

REVIIA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŹEVANJE
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Revija za elementarno izobraževanje

Odgovorni urednik:	red. prof. dr. Matjaž Duh (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednica za področje družboslovja:	doc. prof. dr. Silva Bratož (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednica za področje humanistike:	izr. prof. Sonja Starc (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednik za področje naravoslovja in informatike:	doc. dr. Tomaž Bratina (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Tehnična urednika:	doc. dr. Jerneja Herzog (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)

MEDNARODNI UREDNIŠKI ODBOR

dr. Renate Seebauer, (Pädagogische Hochschule Wien, Avstrija), dr. Ligita Stramkale, (Latvijas Universitāte, Rīga, Latvija), dr. Herbert Zoglowek, (UiT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norveška), dr. Maria Aleksandrovich, (Akademia Pomorska w Słupsku, Poljska), dr. Nevenka Tatković, (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska), dr. Grozdanka Gojkov, (Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija), dr. Jelena Prtljaga, (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac, Srbija), ddr. Jürgen Kühnis, (Pädagogische Hochschule Schwyz, Švica), dr. Marie Fulková, (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlově, Praha, Češka), dr. Věra Janíková, (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Češka), dr. Ljubica Marjanovič Umek, (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Janez Vogrinc, (Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Milena Valenčič Zuljan, (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Mateja Pšunder, (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Katja Košir, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Branka Čagran, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Sonja Rutar (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Tina Štemberger, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)

NASLOV UREDNIŠTVA

Revija za elementarno izobraževanje, Uredništvo revije Revija za elementarno izobraževanje
Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: rei.pef@um.si, http://rei.um.si

ZALOŽNIK

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
e-pošta: zalozba@um.si, http://press.um.si/, http://journals.um.si/

Članki se referirajo v: Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies), Proquest, dLib.si, ERIH PLUS in DOAJ.

Članki v reviji so recenzirani. Revija za elementarno izobraževanje je revija, ki jo izdaja Univerzitetna založba Univerze v Mariboru v soizdajateljstvu Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem in Pedagoške fakultete Karlove Univerze v Pragi. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov z znanstvenega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo znanstvenoraziskovalnih člankov. Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku oz. nemškem jeziku.

Prispevke pošljite na naslov uredništva ali po e-pošti na naslov: rei.pef@um.si

Journal of Elementary Education

Editor-in-Chief:	prof. Matjaž Duh, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Social Sciences:	assist. prof. Silva Bratož, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Humanities:	assoc. prof. Sonja Starc, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Nature and Information Sciences:	assist. prof. Tomaž Bratina, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)
Technical Editors:	assist. prof. Jerneja Herzog, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Renate Seebauer, PhD (University College of Teacher Education, Vienna, Austria), Ligita Stramkale, PhD (University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Riga, Latvia), Herbert Zoglowek, PhD (University of Tromsø, Norwegian Arctic University, Alta, Norway), Maria Aleksandrovich, PhD, (Pomeranian University in Słupsk, Faculty of Social Science, Słupsk, Poland), Nevenka Tatkovich, PhD, (Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia), Grozdanka Gojkovic, PhD (University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia), Jelena Prtljaga, PhD (Preschool Teacher Training College »Mihailo Palov«, Vršac, Serbia), Jürgen Kühnis, PhD, (The Schwyz University of Teacher Education, Goldau, Switzerland), Marie Fulková, PhD, (Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic), Věra Janíková, PhD (Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic), Ljubica Marjanović Umek, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia), Janez Vogrinc, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Milena Valenčič Zuljan, PhD, (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Mateja Pšunder, PhD, (University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia), Katja Košir, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Branka Čagran, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Sonja Rutar, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia) Tina Štemberger, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia),

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

Journal of Elementary Education, Editorial Board of Journal of Elementary Education
Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: rei.pef@um.si, <http://rei.um.si>

PUBLISHED BY

University of Maribor Press
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia
e-mail: zalozba@um.si, <http://press.um.si/>, <http://journals.um.si/>

Articles appearing in this journal are abstracted and indexed in: Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies), Proquest, dLib.si, ERIH PLUS in DOAJ.

Journal of Elementary Education is a peer-reviewed journal, open access journal that publishes scientific articles primarily but not limited to the area of elementary school education. JEE is published four times yearly and accepts articles in Slovene, English and German. JEE is published by the University Press University of Maribor with cooperate Faculty of Education University of Maribor, Faculty of Education University of Primorska and Charles University, Faculty of Education, Prague.

Articles may be sent electronically to: rei.pef@um.si

Revija za elementarno izobraževanje

Journal of Elementary Education

Volume 11 Number 1 Marec 2018

Kazalo / Table of Contents

Prispevki / Articles

- | | |
|---|-----------|
| Stališča učiteljev razrednega pouka o pomenu in uporabi učnih metod pri pouku likovne umetnosti
Elementary School Teachers' Attitudes towards the Importance and use of Teaching Methods in Visual Arts Education
Zlata Tomljenović | 1 |
| Otrokovo doživljanje bivanja v bolnišnici z vidika staršev in medicinskega osebja
Child's Experience of Staying in Hospital from the Point of View of Parents and Medical Staff
Zlatka Cugmas & Anika Smeh | 19 |
| Večjezičnost – nov vidik učiteljevega profesionalnega razvoja
Multilingualism – A New Aspect of Teachers' Professional Development
Katica Pevec Semec & Saša Jazbec | 39 |
| Predstavitev sodobne slikanice v Italiji
Presentation of Contemporary Picture Book in Italy
Nives Zudič Antonič & Livio Sossi | 55 |
| Katere glabene zvrsti najraje poslušajo predšolski otroci?
Which music genres are preferred by preschool children?
Katarina Habe & Tomaž Bratina | 77 |
| Pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni
The concept of education in Slovene cultural pedagogy after the First World War
Ana Šmidhofer | 91 |

Mnenja učiteljev razrednega pouka o pomenu in uporabi učnih metod pri pouku likovne umetnosti

ZLATA TOMLJENOVIC

Povzetek Kakovost pedagoškega procesa pri pouku likovne umetnosti je v veliki meri odvisna od kreativne in učinkovite kombinacije splošnih in predmetnospecifičnih učnih metod. Cilj raziskave je preveriti mnenja učiteljev o funkciji, posebnostih, pomenu in cilju uporabe posameznih učnih metod pri pouku likovne umetnosti ter tudi o pomenu pouka likovne umetnosti kot šolskega predmeta. V empirično raziskavo je bilo vključenih 373 učiteljev razrednega pouka na Hrvaškem. Za preverjanje korelacijske povezave med spremenljivkami delovna doba, percepcija pomena pouka likovne umetnosti kot šolskega predmeta in percepcija lastne avtonomije ter spremenljivkami uporaba učnih metod pri pouku likovne umetnosti je bil uporabljen Spearmanov test korelacije. Ugotovili smo, da so značilnosti, prednosti ter cilji splošnih in specifičnih metod dela pri pouku likovne umetnosti še vedno nezadostno obdelani in ostajajo neraziskani tako v strokovni literaturi kot v šolski praksi. Ugotovitve bodo v pomoč pri modernizaciji in izboljšanju šolske prakse, lahko pa tudi spodbudijo nadaljnje raziskave na tem področju.

Ključne besede: • interaktivni pristop učenja in poučevanja • splošne in predmetnospecifične učne metode • učitelji razrednega pouka • učne strategije • pouk likovne umetnosti •

NASLOV AVTORICE: dr. Zlata Tomljenović, Univerza v Reki, Pedagoška fakulteta, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvaška, e-pošta: zлата.tomljenovic@ufri.uniri.hr.

DOI 10.18690/1855-4431.11.1-18(2018), UDC: 37.091.3:7

ISSN 2386-0019 tiskana izdaja / 2463-80005 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje

Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Elementary School Teachers' Attitudes towards the Importance and use of Teaching Methods in Visual Arts Education

ZLATA TOMLJENOVIC

Abstract The quality of the teaching process in visual arts largely depends on a creative and effective combination of both general and subject-specific (visual arts) teaching methods. The aim of this study was to determine in-service teachers' perceptions of the features, specifics, importance and objectives of teaching methods in visual arts education, as well as their perception of the importance of visual arts as a school subject. The research was conducted on a sample of 373 Croatian elementary school teachers. A correlation was determined between the following variables: "teachers' work experience", "teachers' perception of the importance of visual arts education" and the variable: "use of teaching methods in visual arts classes". Findings have implications for modernizing and improving school practice; they also suggest further research in this area.

Keywords: • interactive approach to learning and teaching • generic and subject-specific teaching methods • elementary school teachers • teaching strategies • visual arts •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Zlata Tomljenović, PhD, University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Croatia, e-mail: zлата.tomljenovic@ufri.uniri.hr.

DOI 10.18690/1855-4431.11.1.1-18(2018), UDC: 37.091.3:7

ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education

Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Introduction

Nowadays, life is marked by the global presence of visual communications; visual information has become part of everyday life in all its variety. This fact points to the need for changing the old paradigms of visual arts education. Teaching visual arts should promote the application of diverse, contemporary pedagogical approaches, adaptation to new content and to an altered educational context. Qualitative changes in the conceptualization of visual arts education are directed, on the one hand, towards the subjects of the educational process, and on the other, towards the development of new and more efficient ways of realizing the teaching process. Visual arts education should be in line with the contemporary demands of students, their needs and interests. A significant number of respectable authors in the field of pedagogy, psychology and art (Arnheim, 1974; Efland, 2002; Eisner, 2002) point to the importance of art in personal development and highlight the unavoidable needs of today's society, such as visual literacy and creative expression.

In the implementation of the educational process, considerable importance is given to the quality development of interaction-communication activities between teachers and students (Tomljenović, 2015). Moreover, research points to the teacher as the most important factor affecting student learning as well as to major differences in performance among teachers (Marzano, Pickering, Pollock, 2006). Contemporary visual arts education requires creative teachers who can keep abreast of new trends in education and who, in addition to general pedagogical-psychological, didactic and personal competences, possess subject-specific competences (Zupančič, Velikonja, 2017). The subject-specific competences in visual arts education are related to knowledge of the purpose, tasks, aims and role of the visual arts as a subject in the educational system, as well as to mastery of methodological procedures that respect the specifics of visual arts learning and teaching. The teaching methods and procedures are designed by the teachers. The criteria for selecting methods include the students' age and developmental level, student motivation, knowledge and abilities, cognitive styles, art types, spatial and material conditions, as well as didactic-related tasks and objectives.

Use of teaching methods in the context of contemporary visual arts education

In visual arts education, teaching methods can be classified into two categories: general teaching methods, applicable in the activities of all teaching subjects, and subject-specific teaching methods. Subject-specific (visual arts) methods arise from the particulars of the visual arts area, its features and problems. Therefore, the use of these methods is very important, since this is the only way to make the most of this subject's methodological potential. By applying subject-specific methods in visual arts education, the students develop their ability to perceive and think about visual phenomena, their imagination, the ability to solve visual problems, their divergent and critical thinking, creative expression, creative and independent use of art materials and techniques and the ability to create useful knowledge (Berce Golob, 1993; Karlavaris, 1991). The first seriously attempted classification of general and subject-specific teaching methods in the area of visual arts education in Croatia (as well as in the former Yugoslavia) appeared in the work of

Karlavaris (1987). He generated the subject-specific teaching methods from the specific nature of the art-pedagogical process itself (specifics of aesthetic communication, specifics of creative processes, complexity of visual appearance and function, and the individual, subjective features of visual phenomena). There are four subject-specific methods, and two different methods that can be differentiated from each. These are as follows: the method of visual and aesthetic communication (including the method of aesthetic cultivation and the method of multiplication and elaboration of artistic sensibility); the research method (including the transposition method and the method of indirect stimuli); the complexity method (including the method of overlapping and the method of alternating influences); and the method of autonomous procedures (including the method of alternatives and variants and the method of awareness of artistic sensibility) (Karlavaris, 1991). Karlavaris's research and the classification of visual arts teaching methods have been continued and partly modified by the Slovenian authors Berce Golob (1993) and Tacol (2003). This issue in the context of modern visual art curricula also constitutes a research topic of the Slovenian authors Duh and Zupančič (Duh, 2004, Duh, Zupančič, 2013). Croatian professional literature does not offer a more detailed analysis of visual arts teaching methods, so we used the above mentioned literature for the purposes of this study.

Research problem, aims and hypotheses

Despite the modernization of visual arts education theory, outdated approaches to learning and teaching visual arts are still prevalent in Croatian schools. The problem arises in the context of teachers' interpretation of theoretical concepts and content from the Elementary School Curriculum, as well as their implementation in practical teaching activities. Elementary school teaching is often characterized by some teachers' passivity and uncritical use of established teaching styles and methods, along with a lack of methodological pluralism, freedom, and openness to using more effective ways of learning and teaching (Tacol, Tomšič-Čerkez, 2004; Tomljenović, 2015). Most elementary school teachers still work in the transmission role of knowledge mediators, and mostly use established general teaching methods: the method of oral presentation, demonstration and conversation. In this way, student artistic activity is directed only towards the realization of the visual motif and the use of art techniques. Thus, other aims of visual arts education cannot be realized, despite the guidelines for modern concepts in the visual arts curriculum as prescribed by the Croatian National Education Standard (hereinafter: HNOS). HNOS sets out specific guidelines that promote the realization of a high-level of student activity, as well as the use of contemporary teaching methods that stimulate students' activity and artistic development as part of overall personal development (Vodič kroz HNOS, 2005). These concepts also imply a shift to the transformational model of learning and teaching, in which the teacher encourages students' active participation by fostering interactive conversation, discussion, questions, and researching and solving problem-shaped visual tasks.

The aim of this study was to examine the reasons for and frequency of elementary school teachers' use of certain teaching methods in visual arts education and to determine their perception of the features, importance, purpose and objectives of visual arts teaching.

Teachers' attitudes and opinions greatly affect the planning, structure and achievement of the goals of visual arts teaching. Another aim of the study was to establish the correlation between the variables "teachers' work experience", "perception of the importance of visual arts education", "perception of the importance of teacher autonomy" and the variable "use of teaching methods in visual arts classes".

Considering the aims of the research, the following hypotheses were derived:

H1: The choice of teaching methods and teaching styles in visual art classes differs with regard to the teacher's work experience.

H2: The selection of teaching methods and teaching styles in visual art classes differs with regard to the teacher's perception of the importance of art as a school subject.

H3: The choice of teaching methods and teaching styles in visual art classes differs with regard to the teacher's attitudes about their own autonomy.

Methods

Sample

The study included 373 randomly selected elementary school teachers (hereinafter: teachers) from the regions of Primorsko-goranska, Istarska and Lika-Senj. The schools where the participants work are located in urban, suburban and rural areas. The participants' age ranges from 25 to 65 years. The highest percentage (50%) of participants is between 36 and 50 years of age (with an average of 44). Work experience refers to time spent at the teachers' workplace. Values range between 1 and 45 years, while the average length of work experience is 20 years.

Data collection procedures and analysis

The empirical research was based on a quantitative research paradigm. For the purpose of this study, an apparatus was created that included a survey for teachers. This study is part of a larger research project. The teachers' attitudes were examined regarding the importance of visual arts education and their opinions about the frequency, and purpose of and reasons for the use of certain methods in visual arts education. Objectivity, reliability and validity of the questionnaire were calculated. Descriptive and inferential statistics were used. In order to verify the correlation between the variables, the nonparametric Spearman correlation test was used. It measures the interconnection between two ordinal variables, since the data distribution significantly deviates from the normal distribution. The criteria for confirming the hypothesis were determined as follows: if there was a statistically significant correlation between more than half the variables, the hypothesis would be confirmed. If there was a statistically significant correlation between less than half the variables, the hypothesis would not be confirmed.

Results and discussion

Teachers' attitudes towards the importance of visual arts education

This section presents teachers' perception of the importance, purpose and goals of visual arts education.

Table 1: *Teachers' perception of the importance of visual arts as a school subject*

	f	f. %
no importance	1	.3
small importance	13	3.5
average importance	44	11.8
great importance	214	57.4
very great importance	101	27.1

Responses indicate that the teachers' perception of the importance of visual arts as a school subject is mostly positive, since the vast majority rate it of great (57.4%) or very great (27%) importance. However, 11.8% of teachers consider this subject to be of only average importance, while a small number of teachers attribute small importance (3.5%) or no importance (0.3%) to the subject. In all, 253 (67.8%) teachers answered descriptively to the same question. Their opinions can be classified into several categories. The largest number of teachers (116) believes that the subject is important for the development of creativity, creative thinking and imagination. The development of motor skills was highlighted by 68 teachers, the development of visual and aesthetic sensitivity by 48, and the learning of visual arts and visual observation by 23 of them. Forty-three teachers mentioned the advantage of relaxation and freedom of self-expression, while 32 teachers noted the tendency for students to express themselves through art media i.e. the student's preference for the subject. As important reasons, the teachers also highlighted the development of various emotional skills (36), social skills (18) and work habits (patience, persistence, orderliness and concentration - 12). The possibility of correlation is also highlighted as an important component of this subject (21). Nineteen teachers see visual arts education as an important part of the students' global personality development. The importance of visual culture was recognized by a few teachers because of the development of an independent, active and exploratory approach to the environment (10). The remaining seven responses are classified under "Other". Answers that point to the lesser importance of the subject are largely related to the disadvantageous position and the weak valorization of this subject by the existing education policy. Fourteen teachers think that this subject is of little importance because of the extremely small number of lessons in relation to the benefits that the subject offers. Seven teachers believe that parents assign less importance to the visual arts in relation to other school subjects. Three participants believe that the lesser importance of the subject arises from poor material and technical conditions for work. Only 2 responses expressed a negative attitude to visual arts, considering it less important than other subjects.

Table 2: *Perception of the importance of purpose and goals in visual arts education*

	f-%
development of creativity and creative thinking	92.7
learning a visual language	67.0
relaxation of students through practical expression	54.7
development of aesthetic sensitivity	54.1
development of motor skills	44.7
development of an active and exploratory approach to the environment	36.2
development of social skills	18.5

The next question focused on teachers' opinions about the importance of purpose and goals in visual arts education. In this area, teachers could select more than one answer. Based on the answers provided, the vast majority of teachers (93%) believe that the main goal of visual arts education is the development of creative expression and imagination. This answer can be easily argued with the concept of visual arts as a subject that is, above all, practical in nature, without the strict structuring of teaching content. On the other hand, there is an increased awareness of the need to develop the cognitive abilities of students, since 67% of teachers mentioned the learning of visual language and the development of visual thinking as important goals. The practical and emotional dimension of teaching visual arts was emphasized by about half the participants. Only slightly more than one-third of teachers (36%) mentioned the development of an active and exploratory approach to the environment as one of the goals of teaching visual arts, which indicates inadequate awareness or lack of knowledge about how to apply modern teaching methods within this subject. A small number of participants (19%) mentioned the development of social skills as one of the goals, which can also be interpreted as indicating a lack of knowledge about the contemporary, interactive approaches to teaching and learning, which place emphasis on social relations among all participants in the teaching process. This could also indicate insufficient awareness of the importance of group work, which promotes collaborative learning.

Table 3: *Perception of the importance of acquiring certain knowledge, abilities and skills in teaching visual arts*

	Mean	SD
creative thinking and expression	3.60	.580
motor skills	3.31	.658
emotional skills	3.31	.713
Capacity for independent exploration	3.30	.696
ability to solve problems	3.23	.708
social skills	3.14	.711
knowledge of visual language	3.09	.735
verbal skills	2.44	.812

The analysis of participants' responses shown in Table 3 gives a picture that is slightly different from the results in the previous table. The greatest number of teachers, as in the previous question, considers that the major emphasis in visual arts education should be on the development of creative thinking and expression, and on the development of motor and emotional abilities. Other abilities whose development within the curriculum of art

education is considered important include the capacity for independent exploration, ability to solve problems and social skills. In last place among the desirable knowledge and skills is the development of knowledge of visual language (although in the previous question this category took a high second place) and the development of verbal skills. Regardless of the fact that these types of knowledge and skill are among the important goals within the subject of visual arts, teachers do not consider them important in the context of the general education that students acquire. This confirms teachers' perception of visual arts mostly as a practical, or non-cognitive subject. This fact also neglects the need for development of visual perception and visual thinking, which has become a valuable form of communication in a modern way of life dominated by visual media and visual communication.

Teacher's opinions about the use of teaching methods in visual arts

The next set of questions relates to teachers' opinions about the importance of using certain teaching methods, as well as the frequency of application of particular methods in visual arts classes. The questions refer to general and subject-specific teaching methods. In order to make their features more comprehensible to the teachers, method names were somewhat modified with regard to the terms used in the previously cited professional literature. This is because the terminology and classification of subject-specific teaching methods is almost completely unknown in Croatian school practice. Their application by the teacher is not planned (as a result of understanding the attributes, purpose and goals of subject-specific teaching methods). Teachers' methods for and results of work depend mostly on the personal enthusiasm of individuals and the frequency of applying contemporary approaches to teaching visual arts. Consequently, it is more likely that some of activities specific to the use of subject-specific teaching methods will be also realized by applying that kind of work. The question includes 14 general and subject-specific teaching methods.

Table 4: *Frequency of the use of general and subject-specific methods in visual art classes*

	Mean	SD
conversation method	3.07	.718
method of correlating visual arts content with a context	3.05	.677
demonstration method	2.92	.770
oral presentation method	2.78	.777
method of expanding and elaborating on visual sensibility	2.76	.787
method of transposition and alternatives	2.65	.729
problem-solving method	2.53	.780
method of using varied media and multimedia	2.52	.745
method of autonomous visual processes	2.50	.788
aesthetic communication method	2.47	.920
complexity method	2.10	.811
method of experiential learning	2.09	.775
method of independent comprehension and mastery of art techniques	1.85	.936
text-based method	1.52	.893

The analysis of responses regarding the frequency of the use of certain methods in visual arts classes (0 = never, 1 = rarely, 2 = sometimes, 3 = often, 4 = always) indicates that teachers mostly use the conversation method, the method of correlating visual arts content with a context and the demonstration method. It is interesting to see a high ranking for the method correlating visual arts content with a context, which tells us about the teacher's awareness of the interdisciplinary nature of visual arts. Teachers also often use the conversation method, the demonstration method and the oral presentation method, which are the usual and most commonly used methods in school practice in general (Terhart, 2001). The use of the oral presentation method points to the still strong rootedness of the frontal (transmissional) way of teaching visual arts. In the upper half of the scale, we also find the method of expanding and elaborating on visual sensibility, which can be interpreted by the majority of teachers as an awareness of the need for developing specific arts abilities. The question, however, is how well this method is used in an appropriate, expert manner, with the understanding of all its features. In the group of methods used occasionally or less frequently, there are mostly subject-specific methods, and contemporary general methods, such as the problem-solving method and the method of experiential learning. This fact once again suggests that teachers are still minimally familiar with the features of contemporary teaching strategies and contemporary concepts of visual arts teaching, or, possibly, they do not know effective ways in which these could be implemented in practice. The text-based method falls at the very bottom in the frequency of application. The most likely reason for this is the abolition of the obligation to use textbooks for teaching visual arts in 2010 by the Ministry of Health, Education and Sports - a move that indirectly imposes a conclusion about the inconsistency of textbooks as teaching material for visual arts, regardless that some research (Bračun, Koščec, Loher, 2010) points to the opposite effect. Another reason may lie in the specific nature of visual arts education, which is based on the students' practical work, especially in classroom teaching. Financial reasons may also play a role in the infrequent use of textbooks, and another reason may be a lack of time (in Croatia, only one hour per week is provided for visual arts classes), i.e. the teachers' effort to allow students more time for artistic expression.

Table 5: Perception of the efficacy of certain teaching methods in realizing the aims of teaching visual art

	f: %
demonstration method	62.82
problem-solving method	54.72
aesthetic communication method	44.86
conversation method	43.13
method of correlating visual arts content with a context	42.32
method of using varied media and multimedia	40.97
method of expanding and elaborating on visual sensibility	36.39
method of experiential learning	36.39
method of transposition and alternatives	32.08
method of autonomous visual processes	17.79
oral presentation method	10.51
complexity method	09.43

Teachers' opinions differ to a certain extent from the answers given in the previous question in their responses to the question of which teaching methods best encourage student activity and motivation for work, or contribute most to the achievement of the goals of teaching visual arts. Teachers could opt for several answers. The largest number of teachers (62.8%) thinks of the demonstration method as the most successful method. This is followed by the problem solving method (54.7%), which suggests that teachers are aware of the need to apply contemporary teaching methods. Consequently, the reasons for inadequate implementation of this method can be sought not only in teachers, but also in external circumstances, such as insufficiently equipped classrooms and obsolete working conditions. As expected, subject-specific methods and contemporary general methods follow at a slightly lower percentage: the method of expanding and elaborating on visual sensibility (36%), the method of experiential learning (36%) and the method of transposition and alternatives (32%). The low percentage of responses related to specific teaching methods – the method of autonomous visual processes and the complexity method—can be explained by the teachers' ignorance of their features, although the names might suggest what kind of activity they relate to.

Table 6: *Perception of the effectiveness of certain activities in visual arts classes*

	Mean	SD
practical work (artistic expression)	3.62	.626
demonstration method	3.27	.757
students' independent exploration	3.27	.734
conversation method	3.12	.749
oral presentation method	3.11	.785
use of textbooks	1.80	1.032

When it comes to activities that should provide the students with an understanding and adoption of visual arts content (0 = at lowest, 4 = highest), teachers have the following opinion about their effectiveness: practical work (artistic expression) is considered the most effective activity, which once again confirms the pervasive perception of visual arts as a primarily practical activity. This is followed by the demonstration method, which along with the oral presentation method and the conversation method, still mostly dominate practice, as well as students' independent exploration, which shows that teachers are aware of the need for and effectiveness of the active and independent participation of students in the teaching process. Nevertheless, these modern methods are still inadequately used. Čudina-Obradović and Brajković (2009) cite Kohl's (1970) statement on teachers' potential resistance to the use of teaching methods that require greater student activity. The reasons for this are the fear of losing control during the teaching process, fear/sense of unwillingness to quit using traditional frameworks, fear of losing the sense of their own competence, fear of creativity and the need for constant self-evaluation and self-education. Therefore, particular attention should be devoted to the organization of quality teacher training in order to reduce these unwanted attitudes and replace them with the sense of security, competence, and a positive relation to visual arts and teaching in general. The conversation method and the oral presentation method are considered of average effectiveness. The weaker positioning of the conversation method is probably due to the experience of those teachers who do not use this method

appropriately – by talking to students about visual arts with the aim of encouraging visual perception and thinking; asking open-ended questions that encourage students to participate in the conversation, to present their own thoughts and ideas, and to reach independent conclusions. In the opinion of teachers, the least effective method is the use of textbooks. Besides the above-mentioned reason for abolishing the obligation to use textbooks in visual arts teaching, we can find several other possible reasons for the weak ranking of the last category: lack of time, lack of interest in this type of work in visual arts classes, inappropriate textbook concepts, financial reasons, etc.

Table 7: *Frequency of using different work forms in visual arts classes*

	Mean	SD
individual work	3.04	.908
frontal work	2.87	1.012
group work	2.26	.709
teamwork	2.05	.744

The use of work forms also points to the way that teachers adapt to the specifics of teaching visual arts. The answers shown in Table 7 (0 = never, 4 = always) give us the following results: the individual work form is the most commonly used, which is understandable and expected. Visual arts teaching necessarily involves this work form: each student individually handles the task through practical creative expression, and during that activity, the teacher should also have an individual approach to each student. The answer also shows teachers' awareness of the need for such an approach in teaching visual arts. Immediately afterwards, follows the frontal work form. Its frequent use points to the persistence of the traditionally conceived concept of teaching (in which learning is still taking place through the teacher presenting the teaching material while the students listen). On the other hand, this work form cannot and should not be avoided, since organization of and time constraints around teaching mandate its use. Group work is applied occasionally, while teamwork is the least commonly used work form. Visual arts education offers wide opportunities for group work and teamwork. Carpenter (2006) and Slavich and Zimbardo (2012) write about the positive effects of group work and teamwork, concluding that some cognitive higher-order activities such as analysis, synthesis and evaluation are most successful if they are implemented in team or group work mode.

Correlation between the variables “teachers’ work experience,” “perception of the importance of teaching visual culture,” “teachers’ perception of the importance of their own autonomy” and the variable “use of teaching methods in visual arts classes”

Table 8: *Correlation between the variables “teachers’ work experience,” “perception of the importance of teaching visual culture,” “teachers’ perception of the importance of their own autonomy” and the variable “use of teaching methods in visual arts classes”*

Spearman's rho		work experience	importance of visual arts	importance of autonomy
oral presentation method	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-.001 .992	-.023 .653	-.048 .353
conversation method		-.050 .340	.001 .989	-.126* .015
method of using varied media and multimedia		-.106* .040	.180** .000	-.059 .255
demonstration method		-.018 .726	.158** .002	-.017 .739
method of transposition and alternatives		.111* .033	.163** .002	.017 .740
method of independent comprehension and mastery of art techniques		.023 .653	.214** .000	-.095 .067
aesthetic communication method		-.063 .228	.036 .484	-.042 .420
problem-solving method		.045 .384	.193** .000	-.029 .577
method of expanding and elaborating on visual sensibility		.101 .051	.219** .000	.114* .028
text-based method		.207** .000	.170** .001	-.015 .771
method of experiential learning		.080 .124	.166** .001	.021 .687
complexity method		-.012 .823	.199** .000	.109* .035
method of autonomous visual processes		.007 .887	.170** .001	.121* .019
method of correlating visual arts content with a context		.019 .709	.148* .004	.132* .011

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Correlation between the variable “teachers’ work experience” and the variable “use of teaching methods in teaching visual culture”

The results (Table 8) show that the correlation between most variables is not statistically significant. There is a statistically significant correlation only between the variable “teacher’s work experience” and the other three variables. There is a negative correlation between “teachers’ work experience” and the method of using varied media and multimedia, while there is a positive correlation between “teachers’ work experience” and the method of transposition and alternatives, as well as the text-based method. This means that teachers with more work experience are more likely to use the method of

transposition and alternatives and the text-based method, while teachers with less work experience often employ varied media and multimedia. The largest statistically significant correlation exists between “teachers’ work experience” and the text-based method, while the correlation with the other two methods is weaker. The use of media and multimedia in teaching is expected among teachers with less work experience, as the use of multimedia (computer, TV and DVD) is a rather new phenomenon. It can also be assumed that younger teachers will be more willing and inclined to their use than older ones, since these modes also represent part of their everyday life outside school. There is an interesting correlation between the use of textbook tutorials and teachers with more work experience, although previous responses have shown that, in the opinion of teachers, the text-based method is the least effective way of teaching (Table 6): i.e. the text-based method in visual arts classes is the lowest ranking one based on frequency of use (Table 4). Given this fact, it can be concluded that a smaller proportion of teachers (those with more work experience) still prefer the use of textbooks as a teaching tool. Books for visual arts classes have been used in Croatian schools since 2000. It can be assumed that teachers with more work experience (i.e. older teachers) are more focused on the traditional concept of teaching (work with textbooks is usually based on the frontal way of teaching; textbooks also facilitate teaching by ensuring image examples and better structuring of classes). It can be assumed that teachers with more work experience are accustomed to working with textbooks in teaching other subjects. The positive correlation between using the method of transposition and alternatives and teachers with more work experience can be explained by their greater awareness of the need to encourage the students’ search for comparisons among and differences in the observation of art works and student work.

It can be concluded that the choice of teaching methods is less dependent on the teachers’ work experience, which means that most teaching methods are used by teachers with more and less work experience, with the exception of the method of using different media and multimedia, the method of transposition and alternatives, and the text-based method.

In other words, a correlation or statistically significant difference was not established between the variable “teachers’ work experience” and most of the aforementioned methods. The reasons for this may be found in the fact that the use of teaching methods is a highly dynamic and complex category, which depends on many factors in the educational process, especially teachers; however, not only are their professional competences important, but their personal competences as well. On the one hand, it is possible to assume that teachers with more work experience are less reluctant to adopt modern educational concepts, but may have more experience than younger teachers in assessing which teaching methods yield better results with students in practice. On the other hand, teachers with more work experience sometimes find that there is no need for additional professional training, as their experience is considered sufficient. However, work experience cannot replace the range of new knowledge that needs to be adopted by those with more work experience, i.e. those who consider their experiences to be “more valuable” (Cencič, 2004). Dimić (2005) writes about the trend towards a mild decline in creative and working ability with working age. This means that teachers with over 30 years of work experience increasingly fall into a routine. The results of the survey also indicate that teachers with 10 and 20 years of work experience are more creative than those with more than 20 and 30 years of work experience. Teachers with longer work

experience, however, have greater theoretical knowledge of modern pedagogical theories, but lack the ability to apply this in school practice. This fact is partly the consequence of a lack of practical activities during their studies (Tomljenović, Novaković, 2017; Županić Benić, 2017). The concept of study programs at faculties of teacher education is such that it does not allow students to acquire competences for quality teaching of visual culture (mostly because of an insufficient number of school hours for the course *Methodology of Visual Arts*). Some research (Javrh, Kalin, 2011) also confirms that teachers with less work experience (the first three years of teaching) cannot be expected to be sufficiently able to respect the diversity of their students or to handle the dynamics of classes. It can be concluded that teachers with time and gradual acquisition of professional experience become able to coordinate all elements of the teaching process and adapt to its unpredictable dynamics, while respecting individual characteristics of the students.

Based on the results above, it can be concluded that the H1 hypothesis has not been confirmed.

The correlation between the variable “perception of the importance of visual arts classes” and the variable “use of teaching methods in visual arts classes”

From Table 8 it is apparent that the correlation of most variables is statistically significant. Spearman's correlation coefficient shows that there is a statistically significant positive correlation between using varied media and multimedia, the demonstration method, the method of transposition and alternatives, the method of independent comprehension and mastery of art techniques, the problem-solving method, the method of expanding and elaborating on visual sensibility, the text-based method, the method of experiential learning, the complexity method, the method of autonomous visual processes, and the method of correlating visual arts content with a context and the variable “perception of the importance of visual arts classes.” This means that the more teachers emphasize the importance of visual arts in the educational system, the more they use these teaching methods in their work. In other words, the frequency of using these teaching methods increases if teachers have a more positive perception of the importance of visual arts as a subject. The results also show that there is a statistically significant correlation between teachers who give greater importance to the subject of visual arts and the use of general contemporary teaching methods (the problem-solving method, the method of experiential learning), as well as to the use of subject-specific methods (the method of transposition and alternatives, the method of independent comprehension and mastery of art techniques, the method of expanding and elaborating on visual sensibility, the complexity method, the method of autonomous visual processes), with the exception of the aesthetic communication method. This information is interesting, as it shows that teachers' awareness of the importance of visual arts as a school subject is related to their better knowledge of the content, specifics and goals of visual arts teaching methods. The results can be also explained as meaning that better methodological and didactic teacher competence results in a better appreciation of some school subjects. No statistically significant correlation was found for only three methods out of a total of fourteen: the oral presentation method, the conversation method, and the aesthetic communication method. With the exception of the last method, this data was also expected, since the first

two methods are commonly used in teaching all other subjects. The greatest positive correlation exists between the variable “perception of the importance of visual arts classes” and the two variables “method of independent comprehension and mastery of art techniques” and “method of expanding and elaborating on visual sensibility.” The assumption is that teachers who attribute greater importance to visual arts as a subject use these methods because they see the most advantages and benefits of this subject in the students’ practical work. On the other hand, they are aware of the special features of visual arts that students need to learn, and so they consider that this can be accomplished most effectively by using the other method. The correlation with other methods is less pronounced. The weakest correlation exists with the oral presentation method, which was expected, since this method is used in all subjects and is not particularly related to the teaching of visual arts.

From these results, we can conclude that hypothesis H2 has been confirmed.

Correlation between the variable “teachers’ perception of the importance of their own autonomy” and the variable “use of teaching methods in visual arts classes”

The statistical analysis provided data on the correlation between the teachers’ perception of the importance of their own autonomy and the use of teaching methods in visual arts. The survey made by Slovenian authors (Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan, 2005) shows that there are statistically significant differences in the Slovenian teachers’ perception of their own autonomy, and their perception depends on how teachers in Slovenia experience the current school reform. The greatest sense of autonomy is expressed by those teachers who see a broader purpose for the reform and see it as the development of metacognitive levels of knowledge and learning, the overall personal development of students and as the acquisition of quality knowledge. On the other hand, teachers who feel the least autonomous are those who see the purpose of the reform only in the changed content of the curriculum. According to these results, the third hypothesis of this study is that teachers who feel sufficiently autonomous in their work will also be reliant on the more frequent use of contemporary teaching methods and subject-specific methods, with the aim of ensuring a quality realization of visual arts classes.

From Table 8, it is apparent that the correlation between most variables is not statistically significant. Spearman’s correlation coefficient shows that there is a statistically significant positive correlation between “teachers’ perception of the importance of their own autonomy” and the following methods: the method of expanding and elaborating on visual sensibility, the complexity method, the method of correlating visual arts content with a context and the method of autonomous visual processes. There is also a statistically significant negative correlation between the teachers’ perception of the importance of their own autonomy and the use of the conversation method. This means that the method of expanding and elaborating on visual sensibility, the complexity method, the method of correlating visual arts content with a context, and the method of autonomous visual processes are more frequently used by teachers who find their own autonomy important, while the conversation method is more often used by those teachers who do not find their own autonomy important. The highest statistically significant correlation was established between “teachers’ perception of the importance of their own autonomy” and the method

of correlating visual arts content with a context, while the lowest correlation was established between the teachers' perception of the importance of their own autonomy and the text-based method and the method of transposition and alternatives.

The results point to a statistically significant positive correlation between the teachers' perception of the importance of their own autonomy and the use of four subject-specific methods (of the seven listed in Table 8). This fact can be interpreted to mean that teachers whose own autonomy is important also have a more positive attitude towards their own professional skills. In the context of visual arts, it means that they are also aware of the importance of the use of various teaching methods adapted to the specifics of visual arts classes. On the other hand, the statistically significant negative correlation between the teachers' perception of the importance of their own autonomy and the use of the conversation method suggests that teachers who do not view their own autonomy as relevant are less likely to find new, non-traditional ways of teaching and usually use the most common (general) teaching methods, such as the conversation method (this method is, in addition to the demonstration method and the oral presentation method, one of the most common and recommended methods in various visual arts textbooks that offer the ready-made teaching instruction solutions to which some teachers resort without either scrutiny or creative effort).

From the above results, it can be concluded that the H3 hypothesis has not been confirmed.

Conclusion

Despite contemporary educational concepts, teaching methods are rarely the subject of professional training programs or the subject of analyses conducted during post-secondary studies, especially as part of the methodology of individual subjects. Research results show that their features, advantages and goals are still insufficiently elaborated and remain undetected. On the other hand, the frequency of using contemporary and specific teaching methods increases when teachers have a more positive view of the importance of visual arts as a subject. In teaching visual arts, teachers most often use general teaching methods. Contemporary general teaching methods (problem solving methods, experiential learning) are used less frequently, although most respondents are aware of their effectiveness in achieving the goals of visual arts classes. Specific (art) teaching methods are used to a lesser extent. Therefore, more attention needs to be paid to the initial education of future teachers. It is necessary to design more effective forms of school practice at faculties of teacher education, as well as practical workshops in the context of professional teacher training, where teachers can witness practical examples demonstrated in specific school situations.

References

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (Expanded and revised ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Bračun, J., Koščec, G., Lohar, I. (2010). Istraživanje percepcije uloge udžbenika za likovnu kulturu u nastavi. In A. Balić-Šimrak (Ed.), *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju* (pp. 63-74). Zbornik umjetničko-znanstvenih skupova 2009.-2011. Zagreb: ECNSI Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Berce Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja: Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DSZ.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24 (2), 13-23.
- Cencič, M. (2004). Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 90–100.
- Čudina-Obrovčević, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Dimić, P. (2005). Kreativnost učitelja i učenika kao temeljna pretpostavka učinkovitosti stvaralačkog procesa nastave. In *Interaktivna komunikacija u nastavi i odgojnim aktivnostima, Četvrti dani Mate Demarina, međunarodni znanstveni i stručni skup, zbornik znanstvenih i stručnih radova* (pp. 307-321). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: PEF.
- Duh, M., Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja/Art Appreciation and the Method of Aesthetic Transfer. *Revija za elementarno izobraževanje/ Journal of Elementary Education*, 6(4), 71-86.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York/Reston: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven, London: Yale University Press.College Press, Columbia University and National Art Education Association.
- Javrh, P., Kalin, J. (2011). Poklicni razvoj učitelja – predpogoj za kakovostno poučevanje in upoštevanje raznolikosti učencev. In: K. Škubič Ermenec (ed.). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi. ali smo na pravi poti? Pedagoško - andragoški dnevi 2011, zbornik mednarodnega posveta* (pp. 17-21). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Karlavaris, B. (1987). Problemi učnih metod pri likovni vzgoji. *Sodobna pedagogika*, XXXVIII, 1987, 179-183.
- Karalvaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi, njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni intitut Filozofske fakultete.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije. Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Slavich, G. M., Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569-608.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje: didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T., Tomšič-Čerkez, B. (2004). Poučevanje likovne vzgoje v novem kurikulumu. In: *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, zbornik radova, Hotel Kompas, Kranjska Gora, 11.-13. marec 2004*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Tomljenović, Z. (2015). An interactive approach to learning and teaching in visual arts education. *CEPS Journal*, 5(3), 75-95.

- Tomljenović, Z., Novaković, S. (2017). Primary School Student Teachers' and Teachers' Satisfaction with Acquired Competences in Visual Arts Education. In: L. Vujičić, O. Holz, M. Duh, M. Michielsen (Eds.). *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood. An Educational Perspective*. Wien: LIT VERLAG Gmbh & Co. KG.
- Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu* (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Zupančič, T., Velikonja, A. (2017). Beneški bienale sodobne umetnosti in pouk likovne umetnosti v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje/ Journal of Elementary Education*, 10(2-3), 289-312.
- Županić Benić M. (2017). Opinion of Croatian Teacher Education Students Regarding the Quality of the Visual Arts Teaching Didactics Course. *Revija za elementarno izobraževanje/ Journal of Elementary Education*, 10(2/3), 313-326.

Otrokovo doživljanje bivanja v bolnišnici z vidika staršev in medicinskega osebja

ZLATKA CUGMAS IN ANIKA SMEH

Povzetek V raziskavi je sodelovalo 84 staršev hospitaliziranih otrok in 46 medicinskih sester oziroma tehnikov. Hospitalizacija pomeni za otroke distres, zato aktivira sistem navezanosti na starše. Starši in medicinsko osebje so ocenili vedenje otrok ob sprejemu v bolnišnico, med bivanjem v njej in ob odpustu. Odgovorili so na vprašanja, kakšen odnos imajo do hospitaliziranega otroka, ali bolnišnični oddelki imajo igralnico, ali otroke obiskuje bolnišnična vzgojiteljica ter kdo nudi pomoč otroku s prilagoditvenimi težavami. Ugotovili smo, da obstajajo pomembne razlike v pogostosti različnih otrokovih vedenj med različnimi obdobji bivanja v bolnišnici. Od nevarnih vzorcev navezanosti sta se izrazila predvsem upiranje in neorganiziranost.

Ključne besede: • otroci • starši • medicinsko osebje • hospitalizacija • psihični hospitalizem •

NASLOVA AVTORIC: dr. Zlatka Cugmas, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za temeljne pedagoške predmete, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: zlatka.cugmas@um.si. Anika Smeh, dipl. vzg., Zdravstveni dom dr. Adolfa Drolca Maribor, Ulica talcev 9, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: anika.smeh@gmail.com.

DOI 10.18690/ 1855-4431.11.1.19-38(2018), UDC: 159.942:616-082.4-053.2

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Child's Experience of Staying in Hospital from the Point of View of Parents and Medical Staff

ZLATKA CUGMAS & ANIKA SMEH

Abstract The study involved 84 parents of hospitalized children and 46 nurses or medical technicians. Hospitalization means distress for most children and activates the child's system of attachment to the parents. Parents and medical staff assessed the behaviour of children when admitted to hospital, while staying in hospital, and at dismissal from hospital. Answers to questions about the attitude of parents to their hospitalized child were obtained, whether hospital departments have a playroom and a nursery teacher, and who provides help to the child with difficulties adjusting to hospital. We found significant differences in the frequency of varieties of children's behaviour during the various stages of hospital stay. Of unsecure patterns of attachment resistance and disorganization were mainly expressed.

Keywords: • children • artistic parents • medical staff • hospitalization • psychic hospitalization •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Zlatka Cugmas, Ph.D., University of Maribor, Faculty of Education, Department of Basic Pedagogical Studies, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: zlatka.cugmas@um.si. Anika Smeh, B. A., Health Center of dr. Adolf Drošč Maribor, Ulica talcev 9, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: anika.smeH@gmail.com.

DOI 10.18690/1855-4431.11.1.19-38(2018), UDC: 159.942:616-082.4-053.2
ISSN 2386-0219 Print / 2463-8005 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Otrok v različnih stopnjah spoznavnega razvoja bolezen razume različno. V senzomotorični fazi, do drugega leta starosti, ne razume njenega pomena. Če ga vprašamo, kako se prehladiš, bo na primer odgovoril, da na počitnicah (Vrba, 2009). Boji se bolečine, medicinskih postopkov (Anžič, Benedik Dolničar, Bürger Lazar, Jazbec in Rožič, 2009), poškodb, neznancev in ločitve od staršev (Papalia, Olds in Feldman, 2003), zato pri zdravljenju pogosto joče in se izmika (Anžič idr., 2009). V predoperativni stopnji spoznavnega razvoja, tj. od drugega do sedmega leta starosti, povezuje bolezen z zunanjimi vplivi in dogodki, ki jih z dodano domišljijo poveže v izkušnjo. Na vprašanje, kako se prehladiš, bo na primer odgovoril, da zaradi vetra (Vrba, 2009). Ker najde povezanost med dogodki (na primer poveže zdravstveno stanje z načinom prehrane, zdravim življenjem ipd.), razume, da bo ozdravel pod določenimi pogoji oziroma ob upoštevanju navodil zdravnika (Anžič idr., 2009), še vedno pa med najbolj pogostimi strahovi ostaja strah pred ločitvijo od staršev in telesnimi poškodbami (Papalia idr., 2003). V konkretni operativni stopnji spoznavnega razvoja, od sedmega do enajstega leta starosti, razmišlja logično, vendar ne abstraktno. Na vprašanje, kako se prehladiš, odgovarja smiselno, na primer, ko greš ven brez plašča, ko si v bližini prehlajene osebe ipd. (Vrba, 2009). Njegovo razumevanje bolezni temelji na lastnih izkušnjah, medtem ko otrok po 12. letu starosti lahko razmišlja o dogodkih, ki se mu še niso pripetili (Anžič idr., 2009). Po sedmem letu starosti se pojavi strah pred smrtjo, saj se otroci začnejo zavedati nepovratnosti zaradi smrti. Med najpogostejšimi strahovi tudi v tem razvojnem obdobju ostaja strah pred boleznijo in telesno poškodbo (Fekonja in Kavčič, 2009). V doživljanju strahu obstajajo individualne razlike, ki so posledica razlik v spoznavnem in telesnem razvoju ter izkušnjah (Zupančič, 1996). Nujno je, da dobi otrok svoji razvojni stopnji primerne informacije o bolezni in vzrokih morebitne hospitalizacije. Le na ta način se bo čutil varnega in se bo zmanjšala njegova anksioznost (Farias idr., 2017).

Poznamo več faz doživljanja bolezenskega stanja, za katere pa ni nujno, da se pojavijo pri vseh otrocih, niti da se pojavijo v istem vrstnem redu. V prvi fazi otrok doživi šok, saj je bolezen nepredvidljiva. Je zmeden in odrevenel, težko razmišlja. Druga faza, tj. zaničanje, se pojavi, ko je otrok seznanjen z diagnozo in njenimi posledicami. Pogosto se mu bolezen in njene posledice zdijo prehude, zato dvomi v presojo zdravnika. Pri dolgotrajni oziroma kronični bolezni ne dojame, da lahko njegovo trenutno neustrezno vedenje dolgotrajno vpliva na zdravstveno stanje in pripelje do kasnejših zapletov. Izogiba se pogovoru o bolezni. Občuti strah, tesnobo, včasih je tudi jezen in se sprašuje, zakaj je zbolel prav on. Jezen je na ljudi okoli sebe ali nase, kar se pogosto izraža z neupoštevanjem metod zdravljenja. Ker čuti nemoč, da bi spremenil svoje bolezensko stanje, je žalosten, to pa lahko vodi v depresijo, ki je nikakor ne bi smeli podcenjevati. V tem primeru potrebuje psihološko pomoč. V naslednji fazi začne sprejemati bolezen in spremenjen življenjski ritem s postopki zdravljenja. Ob tem še vedno čuti strah in žalost, vendar redkeje, saj spozna, da je bolezen obvladljiva in ga v vsakdanjem življenju manj ovira, kot ga je na začetku (Klemenčič, 2012).

Sprejem otroka v bolnišnico s tujko imenujemo hospitalizacija (Sket, 2012), ki je »v psihološkem smislu grobo in hitro ločevanje otroka iz domačega okolja« (Adamek idr.,

2009, str. 13). Bolnišnica predstavlja za otroka novo okolje z ljudmi, ki jih ne pozna. Iz izkušenj ali pripovedovanj mu kot ustanova pomeni neprijetno okolje, lahko pa ima slabe izkušnje tudi od predhodnih hospitalizacij. Ob slabem počutju zaradi bolezni in bolečega zdravljenja doživlja še zaskrbljenost ali strah zaradi nepoznavanja nadaljnjega postopka zdravljenja. Ločen je od staršev, sorojencev, zaradi česar se pojavi ločitvena bojazen, počuti se izolirano in osamljeno. Spremenjena je vsakodnevna rutina, ponujena mu je drugačna hrana. Odvzete so mu običajne dejavnosti (npr. igra), omejen je pri gibanju. Nima nadzora nad lastnim telesom in bolečino (Farias idr., 2017; Gomes, Fernandes in da Nóbrega, 2016). Enaki dejavniki, ki povzročajo distress pri otrocih, ki so hospitalizirani zaradi bolezni, se pojavljajo tudi pri otrocih, ki so hospitalizirani zaradi poškodb, in njihovih starših (Ramsdell, Morrison, Kassam-Adams in Marsac, 2016). Obstajajo individualne razlike med otroki glede prilagajanja novemu okolju. Nekateri jočejo, so agresivni, nekateri so tudi nasmejani in veseli. Vsi pa pozitivno sprejemajo, da jim starši posvečajo več pozornosti kot običajno (Farias idr., 2017). Kos Mikuš (1969) navaja, da se s starostjo povečuje otrokovo razumevanje pomena hospitalizacije, kar je razlog, da starejšega otroka ločitev od staršev zaradi zdravljenja v bolnišnici običajno manj prizadene kot mlajšega.

Slabosti hospitalizacije lahko omili dnevna bolnišnica, pri kateri gre za diagnostične preiskave brez bivanja v bolnišnici oziroma začasno bolnišnično opazovanje otroka, lahko tudi samo čez noč (Kornhauser in Seher Zupančič, 2013). Dnevna bolnišnica otroku predstavlja manjši stres, saj skrajša ležalno dobo in ločitev od staršev (Zorec, 2006). Ker pa ti ukrepi vselej ne zadostujejo in otrok mora biti hospitaliziran, v nekaterih bolnišnicah izvajajo pripravljali program za otroke še pred sprejetjem v bolnišnico. Otroci lahko predhodno obiščejo bolnišnico in oddelek, na katerega bodo sprejeti, seznanijo se z zdravstvenim osebjem, dobijo odgovore na morebitna vprašanja. Ponekod otrokom in njihovim staršem prikažejo potek bivanja v bolnišnici z lutkovnimi predstavami ali slikami (Rothenberg in Spock, 1986). Obstajajo tudi pripomočki za ugotavljanje, kako učinkovito se družina spoprijema z distressom, ki ga povzročata otrokova bolezen in hospitalizacija (Lyu idr., 2017). Če je pri tem družina manj učinkovita, ji je treba nuditi posebno pozornost v smislu terapij in opornih storitev posameznikov ali socialnih služb.

Da bi zmanjšali otrokov distress in anksioznost, na nekaterih otroških oddelkih v bolnišnicah izvajajo dejavnosti, ki so prilagojene zdravstvenemu stanju otrok. Otroci lahko obiskujejo igralnico, če jo oddelek ima in jim je to dovoljeno glede na bolezensko stanje. Če obstaja nevarnost prenosa okužbe, otroci ne smejo v igralnico, zato jih v sobi obiskuje vzgojiteljica. Otroški oddelki v bolnišnicah naj bi bili urejeni tako, da bi otrokom nudili sprostitvev in zabavo (Adamek idr., 2009). Prisotnost domačih živali in igrač zmanjša otrokovo osamljenost, napetost in strah, spodbuja izražanje čustev in interakcijo z drugimi otroki ter medicinskim osebjem, omogoča mu nadzor nad lastnimi dejavnostmi in mu daje občutek varnosti (Farias idr., 2017). Za ohranjanje otrokovega fizičnega in psihičnega ravnovesja so še posebno koristne terapevtske igre (Francischinelli, Almeida in Fernandes, 2012).

Kako otrok doživlja bivanje v bolnišnici, je odvisno tudi od vedenja njegovih staršev. Ti lahko izražajo zaskrbljenost, ki jo otrok prevzame. To lahko predstavlja težavo, še posebej ob medicinskih posegih (Rogelj, 2013). Staršem se otrok smili, zato ga lahko pretirano razvajajo (Nees Delaval, 2000). Sicer pa raziskave kažejo, da je prisotnost staršev (še posebno mame) v bolnišnici pozitivna (Farias idr., 2017). Otrok močno potrebuje njihovo pozornost, ki mu jo lahko nudijo tako, da mu berejo, nudijo igrače, ki jih sicer nima (Kos Mikuš, 1969), z njim pojejo pesmi (Zorec, 2006) ipd. Ob njihovi prisotnosti pokaže večje zanimanje za igrače in igro, bolje so zadovoljene njegove potrebe po varnosti in udobju (Farias idr., 2017). Zakonsko je enemu od staršev omogočeno brezplačno sobivanje v bolnišnici ob otroku, starem do vključno pet let (Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju 1992, čl. 23). Žemva (2009) meni, da ni nujno, da so starši z otrokom v bolnišnici ves čas, saj v času otrokovega bivanja v bolnišnici ne smejo povsem zanemariti svojih potreb.

Zaradi bivanja v bolnišnici lahko pride do psihičnega, fizičnega in/ali infekcijskega hospitalizma (glej Sket, 2012). Psihični hospitalizem se pojavi pri otroku ob ločitvi od staršev in premestitvi v novo okolje, kot je bolnišnica (Zorec, 2006), ter vključuje več faz, ki se med seboj prepletajo; ni nujno, da se pri vsakem otroku pojavijo v istem vrstnem redu. V fazi protesta ob sprejemu v bolnišnico otrok joče, kriči, je hiperaktiven, odklonilen do vrstnikov, osebja in zdravljenja ter si želi prisotnosti staršev (Robertson, 1953; Zorec, 2006). Upa, da bo nemudoma zapustil bolnišnico ali da se bo mama vrnila. Uhaja iz bolniške sobe ali postelje in ne želi jesti ali piti (Kos Mikuš, 1969). V fazi žalovanja je otrok zaprt vase, otožen, apatičen in prestrašen. Pogreša mamo, vendar tega ne kaže burno (Zorec, 2006). To je posledica utrujenosti telesa in otrokovega obupa, da mame ne more priklicati z jokom. Čas si krajša s samotolažilnimi vedenji (npr. z zibanjem telesa naprej in nazaj) in je zaradi umirjenosti videti bolj prilagojen na novo okolje. Če v tej fazi zagleda mamo, se ponovno vrne v prvo fazo z burnim izražanjem čustev (Kos Mikuš, 1969). Drugo fazo Robertson (1953) imenuje obup. Otrok v fazi navidezne prilagoditve daje videz prilagojenosti, pozoren je na druge otroke, igra se sam, s starši ali z drugimi otroki. Še vedno pogreša mamo in domače okolje (Zorec, 2006). Zadnja faza se pojavi po daljšem obdobju otrokovega bivanja v bolnišnici, tudi po več tednih. Robertson (1953) jo imenuje odmik. Otrok se prilagodi novemu okolju in išče nove prijateljske vezi. Spet se smeji, uživa hrano in se odziva na stike, toda vezi s starši se razrahljajo, otrok se navezuje na druge osebe. Zaradi novih okoliščin še vedno trpi, vendar je čustveno manj občutljiv. Ugotovi, da sta tegoba in močna želja po odhodu domov zaman (Kos Mikuš, 1969).

Možno je, da depresivnost hospitaliziranega otroka povzroči željo po škodovanju samemu sebi (Klemenčič, 2012). Posledice hospitalizacije na otrokovem telesu, kot so poškodbe, padci, zadušitve, zastrupitve in podobno, imenujemo fizični hospitalizem. Poškodbe niso vedno posledica otrokove nepazljivosti ali samodestruktivnega vedenja, ampak tudi strokovnih napak zdravstvenih delavcev in nepazljivosti staršev. Pojavijo se lahko poškodbe ob padcu s postelje, otrok se lahko opari zaradi previsoke temperature vode pri kopanju, se zbode z injekcijo, se zaduši zaradi vdihavanja tujka ali blazinice v otroški postelji, vrvice od igrače si lahko zaveže okoli vratu, se zastrupi z zdravili in podobno (Zorec, 2006).

Predpostavljamo, da so možnosti za pojav psihičnega in fizičnega hospitalizma toliko večje, če je otrok zaradi hospitalizacije ločen od staršev. Doživljanje te ločitve pa je pri različno starih otrocih različna. Otroci do šestega meseca starosti ne doživljajo strahu pred ločitvijo od staršev (Nees Delaval, 2000). Če so zadovoljene potrebe po hrani, spanju, higieni, oblačenju, pestovanju in sprejetosti, hospitalizacijo doživljajo le kot spremembo dnevnega reda (Zorec, 2006). Po šestem mesecu starosti, ko otrok prepozna mamo in jo loči od drugih oseb, se pojavi ločitvena bojazen (Cugmas, 1998). V prvem letu starosti se otrok navezuje predvsem na mamo, v drugem letu starosti pa se naveže tudi na druge osebe, s katerimi ima dolgotrajne in pogoste stike (podrobneje v Cugmas, 1998). Kakovost navezanosti se pri otrocih razlikuje. Ainsworth, Blehar, Waters in Wall (1978) so na podlagi postopka s tujo situacijo, ki temelji na upoštevanju otrokovega vedenja do mame pri ponovnem srečanju z njo po kratkotrajnih ločitvah v neznanem okolju, odkrili štiri vzorce navezanosti: varnost, izogibanje, upiranje in neorganiziranost. Kateri vzorec otrok razvije, je v največji meri odvisno od občutljivosti osebe, na katero se navezuje (podrobneje v Bretherton, 1992; Cugmas, 2003).

Otrok ob prihodu domov iz bolnišnice podoživlja dogajanje v bolnišnici in se igra igre, ki vključujejo prizore, ki jih je doživel v bolnišnici. Igra je koristna, saj otrok z njo sprejme in predela izkušnje odsotnosti od doma. Možno je, da se po vrnitvi domov spremeni njegovo vedenje. To je odvisno od njegove osebnosti, dolžine bivanja v bolnišnici in vrste zdravljenja (boleče ali neboleče). Otrok je lahko bolj prestrašen in razdražljiv, neješč, nemirno spi, se vrne na nižjo stopnjo razvoja oziroma začne z razvadami (sesanje palca), je pasiven ipd. (Kos Mikuš, 1969). Pojavi se lahko nasilno vedenje in jeza na sorojence, ker so bili doma, medtem ko je on moral biti v bolnišnici. Težave se lahko pojavijo tudi pri vrnitvi v vrtec oziroma šolo (Preyde, Parekh, Warne in Heintzman, 2017). Priporočljivo je, da ga v času bivanja v bolnišnici obiskujejo prijatelji in sošolci (Hull, 1987). Lahko pa hospitalizacija tudi pozitivno vpliva na otroka. Vrba (2009) trdi, da ga nauči obvladati strahove, uravnavati čustva, otrok razvija pozitivno samopodobo in bolje obvladuje različne življenjske okoliščine.

Problem raziskave

Namen raziskave je bil preučiti različne vidike otrokovega bivanja v bolnišnici, s poudarkom na njegovem vedenju in doživljanju. Glavni cilj je bil ugotoviti, katera vedenja so pri otrocih do šestega leta starosti zaznali starši in medicinsko osebje pri sprejemu v bolnišnico, med bivanjem v bolnišnici in pri odpustu iz bolnišnice. Vedenja, katerih pogostost so ocenili, so označevala značilnosti psihičnega in fizičnega hospitalizma ter vzorce otrokove nevarne navezanosti. Starši so odgovarjali za svojega otroka, medicinsko osebje pa je ocenilo, kako pogosto se pojavljajo določena vedenja pri otrocih na splošno. Ob tem smo preučili, ali so se pri otrocih, ki so že imeli predhodne izkušnje s hospitalizacijo, odzivi na aktualno hospitalizacijo spremenili ter kako so se starši obnašali do otroka v času njegovega bivanja v bolnišnici, ali so spremenili svoje obnašanje do njega in katere skupne dejavnosti z otrokom so najpogostejše izvajali. Predvidevali smo, da predhodne hospitalizacije otrokovega distresa ob ponovni hospitalizaciji ne zmanjšajo, česar se starši zavedajo, zato so do otroka v bolnišnici še posebej občutljivi in mu poskušajo olajšati prilagoditvene težave. Starše smo vprašali, na

koga so se obrnili po pomoč, če je imel otrok težave ob prilagajanju na bolnišnico, medicinsko osebje pa je ocenilo, kako pogosto starši in njihov otrok sprejmejo tovrstno pomoč, in napisalo, s katerimi dejavnostmi poskušajo otroku olajšati bivanje v bolnišnici. Starši so poročali, ali je imel otrok dostop do bolnišnične igralnice in ga je obiskovala bolnišnična vzgojiteljica ter ali so bili prisotni ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan. Zanimalo nas je, ali medicinsko osebje meni, da otroku prisotnost njegovih staršev v bolnišnici olajša prilagajanje na bolnišnico. Preučili smo, ali obstajajo razlike v vedenju in doživljanju bivanja v bolnišnici med različno starimi otroki, med dečki in deklicami ter med otroki z akutno in kronično boleznijo. Predpostavljali smo, da je hospitalizacija za otroka distress (tudi zaradi ločitve od staršev), ki aktivira njegov sistem navezanosti na starše. Glede na odstotke izraženosti otrokovih vzorcev navezanosti na starše, ki jih odkrivajo predhodne raziskave (podrobneje v Cugmas, 1998), smo predvidevali, da bo večina otrok izražala varnost, izrazili pa se bodo tudi nevarni vzorci navezanosti: izogibanje, upiranje in neorganiziranost. Motta idr. (2015) navajajo, da je pri obravnavi hospitaliziranih otrok treba upoštevati njihov spol in starost ter vzroke hospitalizacije. V raziskavi smo oblikovali ničelno hipotezo, da ne obstajajo pomembne razlike v vedenju in doživljanju bolnišnice med dečki in deklicami, različno starimi otroki in med otroki, ki so bili hospitalizirani zaradi akutne ali kronične bolezni.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi so sodelovali starši (64 mater in 20 očetov) 84 otrok (47 deklic, 37 dečkov), ki so bili hospitalizirani na več oddelkih Splošne bolnišnice Celje in Pediatrične klinike Ljubljana, ter 40 medicinskih sester in 6 medicinskih tehnikov (v nadaljnjem besedilu medicinsko osebje), zaposlenih na otroških oddelkih istih bolnišnic. Vzorec hospitaliziranih otrok in medicinskega osebja je bil priložnosten. Medicinsko osebje je bilo približno enakomerno porazdeljeno po delovni dobi. 27 otrok je bilo mlajših od treh let in 57 otrok starih od tri do šest let. 28 otrok je bilo hospitaliziranih zaradi kronične bolezni, 56 pa zaradi akutnega bolezenskega stanja. Prvič je bilo hospitaliziranih 34 otrok, drugi so že imeli izkušnjo s hospitalizacijo.

Pripomoček

Sestavili smo vprašalnik za starše in vprašalnik za medicinsko osebje; vsebovala sta vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Prvi je vseboval demografske podatke (spol in starost otroka ter spol starša, ki je reševal vprašalnik), vprašanje o vrsti otrokove bolezni (akutno ali kronično bolezensko stanje) in otrokovih predhodnih izkušnjah s hospitalizacijo. Starši so napisali, ali opazajo razlike v otrokovem odzivanju na predhodno/e hospitalizacijo/e in na aktualno hospitalizacijo, v čem se te razlike kažejo ter ali so spremenili svoj odnos do otroka v času bolnišničnega zdravljenja, če so ga, na kakšen način. Vprašalnik za medicinsko osebje je od demografskih podatkov vseboval vprašanje o spolu in delovnih izkušnjah. Oba vprašalnika sta vključevala tri vprašanja o vedenju konkretnega otroka (vprašalnik za starše) oziroma vedenju otrok na splošno (vprašalnik za medicinsko osebje) pri sprejemu v bolnišnico (prvo vprašanje), med bivanjem v

bolnišnici (drugo vprašanje) in pri odpustu iz bolnišnice (tretje vprašanje). Vprašanja so ponujala 24 odgovorov in odgovor »drugo« (odgovori so bili enaki pri vseh treh vprašanjih). Odgovori so opisovali značilnosti psihičnega in fizičnega hospitalizma, šest odgovorov pa je opisovalo otrokovo nevarno navezanost na mamo oziroma očeta. Starši so obkrožili odgovore, ki so ustrezali temu, katero vedenje so opazili pri svojem otroku, medtem ko je medicinsko osebje ocenilo pogostost opisanega vedenja pri hospitaliziranih otrocih na Likertovi petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 = nikoli, do 5 = vedno). Starši so na podlagi Likertove petstopenjske ocenjevalne lestvice (od 1 = nikoli, do 5 = vedno) ocenili pogostost iskanja pomoči pri različnih osebah oziroma ustanovah, da bi skupaj z njimi pri otroku omilili težave pri prilagajanju na bolnišnico. Medicinsko osebje je na Likertovi petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 = nikoli, do 5 = vedno) ocenilo, kako pogosto različne osebe in ustanove (6 trditev z možnostjo pripisa odgovora pod »drugo«) nudijo pomoč otroku in njegovim staršem ob otrokovih težavah pri prilagajanju na bolnišnico in kako pogosto na opisane načine (10 trditev z možnostjo pripisa odgovora pod »drugo«) pristopajo do otroka s tovrstnimi težavami.

Vprašalnik za starše je vključeval vprašanja, ali so bili prisotni ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan in koliko dni, ali je otrok imel dostop do bolnišnične igralnice in kako pogosto je otroka obiskovala bolnišnična vzgojiteljica. Vprašalnik za medicinsko osebje je vključeval vprašanje, kako pogosto opažajo, da je otrokovo doživljanje bolnišnice odvisno od prisotnosti staršev (od 1 = nikoli, do 5 = vedno), prosto pa so opisali, kakšne razlike opažajo med otroki, katerih starši so prisotni ob otroku v bolnišnici 24 na dan, in tistimi, ki to niso.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za izvedbo raziskave smo dobili soglasje od etične komisije. Anketne vprašalnike smo osebno izročili staršem po odpustu otroka iz bolnišnice in medicinskemu osebju v delovnem času. Na kratko smo jim razložili namen raziskave brez postavljenih hipotez. Podatke smo zbirali maja 2016. Razdelili smo 100 vprašalnikov za starše in 50 vprašalnikov za medicinsko osebje. Od tega je bilo vrnjenih in veljavnih (v celoti izpolnjenih) 84 vprašalnikov za starše ter 46 vprašalnikov za medicinsko osebje. Podatke smo analizirali s statističnim programom SPSS.

Rezultati z diskusijo

Za 50 otrok, ki so imeli izkušnje s predhodno hospitalizacijo, je 58 % staršev poročalo, da so se ob hospitalizaciji v času pričujoče raziskave obnašali enako kot ob predhodni hospitalizaciji. Od tistih, ki so poročali o spremenjenem vedenju, je 33,3 % staršev poročalo, da so bili otrokovi negativni odzivi, kot so jok, kričanje, strah ipd., intenzivnejši ob aktualni hospitalizaciji; 23,8 % staršev je poročalo, da so bili negativni odzivi manj intenzivni, da je bil otrok ob aktualni hospitalizaciji bolj zaupljiv in se je lažje prilagodil na novo okolje; prav tako 23,8 %, da se je otrok ob aktualni hospitalizaciji bolj zavedal situacije; 9,5 % staršev je poročalo, da je otrok ob aktualni hospitalizaciji z igro lažje premagoval strah, in prav tako 9,5 %, da so bili odzivi odvisni od otrokovih bolečin. Zaključimo lahko, da starši, ki so opazili razlike pri otroku med predhodno/predhodnimi

in aktualno hospitalizacijo (teh je 42 %), v približno enakem odstotku poročajo o pozitivnih kot o negativnih spremembah. Na podlagi odgovorov staršev sklepamo, da otroku ne glede na predhodne izkušnje s hospitalizacijo bivanje v bolnišnici povzroča distres in zahteva posebne napore prilagajanja. Da bi pri otroku odpravili ali vsaj zmanjšali bolnišnično anksioznost, je treba pri sprejemu v bolnišnico zbrati čim več podatkov o morebitnih predhodnih hospitalizacijah, o tem, kakšne podpore so bili takrat deležni družina in medicinsko osebje, ter o samem otroku (Gomes idr., 2016).

Preučili smo, kakšen odnos so imeli starši do otroka med bivanjem v bolnišnici. 22,3 % staršev je poročalo, da se zaradi zdravljenja v bolnišnici njihov odnos do otroka ni spremenil. Drugi pogosti odgovori pa so bili, da so se z otrokom v času zdravljenja v bolnišnici igrali (30,3 %), ga tolažili (30,3 %), se z njim pogovarjali (27,7 %) in mu brali pravljice (26,1 %). 13,3 % staršev je poročalo, da so otroka v času zdravljenja v bolnišnici bolj razvajali kot običajno, le trije starši so poročali, da so se nanj jezili. Sklepamo, da se je večina staršev trudila, da bi otroku v času bivanja v bolnišnici občutljivo zadovoljevala potrebe in mu na ta način zmanjšala distres. Kot poročajo Gomes idr. (2016), hospitalizirani otroci doživljajo strah in anksioznost, zato so bolj odvisni od staršev kot takrat, ko so zdravi. Rezultati kažejo, da se starši ustrezno odzivajo na otrokovo povečano odvisnost, hkrati pa ocenjujemo, da je prav na tem področju vloga bolnišnične vzgojiteljice velika, saj bi lahko s svojo strokovnostjo vsaj delno razbremenila starše pri skrbi za otroka in jim nudila oporo. Bolnišnično okolje, otrokov strah in spremembe v otrokovem obnašanju vplivajo na starše, zato ne samo otroci, ampak tudi starši potrebujejo strokovno pomoč, da bodo lahko svojemu otroku zagotovili potrebno podporo in da bo otrokovo bivanje v bolnišnici postalo bolj humano in manj travmatično (Gomes idr., 2016). Farias idr. (2017) opozarjajo na pomen občutljive besedne in nebesedne (predvsem taktilne) komunikacije z otrokom in njegovimi starši. Vzgojitelji in medicinsko osebje jim morajo ustrezno in s toplino posredovati informacije o otrokovi bolezni in zdravljenju; kolikor je le mogoče, upoštevati dnevno rutino, ki je je otrok navajen; spodbujati otrokovo igro in ga vključevati v proces zdravljenja tako, da bo ohranil določeno stopnjo nadzora.

Preglednica 1: *Viri pomoči in opore ob otrokovih prilagoditvenih težavah (ocene staršev in medicinskega osebja od 1 = nikoli, do 5 = vedno ali zelo pogosto)*

Viri pomoči	Ocene staršev		Ocene medicinskega osebja	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Starši drugih otrok	2,19	1,38	3,73	1,09
Zdravnik/ca	2,16	1,12	3,09	1,04
Bolnišnična vzgojiteljica	2,17	1,21	3,60	0,94
Medicinska sestra	2,48	1,52	4,18	0,89
Strokovni delavci	1,80	0,84	2,84	1,06
Društva	1,65	0,53	1,88	1,10

Starši so poročali, da je imelo težave s prilagoditvijo na bolnišnico 63 % otrok. Kot je razvidno iz preglednice 1, so se ob otrokovih težavah najpogosteje obrnili na medicinsko sestro (redko do včasih), najmanj pogosto na društva za pomoč bolnim otrokom (nikoli do redko). Pomoč oziroma nasvete so iskali pri starših drugih hospitaliziranih otrok, bolnišnični vzgojiteljici, zdravnikih, redko pri strokovnih službah (npr. pri psihologu).

Medicinsko osebje je poročalo, da otroku in staršem ob prilagoditvenih težavah najpogostejše nudijo pomoč medicinska sestra (pogosto do vedno), starši drugih hospitaliziranih otrok, bolnišnična vzgojiteljica, zdravnik, drugi strokovni delavci, najmanj pogosto pa društva za pomoč bolnim otrokom (nikoli do redko). Ugotavljamo, da starši ocenjujejo, da se ob otrokovih prilagoditvenih težavah po pomoč veliko redkeje obračajo na druge osebe, kot ocenjuje medicinsko osebje, da starši in otrok to pomoč od različnih oseb dobijo. Morda starši samoiniciativno redkeje iščejo pomoč, kot jo dobijo, ali se ne zavedajo oziroma ne prepoznavajo tovrstne pomoči, ali pa je medicinsko osebje odgovarjalo socialno zaželeno.

Preglednica 2: *Pristopi medicinskega osebja do otroka ob prilagoditvenih težavah (ocene od 1 = nikoli, do 5 = vedno ali zelo pogosto)*

Pristop	M	SD
Obravnavam ga drugače kot otroke brez prilagoditvenih težav	3,70	1,26
Z njim se več pogovarjam	4,50	0,69
Z njim se igram	3,54	1,00
Preberem mu pravljico	2,76	1,02
Predvajam mu glasbo	2,17	1,08
Predstavim mu bolnišnico kot ustanovo	3,11	1,27
Nudim mu telesno bližino (objem, ga pobožam ...)	3,58	1,18
Skupaj pojeva ali mu jaz zapojem pesem	2,84	1,19
Povem mu šalo	3,04	1,17
Pomaga mi pri opraviilih, ki jih zmore	3,00	1,23

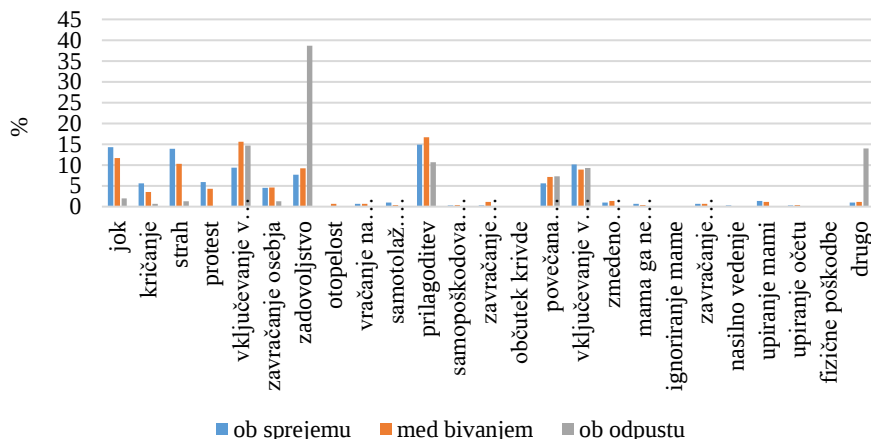
Preučili smo, kako medicinsko osebje pristopi do otroka, ki ima težave s prilagajitvijo na bolnišnico (glej preglednico 2). Odgovorili so, da se z otrokom najpogostejše pogovarjajo (pogosto do vedno), nudijo mu telesno bližino, se z njim igrajo, mu predstavijo bolnišnico kot ustanovo, mu povedo šalo, pritegnejo ga, da jim pomaga pri enostavnih opraviilih, mu preberejo pravljico (redko do včasih), mu zapojejo pesem ali z njim pojejo, najmanj pogosto mu predvajajo glasbo. Do otroka s težavami v prilagajanju včasih ali pogosto pristopijo drugače kot do otroka, ki tovrstnih težav nima. Pod odgovor »drugo« so tri medicinske sestre napisale, da za drugačno obravnavo otrok s težavami v prilagajanju na bolnišnico in namenjanje posebne pozornosti tem otrokom nimajo časa in da je to naloga bolnišnične vzgojiteljice. Ocenjujemo, da se medicinsko osebje trudi olajšati otrokovo bivanje v bolnišnici, hkrati pa se strinjamo, da bi lahko bolnišnične vzgojiteljice s svojo strokovno usposobljenostjo medicinsko osebje na tem področju pomembno razbremenile, otroci pa bi sprejeli ne le več bolj strokovne, ampak tudi sistematične pomoči pri sprostitvi, zabavi in učenju.

Zanimalo nas je, ali so po poročanjih staršev bolnišnični oddelki prilagojeni za bivanje otrok – to pomeni, da imajo igralnico, da oddelek obiskuje bolnišnična vzgojiteljica in da je staršem omogočena prisotnost ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan. 46,6 % staršev je odgovorilo, da otroka vedno obiskuje bolnišnična vzgojiteljica oziroma da ima otrok dostop do bolnišnične igralnice, 23,8 %, da ima otrok to možnost pogosto, 11,9 %, da bolnišnična vzgojiteljica otroka nikoli ne obišče oziroma otrok nima dostopa do bolnišnične igralnice, 9,5 %, da ima otrok to možnost redko, in 7,1 %, da se to dogaja včasih ($M = 3,87$, $SD = 1,43$). Na podlagi odgovorov staršev lahko sklepamo, da igralnica

ni na voljo na vseh otroških bolnišničnih oddelkih in da vseh otrok ne obiskuje vzgojiteljica, ali da starši niso seznanjeni s tem, da obstaja igralnica in da otroka obiskuje vzgojiteljica (kar bi bilo nenavadno, saj jih je bila večina 24 ur na dan prisotna v bolnišnici), ali da otrokovo bolezensko stanje ne dopušča obiskovanja igralnice oziroma dejavnosti, ki jih vodi vzgojiteljica.

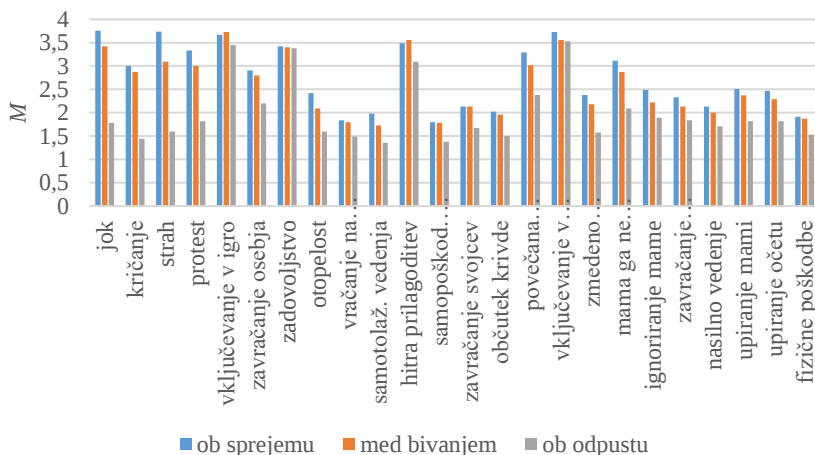
90,5 % staršev je poročalo, da so bili prisotni ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan, 4,8 % jih je bilo prisotnih 24 ur le nekaj dni, isti odstotek staršev pa poroča, da nikoli niso bili ves dan prisotni ob otroku v bolnišnici. Ugotovljamo, da preučevani otroški bolnišnični oddelki dopuščajo možnost sobivanja starša ob otroku. Večina medicinskega osebja meni, da prisotnost staršev ob otroku v bolnišnici pogosto (56,5 %) ali včasih (32,6 %) vpliva na otrokovo doživljanje bolnišnice ($M = 3,65$, $SD = 0,67$). Na podlagi odgovorov na odprto vprašanje, kakšne razlike opaža medicinsko osebje pri otrocih, katerih starši so prisotni ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan, in tistimi, ki niso, ugotavljamo, da medicinsko osebje zaznava tako pozitivne kot negativne vidike 24-urne prisotnosti staršev. Kot pozitivne vidike navajajo, da otroci ob prisotnosti starša manj pogosto izražajo negativna čustva, se lažje prilagodijo na zdravljenje v bolnišnici in bolj sodelujejo (skupaj 54,5 % vseh odgovorov); kot negativne vidike pa, da se težje prilagodijo in manj sodelujejo, da prisotnost staršev omejuje otrokovo socializacijo z vrstniki in povzroča razvajanost otroka (skupaj 27,2 % vseh odgovorov). 13,6 % odgovorov izraža mnenje, da je vpliv staršev na otroka odvisen od njegove starosti, socialnega razvoja in domačih razmer. Ena medicinska sestra je navedla, da mora ob odsotnosti staršev nadomestiti mamo. Odgovori, da otroci ob prisotnosti staršev doživljajo manj negativnih čustev, se ujemajo z odkritji drugih avtorjev (Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris in Brodersen, 1992), da se otroci bolje počutijo, če so deležni ne le osnovne oskrbe, ampak tudi pozornosti za njihove psihične potrebe občutljive osebe. Sklepamo, da se pomemben del medicinskega osebja ne zaveda v zadostni meri koristi, ki jih ima prisotnost staršev ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan, predvsem z vidika zadovoljevanja otrokovih čustvenih potreb.

Glavni cilj raziskave je bil ugotoviti, katera vedenja se pri otroku izražajo ob sprejemu v bolnišnico, med bivanjem v bolnišnici in ob odpustu iz bolnišnice (slika 1). 15 % staršev je poročalo, da se je otrok že ob sprejemu prilagodil na bolnišnico. Med pogostejšimi otrokovimi vedenji ob sprejemu v bolnišnico se je pojavljal jok (14,3 % vseh odgovorov), strah (13,9 %), pogovor z vrstniki (10,1 %) in igra z vrstniki (9,4 %). Približno 17 % staršev je poročalo, da se je otrok prilagodil na bolnišnico med bivanjem v njej. Pogostejša otrokova vedenja v času bivanja v bolnišnici so bila vključevanje v igro z vrstniki (15,6 %), jok (11,7 %), strah (10,3 %), pogovor z vrstniki (8,9 %) in povečana odvisnost od starša (7,1 %). Kot so poročali starši, se je ob odpustu prilagodilo na zdravljenje v bolnišnici 10,7 % otrok, od vedenj pa se je najpogosteje izražalo zadovoljstvo otroka, da bo kmalu ozdravel (38,7 %), in igra z vrstniki (14,7 %). Starši pri otroku v nobeni fazi bivanja v bolnišnici niso zaznali fizičnih poškodb (modric, padca s postelje, vdihla tujka ipd.), občutka krivde in izogibanja mami. Zaključujemo, da se je po poročanjih staršev manj kot polovica otrok v kateri koli fazi prilagodila na bivanje v bolnišnici, kar potrjuje našo predpostavko, da hospitalizacija pri večini otrok povzroči distres.



Slika 1: Vedenja otrok v različnih fazah bivanja v bolnišnici (poročanja staršev)

Medicinsko osebje je na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 = nikoli, do 5 = vedno) ocenilo pogostost pojavljanja različnih vedenj otrok v različnih fazah bivanja v bolnišnici (slika 2). Ocenili so, da so ob sprejemu v bolnišnico najpogostejša vedenja otrok naslednja: jok ($M = 3,8$, $SD = 0,61$; 3 = včasih, 4 = pogosto), strah ($M = 3,7$, $SD = 0,74$), pogovor z vrstniki ($M = 3,7$, $SD = 0,58$) in igra z vrstniki ($M = 3,7$, $SD = 0,77$), kar se ujema s poročanjem staršev. Najpogostejša vedenja otrok v času bivanja v bolnišnici so: vključevanje v igro z vrstniki ($M = 3,7$, $SD = 0,65$), pogovor z vrstniki ($M = 3,6$, $SD = 0,92$), zadovoljstvo, da bo kmalu ozdravel ($M = 3,4$, $SD = 0,81$), jok ($M = 3,4$, $SD = 0,75$), strah ($M = 3,1$, $SD = 0,79$) in povečana odvisnost od starša ($M = 3,0$, $SD = 0,89$). Ugotavljamo, da otrokovega zadovoljstva starši niso opazili tako pogosto kot medicinsko osebje, ostala vedenja (le da v različnih rangih) se ujemajo po poročanjih staršev in medicinskega osebja. Kot je poročalo medicinsko osebje, se ob odpustu otroka iz bolnišnice najpogosteje pojavlja pogovor z vrstniki ($M = 3,5$, $SD = 0,99$), igra z vrstniki ($M = 3,5$, $SD = 0,98$) in zadovoljstvo otroka, da bo kmalu ozdravel ($M = 3,4$, $SD = 1,19$). Ta vedenja se ujemajo s poročanji staršev.



Slika 2: Vedenja otrok v procesu bivanja v bolnišnici (poročanja medicinskega osebja)

Z enosmerno analizo variance smo izračunali pomembnost razlik v pogostosti različnih vedenj otrok, o katerih je poročalo medicinsko osebje, glede na faze bivanja v bolnišnici. Od 24 vedenj so razlike med fazami statistično pomembne kar pri 21 vedenjih. Visoka pomembnost razlik se je kazala pri naslednjih vedenjih: jok ($F = 105,6$, $p = 0,000$), kričanje ($F = 57,9$, $p = 0,000$), strah ($F = 91,5$, $p = 0,000$), protest ($F = 47,6$, $p = 0,000$), zavračanje osebja ($F = 9,1$, $p = 0,000$), otopelost ($F = 17,1$, $p = 0,000$), samotolažilna vedenja ($F = 9,4$, $p = 0,000$), povečana odvisnost od starša ($F = 13,5$, $p = 0,000$), zmedeno obnašanje ($F = 13,5$, $p = 0,000$), mama ga ne more potolažiti ($F = 19,8$, $p = 0,000$), upiranje mami ($F = 11,6$, $p = 0,000$) in upiranje očetu ($F = 10,1$, $p = 0,000$). Navedena vedenja so se po poročanjih medicinskega osebja najpogosteje izražala ob sprejemu v bolnišnico, manj med bivanjem v njej, najmanj pa ob odpustu, kar se ujema s poročanji staršev. Manjša odstopanja med poročanji staršev in medicinskega osebja so glede otopelosti, povečane odvisnosti od starša ter zmedenega obnašanja. Kot poročajo starši, se ta vedenja najbolj pogosto izražajo med bivanjem v bolnišnici, manj ob sprejemu v bolnišnico, najmanj pa ob odpustu iz bolnišnice. Prilagoditev otroka na bolnišnico tako medicinsko osebje kot starši opažajo najpogosteje med bivanjem v bolnišnici, manj pogosto ob sprejemu v bolnišnico, najmanj pogosto pa ob odpustu iz bolnišnice (razlika v ocenah prilagoditve glede na faze bivanja v bolnišnici je pri medicinskem osebju statistično pomembna: $F = 3,5$, $p = 0,033$). Ostale statistično pomembne razlike v pogostosti vedenj med fazami bivanja v bolnišnici, o katerih je poročalo medicinsko osebje, so glede vračanja na nižjo razvojno stopnjo ($F = 3,3$, $p = 0,041$), samopoškodbenega vedenja ($F = 4,6$, $p = 0,012$), zavračanja staršev ($F = 6,9$, $p = 0,001$), občutka krivde ($F = 7,1$, $p = 0,001$), izogibanja mami ($F = 7,5$, $p = 0,001$), zavračanja vrstnikov ($F = 6,3$, $p = 0,002$), nasilnega vedenja ($F = 5,1$, $p = 0,007$) in fizičnih poškodb ($F = 4,5$, $p = 0,013$). Pri vseh omenjenih vedenjih se pogostost s fazami bivanja v bolnišnici manjša, izjema je le zavračanje vrstnikov, ki je najbolj pogosto ob sprejemu, nižje ob odpustu in najnižje v času bivanja v bolnišnici. Zanimivo je, da je medicinsko

osebje opazilo fizične poškodbe (tj. fizični hospitalizem) v vseh obdobjih hospitalizacije, medtem ko ga starši niso zaznali v nobeni fazi.

Vedenja hospitaliziranih otrok, o katerih poročajo starši in medicinsko osebje, se ujemajo z značilnostmi otrokovih faz doživljanja bolnišničnega zdravljenja, ki jih opisujeta Kos Mikuš (1969) in Zorec (2006). Za prvo fazo je značilno, da otrok protestira z jokom in kričanjem ter je odklonilen do vrstnikov, osebja in zdravljenja. Tudi starši, ki so sodelovali v naši raziskavi, so ob sprejemu v bolnišnico v večji meri kot v kasnejših fazah zaznali otrokov jok, strah, protest, kričanje in zavračanje osebja. Njihove zaznave so se ujemale s poročanji medicinskega osebja. Drugo fazo, ki se pojavi med bivanjem v bolnišnici in je zanj značilno, da otrok žaluje, je zaprt vase in otožen, pojavljajo se samotolajilna vedenja, so (v manj kot odstotku) zaznali starši, ki poročajo o otrokovi otopelosti, odvisnosti od staršev in zmedenem obnašanju. V tretji fazi se otrok navidezno prilagodi okolju, igra se sam, s starši in vrstniki. Četrta faza se pojavi po daljšem bivanju otrok v bolnišnici in traja do odpusta. Otrok se prilagodi novemu okolju, je čustveno manj občutljiv in se navezuje na druge osebe. V naši raziskavi so starši in medicinsko osebje poročali, da so se nekatera vedenja (predvsem tista, ki so povezana z vrstniki) pojavila med bivanjem v bolnišnici. Možno je, da so nekateri otroci že prešli v tretjo oziroma četrto fazo prilagoditve na bolnišnico. Ugotavljamo, da vedenja, značilna za drugo, tretjo in četrto fazo, niso povsem različna, z izjemo zadovoljstva otroka ob odpustu iz bolnišnice. Glede na poročanja staršev in medicinskega osebja so se pri otrocih v naši raziskavi faze psihične prilagoditve na bolnišnico pojavile manj izrazito, kot je navedeno v omenjeni literaturi. Menimo, da je razlog ta, da je bila večina staršev prisotna ob svojih otrocih v bolnišnici 24 ur na dan in se psihični hospitalizem ni razvil tako izrazito, kot bi se, če starši ne bi bili toliko prisotni. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno upoštevati dolžino otrokovega bivanja v bolnišnici, saj ni nujno, da se faze psihične prilagoditve na bolnišnico ujemajo s fazami bivanja v bolnišnici (to so: ob sprejemu v bolnišnico, v času bivanja v bolnišnici, ob odpustu iz bolnišnice).

Starši v naši raziskavi niso zaznali, da bi se jim otrok v kateri koli fazi bivanja v bolnišnici izogibal, največ štirje starši (možno je, da je eden od staršev obkrožil več odgovorov) so poročali, da so opazili vedenje, ki označuje vzorec navezanosti *upiranje* (upiranje mami, upiranje očetu, mama ga ne more potolažiti) in največ štirje starši so poročali, da so opazili, da se otrok obnaša do njih zmedeno (kar označuje vzorec navezanosti *neorganiziranost*). Od 11 do 20 staršev (glede na različne faze bivanja v bolnišnici) je poročalo, da otrok izraža povečano odvisnost od staršev. Le-ta se pogosto povezuje z upiranjem, zato nekateri avtorji vzorec navezanosti *upiranje* imenujejo *ambivalentost* (Cassidy in Berlin, 1994). Glede na ocene medicinskega osebja lahko sklepamo, da se od vedenj, navedenih v vprašalniku, pri otrocih najpogosteje pojavlja odvisnost od staršev in da mama otroka ne more potolažiti (v prvi in drugi fazi bivanja v bolnišnici prevladuje odgovor *včasih*, pri odpustu pa *redko*). Pogostost vseh ostalih otrokovih vedenj, ki označujejo nevarno navezanost, je medicinsko osebje najpogosteje ocenilo kot *redko*. Po poročanju medicinskega osebja povprečna pogostost pri vseh vedenjih, ki označujejo nevarno navezanost, upada s fazami hospitalizacije.

Preučili smo, ali obstajajo razlike v pogostosti različnih otrokovih vedenj v bolnišnici glede na njegov spol, starost in vrsto bolezni. Izračuni HI-kvadrat testa niso pokazali statistično značilnih razlik niti med spoloma niti glede na vrsto bolezni (akutna ali kronična) v nobeni fazi bivanja v bolnišnici, s čimer smo potrdili postavljeno ničelno hipotezo glede spola in vrste bolezni. Možno je, da razlik glede na vrsto bolezni nismo odkrili, ker nismo upoštevali faz kronične bolezni, v katerih se otroci različno odzivajo (Klemenčič, 2012). Rezultati pa niso potrdili ničelne hipoteze glede starosti otrok, saj so se pokazale statistično značilne razlike v vedenju hospitaliziranih otrok med starostnima skupinama (preglednica 1). Največ razlik v vedenju različno starih otrok se kaže ob sprejemu v bolnišnico, manj v času bivanja v njej in najmanj ob odpustu. Pogostost joka, kričanja, protestiranja, zavračanja medicinskega osebja in odvisnosti od mame je pri otrocih, starejših od treh let, pomembno manjša kot pri otrocih, mlajših od treh let. Pogostost igre in pogovora z vrstniki, prilagoditve na bolnišnico in zadovoljstva, da bo zdrav, je pri starejših otrocih večja kot pri mlajših otrocih. Na otrokovo vedenje in doživljanje pomembno vpliva njegovo razumevanje bolezni, vzrokov zanjo, načinov zdravljenja in s tem tudi pomena hospitalizacije, ki se s starostjo veča (Kos Mikuš, 1969). Tovrstno razumevanje je povezano s stopnjo otrokovega spoznavnega razvoja (Anžič idr., 2009; Vrba, 2009). Predvidevamo, da bi odkrili še večje razlike v vedenjih otrok, če bi bil njihov starostni razpon večji in bi zajel še otroke v obdobju srednjega otroštva.

Preglednica 3: Rezultati HI-kvadrat testa (χ^2) statistično značilnih razlik med različno starimi otroki v vedenju ob sprejemu v bolnišnico, v času bivanja v bolnišnici in ob odpustu iz bolnišnice

Vedenja	Ob sprejemu			Med bivanjem			Ob odpustu		
	Do 3 leta	3 - 6 let		Do 3 leta	3 - 6 let		Do 3 leta	3 - 6 let	
	f %	f %	χ^2 p	f %	f %	χ^2 p	f %	f %	χ^2 p
Jok	22 20,0	19 10,7	17,0 0,000	17 18,3	16 8,5	9,4 0,002			
Kričanje	12 10,9	4 2,3	16,6 0,000						
Protestiranje	11 10,0	6 3,4	10,4 0,001	7 7,5	5 2,6	4,4 0,036			
Igra z vrstniki	2 1,8	25 14,1	11,2 0,001	6 6,5	38 20,1	14,5 0,000			
Zavračanje osebja	9 8,2	4 2,3	9,7 0,002	9 9,7	4 2,1	9,7 0,002			
Zadovoljstvo, da bo zdrav	2 1,8	20 11,3	7,3 0,007	3 3,2	23 12,2	7,3 0,007			
Prilagoditev na bolnišnico	7 6,4	36 20,3	10,2 0,001	8 8,6	39 20,6	11,2 0,001			
Odvisnost od mame	9 8,2	7 4,0	5,3 0,022				7 13,5	4 4,1	5,8 0,016
Pogovor z vrstniki	1 0,9	28 15,8	16,7 0,000	3 3,2	22 11,6	6,6 0,010			

Zaključek

Ugotovili smo, da obstajajo pomembne razlike v pogostosti otrokovih vedenj med različnimi obdobji bivanja v bolnišnici. Najpomembnejše razlike se kažejo pri negativnih oblikah vedenja, ki se najpogosteje izražajo ob sprejemu otroka v bolnišnico, najmanj pogosto pa ob odpustu. Med pozitivnimi oblikami je pomembnost razlik nizka. Po poročanjih staršev izstopa zadovoljstvo, ki je najpogosteje izraženo ob odpustu iz bolnišnice. Ugotovili smo, da se psihični hospitalizem pri otrocih v bolnišnici izraža, vendar se faze med seboj prepletajo. Morda je razlog ta, da se faze prilagajanja na bolnišnico, tj. psihičnega hospitalizma, ne ujemajo s fazami bivanja v bolnišnici, ki smo jih določili (ob sprejemu, med bivanjem in ob odpustu), da so otroci zaradi različne dolžine bivanja v bolnišnici dosegli različne faze, da različno hitro prehajajo iz ene v drugo fazo ali da ločnice med fazami niso ostre. Naslednji možni razlog za manj jasno izražene faze hospitalizma je ta, da so bili pri večini otrok celodnevno prisotni starši, kar pomeni, da so otroci doživljali distress predvsem zaradi neznanega okolja in ljudi, procesa zdravljenja, spremembe dnevnega ritma in podobno, ne pa tudi zaradi ločitve od staršev. Zato tudi ne preseneča ugotovitev, da so se vedenja nevarne navezanosti pojavljala zelo redko. Ujemanje med poročanji staršev in medicinskega osebja je bilo veliko. Ni pa presenetljivo, da medicinsko osebje pri hospitaliziranih otrocih redko opazi nevarno navezanost na starše, saj zunanji opazovalec tudi v drugačnih okoliščinah težko prepozna vzorce otrokove navezanosti, ki se izražajo v diadnem odnosu.

Raziskava ima prednosti in pomanjkljivosti. Prednost je, da smo preučili vedenja hospitaliziranih otrok v različnih fazah zdravljenja v bolnišnici in od dveh poročevalcev (od staršev in medicinskega osebja), s čimer smo povečali veljavnost dobljenih rezultatov. Raziskavo smo izvedli v dveh bolnišnicah, v različnih slovenskih regijah in na več otroških oddelkih, kar nudi večje možnosti posploševanja ugotovitev raziskave, kot če bi jo izvajali le v eni bolnišnici in na manj oddelkih. Zaradi številnih pomanjkljivosti bi lahko razumeli raziskavo kot preliminarno, a kot dobro izhodišče za nadaljnje raziskovanje. Vzorec udeležencev je bil majhen in ni zajel vseh slovenskih regij in bolnišnic ter je bil slabo uravnotežen po starosti otrok. Ob približno 90 % otrok so bili prisotni starši 24 ur na dan vse dni zdravljenja v bolnišnici. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno podrobno preučiti vlogo prisotnosti staršev ob otroku v bolnišnici tako, da bi bil vzorec uravnotežen glede na čas, ki so ga starši preživeli z otrokom v bolnišnici. Če bi bil vzorec uravnotežen po prisotnosti staršev ob otroku v bolnišnici, bi bilo smiselno dopolniti uporabljeni vprašalnik otrokovih vedenj v različnih fazah bivanja v bolnišnici s postavkami ne le nevarne, ampak tudi varne navezanosti, pri čemer bi bilo nujno povečati občutljivost vprašalnika za merjenje vzorcev otrokove navezanosti na starše z dodatnimi postavkami. Raziskavo bi morali nadaljevati s spremljanjem otrokovega vedenja in doživljanja po odpustu iz bolnišnice, v domačem okolju. Raziskave kažejo, da otrok potrebuje čas, da predela svoje izkušnje z bolnišnico (Kos Mikuš, 1969; Hull, 1987; Vrba, 2009), in možno je, da se navezanost na starše odrazi po odpustu iz bolnišnice močneje kot v času bivanja v njej.

Problema delovanja bolnišnične vzgojiteljice smo se v raziskavi le bežno dotaknili. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno podrobno preučiti njeno vlogo. Predpostavljamo,

da je izredno pomembna. Otrokova hospitalizacija povzroča distres tako pri otroku kot pri njegovih starših, zato oboji potrebujejo veliko povsem praktične kot tudi čustvene opore, in sicer ne glede na to, ali so starši prisotni ob otroku v bolnišnici 24 ur na dan ali ne. Vzgojiteljica lahko prepozna otrokove potrebe in ga glede na njegove zdravstvene možnosti ustrezno zaposli, zabava in sprošča. S svojim strokovnim delovanjem, razumevanjem in toplino, ki jo nudi, skupaj z drugimi deležniki gradi otroku in njegovim staršem varno okolje. Razbremenjeni tako starše kot medicinsko osebje, ki je že tako preobremenjeno z medicinskimi deli in nalogami, in po zaključku zdravljenja v bolnišnici otroku omogoči lažjo vrnitev v vrtec in družino.

Summary

In the study we examined psychic and physical hospitalism, unsecure attachment to parents, and other issues related to hospital stay in children up to 6 years of age. Hospital admission (hospitalization) means distress for most children, often associated with separation from parents, so activation of child's system of attachment to the parents was anticipated. The study involved 84 parents of hospitalized children and 46 nurses or medical technicians (medical staff). Parents (for their own hospitalized child) and medical staff (for hospitalized children in general) assessed the behaviour of the child when admitted to hospital, while staying in hospital and at dismissal from hospital. Answers were obtained to the questions about whether the child's responses to current hospitalization were different from the responses to any previous hospitalization, the attitude of parents to the hospitalized child, who provides help to a child with difficulty adjusting to hospital, how the medical staff try to make it easier for a child to stay in hospital, whether the hospital departments have a playroom and a hospital nursery teacher, how many parents were present with their child in the hospital 24 hours a day, and what kind of opinion the medical staff have about this kind of presence of parents.

The results of the study have showed that there is consistency between the reports of medical staff on the behaviour of children at different stages of hospital stay and the parents' reports on the behaviour of their hospitalized child. The behaviour of children in our study is confirmed by the findings of other authors on the characteristics of psychic hospitalism (Kos Mikuš 1969; Zorec 2006). The four phases of child's adaptation to hospital or psychic hospitalism intertwine with each other. Physical hospitalism was not detected by parents and in a low percentage by medical staff. Of the unsecure patterns of attachment resistance (related to dependence) and disorganization were expressed. The behaviour of the unsecure attachment occurs rarely; therefore we conclude that children have developed a safe attachment to their parents, since their parents are sensitive to their needs. We conclude that parents who have decided to stay in hospital with their child 24 hours a day (90 %) are well aware of their child's needs and try to satisfy them, which is also confirmed by the results that most parents changed their behaviour towards their child during their stay in hospital. Unfortunately, we have found that all participants belonging to medical staff are not aware of the positive effect of the presence of parents in hospital on the child's psychological wellbeing. Parents' answers show that previous experience with hospitalization does not necessarily mean that children can more easily adapt to hospital. Less negative reactions to hospitalization occur with older children,

who are supposed to better understand the reasons for hospitalization and treatment procedures. Parents rarely seek help from professionals and institutions if their child has difficulties adjusting to hospital. Most often, they turn to nurses. Medical staff in our study reported that parents receive much more help than perceived by parents. The medical staff try to make it easier for children to stay in hospital with conversation, physical proximity, play, etc. A small percentage of parents reported that there is a playroom in the hospital children's department. We find that in hospitals there is insufficient emphasis on the work of teachers and other professionals who are not medical professionals.

The advantage of the study is that we examined the behaviour of hospitalized children at different stages of treatment in hospital and from two reporters, thus increasing the validity of the results obtained. The research was carried out in two hospitals, in different Slovenian regions and in several children's departments, which provides a satisfactory opportunity to generalize the results obtained. The disadvantage is that the sample of participants was small, did not cover all Slovenian regions and hospitals, and was poorly balanced regarding the age of children. In further research, it would be worthwhile to examine in detail the role of parents' presence in hospital with the child.

Literatura

- Adamek, A. idr. (2009). *Koncept dela v bolnišničnih oddelkih vrtca – predlog*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. in Wall, S. (1978). Patterns of attachment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample. *Child Development*, 58, 945–954.
- Anžič, J., Benedik Dolničar, M., Bürger Lazar, M., Jazbec, J. in Rožič, M. (2009). *Ko otrok zboli za rakom*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759–775.
- Cassidy, J. in Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and Research. *Child Development*, 65, 971–991.
- Cugmas, Z. (1998). *Bodi z menoj, mami. Razvoj otrokove navezanosti*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cugmas, Z. (2003). *Narisa! sem sonce zate. Izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o.
- Farias, D. D., Gabatz, R. I. B., Terra, A. P., Couto, G. R., Milbrath, V. M. in Schwartz, E. (2017). Hospitalization in the child's perspective: An integrative review. *Journal of Nursing*, 11 (2), 703–711.
- Fekonja, U. in Kavčič, T. (2009). Čustveni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 428–439). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Francischinelli, A. G. B., Almeida, F. A. in Fernandes, D. M. S. O. (2012). Routine use of therapeutic play in the care of hospitalized children: nurses' perceptions. *Acta Paul Enferm*, 25 (1), 18–23.
- Gomes, G. L. L., Fernandes, M. G. M. in da Nóbrega, M. M. L. (2016). Hospitalization anxiety in children: conceptual analysis. *Rev Bras. Enferm*, 69 (5), Pridobljeno 1. 12. 2017 s <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034->

- 71672016000500940&script=sci_arttext&tlng=en
- Gunnar, M. R., Larson, M. C., Hertsgaard, L., Harris, M. L. in Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine-month-old infants: Effects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63, 290–303.
- Hull, D. (1987). *Otroški zdravstveni vodnik*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Klemenčič, S. (2012). Moja sladkorna bolezen ima prijatelja. V N. Bratina (ur.), *Sladkorčki* (303–306). Ljubljana: Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami.
- Kornhauser, P. in Seher Zupančič, M. (2013). Kaj pogojuje visoko stopnjo hospitalizacij otrok v Sloveniji in ukrepi, s katerimi bi jo lahko znižali – izsledki Komisije Ministrstva za zdravje Republike Slovenije. *Slovenska pediatrija*, 20 (3), 165–176.
- Kos Mikuš, A. (1969). *Kako otrok doživlja bolezen*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Lyu, Q., Kong, S. K. F., Wong, F. K. Y., You, L., Yan, J., Zhou, X. in Li, X. (2017). Psychometric validation of an instrument to measure family coping during a child's hospitalization for cancer. *Cancer Nursing*, 40 (3), 194–200.
- Motta, A. B., Perosa, G. B., Barros, L., Silveira, K. A., Lima, A. S. S., Carnier, L. E., Hostert, P. C. C. P. in Caprini, F. R. (2015). Coping behaviors in the child hospitalization context. *Estudos de Psicologia*, 32 (2), 331–341.
- Nees Delaval, B. (2000). *Če otrok zboli*. Ljubljana: DZS.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
- Preyde, M., Parekh, S., Warne, A. in Heintzman, J. (2017). School reintegration and perceived needs: The perspectives of child and adolescent patients during psychiatric hospitalization. *Child Adolesc Soc Work J*, 34, 517–526.
- Ramsdell, K. D., Morrison, M., Kassam-Adams, N. in Marsac, M. L. (2016). A qualitative analysis of children's emotional reactions during hospitalization following injury. *Journal of Trauma Nursing*, 23 (4), 194–201.
- Robertson, J. (1953). Some responses of young children to loss of maternal care. *Nursing Care*, 49, 382–386.
- Rogelj, M. (2013). Pomen prisotnosti staršev ob otroku v bolnišnici. *Slovenska pediatrija*, 20 (1/2), 113–119.
- Rothenberg, M. B. in Spock, B. (1986). *Nega in vzgoja otroka*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Sket, D. (ur.). (2012). *Slovenski medicinski slovar*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta.
- Vrba, L. (2009). Otrok in mladostnik v bolnišnici. V D. Pleterski Rigler, A. Vuk Trotovšek (ur.), *Moj otrok mora ostati v bolnišnici* (str. 17–27). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju*. (1992). Ljubljana: Uradni list RS št. 72/06.
- Zorec, J. (2006). *Zdravstvena nega zdravega in bolnega otroka*. Maribor: Pivec.
- Zupančič, M. (1996). *Izbrane teme iz predmeta Razvojna psihologija II*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Žemva, B. (2009). Kaj je dobro vedeti, ko moramo otroka v prvih treh letih starosti pustiti v bolnišnici. V D. Pleterski Rigler, A. Vuk Trotovšek (ur.), *Moj otrok mora ostati v bolnišnici* (str. 5–16). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Večjezičnost – nov vidik učiteljevega profesionalnega razvoja

KATICA PEVEC SEMEC IN SAŠA JAZBEC

Povzetek Večjezičnost je pomemben element v življenju vsakega sodobnega posameznika ter zanimiva tema različnih strokovnih, znanstvenih in političnih razprav. V prispevku najprej osvetlimo teoretične vidike večjezičnosti: zgodovinski in sodobni koncepti večjezičnosti, zavzemanja za promocijo večjezičnosti v Evropski uniji, večjezičnost v pedagoškem diskurzu ter učiteljev profesionalni razvoj. Nato predstavimo projekt, ki je primer, kako lahko večjezičnost kreativno in izvirno uresničimo v praksi. Prispevek se osredotoča na učitelja v okviru večjezičnosti, na njegove nove vloge, ki se zelo razlikujejo od tradicionalne vloge učitelja in ki so nov izziv v njegovem profesionalnem razvoju. Koncept večjezičnosti, kot ga promovira in uresničuje projekt, se nanaša na večjezičnost na meji treh držav, treh jezikov in treh izobraževalnih sistemov ter ga lahko razumemo kot model za druge podobne prakse.

Ključne besede: • večjezičnost • učitelj • profesionalni razvoj • projekt tri roke • trije izobraževalni sistemi •

NASLOVA AVTORIC: dr. Katica Pevec Semec, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: pevec.katica@gmail.com, dr. Saša Jazbec, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: sasa.jazbec@um.si.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.39-54(2018), UDC: 37.091:81'246.3

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Multilingualism – A New Aspect of Teachers' Professional Development

KATICA PEVEC SEMEC & SAŠA JAZBEC

Abstract Multilingualism is an important element in the life of modern people, and a relevant topic of professional, scientific and political discussion. This paper will shed light on theoretical aspects of multilingualism: past and present concepts of multilingualism, the advocacy for and the promotion of multilingualism in the EU, as well as multilingualism in educational discourse, and teachers' professional development. The next section focuses on a project that puts multilingualism into practice in a creative manner and can thus be seen as a role model in this field of work. The paper pays special attention to the teachers who work within the framework of multilingualism, and to their new roles, distinctly different from the traditional teacher role. The concept of multilingualism as established and realized by the project covers multilingualism at the border of three countries, three languages and three educational systems and could be used as a model for other similar practices.

Keywords: • multilingualism • teacher • professional development • Three Hands project • three educational systems •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katica Pevec Semec, PhD, National Education Institut Slovenia, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: pevec.katica@gmail.com. Saša Jazbec, PhD, University of Maribor, Faculty of Arts, Department of German Studies, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: sasa.jazbec@um.si.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.39-54(2018), UDC: 37.091:81'246.3
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Introduction

Language is the most exacting and simultaneously the most paradoxical glue among the European community. (Adolf Muschg)

Muschg's terse statement well describes the originally heterogeneous, variegated linguistic situation in the European Union. Language in Europe is certainly a medium that both divides and connects. That is why language as a means of communication represents a challenge in various working areas, especially education, and thus constitutes a discourse where upbringing, education, emotion, intellect, content, youth, maturity, experience, history, nationality and politics all coexist and connect. Language and multilingualism are topical subjects in the European Union, and these phenomena are in turn many-layered, multi-dimensional and multi-distinctive. Since the concepts of teaching and learning foreign languages are strongly linked to multiple languages and multilingualism, the European Union can only achieve multilingualism by acknowledging this.

The concepts of language teaching and learning have been the subject of many professional, scientific, strategic and political debates, while the topic of foreign language learning has enjoyed a long-standing pedagogical and theoretical foundation (Christ 2006). More recently, it has achieved new prominence, owing to political and economic changes around the world (Council of Europe, 2001; 2003). Firstly, language competence is important for individuals because it assists them in broadening the horizon of expectations established in the native-language world, in breaking up rigid personal and cultural perceptions and judgments, and in establishing connections with other linguistic communities (Christ, 2006). Secondly, language competence is also crucial for societies, since the ability of a society to act strongly depends on the level of language competence maintained by its members.

The purpose of the article is to present a practical concept, based on a project for implementing multilingualism on the frontier between three countries, three different languages, three cultures and, last but not least, three distinct educational systems. At the beginning, some aspects of language comprehension and multilingualism will be briefly presented, followed by the issue of multilingualism in pedagogical discourse and teachers' professional development and, finally, by the constellation of participants in the traditional and non-traditional practice of foreign language teaching. Within the latter, attention will be devoted to the teacher and his or her professional development in the new, non-traditional concept of multilingualism. Where contemporary, non-traditional concepts apply, the teacher's role is so crucial that the teacher requires engagement in a wide range of fields, including those that affect human identity. Therefore, the developmental process pertaining to teachers deserves to be called "teachers' capital development".

Language and multilingualism

Language is a means of personal identification. It is an abstract, structured system of signs and rules that enables human beings to express their thoughts, feelings, ideas and dreams.

It is a means of communication that distinguishes human beings from other creatures that can communicate but whose concept of communication is based on different assumptions.

There are many definitions of the concept of language, which explain language from varied perspectives as a multi-labelled and multifaceted concept (e. g. de Saussure 1916, Halliday 1978, Chomsky 1997, Pinker, 1994, Tracy, 2008 etc.). In principle, most definitions of language (de Saussure 1916, Halliday 1978, Tracy, 2008) agree that language is a system of signs, on the one hand, and a set of acts of reporting and expression, on the other. The following descriptions will deal with linguistic and social views of the phenomenon of language.

Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of a system of voluntarily produced symbols (Sapir, 1921: p. 8). According to de Saussure (1916), language is a system of signs, where each sign is considered to consist of a voice image (signifiant) and concept (signifié). It is a supra-individual system in which de Saussure distinguishes between language and word. While the meaning of “langue“ is a general system of signs and grammar rules, speech constitutes an individual use of language. Halliday (1978) understands language as something highly dynamic: for him, language does not exist: it happens. It is neither an organism, as many nineteenth-century linguists saw it, nor an edifice, as it was regarded in the early modern ‘structuralist’ period of linguistics. Language is an activity basically of four kinds: speaking, listening, writing and reading (Halliday 1978: 9).

In addition to linguistic visions of language, this study has an important social aspect which concerns more than just the phenomenon of language but is interested in its function and in the conception of language as summarized above by Rosemary Tracy (2008). Thus, this correlates to the theoretical starting points of Metzler's lexicon of language's (1993) two basic functions, namely the epistemic (cognitive or objective) function and the social (communicative, interpersonal or subjective) function. Both essentially function as one and the other when put into practice and maintained, or simply when they are in effect at the same time. The notion of language observed, that is characterized by complexity and multidimensionality, is further complicated and deepened by acquisition in its social role and functions, and includes the numerous combinations of these functions. The definition of language and its social role cannot be ignored in the study of everything related to language. Below we will start from these foundations dedicated to a specific aspect of the study of languages, which is multilingualism.

Multilingualism is an important and natural phenomenon in global society on the individual level as well as at the level of society. In theory, we are familiar with individual, territorial or institutional multilingualism (Council of Europe, 2001; Bhatia & Ritchi 2004; García, 2009; Baker, 2010). While territorial multilingualism means the coexistence of several languages or language varieties in a particular area (e. g., Switzerland), it is institutional multilingualism in national and international institutions that operates in different languages (e. g., the European Union). Individual

multilingualism refers to those individuals whose repertoire contains more than one language (Council of Europe, 2001; Bhatia & Ritchi 2004; García, 2009; Baker 2010; Lüdi 1996). This paper will show that achieving multilingualism in such a manner as will be presented below gives rise to a new category of multilingualism, which contains aspects of territorial and individual multilingualism.

Globalization and Europeanization have brought about intense contact among different people, speakers of different languages and representatives of varied cultures. For example, a survey of 850,000 children in London schools revealed the presence of over 300 different languages (Baker & Eversley, 2000). That is, in other words, approximately one language per three thousand children. Multilingualism today is a basis for social integration, economic development and success in the global world, for peaceful coexistence of different nations and for achieving a society capable of carrying out the tasks of the future.

The EU and its important documents The Lisbon strategy, Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity, resolution (European Commission, 2000; 2001) demonstrate a firm commitment to multilingualism. A look at the everyday picture in schoolyards across most of Europe has been showing a different picture for a long time, as on principle we can hear three different languages there. In short, reality has already exceeded the desideratum (e.g. Baker & Eversley, 2000). On the one hand, many countries have committed themselves to multilingualism while, on the other, a clear trend towards language (English or German) monolingualism is evident, on account of the high market value of English (Hinkel, 2005; Trabant, 2014).

Multilingualism in educational discourse

Multilingualism is today desirable, and is being encouraged, systematised and recommended in Europe. Its individual and social potential is emphasised, and economic benefits are expected from it at both national and transnational levels. The situation on the local level is different; linguistic heterogeneity in the education system is no longer a simple challenge. It can lead to an atmosphere of resignation, especially given existing resources, methods and teacher competencies. The monolingual habitus (Gogolin, 2008) of the majority of schools, in principle, still makes it difficult to understand multilingualism as an individual or even social resource. The linguistic biographies of students are indeed diverse, and different languages play an important role therein, but the problem is that often they lack precisely those languages that are important for a successful professional career. After all those years of co-existence in Europe, we have progressed from a general, global level of thinking about advocating multilingualism to the applied level (Cummins 2000, Hufeisen, Neuner 2003, Roche 2008, Butzkamm 2012). The current question is whether, or to what extent educational institutions are prepared to take advantage of the resources and competencies that children generally bring with them.

Let us illustrate this with an example: in Germany, linguistic heterogeneity in the classroom is becoming more diverse by the year because of the great number of

immigrants (Dirim, Oomen-Wilke 2013). There may be 25 students in a class, and those students may be speakers of 17 different mother tongues. Such linguistic diversity makes the existing concepts for developing and encouraging multilingualism and teaching the official language unsustainable and unsuccessful. It is therefore urgent to change and upgrade the existing working paradigms. Such examples encourage reflection about the current major paradox in the context of multilingualism: on the one hand, multilingualism is comprehensively present in everyday life at the level of society and the individual, while, on the other hand, there is a great deficit in awareness about the meaning of multilingualism or commitment to its promotion. Moreover, there are few didactic methodological approaches that could measure up to such heterogeneous challenges.

Multilingualism as a lifelong perspective calls for a radical change in our way of thinking, especially in educational institutions, including all their agents. Learning and teaching languages in the traditional way cannot realize this open vision of multilingualism because in the traditional class, there still exists the ideal of native-like mastery of the additional language (Reich/Krumm 2013). This competence is strongly concentrated in the field of mastering grammar. Languages are treated and taught separately one from another to avoid interference. This has resulted in a deficit in the field of essential socio-cultural aspects of actual linguistic usage in written and oral communication.

The traditional model of teaching a foreign language, (which can be schematically presented as input-black box-output (Wolff 1990)), is no longer sufficient. The fundamental approach to such innovative realization of multilingualism demands a radical change of perspective: the starting point is not the language but the speaker of the language with his or her general competence in (linguistic) communication. Diverse situations of language usage come to the forefront, which means that we don't learn a language because of the language, but because of the potential for communication with speakers of that language.

Constellation of agents in “traditional and (non) traditional” concepts of language teaching

Teaching (foreign) languages in class involves teachers and students directly, as well as other factors relevant for the constellation. For example, the linguistic background of students in the class; the working and class languages and the relation between these; the official language of the country and the school; the tradition of learning and teaching, and cultural habits and patterns.

1) Traditional teaching of a foreign language usually proceeds under the following conditions:

- Linguistic heterogeneity or homogeneity in the classroom (some students share a mother tongue, while others do not).
- The target language is a foreign language (a language that is foreign to most students in the class).

- The target language is both the subject of study of the foreign language lesson and also the medium of communication (students learn the language in interaction, through interaction and for interaction).
- The target language is not the official language of the country.
- The lecturer is a teacher, a linguist.

2) Teaching a curriculum subject in a foreign language:

- Linguistic heterogeneity or homogeneity in the class (some students share a mother tongue, while others do not).
- The target language is a language that is not the mother tongue of the majority of students in the class (a foreign language, the language of a neighbouring country, a minority language, etc.).
- The target language is, in principle, a medium for conveying non-linguistic content, and learning the language is not the main objective.
- The target language is not the official language of the country.
- The lecturer is a teacher, not a linguist but a subject teacher, e.g. an elementary school teacher or the teacher of a lesson in a given subject.

The arrangement of participants, as outlined in the following text, was essentially based on the characteristics of the project. However, many parallels can be drawn with CLIL as well (e. g., Coyle, Hood & March, 2010).

3) Non-traditional teaching of a foreign language and lessons in other curriculum subjects
The Comenius Regio project 2011-2013 can be placed in the context of considerations about new, non-traditional concepts of language teaching, which no doubt fall within the “symbolic market” of languages. The project was conducted in three primary schools and kindergartens at the tripoint of Slovenia, Italy and Austria. The initial constellation of agents is specific, compared to the classroom situations outlined above:

- Linguistic “homogeneity” in the classroom: the mother tongue of most students is the same, i.e. Slovene. This is also the medium of communication for lessons in other subjects as well as being the official language in the school and locally.
- The target language is the language of a neighbouring country, a language that is the mother tongue of no students in the class. For this project, it was German, Slovene or Italian.
- The target language is, in principle, not a medium for the communication of non-linguistic content, and students do not learn it as a foreign language.
- The lecturer is a teacher, not a linguist but a teacher of another curriculum subject, e.g. an elementary school teacher or teacher of a lesson in other subjects; however, he is a natural speaker of the language of a neighbouring country, i.e. the target language.

The initial arrangement of class agents in the project is complicated and represents a huge intellectual, pedagogical and logistical challenge for the participants. On the same day, each teacher works in two countries; teachers start in their parent classroom and continue in the new classroom in the neighbouring country. Students have a couple of hours of

lessons in two languages, one from each neighbouring country in the same week. The challenges are usually connected to the risks and drawbacks, on the one hand, and to major benefits, on the other, if the work is successful. This arrangement lasted for three years.

Teachers' professional development

Below, we highlight some of the concepts of professional development for teachers that were used in the present case (e.g., non-traditional teaching of a foreign language and lessons). Several authors have pointed out a number of aspects of professionalism: professional competence, i.e. the ability to perform given tasks in accordance with certain standards (Cummings and Schwab, cit. in Cvetek 2004); and the ability to think in action (Schon, 1983). Numerous studies have dealt with the professional development of teachers, highlighting the ineffectiveness of programs because two key factors are not taken into account: what motivates teachers for participation and professional development, and the observance of the typical process in which change occurs (Guskey, 2002).

We believe that the teacher should have the opportunity to ask and support for having asked questions such as why to change the existing work process, what to change and how, with whom to cooperate and how to tackle change. Ažman (2004) points out that teachers do this only in a school where similar questions are raised by other teachers, the school administration and other subsystems, while the social environment must also support and encourage such questioning.

It is essential in the creation of models of professional development that teachers in the process of lifelong learning give meaning to and develop their concepts and improve their teaching practice. This process relates to the fundamental task of a teacher, that is teaching, and includes their personal, professional and social dimensions, while also involving a progression towards a critical, independent, responsible, decision-making teacher (Valenčič Zuljan, 2001).

In the professional development of teachers, a number of changes are possible that involve various aspects of professional development (e.g. Pevec Semec, 2017):

- learning practices,
- student achievement and student performance,
- teacher's beliefs and behavior.

Empirical research

Research question

This contribution sheds light on multilingualism in an educational discourse, i.e. teachers and their new role in education. The study was inspired by a project, and this article delves into one aspect of this broad field.

The research questions which guided this contribution were as follows:

- How does the teacher's professional development look like in the framework of the new, non-traditional concept of multilingualism?
- What is the role of, for example, a mobile and a traditional classroom teacher in cross-border mobility?

Research methode and sample

The empirical part is carried out according to the descriptive qualitative methode. The research sample included 6 mobile teachers (2 from Slovenia, 2 from Austria and 2 from Italy) and 5 regular language teachers from Slovenia. The research sample is based on the data obtained in the Three Hands project (included three schools and three kindergartens) from three adjacent countries: Austria, Italy and Slovenia. Each school and kindergarten engaged regular language teachers, mobile teachers and their respective school principals. The project (2010-2013) was conducted through trilateral border cooperation between Slovenia, Italy and Austria, as experimental work and Comenius Regio cooperation between Slovenia and Italy. The overall objective was to establish cooperation in the field of education and deepen learning about the languages and cultures of neighboring countries and to include mobile teachers in the implementation of the official curriculum. The exploration of project practices in the field of education was qualitative in nature, mainly involving small groups of professionals, principals and children and the external experts who had been planning and carrying out meetings, developing learning materials and evaluating the work.

Data collection procedures and instrument

The data was collected in the october 2010 and mai 2013. For research purposes, we have developed and used a variety of instruments, such as the structured interview; we collected various data and documented cases of multilingual learning projects, recorded numerous cases of multilingual practices with students; we also developed educational materials and adapted them to the multilingual teaching practices. The core results are largely based on reflection, where some limitations to these practices become apparent, since the data collected was not intended for statistical processing.

The users (teachers, professional staff, pupils and principals) have recorded their reflections on the process of the implemented learning project examples. Their utility was tested for the relevant schools and kindergartens and upgraded with new experiences that occurred after the completion of the project.

The study was carried out by means of 11 structured interviews addapted to the perspective of the participants. The interviews consisted of 9 open-ended questions, in wich interviewees expressed their reflections on multilingualism, teachers rolle, classroom reality, new rolle as mobile teachers. The number of students is not representative as this is a qualitative case study, but it is illustrative and exemplary.

Data processing procedures

The interviewers delved into researching multilingualism, classroom realities, and experiences of success as well as uneasiness which were evoked by this new concept and the teacher's redefined role in it. We recorded and transcribed discussions, and have thus obtained a valuable corpus of empirical material for researching various dimensions of multilingualism in educational discourse. Given the limitations of this research paper, the authors focus on a specific aspect which they derive from teachers' reflections: i.e. the new concept of multilingualism and the teacher's role in it. Using the "cut-and-paste-technique" for a descriptive-reductive analysis (Lamnek 2005), we have selected such interviews from our extensive corpora which contain relevant information for our research problem. The answers provided by the participating teachers were translated into English for the purpose of this paper.

We will present several possible meanings of selected topics, since we are interested in collecting certain opinions rather than performing an extensive and detailed analysis of these. First, we will quote a section of an interview and analyze that segment, then we will try to find common denominators despite the individuality of each response.

Results and interpretation

The teacher's role in professional development for the non-traditional concept in the realization of multilingualism

The pedagogical experiences presented here are an upgrade of the project "Drei Hände – Tri Roke – Tre Mani" in the new Comenius Regio Projekt, which demonstrates the non-traditional concept for realizing multilingualism, where the role of the teacher becomes specific. Depending on the new role in the system that has been assigned to each teacher, there are two groups of teachers:

- *The classroom teacher* is one who has been teaching the students in a class for one, two or three years. He teaches all subjects, the natural and social sciences as well as music, sport and art.
- *The mobile teacher* is educated as a classroom teacher but has upgraded his role in the project, meaning that for a day or two he is not just a classroom teacher in his class but teaches together with another classroom teacher in a class in the neighbouring country, where the initial language of the mobile teacher is neither the mother tongue nor the second language of the students but a foreign language or the language of a neighbouring country. This is just one example; there are various possible combinations of and variations on mobile and classroom teachers.

Certain sections with accompanying analysis are presented below, including the linguistic profiles of the teachers participating in the survey: they claim to be multilingual speakers. They have good language competence in a variety of languages, some in German, others in English, Serbo-Croatian or Italian, while all excel at Slovene.

According to them, the work of a teacher can be described as:

...beautiful, varied, inspiring, interesting, creative, fun, exhausting, strenuous, responsible.

...a mission that accompanies you everywhere and enriches you in various areas.

Their statements are full of enthusiasm; they talk about a mission. In the first section, there are phrases that can be divided into two parts, one very positive and the second neutral and serious. From the perspective of theory, it is apparent that individual multilingualism gained added value particularly in combination with territorial multilingualism (Council of Europe, 2001; Bhatia & Ritchi 2004; García, 2009; Baker, 2010).

The work of the mobile teacher is

...versatile work that makes you rich in the field of teaching foreign languages, cooperation, adjustment and establishment of relations.

... a positive experience that helps you recognize diversity among children of different cultures.

The comments concerning this role are very optimistic for the further development of the concept. The teachers describe it as an exclusively positive experience and are aware of the potential needing to be exploited. Here, too, it is shown that the presence of multiple languages in the classroom served to exploit potential, which otherwise might not necessarily have ever been realized.

The cooperation between classroom teachers and mobile teachers is described as follows:

... an interesting, irreplaceable experience that makes you rich in the field of languages, different school systems, that forms you and makes you more adaptable.

... nice, interesting, a different perspective on the same lesson, struggling with different methods.

... I enjoyed the joint meetings when we had enough time to talk and chat. I also loved visiting schools in Austria and Italy and comparing their systems with our own.

It is evident from the statements about working with a mobile teacher that such work is an “irreplaceable” experience. It is perceived as a struggle, so it is not easy; one needs to roll up one’s sleeves, but it is undoubtedly worthwhile, as can be concluded from participants’ remarks.

Both mobile and classroom teachers in the project acquire new professional, linguistic and general knowledge and experience, as well as important social competencies indispensable for a proficient modern teacher. These strengthen motivation for work and education for lifelong learning. The benefits are concisely summarized in the statement of one of the project participants:

... I got to know different school systems and cultures, different perspectives on the teaching of foreign languages, I used different languages, worked together with foreign teachers, acquired a wider knowledge of the didactics of teaching foreign languages, became more flexible and open, with a desire for further teaching and education in this field.

Classroom reality

From the conceptual point of view, such a project represents an optimal realisation of multilingualism. However, the fact remains that the executing agents are confronted by a variety of challenges, even pitfalls, and that the situation in the classroom is often very complicated from the teacher's perspective. The countries at the tripoint, where there are many official languages and languages from distinct language groups (Slavic, Germanic and Romance) have different traditions of education, and during the execution of the project, it became obvious that these could not always be transmitted but needed partial modification. For example, one key element in the organisation and financing of the project is the duration of the class hours: 45 minutes in Slovenia, 60 minutes in Italy and 50 minutes in Austria. The consequences of different educational traditions are diverse methodological approaches.

The openness of the teachers' personalities to different, atypical modes of teaching is also immensely important. Classroom teachers who normally work autonomously in the classroom had to allow a new teacher to enter and perform in the class, a teacher with his own ideas and routines, who constructively or sometimes less constructively, demolishes the class routine.

The openness to cooperation also applies to other teachers, school principals and other school employees. Here it is also crucial that everybody accept the new colleague and not avoid communication. If they don't speak the language, they can communicate non-verbally.

Mobile teachers who visit a school for one day a week also saw their regular role modified. Toleration and acceptance of the foreignness with which they were confronted and readiness for communication and cooperation with the classroom teacher and other agents have proven themselves as key competencies, some of which the teachers did already possess at the beginning of the project, but which they mostly acquired during the project. It turned out that even teachers who were essentially inclined towards multilingualism occasionally acknowledged that coexistence and cooperation appeared to be more difficult and complex than they had assumed. Teachers have formed a number

of *learning projects* in different languages that were supported by teaching material and video recordings of learning practice (The Fairy-tale Red Cap (1.class); Spring (1.class), Geometric Bodies and Faces (2.class), Ostrich (3. class), Let's Play Honorable (3.class), Greetings in Kranjska Gora (4.- 6. class). Teachers have also made their experiences more widely available at international symposiums (Lignano 2013, Udine, 2012, Nötsch 2011).

Last but not least, it was the students who significantly marked the process with their flexibility, acceptance and readiness to welcome into their world another person, a teacher they associated with the new medium and thereby to give him an important role in their world of understanding and mastering languages and communication. The multilingual experience, along with the teachers' experiences in a classroom with varying, mobile teachers, speakers of other languages, was described as a very positive professional challenge (e.g., *"those lessons were very interesting and entertaining for me"* or *"knowing new languages would help me establish friendly contacts with students from the neighbouring country"*).

Findings and conclusion

Language and the capacity for linguistic expression, abstract thinking and formulation of abstract thoughts are specific to man. Even this modest study proved interesting and complicated; however, if an individual has mastered two or more linguistic codes, the complexity increases considerably. Today the focus of many studies is aimed at bilingualism or multilingualism and not monolingualism, since multilingualism is an everyday but important challenge for human beings. Institutions strive for multilingualism, but it is individuals who realise and live it. The article has presented a concept for the encouragement of multilingualism. Within this concept, we focused on teachers who live and work in a narrow geographical area where three neighbouring countries meet. The teacher's role is a key one and crucial to the success of this process. The existing role has been considerably reshaped: the existing competencies have proven solid but not sufficient. They needed to be torn apart and upgraded. Despite initial reservations, it was proven that the existing concept is distinctive compared to the majority of existing concepts:

- The concept of *mobile teacher* is a unique one. As a personality and a natural speaker, he is always a carrier of culture, and of national and other characteristics, distinguished by his linguistic spontaneity and authenticity.
- Also distinctive is the specific coexistence of several languages, cultures, educational traditions and methodological approaches within the concept. These not only peacefully coexist but also enrich, change, upgrade and complement each other.
- Exclusive to the concept is the mixing of territorial and individual multilingualism in a new form, which still officially has no name, but which is considered to contain two dimensions.

The featured concept of multilingualism is an important milestone in the development and study of multilingualism, as it opens up new dimensions and demonstrates that

multilingualism can be implemented by integrating territorial and individual concepts of multilingualism. A distinctive feature of this concept is the teacher and his new role, which is specifically and thematically presented in this paper. The rapid development of society, globalization and teacher's mediatization constantly create new challenges and dimensions, which bring with them drawbacks, risks and surprises. The project is a means of achieving multilingualism that requires further intellectual, personal and physical engagement. Upgrading existing teacher's competencies and acquiring new ones are both important for the professional development of the teacher, especially for the present day teacher who will live and work in multilingual contexts. The teacher's professional development under these circumstances needs to be perceived as precious capital that can in future be exploited to their advantage.

References:

- Baker, C. (2010). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bilingual Education and Bilingualism: 54*. Bristol, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Baker, P., Eversley, J. (Eds.). (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's School Children and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.
- Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds.). (2006). *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- ButzkammBhatti, A. (2005). *Nationale Philologie, kulturelle Homogenisierung und postkoloniale Diskurse. Einige Aspekte*. Akten des XI. Internat. Germanistikkongress der IVG, Paris.
- Butzkamm, W. (20123). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Chomsky, N., Meggle, G., M. Ulkan (1979). *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Christ, I. (2006). *Wozu lernt man heute Fremdsprachen?* P. Scherfer, D. Wolff, (Eds.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen* (39-68). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Brussels, Belgium: Author.
- Coyle, D. & P. Hood, D. March (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirim, I., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachigkeit in der Klasse*. Freiburg: Klett. "Drei Hände – Tri roke – Tre mani". Retrieved 01/05/2017, from www.dreihaende-triroke-tremani.eu/de/
- European Commission (2000). *The Lisbon Strategy*. European Communities: Luxembourg.
- European Commission (2001). *Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity*. European Communities: Luxembourg.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell Pub.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Germany: Waxmann.

- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hinkel, E., (Eds.). (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York and London: Routledge.
- Hufeisen, B., Neuner, G. (2003). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Weinheim; Beltz.
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. H. Goebel et al. (Eds.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (320-327). Berlin: Walter de Gruyter.
- Metzler Lexikon Sprache (1993). Helmut Gluck (Hg.). Stuttgart; Weimar. J.B. Metzler
- Pevec Semec, K. (2017). Večjezičnost in medkulturnost kot profesionalni kapital: izdelava modela izobraževanja učiteljev na obmejnih osnovnih šolah. Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: W. Morrow and Co.
- Reich, H, Krumm, H.J. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Berlin: Waxmann.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen u.a.: Francke.
- Sapir, E. (1921). *Language. an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Saussure, F. de (1996). *Course in General Linguistics*. C. Bally, A. Sechehaye, A. Riedlinger (Eds.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Trabant, J. (2014). *Globalesisch, oder was?* München: Beck.
- Tracy, R. (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. L. Eichinger, A. Plewnia, M. Steinle (Eds.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (pp. 69-100). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wolff, Dieter (1990). *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Die Neueren Sprachen*, 89 (6), 610-625.

Predstavitev sodobne slikanice v Italiji

NIVES ZUDIČ ANTONIČ IN LIVIO SOSSI

Povzetek V članku seznanjamo z značilnostmi slikanice, s poudarkom na umetnostnih in pedagoških vidikih sodobne ilustracije, ki jih objavljajo italijanske založbe.

Srečanje predšolskega otroka s knjigo poteka predvsem s pomočjo branja preko vizualnih podob. Ilustracija lahko ponazori specifično pripovedno črto zgodbe, uvaja lastna jezikovna pravila in s tem spodbuja otroka k njihovemu dekodiranju. Slikanice sporočajo vsebino zgodbe s sliko in besedo ter s prepletanjem obojega. Njihov vpliv na razvoj procesov predbralne pismenosti je zato izjemen. Zaradi tega svoj prispevek začnemo s predstavitvijo razvoja moderne slikanice v Italiji, nadaljujemo z analizo interakcije med besedo in sliko ter poskušamo osvetliti pomen, ki ga ima za otroke ustrezno razumevanje vizualnih podob. Obenem si prizadevamo spodbujati razvoj zgodnje vizualne pismenosti ter poudariti pomen branja slikanic za otrokov vsesplošen razvoj.

Ključne besede: • sodobna italijanska slikanica • zgodovinski razvoj italijanske slikanice • slikanica • predšolski otrok • branje podob •

NASLOVA AVTORJEV: dr. Nives Zudič Antonič, Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, Oddelek za italijanistiko, Titov trg 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: nives.zudic.antonich@fhs.upr.si. Livio Sossi, prof. Univerza v Vidmu, Università degli Studi di Udine, Via delle Scienze, 206, 33100 Udine UD, Italija, e-pošta: macalli@hotmail.it.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.55-76(2018), UDC: 087.5(450):373.2

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Presentation of the Contemporary Picture Book in Italy

NIVES ZUDIČ ANTONIČ & LIVIO SOSSI

Abstract The aim of this research was to examine the connection between the originality level in children's expression during visual art lessons and their level of tolerance for difference. The participants comprised primary school pupils from grades one, two and three, a total of 110. It was confirmed that there was a statistically significant difference between the pupils who had an introduction to the lesson using the didactic model of visual problem-based teaching and those who had not. Learning and setting art terminology, the analysis of motifs and explanation, as well as demonstration of art techniques resulted in a higher level of creativity in visual performance, as well as a higher level of tolerance. It can be concluded that, with the proper choice of didactic models in teaching the visual arts, a wide range of pupil attitudes and beliefs can be improved.

Keywords: • visual art didactics • tolerance • originality • stereotype • children's drawing •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Nives Zudič Antonič, PhD, University of Primorska, University of Primorska, Faculty of Humanities, Department of Italian Studies, Titov trg 5, 6000 Koper, Slovenija, e-mail: nives.zudic.antonich@fhs.upr.si, Livio Sossi, prof., Università degli Studi di Udine, Via delle Scienze, 206, 33100 Udine UD, Italy, e-mail: macalli@hotmail.it

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.55-76(2018), UDC: 087.5(450):373.2
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Vsebinska opredelitev: namen, cilj in raziskovalna vprašanja

Slikanica, v mednarodnem okolju prepoznavna z angleškim izrazom *Picture Book*, je izvirna oblika otroške oz. mladinske literature. Ta se nenehno razvija. Prvotni namen slikanice je bil nuditi pomoč otroku pri vstopu v svet branja. Silvia Blezza Picherle in Luca Ganzerla (2012) jo uvrščata v podvrst mladinske književnosti ter jo poimenujeta »ilustrirano pripovedništvo« ali »književnost v barvah« (str. 26). Danes slikanica, v vlogi »pripovednega« ali »literarnega dela«, kot jo opredeljuje Marcella Terrusi (2012, str. 23), ni namenjena zgolj otrokom, temveč se je v svetu prevlade podob in zvoka, ki jih širijo novi mediji, uveljavila tudi med mladostniki in odraslimi.

Povsem predvidljive, ustaljene podobe ilustracij ali pogosto se ponavljajoče podobe, zlasti glede na obliko in okoliščine, prav gotovo ne vplivajo spodbudno na izgradnjo domišljijских predstav mladega balca. Stereotipne predstave srečujemo zlasti pri tujih slikanicah, pri katerih je zaznati močan vpliv Disneyjevega modela ilustracij ali modela japonske mange. Tovrstne stereotipne podobe lahko celo zavirajo razvoj otrokove domišljije. Zato je namen tega prispevka poudariti pomen in vlogo izvirnih italijanskih slikanic, ki z ustrezno ilustracijo poglobljajo komunikacijsko situacijo med bralcem in umetniško stvaritvijo oz. med bralcem in besedilom ter med gledalcem in likovnim sporočilom, kar spodbuja poglobljanje domišljijских svetov besedilnega oz. slikovnega dela slikanice. Italijanske založbe, ki se lahko ponašajo z izvirnimi in kakovostnimi slikanicami, pa so: Emme, EL, Orecchio Acerbo, Topipittori, Lapis, Bohem Press, Arka, Falzea, Fatafrac, Lineadaria ter še nekaj drugih.

Pri analizi slikanice se nam porajajo raziskovalna vprašanja, na katere bomo skušali odgovoriti v tem prispevku: Ali razvijanje zgodnje vizualne pismenosti ter branja slikanic spodbuja otrokov čustveni in kognitivni razvoj? Kakšna je pri tem interakcija med besedo in sliko? Kakšen pomen ima za otroka ustrezno razumevanje vizualnih podob?

Metodološka opredelitev

V teoretičnem delu prispevka smo uporabili deksriptivno in analitično raziskovalno metodo ter metodo besedilne analize.

Pri predstavitvi razvoja sodobne slikanice v Italiji in pri navajanju tipologije smo uporabili deskriptivno in analitično raziskovalno metodo, pri predstavitvi nekaterih oblik slikanic pa metodo besedilne analize. Pri predstavitvi slikanic smo poleg nekaterih primerov znanih slovenskih in mednarodnih avtorjev izbrali predvsem sodobna italijanska dela. Osredotočili smo se na pionirsko delo avtorjev Antonija Faetija (2011), na knjižno novost z naslovom *Guardare le figure, Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* (slo. *Gledati podobe. Italijanski ilustratorji sodobnih otroških knjig*) in na esejsko delo Paole Pallottino (2010).

Predstavitev vključuje še izsledke strokovnega dela *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (slo. *Z odprtimi očmi. Brati slikanico*). Avtorji te strokovne publikacije ob dragoceni navzočnosti zunanjih sodelavcev Loredane Farina, Martina Negrija, Nicolette Gramantieri, Andrea Rauch, so: Giulia Mirandola, Emilio Varrà, Ilaria Tontardini, Giordana Piccinini, Roberta Colombo (2012). Ugotovitve v zvezi s predstavitvijo slikanice izhajajo tudi iz informacij strokovnega dela *Albi illustrati. Leggere, guardare e nominare il mondo nei libri per l'infanzia* (slo. *Slikanice. Brati, opazovati in poimenovati svet v otroških knjigah*) avtorice Marcelle Terrusi (2012). Analiza slikanice vključuje še informacije iz pomembnih strokovnih revij, ki obravnavajo problematiko otroške literature v Italiji. To sta: *Andersen, il mondo dell'infanzia* (slo. *Andersen, otroški svet*), Genova, in *Il Pepe verde* (slo. *Zeleni poper*), Anagni (Frosinone).

V prispevku smo podali kratko oceno stvaritev najbolj cenjenih italijanskih ilustratorjev, kot so: Nicoletta Costa, Chiara Carrer, Ermanno Detti, Roberto Innocenti, Lorenzo Mattotti, Bruno Munari, Jela e Enzo Mari, Arianna Papini. Nakazali smo tudi pomen vpliva nekaterih tujih ilustratorjev na razvoj italijanske slikanice, to so klasiki otroške književnosti kot na primer: Leo Lioni, Octavia Monaco, Květa Pacovská, Nikolaj Popov, Maurice Sendak in drugi.

Kratek zgodovinski pregled razvoja moderne slikanice v Italiji

Začetek razvoja sodobnih slikanic v Italiji bi lahko obeležili z letnico 1967. V tem času se iz anonimnosti povzpne majhna, a hitro rastoča založba Emme iz Milana, z urednico Rosellino Archinto na čelu, ki je ena izmed najpomembnejših osebnosti v italijanskem založništvu za otroke. Takoj po potovanju v Združene države je leta 1959 objavila otroško knjigo Lea Lionnija *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* (slov. *Mali Modri in mali Rumeni*). Mlada založnica se je namreč zavedala nepremostljivega prepada med anglosaško in italijansko kulturo. Slednjo je povsem nadvladal Disneyjev model ilustracij, ki ga je nekritično sprejemalo domala vso založništvo v Italiji. Založba Mondadori in številne druge založbe so ponujale osladne in miselno nezahtevne slikanice za otroke (Boero in De Luca, 2009; Rauch, 2009; Pallottino, 2010).

Sprva so bile otroške knjige založbe Emme ocenjene kot zahtevne, primerne bolj za skupino strokovnjakov kot za otroke (Rauch, 2009). Gotovo drži, da so se v tistih časih otroške knjige objavljenih avtorjev, kot so Bruno Munari, Lele Luzzati, Iela in Enzo Mari, ter avtorjev, kot sta Leo Lionni in Marice Sendak, mnogim bralcem zdele zahtevne in odbijajoče, toda obenem so veliko pripomogle k prenovi italijanskega založništva, ki se je zmoglo umestiti v mednarodni prostor in napredovati v obveščenosti, tržni prilagodljivosti in konceptualni ozaveščenosti (Rauch, 2009; Terrusi, 2012). Za razvoj italijanske slikanice je bil ključen vpliv Lionnija in Sendaka. Njuna dela, ki so se sprva s težavo prodajala, so z leti postajala tržno zanimiva. Postopno sta si prislužila tudi velik ugled.

V založbi Emme, v času ko je Rosellina Archinto izbirala umetniška dela, so že objavljali dela različnih italijanskih in tujih avtorjev. Obenem so spodbujali razvoj novih konceptualnih rešitev. Med objavami tako srečamo italijanske avtorje, npr. Bruno Munari, Lele Luzzati, Iela in Enzo Mari, ter tuje, npr. Tomi Ungerer, Etienne Delessert,

Heinz Edelmann, Eric Carle, Seymour Chwast, André Francois, Beni Montresor, Michael Foreman, Helme Heine, Philippe Corentin, Alfred Lobel, Jorg Muller in številne druge. Nekateri najbolj dejavni umetniki niso bili le pisatelji ali ilustratorji, bili so prepoznavni ustvarjalci novih poti umetnosti z željo po pripovedovanju, usmerjanju, komentiranju z besedo, risbo ali grafiko (Rauch, 2009; Terrusi, 2012).

Ravno tej založbi gre zasluga za razcvet talentov na mednarodnem področju, ki so v poznih šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja uspeli dati nov zagon otroški literaturi. Pripravili so temelje za njen vse hitrejši razvoj v osemdesetih letih, ki se je nadaljeval do konca stoletja.

Poslanstvo Roselline Arhinto trenutno nadaljuje urednica založbe *Babalibri*, ki jo vodi Rosellinina hčerka Francesca Archinto; objavlja tudi vsa dela iz zgodnjega obdobja založbe (skupaj s stvaritvami Iele Mari). Omenjene stvaritve upravičeno zavzemajo pomembno mesto v otroški literaturi v Italiji (Rauch, 2009; Terrusi, 2012).

Danes je slikanica izdelek, ki usmerja in širi lastno področje. Vse bolj postaja razvijajoče se pedagoško orodje, ki pogosto vključuje celo socialni naboj. Sodobni avtorji presegajo ustaljene okvirje: ne pripovedujejo le domišljijjskih zgodb, temveč se dotaknejo tudi drugih vsebin, celo tiste, ki so označene kot neprimerne ali celo »prepovedane za mladoletnike« (Blezza Picherle, 1996; Sossi, 2005; Salisbury in Styles, 2012; Terrusi, 2012). Italijanski ilustratorji torej kritično opisujejo življenjsko okolje otroka, njegovo tesnobo in nemir, strasti, navdušenja in bolečine, obenem pa tudi njegovo vpetost v probleme socialnega okolja. V italijanskih založbah zato danes srečamo slikanice, ki obravnavajo raznolikost, različne vrste primanjkljajev, osamljenost, izključenost iz družbe, bolezen, rasno razlikovanje, smrt, holokavst, vojno (Sossi, 1998; Salisbury in Styles, 2012; Terrusi, 2012).

Zasluga za premik v smeri večje ustvarjalne zrelosti ne gre le najbolj pozornim in ozaveščenim umetnikom. Tudi družba je prispevala k tej spremembi z drugačnim dojemanjem in obravnavo otrokovega miselnega in čustvenega sveta in »otročstva« nasploh. Otrok je osebnost z lastno podobo in identiteto, odrasli pa smo ju dolžni priznavati in razvijati. Na prehodu v novo stoletje sicer založbe postopno opuščajo objavo slikanic z osladno vsebino in objavljajo dela, ki mladim bralcem pripovedujejo in jih hkrati vzgajajo. Avtorji postajajo pozorni na probleme otroka in vse bolj vznemirjeni zaradi stanja v sodobni družbi (Sossi, 2008; Salisbury in Styles, 2012), v kateri varnost ni zagotovljena niti najmlajšim. To je tisto, kar italijanski umetniki, kot so Roberto Innocenti, Chiara Carrer, Lorenzo Mattotti, Fabian Negrin, ter tuji umetniki, npr. Tony Ross, David Mckee, Armin Greder, Jean Claverie, Gregoire Solotareff, Art Spiegelman, Brad Holland in Nikolaus Heidelberg, sporočajo v svojih slikanicah (Terrusi, 2011, 2012).

Trenutne razmere v Italiji dopuščajo vse več možnosti za zagon manjših samostojnih založb, zato se ob zgodovinskih založbah, kot sta *Emme* ali *El* (že več let združene v skupno založbo) odpirajo številne druge, npr. *Orecchio Acerbo*, *Topipittori*, *Lapis*, *Bohem Press*, *Arka*, *Falzea*, *Fatatrac*, *Lineadaria*, *Artebambini*, *Kalandraka*, *Corraini*,

Il Castoro, *Babalibri*, *Logos*. Omenjene založbe poleg tega, da spodbujajo objavo italijanskih umetnikov, objavljajo dela tujih avtorjev, ki jih italijanski bralci šele v zadnjem obdobju odkrivajo: to so npr. Paul Rand in Bob Gill, Květa Pacovská ter Shel Silverstein in Remy Charlip (Blezza Picherle, 2004; Sossi, 2008; Pallottino, 2010).

Definicija slikanice

Slikanica je izdelek, ki vključuje besedne in nebesedne prvine. Te s svojimi specifičnimi kodi in različnimi izraznimi oblikami vzajemno vplivajo druga na drugo. Včasih besedilo vsebuje le ilustracijo. V tem primeru govorimo o slikanici brez besednih prvin.

Obe obliki izražanja sta avtonomni, enakovredni in v enaki meri dostojanstveni. Ilustracija v primerjavi z besedilom ni manjvredna sestavina, z njim je celo v dialektičnem odnosu. Podoba in besedilo se torej soočata, primerjata in vzporejata. Ilustracija napoti ali preusmeri bralca k besedilu in obratno. S tem mu omogoča razbrati »neizrekljivo« oz. česar se ne da doumeti, z besedo izraziti (Fochesato, 2000, str. 23).

Terminologija v zvezi s slikanico v italijanskem jeziku ni usklajena. Zaradi tega slikanico v Italiji poimenujejo z različnimi izrazi (npr. albo, knjiga s slikami, knjiga brez besedila itd.), tudi glede na sestavo (npr. kartonska knjiga) ali glede na starost ciljne skupine (knjiga za predšolske otroke, animirane knjige itd.). To je zgolj italijanska značilnost, v nekaterih tujih državah je poimenovanje natančnejše, ker se slikanica razvija že daljše obdobje.

Predvsem v anglosaškem svetu lahko razberemo tri različne temeljne kategorije glede na vrsto dialoga med besedilom in ilustracijo: angl. *Illustrated books* (slov. ilustrirana knjiga, it. libro illustrato), angl. *Picturebooks* (slov. slikanica, it. albo illustrato), angl. *Wordless Picturebooks* (slov. slikanica brez besedila, »tiha knjiga«, it. albo senza parole) (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996, 2002, 2010). V Sloveniji obstaja zelo natančna študija v zvezi z analizo in uvrstitvijo slikanice v otroško literaturo, ki sta jo izvedli Dragica Haramija in Janja Batič ter izsledke objavili v knjigi *Poetika slikanic* (2013).

V slikanici, ki jo v angl. imenujemo *Illustrated book* (slov. ilustrirana knjiga), je besedilo del ilustracij oz. ilustracije so integrirane v besedilo. To pomeni, da je besedilo v nekem smislu popolno, torej za razumevanje niso potrebne dodatne ponazoritve. Ta vrsta slikanic vsebuje podobe (včasih številne), ki so sicer podrejene besednemu delu besedila, vendar predstavljajo pomemben doprinos k razvoju celostne otrokove ustvarjalnosti in zmožnosti za interpretacijo pripovednega besedila (Blezza Picherle, 1996, 2002, 2004).

Tretja temeljna kategorija slikanic je angl. *Wordless Books* (slov. slikanica brez besedila, »tiha knjiga«). Gre za knjigo, ki pripoveduje zgodbo izključno s pomočjo podob. Naslov je v tem primeru edina besedna prvina besedila. Prav prisotnost tega besednega elementa (naslov) se ne usklajuje povsem z definicijo omenjene kategorije, zato nekateri strokovnjaki predlagajo, da se tovrstno knjigo raje umesti med *Picturebooks*. Zaradi natančnosti se je v tem primeru uveljavljavilo poimenovanje *Wordless Picturebooks* (Nikolajeva 2006; Haramija in Batič, 2013).

Izven anglosaškega sveta se pri klasifikaciji slikanic upoštevajo različni dejavniki, ki opredeljujejo tipologijo slikanic. Ti so: odnos med besedilom in ilustracijo, prevlada besednega ali nebesednega dela besedila in dialog med njima. Strokovnjaki s pomočjo teh dejavnikov sami opredeljujejo vrsto slikanice in zato se njihove uvrstitve med seboj precej razlikujejo. Medtem pa založništvo klasificira slikanico po svojih lastnih kriterijih (npr. kartonska knjiga, knjiga igrače, pop-up itd.). To so kriteriji, ki olajšajo kupcu izbiro knjige za otroka oz. pomagajo pri selekciji knjig ter spodbujajo prodajo (Bleza Picherle, 1996).

Interakcija med besedilom in ilustracijo

V odnosu med besedilom in ilustracijo ugotavljamo, da ima ilustracija v primerjavi z besedilom nekakšno aditivno (seštevalno) vlogo. Ilustracija naj bi torej dodala podatek ali razlago, ki ga besedilo ne vsebuje. Te dodatne informacije se lahko nanašajo na kontekst zgodbe, na osebe, ki nastopajo v besedilu (npr. njihov videz), na zgodovinsko obdobje ali na prisotnost oseb, ki jih besedilo ne navaja. Pri analizi ilustracij *Pepelke* avtorja Roberta Innocentija (Perrault in Innocenti, 2000), na primer, naletimo na prikaz skupine otrok, ki se igrajo igro *Slepa miš*, na podobo slepega starca na pločniku v spremstvu psa, obenem pa sta prikazani lahkomišelní Pepelkini polsestri, ki se gugata na gugalnici. Besedilo nam vsem znanega Charlesa Perraulta teh detajlov ne omenja. Te izvirne podrobnosti so plod velikega mednarodnega mojstra ilustracije, Roberta Innocentija. Otrok bo v njegovi različici *Pepelke* lahko razbral sporočilo ilustracij in se pri tem ne bo dolgočasil, saj v njih avtor ne ponavlja informacij, ki jih posreduje besedilo. To pomeni, da v tem primeru ilustracija bogati otrokov domišljjski svet. Kljub temu pa nekateri strokovnjaki nasprotujejo tem stališčem in menijo, da ilustracije na splošno siromašijo otroško domišljjo, ker jo usmerjajo in jo s tem tudi omejujejo in pogojujejo. Ta njihova ugotovitev ni sprejemljiva, saj je v številnih raziskavah dokazano, da domišljena ilustracija otroka spodbuja k ustvarjalnemu razmišljanju, k izmišljanju nove zgodbe oz. k preoblikovanju njene vsebine (Rodari, 1973; Foschesato, 2000; Detti, 2002; Sossi, 2008; Haramija in Batič, 2013).

Poleg tega Roberto Innocenti v svoji *Pepelki* uvaja zelo zanimiv način likovnega ustvarjanja, t. i. *aktualizacijo vizualnih podob*. Sklicujoč se na Švicarskega strokovnjaka Maxa Lüthija (1979), ki zatrjuje, da pravljico označuje koncept univerzalne *brezčasnosti* in *brezprostorsosti*, avtor poudarja, da je procese aktualizacije mogoče izvajati bodisi na vizualni ali besedilni ravni, npr. umestiti dogajanje v nek drug zgodovinski kontekst. Innocenti se je na primer odločil, da svojo *Pepelko* umesti v obdobje dvajsetih let prejšnjega stoletja, ki ga označuje sesutje newyorške borze na Wall Streetu. Ermanno Detti (2002) pravi, da Innocenti vpeljuje aktualizacijo pri epizodi Pepelkinega plesa. Umetnik jo umesti v palačo angleške kraljice, Buckingham Palace. Tudi Sarah Moon, znana sodobna umetnica, se je odločila, da posodobi klasično pravljico. Dogajanje iz *Le Petit Chaperon Rouge* (slo. *Rdeča kapica*) Charlesa Perraulta (Perrault in Moon, 1986) je z edinstvenimi črno-belimi fotografijami umestila v svet sodobnikov.

Procesi aktualizacije so se v omenjenih primerih izvajali izključno na vizualni ali ikonski ravni, besedilo je ostalo izvirno.

Ilustracija ponuja interpretacijo besedila, ki jo lahko opredelimo kot *konvergentno* (gre v isto smer razlage kot besedilo) ali *divergentno* (sporoča drugačne informacije, ki so lahko celo izključujoče glede na vsebino besedila) (Sipe, 1998; Doonan, 1999; Nikolajeva in Scott, 2000; Sciolla, 2001).

V slikanicah, ki ponujajo *konvergentno* interpretacijo, prevladuje besedilo nad ilustracijo in zato se podobe povsem navezujejo na besedilo. Ilustracija ima v tem primeru vlogo »zrcaljenja«, »ornamenta«, podpore ali poudarjanja določenih sestavin pripovednega besedila. Ta način snovanja je značilna za slikanice Nicolette Costa (1997 in 2012; Rodari, Costa, 2005), v katerih ugotavljamo določeno medsebojno usklajenost med zgodbo v besedi in zgodbo v slikah: ilustracije so umirjene in vedre, ni zaznati nikakršne čustvene napetosti ali dramatičnosti.

Socialne in kulturne spremembe, progresivna tehnološka revolucija, razvoj informacijsko- komunikacijske tehnologije ter rušilen naboj gibanj umetnostne in literarne avantgarde 20. stoletja so sprožili občutno prevrednotenje vizualne pripovedi v otroški literaturi, njenih vsebin, slogov in predstavitvenih tehnik. Vse te spremembe so vplivale, da so avtorji segli po drugih načinih interpretacije besedila in začeli s snovanjem slikanic, ki ponujajo *divergentno* interpretacijo podob. V tem primeru ilustracije niso le v podporo besedilu, ampak pripovedujejo vzporedno zgodbo. Podobe zato niso več »zvest« portret resničnosti, ki jo opisuje besedilo, temveč v zgodbo nasilno vstopajo novi ikonografski elementi, ki se navezujejo na abstraktno slikarstvo, simbolizem, nadrealizem. Slikanica se tako razvija v grafično-vizualno raziskovalno okolje.

Tovrstne slikanice so zgrajene na način, da sprožajo pri otroku velik čustveni naboj. Izvirne in domiselne vizualne prisposobe spodbujajo njegovo radovednost, ga očarajo in prevzamejo (Sipe in Pantaleo; Evans, 2009).

V Italiji so na področju raziskovanja slikanice dejavni nekateri sodobni avtorji, za katere je značilen razpoznaven in inovativen slog. Osredotočeni so v proučevanje vizualnega dialoga z bralcem. Ta dialog ni nikoli banalen ali predvidljiv. V to skupino uvrščamo umetnike, med katerimi so: Beatrice Alemagna, Chiara Carrer, Anna Castagnoli, Nicoletta Ceccoli, Maja Celia, Alessandra Cimatoribus, Gianni De Conno, Mauro Evangelista, Vittoria Facchini, Roberto Innocenti, Bimba Landmann, Federico Maggioni, Antonio Marinoni, Lorenzo Mattotti, Octavia Monaco, Simona Mulazzani, Fabian Negrin, Arianna Papini, Andrea Rauch, Simone Rea, Alessandro Sanna, Guido Scarabottolo, Gek Tessaro, Pia Valentinis, Valerio Vidali.

Nebesedna prvina: Ilustracija

Ilustracija je predvsem rezultat avtonomnega, svobodnega izražanja preko specifičnih kodov, ki jih moramo usvojiti, če želimo razumeti sporočilo besedila.

Ilustracija kot umetniška stvaritev

Ilustracija je umetniška stvaritev. To pomeni, da v podobah slikanic odkrivamo in prepoznavamo vplive različnih umetnostnih slogov. V Ostržkovih pravljičah (it.

Pinocchio), ki ga je ilustriral Roberto Innocenti (Collodi in Innocenti, 2000, 2006), zaznamo ostrino perspektive Carlevarisa in Brueghela (Sossi, 2008). Umetnika Nicolea Claveloux v stvaritvi *The Teletrips of Alala* (it. *I viaggi di Alina*) (Monreal in Claveloux, 1970) navdihuje ekspresionizem pop arta. Tudi švicarski ilustrator Etienne Delessert se zgleduje po tem, kar je razvidno v *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde* (it. *Come un topo piglia un sasso sulla testa e scopre il mondo*, slov. *Kako miš prejme kamen na glavo in odkriva svet*) (Delessert, 1980, 1981), tudi v *J'aime pas lire!* (it. *Mmmm che buon libro!*, slo. *Rad berem!*) (Marshall, Delessert, 1992a, 1992b); zgleduje pa se tudi po umetnikih, kot so Magritte, Salvador Dalí in Giorgio De Chirico. V podobah umetnice Arianna Papini razberemo veliko Giottovo šolo. V delih Octavia Monaca odkrivamo flamsko umetnost in citate Velasqueza. Dürer in Gruenewald pa navdihujeta Mauricea Sendaka (1963) (Sciolla, 2001; Sossi, 2008; Salisbury in Styles, 2012).

Zaradi zgoraj navedenih konceptov znana ilustratorica, avtorica izvirnega abecednika in odlične sodobne interpretacije *Rdeče kapice*, Květa Pacovská (2008, v Pastega, 1997), zatrjuje, da je slikanica prva umetnostna galerija za otroke, priložnost za prvi stik z umetnostjo. Zato bi se moral razvoj vizualne pismenosti začeti ravno s slikanico. Ilustracija je dejansko *aplikativna umetnost*, ki jo skupaj s knjigo ali s promocijskim gradivom razmnožujemo in ponatisnemo v tisočih izvodih.

Ilustracija je zgodba

Ilustrator preko podob pripoveduje zgodbo, ki je lahko realistična, domišljajska ali pravljicična. Opiše lahko nek dogodek, ki je povezan z otrokovim izkušenjskim svetom, oz. dogodek, ki ga otrok lahko preizkusi: gre npr. za zgodbo, v kateri nastopajo otroci ali živali, ki razmišljajo, se obnašajo in delujejo kot otroci; ti mlade bralce privabijo v realen in hkrati v čaroben svet domišljije. Zaradi tega govorimo o '*ikonsko*' *izraženi pripovedi* oz. pripovedi z nebesednimi prvinami. Francois Ruy Vidal, veliki francoski *concepteur du livre*, opredeli ilustracijo kot '*barvno književnost*' (Sossi, 2008).

Ilustracija kot izraz kulture in tradicije nekega naroda

Ilustracija je tudi izraz kulture in tradicije nekega naroda. Pridobivati in prenašati kulturno dediščino nekega naroda mlajšim generacijam, zlasti ustna izročila, ki v standardizacijskih procesih tvegajo izginotje, pomeni ohranяти zgodovinski spomin ter odkrivati naše korenine in našo identiteto. Hkrati pa nas ohranjanje kulturne dediščine »opozarja na diskontinuiteto, občutek drugačnosti in oddaljenosti« (Gri, 2000, str. 139). Če želimo, da se pravljice in druge vrste ustnih izročil ohranjajo, jih je nujno ponuditi otrokom v prilagojenih ilustriranih različicah. Primer ohranjanja ustnega izročila v Italiji je zbirka *Turutum Turutum Turutum*, ki sta jo uredila Livio Sossi in Carlo Carzan, založnica je Arianna di Geraci Siculo iz Palermo. Zbirka ima namen zapolniti vrzel v založništvu in otrokom ponuditi slikanice najlepših pravljic, ki jih je zbral Giuseppe Pitré. Slednji je strokovnjak za palermsko folkloro, ustanovitelj folklorne znanosti v Italiji. Uvodno pravljico te zbirke *Bella dalla Stella d'oro* (slov. *Lepotica (iz) zlate zvezde*) je v italijanščino prevedel Carlo Carzan, pisatelj in otroški animator (t. i. 'ludomastro') iz

Palermo, ki je uspel ujeti duh pravljice in specifično barvitost sicilijanskega narečja (Pitré, Carzan in Brancaforte, 2006).

Sicilijanski umetniki Marcelli Brancaforte je bilo zaupano ilustriranje Pitrétove pravljice. Ilustratorica je bila sposobna pričarati bralcu atmosfero in barve Sicilije. Preden je začela ustvarjati podobe za umetnostno besedilo *La Bella dalla Stella d'oro*, je zelo natančno preučila razpoložljivo gradivo. Uredila in osvežila je drobce lastnih spominov na kraje in okolja rojstne Sicilije, obraze žensk in moških, starejše osebe in neznance, na glavne junake, na zanimive mikro zgodbe (Sossi, 2006).

Na poti raziskovanja in komunikacije ilustrator povzame glas in dušo nekega naroda, pripoveduje o preteklosti in jo aktualizira. V nasprotju s tem, kar Carla Poesio (1995, str. 7) opredeljuje kot bohotenje 'brezokoljskosti' oz. neopredeljenega okolja, v katerem danes vsi mi zapravljamo svoj bivanjski čas, ilustratorji prevzemajo koncept 'Okolja' Marca Augéja (2008), ki ga opredeljuje kot »antropološkega, istovetnostnega, odnosnega, zgodovinskega«. Naše domišljjske predstave se torej oplemenjujejo z novimi, stimulativnimi upodabljanji.

Podobno se je izrazila ilustratorica iz Rima, Alida Massari (2001), ki je interpretirala tri pravljice *arbereske* tradicije (Arberesh), zbrane v zbirki *La ragazza serpente e altri racconti arberesche* (slov. *Deklica kača in druge arbereske pripovedke*). Arbereska tradicija se je ohranila med pripadniki manjšinske narodne skupnosti na območjih Cosenze, Civite, Frascineta in Eianine. Gre za narodnostno skupnost albanskega porekla, ki se je v 16. stoletju preselila v nekatere regije južne Italije. *La ragazza serpente* (slov. *Dekle kača*) je prva knjiga, ki vključuje pravljice te kulture. Opremljena je z ilustracijami za otroke, prva izdaja je v italijanskem jeziku, druga v jeziku albanske manjšine z opombami v sodobni albanščini.

Branje slikanice

Vsak ilustrator svobodno izbira dele pripovedi, ki jih je namenil predstaviti z nebesednimi prvinami. Tako lahko s primerjanjem dveh različic ene in iste zgodbe (na primer pravljica *Rdeča kapica*) ugotovimo, da sta avtorja izbrala različne fragmente besedila, ki sta jih predstavila z vizualno podobo oz. ikono. Beni Montresor, na primer, pri ilustriranju *Rdeče kapice* (Perrault in Montresor, 1993, str. 31) upodobi volka, ki požre Rdečo kapico. Dekličine glave ne vidimo več, ker je ta že v volčjem žrelu.

Ilustracije v slikanici so večinoma razporejene po sekvencah. Branje lahko poteka sočasno ali pa beremo glede na časovno zaporedje (Terrusi, 2012).

Pri sočasnem pristopu beremo vsako posamezno podobo ali ilustracijo slikanice in medtem se 'čas ustavi'. Bralec torej prebere to, kar predstavlja ilustrator v določeni časovni enoti.

Obstajajo slikanice, v katerih so podobe prežete s podrobnostmi. Sočasno branje vsake posamezne podobe nam ponuja več zgodb in več pripovednih situacij, te pa so sestavni del celotnega dogajanja v slikanici. V tem primeru gre za več zgodb v eni zgodbi.

Tovrstni način branja je sprehajanje (fr. promenade) skozi podobe, odkrivanje in povzemanje celotnega dogajanja.

Bogastvo podobe, ki se odraža v podrobnostih, razvija pri otroku sposobnost opazovanja in odkrivanja vseh njenih sestavnih elementov. Skozi branje postopno razvija tudi strategije raziskovanja (Mirandola idr., 2012). Z odkrivanjem podrobnosti se otrok navaja usmerjati pozornost na elemente, ki ga najbolj zanimajo, pogled usmerja na levi ali desni del strani in obratno. Branje ne poteka linearno, temveč razvejano, zato se obogati s pomeni.

Ko beremo in sprejemamo podobe po sekvencah oz. glede na časovno zaporedje, se prejšnja podoba na primer navezuje na naslednjo. Tovrstni način branja je zelo primeren za otroka, ker spodbuja razumevanje, obvladovanje časovnega koncepta 'prej' in 'potem' ter vzročno-posledičnih odnosov v besedilu. Starši, ki skupaj z otrokom berejo podobe in z njim sodelujejo pri razlagi sporočila, mu pomagajo pri navezovanju posameznih podob z naslednjo in s tem sprožijo miselne procese *sklepanja*. Ti procesi so ključni za razumevanje vsebine zgodbe, ki jih prikazuje slikanica ali pisno besedilo. V obeh primerih mora otrok dopolniti, vključiti ali združiti, kar mu avtor sporoča, tako da z lastnimi predvidevanji, predpostavkami zapolni vse pomenske vrzeli (angl. banks), ki jih avtor namenoma prepušča bralcu (Wolfgang, 1983, str. 506). Logično zaporedje ali zaporedje sekvenc pri podobah opredeljuje mreža odnosov (prostorskih, časovnih, vzročno-posledičnih itd.). Miselni procesi sklepanja so torej procesi integracije različnih sporočil.

S pomočjo sklepanja otrok poveže vizualne podobe v smiselno celoto. Slikanica sicer ne predstavi zaporedja dogajanja nepretrgoma, od začetka do konca, kot bi ga posnela snemalna kamera. Nekateri prehodi so izpuščeni. Otrok mora zato povezati vizualne podobe med seboj, tako da sam ustvari manjkajoča zaporedja kadrov.

V procesih sprejemanja vizualnih podob se dogaja, da naslovljenec ne razume vseh informacij besedila. Poznavanje teme, zgodovinska in umetniška znanja, kompetence vizualne pismenosti vplivajo na zmožnost branja nebesednih prvin besedila.

Branje vizualnih podob je odvisno tudi od naše pozornosti, zmožnosti koncentracije. Zato se dogaja, da med ponovnim opazovanjem ilustracije vedno znova odkrivamo nekaj novega, nekaj, kar se nam je ob prvem pogledu izmuznilo. Branje ilustracij je zahteven proces, ki zahteva različne načine zaznave, na kognitivni in simbolni ravni. Berejo se oblike, barve, umestitev predmetov in oseb, ki jih vključuje vizualna podoba. Po t. i. branju ilustracije z *grafičnega vidika* sledi branje z *vidika refleksije*. Slednjo udejanjamo skozi asociativno mišljenje, ko podobo povežemo z našimi izkušnjami, občutji in čustvi, preverjamo in preizkušamo hipoteze, ki nam jih sporočajo ilustratorji (Mirandola, 2012; Terrusi, 2012).

Analiza tipologij slikanic, ki so objavljene v Italiji

Pri podajanju izsledkov literarne kritike v zvezi s problematiko otroške literature se je večkrat pokazala potreba po klasifikaciji slikanic v ustrezen sistem. Različni strokovnjaki (Nodelman, 1988; Sipe, 1998; Nikolajeva in Scott, 2000, 2006) pravilno ugotavljajo, da so ti sistemi lahko različni, toda pogosto nezadostni pri razlagi raznolikosti medsebojnih odnosov med podobo in besedilom.

Pri predstavitvi slikanic, ki so objavljene v Italiji, smo se omejili na klasifikacijo italijanskega strokovnjaka Livio Sossi (2005, 2008), ki se je delno navezal na izsledke danske strokovnjakinje Torben Gregersen (1974). Sossi predlaga klasifikacijo slikanic, ki je osnovana na odnosu med besedilom, podobami in vsebino. Razvršča slikanice, ki pripovedujejo s pomočjo:

- različnih situacij (brez besedila ali zelo kratka besedila)
- podob (brez besedila),
- ustnega izročila (pravlјice, pesmice, izštevanke, uspavanke),
- igre (razlaga in obdelava konceptov),
- abecede (različni abecedniki),
- jezikovnih iger.

Namenoma smo izbrali in predstavili vrsto slikanic, ki so posebej pomembne za razvijanje otrokove zmožnosti pripovedovanja, za poglobljanje jezikovne kompetence in širjenje besedišča.

Pripovedna slikanica

To je slikanica, ki jo otrok sprejema, saj se v pripovedni vsebini dokaj hitro prepozna. V zbirki slikanic znane britanske avtorice Helen Oxembury so predstavljene ilustracije otroških iger, otrokovih oblačil, družine, trenutkov za prehranjevanje, t. i. 'papico'. Izbrani zgled slikanice omenjene avtorice prikazuje na desni strani novorojenčka v plenički (osebo), na levi pa zgolj pleničke (predmet). Eden od staršev (ali vzgojitelj) 'bere' skupaj z otrokom obe ilustraciji.

Podobe teh slikanic opredeljuje osrednji subjekt, na katerega otrok osredotoča svojo pozornost. Ta je postavljen na belo ali barvano ozadje.

Tudi Mary Murp z *Mi piace quando...* (slov. *Všeč mi je, ko...*) (1997) ponuja teme iz otrokovega vsakdana, ki je blizu otrokovemu čustvenemu svetu. Na obeh straneh slikanice avtorica predstavlja sodelovalne dejavnosti, ki so povezane z izražanjem ugodja. Kratka besedila, ki spremljajo podobe, se začenjajo z »Všeč mi je, ko ...« in se dopolnjujejo s poenostavljanjem stvarnosti, v katerih se izraža občutek ugodja: »... ko se igramo skrivanje, ko me žgečkaš, ko mi bereš pravlјice, ko me močno stisneš.« Knjiga je svetel primer dialektike besedilo – podoba oz. zgled ilustracije, ki ima dopolnilno vlogo k besedilu. Nazoren primer je, ko besedilo sporoča: »Všeč mi je, kadar ti lahko pomagam«, ilustracija pa nam prikazuje pingvinčka z metlo v roki, medtem ko se mu

mama zahvaljuje. Besedne in nebesedne prvine besedila so v interakciji, ne da bi se prekrivale ali ponavljale ene in iste pomene. Ilustracija prikazuje nekaj, česar besedilo ne pove. Na ta način ga jezikovno in sporočanjejsko plemeniti.

Druga sodobna zbirka slikanic, ki je namenjena otrokom v starosti od dveh do treh let, ima naslov *No e poi no* (slov. *Ne, pa ne*), založbe Fatatrac iz Firenc. Ustanovila jo je Roberta Gorni, avtorica in ilustratorica iz Trbiža, ki predlaga temo 'ne' oz. temo otroškega muhovega trmarjenja. Besedilo uvaja naslednja poglavja: *Bruna non vuole fare il bagno* (slov. *Bruna se noče okopati*), *Elia non vuole andare a letto* (slov. *Elia noče v posteljo*), *Gino non vuole mangiare la minestra* (slov. *Gino noče jesti mineštre*), *Flora non vuole vestirsi* (slov. *Flora se noče obleči*) (2005).

Tudi v tem primeru je prikazano otrokovo vsakodnevno življenje. V vsakem posameznem snopiču se pojavi kratko besedilo – kot opomba k ilustraciji – ki ga lahko prebere eden od staršev ali otrok sam, v primeru, da je star vsaj pet ali šest let. Glavne osebe so živali, npr. pes, mačka, medved. Ti razmišljajo in se obnašajo na enak način kot otroci. Gre za t. i. *pravljčni realizem*. Italijanski avtorji Francesco Tulio Altan, Nicoletta Costa, Lorenzo Mattotti so izjemni razlagalci tega pristopa.

Med različnimi zgodbami, v katerih otroci v interakciji z odraslimi odigrajo glavne vloge, želimo izpostaviti, predvsem zaradi originalnosti zamisli in izvedbe, ilustrirano zgodbo *Una giornata con papà* (*Una gioranta bestiale!*) (slov. *Dan v družbi z očetom. Strašni dan!*), sicilijanskih avtorjev Riccarda Francaviglie in Margherite Sgarlata (2003). Francavigli pripoveduje v prvi osebi dnevne dogodivščine otroka s svojim očetom od zgodnjih jutranjih ur, ko vstane in zbudi očeta, ki smrči kot medved, do večera, ko ga oče vzame v naročje in ga da spat. Slikanica je ena redkih primerov, ki ponazarja odnos med očetom in sinom. Avtorja se v njej poigravata z ilustracijami prispodob z živalmi, ki jih povzemata dobesedno, kot jih pove otrok. Ta, na primer, potem ko da poljubček očetu, ki ravnokar prihaja iz kopalnice, vzklikne: »Oh, poljubiti očka je kot poljubiti ježa!« V ilustraciji je zato prikazan oče z ježevo glavo. Dialektična igra med dvema nasprotnima elementoma, med besedilom in podobo, bralca navdušuje in ga zabava (Terrusi, 2012).

Slikanice brez besedila, ki pripovedujejo zgodbe

To je slikanica, ki ne vključuje besedila in pripoveduje zgolj s *pomočjo podob*, beremo vsaj na dva načina oz. na dveh ravneh: ali zgodbo bere otroku eden od staršev ali zgodbo bere otrok sam. Obstajajo slikanice, ki razvijajo eno samo zgodbo. Ta je bolj ali manj obširna. Primer te podzvrsti je slikanica *Perché?* (nem. *Warum?*, slov. *Zakaj?*), ruskega avtorja Nikolaia Popova (1995), ki najmlajšim pripoveduje zgodbo o nastanku vojne.

Podoben pristop je zaznaven v slikanici *Lezioni di tuba* (angl. *Tuba Lessons*, slov. *Učne ure s tubo*), avtorjev T. C. Bartletta in Monique Felix (1997). Gre za zelo nežno in poetično pripoved, v kateri se otrok igra na črtah notnega črtovja, igra na inštrument in srečuje veliko živali, ki so njegovi prijatelji.

Posebna stvaritev je tudi slikanica *Il libro rosso* (angl. *The Red Book*, slov. *Rdeča knjiga*), ameriške avtorice Barbare Lehmann (2007), ki bralcu razlaga o najglobljem pomenu branja. Umetnostno besedilo je osnovano na t. i. zoom tehniki, značilni za fotografijo. Deklica na snegu najde rdečo knjigo, jo pobere, gre v šolo, jo odpre in v njej odkrije otok, na katerem se nahaja deček. Ta isti deček na pesku najde rdečo knjigo, jo pobere in odkrije mesto, v katerem živi deklica. Zagleda deklico in ona zagleda njega. Na različnih straneh knjige se srečujeta s pogledi. Avtorica s tem sporoča, da branje pomeni srečevanje bralca in avtorja, ki se medsebojno spoznavata. Isto zoom tehniko, ki jo uporabi na vseh straneh, srečamo v slikanici *X Una storia senza parole* (slov. X. Zgodba brez besed). Avtor tega umetnostnega besedila je Niccolò Angeli (2005). Širjenje podrobnosti z vključevanjem elementov presenečanja je način in hkrati spodbuda za pripovedovanje številnih zgodb.

Slikanice ustnega izročila (pravljice, izštevanka, pesmice, uspavanke)

Te slikanice vključujejo pravljice, pesmice, seštevanka, uspavanke, ki so del našega ustnega izročila in so jih v preteklosti pripovedovali ali deklamirali otrokom. Obstajajo namreč številne zbirke, h katerim lahko dostopamo, če želimo obuditi pravljичni repertoar našega izročila. To podvrsto slikanice so v Italiji objavili številni avtorji, med katerimi je Nico Orengo z *A uli Ulé*, založba Einaudi (1972, 1992). Različne pesmice za otroke so objavili Nicoletta Codignola (1999, 2001, 2003), Stefano e Gualtiero Bordiglioni (1998) in Bruno Tognolini (2002). Zanimiva je zbirka ljudskih otroških pesmi avtorice Lelle Gandini. Pesmi so urejene glede na vlogo in priložnosti, ki se ponujajo pri branju ali deklamiranju, npr. na kolenih enega izmed staršev, pri igri, rajanju, pri pripovedovanju šal (Gandini, 1979, 1993). Vsak otrok se veseli otroških pesmi, ki jih pogosto spremljata senzorična in telesna mimika, to so: barva glasu, govorica obraza, gibi rok, nog, ramen in glave, tip in okus.

Slikanice za uspešno razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti in drugih spretnosti
To so slikanice, ki na igriv način razvijajo koncepte logike ali relacionizma (odnosi med predmeti, podobnost/nasprotje, celota/del), vzročno-posledična razmerja, prostorsko-časovna razmerja (notri/zunaj, spodaj/zgoraj) ali obravnavajo pomenska nasprotja.

Te koncepte francoski avtor Hervé Tullet razvija v *Non ti confondere* (1999) (slov. *Ne se zmešči*) in *Giorno e notte* (2001) (slov. *Dan in noč*). V njegovih delih zasledimo primere protipomenskosti, na primer čisto/umazano, daleč/blizu, dobro/zlo, ali primere besednih primerjav zaradi določenih podobnosti, npr. tablete/bombončki. S to problematiko se soočata tudi avtorja Pittau in Gervais v *I Contrari* (2000) (slov. *Protipomenke*). V tem delu protipomenko pooseblja prikupen lik slona, ki skladno s pomenom spreminja svojo obliko: okrogel ali oglat, cel ali razrezan, debel ali suh, viden ali neviden, zmečkan ali zlikan.

Pisateljica s Sicilije Lucia Scuderi v zbirki *Le tracce* (slov. *Sledi*) s pomočjo elementov presenečenja razvija odnos do predmetov. Pri tem poskrbi, da neposredno vključi vsakega posameznega otroka, ki postane dejaven bralec – soustvarjalec zgodbe. Na posamezni levi in desni strani umetniškega besedila *Se io vedo* (slov. *Ce jaz vidim...*) (Scuderi, 2000a) zaznamo narisani predmet, na primer gnezdo, ob katerem je naslednje besedilo:

»Če je tu ... [gnezdo], je tam ...« Otrok sam ali skupaj z odraslim predvidi rešitev, tako da sproži relacijske, logične ali vzročne povezave itd. Pravilnost posamezne rešitve lahko preveri z dvigom desne strani, na kateri se nahaja pravilen odgovor. Otrok se ob pozitivni povratni informaciji prav gotovo čuti nagrajenega. Podoben proces se odvija v publikaciji *Se io sento* (slov. *Če jaz slišim...*) (Scuderi, 2000b). Avtorica v tem primeru povezuje žival z njegovim oglašanjem. V besedilu je zapisano: »Če slišim *sgrunf sgrunf*, vem, da je to ...« Otrok preveri odgovor s pogledom na rešitev, ki posreduje podobo prašička. Ostali dve knjigi zbirke *Se io assaggio* (slov. *Če jaz okušam*) (Scuderi, 2004) in *Se io tocco* (slov. *Če jaz tipam*) (Scuderi, 2008) se navezujeta na senzorično zaznavo okusa in tipa.

Abecedniki

Založbe izdajajo pestre in raznolike primere *abecednikov*, ki so pomembna podvrsta pri procesih opismenjevanja. Bruno Munari v abecedniku iz leta 1960 omogoča otroku premostitev določenih težav pri branju, na primer pri prepoznavanju oblike črk (Munari, 1960, 1972, 1998). Nicoletta Costa pa se v svojem abecedniku iz leta 1995 usmerja na tehniko tavitogramov, pri kateri se vse besede začnejo z istim glasom oz. črko. Kasneje predlaga posodobljeno različico z imenom *L'alfabeto dei bambini* (slov. *Abeceda za otroke*) (Costa, 2000), ki jo dopolni z medkulturno vsebino: vsi otroci sveta postanejo glavni junaki abecednika. Povedi, ki spremljajo posamezne črke, imajo točno določeno zgradbo, ki jo sestavljajo ponavljajoči se stalni in spremenljivi deli. Ti opredeljujejo tavitogram. Za vsako črko abecede moramo na primer izbrati neko lastno ime oz. lastno ime otroka, ime države ali pokrajine, kjer otrok živi.

Nekateri abecedniki otrokom predlagajo, da si predstavljajo podobe, ki jih ustvarijo črke s svojimi oblikami. V abecedniku *A come elefante* (slov. *A kot slon*), Francesco Tonucci (1987) zaznava v vsaki posamezni črki abecede različne podobe in napoti otroke k iskanju novih podob. Črka A, na primer, lahko predstavlja slona, npr. glavo, rilec, okel, par, ki se objemata; črka C lahko prikazuje kuščarja z ukrivljenim repom, telefonsko slušalko, zobovje, morskega konjička, košček lubenice, osebo z odprtimi usti. Abecedni zapis dodeli posameznemu grafemu ustrezen zvok. Tonucci pa, kot zapiše v spremni besedi Gian Luigi Beccaria – pri razlagi zgodovine abecede ubere nasprotno smer: »Vemo, da je risba ustvarila črke, tu pa se risba poraja iz črk« (Beccaria, 1978). Ilustrirana abeceda omogoča otrokom, da črke hitro prepoznajo in jih pomnijo.

Chiara Carrer, gotovo ena izmed najvidnejših italijanskih ilustratork, je lastno ustvarjalnost razvijala podobno. V njeni izjemni ilustrirani zgodbi *Le Lutin des lettres* (Carrer, 2003) prikazuje malega junaka. Ta srečuje predmete, ki jih ponazarjajo posamezne črke abecede in predstavljajo izhodišča za poetično pripoved.

Tudi mladi bralci, če natančno opazujejo obliko črke, lahko razberejo različne motive iz stvarnosti ali domišljjskega sveta. Francesca Grazzini je zbrala njihove predloge v živopisanih ilustracijah, jih povzela v tenkočutna, kratka besedila ter jih objavila v snopiču z naslovom *Io scrivo le lettere* (slov. *Črkujem*). Enako metodologijo je uporabila tudi pri upodabljanju števil (Grazzini, 1994).

Za otroke zanimiv način odkrivanja črk so tudi obrnjene črke ali kako drugače umeščene v prostor, na primer zrcalno. V nekaterih slikanicah, kot je *Questa è la storia...* (slov. *To je zgodba ...*) Tiziane Romanin (2002), avtorica črke ročno zapiše. Črka E je v tem primeru obrnjena in zrcalna ali pa se v isti besedi pojavijo hkrati male in velike tiskane črke. Otroci naj bi razbrali obliko črke ne glede na njihov položaj na listu. Obrnjene črke se sicer pojavljajo tudi v napisih pri oglaševanju posameznih znamk in v zadnjem času tudi v knjigah za otroke.

Nicoletta Codignola v *Alfabetrocca* (Codignola in Olivotto, 2003) povezuje predstavitev posamezne črke živali iz realnosti in domišljije, ki jih mojstrsko ilustrira Maurizio Olivotto, svetovno znan ilustrator, z zabavnimi in surrealističnimi pesmicami ter izštevankami v osmercu. Pri tem se avtorica igra z aliteracijo, otroke spodbuja k odkrivanju raznolikost glasov, ki jih imajo posamezne črke glede na njihov položaj v besedi.

Tudi Bruno Munari je v že omenjenem *Abecedniku* (1960) ubral podobno umetniško pot. V svojih otroških pesmih poskuša vključevati nesmiselne besede. Te se začenjajo z izbrano črko (tavtagram), ki pa se lahko nahaja tudi v besedi. Vsekakor se besede navezujejo na to črko.

Munari (1960) posebej poudarja pomen fonološkega zavedanja oz. otrokovega natančnega poznavanja zvoka posamezne črke ali skupine črk, ki jih je zmožen ločiti in izrezati.

Abecedniki so tudi, predvsem z medkulturnega vidika, koristno gradivo pri učenju tujih jezikov. Bruno Munari je ustvaril dvojezični abecednik za angleški jezik z naslovom *Munari's ABC. Semplice lezione d'inglese* (2003) (slov. *Munarijev ABC. Preprosta učna ura iz angleščine*). Prvič je bil objavljen leta 1960 v Združenih državah Amerike. Italijanska založba Corraini ga je ponatisnila leta 2003.

Primer večjezičnega abecednika z albanščino kot izhodiščnim jezikom je *Aabbicci, in tante lingue. Alfabeti parole e filastrocche illustrate in albanese italiano francese inglese* (Scaldaferri idr., 2003) (slov. *ABC v številnih jezikih. Abecede, ilustrirane izštevank v albanščini, italijanščini in angleščini*). Zaradi naraščajočega števila učencev priseljencev v italijanskih šolah in pomanjkanja ustreznega didaktičnega gradiva za hitrejšo vključevanje priseljencev v novo okolje se ta abecednik izkazuje kot dragocen pripomoček za učitelje, ki imajo v učnih skupinah pripadnike drugih kultur. Knjiga, opremljena z zgoščenko, v uvodnem delu predstavi abecedo s pripadajočo izgovorjavo v albanščini, in sicer od poimenovanja mesecev, dni v tednu do preprostih albanskih ljudskih pesmi, ki so prevedene v italijanščino in v dva druga jezika. Vsaka posamezna črka abecede uvede novo besedo v albanščini, ki se začne s prikazano črko.

Slikanice ki vsebujejo jezikovne igre

Zadnja skupina slikanic za otroke vsebuje številne zanimive jezikovne igre. Te pomagajo otrokom pri oblikovanju glasov (med te uvrščamo tudi izštevank) in obenem prispevajo k fonološkemu zavedanju predvsem v primerih, ko besede različnega pomena vsebujejo podobne glasove. Pogosto avtorji uporabijo dvojice besed, ki se razlikujejo po enem

glasu, včasih tudi po dveh ali treh glasovih (Sossi, 2005). Pogoste težave pri razumevanju besedil povzročajo pomanjkljive logične povezave v besedilu. Toda včasih je vzrok za nerazumevanje tudi nepravilna zaznava posameznih glasov, ki jih vsebujejo navidezno podobne besede, ali pa neuskklajenost fonema/grafema pri posameznih glasovih. Pri tem želimo opozoriti, da pri otroku, ki sprejema besedilo, neznana beseda ali celo več neznanih besed ne otežuje razumevanja sporočila, ki ga otrok razbere iz konteksta.

Pri branju z odraslo osebo otrok lahko spozna nove besede tudi s posredovanjem sopomenk oz. besed, ki jih je otrok že usvojil. V tem primeru bo povezal novo besedo z znano in s tem postopno širil in poglobljal svoj besedni zaklad.

Zaključek

Slikanica, kot jo opredeljuje ta prispevek, je eden izmed načinov izražanja (gre za izvirno izrazno sredstvo), s svojimi posebnimi pripovednimi značilnostmi. Ta je res namenjena predvsem otrokom, vendar obenem si ne postavlja omejitev glede izbire tematike, eksperimentiranja in ciljne skupine. Je neke vrste spoznavni model, ki združuje različne kognitivne, simbolne in afektivne vidike, deluje kot "motivacijski vzvod" za razvijanje mišljenja, čustvovanja in pozitivnega ravnanja.

Na raziskovalno vprašanje, ali razvijanje zgodnje vizualne pismenosti ter branja slikanic spodbuja otrokov čustveni in kognitivni razvoj, lahko odgovorimo pritrdilno. Delo s slikanico je pripovedna izkušnja, srečanje s podobami, besedami in čustvi, prepletanje sanj in resničnosti. Beseda in slika se dopolnjujeta in nadgrajujeta, zato sta ključna elementa za razumevanje vsebine besedila. Ilustracija spodbuja otrokovo aktivnost: v interakciji s podobo in besedo mladi bralec vključuje tudi lastne izkušnje, kar omogoča smiselno, povezano povzemanje in lastno interpretacijo vsebine besedila. Gre za pomemben formativni proces razčlenbe različnih izraznih sredstev (besede in slike), ki vključuje izgradnjo pomenov, razumevanje prenesenih pomenov in samostojno tvorbo besedila.

Prispevek zaključujemo z ugotovitvijo, da je bistvenega pomena, da odrasli (starši, vzgojitelji, učitelji) otrokom ponudimo kakovostno izbiro literature in se izogibamo komercialnim stvaritvam, ki so pogosto stereotipne in površno oblikovane. Predvsem pa je pomembno, da ne podcenjujemo otrok, saj so ti že od rane mladosti sposobni zaznavanja prenesenih in simbolnih pomenov na različnih ravneh. Pri mladih bralcih s kakovostno slikanico razvijamo besedni zaklad, zmožnost samostojnega pripovedovanja in utemeljevanja, ustvarjalnost in interes. Problemska, večpomenska in večpredstavna ilustracija pri otroku vzbuja radovednost, ga vznemirja in zato motivira k branju.

Branje slikanic zaupamo staršem in ozaveščenim učiteljem, ki imajo pri izbiri umetnostnih besedil velik vpliv na otroke. V spodbudnem in sodelovalnem učnem okolju bodo mladi bralci sposobni postopno izgrajevati avtentično kulturo vizualne podobe, ki se s težavo uveljavlja v sodobnem, predvsem tržno naravnanim okolju.

Summary

The picture book is an original and constantly evolving form of children's literature. Originally intended for children who either cannot read yet, or have only learned the basics, it belongs to that subcategory of children's literature known as 'illustrated fiction' or 'literature in colours' (Blezza Picherle, Ganzlerla 2012, 26).

The picture book can be considered an artistic-literary form that functions as a means through which a story is delivered, a form of narration which can be associated with various genres. Being the result of a project that includes various artists and experts, this is one of its main characteristics. Various fields are thus covered, not only in the creation of picture books, but also in the critical study of them. The most evident, the most visual feature of this artistic form is that, in it, the relationship and interaction between the written word, the characters and their position, or rather between the textual and visual code, is fundamental in providing rhythm and breath to the narration, and in the creation of certain effects in the primary receivers of the book: children. Acting as a mediator between this powerful medium and the narrative which it contains on the one hand, and the child as a whole on the other, is an adult. When selecting a book for a child, the adult mediates almost as a custodian, too, and also acts as a companion when reading a book aloud, in the 'performance' of the reading. A picture book is thus an activator of an emotionally loaded relationship with an adult, and stimulates in the child the development of both a cognitive ability, as well as an emotional and relational ability, supporting the complete development of the person, and therefore contributing to the formation of their character, personality, aesthetic taste, imagination and creativity.

The main emphasis of the article is on the significance of the picture book in its relationship with the pre-school child, focusing mainly on the artistic and pedagogical aspects of contemporary illustration produced by Italian publishers. The article also presents the dynamic relationship created between pre-school children and the reading of picture books. This is a dynamic relationship activated by an adult reading aloud, which leads children to get to know the world and themselves. The period until the age of six is one of extremely rich and fast development in children, although with significant differences from one age to another, and one type of environment to another. In this period, children are extremely sensitive to external stimuli, which can accelerate multiple aspects of their development. In this way, a picture book and its reading become a pleasant and entertaining source of multisensorial stimuli with a special initiation function regarding narration and the pleasure of reading.

The article continues with a definition, characterisation and classification of picture books, as well as with an investigation of specific fields of critical studies focused on this special narrative form, and finally shows the positive effects that reading picture books has on children's development.

Hence, the authors begin their analysis by examining the relationship between text and image and proceed by defining the iconic component of such story-telling, in order to illustrate its importance for the child to adequately understand the images. In addition, the article aims to highlight the importance of the early development of children's

awareness of image reading and emphasises the importance of picture books for children's overall development.

Literatura:

- Altan, F. T. (1980). *La Pimpa ha cinque anni*. Milano: Rizzoli.
- Angeli, N. (2005). *X Una storia senza parole*. Rim: Orecchio Acerbo.
- Augé, M. (2008). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Feltrinelli.
- Bartlett, T. C. in Felix, M. (1997). *Lezioni di tuba*. Pordenone: C'era una volta.
- Gian Luigi Beccaria, G. L. (1997). Postfazione a Francesco Tonucci. V F. Tonucci, *A come elefante. Alfabetiere per bambini che non vogliono imparare a scrivere*. Torino: Gruppo Abele.
- Bleza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Bleza Picherle, S. (2002). *Di fronte alle figure. Il Pepeverde*, (11/12), 34–42.
- Bleza Picherle, S. (2004). L'albo illustrato. Immagini, significati, sensi. V A. Compagno (ur.), *Poche storie... si legge!*, *Atti Primo Convegno Regionale Lazio sulla promozione della lettura per bambini e ragazzi. Il Pepeverde*, *datek* 20, 66–69.
- Bleza Picherle, S. in Ganzerla, L. (2012). Definizioni e classificazioni. *Narrativa illustrata* proviamo a metterci ordine. *Il Pepeverde*, 51, 26–27.
- Boero, P. in De Luca, C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bordiglioni, S. in Bordiglioni, G. (1998). *Ambasciator non porta pena*. Trst: Einaudi Ragazzi.
- Codignola, N. (1999). *Millanta, la gallina canta*. Firenze: Fatatrac.
- Codignola, N. (2000). *Il gallo e la gallina. Non c'è rosa senza spina*. Firenze: Fatatrac.
- Codignola, N. in Olivotto, M. (2003). *Alfabetrocca*. Firenze: Fatatrac.
- Collodi, C. in Innocenti, R. (2000). *Pinocchio*. Pordenone: C'era una volta...
- Collodi, C. in Innocenti, R. (2006). *Pinocchio*. Milano: La Margherita.
- Carrer, C. (2003). *Le Lutin des lettres*. Genève (CH): La Joie de lire.
- Costa, N. (1995). *Prime lettere*. Trst: Emme.
- Costa, N. (1997). *La nuvola Olga e Buonanotte nuvola Olga*. Trst: Emme.
- Costa, N. (2000). *L'alfabeto dei bambini*. Trst: Emme.
- Costa, N. (2012). *Giulio Coniglio e la lumaca Laura*. Modena: Panini.
- Delessert, E. (1980). *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*. Paris: Gallimard-Jeunesse.
- Delessert, E. (1981). *Come il topo piglia un sasso sulla testa e scopre il mondo*. Trst: EL.
- Deti, E. (2002). *Senza parole. Dieci lezioni di storia dell'illustrazione*. Roma: Valore Scuola.
- Doonan, J. (1999). Drawing Out Ideas: A second Decade of the Work of Anthony Browne. *The Lion and The Unicorn*, 23, 30–56.
- Evans, J. (2009). *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to picturebooks*. New York: Routledge.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Fochesato, W. (2000). *Libri illustrati: come sceglierli?* Milano: Mondadori.
- Francaviglia, R. in Sgarlata, M. (2003). *Una giornata con papà. Una giornata bestiale!* Reggio Calabria: Falzea.
- Gandini, L. (1979). *Ambarabà*. Milano: Emme Edizioni.
- Gorni, R. (2005). *Bruna non vuole fare il bagno; Flora non vuole vestirsi; Gino non vuole mangiare la minestra; Elia non vuole andare a letto*. Firenze: Fatatrac.
- Grazzini, F. (1994). *Io scrivo le lettere*. Firenze: Fatatrac.

- Gregersen, T. (1974). Småbørnsbogen. V S. M. Kristensen in P. Ramløv (ur.), *Børnel-og ungdomsbøger. Problemer og analyser* (str. 243-271). Copenhagen: Gyldendal.
- Gri, G. P. (2000). *(S)confini*. Montereale Valcellina (Pordenone): Menocchio.
- Grimm, L., Grimm, W. in Pakovská, K. (2008). *Cappuccetto Rosso*. Milano: Nord Sud.
- Haramija, D. in Batič, J. (2013). *Poetika slikanic*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Innocenti, R. (1993). Note in margine all'editoria. V C. Ravioli (ur.), *Il libro per ragazzi. Prospettive e linee di tendenze* (str. 20-45). Genova: Grapho.
- Lehman, B. (2007). *Il libro rosso*. Milano: Il Castoro.
- Lionni, L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- Lionni, L. (2015). *Mali modri in mali rumeni*. Domžale: Miš.
- Lüthi, M. (1979). *La fiaba popolare europea. Forma e natura*. Milano: Mursia.
- Maffioletti, S., Pregliasco, R., Marshall, R. in Delessert, E. (1992a). *J'aime pas lire!* Paris: Gallimard.
- Marshall, R. in Delessert, E. (1992b). *Mmmm, che buon libro!* Trieste: Einaudi ragazzi.
- Massari, A. (2001). *La ragazza serpente e altri racconti arberesche*. Reggio Calabria: Falzea.
- Mirandola, G. idr. (2012). *Ad occhi aperti Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Monreal, G. in Claveloux, N. (1970). *I viaggi di Alina*. Trst: Emme.
- Munari, B. (1960). *Alfabetiere*. Torino: Einaudi.
- Munari, B. (1972). *Alfabetiere*. Torino: Einaudi "Tantibambini".
- Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Genova: Il Melangolo.
- Munari, B. (1998). *Alfabetiere*. Mantova: Corraini.
- Munari, B. (2003). *Bruno Munari's ABC. Semplice lezione di ingles*. Mantova: Corraini.
- Murphy, M. (1997). *Mi piace quando...* Bolzano: AER.
- Nikolajeva, M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallinn: Tallinn Pedagogical University.
- Nikolajeva, M. (2006). Picture books. V J. Zipes (ur.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*, 3 (str. 247-251). New York: Oxford University Press.
- Nikolajeva, M. in Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31, 225-239.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Georgia: University of Georgia Press.
- Orengo, N. (1972). *A – Uli – Ulè. Filastrocche, conte, ninne nanne*. Torino: Einaudi.
- Orengo, N. (1992). *A – Uli – Ulè. Filastrocche, conte, ninne nanne*. Trst: Einaudi Ragazzi.
- Oxembury, H. (1982). *Holidays, Helping, Shopping, Badtime, Animals*. London: Methuen Walker Books.
- Pacovská, K. (2008). *Cappuccetto Rosso*. Zurig: Nord-Sud.
- Pallottino, P. (2010). *Storia dell'illustrazione italiana. Cinque secoli di immagini riprodotte*. Lucca: La Casa Usher.
- Pastega, G. in Pacovská, K. (1997). Un'illustratrice tra favole e ricordi. *L'illustratore*, 0, 4-6.
- Perrault, C. in Innocenti, R. (2000). *Cenerentola*. Pordenone: C'era una volta...
- Perrault, C. in Moon, S. (1986). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Grasset.
- Perrault, C. in Montresor, B. (1993). *Il nuovo Cappuccetto Rosso*. Palermo: Novecento.
- Pittau, F. in Gervais, B. (2000). *I contrari*. Milano: Il Castoro.
- Pitré, G., Carzan, C. in Brancaforte, M. (2006). *La Bella dalla stella d'oro*. Geraci Siculo (Palermo): Edizioni Arianna.
- Poesio, C. (1995). *L'illustrazione. 15 artisti per l'infanzia*. Genova: Orti Sauli.
- Popov, N. (1996). *Perché?* Milano: Nord Sud.
- Rauch, A. (2009). *Immaginando, Trent'anni di disegno di e con i bambini di Pistoia*. Pistoia: Gli Ori.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Trst: EL, Einaudi Ragazzi.

- Rodari, G. in Costa, N. (2005). *L'omino della pioggia*. Dolina (TS): EL.
- Romanin, T. (2002). *Questa è la storia*. Milano: Jaca Book.
- Salisbury, M. in Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visual storytelling*. London: Laurence King.
- Scaldaferri, N., Kaceti, S., KDhuli, B. Zinn, D. in Facchini, V. (2003). *Abbicci in tante lingue. Alfabeti parole e filastrocche illustrate in albanese italiano francese inglese*. Matera: Tolbà.
- Sciolla, G. C. (2001). *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*. Torino: Utet Libreria.
- Scuderi, L. (2000a). *Se io vedo...* Firenze: Fatatrac.
- Scuderi, L. (2000b). *Se io sento...* Firenze: Fatatrac.
- Scuderi, L. (2004). *Se io assaggio...* Firenze: Fatatrac.
- Scuderi, L. (2008). *Se io tocco...* Firenze: Fatatrac.
- Sendaka, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 20, 97–108.
- Sipe, L. R. in Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks, Play, Parody and Self-Referentiality*. New York: Routledge.
- Sossi, L. (1998). Metafore d'infanzia. Evoluzione della letteratura per ragazzi in Italia attraverso la storia di una casa editrice. Trst: EL, Einaudi Ragazzi.
- Sossi, L. (2005). *La magia delle narrazioni*. Pasian di Prato (Udine): Campanotto.
- Sossi, L. (2006). Narrare le radici. V G. Pitri, C. Carzan in M. Brancaforte (ur.), *La Bella dalla stella d'oro* (str. 2–5). Geraci Siculo (Palermo): Arianna.
- Sossi, L. (2008). L'illustrazione contemporanea. V T. Bortolotto (ur.), *Educazione e Legalità* (str. 29–54). Portogruaro: Centro Studentesco »G. Calasanzio«.
- Terrusi, M. (2011). Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia. V E. Beseghi in G. Grilli (ur.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (str. 144–159). Rim: Carocci.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Rim: Carocci.
- Tognolini, B. (2002). *Mammalingua. Ventuno filastrocche per i neonati e per la voce delle mamme*. Cagliari: Tuttostorie.
- Tonucci, F. (1997). *A come elefante. Alfabetiere per bambini che non vogliono imparare a scrivere*. Torino: Gruppo Abele.
- Tullet, H. (1999). *Non ti confondere*. Milano: Salani.
- Tullet, H. (2001). *Giorno e notte*. Milano: Salani.
- Wolfgang, I. (1983). Die Doppelungsstruktur des literarisch Fiktiven. V H. Dieter in I. Wolfgang (ur.), *Funktionen des Fiktiven, Poetik und Hermeneutik* (str. 497–510). München: Fink.

Katere glasbene zvrsti najraje poslušajo predšolski otroci?

KATARINA HABE IN TOMAŽ BRATINA

Povzetek Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšne so glasbene preference predšolskih otrok ter v kolikšni meri so povezane z glasbenimi preferencami staršev. V kvantitativnem delu raziskave je sodelovalo 250 otrok, starih 5 in 6 let, od tega 118 dečkov in 132 deklic. V kvalitativni del pa smo vključili 15 otrok in po enega od staršev teh otrok. Udeleženci so ocenjevali všečnost enominutnih posnetkov desetih najpogostejših glasbenih zvrsti in v kvalitativnem delu podajali tudi razloge za všečnost oziroma ne všečnost. Rezultati so pokazali, da predšolski otroci pozitivno vrednotijo vse glasbene zvrsti, najbolj pa otroško pesem v izvedbi otroka. Primerjava glasbenih preferenc otrok in staršev kaže, da so le-te pomembno povezane.

Ključne besede: • glasbene preference • glasbene zvrsti • predšolski otroci • „slušna odprtost“ • starševski vpliv •

NASLOVA AVTORJEV: dr. Katarina Habe, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: habekatarina@gmail.com, dr. Tomaž Bratina, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za temeljne pedagoške predmete, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-pošta: tomaz.bratina@um.si.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.77-90 (2018) UDC: 373.5:655.26
ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Which Music Genres are Preferred by Preschool Children?

KATARINA HABE & TOMAŽ BRATINA

Abstract The aim of our study was to explore musical preferences in preschool children and also to shed light on parental influence. Quantitative study was conducted on 250 five- and six-year olds, 118 boys and 132 girls. In the second part, we performed qualitative study on 15 children and their parents. Participants evaluated 10 one minute long musical excerpts and in qualitative study also reported reasons for (dis)liking. The results reveal that preschool children appreciate most of the musical styles, among which they like children song sung by a child the most. Parental influence was confirmed in qualitative part.

Keywords: • musical preference • musical styles • preschool children • “open earedness” • parental influence t •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katarina Habe, PhD, University of Ljubljana, Academy of Music, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: habekatarina@gmail.com, Tomaž Bratina, PhD, University of Maribor, Faculty of Education, Department of Basic Pedagogical Studies, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: tomaz.bratina@um.si.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.77-90(2018) UDC: 373.5:655.26
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

razvoja: na psihomotorični, afektivni, kognitivni in socialni razvoj (Denac, 2012; Habe, 2005; Jensen, 2000). Zaradi »slušne odprtosti« (angl. open earedness) je predšolsko obdobje idealno za oblikovanje kakovostnega glasbenega okusa, saj so v tem obdobju otroci dojemljivi in odprti za sprejemanje raznolikih glasbenih stilov (Hargreaves, 1982; Castell, 1982; Le Blanc, 1991, v Hargreaves, North in Tarrant, 2006). V naši raziskavi smo se prav zato osredotočili na to ključno obdobje za oblikovanje glasbenih preferenc in pri tem izpostavili tudi vlogo staršev.

Opredelitev glasbenih preferenc

Glasbene preference lahko opredelimo kot skupek čustvenih reakcij na glasbeni odlomek ali določen stil glasbe, ki izraža stopnjo (ne)ugajanja za to glasbo in ne temelji nujno na kognitivni analizi ali na estetskem komentarju (Hargreaves idr., 2006). Glasbene preference označujejo človekove nagibe in nagnjenja do določene zvrsti glasbe, ki se razvijejo iz glasbenih emocij, odvisnih od štirih dejavnikov: od strukturnih značilnosti glasbe, od značilnosti izvedbe, od značilnosti poslušalca in od značilnosti konteksta poslušanja (Habe, 2007). Trdne in trajne preference za določen glasbeni stil skladatelja ali izvajalca tvorijo glasbeni okus, pri katerem gre za ponavljajoče se preference posameznika, ki so v vseh okoliščinah enake. V vsakdanjem življenju se posameznikove glasbene preference kažejo v tem, kateri glasbeni stil prostovoljno izbere za poslušanje, kadar ima možnost izbire in nobenih omejitev (Hargreaves idr., 2006).

Poznamo tri teoretične pristope k preučevanju glasbenih preferenc:

1. Pristop eksperimentalne estetike v ospredje postavlja preučevanje vpliva glasbenih parametrov bodisi na stopnjo vznburjenja pri posamezniku bodisi na oblikovanje glasbenih preferenc na podlagi prototipičnega modela.
2. Razvojni pristop poudarja pomen kognitivne maturacije na oblikovanje glasbenih preferenc. Predpostavlja, da obstajajo kritična obdobja za razvoj glasbenih preferenc. Le Blanc (1991, v Hargreaves idr., 2006) je izvedel obsežno metaanalizo, na podlagi katere je izpostavil štiri zaključke: 1. mlajši otroci so dojemljivi za raznolike glasbene stile, saj se nahajajo v obdobju »slušne odprtosti«; 2. »slušna odprtost« upade z vstopom v adolescenco; 3. delno se »slušna odprtost« povrne pri prehodu iz adolescence v zgodnjo odraslost; 4. »slušna odprtost« upada s starostjo.
3. Tretji pristop, ki izhaja iz teorije socialne identitete (TSI) (Tajfel in Turner, 1979, v Hargreaves idr., 2006), poudarja socialno vlogo glasbenih preferenc v smislu glasbe kot identifikacijskega sredstva s socialno skupino, kar je še posebej v ospredju v obdobju adolescence. V naši raziskavi smo izhajali iz kombinacije razvojnega pristopa in pristopa TSI, saj smo se osredotočili na predšolsko obdobje kot ključni temelj za razvoj kakovostnega glasbenega okusa, pri tem pa smo pristop TSI upoštevali v kvalitativnem delu raziskave, v katerem so nas zanimale povezave med otrokovimi preferencami in preferencami enega od staršev.

Na izbor glasbenih preferenc vpliva veliko različnih dejavnikov, ki sta jih Schäfer in Sedlmeier (2009) razvrstila v sedem kategorij: 1. kognitivni dejavniki (samopodoba, dojemanje samega sebe), 2. regulacija čustev (vsak teži k določeni zvrsti glasbe za uravnavanje pozitivnih ali negativnih čustev), 3. fiziološka vzburjenost (kar označuje močne pozitivne občutke pri poslušanju določene zvrsti glasbe), 4. izražanje identitete kulture, iz katere izhajamo, 5. ponavljajoča se izpostavljenost določeni glasbi (glasbo, ki jo večkrat slišimo, hitreje vzljubimo), 6. glasbene karakteristike (glasnost, kompleksnost strukture, tempo) in 7. poslušalčeve karakteristike (osebnost, starost, spol).

Ljudje na splošno raje poslušamo hitrejšo glasbo, ne glede na starost, spol ali izobrazbo (Dobrota in Reić Ercegovac, 2013). Prav tako raje poslušamo glasbo z jasno definiranim ritmom ter prepoznavno melodijo. Ritem in melodija morata biti ravno prav kompleksna, saj to vodi k srednje zahtevni aktivaciji možganov. Preveč znano ne aktivira več in dolgočasi, neznano pa premočno aktivira in prežene vtis ugajanja. Toda kar ljudje občutijo kot preprosto ali zapleteno, kar jim ugaja ali pa ne, ni odvisno samo od oblike videnega ali slišane, temveč tudi od družbenega konteksta, izobrazbe in celotne osebnostne strukture (Denac, 2009).

Kognitivne ter osebnostne značilnosti posameznika imajo znatno večji vpliv na glasbene preference starejših, saj na mlajše še vedno v večji meri vplivajo starši, vzgojitelji, učitelji, vrstniki in smernice popularnosti (Delsing, Ter Bogt, Rutger, Engels in Meeus, 2008).

V naši raziskavi so nas glede individualnih razlik zanimale razlike med spoloma, prav tako pa smo želeli preučiti vlogo staršev pri oblikovanju glasbenih preferenc.

Glasbene preference v predšolskem obdobju

V primerjavi s preučevanjem glasbenih preferenc od obdobja mladostništva dalje so raziskave glasbenih preferenc v predšolskem obdobju še vedno manj pogoste (Nieminen, Istok, Brattico in Tervaniemi, 2012). V izvedenih raziskavah so pri novorojenčkih in dojenčkih ugotavljali glasbene preference na podlagi časovnega intervala usmerjanja pozornosti (pogleda) v smeri glasbenega dražljaja, pri starejših predšolskih otrocih pa so za prepoznavanje všečnosti glasbenih odlomkov uporabljali obrazne izraze (Kopiecz in Lehmann, 2008; Krumhansl in Keil, 1982; Lamont, 2003; Le Blanc, Jin, Simpson, Stamou in McCrary, 1998; v Škojo, Radočaj-Jerković in Milinović, 2017). Raziskave so pokazale, da mlajši otroci ocenjujejo raznolike glasbene zvrsti bolj pozitivno kot starejši otroci (Brittin, 2000; Le Blanc idr., 1988; Le Blanc idr., 1996; Montgomery, 1996, v Škojo idr., 2017). Jellison in Flowers (1991, v Škojo idr., 2017) sta ugotovila, da je popularna glasba priljubljena že pri mlajših otrocih, preference za rock glasbo pa se pri otrocih povečajo s starostjo. Predšolski otroci imajo ne glede na glasbeni stil najraje glasbo v hitrejšem tempu (Le Blanc in Cote, 1983; Le Blanc in McCrary, 1983, v Dobrota in Reić Ercegovac, 2016), z veliko humorja (Le Blanc, Sims, Malin in Sherill, 1992, v Dobrota in Reić Ercegovac, 2016), izrazito ekspresivne dinamike (Burnsed, 1998, v Dobrota in Reić Ercegovac, 2016). Demorest in Shultz (2004, v Dobrota in Reić Ercegovac, 2016) navajata, da imajo predšolski otroci raje poznano glasbo, čeprav predhodne raziskave (Gabrovec, 2011; Hargreaves in Castel, 1987, v Dobrota in Reić

Ercegovac, 2016) kot ključno značilnost predšolskih glasbenih preferenc izpostavljajo preferiranje raznolikih, tudi nepoznatih glasbenih stilov. Je pa res, da je v sodobnem času vpliv medijev prisoten že od rojstva dalje, tako da je razlike verjetno treba interpretirati v tem kontekstu. Sims in Cassidy (1997, v Dobrota in Reič Ercegovac, 2016) poudarjata, da prisotnost teksta pri predšolskih otrocih ne vpliva na glasbene preference.

B. Gabrovec (2011) je v slovenski raziskavi o glasbenih preferencah pri predšolskih otrocih ugotovila, da po mnenju vzgojiteljic predšolski otroci najraje poslušajo otroško glasbo, ki jo izvajajo otroci, nato ljudsko glasbo v izvedbi otrok in odraslih. Sledijo ambientalna glasba (zvoki iz narave), klasična glasba, glasba drugih kultur in popularna slovenska glasba. Kot najmanj všečne glasbene zvrsti so vzgojiteljice navedle narodno-zabavno glasbo in popularno tujo glasbo. O. Denac (2012) pa je v raziskavi o glasbenih preferencah do izbranih glasbenih dejavnosti v vrtcu ugotovila, da imajo otroci raje glasbene dejavnosti, pri katerih so lahko aktivni (gibanje ob glasbi, petje pesmi in igranje inštrumentov). Po drugi strani pa je njena raziskava nakazala, da je interes vrtčevskih otrok za glasbo v veliki meri pogojen z glasbenim interesom vzgojiteljic.

Razlike v glasbenih preferencah glede na spol

Spol je manj pogosta spremenljivka v raziskovanju glasbenih preferenc, saj so razlike med preferencami žensk in moških v sodobnem času namreč zanemarljive (v največji meri kot posledica vedno večjega enakovrednega obravnavanja žensk v družbi) (North, 2010). Dekleta zavzemajo bolj pozitivno držo do glasbe in glasbenih aktivnosti kot moški. Na splošno imajo moški raje glasbo, ki jo lahko opišemo kot »trdo« ali »težko« (hard rock, progresivni rock, heavy metal in včasih jazz), ženske pa glasbo, ki je »mehka« in bolj romantična (pop, folk, klasično in plesno glasbo) (Abeles in Chung, 1996). Razloge lahko prepoznamo v različnih načinih socializacije dečkov in deklic, iz katerih izhajajo različne spolne vloge; moški so bolj odzivni na glasbene dražljaje, ženske pa se bolj intenzivno odzivajo na glasbene dražljaje. V času mladostništva razlike med spoloma obstajajo – deklice imajo na splošno bolj raznovrsten okus kot fantje, sicer pa se bolj nagibajo k čustveno poudarjeni glasbi. To sta potrdili tudi raziskavi Vindiša (2005) ter Kovačiča, D. Horvat in J. Črčinovič Rozman (2013). Fantje so v glavnem precej manj zainteresirani za glasbo od deklet in pogosto ljubitelji ene same glasbene zvrsti, še posebej pa poslušajo »tršo«, napadalno glasbo (Dolinar, 2013). Na te razlike predvsem vplivajo socializacijski procesi, specifični za spol (Gabrovec, 2011). Bolj kot fantje imajo dekleta raje klasično glasbo, na kar naj bi vplivalo to, da se dekleta pogosteje odločajo za igranje inštrumentov in so tako bolj glasbeno izobražena, kar se kaže v širšem sprejemanju glasbenih stilov (Kosednar, 2012).

Razlike glede na spol lahko v predšolskem obdobju osvetlimo z vidika teorije identifikacije (Bandura, 1977). Tako bi se znale že v predšolskem obdobju pokazati preference do glasbenih stilov, ki jih pri dečkih preferirajo očetje, pri deklicah pa mame.

Vloga staršev pri oblikovanju glasbenih preferenc pri otrocih

Med dejavnike, ki pomembno vplivajo na oblikovanje glasbenega okusa, Le Blanc (1991) umešča družino. Otroci opazujejo starše, se z njimi identificirajo in posnemajo njihovo

vedenje (Bandura, 1977). Če starši do določene glasbe izražajo pozitivne preference, to prevzame tudi otrok; isto velja tudi v primeru negativnih preferenc. O pomembni vlogi staršev pri oblikovanju glasbenih preferenc otrok pričajo številne raziskave (npr. Cass-Beggs, 1990; Gordon, 1990; Ilari, 2005; Mehr, 2014; de la Motte-Haber, 1990; Kafol, Denac in Žnidaršič, 2016; Rimmer, 2012; Serbun in Debono, 2010; Škojo idr., 2017).

Zelo pomemben dejavnik pri oblikovanju glasbenega okusa je torej glasbena socializacija, ki poteka predvsem preko posnemanja – sprva v družini, kasneje preko vrstnikov in medijev (de la Motte-Haber, 1990). Primarna glasbena socializacija je prisotna predvsem v zgodnjem otroštvu in je odvisna od dejavnosti, kot so relativna prisotnost/odsotnost glasbe doma in prakse, ki jo spremljajo (Rupnik, 2016). B. Ilari (2005) je v svoji raziskavi ugotovila, da je izbor vrste glasbe, ki jo matere predvajajo dojenčkom, v največji meri odvisen od njihovega poklica in njihovih predhodnih glasbenih izkušenj in da je interakcija mati – dojenček pomemben napovednik glasbenih preferenc otroka. Serbun in Debono (2010) sta v svoji raziskavi ugotovila, da na glasbene preference pomembno vpliva tudi vrsta navezanosti na primarnega skrbnika. V primeru varne navezanosti – prisoten je bil topel, pristen odnos med otrokom in primarnim skrbnikom – so otroci izražali bolj podobne preference do glasbenih stilov kot njihovi starši kot pa v primeru negotove navezanosti, v kateri so bili starši bolj hladni in neodzivni. Primarna socializacija torej postavlja temelje za oblikovanje glasbenega okusa na podlagi vrednotenja organiziranega zvoka, narave pozornosti do glasbe in oblike odziva oz. vključevanja v poslušanje (Rimmer, 2012).

Tudi raziskave, ki so bile izvedene na slovenski populaciji otrok (Denac, 2008; Kafol idr., 2016), potrjujejo pomen družinskega okolja pri oblikovanju glasbenih preferenc. B. Kafol idr. (2016) so v svoji raziskavi na slovenski populaciji mladostnikov potrdile, da so glasbene preference mladostnikov povezane z glasbenimi preferencami njihovih staršev. Mladostniki so bolje vrednotili tiste glasbene stile, ki so jih v otroštvu poslušali skupaj s svojimi starši.

Namen raziskave

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, katere glasbene zvrsti so predšolskim otrokom najbolj všečne. Zanimale so nas tudi razlike v glasbenih preferencah glede na spol. Prav tako smo želeli preveriti obstoj povezanosti med glasbenimi preferencami do glasbenih zvrsti otrok in njihovih staršev.

Metodologija

V raziskavi je sodelovalo 250 predšolskih otrok iz različnih slovenskih regij, starih 5 in 6 let, od tega 118 dečkov in 132 deklic. V kvalitativni del raziskave smo vključili 15 predšolskih otrok in po enega od njegovih staršev, pri čemer je bil starš istega spola kot otrok.

Skladno s teorijo prototipičnih primerov (North in Hargreaves, 1997) smo izbrali prototipične primere skladb za vsak posamezen glasbeni stil. Izbrane skladbe so bile nato uporabljene kot vzorci v postopku ocenjevanja všečnosti.

Udeležence smo razdelili v skupine po 5 otrok, jim razdelili ocenjevalne liste ter jim podali navodila za izpolnjevanje. Pred ocenjevanjem smo vodeno izvedli dva poskusna primera. Nato smo udeležencem predvajali eno minuto trajajoče posnetke glasbenih vzorcev desetih različnih glasbenih zvrsti. Po vsakem predvajanju izbranega posnetka skladbe so udeleženci s pomočjo ocenjevalnega lista ocenili všečnost predvajane skladbe. Ocenjevanje všečnosti je potekalo na tristopenjski slikovno-opisni lestvici. Ocenjevanje je skupaj s podajanjem navodil in obema poskusnima primeroma trajalo približno 20 minut.

Po končanem ocenjevanju smo izvedli še individualno ocenjevanje z naključno izbrano skupino petnajstih otrok in njihovih staršev. Starši in otroci so ločeno ocenjevali všečnost predvajanih skladb in pri vsakem izmed primerov pojasnili, zakaj jim je predvajana skladba všeč ali jim ni všeč. Odgovore smo si sproti zapisovali in jih po zaključku analizirali.

Statistično analizo podatkov smo izvedli s programom SPSS in statističnimi metodami deskriptivne in inferenčne statistike ob uporabi neparametričnih preizkusov.

Rezultati

Všečnost posameznih glasbenih zvrsti

Udeležencem smo v postopku ocenjevanja predvajali izbrane skladbe glasbenih zvrsti jazz, klasika, ljudska, narodno-zabavna, otroška v izvedbi otrok, otroška v izvedbi odraslih, pop, rock, soul ter glasba drugih kultur. Ocene všečnosti so bile podane z uporabo tristopenjske slikovno-opisne lestvice z možnimi izbirami ni všeč, nevtravno, všeč.

Preglednica 1: Aritmetične sredine všečnosti glasbenih zvrsti

<i>Glasbena zvrst</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Otroška (poje otrok)	2,69	0,619	1	3
Otroška (poje odrasla oseba)	2,59	0,678	1	3
Jazz	2,57	0,650	1	3
Glasba svetov	2,54	0,729	1	3
Narodno-zabavna	2,53	0,723	1	3
Pop	2,46	0,739	1	3
Rock	2,45	0,796	1	3
Klasika	2,39	0,748	1	3
Ljudska	2,33	0,810	1	3
Soul	2,28	0,833	1	3

Aritmetične sredine ocen všečnosti posamezne glasbene zvrsti potrjujejo, da je otrokom najbolj všeč otroška pesem, ne glede na to, kdo jo izvaja. To je skladno z rezultati, ki jih je dobila B. Gabrovec (2011). Izidi v preglednici 1 hkrati pokažejo, da otroci nobene glasbene zvrsti niso ocenili z oceno *ni všeč*. Na tretjem mestu so otroci izbrali skladbo iz svetovne etno glasbene zakladnice. Sledi narodno-zabavna glasba, nato jazz in rock. Pop

se je, zanimivo, znašel šele na šestem mestu po všečnosti, sledila je ljudska glasba, nato klasika in na zadnjem mestu soul. Povprečna ocena všečnosti ljudske pesmi in soula kaže, da so otroci do teh zvrsti v glavnem nevtralni ($M = 2,33$ in $M = 2,28$). Iz preglednice je torej razvidno, da so vsi glasbeni stili otrokom večinoma všečni. To je v skladu s teorijo »slušne odprtosti«, ki poudarja, da so otroci vse do 8., 10. leta odprti za raznolike glasbene stile (Hargreaves, 1982, v Hargreaves idr., 2006). Zdi se, da je bil kriterij presojanja všečnosti pri otrocih predvsem tempo skladbe.

Ali so razlike v oceni všečnosti posameznih zvrsti glasbe tudi statistično značilne, kažejo naslednji rezultati.

Preglednica 2: Izid Friedmanovega preizkusa razlik med ocenami všečnosti glasbenih zvrsti

Glasbena zvrst	$\bar{R}$	χ^2	P
Otroška (poje otrok)	6,18	74,620	0,000
Otroška (poje odrasla oseba)	5,88		
Jazz	5,72		
Glasba svetov	5,72		
Narodno-zabavna	5,69		
Rock	5,42		
Pop	5,37		
Klasika	5,16		
Ljudska	4,98		
Soul	4,88		

Analiza razlik med povprečnimi rangi ocen všečnosti posamezne glasbene zvrsti kaže, da je otrokom najbolj všeč otroška pesem. Pri tem preferirajo pesmi, ki jih pojejo otroci. Prav tako jim je všeč, če otroško pesem poje odrasla oseba. Dobro sprejemajo tudi jazz, glasbo svetov in narodno-zabavno glasbo. Najmanj sta otrokom všeč ljudska glasba in soul. Razlike med ocenami všečnosti, kakor kaže izid Friedmanovega preizkusa, so statistično značilne ($P = 0,000$).

Ocene všečnosti posameznih glasbenih zvrsti so lahko odvisne tudi od spola otroka. Želeli smo preveriti, ali otroci enega spola všečnost določene glasbene zvrsti drugače izražajo kot otroci drugega spola.

Analiza razlik (preglednica 3) po Mann-Whitneyju v ocenah všečnosti posamezne glasbene zvrsti pokaže, da je večina glasbenih zvrsti enako priljubljenih pri otrocih obeh spolov. Izjema je rock glasba, ki je bolj priljubljena pri dečkih. Razlika v oceni všečnosti rock glasbe glede na spol je statistično značilna ($P = 0,000$). Predhodne raziskave kažejo, da naj bi na splošno ženske izražale bolj pozitivne preference do glasbe, hkrati pa naj bi bil razpon njihovih glasbenih referenc širši (Dobrota in Reič Ercegovac, 2015). Abeles in Chung (1996) navajata, da v glasbenih preferencah naj ne bi obstajale razlike med spoloma, v glasbenem okusu, ki se oblikuje iz glasbenih preferenc v obdobju poznega mladostništva, pa naj bi bile te razlike prisotne – ženske naj bi preferirale mehkejšo zvrsti, kot npr. pop, filmsko glasbo, moški pa »tršo« glasbo, kot npr. rock, heavy metal in rap (Abeles in Chung, 1996). Predhodne slovenske študije na področju preučevanja glasbenih preferenc so potrdile obstoj razlik med spoloma (Dolinar, 2013; Kovačič idr., 2013; Kafol

idr., 2016; Vindiš, 2005), pri čemer je treba poudariti, da so bile vse te raziskave izvedene na populaciji mladostnikov.

Preglednica 3: Razlike med ocenami všečnosti glasbenih zvrsti glede na spol

<i>Glasbena zvrst</i>	<i>Spol</i>	$\bar{R}$	<i>U</i>	<i>P</i>
Jazz	Deklice	126,60	7650,500	0,763
	Dečki	124,29		
Klasika	Deklice	127,01	7597,000	0,700
	Dečki	123,84		
Ljudska	Deklice	120,95	7199,000	0,247
	Dečki	130,50		
Narodno-zabavna	Deklice	127,56	7524,500	0,571
	Dečki	123,23		
Otroška (poje otrok)	Deklice	127,10	7584,500	0,613
	Dečki	123,74		
Otroška (poje odrasla oseba)	Deklice	129,38	7286,500	0,271
	Dečki	121,23		
Pop	Deklice	125,55	7788,500	0,990
	Dečki	125,45		
Rock	Deklice	105,79	5212,500	0,000
	Dečki	147,20		
Soul	Deklice	124,82	7705,500	0,864
	Dečki	126,25		
Glasba svetov	Deklice	127,82	7490,000	0,519
	Dečki	122,94		

Všečnost posameznih glasbenih zvrsti in družinska vez

Po končanem skupinskem delu ocenjevanja všečnosti smo na izbrani skupini otrok in staršev ($n = 15$) ugotavljali, ali se ocena všečnosti posamezne glasbene zvrsti razlikuje med otrokom in staršem. V nadaljevanju smo nato ugotavljali, kako skladni so odgovori otrok o všečnosti različnih glasbenih zvrsti z glasbenimi preferencami njihovih staršev. Pri tem so nas zanimali predvsem njihovi razlogi za oceno všečnosti. Zato smo poseben poudarek namenili vrednotenju in kvalitativni primerjavi razlogov, zakaj je nekomu določena glasbena zvrst všeč oziroma mu ni všeč.

Za skoraj vse zvrsti glasbe se pokaže, da so v dokaj enaki meri všeč tako otrokom kot staršem. Določena zvrst glasbe je sicer nekoliko bolj všeč otrokom, druga pa je nekoliko bolj všeč staršem. Izpostaviti velja otroško pesem, ki jo poje otrok – ugotavljamo, da je ta zvrst v enaki meri všeč tako otrokom kot staršem.

Preglednica 4: Razlike med ocenami všečnosti glasbenih zvrsti glede na družinsko vez

Glasbena zvrst		M	s
Jazz	Otrok	1,93	0,884
	Starš	1,73	0,884
Klasika	Otrok	2,20	0,862
	Starš	2,00	0,845
Ljudska	Otrok	2,00	0,926
	Starš	1,93	0,799
Narodno zabavna	Otrok	2,40	0,737
	Starš	1,87	0,915
Otroška (poje otrok)	Otrok	2,60	0,737
	Starš	2,60	0,737
Otroška (poje odrasla oseba)	Otrok	2,60	0,632
	Starš	2,40	0,828
Pop	Otrok	2,27	0,884
	Starš	2,20	0,941
Rock	Otrok	2,13	0,915
	Starš	2,40	0,828
Soul	Otrok	2,00	0,845
	Starš	2,27	0,799
Glasba svetov	Otrok	2,47	0,743
	Starš	2,20	0,862

Opažamo, da so med dečki preferirali rock glasbo predvsem tisti, katerih očetje so po duši rokerji in je rock glasba njihova najljubša zvrst. Tako so fantje kot tudi njihovi očetje navajali, da jim je rock všeč, ker je prisoten udaren ritem, močni bobni in distorzijski zvok kitare in ker ima ta glasba energijo. Pri deklicah in njihovih mamah je bil podoben trend odgovorov zaznati pri všečnosti pop glasbe – navajale so, da jim je všeč, ker se lahko nanjo pleše, ker ima dobro melodijo, ker gre v uho in ker jo poznajo z radia. Na tem mestu smo torej lahko zaznali stereotipno presojanje, pri katerem se je izkazala »mehka« glasba bolj všečna za ženski spol, »trda« pa za moškega. O tem sta poročala že Abeles in Chung (1996) in je bilo razvidno tudi v raziskavi Colleyjeve (2008). Zanimivo je, da so bili odgovori staršev skladni z odgovori njihovih otrok tudi pri presojanju otroških skladb – namreč tudi staršem so bile najbolj všeč otroške skladbe, ker jih njihovi otroci radi prepevajo, ker jih otroci radi poslušajo na nosilcih zvoka, ker jih spomnijo na otroštvo in ker imajo besedila, ki so otrokom primerna. Otroci pa so navajali, da imajo otroške pesmi najraje, ker jih pojejo v vrtcu, ker so zabavne, ker jih njihova vzgojiteljica tako lepo zapoje in ker so z njimi nastopali. Vidimo lahko, da je pri glasbenih preferencah predšolskih otrok v ospredju komponenta aktivnosti – če skladbice lahko sami prepevajo, so jim te tudi bolj všeč. Ta naša ugotovitev je skladna z izsledki raziskav B. Gabrovce (2011) in O. Denac (2012).

Zaključki

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da je glasbeni okus predšolskih otrok raznolik in zelo odprt do različnih glasbenih zvrsti. To potrjuje tezo »slušne odprtosti« (Hargreaves, 1982, v Hargreaves idr., 2006). Otroci so prav vse glasbene zvrsti vrednotili pozitivno ali nevtrarno. Najbolj všeč jim je bila otroška pesem, bodisi v izvedbi otroka bodisi v izvedbi odraslega. Opaziti je bilo, da otroke pri presojanju všečnosti glasbenih zvrsti vodi predvsem tempo skladbe in da so bolj preferirali skladbe v hitrejšem tempu, čeprav tega nismo sistematično preverjali in gre zgolj za naša subjektivna opažanja. O tem poročajo tudi predhodne raziskave (LeBlanc, 1981; Le Blanc in Cote, 1983; Le Blanc in McCrary, 1983; Sims, 1987, v Dobrota in Reić Ercegovac, 2016). Kar se tiče razlik med spoloma, se te niso izkazale za pomembne, razen pri rocku, ki so ga dečki v primerjavi z deklicami bolj preferirali. Tudi predhodne raziskave poročajo o tem, da naj bi dečki bolj preferirali »tršo« glasbo, kamor je umeščen tudi rock (Abeles in Chung, 1996). Pri preverjanju povezanosti preferenc otrok in staršev se je izkazalo, da ne obstajajo pomembne razlike v preferencah otrok in staršev, kar pomeni, da so glasbene preference otrok in staršev skladne. To je bilo razvidno tudi iz navajanja razlogov, zakaj je otrokom/staršem določena glasbena zvrst všeč – pri otrocih in njihovih starših so bili zelo podobni, včasih celo identični. Slednji rezultat govori v prid pomembni vlogi staršev pri oblikovanju glasbenega okusa otrok, o čemer so poročale številne raziskave (Cass-Beggs, 1990; Gordon, 1990; Ilari, 2005; Mehr, 2014; de la Motte-Haber, 1990; Kafol idr., 2016; Rimmer, 2012; Serbun in Debono, 2010; Škojo idr., 2017).

Zaključimo lahko, da nam ne sme biti vseeno, kaj poslušajo naši otroci, in da je pomembno, da v predšolskem obdobju postavimo kakovostne temelje glasbenega okusa. Pri tem najpomembnejšo vlogo odigrajo starši, v veliko pomoč pa so jim pri usmerjanju tudi vzgojitelji.

Summary

Music is vibration of sound in space and time and has a remarkable influence on the psycho-physical state of the individual. The ancient civilizations were well aware of the significance of music in development of a personality and also acknowledged healing potential of music (Dewhurst-Maddock, 1999). Preschool children are especially susceptible to this kind of influence, so we should be well aware of what kind of music children listen to. A number of studies show that music influences the holistic development of an individual; on cognitive, affective and social as well as aesthetic level (Habe, 2005; Hallam, 2010; Denac, 2012a; Jensen, 2000; Sicherl-Kafol, 2000; Pesek, 1995). As Montessori (2011) emphasized, in the pre-school age children's minds are very absorbent, therefore, it's extremely important to create healthy foundations, including music. In the pre-school age, the child is characterized by "open-earedness" (Hargreaves, 1982, in Hargreaves, North and Tarrant, 2006), which means that he is in favor of very diverse music, positively evaluating complex music and being perceptible to the music of other cultures. That is why the preschool period represents an important basis for shaping the musical taste that stabilizes during adolescence. Interestingly, studies on music preferences in the pre-school age are still less frequent compared to the period of

adolescence (Nieminen, Istok, Brattico and Tervaniemi, 2012), despite the fact that preschool period is crucial in laying the foundations of quality musical taste.

The purpose of our research was to determine which musical genres are most appealing to pre-school children. We were also interested in differences in gender stereotypes. In addition, we wanted to examine whether there is a connection between musical preferences and the musical genres of children and their parents. 250 pre-school children from various Slovenian regions, aged 5 and 6 years, including 118 boys and 132 girls, participated in the study. In the qualitative part, we included 15 pre-school children and one of their parents, where the parent was the same sex as a child. In accordance with the theory of prototypical cases (North and Hargreaves, 1997), we selected prototypical examples of songs for ten musical genres. The selected musical examples were then used as samples in the appraisal process.

The results showed that the musical taste of pre-school children is varied and very open to various musical genres. This confirms the thesis of "open-earedness" (Hargreaves, 1982; in Hargreaves, North and Tarrant, 2006). Children have evaluated all musical genres positively or neutrally. The most liked was the children's song, either in the performance of the child, or in the performance of an adult. It was noteworthy that when assessing the likes of musical genres, children were primarily influenced by the tempo, and that they preferred faster. Later was also confirmed in previous studies (LeBlanc, 1981; LeBlanc and Cote, 1983; LeBlanc and McCrary, 1983; Sims, 1987; in Dobrota and Reić Ercegovic, 2016). Regarding gender differences, they did not prove to be significant, except for the rock music that was more preferred by boys compared with girls. According to Abeles and Chung (1996) boys are more likely to prefer "hard" music, including rock (Abeles and Chung, 1996), than girls. When checking the correlation between the preferences of children and their parents, it turned out that there are no significant differences in the preferences of children and parents, which means that the musical preferences of children and parents are consistent. The latter result speaks in favor of the important role of parents in shaping the musical taste of children, as reported by numerous studies (Cass-Beggs, 1990; Gordon, 1990, Ilari, 2005, Mehr, 2014, de la Motte-Haber, 1990, Kafol, Denac and Žnidaršič, 2016; Rimmer, 2012; Serbun and Debono, 2010; Škojo idr., 2017).

Literatura:

- Abeles, H. in Chung, J. W. (1996). Responses to music. In D. A. Hodges (ur.), *Handbook of music psychology* (2nd edn.) (str. 285–342). San Antonio: IMR Press.
- Cass-Beggs, B. (1990). *Your Baby needs Music*. Vancouver: Douglas & MacIntyre.
- Colley, A. (2008). Young people's musical taste: Relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (8), 2039–2055.
- Delsing, M. J. M. H., Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E. in Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109–130.
- Denac, J. (2009): Srednješolci in njihova glasba. *Glasba v šoli in vrtcu*, 14 (1), 24–35.
- Denac, O. (2008). A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5), 439–444.
- Denac, O. (2012a). *Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Denac, O. (2012b). Glasbene preference vzgojiteljev in predšolskih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5 (4), 29–38.
- Dewhurst-Maddock, O. (1999). *Skrivnostna moč glasbe in zvoka*. Ljubljana: Tangram.
- Dobrota, S. in Reič Ercegovac, I. (2013). Students' musical preferences: The role of music education, characteristics of music and personality traits. *Croatian journal of education*, 363–384.
- Dobrota, S. in Reič-Ercegovac, I. (2015). „The relationship between music preferences of different mode and tempo and personality traits – implications for music pedagogy“. *Music Education Research*, 17 (2), 234–247.
- Dobrota, S. in Reič Ercegovac, I. (2016). *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Dolar, T. (2013). *Glasbeni okus mladih in razredne razlike* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Gabrovce, B. (2011): *Glasbene preference predšolskih otrok* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Greenberg, D. M., Baron-Cohen, S., Stillwell, D. J., Kosinski, M. in Rentfrow, P. J. (2015). Musical preferences are linked to cognitive styles. *PLoS One*, 10 (7): e0131151. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131151>. Pridobljeno 13. 1. 2018.
- Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Habe, K. (2005). *Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje* (Doktorska disertacija). Ljubljana, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Habe, K. (2007). Vloga zborovodje pri oblikovanju vrednot. *Glasba v šoli in vrtcu*, 12 (2), 8–12.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269–289.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. in Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 135–154).
- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 175 (7–8), 647–660.
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego (CA): Jensen learning.
- Kafol, B. S., Denac, O. in Žnidaršič, J. (2016). Interest of Slovene students in listening to various musical genres. *Muzikoloski Zbornik*, 52 (1), 189–205.
- Kanazawa, S. in Perina, K. (2012). Why more intelligent individuals like classical music. *Journal of behavioral decision making*, 25, 264–275.

- Kosednar, A. (2012): *Glasbene preference prekmurskih in štajerskih petošolcev* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Kovačič, B., Horvat, D. in Črčinovič Rozman, J. (2013). Povezanost glasbenih preferenc mladostnikov z njihovo bralno kulturo in nekaterimi pristočasnimi dejavnostmi. *Glasba v šoli in vrtcu*, 1–2, 21–26.
- Le Blanc, A. (1991). Some unanswered questions in music preference research. *Contribution to Music Education*, 18, 66–73.
- Mehr, S. (2014). Music in the home: New evidence for intergenerational link. *Journal of Research in Music Education*, 62 (1), 78–88.
- Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
- Nieminen, S., Istok, E., Brattico, E. in Tervaniemi, M. (2012). The development of aesthetic experience of music: Preference, emotion, and beauty. *Musica Scientiae*, 16 (3), 372–391.
- North, A. C. (2010). Individual differences in musical taste. *The American Journal of Psychology*, 123 (2), 199–208.
- Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rimmer, M. (2012). Beyond Omnivores and Univores: The Promise of a Concept of Musical Habitus. *Cultural Sociology*, 6 (3), 299–318.
- Rupnik, U. (2016). *Vpliv družine na razvoj interesa otrok za poslušanje različnih glasbenih zvrsti* (Neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Schäfer, T. in Sedlmeier, P. (2009). *What makes us like music?* Germany: Department of Psychology, Chemnitz University of Technology.
- Serbun, S. J. in Debono, K. G. (2010). On appreciating the music of our parents: The role of the Parent-Child bond. *North American Journal of Psychology*, 12 (1), 93–102.
- Sicherl Kafol, B. (2000). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Škojo, T., Radočaj-Jerkovič, A. in Milinović, M. (2016). Utjecaj zbornoskoga pjevanja na razvoj glazbenih preferencija djece predškolske dobi. V R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, in V. Campbell-Barr (ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 59–72). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Vindiš, T. (2005): *Glasbene preference in njihova povezanost s psihosocialnimi značilnostmi mladostnikov* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.

Pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni

ANA ŠMIDHOFER

Povzetek Razprava analizira pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni in pokaže, kako so razumeli vzgojo vodilni predstavniki te pedagoške smeri: Karel Ozvald, Franjo Čibej in Stanko Gogala. Uvodoma smo orisali temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike v Nemčiji, od koder ta pedagoška smer izhaja. Nato smo predstavili bistvene poteze slovenske duhoslovne pedagogike. Jedro razprave analizira razumevanje vzgoje (in z njo povezanih pojavov) pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali. V sklepu smo nakazali položaj te pedagoške orientacije v drugi polovici 20. stoletja ter njeno aktualnost s stališča sodobne pedagogike.

Ključne besede: • duhoslovna pedagogika • zgodovina pedagogike (1920–1940) • vzgoja • Slovenija • sodobna pedagogika •

NASLOV AVTORICE: dr. Ana Šmidhofer, diplomantka doktorskega študija, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: ana.smidhofer@gmail.com.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.91-108(2018), UDC: 37.01(497.4)"1920/1940"

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

The Concept of Education in Slovene Cultural Pedagogy after the First World War

ANA ŠMIDHOFER

Abstract The discussion analyses the concept of education in Slovene cultural pedagogy after the First World War and shows how education was understood by the leading representatives of this pedagogical orientation: Karel Ozvald, Franjo Čibej, and Stanko Gogala. At the outset, we outline the fundamental characteristics of cultural pedagogy in Germany, from which this pedagogical direction emerges. We then present the essential features of Slovene cultural pedagogy. The core of the discussion analyses the understanding of education (and related phenomena) at Ozvald, Čibej, and Gogala. In the conclusion we indicate the position of this pedagogical orientation in the second half of the 20th century and its topicality from the point of view of contemporary pedagogy.

Keywords: • cultural pedagogy • hystory of pedagogy (1920–1940) • education • Slovenia • contemporary pedagogy •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Šmidhofer, Ph. D., Graduate of Doctoral Studies, University of Maribor, Faculty of Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: ana.smidhofer@gmail.com.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.91-108(2018), UDC: 37.01(497.4)"1920/1940"
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Kaj je vzgoja? je vprašanje, h kateremu je mogoče pristopiti z različnimi predpostavkami, teoretičnimi izhodišči, pojmovanji, opredelitvami itd. Vsako obdobje, vsaka kultura, vsaka družba in vsaka država ima svoje razumevanje in pojmovanje vzgoje (Matoga in Stocker, 2009). V pričujoči razpravi bomo analizirali pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni, v teoretsko bogatem in nasploh zanimivem obdobju naše pedagoške zgodovine. Pokazali bomo, kako razumejo vzgojo vodilni predstavniki slovenske duhoslovne pedagoške orientacije: Karel Ozvald (1873–1946), Franjo Čibej (1901–1929) in Stanko Gogala (1901–1987). Uvodoma bomo analizirali nekatere vidike obdobja po prvi svetovni vojni, ki je pomembno zaznamovala nastanek duhoslovne pedagogike tako v svetu kot pri nas. Nato bomo orisali temeljne poteze te pedagoške smeri v Nemčiji, od koder izhaja, in bistvene značilnosti slovenske duhoslovne pedagogike. V osrednjem delu razprave bomo analizirali pojmovanje vzgoje (in pojave, ki so z njo povezani) pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali. V sklepu bomo izpostavili tiste vidike te pedagoške orientacije, ki so zanimivi še danes.

Obdobje po 1. svetovni vojni – čas reformnih poizkusov na pedagoškem področju

Ker so na nastanek in razvoj duhoslovne pedagogike v veliki meri vplivale nekatere zgodovinske, družbene, kulturne, gospodarske in druge razmere po prvi svetovni vojni, si v nadaljevanju pogledimo nekatere značilnosti tega obdobja.

Prva svetovna vojna je pomenila za človeštvo veliko katastrofo. Predvsem je omajala vero v urejen svet 19. stoletja, ki je z razvojem znanosti, izobrazbe in gospodarstva obljubljal večje blagostanje in enakopravnost širšim družbenim slojem. Konec vojne je vsaj za trenutek prinesel upanje za novo dobo miru ter človeško in socialno pravičnejšo družbo (Prunk, 2004). Strmčnik (1995) navaja, da so se »v začetnem navdušenju in travmah po prvi svetovni vojni, ki je povzročila toliko gorja, s pedagogiko povezovali mnogi socialni, kulturni in duhovni upi oziroma pričakovanja, da je možno z ustrežno vzgojo bistveno preprečevati nove vojne kataklizme in vplivati na pravičnejšo, predvsem pa na humanejšo podobo bodoče družbe« (str. 209). Posledično so se v svetu porajali številni teoretični in praktični pedagoški tokovi, z novimi vzgojno-izobraževalnimi smotri, vizijami in načeli.

Podobno kot po svetu se je dogajalo tudi pri nas. Do prve svetovne vojne se je slovenska pedagoška teorija razvijala dokaj monolitno, po vojni pa je postala teoretsko pluralna (Protner, 2000). V tem času zasledimo v slovenski pedagogiki naslednje pedagoške smeri: duhoslovno pedagogiko, reformsko pedagogiko in socialnokritično pedagogiko (prav tam).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na *duhoslovno pedagogiko*. Ker duhoslovnim pedagogom aktualne družbene razmere pogosto služijo kot izhodišče za reševanje pedagoških problemov, si pogledimo, kako so slovenski pedagogi dojemali »duh časa« po prvi svetovni vojni. To nam bo omogočilo lažje razumevanje duhoslovne pedagogike v kontekstu razprave ter pojmovanje vzgoje pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali v nadaljevanju.

Čibej (1927) ugotavlja, da »pogled na sedanost duhovnega življenja nudi kaj žalostno sliko«. »V naši razdvojeni dobi /.../ duhovno življenje izginja in se tepta« (str. 32). Ocenjuje tudi (Čibej, 1924/25), da se je takratna kultura »materialno mnogo močnejše razmahnila kot duhovno« (str. 52) ter da civilizacija, »zgrajena na moči in tehniki«, vedno bolj uničuje duševno življenje. »Če se vživimo še kakorkoli v 'duha' našega časa, bilanca je brezdvomno slaba« (str. 1).

Podobno razmišljanje zasledimo pri Ozvaldu in Gogali. Tudi Ozvald (2000) izpostavi nesorazmeren razvoj kulture in civilizacije ter ugotavlja, da je »doba strojev človeka *dehumanizirala* ali razčlovečila« (str. 52). Po Gogali (1929) je človek v tem času »izgubil samega sebe« (str. 10). Kako naprej? Kot bomo videli, je za slovenske duhoslovne pedagoge vzgoja tista, ki naj bi takratnega duhovno in kulturno otopelega človeka usposobila za doživljanje in ustvarjanje kulturnih in duhovnih vrednot ter ga tako oblikovala v osebnost.

Čibej (1923) meni, da se odgovori na krizo takratne dobe nahajajo v težnjah takratne filozofije in psihologije, predvsem pa v pedagogiki, »saj je *kulturna pedagogika*, ki jo imam pred očmi, duhovna veda, od katere imamo pričakovati tudi točnih odgovorov na prej orisane probleme naše dobe« (str. 26).

Tudi Gogala (1939) zelo jasno izpostavi vlogo pedagogike v takratnem času: »V dobo skrajne duhovne in idejne nejasnosti skuša poseči tudi pedagogika. Dati hoče nekaj enotnih vzgojnih ciljev, ki so primerni duhu našega časa in potrebni sodobnemu človeku, vendar toliko dvignjeni nad vsakdanje življenje, da so brezčasno vredni in pomembni« (str. 75).

V nadaljevanju si pogledjmo temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike. Najprej bomo orisali razvoj in položaj te pedagoške smeri v Nemčiji, od koder izhaja, nato pa bomo prešli na njeno obravnavo v kontekstu slovenske pedagoške misli.

Duhoslovna pedagogika

Kot že rečeno, izvira duhoslovna pedagogika iz Nemčije, kjer je poznana pod izrazom *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Razvila se je v dvajsetih letih prejšnjega stoletja in je do danes najpomembnejša in najznačilnejša pedagoška smer v Nemčiji. Najvplivnejša smer v nemški pedagoški znanosti ni bila samo od sredine dvajsetih let do leta 1933 in med letoma 1945–1960. Tudi večina drugih pedagoških smeri se je v Nemčiji pojavila in razvijala v soočenju s temeljnimi postavkami duhoslovne pedagogike (Krüger, 1997).

Začetki duhoslovne pedagogike segajo v konec 19. in začetek 20. stoletja. Njen začetnik je Wilhelm Dilthey (1833–1911). Na osnovi svoje filozofije in njene teorije »*Geisteswissenschaften*« je strmel k oblikovanju duhoslovne, zgodovinsko zasnovane pedagogike in je tudi napisal prvi načrt njenih osnov, ki pa je bil objavljen šele po njegovi smrti. Izšel je leta 1934 v njegovih *Zbranih delih* (Klafki, 2007).

Glavni predstavniki prve generacije duhoslovnih pedagogov so Herman Nohl (1879–1969), Theodor Litt (1880–1962) in Eduard Spranger (1882–1963). Drugo generacijo predstavljata predvsem Wilhelm Flitner (1889–1990) in Erich Weniger (1894–1961) (Krüger, 1997).

Čeprav duhoslovna pedagogika izhaja iz postavk Diltheyjeve filozofije, obstajajo med predstavniki te pedagoške smeri tudi razlike. Klafki, ki prav tako izhaja iz duhoslovne pedagogike, izpostavi štiri temeljne značilnosti te pedagoške smeri, ki naj bi veljale za vse njene predstavnike. Te so: odnos med pedagoško teorijo in prakso, relativna avtonomija pedagogike, zgodovinskost pedagogike ter pomen hermenevtike za pedagogiko (Klafki, 2007). Omenjene značilnosti tudi Raithel idr. (2009) prepoznajo kot »ključne točke« duhoslovne pedagogike. Izpostavijo pa še pedagoški odnos (str. 173). Tudi drugi avtorji izpostavijo pomen pedagoškega odnosa v duhoslovni pedagogiki. Tako E. Matthes (2011) navaja, da je pedagoški odnos bistveni element duhoslovne pedagogike. Flitner označi pedagoški odnos za osrednjo pedagoško kategorijo, Nohl pa kot »bistvo« izobraževalnega procesa (prav tam, str. 49). Nohl pojmuje pedagoški odnos kot specifično razmerje, kot duhovni odnos posebne vrste, ki ga ne smemo zamenjati z ljubeznijo ali prijateljskim odnosom. Gre za odnos med učiteljem, učencem in učno snovjo, v katerem učitelj približa oz. prenese na učence različne stvaritve kulture tako, da si ta ob soočenju z njimi oblikujejo lastno osebno identiteto in enotno duhovno življenje (prav tam). Kot bomo pokazali v nadaljevanju, zasledimo sorodno pojmovanje pedagoškega odnosa tudi v pedagoških konceptih slovenskih duhoslovnih pedagogov.

Po Medvešu (2000) ločuje duhoslovno pedagogiko od ostalih pedagoških paradig (npr. reformske, socialnokritične itd.) predvsem to, da svoje pedagoške misli »nikoli ni razvijala na opredeljevanju formalnega modela poučevanja in učenja /.../ Vsem duhoslovnim pedagogom je skupna predpostavka, da bistvenih vprašanj v vzgoji in izobraževanju ni mogoče reševati na ravni tehnike in organizacije pouka ali učenja, temveč le z ustreznim razsvetljevanjem učitelja, s šolanjem učitelja kot intelektualca. Kot intelektualec mora biti učitelj sposoben razumeti svoj čas, njegov duh, njegove aktualnosti, človeške dolžnosti in zahteve, sposoben je 'zgodovinskega razmišljanja' ('historische Betrachtung')« (str. 89).

Duhoslovni pedagogi govorijo o izobrazbi kot duhovnem prebujenju (Matthes, 2011). Cilj izobrazbe je vzgoja, ki jo razumejo kot notranje oblikovanje človeka, kot razvoj človekovih duhovnih in duševnih potencialov. Medveš (2000) navaja, da duhoslovna pedagogika razume vzgojni fenomen kot notranji fenomen izobraževalnega procesa: »Izobraževanje je posredovanje/privzemanje kulture, vzgoja pa proces, ki se dogaja v izobraževanju« (str. 91). O vzgoji govorimo, ko učitelj zagotovi, da se ob učenčevem intelektu oblikujejo tudi njegova čustva, motivi in volja, »ko preko ustreznega doživetja omogoča transformacijo kulturnih vrednot (objektivnega duha časa) v osebne vrednote (subjektivni duh)« (prav tam). Vzgoja se zgodi, ko posameznik kot umno bitje sprejme duhovno-racionalno sporočilo vrednote kot svojo last (prav tam).

Podobno razume duhoslovno pedagogiko (sicer pod pojmom *kulturna pedagogika*) Schmidt (1969) – označi jo kot pedagoško smer, ki temelji na kulturnem procesu, v

katerem »objektivne kulturne vrednote prehajajo v subjektivno kulturnost gojenca in ga tako razvijajo v osebnost« (str. 214).

Kot že rečeno, se je duhoslovna pedagogika v Nemčiji uspešno razvijala do leta 1933, ko so prišli na oblast nacionalsocialisti, ponovno pa se je pojavila po letu 1945 (Klafki, 2007). Toda od konca 50. let 20. stoletja je postala izpostavljena vedno večjim kritikam s strani empirično usmerjene pedagogike (Raithel idr., 2009). E. Matthes (2011) navaja, da je bil vedno prisoten dvom glede znanstvenega statusa duhoslovne pedagogike (uporabljene metode in deskriptiven način izražanja). Kritikom se zdi sporno, da v duhoslovni pedagogiki večina trditev temelji zgolj na opisih, da ostaja zgolj pri opisovanju pedagoške stvarnosti, ne upošteva pa metodoloških pravil bolj natančnega empiričnega pristopa (Krüger, 1997).

Orisali smo temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike, zdaj pa si pogledjmo, kako se je ta pedagoška smer razvijala pri nas.

Slovenska duhoslovna pedagogika

Tako kot v Nemčiji je tudi pri nas duhoslovna pedagogika izhajala iz univerzitetnih krogov, kar je omogočalo visoko znanstveno raven, primerljivo z dogajanjem v tujini (Protner, 2000a). Na Slovenskem jo je začel uveljavljati Karel Ozvald, prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi. Kot smo že večkrat omenili, sta ob Ozvaldu njena izrazita predstavnika tudi njegova študenta Stanko Gogala in Franjo Čibej.

Razvoj duhoslovne pedagogike so pri nas zaznamovale teoretične postavke hermenevtike (W. Dilthey), strukturne psihologije (E. Spranger), fenomenologije (E. Husserl), filozofske antropologije (M. Scheler), personalizma (R. Guardini, francoski personalisti), eksistencializma (K. Jaspers), Vebrove psihologije in filozofije, krščanskega socializma itd. (Šmidhofer, 2016). Iz tega zornega kota jo lahko označimo za idejno pluralno, ker so jo, za razliko od duhoslovne pedagogike v tedanjem evropskem prostoru, ki se je navezovala predvsem na postavke Diltheyeve hermenevtike (König/Zedler, 1998, str. 100), zaznamovali različni miselni tokovi.

Pri umestitvi naših pedagogov med predstavnike duhoslovne pedagogike je smiselna opredelitev E. Matthes (2011, str. 206), ki omenja širok nabor metod v duhoslovni pedagogiki. V tem pogledu izpostavi fenomenologijo, hermenevtiko ter dialektiko kot metode tistih, ki izhajajo iz pojmovanja človeka kot duhovnega bitja (prav tam). Takšna metodološka pluralnost je značilna tudi za slovensko duhoslovno pedagogiko.

Čeprav se obravnavani predstavniki slovenske duhoslovne pedagogike v nekaterih pogledih tudi razlikujejo, lahko skupne značilnosti njihovih pedagoških konceptov prepoznamo v naslednjih tezah: pojmovanje pedagogike kot vede o duhovnem in kulturnem oblikovanju človeka (Čibej, 1923, str. 23; Ozvald, 2000, str. 11; Gogala, 1931/1932a, str. 129); pojmovanje človeka kot osebe, bistvo katere je njena duhovna usmerjenost; razumevanje duhovnosti kot sposobnosti doživljanja duhovnih vsebin in vrednot (Čibej, 1923, str. 38; Ozvald, 1918, str. 109–110; Gogala, 1931/1932a, str. 130–133); vzgoja je proces, v katerem objektivne kulturne in duhovne vrednote prehajajo

v subjektivno kulturnost in duhovnost učenca in ga tako razvijajo v osebnost; pomembna je vloga učitelja, ki učencu približa vrednote na način, da je ta sposoben samostojnega doživljanja in ustvarjanja le-teh; analiza vzgojnega procesa na predpostavkah hermenevtike, fenomenologije, filozofske antropologije, personalizma, Vebrove filozofije in psihologije ter drugih miselnih tokov duhoslovne znanstvene paradigme.

V nadaljevanju si podrobneje pogledimo, kako razumejo pojav vzgoje posamezni obravnavani pedagogi.

Ozvaldovo pojmovanje vzgoje

Karel Ozvald je bil prvi univerzitetni profesor pedagogike na novoustanovljeni Univerzi v Ljubljani (1919). Rojen je bil l. 1873 v Središču ob Dravi. Leta 1894 je maturiral na gimnaziji v Mariboru in študij nadaljeval v Gradcu. Končal ga je l. 1899 z imenovanjem v doktorja filozofije iz slovanske in klasične filologije ter filozofije (Vidmar, 2002).

V začetku l. 1920 je bil imenovan za izrednega profesorja pedagogike na Filozofski fakulteti ljubljanske univerze, l. 1922 pa za rednega. Kot univerzitetni profesor je deloval do upokojitve l. 1945. V študijskem letu 1927/28 je postal dekan, v naslednjem letu pa prodekan Filozofske fakultete (prav tam). Umrl je 30. novembra 1946 v Ljubljani.

Tako kot klasiki duhoslovne pedagogike (npr. Nohl in Litt) tudi Ozvald pri svojem pojmovanju vzgoje izhaja iz nekaterih značilnosti obdobja po prvi svetovni vojni. Kot smo že omenili, je po Ozvaldu (2000) takratni človek postal dehumaniziran in otopel za kulturne in duhovne vrednote. Mehanizmi civilizacije so ga zmeraj bolj odtujevali od njegovega resničnega bistva in ga spreminjali v nekakšen »živ stroj« (prav tam, str. 51–52). Vendar je za Ozvalda človek več kot zgolj to. Poudarja, da je človek »nositelj duha, *tvorec kulture* (na področju umetnosti, prava, religije, npravstvenosti, znanstva) in ne samo dresuri podobno živo bitje« (prav tam, str. 97). Tisto, kar človeka »povzdiguje nad podčloveška bitja«, je po Ozvaldu »*kulturno udejstvovanje duha*« (prav tam, str. 98). Kot vidimo, je za Ozvalda človek predvsem duhovno in kulturno bitje. Iz takšnega pojmovanja človeka izhaja tudi njegova opredelitev pedagogike. Po Ozvaldu (prav tam) je namreč pedagoška teorija »teoretska veda o duhovnem razvoju posameznika in življenjskih zajednic, /.../ veda, ki ima pojasnjevati, kako se vrši duhovna rast poedinca in življenjskih skupin« (str. 11). V tem pogledu navaja (prav tam): »Vrhovna naloga /.../ pedagoške teorije je ta, da pojasni '*skrivnost duhovnega včlovečevanja*'« (str. 13).

Ozvald (prav tam) pojmuje vzgojo kot kulturni proces in poudarja, »da z ene strani kultura, to se pravi duhovno stremljenje kakega narodu k solncu, njegova '*via lucis*', ni nič drugega, nego - vzgoja in izobrazba, in da z druge strani vzgoja in izobrazba ni nič drugega, nego - kultura« (str. 7). Ugotavlja (prav tam), da ima »vse vzgojstveno prizadevanje, kjerkoli ga najdemo, eno in isto vsebino: *s pomočjo kulturnih dobrin* (znanstvo, umetnost, gospodarstvo, npravstvenost) *izobraževati* posameznika in zajednico, ali drugače rečeno - iz kulture ustvarjati izobrazbo« (str. 164).

V nadaljevanju si pogledimo, kaj razume Ozvald pod pojmom *izobražen* človek. Kakor navaja, je *izobražen* nekdo, »ki si je, bodisi pretežno iz lastnih sil bodisi s tujo pomočjo

pridobil *enotno, to je na lastni individualnosti zakoreninjeno, pa vendar elastično*, različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali 'strukturo' *svojega duha*, katera ga usposablja za *aktivno udeleževanje kulturnega življenja*, to se pravi, ne samo za *doumevanje* (doživljanje), ampak tudi za *ustvarjanje* oziroma *odkrivanje* kulturnih dobrin in vrednot«. Izobražen je samo nekdo, »ki se je /.../ tako izobličil duha, da /.../ sledi kulturnemu življenju« (prav tam, 168).

Na tem mestu ne moremo spregledati Ozvaldove opredelitve izobrazbe kot *cultura animi*, ki smo jo sicer podrobneje že predstavili (Šmidhofer, 2016), zato se je na tem mestu dotaknimo le bežno. Po Ozvaldu (2000) je izobrazba *cultura animi*, izoblikovanost človekovega duha. Navaja, da »pravimo izobrazbi *cultura animi* (izoblikovanost duha), po navadi '*splošna izobrazba*', hoteč s tem reči, da je poleg nje še druga, '*poklicna*' ali '*strokovna*' izobrazba« (prav tam).

Kako pa pridemo do izobrazbe *cultura animi* oz. do izoblikovanosti duha in kaj je vsebina te izobrazbe? Pri tem so pomembni predvsem trije elementi, ki so v Ozvaldovi misli tesno povezani: *modrostno znanje*, *lik učitelja* in *pedagoški odnos*. Ustavimo se najprej pri konceptu modrostnega znanja. Po Ozvaldu (prav tam, str. 148) se modrostno znanje ukvarja s vprašanji, »ki jim ni mogoče dobiti odgovora s pomočjo opazovanja, merjenja, matematičnega izvajanja«, prav tako pa ta vprašanja »ne klijejo iz potrebe, temveč iz *začudenja*: kaj je to in ono (človek, razvoj, življenje, nastajanje; smrt) po svojem bistvu, po svoji ideji, po svojem smislu?« (prav tam). Ugotavlja (prav tam), »da je tudi taka usmerjenost človeka lahko izvor znanju, samo da drugačnemu, nego se goji po raznih panogah pozitivnega znanstva. Te vrste znanju pravimo modrostno znanje« (str. 149).

Kakšen pa je *lik učitelja*, ki posreduje modrostno znanje? Po Ozvaldu (prav tam) to »ni raziskovalec (v smislu pozitivnega znanstva), ampak *modrijan*, lepih strani življenja več, osobito pa cel in ne specialistovsko enostranski človek« (str. 151). Modrijan ne podaja »strokovnega ali poklicnega, induktivno pridobljenega znanja, marveč oznanja poedincu in socialnim enotam to, kar je sam 'uzrl' o 'tajnah' sveta in življenja ter jih uči - živeti, to je gledati pa ocenjevati svet in življenje, jima iskati smisla ter tamkaj dejstvovati« (prav tam).

Kot smo že omenili, je eden izmed bistvenih elementov duhoslovne pedagogike pedagoški odnos, odnos med učiteljem in učencem. Če se spomnimo, gre po Nohlu pri tem za duhovni odnos posebne vrste, v katerem učitelj približa oz. prenese na učence različne stvaritve kulture tako, da se ta ob soočenju z njimi oblikuje v samostojno osebnost (Matthes, 2011). Tudi Ozvald (2000) ostaja v teh okvirih, ko navaja, da »učitelj življenja in pa tisti, ki ga 'posluša', stojita v docela svojevrstnem medsebojnem odnošaju /.../. Takšen človek lahko postane *tvoj vzornik* /.../. Od njega prihaja čudna moč, ki te vabi, da greš za njim, da mu *slediš* kot svojemu zgledu (to ni posnemanje!) /.../ *Hoteti in se udejestvovati v istem smislu*, kakor hoče in se udejestvuje *tvoj vzornik*, pa ne pomeni nič drugega, nego - *preizkuševati lastne sile ter spoznavati samega sebe*« (str. 151).

Da je Ozvaldovo pojmovanje uspešne vzgoje neločljivo povezano z likom učitelja, nam potrdijo tudi naslednje njegove besede, s katerimi bomo povzeli njegova razmišljanja v

povezavi z vzgojo: »Osebnost, dodelanost, zgled učitelja in učiteljice – to je tisti čudotvorni x, od katerega v glavnem zavisi uspeh ali neuspeh šole. Duha si oblikuješ samo na ta način, da podoživljaš tisto, kar je neposredno doživljal notranje bogati človek, ko si je na tem ali onem poprišču (znanstvu, umetnosti, gospodarstvu, globoki vernosti) resno prizadeval, da bi razrešil 'sveta uganko' ter prav v tem prizadevanju po duhu – rasel« (Ozvald, 1930, str. 137).

V nadaljevanju pogledimo, kako je pojav vzgoje razumel Franjo Čibej, Ozvaldov študent.

Čibejevo pojmovanje vzgoje

Franjo Čibej se je rodil l. 1901 v Gorici. Družina se je večkrat selila, zato je osnovno šolo obiskoval v Trstu, klasično gimnazijo v Gradcu, po preselitvi v Ljubljano pa je obiskoval osmi razred na poljanski gimnaziji. Leta 1919 se je vpisal na ljubljansko bogoslovje, a se je v naslednjem študijskem letu prepisal na Filozofsko fakulteto. Od leta 1920 do 1924 je poslušal filozofijo pri Vebru, pedagogiko pri Ozvaldu ter matematiko in fiziko. V začetku leta 1925 je doktoriral pri Vebru. Profesorski državni izpit je opravil l. 1926 (Cindrič, 2015). Tri leta kasneje, pri komaj 28 letih, je umrl.

Za Čibejev opus je značilna izrazita teoretska pluralnost in široko pojmovanje pedagogike: »Časi so minuli, ko je pedagogika bila le skupek metodičnih navodil za suho vtepavanje učne snovi v šoli. Danes obsega pedagogika vse duhovno in kulturno življenje« (Čibej, 1927, str. 4). Teoretsko pluralnost njegovega opusa nazorno oriše Gogala, s katerim sta istega leta (1925) doktorirala pri Vebru. Tako navaja, da se je Čibej kot učenec Vebra »po eno strani usmeril k predmetni teoriji ter k sorodni fenomenološki šoli Husserla in njegovih učencev (posebno Schelerja)«, kot učenec Ozvalda pa se je »približal moderni kulturni pedagogiki, ki jo zastopajo Spranger, Scheler, Spengler, Troeltsch idr., ter moderni pedagoški ter mladinski psihologiji prof. Sterna, Buhlerja, Sprangerja in ameriške smeri« (Gogala, 1929, str. 6). Obema omenjenima vsebinskima vplivoma se je kasneje pridružila še sociologija. Gogala označi Čibeja kot »strukturno-psihološko« in »duhovno-teoretično« usmerjenega misleca (prav tam).

Poglejmo si Čibejevo pojmovanje vzgoje ter pojavov, ki so z njo neločljivo povezani: *izobrazba, lik učitelja in pedagoški odnos*. Čibej v prispevku *O virih duhovnega in kulturnega življenja* (1923) tako pojasni pojem vzgoja: »Kaj vse jemlje v misel vzgoja? Je to hotenje vzgojitelja, ki je utemeljeno v široki, veliki ljubezni do drugega bitja, ki hoče vzbuditi in razviti v njej celotno življenje; hoče ji odpreti pogled v celotno območje vrednot, hoče jo pripraviti do udejstvovanja v zmislu teh vrednot« (str. 47). Zato je po Čibeju (prav tam) »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«. S takšnim pojmovanjem vzgoje lahko pri Čibeju prepoznamo temeljne poteze duhoslovne pedagogike. Kakor navaja Schmidt (1969), je duhoslovna pedagogika sicer priznavala, da živi človek tudi biološko in družbeno, »toda to je le pogoj za njegovo pravo in najvišje življenje, za duhovno življenje, za njegovo vraščanje v svet objektivnih kulturnih vrednot«. Namen vzgoje je, »da bo čim več tega objektivnega duha prešlo v osebno, v subjektivno kulturnost mladega človeka, in ga tako razvijalo v osebnost« (prav tam, str. 219).

V tem kontekstu lahko beremo tudi Čibejevo razumevanje vzgojnega dela.

S tem, ko je »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«, pa je po Čibeju (1923, str. 47) »že določena vsebina velevažnemu pojmu *vzgojitelj*«. Kot smo že večkrat omenili, ima vzgojitelj oz. njegov lik pomembno vlogo v duhoslovni pedagoški orientaciji. Ta mora po Čibeju imeti »najprej ljubezen do danih kulturnih vrednot, do celotnega 'življenja', a na drugi strani mora biti v ljubezni obrnjen do mladostne osebnosti« (prav tam, str. 47–48). »Vzgojitelj je vedno usmerjen proti mladostnemu, razvijajočemu se človeku, v njem odkriva vire za razvoj njegovega življenja (kako se razvija otroška, mladeniška duša, kako je zgrajeno njuno življenje) ter skuša vse sposobnosti in dovzetnosti s posredovanjem duhovnih in kulturnih vrednot tudi razviti« (prav tam).

Čibeju (prav tam) pomeni *izobrazba* »razvijanje človekove dovzetnosti za vrednote in tvoritev podlage za ustvarjanje in hotenje na poprišču vrednot« (str. 48), »*izobrazljivosti*« pa označi kot »sposobnost duše, se preobraziti ob duhovno-kulturnih tvorbah ter vpostaviti v sebi čimdalje bolj svojo samostalno in samobitno strukturo osebnosti« (prav tam). Po Čibeju (1927) je *izobrazba* »zadnji smisel in najvišja vrednota življenja in kulture« (str. 36).

Kakšna pa je zanj razlika med vzgojo in učenjem? Kakor navaja (prav tam), »gre pri učenju predvsem za *intelektualne* funkcije, oz. za dojemanje logično-zmiselnih zvez in dejstev, torej za to, kar imenujemo 'znanje'« (str. 30–31). Pojav *vzgoje*, ki nas v kontekstu razprave najbolj zanima, ima po Čibeju (1927a) »težišče nekoliko drugje /.../. Pri vzgoji mislimo največ na *emocionalno* stran, in sicer na karakterne lastnosti in hotenjsko plast človeške psihe. Vzgojen je, kdor se zna obvladati, je odkritosrčen, kdor pošteno misli, zna pravilno uravnnavati svoja dejanja. Vzgajati se pravi vplivati v tem zmislu na drugega« (str. 31). Kakor navaja, sta pri vzgoji »oba subjekta v nekem odnosu, od vzgojitelja kot močnejšega subjekta gre nek vpliv na gojenca, o kaki *enakopravnosti* obeh polov ni govora« (prav tam).

V nadaljevanju svojih razmišljanj o pedagoškem odnosu se Čibej ustavi tudi pri pojmu *pedagoški eros*, ki je značilen za Gogalov pedagoški koncept, kot bomo pokazali kasneje. Čibej je do *pedagoškega erosa* kritičen. S tega vidika ugotavlja (prav tam), da so nekateri »skušali vzgojni akt spraviti z erosom in *ljubeznijo*, nekateri so videli celo bistvo vzgoje v ljubezni, nekdo je celo skoval pojem 'pedagoški eros'« (str. 31). Za Čibeja je taka določitev »dvoumna in nepravilna« (prav tam): »Kajti ljubezen se odloči za drugi jaz vedno svobodno in iracionalno, po notranji nujnosti. Eros predpostavlja odločitev, odločitev iz nagnjenja. /.../. Vzgojitelj pride do svojega gojenca brez ovinkov, gojenec mu je odločen, dodeljen; /.../. Vzgojitelju so gojenci zaupani: iz njihovih življenjskih form mora stvoriti nekaj - stvoriti mora to po nekem svojevrstnem prijateljskem odnošaju, baš po tem, kar imenujemo pedagoški kontakt«. Po Čibeju (prav tam, str. 32) je »jedro te zveze v tem, da vzgojitelj po *svojem bistvu nekaj* (kos sveta, osebne vrednote) posreduje drugemu subjektu /.../. Gojenec sprejema te vplive, /.../ a vzgojitelju ni enakovreden: Odnosa ne more v vsem obsegu vračati, vzgojitelju ne da svojega jaza. V trenutku, ko se

to zgodi, vzgojni odnos neha ali pa se izmeni v prijateljstvo. Tako je vzgojni odnos torej soroden prijateljstvu, a ni prijateljstvo. Je nekaj čisto svojevrstnega« (prav tam). Kot vidimo, tudi Čibej tako kot klasiki duhoslovne pedagogike izpostavi pomembnost pedagoškega odnosa v svojem pojmovanju vzgoje. Ta ima osrednje mesto tudi v Gogalovem vzgojnem konceptu, le da ga sam, za razliko od Čibeja, povezuje s *pedagoškim erosom*. Poglejmo si v nadaljevanju, kako razume *vzgojo* in nekatere pojave, ki se je dotikajo, Stanko Gogala.

Gogalovo pojmovanje vzgoje

Stanko Gogala je bil drugi slovenski univerzitetni profesor pedagogike po Karlu Ozvaldu. Rodil se je leta 1901 v Kranju, kjer je obiskoval osnovno šolo. Svojo nadaljnjo študijsko pot in odločitev zanjo je opisal takole (Gogala, 1932): »Srednjo šolo sem študiral na III. drž. gimnaziji v Ljubljani, visokošolske študije na Aleksandrovi univerzi v Ljubljani. Izbral sem si filozofsko-pedagoško in prirodopisno skupino. K odločitvi, da sem začel študirat filozofijo in pedagogiko, me je nagnilo troje: 1. lastno nagnjenje, ki sem ga dobil že v srednji šoli, ko sem bral Vebrove razprave; 2. začetek mladinskega gibanja, ki je radi svoje usmerjenosti v duhovnost neposredno kazalo na filozofijo in 3. velika osebnost prof. Vebra in Ozvalda« (str. 2). Gogala je začel študirati l. 1921, študij je zaključil l. 1925.

Leta 1933 je imenovan za privatnega docenta za pedagogiko. Leta 1946 dobi naziv univerzitetnega docenta in izrednega profesorja za pedagogiko ter mesto profesorja na oddelku za pedagogiko. Leta 1959 je izvoljen v naziv rednega profesorja. Med letoma 1964–1967 je bil dekan Filozofske fakultete v Ljubljani. Leta 1967 je bil zaradi bolezni upokojen. Umrli je 14. julija 1987 v Ljubljani (Kroflič, 2005).

Iz njegovega opusa bomo izpostavili predvsem tiste vidike, ki so pomembni za našo razpravo: pojmovanje *vzgoje* in *izobrazbe*, *pedagoški odnos*, *lik učitelja* in *pedagoški eros*.

Za začetek si pogledajmo njegovo opredelitev pedagogike. Po Gogali (1931/32) bi »najsplošnejše mogli določiti pedagogiko kot *vedo o duševnem in duhovnem oblikovanju človeka*« (str. 129). Gogala (2005) ugotavlja, da pedagoška teorija spada »med one znanstvene panoge, ki so del tako zvane *duhoslovne* znanosti. /.../ Pedagoška teorija niti najmanj ne spada med prirodoslovne vede, temveč je zanjo značilen način dela onih znanstvenih disciplin, ki se pečajo z drugo stvarnostjo sveta - *z duhom*« (str. 235–236). Gre ji »za notranje duhovno in duševno preusmeritev človeka«, »za problematiko človekovega kultiviranja«, »za vprašanje človekove izobrazbenosti, t.j. njegovega duhovnega bogatenja, in za človekovo vzgojenost, t.j. za sposobnost doživljanja duhovnih ved« (prav tam).

Kot vidimo, opredeli Gogala *izobrazbenost* kot duhovno bogatenje človeka, *vzgojenost* pa kot sposobnost doživljanja duhovnih ved. Koncept človekovega doživljanja ima pri Gogalovem pojmovanju vzgoje in izobrazbe nasploh pomembno vlogo. V *Uvodu v pedagogiko* (1939) zapiše, da je »pojem doživetja najvažnejši za določitev vzgoje« (str. 59). Pri tem je treba izpostaviti, da po Gogali (prav tam) »nekaj doživeti« ni isto kot

»imeti doživljaj«. »Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremjenja. Bogastvo doživljajev je neizmerno. Iz imena 'doživetje' pa čutimo, da gre za globlje duševne akte kot npr. strmenje, globoko začudenje, osebno spoznanje, trpljenje, razočaranje /.../, umetnostna doživetja lepote, glasbe, religiozna doživetja, doživetja molitve, Boga in njegove milosti /.../. Vsakdo ima pač svoja lastna, povsem osebna doživetja, ki so bila ali so tako močna, da jih ne bo mogel nikdar več izbrisati iz spomina« (str. 59–60).

Ugotavlja (prav tam), da je izobrazba »vezana na vsebine različnih doživljajev« (str. 60–61), medtem ko je vzgoja »spodobnost doživetja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot«. Ali z drugimi besedami (prav tam): »Čim več vsebinsko polnih doživljajev smo imeli, tem bolj izobraženi smo postali« in »čim več doživetij smo imeli, tem globlje so nas vzgojila« (str. 61). Po Gogali (prav tam) tako vzgajajo »samo doživetja«: »Kdor še ni doživel ničesar do zadnjih globin svoje duše, ni v resnici vzgojen.«

Kako pa doseči, da se pri učencu pojavijo doživetja, ki ga bodo vzgojila v osebnost? Na tem mestu se pokaže pomen pedagoškega odnosa pri Gogali. Zanj je cilj pedagogike »ustvariti tako obliko šolskega dela, ob kateri se bosta združila učitelj in učenec /.../ v harmonično delovno enoto« (Gogala, 1931, str. 161–162). Kako pa se združita učitelj in učenec v »harmonično delovno enoto«? Poglejmo si Gogalovo pojmovanje pedagoške metode. Gogala (1938, str. 70) jo pojmuje »kot poseben način učiteljevega dela«, ki ima dva izvora (Gogala, 1933, str. 33): »pedagoško intuicijo« in »pedagoško teorijo«. Za kontekst razprave je relevantna *pedagoška intuicija* (tudi *pedagoški čut*, *takt*, *instinkt*), ki jo Gogala vključuje v »osebno plat metode« (prav tam, str. 29). Po Gogali je *pedagoška intuicija* »svojevrsna vrsta *predstavne intuicije* ali neposrednega ter bistvenostnega gledanja različnih pedagoških teoretičnih in praktičnih problemov« (prav tam).

Gogala (prav tam) zapiše, da je pedagoška intuicija »za šolsko življenje nujno potrebna in jo mora vsak pedagog imeti vsaj v mali meri« (str. 30). Čeprav je »dana v veliki meri samo nekaterim, ki so rojeni za pedagoško delo« (prav tam), pa poudarja, da »ne moremo zahtevati, da bi imel vsak pedagoški delavec najbolj razvit pedagoški čut« (prav tam, str. 32). Kljub temu pa meni, da »komur povsem manjka pedagoška intuicija, ta nikakor ne sme postati delavec na pedagoškem poprišču« (prav tam).

Kljub pomembnosti pedagoške intuicije za uspešen vzgojni odnos pa Gogala opozori, da to ne pomeni, da je vse pedagoško delo »le *podzavestno*, ker je podrejeno pedagoški intuiciji« (prav tam). Izpostavi namreč pomembnost pedagoške teorije, ki »utemelji določeno metodo in način pedagoškega splošnega in konkretno-individualnega udejstvovanja«, saj »je pedagog za svoje delo ob tujih ljudeh močno in težko odgovoren« (prav tam, str. 33). »Odgovornost« pa je za Gogalo »taka duševno-pravilnostna plat«, ki se ne tiče »podzavestnih dejanj«, ampak dejanj, ki so »zavestna in hotena ter izvršena z jasno določenim smotrom in ciljem« (prav tam).

Z Gogalovo pedagoško intuicijo je tesno povezan *pedagoški eros*, ki smo ga na kratko omenili pri Čibejevem pojmovanju pedagoškega odnosa. Če se spomnimo, je bil Čibej

(1927) do njega kritičen. Za Gogalo (1931/32) pa je *pedagoški eros* »bistveni znak učitelja« (str. 172). Kaj pa sploh je pedagoški eros oz. pedagoška duhovna ljubezen? »Kot pedagoški eros moramo razumeti iz subjektive podzvesti izvirajočo bolj ali manj močno duševno potrebo po oblikovanju človeka« (prav tam). Za Gogalo je pedagoški eros »ona pogonska sila, radi katere učitelj mora biti učitelj, ali bolje, oblikovatelj otroških duš in njihovega duha, in radi katerega ne more nehati biti učitelj« (prav tam).

In kako sta povezana *pedagoška intuicija* (*čut*) in *pedagoški eros*? Po Gogali »moramo smatrati pedagoški čut za bistveno izpopolnitev pedagoškega erosa«, saj »pedagoški eros ne more zadostovati za uspešnost pedagoškega dela«. »Pedagoškemu erosu manjka načinovne plati oblikovanja /.../. In tukaj mu pride na pomoč pedagoški čut, ki ga izpopolni tudi z načinovno ali, reči smemo, z metodično platjo. Bistvo pedagoškega čuta je namreč to, da subjekt neposredno in brez posebnega razmišljanja takoj začuti, kako bi bilo treba sedajle tega človeka oblikovati. Ko se je npr. otrok zlagal, ne gre samo za občuteno potrebo, ga oblikovati, to je stvar pedagoškega erosa, temveč gre še za spoznanje, da bo najbolje, če storimo sedajle to in to, če mu povemo to in to itd. To pa je stvar pedagoškega čuta« (prav tam).

Po Gogali sta torej pedagoška intuicija in pedagoški eros nepogrešljiva vidika pedagoške metode. Poudarja (1933, str. 74), da mora pedagoška metoda »upoštevati in gojiti učenčevo *človečnost* in njegovo *osebnost*«. »V prvi vrsti gre za to, da se učenci in vsi oni, ki od koga sprejemajo takšne ali drugačne vrednote, zavejo svoje človečnosti in svojega osebnega dostojanstva« (prav tam). Ugotavlja, da »pri vsem pedagoškem delu, izobrazbenem in vzgojnem prizadevanju ne gre za drugo, kot da ustvarimo celega človeka. /.../ Gojitev človeka, njegove osebnosti in njegovih človeških lastnosti, je prva naloga šole in življenja« (prav tam).

Kaj pa Gogala razume pod pojmom *celi človek*, ki je cilj vzgojnih prizadevanj? Gogala *celega človeka* določi »po lastnostih, ki jih pripisujemo osebnosti«. »Je izrazita individualnost v tem smislu, da čutimo v njem posebnega in enkratnega človeka /.../. To je individualnost notranje, osebne in duhovne svojevrstnosti, ki je tako izrazita, da je ni mogoče zamenjati z drugo /.../. Celi človek je tako kot osebnost resnično notranje samostojen in kritičen, zato neodvisen. Samostojen je, ker ve, kaj dela, in ker odgovarja z vsem svojim bistvom za vsako svojo odločitev« (prav tam, str. 77).

S temi Gogalovimi besedami bomo tudi zaključili pojmovanje vzgoje pri slovenskih duhoslovnih pedagogih. Čeprav obstajajo med njimi nekatere razlike (npr. pojmovanje pedagoškega erosa pri Čibeju in Gogali; bolj razdelane analize o naravi pedagoških procesov pri Čibeju in Gogali kot pri Ozvaldu itd.), smo pokazali, da vsi razumejo vzgojo kot proces, v katerem učenec s pomočjo učitelja razvija svoje duhovne in kulturne potencialne ter se tako vzpostavi kot samostojna, svobodna, odgovorna in kritična osebnost.

Sklep

Tako kot v Nemčiji se je po drugi svetovni vojni tudi pri nas prisotnost duhoslovne pedagogike zmanjšala. V drugi polovici 20. stoletja, ko je v slovenski pedagogiki prevladovala socialnokritična pedagoška paradigma, je bil najvidnejši predstavnik duhoslovne pedagoške tradicije Franc Pediček (1922–2008), Gogalov študent. Zanimanje za slovensko duhoslovno pedagoško tradicijo se je pri nas povečalo na prelomu tisočletja in z obdobji večje ali manjše intenzivnosti traja še danes (prim. Kroflič, 2000, 2005; Protner, 2000, 2006, 2015; Medveš, 2000, 2015a; Knavs, 2005; Vidmar, 2002, 2003, 2004; Perat, 2001, Strmčnik, 2003; Šmidhofer, 2011, 2016). Kljub temu pa ne gre spregledati, da je, za razliko od Gogale in Ozvalda, Čibej precej manj analiziran v kontekstu slovenske duhoslovne pedagogike. Menimo, da bi za celostno razumevanje slovenske duhoslovne pedagoške tradicije njegovemu opusu lahko v prihodnje namenili več pozornosti.

Zato upamo, da zanimanje za slovensko duhoslovno pedagoško tradicijo ne usahne, saj verjamemo, da lahko v njej najdemo poudarke, ki omogočajo konstruktivno soočenje s sodobnimi pedagoškimi problemi. Vidiki duhoslovne pedagogike, ki so po naši oceni brezčasni, so: razvijanje duhovnih in kulturnih razsežnosti človekovega bivanja, ustvarjanje *celega človeka* (samostojnega, kritičnega, neodvisnega, svobodnega in odgovornega človeka), poudarjanje dostojanstva človeške osebe, razvijanje kritičnega mišljenja, pojmovanje pedagoškega odnosa, lik učitelja (osebni etos, zgled, visoka moralna podoba) itd. Verjamemo, da lahko ti poudarki tudi dandanes naletijo na plodna tla, če jim le damo priložnost.

Summary

The article analyses the concept and understanding of education in Slovene cultural pedagogy after the First World War. The main purpose of the discussion is to show how education and related phenomena were understood by leading representatives of this pedagogical orientation: Karel Ozvald (1873-1946), Franjo Čibej (1901-1929), and Stanko Gogala (1901-1987).

In the first part of the discussion, we initially outline some of the cultural and historical characteristics of the period after the First World War that marked the emergence of cultural pedagogy, both in Slovenia and in the world. In the following we present the development, the main representatives and the basic characteristics of cultural pedagogy in Germany, from which this pedagogical direction emerges. Then we focus on Slovene cultural pedagogy and highlight some of its aspects. We have shown that Slovene cultural pedagogy can be designated as theoretically plural, because it was marked by different theoretical streams. While the German cultural pedagogy was based primarily on the theoretical aspects of Dilthey's hermeneutics, the concepts of Slovenian cultural pedagogues include the following theoretical streams: hermeneutics (W. Dilthey), structural psychology (E. Spranger), phenomenology (E. Husserl), philosophical anthropology (M. Scheler), personalism (R. Guardini, French personalities), existentialism (K. Jaspers), Veber's psychology and philosophy, the ideas of Christian

socialism, etc. In the central part of the paper, we analyse the understanding of education (and its associated phenomena) at Ozvald, the founder of this pedagogical direction in Slovenia, and Čibej and Gogala, who were Ozvald's students. Although the mentioned representatives of Slovene cultural pedagogy differ in some aspects, their conception of education coincides with the basic characteristics. These are mainly reflected in the notion of pedagogy as a science of the spiritual and cultural design of man; in the understanding of education as a process in which objective cultural and spiritual values pass into the subjective culture and spirituality of the student and thus develop into a personality; in emphasizing the importance of pedagogical relations in the educational process; in the conception of the character of the educator (his moral image, example, personal ethos, the ability to experience and create spiritual and cultural content and values); in the analysis of the educational process on the assumptions of various theoretical streams of the humanistic scientific paradigm, etc. One of the differences between Slovene cultural pedagogues is, for example, the concept of *pedagogical eros* (Čibej is critical to it, for Gogala it is an essential sign of the educator, we did not find it at Ozvald). We could also say that Čibej, and above all Gogala, analysed the nature of pedagogical processes and phenomena much more in detail than their teacher Ozvald. Despite some differences, however, we have shown that the discussed pedagogues perceive education in a related way and all strive for the same goals of education: to train the student to experience and create spiritual and cultural values and to help him to establish himself as an independent, autonomous, free, creative, and critical personality.

In conclusion, we briefly touch on the position of Slovene cultural pedagogy after World War II. We have drawn attention to the significance of Čibej's opus (which is more than not inexhaustible) for a comprehensive understanding of Slovenian cultural pedagogical tradition. Since it is the task of pedagogical science to research, highlight and evaluate the domestic pedagogical heritage, we have in conclusion pointed out some aspects of this pedagogical orientation that are interesting from the viewpoint of modern pedagogical science: developing the spiritual and cultural dimensions of human existence, emphasizing the dignity of the human person, understanding the pedagogical relation, the character of the teacher (moral example, personal ethos), etc. One of the purposes of the discussion is that the heritage of Slovene cultural pedagogy does not go unnoticed. With its high scientific level it can offer us answers to contemporary pedagogical problems if we give it a chance.

Literatura:

- Cindrič, A. (2015). *Od imatrikulacije do promocije. Doktorandi profesorja Franceta Vebra na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v luči arhivskega gradiva 1919–1945*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Čibej, F. (1923). O virih duhovnega in kulturnega življenja. *Pedagoški zbornik*, 21 (1), 21–59.
- Čibej, F. (1924/25). Iz snovanja naše etike. *Križ na gori*, 1 (1–2), 52–61.
- Čibej, F. (1924/25a). Naša duša in njena pot do novega verskega življenja. *Križ na gori*, 1 (1–2), 1–7.
- Čibej, F. (1927). Problem slovenske izobrazbe. *Dom in svet*, 40 (1), 31–37.
- Čibej, F. (1927a). O temeljih moderne pedagogike. *Popotnik*, 49, (2–3), 29–32, 61–65.

- Gogala, S. (1929). Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo. *Pedagoški zbornik*, 25, 5–39.
- Gogala, S. (1931). Učiteljeva osebnost. *Popotnik*, 52 (6–7), 161–166, 193–199.
- Gogala, S. (1931/32). O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik*, 53 (5, 6, 7), 129–133, 170–174, 201–204.
- Gogala, S. (1932). Razgovor s prof. dr. Stankom Gogalo (avtor »nč«). *Učiteljski tovariš*, 72 (2), 2.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike. Uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1938). Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca. *Pedagoški zbornik*, 34 (1), 70–78.
- Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Klafki, W. (2007). Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. *Pedagogija*, 62 (3), 351–361.
- Knavs, S. (2005). *Koncept duha v pedagoški teoriji Stanka Gogale* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- König, E. in Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 56–83.
- Kroflič, R. (2005). *Stanko Gogala. Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Krüger, H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Matoga in Stocker, (2009). *Was ist Bildung? Was versteht man unter einem gebildeten Menschen?* Pridobljeno s www.univie.ac.at/bildungsgeschichte/Auswertung-Gruppe2.doc
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 84–107.
- Medveš, Z. (2015a). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66 (2), 14–37.
- Medveš, Z. (2015b). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66 (3), 10–35.
- Ozvald, K. (1918). *Smernice novega življenja*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- Ozvald, K. (2000). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečenja*. Ljubljana: Jutro.
- Ozvald, K. (1930). Poskus zaključne sodbe o »novi« šoli. *Popotnik*, 51 (5–6), 129–137.
- Perat, Z. (2001). Karel Ozvald: Kulturna pedagogika – Kažipot za umevanje včlovečenja in pridanimi sestavki Visokošolski mladini! – Nastopno predavanje na univerzi dne 15. aprila 1920 ter Morala in družba – Temeljna načela tukaj nastopajoče dinamike. *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje: glasilo Slovenskega šolskega muzeja*, 10 (1), 184–187.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Protner, E. (2000a). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 38–55.
- Protner, E. (2006). Stanko Gogala: Izbrani spisi. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 160–166.
- Protner, E. (2015). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik .in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie. *Historia scholastica*, 1 (1), 70–81.
- Prunk, J. (2004). *Zgodovina ideoloških spopadov med vojnama*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Raithel, J. idr. (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für sozialwissenschaften.
- Schmidt, V. (1969). Petdeset let pedagogike na slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika*, 20 (7–8), 219–231.

- Strmčnik, F. (1995). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 46 (5–6), 201–217.
- Strmčnik, F. (2003). Senčne strani Ozvaldove pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 54 (4), 104–124.
- Šmidhofer, A. (2011). *Vpliv francoskega personalizma na slovensko katoliško pedagogiko med obema vojnama* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Šmidhofer, A. (2016). *Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja* (Doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Vidmar, T. (2002). Življenjepis dr. Karla Ozvalda. *Sodobna pedagogika*, 53 (4), 12–17.
- Vidmar, T. (2003). Karel Ozvald: pedagoški portret. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 5 (1), 25–26.
- Vidmar, T. (2004). Stanko Gogala: pedagoški portret. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 6 (22), 25

NAVODILA AVTORJEM

Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja prispevke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Prispevki so lahko v slovenskem, angleškem ali nemškem jeziku.

Sprejemanje člankov v objavo

Prejete prispevke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnim recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.
6. Avtor jamči, da so v prispevku predstavljeni podatki natančni, verodostojni in izvirni. Ko je članek sprejet v objavo, avtor podpiše Izjavo o etičnosti raziskovanja in Izjavo avtorja o izvirnosti prispevka. Vsi prispevki gredo skozi postopek za ugotavljanje plagiatorstva.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje daljši povzetek (500-700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.

6. Vire navajajte v skladu z American Psychological Association (AP) standardom. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire, ki jih uredite po abecednem vrstnem redu.
7. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Primeri:

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

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

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

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

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

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

Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov rei.pef@um.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

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

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

The basic purpose of the journal *JEE* is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries, who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address an important, up to date issue in education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles which promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the papers eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

Paper Acceptance Procedure

After a paper is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.
6. Authors must certify that the data cited in the article are, to the best of their knowledge, accurate, reliable and authentic. When the article is accepted for publication, the author has to sign the Publishing Ethics Statement and the Statement of Authenticity. Manuscripts will also be submitted to plagiarism detection software.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstract in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.

4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (about 500-700 words) at the end manuscript, before reference - in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Quote references in accordance with the American Psychological Association (AP) style. Include only the sources cited in current text, arranged in alphabetical order.
7. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, full title of the article, academic title, affiliation and e-mail address.

Example:

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

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

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

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

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

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

Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).

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

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