%20Edu.pdf](http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/36-gtt-Next-Gen%20Digital%20Gaming%20for%20Edu.pdf) (22. 7. 2012).

- Steiner, A. C., Kickmeier-Rust, D., Dietrich, A. (2009). *Little Big Difference: Gender Aspects and Genderbased Adaptation in Educational Games*. [Http://www.eightydays.eu/Paper/Steiner%20et%20al_Gender-Aspects-in-Educational-Games_EDUTAINMENT09.pdf](http://www.eightydays.eu/Paper/Steiner%20et%20al_Gender-Aspects-in-Educational-Games_EDUTAINMENT09.pdf) (2. 3. 2013).
- Unesco (1212). *Turning on mobile learning-global themes, Unesco Working Paper, Series on Mobile Learning*, Published in 2012 (7. September), Unesco.
- Ludus* (2009). [Http://www.serious-gaming.info/](http://www.serious-gaming.info/) (22. 7. 2012).

Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih

Florina Erbeli in Karmen Pižorn

Tekočnost branja je tema, s katero se pri raziskovanju branja ukvarjajo predvsem v kontekstu usvajanja začetne bralne zmožnosti. Pomembno vlogo tekočnosti branja v prvem jeziku je potrdilo mnogo raziskovalcev (Adlof et al., 2006; Spear-Swerling, 2006), malo je raziskav o tekočnosti branja na področju tujega jezika, kajti predpostavlja se, da se bo ta razvijala vzporedno (in avtomatično) s splošno spretnostjo branja v tujem jeziku. Tekočnost branja v tujem jeziku je pomemben vidik učenja tujega jezika, kajti bralcu omogoča velik vnos tujega jezika, širjenje velikosti in kompleksnosti besedišča, razvijanje avtomatiziranega prepoznavanja besed, učenje drugih vsebin, večanje motivacije za branje (Grabe, 2009: 290). Zaradi pomembne vloge, ki jo ima tekočnost, so raziskovalci razvili več metod spodbujanja in izboljšanja tekočnosti branja. Ena teh je metoda ponavljajočega branja. V slovenskem prostoru učinkovitost te metode na tekočnost branja, in sicer na hitrost, pri pouku tujega jezika pri sedmošolcih še ni bila preverjena.

V prispevku bomo najprej opredelili, kaj je tekočnost branja, ter opisali teorije, na katerih sloni ta konstrukt. Nato bomo predstavili metodo ponavljajočega branja kot eno izmed metod razvijanja tekočnosti branja v prvem in v tujem jeziku. V empiričnem delu bodo predstavljeni rezultati raziskave, s katero smo preverjali učinek metode ponavljajočega branja na tekočnost branja (hitrost) v angleščini pri slovenskih sedmošolcih. Na koncu bomo navedli predloge za uporabo metode ponavljajočega branja v pedagoški praksi.

Teoretična izhodišča

Tekočnost branja

Z vprašanjem tekočnosti branja se ukvarjajo v vseh jezikih v začetnem učenju branja, večina raziskav pa izhaja iz okolij, kjer je angleščina prvi jezik

(Grabe, 2009: 289). Definiranje tekočnosti branja je v literaturi kontroverzno, definicije se zelo razlikujejo v interpretacijah tekočnosti branja (Grabe, 2009: 290). The National Reading Panel (2000: 9) je tekočnost branja definirala kot branje besedila z določeno hitrostjo, natančnostjo in izraznostjo, Kuhn in Stahl (2003: 5) pa ugotavljata, da tekočnost branja sestoji iz elementov natančnosti in avtomatiziranosti prepoznavanja besed ter prozodičnega in sintaktičnega znanja, ki pripomorejo k bralčevi sposobnosti interpretiranja besedila. Johns in Berglund (2006) sta svojo definicijo tekočnosti branja razširila in vključila tudi razumevanje besedila, ki ga bralec bere. Schwanenflugel in Ruston (2008) ter Pressley s sodelavci (2006) (v Grabe 2009: 290) govorijo o spretnostih, ki tvorijo jedro tekočnosti branja, in sicer so te spretnosti učinkovitost branja besed, razvoj besedišča, lahkotnost branja besedila, branje z razumevanjem (in uporaba bralnih strategij) ter branje z izraznostjo. V našem prispevku se bomo osredotočili na en vidik tekočnosti, in sicer na hitrost branja besed v angleščini kot tujem jeziku. Glede na definicije tekočnosti branja raziskovalci različno pojmujejo termin tekočega bralca. Skupno jim je, da tekoči bralci besede v besedilu prepoznajo hitro in natančno, pri tem pa posvečajo posameznim besedam minimalno pozornost. Prepoznava besed je učinkovita, dosledna, tekoči bralci berejo besedilo naglas ali tiho z določeno hitrostjo. V povprečju preberejo 250–300 besed v minuti. Pri glasnem branju so sposobni besedilo prebrati z izraznostjo ali čustvenostjo. Tekoči bralci lahko v prvem jeziku berejo dalj časa, ne da bi pri tem imeli večje težave ali se posebej naprezali (Grabe, 2009: 289).

Bralno procesiranje poteka na dveh ravneh: na nižji ravni, kjer gre za fonološko kodiranje, pravopisno segmentacijo in prepoznavanje posameznih besed, ter na višji ravni, kjer gre za predvidevanje, postavljanje zaključkov, spremljanje razumevanja prebranega (Grabe, 2009: 124). Hitro in učinkovito prepoznavanje besed na nižji ravni bralnega procesiranja je eden izmed kritičnih dejavnikov za bralno razumevanje. Učinkovito procesiranje na nižji ravni seveda ni edini dejavnik za dobro bralno razumevanje. Splošno vedenje in veščine na višji ravni bralnega procesiranja tudi vplivajo na rezultat bralčevega razumevanja besedila (ibid.), vendar pa je avtomatiziranost procesov na nižji ravni ključna, kajti zelo malo verjetno je, da uspešni bralci ne bi imeli dobro razvitih veščin prepoznavanja besed (Perfetti, 1985).

Veščine pri bralnem procesiranju na nižji ravni, npr. prepoznavanje besed, so posebej pomembne pri branju v tujem jeziku. Zaradi neučinkovitosti delovanja teh veščin postane branje v tujem jeziku počasen in težak proces (Han in Anderson, 2009: 5). Poleg tega lahko tako funkcioniranje pripelje do padca motivacije za branje pri učencih tujega jezika. Ne smemo

pozabiti, da je branje v tujem jeziku najpomembnejši vir vnosa in pridobitev izkušenj v tujem jeziku, v nekaterih okoljih celo edini. Raziskovalci govorijo o »začaranem krogu« (ang. *vicious circle*), ko opisujejo bralce, ki ne morejo dobro razviti veščin branja (Nuttall, 1996: 127), oz. o »Matejevem učinku« (Pečjak, 2006). Slabši bralci manj berejo in če manj preberejo, tudi slabše razumejo. In če ne razumejo, tudi v branju ne morejo uživati (ibid.), kar posledično spet vodi k manj branja. Day in Bamford (1998: 24) ugotavljata, da si lahko bralci tujega jezika pridobijo kompleksno jezikovno in splošno znanje ter izkušnje le z branjem v tujem jeziku in tako tudi izboljšajo svoje veščine branja. Še več, tekočnost branja v tujem jeziku je glavni ključ za učenje tujega jezika izven pouka (Grabe, 2009: 290). Bralci si širijo besedišče (količinsko in kakovostno), berejo za potrebe dodatnega učenja in si gradijo motivacijo za branje. Učenci, ki imajo v določeni meri razvito tekočnost branja in ki so motivirani, da bi tekočnost branja še izboljšali, se bodo zagotovo vključili v okolje kontinuiranega učenja tujega jezika (ibid.). Zato si raziskovalci, tako zaradi teoretičnih kot pedagoških razlogov, prizadevajo najti učinkovite metode za spodbujanje in razvijanje tekočnosti branja v tujem jeziku (Day in Bamford, 1998: xi).

Teoretična osnova za razvoj tekočnosti branja

Kritična vloga, ki jo ima tekočnost branja pri učinkovitem in uspešnem branju, je osnovana na dveh teorijah: na teoriji avtomatiziranja (ang. Automaticity Theory, AT) (LaBerge in Samuels, 1974) in teoriji verbalne učinkovitosti (ang. Verbal Efficiency Theory, VET) (Perfetti, 1985). Obe teoriji predpostavljata, da je kapaciteta pozornosti, ki jo lahko bralec nameni bralnemu procesu v določenem trenutku, omejena (LaBerge in Samuels, 1974). AT pravi, da mora del bralnega procesa potekati tako, da bralcu ni treba veliko pozornosti namenjati besedam, zato da bo bralno razumevanje uspešno. Branje je kompleksen proces. Procesni na nižji ravni zajemajo ločevanje lastnosti črk, pravopisno segmentacijo in fonološko kodiranje. Končni rezultat teh procesov je dostop do besed oz. prepoznavanje besed, s katerimi bralci identificirajo pomen besed v besedilu. Razumevanje povedi, odstavkov, celotnih besedil, razumevanje dobesednega in prenesenega pomena besedil in spremljanje razumevanja pa so procesi, ki segajo nad procese nižje ravni. AT (LaBerge in Samuels, 1974) pravi, da so procesi razumevanja zahtevni, zato bi morali v pedagoški praksi avtomatizirati procese nižje ravni, torej avtomatizirati dostop do besed tako, da bi bili učenci večkrat in v ponavljajočih se intervalih v stiku s tiskano besedo. Le kadar bralci prepoznajo besede hitro in avtomatično, se lahko njihov večji del pozornosti nameni boljšemu razumevanju besedila (Alderson, 2000).

Tudi VET se osredotoča na avtomatiziranost pri dekodiranju (Perfetti, 1985). Medtem ko se AT (LaBerge in Samuels, 1974) omejuje le na procese dekodiranja, VET to predpostavko razširi. VET (Perfetti, 1985) teoretizira, da se lahko tudi procesi višje ravni, kot so uporaba osnovnih kognitivnih in metakognitivnih strategij, aktiviranje relevantnih shem iz splošnega znanja, avtomatizirajo takrat, kadar bralci veliko berejo in branje vadijo. Teorija predvideva hierarhijo individualnih podkomponent bralnega procesa. Osnovni proces dostopa do besed je identifikacija črk, sledi pa prepoznavanje besed. Termin »verbalna učinkovitost« se nanaša na moč, s katero so podkomponente bralnega procesa hitro in natančno izvršene. Bolj kot so podkomponente nižjega reda učinkovite, več pozornosti lahko bralec nameni podkomponentam višjega reda in s tem boljši kvaliteti prenosa informacij od nižjih do višjih podkomponent (Perfetti, 1985). Ali drugače: Če so bralci hitri in natančni pri prepoznavi besed, lahko več pozornosti namenijo razumevanju; bralci s slabimi veščinami dekodiranja se ukvarjajo s posameznimi besedami in ne z razumevanjem. Posledično so taki bralci manj učinkoviti pri shranjevanju informacij v svoj delovni spomin, zato da bi si izdelali smiselne reprezentacije besedila. Rezultat je slabo razumevanje (Perfetti, 1985).

Obe zgoraj navedeni teoriji predpostavljata torej pomembno vlogo tekočnosti za uspešno branje. AT (LaBerge in Samuels, 1974) pravi, da ko bralci enkrat dosežejo avtomatiziranost procesov nižje ravni, se pozornost preusmeri v procese višje ravni, kar pripelje do boljšega bralnega razumevanja. Glede na VET (Perfetti, 1985) se lahko celo procesi višjih ravni (npr. uporaba strategij in aktiviranje shem) avtomatizirajo.

Metoda ponavljajočega branja v prvem jeziku

Metodo ponavljajočega branja (v nadaljevanju: MPB) je prvič predstavil Samuels (1979), ko je AT (LaBerge in Samuels, 1974) preizkusil v praksi. Gre za metodo, ki razvija veščino tekočnosti prepoznavanja besed pri bralcih. Učenec prebere besedilo (50–300 besed), kadar je treba, s pomočjo učitelja, medtem ko učitelj ali drug učenec posluša. Potem besedilo prebere še enkrat na enak način. Nato besedilo prebere učitelj, učenec spremlja učiteljevo branje, pri tem sam hkrati bere tiho. Nato učenec še enkrat prebere besedilo tiho in naslednji dan še enkrat. Besedilo mora biti prilagojeno učenčevemu jezikovnemu znanju in ne sme biti pretežko. Večino besed mora prepoznati brez težav. Optimalno število ponovitev je pet (Samuels, 1979). Pri dovolj velikem številu ponovitev MPB se pričakuje, da bodo bralci vso svojo pozornost usmerili v procese višjega reda, v razumevanje besedila. Tako bralci izboljšajo razumevanje prebranega. Poznamo več različic te metode. Pri eni gre za ponavljajoče branje brez bralnega mo-

dela, pri drugi za ponavljajoče branje z bralnim modelom, ki je lahko ali model v živo ali avdio model (ibid.). Med različicami z bralnim modelom je npr. metoda branja s poslušanjem, Reading-While-Listening Method (Rasinski, 1990). Pri tej metodi učenci berejo povezano besedilo, medtem ko isto besedilo poslušajo prek avdio posnetka ali ga bere učitelj. MPB so preučevali pri pouku angleščine kot prvega jezika, kjer se je izkazala za izjemno uspešno pri razvijanju tekočnosti branja in bralnega razumevanja (Kuhn in Stahl, 2003: 6).

Za aktivnosti pri metodi MPB je potrebnih več pogojev: 1) Učenec mora biti pozoren na sporočilo besedila. To se mu omogoči s poslušalcem, kateremu skuša posredovati sporočilo preko branja. 2) Besedilo za branje mora biti relativno lahko. Učenec mora poznati besedišče, besedilo naj ne bi vsebovalo preveč besed z nedoslednim zapisom. 3) Pri MPB moramo učenca spodbuditi, da bere hitreje kot ponavadi. Pri tem mu pomaga sam proces ponavljajočega branja. Za spodbudo si lahko učenec zapiše čas, ki ga je potreboval za vsako branje besedila. 4) Treba je veliko ponovitev in vaje.

Ugotovitve raziskav kažejo, da ponavljajoče branje besedil izboljša bralčevo hitrost in natančnost glasnega branja (Rashotte in Torgesen, 1985; Samuels, 1979). To posledično vodi do boljšega bralnega razumevanja delov besedil (Dowhower, 1987). MPB pozitivno vpliva na razvijanje bralčevega besedišča in bralcem omogoča, da besedne zveze sintaktično in fonološko ustrezneje preberejo (ibid.). Če pa je razkorak med besediščem starega in novega besedila prevelik, je transfer urjenj v smislu hitrosti minimalen (Rashotte in Torgesen, 1985).

Metoda ponavljajočega branja v tujem jeziku

Razvijanje tekočnosti branja v tujem jeziku v zadnjih letih postaja pomembno vprašanje (Grabe in Stoller, 2002). Malo je raziskav o urjenju tekočnosti branja v tujem jeziku, čeprav bi morale raziskave iskati prav metode, ki spodbujajo razvoj tekočnosti branja in omogočajo izboljšanje bralnega razumevanja (Grabe, 2004).

MPB je nedavno našla pot v raziskovanje branja v tujem jeziku (Nation, 2009). Bralci tujega jezika ponavljajoče berejo določene dele lahkih besedil, da bi izboljšali hitrost vidne prepoznavne besed in besednih zvez. MPB je učinkovita metoda, ki pomaga razviti tekočnost branja in bralno razumevanje poleg prvega tudi v tujem jeziku (Taguchi, 1997; Taguchi in Gorsuch, 2002; Taguchi et al., 2004). Nasploh je relativno malo empiričnih raziskav o MPB v tujem jeziku, še manj o učinkih te metode na bralno razumevanje. Taguchi (1997) je raziskoval učinke MPB na hitrost tihega in glasnega branja pri 15 japonskih študentih, ki so se učili anglešči-

ne kot tujega jezika. Izvedli so 10-tedensko urjenje s skupno 28 srečanji. Na vsakem srečanju so bralci tiho prebrali del besedila sedemkrat. Trikrat so med branjem poslušali avdio posnetek, ki je služil kot model. Taguchi (1997) je ugotovil, da se je hitrost tihega branja pomembno povečala, medtem ko pri hitrosti glasnega branja teh sprememb ni bilo. Prav tako bralci niso naredili transferja v smislu povečane hitrosti branja, ko so morali prebrati nova besedila naglas. Pri eni skupini pa so se tudi pri hitrosti glasnega branja pojavile statistično pomembne razlike, in sicer pri najslabših bralcih. Vzorec Taguchijeve (1997) raziskave je razmeroma majhen. Glede slabih bralcev je tudi Sabatini (2002) ugotovil, da so korelacije med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem najmočnejše v tej skupini odraslih bralcev.

V nadaljnjem raziskovanju sta se Taguchi in Gorsuch (2002) osredotočila na učinke transferja ponavljajočega branja na hitrost tihega branja in bralnega razumevanja novih delov besedil. Vzorec je zajemal 32 japonskih študentov, ki so se učili angleščine kot tujega jezika. Razdeljeni so bili v eksperimentalno in kontrolno skupino. V 10-tedenskem programu ponavljajočega branja se je pri devetih bralcih izboljšala hitrost branja, vendar ne pomembno. Prav tako sta obe skupini, tako eksperimentalna kot kontrolna, dosegli podobno in blago izboljšanje bralnega razumevanja pri prvem in drugem testiranju. Avtorja sta razložila dobljene rezultate tako, da sta se sklicevala na kratko obdobje urjenja.

To pomanjkljivost so skušali odpraviti v naslednji raziskavi (Taguchi et al., 2004), kjer so obdobje urjenja povečali z 10 na 17 tednov in sklope urjenj z 28 na 42 srečanj. V tem primeru pa so študenti pomembno izboljšali svojo hitrost tihega branja. V povprečju so od prve do pete ponovitve prebrali katerokoli besedilo hitreje. Pri izboljšanju bralnega razumevanja pa raziskovalci niso ugotovili nobenih razlik, zato so se usmerili v razvijanje bolj občutljivih in zanesljivih instrumentov za merjenje bralnega razumevanja.

Čeprav populacija bralcev tujega jezika predstavlja drugačno skupino kot populacija bralcev prvega jezika, se tudi podskupine v tujem jeziku razlikujejo v več spremenljivkah. Poleg splošnih različnih ravni znanja tujega jezika se velja ustaviti pri dveh, za tuji jezik specifičnih dejavnikih. Eden je vpliv govornega sporazumevanja v tujem jeziku na tekočnost branja. Raziskave tekočnosti branja v prvem jeziku predvidevajo, da imajo bralci prvega jezika tekoč govor in tudi tekočnost branja merijo z instrumenti, ki to predvidevajo, npr. glasno ponovno branje besedila, branje v parih, hitro poimenovanje besed, neformalni inventar branja ipd. (Koda, 2010). Na področju tujega jezika bi bilo treba preučiti ta vidik (tekoč govor in njegov vpliv na bralce tujega jezika z različnim jezikovnim znanjem). Drugi dejavnik je sta-

rost bralcev in njihova pripadnost različnim izobraževalnim skupinam. Nekaj raziskav je narejenih na vzorcu osnovnošolskih otrok (Geva in Wang, 2001), medtem ko so populacije bralcev v tujem jeziku predvsem srednješolci in odrasli, zato je tudi več raziskav opravljenih na teh vzorcih (Sabatini, 2002; Taguchi in Gorsuch, 2002; Taguchi et al., 2004). Vprašanje je, ali lahko razvoj tekočnosti branja v prvem jeziku, ki poteka v starosti od osem do deset let, vpliva na razvoj tekočnosti branja v tujem jeziku (Greenberg et al., 2002). Kognitivni profil starejših bralcev (bralci začnejo brati v tujem jeziku praviloma kasneje kot v prvem) se razlikuje od kognitivnega profila osem- do desetletnega bralca, ki razvija tekočnost branja v svojem prvem jeziku (Fraser, 2007). Naša raziskava se ukvarja predvsem s tem zadnjim vprašanjem (s starostjo bralcev), saj nas zanima učinek metode ponavljajočega branja na tekočnost branja, in sicer vidik hitrosti, v angleškem jeziku pri osnovnošolcih: slovenskih dvanajstletnikih (sedmošolcih).

Problem in cilj raziskave

Pregled rezultatov raziskav s področja tekočnosti branja v prvem jeziku z MPB kaže, da so različni raziskovalci pri različnih vzorcih oseb in z različnimi merskimi instrumenti prišli do različnih rezultatov o vplivu MPB na tekočnost branja v prvem jeziku. Le malo pa je raziskav o tem, ali in če, kako ta metoda vpliva na tekočnost branja, in sicer na hitrost, v tujem jeziku pri osnovnošolcih. Glede na to, da je večšina tekočnosti branja povezana z bralnim razumevanjem, širjenjem besedišča in z motivacijo za branje, je urjenje tekočnosti branja zelo pomembno za nadaljnje učenje tujega jezika pri osnovnošolcih.

Cilj raziskave je ugotoviti, ali je MPB učinkovita pri razvijanju tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v tujem jeziku pri sedmošolcih. Torej: 1) ali se med skupino, ki je urila tekočnost branja z MPB, in skupino, ki tekočnosti ni urila, pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah ter 2) ali se znotraj skupine, ki je urila tekočnost branja z MPB, pred in po urjenju pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah; s slednjim bi pokazali na učinkovitost te metode.

Raziskovalne hipoteze

Glede na cilj raziskave sta oblikovani naslednji raziskovalni hipotezi:

H1: Med skupino, ki je urila tekočnost branja z MPB, in skupino, ki tekočnosti branja ni urila, se pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah.

H2: Znotraj skupine, ki je urila tekočnost branja z MPB, se pred in po urjenju pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah.

Metoda

V raziskavi je uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop. Uporabljena je kavzalna eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Za potrebe raziskave je bil oblikovan neslučajnostni namenski vzorec. Vzorec je vključeval eksperimentalno skupino 45 učencev sedmega razreda osnovne šole (v starosti 12–13 let), ki so z MPB urili tekočnost branja v angleškem jeziku, ter kontrolno skupino 45 učencev iste starostne skupine (12–13 let), ki tekočnosti branja ni urila. Učenci so bili iz dveh osnovnih šol iz manjših krajev v Sloveniji. Eksperimentalna in kontrolna skupina sta bili pred izvajanjem eksperimenta izenačeni glede na spol (52 % fantov, 48 % deklet) ter glede na rezultat o tekočnosti branja besed in delov besedil v angleškem jeziku, ki smo ga pridobili s pomočjo za ta eksperiment prirejenih instrumentov, tj. Test of Silent Word Reading Fluency (Mather, Hammill, Allen, Roberts, 2004) – del A ter Test of Silent Contextual Reading Fluency (Hammill, Wiederholt, Allen, 2006) – del A.

Merski instrumentarij

V raziskavi so bili za zbiranje podatkov uporabljeni naslednji merski instrumenti:

1. Podatki o tekočnosti, in sicer hitrosti, branja besed v angleškem jeziku so bili pridobljeni s Testom tekočnosti tihega branja besed (Test of Silent Word Reading Fluency; Mather, Hammill, Allen, Roberts, 2004) (WRF), ki smo ga priredili za slovensko okolje in za ta eksperiment. Del A (Pretest) te priredbe testa je bil uporabljen pred izvajanjem eksperimenta za potrebe izenačevanja eksperimentalne in kontrolne skupine, del B (Posttest) je bil uporabljen po izvedbi eksperimenta za potrebe primerjanja rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine. Del A in del B vsebujeta 25 vrstic angleških besed, skupaj 179 besed, ki so zapisane brez presledka. Besede so na začetku priredbe testa krajše, bolj pogosto rabljene, proti koncu pa daljše ter redkeje rabljene; pomensko med seboj niso povezane. Učenec mora v treh minutah potegniti čim več črt za presledek, in sicer tam, kjer meni, da se beseda začne oz. konča (npr. isarenotbluebyehasweresixmondayon, učenec potegne črte is|are|not|blue|bye|has|were|six|monday|on). Zanesljivost je preverjena z retestno metodo in znaša $r = 0,92$, kriterijska veljavnost je preverjena s koeficientom veljavnosti $r = 0,70$. Test lahko uporablja učitelj. Vrednotenje celotnega testa je objektivno, saj vsaka pravil-

- no postavljena črta šteje eno točko. Če se učenec zmoti ter popravek potegne na pravilno mesto, se še vedno šteje ena točka. Testiranje je potekalo skupinsko.
2. Podatki o tekočnosti, in sicer hitrosti, branja delov besedil v angleškem jeziku so bili pridobljeni s Testom tekočnosti tihega branja besedila (Test of Silent Contextual Reading Fluency; Hammill, Wiederholt, Allen, 2006) (CRF), ki smo ga priredili za slovensko okolje in za ta eksperiment. Del A (Pretest) te priredbe testa je bil uporabljen pred izvajanjem eksperimenta za potrebe izenačevanja eksperimentalne in kontrolne skupine, del B (Posttest) je bil uporabljen po izvedbi eksperimenta za potrebe primerjanja rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine. Del A in del B vsebujeta 15 posameznih delov besedil v angleškem jeziku, skupaj 186 besed. Prvi posamezni deli besedil vsebujejo kratke povedi, proti koncu je v besedilih več povedi, ki so tudi daljše. Deli besedil so zapisani brez presledkov. Učenec mora v treh minutah potegniti čim več črt za presledek tam, kjer meni, da se beseda v besedilu začne oz. konča, npr. FATHERWENTOUTTOBUYSOMEPRETTYFLOWERS, učenec potegne črte FATHER|WENT|OUT|T O|BUY|SOME|PRETTY|FLOWERS. Zanesljivost je preverjena z retestno metodo in znaša $r = 0,97$, kriterijska veljavnost je preverjena s koeficientom veljavnosti $r = 0,70$. Test lahko uporablja učitelj. Vrednotenje celotnega testa je objektivno, saj vsaka pravilno postavljena črta šteje eno točko. Če se učenec zmoti ter popravek potegne na pravilno mesto, se še vedno šteje ena točka. Testiranje je potekalo skupinsko.
 3. Za metodo ponavljajočega branja sta bili uporabljeni okrajšani verziji knjig *Girl on a Motorcycle* Johna Escotta (1999) ter *The Meaning of Gifts – Stories from Turkey* Jennifer Bassett (1999), ki sta prirejeni za bralce, ki niso materni govorci angleškega jezika. Prirejeni sta za starostno skupino sedmošolcev in njihovo jezikovno znanje. Prirejeno je besedišče, zahtevnost slovničnih struktur, število besed. Za lažje razumevanje vsebujeta knjigi tudi več ilustracij. Obseg besed je 1389 in 1364. Besedilo knjig je bilo razdeljeno na posamezne dele, ki so obsegali od 50 do 200 besed.

Postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov in testiranje je bilo pridobljeno soglasje staršev učencev v vzorcu. Testiranje je bilo izvedeno skupinsko na osnovnih šolah v učilnici in je potekalo od novembra 2010 do februarja 2011. Eno urjenje v eksperimentalni skupini je potekalo v povprečju 16 minut pri vsaki re-

dni šolski uri angleščine. Skupno je bilo izvedenih 32 sklopov urjenj tekočnosti branja. Implementacija urjenj je osnovana na raziskavah, ki sta jih izvedla Taguchi (1997) in Taguchi in Gorsuch (2002). Postopek urjenja je sledil modelu: 1) Učenci so prebrali del besedila, ki so ga brali prejšnjo šolsko uro, da so se spomnili, kaj so brali. 2) Učenci so prebrali nov del besedila in pri tem časovno izmerili, koliko so za to potrebovali. 3) Učenci so prebrali isti del besedila dvakrat in istočasno poslušali prebrano besedilo. Model branja za besedilo je bil učitelj angleškega jezika. 4) Učenci so isti del besedila prebrali še dvakrat in izmerili čas, ki so ga za to potrebovali. 5) Učenci so zapisali, o čem so brali v tistem delu besedila. Učence smo spodbujali, da dele besedila preberejo čim hitreje, vendar pri tem ne pozabijo na razumevanje prebranega. Vsak učenec je na ocenjevalni list zapisal svoj čas, ki ga je potreboval za branje.

Statistična obdelava podatkov

Podatki so obdelani z deskriptivno (aritmetična sredina, standardni odklon) in inferenčno statistiko (Mann-Whitneyev U-preizkus, Wilcoxonov preizkus). Prikazani so tabelarično (aritmetična sredina, standardni odklon, smer sprememb).

Rezultati in interpretacija

Razlike v tekočnosti branja po uporabi MPB med eksperimentalno in kontrolno skupino

V prvem cilju raziskave smo želeli ugotoviti, ali obstaja razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino pri rezultatu, pridobljenem s priredbo preizkusa o tekočnosti branja posameznih besed WRF in besed v delih besedil CRF v angleškem jeziku po implementaciji MPB. Pred urjenjem sta bili skupini v povprečju pri rezultatih priredbe preizkusa WRF in CRF izenačeni. Mann-Whitneyev U-preizkus, ki je bil uporabljen, ker predpostavka o normalnosti porazdelitve ni bila upravičena, je pokazal, da med skupinama ni bilo statistično pomembnih razlik ($U = 856,50$, $P = 0,21$ za WRF, del A ter $U = 975,50$, $P = 0,76$ za CRF, del A). Iz Tabele 1 je razvidno, da je eksperimentalna skupina po urjenju tekočnosti branja v treh minutah v povprečju prebrala več posameznih besed (114,96 besed) kot kontrolna skupina (108,91 besed) ter v povprečju tudi več besed v delih besedil (93,16 besed) kot kontrolna skupina (88,13 besed).

Tabela 1: Deskriptivna statistika za število prebranih besed pred in po urjenju na priredbah testa WRF in CRF, del A (pretest) ter del B (posttest).

Skupina	Test	N	M	SD
Eksperimentalna	wrfpretest	45	106,47	8,73
	wrfposttest	45	114,96	10,68
	crfpretest	45	86,29	16,24
	crfposttest	45	93,16	14,91
Kontrolna	wrfpretest	45	108,13	8,45
	wrfposttest	45	108,91	9,17
	crfpretest	45	87,84	11,29
	crfposttest	45	88,13	11,28

Po urjenju so se med eksperimentalno in kontrolno skupino pojavile statistično pomembne razlike pri tekočnosti (hitrosti) branja posameznih besed in besed v delu besedila ($U = 603,00$, $P = 0,01$; $U = 768,00$, $P = 0,04$), zato lahko H_1 potrdimo.

Razlike v tekočnosti branja po uporabi MPB znotraj eksperimentalne skupine

V drugem delu nas je zanimalo, ali se je po urjenju rezultat, pridobljen s priredbo WRF in CRF, pomembno spremenil znotraj eksperimentalne skupine. Iz Tabele 1 je razvidno, da se je število prebranih besed pri priredbi WRF pri eksperimentalni skupini v povprečju povečalo za 8 besed (8,49 besed), pri kontrolni pa za 1 besedo (0,78 besede) ter da se je število prebranih besed pri priredbi CRF pri eksperimentalni skupini v povprečju povečalo za 7 besed (6,87 besede), pri kontrolni pa se ni povečalo (0,29 besede). Tabela 2 kaže, da sta 2 učenca v eksperimentalni skupini prebrala več posameznih besed pred urjenjem kot po urjenju, 43 učencev pa je po urjenju prebralo več posameznih besed. Na priredbi CRF pa je po urjenju 44 učencev prebralo več besed pri delih besedil, le en učenec je dosegel enak rezultat v številu prebranih besed pred in po urjenju. Pri kontrolni skupini pa je 15 učencev prebralo več besed pri prvem testiranju novembra kot pri drugem testiranju v priredbi instrumenta WRF. 28 učencev je pri drugem testiranju prebralo v povprečju več besed, 2 učenca sta dosegla enak rezultat. Podobna slika se kaže na priredbi CRF: 11 jih je prebralo več besed pri delih besedil pri prvem testiranju, 27 pri drugem, 7 pa jih je doseglo enak rezultat. Že iz zgoraj navedenih podatkov je delno razvidno, da je razlika med številom v povprečju prebranih posameznih besed ali besed v delih besedil znotraj eksperimentalne in znotraj kontrolne skupine velika. Wilcoxonov preizkus pokaže, da je ta razlika značilna pri eksperimentalni skupini, torej da je urjenje tekočnosti branja z MPB doprineslo k pomembni razliki v številu prebranih besed, torej v hitrosti tako

branja posameznih besed kot branja besed v delih besedil ($Z = 5,36$, $P = 0,01$; $Z = 5,80$, $P = 0,01$). S tem lahko tako hipotezo 2 potrdimo. Statistično pomembnih razlik v kontrolni skupini nismo ugotovili, niti pri WRF niti pri CRF ($Z = 1,50$, $P = 0,13$; $Z = 1,55$, $P = 0,13$).

Tabela 2: Smer sprememb od dela A (pretest) priredbe WRF in CRF do dela B (posttest) priredbe WRF in CRF.

Skupina	Test	N	
Eksperimentalna	wrfposttest – wrfpretest	negativni rangi	2 ^a
		pozitivni rangi	43 ^b
		enako	0 ^c
	crfposttest – crfpretest	negativni rangi	0 ^d
		pozitivni rangi	44 ^e
		enako	1 ^f
Kontrolna	wrfposttest – wrfpretest	negativni rangi	15 ^a
		pozitivni rangi	28 ^b
		enako	2 ^c
	crfposttest – crfpretest	negativni rangi	11 ^d
		pozitivni rangi	27 ^e
		enako	7 ^f

a. wrfposttest < wrfpretest

b. wrfposttest > wrfpretest

c. wrfposttest = wrfpretest

d. crfposttest < crfpretest

e. crfposttest > crfpretest

f. crfposttest = crfpretest

Rezultati izvedene raziskave kažejo, da je MPB učinkovita metoda razvijanja tekočnosti branja pri angleščini pri skupini slovenskih sedmošolcev. Tekočnost branja, in sicer hitrost, se je v 32 urjenjih v eksperimentalni skupini izboljšala, medtem ko je v kontrolni skupini ostala na isti ravni. Pozitiven učinek MPB se odraža tako v izboljšanju veččin prepoznave posameznih besed kot besed v okviru dela besedila. Učenci, ki so izvajali MPB, so te veččine prenesli na druge situacije – tako na branje posameznih besed kot besed v delih besedil, kajti v delu B priredbe testa WRF in CRF so dosegli boljši rezultat kot njihovi sovrstniki.

Ta ugotovitev je pomembna za pedagoško prakso, saj kaže, da bi z vsakodnevnim in dolgoročnim urjenjem z MPB lahko izboljšali tekočnost branja, in sicer hitrost, učencev pri angleščini. MPB spodbuja bralce k branju daljših besedil in spodbuja veččine prepoznavanja neznanih besed. Bralci so v stiku s tujim jezikom, kar jim omogoča širjenje besedišča. S ponavljajočim branjem se bralci osredotočajo na podrobnosti posameznih

delov besedil. Gre za izkušnjo, ki jo slabi bralci od prej ne poznajo. Nadalje je pri MPB izjemno pomembna vloga modela. Ta z demonstriranjem branja in s spodbujanjem k branju nudi bralcem motivacijo za nadaljnje branje doma. Tretja pomembna komponenta MPB pa je razvijanje sposobnosti koordiniranja vseh jezikovnih virov, shem in spodbujanje razvoja strateškega branja, kar vodi k samostojnemu branju v tujem jeziku (Clay, 1991). Ponavljajoče branje bralcem omogoča, da pozornosti ne namenja-jo le posameznim besedam, temveč procesom na višji ravni spremljanja bralnega razumevanja. Ravno zmožnost lastne evalvacije bralnih spretnosti pa potrebuje vsak bralec, da postane pri branju popolnoma samostojen in spretnosti še naprej razvija.

AT (LaBerge in Samuels, 1974) ugotavlja, da so bralci, ki so usvojili avtomatizirane večine prepoznavne besed, v povprečju bralci z boljšim bralnim razumevanjem. Pri eksperimentalni skupini se je hitrost branja posameznih besed v povprečju izboljšala za 8,49 besed, hitrost branja besed v delih besedil pa za 6,87 besed, kar pa je pri skupno 179 oz. 186 besedah relativno malo, zato se postavlja vprašanje, ali bi se zaradi te sicer pomembne razlike v hitrosti res tudi izboljšalo bralno razumevanje besedil v novem sobesedilu, kar bi veljalo v nadaljevanju raziskati. Hitra prepoznavna besed je pomemben, vendar ne zadosten dejavnik oz. predpogoj za učinkovito bralno razumevanje. Hitra in avtomatizirana prepoznavna besed je le ena izmed sestavin, potrebnih za učinkovito bralno razumevanje. Glede na kompleksno naravo bralnega procesa je vloga hitrega dostopa do leksikalnih enot en del, ki pripomore k pomembnim spremembam v procesiranju na višjih ravni, torej k razumevanju (Fukking et al., 2005).

Pričujoča raziskava se je pri pridobivanju rezultatov osredotočila le na en vidik tekočnosti branja, na hitrost, ne pa tudi na ostale spretnosti, potrebne za tekočnost branja, kar bi veljalo v nadaljnjem raziskovanju dopolniti. Vse spretnosti z dopolnjevanjem ena druge vodijo do tekočega branja ter so indikacija za učinkovitejše bralno razumevanje. Prav tako ne moremo zaključiti, ali je pri skupini uspešnih ali manj uspešnih bralcev MPB bolje učinkovala. Notranjo veljavnost eksperimenta bi lahko izboljšali s povečanjem vzorca, z randomizacijo in s kontroliranjem še drugih spremenljivk. Ena od njih je začetno poznavanje besedišča v angleščini pri obeh skupinah, druga pa prekrivanje besedišča pri eksperimentalni skupini. Gre za vprašanje, kolikšen delež besed, ki se je pojavil pri besedilih, uporabljenih za MPB, se je podvojil v delu B (posttestu) WRF in CRF. Če je bil ta delež visok, je bila eksperimentalna skupina v prednosti pred kontrolno. Dejavnik, ki znižuje zanesljivost priredbe WRF in CRF in bi ga bilo potrebno kontrolirati, je, da se je večšina tekočnosti branja kot taka pri eksperimentalni skupini po urjenju z MPB spremenila. Zanimivo bi

bilo tudi eksperimentalni skupini ponuditi možnost, da reflektira urjenje z MPB, npr. ali ji je metoda pomagala pri branju in kako, v kolikšni meri in kje vidijo prednosti oz. pomanjkljivosti metode.

Zaključek

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da je MPB učinkovita metoda za spodbujanje tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v tujem jeziku in da bi jo bilo dobro v daljšem časovnem obdobju uporabiti v pedagoški praksi. Pokazale so se pomembne razlike v hitrosti branja med eksperimentalno in kontrolno skupino oz. pomemben napredek eksperimentalne skupine po urjenju s to metodo. Uporaba same ponovitve branja ob hkratni izpostavljenosti modelu branja (npr. učitelju) motivirajo bralce k nadaljnjemu branju v tujem jeziku, kar posledično verjetno izboljšuje bralno razumevanje besedil. Hitrejši bralci pozornosti ne namenjajo segmentaciji posameznih besed, posledično velja, da lahko svojo pozornost usmerijo na razumevanje prebranega. S hitrejšim branjem tudi pridejo v stik z več besedami, kar nadalje spodbuja njihov razvoj pri tujem jeziku.

Literatura

- Adlof, S., Catts, H., Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19/8, 933–958.
- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassett, J. (1999). *The Meaning of Gifts – Stories from Turkey*, Oxford: Oxford University Press.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner contro*, Portsmouth: Heinemann.
- Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22/4, 389–406.
- Escott, J. (1999). *Girl on a Motorcycle*, Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, C. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *Modern Language Journal*, 91/4, 372–394.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., Simis, A. (2005). Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *Modern Language Journal*, 89/1, 54–75.
- Geva, E., Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21/2, 182–204.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*, Harlow: Pearson Education.
- Greenberg, D., Ehri, L., Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6/2, 221–243.
- Hammill, D. D., Wiederholt, J. L., Allen, E. A. (2006). *Test of Silent Contextual Reading Fluency*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Han, Z., Anderson, N. J. (2009). *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing the Boundaries*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Johns, J. Berglund, R. (2006). *Fluency: Strategies and Assessments* (3. izdaja), Newark, DE: International Reading Association.
- Koda, K. (2010). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*, New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, M. R., Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95/1, 3–21.
- LaBerge, D., Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6/3, 293–323.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*, New York: Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford: Heinemann.
- Pečjak, S. (2006). *Bralna motivacija v šoli. merjenje in razvijanje*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*, New York: Oxford University Press.
- Rashotte, C. A., Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20/2, 180–188.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83/3, 147–150.
- Sabatini, J. (2002). Efficiency in word reading of adults: Ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, 6/3, 267–298.

- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32/5, 403-408.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 19/3, 199-220.
- Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11/2, 97-119.
- Taguchi, E., Gorsuch, G. J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 43-65.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16/2, 70-96.

Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia

Irena Lesar and Helena Smrtnik Vitulić

In recent years, the majority of European countries have increasingly included children with special needs in regular schools (Avramidis, 2010; Meijer et al., 2004), a trend that also holds true for the population of students with difficulties in the area of hearing (Marschark et al., 2010). Deaf and hard of hearing (DHH) students “are a low-incidence population with diverse linguistic characteristics and levels of academic achievements” (Cawthon, 2011: 4). In childhood and adolescence, the proportion of students with hearing difficulties ranges around 3–5% (Košir, 1999).

In Slovenia, DHH students can, on the basis of a recommendation by an expert team including a physician, a psychologist and a special pedagogue, be integrated into regular primary and secondary schools. The sole condition for integration into a regular school is that, considering the nature and degree of their deficiency, impairment or disorder, students achieve an educational standard in accordance with the educational program of regular education. These students can obtain additional professional help (3–5 hours), and the implementation of the individualized educational program must be tailored to their needs (Placement of Children with Special Needs Act, 2000). DHH students included in regular schools do not have a sign language interpreter in the classroom, as they use only spoken language in interactions with their teacher and classmates. On the other hand, DHH students in Slovenia can be schooled in special primary and secondary schools that implement educational programs with educational standards equivalent to regular schools but with different methods of implementation that are adapted to the DHH student population, e.g., sign language interpreter, smaller groups, availability of professional help from a team of various specialists, and longer peri-

od of schooling. Thus DHH students can attend either a regular school with the majority of their hearing peers or a special school that nevertheless represents a segregated form of schooling intended exclusively for the DHH student population. In view of this fact, the question arises as to whether DHH students from different school settings (regular and special schools) have significantly different personality traits. If so, this may be the result of students with particular personality traits being directed to specific schools, while the type of pedagogical work undertaken in different contexts may also contribute to any differences detected.

The scientific literature on personality traits of DHH students in comparison with hearing adolescents is scarce. However, a review of the literature on the personality traits of hearing adolescents shows that in the last decade there has been a relatively large amount of research in this field, primarily following the model of the five robust personality traits (e.g., Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003; Laidra et al., 2007; O'Connor and Paunonen, 2007; Poropat, 2009). The results of various studies of hearing children and adolescents indicate that robust personality traits are important predictors of social competence, problem behaviour and interpersonal relationships (Zupančič and Kavčič, 2009). Various studies of hearing adolescents indicate that personality traits explain a significant proportion of variance within their academic success (e.g., O'Connor and Paunonen, 2007; Poropat, 2009). We believe that an increased knowledge of personality traits has important implications for education, allowing educators to adjust their classroom work to the individual characteristics of students in order to compensate for their weaknesses and nurture their strengths.

Studying Personality Traits in the Adolescent Population

Approximately 15 years ago, the majority of experts in the area of personality research reached a consensus that the Five-Factor Model (FFM) of personality represents the dominant conceptualization of personality structure in adults (e.g., Campi, 2000; Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003; Laidra et al, 2007; O'Connor and Paunonen, 2007; Poropat, 2009). According to this model, the five factors residing at the highest level of the personality trait hierarchy are extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness (McCrae and Costa, 1997). *Extraversion* includes characteristics such as sociability, activity, assertiveness and often positive emotionality. *Agreeableness* is characterized by kindness, amiability, cooperation, and pro-sociality. *Conscientiousness* represents characteristics such as being dutiful, self-disciplined, organized, systematic,

precise, persistent, responsible and achievement oriented. *Neuroticism* encompasses anxiety, irritability, moodiness and the frequent experiencing of insecurity. *Openness* (or *openness/intellect*) refers to curiosity, a tendency to explore new things, imagination and often subjectively perceived intelligence. The aforementioned model of robust personality traits can also be applied to children and adolescents, although the factor solution in childhood and adolescence is not completely stable across the informants providing personality data (e.g., self reports, peer reports, parent reports, teacher reports), samples (e.g., countries, ages), instruments and analyses (Knyazev et al., 2008). Nonetheless, the results of various researches show that a similar FFM structure emerges in adolescents' self-ratings (Halverson et al., 2003; Mervielde et al., 1995), becoming fully congruent with the adult structure in late adolescence (Allik et al., 2004).

Postulated Personality Traits of DHH Students

Research findings show that, in the case of DHH individuals, development in various areas is conditioned primarily by the quality of communication with parents (caregivers) in the earliest developmental period (Marschark et al., 2002, in Pfifer, 2010), as well as by stress experienced by parents (Hintermair, 2006). Certain authors determine that "the method of communication (signs or speech) on its own is not a decisive factor in the development of language, cognition and social skills" (Knoors et al., 2003, as cited in Hintermair, 2006: 498). The cognitive, social and emotional development of DHH individuals can be influenced by difficulties that appear due to a sense of not being understood (Silvestre et al., 2007), or by a lack of understanding on the part of the collocutor (e.g., Antia and Kreimeyer, 2003; Calderon and Greenberg, 2003). The degree of hearing loss may affect access to communication and may have a more subtle long-term effect manifested in less developed cognitive skills, word knowledge and language fluency, but it can also be reflected in other areas of the individual's functioning (Marschark et al., 2010).

The results of a research project (Albertini et al., 2011) investigating personal factors that influence deaf college students' academic success (more than 400 participants entering the National Technical Institute of the Deaf) showed that approximately 60% of students achieved below average results relative to a normative group of peers in the areas of perseverance, motivation, self-discipline and hard work with regard to school work. On the basis of these findings, we presume that DHH students could express a lower level of *conscientiousness* than hearing students. DHH students are noted to be at risk of social maladaptation, with poor social relationships (Kent, 2003). Due to language obstacles, the understanding of

social situations can be worse amongst such students, who therefore acquire social experience at a slower rate and frequently respond inappropriately to social situations (Calderon and Greenberg, 2003; Silvestre et al., 2007). These characteristics can contribute to a less expressed personality trait of *agreeableness* in adolescence, characterised by antagonism and a strong will. DHH students express themselves more impulsivity, have poorer emotional regulation, and report greater fear and anxiety than their hearing peers (Calderon and Greenberg, 2003; Košir, 1999; Li and Prevatt, 2010), which can also be indicated in a higher level of *neuroticism*, encompassing characteristics such as insecurity and shyness. The available research indicates that DHH students interact less frequently with peers, spend less time in interaction, and engage in briefer interaction than hearing children (Antia and Kreimeyer, 2003; Kluwin et al., 2002; Kuhar, 1997). DHH students are frequently scored below norms for hearing students in various aspects of social behaviour (Antia et al., 2011). The reason for these recognised social behaviours is perhaps a less expressed personality trait of *extraversion*, a trait that, amongst other things, includes sociability and assertiveness. In the questionnaire used in the present research, *openness/intellect* is not considered as an independent robust personality trait, as the specific personality traits that most frequently constitute openness/intellect in adults are included in other robust personality traits in adolescents, e.g., the specific personality trait of openness to experience constitutes *extraversion*, the specific personality trait intellect constitutes *conscientiousness* (the reasons for this are presented in more detail below in the method, in the description of the questionnaire).

In the empirical section, we explore whether the determined differences between DHH students and the hearing population in social response, emotions, perseverance, etc. reflect underlying differences in personality traits.

Goals of the Research

In the present research, we seek to determine the findings of the Inventory of Child/Adolescent Individual Differences for a sample of DHH students. While controlling the age, we explore whether levels of hearing loss, gender and school settings have an impact on students' self-assessment of personality traits. The findings regarding the personality traits of DHH students are also compared to a normative sample of hearing adolescents. The results obtained are further analysed on the individual level, as we are interested in the frequency of the deviation of the individual results of DHH students from the average established for a normative group of hearing peers.

Method

Participants

DHH students were eligible to participate in the study if they (a) had been identified on the basis of the Placement of Children with Special Needs Act (2000, 2006), (b) attended a general education program in regular or special primary and secondary schools, and (c) did not have additional disabilities.

We invited approximately 100 students from the total population of hearing impaired students who attended primary and secondary schools in the 2010/2011 school year (344 DHH students). In order to be included in the sample, the age of the participants had to fall within the period of adolescence (over 11 years). We therefore invited DHH students from grades 6 to 9 of primary school and grades 1 to 4 of secondary school. Our sample included 78 DHH students, all of whom consented to participate in the study. These students were drawn from 2 special primary schools, 16 regular primary schools, 1 special secondary school and 20 regular secondary schools.

Table 1: Characteristics of the DHH student sample regarding type of school.

Type of school		Special primary (<i>n</i> = 13)		Regular primary (<i>n</i> = 19)		Special secondary (<i>n</i> = 21)		Regular secondary (<i>n</i> = 25)		Total (<i>N</i> = 78)	
Variable	Category	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gender											
	Girls	4	30.8	8	42.1	6	28.6	9	36.0	27	34.6
	Boys	9	69.2	11	57.9	15	71.4	16	64.0	51	65.4
Age											
	11 to 14	5	38.5	18	94.7	0	0.0	0	0.0	23	29.5
	15 to 17	8	61.5	1	5.3	8	38.1	14	56.0	31	39.7
	18 to 24	0	0.0	0	0.0	13	61.9	11	44.0	24	30.8
Level of hearing loss											
	Mild	1	7.7	3	15.8	1	4.8	4	16.0	9	11.5
	Moderate	1	7.7	7	36.8	1	4.8	4	16.0	13	16.7
	Mod. Severe	1	7.7	3	15.8	4	19.0	6	24.0	14	17.9
	Severe	1	7.7	2	10.5	2	9.5	3	12.0	8	10.3
	Profound	0	0.0	1	5.3	3	14.3	3	12.0	7	8.9
	Complete	8	61.5	3	15.8	9	42.8	3	12.0	23	29.5
	Missing	1	7.7	0	0.0	1	4.8	2	8.0	4	5.2

Notes. Mod. Severe = Moderately severe.

The largest group of adolescents in our sample (Table 1) were from regular secondary schools, slightly fewer participants were from special secondary and regular primary schools, while the smallest group of adolescents were from special primary schools. This can be partly attributed to the fact that there are only three institutions specialized in the education of DHH students in Slovenia, and that all of these institutions have experienced a fall in enrolment since the Placement of Children with Special Needs Act (2000, 2006) came into force. The average age of the DHH students from regular primary schools was 13.10 years ($SD = 1.07$), while the students from special primary schools were somewhat older (14.71 years, $SD = 1.27$). The students from special secondary schools were also older (18.76 years, $SD = 2.34$) than those from regular secondary schools (17.08 years, $SD = 1.63$). Boys accounted for almost two thirds of the sample, reflecting the higher percentage of DHH boys in the general population (61.0%) (National Centre for Health Statistics, 1999).

For the purposes of further analyses, we divided the participants into three age groups on the basis of developmental psychology periods (Zupančič, 2004a): from 11 to 14 years (early adolescence), from 15 to 17 years (middle adolescence) and from 18 to 24 years (late adolescence). Nearly two fifths of the DHH students in our sample were in middle adolescence, while slightly less than a third were in early adolescence and a similar proportion were in late adolescence.

Slightly less than one third of the participating DHH students suffered complete hearing loss, just over one sixth suffered moderate hearing loss, slightly more than one tenth had mild or severe hearing loss, and just under one tenth had profound hearing loss. There was no data available on the level of hearing for four of the DHH students. The lowest percentages of deaf students in our sample were from regular primary and secondary schools, while the percentage of deaf students from special primary schools and special secondary schools was the same (36.0%). All of the deaf students in regular primary, regular secondary and special primary schools had a cochlear implant, while only two of the nine deaf students from special secondary schools had an implant.

Measures

Personality traits: Participants completed an adapted and standardized Slovene version (Zupančič and Kavčič, 2009) of the Inventory of Child/Adolescent Individual Differences (ICID; Halverson et al., 2003), designed primarily for use with the normative (hearing) population of adolescents. This is a 108-item measure of 15 mid-level personality traits. The items capture representative parental free descriptions of their children/

adolescents collected across seven countries and rated on a seven-point Likert-type scale (from 1 = *much less than in average students*, through 4 = *same as in average students*, to 7 = *much more than in average students*). The 15 ICID mid-level scales form four correlated robust personality measures: *conscientiousness* (Achievement Oriented, Compliant, Intelligent, Organized and Distractible-reversed), *(dis)agreeableness* (Antagonism, Negative Affect, and Strong Will), *neuroticism* (Fearful/Insecure and Shy), and *extraversion* (Activity Level, Considerate, Open to Experience, Positive Emotion and Sociable).

The scoring key for the four robust personality scales is based on exploratory factor analyses of data on different age groups of Slovene children/adolescents, covering ratings by mothers, fathers and teachers, as well as adolescents' self-ratings. These factors explain 92% of the variance in personality traits across Slovene normative groups. They are strongly internally coherent, relatively stable across early childhood over a time period from one to three years, moderately stable across contexts and demonstrate good criterion validity against measures of social competence, problem behaviour and interpersonal relationships (Zupančič and Kavčič, 2009). Due to the fact that we relied on the scoring suggested by the Slovene ICID Manual, *openness* was not considered as an independent factor in the present study, as this factor showed itself to be less consistent in terms of content and/or was psychometrically weak.

In the present study, internal reliabilities (Cronbach α s) for the robust scales of *extraversion*, *disagreeableness*, *conscientiousness* and *neuroticism* were .88, .57, .57 and .86 respectively (regular primary school students), .88, .54, .72 and .84 respectively (regular secondary school students), .93, .60, .88 and .50 respectively (special primary school students), and .87, .54, .78 and .88 respectively (special secondary school students). Low internal consistency (from .50 to .60) was evident in *disagreeableness* (in all four groups of DHH students regarding school setting), *conscientiousness* (in regular primary school students) and *neuroticism* (in special primary school students). Reasons for the low Cronbach α s could be sought in limited literacy and the DHH students' difficulty in understanding certain items, but the result could also be attributed to variations in the students' self-assessment within the framework of the individual mid-level traits that comprise the specific robust trait. This should be taken into account in further analysis of the highlighted robust personality traits in the aforementioned groups of students.

Procedure

We invited DHH students to participate in the research after having gained the permission of school principals. Requests to allow students to participate in the study were also sent to the parents of all eligible students. All of the 78 students who obtained permission to participate were included in the study. The DHH students responded to the questionnaire at school. In regular primary and secondary schools, the questionnaire was mainly completed individually under the supervision of research team members, while in special primary and secondary schools it was completed in groups of 5 to 10 students. The DHH students from regular schools, who use only spoken language at school, were given the questionnaire in written form. Students from special schools, who use spoken and sign language at school, were given the questionnaire in written form, and, if necessary, an interpreter was present to translate some of the items into sign language.

Results

Analysis of the results of personality traits for the entire group of DHH students

In accordance with the first goal of the research, we tested whether levels of hearing loss have an impact on student self-assessment of robust and mid-level personality traits. One-way ANOVA results indicate that the assessed robust personality traits were not significantly different regarding the DHH students' degree of hearing loss (all p 's > 0.05), while amongst mid-level personality traits we found only one statistically important difference in mid-level trait negative affect ($F(5, 72) = 2.40, p < 0.05$). The Bonferroni post-hoc test indicated a significant difference only between the groups with moderate and severe hearing loss. The results show that DHH students with severe hearing loss ($M = 4.08, SD = 1.33$) express a higher level of negative emotions than DHH students with moderate hearing loss ($M = 2.81, SD = 0.62$).

With further analysis, we investigated statistically significant differences between self-assessments of the personality traits of DHH students and those of hearing adolescents (normative results). Due to the fact that the norms in the ICID Manual (Zupančič and Kavčič, 2009) are formed separately for girls and boys, the results will be presented and interpreted separately according to gender. Table 2 shows the average results of robust and mid-level personality traits, standard deviations, and the number of DHH girls and boys, as well as the results for the normative sample of the hearing population (Zupančič and Kavčič, 2009).

Table 2: Average values and standard deviations of robust and mid-level personality traits in DHH students and in a normative sample of the hearing population.

		DHH Students			Normative Sample of Students		
Personality traits	Gender	N	M	SD	N	M	SD
<i>Conscientiousness</i>	Girls	26	15.28	3.24	933	15.83	3.52
	Boys	49	15.47	3.68	723	15.51	3.37
Achievement Oriented	Girls	27	4.76	1.03	933	4.91	0.95
	Boys	51	4.90	0.88	723	4.85	0.96
Compliant	Girls	27	4.60	1.13	933	4.78	0.82
	Boys	50	4.68	0.87	723	4.69	0.81
Intelligent	Girls	27	4.72	0.90	933	4.80	0.81
	Boys	50	4.67	0.95	723	4.82	0.83
Organized	Girls	27	4.91	0.71	933	4.82	0.88
	Boys	51	4.85	0.90	723	4.68	0.88
Distractible-reversed	Girls	26	3.79	0.78	933	3.50	0.89
	Boys	51	3.66	0.98	723	3.52	0.91
<i>Disagreeableness</i>	Girls	26	9.97	1.79	933	10.38	2.22
	Boys	49	9.92	1.87	723	10.38	2.22
Antagonism	Girls	27	2.53	0.50	933	2.69	0.86
	Boys	50	2.95	0.76	723	2.90	0.84
Negative Affect	Girls	27	3.38	1.20	933	3.65	1.13
	Boys	50	3.17	0.86	723	3.46	1.03
Strong Will	Girls	26	4.05	0.70	933	4.02	0.82
	Boys	51	3.95	0.67	723	4.04	0.82
<i>Neuroticism</i>	Girls	27	6.50	1.99	933	6.39	1.69
	Boys	51	6.43	1.85	723	6.39	1.69
Fearful/Insecure	Girls	27	3.30	0.99	933	3.44	0.92
	Boys	51	3.29	0.93	723	3.21	0.84
Shy	Girls	27	3.20	1.17	933	3.00	1.00
	Boys	51	3.20	0.99	723	3.11	0.95
<i>Extraversion</i>	Girls	27	24.17	4.56	933	24.91	3.87
	Boys	48	24.41	3.98	723	24.45	3.73
Activity Level	Girls	27	4.78	1.13	933	4.70	1.09
	Boys	51	5.05	0.97	723	4.95	1.08
Sociable	Girls	27	4.80	1.09	933	4.90	0.94
	Boys	51	4.82	1.15	723	4.80	0.92
Open to Experience	Girls	27	4.84	1.08	933	5.01	0.82
	Boys	49	4.68	0.99	723	4.93	0.82
Positive Emotion	Girls	27	5.00	1.03	933	5.15	0.90
	Boys	51	5.13	0.85	723	4.94	0.89

		DHH Students			Normative Sample of Students		
Considerate	Girls	27	4.76	1.00	933	5.14	0.91
	Boys	50	4.66	0.89	723	4.83	0.94

For this purpose, we made a series of independent t-tests. The calculations, made separately for boys and girls, were undertaken “by hand”, as we obtained data about the average values and standard deviations for the hearing population from the ICID Manual. The results of the t-tests indicate only one statistically significant difference between DHH boys and the normative sample of hearing boys, i.e., in the mid-level personality trait negative affect ($t(57) = 2.25, p = 0.03$). In comparison with the normative group of boys, DHH boys achieved lower results in the mid-level personality trait negative affect ($M_{DHH_boys} = 3.17, M_{norm_boys} = 3.37$). In view of the fact that comparisons between the two groups of girls and the two groups of boys largely failed to show statistically significant differences, we can conclude that DHH girls and boys are similar to their hearing peers in the self-assessment of robust and mid-level personality traits.

In order to determine the influence of gender and educational setting (regular vs. special school), as well as the interaction of these two variables, on each of the 4 robust and 15 mid-level traits, we calculated Analyses of Covariance (ANCOVAs) while statistically controlling the effect of age (as a covariate). The results of the ANCOVAs indicate no significant main effect of gender, school setting and the interaction of both variables on robust personality traits. On the mid-level of personality traits, the ANCOVAs indicated only one significant main effect of the variable school setting on the mid-level trait considerate. It is evident from the average values that DHH students from regular schools ($M = 4.98, SD = 0.87$) assessed themselves as more considerate than DHH students from special schools ($M = 4.31, SD = 0.92$).

As a covariate, age groups had a significant influence on the robust trait *neuroticism* ($F(1) = 8.32, p = 0.01$). Furthermore, the results of the one-way ANOVA and the Bonferroni post-hoc test for age groups on *neuroticism* showed that the youngest group of DHH adolescents ($M = 5.88, SD = 1.46$) assessed themselves at a significantly lower level than the oldest group with regard to this robust trait ($M = 7.26, SD = 2.08$).

Age groups as a covariate also had a significant influence on the mid-level trait fearful/insecure ($F(1) = 13.91, p = 0.00$). Further calculation of the one-way ANOVA and the Bonferroni post-hoc test for the effect of age groups on the fearful/insecure mid-level scale showed that the oldest group of DHH adolescents ($M = 3.80, SD = 0.97$) achieved a high-

er result than the youngest age group ($M = 2.92$, $SD = 0.76$) and the middle age group ($M = 3.17$, $SD = 0.90$).

Individual deviations of the robust personality traits of DHH students with regard to the normative results of hearing adolescents

In accordance with the last goal of the research, we also analysed the results obtained on an individual level, in order to determine for each DHH student whether the specific robust personality trait achieves an average, above average or below average result with regard to the normative results of hearing adolescents (the results from the ICID Manual, Zupančič and Kavčič, 2009). On the level of personality traits (see Table 3), this means that the results are evaluated as above average if the *T*-values of *conscientiousness* and *extraversion* are 60 or more and if the *T*-values of *disagreeableness* and *neuroticism* are 40 or less. Results are evaluated as below average if the *T*-values of *conscientiousness* and *extraversion* are 60 or more and if the *T*-values of *disagreeableness* and *neuroticism* are 40 or less. The results of all traits in which the *T*-values ranged between 41 in 59 were regarded as average (Zupančič and Kavčič, 2009). Due to the abundance of data (78 DHH students, 4 robust and 15 mid-level personality traits), this analysis, which provided a deeper insight into the results than was gained purely on the basis of the average values, was only undertaken on robust personality traits. We sought to investigate in more detail whether differences exist in the frequency of average, above average and below average results with regard to gender and school setting.

On the level of the entire group, the majority of DHH students self-assessed their robust personality traits within the range of *average* results (211 of 303 self-assessments of robust personality traits, or 69.7%), while there were a total of 41 *below average* results (13.5%) and 51 *above average* results (16.8%). More detailed analysis reveals that, on the individual level, 18 DHH students achieved below average results in one robust personality trait, 6 in two personality traits and 3 in three personality traits.

The DHH girls participating in the research ($n = 27$) achieved *average* results in 70 self-assessments of robust personality traits, while DHH boys ($n = 51$) achieved 141 *average* results. *Below average* results were achieved in 19 self-assessments amongst girls and 22 amongst boys, while *above average* results were achieved in 17 self-assessments by girls and 34 by boys. No statistically significant difference was found between boys and girls in the frequency of average, below average and above average results in their self-assessments of robust personality traits ($\chi^2(2) = 2.69$, $p = 0.26$).

The DHH students from regular primary schools ($n = 19$) achieved *average* results in 55 self-assessments of robust personality traits, while 3 re-

scientiousness and Extraversion are below average and if the T-values of Disagreeableness and Neuroticism are above average (underlined font).

sults were *below average* and 17 were *above average*. The students from special primary schools ($n = 13$) achieved *average* results in 38 self-assessments of robust personality traits, *below average* results in 8 self-assessments and *above average* results in 6 self-assessments. A comparison of the frequency of average, below average and above average results does not show any statistically significant difference between the two groups of DHH students from primary schools ($\chi^2_{Yates}(2) = 4.91, p = 0.09$).

The DHH students from regular secondary schools ($n = 25$) achieved *average* results in 62 self-assessments of robust personality traits, while 20 results were *below average* and 14 were *above average*. The students from special secondary schools ($n = 21$) achieved *average* results in 56 self-assessments of robust personality traits, *below average* results in 10 self-assessments and *above average* results in 14 self-assessments. A comparison of the frequency of average, below average and above average results does not show any statistically significant difference between the two groups of DHH students from secondary schools ($\chi^2(2) = 2.20, p = 0.33$).

Combining the results from both primary and secondary schools, the DHH students from regular schools ($n = 44$) achieved *average* results in 117 self-assessments of robust personality traits, *below average* results in 33 self-assessments and *above average* results in 31 self-assessments. The students from special schools ($n = 34$) achieved *average* results in 94 self-assessments of robust personality traits, *below average* results in 18 self-assessments and *above average* results in 20 self-assessments. A comparison of the frequency of average, below average and above average results does not show any statistically significant difference between the groups of DHH students from regular and special schools ($\chi^2(2) = 1.66, p = 0.44$).

The analysis of all of the individual robust personality traits of the DHH students shows that the results deviate below the average in the case of 12 students (29.3%) for the robust personality trait *conscientiousness*, one (2.4%) for *disagreeableness*, 12 (29.3%) for *neuroticism* and 16 (39.0%) for *extraversion*. The results deviate above the average in the case of 11 students (22.0%) for the robust personality trait *conscientiousness*, 12 (24.0%) for *disagreeableness*, 14 (28.0%) for *neuroticism* and 13 (26.0%) for *extraversion*.

Discussion

The present research investigates the personality traits of DHH students from Slovenia. The study demonstrates that the level of hearing loss does not have an impact on students' self-assessment of the robust personali-

ty traits *conscientiousness*, *disagreeableness*, *neuroticism* and *extraversion*. With regard to sub-traits, only one difference between the groups was found: the group with moderate hearing loss assessed itself with a lower level of negative emotions than the group with severe hearing loss. The results of the research of DHH students (e.g., Antia and Kreimeyer, 2003; Marschark et al., 2002, in Pfifer, 2010) not directly related to robust personality traits show that hearing loss could have unfavourable effects on students' cognitive, social and emotional development. Authors primarily emphasise linguistic obstacles in the earliest phase of development as the fundamental reason for the negative effects on specific aspects of development in cases where, due to hearing loss, individuals frequently failed to understand the communication of others and were unable to make themselves understood (Silvester et al., 2007). The fact that robust and sub-traits in our sample of DHH students were virtually not conditioned by the level of hearing loss (with only one difference between two groups of DHH students regarding the level of hearing loss) could indicate that the DHH students participating in our research were able to engage in sufficiently high quality communication with caregivers in the earliest developmental period (Marschark et al., 2002, in Pfifer, 2010).

On the level of the average values of the personality traits of DHH students in comparison with the results of the normative group of hearing adolescents, as well as on the basis of the analysis of individual results, we can conclude that the overall sample of DHH students does not differ from the majority hearing population of Slovene adolescents in any of the robust personality traits studied. These findings are contrary to our expectation that, in comparison to their hearing peers, DHH students would have a lower self-assessment of the robust personality traits *conscientiousness*, *agreeableness*, *extraversion* and *openness/intellect*, expectations that were based on the findings of certain other studies of DHH students (e.g., Albertini et al., 2011; Calderon and Greenberg, 2003; Kent, 2003). One of the many reasons for the incongruity between the findings of our research and that of other studies could be the fact that in our research, we determined broader and underlying personality traits on the basis of the self-assessment of DHH students. However, the results in other studies were determined only by the individual's narrower characteristics and behaviours, assessed/observed in various social contexts using a range of measurement tools (sociometric tests, questionnaires, etc.) as well as assessors. Nonetheless, it is also possible that the DHH adolescents in our study overestimated their personality traits, which could be a further reason for the discrepancy between the findings of the present research and that of other studies. Certain

studies demonstrate that the individual gravitates towards desirable characteristics in the process of self-assessment, resulting in undesirable personal characteristics frequently being underestimated and desirable characteristics being overestimated (Bratko et al., 2006; Smrtnik Vitulič and Zupančič, 2009).

Further analyses of the results of the DHH students' self-assessment on their own personality traits (ANCOVA) showed that differences in gender and school setting (regular vs. special schools) do not have any effect on individual robust traits, nor on the majority of sub-traits of DHH students. The only difference that emerged was with regard to sub-trait consideration, whereby students from regular schools assessed themselves as more considerate than DHH students from special schools, i.e., they are more caring towards other people, more prepared to help, more empathetic and more attentive towards others. One possible explanation of the observed difference could be that DHH students from regular schools have to adapt more to their (hearing) peers, they have to be more attentive and prepared to help than DHH students from special schools, whose peers also have hearing disabilities.

In our research, we did not identify gender differences in robust and sub-traits, whereas other authors have reported significant differences between genders with regard to personality traits (Berk, 1997; Zupančič in Kavčič, 2009). It is possible that differences between genders did not emerge in our study because the genders were not equally represented, as significantly more boys than girls participated in the research.

It was also found that younger DHH students (aged from 11 to 14 years) achieved lower results in the robust personality trait *neuroticism* than the older group of DHH students (aged from 19 to 24 years). Similarly, both younger groups of DHH students (aged from 11 to 14 years and 15 to 18 years) achieved lower results in the specific trait fearful/insecure (a constituent of *neuroticism*) than the older group (aged from 19 to 24 years). The results show that, in comparison to older students, younger adolescents assessed themselves with less *neuroticism* primarily due to the sub-trait fearful/insecure, which includes the (self)assessment of fear, anxiety, worry and agitation. Perhaps younger DHH students assess themselves as less fearful/insecure than older students due to the development of adolescent egocentrism, which facilitates a perception of being less vulnerable than older adolescents and more in control of external situations. Various authors who have researched egocentrism in hearing adolescents report a decline in egocentrism from early to late adolescence (Zupančič, 2004b). It is worth pointing out that with regard to the trait *neuroticism*, lower values of internal consistency were obtained in the group of DHH stu-

dents from special primary schools, which perhaps contributed to the results obtained.

It should be noted that in the ANCOVA we did not determine interactive effects of gender, school settings and age groups on robust and sub-traits. We can therefore conclude that in the majority of cases the factors studied and their interaction do not have any important influence on personality traits.

The most frequent robust personality trait to demonstrate significant below average deviation was *extraversion* (accounting for almost two fifths of all of the below average results), while the results for *neuroticism* and *conscientiousness* were also frequently below average (each accounting for just under one third of all of the below average results). It would therefore be worth encouraging individuals to develop a more desirable expression of the aforementioned personality traits. Individuals with a low level of *extraversion* should be encouraged to engage in more social contact and to take on new interests, thus stimulating their social skills, dynamism and initiative. At school, more emphasis needs to be placed on social interaction, and the social skills of DHH students should be developed more thoroughly. Research findings show that the possession of adequate social skills is necessary for maintaining social, psychological and occupational wellbeing (Sergin, 2000, in Antia et al., 2011; Hintermair, 2009). Students with an above average expression of *neuroticism* should be offered help in dealing with fears in interpersonal relationships and other life situations, as the ability to deal effectively with emotions is essential for the individual's psychosocial health and for high quality interpersonal relationships (e.g., Zupančič and Kavčič, 2009). In cases of the below average expression of the robust personality trait *conscientiousness*, attention could be focused primarily on the development of perseverance, self-discipline, organization and precision, as well as encouraging an orientation towards goal achievement. These characteristics make an essential contribution to academic success and to the effective execution of work (e.g., Smrtnik Vitulić and Zupančič, 2011). Particular attention should be directed towards individuals whose results demonstrate a significant below average deviation in more than one robust personality trait.

The proportion of the results showing significant above average deviation was distributed equally amongst all four robust personality traits, with approximately a quarter of the results being above average for each trait. An individual assessment of personality traits that is distinctly above average could reflect "real" above average personality traits, but it could also indicate a case where the individual's perception or assessment of his/her personality traits represents an overestimation. When working with

DHH students who overestimate their own personality traits, one should focus (as with the hearing population of adolescents) on encouraging a realistic self-assessment, enabling the student to embrace his/her strong areas and work on “weak” areas.

Conclusions

The present research is amongst the first to focus on personality traits in the DHH student population. The results of the study indicate that the level of hearing loss has no impact on student self-assessment of *conscientiousness*, *disagreeableness*, *neuroticism* and *extraversion*. In terms of their personality traits, the sample of DHH students do not deviate significantly from their hearing peers. No differences in personality traits were indicated amongst DHH students with regard to gender. The only difference indicated with regard to school setting (regular vs. special) was the mid-level trait consideration, while in terms of age groups differences emerged in *neuroticism* and in one of its mid-level traits (fearful/insecure). On the individual level, however, the self-assessments of personality traits were in some cases significantly below or above average, indicating individual differences within the groups of DHH students.

The results of the present study could provide guidance in the placement of DHH students and in the development of their programs, taking into account their specific personality traits, as well as perhaps suggesting areas for future work with individual students. Above all, it is necessary to encourage teachers to optimize the personality development of each individual, i.e., to compensate for the individual’s identified weaknesses related to particular personality traits and to nurture his/her strengths. Although research shows that major changes in personality traits most frequently occur prior to the child’s entry into school, findings on the individual level do show that with targeted work it is possible to achieve changes in the area of the individual’s personality development, even within a relatively short time (McCrae et al., 2000; Robins et al., 2001; Zupančič and Kavčič, 2009).

Our study has several limitations. The sample size of DHH students was relatively small, and the students’ personality traits were determined only on the basis of self-evaluation. The objectivity of the assessments could be enhanced by employing other approaches in determining personality traits, such as reports by assessors who know the adolescents, direct assessment of behaviours in various contexts, and observations by assessors who do not know the adolescents (Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2009). Future research of the personality traits of DHH students could involve the use of other psychological instruments, including those adapt-

ed to deaf individuals (translation into sign language), as well as employing a range of techniques (e.g., observation).

References

- Albertini, J. A., Kelly, R. R., Matchett, M. K. (2011). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 85-101.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A., Pullman, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18, 445-462.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. (2003). Peer interaction of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, New York: Oxford University Press, 164-176.
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Council for Exceptional Children*, 77(4), 489-504.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Berk, L. E. (1997). *Child development* (4th ed.), Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 131-142.
- Calderon, R., Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, New York: Oxford University Press, 177-189.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158-172.
- Cawthon, S. W. (2011). Making decision about assessment practices for students who are deaf or hard of hearing. *Remedial and Special Education*, 32(1), 4-21.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250.

- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71(6), 995–1026.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493–513.
- Hintermair, M. (2009). The social network map as an instrument for identifying social relations in deaf research and practice. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 300–310.
- Kent, B. A. (2003). Identity issues for Hard-of-Hearing adolescents aged 11, 13, and 15 in mainstream settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 315–324.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between Deaf and Hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200–213.
- Knyazev, G. G., Zupančič, M., Slobodskaya, H. R. (2008). Child personality in Slovenia and Russia: Structure and mean level of traits in parent and self-ratings. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 39(3), 317–334.
- Košir, S. (1999). *Sluh: naglušnost in gluhost: kaj moramo vedeti, ko se prvič srečamo s problemi sluha [Hearing: hearing impairment and deafness: what we have to know when we first encounter hearing problems]*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni? *Cogito: strokovno-informativni bilten*, 3, 19–27.
- Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- Li, H., Prevatt, F. (2010). Deaf and hard of hearing children and adolescents in China: their fears and anxieties. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 458–466.
- Marschark, M., Richardson, J. T. E., Sapere, P., Sarchet, T. (2010). Approaches to teaching in mainstream and separate postsecondary classrooms. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 481–487.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angletner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sanchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E.,

- Woodfield, R., Saunders, P. R., Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173-186.
- Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (2004). Special needs education in Europe: inclusive policies and practices. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (Vol. II.). London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group. 331-346.
- Mervielde, I., Buyst, V., De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18(49), 525-534.
- National Center for Health Statistics (1999). Hearing Loss: A growing problem that affects quality of life. *National Academy on an Aging Society*, 2, 1-6.
- O'Connor, M., Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990.
- Pfifer, A. (2010). Razvoj jezika in mišljenja pri gluhih otrocih: gluhi otroci gluhih in gluhi otroci slišočih staršev [Language and cognitive development in deaf children: deaf children with deaf and deaf children with hearing parents]. *Horizons of Psychology*, 19(4), 81-93.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W., Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69(4), 617-640.
- Silvestre, N., Ramspott, A., Pareto, I. (2007). Conversational skills in a semistructured interview and self-concept in deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 38-54.
- Smrtnik Vitulić, H., Zupančič, M. (2009). Agreement between different groups of informants reporting on adolescents' personality. *Didactica Slovenica*, 24(3-4), 87-103.
- Smrtnik-Vitulić, H., Zupančič, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*, 37(2), 127-140.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [Placement of Children with Special Needs Act] (2000). *Uradni list RS*, št. 54/2000.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami [Placement of Children with Special Needs Act] (2006). *Uradni list RS*, št. 118/2006.

- Zupančič, M. (2004a). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu [The definition of development periods and developmental tasks in adolescence]. In L. Marjanovič Umek and M. Zupančič (Eds.), *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 440–450.
- Zupančič, M. (2004b). Socialna kognicija in moralno razvoj v mladostništvu [Social cognition and moral development in adolescence]. In L. Marjanovič Umek and M. Zupančič (Eds.), *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 612–632.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih VMR-OM [The Inventory of Child/Adolescent Individual Differences. ICID Manual]*. Priročnik, Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč

Mojca Kukanja Gabrijelčič

V prispevku predstavljamo rezultate komparativne kvalitativne analize zakonodajnih in programskih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih otrok v Republiki Sloveniji od leta 1991 dalje ter v izbranih državah Evropske unije: na Danskem, v Italiji in Veliki Britaniji – Angliji.¹ Ugotoviti smo želeli predvsem, ali je slovenski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih, naklonjen nadarjenim in talentiranim učencem v smislu spodbujanja njihovih potencialov. Zlasti nas je zanimalo, ali in kako šolska zakonodaja opozarja in namenja posebno skrb nadarjenim učencem; ali zakonodajna in programska izhodišča v osnovni šoli v Republiki Sloveniji (RS) in izbranih evropskih državah zagotavljajo možnosti za optimalni razvoj, uresničevanje načela pravičnosti v izobraževanju tudi zanje?

Kratka terminološka opredelitev temeljnih pojmov

Nadarjenost – nadarjeni učenci

Nadarjenost je vseobsegajoč, kompleksen in predvsem dinamičen pojem, ki pri številnih tujih in nekaterih slovenskih strokovnjakih še vedno nima enotne terminološke opredelitve. Od ozko usmerjenega merila, ki je nadarjenost

¹ Pri izboru smo upoštevali zakonodajo, ki se dotika vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok v javnih šolah obveznega izobraževanja. Pri vsaki državi smo dokumente analizirali glede na specifično izrazoslovje, ki ga država uporablja, zato je v mednarodni primerjalni analizi uporabljali termina »nadarjeni in talentirani«, ki smo ju zaradi lažjega razumevanja aplicirali na slovensko izrazoslovje. Dansko smo si izbrali kot eno izmed reprezentativnih skandinavskih držav, ki slovijo po kakovostnem in učinkovitem izobraževanju; Veliko Britanijo – Anglijo kot izjemno napredno izmed držav EU ravno na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok ter Italijo kot tisto, ki je deležna številnih kritik zaradi mačehovskega odnosa, ki ga ima do tovrstne skupine otrok.

enačilo z visokim inteligenčnim kvocientom, se je pojem nadarjenosti konceptualiziral preko številnih razvojnih faz, področij in avtorjev, ki so mu dodajali/odvzemali nekatere vsebinske primesi ter ga dodatno kompleksno terminološko definirali. Omenimo le *nekateri*.² Witty (1940) pravi, da je nadarjen tisti, katerega učni dosežki in storitve so značilno izstopajoče na kateremkoli dragocenem področju človekove aktivnosti; Sumption in Luecking (1960) pravita, da je nadarjen tisti, ki ima razvitejši živčni sistem, okarakteriziran s potencialom za reševanje nalog, ki terjajo visoko stopnjo intelektualne domišljije. Ključno zasnovo k opredelitvi pojma je dodal Renzulli (1978; Renzulli, Reis, Smith, 1981) s svojo razširitvijo teorije nadarjenosti na tri dele (Trikrožni model nadarjenosti), ki se odražajo v interakciji med nadpovprečnimi sposobnostmi, visoko ustvarjalnostjo in visoko stopnjo zavezanosti nalogi (motivacijo). Davis in Rimm (1989) pa pravita, da obstaja več vrst nadarjenosti, nadarjenost kot taka pa se lahko izkazuje v visokih dosežkih (torej je realizirana) ali je samo potencialna. Buttriss in Callander (2005) nadarjenost označujeta na tradicionalni način, ki se je nanašal na visoke sposobnosti posameznika na intelektualnem področju, katere so bile merljive z različnimi standariziranimi instrumenti. V nadaljevanju omenjata tudi nacionalno DfES definicijo (*Department for Education and Skills*, *ibid.*), ki pravi, da so nadarjeni učenci tisti, ki imajo izjemne sposobnosti in dosegajo izjemne dosežke na enem ali več področjih nacionalnega kurikula v Veliki Britaniji. Novo paradigma nadarjenosti, ki sega preko ozkega merila, tj. visokega inteligenčnega kvocienta, je postavil Feldman (1991 v Piirto, 2007: 23), ki ozko intelektualno nadarjenost razširi na številna druga področja. Nadarjenost označi kot razvojni proces, ki se realizira na podlagi številnih domen – splošne, socio-kulturne, specifično predmetne, idiosinkratične (lastne, specifične) in samosvoje. Gross (2010) opredeljuje nadarjenega učenca kot takega, ki ima določene sposobnosti, kompetence ali potencialne sposobnosti za doseganje nadpovprečnih dosežkov na enem ali več področjih človekove dejavnosti v primerjavi z ostalimi vrstniki. V slovenskem prostoru, kot tudi drugod po svetu, je danes najpogosteje uporabljena definicija Marland iz leta 1972, ki navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih je iden-

2 Konceptualizacija fenomena nadarjenosti se je razvijala skozi štiri zgodovinske cikle in z njimi povezane številne razvojne modele. Čeprav bi lahko predstavili več teoretskih izhodišč nove, porajajoče se interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti, smo se v prispevku namensko omejili na ožjo predstavitev nekaterih avtorjev. Poleg slednjih velja omeniti tudi sodobnejše: Sternberg, R. J. (avtor triarhičnega modela nadarjenosti, ki je sestavljen iz analitične inteligence, ustvarjalnosti in praktične inteligence); Gardner, H. (avtor teorije o več vrstah inteligence); Thurstone, L. M. (s faktorsko analizo dokazuje obstoj sedmih mentalnih sposobnosti); Stanley, J. C. (ugotovi, da nadarjenost ni splošna, temveč področno-specifična); Carroll, J. B. (avtor tristartumskega modela nadarjenosti); Feldman, D. H.; Piirto, J.; Van-Tassel Baska, J., idr.

tificiralo usposobljeno strokovno osebje, imajo resnično visoke sposobnosti in zmožnosti visokih dosežkov (Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999).³ Definicija marland se v slovenskem teoretskem okviru povezuje z Renzullijevim konceptom nadarjenosti. Sodobnejši razvojni modeli nadarjenost konceptualizirajo veliko širše, saj vsebujejo elemente zunanjih dejavnikov, za katere se predpostavlja, da v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenosti. Nekateri pomembnejši raziskovalci so (Colangelo, Davis, 2003; Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007); Tannebaum, ki pravi, da je nadarjenost je produkt interaktivnega delovanja med spremenljivkami, ki povezujejo potenciale posameznikov in realizacijo njihovih talentov; Feldhusen zagovarja razvojni model, ki vključuje genetsko pogojene sposobnosti kot tudi vpliv socio-kulturnih vidikov na realizacijo talentov; Gagné preučuje področje razvoja talentov ter izdelal DMGT (Differentiated Model of Gifted and Talented) model nadarjenosti, ki poleg kognitivnih elementov vključuje tudi pomembne okoljske in neintelektualne spremenljivke ter poudarja pomen učenja, ki osnovno, prirojeno nadarjenost preoblikujejo v specifičen talent na določenem področju človekove aktivnosti.

Talentiranost – talentirani učenci

Znanstvena teorija in literatura s področja nadarjenosti oba izraza ne navaja ločeno, temveč integrirano v skupni znanstveno-strokovni terminologiji. Veliko avtorjev uporablja oba koncepta kot sinonima in ju v kontekstu navaja kot »nadarjeni in talentirani«. Pojma nadarjenost in talentiranost se v različnih definicijah venomer ne uporabljata dosledno, kar povzroča nejasnosti pri razumevanju obeh. Ponekod se predpostavlja, da sta to sinonima, drugod pa, da so nadarjeni in talentirani učenci dve različni populaciji, čeprav se izraza prekrivata in je njuna uporaba izmenljiva. S tem smo izpostavili ključno terminološko vprašanje in problematiko, ki je v svetu še vedno zapostavljena. Na specifičnih predmetnih področjih namreč še vedno ni zakonskih terminoloških opredelitev, ki bi ločile nadarjene in specifično nadarjene – talentirane učence. Nekateri avtorji podajajo opredelitev nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo takole: nadarjenost – višja stopnja talentiranosti (nadgradnja); nadarjenost kot nasprotje še nedokončno razvitih talentov (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Gagné 1985; 1991; 2003; 2005 idr.). V pedagoškem polju se veliko izobraževalnih programov uradno pojmuje z oznako »programi za nadarjene in talenti-

3 To so otroci z izkazanimi in/ali potencialnimi visokimi dosežki na naslednjih področjih: splošne intelektualne sposobnosti; specifične učne zmožnosti ali sposobnosti (šolske zmožnosti); ustvarjalno ali produktivno mišljenje; voditeljske sposobnosti; umetniške sposobnosti; psihomotorične sposobnosti (Ferbežer, 2002: 33; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999; Marland, 1972).

rane« učence/dijake, pri čemer so nadarjeni označeni kot tisti, ki imajo visok inteligenčni kvocient, talentirani pa kot tisti učenci, ki imajo razvite specifične lastnosti (npr. na področju slikanja, plesa, igranja, športa ipd.). Vendar avtorica Piirto (2007: 22) ugotavlja, da posameznikov visok inteligenčni kvocient še ne pomeni, da ima tudi talent na določenem področju. Pomembno spoznanje dodaja Feldhusen (v Piirto, 2007: 24), ki pravi, da človekove nadarjenosti in talentov ne smemo omejevati zgolj na kognitivne sposobnosti, ki se odražajo na akademskem področju, temveč moramo v sodobnem svetu prepoznati širši sklop človekovih talentov, ki so pomembni za družbeno blaginjo in razvoj na številnih področjih. Piirto (2007) pri tem poudarja, da moramo pri opredeljevanju terminov stopiti izven psiholoških merjenj (kot glavnega kriterija oz. merila) ter postaviti v ospredje definicijo talentiranosti, ki bo izhajala iz tipičnih karakteristik, ki jih imajo le-ti na številnih področjih. V Konceptu (2009) pa je navedeno, da so talentirani tisti posamezniki, ki imajo visoke sposobnosti na specifičnih področjih (kot je športno, glasbeno, umetniško, naravoslovno ipd.).

Talentiranost je začel intenzivneje preučevati Gagné⁴ (1985; 1991; 2003; 2005), ki v *Modelu razvoja talentov* (1991) opisuje talentiranost kot razvojni produkt interakcije med sposobnostmi, intrapersonalnimi in okoljskimi katalizatorji. Zasnova je veliko splošnih področij talentiranosti, kamor uvršča akademsko, tehnično, umetniško, medosebno, športno talentiranost idr. Poleg Feldhusnove in Gagnéjeve teorije se pojavlja tudi t. i. teorija PASS, ki sta jo razvila Das in Naglieri (2001 v Piirto, 2007: 33). Ta teorija predstavlja kognitivni pristop, ki bo pripomogel k identificiranju učencev, kateri izstopajo na kognitivnem, predvsem pa na ustvarjalnem področju (ibid.). Piirto (2007)⁵ je ena izmed redkih, ki je na področju talentiranosti v svoji monografiji zajela toliko različnih vidikov in področij, ki pričajo v prid razvoju talentov.

4 François Gagné je profesor psihologije na Univerzi v Quebecu (Kanada), strokovnjak s področja nadarjenosti in talentiranosti, poznan predvsem zaradi svojega izjemnega diferencialnega modela nadarjenosti in talentiranosti (DMGT). Gagné poudarja razliko med nadarjenostjo (ki je prirojena) in talentiranostjo (priučena) ter izpostavlja izreden pomen talentov, ki jih ima sleherni posameznik in so ključ našega preživetja.

5 Izdelala je t. i. »piramido razvoja talenta«, ki vsebuje naslednje osnovne predpostavke: Ustvarjalnost je osnovna domena; Zunanji faktorji so izrednega pomena pri razvoju talenta; Talentiranost je prirojena nagnjenost; Ustvarjalnost in talentiranost lahko razvijamo; Vsako področje talentiranosti ima svojevrstne zahteve in razvojne značilnosti, ki narekujejo smer in intenziteto razvoja; Zakonitosti in zahteve so dobro poznane ekspertom na določenem področju ustvarjanja (npr. trenerjem, glasbenikom ipd.). Piramida razvoja talenta (Piirto, 2007: 39) je sestavljena iz šestih osnovnih elementov, med katerimi štiri sestavljajo ogrodcje piramide, peti element predstavlja sonca, zadnji pa vrhunec razvoja talenta oz. trn, ki prinaša tako pozitivne kot negativne posledice.

Ugotavljamo, da je na področju terminološke opredelitve nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo še veliko vrzeli. Glede na predstavljene teoretične podlage lahko izluščimo, da so nadarjeni učenci tisti, ki dosegajo visoke dosežke na številnih (splošnih) akademskih področjih hkrati, talentirani pa so učenci, ki izstopajo na določenem, specifičnem področju – na umetniškem, socialnem, športnem ali drugem (Bates, Munday, 2005; Bezić et al., 1999; Gagné 1985; 1991; 2003; 2005). Vendar ta opredelitev odpira veliko vprašanj v zvezi z drugimi vplivi oz. faktorji, ki vplivajo na realizacijo talenta. Na problematiko konceptualizacije nadarjenosti in predvsem terminološke rabe različnih izrazov v pedagoškem polju opozarja tudi Ferbežer, ki pravi, da moramo doseči soglasje o logično različni pojmovni terminologiji nadarjenosti (2002: 42).

Večina držav EU poimenuje nadarjene kot *mlade osebe z velikim potencialom, izjemnimi sposobnostmi; intelektualno napredne otroke* ipd., najpogosteje zastopana termina pa sta *nadarjeni in talentirani učenci* (mladi).⁶ Kot prikazuje mednarodna študija (Eurydice, 2006), je v Evropi moč zaznati spremembe v opredeljevanju nadarjenosti od strožjih psihometričnih definicij (s poudarkom na (iz)merjenih intelektualnih sposobnosti učenca, potencialu) do razvojnega modela, ki definicijo nadarjenosti razširja (izpostavljeni so predvsem učenčevi dosežki, učna uspešnost). V slovenskem prostoru se uporabljata izraz nadarjenost in talentiranost, medtem ko se izrazi, kot so nadpovprečno sposoben, visoko sposoben, izjemen ipd., redko uporabljajo. Ferbežer (2001: 325) kritično opozarja na pomanjkljivosti definicije v slovenski strokovni literaturi, ki so predvsem v: mehaničnem neustvarjalnem prenašanju tujih neaktualnih izkušenj na naše razmere; premajhni zastopanosti temeljnih raziskav s tega področja; premajhni zastopanosti konativnih oz. motivacijskih dejavnikov; slabši povezanosti s pedagoškimi praktično-operativnimi strategijami; v defini-

6 Nekateri drugi izrazi za poimenovanje nadarjenih otrok v članicah EU so (Eurydice, 2006):

Belgija (fran.): »mlada oseba z velikim potencialom sposobnosti«; *Danska:* »otroci s posebnimi potrebami (otroci, ki terjajo posebne pogoje)«; *Estonija:* »otrok z nenavadnim talentom in sposobnostmi«; *Španija:* »otrok z visokimi intelektualnimi zmožnostmi« oz. »intelektualno nadarjen otrok«; *Francija:* »intelektualno napreden otrok«; *Irsko:* »izjemno sposoben učenec«; *Madžarska:* »otrok z izjemnimi sposobnostmi«; *Nizozemska:* izraz »izjemno nadarjen« se uradno ne uporablja. Mladostniki so opisani kot »otroci s posebnimi talenti«; *Slovaška:* psihologi razlikujejo med »nadarjenimi učenci«, tj. tistimi z visokimi intelektualnimi sposobnostmi, in »talentiranimi učenci«, tj. tistimi z visokimi sposobnostmi na umetniškem ali športnem področju; *Finska:* uradno se termin »nadarjen« ne uporablja; nacionalna izobraževalna politika se namreč poskuša izogniti ločevanju otrok po sposobnostih in stremi k spodbujanju enakosti; *Združeno kraljestvo:* uporabljeni so izrazi kot »sposobni; zelo sposobni; zelo ali izjemno sposobni učenci«; *Bolgarija:* »otrok z določenim darom oz. talentom«; *Finska, Švedska in Norveška* nimajo posebnega »izraza« za poimenovanje tovrstne skupine otrok.

cijah ni krajevnih in časovnih opredeljevalcev; ni interaktivnega odnosa med elementi predmeta določanja; prevelik vpliv določanja nadarjenosti preko ustvarjalnosti; nadarjenost je definirana po identifikacijskem instrumentu (največkrat po inteligentnosti); nadarjenost je definirana po vsebini učnega programa idr. Konceptualizacija pojmov nadarjenost in talentiranost je potrebna, saj se še vedno uporablja zastarela definicija Marland, poleg slednje pa v našem prostoru ni ustrezno definiran in v šolski praksi uporabljen pojem talentiranosti.

Zakonodajna in programska izhodišča na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev v Republiki Sloveniji

V Sloveniji, kot tudi v drugih demokratično razvitih državah, ima vsak otrok temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potenciale. Posledično v zadnjih letih narašča zanimanje in predvsem skrb na področju spodbujanja razvoja in vzgojno-izobraževalne skrbi za nadarjene in talentirane učence.

Spoznavni viri, ki v Republiki Sloveniji zakonodajno predstavljajo pravice in položaj učno uspešnih učencev oz. nadarjenih in talentiranih, so zapisani v: *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995, 1997, 2011⁷); *Zakonu o osnovni šoli* (1996)⁸; *Zakonu o osnovni šoli* (2006); *Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (1999); *Operacionalizaciji Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji* (2000, 2008).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) poudarja pomen oz. načelo enakih možnosti in nediskriminiranosti ter možnosti izbire in spodbujanja izvirnosti: Država mora zagotavljati možnosti za optimalni razvoj slehernega otroka; demokratični sistem vzgoje in izobraževanja mora omogočati uveljavljanje načela enakih možnosti s hkratno zahtevo upoštevanja različnosti (ibid.: 22). V nadaljevanju je predstavljeno tudi načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega ter skladnega osebnostnega razvoja, ki ga mora dopolniti tudi načelo izbirnosti, poglobljenosti in večje kvalitete razvoja do-

7 *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011* je izšla junija 2011 (ponatis septembra 2011), ko je bila primerjalna kvalitativna analiza zakonodajnih in programskih izhodišč že opravljena in zaključena. Raziskavo smo namreč zaključili sočasno z izdajo *Bele knjige*, zato slednje nismo umestili med analizirano dokumentacijo. Kljub temu smo tudi novo različico *Bele knjige* preučili, na kar bomo v prispevku sproti opozarjali v opombah.

8 *Zakon o osnovni šoli (ZOs)* Ur. l. RS, št. 12/1996, 33/97, 54/2000, Odl. US: U-I-72/96, 59/2001, 71/2004, 23/2005-UPB1, 53/2005, 70/2005-UPB2, 60/2006 (63/2006 popr.), 81/2006-UPB3, 102/2007.

ločenega vidika (ibid.: 24). Kot pravijo avtorji, je za doseganje kvalitete in izjemnih dosežkov otroka treba zgodnjega usmerjanja (ki je v domeni staršev otroka), pri čemer moramo biti pozorni, da se slednje ne sprevrže v pretiran lov za vrhunskimi dosežki (ibid.: 25). Enake možnosti v izobraževanju morajo biti po Beli knjigi (1995) usklajene s pravico posameznika do drugačnosti in s pravico družbe, da optimalno uporabi človeške potencialne.⁹ Naslednje pomembno načelo, ki se dotika tudi nadarjenih učencev, pravi, da mora država vzpostaviti mehanizme za uveljavljanje pluralizma in možnosti izbire na vseh ravneh; pri šolskih dejavnostih pa predvsem s kombinacijo različnih metod, pestrejšim izborom vsebin in dejavnosti, z večjo fleksibilnostjo v prostorski in časovni organizaciji (ibid.: 26). Vsebinsko poglavje, ki govori o osnovni šoli, med cilje uvršča tudi tistega, po katerem naj osnovna šola omogoča optimalen razvoj nadarjenih in drugih otrok s posebnimi potrebami (cilj št. 10, Bela knjiga, 1995: 72). Pri predstavitvi programa osnovnošolskega izobraževanja je tudi dodatni pouk, ki je namenjen nadpovprečno sposobnim in zainteresiranim učencem (ibid.: 95). Bela knjiga navaja tudi problematiko diferenciacije ter težnje, ki se koherentno s slednjo tudi pojavljajo. Gre predvsem za težnje po programski diferenciranosti, s katero naj bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev (ibid.: 114). Vsekakor pa različne oblike učne diferenciacije omogočajo najučinkovitejši razvoj in učenje slehernemu posamezniku, kar je pomembno tudi iz razvojnega vidika nadarjenih in talentiranih učencev. V nadaljevanju so v Beli knjigi predstavljeni tudi učenci s posebnimi potrebami, med katere številni avtorji – poleg ZOsn – uvrščajo tudi nadarjene učence. To naj bi bili vsi učenci, ki potrebujejo posebno izobraževanje, da bi lahko razvili svoje zmožnosti, pri čemer zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja (ibid.: 115).

Zakonodaja iz leta 1996 navaja, da moramo skrbno, načrtovano in v skladu z zakonom izvajati delo z nadarjenimi učenci. *Zakon o osnovni šoli* (v nadaljevanju: ZOsn, 1996) z 2. členom opredeljuje cilje osnovnošolskega izobraževanja. Med cilji izstopata dva pomembnejša s področja razvoja nadarjenih učencev: »Omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« (12. alineja

9 Področje pravičnosti v izobraževanju je posebej poudarjeno tudi v zadnji izdaji Bele knjige (2011), kjer je zapisano, da je slednje nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju. Enakost možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo). V nadaljevanju je zapisano, da mora biti omogočena individualizacija šolskega sistema in pouka, ki nudi vsakemu učencu optimalne možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in formiranje v avtonomnega posameznika.

prvega odstavka); »Razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje« (13. alineja prvega odstavka). Na področju otrok s posebnimi potrebami torej dandanes ne obravnavamo samo otrok z motnjami v razvoju, ampak tudi otroke z učnimi težavami (učno neuspešne učence) ter posebej nadarjene učence (11. čl. ZOsn, UL. št. 12 1996). ZOsn (1996: 879) v 11. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in navaja, »da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje«. Otroci s posebnimi potrebami so po zakonu tudi posebej nadarjeni učenci, ki morajo biti usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju zakon določa, da mora osnovna šola za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov. V tretjem odstavku 12. člena ZOsn (ibid.) je opredeljeno (izobraževanje učencev s posebnimi potrebami), kako mora šola izvajati izobraževanje posebej nadarjenih učencev, ki naj bi se izvajalo v skladu z zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. 18. člen ZOsn (ibid.) prikazuje možnosti prilagoditve obveznih in izbirnih predmetov (prilagojeni programi) za učence s posebnimi potrebami, katerim se lahko le-ti določijo s prilagojenimi izobraževalnimi programi ali posebnim programom vzgoje in izobraževanja.

20. člen ZOsn (ibid.) govori o razširjenem programu OŠ, ki obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk in interesne dejavnosti ter šolo v naravi. Za nas sta pomembna predvsem dodatni pouk in interesne dejavnosti. Dodatni pouk je opredeljen v 23. členu ZOsn (ibid.); organizira naj se za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja. Vključitev v dodatni pouk in druge dejavnosti je prostovoljna, kar opredeljuje 26. člen ZOsn. 79. člen ZOsn govori o hitrejšem napredovanju (ibid.) za učence, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju in katerim mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost. O hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši. Od 88. do 92. člena ZOsn (1996: 879) so zapisane določbe o možnostih izobraževanja na domu, kar odpira nove možnosti za nadarjene učence ter tiste, ki terjajo izrazito individualiziran vzgojno-izobraževalni pristop. 95. člen ZOsn (ibid.) pod točko 4 v prvem odstavku

navaja, da mora šola voditi zbirko podatkov o učencih, ki potrebujejo pomoč in svetovanje. Šola mora po zakonu takšno pomoč nuditi tudi nadarjenim učencem (12. člen ZOsn, 1996: 879), zato mora biti zbirka v skladu z zakonom iz 95. člena vodena tudi za nadarjene otroke (Kukanja Gabrielčič, 2011).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) navaja:

V 2. členu (cilji), I. alineja: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo«, II. alineja: »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami«, 15. alineja: »omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva«;

V 11. členu je zapisano, da mora biti »javna mreža glasbenih šol organizirana tako, da omogoča zainteresiranim učencem osnovno glasbeno izobraževanje, nadarjenim pa zagotavlja pripravo za nadaljnje glasbeno izobraževanje«;

V 61. členu: »Oddelčni učiteljski zbor obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, oblikuje program za delo z nadarjenimi učenci, vajenci oziroma dijaki in s tistimi, ki težje napredujejo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«;

V 81. členu, I. alineja: »osnovnim šolam za izvedbo obveznega programa, dopolnilnega pouka, dodatnega pouka, pol ure drugih oblik individualne in skupinske pomoči na oddelek, dveh ur interesnih dejavnosti na oddelek, programa šole v naravi, podaljšanega bivanja od prvega do četrtega razreda in najmanj 50 % sredstev za podaljšano bivanje od petega do šestega razreda ter sredstva za izvedbo jutranjega varstva učencev prvega razreda«, 33. alineja: »sredstva za tekmovanja učencev, vajencev in dijakov ter študentov višjih šol in za posebne oblike dela z nadarjenimi«.¹⁰

Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 (v nadaljevanju: ZOsn) uvršča nadarjene učence med učence s posebnimi potrebami – kar navaja 2. odstavek 11. člena ZOsn (ZOsn, 2006: 8662).

V 3. odstavku 12. člena ZOsn (2006: 8662) je zapisano, da se izobraževanje učencev izvaja v skladu z zakonom, tako, da jim šola prilagaja metode in oblike dela ter omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

¹⁰ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). [Http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ros/predpis-ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ros/predpis-ZAKO445.html) (15. 12. 2011).

Poleg zakonodajnih izhodišč v nadaljevanju predstavljamo tudi program-ska, in sicer:

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji (1999) natančno opredeljuje nadarjene učence in proce-se odkrivanja nadarjenih učencev; navaja temeljna načela ter oblike in metode dela z nadarjenimi učenci ter predvidene nosilce posameznih na-log. *Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000)* je nastala na osnovi Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ.¹¹ V dodatnem dokumen-tu (poleg slednjega je leta 2006 nastal tudi dokument Operacionalizaci-ja koncepta: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju) so natančneje predvideni in opredeljeni koraki uvajanja in izvajanja Koncepta, poleg tega so predstavljene tudi osnovne aktivnosti, ki jih ti koraki vsebujejo. Poleg OLNAD07 obstajajo še druge različice oce-njevalnih lestvic, ki jih Ekspertna komisija strokovno dopolnjuje. Postop-pek prepoznavanja nadarjenih učencev poteka v časovnem zaporedju treh temeljnih korakov: evidentiranje,¹² identificiranje¹³ in seznanitev ter pri-dobitev mnenja staršev.¹⁴ Vsi koraki so skrbno načrtovani, potekajo v dalj-šem časovnem obdobju in tako omogočajo več vrst podatkov za pridobitev čim bolj verodostojne ocene o učenčevi nadarjenosti. Operacionalizaci-ja koncepta je bila dopolnjena 30. junija 2008. Koncept temelji na eni naj-pogosteje uporabljenih definicij v svetu (na definiciji Marland). Poleg tega opredeljuje izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devet-letni OŠ, model odkrivanja nadarjenih in delo z nadarjenimi učenci. V njem so prav tako navedene najpomembnejše naloge, nosilci, izvajalci, so-delavci, oblike in metode dela ter okvirni čas za optimalno izvedbo naloge (Kukanja Gabrijelčič, 2011).

11 Gradivo je potrdila Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih na 10. seji, dne 25. 5. 2000.

12 V postopku evidentiranja se upošteva prisotnost vsaj enega od naslednjih meril: visok učni uspeh učenca, izjemnost dosežkov, visoko učiteljevo mnenje glede vedenjskih znakov, učenčevih nadpovprečnih sposobnosti, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmo-vanjih, izjemnost na področju izbranih interesnih dejavnosti (hobiji) ter pozitivno mnenje oz. predlog šolske svetovalne službe.

13 Evidentirani učenci so v drugi fazi postopka vključeni v postopek identifikacije, ki vklju-čuje tri vrste merjenja: učiteljevo oceno učenčeve nadarjenosti na osnovi ocenjevalnega instrumentarija OLNAD07, testa sposobnosti (WISC III – Wechsler Intelligence Scale for Children III ali RPM – Ravenove progresivne matrice) ter testa ustvarjalnosti (TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking). Učenci, ki vsaj na enem od teh meritev dosežejo zahtevani nadpovprečni rezultat, so identificirani kot nadarjeni učenci.

14 V tretjem koraku pa se pridobi mnenje staršev o otrokovi nadarjenosti ter se jih seznanj s pri-dobljenimi rezultati identificiranja. Oceno o učenčevi nadarjenosti potrdi oddelčni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Mednarodna primerjalna analiza zakonodajnih in izvedbenih rešitev vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev

Pri analizi zakonodajnih in izvedbenih rešitev vzgoje in izobraževanja nadarjenih ter talentiranih učencev smo se sprva osredotočili na osnovno dokumentacijo s področja vzgoje in izobraževanja tovrstne skupine otrok v državah članicah Evropske unije (prikaz študije Eurydice, 2006) ter v nadaljevanju podrobneje analizirali programska in zakonodajna izhodišča v izbranih evropskih državah. Elementi komparativne analize so: zakonska in programska izhodišča javnega osnovnega šolstva, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci; *obveznosti vključevanja in skrbi za nadarjene in talentirane učence; učno diferencirani programi ter možnost akceleracije; možnost alternativnega izobraževanja nadarjenih učencev.*

Splošno o merilih odkrivanja nadarjenih in talentiranih učencev

Najpogostejše merilo v izbranih državah EU so testi sposobnosti, slednje uporabljajo v desetih državah,¹⁵ učni in drugi dosežki pa se kot merilo nadarjenosti pojavljajo v devetih državah.¹⁶ Skorajda v vseh državah¹⁷ je merilo dopolnjeno s preizkusi sposobnosti posameznika v različnih razvojnih obdobjih (Eurydice, 2006). Kot navaja poročilo, v dvanajstih državah oz. regijah¹⁸ izraz nadarjeni uporabljajo, vendar še nimajo opredeljenih meril za odkrivanje nadarjenih učencev. Intelktualna nadarjenost je sprejeta in prepoznavna v vseh državah, najmanj pa medosebna in čustvena nadarjenost.¹⁹ Dosežki na testih sposobnosti se v državah ugotavljajo v različnih razvojnih obdobjih in na različnih razvojnih področjih (kognitivno, umetniško, športno). Medosebna in čustvena nadarjenost se lahko izkazuje preko različnih spretnosti (voditeljske spretnosti, empatija, prepričljivost ipd.). Psihomotorične sposobnosti pa zajemajo različne oblike telesnih sposobnosti, ki se uporabljajo v športne ali umetniške namene (več o tem Eurydice, 2006).

15 Belgija, Češka, Avstrija, Slovenija, Združeno kraljestvo, Liechtenstein, Bolgarija, Nemčija, Irska, Litva.

16 Latvija, Nizozemska, Avstrija, Poljska, Slovenija, Združeno kraljestvo, Bolgarija, Irska, Litva.

17 Z izjemo Latvije, Poljske, Združenega kraljestva (Škotske).

18 V francoski in flamski skupnosti v Belgiji, na Danskem, v Estoniji, Italiji, Cipru, Grčiji, Luksemburgu, Italiji, na Malti, na Nizozemskem, na Slovaškem in Islandiji.

19 Slednja ni prepoznana na Danskem, v Grčiji, Latviji, Veliki Britaniji, Islandiji in Bolgariji.

Vrste organizacijskih pristopov za nadarjene in talentirane v članicah Evropske unije²⁰

V svetu sta se uveljavila dva organizacijska pristopa izobraževanja nadarjenih učencev: izločanje nadarjenih v posebne oddelke oz. šole, kjer se izobražujejo po posebnih, prilagojenih programih, in skupno šolanje nadarjenih z drugimi učenci.²¹ V vseh državah EU se organizacijski pristopi zelo pogosto kombinirajo z drugimi dejavnostmi, tako na primarni kot tudi na sekundarni stopnji.

Diferenciacija je najpogosteje uporabljen organizacijski pristop, ki je tudi v največjem številu držav EU podprt z zakonodajo. Oblike učne diferenciacije so v državah različne, nekatere se izvajajo v heterogenem oddelku, druge v homogenih, ločenih skupinah. V skupine so učenci seveda razporejeni glede na sposobnosti. Diferenciacija je kot organizacijski ukrep uporabljena v številnih državah EU, in sicer: znotraj razreda v heterogenih skupinah²² ali kot delna zunanja diferenciacija – homogene in heterogene skupine.²³ Izvajajo se tudi prilagojene aktivnosti, ki se kombinirajo z drugimi dejavnostmi in pristopi (v homogenih ali heterogenih skupinah) za nadarjene in talentirane učence.²⁴ Izvenšolske dejavnosti so manj pogosto zastopane v zakonodajnih dokumentih držav EU. Dejavnosti se izvajajo predvsem na področju umetnosti in športa. Izvenšolske dejavnosti se v državah EU izvajajo tako v homogenih²⁵ kot tudi v heterogenih skupinah.²⁶

Eden najbolj razširjenih organizacijskih ukrepov na področju dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci v državah Evropske unije je *hitrejše napredovanje oz. akceleracija*. Ponekod je slednja tudi splošno določena v zakonodajnih določbah. V štirih državah EU²⁷ je hitrejše napredovanje

20 Povzeto po študiji Eurydice (2006).

21 Čeprav literatura s področja razvoja nadarjenih in talentiranih učencev ponuja še druge možnosti znotraj skupnega šolanja, kot so npr. aktivnosti, prilagojene sposobnejšim učenecem, učna diferenciacija (z diferenciranimi učnimi načrti) ter izvenšolske, obogatitvene dejavnosti (Eurydice, 2006: 15).

22 V Belgiji, Španiji, Italiji, Angliji in na Finskem.

23 Na Češkem, Danskem, v Estoniji, na Cipru, Madžarskem, v Avstriji, na Poljskem, Portugalskem, v Sloveniji, Islandiji. V homogenih, ločenih skupinah pa se dejavnosti izvajajo v Latviji, na Nizozemskem, Slovaškem.

24 Znotraj razreda se odvijajo v naslednjih državah EU: v Belgiji, na Češkem, na Danskem, v Španiji, na Madžarskem, na Poljskem, v Angliji; v delno ločenih homogenih in heterogenih skupinah se dejavnosti odvijajo v Avstriji, Sloveniji in na Portugalskem; v homogenih, ločenih skupinah pa se dejavnosti izvajajo v Litvi in Latviji ter na Nizozemskem.

25 Češka, Danska, Nemčija, Estonija, Grčija, Španija, Irska, Ciper, Litva, Latvija, Madžarska, Nizozemska, Slovaška, Finska in Anglija.

26 Belgija, Slovenija, Avstrija, Poljska, Portugalska in Bolgarija. Na Islandiji so izvenšolske dejavnosti namenjene zgolj heterogenim skupinam otrok.

27 Luksemburg, Švedska, Licthenstein in Romunija.

edini organizacijski ukrep, ki ga pri delu z nadarjenimi in talentiranimi učenci uporabljajo, v nekaterih državah pa hitrejšega napredovanja nadarjenih učencev ne poznajo oz. slednje ni uporabljeno.²⁸ Ugotavljamo, da so skorajda v vseh evropskih državah nadarjeni učenci vključeni v redne oddelke osnovnih šol, poznamo pa tudi kombiniran model (posebni in redni oddelki) izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev.²⁹

Podroben pregled zakonodajnih in izvedbenih rešitev v izbranih državah Evropske unije³⁰

Podrobneje smo analizirali zakonodajne in sistemske rešitve s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev na Danskem, v Veliki Britaniji – Angliji in Italiji.³¹ Pri izboru smo upoštevali zakonodajo ter programska izhodišča, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok v javnih šolah obveznega izobraževanja.

Danska

Temeljna pravica do osnovnega izobraževanja je tudi na Danskem zapisana v ustavnem dokumentu, saj otrokom zagotavlja možnost vključevanja v brezplačno osnovno šolanje – Folkeskole, kjer imajo možnosti za izkazovanje svojih sposobnosti in potencialov (Eurydice, Organisation of the education system in Denmark 2009/10: 15). Danska osnovnošolska zakonodaja je predstavljena v t. i. zakonu Folkeskole, Zakonu o osnovni šoli (Act on the Folkeskole, Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17 January 1995, No. 730 of 21 July 2000, Act No. 300 of 21 October

28 Grčija, Italija, Irska, Ciper, Malta in Norveška (Eurydice, 2006).

29 Kombiniran model imajo Danska, Nemčija, Madžarska, Nizozemska in Švica; na Češkem, Nizozemskem in v Švici imajo posebne oddelke za nadarjene učence znotraj redne osnovne šole. Posebne (državne) šole za nadarjene učence imajo Estonci, Madžari in v Švici, privatne institucije za nadarjene učence pa so v Avstriji, na Danskem in v Estoniji. Večina držav nadarjenim učencem znotraj rednega izobraževanja ponuja izbirne, posebne in/ali dodatne programe; učno individualizacijo, akceleracijo (predmetno, razredno) ter dodatne (obogatitvene) programe, svetovanje ter različne oblike diferenciacije.

30 Temelji izbora držav mednarodne primerjalne analize so bili naslednji: Ali je država članica Evropske unije, ali ima izrazito razvit sistem s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, ali ima demokratično ter participacijsko ureditev izobraževanja (kot npr. Slovenija). Pri vsaki državi smo dokumente analizirali glede na specifično izrazoslovje, ki ga država uporablja in smo ga že predstavili. V mednarodni primerjalni analizi smo uporabljali termina »nadarjeni in talentirani«, ki smo ju zaradi lažjega razumevanja aplicirali v slovensko izrazoslovje.

31 Dansko smo si izbrali kot eno izmed reprezentativnih skandinavskih držav, ki slovijo po kakovostnem in učinkovitem izobraževanju; Veliko Britanijo – Anglijo kot izjemno napredno izmed držav EU ravno na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok ter Italijo kot tisto, ki je deležna številnih kritik zaradi mačehovskega odnosa, ki ga ima do tovrstne skupine otrok.

2003 in 28 August 2007 no. 1049 ter drugimi poznejšimi spremembami).³² Zakon določa okvir celovitega osnovnošolskega in nižjega sekundarnega sistema (od 1. do 10. razreda), ki ga ureja prisotni občinski svet oz. ministrstvo.³³ Na Danskem stremijo k zagotavljanju visokokakovostnega izobraževanja na vseh ravneh, saj je slednje bistvenega pomena za zagotovitev konkurenčnosti v globalni družbi. Značilnosti sistema izobraževanja na Danskem so predvsem v visoki standardi, načelo vseživljenjskega učenja ter aktivnega državljanstva, projektno delo na vseh nivojih izobraževanja ter multidisciplinarnost (The Danish Education System, Primary and Secondary School, 2006).

Diferenciacija

Po zakonu o Folkeskole se mora poučevanje organizirati tako, da omogoča vsem učencem možnosti urjenja in razvoja pridobljenega znanja, spretnosti in veščin na podlagi interdisciplinarnega povezovanja. Zakon navaja, da morajo učitelji skrbno izbrati učne metode, gradiva in sredstva, da bodo sledili zastavljenim učnim ciljem, vendar sosledno s tem upoštevali raznolike potrebe in sposobnosti posameznih učencev. V nadaljevanju zakon navaja, da morajo učitelji poučevati tako, da ponujajo intelektualne izzive vsem učencem (Consolidation Act on Primary and Lower Secondary Education, Act on the folkeskole, 2003). V zakonodaji ni zaslediti izraza »nadarjeni učenci« oz. kateregakoli drugega izraza, ki ga koherentno povezujemo z nadarjenimi učenci.³⁴ V Zakonu o osnovni šoli je razviden princip odprtosti skupne vzgoje in izobraževanja vseh otrok, pri katerem mora biti upoštevano načelo različnosti, upoštewane morajo biti individualne potrebe otrok. Splošna šola (Folkeskole) je namenjena vsem učencem. Vsekakor je v danskem zakonu zapisano priznavanje individualnih razlik, kar vodi k notranji učni diferenciaciji, katera je tudi vodilo danske vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju Zakon o osnovni šoli dodaja, da je naloga šole, da zagotovi identifikacijo individualnih potreb vsakega učenca

32 Danish ministry of Education (2003). The Folkeskole (Consolidation) Act. [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) (10. 10. 2011).

33 Sistem osnovnega šolanja oz. Folkeskole vključuje primarno (osnovnošolsko) in nižjo srednješolsko izobrazbo. Javne šole obiskuje približno 84 % vseh učencev, zasebne pa 15 % učencev, manj kot 1 % pa se jih izobražuje na domu (Cirius, 2006, 2009a). Od 1. avgusta 2008 dalje je danski izobraževalni sistem sestavljen iz 10-letnega osnovnošolskega in nižjega srednješolskega izobraževanja, po katerem morajo učenci svojo izobraževalno pot nadaljevati med splošnimi akademsko usmerjenimi srednješolskimi programi in poklicnimi, ki jih ponujajo poklicne šole (Cirius, 2009a: 15).

34 Povzeto po Act on the Folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995; No. 730 of 21 July 2000 (10. 10. 2011).

ter ponudi ustrezne rešitve za razvoj njegovega potenciala.³⁵ Zakon o Folkeskole torej opisuje koncept diferenciacije pri pouku, kar pomeni, da temelji na načelu diferenciranega poučevanja, ki je organizirano na način, da krepi in razvija interese, sposobnosti in potrebe posameznega učenca. Zunanja oz. delna učna diferenciacija morata biti ustrezno pedagoško utemeljeni, sicer poteka učna diferenciacija zgolj znotraj oddelka (notranja učna diferenciacija). Zakon poudarja zahtevo po ustrezni strokovni oskrbi in pomoči učencem, ki imajo učne težave, oz. vsem učencem, ki so potrebni pomoči pri svojem napredovanju. Šola mora spodbujati otrokov osebnostni in socialni razvoj v optimalni meri ne glede na otrokove zmožnosti. Pedagoški ukrep pa je podkrepjen z zahtevo po večjem sodelovanju šole s starši (ibid.: 43). Zakon sicer z dodatnimi določbami poudarja pomen posebnih, prilagojenih programov za otroke s posebnimi potrebami, vendar mednje ne sodijo visoko sposobni oz. nadarjeni učenci (The Folkeskole: Special Education Needs).³⁶ Šole morajo organizirati poučevanje, ki bo temeljilo na didaktični učni diferenciaciji, z izbiro učnih metod, gradiva in didaktičnih strategij, ki naj ustrezajo potrebam in sposobnosti učenca. Učitelji pa morajo poučevati tako, da ustrezno izzovejo vse učence (Mönks, Pfluger, 2005).

Leta 2005 so na Danskem ustanovili nacionalno Združenje za nadarjene otroke,³⁷ ki je sprva delovalo v okviru Mense (od leta 2000 dalje). Program je namenjen nadarjenim otrokom, staršem, učiteljem in drugim. Mensa je s prvotno ustanovitvijo želela predvsem širiti zavest o visoki inteligenci in nadpovprečnih sposobnostih posameznikov. Cilj ustanovitve mreže oz. spletne strani za starše je bil v zagotovitvi pretoka informacij, gradiva, pomoči in predvsem vzpostavitvi stikov med visokimi sposobnimi otroki, njihovimi starši, strokovnjaki, učitelji in pedagogi. Na podlagi Mensine ustanovitve so starši pričeli s pritiski na politično področje, saj so želeli, da se tudi na Danskem preoblikuje program vzgoje in izobraževanja, ki bi pozornost posvečal tudi sposobnejšim, nadarjenim učencem.³⁸

35 [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) The Ministry of Education, 21 October 2003 (10. 10. 2011). Povzeto po Act on the Folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995; No. 730 of 21 July 2000 (2. člen) (10. 10. 2011).

36 Povzeto po Act on the folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995, 3 (2. člen) (10. 10. 2011).

37 Društvo je predstavljeno na spletni strani: <http://portal.giftedchildren.dk/> (10. 10. 2010) in deluje po principu »mreženja«, kjer starši, otroci in učitelji delijo svoje izkušnje, spoznanja, gradivo idr. preko različnih forumov.

38 Gifted Children, <http://portal.giftedchildren.dk/> (oktober, 2010) Združenje si prizadeva širjenje ozaveščenosti na številnih področjih, pomaga novinarjem, različnim raziskovalcem, vzgojiteljem in drugim, ki si želijo izvedeti več o nadpovprečno sposobnih učencih (10. 10. 2011).

Leta 2004 so na Danskem odprli prvo šolo za nadarjene otroke – Mentiqa.³⁹ Poleg slednje je tudi nekaj šol, ki imajo posebne programe za visoko sposobne otroke pri določenih predmetih (npr. pri matematiki). Idejno-ciljna zasnovanost šol Mentiqa (ustanovili so namreč več istoimenskih šol) je vzpostaviti sistem šole za nadarjene in talentirane otroke, ki bo temeljila na razvoju otrokove čustvene inteligence ter koherentno s tem tudi njegovih visokih intelektualnih sposobnostih. Poučevanje temelji na diferenciranih pristopih, učnih metodah in oblikah, jasnih pričakovanjih ter potrebah slehernega učenca. Učitelj skupaj z učenci ustvarja spodbudno učno okolje, ki temelji na intelektualni svobodi, enakosti, demokraciji in veliki stopnji ustvarjalnosti.⁴⁰

Uradnega programa oz. programov izobraževanja nadpovprečno sposobnih, nadarjenih in talentiranih učencev na Danskem nimajo. Nekaj šol sicer posveča posebno skrb nadarjenim in nadpovprečno sposobnim učencem, vendar so vsa področja predmetno specifično usmerjena (glasbena šola, baletna šola ipd.). Prav tako nimajo izdelanih posebnih postopkov identifikacije nadarjenih in talentiranih učencev, z izjemo specifičnih šol, glasbenih in baletnih šol. Sicer se na Statens Pædagogiske Forsøgcenter (SPF) temeljito ukvarjajo z novimi pogledi na spodbujanje razvoja visoko sposobnih učencev (Monks, Pfluger, 2005: 43). Ideje temeljijo predvsem na diferenciaciji izobraževanja, učnih metod in oblik, strategij pouka, raziskovalnega učnega dela ipd.

Italija

Zakonodajo s področja splošnega izobraževanja⁴¹ v Republiki Italiji ureja Ministrstvo za šolstvo, univerze in raziskave. Obvezno izobraževanje v Italiji zajema dva cikla: prvi cikel izobraževanja traja 8 let, drugi cikel pa 2 leti (nižja srednja šola). Šole obveznega izobraževalnega cikla so morale leta 2004 (Zakonski odlok št. 59) sprejeti nove programske smerni-

39 Ime Mentiqa zajema koncept z vrsto stališč in izkušenj izobraževanja nadarjenih otrok na Danskem. Koncept temelji na pravični obravnavi otrok – s tem, da jih obravnavamo drugače.

40 V šole Mentiqa so vključeni nadarjeni in talentirani učenci ter tisti, ki imajo potencial za doseganje visokih dosežkov. Šolo lahko obiskujejo učenci od 1. do 9. oz. 10. razreda, v vsakem razredu je lahko največ 15 učencev. Značilno za šole je, da so vanje vključeni tudi t. i. dvojno izjemni učenci ter tisti, ki ne izkazujejo svojih visokih potencialov v popolnoma razviti obliki, saj so uporniško naravnani proti učenju in poučevanju; imajo dobre govorne sposobnosti, vendar zelo slabe pisne; so hiperaktivni; nemierni in moteči; imajo vedenjske težave ipd. Več o šoli Mentiqa na <http://www.mentiqa-odense.dk/> (10. 10. 2011).

41 Obvezno izobraževanje v Italiji traja do 16. leta starosti, v osnovno šolo vstopijo učenci pri starosti 6 let, obsega pa 5 razredov oz. 5 let (do 11. oz. 12. leta starosti), nato šolanje nadaljujejo v t. i. srednji šoli 1. stopnje (nižji sekundarni stopnji), ki traja 3 leta, naslednjih 5 let šolanja pa opravljajo na srednjih šolah in različnih inštitutih. Obvezno izobraževanje v Italiji zajema dva cikla: prvi cikel izobraževanja traja 8 let, drugi cikel pa 2 leti (nižja srednja šola).

ce, koherentne s kurikularnimi spremembami iz leta 2007, ki so jih pričeli poskusno izvajati v šolskem letu 2007/2008 ter 2008/2009. Smernice so določene na nacionalni ravni ter prilagojene lokalnim potrebam šole (Eurydice, 2010b: 6).⁴² Ministrstvo za šolstvo, univerze in raziskave je leta 2009 pričelo s celovitim izvajanjem reforme oz. reorganizacije celotnega izobraževanja (64. člen zakona št. 6, n. 133), kar naj bi vodilo v izboljšanje izobraževalnih storitev in v večji profesionalni razvoj učiteljev (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).⁴³ Italijanska šolska zakonodaja sicer temelji na številnih določbah Ustave Republike Italije, ki navaja, da imajo starši pravico in dolžnost vzdrževati, vzgajati in izobraževati ter šolati otroke, da je država dolžna določiti splošne predpise za izobraževanje in ustanoviti državne šole za vse učence, ki naj bi bile obvezne in brezplačne (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947).⁴⁴ Šole imajo popolno avtonomijo pri izbiri učnih gradiv in učnih pripomočkov.

Nadarjeni učenci v italijanski zakonodaji niso omenjeni, uradno so tako rekoč prezrti (Intravaia, 2007; Monks, Pfluger, 2005: 89). Kajti splošna izobraževalna filozofija se v Italiji osredotoča na doseganje minimalnih standardov, večji poudarek sicer namenja otrokom s posebnimi potrebami, vendar med njimi ne omenja nadpovprečno sposobnih, nadarjenih ali talentiranih otrok. Dosežek otroka je odvisen od njegovih sposobnosti in ni pogojen z zunanjo pomočjo, kar pomeni, da načrtno, organizirano in sistematizirano ne spodbujajo razvoja in posebnih potencialov sposobnejših otrok.⁴⁵ Kot navaja poročilo, je sposobnejšim učencem v Italiji omogočen vpis v elitnejše šole, kjer nadaljujejo svojo izobraževalno pot (Monks, Pfluger, 2005: 90). Po podatkih raziskav je v italijanskih razredih veliko učno uspešnih učencev (med 200.000 in 700.000), vendar pa učitelji nimajo nobenega didaktičnega orodja za njihovo evidentiranje in kasnejše postopke identifikacije (ibid.). Poročilo Eurydice izpostavlja velike vrzeli italijanskih šol na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi ter talentiranimi učenci, prav tako v Italiji ni bila sprejeta zakonodaja iz omenjenega področja. Identifikacija je v domeni učiteljev, ki se po lastni od-

42 Povzeto po: Eurydice (2010b). National summary sheets on Education systems in Europe and ongoing reforms. Italy, June 2010. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (5. 11. 2011).

43 Povzeto po: Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali. Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi: La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2009/2010. [Http://www.istruzione.it/web/hub/home](http://www.istruzione.it/web/hub/home) (5. 11. 2011).

44 Povzeto po: 30., 33., 34. in 38. člen, Costituzione della Repubblica Italiana – Ustava Republike Italije. [Http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html](http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html) (5. 11. 2011).

45 Izjema je svetovno uveljavljen program Reggio Emilia, ki ga na omenjenem področju izvajajo le nekatere ustanove. Izvaja se predvsem na predšolski stopnji. Program ni naveden v nacionalnih zakonodajnih in programskih izhodiščih.

ločitvi soočajo z iskanjem in prepoznavanjem nadarjenih ter talentiranih otrok, na ravni šole pa imajo organizirane obogatitvene programe za sposobnejše učence. Vendar učitelji nimajo identifikacijskih kriterijev, znanja in drugih ustreznih pripomočkov, ki bi jih pri odkrivanju lahko uporabili.

Diferenciacija

Učna diferenciacija v zakonskih določilih ni eksplicitno zapisana oz. omenjena, saj je v domeni sleherne osnovne šole oz. učitelja.⁴⁶ Posebnosti izobraževanja učno uspešnih učencev v Italiji so predvsem na področju zasebnega izvajanja različnih programov, kjer določene lokalne ali zasebne institucije omogočajo optimalni razvoj otrokovih potencialov.⁴⁷ Najpogosteje v obliki štipendij in drugih obogatitvenih programov (taborov, poletnih kampov, mednarodne izmenjave). Izjemni učenci imajo v Italiji možnost akceleracije, saj jim je omogočeno, da predčasno opravljajo zaključne izpite (Monks, Pfluger, 2005: 91). Prav tako se v Italiji izvaja selekcija pri vpisnih pogojih v nekatere elitnejše liceje in kasneje univerze, kamor se lahko vpišejo le najspodobnejši učenci in dijaki. Za nadpovprečno sposobne učence so v Italiji organizirani različni natečaji, tekmovanja in olimpijade (npr. za matematiko, fiziko, liriko ipd.) na lokalni in nacionalni ravni. Poleg tekmovanj pa nekatere šole, ki delujejo v popoldanskem času, nudijo učencem možnost drugačnih oblik izobraževalnega dela, dopolnjevanja in poglobljanja svojega znanja ter ustvarjanja na področju umetnosti, jezika in športa (ibid.: 92). Pred leti se je v Italiji pojavila zasebna pobuda, da bi ustanovili šolo za nadarjene učence v Milanu, vendar se slednja ni realizirala – predvsem zaradi prevelikih finančnih stroškov in premajhnega zanimanja s strani staršev (Intravaia, 2007). Vendar se kljub prikazanemu stanju v Italiji počasi odvijajo premiki, predvsem na področju izobraževanja učiteljev. Na fakulteti za psihologijo v Pavii (Università degli Studi di Pavia) od leta 1994 organizirajo t. i. ECHA⁴⁸ seminarje, kjer izobražujejo učitelje na področju dela z nadarjenimi učenci.

46 V osnovnih šolah vrednotijo in ocenjujejo učenčev napredek vsako leto, vsake dve leti pa preverjajo in ocenjujejo znanje, ki so ga učenci pridobili za nadaljnji prehod na višje stopnje izobraževanja (Eurydice, 2010c: 19). Italijanski šolski sistem predvideva zaključne izpite na koncu vsakega izmed dveh ciklov izobraževanja.

47 Primer Reggio Emilia.

48 ECHA – European Council for High Ability.

*Velika Britanija – Anglija*⁴⁹

Osnovno zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja v Angliji predstavlja Zakon o vzgoji in izobraževanju (Education Act, 1996) z različnimi akti in podatki, ki slednjega dopolnjujejo in nadgrajujejo. Nadarjenost in izobraževanje nadarjenih v zakonodaji Združenega kraljestva ni izrecno omenjeno, imajo pa kljub temu veliko predpisov, izhodišč in smernic na področju izobraževanja tovrstnih otrok. Že leta 1997 so v Beli knjigi zapisali, da načrtujejo razvoj strategij za zgodnje prepoznavanje in podporo posebej sposobnim in nadarjenim učencem, pri čemer bodo stremeli k pospešenemu učenju in napredovanju ter pripravi posebnega izobraževalnega načrta (Excellence in school – The White paper, 1997).⁵⁰ V nadaljevanju so leta 1999 zakonsko določili, da je treba zagotoviti optimalni razvoj vseh učencev v skladu z njihovimi potenciali (Monks, Pfluger, 2005: 150). Še posebej so poudarili pomen spoštovanja razlik med posamezniki, individualnih potreb, diferenciacijo v šoli, fleksibilnost znotraj šolskega sistema in usposabljanje učiteljev za nadaljnje izobraževanja visoko sposobnih, nadarjenih otrok (ibid.). Pristop k izobraževanju nadarjenih in talentiranih otrok je bil celosten. V Angliji sodi v omenjeno skupino otrok 5 % do 10 % učencev vsake šole (Department for Education, 2010).⁵¹ Od leta 2007 do 2010 je v Angliji potekal načrtan razvoj nacionalnega programa za izobraževanje nadarjenih in talentiranih učencev.⁵²

Od leta 2007 si odgovornost za izvajanje nacionalnega programa tako delijo s CFBT Education Trust,⁵³ ki je pripravil t. i. Young Gifted and Talented Programme (YG&T)⁵⁴ (Dracup, 2010). DCSF deluje na področ-

49 Združeno kraljestvo sestavljata Velika Britanija (Anglija, Wales in Škotska) ter Severna Irska. Večina pristojnosti na področju vzgoje in izobraževanja je v domeni posameznih področjih znotraj oz. dežel Združenega kraljestva, pri čemer smo se tudi sami omejili na področje Anglije.

50 [Http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml](http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml) (8. 11. 2011).

51 Povzeto po UK Government: Department for Education. [Http://www.education.gov.uk/](http://www.education.gov.uk/) (10. 11. 2011).

52 Skupna načela in vrednote, ki so jih pri tem izpostavili, so: Za strateško razvojno politiko, mednarodno sodelovanje in nacionalno koordinacijo novega Angleškega nacionalnega programa za izobraževanje nadarjenih in talentiranih je odgovorna ekipa s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, t. i. oddelek za otroke, šolo in družine (oz. DCSF).

53 CFBT Education Trust je vodilna mednarodna neprofitna organizacija s področja svetovanja, raziskovanja, usposabljanja in izobraževalnih storitev. Poslanstvo organizacije je izobraževanje po »meri otroka«, kar pomeni, da stremijo k temu, da vsakršno izobraževanje omogoča posameznikom, institucijam in skupnostim karseda največji optimalen razvoj. Več o programu na: <http://www.cfbt.com/> (8. 11. 2011).

54 Young Gifted and Talented Programme deluje pod okriljem Oddelka za izobraževanje (Department for Education, UK) in zagotavlja informacije, materiale in sredstva, ki so na-

ju koordinacije oz. usklajevanja razvoja na treh nacionalnih standardih kakovosti, ki so implementirani v učinkovite prakse s področja izvajanja programa za nadarjene in talentirane. Pomemben partner pri oblikovanju in izvajanju nacionalnega programa za nadarjene v Veliki Britaniji je tudi NAGTY⁵⁵ (National Academy for Gifted and Talented Youth), ki je 2002–2007 sodeloval z DCSF. Od leta 2008 pa se je na Univerzi v Warwicku Akademija preoblikovala oz. je pričela z izvajanjem pilotnega programa pod imenom Iggy. Osnutek izjave, ki so jo pripravili strokovnjaki DCSF, je zasnovan kot spremljevalec nacionalnih standardov kakovosti v Združenem kraljestvu. Zgradba osnutka t. i. angleškega modela izobraževanja nadarjenih in talentiranih temelji na preprostem dvodimenzionalnem modelu,⁵⁶ ki zagotavlja ustrezno osnovo oz. izhodišče nadaljnega izobraževanja nadarjenih in talentiranih (Dracup, 2010: 3).

Najpomembnejši cilj angleškega nacionalnega programa je izboljšanje dosežkov učencev, realizacija njihovih potreb, želja in potencialov (ibid.: 5).⁵⁷ Šole so bile pozvane, da v populacijo nadarjenih in talentiranih

menjena podpora lokalnih institucij, učiteljev in drugih, ki se ukvarjajo z izobraževanjem nadarjenih in talentiranih učencev. Več o programu na: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion> oz. <http://www.ygt.dcsf.gov.uk> (10. 11. 2011).

- 55 NAGTY je bila ustanovljena leta 2002 s strani DfES v Warwicku in je delovala do leta 2007, ko se Univerza v Warwicku (kot nosilka) ni odločila za podaljšanje pogodbe. Akademija je delovala na štirih področjih: študentska akademija, profesionalna akademija, svetovalni ter raziskovalni center. V delo in dejavnosti akademije so bili vključeni nadarjeni in talentirani učenci, dijaki in študentje med 11. in 19. letom starosti. Vpis v akademijo je zahteval stroge pogoje, pri katerih so morali z ustrezno dokumentacijo in testi dokazovati svoje visoke sposobnosti, katere so preučili strokovnjaki. V akademijo je bilo vključenih 5 % vseh mladih, ki so izkazovali visoke sposobnosti. Kmalu zatem so stroge vpisne kriterije omilili in spremenili. Dejavnosti, ki jih je NAGTY ponujal nadarjenim in talentiranim, so bile v veliki večini subvencionirane s strani DfES (Department for Education, UK) in so vključevale poletne šole, obogatitvene izvenšolske programe, sobotne šole, različna predavanja, online učna gradiva, tedenske tečaje ipd. Namen NAGTY je bil, da mladi prepoznajo, izkoristijo in v največji meri razvijajo svoje potencialne. NAGTY je skrbel tudi za izobraževanje in usposabljanje nosilcev izobraževalnih programov ter za razvojno in svetovalno dejavnost. [Http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/giftedandtalented](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/giftedandtalented) (10. 11. 2011).
- 56 Model temelji na: individualnem izobraževanju, ki naj bi najbolje razvijalo potrebe in potencialne slehernega posameznika; predpostavki, da je izobraževanje nadarjenih in talentiranih uspešno le pod pogojem, da poteka integrirano, medpredmetno, interdisciplinarno. V izobraževanje je namreč treba vključiti širši del izobraževalne politike, dobre prakse, različne strategije in pristope, strokovnjake ipd. (ibid.). Osrednji del je poleg slednjega okronalo tudi prepričanje, da mora biti izobraževanje nadarjenih in talentiranih v angleškem izobraževalnem sistemu univerzalno. Podporna stebra modela sta usmerjena v delovanje šole, ki naj poskrbi za realizacijo modela ter samostojno delovanje učenca, katerega končni uspeh je odvisen zgolj od njegove samoiniciativnosti in samorealizacije.
- 57 Poleg slednjega so si pri načrtovanju ciljev postavili prioritete naloge: izobraževanje nadarjenih in talentiranih na vseh stopnjah izobraževalnega sistema (tudi na univerzitetni), izboljšanje obsega in kakovosti izvenšolskih dejavnosti ter ustrezna svetovalna, strokovna podpora za učitelje in starše. V nacionalnem programu so tudi postavili identifikacijske

obvezno vključijo vse učence, dijake in študente, ki so bili ustrezno identificirani in sodijo v prvo skupino, v drugo skupino pa naj vključijo tiste, ki so jih evidentirali kot morebitno nadarjene in talentirane. Predvidevali so, da jih bo v obeh skupinah približno 10 %, vendar je omenjeni pristop veliko pomembnejši z vidika odprtosti, fleksibilnosti in večje prožnosti pri prepoznavanju, evidentiranju in identifikaciji številnih področij nadarjenosti in talentiranosti. Učitelji namreč zajamejo večji krog potencialno nadarjenih in talentiranih, med katerimi so tudi dvojno izjemni učenci, učno neuspešni učenci ter tisti, ki v množici ne izstopajo zaradi drugih primanjkljajev (Dracup, 2010). Statistični podatki kažejo, da je bilo leta 2008 v Združenem kraljestvu 780.000 učencev identificiranih kot nadarjenih, leta 2007 pa 733.000 (ibid.). Nacionalni program v Angliji vključuje dva vzporedna in medsebojno odvisna sklopa: podporo oz. izobraževanje učencev in podporo učiteljev (staršev, vodstva šole, lokalne oblasti ipd.). Velik poudarek je predvsem na slednjih, saj program stremi k izobraževanju, spopolnjevanju in strokovni pripravi učiteljev ter drugih pedagoških kadrov, ki so nosilni stebri kakovostnega izobraževanja nadarjenih in talentiranih. Večje spremembe na področju izvajanja programa za nadarjene in talentirane so se odvijale leta 2007, ko je NAGTY s 1. septembrom 2007 zamenjala t. i. Young Gifted and Talented (YG&T).⁵⁸ Akademija od leta 2002 deluje pod okriljem Oddelka za izobraževanje (Department for Education, United Kingdom).

V Angliji imajo od leta 2007 zelo dobro organizirane regijske centre, ki jih vodi konzorcij visokošolskih zavodov v sodelovanju z lokalnimi oblastmi in šolami v določeni regiji. Namen centrov je ozaveščanje in zagotavljanje razvoja nadarjenih in talentiranih učencev, zagotavljanje pravice do izobraževanja za najbolj prikrajšane nadarjene in talentirane učence, priprava dolgoročnih programov, pomoč šolam. Anglija ima tudi t. i.

kriterije in opredelili nadarjene in talentirane, ki sodijo v vrh 5 % populacije mladine med 11. in 19. letom, ki dosegajo vrhunske dosežke na različnih področjih. Za njihovo identifikacijo so na nacionalni ravni že postavili jasne kriterije in merila. Poleg slednjih pa v nacionalni program izobraževanja uvrščajo tudi skupino nadarjenih in talentiranih otrok, starih od 4 do 19 let, ki po sposobnostih izstopajo v primerjavi s svojimi vrstniki, dosegajo oz. imajo potencial za doseganje visokih dosežkov. Takšni izstopajo na ravni šole oz. izobraževalne institucije.

58 Nova akademija je za razliko od NAGTY veliko bolj odprte narave, saj ne sprejema zgolj 5 % visoko sposobne mladine med 11. in 19. letom starosti, temveč vse otroke in mlade od 4. do 19. leta, ki so bili evidentirani kot nadarjeni in talentirani. Akademija je pomembna tudi z vidika starosti njenih udeležencev, saj spodbuja zgodnji razvoj otrokovih potencialov (od 4. leta dalje), hkrati pa je izredno fleksibilna, saj omogoča napredek učencev glede na sposobnosti in ne na starostno omejitve. Vsebine programa so izredno interdisciplinarne, ozko oz. specifično predmetno usmerjene, poklicno usmerjene ali podjetniško naravnane. Zahtevnost pa je na nivoju njenih uporabnikov – prilagojena je izjemnim sposobnostim članov akademije (Department for Education, 2011).

nacionalne standarde kakovosti, ki zagotavljajo podlago za celostno samo-
evalvacijo in izboljšavo načrtovanja ter izvedbe izobraževalnega dela. Na-
cionalni standardi kakovosti so predpisani za vse šole in učitelje, upo-
rabljajo pa se kot orodja za zagotavljanje kakovosti, izboljšav, razvoja in
podpore učiteljem. Standardi se v Angliji uporabljajo tudi kot merilo pri
sodelovanju učencev za izboljšanje kakovosti v šolah.

Diferenciacija

Posebne določbe izobraževanja nadarjenih otrok v Angliji se nanašajo na
možnost predčasnega vstopa v šolanje in na možnost hitrejšega napredo-
vanja, posebna mentorstva in bogate izvenšolske dejavnosti, ki so name-
njene razvoju otrokovih potencialov. Za nadarjene učence imajo v Angliji
zelo dobro organizirano psihološko svetovanje in drugo svetovalno po-
moč usposobljenih delavcev ter drugih koordinatorjev (Monks, Pfluger,
2005).⁵⁹ Drugi vidiki, ki jih poudarjajo, so mentorstvo, razvoj specifičnih
otrokovih sposobnosti, hitreje napredovanje ter zaključek šolanja. Nacio-
nalni EIC program je leta 2006 sprejelo 40 % srednjih šol in 15 % osnov-
nih šol v Angliji. Leta 2006 si je britanska vlada zadala nalogo, da naj bi se
leta 2007 program implementiral v vsako osnovno šolo v Angliji. Po ugo-
tovitvah HMI raziskav je v angleških šolah najbolje zaživela obogatitve-
na dejavnost za nadarjene in talentirane učence, različne dejavnosti, ki po-
tekajo izven rednega pouka, ter različni poletni tabori, delavnice, šole.⁶⁰

Sklepi

Pri pregledu osnovnošolske zakonodaje v Republiki Sloveniji smo pred-
stavili posamezna področja vzgoje in izobraževanja nadarjenih (in tudi
drugih) učencev, ki jih urejajo različni zakoni in drugi dokumenti. Kljub
enotni uporabi termina »nadarjeni« in ponekod tudi »talentirani« smo
s pregledom nacionalnih zakonodajnih in programskih dokumentov pri-
šli so spoznanja, da slednji kažejo skrb za vključenost nadarjenih učencev
v osnovnem šolstvu. Poudariti moramo dejstvo, da smo pri analizi zakon-
skih in programskih izhodišč izhajali iz kritične analize starejše različice
Bele knjige (1995). Novejša, posodobljena verzija (2011) namreč zajema lo-
čeno poglavje, ki je namenjeno področju vzgoje in izobraževanja nadarje-
nih učencev s temeljito predstavitvijo aktualne problematike, pregleda ak-

59 EIC zahteva, da šolski in lokalni koordinatorji odkrijejo od 5–10 % nadarjenih in talentira-
nih učencev, ki naj se jim pripravi obogatitvene izobraževalne programe. Šole morajo po-
leg slednjega zagotoviti programe in ustrezno podporo tudi učno neuspešnim učencem
ter se pri pripravi programov povezati z drugimi šolami in institucijami v šolske mreže, ki
so posebej specializirane na področju edukacije nadarjenih in talentiranih (ibid.: 151).

60 Več o poročilu raziskave na <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Inclusion/Gifted-and-talented> (3. 12. 2011).

tualnega stanja in rešitev.⁶¹ Zakonska izhodišča sicer poudarjajo pomen oskrbe nadarjenih učencev, prav tako se je v Sloveniji konceptualno poenotil postopek prepoznavanja nadarjenih učencev, vendar ugotavljamo, da (še) nimamo razvitega specializiranega, dovolj elastičnega in prožnega kurikularnega modela oz. alternativne različice le-tega. Sledi spoznanje, da se morajo slovenske osnovne šole prilagajati notranjim administrativnim, pedagoškimi razmeram pri pripravi posebnih programov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci.⁶²

Zagovarjamo stališče, da bodo zametki dolgoletnega udejstvovanja na področju dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci učinkoviti le z jasnimi strateškimi smernicami, ki bodo predstavljale temelj integriranemu, medpredmetnemu in interdisciplinarno zasnovanemu modelu edukacije nadarjenih.

Primerjava izbranih držav

Zakonska izhodišča v analiziranih državah, ki omenjajo nadarjene in talentirane učence, so v Sloveniji in Angliji (v slednji so jim tudi najbolj prilagojena z vidika zakonskih in programskih izhodišč, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci), v Italiji nadarjeni učenci niso omenjeni (so prezrti), na Danskem pa izraza prav tako nismo zasledili, čeprav je v zakonskih izhodiščih poudarjen pomen zagotavljanja optimalne oskrbe individualnih potreb učencev.

Obveznost vključevanja in skrbi za nadarjene in talentirane otroke je zapisana v slovenskih zakonskih in programskih izhodiščih; v angleški zakonodaji sodi edukacija nadarjenih in talentiranih učencev med prioritete nacionalne naloge; v danskem zakonu o osnovni šoli nadarjeni niso navedeni, temveč je navedena pomembnost priznavanja in razvijanja individualnih razlik, sposobnosti in potreb posameznika. Nacionalni in programski dokumenti v Italiji ne obravnavajo nadarjenih učencev.

Ugotavljamo, da je prisotnost diferenciacije in individualizacije v izbranih državah precej podobna. V Sloveniji je učna diferenciacija (predvsem notranja) najpogosteje uporabljen pristop pri edukaciji nadarjenih

61 V njej je predstavljeno področje odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v RS in poudarjeno, da v Sloveniji (še) nimamo empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko natančneje razumeli in pojasnili kontekst ter dinamiko dela z nadarjenimi učenci, zato to ostaja eno izmed nacionalno prioritetenih področij v prihodnje (ibid.: 338). V nadaljevanju je navedeno, da so doslej opravljene spremljevalne analize v okviru Zavoda za šolstvo RS imele za cilj spremljati uvajanja in izvajanja Koncepta v OŠ (predvsem njegove organizacijske ravni), zato izven tega obsega tako vsebinsko kot metodološko ponujajo le parcialno sliko stanja obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli.

62 Delo s slednjimi je sicer umeščeno v Letni delovni načrt slovenske osnovne šole, izvajajo pa se predvsem programi, ki temeljijo na učni diferenciaciji, individualizaciji, interesnih dejavnostih in dodatnemu pouku.

učencev, na Danskem Zakon o Folkeskole opisuje koncept diferenciacije, ki temelji na načelu takšnega izobraževanja, ki krepi interese, sposobnosti in potrebe posameznega učenca, kjer se pri delu s tovrstno skupino otrok poslužujejo predvsem notranje učne diferenciacije. Angleški model izobraževanja nadarjenih in talentiranih temelji na individualnem izobraževanju in učno diferenciranih programih ter možnosti akceleracije. V Italiji ne uporabljajo različnih diferenciranih pristopov, ki bi bili zakonsko predpisani, saj naj bi se učitelji šol avtonomno odločali, ali bodo izvajali obogatitvene programe za uspešnejše učence. Diferencirani programi so navedeni le pri pripravah na tekmovanja in drugih izvenšolskih dejavnostih.

Med alternativnimi možnostmi izobraževanja, ki jih v slovenskih zakonskih izhodiščih in v slovenskem prostoru nimamo (razen vsebinsko različnih taborov in delavnic za nadarjene učence), je v ospredju predvsem Anglija, ki ima svoj nacionalni model, ki se interdisciplinarno povezuje s številnimi akademijami, univerzami, društvi in drugimi organizacijami, katere delujejo na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev. Poleg Anglije je posebnost alternativnega izobraževanja izkazana tudi na Danskem, kjer so ustanovili nacionalno združenje za nadarjene otroke ter prvo šolo za nadarjene otroke – Mentiqua. V Italiji je sposobnejšim učencem omogočen vpis v elitnejše šole ter zasebne institucije, ki njihove potenciale ustrezno spodbujajo in razvijajo.

Problematika in predlogi, ki jih želimo še posebej izpostaviti, se nanašajo na:

Neenotnost znotraj skupnega področja nadarjenosti in mehansko implementacijo tujih spoznanj in prakse v slovenskem prostoru;

Zakonska izhodišča, ki bi jih morali oblikovati s pravilnikom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (slednji je omenjen tudi v Beli knjigi, 2011), ki naj bi vseboval in celostno obravnaval vsa področja odkrivanja in nadaljnje pedagoško-psihološke oskrbe nadarjenih in talentiranih učencev. Pomembno je, da so v pravilniku zajeta različna predmetna področja, z jasnimi teoretskimi izhodišči interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti od pojmovanja, identifikacije, edukacije in evalvacije;

Vzpostavitev ustrezne terminologije na področju nadarjenosti in predvsem talentiranosti ter preverjanje razumevanja in uporabe pojmov v praksi;

Vzpostavitev koncepta na učenca usmerjenega učenja, s prilagojenimi standardi znanj, individualiziranimi učnimi pristopi s poudarkom na spodbujanju in zviševanju kvalitete dela za vsakega posameznika;

Vzpostavitev razvojnega kurikularnega modela, ki naj bo dovolj prožen in elastičen ter interdisciplinarno naravnan. Model, ki naj bi v praksi deloval na vseh stopnjah izobraževalnega sistema, naj bi temeljil na individualnem izobraževanju, ki naj bi najbolje razvijalo potencialne slehernega posameznika, ter na ustrezni svetovalni, strokovni podpori za učitelje in starše.

Poleg naštetega izpostavljamo tudi nevrvalgično spoznanje, saj ugotavljamo, da je Slovenija s šolsko prenovno in temeljno šolsko zakonodajo ter z drugim teoretičnim gradivom (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, Zakon o osnovni šoli) poskrbela tudi za nadarjene učence, vendar je na ravni problematike izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela bolj naklonjena učno neuspešnim oz. manj uspešnim učencem.⁶³ V nadaljevanju ugotavljamo, da se polemike o pravičnosti in enakosti v izobraževanju nanašajo predvsem na učence s posebnimi potrebami, deprivilegirane – iz kulturno in ekonomsko-socialno manj razvitih okolij, na tiste s primanjkljaji na različnih področjih ipd., vendar se pravičnosti in enakosti nikjer ne obravnava koherentno s pojmom nadarjenosti in talentiranosti.⁶⁴

Namesto zaključka

Zgledni Angleži, slovenska »srednja pot« in prihodnost naše nadarjene mladine ...

Kljub sorazmerno optimističnim ugotovitvam komparativne analize, ki nas umešča v t. i. »zlato sredino« na področju zakonodajnih in programskih rešitev dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci, ostaja grenak priokus. Vsak posameznik ima namreč temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potencialne, kar mu mora povprstno

63 Pri trditvi izhajamo iz: podatkov in študij kritične analize Ferbežerja, ki je po štirih desetletjih raziskovanja razvoja fenomena nadarjenosti v slovenskem pedagoško-psihološkem polju prišel do spoznanja, da je »normativno in nesorazmerno več prostora namenjenega učno, razvojno neuspešnim učencem, kakor nadpovprečno uspešnim in nadarjenim« (2002: 323); preučitve številnih raziskav z omenjenega področja (Epidemiološke raziskave, 1994; OECD, 1998; Poročilo strokovnega posveta UNICEF, 2002; Bezić et al., Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole, 2008; Opara et al., Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, 2010); številnega slovenskega in tujega gradiva, ki obravnava problematiko učno neuspešnih učencev, konceptov (Koncept dela »učne težave v OŠ«, 2008; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999); nižjih oz. minimalnih učnih standardov, ki jih narekujejo učni načrti, strokovnih posvetov; analize raziskave (Opara et al., 2010), ki priča, da se število ur dodatne učne pomoči učencem z učnimi težavami giblje med 3,673 in 7,640 urami; da ima 97,9 % učencev s posebnimi potrebami (vključno z učnimi težavami) individualiziran program, medtem ko raziskava (Bezić et al., 2008) s področja stanja in oskrbe nadarjenih učencev razkriva, da ima individualiziran program le okrog 63 % in 74 %.

64 Bela knjiga (2011) na omenjenem področju prinaša številne pozitivne spremembe.

omogočiti država s svojim šolskim sistemom. Pri tem pa se odkrito sprašujemo, če je naši nadarjeni in talentirani mladini v trenutni družbeno-politični situaciji dejansko omogočeno razvijati svoje imanentne dispozicije?

V zadnjih letih se sicer počasi, a vztrajno, razvijajo različni pristopi za spodbujanje in celovito oskrbo nadarjenih in talentiranih otrok tudi v Sloveniji (izpostavimo lahko predvsem Center za razvijanje nadarjenosti v Ljubljani in Inštitut za razvijanje nadarjenosti na Ptuj), vendar je praktičnega dela v smislu pomoči otrokom, staršem in učiteljem⁶⁵ še vedno premalo. Prav tako politično stanje v Sloveniji ne odseva optimistične napovedi na področju edukacije nadarjenih, v primerjavi z Anglijo,⁶⁶ kjer vlada posveča veliko večjo skrb razvojni politiki za nadarjene otroke in razvoju njihovih potencialov, področju izobraževanja učiteljev, koordinatorjev in drugih ter razvoju programov za nadarjene in talentirane.

Čeprav »glasniki države« opozarjajo, da so v tako težki ekonomski situaciji talenti nujno potrebni ..., da je od razvijanja ustvarjalnosti, inovativnosti, raziskovanja, odvisna naša prihodnost ..., ugotovljamo, da hipokrizija ni v tem, da znanje in izjemne sposobnosti naše mladine niso cenjene, temveč v tem, da je zanje na izvedbeni ravni s strani države zelo slabo poskrbljeno. Torej: ni države brez izjemnih talentov, je le država, ki slednjim »odreka« pravico do razvoja talenta. V našem šolskem prostoru je namreč ustaljena praksa ta, da učitelji na svoji plečih nosijo odgovornost in skrb za razvoj mladega potenciala, na kar je pred časom opozoril tudi resorni minister. Pri tem se nam poraja vprašanje, ali bodo naši učitelji brez pomoči in podpore še naprej sledili čudoviti misli dr. Ferbežerje, ki pravi, »kjer so talenti, tam so naše naloge«, ali Platonovi, ki govori o tem, da »*kakršni vladarji, takšni državljani*«. Kajti če slednji s svojim skrbnim, srčnim delom zapadejo v vsenacionalno apatijo, se lahko kaj hitro zgodi, da bomo izgubili generacije mladega potenciala. Ravno tistega, ki je za našo prihodnost ključnega pomena. Naj bo Ferbežerjeva misel apel predvsem tistim, ki krojijo usodo naše nadarjene in talentirane mladine in ne zgolj nosilcem vzgojno-izobraževalnega dela, kot je to veljalo doslej.

65 Pri tem izhajamo iz tega, da so na izvedbeni ravni in pri konkretnem uresničevanju zakonodajno-programskih izhodišč ključni nosilci ravno avtonomi, odgovorni in strokovno kompetentni učitelji, ki jim moramo koherentno, poleg novih zahtev po spremenjenem načinu dela, omogočiti tudi bogate priložnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

66 Poleg skrbi, ki jo v Angliji namenjajo dobri usposobljenosti pedagoškega in drugega osebja, ki sodeluje pri edukaciji nadarjenih in talentiranih učencev, se je v zadnjih letih razvilo precej institucij, ki delujejo na področju nadarjenosti. Nekatere ponujajo svetovalne usluge in mentalno oskrbo nadarjenih, druge obogatitvene programe in dejavnosti, ki so ozko specifično usmerjene v razvijanje otrokovih potencialov. Poleg Nacionalnega združenja za visoko sposobne učence se razvijajo tudi zasebni zavodi, centri in programi, ki se izvajajo v okviru univerz.

Literatura in viri

- Barnes, S. (2007). *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History*. London, New York: Routledge.
- Bates, J., Munday, S. (2005). *Able, Gifted and Talented*, London: Continuum International Publishing Group.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T., Žagar, D., Artač, J., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. [Http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenc.pdf](http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenc.pdf) (10. 5. 2011).
- Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Buttriss, J., Callander, A. (2005). *Gifted and Talented from A–Z*, London: David Fulton Publishers.
- CIRIUS (2006). *The Danish Education System: Primary and Secondary School*. [Http://www.ciriusonline.dk](http://www.ciriusonline.dk) (10. 10. 2011).
- CIRIUS (2009a). *Primary and lower secondary education*. [Http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/primary-and-lower-secondary-education](http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/primary-and-lower-secondary-education) (10. 10. 2011).
- CIRIUS (2009b). *Upper secondary education*. [Http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/upper-secondary-education](http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/upper-secondary-education) (10. 10. 2011).
- Costituzione della Repubblica Italiana – Ustava Republike Italije*. [Http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html](http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html) (5. 11. 2011).
- Danish Ministry of Education (2003). *The folkeskole (Consolidation) Act*. [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) (10. 10. 2011).
- Dracup, T. (2010). *England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and reforms 2007–2010*. [Http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906-world-conference.doc](http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906-world-conference.doc) (10. 11. 2010).
- Eurydice (2006). *Specific Educational Measure to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*, Brussels: Working Document. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010a). Structures of Education and Training Systems in Europe – Denmark. V: *The Danish EURYDICE Unit*. Denmark, june

2010. [Http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index-en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index-en.php) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010b). *National summary sheets on Education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*, june 2010. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010c). Structures of Education and Training Systems in Europe – Italy. V: Scalmato, V., Angotti, R. (2010). *Italian EURYDICE Unit – Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Ferbežer, I. (2001). Kurikularni model obogatene triade J. S. Renzullija. *Pedagoška obzorja*, 1, 46–51.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*, Nova Gorica: Educa.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103–112.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. V: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.). *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon, 65–80.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory V: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.). *Handbook of gifted education (3rd ed.)*, Boston: Allyn and Bacon, 60–75.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. V: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*, New York: Cambridge University Press, 98–119.
- Gross, U. M. (2010). *Miraca Gross. In her own write: A lifetime in Gifted Education*, Sydney: GERRIC.
- Intravaia, S. (2007). La Ue: oltre 200 mila piccoli geni ima l'Italia non sa cosa farne. La Repubblica. *It. Scuola&Giovani*. [Http://www.repubblica.it/2005/j/sezioni/scuola-e-universita/servizi/studentissimi/giovani-talenti/giovani-talenti.html](http://www.repubblica.it/2005/j/sezioni/scuola-e-universita/servizi/studentissimi/giovani-talenti/giovani-talenti.html) (5. 11. 2011).
- Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ* (1999). [Http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf](http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf) (10. 10. 2011).
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2011). Pravičnost in enakost ali nadarjen v „družbi za vse“. V: Borota, B., Cotič, M., Hozjan, D., Zenja, L. (ur.). *Social cohesion in education*, Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, 305–318.
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S Comissioner Education*, Washington D. C: U. S. Government Printing Office.
- Ministero dell'istruzione, dell'universita e della ricerca (2011). *Curriculum scuola primaria*. Storia. [Http://: www.iccazzago.it](http://www.iccazzago.it) (12. 1. 2011).

- Mönks, F. J., Pfluger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Radboud University Nijmegen: Center for the Study of Giftedness.
- Opara, B., et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi* (2000). [Http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc](http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc) (8. 5. 2011).
- Piirto, J. (2007). *Talented Children and Adults. Their development and Education* (3rd ed.), Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. *Phi Delta Kappan* 60, 180–181. [Http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar](http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar) (16. 5. 2011).
- Sumption, M., Luecking, E. (1960). *Education of the Gifted*, New York: Roland Press.
- The white paper – »Excellence in school«.* (1997). [Http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml](http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml) (8. 11. 2011).
- United Kingdom Government: Department for Education (b. l.)*. [Http://www.education.gov.uk/](http://www.education.gov.uk/) (10. 11. 2011).
- Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list RS, št. 12/96*.
- Zakon o osnovni šoli (2006). *Uradni list RS, št. 81/2006*, 8662. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535) (18. 5. 2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). *Uradni list RS št. 12/1996* (23/1996 popr.). [Http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html) (18. 5. 2011).
- Witty, P. (1940). *Intelligence: It's nature and nurture. The thirty ninth yearbook of the National Society for the Study of the Education*, part 2, Bloomington: Public school Publishing, 401–409.

IV UNIVERZITETNA RAVEN,
EPISTEMOLOGIJE

Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju

Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik
in Simona Sternad Zabukovšek

Učiteljeva pojmovanja so vsebinsko zelo pestro in kompleksno področje, njihovo raziskovanje pa je, kot navaja M. Valenčič Zuljan (1999), potekalo na različnih nivojih (prim. Fox, 1983; Glickman, 1985; Calderhead in Robson, 1991; Winitzky, 1992; Prossner s sodel., 1994; Kember, 1997; Kember, Kwan, 2000; Glickman, Gordon in Ross-Gordon, 2005; Sullivan in Glanz, 2005). Namen pričujočega članka zato ni v podrobnih opredelitvah terminoloških poimenovanj (za to gl. Polak, 1996) niti v opredelitvah posameznih vrst ali modelov pojmovanj (za to gl. Marentič Požarnik, 1987; Polak, 1996; Valenčič Zuljan, 1999). Izhajali bomo iz *razumevanja pojmovanj* (po Valenčič Zuljan, 1999) kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika (ibid.), in se osredotočili na prikaz empiričnih rezultatov, ki kažejo, kakšna pojmovanja imajo univerzitetni profesorji.

Teoretično ozadje

Kot smo sicer izpostavili že v definiciji pojmovanj, je terba pri teoretični opredelitvi obravnavne tematike vendarle še enkrat najprej izpostaviti, da je v okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja učiteljevo/posameznikovo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan, 1992a,b; Fang, 1996). Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med 1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, 2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter 3) pojmovanji učenja in pri-

stopi k poučevanju. Zato je *pomembno, da raziskujemo pojmovanja učiteljev/profesorjev na vseh nivojih, saj lahko tako predvidevamo, kakšen bo pouk oziroma študij*. Pred prikazom empiričnih rezultatov bomo zato najprej predstavili dva modela učenja oziroma pristopa k pouku/študiju: prvi, tradicionalni, behavioristično usmerjen model učenja in poučevanja (The Tradition Mode) ter v učenca usmerjen, kognitivno-konstruktivistični model poučevanja in učenja (The Person-Centered Mode) (Pollard, 2003).

Bistvena razlika med modeloma je, da v učenca¹ usmerjeno poučevanje zahteva, da je tudi učenec odgovoren za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Brandes in Ginnis (1992) navajata, da so učenci »lastniki svojega učenja«: lastništvo je sestavljeno iz posesti – posedovanja in odgovornosti za to posest. Učitelj naj učencem omogoča, da sprejmejo to lastništvo, ga razumejo in vedo, da pomeni odgovornost za svoje vedenje in odgovornost za napredek celotne skupine (ibid.: 28).

Tudi Rogers in Freiberg (1994) pravita, da v učenca usmerjen pouk temelji na zaupanju v učence, da so sposobni samostojnega razmišljanja in učenja. Avtorja (ibid.) navajata glavne razlike med obema modeloma. Pri tradicionalnem pouku je učitelj imetnik znanja, ki ga prenaša prejemniku. Učenci pričakujejo besedne modrosti, med njimi in učiteljem je velika statusna razlika (učiteljeva vloga temelji na strogi avtoriteti, ne zaupa v učence, ni demokratičnosti, prevladuje nadzor). Prevladujejo verbalne metode (razlaga, delo s tekstom), učenci nimajo možnosti aktivnega sodelovanja, izbiranja in odločanja med različnimi alternativami ter prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve. Poudarek je predvsem na intelektualnih sposobnostih. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je pomembna količina izkazanega znanja.

Za v učenca usmerjen pouk je pomembna sproščena razredna klima. Učitelj deli odgovornost za učenčeve učne rezultate z učenci, njihovimi starši ..., učence vzpodbuja in dopušča, da oblikujejo samostojne učne projekte: tako se naučijo postavljati učne cilje, prevzemati odgovornost zanje ter (so)delovati v timu. Pri pouku učitelj zagotavlja pestre učne pripomočke in različne vire učenja. Pri učencih želi vzpodbuditi proces stalnega učenja, pri čemer bo učenec razumel svoje lastno učenje.

Tradicionalni pouk nekateri poimenujejo tudi *transmisijski ali posredovalni pouk* (prim. Valenčič Zuljan, 2002), ki ustreza pojmovanju, da je učenje preprost, aditiven proces kopičenja novih informacij in spremin-

1 Čprav se predstavitev empiričnih rezultatov v drugem delu članka nanaša na visokošolski oziroma univerzitetni nivo šolanja, kjer so ustaljeni izrazi študij namesto učenja in poučevanja, študent namesto učenec in profesor namesto učitelj, bomo v teoretičnem delu članka uporabljali splošne izraze pouk, učenje, poučevanje, učenec in učitelj.

janje posameznika na podlagi principa dražljaj – reakcija. Značilnosti transmissijskega pouka, ki jih povzema M. Valenčič Zuljan (ibid.), so: natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirani učni cilji, učiteljeva glavna naloga pa je, da poskrbi za jasno, podrobno razčlenjevanje in strukturiranje učne snovi ter za zadostno količino vaj in nalog. Pomembna sta namreč zlasti urjenje in ponavljanje, vendar pogosto ostajata na ravni reprodukcije in podkrepitve uspešnih učenčevih dosežkov kot najboljšega sredstva motivacije.

Kognitivno-konstruktivistično usmerjen pouk lahko poimenujemo tudi transformacijski oziroma interakcijski pouk. Kot navaja B. Marentič Požarnik (1987: 64), izhaja iz širšega, inovativnega in dinamičnega pojmovanja učenja kot procesa progresivnega trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj. V središče postavlja učenca in njegovo aktivnost (čustveno, kognitivno, vrednostno ...), ki jo tesno povezuje z oblikovanjem in vzpodbujanjem kognitivnega konflikta (Anderson, 1989) med učenčevimi kognitivno strukturo in novimi spoznanji: bistveno je, da učenec začuti diskrepanco med svojim znanjem, zmožnostjo in potrebnim znanjem za rešitev nekega problema.

Če povzamemo po Valenčič Zuljan (2002), so temeljne značilnosti takšnega pouka:

- osrednja pozornost je namenjena učenčevi aktivni vlogi v vseh fazah pouka, kar zahteva poglobljeno spoznavanje učencev ter izbiranje in načrtovanje problemskih vsebin in didaktičnih pristopov;
- pri obravnavi nove učne snovi učitelj veliko pozornosti namenja učenčevemu predznanju (kaj učenec že zna, kakšne so njegove izkušnje, stališča, pravilnost njegovih pojmovanj ...);
- preverjanje in ocenjevanje znanja temelji na notranji vzpodbudi, poudarja vrednost posameznika in njegovega osebnega razvoja, je procesno in podporno, temelji na: predelanem sistemu posameznikovega znanja (ne le kvaliteta znanja, temveč organiziranost, strukturiranost), ki je kontekstualno in kritično, ter na sposobnosti vrednotenja učenčevih kognitivnih in metakognitivnih spretnosti ter na sposobnosti samovrednotenja (več gl. Gipps, 1994; Rutar Ilc, 2003; Javornik Krečič, 2005);
- kvalitativen premik in razširitev tehnik preverjanja ter ocenjevanja znanja: praktično preverjanje, mape učenčevih izdelkov, samoocenjevanje ... (več v Rutar Ilc, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004);

- učitelj vzpodbuja situacije kognitivnega konflikta ter jim nudi ustrezno podporo pri njihovem razreševanju (količino in način podpore prilagaja lastnostim in potrebam učenca ter značilnostim učne ure);
- cilj pouka je razvoj metakognitivnih sposobnosti, saj so te temelj učenčevega samostojnega in aktivnega učenja;
- učitelj mora v času pouka načrtovati tudi čas za reflektiranje in analiziranje, saj je zelo pomembno vzpodbujati medsebojno sodelovanje;
- razredna klima je sproščena, značilni so sodelovalni odnosi med učenci, napake so sestavni del učenja;
- učenci in učitelj vstopajo v pouk kot celostne učeče se osebnosti, ki s seboj prinašajo poleg intelektualnih sposobnosti tudi številna pričakovanja, pojmovanja, stališča, čustva ..., torej vse, kar sooblikuje proces učenja in vpliva na kakovost znanja.

V prvem delu smo na kratko spoznali dva modela pouka, kar lahko prenesemo tudi na raven študija. Le-ta je prav tako kot pouk lahko transmisijski oziroma posredovalni ali pa transformacijski oziroma interakcijski, saj gre v osnovi za proces pridobivanja znanja v najširšem smislu. Ključne karakteristike transmisijskega modela vodenja študijskega procesa bi tako bile: kopičenje in podajanje informacij na »ex cathedra« načine in motiviranje študija pretežno z vrednotenjem študentovih dosežkov. Ključne karakteristike transformacijskega modela vodenja študijskega procesa bi bile: ustvarjanje okoliščin, kjer lahko študent začuti diskrepanco med svojim znanjem in zmožnostjo ter potrebnim znanjem za rešitev problema, nudenje podpore pri reševanju notranjega kognitivnega konflikta pri (posameznih) študentih, ob spoštovanju njihove celostne osebnosti, spodbujanje študentovega celostnega razvoja in aktivnosti s poudarkom na reflektivnih in metakognitivnih sposobnostih.

Empirična raziskava

Naša študija se osredotoča na pojmovanja univerzitetnih profesorjev, in sicer smo z empirično raziskavo ugotavljali:

1. pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju;
2. pojmovanja univerzitetnih profesorjev o svojem lastnem učenju/študiju ter izpopolnjevanju.

V okviru teh dveh raziskovalnih vprašanj so nas zanimale razlike med univerzitetnimi profesorji na naravoslovno-tehničnih ter družboslovno-humanističnih študijskih smereh oziroma fakultetah.

Metodologija

Metoda in opis vzorca

Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Osnovno populacijo so predstavljali univerzitetni profesorji na Univerzi v Mariboru. Na nivoju inferenčne statistike je vzorec predstavljal enostavni slučajnostni vzorec ter je zajemal 115 univerzitetnih profesorjev: 37 univerzitetnih profesorjev naravoslovno-tehničnih fakultet (32,2 %) ter 78 univerzitetnih profesorjev (67,8 %) družboslovno-humanističnih fakultet. Glede na spol je bilo v vzorcu 50 profesorjev (43,5%) in 65 profesorice (56,5%).

Instrumentarij in zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali z anonimnim anketnim vprašalnikom februarja 2012. Prošnjo za sodelovanje v raziskavi je preko pošte dobilo 350 slučajnostno izbranih univerzitetnih profesorjev vseh fakultet Univerze v Mariboru. Vrnjenih smo dobili 115 anketnih vprašalnikov, kar predstavlja 32,9-odstotno odzivnost.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz *dveh sklopov štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic* (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani; 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni; 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi; 4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni).

V prvem sklopu (20) ocenjevalnih lestvic so profesorji ocenjevali svoje pojmovanje o študentovem pristopu k študiju, v drugem sklopu (20) ocenjevalnih lestvic pa pogled na svoje lastno učenje oz. študij in izpopolnjevanje. Pri zasnovi instrumentarija smo izhajali iz anketnega vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuisa in Voetena (2004 in kasneje v Javornik Krečič, 2008). V trditvah smo zajeli 5 dimenzij, ki so pomembne za t. i. kognitivno-konstruktivistično usmerjen pristop k študiju (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti in toleranca do negotovosti). Oblikovali smo dvopolne trditve, kar pomeni, da so le-te opisovale dve skrajnosti (tradicionalno in kognitivno-konstruktivistično pojmovanje), anketiranci pa so morali oceniti, katera orientiranost jim je bližje.

V nadaljevanju naštevamo na podlagi faktorizacije (v raziskavi Bolhuis, Voeten, 2004) oblikovane sklope izjav profesorjev, ki kažejo na njihovo pojmovanje regulacije učenja pri študentih ter pri profesorjevem lastnem učenju. Navedene sklope izjav smo uporabili tudi v anketnem vprašalniku.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na regulacijo študija pri študentih tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (zunanja

regulacija): študij je obveza za študente, zato lahko pričakujem težave pri motivaciji; mislim, da študenti niso sposobni samostojno delati; samo profesorjeva dolžnost je, da ocenjuje študentove študijske dosežke; študij je najbolj uspešen oziroma učinkovit, če ga vodi profesor. *Kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja na regulacijo študija pri študentih opredeljujejo naslednje trditve (notranja regulacija): študenti izgubijo motivacijo, če jim je vse natančno vnaprej predstavljeno; študenti so sposobni samostojno delati; študenti so se naučili le polovico, če ne znajo svojih študijskih dosežkov tudi ovrednotiti; študij je najbolj uspešen oziroma učinkovit, če iniciativo prevzamejo študenti.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na regulacijo študija pri lastnem študiju* so za *tradicionalno pojmovanje študija* značilne naslednje trditve (zunanja regulacija): rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni le, če jih lahko apliciram na konkreten primer; največ se naučim, če imam natančna navodila; pri delu najraje sledim navodilom, ki so jih pripravili eksperti; priročniki za učitelje bi mi morali podati natančna navodila za delo, najbolje za vsako poglavje posebej. *Na kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na regulacijo lastnega študija kažejo sledeče trditve (notranja regulacija): rezultati raziskav s področja poučevanja in učenja se mi zdijo uporabni, če pridem ob njih do novih idej in mi dajo misliti; največ se naučim, če moram sam(-a), na podlagi lastnih izkušenj, ugotoviti, kako stvari delujejo; načrt in način dela si najraje pripravim sam(-a); če je v priročnikih za profesorje podana glavna ideja, si lahko sam(-a) zamislim, kako bo potekalo delo.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na znanje študentov* na *tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (znanje kot reprodukcija): študentom pri študiju najbolj pomagam tako, da jim zelo precizno zastavim naloge in jim tudi povem, kako naj jih rešijo; pomembno je, da študenti znajo definicije na pamet; pomembno je, da so študenti informirani o dejstvih in jih natančno poznajo; mehanični, rutinski študij je najboljši način, da se študenti naučijo mojega predmeta. *Na kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na znanje študentov kažejo naslednje trditve (znanje kot aktivna konstrukcija): študentom prepustim, da naloge rešujejo na način, ki si ga sami izberejo; študenti morajo razumeti definicije; pomembno je, da študenti razmišljajo o nekem problemu in podajajo svoje sodbe, mnenja; uporabe znanja se ni mogoče naučiti z memoriranjem pravil in dejstev.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na lastno znanje tradicionalno pojmovanje študija* opredeljujejo naslednje trditve (znanje kot reprodukcija): dober profesor je tisti, ki obvlada vsebino predmeta, ki ga poučuje; študij je prejemanje odgovorov; študij mi pomeni zapomnitev pojmov, princi-

pov, definicij; pomembno je samo, da znamo pravilno odgovoriti na zastavljeno vprašanje, razmišljanje o vprašanju ni pomembno. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na znanje pri sebi kažejo te trditve (znanje kot aktivna konstrukcija): dober profesor je tisti, ki si želi nadaljnjega razvoja svojih sposobnosti, spretnosti, učenja in osebnostne rasti; študij je postavljanje vprašanj; pri študiju je pomembno, da gledamo na stvari z različnih zornih kotov; pomembno je, da študijska snov poraja vprašanja, o katerih je mogoče razpravljati.

Pri kriteriju *profesorjevega pogleda na (skupinski, sodelovalni) študij študentov na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo te izjave (individualni študij): ko študenti delajo v skupinah, se običajno naučijo napačne stvari drug od drugega; metoda diskusije vzame preveč časa glede na svojo učinkovitost; študenti se najbolje naučijo snovi, ko delajo individualno; skupinsko delo je moteče, zmoti ustaljeno delo med študijskim procesom. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na (skupinski, sodelovalni) študij študentov pa (sodelovalno, skupinsko učenje): študenti se dosti naučijo s tem, ko razlagajo stvari drug drugemu; ko študenti razpravljajo, vidijo učno snov z različnih perspektiv, vidikov; s skupinskim delom se študenti veliko naučijo drug od drugega; študenti so uspešnejši, če učno snov obravnavajo s skupinskim delom.

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na (skupinski, sodelovalni) študij v povezavi z lastnim učenjem/študijem na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (individualni študij): rešitev problema je običajno ena sama; ne verjamem, da se lahko s skupinskim delom dosti naučim; pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer; preko svojega študija sem se naučil(-a), kako moram delati, in to mi zadostuje. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na (skupinski, sodelovalni) študij v povezavi z lastnim študijem pa (sodelovalno, skupinsko učenje): različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari; veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo); veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema; rad(-a) vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).

Po kriteriju *profesorjevega pogleda na sposobnosti študentov na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (nedinamičen pogled na sposobnosti): od nekaterih študentov nikakor ne morem pričakovati napredka; za slab uspeh nekega študenta so krive njegove omejene sposobnosti; študentov med študijem ne morem osebnostno spreminjati; neuspešen študent ostane neuspešen ne glede na to, kaj storim. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na sposobnosti študentov (dinamičen pogled na sposobnosti) pa: vsak štu-

dent lahko napreduje, postane bolj uspešen; razloge za študentov neuspeh je mogoče odpraviti; moja naloga je, da študentom pomagam razviti njihove potenciale; študentom, ki dosegajo slabši uspeh, lahko pomagam. Po kriteriju *profesorjevega pogleda na lastne sposobnosti na tradicionalno pojmovanje študija* (nedinamičen pogled na sposobnosti) kažejo izjave: z leti postaneš tako izkušen, da se ti ni treba več učiti; dober profesor je dober že od začetka svoje kariere, slab bo vedno ostal takšen; starega mačka ne moreš naučiti novih trikov; ko profesor pridobi izkušnje, mu ni treba spreminjati svojega dela, dela lahko po ustaljenem vzorcu. Na *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* pogleda profesorja na lastne sposobnosti (dinamičen pogled na sposobnosti) pa: skozi celo svojo kariero se bom učil(-a); profesor pri svojem delu napreduje, se spreminja, tudi osebnostno raste zaradi stalnega izpopolnjevanja; nikoli nisi prestar za učenje; ko profesor pridobi izkušnje, še vedno neprestano spreminja svoje delo.

Po kriteriju *profesorjeve tolerance negotovosti v zvezi s študenti na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (netoleranca do negotovosti): študentov ne soočam z resničnimi, vsakodnevnimi problemi, saj jih tako ali tako ne bi mogli rešiti in jih ne razumejo; študentom dajem samo naloge, ki jih bodo brez težav razumeli; napake in slabe ocene so za študente slaba novica, zato bi jih morali pred njimi obvarovati; nesmiselno je soočati študente z različnimi pogledi na stvari. Za *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja o toleranci do negotovosti v zvezi s študenti so značilna naslednja pojmovanja (toleranca do negotovosti): pomembno je, da študente soočim tudi z resničnimi, vsakodnevnimi problemi; študentom mora biti dovoljeno poskusiti stvari; iz napak in slabih ocen se učimo, študentom pri tem pomagam; študentom predstavim različne rešitve problema in razlage nekega pojava.

Po kriteriju *profesorjeve tolerance negotovosti v zvezi z lastnim delom na tradicionalno pojmovanje študija* kažejo naslednje trditve (netoleranca do negotovosti): vseč mi je, če študenti z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil(-a); potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju; najraje imam, da se študijski proces odvija v smeri, ki sem jo navajen(-a); moti me, če študenti opazijo, da sem storil(-a) napako. Za *kognitivno-konstruktivistično usmerjeno pojmovanje* profesorja o toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim delom so značilna naslednja pojmovanja (toleranca do negotovosti): vseč mi je, ko študenti zastavljajo nenavadna vprašanja; če je vse predvidljivo, je študijski proces dolgočasen; rad(-a) preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne; ne moti me, če študenti opazijo mojo napako.

Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z name- ni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Zaradi neizpolnjevanja potrebnih predpostavk za rabo parametrič- nih testov (homogenosti varianc in normalnosti porazdelitve) smo upo- rabili neparametrični Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med skupinami profesorjev glede na študijsko usmeritev, na kateri delujejo. Za ugotavljanje razlik med pojmovanji profesorjev o študiju študentov in la- stnem učenju/študiju smo uporabili neparametrični Wilcoxonov test.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju študija/učenja pri študentih *glede na študijsko usmeritev, na ka- teri profesor deluje*.

	Študijska usmeritev	n	Povpreč- ni rang	z	P
Regulacija učenja	Naravoslovno-tehnična	37	53,07	z = -1,113	P = 0,266
	Družboslovno-humanistična	78	60,34		
Znanje	Naravoslovno-tehnična	37	51,74	z = -1,438	P = 0,150
	Družboslovno-humanistična	78	60,97		
Skupinsko učenje	Naravoslovno-tehnična	37	57,65	z = -0,079	P = 0,937
	Družboslovno-humanistična	78	58,17		
Sposobnosti	Naravoslovno-tehnična	37	57,30	z = -0,157	P = 0,875
	Družboslovno-humanistična	78	58,33		
Toleranca do negotovosti	Naravoslovno-tehnična	37	52,00	z = -1,380	P = 0,167
	Družboslovno-humanistična	78	60,85		

Rezultati (glede na statistične preizkuse) v nobeni postavki ne izka- zujejo statistično pomembnih razlik, za vzorec pa lahko rečemo, da pro- fesorji družboslovno-humanističnih smeri pojmujejo študij pri študentih bolj v skladu s konstruktivistično-kognitivnim pristopom kot profesorji na naravoslovno-tehničnih fakultetah.

Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa pokažejo, da je statistično zna- čilna razlika med profesorji naravoslovno-tehničnih in družboslovno-hu- manističnih fakultet pri pojmovanju regulacije lastnega učenja ($z = -2,119$, $P = 0,034$), in sicer profesorji družboslovno-humanističnih fakultet v ve- čji meri vidijo učenje kot samoregulacijski proces. Višja pojmovanja teh profesorjev, kar velja sicer samo za vzorec, so izkazana tudi v vseh ostalih postavkah.

Tabela 2: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju lastnega študija/učenja *glede na študijsko usmeritev*.

	Študijska usmeritev	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	Naravoslovno-tehnična	37	48,55	z = -2,119	P = 0,034
	Družboslovno-humanistična	78	62,48		
Znanje	Naravoslovno-tehnična	37	54,68	z = -0,749	P = 0,454
	Družboslovno-humanistična	78	59,58		
Skupinsko učenje	Naravoslovno-tehnična	37	52,35	z = -1,273	P = 0,203
	Družboslovno-humanistična	78	60,68		
Sposobnosti	Naravoslovno-tehnična	37	57,41	z = -0,148	P = 0,883
	Družboslovno-humanistična	78	58,28		
Toleranca do negotovosti	Naravoslovno-tehnična	37	51,15	z = -1,535	P = 0,125
	Družboslovno-humanistična	78	61,25		

Tabela 3: Izidi Wilcoxonovega preizkusa razlik v profesorskem pojmovanju lastnega učenja/študija in študija pri študentih.

		n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	študentov pristop k študiju	115	53,39	z = -7,333	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	31,15		
Znanje	študentov pristop k študiju	115	56,77	z = -8,174	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	27,10		
Skupinsko učenje	študentov pristop k študiju	115	44,74	z = -2,153	P = 0,031
	lastno učenje/študij	115	42,79		
Sposobnosti	študentov pristop k študiju	115	45,72	z = -8,513	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	35,00		
Toleranca do negotovosti	študentov pristop k študiju	115	26,83	z = -28,552	P = 0,000
	lastno učenje/študij	115	55,61		

Izidi statističnih preizkusov v vseh petih postavkah kažejo statistično značilne razlike med profesorskimi pojmovanji lastnega in študentovega učenja, in sicer profesorji v primerih vseh postavk, z izjemo tolerance do negotovosti, svoje učenje v manjši meri pojmujejo v skladu s kognitivno-konstruktivističnim pristopom. Rezultati so nasprotni ugotovitvam v nekaterih drugih študijah (Javornik Krečič, 2008), ki so raziskovale pojmovanja pri osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljih, saj so te pokazale, da učitelji bolj tradicionalno, transmissijsko gledajo na učenje pri svojih učencih, na svoje učenje pa bolj kognitivno-konstruktivistično. Rezultat

naše raziskave med univerzitetnimi učitelji je lahko posledica tradicionalnih načinov vodenja študijskega procesa, ki so ga kot študenti doživeli sedanjim univerzitetnim profesorjem; zaradi tega so transmisijski vzorci učenja oz. študija pustili pečat v njihovem osebnem stilu učenja. Po drugi strani je lahko njihova razvita raziskovalna plat poklicnega dela (ki je morda ne enačijo s procesom študija v klasičnem pomenu besede) spontano spodbudila v njih konstruktivistično naravnost v pojmovanju učenja oz. študija, ki jo sedaj pričakujejo in želijo razviti pri svojih študentih. Zanimiva je zadnja postavka, toleranca do negotovosti, kjer pa profesorji lastno učenje vrednotijo veliko višje kot učenje študentov, kar izraža precej nezaupanja do študentov.

Diskusija in zaključek

V prispevku, kjer smo poudarili pomembnost raziskovanja učiteljevih pojmovanj na vseh nivojih šolanja, saj so učiteljeva pojmovanja izražena v njegovih ravnanjih, smo se osredotočili na empirične rezultate, ki analizirajo pojmovanja univerzitetnih profesorjev. Na splošno lahko rečemo, da so pojmovanja univerzitetnih profesorjev družboslovno-humanističnih fakultet (zaradi neizkazanja statistično pomembnih razlik med skupinama večina rezultatov velja sicer samo za raziskovalni vzorec) v večji meri v skladu s konstruktivistično-kognitivnim pristopom kot pojmovanja univerzitetnih profesorjev naravoslovja in tehnike. Če pogledamo podrobneje:

Glede pojmovanja regulacije učenja: univerzitetni profesorji na družboslovno-humanističnih fakultetah učenje v večji meri kot profesorji naravoslovja in tehnike pojmujejo kot samoregulacijski proces. In zakaj je pomembno, da učitelji učenje pojmujejo kot samoregulacijski proces? Raziskave (Pintrich, Marx, Boyle, 1993; Hofer, Yu, Pintrich, 1998) kažejo, da zahtevnejše, ko je učenje (zlasti je to vidno npr. pri problemskem pouku), večja, ko je potreba po miselnem in čustvenem angažiranju učencev, bolj pride do izraza konstrukt o izvoru kontrole. Učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo in kontrolirajo svoj proces učenja, se bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri razreševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami.

Glede pojmovanja znanja: tudi pri teh pojmovanjih so pojmovanja profesorjev družboslovja in humanistike višja, profesorji naravoslovja in tehnike znanje v večji meri pojmujejo kot kategorijo, ki jo je mogoče nespremenjeno neposredno prenašati na učence. To je lahko povezano s samo študijsko vsebino, saj področje družboslovja morda vendarle dopušča več možnosti, interpretacij, medtem ko sta naravoslovje in tehnika bolj eksaktni vede. Kljub temu ta ugotovitev odpira vprašanje, ali so profesor-

ji še vedno preveč usmerjeni v vsebino predmeta in ali dovolj uresničujejo kompetenčne imperative študija. Podobne rezultate in vprašanja je odprla tudi študija Konečnik Kotnik, Javornik Krečič (2011, 17–18) na primeru osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev. Pomembno je izpostaviti, da učiteljevo pojmovanje znanja ne sooblikuje samo njegovega pojmovanja učenja in načina učenja, temveč tudi njegovo pojmovanje pouka in strategijo poučevanja, s čimer pomembno oblikuje pojmovanja tudi pri svojih učencih.

Glede pojmovanja učenja: profesorji naravoslovja in tehnike učenje v večji meri pojmujejo kot individualni proces. Pomanjkanje skupinskega učenja in aktivnosti ter rutiniranje dela lahko vodita, kot navaja Resman (2005: 86), v konzervativnem pri pouku oziroma študiju, ki se kaže v tem, da profesor:

- zelo zaupa v osebno (individualno) izkušnjo in je skeptičen do raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe mu lahko povzročijo, in zato ni naklonjen spremembam;
- bolj ceni kratkoročne kot dolgoročne cilje;
- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih študentih ter se nagiba h kulturi »preživetja« (ibid.).

Rezultati so na tem področju morda nekoliko presenetljivi, če upoštevamo, da imajo običajno naravoslovno-tehnični predmeti veliko projektnega, skupinskega dela. Ključ je lahko v nekoliko manj interpretativni vsebini, ki postavlja skupinski proces v manj pomembno luč. Po drugi strani pa lahko rutiniramo tudi skupinski proces, če sta odsotni refleksija in metakognitivni procesi ter tako rutinirani skupinski proces ni bistveno drugačen od individualnega procesa.

Glede pojmovanja sposobnosti: ta pojmovanja imajo pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Rezultati raziskave kažejo, da so profesorji družboslovja in humanistike bolj dinamični v pojmovanju sposobnosti (nasproti statičnemu pojmovanju sposobnosti), kar pomeni, da ti učitelji z dinamičnim pogledom na sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Tudi takšen rezultat lahko deloma razložimo s samo vsebino študijskega področja, kot smo že navedli na dveh mestih v našem besedilu.

Glede torelance do negotovosti: to je pomembno, ker se učitelji z nižjim pragom tolerance do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj poslužujejo metod, strategij, ki so že ustaljene, so jih navajeni, vendar ne stimulirajo samostojnega učenja – po naši raziskavi to v večji meri počno profesorji naravoslovja in tehnike.

Glede primerjave profesorskih pojmovanj lastnega in študentovega učenja: izkazalo se je, da profesorji pri večini postavk višje pojmujejo učen-

je pri študentih, s čimer zaznavamo evolucijski prehod med transmisijsko naravnanimi in konstruktivistično naravnanimi načini študijskega dela, kar je lahko logična posledica raziskovalne naravnosti poklica.

Rezultati so vsekakor zanimivi in lahko predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskovanje. Če ob koncu izpostavimo še enkrat, sta skupni ugotovitvi številnih raziskav učenčevih in učiteljevih pojmovanj: potreba (1) po njihovem spoznavanju in potreba (2) po priložnostih (npr. pri organizaciji učnega procesa, pri strokovnem izpopolnjevanju ...) za rekonstrukcijo teh pojmovanj in s tem tudi učiteljevih ravnanj. Zato je ugotavljanje pojmovanj pomembno, kot izpostavljata Valenčič Zuljan (1999) in Šteh (1998, 2000), tako za učitelja (posameznika), saj mu pomeni pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih, pojmovanjih njegovih učencev – gre torej za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije ter pomeni spodbudo za poklicni razvoj posameznega učitelja, hkrati pa je pomembno tudi na širši raziskovalni ravni, saj pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za poklicni razvoj učiteljev.

Literatura

- Anderson, L. M. (1989). Classroom Instruction. V: Reynolds, M. C. (ur.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon, 85–101.
- Bolhuis, S., Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77–98.
- Brandes, D., Ginns, P. (1992). *A Guide to Student-centered Learning*, Trowbridge: Simon & Schuster Education.
- Calderhead, J., Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Fox, D. 1983. Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.
- Gipps, V. C. (1994). *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment*, London: The Falmer Press.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of teaching: A developmental approach*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., Ross-Gordon, J.M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). *Self-Regulated Learning; From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: The Guildford Press, 57–85.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 58–69.
- Javornik Krečič, M. (2005). Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave: kako se z leti šolanja spreminjajo značilnosti ocenjevanja znanja in zahteve učitelja pri ocenjevanju?. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 73–81.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*, Ljubljana: Iz.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., Kwan, D. K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(4), 469–490.
- Konečnik Kotnik, E., Javornik Krečič, M. (2011). Spodbujanje multikulturalnosti pri učencih. *Geografija v šoli*, XX/2011.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana: DZS.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of the Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pollard, A. (2003). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice*, London, New York: Continuum.
- Prossner, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217–231.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.

- Rogers, C. G., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn*, New York: Mcmillan Publishing Company.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju* (K novi kulturi pouka), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sullivan, S., Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching*, Los Angeles, CA: Corwin Press.
- Šteh, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šteh-Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: FF.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–285.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 16–23.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 3–12.
- Winitzky, N. (1992). Structure and Process in Thinking about Classroom Management: An Exploratory Study of Prospective Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 1–14.

Protirealistične teorije znanja¹

Eva Klemenčič

Protirealizem

Realizmu nasprotno stališče je protirealizem. Skladno z njim predstavljata naš jezik in razum neke vrste očala, skozi katera gledamo svet in s pomočjo katerih si ustvarimo predstavo o njem, kar pomeni, da predmeti, situacije, lastnosti, ki jih spoznavamo, ne obstajajo neodvisno od nas, ampak njihov obstoj določamo mi. Način določanja njihovega obstoja je odvisen od naših jezikovno-pojmovnih sposobnosti. To stališče se je navadno imenovalo subjektivni idealizem, vendar danes pogosteje uporabljamo izraz antirealizem oziroma protirealizem, kajti pojem idealizem se je (in se) uporabljal za opisovanje številnih različnih idej in usmeritev (Miščević, Kante, Klampfer in Vezjak, 2002: 61).² Tudi protirealizem, podobno kot realizem, lahko pozicioniramo od ekstremnih do zmernih pozicij.

Okasha (2008) pravi, da bi morali razlikovati med dvema vrstama protirealizma (op. p.). Sicer se avtor osredotoča na teze, ki bazično razločujejo med opazljivim in neopazljivim svetom, in na tej osnovi predstavi razlike med realistično in protirealistično (op. p.) pozicijo znanosti. Pa si pogledjmo njegovo delitev protirealizma, ki je, kot rečeno, protirealizem znanosti.

Razločevati bi bilo treba med dvema vrstama protirealizma (op. p.). »*Po mnenju prvega govora o neopazljivih bitnostih ne bi smeli razumeti dobesedno.*« (Okasha, 2008: 73.) Kadar npr. znanstvenik predlaga teorijo o elektronih, tega ne smemo razumeti, kot da zagovarja obstoj bitnosti s tem imenom, temveč o elektronih govori metaforično. Gre za obliko protirealizma (op. p.), ki je

1 Tudi ta članek v večji meri temelji na enem od delov doktorske disertacije (2011). Pomeni pa logično nadaljevanje članka iz lanskega leta, ko sem opisovala realistične teorije znanja (2012).

2 Najbolj skrajno različico protirealizma je razvil George Berkeley, ki pravi, da so zunanji predmeti zgolj naše ideje (Miščević et al., 2002: 61).

bila priljubljena v prvi polovici 20. stoletja, vendar danes nima več veliko zagovornikov (Okasha, 2008: 73).³ Druga vrsta protirealizma (op. p.) meni, da bi morali govor o neopazljivih bitnostih sprejeti tako, kot je dan. Primer: teorija, ki pravi, da imajo elektroni negativen naboj, je resnična, če elektroni obstajajo in so negativno nabiti, neresnična pa, če je nasprotno. Ker verjetno nikoli ne bomo izvedeli, kaj od tega je res, kajti resničnosti izjav nismo sposobni odkriti, je tako odnos do izjav o neopazljivi stvarnosti popolni agnosticizem (Okasha, 2008: 73).⁴ Večina današnjih protirealističnih teorij sodi v to, drugo skupino, ki se ne osredotoča na resničnost/neresničnost izjav, tega namreč preprosto ne moremo odkriti, temveč gre za sprejemanje dejstev o neopazljivem svetu, ki je kot resničen zgolj opisan. Pravzaprav še več: do resničnosti neopazljivih stvarnosti bi morali biti agnostični. Na ta način torej protirealistične teorije v svoji najkritičnejši drži predpostavijo, da neopazljiva stvarnost ne obstaja. Takšen skrajno kritični protirealizem bi sicer težko prenesli na teorije znanja, zato si v nadaljevanju pogledjmo nekaj protirealističnih smeri, ki jih pa vendarle lahko prenesemo tudi na teorije znanja. Predstaviti želim torej nekaj, kar bi lahko imenovali opozicija realizma, podobno kot pri realizmu, glede na kontinuum radikalno – zmerno.

Konstruktivizem

Začetke konstruktivističnih idej povezujemo z različnimi filozofskimi idealizmi (s Humeom, Berkeleyjem in Kantom, ki so dokazovali, sicer v različnih smereh, da je znanje (iz)oblikovano s človeškimi kognitivnimi strukturami), spet drugi pravijo, da konstruktivizem nima jasnih začetkov, da ga ne moremo povezati z nobenim posameznim imenom ali gibanjem, še posebej ne modernih konstruktivističnih idej, da pa lahko kot »začetnike« štujemo (ob Kantu) Giovannija Battista Vica, Jean-Jacquesa Rousseauja, Johna Deweyja, Leva Vygotskega in Paula Goodmana (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Predvsem Dewey in Vygotski sta verjetno bolj pomembna za področje edukacije (vsaj tako se ju skuša predstaviti), seveda ob drugih, kot je npr. tudi Jerome Bruner. Med modernejšimi zagovorniki konstruktivizma v družboslovju sta gotovo Max Weber in Karl Mannheim⁵ (predvsem na področju klasične sociološke tradicije)

3 V glavnem je to obliko protirealizma (op. p.) podpiral nauk s področja filozofije jezika, »po katerem si ni mogoče zamisljati smiselnih izjav o stvarih, ki jih že v načelu ne moremo opazovati.« (Okasha, 2008: 73).

4 Gre namreč za izjave o neopazljivi stvarnosti.

5 Slednji je dokazoval, da je znanje vedno sproducirano z nekega specifičnega družbenega in zgodovinskega gledišča, ki reflektira interese in kulturo skupin – resnica je konec koncev produkt njegovih družbenih lokacij –, zraven omenjenega pa je konstruktivizem povezoval tudi s političnimi prepričanji (Delanty, 2005: 138). To pomeni, da konstruktivizma ni

(Delanty, 2005: 138). Konstruktivizem je bil kasneje »ponovno odkrit«. Konstruktivizem je bil znanstvena metoda družboslovja 80. let prejšnjega stoletja, ko je bilo vedno bolj prepoznano, da je naše znanje o družbeni realnosti konstrukcija družboslovja, v smislu, da je družboslovno znanstveno znanje reflektivno znanje, ki določa svoj objekt (Delanty, 2005: 139). Čeprav objekt tega, kar družboslovci preučujejo, obstaja kot neodvisna realnost, vendarle družboslovje samo igra pomembno vlogo pri oblikovanju znanja. Družbena realnost torej obstaja neodvisno od nas, družboslovci jo le preučujejo.

Že iz zgornjega je jasno, da je, kot pravita tudi Lowenthal in Muth (2009: 178), konstruktivizem sinteza filozofskih, socioloških, psiholoških in edukacijskih idej. Sama se bom skušala osredotočiti predvsem na avtorje s področja edukacije.

Osnovni princip konstruktivizma je, da učeči se konstruirajo (oziroma gradijo) svoje lastno znanje in pomen, kar je v nasprotju s principom, da jim je znanje zgolj »dano« oziroma »posredovano«, sprejemanje znanja torej ni več osrednjega pomena. Človeško učenje je torej konstruirano s tem, da gradimo novo znanje na osnovi temeljev prejšnjega učenja (Wellington, 2008: 125).

Konstruktivizem in znanje

Konstruktivizem opisuje oboje, teorijo védenja in teorijo učenja, pri čemer se nekatere smeri bolj osredotočajo na znanje (npr. filozofija in sociologija), druge na učenje (npr. psihologija in edukacijske vede). Kot teorija znanja (individualni ter socialni) konstruktivizem temelji na ideji, da je znanje v objektivnem svetu zunaj tistega posameznika, ki ve. Nasprotno, znanje konstruirajo ljudje (posamezniki ali družba) (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Na podlagi tega lahko rečem, da ta tip konstruktivizma ne vidi védenja kot objektivne odslikave realnosti, kar pomeni, da ga lahko razumemo tudi kot nasprotje objektivizma.⁶ Konstruktivizem kot teorija učenja (oziroma psihološki konstruktivizem) se je pojavil z deli kognitivnih psihologov, kot so npr. Piaget, Vygotski in Bruner. Z vzponom kulturne psihologije sta postali dominantni dve perspektivi: individualni in socialni konstruktivizem (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Sama se bom v nadaljevanju osredotočila predvsem na socialni konstruktivizem, ki se osredotoča na konstrukcijo pomenov med ljudmi (ne pa na konstrukcijo pomenov

omejil zgolj na kulturo na splošno ali na ideologijo. Zanimivo je tudi nekaj drugega. Mannheim je verjel, da naravoslovne znanosti in matematika ne sodijo v socialno konstrukcijo znanja (Delanty, 2005: 139).

6 Objektivizem v splošnem pomeni priznavanje objektivne dejanskosti, stvarnosti, v spoznavnoslovnem pomenu pa pozicijo, ki priznava objektivna merila in resnice, ki so od spoznavajočega in dejavnega objekta neodvisne (Sruk, 1980: 243).

posameznika). Slednje bi poimenovala kar (multi)relacijski pristop h konstrukciji znanja. Toda pred razpravo o omenjenem si pogledimo različne tipe konstruktivizma.

Ena od (starejših) predpostavk postempiricistične epistemologije je, da znanje ni zaprto v svet znanosti, ampak ima korenine prav tako v vsakodnevnem svetu, v katerem družbeni akterji konstruirajo svoj svet, z uporabo kognitivnih struktur – v tem pogledu je družbeni svet družbeno konstruiran (Delanty, 2005: 139). Znani primer konstruktivizma tega tipa je delo *Družbena konstrukcija realnosti*⁷ Petra Bergerja in Thomasa Luckmanna. Omenjena sta realnost definirala kot »kvaliteto pojavov, katerih obstoj je neodvisen od našega hotenja (ne moremo si želeti njihovega izginitja)«, znanje pa sta definirala kot »gotovost, da so pojavi realni in imajo specifične značilnosti« (Berger in Luckmann, 1988: 11). Ne želita sicer odgovarjati na tradicionalna filozofska vprašanja o realnosti in kako slednjo spoznamo, pač pa na ta vprašanja odgovarjata v sociološkem kontekstu. Pravita, da je sociološki interes za vprašanja realnosti in znanja upravičen zaradi družbene relativnosti obeh pojmov (npr. znanje zločinca se razlikuje od znanja kriminalista; kar je realno za tibetanskega meniha, verjetno ni realno za ameriškega poslovneža). Iz tega sledi, da »specifični sklop, realnosti in znanja pripada specifičnim družbenim kontekstom«, zato nastopi potreba po »sociologiji znanja«⁸ hkrati z opaženimi razlikami med družbami in glede na to, kaj imajo v njih samoumevno za znanje – ukvarjati se mora z analizo družbene konstrukcije realnosti, kajti osrednje mesto sociologije znanja mora biti, po prepričanju Bergerja in Luckmanna, »zdravorazumsko znanje«, kajti le takšno znanje lahko vzpostavlja mrežo pomenov, brez katere ne more obstajati nobena družba (Berger in Luckmann, 1988: 11–23).⁹ Ukvarjati se mora torej s kakršnimkoli znanjem (ne le z idejami), kajti družbena konstrukcija realnosti temelji prav na vsakodnevnem znanju.¹⁰ Vsakdanje življenje se namreč prikazuje kot realnost, ki jo ljudje različno interpretirajo, vendar se realnost vsakdanjega življenja kaže ljudem kot objektivizirana, zato predstavlja realnost *par excellence* (Berger

7 Izvirna izdaja leta 1966.

8 Termin je sicer že v 20. letih 20. stoletja skoval Max Scheler (Berger in Luckmann, 1988: 12), v angleškem jezikovnem območju pa so znane predvsem Mannheimove formulacije sociologije znanja (Berger in Luckmann, 1988: 17). Po vsej verjetnosti te danes v svetu bolj prevladujejo, kajti skoraj vsa Mannheimova dela so prevedena v angleščino, Schelerjeva dela pa ravno nasprotno.

9 Sociologija znanja ne obravnava zgolj empirične raznolikosti znanja v človeških družbah, ampak tudi procese, v katerih katerikoli sklop znanja postane družbeno priznan kot realnost (Berger in Luckmann, 1988: 12).

10 Čeprav v glavnem večina zagovornikov sociologije znanja omejuje teorijo socialne produkcije znanja na ideološkost le-tega (od česar lahko razločujemo znanstveno znanje; Delanty, 2005: 139), se sama ne bom omejila na ta tip sociologije znanja.

in Luckmann, 1988: 27–29). Skupni jezik, ki je uporaben za objektivizacijo mojega izkustva, izhaja iz vsakdanjega življenja (Berger in Luckmann, 1988: 33), s pomočjo katerega prevajamo tudi nevsakdanja izkustva v realnost vsakdanjega življenja. S pomočjo jezika¹¹ torej konstruiramo objektivno vsakdanje izkustvo, realnost torej, vendar je jezikovno označevanje zgolj eden izmed pomembnih družbenih kontekstov objektivizacije realnosti, verjetno eden pomembnejših kontekstov. S pomočjo jezika lahko namreč konstruiramo tudi preteklo realnost. Slednje pa lahko že nakazuje na podobnost z Russellovo opredelitvijo znanja ob opisu. Toda ne trdim, da gre za dve teoriji, ki sta enaki, vsaka izmed njiju se namreč loteva svojega objekta spoznanja s svojega specifičnega zornega kota. Berger in Luckmann namreč definirata znanje kot gotovost, da so pojavi realni in da izhajajo iz nekega specifičnega konteksta ter da so družbeni konteksti znanja in realnosti izrazito relativni.

Iz tega prepričanja (družbena konstrukcija realnosti) so izhajali pravzaprav vsi trije tipi konstruktivizma, nekateri zastopajoč bolj zmerne, spet drugi bolj radikalne pozicije.

Med začetnike konstruktivističnega pristopa pouka in učenja¹² najpogosteje štejemo teoretike 20. stoletja, kot so: Piaget, Dewey, Vigotski, von Glasersfeld, Wittgenstein, Kuhn, Habermas, Popper itd. (Plut-Pregelj, 2008: 15). Konstruktivisti pravzaprav iščejo odgovor na izhodiščno vprašanje o tem, kako ljudje spoznavamo svet, kako prihajamo do znanja, kakšna je narava le-tega in čemu služi (Marentič-Požarnik, 2008: 31). Vsem je skupno pojmovanje znanja, ki ga lahko opišemo z naslednjima trditvama:

- 1) *»Znanje je produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in tehnološkim razvojem,«* in
- 2) *»Znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost«* (Plut-Pregelj, 2008: 16).

Zato ni nenavadno, da konstruktivistične teorije znanja zanima vsakdanje znanje in ne le znanstveno oziroma akademsko znanje.

11 Tudi poglavje o subjektivni realnosti se nanaša na problem jezika in konverzacije ob socializacijskih procesih. Subjektivno realnost označita kot tisto realnost, ki jo zavestno razume posameznik, ne pa kot tisto, ki jo opredeljuje institucija. Konverzacijska sposobnost za ustvarjanje realnosti namreč izhaja iz jezikovne objektivizacije, pri čemer so pomembni tudi pomembni Drugi v posameznikovem življenju, kot vodilni dejavnik vzdrževanja njegove subjektivne realnosti. Z jezikom torej objektiviziramo razkrite življenjske izkušnje (Berger in Luckmann, 1988: 121–143), skozi katere prehajamo med različnimi socializacijskimi procesi (primarna, sekundarna socializacija in resocializacija).

12 Sama se raje sklicujem na konstruktivistični pristop k znanju (in učenju). Ne želim se namreč omejiti zgolj na pouk oziroma formalno izobraževanje.

Na področju edukacije (če slednje ne vežemo zgolj na pouk in učenje, op. p.) se je konstruktivizem začel z deli Brunerja in von Glasersfelda, ki so pritegnila pozornost posameznikov, ki so se ukvarjali z edukacijo, predvsem v 80. letih 20. stoletja (Lowenthal in Muth, 2009: 178); to se nadaljuje vse do danes. Glavne ideje, ki podpirajo konstruktivistične teorije znanja, imajo seveda daljšo tradicijo.¹³ Čeprav se nam danes ta teoretska pozicija (da je znanje konstrukt) ne zdi revolucionarna, je v tistih časih povzročila pravi paradigmatški preobrat, predvsem v smislu tistega, ki se uči, se pravi osebe, ki ne le sprejema neko znanje, temveč ga sokreira. Opravka imamo torej z aktivnim procesom konstrukcije znanja, pri katerem človek ni obdan z neko zunanjo, objektivno realnostjo, ki bi bila večna, kakor je npr. platonistični svet idej.

Trije (glavni) tipi konstruktivizma

Spoznavnoteoretska osnova konstruktivizma pomeni prelom z empirističnim realizmom. Znanje ni neposredni odsev materialne resničnosti (objektivne realnosti – op. p.), ampak je človekov konstrukt, v katerem se spreminjajo tudi procesi nastajanja znanja in se znanje nenehno spreminja – znanje je torej človekov produkt, ki ima pečat posameznih ljudi, še več, tudi pečat časa in prostora (Plut-Pregelj, 2004: 22), različnih družbenih kontekstov torej.

Po Delantyju je mogoče razlikovati med tremi tipi konstruktivizma, in sicer med: socialnim konstrukcionizmom, znanstvenim konstruktivizmom in radikalnim konstruktivizmom (2005: 139). Kot bomo videli v nadaljevanju, obstajajo še drugi tipi konstruktivizma (npr. pragmatični, kognitivni, psihološki itd.) – odvisno pač od pozicije, s katere avtorji opredeljujejo svoje ideje. V nadaljevanju bom uporabljala namesto konstrukcionizem termin konstruktivizem (kajti zdi se, da je prav na področju edukacije ta termin pogosteje uporabljen),¹⁴ še prej pa si pogledimo razlikovanje

13 Povezujemo jih že s Sokratom, ki je trdil, da v kogniciji (spoznanju) posameznika obstajajo trije osnovni pogoji učenja (Kanuka in Anderson, 1998), pa tudi z drugimi filozofi in misleci. Seveda Sokrata ne štejem med konstruktiviste v današnjem pomenu besede, njegovo zavzemanje za znanje (preseganje površnega znanja), ki temelji na dialoški metodi (t. i. sokratskem dialogu) in izhodiščni točki »Vem, da nič ne vem«, pomeni, da je treba neznanje najprej spoznati, in sicer je s sokratskim dialogom vodil ljudi v to, da so sami spoznavali. Znanje je torej v nas samih in na nas samih je, da ga odkrijemo.

14 V dostopni literaturi nisem nikjer našla teoretičnega razlikovanja med konstrukcionizmom in konstruktivizmom (oziroma razloga, zakaj nekateri avtorji uporabljajo prvi, spet drugi pa drugi termin), zato sprejemam predpostavko, da gre za koncepta, ki se semantično ne razlikujeta. Edini, pri katerem sem opazila, da je skušal razložit ta dva termina, je Delanty, vendar se mi njegovo razlikovanje ne zdi dovolj natančno. Delanty namreč zapiše samo to, da je konstrukcionizem, kot nasprotje močnejšega pojma konstruktivizem, šibek argument, po katerem se družboslovje prvenstveno ukvarja z interpretacijo procesov, v katerih družbeni akterji konstruirajo družbeno realnost. Družbeni konstrukcionizem se

teh treh tipov konstruktivizma. Najprej si pogledjmo nekaj osnovnih idej znanstvenega in radikalnega konstruktivizma.

Znanstveni konstruktivizem je prvenstveno (kar je leta 1976 prvi postavil David Bloor) zagovarjal idejo, da na znanost ne vplivajo le družbeni faktorji (kar so sicer ugotavljale že starejše tematizacije sociologije znanja in znanosti), ampak njena dejanska vsebina, ki je, v nasprotju z njeno zunanjo obliko, lahko družbeno konstruirana (Delanty, 2005: 140). To idejo najdemo predvsem v novi sociologiji znanosti ter v novem interdisciplinarnem podpodročju, tj. v znanosti in tehnoloških študijah; primere takega pristopa najdemo npr. v delih Karin Knorr Cetina z začetkov 80. let prejšnjega stoletja. Sklepa, da je osredinjenost na dejstva (ang. *facticity*) »izdelanost (oziroma nekaj umetno ustvarjenega)« (ang. *fabrication*) ter da potemtakem ni zares objektivnega znanja, temveč je znanje vselej izraz družbenih procesov produkcije. Pravi tudi, da je znanost bolj konstruktivne kot deskriptivne narave – produkti znanosti so kontekstualno specifične konstrukcije, ki podpirajo označevanje njihovih situacijskih slučajev in interesne strukture procesa, s katerimi so proizvedene, in ne morejo biti adekvatno razumljene brez analize njihovih konstrukcij (Delanty, 2005: 140). Druga pomembnejša zagovornika konstruktivizma v znanosti sta Woolgar in Latour, ki sta zavzela še bolj ekstremno pozicijo do znanstvenega znanja kot družbeno sproduciranega sistema znanja. Pravita, da kognitivna vsebina znanja ne more biti ločena od njegovih družbenih kontekstov. Tovrstne debate se večinoma omejujejo na naravoslovje (Delanty, 2005: 140–141). Kaj pa na področju družboslovja? Pravzaprav so bile te ideje zelo uspešne pri odpiranju novih debat družbene konstrukcije znanja mnogih znanstvenih disciplin. Steve Fuller je raziskoval širšo relevanto tega pristopa na področju družboslovja. Poudaril je centralnost teze o refleksivnosti v konstrukciji znanja. Zanj je sistem refleksiven, če uporablja kaj, kar je bilo naučeno o njegovem okolju njegovega lastnega notranjega delovanja (Fuller, 1993: 341; v: Delanty, 2005: 141). Če povzamem: znanstveni konstruktivizem je refleksiven zato, ker je njegov raziskovalni objekt tudi definiranje njegove notranje logike, objektivizacije torej, ki se nanaša tako na zunanje objekte, kakor tudi na same raziskovalne procese. Če se torej na prvi pogled zdi, da je znanost *per se* nekaj objektivnega, znanstveni konstruktivizem zastopa idejo, da imamo pravzaprav opravka s subjektivizacijo te objektivnosti. Ne preučujemo torej samo sistema

lahko nanaša tudi na spoznanje, da družbeni dejavniki vstopajo v znanost in da je znanost treba razumeti kot zgodovinsko konstituirano. Močnejši termin konstruktivizem pa lahko povežemo s tem, kar bi lahko poimenovali družbeni konstruktivizem, ki je občasno poimenovan »znanstveni konstruktivizem«. Na to kaže že raba pojma »konstruktivizem« kot nasprotja »konstrukcionizma«, čeprav se termina pogosto uporabljata izmenjaje (Delanty, 2005: 138–139).

znanja (v mislih imam znanstveno znanje), temveč tudi vse podsisteme, ki ta prvotno preučevani sistem definirajo. Definirajo ga pa na ta način, da mu priznajo družbeno konstrukcijo, ki objektivizira realnost (ali pa to vsaj skuša).¹⁵ Znanstveni konstruktivizem se osredotoča na znanstveno znanje. Ta tip znanja pa ravno Berger in Luchmann, katerih temeljne ideje sem izpostavila zgoraj, zanemarita. Njiju namreč zanima vse, kar imamo v neki družbi za znanje, to pa ni zgolj akademsko, znanstveno znanje, še več, poudarjata ravno drugi tip znanja, tj. vsakodnevno znanje.

Izraz radikalni konstruktivizem je prvi uporabil Ernst von Glasersfeld (v 70. letih prejšnjega stoletja), čeprav ima korenine že v kibernetiki (v von Foerterjevih samoorganizirajočih se in samoopazovanih sistemih), pa tudi v razvoju Piagetove psihologije. Glavna ideja je, da je realnost mogoče videti kot sistem, ki je strukturiran kot informacijsko-procesna entiteta, ki vidi realnost kot niz samoreprodukcijskih mehanizmov in procesov (Delanty, 2005: 141).¹⁶ Znotraj družboslovja je eden vidnejših predstavnikov tega pogleda Niklas Luhmann, ki je slednje utemeljeval iz perspektive systemske teorije. Z besedo sistem ne poimenuje neke vrste objektov, ampak neko določeno diferenco – diferenco med sistemom (notranja stran forme) in okoljem (zunanja stran forme) –; šele obe skupaj pa tvorita diferenco, tvorita formo, tvorita ta pojem. To pomeni, da je okolje za formo prav tako pomembno in nepogrešljivo kot sistem sam. Noben sistem pa ne more operirati izven svojih meja (Makarovič, 2004b: 251). V diskusiji z realisti Luhmann pravi, da do zunanjega sveta nimamo direktnega dostopa, da je znanje samoreferenčni proces in da znanje v bistvu pomeni imeti znanje o zunanjem svetu, ki bo še naprej neznan.¹⁷ Raje kot o znanju kot neodvisni realnosti govori o realnosti, ki jo poznamo, ta pa je konstruirana z znanjem, na podlagi distinkcij ali konceptov (Christis, 2001: 328).

Luhmann je razvil alternativni koncept konstruktivizma (autopoetični konstruktivizem), ki temelji na ideji, da je družba sestavljena iz niza kvazi neodvisno obstoječih podsistemov, ki sami sebe reproducirajo neodvisno od družbenega delovanja. Znanost je npr. eden izmed takih funkcionalno diferenciranih sistemov. Pojem avtopoetičnost (lat. *autopoiesis*)

15 To namreč od katerekoli znanosti (in njenega produkta – znanstvenega znanja) pričakujemo.

16 Realnost je torej bistveni in neskončni proces konstrukcije informacij, urejenih glede na sistem, ki razlikuje samega sebe od svojega okolja (Delanty, 2005: 141), čeprav bomo kasneje videli, da vse radikalne konstruktiviste konstrukcija realnosti ne zanima prvenstveno. Slednje se izpostavi predvsem pri von Glasersfeldu.

17 Naši možgani nimajo stika z zunanjim svetom v kvalitativnem pomenu, imajo pa (vendar zgolj omejen) stik v kvantitativnem pomenu (Christis, 2001: 334), iz česar lahko izpeljemo predpostavko, da za nas zunanji svet pravzaprav ne more adekvatno odsliskovati realnosti. Torej tudi naše konceptualne sheme ne morejo adekvatno referirati na realnost.

pomeni »samoperpetualni sistem« (Delanty, 2005: 141), gre torej za neprestano konstrukcijo, ki deluje znotraj svojih meja, bodisi meja samega sistema bodisi meja okolja. Ti avtopoetični sistemi so samoreferenčni sistemi, katerih osnovni gradniki so komunikacije (Makarovič, 2004a: 245–246). Za Luhmanna znanstveno komuniciranje ne temelji na primatu posameznih znanstvenikov, ampak na znanosti kot taki. Luhmann se razlikuje od mnogih radikalnih konstruktivistov, ker zahteva ostro ločitev med znanostjo in neznanostjo: zanj znanost lahko izhaja iz kognitivnega sistema znanosti in ne iz njenega institucionalnega konteksta (Delanty, 2005: 142). To pomeni, da se določen tip znanja lahko producira zgolj v okvirih določenih podsistemov – znanstveno znanje npr. zgolj znotraj podsistema znanosti, ki samoregulira svojo strukturo, neodvisno od družbenega delovanja.

Radikalni konstruktivizem (avtorji, kot so npr. Maturana in Varela, von Foerster, von Glasersfeld) zavrača možnost obstoja objektivnega znanja, kajti vse znanje (je odvisno od oz.) temelji na strukturi tistega, ki ima znanje. Tako so objekti in subjekti znanja konstrukcije (ali operacije), odvisne od opazovalca, kar pomeni, da ne morejo biti entitete, ki bi obstajale neodvisno (Kincheloe in Horn, 2008: 264). Za von Glasersfelda je radikalni konstruktivizem nekonvencionalen pristop k problemom znanja (ang. *knowledge*) in védenja (ang. *knowing*). Temelji pa na predpostavki, da je znanje (ne glede na to, kako je definirano) v glavah oseb in da subjekt mišljenja nima nobene druge alternative, kot da konstruira to, kar ve na osnovi svojih (subjektivnih) izkušenj (von Glasersfeld, 1995: 1). Von Glasersfeld je sicer v svojih kasnejših delih govoril raje o konstruktivizmu kot teoriji tega, kar vemo (ang. *theory of knowing*), kot o teoriji znanja (ang. *theory of knowledge*) (Wellington, 2008: 126) ali epistemologiji, kajti poskuša predvsem razložiti poti mišljenja in ne želi dajati nobenih trditev, ki bi opisovale neodvisno realnost (von Glasersfeld, 1995: 1).

Nekatere različice radikalnega konstruktivizma lahko spodbijamo, predvsem če vodijo do pogleda na znanje »vse gre« (ang. »*anything goes*« *for knowledge*), kar pogosto imenujemo epistemski relativizem. Njegova osnovna ideja je, da so vse vrste znanja enakovredne in da nobena oblika védenja o svetu ne sme biti privilegirana (npr. znanost ni nič boljša od astrologije; znanje o svetu, ki ga ima določen posameznik ali skupina, ni superiorno nad znanjem, ki ga ima nekdo drug – posameznik ali skupina). (Wellington, 2008: 126) Nekateri kritiki radikalnega konstruktivizma pravijo, da je poudarjanje subjektivnosti enako pomembno kot solipsizem.¹⁸ Te

18 Gre za skrajni subjektivni idealizem – ontološko pozicijo, po kateri obstaja le jaz kot edina zavest oziroma subjekt s svojo zavestno vsebino, nič pa ne obstaja zunaj te zavesti, torej objektivno (Sruk, 1980: 323–324).

kritike temeljijo na prepričanju, da to implicira, da so posamezniki čisto prosti pri tem, da lahko konstruirajo, katerokoli realnost želijo, spet drugi trdijo, da je ta pristop absurden, ker omalovažuje vlogo družbe in družbenih interakcij v razvoju znanja posameznika. Von Glasersfeld sicer trdi, da so tovrstni očitki neupravičeni, in pravi, da četudi subjekti ne morejo prekoračiti meja individualnih izkušenj, to še ne pomeni podcenjevanja vpliva in preoblikovalnega učinka družbene interakcije.¹⁹ Po drugi strani pa ne moremo rekonstruirati preteklosti, kot je bila v resnici, ker ne moremo obiti okvirjanja in razumevanja spominjanja v konceptih, ki smo jih imeli v preteklosti (von Glasersfeld, 1995: 1–2). Znanje, ki se akomodira (ang. *accommodated knowledge*), je še vedno subjektivna konstrukcija, ne glede na to, kako kompatibilno je postalo znanje dveh »pogajalcev« v procesu (von Glasersfeld, 1995: 191) interakcije. Skratka, zdi se, da von Glasersfeld operira s kategorijo subjektivnosti, ki ji hoče pripisati absolutno vrednost, in ne priznava njene relativnosti, v smislu, da pravzaprav ne moremo natančno določiti, kaj je še znotraj meja subjektivne konstrukcije in kaj te meje že presega. Radikalni konstruktivizem, bodisi da se implicitno ali eksplicitno nanaša na objektivno realnost, vendarle raje zavzame pozicijo, ko se od tematizacije realnosti (predvsem tiste objektivne) oddalji.

Ena od protirealističnih teorij znanja – socialni konstruktivizem in znanje

Protirealistične teorije znanja ne dopuščajo možnosti, da bi bilo znanje nevtralna in objektivna odslíkava dejstev, ki obstajajo neodvisno od človeške spoznavne dejavnosti, temveč vežejo spoznavanje na specifične spoznavne položaje, institucije, simbolne sisteme, v končni posledici pa na družbe, kulture, razmerja moči itd. Te teorije so razvile konceptualna orodja, s pomočjo katerih je mogoče preiskovati možnost, da osrednji sistemi vednosti v resnici izvirajo iz posameznih družb in kultur ter so vezani na interese ter razmerja moči v sodobnem svetu. V nadaljevanju se bom posebej osredotočila na konstruktivistične teorije znanja.

Konstruktivistične teorije znanja²⁰ lahko razdelimo na dve veliki skupini; glede na trditve o nastajanju znanja kot individualnem ali socialnem procesu. Med konstruktivističnimi teorijami znanja (ker me zanima predvsem znanje kot družbeni fenomen) želim posebej izpostaviti

19 To, kar vidimo, da delajo drugi, in kar slišimo, da govorijo, neizogibno učinkuje na to, kar delamo ali govorimo – enako je z našim mišljenjem (von Glasersfeld, 1995: 191).

20 Danes sta najbolj znani smeri v konstruktivizmu zagotovo socialni in kognitivni konstruktivizem. Kognitivni konstruktivizem temelji na dveh različnih razumevanjih »konstrukcije«: 1) ljudje se učijo s tem, ko aktivno konstruirajo novo znanje (informacij jim ne »vlijamo« v glave), in 2) ljudje se posebej učinkovito učijo, ko sami konstruirajo osebno pomembne artefakte (<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html>).

socialni konstruktivizem. Slednji sloni predvsem na teoretičnih predpostavkah Vygotskega in »*poudarja primarnost socialnih in historiginih vidikov nastajanja znanja*« (Plut-Pregelj, 2004: 24), srž te usmeritve pa predstavlja prepričanje, da ni mogoče razumeti posameznika brez socialnega okolja in interakcije z le-tem (Wertsch, 1991). Vygotski je bil prepričan, da je to, da se otroci učijo, posledica socialne interakcije z drugimi. Njegova druga ključna ideja (v smislu socialnega konstruktivizma) pa je, da je razvoj odvisen od znakovnih sistemov, v katerih posameznik »dozoreva«. Ti znakovni sistemi vključujejo: jezik (kulture), pisavo in vrednostne sisteme (Tracey in Mandel-Morrow, 2006). Kasnejše teoretične predpostavke pojmovanja realnosti kot socialne konstrukcije sta razvijala tudi Berger in Luckmann (1966).²¹ Socialni konstruktivisti povezujejo realnost z različnimi pomeni, diskurzi in reprezentacijami. Tudi za Hackinga (1999) socialni konstruktivizem pomeni zgodovinsko in socialno interakcijsko pogojenost (sedanjega, op. p.) bistva in dejstev (Howcroft in Moore-Trauth, 2005). Socialni konstruktivizem (za Gergena socialni konstrukcionizem) se eksplicitno osredotoča na vlogo družbenih procesov v konstrukciji pomena (Kincheloe in Horn, 2008: 264). Pri socialnih konstruktivistih imamo opravka z dvema velikima skupinama: ena se pri nastajanju znanja naslanja na mikrosocialne vidike (npr. raven medsebojnih odnosov v razredu), druga skupina pa predvsem na širše vidike ozaveščanja procesov nastajanja znanja na makronivoju (npr. vpliv posameznih kultur, družbenih ureditev, političnih struktur, procesov legitimiranja znanja). Obstaja pa med tema dvema skupinama tudi velika skupina teoretikov, ki upošteva komplementarnost individualnega in socialnega nastajanja znanja. To smer bi lahko imenovali socialni pragmatični konstruktivizem (Plut-Pregelj, 2004: 25). Skratka, bodisi da procesu nastajanja znanja pripišemo bolj individualno ali na drugi strani bolj družbeno predpostavko, socialni konstruktivizem v svoji tematizaciji znanja vedno izpostavi družbo (v manjši meri se naslanja na posameznika, pa še to v smislu posameznika kot člana družbe) kot tisto, ki je odgovorna za konstrukcijo znanja. Znanje je torej človekov konstrukt, ki nastaja v različnih kontekstih.

Pri konstruktivizmu obstaja zelo razširjena nejasnost, ali je realnost nekaj, kar je skonstruirano, ali obstaja realnost, ki jo skonstruirajo člani družbe (Delanty, 2005: 149).²² Določene nejasnosti pa zagotovo izhajajo tudi iz samih nejasnosti o konstruktivističnem poimenovanju znanja. V prvo skupino razlogov sodi neenotnost pojmovanja konstruktivističnih

21 Njune ideje temeljijo na Schutzovih teoretičnih predpostavkah, le-te pa na predpostavkah Husserla in Webra (Howcroft in Moore-Trauth, 2005: 71).

22 Kar pomeni, da obstajajo določene nejasnosti glede same epistemske realnosti, oziroma vsaj to, da konstruktivistične teorije znanja ne posvečajo pozornosti procesom konstrukcije realnosti, temveč slednje sprejmejo kot dejstvo.

teorij znanja in učenja ter posledic, ki sledijo iz tega (npr. različna sporočila za pedagoško prakso o tem, kako nastaja znanje, kakšno vlogo imajo pri tem učenčeve izkušnje itd.). Del problema je tudi v tem, da teorije znanja in učenja niso direktno prevedljive v prakso. V drugo skupino razlogov sodijo praktični ukrepi šolske politike, ki so pogosto v nasprotju z deklarativnimi cilji šolske reforme; npr. predpisovanje ozkih učnih ciljev, natančnih modelov pouka, merjenj znanja, ki pretežno zahtevajo znanje na nižjem nivoju,²³ pa tudi način izobraževanja učiteljev, ki ne upošteva istih načel, ki jih šolska reforma zahteva od učencev (Plut-Pregelj, 2004: 20–21). Zdi se, da imamo s tem težave tudi pri nas. Naši učni načrti so namreč (glede na število ur posameznih predmetov) tako obsežni, da učitelji za dosego učnih ciljev pogosto uporabijo le tradicionalne učne metode (ki zahtevajo manj časa), ki verjetno k učenčevi lastni konstrukciji znanja ne doprinesejo prav veliko.

Sklep: konstruktivistično – realistična kontroverza in znanje

Za realizem bitnosti²⁴ ne velja, da brani vse znanstvene zakone in teorijo o fizikalnih ter drugih entitetah kot »zakone narave«, ampak brani le obstoj entitet. O teh bitnostih pa lahko znanost razvija različne, a enako uspešne teorije. Kar pomeni, da znanstveni realizem pozna več stopenj in relativizacij. Podobno analogijo lahko preslikamo na protirealizem (op. p.), tudi tukaj lahko govorimo o protirealizmu (op. p.) zakonov (teorij) in protirealizmu (op. p.) entitet ter o popolnem protirealizmu, ki bi zanikal vsak »dotik« človeških teorij s stvarnostjo (Ule, 1992: 239). Opravka imamo torej s paralelizmom stališč, ki jasno kaže na kontinuum skrajnih stališč znotraj ene ali druge pozicije. To samo po sebi še ni kontroverza, temveč velja to stanje tako razumeti znotraj konteksta preučevanja – v našem primeru skrajna pola teorij o znanju.

Ko Ule opozori na diskusijo realizem – protirealizem (op. p.), opozori na sistematično izpuščeno produkcijo modelov teorij. Zanj se znanstvene teorije ne nanašajo neposredno na realnost, temveč na ustrezne modele teorije, in šele nato lahko te modele razumemo kot modele realnosti oziroma kot modele empirijskih pojavov. Realisti želijo dokazati, da uspešne teorije terjajo realne modele, protirealisti (op. p.) pa dopuščajo kvečjemu modele empirijske pojavnosti, ne pa objektivne stvarnosti izza pojavov (Ule, 1992: 240).

Če torej razmišljamo o popolnem realizmu in popolnem protirealizmu na ta način, je njuna osnovna kontroverza, da realizem predposta-

23 Recimo zgolj priklic znanja, ne pa učenčevo lastno konstrukcijo (pomena).

24 Realizem bitnosti (oziroma entitet) – gre za razlikovanje od realizma zakonov.

vlja obstoj nekih objektivnih bitnosti (na ravni določene teorije to sicer še ne pomeni obstoja univerzalij) in obstoj znanstvenih teorij, ki so lahko resnične ali neresnične, vendar obe sestavini, če ju razumemo v domeni popolne realnosti, opisujeta adekvatno in objektivno odslikavo realnosti, ki ni vezana na noben specifičen kontekst, ampak realnost zgolj opiše. Na drugi strani popolni protirealizem modele realnosti, ki jih skušajo opisati modeli teorij, razume kot predhodno dogovorjene pojavnosti (glede na specifične kontekste), podobno tudi protirealizem bitnosti, po katerem se ljudje lahko zanašamo le na svoje konstrukte. Če torej razumemo realizem v popolnosti, bi le-ta zanimal vsako »odslikavo« človeških teorij z realnostjo. Poenostavljeno: popolni realizem razume realnost kot objektivno stvarnost, popolni protirealizem kot subjektivno stvarnost (odvisno le od človekovih konstrukcijskih kontekstov, nikakor pa ne kot enovito odslikavo realnega sveta). S tem sem seveda odnos realnost – protirealnost močno poenostavila.

Osrednja skrb številnih filozofij družboslovja je danes ponovno vzpostavljanje vprašanja (družbenega) konteksta znanja. Pri tem se konstruktivizem in realizem razlikujeta. Osnovna karakteristika konstruktivizma je pogled, da je znanje – tako vsakodnevno kot znanstveno – konstrukcija, ki jo oblikujejo njeni konteksti (Delanty, 2005: 136). Seveda se pozicije različnih konstruktivizmov pri tem nekoliko razlikujejo, vendarle konstruktivisti ne zanikajo obstoja družbene realnosti kot objektivne entitete (razen ekstremni konstruktivisti). To pomeni, da za večino konstruktivistov znanje predstavlja objektivno entiteto družbene realnosti, seveda ne v realističnem smislu, popolnoma neodvisno od drugih kontekstov (v katerih znanje nastaja, se prenaša, preoblikuje itd.). Realistična pozicija je temu nasprotna.

Realisti, v nasprotju s konstruktivisti, poudarjajo obstoj realnosti, na katerih je osnovano znanje. Zagovarjajo obstoj zunanjega sveta, ki je od človeške zavesti (zavedanja) neodvisen in nikoli ne more biti znan. Realisti ne dajejo naivnih zagotovil, da je realnost lahko opazljiva, nasprotno, raje se sklicujejo na morfološko »pojavljanje« (Delanty, 2005: 136–137),²⁵ kar bi pomenilo, da realnosti pravzaprav v njeni pojavnosti sploh ne moremo opisati. Res je, da ima neko obliko, vendar kako slednje objektivno opisati, brez drugih družbenih kontekstov, pogosto dogovorov, v katerih se pojavlja. Tudi realiste bi lahko delili v diapazonu od ekstremnih do zmernih, enako konstruktiviste.

25 Čeprav obstaja tudi smer naivnega realizma, ki domneva, da svet, ki ga poznamo, obstaja neodvisno od tistega, ki ima znanje in nanj kognitivni procesi ne vplivajo. Termin naiven se v tem primeru nanaša na kognitivno pasivnost tistega, ki ima znanje (Ben-Zé'ev, 1995: 50).

Literatura

- Ben-Ze'ev, A. (1995). Is There a Problem in explaining Cognitive Progress? V: Goodman, F. R., Fisher, R. W. (ur.), *Rethinking Knowledge: Reflection Across the Disciplines*, New York: State University of New York, 41–56.
- Berger, L. P., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Christis, L. (2001). Luhmann's theory of knowledge: beyond realism and constructivism. V: *Soziale Systeme*, 7 (2), 328–349.
- Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and Methodological Foundations*, Berkshire, New York: Open University Press.
- Fuller, S. (1993). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what*, Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Howcroft, D., Moore-Trauth, E. (ur.) (2005). *Handbook of critical information systems research: Theory and application*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kanuka, H., Anderson T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13 (1), 57–74.
- Kincheloe, J. L., Horn, R.A. (2008). *The Praeger handbook of education and psychology (1)*, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Klemenčič, E. (2011). *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: ISH.
- Klemenčič, E. (2012). Realistične teorije znanja. *Šolsko polje*, 23, 5/6, 37–61.
- Lowenthal, R. P., Muth, R. (2009). Constructivism. V: Provenzo, F. E., Renaud, P. J., Provenzo-Baker, A. (ur.), *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education (1. knjiga)*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 177–179.
- Makarovič, M. (2004a). Niklas Luhmann. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Scripta), 245–248.
- Makarovič, M. (2004b). Niklas Luhmann: Pojem družbe. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Scripta), 249–260.
- Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. V: Štefanc, D., Muršak, J. (ur.), *Konstruktivizem in pedagogika, Sodobna pedagogika*, let. 59(125), št. 4, 28–51.

- Miščević, N., Kante, B., Klampfer, F., Vezjak, B. (2002). *Filozofija za gimnazije*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Okasha, S. (2008). *Filozofija znanosti: zelo kratek uvod*, Ljubljana: Krtina.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 17–40.
- Plut-Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? V: Štefanc, D., Muršak, J. (ur.), *Konstruktivizem in pedagogika, Sodobna pedagogika*, let. 59(125), št. 4, 14–27.
- Sruk, V. (1980). *Filozofsko izrazje in repertorij*, Murska Sobota: Pomurska založba.
- Tracey, H. D., Mandel-Morrow, L. (2006). *Lensen on Reading: An Introduction to Theories and Models*, London: Guilford Press.
- Ule, A. (1992). *Sodobne teorije znanosti*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London, Washington: The Falmer Press.
- Wertsch J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellington, J. (2008). Constructivism. V: McCulloch, G., Crook, D. (ur.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London, New York: Routledge, 125–127.

Spletni vir

[Http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html) (13. 3. 2010).

»Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije

Valerija Vendramin

Pričujočo razpravo bi rada začela bolj osebno.¹ Kot raziskovalko na polju humanistike in družboslovja so me k tej tematiki, tj. kaj danes velja za dobro znanost in ali so »univerzalna« merila za to res nevtralna oziroma objektivna, napotile konkretne izkušnje (in nezadovoljstva) ob, po eni strani, udeležbah na nekaterih konferencah v tujini na temo spola v vzgoji in izobraževanju in, po drugi strani, spet izkušnje (in nezadovoljstva) ob prebiranju razpisne dokumentacije in metodologije ter pisanju projektnih prijav. Torej, sprašujem se, kaj danes pravzaprav velja za dobro znanost in dobro »delanje« znanosti (ki je »nagrajeno« s financiranjem ter z uspešnostjo ali prepoznavnostjo v nacionalnem in globalnem merilu)?

Zaradi tega osebnega izhodišča bom, tega se zavedam in to tudi izpostavljam, pristranska in deloma posplošujoča. Recimo, da ga – v skladu s feminističnimi tematizacijami izkustva – ne postavljam neposredno kot »epistemološko pravilnega«, pač pa kot konstrukt, kot artefakt velikega pomena (Haraway, 1999: 179 in 184). Poudarjam pa, da je tako – neposredno izkustveno – samo izhodišče, ne pa tudi vse izpeljave.

Problematiko bi rada odprla predvsem v dveh specifičnih smereh (čeprav so nedvomno možne še številne druge izpeljave), ki jih povezuje rdeča

¹ Osnovno ogrodje pričujočega prispevka je bilo pod naslovom »Spregleži« *feministične teorije, raziskovalna politika in globalno »delanje znanosti«* predstavljeno marca 2013 na znanstvenem sestanku o neenakostih v znanosti, ki sta ga organizirali Komisija za ženske v znanosti in Univerza v Mariboru. Argumenti so tu razviti in precej razširjeni, pa tudi dopolnjeni z uvidi iz novih bibliografskih enot. – Na tem mestu se tudi zahvaljujem anonimnima recenzentoma oziroma recenzentkama za konstruktivne in korektne pripombe k prvi različici tega prispevka. To še zdaleč ni norma pri pisanju recenzij, kot spet lahko pričam iz osebnih izkušenj. Številne nove iztočnice, ki so se ob tem porodile, moram žal pustiti ob strani, se jih bom pa vsekakor lotila v nadaljevanju obdelave te tematike.

nit: kdo je v središču in kdo na obrobju, tako v teoretskem delu kot pri pripoznanju in ustreznem ovrednotenju tega dela, in kako je to »postavljajenje« – ta hierarhizacija, ki je tako akademska kot konceptualna – legitimirano.

Prvič, na konferencah s področja ženskih študij in/ali feministične teorije – tudi in čeprav mednarodnih – je glavnina časa (in, denimo, prestižni čas v obliki plenarnih predavanj) pogosto namenjena zgolj govorokam iz anglo-ameriškega govornega področja. Razlog bi bil sicer lahko tudi praktično-jezikovne narave, vendar moramo biti tu previdni, saj se tako zapira polje razprave, ki mu sicer lahko botruje preprosto nepoznavanje avtoric in njihovega dela iz drugih področij. Ampak, ali se tudi na ta način nemara ne participira pri – recimo temu tako – razvrednotenju akademskega oziroma teoretskega dela, saj se mora na ta način »periferna srenja« podrežati tistim vrstam tematskih obravnav, ki so pisane na kožo globalnim centrom moči in kapitala (Burcar, 2012: 265)? Feministke na to niso imune, k čemur se takoj spet vrnem.

Drugič, ob projektnih prijavih² se sprašujem, kakšen sistem je pravzaprav znanost oziroma kakšen sistem postaja v zadnjem času, kakšna so merila dobre znanosti in kaj kažejo obstoječi kazalniki uspešnosti ter kvalitete v znanosti. Ti so univerzalizirani, kar pomeni, da veljajo za vse vede in vrste znanosti po dolgem in počez, odličnost pa je razumljena kot univerzalen in spolno nevtralen standard. Logika, ki se skriva (in skriva se čedalje manj) za tem vrednotenjem, je menedžerska logika, v kateri vladajo precej specifična merila učinkovitosti, uporabnosti, dosežkov, trženje avtorskih pravic in intelektualne lastnine.³ Ta merila so marsikaj, vsekakor pa ne znanstvena, kolikor seveda znanost razumemo kot sistem za pridobivanje vednosti, ki je deloma zavezan sebi lastnim pravilom (pri tem pa seveda ne trdim, da je znanost neodvisna od družbenih pogojev svoje produkcije, prav nasprotno).

Da ne bi šlo samo za nekakšno pritoževanje oziroma iskanje pomanjkljivosti, poskušam to najprej misliti tudi v nekem okviru, ki ga ponuja sama feministična teorija, ki se je s »paradoksom« univerzalnosti že srečala in ga v določenih kontekstih tudi premislila. Tu gre predvsem za tisto, kar je tematizirala postkolonialna feministična teorija, ki je opozorila na esencializme, denimo na žensko Tretjega sveta (tu je temeljnega pomena delo Chandre T. Mohanty, ki je prispevalo k redefiniciji oblastnih

2 Tule imam predvsem v mislih razpise in merila, ki jih uveljavlja Agencija za raziskovanje Republike Slovenija (ARRS), prim. Metodologijo ocenjevanja prijav za razpise.

3 To je med drugim tematizirala prva konferenca Komisije za ženske v znanosti (8. marec 2011, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana), predvsem njena prva sekcija, ki jo je vodil Lev Kreft.

razmerij med feministkami Prvega in Tretjega sveta). Podoba »ženske«, kot je bilo ugotovljeno, ne more in ne sme biti unificirana. Z besedami Ume Narayan, pokazano je bilo ne le, da se je treba generalizacijam upreti, ampak tudi, da so te generalizacije hegemone, tj. predstavljajo probleme privilegirane manjšine kot paradigmatična ženska vprašanja (Narayan, 1998: 86). Vprašanje vseeno ostaja, kako načeta je podoba univerzalistične kategorije »Ženska« in kako, če sploh, so feministične teorije in politične agende odzivne na različnost življenj žensk. Ali ustrezno reflektirajo »zahodno kulturo« in njene različne Druge (ibid.: 87, 88)?

Intersekcionalnost: izhodiščna teoretska točka

Za izhodiščno teoretsko točko jemljem koncept intersekcionalnosti, ki je v zadnjem času precej aktualen v feministični teoriji. Intersekcionalnost (v grobem) razumemo kot interakcijo med spolom in drugimi kategorijami razlike v individualnih življenjih, družbenih praksah, institucionalnih ureditvah in kulturnih ideologijah ter izidih teh interakcij v razmerjih moči (Davis, 2008: 68). Torej se intersekcionalnost naslavlja na osrednje teoretske skrbi v feminističnem preučevanju.

A ta razlika (kategorije razlike) se, kot kaže, (spet) izkazuje kot nezadostno teoretizirana in upoštevana, kljub načelnemu feminističnemu pripoznanju, da so izključitve v oblikovanju feministične vednosti igrale pomembno vlogo, kljub načelni težnji k nediskriminatornosti ... Če je bila včasih pereča in do nekega trenutka spregledana dvojnost Prvi/Tretji svet, imamo sedaj, kot ugotavlja Biljana Kašić s svoje postsocialistične perspektive (2004: 478), nemara dvojnost Prvi/Drugi svet, ki odpira nove prostore za feministke, v katerih jih lahko zapeljejo dominantne oblastne strukture. Veliko je razlogov, pravi Biljana Kašić (ibid.), zaradi katerih lahko trdimo, da med zahodnimi feministkami⁴ obstaja želja »nadzirati« ali patronizirati feministično agendo, še posebej, kar zadeva akademske ali institucionalne diskurze, ki podpirajo vladno financirane projekte, študijsko izmenjavo ali komercialne založnike. Še več (cit. po ibid.): v zadnjem času so feministke z bolj »zahodnega vzhoda« postale nekakšne zahodne posrednice, ki postavljajo enake zahteve svojim kolegicam z bolj »vzhodnega vzhoda«.

Torej je manko očiten: multiple pozicije (upoštevanje različnosti) le redko vključujejo oblastna razmerja na evropski osi vzhod-zahod. To »odrinjanje na rob« preprosto ni dovolj problematizirano v

4 Zavedam se, da je izraz Zahod bolj za vsakdanjo rabo in je precej posplošen, a tule uporaben, ker govorim z »nezahodnega« (z obrobja zahodnega?) stališča. Uporabljam ga tudi zato, ker se ne morem spuščati v izpeljave o zahodnem in evropskem (kontinentalnem in britanskem) feminizmu (za več gl. Braidotti in Butler, 1994: 28).

hegemoni(zirajoči) anglo-ameriški feministični teoriji oziroma je pogosto popolnoma spregledano v praksi.⁵ Oziroma (kar je sicer jasno in obče veljavno): vprašanja, ki so bližje lokalnim realnostim, so pogosteje spregledana, prisotna je tendenca izogibati se konfrontaciji z bolj neposrednim »Drugim« (Braidotti in Butler, 1994: 34).

Seveda ni vedno mogoče in smiselno vključiti vseh kategorij razlike, razpravlja se, katere razlike in koliko razlik naj bo vključenih v interseksijsko analizo in ali ne bi bilo navidezno neskončno množenje razlik/različnosti nekakšna Ahilova peta tega koncepta, ob tem pa bi bile druge pomembne razlike (rasa, razred, spol) premalo teoretizirane, kar je lahko umesten pomislek. Nas bi moralo potemtakem skrbeti, da je seznam neskončen?

Toda pri interseksionalnosti ne gre za dodajanje novih in novih družbenih delitev, čeprav se to vprašanje implicitno ali eksplicitno pogosto pojavi (Yuval-Davis, 2006: 201). Priročno izhodišče (tule se moram nekoliko omejiti, za podrobnejšo razdelavo gl. Yuval-Davis, 2006) je, da so v specifičnih zgodovinskih situacijah in v odnosu do specifičnih ljudi nekatere družbene delitve pomembnejše kot druge pri konstruiranju specifičnih pozicioniranj. Hkrati obstajajo nekatere družbene delitve, kot so spol, stopnja v življenjskem ciklu, etničnost in razred, ki oblikujejo življenja večine ljudi na večini družbenih lokacij, druge, kot je begunski status, pa globalno vplivajo na manj ljudi. Za tiste, na katere vplivajo te in druge družbene delitve, so te ključne in zato so nujna prizadevanja, da bi jih naredili vidne – tu je njihovo pripoznanje politično nujno (pripoznanje družbenih osi moči, poudarja Nira Yuval-Davis, ne družbenih identitet) (ibid.: 202–203).

To izhodišče postavljam kot teoretsko relevantno za dva problemska sklopa, ki imata pomembno vlogo pri globalni legitimizaciji »delanja znanosti« in oblikovanju intelektualnega programa (tj. kaj sploh velja za pomembno temo v znanosti oziroma Temo).

Univerzalnost konceptov?

Prvi problem je konceptualne narave – kako univerzalni ali kulturno zaznamovani/določeni so pojmi, kategorije ipd., ki jih uporablja feministična teorija?⁶ Ali jo zanimajo različne kulturne perspektive in ali jih razume? Teoretska in metodološka ogrodja ter rešitve, ki prihajajo iz centra – tj. zahodnega sveta – imajo, kot pravi Francine Descarriers, večjo

5 Spregledi so še drugih vrst (denimo gospodarsko izkoriščanje, vrnitev »kolonialnega drugega« kot migranta/migrantke ...) – vsi ti vplivajo oziroma bodo vplivali na razvoj evropskih feminizmov.

6 Omejujem se na feministično teorijo, seveda pa s tem ne trdim, da podobne problematike ne bi bilo mogoče najti kje drugje.

možnost, da jih ocenijo kot pomembne, kot tiste, ki prihajajo z robov. Ta so pogosto videna kot partikularna in sekundarnega pomena (Descarries, 2003: 625). Razmislimo, pravi Biljana Kašić, kako procesi feminističnega zavedanja in produkcije feminističnega imaginarija preko delitve Vzhod-Zahod posredujejo legitimnost in priznanje ali pa – po drugi strani – občutek kulturne drugosti/drugačnosti in zapeljivosti eksotičnega (Kašić, 2004: 476).

Poglejmo si na primer »razvpiti« koncept družbenega spola/»gender«, ki je sedaj prisoten v večini »nacionalnih« feminizmov (ki ga uvajajo v svoje etnocentrične pristope). Francine Descarries pravi, da ima koncept »*rapports de sexe*«⁷ več transformativnega potenciala, ker poudarja razmerja moči ter tudi delitve in hierarhijo, ki jo rekonstruira patriarhat, razvidna pa je tudi njegova medsebojna odvisnost z neokapitalizmom (2003: 629). Biljana Kašić pa piše, da je v »ženskem vprašanju« še vedno veliko zabrisanega, prav zaradi »*gender mainstreaminga*« kot primarne oznake globalnega feminizma. Že sam »gender« je dober primerek »*mainstreaminga*«, ki so ga po zahodnem vzoru prevzeli tudi na vzhodu v različnih ženskih in akademskih krogih za različne namene, nikoli pa dobro raziskali, tako da je »'gender' postal prosto lebdeč označevalec, ki zaznamuje epistemološko časovno razliko« (Kašić, 2004: 480). Kot meni Paola Melchiori (2000), lahko sedaj, ko se je konceptu »gender« uspelo vriniti po vsem akademskem svetu in v razvojnih agencijah Tretjega sveta, začnemo meriti ceno izgubljenega analitičnega bogastva.⁸

»Gender« je vsekakor problematičen zaradi »svoje teoretske nezadostnosti in politično amorfne in nefokusirane narave« (Braidotti in Butler, 1994: 36). »Gender« depolitizira feminizem (zelo pomembno!), poleg tega pa ima tudi politično katastrofalne institucionalne posledice, saj omogoča denimo študijam moškosti prevzemati feministično agendo, s tem pa pogosto tudi finančne vire (ibid.).

Generalno rečeno, bi torej z upoštevanjem, poznavanjem in razumevanjem »druge« znanstvene produkcije dobili tudi boljšo/adekvatnejšo znanstveno vednost – tako, ki ne bi izključevala, spregledovala ali homogenizirala. Francine Descarries v svoji kritiki (2003: 628) pravi, da je to problem, ki načenja epistemološki in strateški razvoj feminističnih študij in povezovanja: hierarhično razmerje in razcep, ki obstaja med nacionalnimi feminizmi ter konstrukcijo teoretičnih okvirov in praks.

7 Izraz bi lahko prevedli kot »razmerja med spoloma/spoli«, vendar ga tu namenoma puščam v francoščini.

8 Problem »sex«/»gender« (zelo na grobo: biološki/družbeni spol) je večplasten, a tu ne gre za razpravo o tem.

Jasno je, da so npr. besedila, pisana v angleščini, bolj brana in citirana, toda zaradi tega je ta produkcija vse prehitro razumljena kot edina feministična produkcija, kot prava feministična produkcija (Descarriers, 2013: 632). V določeni meri lahko seveda razumemo praktično plat angleščine kot *lingue france*, a prav to zdravorazumsko razumevanje nas kot običajno vodi v težave, saj tisto, kar je takole vzeto za samoumevno, prikriva širše procese vpisovanja oblasti in ideologije.⁹ To pa nas že pripelje k nadaljnjemu problemu, o katerem težko govorimo ločeno od prvega, to pa je: kako prevlada določenega kulturnega prostora in jezika (v našem primeru angleščine) vpliva na razvoj znanosti in – v nadaljevanju – na diseminacijo rezultatov? Taksonomije akademske odličnosti in kvalitete (npr. citiranost, faktor vpliva,¹⁰ ki razvršča revije po številu citatov, ki jih njihovi članki dobio v danem obdobju, in kar je še takih navidezno objektivnih meril kvalitete znanosti) so nedvomno zaznamovane z dominantnostjo nekaterih v znanstveni skupnosti.¹¹

Citiranost, ki je danes nekakšno potrdilo znanstvene avtoritete in/ali kvalitete, kaže na jasno hierarhičnost (ki ni utemeljena v ničemer), ki temelji na jezikovni izključljivosti, ta pa je povezana z vprašanjem trga¹² in z neustavljivo menedžersko logiko.¹³ Arbitrarna jezikovna merila postanejo osnova globalne legitimizacije »delanja znanosti«, ki jo še krepija pri-

-
- 9 Hkrati poudarjam, da ne odrekam pomembnosti temeljnim delom feministične teorije! A tu smo že pri drugi temi – vprašanju oblikovanja kanona, ki ga moramo zaradi kompleksnosti pustiti ob strani. Nira Yuval-Davis opozarja, da se je treba tudi zavedati, da podeljevanje prioritete pogledu z obrobja lahko vodi v podcenjevanje pomembnosti, ki jo ima vednost dominantnega centra (Yuval-Davis, 2012: 48). To njeno opozorilo je treba razumeti v kontekstu njenega odpora do »olimpiade zatiranja«, menim pa, da so tu potrebne epistemološke nianse.
- 10 Faktor vpliva, ki ga izračunavajo pri Thomson Reutersu, prvotno ni bil namenjen evalvaciji kvalitete znanstvenih dosežkov, pač pa naj bi bil v pomoč knjižnicam pri nakupu revij (prim. DORA). Problem torej je, da faktor vpliva ni ustrezno orodje za namen, za katerega ga uporabljajo. Ne ločuje, denimo, primarnih raziskav od recenzij, popači ga lahko nekaj zelo citiranih člankov (ali provokacij), poleg tega pa ima širši vpliv na znanstvene vede, saj revije odvrtača od objavljanja člankov z manj »prestižnih« področij (denimo ekologije), ki so redkeje citirani (Kaiser, 2013).
- 11 Je lahko angleščina *lingua franca* v družboslovju in humanistiki enako kot denimo v naravoslovju? Kaj je pravzaprav to? »Jezik, ki je izpraznjen večpomenski, da bi se tako kar najbolj povečala komunikacija med znanstveniki oziroma znanstvenicami. To je deloma mogoče v naravoslovnih znanostih, a angleščina ne more biti *lingua franca* v družboslovju« (Ortiz, 2011).
- 12 In trg je prav gotovo odločujoč dejavnik, kot je razvidno denimo iz *The price of information* (2012). – Mimogrede, objava pri mednarodni založbi, ki je visoko ovrednotena, tudi ni vezana le na kvaliteto dela (je pa seveda ne izključuje), pač pa tudi na finančna sredstva, ki jih ima (ali pa tudi ne) potencialni avtor ali avtorica v ta namen na voljo.
- 13 Ki se ji zoperstavlja v času pisanja tega prispevka čisto sveža *San Francisco Declaration on Research Assessment* (DORA, objavljeno na spletu 16. maja 2013).

hod digitalne tehnologije in neenaka distribucija prevajanja v mednarodnem merilu (Ortiz, 2011).¹⁴ Francine Descarriers (2003: 631) ugotavlja, da anglo-ameriški tisk, ki je že tako ali tako dominanten v znanstveni skupnosti, dobi še dodatno vidnost skozi analizo citiranosti ter omogoča nadzor nad diseminacijo idej in rezultatov ipd. Poleg tega omogoča koncentracijo evalvacij v angleško govorečih deželah, kar spet daje njihovim raziskovalcem in raziskovalkam dodaten vpliv na vsebino in vrsto član- kov, ki so sprejeti v tisk.

Nacionalna in globalna znanost ter neenakosti

Nadaljnji problem je – vsaj na prvi pogled – bolj praktične narave. Konkretno lahko pogledamo, kako se vse to odraža tudi v aktualni slovenski raziskovalni politiki (kjer so sredstva čedalje bolj pičila, sploh za »neuporabne« vede) – kako ta preko svojih razpisnih pogojev in meril »objektivno« definira dobrega raziskovalca oziroma dobro raziskovalko in določa možnosti njihovega delovanja.¹⁵ Tudi tu je »objektivna« bibliometrija¹⁶ osrednja pri oceni akademskega oziroma znanstveno-raziskovalnega dela. Postala je »obsesija, ki izkrivlja načine, kako je raziskovanje izpeljano, kako se o njem poroča in kako je financirano« (Kaiser, 2013).

Znanstvena odličnost, kot se vse bolj obširno in vse bolj brezkompromisno uveljavlja tudi v slovenskem raziskovalnem prostoru, je definirana natanko skozi tiste problematične kazalnike, ki smo se jih dotaknili zgoraj. Prisotna je težnja objektivirati vsa merila, izmeriti in taksonomizirati vse objave/dosežke, uvajati kategorije znanstvene odličnosti, kvalitete in produktivnosti, ki so vezane na dominantno, neoliberalno paradigmo. Osnova so, kot se zdi, učinkovitost, neposredna koristnost in uporabnost znanosti, ki imajo v resnici zelo negativne učinke na razvoj prav tiste znanosti, za katero je ta odličnost deklarativno izražena. Ker merila prihajajo »od zunaj«, zunaj resnega dosega znanstvenega in intelektualnega okolja, naj bi bila nepristranska in resna, so pa v resnici načela, ki omogočajo vdor nekakšnih menedžerskih orodij in nadzora v znanost (prim. Kramberger in Rotar, 2010: 182).

Pravzaprav je prizadeta prav sama kvaliteta znanstveno-raziskovalnega dela, saj je znotraj obstoječih meril izredno težko vzdrževati dolgoletno refleksijo in poglobljene raziskave, ko pa je za akademsko (beri:

14 Če gre verjeti mojemu viru: v ZDA in VB število prevedenih tujih besedil vseh žanrov ne presega 5 %, na Švedskem in Nizozemskem je okoli 25 %. Bolj osredeni, kot je jezik, manj besedil je vanj prevedenih. Kaj pa bi relevantnega lahko sploh obstajalo zunaj njega? Univerzalnost – kot kaže – je lastnost angleščine, provincializem značilnost vseh drugih jezikov (Ortiz, 2011).

15 Prim. ARRS, Metodologija ocenjevanja prijav za razpise.

16 Za širšo kritiko bibliometrije gl. Kramberger in Rotar, 2010: 183 in nasl.

finančno) preživetje nujno hiperproducirati takojšnje, po možnosti objavljive rezultate. Obstoječi točkovni sistem poleg tega še penalizira objave v obliki monografij, saj le-te prinašajo – glede na intelektualni in raziskovalni vložek ter dolgotrajno pozornost, ki jo zahtevajo – manj točk kot objave v obliki znanstvenih člankov, ki pa morajo seveda biti objavljene v ustreznem tujem jeziku in v »pravi« reviji (Burcar, 2012: 258 in nasl.). Da je članek lahko samo različica enega od poglavij v taisti monografiji, je pač popolnoma spregledano (ibid.: 260).

Tako so izničene tudi specifičnosti ved (monografije so bolj prisotne v družboslovju in humanistiki kot v naravoslovju), saj so merila dobre znanosti tista, ki veljajo pretežno v naravoslovnih znanostih (ki jim je tudi podeljena finančna prioriteta). V časih krize, tako ekonomske kot politične, pa se zdita prav družboslovje in humanistika vsakokratni oblasti najmanj potrebna, proračunsko potratna in zato najlažje pogrešljiva, seveda pa tudi ne dajeta rezultatov, ki bi bili vidni takoj.¹⁷

To seveda ni samo naša značilnost in ne »udarja« samo po znanosti. Dikcija in politike Evropske unije, pa tudi OECD-ja in Svetovne banke na splošno preferirajo na znanju temelječe gospodarstvo, stroškovno učinkovitost, podjetniške načine poslovanja univerz ipd.¹⁸ Tako si denimo predstavljajo enotni evropski visokošolski prostor (navedeno po Berlinskem komunikeju):¹⁹ v njem vladajo kompetitivnost, zaposljivost,²⁰ na znanju temelječe gospodarstvo ipd.

Res je sicer, da Berlinski komunike govori tudi o kvaliteti, sodelovanju, pa tudi o tem, da je treba potrebo povečati konkurenčnost uskladiti s ciljem izboljšati družbene značilnosti evropskega visokošolskega prostora, in sicer s krepitvijo socialne kohezivnosti in z zmanjšanjem socialnih ter spolnih neenakosti tako na nacionalni kot tudi evropski ravni (2003: 1). Tole se zdi težaven cilj, ki je prav gotovo obsojen na neuspeh, saj je v veči-

17 Kar je tematiziral tudi »Posvet o nujnosti družboslovja in humanistike«, ki je bil aprila 2012, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=121>.

18 Države OECD-ja s svojimi mehanizmi določanja primerjalnih meril odličnosti in učinkovitosti posameznih univerz postavljajo univerze v umetno vzpostavljen medsebojno tekmujoč odnos (Burcar, 2012: 22). Omenimo lahko razvpito Šanghajsko lestvico (Academic Ranking of World Universities), ki uporablja precej specifična merila, med drugim število diplomantov, ki so prejeli Nobelovo nagrado, in število objavljenih člankov v revijah *Nature* in *Science*. Sami lahko ocenimo te kriterije v luči zgoraj povedanega. Na univerzo in specifičnosti neoliberalnega pritiska se tu ne morem osredotočati, za več o tem gl. ibid..

19 Vsi komunikeji so dostopni tule: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.

20 »Z znanjem, ki se že od prvega semestra prikazuje le kot zaposlitvi namenjeno, je nekaj narobe. Zahteve dela se spreminjajo, prav tako posameznikove poklicne vloge. Prehodi od ene vrste ozko uporabnega znanja k drugi so težavni. Bistveno lažji je prehod od generičnega, temeljnega, »akademskega« znanja h konkretni problemski situaciji.« (Justin, 2012.)

ni evropskih držav precejšen pritisk znanost in študij osredotočati na tista področja, ki povečujejo študentsko zaposljivost – in tu je lahko le malo prostora za upoštevanja politik, ki bi segle onstran politike trga (Hemmings, 2008: 124).

Kot je že bilo opozorjeno (Van den Brink in Benschop, 2011: 2), proizvaja sistem akademske evalvacije, ki temelji na zaslužnosti (*merit-based*), številne neenakosti. Dominantni sistem rangiranja revij deluje zlasti proti znanstvenim raziskavam na polju humanistike in družboslovja, saj se zanaša zgolj na elitne revije, ki pa štejejo, kot rečeno, nekaj samo, če so v angleščini. Ta sistem prav tako podcenjuje interdisciplinarne raziskave in raziskave, ki se ne povezujejo z anglo-ameriškim govornim področjem. Nadalje producira ali reproducira hegemonne strukture neenakosti, ki temelji na spolu, rasi, razredu ...²¹

Namesto zaključka: so dela, ki niso citirana, nekvalitetna?

Znanstvena odličnost v luči prej povedanega ni »objektivno« dejstvo: da je znanstveno delo objavljeno v pomembni oziroma ugledni²² znanstveni reviji seveda ni dovolj, da je delo kvalitetno, ampak – kot je bilo pokazano – je tu cela vrsta dejavnikov, ki to objavo omogočajo ali onemogočajo in ki niso znanstvenega značaja (oziroma bolje: niso stvar kvalitete znanstvenega dela). Odmevnosti znanstvenega rezultata ne moremo avtomatično enačiti s pomembnostjo – in, seveda, tudi ne moremo govoriti povprek za vse vede, ampak tudi to je moja poanta. Kljub prizadevanju različnih raziskovalcev in raziskovalk,²³ da bi se pri vrednotenju upoštevale specifičnosti ved, in opozarjanju na težave z obstoječim sistemom točkovanja do premika ne pride in je glede na sedanje finančno-politične razmere tudi malo verjetnosti, da bo, saj je v snovanju evalvacijskih mehanizmov za slovensko znanost spregledano tudi, da so akademski dosežki podrejeni maksimizaciji dobička pri omogočanju dostopa do informacij – najbolj prestižne znanstvene revije izdajajo velike komercialne založniške hiše (*The price of information*, 2012).

Odličnost je postala, kot pravita Marieke van den Brink in Yvonne Benschop (2011: 2), »sveti gral« v vse bolj vplivni kulturi menedžerstva v akademskem svetu, s čimer se povečuje pritisk na organizacije. Avtorici se sicer osredotočata na univerzitetni svet, vendar so njune ugotovitve še

21 Delo Van den Brink in Benschop, 2011, je bogato z referencami na študije, ki se ukvarjajo s posameznimi vidiki produciranja neenakosti in problematike tovrstne evalvacije znanosti.

22 »Ugledno« praktično vselej pomeni anglofono, ali pa je vsaj vse tisto, kar ni anglofono, močno podprezentirano (Kramberger in Rotar, 2010: 184, 192).

23 Etnografsko gradivo.

kako aplikabilne tudi v znanstveno-raziskovalni sferi (če v našem prostoru nekako velja ta delitev oziroma dvojnost). O odličnosti se govori v glavnem v okviru produktivnosti, recenzijskih postopkov (*peer review*),²⁴ citatnih indeksov, mednarodnih recenziranih publikacij in članstev v uredniških odborih. Ti domnevno nevtralni in objektivni kazalniki odličnosti so prežeti s precejšnjo simbolno in materialno močjo ter so pogosto videni kot neproblematični in samorazvidni (*ibid.*). A odličnost je družbeni konstrukt in znotraj tega konstrukta se reproducirajo mnoge neenakosti, saj je podvržena številnim kulturnim in političnim vplivom. Zaslужnost (*merit*) ni edini dejavnik, ki bi odločal o tem, kateri članki bodo objavljeni, vlogo imajo denimo tudi vplivnost institucije, teoretska usmerjenost, ugled in omrežja urednikov oziroma urednic in recenzentov oziroma recenzentk (*ibid.*: 3). Lahko gremo še dlje in zatrdimo, da prav dejstvo, da vsa ta irelevantna merjenja vztrajno podpira oblast, posredno dokazuje, da »sploh ne gre za merjenje česarkoli, ampak za videz utemeljenosti socialne, kulturne, ekonomske, tudi rasistične itn. diskriminacije, ki jo izvajajo politične instance prek legitimizacije z merjenji« (Kramberger in Rotar, 2010: 194).

Prav med pisanjem tega članka je v časopisu *Delo* izšel intervju z direktorjem ARRS, dr. Francijem Demšarjem, s katerim se je pogovarjala novinarka Jasna Kontler Salomon. Med drugim je bilo povedano tudi, da je »med prihodnjimi nalogami ARRS tudi spreminjanje sedanjega razmerja med financiranjem programskih skupin – več sredstev bi radi dali v resnično uspešna programska področja, kjer objavljajo odlične članke v vrhunskih revijah, hkrati pa imajo dobro povezavo z gospodarstvom ali so dejavni pri pridobivanju evropskih sredstev«. Hkrati bi – kot je bilo rečeno – zmanjšali financiranje v tistih segmentih, kjer se nabor točk ustvarja s pisanjem številnih nekvalitetnih del, ki niso nikoli citirana. Seveda ne trdim, da si za kvaliteto znanstveno-raziskovalnega dela ne bi smeli prizadevati, a če pogledamo, da se govori o uspešnih programskih področjih, vrhunskih revijah, povezavi z gospodarstvom, vidimo, da to niso merila po kakršni koli meri ved, ki niso neposredno aplikabilne (mimogrede, je vloga znanosti, da je neposredno aplikabilna?). Katera družboslovna ali humanistična področja lahko upajo, da bodo te pogoje vsaj približno izpolnjevala, ko pa je precej neverjetno (da ne rečem kar malo absurdno), da se bo humanistično raziskovanje kot tako povezovalo z gospodarstvom?

24 Glede vrednotenja znanstvene zaslужnosti (ne)odvisno od spola, gl. zelo referenčno besedilo Wennerås in Wold, 2001. Kot pokazeta avtorici, je biti ženskega spola in ne imeti osebnih povezav z recenzenti (bonus prijateljstva) tak hendikep, ki ga zelo težko popravi sama znanstvena produkcija kandidatke oziroma prosilke za financiranje (konkretno na Švedskem). Gl. *ibid.*: 55 tudi za druge težave s sistemom »*peer-review*«.

In čisto za konec še vprašanje, kako to hegemonizacijo znanosti, s katero je povezano tudi njeno vrednotenje, problematizira sama feministična teorija in njene predstavnice? Prav gotovo ne dovolj, prav gotovo je mogoče odkriti učinke zapeljivosti oblasti. Na začetku sem poskušala pristop osvetliti s pomočjo koncepta interseksionalnosti, sedaj pa zaključujem z bolj epistemološko kategorijo umeščenih vednosti,²⁵ ki odraža »pozicionalnosti« tistih, ki vednost ustvarjajo in diseminirajo ter vanjo prinašajo osebne vrednote ter kulturne, politične in intelektualne kontekste. Kot je že poročano, se pojavljajo pozivi k prepoznanju feminističnega dela, ki je zunaj anglofonih področij (Monk in Garcia-Ramon, 2013). Oboje, to, kar vse bolj velja za dobro znanost, kot feministične teorije in prakse, prežema dominantnost nekaterih in podrejenost drugih, kjer se rekonstrukcija zdi zelo težavna.

Literatura

- Braidotti, R., Butler, J. (1994). Interview: Feminism by Any Other Name. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, VI/2–3, 27–61. [Http://bagelabyss.files.wordpress.com/2012/02/butler-and-braidotti-interview-feminism-by-any-other-name1.pdf](http://bagelabyss.files.wordpress.com/2012/02/butler-and-braidotti-interview-feminism-by-any-other-name1.pdf) (22. 11. 2013).
- Burcar, L. (2012). Privatizacija in korporativizacija javne univerze. *Šolsko polje*, XXIII/3–4, 223–274.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as Buzzword. A Sociology of Science Perspective on What Makes Feminist Theory Successful. *Feminist Theory*, IX/1, 67–85.
- Descarries, F. (2003). The Hegemony of the English Language in the Academy: The Damaging Impact of the Sociocultural and Linguistic Barriers on the Development of Feminist Sociological Knowledge, Theories and Strategies. *Current Sociology*, LI/6, 625–636.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenčija narave*, Ljubljana: Študentska založba.
- Hemmings, C. (2008). Tuning Problems? Notes on Women's and Gender Studies and the Bologna Process. *European Journal of Women's Studies*, XV/2, 117–127.
- Kašič, B. (2004). Feminist Cross-Mainstreaming within »East–West« Mapping. *European Journal of Women's Studies*, XI/4, 473–485.
- Kramberger, T., in Rotar, D. B. (2010). Merilska blaznost ali o sprevrženi rabi nekega orodja. *Šolsko polje*, XXI/3–4, 181–208.
- Melchiori, P. (2000). Commentaires. *Feminist Stratégies Féministes. An interactive feminist scholarly journal – Une revue savante féministe*

25 Tukaj se umeščenih vednosti samo dotikam, za kaj več gl. npr. Vendramin in Štribar, 2010.

- interactive*. [Http://www.unb.ca/par-l/NEW/strategies/no2/langue.htm](http://www.unb.ca/par-l/NEW/strategies/no2/langue.htm) (31. 5. 2013).
- Monk, J., Garcia-Ramon, M. D. (2013). Bridges and Barriers: Some Cartographies of »International« Practice in Gender Studies. *QJB – Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung*. [Http://www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/14/6](http://www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/14/6) (30. 5. 2013).
- Narayan, U. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia*, XIII/2, 86–106.
- Ortiz, R. The Hegemony of the English Language and the Social Sciences. [Http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/2011/09/the-hegemony-of-the-english-language-and-the-social-sciences/](http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/2011/09/the-hegemony-of-the-english-language-and-the-social-sciences/) (7. 1. 2013).
- Van den Brink, M., Benschop, Y. (2011). Gender Practices in the Construction of Academic Excellence: Sheep with Five Legs. *Organization*, 1–18.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma, *Šolsko polje*, XXI/1–2, 157–169.
- Yuval-Davis, N. (2012). Dialogical Epistemology – An Intersectional Resistance to the »Oppression Olympics«. *Gender and Society*, XXVI/1, 46–54.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, XIII/3, 193–209.

Viri

- ARRS, Metodologija ocenjevanja prijav za razpise. [Http://www.arrs.gov.si/sl/akti/metod-skupna-12.asp](http://www.arrs.gov.si/sl/akti/metod-skupna-12.asp) (13. 6. 2013).
- Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. [Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf) (1. 6. 2013).
- Justin, J. (2012). Javne univerze in samostojne fakultete. *Delo*, 8. 10. 2012.
- Kaiser, J. (2013). In »Insurrection«, Scientists, Editors Call for Abandoning Journal Impact Factors, *ScienceInsider*, 16. maj 2013. [Http://news.sciencemag.org/scienceinsider/2013/05/call-to-abandon-journal-impact-f.html](http://news.sciencemag.org/scienceinsider/2013/05/call-to-abandon-journal-impact-f.html) (1. 6. 2013).
- Kontler Salomon, J. (2013). Pameten kmet nikoli ne poje semenskega krompirja. *Delo*, 30. 5. 2013.
- Kontler Salomon, J. (2012). Cena zapostavljanja družbenih ved. *Delo*, 19. 4. 2012.

- Rafols, I., Wilsdon, J. (2013). Just say no to impact factors, *The Guardian*, 17. maj 2013. [Http://www.guardian.co.uk/science/political-science/2013/may/17/science-policy](http://www.guardian.co.uk/science/political-science/2013/may/17/science-policy) (31. 5. 2013).
- The San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)*. [Http://am.ascb.org/dora/](http://am.ascb.org/dora/) (1. 6. 2013).
- The Price of Information (2012), *The Economist*, 4. 2. 2012. [Http://www.economist.com/node/21545974?fsrc=scn/tw/te/ar/thepriceofinformati](http://www.economist.com/node/21545974?fsrc=scn/tw/te/ar/thepriceofinformati) (3. 6. 2013).
- Wennerås, C., Wold, A. (2001). Nepotism and Sexism in Peer-Review. V: Wyer, M., Barbercheck, M., Giesman, D., Örun Öztürk, H., in Wayne, M. (ur.). *Women, Science and Technology*, New York in London: Routledge.

V POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Jerneja Jager

Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok

V prispevku obravnavamo zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. Na osnovi pregleda literature in relevantnih raziskav ter drugih dokumentov ugotavljamo, da k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok pomembno prispevajo kakovostni predšolski programi in kompetentni strokovni delavci, ki so senzibilni za vprašanja socialne vključenosti. V prispevku predstavimo nekatere dejavnike, ki se v kontekstu predšolskih programov povezujejo z zagotavljanjem socialne vključenosti (spoštovanje različnosti, uresničevanje inkluzije, enakih možnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju; na otroka osredinjena ter kulturno, razvojno in individualno primerna praksa). Opravimo tudi pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok. V zaključku izpostavimo potrebo po stalnem strokovnem spopolnjevanju in refleksiji, ki omogočata prilagajanje na spremembe, s katerimi se praktiki soočajo.

Ključne besede: ogroženi otroci, socialna vključenost, predšolski programi, kakovost, kompetence.

The role of high-quality preschool programs in provision of social inclusion of disadvantaged children

The paper discusses the provision of social inclusion of disadvantaged children. Based on a review of relevant literature, research, and other documents,

we found that high-quality preschool programs and competent professionals, who are sensitive to issues of social inclusion, significantly contribute to ensure the social inclusion of disadvantaged children. We present some of the factors that are, in the context of pre-school programs, associated with the provision of social inclusion (respect for diversity, inclusion, equal opportunities, justice in education; child-centred and culturally, developmentally and individually appropriate practice). A review of competencies of graduates of Early Childhood Education study program (first level; all three Faculties of Education in Slovenia), which can be linked to the provision of social inclusion of disadvantaged children, was carried out. In conclusion, the need for continuing professional development and reflection, which both enable adaptation to changes, with which educators are facing, is emphasized.

Key words: disadvantaged children, social inclusion, preschool programs, quality, competence.

Janja Batič in Dragica Haramija

Zbirka slikanic *Kje rastejo bonboni?* Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati

Slikanica je posebna oblika knjige, v kateri sta besedilo in ilustracija enakovredna oz. šele jezikovni in likovni kod tvorita presežno kakovost tovrstne knjige. Zaradi posebnih jezikovnih zakonitosti, te so izražene v zgodbi (ustrezajo pa morfološkim značilnostim literarnih besedil), in likovnih zakonitosti (sočasno upoštevanje likovnega jezika in oblikovnih posebnosti slikanice) je temelj kakovostne slikanice odvisen od interakcije med obema kodoma izražanja. V članku je predstavljena zbirka štirih slikanic *Kje rastejo bonboni?* pisateljice Ide Mlakar in ilustratorke Ane Razpotnik Donati, in sicer *Čarmelada* (2008), *Ciper coper medenjaki* (2008a), *Zafuclana prejica* (2009) in *Kodrlajsja in treskbum trobenta* (2009a). Z metodo analize so predstavljene slikanice, pri sintezi in komparaciji med slikanicami pa se jasno pokažeta literarna in likovna poetika avtoric. Metoda generalizacije je uporabljena za sintezo že znanih dejstev o teoriji slikanice ter konkretnih spoznanj ob predstavitvi izbranih slikanic. Zbirka *Kje rastejo bonboni?* sodi med kakovostna beriva v predbralnem obdobju otrokovega razvoja, pri čemer je posrednik (profesionalni ali neprofesionalni) tisti, ki otroka opozarja na oba slikaniška koda, literarnega in likovnega. Glavna lika v vseh slikanicah sta Kuštra in Štumfa, ki živita v neimenovanem mestu, dogajanje je strnjeno na en sam binarno predstavljeni dogodek, kar je tema posamezne slikanice: sovraštvo/prijateljstvo, prepirljivost/razumevanje med ljudmi, hitenje in brezbržnost/pravljčnost ter

umirjenost, sivina in dolgčas/barvita lepota življenja. Literarna lika vedno ravnata pozitivno, kar se izkaže kot etična vrednota vseh ljudi. To pisateljica še posebej poudari z zaključki literarnih del, v katerih pripovedovalec z nasveti o strpnosti in razumevanju med ljudmi nagovarja bralca. Ilustratorka negativnosti in pozitivnosti likovno prikaže predvsem z izbiro barv, z upodobitvami in postavitvami figur ter z upodobitvami prostora.

Ključne besede: slikanica, Ida Mlakar, Ana Razpotnik Donati, interakcija med besedilom in ilustracijo.

Picture Book Collection *Kje rastejo bonboni?* by Ida Mlakar and Ana Razpotnik Donati

A picture book is a special book format where verbal narrative and illustration play equal roles, or, in other words, it is the combination of the linguistic and the visual codes that gives that extra quality to such a book. Due to particular linguistic features which are expressed in the narrative (these correspond to morphological features of literary texts) and visual features (simultaneous consideration of the visual language and the particularities of the picture book in terms of its form) the foundations of a good picture book rely on the interaction between the two codes of expression. This article introduces four picture books in the collection entitled *Kje rastejo bonboni?*, which were written by Ida Mlakar and illustrated by Ana Razpotnik Donati, namely, *Čarmelada* (2008), *Ciper coper medenjaki* (2008a), *Zafuclana prejica* (2009), and *Kodrlajsja in treskbum trobenta* (2009a). The respective picture books are presented by means of an analysis. Furthermore, a synthesis and a comparison between picture books reveal the literary and the artistic poetics of both authors. Generalisation method is used to summarise familiar facts on picture book theory and some specific findings resulting from the presentation of selected picture books. The collection *Kje rastejo bonboni?* classifies among quality reading material in the pre-reading period of a child's development, whereby it is the role of the mediator (professional or non-professional) to point to both codes incorporated in a picture book. Two main characters in all four picture books are Kuštra and Štumfa who live in an unnamed city. The narrative focuses on a single event that is the main topic of each book: hatred vs. friendship, arguing vs. understanding among people, haste and carelessness vs. "fairy tale-ness" and calm, greyness and boredom vs. colourful beauty of life. The two literary characters are always positive, which in fact represents also the ethical value of all people. The writer accentuates the latter in the endings of her stories, in which the narrator turns to the reader, giving advice on tolerance and understanding among all. The illustrator, on the other hand, portrays the negativity and

the positivity through her careful selection of colours as well as through depiction and placement of figures and space.

Key words: picture book, Ida Mlakar, Ana Razpotnik Donati, interaction between text and illustration.

Tanja Pirih in Jaro Berce

Uporabnost izobraževalnih e-iger v pedagoškem procesu

Članek povzema raziskovalno delo, ki je bilo opravljeno v sklopu magistrske naloge na temo elektronskih iger v pedagoškem procesu. Raziskovalna naloga je imela za cilj predstaviti drugačne načine razmišljanja o implementaciji novega digitalnega učnega pripomočka v pedagoško delo. V članku je predstavljena empirična raziskava o mnenju slovenskih učiteljev o prisotnosti, uporabi, pomenu in posledicah elektronskih iger v pedagoškem procesu. Sodelovalo je 100 učiteljev iz različnih pedagoških organizacij (OŠ, SŠ, fakultete) v Sloveniji. Rezultati so pokazali dva temeljna zadržka pri širši uporabi elektronskih iger kot novega digitalnega pripomočka v izobraževalne namene v Sloveniji. Prvi se nanaša na učitelje, ki so v svojih razmišljanjih sicer naklonjeni uporabi elektronskih iger v izobraževalne namene, vendar jih v praksi vseeno še premalo uporabljajo. Drugi zadržek, izhajajoč iz raziskave, je vsebinska nekompatibilnost obstoječih elektronskih iger in učnih načrtov.

Ključne besede: elektronske igre, elektronsko izobraževalne igre, resne igre, pedagoški proces, izobraževanje, učni pripomoček.

Use of educational digital-games in pedagogical process

The article summarises master study research on digital games in pedagogical process. The aim of the research was to present the different ways of implementation of the new digital educational resource. Empiric research presents an opinion of Slovenian teachers about presence, use, importance and consequences of digital games as a new digital educational resource. In this research, one hundred teachers participated from different slovenian educational organisations. The results of research show two fundamental reservations about broader - use of digital games as a new educational resource in Slovenia. The first reservation represents teachers, who are in their view, generally inclined to the game based learning, but practice shows otherwise. And the second reservation, derived from research, lies in content non-compatibility of existent or present digital games and school curricula.

Key words: digital games, game based learning, serious games, pedagogical process, education, educational resource.

Florina Erbeli in Karmen Pižorn

Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih

V prispevku obravnavamo učinek metode ponavljajočega branja na razvoj veščine tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v angleščini kot tujem jeziku. Najprej opredelimo pojem tekočnosti branja, nato opišemo teorijo avtomatiziranosti in teorijo besedne učinkovitosti kot teoretični osnovi za razvoj tekočnosti branja ter navedemo raziskave o učinkih metode ponavljajočega branja na tekočnost branja v tujem jeziku. V nadaljevanju predstavljamo rezultate empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, ali je metoda ponavljajočega branja učinkovita za razvijanje tekočnosti branja (hitrosti) v angleščini pri slovenskih sedmošolcih. V raziskavi je sodelovalo 45 učencev, ki so urili tekočnost branja s to metodo, in 45 učencev, ki tekočnosti branja niso urili. Rezultati raziskave kažejo, da je metoda ponavljajočega branja učinkovita, kajti med obema skupinama so se po urjenju na testu tekočnosti branja pojavile pomembne razlike. Ta ugotovitev nakazuje, da bi metodo lahko pogosteje vključili v pedagoško prakso. Na koncu so podani predlogi za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: metoda ponavljajočega branja, tekočnost branja, tuji jezik, angleščina.

Repeated Reading Method in English as a Foreign Language Instruction: The Case of L1 Slovene Grade 7 Learners

The article discusses the impact of the repeated reading method on the development of reading fluency skill (speed) in English as a foreign language. Firstly, the authors define reading fluency and then describe Automaticity Theory and Verbal Efficiency Theory as theoretical fundamentals for the development of reading fluency. A number of research studies evaluating the impact of repeated reading in a foreign language are discussed. The second part of the article involves the results of an empirical study that was conducted to identify whether the method of repeated reading is significant for the development of reading fluency (speed) in English as a foreign language among Slovene seventh graders. 45 learners practised reading fluency and 45 did not. The results on the reading tests show that the repeated reading method was effective and that there was a significant difference between the two groups after the reading practice. Thus, this reading method may become more a part of the foreign language instruction. Finally, recommendations for further research are included.

Key words: repeated reading method, reading fluency, foreign language, English.

Irena Lesar in Helena Smrtnik Vitulić

Osebnostne poteze gluhih in naglušnih učencev in dijakov iz večinskih in specializiranih šol v Sloveniji

V raziskavi smo se usmerili na preučevanje osebnostnih potez 78 gluhih in naglušnih (Gn) učencev/dijakov iz večinskih in specializiranih osnovnih in srednjih šol, starih med 11 in 24 let. O svojih osebnostnih značilnostih so z Vprašalnikom o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih VMR-OM poročali učenci/dijaki sami. Samoocene širših osebnostnih potez (vestnost, nesprijemljivost, nevroticizem in ekstravertnost) deklet in fantov niso bile odvisne od stopnje slišnosti in se v povprečju niso razlikovale od samoocen normativne skupine mladostnikov. V samoocenah Gn učencev/dijakov nismo izsledili (ANCOVA) glavnega učinka spola in vrste šolanja (specializirane in večinske šole) na posamezno širšo osebnostno potezo. Na ravni ožjih osebnostnih potez pa so se Gn učenci/dijaki iz večinskih šol samoocenili kot bolj obzirni v primerjavi z učenci/dijaki iz specializiranih šol. Pri širši osebnostni potezi nevroticizem in ožji osebnostni potezi boječnost se je najstarejša skupina Gn dijakov (starih med 19 in 24 let) pomembno višje samoocenila v primerjavi z najmlajšo skupino Gn učencev (starih med 11 in 14 let). Individualna raven analize je pokazala, da so Gn učenci/dijaki večino širših osebnostnih potez samoocenili znotraj povprečja, redkeje pa kot nadpovprečne in podpovprečne. Na podlagi analize osebnostnih lastnosti lahko zaključimo, da se Gn učenci/dijaki ne razlikujejo glede na spol, stopnjo slišnosti niti glede na vrsto šolanja in da so podobni normativni skupini mladostnikov.

Ključne besede: gluhi in naglušni učenci/dijaki, osebnostne poteze, primerjava s slišječimi, stopnja izgube sluha, vrsta šolanja.

Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia

The study focuses on the personality traits of 78 deaf and hard of hearing (DHH) students, aged between 11 and 24 years, from regular and special primary and secondary schools in Slovenia. Personality data was obtained through self-report using the Inventory of Child/Adolescent Individual Differences. The self-assessments of robust personality traits (*conscientiousness, disagreeableness, neuroticism* and *extraversion*) by DHH girls and boys did not demonstrate variance with regard to the level of hearing loss and did not differ on average from self-assessments by a normative sample of hearing adolescents. In the DHH students' responses regarding each of the robust personality traits, we did not find a significant main effect (ANCOVA) of gender and school setting (special and regu-

lar schools), or of the interaction of gender and school setting, while controlling the age of the students. In mid-level traits, however, DHH students from regular schools assessed themselves as more considerate than students from special schools. In the robust personality trait *neuroticism* and the specific trait fearful/insecure, the oldest group of DHH students (aged between 19 and 24 years) demonstrated a significantly higher self-assessment than younger DHH students. Individual analysis of robust personality traits showed that the majority of DHH students assessed their own robust personality traits as average and less frequently as above average or below average. Considering the overall results and the analyses, it can be concluded that the personality traits of DHH students do not differ with regard to gender, level of hearing loss or school settings, and that they are similar to the personality traits of the normative sample of adolescents.

Key words: deaf and hard of hearing students, personality traits, comparison with hearing students, level of hearing loss, school setting.

Mojca Kukanja Gabrijelčič

Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč

V prispevku predstavljamo strateško dokumentacijo na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci v Republiki Sloveniji, Veliki Britaniji – Angliji, Italiji in na Danskem. Namen komparativne raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri in na kakšen način je slovenski, angleški, italijanski in danski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih v osnovni šoli naklonjen nadarjenim in talentiranim učencem v smislu spodbujanja in razvijanja njihovih potencialov.¹

Ugotovili smo, da: obstajajo večje terminološke vrzeli pri opredeljevanju pojmov, ki se nanašajo na nadarjene in talentirane učence; v slovenskem prostoru nimamo učnega modela za delo z nadarjenimi in talentiranimi učenci oz. alternativne različice le-tega; ni ustreznih empiričnih podatkov in raziskav s področja dela s tovrstnimi učenci;² obstajajo tehnične in strokovne pomanjkljivosti pri prepoznavanju in nadaljnji pedagoško-psihološki obravnavi nadarjenih učencev; nimamo ustreznih strateških izhodišč, ki bi interdisciplinarno zajela vsa področja odkrivanja in nadaljnje peda-

1 O odnosu do nadarjenih smo sklepali z vidika ustrezne zakonodaje in deklariranih programskih izhodišč.

2 Nekatere spremljevalne analize o stanju nadarjenih učencev v osnovni šoli so sicer bile opravljene, vendar je njihova veljavnost vprašljiva, tako v deskriptivnem kot tudi v kavzalnem oziru.

goško-psihološke oskrbe nadarjenih in talentiranih učencev. Nadarjenim in talentiranim učencem so najbolj prilagojeni v angleškem osnovnošolskem sistemu (z vidika zakonskih in programskih izhodišč, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci; obveznosti vključevanja in skrbi zanje; učno diferenciranih programov ter možnosti akceleracije in alternativnih možnosti izobraževanja), najmanj pa v Italiji. Slovenski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih sicer upošteva področje odkrivanja in dela z nadarjenimi ter talentiranimi, na izvedbeni ravni pa se razkrivajo nekatere pomanjkljivosti uresničevanja njihovih potencialov.

Ključne besede: nadarjenost, talentiranost, šolski sistemi, šolska zakonodaja, primerjalna analiza.

Gifted students in Slovenia, Italy, England, and Denmark – A comparison of legislative and curricular documents

This paper presents strategic documents in the field of gifted and talented education in the Republic of Slovenia, UK-England, Denmark and Italy. The purpose of the comparative study was to determine the extent to which and in what way the curricular and legislative background of elementary school in Slovenian, English, Italian and Danish educational systems, is favourable to gifted and talented students in terms of promoting and developing their potentials.³

We have found that there are major terminological gaps in the definitions of concepts referring to giftedness and talent; the Slovenian educational system does not have a universal/standard curriculum (educational) model for work with gifted and talented students or its alternative variety; no relevant empirical data and research results on working with these students are at hand⁴; there are shortcomings in the technical and professional recognition and further pedagogical-psychological treatment of gifted/talented students – in the relevant strategic platforms which would cover all areas of scientific discovery and further pedagogical-psychological care for gifted and talented students.

The research has shown that from the perspective of legal and programming guidelines; obligation of inclusion and care for gifted and talented students; learning differentiation and acceleration; alternative learning opportunities the English educational system is the one that is best adapted to gifted and talented students while the Italian one is the least.

3 The attitude towards gifted students was inferred to from the relevant legislative and curricular background.

4 As a matter of fact some monitoring analysis of the situation in the area of gifted learners in basic school has been performed, its validity, however, is questionable from the descriptive as well as from the causal point of view.

In its curricular and legislative bases the Slovenian educational system takes the areas of discovering and working with gifted students into account, yet on the implementation level some shortcomings in the realisation of their potential are revealed.

Key words: giftedness, talent, school legislation, school systems, comparative analysis.

Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek

Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju

Članek predstavlja rezultate empirične raziskave, izvedene februarja 2012 na Univerzi v Mariboru, v kateri smo analizirali najprej pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju, nadalje pa pojmovanja, ki jih imajo univerzitetni profesorji glede lastnega učenja in izpopolnjevanja. Pri tem smo se osredotočili na razlike v pojmovanjih med univerzitetnimi profesorji na družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih fakultetah oziroma študijskih usmeritvah.

Ključne besede: univerzitetni profesorji, pristopi k študiju, učenje, profesorjeva pojmovanja, kognitivno-konstruktivističen pouk, transmisivni pouk.

University teachers conceptions of student's and their own learning

The article focuses on researching teachers' thoughts and concepts about the study of their students and also about their own study (learning). In the second part of the article, we present the results of empirical research conducted in February 2012 on University of Maribor. We focus on the differences in the conceptions of university teachers of their student's and their own learning between professors at social and professors at natural faculties.

Key words: university teachers, teacher perceptions, teacher conceptions, learning, transmission, process-oriented instruction.

Eva Klemenčič

Protirealistične teorije znanja

V članku se osredotočam na protirealistične teorije znanja, pri čemer skušam prikazati različne tipe protirealizma. Protirealistične teorije znanja (oziroma socialni konstruktivizem kot eden izmed tipov protirealizma) ne priznavajo tega, da je realnost od nas neodvisna. Če realnost od nas ni neodvisna, torej tudi znanje ne more obstajati neodvisno od nas. In to je

ena ključnih idej socialnega konstruktivizma: znanje je konstrukcija realnosti. Obstajajo sicer določene razlike med mikro- in makrodružbenim vidikom konstrukcije znanja, pa vendarle oba vidika izpostavljata ravno konstrukcijo znanja (bodisi bolj individualne bodisi bolj družbene vidike). In ta za socialne konstruktiviste nikoli ni zgolj preslikava neke objektivne realnosti, na katero posamezniki in družba nima nobenega vpliva.
Ključne besede: protirealizem, konstruktivizem, teorije znanja

Anti-realistic theories of knowledge.

The article focuses on anti-realistic theories of knowledge and tries to introduce the different types of anti-realism. Anti-realistic theories of knowledge (or social constructivism as one of the anti-realistic type) do not accept the reality which is independent of us. If reality is not independent of us, therefore knowledge can not exist independently of us as well. Furthermore, this is one of the key ideas of social constructivism: knowledge is construction of reality. Although there are some differences between micro- and macro-social aspect of the construction of knowledge, however, both aspects underline the construction of knowledge (either more individual or more social aspects). For social constructivists, this is never merely a mapping of objective reality to which individuals and society have no impact.
Key words: anti-realism, constructivism, theories of knowledge.

Valerija Vendramin

»Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije

Kot izhodišče je vzet koncept intersekcionalnosti kot interakcije med spolom in drugimi kategorijami razlike. A ta razlika se (spet) izkazuje kot nezadostno teoretizirana, kljub načelnemu feminističnemu pripoznanju, da so izključitve v oblikovanju feministične vednosti igrale tako resno vlogo. Multiplo pozicioniranje le redko vključuje oblastna razmerja na poenostavljeni evropski osi vzhod–zahod – to »odrinjanje na rob« ni dovolj problematizirano v hegemoni(zirajoči) anglo-ameriški feministični teoriji.

To izhodišče je postavljeno kot relevantno za dva problemska sklopa, ki imata pomembno vlogo pri globalni legitimizaciji »delanja znanosti« in oblikovanja intelektualne agende. Prvi problem je konceptualne narave – kako univerzalni ali kulturno zaznamovani/določeni so pojmi, kategorije ipd., ki jih uporablja feministična teorija? In drugič, kako prevlada določenega kulturnega prostora in jezika (v našem primeru angleščine) vpli-

va na razvoj znanosti in diseminacijo rezultatov? Obstoječe taksonomije akademske odličnosti in kvalitete zaznamuje dominantnost nekaterih v znanstveni skupnosti. Za konec pa pogledamo, kako se vse to odraža v aktualni slovenski raziskovalni politiki – kako ta preko svojih razpisnih pogojev in meril »objektivno« definira dobrega raziskovalca oziroma dobro raziskovalko in določa možnosti njihovega delovanja.

Ključne besede: intersekcionalnost, spol, znanstvena politika, vrednotenje znanstvenih dosežkov.

»Global« science and conceptual lack: hegemonization of scientific spaces through the prism of feminist theory

The concept of intersectionality is taken as a starting point – intersectionality as an interaction between gender and other categories of difference. It is demonstrated that this difference is (yet) again insufficiently theorized, regardless of the declarative feminist acknowledgement that the exclusions played such a distressing role in the formation of the feminist scholarship.

Multiple positioning only rarely includes power relations along the East-West European axis – this “periphering” is not theorised appropriately in hegemonic/hegemonizing Anglo-American feminist theory.

This starting point leads furthermore to two issues that play an important part in the legitimization of “science-making” and the formation of the intellectual agenda. The first problem is of a conceptual nature – how universally or culturally marked are the concepts, categories etc. that are used by feminist theory? Secondly, how does the dominance of the certain cultural space and language (English) influence the development of science and the dissemination of scientific results. The existing taxonomies of academic excellence and quality are very much marked by the dominance of some in the scientific community. The article ends with a look at Slovene scientific-research politics – how its conditions and standards “objectively” define good researcher and how it demarcates the possibilities of their scientific work.

Key words: intersectionality, gender, scientific politics, evaluation of the scientific results.

VI RECENZIJE/REVIEWS

Recenzije/Reviews

Jessica Ringrose, *Postfeminist Education? Girls and the Sexual Politics of Schooling*, London in New York, Routledge 2013.

V nasprotju z danes splošno prevladujočo »ugotovitvijo«, da je tako v vzgoji in izobraževanju kot tudi v širšem družbenem življenju enakost med spoloma dosežena, sledi avtorica Jessica Ringrose kritičnejšemu pogledu v to problematiko. Z analizo razmerij med mediji, dominantnimi diskurzi spola, edukacijsko politiko in raziskovalnimi usmeritvami ter živetimi izkušnjami deklic in deklet postavlja tezo, da postfeministično¹ predpostavljane enakosti med spoloma zamegljuje obstoječo problematiko spolne razlike in seksizma, ki ga dekleta izkušajo v učilnicah, na igriščih in onstran njih (str. 139). Čeprav postavke knjige izhajajo iz izobraževalnega sistema Velike Britanije, ni knjiga nič manj zanimiva širše, za mnoge evropske kontekste, pa tudi za naš prostor, kjer se počasi začinjamo soočati s podobnim obratom – tj. z obratom k tematiziranju enakosti med spoloma kot dosežene, celo kot presežene (in prav zato je knjiga še posebej zanimiva). V skladu s tem pogledom so sedaj fantje tisti, ki potrebujejo posebno pozornost. V ozadju je postfeministični diskurz, ki promovira idejo, da so dekleta prehitela fante tudi zato, ker je šel feminizem s svojimi zahtevami predaleč. Ta ženski »eksczes« (Walkerline, nav. po str. 139), ta »preveč«, vključuje poleg akademsko »preveč« uspešnih deklet (enakost je merjena ozko, ob dosežkih in samo ob dosežkih)² tudi »preveč« glasnosti, »preveč« agresivnosti, »preveč« seksualnosti ... , s čimer se avtorica analitično spopade v nadaljevanju knjige.

1 Za več o terminološki problematiki izraza »postfeminizem« gl. Šribar, 2012; in Vendramin, 2012.

2 O problematiki dosežka gl. npr. Vendramin, 2011.

Za potrebe te recenzije se ne morem podrobneje spuščati v to, kaj tovrstna tematizacija »odvečnega« feminizma pomeni za sam feminizem, omenim naj le, po eni najpomembnejših teoretičark postfeminizma Angeli McRobbie (nav. po str. 1), da gre za moment, ko ideološki diskurzi inkorporirajo feminizem (ali vsaj nekatere njegove dele oziroma zahteve) in ga hkrati smešijo kot zastarelega in preživetega. Na to pomembno izhodišče knjiga vseskozi opozarja, saj je, kot pravi avtorica (str. 3), to del taktike (ki utegne biti prepoznana tudi v našem prostoru!) za odvrčanje pozornosti od posledic modernega globalnega kapitalizma ter obnovljenih in celo intenziviranih oblik (hetero)seksistične spolne politike v izobraževanju (str. 7). Poglejmo si, kako se Jessica Ringrose loteva analize »postfeministične edukacije«.

Po uvodnem orisu se najprej posveti raziskovanju edukacijskih pokrajin medijev in politik (*media and policy scapes*) (str. 12 in nasl.), ki so jih – vsaj v Veliki Britaniji – zaznamovali govori o feminizmu, ki da je povzročil večanje socialnih razlik, ker da je poslabšal zaposlitvene možnosti moških. Ta diskurz o ženskem uspehu (»uspešna dekleta«) je bil sokonstruiran s pomočjo edukacijskih raziskav o dekletih,³ ki so jih mediji hvaležno pograbili. Tu lahko takoj zastrizemo z ušesi ob opisih domnevne krize, ki so nam že kar znani: feminizacija učiteljskega poklica, slabši dosežki fantov, je šola sploh še ustrezna za oba spola ipd.⁴ Avtorica pregleda in analizira veliko število polemik in dokumentov iz anglo-ameriškega prostora, tudi britansko *Bela knjiga* iz leta 2010, ki, kot pravi, slavi kulturo tekmovalnega etosa, osredotočeno na individualizirane dosežke (str. 23),⁵ kar je v nadaljevanju izpeljano v dokaz enakosti med spoloma. Temu »trendu« bi ob veliki restrukturaciji izobraževalnih sistemov v luči globalizacije morali posvečati primerno pozornost tudi pri nas.

Nadaljnja dimenzija aktualne postfeministične konstrukcije so poleg »uspešnih« tudi »nasilna dekleta«. Po dostopnih podatkih, ki jih ima avtorica, dekliško nasilje pomembno ne narašča, kaže pa, da so tu vključene tudi postfeministične skrbi o premeščanju meja ženskosti in moškosti (zakaj so konec koncev primeri dekliške agresivnosti vedno znova postavljeni kot nekaj novega in šokantnega, str. 30), nekatere skupine deklet (pripadajoče določenim družbenim razredom) so postavljene kot simboli družbe, ki gre v napačno smer (str. 40). Ponavljam, da gre za britanske po-

3 Nekaj jih avtorica tudi navede.

4 Prim. *Bela knjiga*, ki se sprašuje, ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe, in ugotavlja, da razlike v znanju po programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem (*Bela knjiga*, 2011: 38; prim. tudi Vendramin, 2012: 117).

5 Dosežek, kot smo že analizirali (prim. npr. Vendramin, 2011), pomeni seveda specifično, kvantifikabilno različico dosežka.

datke. Mimogrede, čeprav smo sicer lahko zelo kritični do prevlade, včasih kar hegemonije anglo-ameriške teorije na področju feministične teorije,⁶ to tu ni slabost, prav nasprotno – vse skupaj lahko beremo kot nekakšen »*case study*«, iz katere bi lahko potegnili tudi kakšne posledice.

Tretje kontradiktorno mesto postfeministične »krize« in moralne panike so »seksi dekleta«, ki jih zaznamuje prezgodnja seksualizacija. Avtorica se vpraša, ali ta razprava o seksualizaciji prinaša kakšne uporabne vpoglede v razumevanje seksualnosti pri mladih nasploh in specifično pri različno družbeno pozicioniranih (razred, rasa) dekletih (str. 42). Kot lahko predvidimo in kot pokaže avtorica, je razprava daleč od tega, povezana je z ohranjanjem moralnih meja in regulacijo ženske seksualnosti, še več, obravnava seksualnosti v šolah v Veliki Britaniji je organizirana okoli načel spolnega tveganja in zaščite na zelo ospoljene načine. Branje kartiranja strahov glede seksualizacije otrok skozi razprave in vladno naročene raziskave v anglo-ameriškem svetu nas spomni na poznano retoriko (str. 43 in nasl.):⁷ pustimo otrokom otroštvo, izgubljena nedolžnost ipd., kar je problematično z več vidikov (npr. pozaba konstrukcije nedolžnega in varnega otroštva, univerzalizacija deklitstva itn.). Hkrati pa je tudi precej ozko zastavljeno, kar poskuša avtorica v nadaljevanju pokazati s pomočjo prikaza o usodi spolne vzgoje v britanskih šolah (str. 51 in nasl.).

Sledi kritika postfeminističnih diskurzov »izbire« (str. 56), skupaj s pregledom nekaterih temeljnih oziroma vplivnih del s tega področja in analizo ženskega agiranja (*agency*), subjektivitete in teoretizacije glasu v naraciji. Preko Foucaulta skuša avtorica pokazati na mehanizme in tehnologije oblasti. To je omogočilo, kot pravi sama (str. 69), teoretizacijo novih disciplinarnih tehnologij ženskosti ali – v formulaciji Angele McRobbie – »postfeministične maškarade« zatiranja, ki je zakrita kot opolnomočenje.

Teoretsko delo se nadaljuje v pregled teoretsko-metodoloških virov (str. 70 in nasl.): tu je na kratko predstavljeno delo Judith Butler o subjektivaciji, psihosocialni pristop Valerie Walkerdine, shizoanaliza Deleuza in Gaultarija ter deleuzovsko navdihnjeni metodološki razmisleki (ta sklop bi sama morda uvrstila bodisi na začetek bodisi na konec knjige). Sledita predstavitvi dveh projektov. 1) Najprej gre za ugotovitve kvalitativnega raziskovalnega projekta o dekletih in tematiki agresivnosti ter nadlegovanja, ki ga je avtorica izvajala leta 2004/2005 (str. 87 in nasl.). Skozi naracije deklet v zgodnji puberteti avtorica ilustrira kompleksne spopade in mi-

6 Problem je seveda večplasten, omenimo le sporno unificirano podoba ženske in/ali kulturnega konteksta, pokazano je, da so te generalizacije hegemonone, tj. predstavljajo probleme manjšine kot paradigmatka vprašanja (Narayan, 1998: 86).

7 Za nekaj o našem stanju gl. npr. Šribar, 2011.

kropolitiko, povezane s spolnostjo in oblastjo, upoštevajoč specifičnosti po različnih družbenih oseh. 2) V naslednjem poglavju pa avtorica predstavi ugotovitve raziskave iz leta 2008, opravljene na nekoliko starejših dekletih (str. 113 in nasl.), v ospredje raziskovalnega zanimanja pa je postavila spopadanje deklet s seksualiziranimi in »pornificiranimi« medijskimi kulturami, kjer imajo veliko vlogo družabna omrežja.

Na kratko bi lahko rekli, da knjiga pokriva cel diapazon tem in problemov, ki jih danes uvrščamo pod »postfeministično edukacijo«, je ustrezno teoretsko podprta (mogoče bi bilo seveda tudi še kaj dodati, kar pa bi knjigo nemara širilo v nove obvoze) in raziskovalno ilustrirana. Vzeti jo je mogoče tudi kot pokazatelj, kam pelje premalo reflektirana oziroma zdravorazumska razprava o enakosti med spoloma in kako ni mogoče dovolj poudariti, da je nujno nenehno prevpraševanje »veljavnih predpostavk« na polju vzgoje in izobraževanja. Rada pa bi zaključila s citatom iz knjige, ki na nek način uvaja problematiko, s katero se ukvarjamo raziskovalke spolov v vzgoji in izobraževanju (kot je to formulirala Catherine Driscoll, nav. po str. 57): »Deklica je zbir družbenih in kulturnih tem in vprašanj, ne pa polje fizičnih dejstev, ne glede na to, kako zelo bistvena je deklčina empirična materialnost za ta zbir.« Naj bo to izhodišče za nadaljnji razvoj teoretskih in metodoloških orodij, ki jih predstavlja knjiga, za kritične vpoglede, za delo v naših prostorih edukacije.⁸

Valerija Vendramin

Tatjana Vonta (ur.), *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov*, Ljubljana, Pedagoški inštitut 2013.

Monografija *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov* obsega 404 strani in vključuje 31 prispevkov sodelavk projekta. Predstavlja izsledke kompleksne akcijske raziskave, grajene na vrsti dejavnosti in pristopov, namenjenih spodbujanju vključevanja

⁸ Uporabljena literatura:

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ur. J. Krek in M. Metljak, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Narayan, U. (1998). Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism, *Hypatia*, XIII, 2, 86–106.

Šribar, R. (2012). Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca, *Šolsko polje*, XXIII, 5/6, 121–132.

Šribar, R. (2011). Otroštvo in odrasčanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družbeni subject, *Šolsko polje*, XXII, 3/4, 63–79.

Vendramin, V. (2012). Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje), *Šolsko polje*, XXIII, 5/6, 111–120.

Vendramin, V. (2011). Spoznavanje razlike: prispevek k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju, *Šolsko polje*, XXII, 1/2, 189–199.

romskih otrok v predšolsko delo. V raziskavo so bile poleg obeh območij, kjer živi pretežni del romskega prebivalstva (Dolenjske in Prekmurja), vključene tudi predšolske ustanove drugod po Sloveniji, npr. mariborske. Namen raziskave je bil večplasten. Sočasno z oblikovanjem, izvajanjem in preverjanjem učinkovitosti vpeljanih programov za predšolske otroke so potekale dejavnosti, namenjene:

- ozaveščanju vzgojiteljev, ravnateljev, staršev, predstavnikov lokalne in romske skupnosti o izobraževanju nasploh in še posebej o predšolski vzgoji kot pomembnem koraku na poti k socialni pravičnosti v izobraževanju,
- kreelitvi strokovnosti in usposobljenosti strokovnega osebja ter vrtcev, da bi se povečala ponudba kvalitetnih programov in da bi se vzpostavil koncept tvornega razmerja med romsko in lokalno skupnostjo ter izvajalci vzgojno-izobraževalnih dejavnosti,
- izbiri, razvijanju in uvajanju jezikovno primernih didaktičnih sredstev za posredovanje kulturno značilnih in raznolikih vsebin; pripravljeno gradivo obsega večjezične slikanice in slovarje v slovenskem jeziku ter v dolenjski in prekmurski romščini ter prekmursko-romsko slovnico,
- razvoju programov in pripravi gradiv v podporo romskim družinam v njihovih prizadevanjih za otrokov razvoj. Kompletne gradiv za starše in za obe vrtčevski starostni skupini otrok vključujeta tudi priročnike, namenjene izvajalcem izobraževalnih aktivnosti,
- delu v delavnicah in seminarjih za usposabljanje profesionalnih in polprofesionalnih delavcev za udejanjanje na otroka osredinjenih pristopov v praksi. Posebna pozornost je bila namenjena poznavanju in uresničevanju otrokovih pravic v pristopih k učenju, oblikovanju večkulturnega in večjezičnega okolja za učenje različnosti, sodelovanju in partnerstvu s starši ter uvajanju romskega jezika in romske kulture v življenje vrtca oziroma v dejavnosti, ki se izvajajo v različnih programih vrtca v okoljih, kjer živijo Romi.

Evalvacija – opravili so jo izvajalci dejavnosti in ravnatelji zavodov – je pokazala, da so izvedene dejavnosti v visokem deležu prinesle pozitivne učinke. Posebej prepričljivi so se pokazali učinki neposrednega dela z romskimi otroki in starši. Izpostavljene so bile tudi pozitivne izkušnje in znanja, ki so jih pridobile izvajalke dejavnosti, vrtci pa so med drugim zaznali povečano prepoznavnost v romski in lokalni skupnosti. To pomeni, da so bili doseženi načrtovani cilji na področju sodelovanja, povezovanja in vključevanja romskega prebivalstva z lokalno skupnostjo in ustanovami predšolske vzgoje in izobraževanja. O dosežkih priča tudi visoka stopnja

pripravljenosti za nadaljevanje tovrstnih dejavnosti, ki so jo izrazili sodelujoči vrtci in šole skupaj z večino izvajalk.

V monografiji opisani teoretski koncepti, didaktični pristopi ter evalvacija posameznih dejavnosti so predstavljeni na metodološko ustrezen in verodostojen način.

Monografija obravnava tematiko vključevanja romskih otrok v predšolsko vzgojo, upošteva potrebo po ozaveščanju šolskega in družinskega okolja, lokalne in same romske skupnosti o pomenu zgodnje socializacije in priprave na šolo v okoljih, kjer sobivajo jezikovno in kulturno različne skupnosti. Delo je nadvse aktualno in ima visoko uporabno vrednost. Prinaša namreč kompleksen prikaz možnih prijemov in dejavnosti v predšolskih ustanovah, ki poleg intenzivnejšega vključevanja romskih otrok v vzgojno in izobraževalno delo lahko postopoma pripeljejo do tvornejšega sodelovanja romskega prebivalstva s šolo in lokalno skupnostjo in s tem k povečanju socialne vključenosti Romov v Sloveniji. Besedilo kaže na poznavalsko izbiro in dosledno rabo slovenskih terminoloških ustreznic, primerna pozornost je posvečena tudi njegovi slogovni in jezikovni podobi. Navajanje uporabljenih literature in virov je v skladu z znanstveno prakso.

Monografija pomeni pomemben pripomoček na poti k uresničevanju dveh pomembnih slovenskih strateških načrtov, strategije doseganja ciljev socialnega vključevanja ter strategije vzgoje izobraževanja Romov v RS.

Albina Nećak Lük

Tina Rutar Leban, Ana Mlekuž, Karmen Pižorn in Tina Vršnik Perše, *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011*, Ljubljana, Pedagoški inštitut 2013.

Avtorice, dr. Tina Rutar Leban, Ana Mlekuž, dr. Karmen Pižorn in dr. Tina Vršnik Perše, so se v monografiji *Tuji jeziki v slovenskih osnovnih šolah: rezultati Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ESLC 2011* osredotočile na področje tujejezikovnega znanja otrok v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, o katerem do sedaj ni bilo opravljenih sistematičnih raziskav. Monografija predstavlja in analizira podatke, zbrane v okviru Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah. Za slovenski prostor je monografija velikega pomena, saj ponuja pregled nad znanjem tujih jezikov osnovnošolskih otrok v Sloveniji v primerjavi z znanjem otrok v Evropi, analizira dejavnike, ki vplivajo na tujejezikovno znanje otrok, poleg tega ponuja pregled situacije v drugih državah in poskuša podati predloge za izboljšanje znanja otrok v Sloveniji. Avtorice z monografijo tako nagovarjajo zainteresirano javnost ter oblikovalce šolskih politik.

Monografija je razdeljena na štiri poglavja, zaključuje pa jo seznam virov in literature. V prvem delu monografije je analitično predstavljena metodologija Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah ter podrobneje Skupni evropski jezikovni okvir, na katerem sloni interpretacija dosežkov učencev. Bralcu je tako omogočeno, da se spozna z osnovnimi pojmi na področju vrednotenja znanja tujih jezikov.

V drugem in tretjem delu so najprej za angleščino in nato za nemščino podrobneje predstavljeni odgovori ravnateljev, odgovori učiteljev in odgovori učencev na kontekstualne vprašalnike, kar bralcu omogoča, da se podrobneje seznanj z značilnostmi okolja, v katerem se otroci učijo tujega jezika. Sledi predstavitev dosežkov učencev, oba dela pa se zaključita še z regresijsko analizo dejavnikov, ki napovedujejo dosežke otrok pri angleščini oziroma nemščini. Avtorice ugotavljajo, da slovenski devetošolci glede na povprečje držav/regij, vključenih v raziskavo ESLC 2011, tako v angleščini kot v nemščini izkazujejo nadpovprečne dosežke v slušnem razumevanju in pisnem sporočanju. V bralnem razumevanju pa so dosežki naših učencev v obeh jezikih povprečni. Primerjava obeh testiranih jezikov je pokazala, da učenci dosegajo višje vrednotene dosežke pri angleščini. V zadnjem delu avtorice predstavijo še slovenske rezultate v luči mednarodnih rezultatov ter ureditev učenja in poučevanja tujih jezikov v ostalih državah oziroma v izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v raziskavi.

Kot pomembnejše dejavnike, ki vplivajo na dosežke učencev, avtorice izpostavijo stališča učencev do učenja tujih jezikov. Avtorice tako zaključujejo, da so glede na rezultate raziskave pomembni razmislek in sistematični pristop k spodbujanju pozitivnih stališč do tujih jezikov in njihovega učenja ter izpostavljanje uporabnosti znanja tujih jezikov. Pri tem poudarijo, da je treba v prvi vrsti vzpostaviti ustrezen odnos pri učiteljih (in vzgojiteljih), vendar ne samo pri učiteljih tujih jezikov, temveč pri vseh učiteljih, kakor tudi v širši družbeni skupnosti, saj se pozitivna stališča ustvarjajo predvsem skozi nezavedne procese v najzgodnejšem obdobju otroštva. Znanstvena metodologija, ki jo avtorice uporabljajo, je ustrezno izbrana, rezultati so interpretirani z ustrezno mero kritičnosti, rezultate, predstavljene v mednarodnem poročilu o raziskavi ESLC 2011, pa zajemajo le v posameznih segmentih. Empirični del je metodološko in interpretativno na visokokakovostni ravni. Odlikuje ga raba najsodobnejših statističnih postopkov pri obdelavi podatkov. Ugotovitve so koherentno umeščene v sodobne teoretske okvire. Terminologija, ki je uporabljena v monografiji, je ustrežna in skladna s področjem raziskovanja. Avtorice uporabljajo znanstveni jezik, vendar je jasnost ter razumljivost besedila primerna tudi za širšo strokovno javnost.

Monografija predstavlja izvirno znanstveno delo, ki posega na področje pedagoške stroke, kakor tudi v snovanje smernic za nadaljnji razvoj šolskih politik na področju tujejezikovnega učenja in poučevanja. Vsebinsko prinaša novosti predvsem na področju znanja, učenja in poučevanja tujih jezikov. Monografija omogoča pridobivanje osnovnih informacij o ureditvi učenja in poučevanja tujih jezikov v Sloveniji ter v nekaterih drugih evropskih državah, poleg tega pa oblikovalcem šolskih politik nakaže smernice za nadaljnji razvoj učenja in poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. Ocenjevano delo bo nedvomno imelo ključno vlogo v prihodnjih strokovnih razpravah o spremembah slovenske šolske politike na področju učenja in poučevanja tujih jezikov.

Milena Ivanuš Grmek

Zlatko Jančič, Vesna Žabkar (ur.), *Oglaševanje*, Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, Založba FDV 2013.

Založba FDV je lansko leto izdala zanimivo delo, ki sta ga uredila Zlatko Jančič in Vesna Žabkar. Že na podlagi naslova (*Oglaševanje*) lahko rečemo, da knjiga bralcu prinaša oglaševalske vsebine. Delo je zelo obsežno in je nastalo kot učbenik s klasično vsebino. Je prva slovenska znanstvena knjiga, ki celovito obravnava oglaševanje. Slednje sta urednika zapisala tudi v predgovoru dela.

Delo sestoji iz sedmih nosilnih poglavij, ki so zaradi celovite obravnave oglaševalskih vsebin strukturno natančneje členjena. Pregled posameznih nosilnih poglavij razkrije naslednje temeljne vsebinske sklope, ki jih delo obravnava.

V prvem poglavju sta obravnavana oglaševanje in celovito marketinško komuniciranje. Bralec/-ka se lahko seznanj s tem, kako razlikovati marketing od prodaje; kako vplivajo sodobne spremembe na vlogo oglaševanja v marketingu; kam sodi oglaševanje kot oblika množičnega komuniciranja; kako definirati oglaševanje; nakazano je tudi, kam pelje nadaljnji razvoj oglaševanja. Zelo zanimivo in slikovito je prikazana zgodovina oglaševanja. Drugo poglavje je namenjeno obravnavi konceptualnega ozadja oglaševanja. V njem so prisotni razmisleki, kako poteka oglaševalski komunikacijski proces; kako je z oglaševanjem in razumevanjem porabnikov. Slednji so zelo raznoliki, zato je treba poznati psihologijo porabnika. Tretje poglavje je namenjeno obravnavi organizacije oglaševanja oz. kako je sestavo oglaševalskih trgov in vlogo akterjev v oglaševanju; kateri so cilji oglaševanja; kako je z oblikovanjem proračunov za oglaševanje. Četrto poglavje govori o strateških vidikih v oglaševanju. Določeneje: kako je s potekom oglaševalske strategije; kako je s kreativnostjo v oglaševanju; ka-

tere so njene obstoječe tehnike. Peto poglavje publikacije je namenjeno obravnavi t. i. posebnega oglaševanja ter številnih drugih oblik marketinškega komuniciranja. V tem kontekstu so tematizirane in problematizirane vsebine korporacijskega oglaševanja; oglaševanja in digitalnih medijev; oglaševanja in pospeševanja prodaje ter tudi oglaševanja in publicitete. Šesto poglavje spregovori o vrednotenju učinkovitosti in uspešnosti oglaševalskih programov ter o izzivih njihovega vrednotenja. Sedmo poglavje pa obravnavane vsebine sklene z razpravo o oglaševanju in družbi (kaj je družbeno odgovorno oglaševanje).

Velja poudariti, da je učbeniško gradivo o oglaševalskih vsebinah metodično zelo razgibano: vsebuje številne metodične kvalitete, ki pri bralcu lahko sprožijo proces njegovega aktivnega spoznavanja teh vsebin.

Tako velja še posebej opozoriti, da vsako poglavje vključuje metodične prvine, kot so: kateri so cilji poglavja; kakšna je njegova strukturacija. Poglavjem so pridana vprašanja za utrjevanje snovi, vsebinski povzetki ter tudi še dodatna priporočena študijska literatura, z ogledom katere si je moč še nadalje strokovno (o)krepiti vedenja o oglaševalskih vsebinah. Pravzaprav učbenik pri ne le šolajočem se, temveč slehernemu bralcu razvija njegova t. i. aktivna, participatorna vedenja (znanja) o oglaševalskih vsebinah kot pomembnih družboslovnih vsebinah. Učbeniško gradivo, ki je predmet naše strokovne obravnave, je tudi odličen nosilec družboslovne pojmovne terminologije. Sleherni družboslovni pojmi pa so s svojima lastnostma, kot sta pojmovna intenzivnost in ekstenzivnost (obseg in globina), ogrodje družboslovne stroke. Učbenik s svojo vsebinsko obravnavo sledi razvoju modernih didaktičnih paradigem, kot so: paradigma aktivnega, participatornega učenja; paradigma konstruktivističnega učenja; paradigma »odprtega« učenja s stalnim možnim nadgrajevanjem znanj (spoznanj). Oglaševalske vsebine so v učbeniku obravnavane zelo holistično (celovito). Tako so obravnavane z zgodovinskega, psihološkega, sociološkega, komunikološkega vidika itd. Oglaševalske vsebine so obravnavane strokovno reflektirano, tj. da šolajočega in splošnega bralca navajajo k družboslovnemu vzročnemu premisleku. Tudi za oglaševalske vsebine, tako kot sploh za družboslovne vsebine, lahko trdimo, da se nahajajo med teorijo in prakso, med normativno regulacijo in dejanskostjo.

Ob koncu prikaza učbenika o oglaševalskih vsebinah kaže zapisati še to, komu velja priporočiti branje ocenjevanega dela. Delo je možno priporočiti učiteljem in učiteljicam družboslovnih predmetnih področij v osnovni in srednji šoli. Sicer je branje tega dela lahko zelo zanimivo tudi za družboslovno in humanistično javnost oziroma za širšo javnost, saj smo danes vsi vpeti v oglaševalske vsebine in ni nepomembno, kako le-te razumemo. Te vsebine, njihovo družboslovno razumevanje, nam pomagajo

pri oblikovanju ter izvrševanju naših življenjskih praks. Danes se posamezna strokovna področja razvijajo zelo hitro, zato je treba tudi v šoli stalno osveževati učno-kurikularne vsebine. Izrečeno je še posebej veljavno za družboslovna učno-kurikularna področja, saj morajo zastarele vsebine prepustiti mesto novim. Mednje pa prav gotovo sodijo oglaševalske vsebine. Osebnostno bi zelo želela, da so te vsebine današnji »spletni generaciji« prikazane tako, da pri njihovi obravnavi učitelj uporablja sodobne didaktične paradigme. Se pravi: didaktično paradigmo kakovosti; aktivno, participatorno vedenje; transformacijsko učenje; samoizobraževanje ...

Alojzija Židan

VII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Jerneja Jager je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, v Razvojno-raziskovalnem centru pedagoških iniciativ Korak za korakom. Vključena je v nacionalne in mednarodne projekte, izvaja seminarje stalnega strokovnega spopolnjevanja na področju zgodnjega otroštva. Njeni raziskovalni interesi obsegajo kakovostno predšolsko prakso, predšolske programe za ogrožene otroke, profesionalni razvoj.

Jerneja Jager works as a researcher at the Educational Research Institute, Developmental Research Center for Educational Initiatives Step by Step. She is involved in national and international projects, she develops and implements in-service teacher training in the field of early learning. Her research interests are quality early childhood education and care, preschool programs for disadvantaged children, professional development.

Latkova vas 51, SI-3312 Prebold, jerneja.jager@pei.si

Janja Batič (1977) je od leta 2002 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Leta 2006 je magistrirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in tam leta 2010 tudi doktorirala. Izdala je samostojno znanstveno monografijo *Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. Leta 2011 je bila izvoljena v naziv docentke za predmetno področje specialne didaktike (podpodročje likovna umetnost).

Janja Batič (1977) has been employed at the Faculty of Education (University of Maribor) since 2002. In 2006, she earned her Masters' Degree from the Faculty of Education, followed by a PhD in 2010. She has published a monograph entitled *Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. In

2011, she was appointed assistant professor in Special Didactics (subfield: Fine Arts).

Jenkova ulica 11, SI-2000 Maribor, janja.batic@uni-mb.si

Dragica Haramija (1966) je doktorica znanosti, od leta 2011 redna profesorica za področje mladinske književnosti na Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Avtoričino osrednje raziskovalno področje je mladinska književnost, v okviru le-te pa teorija žanrov v mladinski prozi in preučevanje posameznih ustvarjalcev mladinske književnosti na Slovenskem. Doslej je izdala 5 samostojnih znanstvenih monografij. To so: *Slovenska realistična avanturistična mladinska proza* (2000), *Sedem pisav: opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev* (2009), *Slovensko-hrvaške vezi v sodobni mladinski prozi* (2009), *Holokavst skozi otroške oči* (2010) in *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov* (2012).

Dragica Haramija holds a PhD and since 2011, has been a full professor in Children's Literature at the Faculty of Education and Faculty of Arts (University of Maribor). Her research focuses on children's literature, or more specifically, on the theory of genres in children's literature and on the study of Slovenian children's authors. She has published five scholarly monographs, namely, *Slovenska realistična avanturistična mladinska proza* (2000), *Sedem pisav: opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev* (2009), *Slovensko-hrvaške vezi v sodobni mladinski prozi* (2009), *Holokavst skozi otroške oči* (2010), and *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov* (2012).

Sadjarska 12, SI-2204 Miklavž na Dravskem polju, dragica.haramija@uni-mb.si

Tanja Pirih je profesorica geografije in sociologije, zaposlena v gospodarski dejavnosti. Po končanem študiju na Filozofski fakulteti se je vpisala na drugostopenjski magistrski študij družboslovne informatike na Fakulteti za družbene vede. Študij zaključuje z magistrskim delom z naslovom Elektronske igre v pedagoškem procesu. Njeni interesi in delovanje segajo na področje izobraževanja, ki je podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Tanja Pirih is professor of geography and sociology, employed in economic field of work. After graduating from the Faculty of Arts, she enrolled at the second level master's degree in social informatics at the Faculty of Social Sciences. She is finishing her master's study with work entitled The use of digital games in pedagogical process. Her interest field is education combined with information technology.

Andraž nad Polzelo 10c, SI-3313 Polzela, piriht@gmail.com

Dr. Jaro Berce je strokovnjak z mnogimi izkušnjami v različnih sektorjih družbe (privatnem, državnem in tudi akademskem). Študij je začel na Fakulteti za elektrotehniko v Ljubljani; magistriral iz računalniških znanosti v ZDA ter doktoriral na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani na področju družboslovne informatike. V začetnem obdobju je bilo njegovo delo usmerjeno predvsem v razvoj in vodenje projektov informacijskih tehnologij in sistemov. Kasneje, ob spoznanju, da je uvajanje informacijske tehnologije povezano tudi še z organizacijskimi in ostalimi spremembami v podjetju, je pričel s pospešenim izobraževanjem na ostalih področjih. Svoja bogata znanja kot pedagog prenaša na bodoče generacije.

Dr. Jaro Berce has experience in many different sectors of society (private, government and academic). He began his studies at the Faculty of Electrical Engineering; completed his Masters in Computer Science in the USA and received a Ph.D. from the Faculty of Social Sciences in the field of Social Informatics. In the initial period, his work was primarily focused on the development and management of information technology projects and systems. Recognising that the information technology is also associated with organisational and other changes in the company, he pursued education in other areas.

Mlinska pot 20, SI-1231 Ljubljana, jaro.berce@fdv.uni-lj.si

Florina Erbeli je profesorica angleškega in nemškega jezika na Osnovni šoli Litija in doktorantka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Pri svojem raziskovanju se ukvarja s konceptom bralne zmožnosti pri angleščini kot tujem jeziku, še posebej pri učencih s posebnimi potrebami. Je avtorica učbenika za angleščino za nižji izobrazbeni standard.

Florina Erbeli is a PhD student at University of Ljubljana, Faculty of Education and a language teacher at Primary School Litija. Her research interests include developing strategies for improving reading fluency and reading comprehension skills in L2 English for students with specific learning differences.

Brodarska 14, SI-1270 Litija, florina.erbeli@guest.arnes.si

Karmen Pižorn je docentka za metodiko in didaktiko angleščine na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri svojem raziskovanju se ukvarja z jezikovnim testiranjem, ocenjevanjem, zgodnjim poučevanjem angleščine in s poučevanjem tujih jezikov na splošno. Je avtorica številnih znanstvenih člankov in prispevkov z omenjenih področij.

Karmen Pižorn is Assistant Professor of English Language Teaching Methodology at University of Ljubljana, Faculty of Education. Her

research interests include all aspects of language testing, language assessment, teaching foreign languages to young learners and teaching foreign languages in general. She is the author of numerous articles on these topics.

Parižlje 51, SI-3314 Braslovče, karmen.pizorn@guest.arnes.si

Irena Lesar je izredna profesorica za področje teorije vzgoje na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete v Ljubljani in na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

Irena Lesar is a lecturer specialising in the area of theory of education at the Department of Basic Education, Faculty of Education in Ljubljana, Academy of Music and Faculty of Medicine, University of Ljubljana.

Kotnikova 16, SI-1000 Ljubljana, irena.lesar@guest.arnes.si

Helena Smrtnik Vitulić je docentka za razvojno psihologijo na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Helena Smrtnik Vitulić is an assistant in developmental psychology at the Department of Basic Education, Faculty of Education in Ljubljana.

Vodovodna 24, SI-1370 Logatec, helena.smrtnik@pef.uni-lj.si

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič je predavateljica za področje didaktike in pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Mojca Kukanja Gabrijelčič, PhD is a lecturer for didactics and pedagogy at Faculty of Education, University of Primorska.

Hrvatina 17, SI-6280 Ankaran, mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Marija Javornik Krečič je docentka za didaktiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Njena področja raziskovanja so didaktika, izobraževanje učiteljev, profesionalni razvoj pedagoških delavcev in šolsko svetovanje.

Marija Javornik Krečič, Ph. D is an assistant professor for didactic and school counselling at Faculty of Arts and Faculty of Education, University of Maribor. Her main research interests are didactic, teacher education and school counselling.

Zgornje Hoče 67a, SI-2311 Hoče, marija.javornik@um.si

Dr. Eva Konečnik Kotnik je docentka za didaktiko geografije na Filozofski in Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Njena področja raziskovanja so učni načrti, motivacija in izobraževanje učiteljev.

Eva Konečnik Kotnik, Ph. D. is an assistant professor for Didactics of Geography at Faculty of Arts and Faculty of Education, University of

Maribor. Her writing focuses on the issues of curriculum, student motivation and teacher education.

Prešernova ul. 5, SI-2380 Slovenj Gradec, eva.konecnik@um.si

Dr. Simona Sternad Zabukovšek je docentka za poslovno informatiko na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru. Njena področja raziskovanja so prenova poslovnih procesov v povezavi z celovitimi informacijskimi rešitvam in rešitvami elektronskega poslovanja ter e-izobraževanje.

Simona Sternad Zabukovšek, Ph. D is an assistant professor for business informatics at Faculty of Economics and Business, University of Maribor. Her research interests are in the areas of business process reengineering in connection with ERP solutions and e-business solutions and e-learning.

Koroška cesta 65, SI-2000 Maribor, simona.sternad@uni-mb.si

Eva Klemenčič je raziskovalka in namestnica direktorice na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani ter vodja Centra za uporabno epistemologijo.

Eva Klemenčič, PhD is a researcher and director deputy at the Educational research Institute, Ljubljana and head of the Centre for applied epistemology.

Vlahovičeva ul. 1, SI-2325 Kidričevo, eva.klemencic@pei.si

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* ter soavtorica monografije *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Od januarja 2010 dalje je članica Komisije za ženske v znanosti ekspertnega telesa pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.). She is the author of various articles on these issues and

the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature* and co-author of the book *Genders, Sexuality and Violence Through New Media*. She is a member of the Commission of Women in Science, an expert body of the Ministry of Education, Science and Sport.

Zelena pot 11, SI-1000 Ljubljana, valerija.vendramin@pei.si

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovorjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besec... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic */.../*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilna revija: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Solsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (each of up to 250 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

1.

1.1

1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes.

Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974: 42 - 44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991: 57). If there are two authors, please refer as (Adorno and Horkheimer, 1990) or (Taylor et al., 1978) for three or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV/1-2, 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89-107.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXIV, številka 3–4, 2013

UVODNIK/EDITORIAL

- Eva Klemenčič*, Od otrok in predšolske vzgoje, učencev/dijakov in pedagoških procesov do pristopov k študiju/učenju in znanju 7

OTROCI IN PREDŠOLSKA VZGOJA

- Jerneja Jager*, Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok 11
- Janja Batič in Dragica Haramija*, Zbirka slikanic *Kje rastejo bonboni?*
Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati 41

PEDAGOSKI PROCES, UČENCI/DIJAKI

- Tanja Pirih in Jaro Berce*, Uporabnost izobraževalnih e-iger v pedagoškem procesu 69
- Florina Erbeli in Karmen Pižorn*, Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih 81
- Irena Lesar and Helena Smrtnik Vitulič*, Personality traits of deaf and hard of hearing students from regular and special schools in Slovenia 97
- Mojca Kukanja Gabrijelčič*, Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč 119

UNIVERZITETNA RAVEN, EPISTEMOLOGIJE

- Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovec*, Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju 151
- Eva Klemenčič*, Protirealistične teorije znanja 167
- Valerija Vendramin*, »Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije 183

CENA: 10 EUR

