

Letnik/Volume: 3

Številka/Number: 2–3

Maribor, september 2010

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

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

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

Glavni in odgovorni urednik/Editor in Chief: dr. Samo Fošnarič

Namestnica glavnega in odgovornega urednika/Deputy Editor in Chief: dr. Dragica Haramija

Založniški odbor/Publishing Committee:

dr. Samo Fošnarič, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, dr. Janja Batič, Bojan Kovačič, Sonja Plazar, Jerneja Herzog

Lektoriranje/Proof Reading:

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

Naslovnico je oblikoval/The title page designed by: Primož Krašna

Naklada/Circulation: 350 izvodov/copies

Tisk/Press: UNI založba, d. o. o.

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

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 3

Številka/Number: 2–3

Maribor, september 2010

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov /
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in:
Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)
Ulrich's Periodicals Directory

VSEBINA/CONTENTS

Majda Tamše, Dr. Jurij Planinšeci 5

Stališča osnovnošolskih učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji

Andreja Bezjak, Dr. Milena Ivanuš Grmek 21

Področja sodelovanja učitelja razrednega pouka s šolsko svetovalno službo pri delu z romskimi učenci

Sonja Plazar 33

Uporaba računalnika med vzgojitelji in učitelji prvega triletja pri obravnavi družboslovnih vsebin

Katja Potočnik, Dr. Nikolaja Golob, Dr. Darinka Sikošek 47

Ali program Ekošola prispeva k odgovornejšemu ravnanju učencev tretjega triletja?

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec 63

Sodelovanje staršev z vrtcem kot dejavnik kakovosti vrtca

Dr. Marija Javornik Krečič, Valentina Lebar 79

Pomembnost interkulturnih svetovalnih kompetenc po mnenju učiteljev v osnovni šoli

Andreja Babšek 95

Ciklični in linearni koncept časa v folklorni književnosti

Mag. Milena Kerndl 105

Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje

Katarina Fink 121

Grozljivo v delih sodobne slovenske mladinske proze

Mag. Mojca Vah Jevšnik 133

Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole

Petra Drofenik 143

Učne težave z vidika učiteljev v osnovni šoli

Breda Bizjak 157

Šolska knjižnica v devetletni osnovni šoli ter medpredmetno povezovanje: primer povezave knjižničnih informacijskih znanj in slovenščine v 9. razredu

Dragica Pešaković 171

Izvajanje pouka tehnike in tehnologije ter izbirnih predmetov kot ena izmed priložnosti medpredmetnega povezovanja

Marija Kristan 181

Prozna avtorska dela Anje Štefan

Splošno o reviji 189

Navodila avtorjem

General information 192

Guidelines for submission

Majda Tamše, OŠ Podgorje pri Slovenj Gradcu, mtamse5@gmail.com

Dr. Jurij Planinšec, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, jurij.planinsec@uni-mb.si

Stališča osnovnošolskih učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.091.5:796

POVZETEK

Namen raziskave, ki je zajela 57 osnovnošolskih učiteljev, je bil, ugotoviti stališča učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji v prvem in drugem triletju osnovne šole. V okviru analize smo na podlagi sklopa trditev petstopenjske ocenjevalne lestvice z Mann-Whitneyevim preizkusom preučili načine, ki jih učitelji uporabljajo za zagotavljanje discipline pri športni vzgoji, in ugotavljali, ali se stališča anketiranih učiteljev razlikujejo glede na delovno dobo in kraj zaposlitve. Raziskava je pokazala, da učitelji s krajšo delovno dobo v večji meri izkazujejo drugačen, k otroku usmerjen odnos do vzpostavljanja discipline v razredu, medtem ko učitelji z daljšo delovno dobo disciplino uveljavljajo z reaktivnimi prijemi. Slednji sebe zaznavajo kot ključnega akterja, od katerega je odvisna stopnja discipliniranosti skupine. Tovrstni rezultati kažejo na to, da smo na poti k uveljavitvi bolj demokratičnega načina vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa športne vzgoje.

Ključne besede: osnovna šola, športna vzgoja, disciplina, učitelj, učenec

Opinion of primary school teachers toward insuring discipline in sports education

ABSTRACT

The goal of our research, which included 57 primary teachers, was to discover the teachers' views of managing discipline during physical education in the first six years of primary school. Through an analysis using the Mann-Whitney's test we

wanted to study the different strategies that teachers use to manage discipline during physical education and to find out if there are any differences on the basis of the amount of experience a teacher has (experienced or novice) and the location of the teaching (rural or urban). The results obtained show that teachers with less experience use a more pupil-oriented approach to managing discipline in the classroom, while the experienced teachers use a reactive approach to managing discipline. Experienced teachers perceive themselves as the key actors on whom the discipline of a group depends. The results can fill us with optimism that we are on the way to enforcing a more democratic type of management in our classrooms.

Key words: primary school, physical education, discipline, teacher, pupils

Uvod

Gibanje je otrokova primarna potreba, skozi katero se celovito razvija. Vzporedno z motoričnim razvojem poteka tudi proces prisvajanja stališč in vrednot. Kovačeva (2000) izpostavlja solidarnost, strpnost, sodelovanje, odgovornost, delavnost, tekmovalnost, samozavest, spoštovanje pravil in tekmeča, poštenost, kritičnost, predvidevanje posledic lastnih dejanj, odnosov do narave ter navezadnje tudi samooobvladovanje in disciplino. Vse našete vrednote v pretežni meri posredujemo otrokom preko vzgojnega delovanja.

Vzgojna naloga šole je za učitelje pomembno in zahtevno področje, ki predvsem v sodobni družbi predstavlja nove izzive učiteljevemu delu. Kako se kar se da najučinkoviteje soočiti z vzgojo in discipliniranjem, ki sta že sama po sebi konfliktna procesa, je pogosto vprašanje učiteljev. Bistvo učitelja pri vodenju učencev mora biti po mnenju Komela (2001) vpliv in ne moč. Kadar učenci uvidijo, da nimajo izbire, postanejo frustrirani. Če bomo nastale konflikte reševali s sodelovanjem in spoštovanjem, bomo dosegli razvijanje zaupanja in prijateljstva. Konflikt moramo sprejeti kot priložnost za odkrivanje boljših delovnih metod. Takšno razmišljanje nam ponuja kontrolna teorija, ki jo omenja Komel (2001) in ki spodbuja notranjo motivacijo pri posamezniku.

Nekoliko drugačen, bolj sproščen, a toliko bolj zahteven proces usvajanja snovi zahteva od učitelja še večjo mero spretnosti za uravnavanje otrokovega vedenja. Splošna pedagoškopsihološka in specialnodidaktična znanja, ki jih učitelj poseduje, mora znati tudi aktivno vključiti pri poučevanju. Upoštevanje zakonitosti poteka učne ure je eden izmed vidikov uspešnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Študija Behetsa (1997) je pokazala, da je učinkovito poučevanje športne vzgoje tisto, kjer je veliko časa namenjeno praktičnemu izvajanju vaj in le omejeno malo časa za dajanje navodil ter nadzorovanje vedenja. Prav od tega je odvisno, koliko sposobnosti bodo otroci imeli možnost, razviti, kakšne pogoje bodo imeli vzpostav-

ljene. Ključno vlogo pri tem delu ima učitelj kot kreator vzgojno-izobraževalnega procesa, kar izpostavlja tudi učni načrt (Kovač in Novak, 2006).

Poleg omenjene strokovnosti učitelja pa mora le-ta posedovati tudi osebnostne karakteristike. Kelly, Whitehead in Capel (1997) menijo, da je za uspešno izvajanje pouka športne vzgoje pomembno tudi okolje, tako v čustveni kot prostorski dimenziji. V središču procesa izpostavljajo dobrega učitelja, ki zna biti zaupljiv, ima ustrezno mero avtoritete, nadzor nad situacijo, je energičen in entuziastičen. Ne nazadnje, skozi samoprezentacijo mora posredovati sporočilo, da je več kot zgolj avtoriteta, je razumevaajoč in senzibilen. Pri tem pa je treba opozoriti na učiteljevo avtonomijo, torej tudi na način, kako se spopade z (ne)disciplino v razredu. Avtonomen učitelj je učitelj, ki se zna v določenem času in prostoru s svojo osebnostjo soočati z disciplinskimi težavami in otroke usmerjati k prevzemanju odgovornosti za svoja ravnanja.

Uspešen in aktiven proces športne vzgoje zagotavlja dobro strukturirana učna ura, pri tem je bistven element motivacija. Učinkovito motivacijo predvsem v zgodnjem in poznem otroštvu za otroke predstavlja igra. Z njo razvijajo gibalne sposobnosti, izboljšujejo orientacijo v prostoru, situacijsko mišljenje in iznajdljivost ter zadovoljujejo potrebo po gibanju. Igra je pomembna za otrokovo socializacijo, saj omogoča skupno sodelovanje in ga hkrati postopno navaja na življenje v skupini (Kovač in Novak, 2006). Patrick (1996) obravnava igro kot specifičen aspekt, ki je prisoten v šoli. Pri tem je v ospredju psihološka vloga igre, saj študije kažejo, da se pomanjkanje igre lahko odraža v mladostniški nasilnosti. Igra zadovoljuje otrokove potrebe po občutku pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Igra je pojmovana ne le kot predmet regulacije, pač pa kot del proaktivnega disciplinskega načrta v šoli, tudi pri predmetu športna vzgoja.

Predvsem tuji avtorji v svojih razpravah poudarjajo t. i. disciplinski načrt, ki je z vidika organizacije dela lahko dobra osnova za zmanjšanje neželenega vedenja. Z raziskavami (Kelly, 1989, v Downing, 1996) so odkrili, da je aktivni čas pri uri športne vzgoje, ki se dejansko odraža v delu, zgolj 50 % izkoriščen. Na podlagi zapisanega je Downing (1996) prepričan, da le proaktivni vedenjski načrt, ki naj bi se izvajal v prvih razredih šolanja, lahko privede do učinkovitih rezultatov dela. Podobnega mnenja so tudi Kelly idr. (1997), ki izpostavljajo še en element discipline, tj. varnost. Le-ta je pri športni vzgoji in na šoli nasploh na vrhu liste prioritet. Zavedati pa se je potrebno tudi, da je okolje, ki ga je relativno težko nadzorovati, prostor, kjer se hitro pojavijo številne priložnosti za neprimerno obnašanje (številni moteči dejavniki v prostoru). Omenjeni avtorji trdijo, da je bolje kot razmišljati, kako se izogniti ali reševati probleme, postaviti cilj, da so otroci vseskozi z mislimi pri nalogah, uri. Učitelj se mora osredotočiti na prilagojeno načrtovanje, učinkovito upravljanje ter gradnjo pozitivnega odnosa z učenci. Ne glede na ugotovitve številnih raziskav pa Short (1994, v Downing, 1996) ugotavlja, da številni učitelji še vedno uporabljajo

zgolj reaktivne prijeme pri reševanju vedenjskih težav, po navadi brez tehtnega premisleka, zakaj je do tega prišlo, kako bi lahko predhodno ukrepali ipd. Učitelji športne vzgoje morajo po mnenju Lavaya, Frencha in Hendersona (2007) najprej identificirati, opazovati in analizirati obnašanje učencev, ki ga želijo preprečiti oz. podpreti/razvijati, ter končno sestaviti načrt, ga izvajati in evalvirati. Le-ta mora biti odsev učiteljeve filozofije upravljanja vedenja, značilnosti in potreb njegovih učencev. Tudi Ackerman in Dummer (1982) dajeta prednost disciplinskemu načrtu kot delu preventivnega ukrepanja. V posebnem načrtu morajo biti jasno definirana zaželena in nezaželena ravnanja učencev.

Disciplina v smislu ukrepanja pomeni več kot le pripravo otrok, da počnejo to, kar zahtevamo od njih. Še več, disciplina 21. stoletja, kot navaja Bluesteinova (1997), pomeni sprejemanje novih oblik vedenja, ki bodo omogočile prenašanje spretnosti odgovornega učenja za učinkovito razreševanje konfliktnih situacij. Pri tem je pomembno, da imajo otroci kot morebitni povzročitelji disciplinskih problemov možnost odločanja, samostojnega ukrepanja. To spodbuja odnose sodelovanja, ki so za današnji čas še kako pomembni. Pri soočanju in reševanju disciplinskih problemov si moramo za čim večjo lastno učinkovitost jasno postaviti cilje, preučiti lastne navade in vrednote ter se kontinuirano učiti novih oblik vedenja.

Idealne, takojšnje in trajne rešitve vedenjskih težav ni. Tudi najboljši in k največji učinkovitosti naravnani disciplinski načrti ne morejo popolnoma preprečiti kršitev discipline ter tako privedi k popolni učinkovitosti. Zato si je potrebno postaviti postopne cilje, kot meni Downing (1996), da bomo dosegli vsaj polovični izkoristek učne ure. Uspešni proaktivni načrti se bodo kazali v izboljšanju sposobnosti/veščin ter povečani motivaciji učitelja za poučevanje in učenca za učenje.

Metodologija

Omenjena dosedanja spoznanja so spodbudila tudi nas, da smo poskušali raziskati področje zagotavljanja discipline pri športni vzgoji v osnovni šoli na podlagi izraženih stališč učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo. Vemo namreč, da je za šolsko klimo v pretežni meri ključen in tudi odgovoren učitelj.

Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli preučiti načine, ki jih učitelji uporabljajo za zagotavljanje discipline pri športni vzgoji v prvem in drugem triletju, ter v okviru analize ugotoviti, ali se anketirani učitelji razlikujejo glede na izkušnje z disciplinskimi težavami, raziskati načine motiviranja in ukrepanja v odvisnosti od delovne dobe in kraja zaposlitve.

Raziskovalni hipotezi

Glede na obravnavano problematiko smo postavili dve hipotezi. S prvo hipotezo smo predpostavljali, da učitelji z daljšo delovno dobo (nad 15 let) zagovarjajo avtoritativnejši način vodenja, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo (do 15 let) težijo k demokratičnemu pristopu. Z drugo hipotezo smo predpostavljali, da se učitelji, ki poučujejo športno vzgojo v mestih, pri svojem delu pogosteje soočajo z odklonskimi vedenji kot njihovi podeželski kolegi.

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem (neslučajnostnem) vzorcu učiteljev, zaposlenih na Koroškem. V raziskavi je sodelovalo 57 osnovnošolskih učiteljev, ki so poučevali športno vzgojo učence prvega in drugega triletja. Le-ti so bili analizirani z vidika delovne dobe in kraja zaposlitve. 25 anketiranih učiteljev ali 43,9 % je imelo do 15 let delovne dobe, 32 učiteljev ali 56,1 % pa nad 15 let delovne dobe. Med anketiranimi učitelji je bil večji delež učiteljev, ki so poučevali v mestnih šolah, le-ti so predstavljali 57,9 % vseh anketirancev. Delež anketiranih učiteljev na podeželju je znašal 42,1 %.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili z ocenjevalno lestvico, ki je bila sestavljena iz sklopa trditev s petstopenjsko lestvico odgovorov, vezanih na strinjanje z zagotavljanjem discipline. Postavke so vsebinsko vezane na področje preventivnega in korektivnega ukrepanja, ki ga opredeljuje Pšundrova (2004). V začetnem delu lestvice so navedene splošne postavke o populaciji, vključene v raziskavo (delovna doba, kraj zaposlitve).

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom SPSS na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo naslednje postopke: osnovno deskriptivno statistiko (aritmetična sredina, standardni odklon) in Mann-Whitneyev U-preizkus za dva neodvisna vzorca.

Rezultati

Iz dobljenih podatkov, ki so prikazani v tabeli 1, kjer je razvidna povprečna ocena izbranih trditev glede na petstopenjsko ocenjevalno lestvico, sklepamo, da v slovenski šoli le stežka presegamo vlogo učitelja kot avtoritarnega vseveda, ki pri svojem delu uporablja zastarele metode zagotavljanja discipline. Več kot polovica odgovorov je bilo ocenjenih s povprečno vrednostjo, večjo od 3,0, kar kaže na relativno srednjo stopnjo strinjanja s postavljenimi trditvami.

Rang	Št. trditve	Opis trditve	N	AS	s
1	T8	Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.	57	3,6667	0,873
2	T12	Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.	57	3,5789	0,755
3	T4	Učenci so seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja.	57	3,5614	0,846
4	T6	Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.	57	3,5439	1,019
5	T7	Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.	57	3,5263	0,947
6	T9	Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.	57	3,3860	0,840
7	T13	Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	57	3,3333	1,139
8	T1	Menim, da sem strog in avtoritativen učitelj.	57	3,2632	0,973
9	T10	Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.	57	3,1228	0,927
10	T3	Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.	57	2,9298	1,050
11	T5	Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	57	2,7018	1,101
12	T11	Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.	57	2,6491	1,126
13	T2	Ukvarjanje z disciplinskimi težavami mi predstavlja izziv pri delu.	57	2,5614	1,150

Tabela 1: Ranžirna vrsta izbranih trditev, ki se nanašajo na področje zagotavljanja ustrezne ravni discipline pri urah športne vzgoje

Anketirani učitelji so najvišje ocenili trditev T8, ki se glasi, da učitelji pred izvajanjem nalog preverijo, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli; njena povprečna vrednost je znašala 3,66. Prav tako so anketirani učitelji visoko uvrstili trditev T12, ki pravi, da učitelji pri izbiri vsebin športne vzgoje izhajajo iz potreb, interesov in želja učencev. Povprečna vrednost pri tej trditvi je znašala 3,57. Trditev T4, ki pravi, da so učenci seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja, je dosegla povprečno vrednost 3,56. To kaže na to, da učiteljem ta vidik predstavlja pomemben dejavnik preventivne discipline. Učitelji se prav tako v skoraj enakem deležu strinjajo, da

igro kot motivacijsko sredstvo vključujejo v vsako uro športne vzgoje. To povzema trditev T6 z doseženo povprečno vrednostjo 3,54. Podobno povprečno vrednost (nad 3,0) so dosegle tudi trditve T7, T9, T13, T1 in T10. Prva izmed navedenih trditev se nanaša na najvišjo ocenjeno trditev, in sicer da učitelji menijo, da igra zmanjšuje disciplinske težave. Trditve T3, T5, T11 in T2 zavzemajo nižjo povprečno vrednost (pod 3,0). Najnižjo med naštetimi trditvami je dosegla trditev T2, ki pravi, da učiteljem ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu. Najnižja povprečna vrednost tako znaša 2,56.

Trditev	Opis trditve	Spremenljivka	Skupina	n	R	U	P
T1	Sem strog in avtoritativen učitelj.	Delovna doba	Do 15 let	25	19,52	163,000	0,000
			Nad 15 let	32	36,41		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	28,21	370,000	0,659
			Podeželje	24	30,08		
T2	Ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu.	Delovna doba	Do 15 let	25	36,62	209,500	0,002
			Nad 15 let	32	23,05		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	33,36	252,000	0,016
			Podeželje	24	23,00		
T3	Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,88	253,000	0,013
			Nad 15 let	32	24,41		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	27,82	357,000	0,506
			Podeželje	24	30,63		
T4	Učenci so seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja.	Delovna doba	Do 15 let	25	27,64	366,000	0,560
			Nad 15 let	32	30,06		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	31,27	321,000	0,197
			Podeželje	24	25,88		
T5	Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	Delovna doba	Do 15 let	25	35,76	231,000	0,005
			Nad 15 let	32	23,72		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	25,64	285,000	0,062
			Podeželje	24	33,63		
T6	Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,22	269,500	0,028
			Nad 15 let	32	24,92		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,68	373,500	0,704
			Podeželje	24	28,06		
T7	Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.	Delovna doba	Do 15 let	25	35,80	230,000	0,004
			Nad 15 let	32	23,69		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,67	374,000	0,709
			Podeželje	24	28,98		
T8	Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.	Delovna doba	Do 15 let	25	28,16	379,000	0,718
			Nad 15 let	32	29,66		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	28,76	388,000	0,890
			Podeželje	24	29,33		
T9	Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,26	268,500	0,023
			Nad 15 let	32	24,89		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	30,55	345,000	0,376
			Podeželje	24	26,88		
T10	Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.	Delovna doba	Do 15 let	25	33,10	297,500	0,079
			Nad 15 let	32	25,80		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	34,44	216,500	0,002
			Podeželje	24	21,52		

Trditve	Opis trditve	Spremenljivka	Skupina	n	R	U	P
T11	Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.	Delovna doba	Do 15 let	25	20,24	181,000	0,000
			Nad 15 let	32	35,84		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	32,94	266,000	0,030
			Podeželje	24	23,58		
T12	Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.	Delovna doba	Do 15 let	25	27,76	369,000	0,587
			Nad 15 let	32	29,97		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,52	379,000	0,756
			Podeželje	24	28,29		
T13	Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	Delovna doba	Do 15 let	25	26,28	332,000	0,587
			Nad 15 let	32	31,13		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	35,26	189,500	0,001
			Podeželje	24	20,40		

Tabela 2: Rezultati trditve o zagotavljanju discipline pri športni vzgoji – primerjava med skupinami učiteljev glede na delovno dobo in kraj zaposlitve

Izid Mann-Whitneyevega preizkusa, ki je prikazan v tabeli 2, je pri prvi navedeni trditvi (Sem strog in avtoritativen učitelj.) pokazal, da med skupinama glede na delovno dobo obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$) v stopnji strinjanja z vzpostavljenim učiteljevim pristopom do učencev, medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika ne obstaja ($P = 0,659$). Pri drugi trditvi (Ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu.) je izid preizkusa pokazal, da med skupinama tako glede na delovno dobo kot glede na kraj zaposlitve obstajajo statistično značilne razlike ($P < 0,05$). Rezultati kažejo, da učiteljem s krajšo delovno dobo ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu. Pri tretji trditvi (Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.) je izid preizkusa pokazal, da med skupinama glede na delovno dobo obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,013$) v stopnji strinjanja skupnega oblikovanja pravil vedenja, medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika ne obstaja ($P = 0,506$). Učitelji, ki imajo do 15 let delovne dobe, v večji meri pravila vedenja oblikujejo skupaj z učenci, medtem ko učitelji z več kot 15 leti delovne dobe tega ne prakticirajo v takšnem obsegu. Rezultat preizkusa je pri četrti trditvi (Učenci so seznanjeni s posledicami neprimernega vedenja.) pokazal, da med skupinama tako glede na delovno dobo kot glede na kraj zaposlitve ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Rezultat pripisujemo temu, da tako učitelji s krajšo delovno dobo kot učitelji z daljšo delovno dobo kot tudi tisti, ki poučujejo v mestu oz. na podeželju, stremijo k temu, da učence predhodno seznani s posledicami neprimernega vedenja. Izid preizkusa je pri peti trditvi (Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.) pokazal, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,062$), medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,005$). Izkazalo se je, da učitelji s krajšo delovno dobo pri športni vzgoji dopuščajo več kršitev pravil v primerjavi z drugimi predmeti. Izid preizkusa je pri šesti trditvi (Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.) pokazal, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna

razlika ($P = 0,704$) v tem, ali učitelji igro kot motivacijsko sredstvo vključujejo v vsako uro ŠVZ, medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,028$). Učitelji s krajšo delovno dobo, po rezultatih sodeč, pripisujejo igri kot motivacijskemu sredstvu pomembnejšo vlogo v pedagoškem procesu kot druga skupina učiteljev. Rezultati v tabeli 2 pri sedmi trditvi (Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.) kažejo, da glede na delovno dobo obstaja statistično pomembna razlika ($P = 0,004$), medtem ko glede na kraj zaposlitve ta razlika ni statistično pomembna ($P = 0,709$). Pri analizi te trditve se je ponovno izkazalo, da so učitelji s krajšo delovno dobo v večji meri mnenja, da je igra pomemben vidik vzgajanja. Rezultati osme trditve (Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.) kažejo, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Obe skupini anketiranih učiteljev pred začetkom dela preverita razumevanje podanih navodil. Iz tabele 2 je pri deveti trditvi (Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.) razvidno, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,376$), medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,023$). Pri tem lahko vidimo, da učitelji s krajšo delovno dobo pri svojem delu v večji meri sledijo priporočilom učnega načrta. Izid preizkusa, predstavljen v tabeli 2 pri deseti trditvi (Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.), kaže, da med skupinama glede na delovno dobo ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,079$), medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika obstaja ($P = 0,002$). Učitelji mestnih šol se s trditvijo, da pri urah športne vzgoje spodbujajo tekmovalnost med učenci, strinjajo v večji meri. Izid preizkusa je pri enajsti trditvi (Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.) pokazal, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo obstajajo statistično značilne razlike ($P < 0,05$). Učitelji z daljšo delovno dobo pri urah športne vzgoje v primeru disciplinskih težav učenca izključijo od vadbe, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo to izvajajo v manjšini. Prav tako izključitev učencev od vadbe pogosteje prakticirajo v mestu kot na podeželju. Izid preizkusa, prikazan v tabeli 2, je pri dvanajsti trditvi (Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.) pokazal, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Obe skupini učiteljev pri izbiri vsebin športne vzgoje izhajata iz potreb, interesov in želja učencev. Rezultati preizkusa pri trinajsti trditvi (Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.) kažejo, da med skupinama glede na delovno dobo ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,587$) v opažanju več kršitev pravil pri športni vzgoji kot pri drugih predmetih, medtem ko je glede na kraj zaposlitve ta razlika statistično pomembna ($P = 0,001$). Pri tej trditvi se je izkazalo, da v mestnih šolah učitelji za razliko od učiteljev podeželskih šol opažajo več kršitev pravil pri športni vzgoji z ozirom na druge predmete.

Diskusija

Rezultati izvedene raziskave, katere namen je bil, preučiti stališča učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji, kažejo, da v večini primerov prihaja do statistično značilnih razlik glede na delovno dobo, medtem ko glede na kraj zaposlitve redkeje. Do statistično značilnih razlik glede na delovno dobo je prišlo pri kar osmih od trinajstih trditev, glede na kraj zaposlitve pa pri štirih.

V interpretaciji podatkov, ki jo podajamo v nadaljevanju, moramo upoštevati tudi določene omejitve pričujoče raziskave. Vzorec in velikost le-tega nam namreč onemogočata nekritično generalizacijo rezultatov na dejansko stanje v praksi. Čeprav obstaja pri uporabi tovrstnega vzorca večja verjetnost napake, če želimo iz njega sklepati na populacijo, je vendarle mogoče dobiti določeno sliko o odnosu učiteljev do zagotavljanja discipline pri uri športne vzgoje. Poleg tega bi bilo smiselno v raziskavi obravnavane tematike kot neodvisno spremenljivko preučevati še vrsto delovnega mesta: ali je anketirani profesor razrednega pouka ali športni pedagog.

Predvidevanje prve postavljene hipoteze, ki govori o tem, da učitelji z daljšo delovno dobo (nad 15 let) zagovarjajo avtoritativnejši način vodenja, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo (do 15 let) težijo k demokratičnemu pristopu, se je z rezultati raziskave potrdilo. Ugotovili smo, da anketirani učitelji, ki imajo daljšo delovno dobo, vidijo sebe kot ključnega akterja pri zagotavljanju discipline. Percipirajo se kot strogi in avtoritativni učitelji, od katerih je odvisna stopnja discipliniranosti skupine. Po drugi strani bi lahko rekli, da se pri tej trditvi izkazuje prevzemanje sodb iz okolja, kjer še vedno velja, da imajo učitelji z daljšim stažem večjo avtoriteto oz. so strožji. Po našem mnenju ta rezultat kaže celo na določeno mero samokritičnosti oz. refleksije anketiranih učiteljev z več kot 15 leti delovne dobe. Učitelji, ki imajo manj kot 15 let delovne dobe, vzpostavljajo do učencev, po rezultatih sodeč, bolj zaupljiv odnos. Torej so bolj razumevajoči, senzibilni. Osebne karakteristike, ki se izkazujejo skozi samoprezentacijo učitelja v razredu, so, kot menijo Kelly idr. (1997), za izvajanje pouka športne vzgoje še kako pomembne. Prav tako omenjeni avtorji menijo, da mora biti učitelj več kot zgolj avtoriteta in da mora znati na pravi način uresničevati svojo avtonomijo.

Glede na strokovna spoznanja lahko rečemo, da učitelji s krajšo delovno dobo izkazujejo primernejši odnos do učencev glede na prevladujoč sistem oz. smer-nice, h katerim težimo. Vsekakor pa moramo rezultate interpretirati tudi z vidika varnosti, ki je pri športni vzgoji pomemben dejavnik uspešnosti in učinkovitosti in na podlagi česar so se učitelji z daljšo delovno dobo najverjetneje odločali.

Prav tako pa učitelji z daljšo delovno dobo pri pojavu nediscipline motečega učenca večinoma izločijo od vadbe. S tem sicer dosežejo kratkotrajen učinek pri uri, splošen napredek pa je seveda vprašljiv. Rezultat raziskave za omenjeno trditev (Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.) bi

lahko pripisali dejstvu, da učitelji, ki opravljajo delo več kot petnajst let, v večji meri prevzemajo popolno kontrolo nad učenčevim vedenjem in na ta način razvijajo le zunanji nadzor, ki ga omenja Pšundrova (2004). Mlajši učitelji dajejo po našem mnenju večjo vlogo interakciji med učiteljem in učencem, kjer gre za sodelovanje in iskanje skupne rešitve, ki je za učenca, v smeri razvoja osebnosti, učinkovitejša. Iz dobljenih rezultatov še lahko uvidimo, da je v mestu več takih učiteljev, ki uporabljajo izključitve motečega učenca od pouka, kot pa na podežlju. Vzrok za to lahko iščemo v dejstvu, da je v mestnih šolah zaznati več kršitev discipline, saj so razredi številčnejši in zaradi različnih interesov otrok raznoliki. Zato je ukrepanje v takšnih situacijah napornejše in učitelji učenčevo vedenje regulirajo z neposrednim kaznovanjem. Učitelji s krajšo delovno dobo pri pedagoškem delu uporabljajo modernejše pristope k poučevanju, ki so nasprotni nekdanjim, danes zastarelim oblikam. Odstranitev motečega faktorja – učenca iz skupine je preživeta, a nekoč priljubljena oblika kurativne discipline. Poudarjanje vključenosti in preventivnih vidikov discipline je del sodobnih pedagoških spoznanj. Obravnavano razliko je potrebno gledati v luči specifičnosti predmeta.

Izpostaviti je treba, da na disciplinske postopke v osnovni šoli vplivajo različni dejavniki, ki zahtevajo drugačno obravnavo ne samo glede na disciplinski problem, ki se pojavi, ampak glede na subjekt, ki je povzročitelj kršitve. Skozi psihosocialno ozadje učenca je brezpogojno treba razumeti, da pri disciplinskem problemu od učenca ne moremo zahtevati še polne odgovornosti za njegovo ravnanje, temveč je treba v osnovnošolskem obdobju še vzgajati. Poleg tega je treba obravnavati problem individualizirano v terapevtskem smislu (nagrajevanje uspehov in spodbujanje dobrih del) in ne v kaznovalnem. Kljub temu mora šola obdržati formalni disciplinski pristop z različnih vidikov (Pavlovič, 1996).

Učitelji z daljšo delovno dobo, kot kažejo rezultati raziskave, otroka ne dojemajo kot partnerja pri sooblikovanju pravil; to posledično onemogoča uveljavitev preventivnega disciplinskega pristopa v slovenske šole. Le-ta je namreč prepoznan kot zeleni cilj, ki je bistveno bolj učinkovit od do sedaj prevladujočih avtoritarnih ukrepov kaznovalne politike. Kot pravi Bluesteinova (1997), moramo učitelji najti moč v odnosih, dovoliti uveljavljanje učenčeve volje in vpliva v okviru pravil in meja, s čimer se, po rezultatih sodeč, strinjajo tudi učitelji s krajšo delovno dobo. S tem ko učitelj učenca obravnava kot enakovredne partnerje pri sestavljanju šolskih pravil, uresničuje preventivni vidik disciplinskega ravnanja. Poleg tega pa dosedanja spoznanja kažejo, da če vsi sodelujejo pri oblikovanju pravil, jih vsi bolj razumejo in jih upoštevajo. Prav tako pa anketirani učitelji neodvisno na dolžino delovne dobe pripisujejo razumevanju pravil velik pomen, kar pa je ključno za varno, uspešno in učinkovito izvedbo ure. Menimo, da je vselej treba ravnati tako, da učenci vedo, kakšen je vrstni red postopkov ukrepanja. Na tem mestu lahko tudi z našo raziskavo potrdimo Cowleyevo (2005) trditev, ki pravi, da s tem ko dajemo učencem občutek nadzora, se pri njih vzpostavi občutek zasledovanja in uresničevanja

pričakovanih ciljev. Učenci hitro spoznajo prednosti, ki jih prinaša omenjeni način ravnanja, in so se zanj pripravljene potruditi.

Prav tako se je tudi druga hipoteza, ki pravi, da se učitelji, ki poučujejo športno vzgojo v mestih, pri svojem delu pogosteje soočajo z odklonskimi vedenji kot njihovi podeželski kolegi, potrdila. Raznolikost heterogenih razredov se je v kombinaciji s številčnostjo in spodbujanjem kompetitivnosti izkazala za generator konfliktnosti v šolah iz mestnega okolja. Tovrstne tenzije je mogoče nevtralizirati le s poglobljenim sodelovanjem ključnih akterjev šolske politike. Pri tem ne smemo pozabiti na vključevanje učencev, saj je le preko njih mogoče graditi šolo kot institucijo zaupanja. Zgoščenost osnovnošolske populacije pozitivno vpliva na povezanost z višjo intenziteto disciplinskih kršitev. Te se v sproščenih okoljih, kompetitivnem ozračju in heterogenejših okoljih pojavijo še v večji meri kot sicer. Sklepamo lahko, da so ti učitelji, ki poučujejo v mestnih šolah, v večji meri podvrženi sodobnemu trendu, da je uspeh potrebno doseči za vsako ceno, kot njihovi kolegi na podeželskih šolah. V mestnem okolju je tudi vse več otrok, ki so vključeni v najrazličnejše tekmovalne športe v prostem času in od tod prinašajo tudi svojevrstno tekmovalnost. Po prepričanju Doupone in Petrovića (2000) se pomen vzgoje skozi športne aktivnosti v tekmovalnih športih vse bolj izgublja za ceno uspeha. Le-to lahko prenesemo tudi v šolski prostor, kjer je, po rezultatih sodeč, tekmovalnost prisotna predvsem v mestnem okolju, ki je vse bolj podvrženo pokazateljem (skrajnostim) sodobne družbe. Tekmovalnost je kategorija modernega neoliberalnega sveta, kjer je percipirana kot gonilna sila ekonomskega napredka. Periferna področja naj bi bila še zadnji branik solidarnega sobivanja ljudi. Učitelj se mora v takšnem družbenem okolju podrediti kulturni specifikiki, zato ne čuti potrebe po spodbujanju kompetitivnosti. Nobena skrajnost ni priporočljiva, na kar opozarjata tudi Kovač in Novak (2006) v učnem načrtu. V procesu športne vadbe se morajo prepletati različni vidiki vzgoje.

Na podlagi strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na načine motiviranja, lahko povzamemo, da učitelji s krajšo delovno dobo pripisujejo motivaciji za delo pomembno vlogo in le-to vidijo kot pomemben vidik zmanjšanja disciplinskih težav pri urah športne vzgoje. Pri trditvah, ki so se nanašale na omenjen vidik, se je statistično značilna razlika izkazala prav pri spremenljivki delovno mesto, pri katerih je bilo povprečje rangov višje pri učiteljih s krajšo delovno dobo. Na podlagi ugotovitev naše raziskave lahko povzamemo, da so učitelji s krajšo delovno dobo pripravljene na raznolike oblike in metode dela, pri čemer upoštevajo posebnosti skupine. Igra predstavlja otrokom naraven način izražanja, skozi katerega se lahko marsikaj naučijo, in prav zaradi tega je pomembno izkazano stališče učiteljev. Vemo namreč, da bo učenec pri delu uspešen, če bo za to ustrezno motiviran. Učitelji s krajšo delovno dobo vidijo v igri pomemben vir sprostitve, sredstvo vzgoje in tako, kot pravi Patrick (1996), del proaktivnega disciplinskega načrta, ki zajema tudi športno vzgojo. Takšen rezultat lahko smiselno povežemo z rezultati sorodnih trditev, ki iz-

kazujejo podobno. Učitelj, ki dojema oz. razume igro kot nevtralizator disciplinskih tenzij v razredu, jo tudi uporablja kot pristop, motivacijsko sredstvo pri urah učne vzgoje. Naše razmišljanje podkrepi teza, ki sta jo postavili Kovač in Novak (2006) v učnem načrtu in pravi, da mora biti igra vključena v vsako uro športne vzgoje. Ker je igra zlasti pojmovana kot neformalni del učnega procesa, je pričakovano, da jo bodo pri svojem delu uporabljali zlasti tisti pedagoški delavci z manj delovne dobe. Na ta način učitelji omogočajo posameznikom napredovanje v okviru svojih zmogljivosti. S tem pa neposredno vplivajo tudi na motivacijo za športno udejstvovanje. Tudi tisti, ki za športno vzgojo niso najbolj nadarjeni, bodo lahko doživljali uspehe in tako v končni fazi dosegli večji napredek pri razvoju svojih sposobnosti, če bodo deležni diferenciacije, ki izhaja iz potreb, interesov in želja učencev.

Dejstvo je, da bomo želene rezultate, tudi na področju discipline, dosegli, če bomo učno uro primerno strukturirali in v procesu načrtovanja izhajali iz otroka in njegovih potreb. Cowleyeva (2005) tako predlaga, da disciplinske zahtevke spreminimo v igro, ki temelji na domišljijah predstavlja. Ker je učencem razredne stopnje domišljijski svet domač, ga lahko spretno izkoristimo. Učiteljeva uspešnost je odvisna od uporabe ustreznih metod ob upoštevanju učenčevih potreb (psiholoških, osebnih, učnih). Zavedati se moramo dejstva, da kadar nekdo nima priložnosti, biti uspešen, se lahko ravno zato obnaša neprimerno. Po mnenju Patricka (1996) obstaja velika verjetnost, da omejitve, ki jih otroku postavljamo v učnem okolju in ki zmanjšujejo priložnosti za gibanje in aktivno udejstvovanje, prispevajo k (če že niso kar vzrok) mnogim vedenjskim in učnim težavam. K temu dejstvu se s svojim razmišljanjem pridružuje tudi Glasser (1986, v Patrick, 1996), ki se je veliko ukvarjal s pomenom igre. Ugotovil je, da če otroci čutijo pomanjkanje igre, jo bodo skušali zadovoljiti na neprimernih krajih ob neprimernem času. Igra lahko po njegovem blaži veliko nevšečnosti, je spontana, vrača smisel našemu početju.

Doupona in Petrović (2000) sta prepričana, da so športne aktivnosti učinkovito sredstvo socializacije otroka, pri čemer nikakor ne smemo zanemariti moralnih vrednot, od katerih so odvisni rezultati vseh vplivov športnega okolja, osebnostnega razvoja. Z gotovostjo lahko rečemo, da športne aktivnosti ponujajo možnost komunikacije, učenja socialnih veščin, sprejemanje vedenjskih navad. Rezultati raziskav, ki so jih izvedli, so pokazali, da razvijanje motoričnih sposobnosti otrok vpliva na širši spekter družbenih sposobnosti. To kaže na to, da obstaja pozitivna povezava med motorično aktivnostjo in verjetnostjo pozitivnega vedenja (Lupkowski, 1989, v Doupona in Petrović, 2000).

Čeprav igra kot integralni del kurikula v šolah ne bi rešila vseh težav, ki se kopirajo v razredu, sta nedvomno čas in svoboda, ki ju namenimo igri, po prepričanju Patricka (1996) pomembna prispevka preventivni disciplini. Čeprav ni nikjer zapisano, omenjeni avtor navede splošno znano dejstvo, da se z vstopom v šolo obdobje svobode in zabave praktično zaključijo. Žal se ta rigidnost kurikula »zažira« vse

do vrtca, kjer se frekvenca zabave in svobode v imenu priprave na šolo zmanjšuje (str. 11).

Iz rezultatov raziskave je razvidno tudi, da mlajši učitelji in učitelji v mestnih šolah v večji meri sprejemajo disciplinske težave kot izziv pri svojem delu v primerjavi s svojimi kolegi na podeželskih šolah. Takšen rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da je v mestnem okolju ukvarjanje z disciplinskimi težavami nuja, saj je le-teh vedno več in se pojavljajo v vedno težjih oblikah. V podeželskem okolju so tenzije manjše, v splošnem se redkeje srečujejo z disciplinskimi težavami, ko pa se že, jim to pomeni le motnjo v procesu, ne pa izziva. Vsekakor mora biti za vse učitelje vzgojna naloga šole pomembno in zahtevno področje, ki predvsem v sodobni družbi predstavlja nujen izziv učiteljevemu delu za uspešnost le-tega. Torej, če se učitelji z disciplinskimi težavami spopadejo pravočasno in sistematično, jim, kot pravi Komel (2001), disciplinski problemi predstavljajo priložnost za odkrivanje boljših delovnih metod in s tem dosegajo boljše rezultate dela na vzgojnem področju.

Pričujoča raziskava kaže na določene razlike v pojmovanju disciplinskega vidika pri predmetu športna vzgoja med šolami v mestnih in podeželskih okoljih ter učitelji glede na delovno dobo. Če pojmujeemo preventivni vidik discipline kot nekakšen ideal, h kateremu smo pri svojem delu usmerjeni, moramo učitelji vložiti dodaten napor. Vendar pa kljub temu korektivne discipline ne moremo zaobiti. Vodilo pri korektivnem ukrepanju naj bo otrok in njegova logika vedenja v določenem trenutku ter šele nato potencialno ukrepanje, ki otroka vključuje kot aktivnega in čim bolj enakovrednega partnerja. Le tako bomo lahko prispevali k vzgajanju učencev v senzibilne, uspešne, a družbeno odgovorne državljane. Posesivni individualizem osamljenih subjektov, ki ga je procesirala šola v minulih letih, se namreč izkazuje kot moteč faktor iz izhoda krize globalne ekonomije in vrednostnega sistema družbe.

LITERATURA

Ackerman, J. in Dummer, G. (1982). *Behavior Managament in Physical Education: A Han-book for teachers*. Pridobljeno 25. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED234546&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED234546.

Behets, D. (1997). *Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary Physical education. Teaching and teacher education*, 13 (2), 215–224.

Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cowley, S. (2005). *Kako krotiti mularijo*. Ljubljana: Modrijan.

Downing, J. H. (1996). *Establishing a Proactive discipline plan in Elementary physical education*. Pridobljeno 20. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED413291&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED413291.

Duopona, M. in Petrović, K. (2000). *Šport in družba*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kelly, L., Whitehead, M. in Capel, S. (1997). *Developing and maintaining an effective learning*. V S. Capel (ur.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary school* (str. 97–114). New York: Routledge.

Komel, B. (2001). *Kontrolna teorija in motivacija*. V B. Škof in M. Kovač (ur.), *Zbornik 14. posveta športnih pedagogov Slovenije Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji* (str. 466–469). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Kovač, M. (2000). *Kakovost v šolskem športu*. V *Športna vzgoja za novo tisočletje: zbornik referatov. 13. strokovni posvet Zveze društev športnih pedagogov Slovenije* (str. 24–58). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov.

Kovač, M. in Novak, D. (2006). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Lavay, B., French, R. in Henderson, H. (2007). *A practical plan for managing the behavior with disabilitues in general physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (2), 42–48.

Patrick, T. (1996). *Play: An Important Component of Preventative Behaviour Management*. Pridobljeno 17. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED400951&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED400951.

Pavlović, Z. (1996). *Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti*. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (str. 61–107). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Andreja Bezjak, Osnovna šola Lenart, andrejabezjak@gmail.com

Dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, milena.grmek@uni-mb.si

Področja sodelovanja učitelja razrednega pouka s šolsko svetovalno službo pri delu z romskimi učenci

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.048(497.4=214.58)

POVZETEK

Za uspeh romskih učencev ni dovolj le znanje, ki si ga pridobijo tekom osnovnošolskega izobraževanja. Potrebne so še zmožnost socialne prilagoditve, čustvena stabilnost in ustrezne delovne navade. Zaradi tega jim moramo na področju vzgoje in izobraževanja nuditi čim več, saj se le tako lahko tudi kasneje v življenju lažje integrirajo. To lahko dosežemo z ustrezno organiziranostjo vzgoje in izobraževanja.

V prispevku opisujemo težave, s katerimi se srečujejo romski učenci pri osnovnošolskem izobraževanju. Pomembno pozornost namenjamo pomenu sodelovanja učitelja in šolske svetovalne službe pri delu z romskimi učenci ter opisujemo tudi njuno vlogo pri poučevanju romskih učencev.

Prikazani so tudi rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 38 šolskih svetovalnih delavcev iz osnovnih šol v Mariboru, Prekmurju in na Dolenjskem. V raziskavi nas je zanimalo, s kakšnimi težavami se romski učenci soočajo ob vstopu v šolo, kako pri tem sodeluje šolska svetovalna služba in s pomočjo katerih aktivnosti svetovalni delavci omogočajo romskim učencem lažjo integracijo v razred in šolo. Pri vseh vidikih raziskovalnega problema smo preverjali obstoj razlik glede na regijo službovanja šolskih svetovalnih delavcev (Maribor, Prekmurje, Dolenjska).

Ključne besede: romski učenci, svetovalna služba, učitelji, Romi

Fields of cooperation between primary school teachers and school counselors when working with Romany pupils

ABSTRACT

Knowledge acquired through primary education is not sufficient for the success of Romany pupils. It is also necessary for them to adjust socially, find emotional stability and acquire adequate work habits. Therefore we must provide for Romany pupils as much as possible in the field of education and schooling, since this is the only way for such pupils to be able to smoothly integrate in their future lives. This can be accomplished with the adequate organization of education and schooling.

In the article we illustrate the problems that Romany pupils encounter in primary education. The emphasis is on the importance of cooperation between teachers and the school counseling service. A description of their role in teaching Romany pupils is also provided.

Further on, the results of our research are presented, which included the participation of school counselors from 38 primary schools in Slovenia. The schools chosen are located in Maribor and the Prekmurje and Dolenjska regions. The research focused on the problems that Romany pupils encounter when entering school, the involvement of school counseling services and the activities that school counselors provide for the easier integration of the Romany pupils into the class and the school. In all aspects of the research, it was verified that there exist problems of differences regarding the region in which the school counselors work (Maribor, the Prekmurje and the Dolenjska regions).

Key words: Romany pupils, school counseling service, teachers, Romany people

Uvod

Naloga šole in strokovnih delavcev v šoli je omogočanje drugačnosti učencem iz različnih socialnih in kulturnih okolij. Učenec lahko uresniči svoje želje, pokaže znanje in spretnosti ne glede na raso, veroizpoved, kulturni ali socialni izvor ter narodno pripadnost. To lahko omogoči le tak šolski sistem, ki temelji na uveljavljanju enakih možnosti za izobraževanje in zagovarja uspešnost vseh učencev ob upoštevanju drugačnosti. Pomemben dejavnik pri tem so učitelji in svetovalni delavci, ki razvijajo svoje znanje in izkušnje ob upoštevanju načela večkulturnosti in spoštovanja pravic pripadnikov drugih narodnostnih skupnosti (Popošek, 2006).

Posledica sodelovanja učitelja in svetovalnega delavca so višja kakovost šole, izobraževanja in seveda boljši učni rezultati učencev. Vse to pogojuje večje zadovoljstvo in ustreznejšo socialno klimo v posamezni organizaciji (Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek, 1999).

Praviloma imajo romski učenci primanjkljaje pri socializaciji. Zelo pomembno je, da učitelji in svetovalna služba premagajo razlike ter da romski učenci postanejo enakopravni ostalim in sprejmejo splošnoveljavna pravila obnašanja.

Sodelovanje učitelja in šolskih svetovalnih delavcev

Šolski svetovalni delavci se ne morejo vključevati v delo z učenci brez učitelja. Le-ta je zadolžen za delo oddelka ter vsakega posameznega učenca. Pomembno vlogo ima pri svetovanju, saj je vsak dan v neposrednem stiku z učenci in je na nek način prvi uresničevalec svetovalnega programa. Sodelovanje med učiteljem in šolsko svetovalno službo je pomembno še posebej, ko ima učenec učne ali druge težave, ki so vezane na njegov osebnostni ali socialni razvoj. Učitelj pridobi informacije z vsakodnevnim opazovanjem in spoznavanjem učenčevih karakteristik. Te informacije so za svetovalnega delavca nepogrešljive. Je pa tudi svetovalni delavec pomemben za učitelja, saj mu s pridobljenimi informacijami pomaga razumeti učenca, ga informira o učenčevih sposobnostih, posebnostih v družini in vseh drugih posebnostih, ki jih v razredu ni mogoče opaziti (Resman idr., 1999).

Učitelji pogosto potrebujejo pomoč šolske svetovalne službe na področju vzgojnih in učnih težav, s katerimi se srečujejo in na katere ni enopomenskih odgovorov. Rezultati raziskav (npr. Kalin, 2004) kažejo, da učitelji potrebujejo največ pomoči pri delu z učenci s posebnimi potrebami – pomoč pri pristopih, izvajanju in evalvaciji individualnega načrta. Pri tem jim lahko zagotovo pomaga sodelovanje v strokovnem timu. Velikokrat potrebujejo le sogovornika, s katerim bi lahko rešili konflikte, in tukaj lahko svojo vlogo opravi šolska svetovalna služba. Veliko je področij, kjer učitelji potrebujejo pomoč, svetovanje, podporo pri ugotavljanju stanja, načrtovanju sprememb, uvajanju novosti, evalvaciji ...

Pomembno je, da učitelj in svetovalni delavec poiščeta najustreznejši način sodelovanja. Določena navodila in razlage, ki jih ponujajo svetovalni delavci, lahko pri učiteljih pomenijo poseganje v njihovo delo. Lahko se zgodi, da učitelji navodila za drugačno ravnanje z učencem razumejo kot kritiko svojega dela. Učitelji morajo imeti občutek varnosti, da bodo pripravljeni spreminjati svoje ravnanje in skupaj s svetovalnim delavcem iskati najučinkovitejše načine dela (Bečaj, 1999).

Romski učenci in reševanje njihovih težav

Vsakemu, tudi romskemu otroku, je že ob rojstvu določeno kulturno in socialno okolje. Kulturo opredeljujejo priučeni načini obnašanja, čustvovanja, vrednostni sistemi in prepričanja ter pridobivanje znanja, ki je značilno za določeno družbeno skupino in se prenaša iz generacije v generacijo. V romskih družinah se z zaprtostjo in pasivnostjo do zunanjega širšega okolja dolgo ohranja kulturna depriviranost. Zaradi tega se romski otrok v kulturo širšega okolja, ki mu je praviloma tuja in neznana, le s težavo vključuje (Tancer, 1994).

Pogoj za uspešno delo romskih učencev sta koncentracija in pozornost, ki pa sta minimalni. Romski učenci izražajo veliko potrebo po gibanju, velikokrat tudi v obliki agresivnosti. Šolskega reda pogosto ne razumejo, ga ne sprejemajo in seveda ne uresničujejo. V skupinsko delo se težko vključijo, ne glede na to, ali gre za delo v skupini romskih ali neromskih učencev. Večkrat so nemirni in nezbrani. Pomanjkljiva zrelost za vstop v šolo se kaže na grafomotoričnem področju, disgramatizmu in diskalkulaciji. Zmožnosti predstav so nizke, nižji sta tudi splošna razgledanost in motivacija (Učno-socializacijski vidik dela z romskimi učenci na začetku šolanja, 1999).

Vloga učitelja in šolske svetovalne službe pri poučevanju romskih učencev

Za večino učiteljev pomeni prisotnost romskega učenca v razredu precejšnje breme. Razlogi za to so predvsem nizki uspeh romskih učencev, neredno obiskovanje pouka ter pomanjkanje komunikacije med šolo in njihovo družino. Eden izmed vzrokov je tudi, da so si učitelji med svojim rednim izobraževanjem pridobili premalo potrebnega znanja, ki bi jim omogočilo, da uspešno delajo z vsemi učenci v oddelku (Macura Milovanović, 2006).

Romsko kulturo je mogoče vključevati v program osnovne šole na različnih področjih. To lahko storimo le, če smo učitelji in drugi strokovni delavci dobro poučeni o romski kulturi in možnostih vključevanja v kurikulum. Pomembno je tudi, da svetovalna služba poišče najboljše načine sodelovanja s starši romskih učencev, učitelje seznanja z različnimi oblikami sodelovanja in se vključuje v delo z vsemi oblikami pomoči, ki jo lahko nudi. Prav tako mora svetovalna služba pozorno preučiti vse možnosti nadaljnega izobraževanja in vključevanja v srednješolske programe ter romske učence z njimi seznaniti (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004).

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Glavni namen raziskave je bil, preučiti, kako svetovalna služba sodeluje pri vzgoji in izobraževanju romskih učencev.

Zanimala so nas naslednja vprašanja:

- s katerimi težavami se soočajo romski učenci ob vstopu v šolo;
- kako oz. na kakšen način sodeluje svetovalna služba pri vstopu romskih otrok v šolo;
- s pomočjo katerih aktivnosti svetovalni delavci omogočajo romskim učencem lažjo integracijo v razred in šolo.

Pri vseh vidikih raziskovalnega problema smo preverjali obstoj razlik glede na regijo službovanja šolskih svetovalnih delavcev.

Temeljna raziskovalna metoda

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

Opredelitev vzorca

Raziskava temelji na neslučajnostnem in namenskem vzorcu 38 svetovalnih delavcev iz osnovnih šol v Mariboru (34,2 %), Prekmurju (42,1 %) in na Dolenjskem (23,7 %). Šole smo izbrali s pomočjo dokumenta Strategije vzgoje in izobraževanja romskih otrok (2000), v katerem so navedene vse osnovne šole, ki so imele leta 2000 vpisane romske učence. Tako smo poslali anketne vprašalnike na 60 osnovnih šol. Vrnjenih smo dobili 13 (34,2 %) anketnih vprašalnikov iz mariborskih osnovnih šol, 9 (42,1 %) iz dolenjskih ter 16 (23,7 %) anketnih vprašalnikov iz prekmurskih osnovnih šol.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika v mesecu marcu in aprilu 2009.

Prvi del vprašalnika prinaša splošne podatke o svetovalnih delavcih, v drugem delu pa se vprašanja nanašajo na delo svetovalnih delavcev z romskimi učenci.

Večina vprašanj je zastavljena kot ocenjevalna lestvica, kjer so se svetovalni delavci odločali o stopnji strinjanja s trditvijo.

Postopki obdelave podatkov

Za preverjanje razlik med delom šolskih svetovalnih delavcev z romskimi učenci glede na regijo službovanja smo uporabili tabelarični prikaz frekvenčnih distribucij in χ^2 -preizkus, pri prvem vprašanju (analiza težav, s katerimi se soočajo romski učenci ob vstopu v šolo) smo uporabili Kruskal-Wallisov preizkus.

Rezultati in interpretacija

Analiza težav, s katerimi se romski učenci soočajo ob vstopu v šolo

Pri Romih so šege in navade močno zakoreninjene. V njihovem življenju je težko narediti miselni preskok, da bi živeli drugače. Vse, kar je drugače, pa čeprav bi bilo boljše, je za njih izredno težko. Mnoge stvari, ki so za nas samoumevne, so za Rome nesprejemljive (Škrubej, 1997).

Ko se romski učenci vsolajo, naletijo na številne težave, ki so predstavljene v spodnji tabeli.

TEŽAVE ROMSKIH UČENCEV GLEDE NA REGIJO ŠOLE		n	$\bar{R}$	χ^2	P
Nerazumevanje slovenskega jezika	Prekmurje	16	23,19	5,216	0,74
	Dolenjska	9	14,61		
	Maribor	13	18,35		
Nepopolna primarna socializacija	Prekmurje	16	18,62	7,410	0,025
	Dolenjska	9	13,61		
	Maribor	13	24,65		
Pomanjkljiva skrb za higieno	Prekmurje	16	18,69	5,906	0,052
	Dolenjska	9	14,33		
	Maribor	13	24,08		
Težave s finomotoriko	Prekmurje	16	16,94	3,492	0,174
	Dolenjska	9	18,22		
	Maribor	13	23,54		

TEŽAVE ROMSKIH UČENCEV GLEDE NA REGIJO ŠOLE		n	$\bar{R}$	χ^2	P
Težave na področju koncentracije in vztrajnosti	Prekmurje	16	20,06	2,251	0,324
	Dolenjska	9	16,50		
	Maribor	13	20,88		
Težko navezovanje stikov s sošolci	Prekmurje	16	16,16	12,022	0,002
	Dolenjska	9	14,33		
	Maribor	13	27,19		
Težave s socializacijo	Prekmurje	16	18,78	4,616	0,099
	Dolenjska	9	15,06		
	Maribor	13	23,46		
Neupoštevanje šolskih pravil in reda	Prekmurje	16	20,81	2,269	0,322
	Dolenjska	9	15,56		
	Maribor	13	20,62		

Legenda:

n – število učencev

R – povprečna vrednost rangov

χ^2 – vrednost Kruskal-Wallisovega testa

P – tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna, $P < 0,05$)

Tabela 1: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med regijami osnovnih šol v težavah, s katerimi se soočajo romski učenci ob vstopu v šolo

Podatki v tabeli 1 kažejo statistično značilno razliko med odgovori svetovalnih delavcev o težavah romskih učencev glede na regije, in sicer pri nepopolni primarni socializaciji ($P = 0,025$). Svetovalni delavci z Dolenjskega menijo, da imajo njihovi romski učenci najpogostejše težave z nepopolno primarno socializacijo. Neko-liko manj težav s primarno socializacijo imajo romski učenci v Prekmurju, najmanj pa v Mariboru. Rezultatu botruje dejstvo, da na Dolenjskem Romi živijo v zelo slabih razmerah, ponekod tudi še v šotorih, brez vode in elektrike. V šolskem letu 2004/05 so v raziskavi (Krek in Vogrinc, 2005) ugotovili, da v obravnavani popu-laciji romskih otrok na Dolenjskem obstajajo tudi takšni, ki sploh niso vključeni v os-novno šolo, čeprav bi morali biti. V eni od šol, v sklopu katere deluje tudi vrtec, so v šolskem letu 2002/03 vključili v vrtec skupino otrok, od katerih so bili nekateri stari tudi 8 in 9 let. Šola zanje ni vedela, ker imajo stalno bivališče v okoliških občinah. Ti otroci niso znali slovenskega jezika in so bili popolnoma nesocializirani. Prav tako imajo dolenjski romski učenci najpogostejše težave z navezovanjem stikov ($P = 0,002$). Rezultat lahko povežemo z izključenostjo romskih učencev iz šolskega

sistema, z nerednim obiskovanjem pouka in z dokaj izoliranimi homogenimi romskimi naselji na Dolenjskem, v katerih govorijo romski jezik in kjer praviloma niso zagotovljeni temeljni bivanjski pogoji. Tendenca statistično značilne razlike ($P = 0,052$) se pokaže pri odgovorih svetovalnih delavcev o pomanjkljivi skrbi za higieno. Tudi s higieno imajo največ težav romski učenci na Dolenjskem. Pri drugih težavah ni statistično značilnih razlik glede na regijo osnovne šole.

Analiza načinov sodelovanja svetovalnih delavcev pri vstopu romskih učencev v šolo

V spodnji tabeli so predstavljeni načini sodelovanja svetovalne službe z romskimi učenci ob vstopu v šolo.

SODELOVANJE SVETOVALNIH DELAVCEV PRI VSTOPU ROMSKIH UČENCEV V ŠOLO		Prekmurje		Dolenjska		Maribor		χ^2 -preizkus
		f	f %	f	f %	f	f %	
Sodelovanje s starši romskih učencev	Da	16	100,0	7	77,8	13	100,0	$\chi^2 = 6,136$ $g = 2$ $P = 0,047$
	Ne	0	0	2	22,2	0	0	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Sodelovanje pri vpisu romskih učencev	Da	15	93,8	9	100,0	11	84,6	$\chi^2 = 2,347$ $g = 2$ $P = 0,309$
	Ne	1	6,2	0	0,0	2	15,4	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Sodelovanje z vrtci	Da	15	93,8	6	66,7	8	61,5	$\chi^2 = 5,342$ $g = 2$ $P = 0,069$
	Ne	1	6,2	3	33,3	5	38,5	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Zagotavljanje šolskih potrebščin	Da	15	93,8	9	100,0	9	69,2	$\chi^2 = 6,063$ $g = 2$ $P = 0,048$
	Ne	1	6,2	0	0,0	4	30,8	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Zagotavljanje učne pomoči romskim učencem	Da	16	100,0	9	100,0	13	100,0	/
	Ne	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	

***Tabela 2:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) svetovalnih delavcev po načinu sodelovanja pri vstopu romskih učencev v šolo glede na regijo osnovne šole ter rezultati χ^2 -preizkusa*

Glede sodelovanja šolske svetovalne službe pri vstopu romskih učencev v šolo se je med svetovalnimi delavci iz vseh treh regij pokazala statistično značilna razlika pri sodelovanju z romskimi starši ($P = 0,047$) in pri zagotavljanju šolskih potrebščin ($P = 0,048$). Na Dolenjskem imajo z romskimi starši praviloma slabše izkušnje kot v Prekmurju in Mariboru. Starši se le redkokdaj želijo pogovarjati še o čem drugem kot o finančnih stvareh. Izobraževanje svojih otrok se jim ne zdi pomembno. Starši v Prekmurju in Mariboru pa so že dosti bolj osveščeni o pomembnosti izobrazbe, pogostejše prihajajo v šolo, sodelujejo na različne načine in svoje otroke tudi spodbujajo. Vse to so najverjetnejši razlogi za boljše sodelovanje z romskimi starši v Prekmurju in Mariboru.

Sodelovanje s starši nam omogoča vpogled v otrokovo družinsko okolje, pričakovanja, vrednote in strahove. Pogosta srečanja s starši, različni načini pridobivanja informacij, sodelovanje s starši ter oblikovanje kontinuitete med domom in šolo bistveno vplivajo na premagovanje ovir in zagotavljanje boljše učne učinkovitosti romskih otrok (Rutar, 2007).

Šolske potrebščine najmanj pogosto zagotavljajo šolske svetovalne službe v Mariboru. Sklepamo, da je temu tako zaradi višje zaposlitvene strukture Romov. Na Dolenjskem živijo Romi v slabih razmerah, v veliki večini so brezposelni in zato mora šolska svetovalna služba za romske otroke zagotoviti vsaj najnujnejše šolske potrebščine.

Tendenca statistično značilne razlike ($P = 0,069$) se je pokazala tudi pri sodelovanju šolske svetovalne službe z vrtci. Z njimi najbolj sodelujejo svetovalni delavci v prekmurskih osnovnih šolah, najmanj pa v mariborskih.

Analiza sodelovanja svetovalnih delavcev pri odpravi težav, ki jih imajo romski učenci

Delo šolskega svetovalnega delavca na posameznem področju obsega delo z učenci, učitelji ter starši, delo z vodstvom šole ter z zunanjimi ustanovami.

AKTIVNOSTI/REGIJA		Prekmurje		Dolenjska		Maribor		χ^2 -preizkus
		f	f %	f	f %	f	f %	
Z zunanjimi institucijami	Da	15	93,8	7	77,8	11	84,6	$\chi^2 = 1,414$ $g = 2$ $P = 0,493$
	Ne	0	6,2	2	22,2	2	15,4	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Z razredniki	Da	16	100,0	9	100,0	13	100,0	/
	Ne	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	

AKTIVNOSTI/REGIJA		Prekmurje		Dolenjska		Maribor		χ^2 -preizkus
		f	f %	f	f %	f	f %	
Z ostalimi strokovnimi delavci	Da	16	100,0	9	66,7	13	100,0	/
	Ne	0	0,0	0	33,3	0	0,0	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Z vodstvom šole	Da	16	100,0	9	100,0	13	100,0	$\chi^2 = 2,970$ $g = 2$ $P = 0,227$
	Ne	1	0,0	0	0,0	0	0,0	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Z romskim pomočnikom	Da	13	81,2	8	88,9	11	84,6	$\chi^2 = 0,264$ $g = 2$ $P = 0,876$
	Ne	3	18,8	1	11,1	2	15,4	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Z drugimi šolami	Da	3	81,2	8	88,9	6	46,2	$\chi^2 = 6,061$ $g = 2$ $P = 0,048$
	Ne	13	18,8	1	11,1	7	53,8	
	SKUPAJ	16	100	9	100	13	100	
Z romskimi tutorji	Da		18,8	1	11,1	4	30,8	$\chi^2 = 1,344$ $g = 2$ $P = 0,511$
	Ne		81,2	8	88,9	9	69,2	
	SKUPAJ		100	9	100	13	100	

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) svetovalnih delavcev o sodelovanju pri odpravi težav romskih učencev glede na regijo osnovne šole ter rezultati χ^2 -preizkusa

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da razlika v sodelovanju svetovalnih delavcev pri odpravi težav romskih učencev glede na regijo ni statistično značilna, razen v primeru sodelovanja svetovalnih delavcev z drugimi šolami ($P = 0,048$). Z drugimi šolami najbolj pogosto sodelujejo svetovalni delavci z Dolenjskega (88,9 %), najmanj pa iz Maribora (46,2 %). Izid povezujemo s podatki, da imajo romski učenci na Dolenjskem največ težav pri pouku, in zato je tudi potrebno bolj pogosto in intenzivno sodelovanje šol oz. svetovalnih delavcev.

Sklep

Romi prihajajo iz povsem drugačnega kulturnega okolja. Da bi lahko razumeli njihovo vedenje, moramo poznati njihovo kulturo, njihove vrednote ter materialne in socialne pogoje, v katerih živijo. Ob vstopu v šolo in kasneje v osnovnošolskem izobraževanju imajo romski učenci nemalo težav. Le redkim uspe uspešno in neprekinjeno napredovanje ter nadaljnje vključevanje v srednje šole. Največ težav imajo romski učenci na Dolenjskem, saj živijo v slabih razmerah, tudi brez elektrike in vode. Staršem se izobraževanje njihovih otrok ne zdi pomembno, otroci pouka velikokrat ne obiskujejo. Zaradi tega je pomemben pristop, ki ga imajo učitelji in svetovalni delavci pri delu s temi učenci. Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela moramo upoštevati mnoge dejavnike, med drugim tudi kratkotrajno pozornost in vztrajnost ter večjo potrebo po gibanju romskih učencev. Izbirni predmet romska kultura učencem omogoča pridobivanje znanja o romski zgodovini, kulturi in načinu življenja. S pomočjo predmeta učitelj usmerja učence k širšim medkulturnim temam. Kljub dejstvu, da je na nekaterih šolah delež romskih učencev visok, izvajajo izbirni predmet le na eni izmed mariborskih in prekmurskih osnovnih šol, ki so bile zajete v raziskavo.

LITERATURA

Bečaj, J. (1999). Sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. V M. Resman (ur.), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 134–156). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J. (2004). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. *Šolsko svetovalno delo, revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 9 (3–4), 43–49.

Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56 (2), 118–139.

Macura Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 310–317.

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar, S. (2007). Integration of Roma children into regular classes of day nurseries and schools through »Step-By-Step« methodology. V M. Komac (ur.), *Social inclusion of Roma* (str. 96–106). Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Ljubljana: Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje.

Škrubej, D. (1997). *Izobraževanje Romov*. Diplomsko delo, Šentjernej: Univerza v Ljubljani, Visoka šola za socialno delo.

Tancer, M. (1994). *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem*. Maribor: Založba Obzorja.

Učno-socializacijski vidik dela z romskimi učenci na začetku šolanja. Inovacijski projekt. (1999). Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci.

Sonja Plazar, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, sonja.plazar@uni-mb.si

Uporaba računalnika med vzgojitelji in učitelji prvega triletja pri obravnavi družboslovnih vsebin

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.33:004

POVZETEK

V prispevku prikazujemo rezultate raziskave, opravljene na vzorcu vzgojiteljev in učiteljev iz različnih statističnih regij Slovenije. Namen raziskave je bil, ugotoviti pogostost uporabe računalnika med vzgojitelji v vrtcu in učitelji prvega triletja. Ob tem nas je zanimalo tudi, ali med vzgojitelji in učitelji obstajajo razlike.

Ugotovili smo, da se v generalni uporabi računalnika pri obravnavi družboslovnih vsebin kaže pozitiven trend, in takšna ugotovitev vsekakor je spodbudna. Ugotovili smo tudi, da vzgojitelji in učitelji izmed različnih načinov uporabe računalnika najpogosteje uporabljajo računalnik zunaj razreda/igralnice. Nadaljnje preučevanje razlik med vzgojitelji in učitelji pa je pokazalo, da ti rezultati niso več tako spodbudni. Raziskava je namreč pokazala, da vzgojitelji pri svojem delu v primerjavi z učitelji precej manj uporabljajo računalnik. Pri tem moramo upoštevati različne dejavnike, ki sicer lahko vplivajo na takšen rezultat (pomanjkljiva/neustrezna oprema, preobremenjenost/pomanjkanje časa, pomanjkljiva usposobljenost, razvojna stopnja otrok/učencev ...). In ker le-teh v raziskavi nismo preverjali, nam njihovo upoštevanje dovoljuje le lažje razumevanje takšnih ugotovitev.

Ključne besede: uporaba računalnika, družboslovne vsebine, vzgojitelji, učitelji prvega triletja

The use of computers for Social Studies classes among pre-school teachers and teachers of the first three-years of primary school

ABSTRACT

This article presents the results of surveys conducted on a sample of pre-school teachers and primary teachers from different statistical regions of Slovenia. The purpose of the study was to determine the frequency of computer use among pre-school teachers and teachers in the 1st three-year cycle. Furthermore, we were also interested in determining whether there are differences between pre-school teachers and primary teachers.

We found that in general, computer use in the treatment of social content shows a positive trend. Such a finding is certainly suggestive. We also found that pre-school teachers and primary school teachers prefer to use computers outside of class. Further investigation of the differences between pre-school teachers and primary school teachers show that these results are not encouraging any more. Research has clearly shown that the pre-school teachers in comparison with primary school teachers use computers in their work much less. We must consider the various factors that may affect such an outcome (inadequate equipment, lack of time, lack of training, the developmental rate of pupils, etc.). Because we did not check their compliance in our survey, we can only have a basic understanding of such findings.

Keywords: computer use, social content, pre-school teachers, teachers in the 1st three-year cycle

Uvod

Okrog nas se odvija digitalizirano življenje. Računalniki so spremenili naš način zaznavanja sveta. Vsi podatki in informacije s katerega koli dela sveta so nam dostopni takoj in skoraj povsod. Seveda nam ta konstantna dostopnost prinaša tudi slabosti, kot so odvisnost, preobremenjenost, izkoriščanje ... Ker pa se prihodnosti in vsega, kar nam prinaša, ne da preprečiti, se moramo hitro naučiti živeti s tem in njene možnosti izkoriščati v našo korist. To pa pomeni, da moramo začeti že z našimi najmlajšimi, ki so za to tehnologijo še posebej dovzetni.

In ravno otroci so pogosto prvi, ki brez strahu zagrabijo inovacije. To je seveda dobra stvar – današnji otroci morajo sprejemati veliko več kot generacije pred nji-

mi in tehnologija velikodušno omogoča ta učni proces. Kot pravi Božnar (2004), se že predšolski otroci v vrtcu učijo prvih veščin dela z računalnikom in obvladujejo enostavne programe, primerne njihovi starosti.

Tehnologija ima širok vpliv na vse vidike družbe in tako postaja tudi nujen sestavni del izobraževanja. Burdette, McGraw in Ross (2001, v Phalen, 2004) menijo, da je informacijska tehnologija spremenila naš način učenja, dela in življenja ter preoblikovala učiteljev način poučevanja in učenčevega učenja.

Že v sedANJI prenovi slovenskega šolstva bi se morali bolj zavedati, da učenje in izobraževanje prihodnjih generacij ne bosta potekala pretežno v šolah, niti ne tako kot nekdaj – tradicionalno predavateljsko. Potekala bosta (oz. že potekata) ob prisotnosti različnih medijev, obsegala različna področja in imela pestrejšje organizacijske oblike. Značilnost jutrišnjega izobraževanja bosta torej pestrost načinov izobraževanja in večja dejavnost učencev, mlajših in starejših (Gerlič, 2004).

Glede na to, da se v ospredje vse bolj postavlja vključevanje sodobne tehnologije v izobraževalni proces, in glede na to, da naj bi področji predšolskega in zgodnjega šolskega izobraževanja (pri tem ne gre izpustiti tudi staršev) predstavljali otrokove začetke za delo z računalnikom, smo z raziskavo želeli izvedeti, kakšna je dejanska uporaba računalnika pri družboslovnih vsebinah v vrtcu in prvem triletju.

V uvodnem delu prispevka je opredeljeno zgodnje družboslovje, predstavljena sodobna tehnologija ter podrobneje opisano vključevanje IKT v predšolsko in zgodnje šolsko obdobje. V empiričnem delu prispevka pa smo želeli predstaviti ugotovitve o pogostosti uporabe IKT v vrtcih in zgodnjem šolskem obdobju. Pri tem smo se osredotočili na družboslovne vsebine in na razlike med obema poklicema.

Opredelitev zgodnjega družboslovja

Prvi stik otrok z družboslovnimi vsebinami se zgodi že v predšolskem obdobju. V Kurikulumu za vrtce je zapisano, da je človek del družbenega okolja, v katerem raste, živi in deluje. Da bi otroci z okoljem lahko sodelovali, vplivali nanj ter ga pozneje aktivno spreminjali, morajo postopoma spoznati bližnje družbeno okolje in hkrati dobiti vpogled v širšo družbo. Otroci se seznanjajo z vsakdanjim življenjem ljudi, družinskim življenjem, delovnim okoljem, poklici, kulturnim življenjem, ob tem pa spoznavajo domači kraj ter se seznanijo z načinom življenja v prejšnjih časih. Otroci se vključujejo v lastno kulturo in narodno tradicijo, zraven pa spoznavajo še druge kulture in civilizacije, kar jim nudi osnovo za vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. V Kurikulumu zaradi izpostavljenosti komercialnim vplivom in modnim trendom poudarjajo razvijanje kritične distance in vedenja ter afirmacijo lastne individualnosti. Prav tako naj bi otroci dobili konkretne izkušnje

uresničevanja temeljnih človekovih pravic in demokratičnih načel ter spoštovanja zasebnosti. Potrebno je razvijati občutek varnosti in socialne pripadnosti, ki temelji na ideji enakosti in nediskriminiranosti. Otroci morajo usvojiti osnovna pravila vedenja in komuniciranja, ki izhajajo iz pojmovanja svobode posameznika. V vrtcu je treba ustvariti demokratično vzdušje, dejavnosti morajo biti zastavljene tako, da otroke spodbujajo k sodelovanju. Navaditi se morajo na možnost izbire, na sodelovanje pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev ter deliti odgovornosti za skupno sprejete odločitve (Bahovec idr., 1999).

Družbena vprašanja niso vrednostno nevtralna, temveč se tu srečujemo tudi z etičnimi dilemami, povezanimi z distribucijo moči, nasprotji, krivicami, konflikti v naši družbi in svetu ter s človekovim odnosom do življenja in smrti. Vrtec poskuša otrokom sporočiti, da sožitje med ljudmi zahteva vsestranske napore (Bahovec idr., 1999).

Vzgojitelji otrok v zgodnjem otroštvu se zavedajo vloge in vrednosti družbenih ved takrat, ko pripravljajo otroke, da bodo postali kompetentni državljani in učinkoviti udeleženci v spreminjajoči demokratični družbi. Družbene vede so dinamično in vznemirljivo področje, ki otrokom odpira vrata v razumevanje svoje lastne družbe in nudi vpogled otrokom in drugim iz drugih krajev. Preko družbenih ved otroci gledajo, odkrivajo in izražajo mnenja o širnem svetu, ki mu pripadajo: svetu njihove družine, njihove soseske in mnogih drugih delov sveta (Robles de Melen-dez, Beck in Fletcher, 2000).

V nadaljevanju se otrokov stik z družboslovnimi vsebinami zgodi v šoli. V okviru prvega triletja oziroma prvih treh razredov se v slovenskem šolskem prostoru poučuje predmet spoznavanje okolja (SPO), ki vsebuje družboslovne in naravoslovne prvine. Naša pozornost je usmerjena predvsem na družboslovno področje.

Predmet spoznavanje okolja je zasnovan tako, da pokaže vso kompleksnost, raznolikost in prepletenost dejavnikov, ki delujejo v človekovem naravnem in družbenem okolju. Predstavlja nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta ter odkrivanja prepletenosti in soodvisnosti v pojavih ter procesih, v naravnem in družbenem okolju. Znanje, ki nastaja iz neposrednih izkušenj v okolju ali prek medijev, se pri pouku razširja in pogloblja. Spoznavanje okolja združuje procese, postopke in vsebine, s pomočjo katerih spoznavamo svet, v katerem živimo. Predmet je hkrati vir informacij za spoznavanje in utrjevanje poti, kako več zvedeti ter kako znanje povezovati in uporabiti, zato je spoznavanje okolja eden izmed temeljnih nosilcev spoznavnega razvoja v prvem triletju osnovne šole. V njem so združene vsebine različnih znanstvenih področij, tako naravoslovnih in tehničnih (kemija, fizika, biologija, informatika, tehnika in tehnologija) kot družboslovnih (zgodovina, geografija, komunikologija, sociologija, etnologija, ekonomija in politologija). Vsebine predmeta so zasnovane na temeljnih pojmi, ki omogoča-

jo nadgrajevanje v predmetih naravoslovje in tehnika ter v predmetu družba v drugem triletju in v naravoslovnih in tehničnih ter družboslovnih predmetih v tretjem triletju (Učni načrt SPO, 2005).

Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)

Kratiko IKT lahko danes zasledimo skoraj povsod. Vedno bolj pa je prisotna tudi na področju izobraževanja. Čeprav večino izobraževalne tehnologije, s katero delajo današnji vzgojitelji in učitelji, predstavljajo računalniki, katerim je v okviru naše raziskave namenjena tudi največja pozornost, je nujno potrebno, da kratiko IKT natančneje opišemo. Zelo enostaven opis kratice IKT je, da je to informacijsko-komunikacijska tehnologija. Ker obrazložitev posameznih črk tega pojma ne daje širšega vpogleda v njegovo vsebino, bomo v nadaljevanju predstavili še nekaj osnovnih opredelitev.

Zelo splošna in široka definicija IKT pravi, da je to programska in strojna oprema za komunikacijo s podatki (računalnik, telefaks, internet, fiksni in mobilni telefon) (Lipovšek, Zdešar in Zupan, 2008).

Tudi Blurton (2002, v Tinio, 2009) je mnenja, da kratica IKT označuje informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Ta pa je definirana kot sklop različnih tehnoloških orodij in virov, ki se uporabljajo za komunikacijo, ustvarjanje, širjenje, shranjevanje in upravljanje z informacijami. Ta tehnologija vključuje računalnike, internet, tehnologijo, ki omogoča oddajanje (radio in televizijo), ter telefonijo.

Po mnenju Elstonove (2007) se pojem IKT ne razlikuje od pojma informacijska tehnologija. Beseda komunikacijska je bila dodana nedavno in jo je sprejelo predvsem izobraževalno področje. Po njenem mnenju je najpreprostejša definicija IKT, da je to tehnologija, ki se uporablja za upravljanje informacij in pomoč pri komunikaciji. V okviru šolskega okolja IKT navadno vključuje: računalnike (stacionarne, prenosne), tiskalnike, optične čitalnike, video- in DVD-predvajalnike, računalniško omrežje, digitalne in videokamere, snemalne naprave ter interaktivne table.

Glede na to, da univerzalna definicija, ki bi natančneje pojasnila pojem IKT, ne obstaja in jo vsak strokovnjak zapiše nekoliko drugače, lahko rečemo, da je edina skupna točka vsem opredelitvam vsekakor komunikacija. Ta lahko poteka na različne načine in z različnimi orodji oziroma sredstvi. Gre za upravljanje z informacijami, podatki.

IKT znotraj družboslovnih vsebin v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

Vključevanje tehnologije v vsakdanje poučevanje in učenje je danes relativno pogosto. Čeprav so računalniki samo ena vrsta tehnologije, lahko vseeno rečemo, da tvorijo večino šolske IKT-opreme. Vključevanje tehnologije v poučevanje in učenje se odvija že kar nekaj časa. Nekoč je bila tabla najbolj revolucionarni kos opreme v razredu, nato so sledili diaprojektorji, filmski posnetki, radio, televizija in sedaj še računalniki (Robles de Melendez idr., 2000).

Glede na Mednarodno družbo za tehnologijo v izobraževanju (International society for technology in education – ISTE) se za uspešno sodelovanje v družbi 21. stoletja od posameznikov zahteva, da postanejo tehnološko pismeni. ISTE navaja, da se tehnološka pismenost začne že v zgodnjih letih (1998, v Robles de Melendez idr., 2000).

Po mnenju strokovnjakov ISTE uporaba računalnikov ne sme postati nadomestilo za konkretne izkušnje. Dobro poznavanje vsakega otroka bo vzpostavilo najboljši način uporabe računalnikov. Poudariti želijo, da je pomembno presoditi, kaj otrok o računalnikih že ve. Čeprav so mnogi otroci že seznanjeni z računalniki, bi morali učitelji poskrbeti za tiste učence, ki so imeli le malo ali celo nobenih izkušenj z računalniki. Računalniki v učilnici zagotavljajo priložnosti za učenje in ponavljanje na različne načine.

Danes je moderna tehnologija priznana kot dragocen in pomemben izobraževalni vir. To velja tudi za naše okolje. Tehnologija zagotavlja učiteljem sredstva, s katerimi lahko dodajo nove strategije svojemu poučevalnemu repertoarju. Izobraževalni tehnološki viri, ki so sedaj na voljo, so še zlasti pomembni v učnem načrtu družbenih ved. To velja zlasti za zadnje interaktivne izume, ki se lahko prinesejo v razred. Tehnologija je še posebej dragocen vir za mlajše otroke. Ko so materiali skrbno izbrani in uporabljeni v sodelovanju odraslih in otrok, televizije, računalnikov in kiberkomunikacije, zagotavljajo skoraj neskončno število možnosti, ki lahko razširijo otrokove učne izkušnje (Robles de Melendez idr., 2000). Ne glede na to, da avtor v svojem delu omenja učitelje, lahko to vsebino prenesemo na katero koli skupino ljudi, ki je vključena v izobraževalni proces. Tako lahko rečemo, da vse zapisano do neke mere velja tudi za vzgojitelje in s tem posledično za najmlajše otroke.

S tem ko so se ti sodobni mediji pojavili in s seboj prinesli vso svojo pozitivnost in negativnost, se je med vključenimi v proces vzgoje in izobraževanja sprožila velika polemika. Kot je zapisal Wechtersbach, so nekaterim zažarele oči, drugim je narasel pritisk. O uporabi računalnika so nekateri trdili, da ni primeren za otroke, da bo uničil vso čarobnost otroštva, in njegovo uporabo v šolah bi najraje prepovedali z zakonom. Pri tem Wechtersbach (2007) razmišlja, da je vprašanje uporabnosti

računalnika v nekem obdobju napačno. To primerja z uporabo škarij, svinčnika, lepila in podobnih reči. Njegovo mnenje je, da če ne vemo, kaj bi otroci z nekim pripomočkom počeli, oziroma če ne najdemo cilja, ki bi ga z njim dosegli, potem njegova uporaba gotovo ni potrebna niti primerna.

Učitelji (in najverjetneje tudi že vzgojitelji) opažajo, da se povečano število računalnikov in drugih visokotehnoških naprav v domovih že odraža na otrocih, ki vstopajo v izobraževalni sistem, saj imajo različne IKT-izkušnje. Triletniki, ki z lahkoto upravljajo računalnike ali digitalne fotoaparate, niso nič nenavadnega. Kljub temu pa obstajajo tudi otroci, katerim IKT predstavlja popolnoma novo področje (Elston, 2007).

Zoretova (2005) je mnenja, da je določitev najprimernejšega časa za srečanje otroka z računalnikom v presoji strokovnih delavcev. Pomembno je, da otroke razdelimo v manjše skupine (zaradi lažjega komuniciranja), v katerih naj bo nekaj otrok, ki z računalnikom že upajo delati, drugi pa jih pri tem opazujejo in pridobivajo pogum. Prav tako je po njenem mnenju pomembno, da je delo z računalnikom načrtovano in spremljano, da je treba otroke postopoma seznaniti z načinom dela z računalnikom, da je treba uporabljati programe, ki so primerni za predšolske otroke, ter da delo z računalnikom poteka v koticu, v katerem veljajo določena pravila in dogovori. Pomemben vidik pri vključevanju računalnika pri delu z otroki pa so tudi smiselne okoliščine. Torej takrat, ko delo z računalnikom prinaša nekaj novega, drugačnega in zanimivega.

Področje predšolskega izobraževanja je še posebej zanimivo za raziskovanje uporabe računalnikov. Predšolsko okolje ponuja priložnosti za opazovanje odnosov med formalnim in neformalnim učenjem, uravnoveženosti med dejavnostmi, kjer je v središču otrok, in dejavnostmi, ki jih vodijo odrasli, ter otrokove uporabe računalnika, ko še ne more slediti besednim navodilom (Plowman in Stephen, 2005).

Metodologija

V raziskavi smo se omejili na preučevanje uporabe IKT (predvsem računalnika in njegovih zmožnosti) pri poučevanju družboslovnih vsebin v vrtcu in prvem triletju. Zanimalo nas je, kakšna je pogostost uporabe IKT v vrtcih in zgodnjem šolskem obdobju. Pri tem nas je zanimal tudi obstoj razlik med obema izbranimi poklicema.

V raziskavo smo zajeli 241 vzgojiteljev in učiteljev iz različnih statističnih regij Slovenije. 121 (50,2 %) anketiranih je po poklicu vzgojiteljev, 120 (49,8 %) pa je učiteljev (stopnja izobrazbe nas ni zanimala). Anketiranje je potekalo v mesecu novembru in decembru 2009.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Anketni vprašalnik je kombinacija vprašanj zaprtega tipa in ocenjevalne lestvice. Pridobljene podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS (verzija 15). Statistična obdelava je zajela osnovno deskriptivno statistiko, χ^2 -preizkus za analizo frekvenc neštevilskih spremenljivk, Mann-Whitneyev preizkus za preverjanje razlik v stališčih anketirancev glede na poklic ter t-test za neodvisne vzorce za preverjanje razlik v generalnem stališču anketirancev in njihovim poklicem (vzgojitelj, učitelj).

Rezultati raziskave

V tabeli 1 prikazujemo neposredno uporabo računalnika vzgojiteljev in učiteljev pri dejavnostih družbe v vrtcu in pri pouku SPO, pri čemer moramo opozoriti, da se rezultati nanašajo na 237 pravilno izpolnjenih anketnih vprašalnikov (od 241).

Neposredna uporaba	f	f %
Da	137	56,8
NE	100	41,5
Skupaj	237	98,3

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev in učiteljev o neposredni uporabi računalnika pri pouku SPO/dejavnosti družbe v vrtcu

Glede na rezultate iz tabele lahko zapišemo, da so le-ti spodbudni, saj je 137 (56,8 %) anketiranih že uporabilo računalnik neposredno pri pouku SPO oz. dejavnostih družbe v vrtcu. Rečemo lahko, da je takšen rezultat zelo zaželen, saj nakazuje na uspešno uporabo računalnika v okviru družboslovja.

Neposredna uporaba	POKLIC				SKUPAJ	
	VZGOJITELJ		UČITELJ			
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	32	27,4	106	88,3	138	58,2
Ne	85	72,6	14	11,7	99	41,8
Skupaj	117	100	120	100	237	100
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 90,577$, g = 1, P = 0,000					

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev in učiteljev o neposredni uporabi računalnika pri pouku SPO/dejavnosti družbe v vrtcu glede na poklic sodelujočih v raziskavi ter izid χ^2 -preizkusa

Iz tabele lahko razberemo, da obstaja statistično značilna razlika med neposredno uporabo računalnika pri pouku SPO in dejavnostmi družbe glede na poklic ($\chi^2 = 90,577$, $g = 1$, $P = 0,000$). Frekvence kažejo, da je večina tistih, ki so že kdaj neposredno uporabili računalnik, učiteljev. Med tistimi, ki še nikoli niso uporabili računalnika neposredno pri družboslovnih vsebinah, pa so v ospredju vzgojitelji.

Sledi prikaz pogostosti uporabe računalnika (predvsem interneta) na teden, pri čemer moramo opozoriti, da se rezultati nanašajo na 238 pravilno izpolnjenih anketnih vprašalnikov (od 241).

Pogostost uporabe računalnika	f	f %
Enkrat	54	22,4
Enkrat do dvakrat	159	66,0
Vsak dan	25	10,4
Skupaj	238	98,8

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev in učiteljev o pogostosti uporabe računalnika (predvsem interneta) v povezavi z družboslovnimi vsebinami v zadnjem tednu

Podatki iz zgornje tabele nam razkrivajo, da so anketirani v obdobju enega tedna najpogostejše enkrat do dvakrat (66,0 %) s pomočjo interneta iskali podatke, vezane na učne vsebine iz družboslovja. Ne glede na to, da smo se v okviru naše raziskave sicer omejili samo na učiteljevo uporabo računalnika, lahko te rezultate primerjamo z že opravljeno raziskavo Učitelji in internet, ki je bila izvedena leta 2003 v okviru projekta RIS (Raba interneta v Sloveniji). Ugotovitve te raziskave so bile sicer osredotočene na učiteljevo uporabo računalnika skupaj z učenci. Rezultati so pokazali, da so računalnik tedensko največ uporabljali učitelji na razredni stopnji osnovne šole (28 %), ki so ga uporabljali tudi pri poučevanju, in sicer 3,3 ure tedensko (Brečko in Vehovar, 2008). Čeprav se iz obsega pogostosti uporabe (enkrat do dvakrat) ne da določiti števila ur, lahko rezultate naše raziskave vseeno primerjamo z raziskavo RIS. Na osnovi danih podatkov lahko sklepamo, da med njima ni večjih razhajanj.

Pogostost uporabe	POKLIC				SKUPAJ	
	VZGOJITELJ		UČITELJ			
	f	f %	f	f %	f	f %
Enkrat	39	33,1	15	12,5	54	22,4
Enkrat do dvakrat	68	57,6	91	75,8	159	66,0
Vsak dan	11	9,3	14	11,7	25	10,4
Skupaj	118	100	120	100	238	100
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 14,338$, g = 2, P = 0,001					

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev in učiteljev o uporabi računalnika (predvsem interneta) v povezavi z družboslovnimi vsebinami v zadnjem tednu glede na poklic sodelujočih v raziskavi ter izid χ^2 -preizkusa

Iz tabele lahko razberemo, da obstaja statistično značilna razlika med pogostostjo uporabe računalnika (interneta) za iskanje vsebin, povezanih s predmetom SPO ali dejavnostmi s področja družbe, glede na poklic ($\chi^2 = 14,338$, $g = 2$, $P = 0,001$). Frekvence kažejo, da je večina tistih, ki najpogosteje uporabljajo računalnik (internet), tj. enkrat do dvakrat na teden, učiteljev. Med tistimi, ki pa najredkeje uporabljajo računalnik (internet) oz. ga v tem primeru niso uporabili niti enkrat v tednu, ostajajo v ospredju vzgojitelji.

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate pogostosti uporabe računalnika po posameznih oblikah dela pri pouku SPO oz. pri družboslovnih vsebinah v vrtcu. V okviru tega dela smo analizirali pet različnih vrst uporabe IKT pri pouku oz. dejavnostih v vrtcu: računalnik v razredu/igralnici, računalniki v računalniški učilnici/računalniškem kotičku zunaj igralnice, družboslovne spletne strani v razredu/igralnici, družboslovne spletne strani v računalniški učilnici/računalniškem kotičku zunaj igralnice in učenčevo/otrokovo iskanje informacij na spletu (iščejo po navodilu vzgojitelja/učitelja).

UPORABA	NIKOLI		VČASIH		POGOSTO		$\bar{X}$
	f	f %	f	f %	f	f %	
Računalnik zunaj razreda/igralnice	70	29,0	129	53,5	32	13,3	1,84
Računalnik v razredu/igralnici	98	40,7	102	42,3	31	12,9	1,71
Družboslovne spletne strani zunaj razreda/igralnice	110	45,6	107	44,4	14	5,8	1,58
Učenčevo/otrokovo iskanje informacij	142	58,9	72	29,9	17	7,1	1,46
Družboslovne spletne strani v razredu/igralnici	141	58,5	80	33,2	10	4,1	1,43

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev in učiteljev o pogostosti uporabe računalnika pri pouku SPO oz. pri družboslovnih vsebinah v vrtcu, razporejenih po povprečnih vrednostih

Iz tabele je razvidno, da anketirani najpogosteje uporabljajo računalnik zunaj razreda/igralnice oz. da je najpogostejša uporaba računalnika na splošno, medtem ko je konkretnjša raba računalnika (družboslovnih spletnih strani) zastopana nekoliko manj.

UPORABA	POKLIC	n	$\bar{R}$	Izid M-W-preizkusa	
				Z	P
Računalnik v razredu/igralnici	vzgojitelj	113	87,25	-7,001	0,000
	učitelj	118	143,53		
Računalnik v računalniški učilnici/računalniškem kotičku zunaj igralnice	vzgojitelj	113	88,58	-6,843	0,000
	učitelj	118	142,26		
Družboslovne spletne strani v razredu/igralnici	vzgojitelj	113	92,33	-6,161	0,000
	učitelj	118	138,67		
Družboslovne spletne strani v računalniški učilnici/računalniškem kotičku zunaj igralnice	vzgojitelj	113	91,67	-6,082	0,000
	učitelj	118	139,30		
Učenčevo/otrokovo iskanje informacij na spletu	vzgojitelj	113	77,63	-9,923	0,000
	učitelj	118	152,75		

Tabela 6: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa (M-W-preizkusa) razlik med vzgojitelji in učitelji v pogostosti uporabe računalnika glede na poklic

Izidi M-W-preizkusa nam kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike med pogostostjo uporabe določene oblike računalnika in poklicem. Rezultati znova jasno kažejo, da so pri vseh oblikah dela z računalnikom v ospredju učitelji. Glede na prej analizirane tabele so ti rezultati pričakovani.

Zaključek

Na začetku smo se spraševali, kako pogosto uporabljajo IKT (računalnik, internet) v vrtcih in prvem triletju, kateri način uporabe je najpogostejši in ali obstajajo razlike med poklicema, in sedaj lahko strnemo naslednje ugotovitve:

- neposredna uporaba računalnika pri pouku SPO ali dejavnostih družbe v vrtcu je sicer spodbudna, saj se kaže uspešen proces uporabe računalnika v okviru družboslovja, a med poklicema vseeno obstajajo razlike. Manjša uporaba računalnika se kaže pri vzgojiteljih, pri čemer lahko sklepamo, da je vzrok za takšen rezultat lahko v pomanjkljivi/neustrezni opremi, preobremenjenosti/pomanjkanju časa, pomanjkljivi usposobljenosti, razvojni stopnji otrok ...;
- stopnja pogostosti uporabe interneta za iskanje podatkov, vezanih na vsebine iz družboslovja, je primerljiva z že opravljeno raziskavo RIS, kar pomeni, da je tudi ta ugotovitev sicer spodbudna, a bi si skladno s pričakovanji današnjega časa želeli več. Znova se kažejo tudi razlike med poklicema. Ponovno so vzgojitelji tisti, ki so internet za te namene uporabljali manj;
- izmed različnih načinov uporabe računalnika pri pouku SPO oz. pri družboslovnih vsebinah v vrtcu je v ospredju uporaba računalnika zunaj razreda/igralnice. Ta uporaba sicer ni zastopana prav pogosto, a se zaradi najvišje stopnje občasne uporabe uvršča na prvo mesto. Tudi v tem primeru obstajajo med vzgojitelji in učitelji razlike.

Iz ugotovitev raziskave lahko razberemo, da računalnik in njegove zmožnosti imajo mesto v predšolskem obdobju, a je tega še premalo. Predvsem zato, ker vemo, da računalniki ali kamere ali katera koli druga oblika tehnologije ne nadomeščajo drugih orodij, ampak prispevajo k paleti orodij, ki so na voljo otrokom, da raziskujejo, ustvarjajo in komunicirajo. Kadar se uporablja na ustrezen način z usposobljenimi strokovnjaki, lahko tehnologija podpira in razširja učenje na pomemben način ter lahko poveča izobraževalne možnosti za otroke. Ključno je, najti ravnovesje med prilagajanjem elementov za zdravo otroštvo z edinstvenimi zmogljivostmi, ki jih ponuja tehnologija (Scoter, Ellis in Railsback, 2001).

Ne bo odveč, če še enkrat izpostavimo, da namen IKT v šoli ni nadomeščanje učiteljev (in vzgojiteljev), pač pa mora le-ta biti podpora poučevanju in učenju. Računalniška tehnologija mora postati sredstvo, s katerim bodo učitelji (in vzgo-

jitelji) učinkovitejši in bodo dosegali več svojih ciljev (Newhouse, 2002b, v Brečko in Vehovar, 2008).

Ob tem seveda ne smemo pozabiti na dejstvo, da na vzgojiteljevo/učiteljevo uporabo računalnika (IKT) lahko vplivajo najrazličnejši dejavniki, npr. materialna podlaga, usposobljenost strokovnih delavcev, razvojna stopnja otrok ... Glede na to, da v naši raziskavi nismo preverjali različnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na učiteljevo in vzgojiteljevo uporabo IKT pri obravnavi družboslovnih vsebin, ne moremo soditi o razlogih za in proti. Upoštevanje teh dejavnikov nam samo dovoljuje, da lažje razumemo manjšo uporabo IKT-pripomočkov pri vzgojiteljih.

Informacijska tehnologija ne more nadomestiti učitelja. Njegova vloga se sicer menja, a po mnenju Wechtersbacha (2006) je učitelj tisti, ki prinaša v izobraževalni proces modrost, izkušnje in perspektivo, učenci svežino, ideje in drugačne poglede, informacijska tehnologija pa hitrost in zanesljivost obdelovanja podatkov. Po njegovem mnenju računalnik prihaja v šolo kot učinkovito orodje in ustvarjalen pripomoček, s katerim si učitelj in učenci širijo obzorje, in kot nenadomestljiv medij, ki omogoča izražanje in raziskovanje mnogih idej in zamisli, ki bi sicer nepreizkušene utonile v pozabo. Najpomembnejše, kar lahko mladi od takšnega izobraževanja pridobijo, je entuziazem.

Vse zapisano lahko apliciramo tudi na predšolsko obdobje in to je tisto, s čimer bi morali seznaniti bodoče vzgojitelje in učitelje.

LITERATURA

Bahovec, D. E., Bregar Golobič, K., Čas, M., Domicelj, M., Saje Hribar, N., Japelj, B. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana.

Božnar, J. (2004). Vpliv sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije na spremembe v vzgojno-izobraževalnem procesu. V V. Rajkovič, T. Urbančič in M. Bernik (ur.), *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi* [elektronski vir] (str. 1–4). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Institut Jožef Stefan, Zavod RS za šolstvo.

Brečko, B. N. in Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Elston, C. (2007). *Using ICT in the primary school*. London: Paul Chapman Publishing.

Gerlič, I. (2004). Vzgoja in izobraževanje za informacijsko družbo – didaktični vidiki problematike. V V. Rajkovič, T. Urbančič in M. Bernik (ur.), *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi* [elektronski vir] (str. 1–6). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Institut Jožef Stefan, Zavod RS za šolstvo.

Lipovšek, V., Zdešar, P. in Zupan, G. (2008). Informacijska družba. V T. Smrekar (ur.), Statistični letopis Republike Slovenije 2008 [elektronski vir]. Ljubljana: *Statistični urad Republike Slovenije*.

Phalen, J. L. (2004). *A teacher's approach: integrating technology appropriately into a first grade classroom*. Masters of education, Cedarville University.

Plowman, L. in Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36 (2), 145–157.

Robles de Melendez, W., Beck, V. in Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. United states of America: Delmar.

Tinio, L. V. (2009). *ICT in education*. New York: United Nations Development Programme. Pridobljeno 28. 1. 2010, s <http://www.apdip.net/publications/iespprimers/eprimer-edu.pdf>.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wechtersbach, R. (2007). *Učenje in poučevanje z računalnikom v prvem triletnem osnovne šole. Uvod*. (str. 5). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zore, N. (2005). *Otrok in računalnik v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Katja Potočnik, OŠ Voličina, potochnik.katja@gmail.com

Dr. Nikolaja Golob, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, nika.golob@uni-mb.si

Dr. Darinka Sikošek, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, darinka.sikosek@uni-mb.si

Ali program Ekošola prispeva k odgovornejšemu ravnanju učencev tretjega triletja?

Izvirni znanstveni članek

373.3:502/504

POVZETEK

Okoljska vzgoja z vse večjim ozaveščanjem o okoljskih problemih in grožnjah o uničenju našega planeta Zemlje pridobiva čedalje pomembnejšo vlogo v vzgojno-izobraževalnem sistemu tako v svetu kot v Sloveniji. Osrednja tema članka se nanaša na raziskovanje odgovornega ravnanja učencev ekošol in šol, ki niso v projektu Ekošola, do okolja in njihovega okoljskega vpliva na starše oziroma na njihovo družino. Izvedena je bila anketa na treh osnovnih šolah v Sloveniji. Rezultati raziskave nakazujejo na dobro okoljsko ozaveščenost in posledično v večini primerov odgovorno ravnanje osnovnošolcev do okolja. Učenci večinoma ne vplivajo na ravnanje staršev do okolja, saj jih veliko meni, da starši pogosto ravnavajo odgovorno do okolja, in prav družina je tista, ki je po njihovem mnenju glavni dejavnik vplivanja na razvijanje njihove pozitivne zavesti do okolja. Osnovna šola, bodisi Ekošola bodisi Zdrava ali katera koli druga šola, spodbuja razvoj odgovorne, okolju prijazne osebe in le v sodelovanju s starši so lahko dolgoročni cilji tudi doseženi.

Ključne besede: okoljska vzgoja, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, ekošola

Does the Eco-school program contribute to a more responsible attitude of pupils in the last three years of primary school?

ABSTRACT

Environmental education is obtained by raising the awareness of growing environmental problems and threats of the destruction to our planet Earth. They play an increasingly important role in the educational system both at the international level as well as in Slovenia. The central topic of this article focuses on exploring the responsible attitude of students attending eco-schools and students who attend schools that are not part of the Eco-school program. We surveyed their attitudes towards the environment and the students' environmental impact on their parents and families, respectively. The survey involved three primary schools in Slovenia. The results of the survey show that students have a good awareness of the environment and have, in most cases, a more responsible attitude regarding the environment. Mostly, students do not have an influence on their parents' attitude as regards the environment, stating that their parents show a responsible handling of the environment already. Also, according to the students' opinion, the family itself is the main factor in the development of their positive consciousness when it comes to the environment. Primary schools, regardless of whether they are eco-schools or not, encourage the development of a responsible, eco-friendly personality. Only with the long-term cooperation of parents can these goals be achieved.

Key words: environmental education, upbringing and education for sustainable development, eco-school

Uvod

Obdobje vsesplošnega razširjanja industrializacije po Evropi v 19. in 20. stoletju ter proces uničevanja, zastrupljanja in brezobzirnega krčenja naravnega okolja, hkrati pa tudi neodgovorno črpanje neobnovljivih naravnih virov so že v preteklosti začeli krepko ogrozati obstoj človeštva. Med ljudmi so se zato organizirali posamezniki, ki so se zavedali uničujočih posledic za naravno okolje in posledično za človeštvo ter širili zavedanje o pomenu varovanja okolja za bodoče generacije. 20. stoletje so tako zaznamovale korenite spremembe v pogledu človeka na njegovo naravno okolje. Gibanje za varstvo okolja, ki ga je po mnenju Marega (1996) sprožila knjiga Nema pomlad avtorice Reachel Carson, v svetu poteka že dobra štiri desetletja.

Dandanes se že v veliki meri zavedamo posledic neodgovornega ravnanja predhodnih generacij in na žalost pogosto tudi naše generacije do naravnega okolja, saj nas mediji vsakodnevno obveščajo o naravnih katastrofah po svetu, ki so odsev nepremišljenega posega človeka v okolje. Tega so se začele pod okriljem raznih okoljevarstvenih organizacij, kot so na primer IUCN – Svetovna zveza za varstvo narave, WWF – Svetovni sklad za naravo in UNESCO-UNEP – Program Združenih narodov za okolje, zavedati tudi posamezne države v svetu, vključno s Slovenijo, ki se udeležujejo raznih konferenc in konvencij o podnebnih spremembah, biotski raznovrstnosti, izobraževanju za trajnostni razvoj ter drugih mednarodnih sporazumov na temo varovanja okolja.

Priznana slovenska klimatologinja Kajfež Bogatajeva (2008), ki se ukvarja predvsem z raziskavami s področja klimatskih sprememb, opozarja, da je eden od potrebnih korakov k ohranjanju naravnega okolja v Sloveniji tudi ozaveščanje slovenskih državljanov. Pri tem ima po njenem mnenju izobraževanje mladih in njihovih učiteljev pomembno mesto. Zlasti učencem višjih razredov osnovne šole in srednješolcem, ki že razumejo osnove naravoslovja, je po njenem mnenju potrebno podnebne spremembe približati z vseh zornih kotov, saj bodo z njimi morali živeti vse življenje.

Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR)

Vzporedno s širjenjem ideje o varstvu okolja se je v preteklosti začela v sistem vzgoje in izobraževanja vpeljevati okoljska vzgoja, ki pridobiva dandanes tako v Sloveniji kot tudi drugod po svetu vse pomembnejše mesto v kurikulumu na vseh stopnjah šolanja. Po mnenju avtorjev kurikula *Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj* (Zupan, Marentič Požarnik, Vovk Korže in Orel, 2008) je okoljska vzgoja v širšem konceptu VITR proces doživljanja, spoznavanja in vrednotenja družbe ter ekonomije v odnosu do naravnega okolja. Ob tem učenci usvajajo spretnosti in veščine za učinkovito preprečevanje in razreševanje okoljskih problemov, ki jih v odnosu do okolja prinaša spremenjen življenjski slog. Usposobijo se za preudarno presojo, zavedanje razlogov za neko aktivnost, sprejemanje odločitev, večjo možnost sklepanja in kritične presoje ter se aktivno vključujejo v okoljsko pomembne akcije.

Golobova (2008) navaja tri modele vključevanja okoljske vzgoje v vzgojno-izobraževalni proces na primarni ravni šolanja v državah Evropske unije. Prvi model predstavlja okoljska vzgoja kot samostojen predmet, drugega okoljska vzgoja kot interdisciplinarno predmetno področje, tretji model pa vključuje okoljsko vzgojo kot sestavino večine predmetov (multidisciplinarni način). V več kot polovici evropskih držav se niso odločili za poseben predmet, razen v izbirni obliki. Vendar pa

je za večino držav značilno, da je okoljska vzgoja v osnovnih šolah zastopana kot obvezni del šolskega programa in ne le kot izbirni. Po mnenju Golobove (2008) se države Evropske unije najpogosteje odločajo za multidisciplinarni model okoljske vzgoje oz. za vključenost v druge, predvsem naravoslovne predmete.

V Sloveniji se je v drugi polovici devetdesetih let 20. stoletja začela odvijati kurikularna (vsebinska in didaktična) prenova izobraževanja, ki je bistveno okrepila položaj in vlogo okoljske vzgoje v slovenskem sistemu izobraževanja in vzgoje. Pri nas je zastopan interdisciplinarni način izvajanja okoljske vzgoje, kar pomeni, da mu drugi predmeti »odstopijo« po nekaj ur in se te vsebine obravnavajo ob določenih predpisanih temah (Naji, 2002; Marentič Požarnik in Anko, 1994). Golobova (2007) opozarja, da je v učnih načrtih naravoslovnih predmetov okoljska vzgoja v prvem in deloma tudi v drugem triletju osnovnošolskega izobraževanja bolje integrirana in interdisciplinarno obravnavana, kar se kaže tudi v nadgradnji in konkretizaciji njenih ciljev. Na predmetni stopnji pa so vsebine okoljske vzgoje predstavljene samo z vidika posamezne stroke, interdisciplinarni pristop pa ni posebej načrtovan.

Teh pomanjkljivosti so se zavedali tudi avtorji kurikula *Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj*, katerih cilj je bil, vpeljati okoljsko vzgojo interdisciplinarno v vsa tri triletja osnovne šole in nazorno predstaviti ter realizirati zastavljene njene cilje po triletjih. Okoljska vzgoja je v tem kurikulumu relativno dobro zasnovana, kar pomeni dobre temelje pri uvajanju le-te v šolsko prakso. Vsebine in cilji okoljske vzgoje so razvrščeni glede na psihofizične značilnosti učencev in njihove interese, kar naj bi vodilo do uspešnega ozaveščanja in posledično odgovornega ravnanja osnovnošolcev do okolja. Ker je okoljska vzgoja medpredmetno zasnovana disciplina, se lahko njeni cilji dosegaajo pri različnih dejavnostih (znotraj predmetov rednega pouka, interesnih dejavnosti, obveznih izbirnih predmetov itd.), kar ji daje v programu osnovne šole možnost prodora na vsa področja šolskega udejstvovanja.

Projekt Ekošola

Del okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pa predstavlja med drugim danes že splošno uveljavljen mednarodni program Ekošola, kateremu se je leta 1995 priključila tudi Slovenija. To je program evropskega združenja za okoljsko izobraževanje Foundation for Environmental Education (FEE), v katerega je danes vključenih že 47 držav po vsem svetu (Countries, b. l.). V šolskem letu 2008/09 je bilo v Sloveniji v ta projekt vključenih 548 ustanov, to je osnovnih in srednjih šol, ekovrtcev ter centrov šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD) (Kaj je ekošola, b. l.). Da Ekošola ne bi bila skupek le posameznih projektov, ampak celovit program, ki bi se mu priključilo večina učencev in učiteljev z namenom, da bi kaj

spremenili v okolju, so slovenski projekt nekoliko razširili in poimenovali *Ekošola kot način življenja*. Ta je sedaj eden največjih projektov trajnostnega in sonaravnega izobraževanja in ozaveščanja v Sloveniji.

Osnovni namen projekta ni le posredovanje in pridobivanje znanja, ampak dejavno spreminjanje kulture obnašanja in ravnanja. S projektom Ekošola kot način življenja se gradijo vrednote, ki so pomembne za odgovorno ravnanje mladih do okolja. Eno temeljnih načel tega projekta je zavedanje, da bodo današnji učenci lahko vplivali in sprejemali pomembne odločitve že v bližnji prihodnosti, kar pomeni, da smo na dobri poti k izboljšanju stanja naravnega okolja. Projekt je namenjen načrtnemu okoljskemu ozaveščanju in izobraževanju v osnovnih in srednjih šolah, v vrtcih ter centrih šolskih in obšolskih dejavnosti. Ekošola kot način življenja poveča zavest in skrb za človeka vključno z varovanjem zdravja, graditvijo medsebojnih odnosov ter skrbi za okolje in naravo. Skratka, celostno gradi človeka za prihodnost (Predstavitev ekošole, b. l.).

Na podlagi vseh teh dognanj smo izvedli raziskavo, v kateri smo želeli preučiti učinke okoljske vzgoje v okviru osnovnih šol na učence tretjega triletja in posledično na njihovo ravnanje do okolja.

Podrobna opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovalna vprašanja o odgovornem ravnanju učencev do okolja

1. Kam učenci odvržejo odpadke?
 - 1.1. Kakšna je razlika v odmetavanju odpadkov glede na vključenost šole v projekt Ekošola?
2. Ali učenci uporabljajo okolju prijazne načine prevoza?
 - 2.1. Kakšna je razlika v uporabi okolju prijaznih načinov prevoza glede na vključenost šole v projekt Ekošola?
 - 2.2. Kakšna je razlika v uporabi okolju prijaznih načinov prevoza glede na čas trajanja projekta Ekošola na osnovni šoli?
3. Katera nosilna sredstva uporabljajo učenci pri nakupovanju?
 - 3.1. Kakšna je razlika med uporabo nosilnih sredstev glede na vključenost šole v projekt Ekošola?
 - 3.2. Kakšna je razlika med uporabo nosilnih sredstev glede na učni uspeh pri naravoslovju v šolskem letu 2007/08?
4. Ali učenci varčujejo z vodo med umivanjem zob?
5. Ali učenci puščajo luč prižgano, čeprav je nihče ne potrebuje?

6. Ali učenci ugasnejo televizor, če ga nihče ne gleda?

6.1. Kakšna je razlika v puščanju prižganega televizorja glede na vključenost šole v projekt Ekošola?

Raziskovalna vprašanja o vplivu učencev na odgovorno ravnanje staršev do okolja

7. Ali so učenci v zadnjih dveh letih vplivali na odgovorno ravnanje staršev do okolja?

7.1. Kakšna je razlika v vplivu učencev na starše glede na vključenost šole v projekt Ekošola?

7.2. Kakšna je razlika v vplivu učencev na starše glede na spol učencev?

7.3. Kakšna je razlika v vplivu učencev na starše glede na učni uspeh pri nara voslovju v lanskem šolskem letu?

7.4. Kakšna je razlika v vplivu učencev na starše glede na splošni učni uspeh v lanskem šolskem letu?

Raziskovalna vprašanja o odgovornem ravnanju staršev do okolja

8. Ali starši ravnavajo odgovorno do okolja?

8.1. Kakšna je razlika v ravnanju staršev glede na vključenost šole v projekt Ekošola?

9. V katerih primerih starši ne ravnavajo odgovorno do okolja?

Raziskovalna vprašanja o sodelovanju učencev v dejavnostih za ohranjanje okolja

10. V katerih dejavnostih za ohranjanje okolja so učenci v letu 2008 sodelovali in kako pogosto?

10.1. Kakšna je razlika v pogostosti sodelovanja učencev v dejavnostih za ohranjanje okolja v letu 2008 glede na vključenost šole v projekt Ekošola?

10.2. Kakšna je razlika v pogostosti sodelovanja učencev v dejavnostih za ohranjanje okolja v letu 2008 glede na učni uspeh pri naravoslovju v šolskem letu 2007/08?

Raziskovalna vprašanja o vplivu na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja

11. Kateri dejavnik ima največji vpliv na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja?

11.1. Kakšna je razlika v vplivih na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja glede na vključenost šole v projekt Ekošola?

Raziskovalne hipoteze

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah in razlikah.

Metodologija

V okviru raziskovanja ozaveščenosti učencev osnovnih šol v Sloveniji in njihovega načina ravnanja do okolja smo izvedli raziskavo, ki je temeljila na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskovanje je potekalo na neslučajnostnem namenskem vzorcu 120 učencev zadnjega triletja osnovnih šol v Sloveniji. Vzorec, v katerega so bili vključeni učenci osmih razredov, je bil izveden na dveh ekošolah in na eni šoli v severovzhodni Sloveniji, ki ni vključena v projekt Ekošola, sodeluje pa v projektu Zdrava šola. Prva ekošola, na kateri je bila izvedena anketa, je dlje časa vključena v projekt Ekošola kot druga (z izvajanjem projekta so začeli leta 1998). Druga ekošola, kjer smo izvajali anketo, pa je postala ekošola šest let kasneje, leta 2004. V raziskavo sta bili zajeti dve ekošoli z različno dolгим izvajanjem tega projekta z namenom preverjanja, ali imajo dolgoletne izkušnje šole s projektom Ekošola večji vpliv na odgovorno ravnanje učencev do okolja. Odločitev za učence osmih razredov devetletne osnovne šole je bila smotrna zato, ker so le-ti že dlje časa vpeti v sistem šole in njenih osnovnih vodil, zato imajo že ponotranjena osnovna načela programa Ekošole. Na tak način se lahko vpliv projekta bolje izrazi. Zbiranje podatkov je potekalo v marcu in aprilu 2009 s pomočjo anketnega vprašalnika. Anketiranje je potekalo skupinsko in ne vodeno.

Anketni vprašalnik je zajemal podatke o odgovornem ravnanju osnovnošolcev do okolja, o vplivu učencev na ravnanje njihovih staršev do okolja, o odgovornem ravnanju staršev do okolja, o okoljevarstvenih dejavnostih, v katerih so učenci sodelovali, in o vplivu na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja.

Vsako vprašanje je posebej statistično obdelano. Odgovori in odvisne zveze so prikazani v tabelah z absolutnimi (f) in odstotnimi ($f\%$) frekvencami. Podatki so obdelani ročno (kalkulatorsko) in s programom SPSS, v katerem smo uporabili χ^2 -preizkus.

Rezultati in diskusija

Analiza odgovornega ravnanja učencev do okolja

Vključenost šole v Odgovori projekt Ekošola	DA		NE		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) Na tla.	8	11,8	1	1,9	9	7,5
b) V koš za smeti.	49	72,0	32	61,	81	67,5
c) V zabojnike za ločeno zbiranje odpadkov, če so dostopni.	11	16,2	19	36,6	30	25,0
Skupaj	69	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 9,175$; $P = 0,010$						

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Kam navadno odvržeš odpadke (papir, steklenice, plastenke ...), kadar si v okolici šole, na ulici, v parku ...?« glede na vključenost šole v projekt Ekošola

Razlike v odgovornosti učencev pri odmetavanju odpadkov med ekošolama in šolo, ki ni v projektu Ekošola, so statistično značilne ($\chi^2 = 9,175$; $P = 0,010$). Rezultati obdelave podatkov v tabeli 1 nakazujejo, da so učenci razmeroma odgovorni v odmetavanju odpadkov, saj jih kar 67,5 % odvrže odpadke v koš za smeti, 25,0 % pa odpadke odvrže v zabojnike za ločeno zbiranje odpadkov. Presenetljiv je podatek, da večji odstotek učencev iz šole, ki ni vključena v projekt Ekošola, odvrže odpadke v zabojnike za ločeno zbiranje odpadkov (36,6 %), kot pa to storijo učenci iz obeh ekošol (16,2 %). Stanje ločevanja odpadkov bi se lahko izboljšalo z vsakodnevno sprotno spodbudo v šoli, doma in drugje.

Do podobnega rezultata je v svoji raziskavi prišla že Nagličeva (2006), ki je menila, da so se učenci ekošol pri tem vprašanju odrezali presenetljivo slabo. Zanimiva pa je tudi primerjava z rezultati obdelave podatkov pri Damijanovi (2004), ki je ugotovila, da kar 100 % učencev ekošol ločuje odpadke, skoraj tri četrt učencev, ki obiskujejo običajno šolo, pa ne. Vzroke za ta razkorak med rezultati bi lahko iskali predvsem v času anketiranja, saj je splošno znano, da si dandanes večina osnovnih šol, ne glede na to, ali so v projektu Ekošola ali ne, prizadeva, učence vzgojiti v odgovorne osebe do okolja, medtem ko so bili v preteklosti ti vzgojni cilji predvsem v okviru ekošol.

Vključenost šole v projekt Odgovori	DA		NE		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) Šel/šla bi peš.	17	25,0	15	28,8	32	26,7
b) Peljal/a bi se s kolesom ali z rolerji.	36	52,9	27	51,9	63	52,5
c) Peljal/a bi se s kolesom z motorjem.	3	4,4	1	1,9	4	3,3
d) Prosil/a bi starše, naj me peljejo z avtomobilom.	12	17,6	9	17,3	21	17,5
Skupaj	68	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 0,752$; $P = 0,861$						

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Predstavlja si, da je tvoj prijatelj oddaljen od tvojega doma 15 min. peš hoje. Kako bi ga obiskal/a?« glede na vključenost šole v projekt Ekošola

Iz tabele 2 lahko ugotovimo, da razlike v izbiri načina prevoza učencev niso statistično značilne ($\chi^2 = 0,752$; $P = 0,861$). Torej ne moremo govoriti o večjih razlikah med načini prevoza učencev ekošol z učenci, ki obiskujejo običajno šolo. V večini primerov učenci uporabljajo okolju prijazne načine prevoza, saj jih kar 79,2 % hodi na krajše razdalje peš ali pa se vozijo bodisi s kolesom bodisi z rolerji. Učenci iz osnovne šole, ki je dlje časa v projektu Ekošola, pogosteje (82,8 %) uporabljajo okolju prijazne načine prevoza kot učenci iz šole, ki je v tem projektu krajši čas (72,7 %). Pri vseh treh šolah pa se je pokazala močna prevlada vožnje s kolesom, saj se učenci v več kot polovici primerov odločajo prav za to prevozno sredstvo (50,8 %).

Pri raziskavi Nagličeve (2006) se je tokrat vpliv Ekošole bolje izrazil, saj je skozi svojo raziskavo prišla do rezultatov, ki so nakazali, da se učenci Ekošole v povprečju pogosteje odpovejo vožnji z avtom in pot opravijo peš ali s kolesom.

Vključenost šole v projekt Ekošola Odgovori	DA		NE		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
a) novo plastično vrečko	35	51,5	22	42,3	57	47,5
b) rabljeno plastično vrečko	5	7,4	12	23,1	17	14,2
c) papirnato vrečko	2	2,9	5	9,6	7	5,8
d) pleteno košaro	5	7,4	5	9,6	10	8,3
e) Merkatorjevo nosilno vrečko	12	17,6	7	13,5	19	15,9
f) nič	9	13,2	1	1,9	10	8,3
Skupaj	68	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 13,842$; $P = 0,017$						

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po nadaljevanju trditve »Pri nakupih najpogosteje uporabljam ...« glede na vključenost šole v projekt Ekošola

Z razliko od prejšnje enote pa lahko ugotovimo, da so razlike v uporabi nosilnih sredstev statistično značilne ($\chi^2 = 13,842$; $P = 0,017$). Skoraj polovica učencev (47,5 %) uporablja novo plastično vrečko. Učenci z višjim učnim uspehom pri naravoslovju (odl (5) in pdb (4)) uporabljajo v povprečju pogostejše nove plastične vrečke (52,2 %) kot učenci z nižjim učnim uspehom (db (3) in zd (2)) (39,4 %). Prav tako tudi učenci ekošol pogostejše uporabljajo nove plastične vrečke (51,5 %) kot učenci s šole, ki ni vključena v projekt Ekošola (42,3 %). Presenetila je torej velika uporaba vedno novih plastičnih vrečk pri nakupovanju, kar kaže na razlike v odgovornem ravnanju do okolja glede na vrsto okoljevarstvenega delovanja. Vedno nove plastične vrečke namreč pomenijo naraščanje odpadkov, kar pa ni v skladu z okoljsko miselnostjo. Da pa situacija le ni tako črna, prikazuje podatek, da 15,9 % učencev med nakupovanjem uporablja Merkatorjevo nosilno vrečko, kar pomeni, da so tovrstni projekti trgovskih mrež dosegli pozitiven odziv potrošnikov.

Odgovori	Vključenost šole v projekt Ekošola	DA		NE		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %
a) nikoli		5	7,4	1	1,9	6	5,0
b) redko		14	20,6	10	19,2	24	20,0
c) pogosto		26	38,2	17	32,7	43	35,8
d) vedno		23	33,8	24	46,2	47	39,2
Skupaj		68	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 3,360$; $P = 0,339$							

Tabela 4: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po strinjanju s trditvijo »Če televizorja nihče ne gleda, ga ugasnem« glede na vključenost šole v projekt Ekošola

Učenci, zajeti v anketi, prav tako tudi izkazujejo močno odgovornost pri uporabi vode in elektrike, saj jih kar 81,6 % med umivanjem zob vodo sproti zapira. 87,5 % učencev tudi vedno oziroma pogosto ugaša luč. Iz tabele 4 lahko ugotovimo, da razlike v ugašanju televizorja, če ga nihče ne gleda, niso statistično značilne ($\chi^2 = 3,360$; $P = 0,339$). 75,0 % vseh anketiranih učencev pogosto oziroma vedno dosledno ugaša televizor. Presenetil pa je podatek, ki nakazuje, da učenci iz šole, ki ni v projektu Ekošola, dosledneje ugašajo televizor, če ga nihče ne gleda (78,9 %), kot tisti, ki obiskujejo ekošolo (72,0 %), vendar pa tu ne gre za večja odstopanja.

Tudi tokrat je zanimiva primerjava z rezultati raziskave, ki jo je izvedla Nagličeva (2006), saj je prišla do zaključka, da imajo učenci ekošole v povprečju redkeje prižgan televizor, kadar ga ne potrebujejo.

Analiza vpliva učencev na odgovorno ravnanje staršev do okolja

Odgovori	Vključenost šole v projekt Ekošola	DA		NE		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %
a) da		20	29,4	15	28,9	35	29,2
b) ne		48	70,6	37	71,1	85	70,8
Skupaj		68	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 0,005$; $P = 0,946$							

***Tabela 5:** Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Ali si v zadnjih 2 letih vplival/a na ravnanje staršev do okolja?« glede na vključenost šole v projekt Ekošola*

Razlika v vplivu učencev na ravnanje staršev v zadnjih dveh letih ni statistično značilna ($\chi^2 = 0,005$; $P = 0,946$). Rezultati analize odgovorov v tabeli 2 so pokazali, da učenci le redko vplivajo na odgovorno ravnanje staršev do okolja, saj jih je v zadnjih dveh letih vplivalo le 29,2 %. Med njimi so pogosteje vplivale na ravnanje staršev deklice, in sicer v 30,4 %. Prav tako so najpogosteje vplivali učenci z odličnim učnim uspehom pri naravoslovju (38,5 %) in z odličnim splošnim učnim uspehom (40,7 %). Vpliv znanja in posledično tudi uspeha na samoiniciativnost učencev smo predvidevali, zato so bili ti podatki pričakovani. Rezultati analize odgovorov so prav tako pokazali, da pogosteje vplivajo na odgovorno ravnanje staršev do okolja učenci, ki obiskujejo ekošolo, vendar ne statistično značilno. Eden od glavnih namenov projekta Ekošole je, neposredno ali posredno vplivati na lokalno skupnost in starše, zato smo pričakovali, da bo ta razlika statistično značilna. Vpliv učencev se je izrazil predvsem pri ločevanju odpadkov, ki so ga učenci uporabljali v 42,3 %, in v odvrnitvi od kurjenja nevarnih snovi v naravi (10,0 %).

Analiza odgovornega ravnanja staršev do okolja

Primeri, v katerih starši ne ravnaajo odgovorno:	Število primerov	
	f	f %
a) pretirana vožnja z avtomobilom	29	30,5
b) kurjenje v naravi	23	24,2
c) odmetavanje odpadkov v naravo	18	19,0
d) odmetavanje različnih vrst odpadkov v isti koš za smeti	7	7,4
e) pretirano škropljenje/gnojenje	7	7,4
f) potratna raba energije	7	7,4
g) potratna raba vode	2	2,1
h) kupovanje nepotrebnih izdelkov	1	1,0
i) uporaba novih plastičnih nosilnih vrečk v trgovini	1	1,0
Skupaj	95	100

Tabela 6: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) primerov, ki so jih zapisali učenci v odgovorih na odprto vprašanje »V katerih primerih tvoji starši ne ravnaajo odgovorno do okolja?«

Rezultati analize odgovornega ravnanja staršev do okolja so pokazali, da večina učencev, točneje 61,7 %, meni, da njihovi starši pogosto ravnaajo odgovorno do okolja. Odstotno gledano, temu odgovoru sledi odgovor, da starši vedno ravnaajo odgovorno do okolja, in sicer v 21,7 %. V tej kategoriji izstopa podatek o razmerju med odgovornostjo staršev učencev z ekošol in šole, ki ni v tem projektu, saj za 9,1 % več staršev učencev s šole, ki ni v projektu Ekošola, ravna pogosto oziroma vedno odgovorno do okolja. Ta podatek je odvisen od kriterijev, ki si jih vsak posameznik zastavi, zato je lahko eden od odgovorov na takšen razplet rezultatov nižji kriterij učencev. Seveda je tudi možno, da so dejansko starši teh učencev bolj ekološko ozaveščeni in posledično odgovornejši. Po mnenju učencev starši ravnaajo neodgovorno predvsem v pretirani vožnji z avtomobilom (30,5 %), kurjenju v naravi (24,2 %) in odmetavanju odpadkov v naravo (19,0 %) (tabela 3).

Analiza sodelovanja učencev v dejavnostih za ohranjanje okolja

Dejavnosti za ohranjanje okolja, v katerih so učenci sodelovali:	Število sodelujočih učencev	
	f	f %
a) zbiranje odpadne embalaže	99	82,5 %
b) zbiranje odpadnega papirja	89	74,2 %
c) zbiranje nevarnih odpadkov	84	70,0 %
d) zbiranje izrabljenih tonerjev, kartuš	50	41,7 %
e) zbiranje odsluženih električnih aparatov in elektronskih odpadkov	30	25,0 %
f) zbiranje jedilnega olja	18	15,0 %

***Tabela 7:** Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »V katerih dejavnostih za ohranjanje okolja si v letu 2008 sodeloval/a?«*

Rezultati analize sodelovanja učencev v dejavnostih za ohranjanje okolja v tabeli 4 kažejo, da je največ učencev v letu 2008 sodelovalo v dejavnostih zbiranja odpadne embalaže (82,5 %). Temu sledi zbiranje odpadnega papirja (74,2 %). Tretje mesto v pogostosti sodelovanja pa je doseglo zbiranje odpadnih tonerjev in kartuš, v katerem je leta 2008 sodelovalo 41,7 % anketiranih učencev. Najmanj učencev, točneje 15,0 %, pa je sodelovalo pri zbiranju jedilnega olja. Učenci so se v naši raziskavi odrezali presenetljivo dobro, če dobljene rezultate primerjamo s podatki Nagličeve (2006), ki je v svoji raziskavi odkrila, da kar polovica vseh anketiranih osnovnošolcev nikoli ni sodelovalo v dejavnostih za ohranjanje okolja.

V naši raziskavi so učenci v letu 2008 najpogosteje sodelovali pri zbiranju odpadne embalaže, in sicer v povprečju kar 712-krat. Prav tako so se najpogosteje v dejavnostih za ohranjanje okolja v letu 2008 udeleževali učenci z odličnim uspehom pri naravoslovju. Presenetil je podatek, da so učenci s šole, ki ni vključena v projekt Ekošola, v letu 2008 pogosteje sodelovali v dejavnostih za ohranjanje okolja kot učenci, ki obiskujejo ekošolo. Velika udeležba pri zbiralnih akcijah kaže predvsem na razsežnost zbiralnih akcij v slovenskih osnovnih šolah. Te akcije pa niso locirane le na ekošole, ampak se izvajajo tudi na šolah, ki niso vključene v projekt, kar dokazuje rezultat sorazmerno velike udeležbe učencev pri zbiralnih akcijah na šoli, ki ni v projektu.

Analiza vpliva na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja

Odgovori	Vključenost šole v projekt Ekošola	DA		NE		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %
a) sošolci		4	5,9	4	7,7	8	6,7
b) družina		23	33,8	23	44,2	46	38,3
c) prijatelji		6	8,8	4	7,7	10	8,3
d) učitelji		16	23,5	1	1,9	17	14,2
e) mediji		18	26,5	19	36,6	37	30,8
f) nihče		1	1,5	1	1,9	2	1,7
Skupaj		68	100	52	100	120	100
$\chi^2 = 14,251$; $P = 0,014$							

Tabela 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po odgovoru na vprašanje »Kateri dejavnik ima največji vpliv na razvijanje tvoje pozitivne zavesti do okolja?« glede na vključenost šole v projekt Ekošola

Razlike v vplivu na učence med ekošolama in šolo, ki ni vključena v projekt Ekošola, so statistično značilne ($\chi^2 = 14,251$; $P = 0,014$). Rezultati analize vpliva na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja kažejo na to, da je najštevilčnejša skupina, ki vpliva na učence, njihova lastna družina, ki je zastopana v 38,3 %, kar je smiselno, saj ima prav družina največjo vzgojno funkcijo pri vzgoji otroka (tabela 8). Ta rezultat raziskave nam potrjuje predhodne rezultate, iz katerih smo lahko razbrali, da so starši učencev, zajetih v anketo, razmeroma pogosto odgovorni do okolja. Kajti le odgovorni starši so lahko dober zgled svojemu otroku in le-tako lahko nanj kakovostno vplivajo s svojim zgledom in sprotnim opominjanjem ter opozarjanjem. Sledijo jim mediji v 30,8 %, kar kaže na izrazito močno vlogo posredovalcev informacij v današnjem svetu medijskega pluralizma. Na televiziji, internetu in v časopisih se vse pogosteje pojavljajo črne napovedi za naš planet, Zemljo, ki s svojo tragično vsebino prevzamejo naslovnik in nanj naredijo močan vtis. Učitelji s svojim vzorom pa se nahajajo na tretjem mestu (14,2 %). Opazna je znatna razlika med ekošolama in šolo, ki ni vključena v projekt Ekošola, saj imajo na ekošoli učitelji veliko večji vpliv na razvijanje pozitivne zavesti učencev do okolja (23,5 %) kot na šoli, ki ni v tem projektu (1,9 %).

Sklep

Rezultati obdelave podatkov nakazujejo, da se v osnovnih šolah po Sloveniji postopno že uresničujejo cilji sonaravnega trajnostnega razvoja ne glede na to, ali gre za Ekošolo, Zdravo šolo ali katero koli drugo šolo. Prebivalstvo je namreč v splošni meri že dojelo t. i. trend ohranjanja naravnega in kulturnega okolja, kar poleg osnovnošolskega izobraževanja močno pripomore k okoljski vzgoji mlajših generacij.

Nagličeva (2006) je v svoji raziskavi ugotovila, da se učenci iz ekošol in običajnih šol statistično značilno razlikujejo v znanju o okolju, ne pa tudi v ozaveščenosti in odgovornem ravnanju do okolja. Zato je mnenja, da projekt Ekošola sicer prispeva k boljšemu znanju, ne dosega pa zelenih rezultatov v smislu odgovornejšega ravnanja do okolja. Glede na to, da so bili v naši raziskavi učenci z običajne osnovne šole v določenih segmentih celo odgovornejši od učencev, ki obiskujejo Ekošolo, bi lahko tudi mi trdili, da projekt Ekošola ne dosega visokih rezultatov v smislu odgovornejšega ravnanja do okolja, saj učenci niso izstopali iz povprečja.

Anketa je kljub relativno majhnemu številu anketirancev ($N = 120$) dober prikaz okoljskega razmišljanja in ravnanja današnje družbe v severovzhodnem delu Slovenije. V bodoče bi bilo podobno anketo smotrno razširiti na večji vzorec in zaobjeti celotno Slovenijo, da bi dobili kakovostne reprezentativne rezultate, ter primerjati rezultate obdelave podatkov med učenci iz različnih regij. Prav tako se je skozi obdelavo podatkov izkazalo, da so si vse tri šole relativno podobne, ne glede na to, ali so v projektu Ekošola ali ne. Zato predlagamo izvedbo raziskave še na primerjavi med šolami, ki so v projektu Ekošola, in drugimi šolami, ki niso vključene v noben obširnejši okoljski projekt, kot na primer Zdrava šola, ki se v nekaterih vsebinah močno prekriva z ekošolo. Zanimiva bi bila tudi primerjava med novonastalo raziskavo in že narejenimi raziskavami v preteklosti na tem področju tako znotraj kot tudi izven Slovenije.

Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj se v različnih oblikah in smereh vse intenzivneje vpeljuje v osnovnošolski program. Njeni učinki se že odražajo v miselnosti otrok, njihovi senzibilnosti na okoljevarstvenem področju in posledično na odgovornem ravnanju do okolja, kar je prikazala tudi narejena raziskava. Večina učencev ima določene vzorce obnašanja že ponotranjene, zato se ne sprašujejo več, katero dejanje je v skladu z varovanjem naravnega okolja in katero ni. Osnovne šole v Sloveniji so na dobri poti, da vzgojijo okolju prijazne ljudi, vendar pa je, kot je prikazala raziskava, še vedno najpomembnejša vzgoja znotraj družine, zato je eden izmed pomembnih ciljev tudi, vzgojiti učence, ki bodo v dobi odraslosti vzorni starši svojim otrokom.

LITERATURA

Countries. (b. l.). Pridobljeno 28. 10. 2009, s http://www.eco-schools.org/countries_contacts.php.

Damijan, M. (2004). *Ekošola in spoznavanje okolja kot področji okoljske vzgoje v prvi triadi*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Fošnarič, S. (2006). Ekološko osveščanje otrok v njihovem zgodnjem obdobju šolanja. V S. Fošnarič (ur.), *1. mednarodni posvet na temo Ekologija za boljši jutri* (str. 47–56). Rakičan: RIS Dvorec.

Golob, N. (2007). Okoljska vzgoja ali vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot kroskurikularno področje. V P. Plevnik (ur.), *Posvet Kurikulum kot proces in razvoj. Zbornik povzetkov* (str. 47). Pridobljeno 5. 12. 2008, s http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Zbornik_povzetkov_Postojna_januar_2007.pdf.

Golob, N. (2008). Modeli vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. V M. Duh (ur.), *Razvojno-raziskovalni koncepti ekologije od vrtca do fakultete in naprej v prakso* (str. 31–47). Maribor: Pedagoška fakulteta in Rakičan: RIS Dvorec.

Kaj je ekošola. (b. l.). Pridobljeno 28. 10. 2009, s <http://www.ekosola.si/sl/predstavitev/kaj-je-ekoola>.

Kajfež Bogataj, L. (2008). *Kaj nam prinašajo podnebne spremembe?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marega, M. (1996). Okoljsko izobraževanje kot temelj trajnostnega razvoja. *Geografija v šoli*, 5 (3), 17–19.

Marentič Požarnik, B. in Anko, B. (1994). Okoljska (ekološka) vzgoja kot nepogrešljiva sestavina varstva okolja. V A. Lah (ur.), *Okolje v Sloveniji* (str. 67–76). Ljubljana: Tehnična založba Slovenije.

Naglič, S. (2006). *Okoljska pismenost, ozaveščenost in odgovorno ravnanje*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Naji, M. (2002). V hoji za naravo. V A. Lah (ur.), *Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti* (str. 66–70). Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije.

Predstavitev ekošole. (b. l.). Pridobljeno 28. 10. 2009, s <http://www.ekosola.si/sl/predstavitev/predstavitev-ekoole>.

Zupan, A., Marentič Požarnik, B., Vovk Korže, A. in Orel, M. (2008). *Kurikulum. Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kroskurikularno tematsko področje. Osnovna šola*. Pridobljeno 16. 11. 2008, s [http://www.zrss.si/pdf/OKO_Kurikulum %20za %20okolsko %20vzgojo%20O%8A.pdf](http://www.zrss.si/pdf/OKO_Kurikulum%20za%20okolsko%20vzgojo%20O%8A.pdf).

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, jurka.lepicnik@uni-mb.si

Sodelovanje staršev z vrtcem kot dejavnik kakovosti vrtca

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.24:37.064.1

POVZETEK

Prispevek govori o kakovosti v vrtcu z vidika staršev kot pomembnih soustvarjalcev kakovosti. O vlogi staršev v tem procesu so še zlasti pomembna najnovejša spoznanja raziskovalcev, ki poudarjajo velik pomen staršev tako pri vključevanju le-teh v proces ugotavljanja kakovosti kakor tudi v proces zagotavljanja kakovosti v vrtcih. V empiričnem delu smo s pomočjo anketnega vprašalnika na vzorcu staršev ugotavljali kakovost vrtca. Ugotovili smo, da so roditeljski sestanki in govorilne ure v vrtcih kar pogosti (2-, 3-, 4-krat letno ali pogosteje), kar kaže na zagotavljanje formalnih možnosti za sodelovanje in obveščanje staršev. Dokaj pogosto vzgojitelji starše obveščajo tudi preko oglasne deske. Tudi vsakodnevna komunikacija med starši in vzgojitelji, kot pomemben dejavnik kakovosti v vrtcu, je del prakse, ki ga oboji dodobra izkoristijo. Vzgojitelji staršem omogočajo sodelovanje tudi na področju drugih dejavnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice), ki so po našem mnenju za starše prav tako pomembni, saj lahko na ta način spoznajo svojega otroka v različnih situacijah, ki jih nudi vrtec.

Ključne besede: vrtec, kakovost, starši, sodelovanje

Quality in kindergartens from the perspective of parents – a case study

ABSTRACT

The article elaborates on the aspect of quality in kindergartens from the perspective of parents, who are important co-creators of quality. Recent research findings

emphasize the role of parents in this process: that parents should be involved both in the process of quality control as well as in the process of quality creativity in kindergartens. Our empirical research done on the aspects of quality in kindergartens was conducted by means of a questionnaire using a sample of parents.

We established that parent-teacher meetings are relatively frequent in kindergarten (2,3,4 – times annually or even more frequently), which means that the possibilities for cooperation between parents and educators can be realized more easily. The educators also use the billboards relatively frequently in order to give information to the parents. Day to day communication between parents and educators, as an important factor of quality in kindergarten, is a common practice. The educators also enable the parents to participate in interesting activities (shows, trips, picnics and workshops), which we believe are important activities for parents, as they able them to see their children in various situations that are present in kindergarten.

Keywords: kindergarten, quality, parents, cooperation

Uvod

Vrtci v Evropi in svetu so zelo različni tako z vidika pravne ureditve, sistemskih in vsebinskih rešitev kot z vidika prevladujoče vloge, ki jo imajo (npr. poudarek na vzgoji in varstvu otrok, povezavi in dopolnjevanju varstva in vzgoje in to ne glede na starost v vrtec vključenih otrok). Tako različnih predšolskih institucij v evropskih državah ni mogoče dati na skupni imenovalac niti glede na relativno objektivne kriterije, kot so poslovni čas vrtca, starost, pri kateri se otroci vključujejo v vrtec in ga obiskujejo, zahtevana stopnja izobrazbe strokovnih delavcev, še manj pa glede na pedagoške cilje, metode in oblike dela. Tako npr. v okviru projekta *Kakovost ciljev v institucijah za predšolske otroke*, ki so ga pripravili za evropski projekt mreže vrtcev, ponujajo nekaj parametrov, ki so pomembni za kakovost vrtcev, vendar z jasnim opozorilom, da ni mogoče postaviti enotnih ciljev in metod dela. Ali kot pravi Woodhead (1999), gre za veliko različnih potencialnih kriterijev kakovosti, ki so tesno povezani s cilji in funkcijami programov in/ali kurikulumov. Cilji in funkcije so različni glede na različne poglede na otroštvo, različne kulturne vzorce, vzgojne in politične kontekste, osebne vrednote. Avtor v nadaljevanju meni, da sociokulturni okvir odpira pot k celovitejšemu razumevanju dejavnikov, ki oblikujejo otrokovo življenje, njegov razvoj in učenje. V pedagoški literaturi zadnjih desetletij (Resman, 1992; Intihar in Kepec, 2002) zasledimo prizadevanje za opredelitev odnosa med družino in šolo/vrtcem skozi koncept partnerstva. V zvezi s tem Epstein in Sanders (1998) poudarjata pomen kakovosti partnerstva med starši in učitelji/vzgojitelji. Večina avtorjev in tudi Woodhead (1999), ko govori o kazalcih kakovosti, razvršča le-te na **tri ravni**. Govori o kazalcih na **vhodni** ravni (npr. stavba, oprema, zapos-

leni), **procesni** (npr. odnosi med otroki, stil vzgoje, igra) in **izhodni** (npr. zdravje otrok, šolska uspešnost). Meni, da velja vzporedno s koncipiranjem kazalcev kakovosti poiskati tudi odgovore na vprašanja, *kdo je zainteresiran za kakovost v vrtcu* (so to otroci, starši, vzgojitelji, vodstveni delavci, raziskovalci, občina, država) in *kdo od tistih, ki so povezani z vrtcem, ima korist od kakovosti v vrtcu* (so to starši, ki lahko v času bivanja otrok v vrtcu opravljajo svoje delo, vzgojitelji, ki imajo zaposlitev, občina, ki s kakovostnim vrtcem pridobi ugled).

Kakovost v vrtcu

V Sloveniji sta v devetdesetih letih prejšnjega stoletja potekali konceptualna sistemska in kurikularna prenova vrtcev, ki sta posegli tudi na področje kakovosti v vrtcih. Eden od ciljev veljavnega Kurikuluma za vrtce (Bahovec, Kranjc, Cvetko, Marjanovič Umek in Videmšek, 1999) je »izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši« (str. 10). V poglavju Načela uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce je »načelo sodelovanja s starši«, ki govori o različnih vidikih sodelovanja s starši v vrtcu (str. 15). Pri tem gre zlasti za javno dostopnost do pisnega in ustnega obveščanja o programih v vrtcu, za pravico staršev do sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora z vzgojiteljem, pomočnikom in svetovalnim delavcem, za postopno uvajanje otrok v različne programe vrtca ter za pravico staršev do sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu. Pri tem morajo delavci vrtca dosledno upoštevati določila o varovanju osebnih podatkov in upoštevati pravico staršev do zasebnosti. Kurikulum za vrtce torej dopušča in hkrati od vrtcev, predvsem pa od vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev vrtca zahteva izboljšanje pisnega in ustnega informiranja staršev, izboljšanje sodelovanja z njimi preko postopnega vključevanja otrok v vrtec ter drugih oblik formalnega in neformalnega sodelovanja s starši. Če poskušamo analizirati navedeno načelo z vidika zastopanosti formalnih in neformalnih oblik sodelovanja s starši, lahko ugotovimo, da gre za uravnoteženost načela, saj trije vidiki načela govorijo o formalnem in prav toliko vidikov o neformalnem sodelovanju.

Ob upoštevanju sistemskih in vsebinskih rešitev v slovenskih vrtcih, na temelju ugotovitev raziskav o posameznih kazalcih kakovosti ter na podlagi že oblikovanih modelov in pristopov za ugotavljanje kakovosti v drugih državah so bile oblikovane naslednje ravni in področja kakovosti v vrtcu: strukturna raven, posredna raven in procesna raven. Po mnenju avtoric Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek (2002) vključuje **strukturna raven** t. i. vhodne kazalce kakovosti, ki opisujejo objektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu (npr. velikost igralnice, razmerje med številom odraslih in otrok na oddelek, strokovna usposobljenost strokovnih delavcev v vrtcu). Kazalci, ki jih opredelimo na tej ravni, so pomembni pri interpretaciji podatkov na drugih ravneh oz. področjih kakovosti, saj je npr. izvajanje kurikula, ki je eno od področij na procesni ravni, v veliki meri

povezano z vhodnimi kazalci. **Posredna raven** se nanaša na subjektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu (npr. vključenost zaposlenih v izobraževanje, zadovoljstvo zaposlenih v vrtcu, sodelovanje s starši). Kazalci na tej ravni vključujejo odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar pa pomembno vplivajo tako na delo v vrtcu kot tudi na otroka samega. **Procesna raven** pa vključuje kazalce, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum, torej vzgojni proces v najširšem smislu (npr. dejavnosti na različnih področjih kurikula, igro, socialne interakcije med otroki, med otroki in odraslimi). Kazalci na tej ravni opredeljujejo ključne točke, ki v procesu predšolske vzgoje vplivajo na kakovost dela v vrtcu in se zrcalijo v otrokovem socialnem in čustvenem odzivanju, komunikaciji, vedenju, pridobivanju novih izkušenj in znanja.

Problem

Problem našega preučevanja je sodelovanje s starši v vrtcu z vidika staršev. Sodelovanje med vrtcem in družino sodi na področje posredne ravni kakovosti vrtca. Namen preučevanja tega področja je, pridobiti podatke o različnih možnostih in oblikah sodelovanja zaposlenih v vrtcu s starši otrok, ki obiskujejo vrtec. Poleg tega se ugotavlja tudi, ali vsebine in oblike sodelovanja zagotavljajo ustrezno raven informiranosti staršev, pri čemer je pomembno tudi zadovoljstvo staršev s sodelovanjem z vrtcem. Področje vključuje naslednje kazalce:

- *prvi kazalec*: formalne oblike sodelovanja,
- *drugi kazalec*: neformalne oblike sodelovanja,
- *tretji kazalec*: dejavno vključevanje staršev v vzgojni proces.

Cilji in raziskovalna vprašanja

V okviru študije primera nas zanima prvi kazalec, torej formalne oblike sodelovanja, in drugi kazalec kakovosti, tj. neformalne oblike sodelovanja med vzgojitelji in starši:

- prisotnost formalnih oblik sodelovanja med vzgojitelji in starši v vrtcu,
 - prisotnost neformalnih oblik sodelovanja med vzgojitelji in starši v vrtcu,
 - ugotoviti zadovoljstvo staršev z delom vzgojitelja v vrtcu.
-

Oblikovali smo naslednja raziskovalna vprašanja:

Formalne oblike sodelovanja

- Kako pogosto vzgojitelji organizirajo roditeljski sestanek?
- Kako pogosto vzgojitelji organizirajo govorilne ure?
- Kako pogosto vzgojitelji informirajo starše preko oglasne deske?

Neformalne oblike sodelovanja

- Kako pogosto komunicirajo vzgojitelji in starši ob prihodu/odhodu njihovega otroka v vrtec/iz vrtca?
- Kaj menijo starši o pogostosti organiziranja različnih aktivnosti, namenjenih njim in njihovim otrokom (pikniki, prireditve, izleti ...)?
- Kako starši ocenjujejo sodelovanje med njimi in vrtcem?

Metodologija

Raziskovalne metode

Gre za študijo primera.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Raziskava temelji na enostavnem slučajnostnem vzorcu staršev, ki imajo otroke v vrtcu in prihajajo iz različnih krajev Slovenije.

Sodelovalo je 40 staršev ($n = 40$), od tega 62,5 % žensk in 37,5 % moških. Največ staršev je starih med 26 in 35 let (67,5 %), najmanj pa je staršev, ki so mlajši od 25 let (5,0 %). Starši, stari nad 35 let, predstavljajo 27,5 % vseh anketiranih. Največ staršev v vzorcu ima visokošolsko izobrazbo (35,0 %), sledijo jim starši s srednješolsko (27,5 %) in višješolsko (22,5 %) izobrazbo. Najmanj staršev ima končano osnovno šolo oz. magisterij ali doktorat (2,5 %).

Postopki zbiranja podatkov

Organizacija zbiranja podatkov

Pri sestavi vprašalnika smo se opirali na vprašalnik o sodelovanju s starši avtoric Poljanšek, Marjanovič Umek, Kavčič, Fekonja in Batistič Zorec (Marjanovič Umek idr., 2002). Samo anketiranje je potekalo spomladi 2009 v različnih krajih Slovenije. Anketiranje je bilo anonimno.

Vsebinsko-metodološke značilnosti anketnega vprašalnika

a) Vsebinsko-formalna stran vprašalnika

V prvem delu anketnega vprašalnika so vprašanja o objektivnih dejstvih (starostna skupina, spol, stopnja izobrazbe), nato pa sledijo vprašanja o sodelovanju med starši in vrtcem.

b) Merske karakteristike vprašalnika

Veljavnost, zanesljivost, objektivnost: anketni vprašalnik je bil že preizkušen, zato nam ga sondažno ni bilo potrebno uporabiti; zanesljivost smo zagotovili z natančnimi navodili na anketnem vprašalniku; objektivnost je bila zagotovljena, saj vprašalnik vsebuje vprašanja zaprtega tipa.

Rezultati in interpretacija

Rezultate smo zbrali s pomočjo vprašalnika. Izračunali smo absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence. Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus.

Zavedamo se, da vzorec, na katerem temelji naše preučevanje, ni reprezentativen, zato je posploševanje ugotovitev problematično. Pa vendar lahko na podlagi dobljenih rezultatov dobimo uvid v problematiko sodelovanja med starši in vzgojitelji oz. med družino in vrtcem ter s tem vpogled v ta segment kakovosti v vrtcih. To pa je bil ne nazadnje tudi naš namen.

Formalne oblike sodelovanja

Da bi dobili uvid v to raven sodelovanja med vzgojitelji in starši, smo starše povprašali, kako pogosto vzgojitelj pripravi roditeljski sestanek, govorilno uro in kako pogosto poteka obveščanje preko oglasne deske.

*Roditeljski sestanki**Kako pogosto vzgojitelji organizirajo roditeljske sestanke?*

ODGOVORI	f	f %
Ne organizira	0	0
Da, enkrat letno	11	27,5
Da, od 2- do 3-krat letno	17	42,5
Da, 4-krat letno ali pogosteje	12	30,0
SKUPAJ	40	100

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) pogostosti roditeljskih sestankov v vrtcu

Podatki kažejo, da vsi vzgojitelji izvajajo roditeljske sestanke. 27,5 % je takih, ki jih pripravijo enkrat letno, 42,5 % vzgojiteljev ima roditeljske sestanke od 2- do 3-krat letno, 30,0 % vzgojiteljev pa pripravi roditeljski sestanek 4-krat letno ali pogosteje.

Ocenjujemo, da je roditeljski sestanek kot formalna oblika sodelovanja s starši še vedno močno prisoten, saj je več kot 72,5 % anketiranih staršev deležnih dveh in več roditeljskih sestankov na leto. Podatek o tem, da vzgojitelji pripravijo le en roditeljski sestanek letno, ni spodbuden. Menimo namreč, da je potrebno s starši določene vsebine obravnavati tudi na roditeljskih sestankih.

*Govorilne ure**Kako pogosto vzgojitelji organizirajo govorilne ure?*

ODGOVORI	f	f %
Ne organizira	1	2,5
Da, enkrat letno	3	7,5
Da, od 2- do 3-krat letno	13	32,5
Da, 4-krat letno ali pogosteje	23	57,5
SKUPAJ	40	100

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) pogostosti govorilnih ur v vrtcu

Nekaj več kot polovica staršev pravi, da imajo vzgojitelji govorilne ure 4-krat letno ali pogosteje (57,5 %). 32,5 % staršev je odgovorilo, da so govorilne ure od 2- do 3-krat letno, malo je takih, ki pravijo, da so govorilne ure le enkrat letno (7,5 %), in samo eden od staršev (2,5 %) pravi, da v vrtcu njegovega otroka govorilnih ur sploh ni. Govorilna ura kot oblika formalnega sodelovanja med starši in vzgojitelji ostaja v vrtcih tako kot roditeljski sestanek močno zastopana. Ocenjujemo, da skupaj kar 90 % anketiranih staršev odgovarja, da so v vrtcu govorilne ure organizirane najmanj 2-krat letno. Med njimi je 32,5 % tistih vzgojiteljev, ki govorilne ure organizirajo od 2- do 3-krat letno, in 57,5 % tistih, ki jih organizirajo 4- in večkrat letno. Tudi v primeru govorilnih ur podatek o tem, da so govorilne ure organizirane le enkrat letno oz. da jih sploh ni, ni spodbuden.

Informiranje staršev preko oglasne deske

Kako pogosto vzgojitelj starše informira z obvestili na oglasni deski?

ODGOVORI	f	f %
Ne	10	25,0
Da, vendar redko	2	5,0
Da, približno enkrat na mesec	9	22,5
Da, vsaj enkrat tedensko	19	47,5
SKUPAJ	40	100

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) pogostosti informiranja z obvestili na oglasni deski

Podatki kažejo, da 47,5 % staršev vzgojitelj vsaj enkrat na teden obvešča z obvestili na oglasni deski, 22,5 % staršev obvesti tako približno enkrat na mesec. Presenetljivo veliko je staršev, ki navajajo, da jih vzgojitelj sploh ne obvešča preko oglasne deske (25,0 %) ali jih obvešča redko (5,0 %). Ocenjujemo, da so možnosti obveščanja, ki nam jih nudijo koticiki za starše oz. oglasne deske v vrtcih, čedalje bolj prisotne v komunikaciji med starši in vzgojitelji, saj skoraj polovica anketiranih (47,5 %) meni, da jih vzgojitelj preko oglasne deske obvešča redno, vsaj enkrat tedensko. Kar petina vseh staršev pa ugotavlja, da je obveščanje preko oglasne deske le enkrat mesečno.

Z oceno staršev glede pogostosti roditeljskih sestankov in govorilnih ur smo lahko zadovoljni, saj so tako roditeljski sestanki kot govorilne ure prisotni v sodelovanju s starši 2-, 3-, 4-krat letno ali celo pogosteje. Podatki kažejo, da je po ocenah staršev zastopanost govorilnih ur največja, saj 90 % anketiranih navaja, da so govorilne ure v vrtcih organizirane dva- in večkrat letno. Roditeljski sestanki pa se po

oceni 72,5 % anketiranih staršev izvajajo dva- in večkrat letno. Ocenjujemo, da sta navedeni formalni obliki sodelovanja s starši še vedno močno zastopani v naših vrtcih. Spodbudna je tudi ocena staršev o obveščanju z obvestili na oglasni deski, saj skoraj polovica anketiranih navaja, da jih vzgojitelj obvešča preko oglasne deske vsaj enkrat tedensko.

Dobljeni podatki kažejo, da je v vrtcih poleg roditeljskih sestankov in govorilnih ur uveljavljeno tudi komuniciranje preko oglasne deske oz. koticikov za starše. Menimo, da je to prav, saj v vrtcih še vedno obstajajo določene vsebine, ki jih vzgojitelji in starši lahko obravnavajo bodisi na roditeljskih sestankih, govorilnih urah oziroma preko oglasnih desk. Čeprav število roditeljskih sestankov in govorilnih ur, ki naj bi jih organiziral vrtec, ni predpisano, ocenjujemo, da je prav, če se le-ti skličejo v primerih, ko gre za izmenjavo in preverjanje informacij in/ali za reševanje problemov in konfliktov. Pri tem je pomembno, da poteka komunikacija med starši in vzgojitelji dvosmerno. V dialogu se starši in vzgojitelji medsebojno poslušajo, razmišljajo o slišnem in povedanem ter izražajo svoje misli in občutke. Ocenjujemo, da smo s formalnimi oblikami sodelovanja med starši in vzgojitelji oz. pomočniki vzgojiteljev lahko zadovoljni. Res pa je, da s tem zagotavljamo staršem le pravico, *biti informiran*. Dejstvo je, da je od staršev odvisno, v kolikšni meri želijo biti informirani, pa vendar mora vrtec zagotoviti pogoje, da imajo starši možnosti, *biti informiran* po različnih poteh. Biti informiran, pa je samo del sodelovanja s starši.

Neformalne oblike sodelovanja

Eden od kazalcev sodelovanja med družino in vrtcem so tudi neformalne oblike sodelovanja med njimi. Gre za vprašanja, povezana s komuniciranjem med vzgojitelji oz. pomočniki vzgojiteljev in starši ob prihodu v vrtec oz. odhodu iz vrtca, in vprašanje organiziranja različnih aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice).

Komuniciranje ob prihodu v vrtec oz. odhodu iz vrtca

Podatki kažejo, da večina vzgojiteljev (72,5 %) skoraj vsak dan komunicira s starši, kar nekaj (20,0 %) je takih, ki z njimi komunicirajo le redko, trije (7,5 %) pa so taki, s katerimi vzgojitelj komunicira le enkrat na teden. Razveseljiva je ugotovitev, da med anketiranimi starši ni nobenega, ki ne bi ob prihodu oz. odhodu komuniciral z vzgojiteljem.

Razlike v vsakodnevni komunikaciji med starši in vzgojitelji ob prihodu v vrtec oz. odhodu iz vrtca glede na spol staršev

SPOL	MOŠKI		ŽENSKI		SKUPAJ	
ODGOVORI	f	f %	f	f %	f	f %
Ne	0	0	0	0	0	0
Da, vendar redko	3	20,0	5	20,0	8	20,0
Da, enkrat tedensko	2	13,3	1	4,0	3	7,5
Da, skoraj vsak dan	10	66,7	19	76,0	29	72,5
SKUPAJ	15	100	25	100	40	100

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov staršev o komunikaciji z vzgojiteljem ob prihodu oz. odhodu otroka glede na spol staršev

Na podlagi χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 1,158$; $P = 0,560 \rightarrow P > 0,05$) lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, saj razlika v komunikaciji vzgojitelja glede na spol staršev ni statistično značilna. Skoraj vsak dan se pogovarja tako z očeti (66,7 %) kot z matkami (76,0 %).

Razlike v vsakodnevni komunikaciji med starši in vzgojiteljem ob prihodu v vrtec oz. odhodu iz vrtca glede na stopnjo izobrazbe staršev

STOP. IZOBR.	Osnovna šola		Poklicna šola		Srednja šola		Višja šola		Visoka šola		Magisterij, doktorat		Skupaj	
ODG.	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Ne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Da, vendar redko	0	0	1	25,0	4	36,4	2	22,2	1	7,1	0	0	8	20,0
Da, enkrat tedensko	1	100,0	0	0	0	0	1	11,1	1	7,1	0	0	3	7,5
Da, skoraj vsak dan	0	0	3	75,0	7	63,6	6	66,7	12	85,7	1	100,0	29	72
SKUPAJ	1	100	4	100	11	100	9	100	14	100	1	100	40	100

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov staršev o komunikaciji z vzgojiteljem ob prihodu oz. odhodu otroka glede na stopnjo izobrazbe staršev

Izid χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 11,493$; $P = 0,320$ $P > 0,05$) kaže, da lahko v tem primeru ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, saj ne obstaja statistično pomembna razlika v komunikaciji z vzgojiteljem glede na stopnjo izobrazbe staršev. Vzgojitelj se z večino staršev največkrat pogovarja skoraj vsak dan ne glede na njihovo stopnjo izobrazbe (poklicna šola 75,0 %, srednja šola 63,6 %, višja šola 66,7 %, visoka šola 85,7 %, magisterij oz. doktorat 100,0 %), izjema je le eden od staršev, ki ima končano osnovno šolo in pravi, da se z vzgojiteljem pogovarja le enkrat tedensko.

Ugotavljamo, da je vsakodnevna komunikacija med starši in vzgojitelji pomembna oblika neformalnega sodelovanja. Vanjo se vključujejo starši ne glede na izobrazbo in spol.

Organiziranje različnih aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice)

Kako pogosto vzgojitelj organizira različne aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice)?

ODGOVORI	f	f %
Ne	0	0
Da, enkrat letno	7	17,5
Da, od 2- do 3-krat letno	22	55,0
Da, 4-krat letno ali pogosteje	11	27,5
SKUPAJ	40	100

Tabela 6: Število (f) in strukturni odstotki (f %) pogostosti organiziranja različnih aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice)

Na podlagi podatkov ocenjujemo, da vsi vzgojitelji organizirajo različne aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice). Največ (55,0 %) je takih, ki navedene oblike organizirajo od 2- do 3-krat letno, skoraj tretjina (27,5 %) je takih, ki te oblike organizirajo 4-krat letno ali pogosteje, nekaj (17,5 %) pa je tudi takih, ki to storijo le enkrat letno.

Podatki kažejo, da se v večini vrtcev 2- in večkrat letno izvajajo različne aktivnosti (prireditve, izleti, pikniki, delavnice), kamor se lahko vključujejo starši, saj o tem poroča skupaj 84,5 % vseh anketiranih staršev.

Ocena staršev o zadovoljstvu z delom vzgojiteljev

Ali so starši z delom vzgojitelja zadovoljni?

ODGOVORI	f	f %
Zelo nezadovoljen	0	0
Nezadovoljen	0	0
Dokaj zadovoljen	5	12,5
Zadovoljen	14	35,0
Zelo zadovoljen	21	52,5
SKUPAJ	40	100

Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) mnenj staršev o zadovoljstvu z delom vzgojitelja

Večina staršev je zadovoljnih (35,0 %) oz. zelo zadovoljnih (52,5 %) z delom vzgojitelja. 12,5 % staršev je z njegovim delom dokaj zadovoljnih, nihče od anketiranih pa z delom vzgojitelja ni nezadovoljen.

Glede na oceno zadovoljstva staršev z vzgojitelji nas je zanimalo, ali se zadovoljstvo staršev razlikuje glede na njihovo starost.

Ali obstajajo razlike o zadovoljstvu staršev z delom vzgojitelja glede na starost?

STAROSTNA SKUPINA	MANJ KOT 25 LET		26–35 LET		NAD 35 LET		SKUPAJ	
ODGOVORI	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo nezadovoljen	0	0	0	0	0	0	0	0
Nezadovoljen	0	0	0	0	0	0	0	0
Dokaj zadovoljen	2	100,0	3	11,1	0	0	5	12,5
Zadovoljen	0	0	10	37,0	4	36,4	14	35,0
Zelo zadovoljen	0	0	14	51,9	7	63,6	21	52,5
SKUPAJ	2	100	27	100	11	100	40	100

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) mnenj staršev o zadovoljstvu z delom vzgojitelja glede na starost anketiranih

Na podlagi rezultatov ocenjujemo, da obstaja statistično pomembna razlika v oceni zadovoljstva staršev z delom vzgojitelja, saj je $\chi^2 = 11,394$, $P = 0,022 \rightarrow P < 0,05$. Vsi starši, ki so mlajši od 25 let, so dokaj zadovoljni z delom vzgojitelja. Drugi

dve starostni skupini staršev (26–35 let in nad 35 let) sta z njegovim delom zadovoljni (37,0 %, 36,4 %) oz. zelo zadovoljni (51,9 %, 63,6 %). Rezultat je pričakovan, saj imajo starši, ki so starejši, več izkušenj z vrtcem, poznajo delo vrtca, medtem ko si mlajši šele nabirajo izkušnje (njihov prvi otrok) in so zaradi tega bolj kritični in bolj občutljivi.

Zanimalo nas je tudi, ali je zadovoljstvo staršev odvisno od njihovega spola.

Ali obstajajo razlike o zadovoljstvu staršev z delom vzgojitelja glede na spol?

SPOL	MOŠKI		ŽENSKI		SKUPAJ	
ODGOVORI	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo nezadovoljen	0	0	0	0	0	0
Nezadovoljen	0	0	0	0	0	0
Dokaj zadovoljen	2	13,3	3	12,0	5	12,5
Zadovoljen	5	33,3	9	36,0	14	35,0
Zelo zadovoljen	8	53,3	13	52,0	21	52,5
SKUPAJ	15	100	25	100	40	100

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) mnenj staršev o zadovoljstvu z delom vzgojitelja glede na spol anketiranih

Kot kaže izid χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 0,036$, $P = 0,982 \rightarrow P > 0,05$), lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo. Razlika med mnenjem očetov in mater glede zadovoljstva z delom vzgojitelja ni statistično značilna. Približno enak odstotek očetov in mater je z njegovim delom zelo zadovoljnih (53,3 %, 52,0 %), zadovoljnih je več kot tretjina anketiranih (33,3 %, 36,0 %), medtem ko je dokaj zadovoljnih 13,3 % očetov in 12,0 % anketiranih mater. Nihče pa z delom vzgojitelja ni nezadovoljen.

Glede na dejstvo, da se starši vključenih otrok razlikujejo tudi glede izobrazbe, nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v oceni zadovoljstva staršev z delom vzgojitelja glede na stopnjo izobrazbe.

Ali obstajajo razlike o zadovoljstvu staršev z delom vzgojitelja glede na stopnjo izobrazbe?

STOP. IZOBR.	Osnovna šola		Poklicna šola		Srednja šola		Višja šola		Visoka šola		Magisterij, doktorat		Skupaj	
ODG.	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo nezad.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nezad.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dokaj zad.	0	0	0	0	2	18,2	1	11,1	2	14,3	0	0	5	12,5
Zadovoljen	1	100,0	2	50,0	2	18,2	5	55,6	4	28,6	0	0	14	35,0
Zelo zad.	0	0	2	50,0	7	63,6	3	33,3	8	57,1	1	100,0	21	52,5
SKUPAJ	1	100	4	100	11	100	9	100	14	100	1	100	40	100

Tabela 10: Število (f) in strukturni odstotki (f %) mnenj staršev o zadovoljstvu z delom vzgojitelja glede na stopnjo izobrazbe anketiranih

Izid χ^2 -preizkusa je pokazal, da lahko tudi v tem primeru ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, saj je $\chi^2 = 8,118$, $P = 0,617 \rightarrow P > 0,05$. Na podlagi dobljenih rezultatov ocenjujemo, da stopnja izobrazbe staršev ne vpliva na oceno zadovoljstva staršev z delom vzgojitelja, saj razlika ni statistično značilna. Starši, ki imajo končano osnovno šolo, so z delom vzgojitelja zadovoljni (100 %), starši, ki imajo magisterij oz. doktorat, pa zelo zadovoljni (100 %). Pri starših s poklicno šolo so odstotki enakomerno porazdeljeni (zadovoljen 50 %, zelo zadovoljen 50 %). Pri starših s končano srednjo in visoko šolo je največ takih, ki so z delom vzgojitelja zelo zadovoljni (63,6 %, 57,1 %). Večina staršev z višjo šolo (55,6 %) pa je z delom vzgojitelja zadovoljnih.

Sklep

Čeprav ima pričujoče preučevanje problematike kakovosti vrtca s perspektive staršev na segmentu sodelovanja med starši in vzgojitelji določene omejitve (majhen vzorec), lahko na podlagi dobljenih rezultatov vendarle dobimo uvid v to problematiko.

Z gotovostjo lahko trdimo, da se nam je v celoti potrdil aksiom *ni mogoče, ne komunicirati* Pavla Watzlawicka (Lepičnik Vodopivec, 1996), saj podatki kažejo, da je med starši in vzgojitelji oz. pomočniki vzgojiteljev poleg sodelovanja na formalni ravni razvito tudi neformalno sodelovanje. Na podlagi dobljenih rezultatov ocenjujemo, da so v vrtcih danes nekoliko v ospredju neformalne oblike sodelovanja s starši, kar je verjetno tudi posledica drugačnega načina vzgoje v vrtcih. To je z vidika razvijanja samozavesti staršev in njihove odgovornosti za vzgojo otrok ter za razvijanje medsebojnega zaupanja med starši in vzgojitelji oz. pomočniki vzgojiteljev izjemno pomembno. Ob tem pa ne smemo pozabiti na pravico staršev, *biti informiran*, kar nam zagotavljajo predvsem formalne oblike sodelovanja med vrtcem in družino. Prepričani smo, da je aktualno sodelovanje med vrtcem in družino solidna podlaga za razvoj partnerskih odnosov med njimi, pod pogojem, da si bodo pripravljene enakopravno deliti informacije, da bodo vsak s svojega vidika prevzemali obveznosti in odgovornosti, povezane z vzgojo otrok, in se ob tem zavedali svojih pravic in dolžnosti.

Če na dobljene rezultate pogledamo z vidika veljavnega kurikula za vrtce, lahko ugotovimo, da je v vrtcih še veliko možnosti za formalno in neformalno sodelovanje s starši. Pri tem gre, na ravni formalnega sodelovanja, še zlasti za uresničevanje javne dostopnosti do pisnega in ustnega obveščanja o različnih ponudbah programov v vrtcu in poglobljenega razgovora z vzgojiteljem oz. pomočnikom vzgojitelja oz. svetovalno službo, ki se realizira preko roditeljskih sestankov, govorilnih ur in pisnih obvestil. Na ravni neformalnega sodelovanja pa gre za pravico staršev do sprotno izmenjave informacij, ki se uresničuje skozi vsakodnevno komuniciranje s starši ob prihodu v vrtec oz. odhodu iz vrtca. Na obeh ravneh obstaja še veliko možnosti tako pri že uveljavljenih oblikah formalnega in neformalnega sodelovanja kot tudi na področjih, ki so nekoliko manj zastopana, kot so npr. področje pisnega obveščanja, sodelovanje staršev pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in pri aktivnem vzgojnem delu ter sistematičnem seznanjanju z njihovimi pravicami in odgovornostmi.

Seveda pa pri tem ostaja odprta cela vrsta vprašanj, povezanih tako s formalnimi kot z neformalnimi oblikami sodelovanja s starši. Eno od njih je prav gotovo vprašanje organizacije formalnih oblik, ki vključuje problematiko načrtovanja, izvedbe in evalvacije roditeljskega sestanka in govorilne ure (čas, priprava vabil, ureditev prostora, izbor sodelavcev, uporaba izobraževalne tehnologije, pisanje zapisnika). Ne nazadnje gre pri tem tudi za vprašanje vodenja samega roditeljskega sestanka ali govorilne ure, za način komuniciranja (verbalni in neverbalni vidik) med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja in starši ipd.

LITERATURA

Bahovec, D. E., Kranjc, S., Cvetko, I., Marjanovič Umek, L. in Videmšek, M. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Epstein, J. L. in Sanders, M. G. (1998). *What we learn from International Studies of School Family Community Partnerships*. Childhood Education. Internation Focus Issus.

Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J. (2009). *Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izziv za učitelje, šolo, starše in družbo*. V F. Cankar (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kroflič, R. idr. (2001). *Otrok v vrtcu*. Ljubljana: Založba Obzorja.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo, znanost in šport. Pridobljeno 3. 5. 2004, s <http://www.mszs.si/slo/solstvo/vrtci.asp>.

Nolan, M. L. (2002). *Education and Support for Parenting. A Guide for health professionals*. Toronto: Bailliere Tindall.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: MiSch.

Resman, M. (1992). *Partnerstvo med domom in šolo*. *Sodobna pedagogika*, 43, (3/4), 135–145.

Woodhead, M. (1999). *Towards a global paradigm for research into early childhood education*. *European Early Childhood Educationa Research Journal*, 1, 5–23.

Dr. Marija Javornik Krečič, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
marija.javornik@uni-mb.si

Valentina Lebar, OŠ Franceta Prešerna v Črenšovcih, valentinalebar@gmail.com

Pomembnost interkulturnih svetovalnih kompetenc po mnenju učiteljev v osnovni šoli

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.3.048(497.4=214.58)

POVZETEK

Današnja družba predstavlja areno najrazličnejših kultur, katerih značilnosti se med seboj prepletajo. Predmet razprave v pričujočem prispevku je interkulturno svetovanje. V prvem delu prispevka je predstavljen pomen interkulturnega svetovanja kot vir pomoči učitelju pri soočanju z interkulturnostjo. V drugem delu prispevka so predstavljeni rezultati empirične raziskave, izvedene junija 2009, s katero smo ugotavljali, kako osnovnošolski učitelji ocenjujejo pomembnost interkulturnih svetovalnih kompetenc.

Ključne besede: interkulturnost, interkulturno svetovanje, interkulturne svetovalne kompetence, romski otroci, učitelj, šolska svetovalna služba

Primary school teachers' opinions about the importance of intercultural counselling

ABSTRACT

The society of today is a mosaic of different cultures, made up of a mixture of their characteristics. Because of this, the subject of this article is teachers' opinions about intercultural counseling. In the first part of the article a theoretical basis of the inter-cultural element in the classroom is presented. The role of intercultural counseling is also dealt with, which is an important (supportive) factor for teachers

who are facing a stressful intercultural environment.

The results of the empirical research, which was made in June 2009, are introduced in the second part of the article. The aim of the research, carried out among primary school teachers, was to discover their opinions about the competence of intercultural counseling.

Key words: intercultural counseling, school counselors, intercultural counseling competence, Romany children

Uvod

Slovenska šola predstavlja mešanico različnih kultur, njena socialno-kulturna pestrost pa se je z vstopom v Evropsko unijo še povečala. Ta kulturna pluralnost je zato deležna vedno več pozornosti tako učiteljev kot šolskih svetovalnih delavcev. Slednji so učiteljem pri reševanju njihovih problemov v zvezi z multikulturnostjo lahko v veliko pomoč. Zato je naloga svetovalnih delavcev, da na intrapersonalni ravni pomagajo drugačnim, premagati konflikte in frustracije, ki jih doživljajo v šoli in okolju zaradi kulturne, socialne ali jezikovne različnosti. Posameznim (drugačnim) učencem pomagajo uskladiti njihove cilje in življenjski stil s tem, kar od njih pričakuje socialno in kulturno okolje.

Svetovalno delo v kulturno pluralnih pogojih ima zato nekatere posebnosti, ki jih mora svetovalni delavec poznati, saj lahko bistveno vplivajo na učinkovitost svetovalne pomoči (Resman, 2003).

Mrvarjeva (2004) pravi, da naj bi šolski svetovalni delavec na eni strani prek svojega dela z učenci priseljenci (t. i. interkulturnega svetovanja) sledil pedagoškemu načelu interkulturnosti, ki prispeva k usposabljanju mladih generacij (učencev) in tudi učiteljev, staršev in drugih za življenje v multikulturni skupnosti. S tem bi omogočali uresničevanje ciljev šole (vzgoje in izobraževanja), ki so »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost /.../, vzgajanje za medsebojno strpnost /.../, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin /.../ ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (ZOFVI, 1996, čl. 2).

Na drugi ravni naj bi šolski svetovalni delavec učencem priseljencem pomagal obvladovati njihove težave, izpolnjevati prilagoditvene naloge in krepiti obvladovalne sile učencev pri soočanju s prilagoditvenimi izzivi. Šolski svetovalni delavec naj bi zmanjševal neugodne vplive učenčeve drugačnosti – kulturne, jezikovne, religiozne, barve kože itn., hkrati pa bi s tem preprečeval, da etnične in kulturne razlike ne postanejo razlog raznovrstnim težavam na šolskem in posamezniko-

vem psihosocialnem področju. Učenci priseljenci so namreč velikokrat obravnavani kot problematični, težavni, manj sposobni, izstopajoči, večkrat zapadejo v uživanje nedovoljenih drog, so bolj nasilni, imajo slabši šolski uspeh, tudi njihove družine so problematične ipd. Poleg tega so učenci priseljenci velikokrat deležni ksenofobičnih, rasističnih in nestrpnih pripomb ter opazk (Mrvar, 2004).

Mrvarjeva (2004) tudi ugotavlja, da večina avtorjev pri teorijah in definicijah interkulturnega svetovanja izhaja iz že uveljavljenih teorij in definicij svetovanja, pri tem pa dodaja, da je treba pri svetovanju nujno upoštevati pomen kulturnih dejavnikov, ki oblikujejo tako svetovalca kot svetovanca. Le z upoštevanjem tega bo svetovalac lahko uspešno in učinkovito opravljal svoje delo.

Danes avtorji, ki se ukvarjajo s svetovanjem, vedno pogosteje poudarjajo pomen kulturnih dejavnikov v svetovanju. Svetovalni delavec naj bi tako že med študijem pridobil obširno znanje o človeku kot kulturnem bitju. To znanje bi moral dopolniti z lastnimi izkušnjami s skupino in posamezniki, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega okolja kot on sam. Takšno znanje in izkušnje bi svetovalnemu delavcu omogočale celostno razumevanje človeka.

Interkulturno svetovanje pa ni namenjeno samo učencem kulturnih manjšin, ampak vsem, ki s temi učenci živijo in delajo. Tako je interkulturno svetovanje potrebno tudi učiteljem in staršem. Svetovalni delavec tako uporablja različne strategije, da bi povečal občutljivost učencev in staršev za kulturno drugačne ter zvišal celotno šolsko in družbeno klimo. Seveda pa mora svetovalni delavec povečevati zavest tudi kulturno drugačnih posameznikov in skupin (Resman, 2003).

Resman (2003) trdi, da je svetovalna pomoč potrebna, da bi učenci na notranji (intrapersonalni) ravni razvili:

- svojo kulturno (etnično) identiteto, ki bo steber njihovega intimnega življenja;
- sposobnosti (kompetence) občutenja kulture drugega, občutek za kulturno različnost;
- znanje za uveljavljanje v poklicnem in širšem družbenem življenju.

Področja interkulturnega svetovanja

Področij, na katerih bi morali interkulturna pedagogika in politika delovati, je zelo veliko. V nadaljevanju je naštetih samo nekaj pomembnejših (Skubic Ermec, 2003).

Učenje maternega jezika

Vse manjšine, bodisi avtohtone bodisi alohtone, imajo pravico do ohranjanja svojega jezika. Učenje maternega jezika in tudi spoznavanje lastne kulture veljata v evropski interkulturni pedagogiki za podlago, ki manjšinam omogoča, da ohranijo svojo identiteto. S tem se ohranja njihova kultura, kar velja za podlago oblikovanja trdne identitete.

Tako v Sloveniji pri pouku slovenščine slovenski učenec pridobiva slovensko identiteto. Če ima materinščina tako pomembno vlogo v človekovem življenju, potem se moramo vprašati, ali imajo tisti, ki niso pripadniki slovenskega naroda in njihova materinščina ni slovenščina, možnost, učiti se svoje materinščine. Če ugotovimo, da je nimajo, potem je gotovo, da so njihove izhodiščne možnosti za šolski uspeh manjše kot možnosti drugih slovenskih otrok. Kot potrjujejo številne raziskave, se otroci, ki ne obvladajo globlje svojega maternega jezika, ne bodo mogli dobro naučiti tujega jezika (jezika okolja). Če ne dosežemo globljega obvladovanja svojega jezika, ne dosežemo niti globljega obvladovanja tujega, torej tudi jezika, v katerem poteka pouk. Če učenec obvlada jezik na pogovorni ravni, to še ne pomeni, da je sposoben razumeti akademska (šolska) besedila in jih tudi sam producirati.

Učenje maternega jezika torej ni samo pravica manjšinskih etnij do ohranjanja lastne etnične oz. kulturne identitete, temveč je tudi nujen pogoj za šolski uspeh (prav tam).

Spoznavanje manjšinskih kultur

Možnost, da učenci pripadniki etničnih manjšin spoznavajo svojo kulturo, ima v interkulturni pedagogiki posebno vrednoto. S tem učencem pokažemo, da cenimo njihovo kulturo in jo imamo za enakovredno večinski. Poleg tega prevladuje prepričanje, da poznavanje zgodovine, navad, umetnosti, geografije itn. svoje izvorne domovine krepí kulturno oz. etnično identiteto in s tem tudi samozavest in samopodobo (prav tam).

V interkulturni pedagogiki je prevladujoče tudi mnenje, da se morajo s kulturami otrok, ki so na eni šoli, seznanjati vsi učenci in učitelji. To naj bi z zornega kota učencev krepilo njihovo medetnično razumevanje, sprejemanje in odpiralo vrata ustvarjalnejšemu sodelovanju; učiteljem bi tako znanje pomagalo razumeti nekatere specifičnosti učencev in upoštevati njihove specifične potrebe, prispevalo pa naj bi tudi k vzgoji za strpnost na splošno.

Učinki takega pouka se lahko izničijo, če je pouk izrazito etnocentričen. Učitelj torej ne sme kulture večinsko predstavljati skozi različne učne vsebine.

Učitelj

Interkulturalna pedagogika poudarja pomen izobraževanja učiteljev za interkulturno vzgojo in izobraževanje. Učitelji morajo poznati teorijo, biti sposobni sociološke analize ter sposobni in pripravljeni, razmisliti o svojih stališčih, morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi. Gre za sprejetje interkulturalizma kot vrednote.

Pedagoška načela se najbolj izražajo v učiteljevem pristopu. Ta mora najprej postati senzibilen za drugačnost nasploh. Integracija otroka, ki je drugačen od večine, lahko uspe le, če je splošna pedagoška klima naklonjena drugačnosti. Nekatere študije kažejo, da so učitelji, ki pripadajo večinski kulturi, do manjšinskih učencev manj strpni, od njih pričakujejo nižji uspeh in jim zato ne ponudijo dovolj podpore, jih bolj kritizirajo in kaznujejo ter jim manj zaupajo. Kadar so učitelji diskriminativni, je največji problem v tem, da to večinoma počnejo nenamerno, nezavedno. Delujejo na podlagi nekaterih neozaveščenih stereotipov in predsodkov, ki jih imajo ljudje v družbi do nekaterih marginaliziranih skupin. To pa lahko spremenimo le tako, da začnemo o tem iskreno razmišljati, se informirati in sami pri sebi preučevati svojo prakso (prav tam).

Pomen interkulturnih učnih programov, vsebin, učbenikov in drugih pripomočkov

Zelo pomembna naloga interkulture pedagogike je tudi, da se ukvarja z oblikovanjem interkulturnih učnih programov, gradiv ter se vključuje v analizo drugih učnih predmetov in učbenikov. Prizadeva si za odstranitev meja in predsodkov med »nami« in »drugimi« (prav tam).

Interkulturalizem kot pedagoško načelo

Interkulturalna pedagogika razvija interkulturalizem kot pedagoško načelo. Za uresničevanje obeh temeljnih ciljev (enakost uspeha za manjšine in usposobljenost za miroljubno, ustvarjalno življenje v multikulturni družbi) ni dovolj, da pri pouku določene vsebine in predmete dodamo, hkrati pa pustimo, da šola ostaja etnocentrična, da učitelji delajo razlike med učenci ipd.

Tako kot velja za vsako pedagoško načelo, mora tudi interkulturalizem prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh ravneh (prav tam).

Interkulture svetovalne kompetence

Poleg empatije, iskrenosti, čustvene topline, strpnosti, spoštovanja itd. se od svetovalnega delavca danes zahtevajo tudi nove kompetence, t. i. interkulture sveto-

valne kompetence. Mrvarjeva (2004) poudarja, da jih lahko najširše definiramo kot sklop stališč, znanj, spretnosti in sposobnosti, ki so potrebni za delo s svetovanci, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, in tudi za delo s posamezniki in drugimi institucijami, ki se kakor koli srečujejo s problematiko multi/interkulturalnosti. Avtorji različno definirajo svetovalčeve interkulturene svetovalne kompetence. Mrvarjeva (2004) navaja nekaj definicij:

Pedersen in Ivey (1993, prav tam) govorita o »v kulturo usmerjenih spretnostih« svetovalca, ki zajemajo: svetovalčevo spretnost, da identificira kulturne dejavnike pri sebi in svetovancu; znanje o različnih kulturah in znanje o vplivu le-teh na razvoj posameznika; svetovalčevo spretnost za sodelovanje in interakcije s posamezniki iz različnih kultur (str. 155).

Mecheril (1998, prav tam) interkulturene kompetence definira kot svetovalčeve profesionalne sposobnosti, da v konkretni interkulturni svetovalni situaciji in v ravnanju prepletene dimenzije interkulturalnosti združi tako, da so produktivne in v korist svetovancu.

Sue (1998, prav tam) govori o treh karakteristikah, ki jih ima kulturno kompetenten svetovalec: je znanstveno usmerjen (oblikuje hipoteze in ne dela pre nagljenih sklepov o poteku svetovanja), je sposoben dinamičnega odločanja (ve, kdaj lahko sklepe posplošuje, kdaj jih individualizira), ima dobro znanje o določenih kulturnih skupinah, iz katerih njegovi svetovanci prihajajo, in ima spretnosti za delo s temi svetovanci.

Mar Castro Varela idr. (1998, prav tam) menijo, da so interkulturene svetovalne kompetence v ožjem pomenu nujno potrebne, če so med svetovancem in svetovalcem jasne kulturne razlike, potrebne pa so tudi takrat, ko oba pripadata različnim manjšinam. Interkulturene svetovalne kompetence so bistveni del svetovalčeve profesionalnosti. So sposobnosti, da se svetovalec ne oprime stereotipnih mnenj o drugih, pač pa pusti, da ga drugi presenetijo. To pa zahteva refleksijo svetovalca o njegovem lastnem kulturnem izvoru, razvoju identitete in o ozadju razvoja teh dveh.

Resman (2003) poudarja, da si mora svetovalni delavec, če si prizadeva, uspešno svetovati učencem kulturne manjšine, prizadevati, da čim bolj spozna njihove navade in njihovo kulturo. Poleg splošnega poznavanja kulture, iz katere učenec izhaja, je v konkretnih primerih pomembno še:

- da svetovalec spodbuja učenca, da govori o sebi, svoji družini in njihovih izkušnjah, da bi ugotovil, katere značilnosti so v učenca vsajene in kakšne so njegove ambicije in ambicije družine;

- da učenci s svetovalcem spregovorijo o katerem koli vprašanju ali težavi, saj jim bo svetovalac lahko šele potem pomagal;
- da svetovalac ne odneha, če je učenec do njega zadržan, saj lahko ta zadržanost izhaja iz tega, da svetovalca premalo pozna ali pa je to posledica že vrojenega vrednostnega sistema manjšine;
- da svetovalac spodbuja učenca, da opisuje, kaj o njem in njegovem vedenju mislijo doma starši, sorodniki, sosedje; spodbudi naj ga, naj primerja svoje osebno videnje s tem, kar o njem mislijo drugi.

Resman (prav tam) je mnenja, da svetovanje učencu več ne bo potrebno, ko je le-ta sposoben sam razrešiti probleme, ki so posledica kulturne »razdvojenosti«.

V današnjem času najbolj sprejete in najbolj natančno definirane so interkulturene kompetence, ki jih je objavilo združenje Committee of the Association for Multicultural Counseling and Development v okviru American Counseling Association (Holcomb McCoy, 2000, v Javornik Krečič, 2006). Tako naj bi šolski svetovalni delavec za učinkovito interkulturno svetovanje razvil prepričanje, znanje in spretnosti na naslednjih treh ravneh:

1. Na ravni zavedanja o lastni kulturi in kulturnih vrednotah

Šolski svetovalni delavec naj sprejema in spoštuje rasne, etnične, kulturne in vrednostne razlike med njim in učencem. O svoji lastni kulturi in dediščini mora imeti specifično znanje, ob tem se mora zavedati vpliva, ki ga ima njegova lastna kultura na njegovo definiranje pojmov normalno in nenormalno. Vedeti mora tudi, kako različni pojavi diskriminacije in stereotipov vplivajo nanj in na njegovo delo.

Svetovalni delavec se mora udeleževati tudi izobraževanj, usposabljanj in seminarjev na temo interkulturenosti ter tako vedno znova izboljševati svoje interkulturno znanje in sposobnosti. Prav tako je pomembno, da se v primeru, če se ne čuti dovolj interkulturno kompetentnega, posvetuje s kolegi.

2. Na ravni zavedanja o učenčevi (svetovančevi) kulturi in njegovem svetovnem nazoru

Svetovalac naj bi se zavedal morebitnih negativnih čustvenih reakcij do drugih kultur in etničnih skupin, saj to lahko negativno vpliva na njegov odnos z učencem. Poznati mora učenčevo kulturo ter vpliv le-te na razvoj njegove identitete. Težave (diskriminacija itd.), s katerimi se srečujejo ti otroci, namreč lahko pustijo posledice, kar lahko vpliva na proces svetovanja.

Svetovalni delavec mora prav tako slediti raziskavam in najnovejšim ugotovitvam na temo interkulturalnosti in duševnega zdravja manjšin in priseljencev. Izredno pomembno je, da se s svojimi učenci srečuje tudi zunaj šole (npr. doma, na praznovanjih), saj tako bolje spozna način življenja učencev in razmere, v katerih živijo.

3. Na ravni uporabe kulturno primernih strategij, oblik in metod svetovanja

Svetovalci naj poznajo terminologijo s področja interkulturalnosti. Spoštovati mora učenčev vrednostno usmerjenost in versko pripadnost. Upoštevati mora strategije, metode in oblike pomoči, ki jih učenec pozna iz svojega ožjega okolja. Pomembno je tudi, da sprejme dvojezičnost, saj nesprejemanje jezika predstavlja eno največjih ovir.

Prav tako naj svetovalni delavec dobro pozna različne instrumente, strategije, teste, pri katerih upošteva učenčeve kulturne karakteristike. Seznanjen naj bo tudi s strukturo učenčeve družine, hierarhijo in vlogami v družini ter z vrednostno in versko usmerjenostjo družine.

Pomembno je, da si svetovalci prizadeva, omiliti probleme elitizma, zatiranja, rasizma in podobnih pojavov tako pri učiteljih kot tudi pri starših. Prizadevati si mora za povečanje občutljivosti za te pojave.

Vsebinska opredelitev empirične raziskave

V prvem delu prispevka smo nakazali pomen interkulturalnega svetovanja. V okviru empirične raziskave, izvedene junija 2009, pa nas je zanimalo:

(1) Kako učitelji ocenjujejo pomen posameznih interkulturalnih svetovalnih kompetenc, in sicer:

- spretnost sodelovanja in interakcije s posamezniki iz drugih kultur;
- spretnost identifikacije kulturnih dejavnikov pri sebi in svetovancu;
- znanstveno usmerjenost svetovalca (oblikuje hipoteze in ne dela prenapljenih sklepov o poteku svetovanj);
- spretnost dinamičnega odločanja (ve, kdaj lahko sklepe posplošuje, kdaj jih individualizira);
- poznavanje terminologije, ugotovitev in raziskav s področja interkulturalnosti;
- seznanjenost s strukturo, delovanjem in vlogami v svetovančevi družini ter njegovim načinom življenja.

(2) Kakšne so razlike v učiteljevih ocenah teh interkulturalnih svetovalnih kompetenc glede na to, ali imajo sami neposredno izkušnjo s poučevanjem romskih otrok ali pa te izkušnje nimajo.

Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni kvazialno neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 100 učiteljev štirih pomurskih osnovnih šol. Vzorec je zajemal 25 učiteljev in 75 učiteljic. 27 učiteljev v vzorcu poučuje naravoslovne in tehnične predmete, 32 pa družboslovne in humanistične predmete. Prav tako vzorec zajema 27 učiteljev razrednega pouka in 14 učiteljev, ki izvajajo bodisi podaljšano bivanje bodisi dodatno strokovno pomoč ali kaj drugega.

65 učiteljev v vzorcu se pri pouku neposredno srečuje z romskimi otroki (torej jih poučuje), drugih 35 pa neposrednega stika z njimi nima.

Potek zbiranja podatkov

Postopek zbiranja podatkov je potekal z uporabo anketnega vprašalnika za učitelje. Anketiranje je bilo izvedeno konec meseca junija 2009. Po privolitvi vodstev šol in učiteljev so bile na štiri pomurske osnovne šole osebno razdeljene ankete. Tudi izpolnjene anketne vprašalnike smo prevzeli osebno.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik smo sestavili na osnovi ustrezne literature in s pomočjo predhodnih raziskav. V začetku vprašalnik vsebuje 4 vprašanja o objektivnih dejstvih, to so spol, predmetno področje poučevanja, leta delovne dobe in neposredno srečevanje/nesrečevanje z romskimi otroki. V nadaljevanju vprašalnik vsebuje vprašanje zaprtega tipa, s katerim smo dobili odgovore na vprašanje o učiteljevi oceni posamezne interkulturalne svetovalne kompetence.

Vprašalnik je sicer zajemal še več vprašanj, vendar se bomo v pričujočem prispevku omejili samo na predstavitev rezultatov, dobljenih na prej opisan del anketnega vprašalnika.

Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS. Za preizkušanje razlik med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus.

Rezultati in diskusija

Poleg empatije, iskrenosti, čustvene topline, strpnosti, spoštovanja itd. se od svetovalnega delavca danes zahtevajo tudi nove kompetence, t. i. interkulturene svetovalne kompetence. Prva izmed njih je spretnost sodelovanja in interakcije s posamezniki iz drugih kultur.

Spretnost sodelovanja in interakcije s posamezniki iz drugih kultur

SODELOVANJE IN INTERAKCIJA	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	45	69,2 %	24	68,6 %	69	69,0 %
Delno pomembno	15	23,1 %	10	28,6 %	25	25,0 %
Manj pomembno	5	7,7 %	1	2,9 %	6	6,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2 -PREIZKUSA	$\chi^2 = 1,272$; P = 0,530; P > 0,05					

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po spretnosti sodelovanja in interakcije s posamezniki iz drugih kultur glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki

Kakor kaže χ^2 -preizkus, lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo. Med učitelji, ki se neposredno srečujejo z romskimi otroki, in tistimi, ki se z njimi ne srečujejo, ni statistično značilne razlike. Obojim se spretnost sodelovanja in interakcije zdi enako pomembna.

Na podlagi rezultatov pri tej spretnosti lahko sklenemo, da se učiteljem zdi spretnost sodelovanja in interakcije za svetovalnega delavca zelo pomembna. Glede na rezultat torej ne bi smel biti noben svetovalni delavec oziroma nobena svetovalna služba brez te spretnosti, kar pa je odvisno tudi od izobrazbe, izkušenj in motivacije samega svetovalnega delavca.

Spretnost identifikacije kulturnih dejavnikov pri sebi in svetovancu

Kot pravita Pedersen in Ivey (1993, v Mrvar, 2004), je to ena od »v kulturo« usmerjenih spretnosti, ki vplivajo na razvoj posameznika. Identifikacija kulturnih dejavnikov pomeni, da spoznamo značilnosti naše in svetovančeve kulture, ki nas vodijo skozi svetovalni odnos.

IDENTIFIKACIJA	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	34	52,3 %	16	45,7 %	50	50,0 %
Delno pomembno	22	33,8 %	10	28,6 %	32	32,0 %
Manj pomembno	9	13,8 %	9	25,7 %	18	18,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2 -PREIZKUSA	$\chi^2 = 2,176$; P = 0,337; P > 0,05					

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po spretnosti identifikacije kulturnih dejavnikov pri sebi in svetovancu glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki

Na osnovi χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo (H_0) potrdimo in s tem zaničamo statistično značilne razlike med učitelji, ki se neposredno srečujejo z romskimi učenci in tistimi, ki se ne srečujejo z njimi.

Za anketirani vzorec lahko rečemo, da se zdi spretnost identifikacije kulturnih dejavnikov pri sebi in svetovancu pomembnejša učiteljem, ki se neposredno srečujejo z romskimi učenci. Ta spretnost pa se učiteljem, ki se z romskimi učenci ne srečujejo, ne zdi posebej pomembna, frekvence njihovih odgovorov so razporejene enakomerneje.

Znanstvena usmerjenost svetovalca (oblikuje hipoteze in ne dela prenagljenih sklepov o poteku svetovanja)

ZNAJSTVENA USMERJENOST	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	19	29,2 %	10	28,6 %	29	29,0 %
Delno pomembno	23	35,4 %	14	40,0 %	37	37,0 %
Manj pomembno	23	35,4 %	11	31,4 %	34	34,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2-PREIZKUSA	$\chi^2 = 0,239$; $P = 0,887$; $P > 0,05$					

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po znanstveni usmerjenosti svetovalca glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki

Kakor kaže χ^2 -preizkus, med učitelji, ki se pri svojem delu neposredno srečujejo z romskimi otroki, in tistimi, ki se ne srečujejo z njimi, ni statistično značilnih razlik. Ničelno hipotezo (H_0) lahko obdržimo. Neposreden stik torej nima posebnega pomena, obema skupinama učiteljev se zdi znanstvena usmerjenost svetovalca delno ali manj pomembna. Pričakovati bi bilo, da se bodo učitelji tukaj med seboj razlikovali, torej da bodo tisti, ki z romskimi otroki nimajo stika, znanstveno usmerjenost svetovalca bolj poudarjali.

Spretnost dinamičnega odločanja (ve, kdaj lahko sklepe posplošuje, kdaj jih individualizira)

Spretnost dinamičnega odločanja svetovalnega delavca je velikega pomena v svetovalnem odnosu, saj lahko le-tega ohromi, če svetovalni delavec te spretnosti ni zadosti več. Dinamično odločanje pomeni, da je svetovallec pripravljen tudi prisluhniti in svetovančevih besed ne takoj posploševati, temveč slišati tudi drugo stran in se šele potem odločati o intervenciji.

ZNANSTVENA USMERJENOST	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	16	24,6 %	8	22,9 %	24	24,0 %
Delno pomembno	34	52,3 %	21	60,0 %	55	55,0 %
Manj pomembno	15	23,1 %	6	17,1 %	21	21,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2 -PREIZKUSA	$\chi^2 = 0,656$; $P = 0,721$; $P > 0,05$					

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po spretnosti dinamičnega odločanja glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki

χ^2 -preizkus kaže, da med učitelji, ki se neposredno srečujejo z romskimi otroki, in tistimi, ki se z njimi ne srečujejo, ni statistično značilnih razlik, zato ničelno hipotezo (H_0) obdržimo. Za vzorec lahko rečemo, da eni in drugi učitelji menijo, da je ta spretnost za svetovalnega delavca delno pomembna. Pričakovali bi, da ji bodo učitelji, ki se z romskimi otroki neposredno srečujejo, pripisali večji pomen, saj je v odnosu s temi učenci potrebno ravnati posebej premišljeno.

Poznavanje terminologije, ugotovitev in raziskav s področja interkulturalnosti

Svetovalni delavec mora slediti raziskavam in najnovejšim ugotovitvam na temo interkulturalnosti in duševnega zdravja manjšin in priseljencev, prav tako mora poznati terminologijo. Če je svetovalni delavec dobro znanstveno podkovan, se tudi lažje osvobodi predsodkov in stereotipov o drugih kulturah. Spretnost poznavanja terminologije, ugotovitev in raziskav s področja interkulturalnosti ima posreden vpliv na svetovalni odnos.

ZNANSTVENA USMERJENOST	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	16	24,6 %	3	8,6 %	19	19,0 %
Delno pomembno	39	60,0 %	25	71,4 %	64	64,0 %
Manj pomembno	10	15,4 %	7	20,0 %	17	17,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2 -PREIZKUSA	$\chi^2 = 3,831$; P = 0,147; P > 0,05					

***Tabela 5:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po poznavanju terminologije, ugotovitev in raziskav s področja interkulturalnosti glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki*

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, saj med učitelji, ki se srečujejo z romskimi otroki, in tistimi, ki se z njimi ne srečujejo, ni statistično značilne razlike. Podrobnejši pogled na tabelarične rezultate za vzorec pa kljub temu da se zdi spretnost poznavanja terminologije, ugotovitev in raziskav s področja interkulturalnosti učiteljem delno pomembna, kaže, da ji večji pomen pripisujejo učitelji, ki se z romskimi otroki neposredno srečujejo. Ti se zaradi svojega dela tudi v večji meri o tem posvetujejo s svetovalnimi delavci, zato mora svetovalni delavec dobro poznati področje interkulturalnosti, njegovo terminologijo in aktualne novosti.

Seznanjenost s strukturo, delovanjem in vlogami v svetovančevi družini ter njegovim načinom življenja

Svetovalni delavec mora biti za kakovosten svetovalni odnos seznanjen s strukturo, delovanjem in vlogami v svetovančevi družini ter z njegovim načinom življenja. Svetovalec naj spodbuja učenca, da govori o sebi, svoji družini in njihovih izkušnjah, da bi ugotovil, katere značilnosti so v učenca vsajene ter kakšne so njegove ambicije in ambicije družine.

SEZNANJENOST	NEPOSREDNO SREČEVANJE Z ROMSKIMI OTROKI				SKUPAJ	
	Da		Ne			
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo pomembno	39	60,0 %	17	48,6 %	56	56,0 %
Delno pomembno	21	32,3 %	17	48,6 %	38	38,0 %
Manj pomembno	5	7,7 %	1	2,9 %	6	6,0 %
SKUPAJ	65	100 %	35	100 %	100	100 %
IZID χ^2 -PREIZKUSA	$\chi^2 = 3,073$; P = 0,215; P > 0,05					

Tabela 6: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po seznajenosti s strukturo, delovanjem in vlogami v svetovančevi družini glede na neposredno srečevanje z romskimi otroki

Med učitelji ni statistično značilnih razlik, zato lahko ničelno hipotezo (H_0) potrdimo.

Rezultati za vzorec pa kažejo, da se seznajenost svetovalca s strukturo, delovanjem in vlogami v svetovančevi družini zdi pomembnejša učiteljem, ki se vsakodnevno neposredno srečujejo z romskimi učenci. Veliko vlogo ob tem igrajo najbrž že pridobljene izkušnje v primerjavi z učitelji, ki se z romskimi otroki ne srečujejo in se jim ta kazalec zdi delno pomemben.

Ob koncu lahko sklenemo, da so vse omenjene spretnosti za svetovalnega delavca velikega pomena; kot najbolj pomembno so učitelji ocenili spretnost sodelovanja in interakcije s posamezniki iz drugih kultur ter seznajenost s strukturo in funkcioniranjem svetovančeve družine.

Zaključne misli in sklep

Družba od današnjega vzgojno-izobraževalnega sistema oziroma šole pričakuje, da bo oblikovala takšne rodove otrok, ki jim bosta razizem in kulturno nasilje nad posameznikom tuja. S tem razlogom je potrebno uveljavljati koncept kulturno pluralne šole, v kateri enakopravno sodelujejo učenci različnih socialnih, verskih in kulturnih skupin ter skupnosti.

Za oblikovanje takšne šole pa je potrebno postoriti marsikaj. Kot priča zakonodaja, se država že nekaj let na najboljši možni način trudi, v osnovno šolo integrirati romske otroke, še bolj pa jih v sistemu vzgoje in izobraževanja obdržati za daljše časovno obdobje. Kljub vsem njenim prizadevanjem pa ji nemalokrat spodleti,

vedno znova se pojavljajo vprašanja, kje so razlogi za neuspeh in kaj bi bilo še potrebno spremeniti (Husar Černjavič, 2006; Skubic Ermenc, 2006).

Takšne in drugačne dileme so razlog, da se danes aktualizira vprašanje interkulturne vzgoje. V našem prispevku smo zato obravnavali pomen interkulturnih svetovalnih kompetenc. Raziskovali smo, kakšen pomen jim pripisujejo učitelji ter ali na njihovo oceno vpliva neposredna izkušnja z romskimi otroki.

Statistično sicer nismo dokazali, da bi med učitelji, ki poučujejo, in tistimi, ki ne poučujejo romskih otrok, obstajale statistično značilne razlike. Rezultati za vzorec pa nakazujejo, da učitelji, ki imajo neposredno izkušnjo s poučevanjem romskih otrok, višje vrednotijo posamezne interkulturne svetovalne kompetence. Rezultati lahko tako služijo kot izhodišče za nadaljnje raziskovanje, hkrati pa kažejo na pomembnost šolske svetovalne službe kot akterju pomoči učitelju pri soočanju z interkulturalnostjo.

LITERATURA

Husar Černjavič, M. (2006). *Socialna integracija romskih učencev v prekmurskih osnovnih šolah*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Javornik Krečič, M. (2006). Pomen interkulturnega svetovanja in interkulturnih kompetenc šolskega svetovalnega delavca. *Pedagoška obzorja*, 21 (2), 16–23.

Mrvar, P. (2004). Interkulturno svetovanje in interkulturne svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 146–167.

Resman, M. (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 60–79.

Skubic Ermenc, K. (2003a). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Skubic Ermenc, K. (2003b). Komu je namenjena interkulturna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 44–59.

Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna številka), 150–167. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. Pridobljeno 5. 5. 2009, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=567>.

Andreja Babšek, Mariborska knjižnica, andreja.babsek@mb.sik.si

Ciklični in linearni koncept časa v folklorni književnosti

Pregledni znanstveni članek

UDK: 82.09:115

POVZETEK

Čas ne opredeljuje samo individualnega življenja, ampak človeško dojemanje celotnega stvarstva na eni ter religioznih sistemov in etičnih vrednot na drugi strani. Skupaj s prostorom tvorita temeljni filozofski kategoriji. Z ontološkega vidika tudi književnost, podobno kot uprizoritvene umetnosti, opredeljuje predvsem čas. Znotraj samega leposlovja ločimo ciklični, linearni in večni čas. Ciklični čas je najzgodnejša ideja temporalnosti, povezana z veliko boginjo in ženskostjo, linearni čas pa se zlasti povezuje z monoteističnimi religijami, na čelu katerih stoji bog oče.

V besedilu smo se osredotočili na nekaj motivov iz antične mitologije (delfsko preročišče, vesoljni potop, mit o Orfeju, Tejrezijas), kjer se je prehod z ženskega na moško božanstvo dokončno izvedel, vendar je bil ženski princip še vedno dovolj močan, da je prihajalo do silovitih diskrepanc. Podobne motive najdemo tudi v slovenskem ljudskem slovstvu (Šembilja, rojenice in sojenice, vesoljni potop, Godec pred peklom), toda ženski princip je že veliko bolj zadušen, tako da več ne zasledimo značilnih nasprotij. Opisane spremembe so bile tako daljnosežne, da so močno spremenile bistvo in značaj celotne civilizacije.

Ključne besede: čas, antični miti, slovensko ljudsko slovstvo, ženske študije, filozofija kulture

Cyclical and linear concept of time in folk literature

ABSTRACT

Not only individual life, the human perception of the universe on one side and the perception of the religious systems and ethical values on the other are thoroughly defined by Time. Both Space and Time compose basic categories in philosophy. An ontological point of view shows that the Literature, similar to the Performing Arts, is also Time defined. In the domain of the Literature we can separate Cyclical time from the Linear and both from the Eternal time. Cyclical time is based on the earliest Temporality Idea, it is connected with the Great Goddess and with the Feminine. Linear time is tightly connected to the monotheist religions, headed by the God the Father.

The following text is focused on some ancient mythological motifs (the Delphi Oracle, the Deluge myth, the Orpheus myth, the Teiresias prophet motif), where the transition from the feminine to the masculine Deities is consequently performed, but remained as strong to produce fierce conflicts. Similar motifs are found in Slovenian folk literature (Šembilja, Birth Fairies, Fate Fairies, the Deluge, the Musician at the entrance to Hell), but the feminine principle is far more smudged and reduced to the extent where typical contradictions are not traceable anymore. The described transformations were so thorough and irreversible that they undoubtedly altered the essence and the character of the civilisation forever.

Key words: time, Greek myths, slovene folk literature, women's studies, philosophy of culture

Uvod

Čas in prostor sta temeljni kategoriji, ki opredeljujeta človeško eksistenco. V besedilu se bomo osredotočili zlasti na razumevanje časa, ki se pred človeštvo postavlja kot večna in nikoli povsem razrešena uganka, s katero se ukvarjajo tako večji religiozni sistemi kot znanost. Poglavitna vprašanja temporalnosti tvorijo osnovo pojmovnega in vrednostnega reda celotnih civilizacij, saj sem spadajo razmišljanja o stvarjenju sveta in človeka ter obnavljanju življenja, s tem pa tudi odnos do narave, družbenega okolja, porajanja in umiranja vsega obstoječega – tako na individualni kot na kozmični ravni. Zato ni nič nenavadnega, da so si v nekaterih religijah čas predstavljali kot vrhovno božanstvo.

Kakor je splošno znano, so nekatere umetnosti z ontološkega vidika s časom posebno povezane. Sem lahko ob glasbi in gledališču, ki obstajata samo v toku izvajanja, prištejemo tudi književnost, še posebej če v mislih nimamo toliko tihega branja kolikor recitiranje in pripovedovanje. Toda tukaj nas čas v tem smislu ne bo zanimal, pač pa se bomo osredotočili izključno na njegove pojavne oblike v grških mitih in slovenskem ljudskem slovstvu, pri čemer razumemo jezik pravlјice predvsem v njegovem simbolnem pomenu, ki je tesno povezan z religiozno in mitološko mislijo.

Uršič (2000) čas v literaturi razvrsti v tri temeljne kategorije: ciklični ali krožni čas, linearni ali razvojni čas in večni čas. Prva predstava o času je zagotovo bila ciklična in najverjetneje tesno povezana z žensko in ženskostjo. Sjööjeva in Morova (1991) menita, da prvotna skrivnost religije izhaja iz ženske fizične in psihične skrivnosti življenja, saj ženska aktivno in kreativno izkusi vse bistvene faze življenja: rojstvo, bdenje nad rastjo in smrt. Zaradi tega se kozmična in človeška misel ne moreta bistveno razlikovati. Kakor ženska poraja otroka, je tudi boginja ustvarila svet iz svojega telesa, torej je ves kozmos bil njeno telo. Tako sta bila civilizacija in razvoj znanosti narejena iz ženske energije, iz celovito naravnane delovanja, ki se še ni delilo na sveto in svetno, zato je bilo enotno z delovanjem velike boginje.

Tudi arheološka odkritja Gimbutasove (2001) potrjujejo, da so bila prvotna svetišča povezana z veliko boginjo in njenimi številnimi oblikami, predvsem pa s porajanjem in umiranjem, ki sta bila združena v nerazdružljivi in enoznačni povezavi. Tako je svetišče maternica in grobnica obenem. Iz takšnega razumevanja življenja in smrti se je izoblikovala ideja o nenehnem, torej cikličnem obnavljanju življenja in časa. Ne nazadnje so ciklični številni procesi v naravi, kajti tudi kozmos ni bil nič drugega kot obnavljajoče se boginjino telo: letni časi, hibernacija, lunine mene, menstruacija. Zlasti zadnja ima poseben pomen, saj je po Durandu (1991) kri tekočina življenja, zato ni simbol črne vode nič drugega kot izraz menstrualne krvi.

Značilnosti cikličnega in linearnega časa

Za krožni čas in večno obnavljanje je torej značilna tridelna struktura, ki ima tudi v pravlјicah posebno mesto. Nasploh je število tri osrednje število, iz katerega izhajajo vsa druga pravlјična števila. Ena predstavlja celoto in nedeljivost sveta, dve pa nasprotja, na kakršna naletimo v naravi (dan – noč, svetloba – tema, poletje – zima, toplo – hladno, rojstvo – smrt), v mitologiji in pravlјicah ter nudijo osnovo za vsakršna pozitivna in negativna vrednotenja, navsezadnje pa privedejo do para moški – ženska (Cixous, 2005). Seštevek izhodiščnih števil ena in dve je tri, medtem ko dva para vpeljeta število štiri, ta pa se spet približa izhodiščni enovitosti in mandali. Nadalje, seštevek in produkt števil tri in štiri sta sedem in dvanajst, število devet pa predstavlja trikratno ponovitev števila tri.

To pa še ni vse. Na tridelno strukturo naletimo tudi v številnih religijah v razdelitvi božanstev (Zevs – Posejdon – Had, Oziris – Izida – Set, Perun – Veles – Mokoš, Oče – Sin – Sveti duh), v strukturi mitologij o nastanku sveta (ustvarjanje sveta – uničenje – ponovno stvarjenje) in ne nazadnje sta tako razdeljena tudi prostor (nebo – zemlja – podzemlje, tudi raj – vice – pekel) in čas (preteklost – sedanjost – prihodnost). Pri tem je zanimiva zlasti časovna tridelnost, saj je značilna tako za enovit krožni čas (rojstvo – smrt – obnova) kot za ireverzibilni razvojni čas (preteklost – sedanjost – prihodnost) in ta stik se zdi precej pomenljiv.

Po Ošlaju (1998) v najzgodnejšem arhaičnem obdobju ne moremo govoriti o pojmu časa, čeprav v zasnovi svetišč in posameznih simbolih po Gimbutasovi naletimo na jasna znamenja, ki pričajo o prisotnosti temporalnega zavedanja. Ošljaj poudarja, da je svet v ciklični koncepciji časa poenoten, človek pa je imanentni del kozmosa. Toda v nekem trenutku se je moral zavesti lastne minljivosti in izvrženosti iz enovitega sveta, to pa predstavlja trenutek, ko se je krožni čas začel razklenjati v linearni in nepovratni čas. To pomeni, da v samem bistvu izoblikovanja temporalnosti leži razumevanje smrti, ki je lahko temelj za novo rojstvo, lahko pa je tudi dokončno, nepovratno in enkratno dejanje. To velja tudi za Kristusovo vstajenje, ki ne predstavlja več obnove življenja, ampak obljubo nadaljevanja v onostranstvu. To je še vedno enkratno dejanje, ki ob cikličnem in linearnem času vnaša kategorijo večnega časa. Enkratnost smrti ne pomeni samo izstop človeka iz celovitosti, ampak tudi zmanjševanje kolektivne zavesti ter naraščanje individualnosti in nazadnje zasebnosti.

Vzrok vseh teh sprememb bi lahko iskali tudi v spremenjenem konceptu temporalnosti, ki se kaže skozi predrugačeno obliko verovanja. Aspekti velike boginje so namreč polifoni, razpršeni, čuječi in vseprisotni, zato tvorijo enoten svet, v katerem so celo dihotomije enotne; svet je njeno telo, to pa je žensko in ciklično. Sčasoma njen moški spremljevalec pridobiva vedno večjo vlogo, nazadnje pa boginjo vrže s prestola in ga zasede sam (Beauvoir, 2000). Ta razvoj se zaključi z monoteistično obliko religije, vero v boga očeta, ki je za razliko od velike boginje distanciran od sveta, skoncentriran v eni sami točki in predvsem zgolj beseda, ne več materializirana podoba (Ošljaj, 2001).

Ong (2006) opozarja, da so na tej osnovi nastale spremembe, ki so vplivale na celotne civilizacije; gre za prehod iz čustveno podprte in v kolektivnost združene avditivnosti v racionalno in osamljeno vizualnost, kamor spada zlasti prehod iz oralnosti v literarnost. Nemalokrat se nastala distanca med božjim in človeškim zabriše z institucijo božjega sina. Ta ne predstavlja prehoda od božanske matere k očetu, ampak je predvsem nosilec ženskih elementov (Durand, 1991). Taka primera sta Dioniz in Kristus; zadnji se ponekod enači s svojo materjo Marijo, včasih tudi s Cerkvijo, še zlasti pa s simbolom ribe, ki je izrazito ženski in spolno ekstatičen simbol, povezan z veliko boginjo.

Antični miti

Obdobje, v katerem sta opisana koncepta najbolj trčila drug ob drugega, je antična Grčija. Za ta čas in prostor je značilno, da se je patriarhat dokončno vzpostavil, vendar pa je to tudi obdobje, v katerem je bila primarna ženskost še vedno precej živa, zato so bili odzivi nanjo pestrejši in silovitejši. Vrečko (2002) delfskem preročišču navaja:

»Zgodovina delfskega preročišča namreč pokaže, da je bila njegova prva lastnica pravedka Gaja, poosebitev Matere Zemlje v porajanju, saj je nastala iz Niča. /.../ Druga lastnica delfskega templja je bila boginja Temis, hči Urana in Gaje /.../. Tretja lastnica je bila titanka Fojba /.../, znana po tem, da je vnuku Apolonu za rojstni dan podarila preročišče v Delfih. /.../ Zlahka je opaziti, da se je v Delfih od začetka vse dogajalo v najtesnejši zvezi z Zemljo, s podzemljem, s plodnostjo in rodnostjo, se pravi z ženskim načelom. Sam nastanek Delfov pa je bil celo izrazito povezan s partenogenetskim nastankom sveta, na začetku katerega je bila samo ženska. Z Apolonom je nastala opazna sprememba, ki pomeni mitološki model za prenos oblasti z ženske na moškega. Delfi so bili poslej bolj kot s podzemljem povezani z olimpskimi višavami, ki jim je pripadal Apolon, čeprav so še naprej ohranjali svojo preroško moč. Ta je opešala in popustila le toliko, da so Pitijine nerazumljive, htonične besede potrebovale apolinično razlago moških svečnikov /.../« (str. 252).

Prehod od ženske k moškemu, od zemeljskega k nebeškemu se je v antiki dokončno zasidral, vendar pa se je proces marginalizacije ženskosti zaključil šele z vzpostavitvijo krščanstva. Za to obdobje je značilno predvsem izrazito sekanje obeh silnic, ki se je nazadnje prevesilo v prid moškega. Toda delfsko preročišče ni moglo obstajati brez ženskosti in njene temeljne povezanosti s časom. Pitija sicer ni več mogla spregovoriti v svojem imenu, ampak je padala v zamaknjenost, njene besede pa je prevajal moški svečenik. To pomeni, da je bila ženski odvzeta sposobnost lastnega izražanja, znašla se je na obrobju in pod kontrolo moškega. Ob kontroli obstajata še vsaj dve obliki moške nadvlade, ki sta ravno tako povezani s časom: moški si ženski princip preprosto prilasti, kar se pokaže, recimo, v stvarjenju sveta; tisto, česar pa ženski ni mogoče odvzeti, razglasi za živalsko in umazano, kamor lahko prištejemo porajanje otroka. Stvarjenje sveta in porajanje otroka sta postavljena kot nasprotna pola: akt mogočnega stvarjenja sveta je kozmično in moško delo, porajanje človeškega bitja pa individualno in žensko.

Tudi v tridelni strukturi stvarjenja sveta najdemo v grški mitologiji podobno presečišče. Ko je Zevs zaradi sprijenosti v vesoljnem potopu uničil človeštvo, preživita samo Deukalion, Prometejev sin, in njegova žena Pira. V stiski sta se obrnila k Temis, drugi lastnici delfskega preročišča in Deukalionovi babici, ki ju je usmerila nazaj k materi zemlji. Tako je sedanji rod nastal iz boginjinih kosti – kamnov, ki sta

jih preživela metala za hrbet in iz katerih so nastali ljudje. Gre seveda le za delni zasuk k ženskosti, saj je glavni akter mita vendarle Deukalion, svet pa obvladuje moška energija.

Čas v antiki ne more več biti povsem ciklični, pa tudi ne povsem linearen. Tako tudi Penelopino tkanje ni povsem enoznačno. Vsa krožna gibanja, vključno s tkanjem in plesanjem, ponazarjajo kroženje časa in s tem večno obnovo. Toda Penelopa, ki tke mrtvaški prt za svojega tasta, z namenom, da bi čas ustavila in se tako zavarovala pred nadležnimi snubci, ponoči razpara vse, kar je čez dan stkala. Bolj kot za kroženje v obe smeri, dnevno in nočno, pozitivno in negativno (Lyle, 2008), lahko v tem dejanju vidimo njegovo negacijo, nekakšen vmesni princip temporalnosti, ki ni več ciklični, v neponovljivo premočrtnost pa še tudi ni povsem vstopil.

Tak značaj ima tudi mit o slovitem pevcu Orfeju, ki je s svojim ganljivim petjem uspel prepričati celo Hada in Perzefono, da bi mu povrnila Evridiko iz sveta mrtvih. Toda na poti iz podzemlja se je Orfej kljub izrecni prepovedi obrnil in tako izgubil svojo ženo. Adamova (2006) Orfejevemu obratu pripisuje velik pomen. Meni, da gre za egoistično dejanje, ki je dokaz, da si lasti Evridiko, njeno življenje in usodo, predvsem pa njeno znanje o življenju in smrti, kateremu je Evridika kot marginalna figura posebej podvržena. Ne nazadnje tudi kraljica podzemlja, Perzefona, ni samo neizprosna vladarica mrtvih, temveč ugrabljen in zlorabljen boginja, o čigar usodi avtokratsko odločata stric in oče. S svojo materjo Demetro, boginjo rodovitnosti, s katero predstavlja nasprotna pola ene same boginje – še vedno v enem združuje ta in enačita rojstvo in smrt – sta predvsem simbol izgube ženske moči.

K temu dodajmo še lik slepega preroka Tejrezijasa, ki je devet let preživel kot ženska. Pri tem so zgovorna tri dejstva: življenje v telesu ženske kot *kazen*, nato pa še prerokova povezava s temačnostjo in ženskostjo, saj se zdi, da Tejrezijas šele to dvojje omogoča tesnejši dostop k času.

Slovensko ljudsko slovstvo

Skoraj vsem navedenim primerom iz antične mitologije najdemo korelat v slovenskem ljudskem slovstvu, vendar ne toliko v smislu križanja principov ženskosti in moškosti. Če začnemo s Pitijo v *Požnčanovih pravljicah*, najdemo besedilo o Šembilji, kjer nastopa kot Salomonova sestra, ki je postala modrejša od svojega brata, ker je prva pila iz »vira modrosti«, a je to svojemu bratu prikrila (Ravnikar, 2005, str. 58). Kakor večina ženskih likov, ki samostojno dostopa do vzvodov znanja ali moči, tudi Šembiljo kazi neprijetna lastnost. V pravljici je postala togotna, ker ni bog nobene izmed njenih treh hčera »izvolil za mater svojega sina« (str. 59). Pred smrtjo je hotela svojemu bratu prodati svojih »petdeset knjig, ki jih je bila od prerokovanj spisala« (str. 60). Ker jih ta ni hotel kupiti, je vse, razen petih, sežgala.

Teh zadnjih pet knjig Salomon »zavoljo nadležnosti kupi. In to so tiste knjige, ki so šembiljske bukve ali šembiljska prerokovanja. Dostikrat, kar je v teh peterih bukvah, ne gre v spolnjenje, ker ni drugih bukev, katere so sežgane. V tistih bukvah so bila razlaganja in popravki« (str. 60).

V slovenskem izročilu so pogoste sojenice in rojenice, ki človeku napovedujejo usodo in se po navadi prikazujejo po tri skupaj, s čimer simbolizirajo Trojno boginjno in cikličnost, povezati pa jih smemo z grškimi Mojrami. »Človeku se osodi njegovo življenje, ko se na svet rodi. Osodijo mu pa Sojenice, ki jih je troje. Nekateri pravijo, da prva sodi mladost, druga zakonsko življenje, tretja pa starost; drugi pa pravijo, da ena sodi veselo pa srečno življenje, ena žalostno pa nesrečno, ena pa smrt. Poslednja je vselej belo oblečena, oni dve pa rdeče, plavo ali drugače, tako da je barva njune obleke v skladu s sodbo« (Kelemina, 1997, str. 137). Človek napovedani usodi skoraj ne more ubežati, čeprav so njihove napovedi še tako neverjetne. Volja rojenic in sojenic je tako mogočna, da se na trenutke dozdeva, kakor bi bilo človeško življenje podvojitve njihove besede. »Njihova beseda je nepreklicna; uteleša najvišji kozmični zakon, ki se mu, hočeš nočeš, uklanja vse živo. Celo bogovi nimajo moči, da bi se mu zoperstavili. Sojenice izrekajo usodo, ki je nad vsem. Že zato se spodobi, da spadajo v najstarejši rod božanstev, tisti rod, po katerem se neposredno razodevajo prvinske sile sveta« (Goljevšček, 1988, str. 45). Rojenice in sojenice se ob rojstvu osredotočajo predvsem na človekovo smrt, ki je običajno nenavadna in grozljiva. Iz tega bi lahko sklepali, da premočrtnost časa igra vedno večjo vlogo. Poudariti moramo tudi, da je njihovi volji mogoče ubežati, kadar je zgodba prepletena z izrazitimi krščanskimi elementi:

»Prerokovale so tudi Rojenice nekemu fantičku pri porodu, da se bo obesil, kadar bo nastopil enajsto leto. Starši so se silno prestrašili in premišljevali, kako bi svojega otroka oteli hude usode. Naučili so fantička, da naj vsako delo začne v božjem imenu. Ko je prišla njegova ura, reče: 'Zdaj se grem obesit v božjem imenu.' Ter se napoti v goščavo. Tukaj priveže vrv za vejo, in še ko si nadene zanko, pravi: 'Zdaj se bom pa obesil v božjem imenu.' Pa vrv se mu utrga. Zopet si jo zveže in si dene zanko na vrat, pa zopet se utrga vrv. Še tretjikat poskusi, pa tudi zdaj se mu utrga vrv, dasi je jako močna. Medtem mine ura in vrne se zdrav in vesel domov« (Kelemina, 1997, str. 140).

Stopnjevanje te linije najdemo v *Peterčku*, kjer vlogo rojenic in sojenic prevzema kar Bog in sveti Peter in kjer znova pride do zamenjave, pri kateri se moški polasti ženskega principa. V pravljici namreč Bog odloča o času rojstva novorojenca, medtem ko v hiši gospodarica trpi porodne muke. Sveti Peter zato prosi Boga, naj žensko že vendar odreši bolečin, toda Bog se za porod odloči šele, ko gre Peter že tretjič preverit, kaj se dogaja na nebu. Novorojenček priveka na svet takrat, ko vidi Peter »po zraku letati same ovčice« (Valjavec, 2002, str. 218). Porodnica ju nato prosi, naj postaneta otrokova botra. Peter pa prosi Boga – to bi običajno in samo-

stojno storile rojenice in sojenice – kakšna naj bo usoda otročička: »/.../ napravi temu detetu, da bo raslo zelo ponižno, da se zgodi vse, karkoli si zaželi, ter pride predenj vse, karkoli si poželi. /.../ In bilo je tako« (str. 218).

Glede stvarjenja sveta je v *Bajkah in pripovedkah slovenskega ljudstva* mogoče opaziti poudarjen moški princip, saj denimo vesoljni potop preživijo štirje moški, pa tudi kozmično jajce v eni izmed različic znese petelin, ki je sicer simbol božanstva, povezanega s svetlobo, pa vendar gre tudi za že omenjen prenos kozmičnega porajanja na moškega.

Tudi v slovenskem izročilu imajo tkanje in druga ročna dela posebno vlogo in se zlasti povezujejo s Torko, Torklo ali Torkljo. Ta je ob Mokoš, Peetri, Kvatrni babi in Divji jagi eden od številnih vidikov velike boginje. Čeprav veliko boginjo povezuje mo s cikličnim časom, lahko v omenjenih likih sicer uzremo odseve regeneracije, toda še močnejše so poudarjene njihova zlovesča moč in časovne prepovedi, katerih kršitve se dosledno in kruto kaznujejo. Še bolj vznemirljivo v tem smislu je vrtenje vretena v krogih, kar je značilno za ciklično kroženje časa, in tudi vilinskega kola, ki odmeva v ritmičnih ambivalencah. Vrtenje omogoča bivanje v liminalnem prostoru, od koder izvira enačenje smrti in spanja (Mencej, 2008). Vedno bolj izrazito postaja spoznanje, da klobčič ni več vilinsko čudežen in neskončen, da se torej nit lahko odvije in premočrtno vzravna in tako tudi tkanje ne predstavlja nujno regeneracije.

Mit o *Orfeju in Evridiki* je v slovenskem prostoru odmeval v številnih predelavah. Kos v *Slovenih in Evropi* (2007) najde mit o Orfeju v različnih delih novejših slovenskih pesnikov, pa tudi v ljudski pesmi Godec pred peklom, kjer je »temeljni dogodek podoben dogodku v grškem mitu – pevec se napoti pred pekel, da bi iz njega rešil bližnjo osebo, to se mu posreči s pomočjo njegovega petja, vendar se rešena oseba vrne nazaj v pekel« (str. 7). Odmiki od antičnega vzorca pa po njegovem niso samo v prenosu v krščanski svet, ampak tudi v pevčevem odnosu do petja ter v sorodstveni relaciji in čustvenem odzivu rešene osebe.

Zaključek

Vprašanje časa je zelo kompleksno in zapleteno, saj temporalnost predstavlja eno najvitalnejših biti civilizacije. Različne kulture ga razumejo in doživljajo v skladu s svojim načinom življenja in družbenimi vrednotami, zato se predstave o času med seboj ne samo razlikujejo, ampak si celo nasprotujejo. Časovni koncepti so povezani tudi z religioznimi sistemi. Prvotna ideja o času je bila ciklična in povezana z naravnimi pojavi, ti pa so bili eno s predstavo o ženskem božanstvu, katerega glavne značilnosti so bile ob cikličnosti nenehna prisotnost, enotnost, razpršenost in avditivnost. Temu nasproti se je skozi zgodovinski razvoj vzpostavila linearna

predstava temporalnosti, ki se je pojavila z naraščanjem moške moči in ustoličenjem vrhovnega moškega božanstva. Zanj so značilne odmaknjenost od človeškega sveta, zgoščenost v eni točki, vizualnost, ki mestoma preide v kategorijo večnosti. Nastala vrzel med človekom in bogom se skuša zapolniti z božjim sinom, ki poseduje precej ženskih elementov.

Pomembno vlogo igrajo trinitarni simboli, po katerih se razvrščajo božanstva v številnih religioznih sistemih, tridelna pa je tudi razdelitev prostora in časa. Posebej zanimivo je, da lahko tridelnost opazimo tako v cikličnem kot v linearnem konceptu temporalnosti, kar utegne privedi do napačnih zaključkov in zamenjav, hkrati pa moramo biti pozorni na stik obeh predstav o času. Posebej moramo opozoriti na trikratno stvarjenje sveta v večini mitologij in na pomen števila tri v pravljičah, ki se izkaže kot osrednje pravljično število, iz katerega izhajajo vsa druga. Značilnosti opisanega zasledimo tako v antičnih mitih kot v slovenskem ljudskem slovstvu, le da prve bistveno opredeljuje prehod z ženskega na moško božanstvo, drugo pa sinkretizem poganskih in krščanskih elementov.

Sprememba iz avditivnosti v vizualnost je odločilno izoblikovala človeško miselnost. Razlika med avditivnostjo in vizualnostjo je ekvivalentna razliki med čustvenostjo in racionalnostjo, mitosom in logosom in je odigrala pomembno vlogo v dojemanju simbolne govorice, v jeziku katere govorita tako mit kot pravljica. Razmišljanje zaključimo z naslednjo mislijo: »Medtem ko govorjena beseda kliče k čustveni zavzetosti, prepričanju, si podjarmi poslušalca, zahteva pisani tekst razumsko, kritično udeležbo bralca, omogoča mu akcijo brez reakcije, tj. sodelovanja. Zaposlen je predvsem razum in ne več celotna pahljača človekovega doživljanja in skušnje« (Stanonik, 2002, str. 47).

VIRI

Kelemina, J. (1997). *Bajke in pripovedke slovenskega ljudstva*. Bilje: Studio Ro, Založništvo Humar.

Ravnikar, M. (2005). *Poženčanove pravljice*. Tržič: Didakta.

Schwab, G. (1988). *Najlepše antične pripovedke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Unuk, J. (ur.). (2002). *Slovenske pravljice*. Ljubljana: Nova revija.

Valjavec, M. (2002). *Kračmanove pravljice*. Radovljica: Didakta.

Valjavec, M. (2007). *Kračmanove pravljice*. Del 2. Radovljica: Didakta.

LITERATURA

- Adam, A. (2006). *Fragmentacija Evridikinega telesa*. Delta, 12 (3/4), 49–75.
- Beauvoir, S. (2000). *Drugi spol*. Ljubljana: Delta.
- Cixous, H. (2005). *Smeh Meduze*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Durand, G. (1991). *Antropološke strukture imaginarnog*. Zagreb: August Cesarec.
- Gimbutas, M. (2001). *The living goddesses*. Berkeley: University of California Press.
- Goljevšček, A. (1982). *Mit in slovenska ljudska pesem*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Goljevšček, A. (1988). *Med bogovi in demoni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kos, J. (2007). Recepcija antičnih mitov v slovenski literaturi. V *Slovenci in Evropa* (str. 7–34). Ljubljana: Študentska založba.
- Lyle, E. (2008). The Indo-European ritual year as a two-phase cycle, including a period of reversal. V M. Mencej (ur.), *Space and time in Europe* (str. 11–21). Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, Filozofska fakulteta.
- Mencej, M. (2008). Walking in circles. V M. Mencej (ur.), *Space and time in Europe* (str. 35–65). Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, Filozofska fakulteta.
- Ong, W. J. (2006). *Orality and Literacy*. London, New York: Routledge.
- Ošljaj, B. (1997). Čas in prostor. *Znamenje*, 27 (3/4), 62–70.
- Ošljaj, B. (1998). Mit, sinhronost, odgovornost. *Anthropos*, 30 (4/6), 79–90.
- Ošljaj, B. (2001). Sinhronost mitične zavesti. V Z. Šmitek in B. Brumen (ur.), *Zemljevidi časa* (str. 77–89). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sjöö, M. in Mor, B. (1987). *The great cosmic mother*. San Francisco: Harper and Row.
- Stanonik, M. (2002). Mitološki vidik slovstvene folklorne, *Otrok in knjiga*, (54), 46–50.
- Šmitek, Z. (2001). Time in Myth and Fairytale. V Z. Šmitek in B. Brumen (ur.), *Zemljevidi časa* (str. 33–53). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šmitek, Z. (2004). *Mitološko izročilo Slovencev. Svetinje preteklosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Šmitek, Z. (2008). Paralele med indijsko in slovensko mitologijo: sledovi skupne indoevropske dediščine. *Studia mythologica Slavica*, 11, 127–145.
- Uršič, M. (2000). Trije časi v filozofiji in književnosti. V *Zbornik predavanj. 36. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (str. 295–304). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Vrečko, J. (1994). *Ep in tragedija*. Maribor: Obzorja.
- Vrečko, J. (2002). Ignoranca preroštva v Kasandri. V *Med antiko in avantgardo* (str. 251–262). Maribor: Litera.

Mag. Milena Kerndl, Zavod RS za šolstvo, milena.kerndl@zrss.si

Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.31

POVZETEK

V ospredju poučevanja v sodobni šoli ni več oddelek učencev, temveč učeča se skupnost. Učitelj ustvarja učne situacije, v katerih dodeli učencem avtentične naloge, ki jim pomenijo učni izziv, obenem pa spodbujajo notranjo motivacijo.

Učiteljeva vloga se je iz edinega vira informacij spremenila v usmerjevalca, svetovalca, spodbujevalca, vodnika, inštruktorja, poslušalca, moderatorja, organizatorja ... Učitelj ni le strokovnjak na vsebinskem področju, temveč tudi opazovalec, ki ima veliko znanja o medsebojnih odnosih, da lahko učni proces fleksibilno prilagaja možnostim, potrebam in interesom učencev. Ob uporabi aktivnih metod naj bo učitelj pozoren na to, da le-te ne postanejo same sebi namen. Premišljeno naj izbira in povezuje metode/strategije (in ustvarja tako učno okolje), ki bodo optimalno pripeljale do zastavljenih ciljev (izobraževalnih, funkcionalnih in vzgojnih).

V prispevku je v prvem delu najprej zapisanih nekaj teoretičnih izhodišč o sodobnem pouku, ki jim sledi uporaba pri pouku slovenščine na primeru obravnave humoreske.

Ključne besede: spodbudno učno okolje, tradicionalni pouk, konstruktivizem, aktivne metode in oblike dela, strategija VŽN, sodelovalno učenje, igra vlog, metoda šestih klobukov, problemski pouk, diferenciacija, individualizacija, humoreska

Learning environments that enable quality independent learning

ABSTRACT

It is not the classroom of pupils that is emphasized in teaching; it is the learning society that is being focused on. Learning situations are produced in which the teacher provides learners with authentic tasks that represent learning challenges while at the same time increase intrinsic motivation.

The teacher used to be the only source of information, but now this role has changed. Nowadays the teacher is a guide, advisor, promoter, instructor, listener, moderator, organizer, etc. They are not only content experts, but also observers who know a lot about interpersonal relations so that they can adjust the learning process to the learners' abilities, needs and interests. By using active teaching methods, the teacher should make sure that these methods answer the purpose of a particular topic. They should carefully choose and combine methods / strategies (and produce such a learning environment) that will optimally lead to the set goals (educational and functional).

The article first deals with some theoretical starting points of modern teaching, which are then applied to a Slovene language class by discussing a humoresque.

Key words: encouraging learning environment, traditional teaching, constructivism, active teaching methods and techniques, K-W-L strategy, cooperative learning, role play, methodology of Six Thinking Hats, problem-based learning, differentiation, individualization, humoresque

Teoretična izhodišča

Sedanje stoletje je čas postmoderne in multikulturne družbe, v kateri se prepletajo pogosto nasprotujoči si pogledi, kulture in načini življenja. Osnovna šola postaja vse bolj heterogena. Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti je ena od poglavitnih usmeritev za ustvarjanje sprememb v sodobni družbi, torej tudi v izobraževanju. Spodbudno poučevanje in učenje vključujeta nove pristope ter strategije učenja in poučevanja za to stoletje.

Tradicionalne metode učenja z enosmernim podajanjem znanj ne zadovoljujejo vse večjih potreb po ustvarjalni družbi. Nadomestiti jih morajo metode, kjer bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in sodbi mladega človeka.

Učenje je lahko uspešno le skupaj z ustvarjalnim spreminjanjem družbenih odnosov in navad. Cilj današnje šole mora biti inovativni učenec, opremljen z znanjem in orodji za njegovo ustvarjalno uporabo. Prav zaradi tega ne more biti naloga učitelja zgolj prenos podatkov iz knjig v učenčevo glavo, temveč razvijanje kreativnosti, neodvisnosti mišljenja, kritičnega presojanja, reševanja problemov, ocene tveganj, sodelovanja, sprejemanja odgovornosti in konstruktivnega obvladovanja čustev. Ob vsem tem sta nujno potrebni evalvacija in refleksija, brez katerih ni razvoja na osnovi preteklih izkušenj.

Prav spremembe v družbi povzročajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Hirvi (1996) med novimi vlogami učitelja poudarja predvsem odprtost za spreminjanje prav zaradi tega, ker izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev ...), sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk). Poudarja tudi večjo potrebo po mobilnosti učiteljev. Žal učitelju med študijem pridobljene kvalifikacije za delo v razredu ne zadoščajo, zato mora nenehno težiti po izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc, kot je npr. izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka ali novih tehnologij, ki pomenijo druge vire informacij. Vendar pa moramo ob tem poudariti: nič ne more nadomestiti dobrega učitelja, bistveno pa je, da spremeni svojo tradicionalno vlogo posredovalca znanja v organizatorja učnih okoliščin, učnih situacij oz. **učech** se skupnosti, ki spodbujajo kakovostno samostojno učenje, saj mora učenec na podlagi lastnih izkušenj aktivno graditi svoje znanje, ga primerjati in povezovati z že obstoječim. V sodobni šoli naj bi bila spremenjena vloga učitelja in učenca – v središču ni več učitelj, temveč učenec. Narediti je potrebno prehod **od poučevanja k učenju učenja**, še prej pa spremeniti tradicionalne poglede na učenje:

- Učenje ni le spominsko sprejemanje znanja od drugih, ampak je proces.
- Niso pomembne samo vsebine, ampak tudi sam proces učenja (iskanje, razmišljanje, reševanje problemov), strategije učenja (učenje učenja) ter presoja ustreznosti teh strategij (metaučenje) – prehod od vsebin k procesom.
- Učenje je tudi čustveno obarvan proces – pozitivna čustva v učni situaciji večajo interes in notranjo motivacijo ter povečujejo trajnost in uporabnost znanja.
- Napake niso tabu, so sestavni del vsakega pravega učenja.
- Pridobiti je potrebno medpredmetno in z življenjskimi problemi ter izkušnjami povezano osebno pomembno znanje.
- Merilo uspešnega učenja ni le testno izmerljiva količina znanja, ampak kakovost pridobljenega znanja (globlje razumevanje pojavov, uporabnost v novih situacijah, ustvarjalnost) hkrati s kakovostjo samega procesa učenja.

- Cilj je postopen prehod od vodenega učenja k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja.

Spreminjanje šolske kulture je dolgotrajen proces, zato ne preseneča, da v slovenski šoli pri delu z učenci še vedno prevladuje tradicionalna kultura. Njene značilnosti so (Bečaj, 2008):

- Učitelji se čutijo odgovorne za učno uspešnost svojih učencev.
- Ugled učitelja je odvisen predvsem od uspešnosti njegovih učencev.
- Usmerjanje aktivnosti je predvsem v učiteljevih rokah, od učencev se pričakuje, da mu bodo zaupali in sledili.
- Radovednost in iniciativnost učencev je zaželeno, vendar v glavnem na deklarativni ravni.
- Pri pouku prevladuje tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki je prilagojena predvsem posredovanju in sprejemanju dejstev.
- Pomemben del vseh učnih dejavnosti še vedno predstavljata utrjevanje razlag, definicij in pojmov ter rutinsko reševanje nalog. Učitelji so usmerjeni predvsem v posredovanje učne snovi, premalo pa k učencem in njihovem učenju.
- Prevladujejo storilnostno naravnani učitelji.

Učenje za prihodnost naj ne bo le vodeno, ampak tudi samostojno, ne le spoznavno, ampak tudi čustveno in socialno, ne le prilagajanje (danemu), ampak tudi predvidevanje novega, ne le individualno, ampak tudi sodelovalno in vseživljenjsko.

Kakovosten pouk predstavlja temeljni dejavnik optimalnega razvoja učenca. Poznamo dva temeljna modela pouka, in sicer pretežno behavioristično usmerjen (lahko mu rečemo tudi tradicionalen) in (socialno) konstruktivistični (Rowland, 1987, v Pollard, 1996). Zadnji zahteva problemsko naravnane metode in pristope, kjer učitelj ni pozoren samo na »kvantiteto«, temveč tudi na »kvaliteto« znanja. Konstruktivistično usmerjeni teoretiki menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati« niti »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo zgraditi. Znanje torej sami izgrajujemo (konstruiramo).

Učitelj načrtno izvajlja učenčeve izkušnje, stališča in poglede, jih sooča z nepopolnostjo in konfliktnostjo ter jim s prilagojeno podporo pomaga pri rekonstrukciji znanja. Poudarjeni so pomen učenčeve aktivnosti v vseh učnih etapah, sodelovanje in izmenjava izkušenj ter pogledov med učenci in načrtno pridobivanje spretnosti učenja. Pri takem pouku učenec postopoma prevzema vse večji del odgovornosti za proces pridobivanja znanja in osebnega razvoja ter se usposablja za

vseživljenjsko učenje. Razvijati moramo sposobnosti samostojnega in kritičnega mišljenja ter presojanja.

Konstruktivizem ne zahteva le aktivnega učenca, pač pa tudi aktivnega učitelja, ki tudi sam gradi in izpolnjuje svoje znanje na osnovi lastne refleksije, delovanja in raziskovanja. Na predmetni stopnji ga ovira prepričanje, da je podajanje sistematike vsake stroke nepogrešljiva sestavina pouka. To ima za posledico še vedno vsebinsko preobremenjene učne načrte in prevladujoč behavioristični (tradicionalni) model pouka. Če ne jemljemo učenca kot prazne posode (kar je lažje), ki jo je potrebno napolniti, potem posvečamo posebno pozornost tudi preverjanju predznanja. Učna okolja, ki so po meri učenca, veliko pozornosti posvečajo znanju, spretnostim, prepričanjem, ki jih učenci prinesejo s seboj. Preverjanje predznanja je ena od oblik spodbujanja metakognicije: učenci bi morali dobiti povratno informacijo o svojem trenutnem znanju in se naučiti, nadzorovati svoje učenje, zadati si cilje in spremljati svoj napredek do njih.

Z učinkovitimi didaktičnimi sistemi/pristopi, ki sodijo v (socialno) konstruktivistični model (sodelovalno učenje, projektno učno delo, problemski pouk, igra vlog, terensko delo eksperimentalno in raziskovalno delo ter e-učenje), individualizacijo in diferenciacijo, ki sta obvezni del učnega procesa, ustvarimo spodbudno učno okolje, v katerem so učenci motivirani, aktivni in lahko razvijajo svoja močna področja, pri šibkih pa odpravljajo pomanjkljivosti. Taka okolja spodbujajo samoregulacijo učenja, izkoriščanje učnih priložnosti, divergentno razmišljanje in samorefleksijo. Omenjeni didaktični sistemi so kompleksni pristopi k učnemu procesu in so učinkoviti, če upoštevamo njihove zakonitosti.

Ena od pomembnih zakonitosti je npr. pri sodelovalnem učenju interakcija v skupini. Namen je torej, doseči skupen cilj (naučiti se učno snov, rešiti problem ...) s sodelovanjem vseh. Učenje je organizirano tako, da se vsak član nauči svoje gradivo oz. opravi svojo nalogo in se obenem prepriča, da so tudi drugi člani skupine opravili svoje naloge. Med seboj si nudijo ustrezno pomoč in podporo. Osnovna načela sodelovalnega učenja so: pozitivna soodvisnost učencev, neposredna interakcija med učenci, odgovornost vsakega posameznega učenca ter uporaba ustreznih sodelovalnih veščin za delo v skupini. Sodelovalnih veščin učenci ne obvladajo sami od sebe, ampak se jih morajo najprej naučiti. Učno situacijo morajo zaznati kot situacijo, v kateri ni druge izbire, kot da so uspešni vsi ali pa ni uspešen nihče. Po končanem procesu učenci opravijo analizo dela v skupini. Samoevalvacijo opravi tudi učitelj.

Igra vlog je ena osrednjih metod izkustvenega učenja, ki je nastala na temelju Kolblove teorije učenja (Rupnik Vec idr., 2003).

Učenje v igri vlog je najbolj učinkovito, kadar sami igri vlog (konkretna izkušnja) sledi usmerjana in sistematična analiza dogajanja v njej (razmišljujoče opazovanje),

ki se prelije v izvedbo splošnih zaključkov, vpeljava novih pojmov ali interpretacijo skozi prizmo že znanih pojmov (abstraktna konceptualizacija), konča pa se z razmislekom o novopridobljenih znanjih, njihovi subjektivni uporabni vrednosti ter z načrtovanjem njihove rabe v realni situaciji.

Izvedbene oblike igre vlog so: okrogla miza, za in proti, radijska oddaja (s povabljenim strokovnjakom, misel tedna), kongres, promocija knjige, delovna skupina, demonstracija principa ...

Z igro vlog razvijamo: kompleksno mišljenje (primerjanje, razvrščanje, induktivno, deduktivno sklepanje, abstrahiranje, analiziranje, preiskovanje, odločanje), vseživljenjska znanja – sodelovanje, procesiranje informacij, uporabo virov, ustvarjalno in kritično mišljenje.

Tudi de Bonovo metodo šestih klobukov (metoda paralelnega razmišljanja), ki jo pravzaprav lahko štejemo med igre vlog, lahko pri pouku s pridom uporabimo. Ko sami, v dvoje ali v skupini razmišljamo o problemu, ko iščemo ideje, rešitev, je bolje, da naše razmišljanje ločimo, usmerimo in šele na koncu sestavimo. Da bi si lažje zapomnili koncept, je de Bono (2005) vrste razmišljanja simbolično poimenoval s »klobuki« – kot nekaj, kar si nadenemo na glavo, v kateri poteka razmišljanje, in potem spet snamemo. Klobuke je poimenoval po barvah, ki pomenijo vidik našega razmišljanja. Klobuki razmišljanja so sicer soodvisni, a uporabljamo jih fazno.

Če povzamemo bistvo klobukov oziroma vrste razmišljanja, ki jih spodbujajo, jih lahko opišemo takole (De Bono, 2005):

- Bel klobuk predstavlja nevtravno, objektivno mišljenje; navaja **objektivna dejstva**, podatke, informacije, kaj imamo in kaj še potrebujemo.
- Rdeč klobuk pomeni čustveno obarvano mišljenje (pesimizem); izraža, kaj mu je pri določenih stvareh, rešitvah **vseč** in kaj ne, izraža slutnje, **občutke**.
- Rumena klobuk pomeni **pozitivno mišljenje** (optimizem); razpravlja le o pozitivnih vidikih problema, išče in poudarja nove možnosti in prednosti danih rešitev.
- Črna klobuk predstavlja **kritično, previdno mišljenje**; kaže na tisto, česar se ne da storiti, varuje nas pred delanjem napak, analizira problem z vidika izvedljivosti v realnih okoliščinah. Bodimo pozorni pri vodenju, da ne nastane prehuda črnogledost, oz. da ne pride do zlorabe tega klobuka.
- Zelen klobuk producira ustvarjalne, **izvirne, nove ideje**, izraža drugačne poglede.
- Moder klobuk predstavlja **objektivno in hkrati pregledno mišljenje**, nadzoruje celoten proces s tem, da ugotavlja, kje smo, katero mišljenje največ

uporabljamo, kakšni so zaključki, odločitve. Je neke vrste **vodja**, moderator diskusije. Ob koncu ta klobuk omogoči, da nastanejo sklepi, povzetki.

Učenci lahko ves čas pogovora/razprave »nosijo« isti klobuk, lahko pa jih tudi zamenjujejo. V svojih pripombah se usmerjajo na klobuk in ne na sošolca. Če je kdo preveč črnogled, mu lahko rečemo, naj svoj črni klobuk začasno odloži. (S to metodo razvijamo tudi metaraven – mišljenje o mišljenju.) S pomočjo teh klobukov lahko učitelj sistematično razvija določeno vrsto razmišljanja. Pri uri lahko uporabimo enega ali več klobukov. Najpogosteje uporabimo enega ali dva. Uporabo stopnjujemo s starostjo oziroma zmožnostjo ali nadarjenostjo učencev. Npr. rumenemu klobuku bo sledil črn, če želimo oceniti neko idejo. Črnemu klobuku bo sledil zelen, če želimo kaj izboljšati.

Problemski pouk – sposobnost reševanja problemov mora učitelj pri učencih načrtno razvijati. Paradigma problemskega pouka je naslednja: občutenje (motivacija) in razumevanje problema, opredelitev problema, diskusija in omejitve problema, oblikovanje hipotez, izdelava načrta za reševanje problema, reševanje problema, preverjanje hipotez ter analiza rezultatov in aktivnosti. Če pri pouku ni vseh teh stopenj, ne moremo govoriti o problemskem pouku (Marentič Požarnik, 1998). Problemska naloga mora biti ustrezno didaktično opremljena z viri, navodili, vprašanji, predlogi, po potrebi razčlenjena na dele glede na zmožnosti učencev (individualizacija vsebine, postopka, globine, podatkov, vodstva, osebnega tempa, dolžine korakov, učnih oblik). Učenci pri reševanju problemov odkrivajo bistvene odnose med pojavi, ki jih preučujejo. Pomnjenje podatkov je drugotno, prvotno je razvijanje kritičnega, ustvarjalnega, abstraktnega mišljenja. Strategije reševanja so odvisne od predznanja.

Za projektno učno delo se odločimo, ko obravnavamo kompleksnejšo tematiko, ko želimo povezati različna predmetna področja v okviru enega predmeta ali ob učnem/tematskem sklopu, ki tako delo omogoča. Teme naj bodo življenjske. Dinamika dela ni vezana na 45 minut, zato potrebuje drugačno trajanje učnih ur oz. fleksibilen urnik.

E-učenje je nov način prenosa znanja z multimedijskimi aplikacijami, s »portali« z učnimi in bibliografskimi vsebinami, digitalnimi knjižnicami, zajema pa tudi učenje na daljavo, medmrežne (spletne) virtualne učilnice itd. E-učenje zahteva nove oblike dela, temeljito načrtovanje, premišljeno izvajanje in preverjanje doseženege. Zahteva pa tudi tehnološko in didaktično usposobljene učitelje ter ustrezno tehnološko opremo.

Naloga današnje šole je, da poleg tega, da posreduje določena znanja, zakonitosti in metode na nekem področju, učence nauči strategij iskanja, izbiranja, organiziranja in ovrednotenja informacij, pomembnih za razumevanje in reševanje problemov. Usposabljanje za samostojno učenje, ki je široko prenosljivo v nove si-

tuacije, in pridobitev usposobljenosti za kakovostno vseživljenjsko učenje predstavljata pomembno, po mnenju nekaterih ključno kvalifikacijo za preživetje v družbi prihodnosti. Zahteva, da šola nauči učence, da se samostojno učijo in postopno prevzamejo odgovornost za lastno učenje, je vse glasnejša in nujnejša; v praksi pa je velik razkorak med temi zahtevami in dejanskim stanjem (Marentič Požarnik, 1998). Še vedno prevladuje tradicionalna kultura pri delu z učenci.

Če želimo oblikovati posameznike, sposobne ustvarjalnega mišljenja in sposobne, pomagati jutrišnji družbi k uspehu, je jasno, da šolanje, ki je aktivno raziskovanje realnosti, prekaša tisto, ki mladim ponuja zgolj pripravljene resnice (Jean Piaget).

Teorija v praksi

V nadaljevanju predstavljam **nekaj možnosti za obravnavo** humoreske Frana Milčinskega Ignacija Kanacija v osmem razredu, v katero so vključene oblike in metode, ki spodbujajo aktivno in samostojno delo učencev. Prevladujoč didaktični sistem je sodelovalno učenje, uporabljene so igra vlog za in proti, strategija VŽN in strategija sodelovalnega učenja za utrjevanje, več glav več ve. Pouk je potekal v dveh strnjenih urah (v okviru fleksibilnega predmetnika), brez odmora.

Učitelj organizira okoliščine, v katerih se bodo učenci učili, daje navodila, modera, spodbuja, vodi pogovor po samostojnem delu ...

Učenci delajo v skupinah sodelovalno, skupine so heterogene po spolu in učnih zmožnostih. Če je mogoče, naj bodo v skupini štirje učenci, največ pet. Učni listi za samostojno delo naj bodo diferencirani, prilagojeni recepcijskim zmožnostim učencev, njihovemu bralnemu interesu, predznanju in bralnim izkušnjam.

Cilji, ki jih lahko s tako obravnavo uresničimo:

Funkcionalni cilji:

- učenci razvijajo recepcijsko zmožnost – doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih besedil, oblikujejo domišljjsko-čutne predstave književnega prostora, sintetizirajo spoznanja ter izražajo razumevanje besedila in vrednostne sodbe o njem, primerjajo svoje predstave, prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb, opisujejo zunanost, značaj in ravnanje književne osebe, doživljajo in prepoznavajo književno perspektivo;
- prepoznavajo pripovedno vrsto in ugotavljajo tipične humorne elemente v njej, poiščejo temo in osrednjo idejo (sporočilo) besedila;
- poustvarjajo in ustvarjajo književno besedilo.

Izobraževalni cilj: Učenci poznajo in uporabljajo strokovni izraz humoreska.

1. Preverjanje predznanja učencev in motivacija

Uporabimo strategijo VŽN. Učenci prepognejo prazen list tako, da dobijo tri kolone. V prvo kolono vpišejo V, v drugo Ž in v tretjo N, kar pomeni, da bodo zapisali:

- Kaj (že) **V**em o humoreski ali o pisatelju Franu Milčinskem?
- Kaj bi o tem **Ž**elel izvedeti?

Sledi poročanje učencev, na podlagi katerega učitelj ugotovi njihovo predznanje in želje. Tretjo kolono bodo izpolnili po končani obravnavi, zato je najbolje, da učitelj liste spravi. S tem se izogne zadregi, ki bi nastala zaradi izgube le-teh.

Sledi razdelitev vlog (po željah učencev) v sodelovalnih skupinah (usmerjevalec, poročevalec, redar, kontrolor časa, opazovalec). Posebej naj poudarim, da je ključno, da se učenci z vlogami poistovetijo in jih osmislijo. Menim, da se učenec v izbrani vlogi mora počutiti dobro, če želimo doseči njen namen.

Prva naloga za učence:

- Naslov besedila je Ignacija Kanacija. Kaj lahko pričakuješ v besedilu s takim naslovom? Poskusi predvideti vsebino. Pomagaj si z ilustracijo. (Učenci oblikujejo obzorje pričakovanj.)
- Sošolcem v skupini preberi, kar si zapisal. Primerjajte. (Učenci primerjajo svoje predstave.)
- V skupini izberite eno besedilo, ki ga boste predstavili tudi drugim skupinam.

2. Branje besedila

Prvo branje besedila je interpretativno učiteljevo branje. Nato učenci berejo glasno v dvojicah drug drugemu ali v skupini v smeri urinega kazalca.

Po tem branju naj učitelj učence navaja na lastno spraševanje besedila, ki je vezano na njihov čustveni odnos do besedila, njihovo razumevanje in njihove težave z razumevanjem besedila. Kot poudarja Grosmanova, naj učitelj spodbuja bralni užitek, proces naravnega branja in skladnost predstave celostnega besedila, kar pomeni, ne dajati vprašanj o besedilu vnaprej, saj gre v takem primeru za selektivno branje in sočasno procesiranje dveh besedil. Vprašanje, ki ga po tem delu postavimo učencem, je: Katera vprašanja so se vam porodila ob branju tega besedila?

Po pogovoru učenci odložijo besedila in vsak zase napišejo oznako osebe – Ignacije. Oznake preberejo in v skupini primerjajo svoje predstave o glavni književni osebi.

3. Samostojno delo z umetnostnim besedilom (samostojna obravnava) – delo v sodelovalnih skupinah

Vsak učenec v skupini dobi njemu prilagojena navodila za delo. Kriterij za individualizacijo je recepcijska zmožnost učencev in bralni interes, kar pomeni, da se z besedilom ukvarja po svojih zmožnostih (in malo čez) oz. različno poglobljeno na ravni literarnovednega znanja, na ravni opazovanja pomena besedila in na ravni estetske uresničitve umetnostnega besedila.

(Vsi učenci dosežejo minimalne in temeljne cilje po različnih poteh oz. z različnimi navodili in dejavnostmi, višje pa tisti, ki imajo take recepcijske zmožnosti oz. nadarjeni.)

Učenci naloge samostojno rešujejo. Če potrebujejo pomoč, zanjo prosijo sošolce v skupini. *(Učimo jih tudi sodelovalnih in komunikacijskih veščin.)*

Iste cilje lahko dosežemo **z diferenciacijo besedil** takrat, ko besedilo ni samo po sebi tudi cilj. Individualnemu delu sledi sodelovalno delo vseh v skupini. Učenci najprej poročajo sošolcem o nalogah, ki so jih imeli, in o svojih odgovorih, ugotovitvah o prebranem.

Nato dobijo v skupini učni list, katerega rešitev bodo predstavljali nekateri odgovori in ugotovitve vsakega posameznega učenca, lahko pa dodamo navodilo za dodatno skupinsko nalogo (npr. tvorbo).

Igra vlog

Poročanju skupin lahko sledi **igra vlog** – ZA IN PROTI. Učenci delajo v parih, vključimo pa tudi opazovalca, katerega naloga je, spremljati utemeljitve v skupini in nato le-te povzeti in poročati. Iz štiričlanskih sodelovalnih skupin organiziramo petčlanske in vključimo vlogo opazovalca.

Npr.:

Ali je mežnar ravnal prav?

1. par – DA, 2. par – NE (3 min. za pripravo)

- predstavitev (drug drugemu v paru)
- menjava stališč
- predstavitev (par paru)

- oblikovanje kompromisa v eni povedi (DA ali NE)
- poročanje skupin in opazovalcev

Opazovalec ima v pomoč lahko tak učni list:

- Trditev: Mežnar je ravnal prav./Mežnar ni ravnal prav.

Razpravljaliec 1:

Utemeljitev: _____

Vrsta dokaza: _____

Razpravljaliec 2:

Utemeljitev: _____

Vrsta dokaza: _____

Razpravljaliec 3:

Utemeljitev: _____

Vrsta dokaza: _____

Razpravljaliec 4:

Utemeljitev: _____

Vrsta dokaza: _____

Vrsta dokaza: razum, izkušnja, besedilo, znanost ...

Sklep:

Kot po vsaki dejavnosti sledi poročanje, tokrat poročanje opazovalcev. Namesto igre za in proti lahko uporabimo metodo šestih klobukov, enega ali dva od njih (ali v vsaki skupini svojega ali pri vsaki dvojici dva itd.), pod katerimi razmišljajo o glavni književni osebi in o mežnarju, njunih motivih in dejanjih.

Po končani igri vlog se učenci razporedijo v prvotne sodelovalne skupine, v katerih poustvarjajo. Tokrat lahko kot učitelji izberemo možnost, da nalog ne diferenciramo, ampak učencem pustimo, da si izberejo tisto, ki jim je najbolj všeč (interes), oz. tisto, pri kateri bodo lahko najboljše pokazali svojo ustvarjalnost. Kljub možnosti izbire se v skupini dogovorijo tako, da vsak izbere drugo nalogo, lahko pa delajo tudi v parih, vendar različno (različne naloge pomenijo npr. soočenje različnih perspektiv pri dojemanju iste situacije, posledično to pomeni razvijanje višjih zmožnosti in globljega razumevanja besedila).

Nekaj primerov nalog:

Predstavljajte si, da ste mežnar, in napišite zgodbo o Ignaciji z njegovega stališča.

Ignacija pripoveduje o sebi in dogodku v cerkvi. Izberite »Ignacijo«, ki bo predstavila svoj doživljaj.

Napišite, kako bi se zgodba lahko drugače razpletla.

Napišite poročilo o dogodku v cerkvi za oddajo 24 ur zvečer in izberite novinarja, ki bo o njem poročal.

Zgodbo o Ignaciji napišite v obliki pesmi.

Dramatizirajte besedilo.

Zaigrajte pantomimo na podlagi besedila.

Napišite kratko pripoved, v kateri boste na smešen način predstavili prigodo iz svojega otroštva.

Sestavite kviz o prebranem besedilu.

4. Utrjevanje

Uporabimo lahko strategijo več glav več ve. Učitelj postavlja vprašanja, učenci se v skupini o odgovoru dogovarjajo in ga morajo poznati vsi. Za skupino odgovarja naključno izbran učenec (pomagamo si s številkami, barvami, za katere se učenci pred tem dogovorijo). Postavljamo po taksonomski vrednosti različna vprašanja, npr.:

- Kdo pripoveduje zgodbo?
- Kdo je glavna oseba?
- Kraj in čas dogajanja?
- O čem predvsem govori besedilo?
- Ali je Ignacija prikazana kot pozitivna ali kot negativna knjiž. oseba? Utemeljite.
- Kako imenujemo prebrano besedilo in zakaj?
- V besedilu poiščite primer prenesene rabe besed in ga razložite.
- Katero humorno besedilo še poznate?

5. Preverjanje zastavljenih ciljev

Po končanem utrjevanju zaključimo z zadnjim delom strategije VŽN. Učencem vrnemo liste, ki smo jih pred začetkom obravnave pobrali. Preverijo naj, ali so dobili odgovore na tisto, kar so želeli izvedeti, nato pa v zadnjo kolono vpišejo, kaj so se NAUČILI. Glede na cilje sodobne šole dodajam v tej strategiji še vprašanja: *Kako sem se to naučil in Kaj sem moral že znati, da sem to nalogo lahko rešil.* S tem navažamo učence, da razmišljajo o svojem procesu učenja. Prav tako je zelo pomembno, da po vsakem takem delu, kot je prikazano v tem prispevku, učenci in učitelji samoevalvirajo opravljene dejavnosti, analizirajo procese v skupini in zastavljene cilje. Učenec, ki je v skupini imel vlogo opazovalca (po predhodnem posvetovanju z drugimi člani v skupini), poroča o naslednjem:

- Katere aktivnosti in kakšno vedenje so prispevali k doseganju ciljev v skupini?
- Kako uspešna je bila njihova skupina?
- Kaj jim je pomagalo pri učenju?
- Kaj jih je oviralo pri učenju?
- Kako lahko proces izboljšajo?

Na podobna vprašanja, vendar na ravni oddelka ali učne skupine naj odgovori tudi učitelj. (Npr. Sem zadovoljen z izvedeno učno uro? Ali so učenci dosegli zastavljene cilje? Katere dokaze imam za to? Ali so bile naloge in dejavnosti primerne izbrane? Ali so bile skupine pri delu in sodelovanju uspešne? Kje so bile težave? Kako bi lahko drugače organiziral pouk? Kako bi lahko izboljšal pouk?)

Prikazana možnost obravnave humoreske sodi med osnovne primere. Vodilo načrtovanja in izpeljave sta bili aktivnost učencev in notranja diferenciacija na podlagi predznanja učencev, njihove recepcijske zmožnosti in bralnega interesa. Vse to se lahko nadgradi, npr. z diferencirano dejavnostjo, z diferenciranimi viri, oblikami, metodami, pri čemer upoštevamo učni oziroma zaznavni tip učencev. Našteto poveča verjetnost, da bo pouk za učence zanimiv, posledično pa bodo zanj tudi motivirani, saj se bomo osredotočili na njihove prednosti namesto na slabosti. Bistveno je torej, da učence vključimo v vse faze pouka, tudi v načrtovanje (npr. predlagajo naj, kako bi se o nečem učili), upoštevamo njihove zmožnosti, interese, močna področja.

Učiteljeva naloga je, da organizira učno okolje, ki spodbuja kakovostno samostojno učenje. Pouk je namreč vse manj podajanje znanja in vse bolj načrtovanje opisanih okoliščin. Učitelj naj si namesto vprašanja Kako motivirati učence postavi vprašanje Kako izkoristiti tisto, kar jih motivira, in izhaja iz učenčevih močnih področij. Vse to prispeva k temu, da se učencu ni treba prilagajati učitelju/učnemu procesu, temveč se le-ta prilagaja njemu.

Spodbujanje učenja ni mogoče brez diferenciacije in individualizacije. Če se učitelj odloči za tak pouk, želi, da bi njegovi učenci pridobili različna znanja in veščine, se naučili učiti in napredovali. Tak pristop, v katerem se učenci učijo učiti, je marsikateri učitelj že ponotranjil, tisti, ki se za to šele odloča, pa se naj zaveda, da je to dolgotrajen proces.

LITERATURA

Bečaj, J. (2008). *Avtonomija: Nova razporeditev moči in odgovornosti. Posvet: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*. Olimje.

Beers, B. (2007). *Šole učenja. Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Hirvi, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. V Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52–74.

Kagan, S. (1989). *Cooperative Learning; Resources for Teachers*. San Juan Capistrano: resources for Teachers.

Marentič Požarnik, B. (1998)w. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne reforme. *Sodobna pedagogika*, 49 (3, 4), 244–261, 360–370.

Nolimal, F. (2004). V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Rupnik Vec, T. idr. (2003). *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*. Ljubljana: ZRSŠ.

De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja*. Ljubljana: New moment.

http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina3/

Katarina Fink, Osnovna šola Kamnica, fink.katarina@gmail.com

Grozljivo v delih sodobne slovenske mladinske proze

Pregledni znanstveni članek

UDK 821.163.6-93-344.09

POVZETEK

V slovenski mladinski književnosti se grozljiva literatura intenzivneje pojavlja od 90. let 20. stoletja. Mladi bralci ob branju grozljivega doživljajo tesnobna duševna stanja (groza in strah) – ta so sicer negativna, vendar jih radi (po)doživljajo ob branju grozljive literature. Pri tem zavestno želijo, da jih preveva občutek ogroženosti zaradi neprijetnega, neznanega, nenaravnega ali tistega, česar si niso zmožni razumsko in izkustveno razložiti, ob tem pa se zavedajo fikcije in se počutijo varne. Elementi grozljivega se pojavljajo v številnih delih slovenske sodobne mladinske proze kot fragmenti oz. drobci ali relativno krajši odseki, a osnovna perspektiva del je drugače naravnana. Ta dela tvorijo podobo skupnih (žanrskih) značilnosti in lastnosti. V ospredju so predvsem: boj med dobrim in zlom; polariziranje književnih oseb; določljiva meja med resničnim in domišljajskim oz. umišljenim z vidika izkušnje bralca; vidik čustvenega odzivanja kot kognitivna pojavnost, ki temelji na narativnem postopku podajanja fiktivnosti; tradicija pravljичnosti pripovednih besedil. Vsa literarna besedila prikazujejo vdor nadnaravnih, sovražnih sil, s čimer avtorji stopnjujejo bralčevo doživetje grozljivega. Literarni liki so kot značilnost grozljivega prikazani kontrastno in označujejo katerega koli posameznika, vrženi so v neko dogajanje in nanj nimajo vpliva. V sodobni slovenski mladinski prozi se pojavlja dvodimenzionalna raven, menjavanje in preplet nenavadnih in čudežnih dogodkov. Jezikovna sredstva povišujejo stopnjo doživljanja grozljivega pri mladih bralcih z veliko čutno zaznavnostjo. Obravnavana dela so iz sodobne slovenske mladinske proze in so prikaz konkretnih primerov ter značilnosti uvrščanja med literarna dela z elementi grozljivega.

Ključne besede: grozljivo, grozljiva literatura, gotski roman, elementi grozljivega, sodobna mladinska proza

Horror in the Works of Contemporary Slovene Writers for the Young

ABSTRACT

In Slovene young adult literature, the genre of horror has been increasingly present from the 1990s onward. By reading horror literature, young readers experience oppressed mental states – terror and fear – which are otherwise negative, but they like to feel them when reading such literature. By doing this they willfully want to be overwhelmed with the feeling of threat due to the factors of unpleasantness, the unknown or unnatural factors which cannot be explained. But still, they are aware that it is fiction and feel safe. The elements of horror are present in numerous works of Slovene contemporary writers for the young as fragments or relatively shorter excerpts, but the basic perspective of the works is differently oriented. These works combine images of common (genre) characteristics; in the foreground, above everything else, is the battle between good and evil, the polarization of literary figures, definable boundaries between what is real and what is fictional from the reader's experiences and the point of view of the emotional response as a cognitive feature based on the narrative procedure of presenting fictitious and traditional fairy-type narrative texts. All the literary texts represent the invasion of supernatural enemy forces, with which the authors gradually build the reader's perception of terror. As a feature of horror, the literary figures are presented contrastingly and identify any individuals that stand out; the figures are thrown into certain actions and have no influence on it. In contemporary Slovene prose for the young, a two-dimensional level is present: the switch and twist of unusual and miraculous occurrences. Linguistic techniques increase the level of experiencing horror among young readers with high sensual perceptibility. The works analyzed are from contemporary Slovene prose for the young and are a presentation of concrete examples and characteristics of placing elements of horror among literary works.

Key words: horror, horror novel, gothic novel, elements of horror, contemporary Slovene youth prose

Uvod

V prispevku obravnavam sodobna slovenska mladinska prozna besedila glede na tipične lastnosti in značilnosti prisotnosti grozljivega. Območje grozljivega pogojuje nastanek elementov grozljivega in postane odločilno za njihovo poimenovanje: novi elementi, ki se pridružijo nečemu (po)znanemu, vsebinsko delujejo

kot grozljivi. Grozljiva literatura, natančneje grozljivi roman prikazuje osrednje elemente grozljivega, ki so se prvotno razvijali le v literaturi za odrasle, v zadnjih letih postajajo osrednja tematika tudi v delih sodobne slovenske mladinske proze. V osrednjem delu prispevka razčlenjujem tipične lastnosti in značilnosti, ki kažejo na prisotnost grozljivega, in sicer: vdiranje nadnaravnih, sovražnih sil, literarne like kot značilnosti grozljivega, prostorsko in časovno umestitev dogajanja, dve ravni grozljivega, jezikovna sredstva in vpliv fantastičnega ter avanturističnega. Elemente grozljivega predstavljam v delih avtorjev: Janje Vidmar (*Stvor*, 2002; *Krvava legenda*, 2003; *Otok smrti*, 2003; *Obrazi*, 2004; *Izgubljena avtocesta*, 2004; *Furija*, 2004), Dese Muck (*Kremplin*, 1996), Bogdana Novaka (*Zelena pošast*, 1995; *Zaljubljeni vampir*, 1995), Dušana Čatra (*Pojdi z mano*, 2008) in Dima Zupana (*Bela noč v Črni vasi*, 2009).

Območje grozljivega

To območje tvorijo pojavnosti, ki vzbujajo strah, grozo, tesnobo. Ljudje poimenovanje grozljivo uporabljajo v povezanosti s strah vzbujajočim nasploh. Grozljivo je tista vrsta strašljivega, ki izvira iz od nekdaj znanega, že zdavnaj domačega. Nemška beseda »*unheimlich*« pomeni neznan, nedomač in je nasprotje besede »*heimlich*«, kar pomeni znan, domač, zato lahko sklepamo, da nekaj postane strašljivo, ker ni domače in znano. Novemu in domačemu se mora pridružiti nekaj drugega, da postane grozljivo: domače – dodajanje novega – pojav – dodajanje novega – grozljivo.

Freud (1994) opredeli zaključek grozljivega: »V literaturi marsikaj ni grozljivo, kar bi bilo grozljivo, če bi se dogodilo v realnem življenju in da obstojijo v literaturi mnoge možnosti za doseg grozljivih učinkov, kakršnih v življenju ni« (str. 34). Pisatelji si izberejo poljubni svet, ki lahko sovpada z nam znano realnostjo ali se od nje oddaljuje. Tako je pravljica opustila svet realnosti in se dogaja v domišljijemskem, sanjskem svetu. Grozljivega občutka v pravljici ni, ker je že vnaprej določena trdna fikcija, za občutek grozljivega pa mora obstajati dvom o morebitni realnosti. Pisatelji lahko ustvarijo svet, ki je manj fantastičen od pravljice, vendar vanj sprejemajo duhove, demone. Vse grozljivo odpade, ker se zavedamo te poetske realnosti. V primeru, ko pisatelj uporabi navidezno objektivnost in nevtralnost, ustvari okoliščine za nastanek grozljivega. Pisatelj po lastni presoji stopnjuje občutek grozljivega, dogodke, ki so povod grozljivosti, pa lahko pomnoži. Slepi nas s tem, ko nam obeta običajno danost pojavov, dogajanja ter odnosov in jo potem prekorači. Na te pojavnosti fikcije reagiramo, kot bi reagirali na lastna doživetja, toda preslepitev opazimo prepozno ali na pojave reagiramo enako, kljub temu da se fikcije zavedamo.

Grozljiva literatura in grozljivi roman

Pojmovanje grozljivega romana je v zadnjih tridesetih letih predmet živahnega razpravljanja, a je tipološko (še vedno) ne povsem jasno opredeljen (Bogataj Gradišnik, 1991).¹ S preučevanjem grozljive literature oz. s preučevanjem grozljivega romana se je na Slovenskem ukvarjala Katarina Bogataj Gradišnik v publikaciji *Grozljivi roman* (1991). Novi romaneskni žanr je literaturi na široko odprl prostor v nadčutni svet, v katerem v protagonistovo življenje vdirajo nadnaravne, sovražne sile, skrivnostna sporočila, sam pa lahko vstopi v čudežni svet z intuicijo, domišljijo ali magijo. V središče je postavljena osebna usoda izjemnega posameznika; žene ga usoda v skrajnosti, v mejne položaje, ki ogrožajo njegovo življenje. Težišče je pomaknjeno na zgodbo in dogajanje. Tovrstna tematika je odtisnila grozljivemu romanu nekatere značilnosti, ki veljajo še danes kot njegovo spoznavno znamenje: srhljivo ozračje, nerazkrita skrivnost, posegi nadnaravnih sil. Značilen je pokrajinski opis, ki je omejen na dva tipa: *locus amoenus* in *locus horribilis*, na arkadijsko idilo in grozo zbujajočo divjino. Opisovanje dramatično poudarja nasprotje med njima in s tem nakazuje posameznikovo duševno stanje in razpoloženje. Grad in samostan, neredko v stanju razvaline, zasedata pomembno vlogo v gotskem prostoru. Najpomembnejši liki v gotskem romanu so: negativni lik, idealni mladenič in angelsko dekle. Lik negativca je zavrt v skrivnost in največkrat povezan z demonskimi silami. Naslikan je v nenaravni velikosti, prekipeva od intelektualnih zmožnosti, silne energije in neustrašnega poguma. Zaznamujejo ga tudi negativne lastnosti, kot so ošabnost, okrutnost, nagnjenje k divji jezi in maščevalnosti. Ženski lik v gotskem romanu je pasiven in nebogljen, aktiven je le takrat, ko se udejanja na kulturnem področju. Mladi protagonist, ki nastopa kot ljubimec protagonistke in nasprotnik negativca, je prav tako kot ženski lik popolnoma pasiven, estetsko občutljiv in je ljubitelj umetnosti. Največkrat je skupaj z ženskim likom žrtev zlih sil. Bogataj Gradišnikova predstavlja gotsko zgodbo, ki je sestavljena iz dveh ravni. Prvo sestavljajo dogodki, ki so nenavadni, vendar ne čudežni: ugrabitve, pobegi, zamenjava oseb, umori in krvavo maščevanje, uspavalni napoji, navidezna smrt; katastrofe, epidemije, požari, potresi. Druga raven je svet z nadnaravnimi silami in dogodki. V to območje sodijo: prikazni, demoni, vampirji, magija ter druge okultne vede in čudežni predmeti. V gotskem romanu je zgodba sklenjena, ni prostora za širok epski prostor dogajanja, izbrani so le pomembni dogodki.

¹ Danes se izraz uporablja v glavnem v dveh pomenih. Najprej gre za splošno tipološko označbo katerega romaneskega tipa, ki se vedno znova pojavlja v tej ali oni nacionalni literaturi. Poleg te opredelivitve grozljivega romana kot nadčasovnega pojava je termin v rabi kot označba časovno in geografsko določenega žanra, ki se je ob razkroju razsvetljenstva začel pojavljati v zahodnih literaturah kot ena značilnih predromantičnih zvrsti (Bogataj Gradišnik, 1991)

Grozljivo v slovenski literaturi

V slovenski literaturi 19. stoletja ostaja grozljivi roman trivialen pojav. Termin »gotški roman« je v slovenski literarni zgodovini prvi uporabil Dušan Pirjevec v oceni *Zgodovine slovenskega slovstva I* (1956). Pojem in termin grozljivi (gotški, črni) roman sta se pri nas razširila in utrdila šele v 80. letih 20. stoletja, predvsem z deli Janka Kosa (Bogataj Gradišnik, 1991).

Elementi grozljivega v delih sodobne slovenske mladinske proze

Najzanesljivejši prijem, kako doseči grozljivi občutek, sloni na tem, da avtor pušča bralca v negotovosti, ali ima v neki osebi opravlka s človekom ali morda z avtomatom. Grozljivo se pojavlja z neke vrste situacijsko negotovostjo, zaradi katere ne vemo, ali bomo vstopili v realni ali v poljubni, tj. domišljijijski svet.

Vdiranje nadnaravnih, sovražnih sil

V grozljivem romanu v življenje literarnega lika vdirajo nadnaravne, sovražne sile in skrivnostna sporočila. Omenjeno tezo potrjujem s sodobnim slovenskim mladinskim proznim besedilom Janje Vidmar, *Stvor*. V njem se glavne protagonistke srečajo z nadnaravno, sovražno silo, tj. stvorom.

»Spoznale ste mojega gospodarja!« se je nenadoma oglasil hreščeč glas in izza velike skale je na plano stopil stvor. »Stella! To je Stella!« je zaklicala Katja, ko se je po votlini razširil strahoten smrad po mrhovini. Stvor je tlesknil z izrastkoma in se jim približal na majavih nogah. [...] Stvor je vsako posebej premeril z orjaškimi, izbuljenimi očmi, ki so bile videti kakor obdelani kosi črnega kristala. »Tudi jaz sem bil nekoč takšen, kot ste ve ...« je iz njega izbruhnil nejasen glas, pomešan z raznimi mehanskimi šumi, »nekoč sem bila najlepša, najmikavnejša mladenka v mestu« (Vidmar, 2002, str. 162, 164).

Nadnaravni element je v tem primeru izkustveno predstavljen s stališča protagonistk; dekleta doleti kazen zaradi poseganja v območje magičnega. Vdiranje skrivnostnih sporočil v življenje književnih likov se kaže v več delih: v delu Janje Vidmar *Krvava legenda* mladostniki izvedo legendo o stoletni starki in »stvoru, nečistem, inkubusu«; med tavanjem v gozdu legenda oživi, nekaj jih začne preganjati; v pripovedi *Otok smrti* družina izletnikov izve izročilo o t. i. Otoku smrti oz. Morči; neustrašni raziskovalec Žan odkrije grozljive dokaze človeških trupel v kleti svetilničarja Sveta. Omenjeni primeri kažejo na poglobitve značilnosti grozljivega romana: srhljivo ozračje, nerazkrita skrivnost, posegi nadnaravnih sil.

Literarni liki kot značilnost grozljivega

S stališča preučevanja in opazovanja literarnih likov v konkretnih literarnih besedilih ugotavljam, da so književni liki kontrastni, kajti »za dela z grozljivimi elementi je značilen boj med dobrim in zlim« (Bogataj Gradišnik, 1991, str. 30). Liki so ostro razmejeni z vidika dobro – zlo, pozitivno – negativno; torej glede na pripadnost morali, kakor izhaja iz dogajanja oz. je dana. Lik negativca je zavrt v skrivnost in največkrat povezan z demonskimi silami. *Mami, pomagaj mi, je v mislih moledoval še tisti delček Tjaše, ki se je še oklepal resničnosti. [...] Furija! Osvobodi se tega ničvrednega telesa, kot se metulj osvobodi iz bube! [...] »Pustite, me!« je vreščal demon v njej. »Smrdljive, nagnusne nakaze s svojimi odvrtnimi človeškimi vonjavami, fuj ...«* (Vidmar, 2004, str. 120–121).

V ospredju podajanja značilnosti likov je zunanje opisovanje likov v grobih obrisih ali manj pomembnih posameznostih; osebnostne lastnosti so vezane na sklepanje iz opisovanja ali udeležnosti osebe v dogajanju. Ker je v ospredju napetost dogajanja t. i. preizkušnje osebe, je oseba sama manj zanimiva (Zupan Sosič, 2000).

Oblačim se v progaste hlače, flanelaste srajce in pletene telovnike. Kadar sem pri volji, si nadenem še površnik iz rebrastega žameta, s pletenimi zaplatami na komolcih. [...] Osuplo sem pohodil plin in skoraj trčil v varnostno ograjo. Zasukal sem volan in v zadnjem trenutku zavil na prehitevalni pas. Stari, vzemi se v roke, sem si dopovedoval in si z desnico pomel oči (Vidmar, 2004, str. 12, 60).

Osebna lastna imena (osrednjih likov) so konkretna, a služijo označevanju poljubnega, splošnega in izkustveno katerega koli običajnega posameznika, čeprav z videzom individualizacije: generacijska pripadnost krogu šolarjev: *Irena, Katja, Karmela; Aljaž, Kuki, Peter, Klara; Kaja, Žan; Nina, Sara* itd.; regionalna in/ali poklicna idr. pripadnost: *svetilničar Sveto; župnik Lojz; pater Avčin; potepuh Nace; časovno tipiziranje: grofič Erik; izmišljena in tuja imena: Stella; Nemanja, Demijen; Kremlin; grofič Erik, plemeniti Erger-Berger Mračniški; Lucinda Džuna; Džina, Inkubus, Nečisti*.

Prostorska in časovna umestitev dogajanja

Bogataj Gradišnikova ugotavlja, da sta časovna in prostorska umestitev v grozljivem romanu podrejeni zgodbi. V preučevanih literarnih delih sodobne mladinske proze ugotavljam, da se ponavlja in vrača enako: v prostor se podajajo posamezni časovni izseki, ki si sledijo v zaporedju: čas odhoda iz pristanišča, čas nevihte, jutro po neurju, večer v Svetovi hiši, jutro po (ne)prespani noči v Svetovi hiši, dan pobega, jutro v pristanišču med privezi. Podana je časovna umeščenost kot izsek v časovni neopredeljenosti, tako da ustvarja vtis časovne določnosti in stvarnosti, aktualnosti: sredino popoldne v tretjem tednu septembra, ponedeljkovo dopoldne v zadnjem tednu septembra, torkovo popoldne v prvem tednu oktobra,

torkov večer v prvem tednu oktobra, sredino dopoldne v prvem tednu oktobra, sobotni večer v drugem tednu oktobra, nedeljsko jutro v drugem tednu oktobra, nedeljsko popoldne v drugem tednu oktobra. Pokrajinski opis je omejen na dva tipa: na arkadijsko idilo in grozo zbujačo divjino (Bogataj Gradišnik, 1991). To potrjuje tudi Wright (2007) v knjigi *Gothic Fiction*: »Pripovedovalec vzvišeno upravlja s pripovedovanjem, kjer negotovo in temačno v fabuli prevzameta obliko terorja, ki ga protagonisti izkušajo« (str. 41).

Nemo je opazoval popoldansko dogajanje v blokovskem naselju. Videl je, da je sosed Janček, malce šašavi upokojeni dirigent, preizkušal velik družinski šotor na trati pred blokom. [...] Sedeli so v temi, nič niso videli, niti meter pred sabo, naslonjeni na veliko skalo, se stiskali in zadrževali dih. Kot miške so bili. Prisluškovali so, napenjali ušesa. Drgetali so. Tišina. Grozna gozdna tišina (Čater, 2008, str. 7, 221).

Menjavanje prostora kot menjavanje urejenosti v avanturizmu (Zupan Sosič, 2000): dom – pot v neznan, tuj kraj/prostor – vrnitev domov: otok Kološevo – otok Morča – otok Kološevo. Književni prostor je dan kot prostorska umeščenost, a je le izsek v splošni prostorski neopredeljenosti, tj. poljubnosti: hiša, šola, gozd, votlina; pokopališče, jasa; morje, otok Morča, otok Kološevo, klet; vas Gorca, cerkev svetega Janeza Krstnika; študentsko naselje; Rajski vrtovi; Krvoseški grad; Črna mlaka; Mračniški grad, pristava Trnovica; blokovsko naselje, podeželje; Črna vas, Barje.

Dve ravni grozljivega

Enako kot v grozljivem romanu se v sodobni slovenski mladinski prozi pojavlja dogajanje, sestavljeno iz dveh ravni (Bogataj Gradišnik, 1991). Prvo sestavljajo dogodki, ki so nenavadni, vendar ne čudežni: legenda o starki Džini; izročilo o Klavčevini; ujetost v dogajanje; raziskovanje; brodolom; pravica žrtev. Druga raven je svet z nadnaravnimi silami in dogodki, sem sodijo: pentagram, srečanje s stvarom, hiša, kjer straši; pokopališče, kjer straši; Grofič Erik, plemeniti Erger-Berger Mračniški; bela noč. V gotskem romanu je zgodba sklenjena, izbrani so le pomembni dogodki. »Tako zgoščeno in enovito dogajanje je zelo sorodno tistemu v drami, iz katere si je gotski roman tudi izposodil gledališko razgiban in nazoren prizor ter dialog, ki žene dogajanje« (Bogataj Gradišnik, 1991, str. 46).

V delih prevladuje trdna zgradba pripovedovanja: shematizirana zunanja zgradba: uvod, jedro, zaključek; členjenost na poglavja ter ponavljanje pripovedne in zgradbene sheme.

Tipično v sodobni slovenski mladinski prozi je ponavljanje dogajalnih epizod, ki imajo določeno – predvidljivo in klišejsko strukturo: zasnova in zaplet, stopnjevanje napetosti in nagel razplet s predvidljivim rezultatom.

»Prvo pravilo naše družine je, da nikoli ne lažemo!« je vztrajala Irena in ji strmo zrla naravnost v oči. Toda Stelliin pogled je bilo težko vzdržati. »Povej, čigava je kri v zidu!« je kriknila Irena na robu obupa. »Dobro vem, da nekaj skrivaš!« Naposled je prekipelo tudi Stelli. »Moja kri je v zidu!« je siknila, v njen glas pa se je prikradlo nekakšno globoko renčanje. »Tisto je moja kri, zdaj pa nočem več slišati niti besede o tem!« (Vidmar, 2002, str. 78.)

V linearnosti dogajanja gre za sopostavljanje racionalnega in iracionalnega, dobrega in zla ter je podajano kot linearno zaporedje časovne in dogajalne logičnosti.

Tudi mogočni hrast za njimi, grozljiva zelena pošast, se je začel mehčati v želatino, ki je mezela po deblu navzdol in kapljala z vej ter izginjala v listju (Novak, 1995, str. 117).

Jezikovna sredstva

Jezikovna sredstva so ob nevtralnem izražanju še polarizirana, gre za potencirano kontrastiranje pozitivnega in negativnega; v ospredju so čutnozaznavna sredstva, zlasti vidna: oči, modre kot plinski plamen, pšenično rumeni lasje, grda in nagubana plast kože, krvaveče praske, skrivenčena in mračna pojava, cerkev je zbujala vtis samotnega in zapuščenega preročišča, okolica je potonila v sajasto črnino, prazno, mrtvo, neprijazno nebo, narisale so se grozljive sence, podolgovata brazgotina, sivkasti smrkelj, smolnato črno nebo; vonjalna: zaudarjajoč vonj; slišna: krik jih je zmrazil po telesu, črički so peli grozljivo pesem, oddaljeno bučanje vetra, hreščeč zvok, podoben pokanju hrustanca, bobnenje zemlje, brezbarvni glas, bobnenje morja in oglušujoče zavijanje vetra, golčal je proti skrivnostnemu vozilu; tipna: dotik je spominjal na tiste mrzle in lepke gumijaste kepe, mrzle in vlažne roke, razmesarjen kos tkiva, sijoča pločevina; naježena dlaka. Zupan Sosičeva (2000) ugotavlja, da se pravična arhaičnost odzema tudi z jezikom. Tako lahko razumemo rabo slenga in neologizmov v obravnavanih besedilih: okej, jes, folk, teve, cape, vov, ne tupi, koza neumna, basta, ende, šit, stara, ne zajebavaj, mater, boli, babe.

Fantastično, avanturistično

Značilnosti fantastičnega, ki se kažejo v obravnavanih mladinskih delih, se nanašajo na sporadični dogodek, ki se zgodi v nam domačem in dobro poznanem svetu: nova sošolka se spremeni v stvor; zasledovanje starke, ki bi morala biti mrtva; obglavljena trupla v kleti svetilničarja; vampirstvo. Človek, ki zazna to dogajanje, se mora odločiti za dve možnosti: ali gre le za slepilo oz. domišljijo ali pa se je nekaj resnično zgodilo. Fantastika se določa skozi bralčevo dvoumno dojemanje literarnih dogodkov. Todorov meni, da naj bi se bralec poistovetil z enim izmed literarnih likov. Fantastika vsebuje nenavaden dogodek, ki v bralcu sproži omahovanje ter narekuje poseben način branja, ki pa ne sme biti ne pesniški in ne alegoričen.

Nealegorično branje pomeni, da bralec nadnaravne elemente v pripovedi jemlje dobesedno in jih vzame kot dejstvo: mesojede listnate rastline; grofič Mračniški, ki je vampir; neznana moška silhueta, ki jih opazuje; demon, ki se preseli v osebo. Avanturističnost se kaže v nepričakovanih, negotovih in nenavadnih doživetjih z nepredvidenim zaključkom: obisk Strmniškega gozda in oživitev legende; izlet, ki se konča z naporno, dolgotrajno plovbo; dopustovanje v neznanem kraju; zbiranje gradiva za fotografski natečaj, ki se sprevrže v izgubljenost v gozdu.

Sklep

Prisotnost grozljivega v sodobni slovenski mladinski literaturi je pokazala možnost žanrskega poimenovanja – grozljiva literatura. Območje grozljivega tvorijo pojavnosti, ki vzbujajo strah, grozo, tesnobo; grozljivo je tista vrsta strašljivega, ki izvira iz od nekdaj znanega, že zdavnaj domačega, novemu in domačemu se mora pridružiti nekaj drugega, da postane grozljivo. Žanr s prvinami grozljivega je sodobni slovenski mladinski prozi na široko odprl prostor v svet, ki kaže na poglobitve značilnosti grozljivega romana: srhljivo ozračje, nerazkrita skrivnost, posegi nadnaravnih sil. Liki so ostro razmejeni z vidika dobro – zlo, pozitivno – negativno; torej glede na pripadnost morali, kakor izhaja iz dogajanja oz. je dana (Janja Vidmar: *Stvor, Krvava legenda, Otok smrti*). V preučevanih literarnih delih sodobne mladinske proze se ponavlja in vrača enako: v prostor se podajajo posamezni časovni izseki, ki si sledijo v zaporedju, prav tako je podana časovna umeščenost kot izsek v časovni neopredeljenosti, tako da ustvarja vtis časovne določenosti in stvarnosti, aktualnosti (Dušan Čater: *Pojdi z mano*; Desa Muck: *Kremplin*; Bogdan Novak: *Zaljubljeni vampir, Zelena pošast*; Janja Vidmar: *Stvor, Krvava legenda, Otok smrti, Furija, Obrazi, Izgubljena avtocesta*; Dim Zupan: *Bela noč v Črni vasi*). V sodobni slovenski mladinski prozi je dogajanje sestavljeno iz dveh ravni; prvo sestavljajo dogodki, ki so nenavadni, vendar ne čudežni, druga raven je svet z nadnaravnimi silami in dogodki (Dušan Čater: *Pojdi z mano*; Janja Vidmar: *Krvava legenda, Otok smrti, Obrazi, Stvor*; Dim Zupan: *Bela noč v Črni vasi*). V delih prevladuje trdna zgradba pripovedovanja: uvod, jedro, zaključek; členjenost na poglavja ter ponavljanje pripovedne in zgradbene sheme. Tipično v sodobni slovenski mladinski prozi je ponavljanje dogajalnih epizod, ki imajo določeno – predvidljivo in klišejsko strukturo: zasnova in zaplet, stopnjevanje napetosti in nagel razplet s predvidljivim rezultatom (Bogdan Novak: *Zelena pošast*; Janja Vidmar: *Stvor*). Jezikovna sredstva so ob nevtralnem izražanju še polarizirana, gre za potencirano kontrastiranje pozitivnega in negativnega; v ospredju so čutnozaznavna sredstva (Dušan Čater: *Pojdi z mano*; Desa Muck: *Kremplin*; Bogdan Novak: *Zaljubljeni vampir, Zelena pošast*; Janja Vidmar: *Stvor, Krvava legenda, Otok smrti, Furija, Obrazi, Izgubljena avtocesta*; Dim Zupan: *Bela noč v Črni vasi*). Značilnosti fantastičnega, ki se kažejo

v obravnavanih mladinskih delih, se nanašajo na sporadični dogodek, ki se zgodi v nam domačem in dobro poznanem svetu (Dušan Čater: *Pojdi z mano*; Bogdan Novak: *Zaljubljeni vampir*; Janja Vidmar: *Stvor*, *Otok smrti*, *Krvava legenda*, *Furija*). Avanturističnost se kaže v nepričakovanih, negotovih in nenavadnih doživetjih z nepredvidenim zaključkom (Janja Vidmar: *Krvava legenda*, *Otok smrti*, *Furija*; Dušan Čater: *Pojdi z mano*). Elementi grozljivega v omenjenih literarnih delih delujejo na principu tradicionalnosti pravljčnosti, zgrajeni na shematični dinamiki boja med dobrim in zlom.

VIRI

- Čater, D. (2008). *Pojdi z mano*. Novo mesto: Založba GOGA.
- Muck, D. (1996). *Kremlin, romantična grozljivka*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Novak, B. (1995). *Zelena pošast*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Novak, B. (1995). *Zaljubljeni vampir*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vidmar, J. (2002). *Stvor: najstniška grozljivka*. Ljubljana: Karantanija.
- Vidmar, J. (2003a). *Krvava legenda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vidmar, J. (2003b). *Otok smrti: počitniška grozljivka*. Maribor: Locutio.
- Vidmar, J. (2004a). *Obrazi*. Maribor: Locutio.
- Vidmar, J. (2004b). *Izgubljena avtocesta*. Maribor: Locutio.
- Vidmar, J. (2004c). *Furija*. Maribor: Locutio.
- Zupan, D. (2009). *Bela noč v Črni vasi*. Ljubljana: Genija.

LITERATURA

Bogataj Gradišnik, K. (1991). *Grozljivi roman*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Freud, S. (1994). *Das Unheimliche*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Haramija, D. (2006). Sodobna slovenska mladinska proza. V M. Hladnik (ur.), *Preseganje meje: izdajanje slovenske leposlovne klasike, slovenistični Zagreb, ilirizem, slovanske literature in slovenska književnost, slovenistična in primerjalna literarna veda, slovenist v razredu, mladinska književnost* (str. 281–293). Ljubljana: Slavistično društvo.

Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zupan Sosič, A. (2000). Pravljичni roman. *Slavistična revija*, 48 (3), 309–326.

Wright, A. (2007). *Gothic Fiction*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

Mag. Mojca Vah Jevšnik, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, mvah@zrc-sazu.si

Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole

Strokovni članek

UDK 37.035

POVZETEK

Medkulturni dialog pomeni vzpostavitev odprte in spoštljive izmenjave pogledov med posamezniki in skupinami z različnimi migracijskimi oz. kulturnimi ozadji, ki temelji na medsebojnem razumevanju in spoštovanju. Uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga je temelj za razvoj in obstoj inkluzivnih družb, ki stremijo k integraciji in družbeni koheziji ter zavračajo marginalizacijo ranljivih družbenih skupin, hkrati pa prispeva k boju proti predsodkom in stereotipom v javnem življenju in v političnem diskurzu. Namen članka je, predstaviti pomembnost vključitve medkulturne vzgoje in izobraževanja v vrtec in v prvo triletno osnovno šolo kot integrirano vsebino pri različnih dejavnostih in predmetih, hkrati pa ponuditi konkretne smernice za implementacijo v praksi.

Ključne besede: medkulturna vzgoja in izobraževanje, kulturna raznolikost, vrtec, osnovna šola

Intercultural education in kindergarten and the first three years of primary school

ABSTRACT

An intercultural dialogue is an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic backgrounds on the basis of mutual understanding and respect. Successful implementation of an intercultural dialogue is the basis for the development of inclusive societies, which strive towards integration and social cohesion. Such societies refuse the marginalization of vulnerable

social groups. At the same time, it contributes to the fight against prejudice and stereotyping in public life and political discourse. The article addresses the importance of introducing intercultural education to children in kindergarten and the early years of elementary school. This is done by integrating the content of various activities and subjects and offering guidelines for its implementation.

Keywords: intercultural education, cultural diversity, kindergarten, elementary school

Uvod

Kulturna raznolikost predstavlja hkrati obogatitev in izziv za sodobne evropske družbe, katerih družbena solidarnost je vse od ustanovitve države blaginje po drugi svetovni vojni v veliki meri pogojena z narodno pripadnostjo. Priseljevanje ljudi z različnimi etničnimi, kulturnimi, verskimi in jezikovnimi ozadji in dediščinami ter njihova integracija v večinsko družbo zato zahtevata razširitev koncepta družbene solidarnosti, katere temelj mora postati posameznik kot človek in ne zgolj kot predstavnik specifičnih kulturnih praks. V okviru paradigem nacionalne države je doseg tega cilja nedvomno izziv, ki zahteva kompleksna prilagajanja družbene dinamike v smeri večje odprtosti, solidarnosti, razumevanja in sprejemanja različnosti ter spoštljivega odnosa do stališč in prepričanj priseljencev. Enako velja za priseljence, katerih uspešna integracija je pogojena s pripravljenostjo vzpostavitve medkulturnega dialoga z večinskim prebivalstvom. Medkulturni dialog pomeni vzpostavitev odprte in spoštljive izmenjave pogledov med posamezniki in skupinami z različnimi migracijskimi oz. kulturnimi ozadji, ki temelji na medsebojnem razumevanju in spoštovanju. Gre za svobodo in možnost izražanja pa tudi za pripravljenost poslušanja mnenj in stališč drugih. Uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga je izjemnega pomena za politično, socialno, kulturno in ekonomsko integracijo priseljencev, hkrati pa spodbuja enakopravnost, človeško dostojanstvo, sodelovanje, spoštovanje in upoštevanje človekovih pravic vseh posameznikov (Council of Europe, 2008).

Uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga je neposredno vezana na proces socializacije, tako primarne kot sekundarne, in na kasnejše procese kontinuirane resocializacije odraslih,¹ pri čemer igra v kontekstu sekundarne socializacije institucionalizirani sistem vzgoje in izobraževanja ključno vlogo. Namen članka je, predstaviti pomembnost vključitve medkulturne vzgoje in izobraževanja v vrtec in v prvo triletno osnovne šole kot integrirano vsebino pri različnih dejavnostih in pred-

¹ »Socializacija/inkulturacija je proces posameznikovega učlovečenja, ki hkrati zagotavlja družbeno/kulturno reprodukcijo« (Lukšič Hacin, 1999, str. 97). V tem procesu si posameznik ustvari predstave o družbi, način govora in komuniciranja, čustvovanja in vrednotenja. Proces primarne socializacije se odvijajo v družinskem krogu v prvih letih otrokovega življenja, nadgrajujejo pa jo procesi sekundarne socializacije, ki že socializiranega posameznika uvedejo v nova področja družbe, v kateri živi: gre za spoznavanje institucionaliziranega sveta. O resocializaciji pa govorimo zato, ker se mora posameznik tekom življenja nenehno dopolnilno socializirati oz. usklajevati z različnimi novimi situacijami (prav tam).

metih. Teoretski vpogled bo dopolnjen s konkretnimi smernicami, ki bodo večino-
ma povzete po odličnih predlogih Nacionalnega sveta za učni načrt in ocenjevanje
Republike Irske (NCCA). Predvsem se bom v članku osredotočila na spoznavanje
kultur in različnosti skozi igro, glasbo, likovno ustvarjanje in otroško literaturo, kajti
izjemno vlogo pri medkulturni vzgoji igra skriti kurikulum družbenega in vizualnega
sveta, v katerem otrok živi (NCCA, 2005).

Pomen integracije vsebine kot dimenzije multikulturnega izobraževanja

V času vstopa v vrtec se otrokova identiteta aktivno oblikuje v odnosu do t. i.
pomembnega drugega, s katerim se otrok identificira preko različnih načinov ču-
stvovanja. To so največkrat starši ali vzgojne avtoritete za otroka, ki mu »definirajo
osnovne socialne pomenе njegovih dejanj, uče ga razumeti in ocenjevati lastno
vedenje itn.« (Ule, 2000, str. 475.) Gre za proces primarne socializacije, ko je otrok
povsem odprt za zunanje vplive in ko je prisotna t. i. imitativna težnja ali težnja po
nezavednem posnemanju, ki postopno prerašča v zavestno posnemanje vzora (Lu-
kšič Hacin, 1995)². V tem obdobju je zato vzgoja v domačem okolju in v vrtcu kot
vzgojni instituciji ključnega pomena za nadaljnji razvoj otrokove osebne in social-
ne identitete.³ Pomembno je, upoštevati dejstvo, da sta tako izrečeno kot neizre-
čeno (oz. tako vidno kot nevidno) pomembna za razvoj otrokovega razumevanja
delovanja družbe in razvoj njegovih socialnih kompetenc. V kontekstu spoznava-
nja novih kultur, različnosti in razvijanja medkulturnih kompetenc je družbeno in
vizualno okolje zelo pomembno.

Poglejmo primer staršev, ki svojega štiriletnega otroka sicer nikoli niso spodbujali
k rasizmu ali nestrpnosti, ravno nasprotno, nikoli se doma niso pogovarjali o ljudeh
drugih ras. Zato so bili še toliko bolj presenečeni, ko so od otrokove vzgojiteljice
izvedeli, da je v vrtec vpisana nova deklica, ki pa je njihov sin ne mara zaradi bar-
ve kože. Ko so starši doma otroka vprašali, zakaj ne mara nove deklice, je otrok
odgovoril, da zato ker je umazana in se ne umiva. Vsa pojasnila o tem, da ima
deklica pač temnejšo kožo od njegove in da ne gre za umazanijo, niso obrodila
sadox. Zato so začeli razmišljati o knjigah, ki jih otroku berejo doma, in o knjigah,
ki jih otrokom berejo v vrtcu. Ugotovili so, da doma v vseh knjigah nastopajo samo

² Primarna socializacija se konča, ko se koncept občega drugega zasidra v posameznikovi zavesti in posameznik
postane učinkovit član družbe, ki ima v subjektivni lasti sebe in svet (Berger in Luckmann, v Lukšič Hacin, 1999).

³ Socialna identiteta je »celota ponotranjenih učinkov pomembnih drugih, posplošenega drugega (socialnih
vlog posameznika v različnih situacijah) in univerzalnega drugega (zavest posameznika o svoji pripadnosti človeštvu,
osnovnim načelom humanosti, določeni civilizaciji in kulturi)« (Ule, 2000, str. 490). Gre torej za produkt medosebnih
primerjav s pomembnimi drugimi. Osebna identiteta, katere stopnje v razvoju vključujejo egocentrizem, razvoj individu-
alnosti ter vzpostavljane biografije in kontinuitete, in socialna identiteta tvorita sebstvo (angl. self), ki ga lahko opredeli-
mo kot »bolj ali manj povezana celota predstav in občutkov posameznika o sebi, o svojih tipičnih socialnih naravnostih
in strategijah (prav tam).

ljudje s svetlo kožo, torej samo belci, in da otrok zato belce razume kot »normalne«, ljudi s temnejšo kožo pa kot »ne normalne«. Nakupili so slikanice, v katerih so nastopali otroci različnih ras in sčasoma sinu uspeli razložiti, da so različne barve kože povsem normalne (NCCA, 2005). Za otroke, ki živijo v kulturno relativno homogenih okoljih in razvijajo svoje predstave o tem, kaj je normalno in kaj ne, na podlagi primerjave s seboj in z okolico, je seznanjanje z drugačnostjo še toliko bolj pomembno. Sama sem imela podobno izkušnjo pred nekaj leti, ko se mi je v Londonu ponudila priložnost, udeležiti se šolske predstave, ki so jo pripravili šestletni otroci različnih narodnosti in ras. Sedemletna deklica, ki se je predstave udeležila z menoj in ki ni še nikoli videla otrok z drugačno barvo kože, kot jo ima sama, je nejeverno strmela vanje in nenadoma postala zelo redkobesedna. Pomembno se je torej pogovarjati o različnih kulturah in rasah, pri čemer je najboljši pristop integriranje spoznavanja drugačnosti v vsakdanje dejavnosti že na predšolski ravni, predvsem v igro, branje, petje in umetniško ustvarjanje. Vpeljava medkulturne vzgoje in izobraževanja bo med drugim spodbujala otrokovo zanimanje o kulturnih razlikah, kritično mišljenje o lastnih kulturnih praksah in senzibilnost ter odpravljala razizem (NCCA, 2005).

Kasneje, ko otroci v šolah začnejo spoznavati glavne koncepte in teorije različnih disciplin, tako v družboslovnih znanostih kot v naravoslovju in matematiki, je prav tako priporočljivo, da učitelji primere iz različnih kultur integrirajo v vsebino.⁴ Izobraževanje, ki upošteva kulturno raznolikost, med drugim priznava legitimnost kultur in etničnih skupin, uči spoštovati različne kulturne tradicije in v učne načrte vključuje multikulturne informacije, vire in materiale (Nieto, v Vrečer, 2009). Integracija medkulturnih vsebin v učne vsebine otroku nudi bolj koherentno in obogateno izkušnjo pridobivanja znanja, predvsem pa je pomembna za prepoznavanje nepravilnosti, rasizma, predsodkov in diskriminacije ter razvijanje strategij za spopadanje s temi družbenimi pojavi tekom šolanja in kasneje v življenju. V praksi to pomeni, da naj bi se v teme, ki jih predvideva učni načrt za posamezne predmete na različnih stopnjah, integrirale tematike, kot so: identiteta in pripadanje, podobnosti in razlike, človekove pravice in dolžnosti, diskriminacija in enakost, konflikt in preprečevanje konflikta (NCCA, 2005). Naslednji primeri, ki jih je ponudil Nacionalni svet za kurikulum in ocenjevanje Republike Irske,⁵ bodo ponudili smernice za vključitev teh vsebin v že obstoječe kurikule v Sloveniji.

⁴ Banks (v Vrečer, 2009) ugotavlja, da se proces konstruiranja znanja nanaša na to, »kako učitelji učencem pomagajo razumeti in preučevati implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive, ki v disciplini vplivajo na konstruiranje znanja. Tako lahko na primer študentje preučujejo, kako je bil proces konstruiranja znanja v naravoslovju zaznamovan z rasizmom, ki so ga vnašale genetske teorije inteligentnosti, darvinizem in evgenika« (str. 18).

⁵ National Council for Curriculum and Assessment.

Smernice za vključitev medkulturne vzgoje v predšolski in šolski kurikulum

V slovenskem nacionalnem kurikulumu za osnovne šole je v manjšem obsegu sicer predvideno spoznavanje migracij in medkulturnih odnosov v različnih kontekstih in pri različnih predmetih v drugem in predvsem tretjem triletju. Vendar o integriranem pristopu v slovenskih šolah nedvomno še ne moremo govoriti. Korak naprej v tej smeri bi bila dopolnitev nacionalnega kurikula za vrtce in osnovne šole s smernicami in priporočili za vzgojitelje in učitelje, ki bi bile podane na izobraževalnih seminarjih in delavnicah, predvsem pa predstavljene že tekom visokošolskega izobraževanja. V neobjavljenem vmesnem poročilu za mednarodni projekt *Migrants and Refugees – A Challenge for Learning in European Schools* avtorici ugotavljata, da slovenski učitelji nimajo potrebnega znanja in izkušenj na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja. To je posledica pomanjkanja izobraževanja na področju razvijanja kompetenc za uspešno obvladovanje multikulturne dinamike v razredih (Toplak in Vah Jevšnik, 2010). Predvsem pa je analiza pokazala, da je v vrtcu in v prvem triletju osnovnošolskega izobraževanja omenjena tematika prepuščena iniciativam posameznih vzgojiteljev oz. učiteljev.⁶ Poglejmo zato primer smernic in priporočil za vpeljavo integriranega pristopa za starostno skupino otrok od štiri do osem let.⁷

Urejenost igralnic in razredov

Sporočilnost fizičnega okolja v vrtcu in šoli je pomembna za razvoj pozitivne samopodobe otrok z različnimi kulturnimi ozadji. Igralnice in učilnice morajo biti opremljene tako, da prikazujejo različnost kot normalen del človeškega obstoja in življenja v državi. Pri tem je pomembno, da so različne kulture predstavljene na način, ki ne bo reproduciral stereotipnih predstav (na primer: otroci različnih ras naj bodo predstavljeni kot člani družbe, v kateri živijo, tj. v šolskih uniformah oz. oblačilih za vsak dan in ne v narodnih nošah). Vsi otroci, ne glede na raso, etnično

⁶ Učitelji v slovenskih osnovnih šolah, ki so sodelovali v raziskavi, so izpostavili pomanjkanje znanja in izobraževanja na temo vzpostavljanja medkulturnega dialoga in razvijanja medkulturnih kompetenc. Največji izzivi, s katerimi se v kulturno oz. etnično heterogenih razredih soočajo, so: kako pristopiti k poučevanju otrok, ki ne razumejo in ne govorijo slovenskega jezika, kako spodbujati toleranco med otroki iz različnih kultur, kako se spopasti z lastnimi predsodki in predsodki otrok, kako uspešno integrirati otroke iz drugih kultur v razredno dinamiko ipd. Izpostavili so potrebo po dodatnem izobraževanju v obliki delavnic in okroglih miz, predvsem pa potrebo po gradivu o medkulturnih kompetencah in komunikaciji, migracijah, multikulturalizmu in človekovih pravicah. Prav tako potrebujejo konkretne smernice za delo z otroki iz drugih kultur in vzpostavitev dobrega odnosa s starši, pri čemer izpostavljajo nepogrešljivost šolske svetovalne službe (Toplak in Vah Jevšnik, 2010).

⁷ Na Irskem je osnovna šola obvezna za otroke od šestih let naprej, vendar starši lahko (in to možnost večinoma tudi izkoristijo) otroke v šolo vpišejo že pri štirih letih, v t. i. infant classes oz. oddelke za predšolske otroke. Smernice in priporočila za vpeljavo multikulturne vzgoje v osnovno šolo tako vključujejo starostno skupino, ki je pri nas vključena v vrtce.

pripadnost, spol ali specifične sposobnosti, se morajo v razredu počutiti prijetno in imeti občutek, da so obravnavani. To lahko dosežemo s plakati, risbicami in fotografijami, ki prikazujejo vzornike iz različnih kultur, z otroškimi risbicami, ki prikazujejo različne kulture, iz katerih otroci prihajajo, in z napisi v jezikih, ki jih otroci govorijo (na primer dobro jutro, dobrodošli ipd.). Prav tako je pomemben izbor igrač, ki so otrokom na voljo. Poglejmo nekaj primerov: lutke naj bodo tako moškega kot ženskega spola in naj predstavljajo različne rase, v igralnem kotičku za pripravljane hrane naj bodo poleg žlic in vilic tudi kitajske palčke, sestavljanke naj prikazujejo otroke iz različnih kulturnih ozadij v družbi, v kateri obiskujejo vrtec ali šolo, na voljo naj bodo glasbila, značilna za različne kulture, ipd. Knjige, ki so na voljo otrokom v igralnicah in učilnicah, predvsem pa tiste, ki jih vzgojitelji in učitelji prebirajo otrokom, imajo izjemno moč vpliva. Zato je pomembno, da je na voljo otroška literatura z različnih koncev sveta, z veliko slikovnega materiala.

Integracija medkulturnih vsebin v obstoječe kurikule

Priporočljivo je torej, da so različne kulturne dinamike predstavljene v kontekstu petih konceptov oz. tematik, ki se med seboj prekrivajo in prepletajo: 1) identiteta in pripadanje, 2) podobnost in raznolikost, 3) človekove pravice in dolžnosti, 4) diskriminacija in enakost, 5) konflikt in razreševanje konfliktov. Gre za tematike, ki so pomembne za vse otroke, ne glede na njihovo etnično oz. kulturno ozadje (NCCA, 2005). Integracija teh vsebin je že v vrtcu mogoča skozi igro in kreativne dejavnosti otrok, kot so vizualno, glasbeno ustvarjanje, ples, razne predstave (npr. gledališke, lutkovne), športne dejavnosti, in skozi ustrezno izbiro otroške literature. Poglejmo primer vključitve teh tematik v ustvarjalne dejavnosti otrok v vrtcu.

Pri spoznavanju glasbe utrjujemo otrokovo identiteto in občutek pripadanja s poslušanjem in prepevanjem priljubljenih slovenskih otroških pesmi, hkrati pa je potrebno, spodbuditi otroke z drugačnim kulturnim ozadjem, da predstavijo pesmi in inštrumente iz svojega kulturnega okolja, ki se jih lahko naučijo in prepevajo skupaj.⁸ Skozi predstavitev glasbe iz različnih kultur, v različnih jezikih in skozi predstavitev različnih glasbenih stilov (npr. klasika, pop, reggae, himne) bodo otroci spoznavali podobnosti in razlike med različnimi pesmimi in zvoki ter jih med seboj primerjali. Podobno lahko otroci pri likovnem ustvarjanju utrjujejo svojo identiteto in samopodobo skozi risanje oz. slikanje samega sebe, svoje družine in doma, izdelek pa predstavijo drugim otrokom. Tako prepoznavajo podobnosti in razlike med svojim izdelkom in izdelki sovrstnikov. Vzgojitelji in učitelji lahko pokažejo izdelke otrok iz različnih kultur, ki jih npr. najdejo na internetu, in skupaj z otroki

⁸ Na podlagi mednarodnega projekta je lani nastalo učno gradivo za vzgojitelje z naslovom Glasbeno popotovanje, avtorice Lorene Mihelač. »Glasbeno popotovanje temelji na multikulturni glasbeni vzgoji in izobraževanju, kjer je osnovni namen seznaniti otroke o različnih kulturah skozi glasbo. Priporoča se izvajanje tega programa na predšolski stopnji, ker navsezgodaj seznanja otroke z drugimi kulturami in civilizacijami ter na ta način spodbudno deluje pri odpravljanju stereotipov o pripadnikih tuje kulture« (Mihelač, 2009).

poiščejo podobnosti in razlike med njihovimi domovi ali oblačili. Prav tako lahko izdelujejo izdelke, ki so značilni za druge kulture: brazilske karnevalske maske, indijske verižice za okoli gležnja, japonske mizuhikije, korejske papirnate lanterne, ameriške odeje iz krpic (krpanke), afriške košare, živalske skulpture Inuitov, kitajske vaze itd., izdelovanje pa pospremi pripoved o kulturi, iz katere ti izdelki izhajajo. Pri tem je ključnega pomena ustrezna seznanjenost vzgojno-izobraževalnega kadra z značilnostmi posameznih kultur in načini podajanja informacij o drugačnih kulturah. Človekove pravice in dolžnosti, diskriminacija in enakost ter konflikt so lahko predstavljeni skozi ilustracije iz pravlji in risank, kot so npr. Pepelka in Motovilčica, Drugačen, Tom in Jerry itd. Pri tem gre tudi za razvijanje empatije do diskriminiranih oz. zapostavljenih posameznikov. Izjemnega pomena je otroška literatura z veliko zanimivimi ilustracijami, ki otrokom približa vrstnike z različnih koncev sveta in o kateri se vzgojitelji z otroki pogovarjajo ter odgovarjajo na njihova vprašanja.

V prvem triletju osnovne šole predmetnik vsebuje slovenski jezik, matematiko, spoznavanje okolja ter športno, likovno in glasbeno vzgojo. Vpeljava medkulturnih vsebin bi bila mogoča pri predmetu spoznavanje okolja, skozi cilje, zapisane v tematskih sklopih Jaz in ti, vi in mi, vendar pa je pomembno, izdelati ustrezna priporočila za integracijo medkulturnih vsebin pri vseh omenjenih predmetih. Kompleksnost naloge je precejšnja in zahteva sodelovanje vzgojno-izobraževalnega kadra, osebja na Ministrstvu za šolstvo in šport ter strokovnjakov na področju migracij in medkulturnih odnosov. Za uspešno integracijo medkulturnih vsebin v kurikulum je potrebno predvsem razvijati medkulturne kompetence vzgojiteljev in učiteljev.⁹ Zgolj poznavanje različnih kulturnih praks, s katerimi se učitelji seznanijo samoiniciativno ali na organiziranih izobraževanjih, ni dovolj za uspešnost integracije tovrstnih vsebin. Potrebna je organizacija sklopov predavanj in delavnic, kjer se bodo učitelji ustrezno seznanili s celovitostjo problematike in kjer jim bodo ponujene konkretne smernice in orodja za njihovo implementacijo v praksi. Pomembno je, da imajo na voljo dovolj kakovostnega gradiva (npr. priročnike z zbranimi vizualnimi umetninami otrok iz različnih kultur, pesmarice, ustrezno otroško literaturo itd.), predvsem pa je nujna seznanitev s tematiko vzpostavljanja medkulturnega dialoga v vrtcih in šolah tekom visokošolskega izobraževanja.

⁹ Pri kompetenci gre po mnenju Evropskega sveta in Evropskega parlamenta za kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam, pri čemer omenjeni odnosi vključujejo čustva, vrednote in motivacije. Medkulturne kompetence so: 1) znanje; 2) tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij; 3) fleksibilnost; 4) zavedanje lastne kulturne identitete; 5) odprtost za nove izkušnje; 6) upoštevanje mnenj; 7) sposobnost, prilagajati se vrednotam drugih; 8) etično obnašanje; 9) potrpežljivost; 10) zavzetost; 11) interpersonalne veščine; 12) povnanjanje in samoizražanje; 13) empatija; 14) občutek za humor (Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers in Wagenhofer, v Vrečer, 2009). Nekoliko drugače medkulturne kompetence opredeli Bender Szymanski (v Blazinšek in Kronegger, 2008), ki meni, da seznam medkulturnih kompetenc med drugim vključuje poznavanje migracij kot družbenega fenomena v lastni državi in širše, zmožnost ocenjevanja posledic preseljevanja, premagovanje lastnih predsodkov o drugačnih, prepoznavanje potreb otrok priseljencev in nudenje pomoči pri premostitvi njihovih težav (npr. težave, ki nastanejo pri nepoznavanju jezika), spodbujanje medkulturne komunikacije in razumevanje do kulturno drugačnih vzorcev obnašanja.

Zaključek

Vzgojitelji in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja igrajo ključno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga med otroki. Njihova vloga v procesu socializacije vsakega posameznika je pomembna predvsem zato, ker niso zgolj prenašalci znanja, temveč tudi vzorniki, ki sooblikujejo temelje za odgovorno in pravično delovanje posameznikov v družbi. Spoznavanje različnosti in drugačnosti že v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole skozi integriran pristop spodbuja vrednote, kot so svoboda, človekove pravice in demokracija. Otroci se naučijo poslušati in spoštovati drugačne in drugače misleče, vzpostavljati dialog in razreševati morebitne konflikte na miren način. Uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga je temelj za razvoj in obstoj inkluzivnih družb, ki stremijo k integraciji in družbeni koheziji ter zavračajo marginalizacijo ranljivih družbenih skupin, hkrati pa prispeva k boju proti predsodkom in stereotipom v javnem življenju in v političnem diskurzu (Council of Europe, 2008).

Za doseg tega cilja mora biti razvijanje medkulturnih kompetenc otrok vpeljana v številne dejavnosti in aktivnosti in ne zgolj omejeno na individualne predmete in/ali specifične dejavnosti, ki jih vrtec ali šola organizirata sporadično. V članku je bilo na primeru smernic irskega nacionalnega sveta za kurikulum in ocenjevanje na kratko predstavljeno, kako vpeljati medkulturne vsebine v dejavnosti v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole in kako fizično urediti igralnice in učilnice, da bodo podpirale vrednote multikulturalizma. Predstavitev je shematična in predstavlja zgolj uvod v kompleksno tematiko, ki jo je potrebno najprej podrobno teoretsko razdelati z multidisciplinarnim pristopom, nato pa izdelati konkretne smernice in priporočila za implementacijo v vrtcu ali šoli ter poskrbeti za izobraževanje kadra že na ravni visokošolskega izobraževanja.

Pomembno je poudariti, da še tako uspešna vzpostavitev medkulturnega dialoga ni magično sredstvo za razreševanje konfliktov v družbi, kajti potrebno je, upoštevati tudi druge dejavnike – predvsem razredna nesoglasja, ki so posledica kapitalnih razmerij. Nedvomno pa lahko otroke skozi medkulturni dialog usmerjamo v aktivne državljane, ki bodo stremeli k pravičnosti, enakosti in inkluzivnosti v okviru pravne države, v kateri prebivajo.

LITERATURA

Blazinšek, A. in Kronegger, S. (2008). *Govoriš medkulturno? T-kit za medkulturni dialog*. Ljubljana: CNVOS.

Lukšič Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Mihelač, L. (2009). *Glasbeno popotovanje*. Pridobljeno 15. 5. 2010, s <http://www.s-ses.ce.edus.si/ucilnica/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=831>.

Toplak, K. in Vah Jevšnik, M. (2010). *Končno poročilo za projekt MIRACLE*. Neobjavljeno delo.

Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Vrečer, N. (ur.). (2009). *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Pridobljeno 15. 5. 2010, s http://arhiv.acs.si/publikacije/Medkulturne_kompetence_v_izobrazevanju_odraslih.pdf.

White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity. (2008). Council of Europe, Strasbourg. Pridobljeno 12. 1. 2010, s <http://www.coe.int/dialogue>.

NCCA. Intercultural Education in the Primary School. Enabling children to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination. (2005). Pridobljeno s <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf>.

Petra Drofenik, Osnovna šola Slave Klavore Maribor, petra.drofenik@guest.arnes.si

Učne težave z vidika učiteljev v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 37.091.398

POVZETEK

Prispevek predstavlja raziskavo pojava učnih težav, ki so prisotne pri zelo raznoliki skupini učencev slovenskih osnovnih šol, in sicer na podlagi empiričnih podatkov, zbranih v devetnajstih osnovnih šolah. Avtorica ugotavlja ocene učiteljev in drugih strokovnih delavcev s področja učnih težav: kakšno je njihovo prepoznavanje učencev z učnimi težavami, katere oblike pomoči uporabljajo pri delu z učenci z učnimi težavami, kako koordinirajo in načrtujejo delo z učenci z učnimi težavami, kakšna je njihova strokovna usposobljenost na področju dela z učenci z učnimi težavami in katere oblike sodelovanja uporabljajo pri delu s starši ter drugimi posamezniki učencev, ki imajo učne težave.

Podatki empiričnih raziskav s področja učnih težav kot enega izmed delov sistema kažejo, da so učne težave največkrat posledica učinkovanja različnih med seboj prepletenih dejavnikov. Prisotne so pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot njihovi vrstniki. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto pogojene tudi z manj ustreznim ali neustreznim procesom poučevanja in učenja.

Ključne besede: učne težave, učenec, učitelj, sodelovanje, prepoznavanje, osnovnošolsko izobraževanje

Teachers' views of learning difficulties in primary school

ABSTRACT

The paper presents a discussion on the appearance of learning difficulties, which are present among very heterogeneous group of pupils in Slovene elementary schools. The research was based on empirical facts collected in nineteen different schools. We focused our attention on teachers, as a part of the school system. We were interested in their opinions and experience about the field of research. The topics covered were as follows: identifying learning difficulties, form aid, coordination and planning work, specialties and cooperation with parents and others in an elementary school.

Learning difficulties are mostly the consequence of various intermingling factors. They are present in very heterogeneous group of pupils with different cognitive, social, emotional (among other) factors, which are then amplified by other pupils. Pupils with learning difficulties need special education but they often have more or less interaction with a school before the process of teaching and learning begins.

Key words: difficulties in learning, pupils, teachers, cooperation, recognition, elementary education

Uvod

V zadnjem času smo priča intenzivni produkciji novega znanja ter izjemnemu tehnološkemu in splošnemu razvoju na vseh področjih, kar postavlja vse večje zahteve po znanju in usposobljenosti človeka, da bi se bil sposoben odzvati na vse to in da bi znal načrtovati nadaljnji razvoj. To potrjuje tudi Končarjeva (1997), ki pravi, da globalizacija procesov, integracije v družbenem in ekonomskem pogledu ter vse intenzivnejše komunikacije v svetu postavljajo mnoge nove standarde, med njimi tudi standarde znanja in usposobljenosti, ki se postavljajo pred prihajajočo generacijo in s tem pred šolo kot družbeno najodgovornejšo institucijo za učenje in razvoj mlade generacije. Tako se z vsako spremembo šolskega sistema poveča pritisk na šolo v obliki vse večjih zahtev.

Raziskave (Magajna idr., 2005) so pokazale, da dobiva pojav učnih težav tudi v Sloveniji zaskrbljujoče oblike in razsežnosti. Največkrat so učne težave posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Prisotne so pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot njihovi vrstniki.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto pogojene tudi z manj ustreznim ali neustreznim procesom poučevanja in učenja. Odkar obstaja šola kot organizirana oblika učenja in vzgajanja otrok, obstaja tudi problem določenega števila učencev, ki imajo pri tem različne težave.

Končarjeva (1997) je prepričana, da je temeljni vzgojno-izobraževalni cilj osnovne šole uravnoteženost med otrokovimi razvojnimi značilnostmi na eni ter kurikulum na drugi strani. Naloga učiteljev in drugih strokovnih delavcev je, pomagati in sodelovati pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev, da bi bili učenci in ustanova kot celota čim uspešnejši. Prilagajati pričakovanja otroku in njegovim posebnostim, je ključ za zadovoljnega otroka, ki bo lahko dal od sebe več, kot da tedaj, ko se od njega pričakuje ali celo zahteva nekaj, česar ne zmore. Če težav in neuspehov ne začnemo odpravljati čim prej, se ti praviloma stopnjujejo po načelu Uspeh rodi nov uspeh, neuspeh pa nov neuspeh.

Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok z različnimi kognitivnimi, izobraževalnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti (Kavkler, 2005). V skupino učencev z učnimi težavami spadajo naslednji učenci (Kavkler idr., 2001):

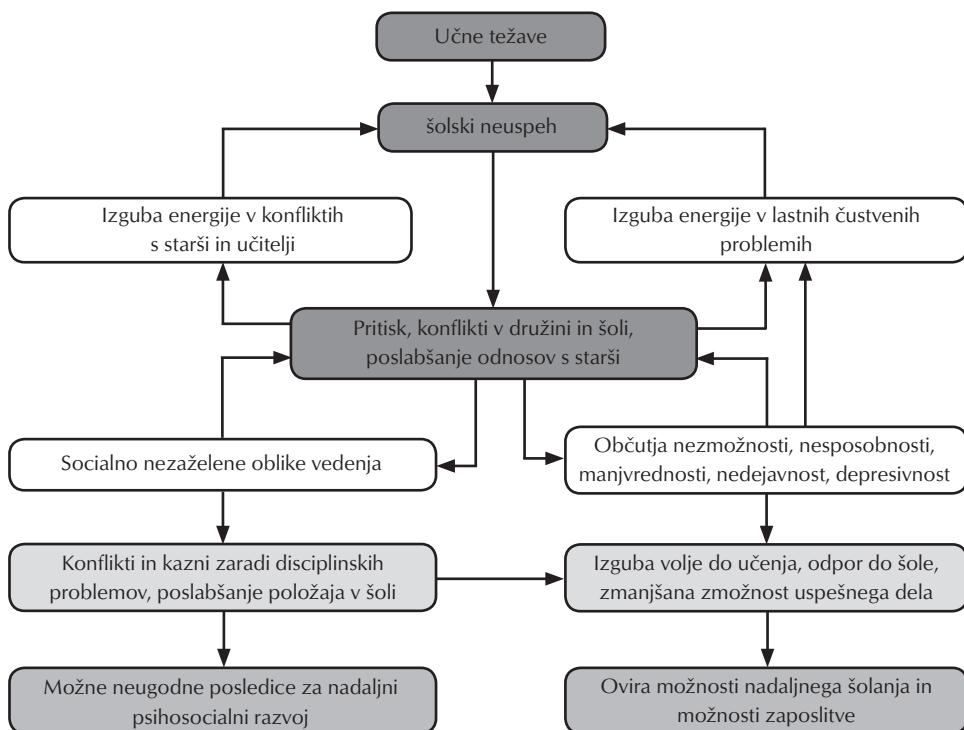
- Učenci, ki počasneje usvajajo znanja.
- Učenci, pri katerih so učne težave pogojene z večjezičnostjo in večkulturnostjo.
- Učenci, ki imajo učne težave zaradi revščine.
- Učenci, ki so deležni pomanjkljivega ali neustreznega izobraževanja.
- Učenci z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami.
- Učenci s čustveno pogojenimi učnimi težavami.
- Učenci, pri katerih so težave posledica pomanjkljive motivacije in samoregulacije ter drugi.

Definicija učnih težav se ne nanaša le na otroka, ki se uči, ampak tudi na kontekst, v katerem se uči. Le-te pa se po evropskih državah razlikujejo. V najnovejšo šolsko zakonodajo (Zakon o osnovni šoli, 1996) med učence s posebnimi potrebami spadajo tudi učenci z učnimi težavami. Po tem zakonu so otroci s posebnimi potrebami »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (11. člen). Uvrstitev učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami želi povečati občutljivost in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter pravočasno nudenje pomoči.

Za učenca z učnimi težavami se ne predvideva individualizirani izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja. Zakon o osnovni šoli (1996, 12. člen) navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Kompleksnost težav in motenj pri učenju zahteva celosten pristop. Strokovnjaki (Magajna idr., 2005) poudarjajo, da so formulacije o težavah učencev zapisane z zornega kota odraslega strokovnjaka, zato jih moramo v procesu pomoči dopolniti in prevesti v jezik, ki ga uporablja učenec. Pomembno pa je tudi, da učenec razume naše videnje njegovega problema. Povsod, še posebej tam, kjer gre za emocionalno funkcioniranje in socialno vključevanje, učenec potrebuje nove dobre izkušnje, da bi mogel premagati tesnobo ali na novo postaviti svoje cilje. V proces pomoči moramo vključiti učenčevo definicijo in z njim sooblikovati njegov delež.

V shemi 1 je prikazan začarani krog šolskega neuspeha. Začarani krog neuspeha v šoli lahko posledično vpliva na motiviranost za šolsko delo, izgubo volje do učenja, odpor do šole. Zaradi teh pojavov pa marsikateri otrok tudi tedaj, kadar se v procesu zorenja njegove težave omilijo ali povsem izginejo, ostaja neuspešen učenec.



Shema 1: Začarani krog šolskega neuspeha (Mikuš Kos, 1985, str. 54)

Metodologija

Z raziskavo smo preučili nekatere ocene učiteljev in drugih strokovnih delavcev¹ o učencih z učnimi težavami v osnovni šoli. S pridobljenimi rezultati raziskave smo želeli razkriti, kakšno je prepoznavanje učencev z učnimi težavami, kako se prilagajajo oblike pomoči učencem z učnimi težavami, kako poteka organizacija koordiniranja pomoči učencem z učnimi težavami, kakšno je sodelovanje s starši in drugimi posamezniki glede učencev z učnimi težavami in kako so učitelji in drugi strokovni delavci strokovno usposobljeni za delo z učenci z učnimi težavami. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med učitelji razrednega in predmetnega pouka ter drugimi strokovnimi delavci pri delu z učenci, ki imajo učne težave.

Pri načrtovanju raziskave smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj, ki smo jih razdelili na sklope in jih bomo predstavili v preglednici 1.

Vprašanja, vezana na opredelitev, delež in odkrivanje učencev z učnimi težavami:
• <i>Kateri učenci sodijo med učence z učnimi težavami?</i> • <i>Ali lahko imajo učne težave tudi nadarjeni učenci?</i> • <i>Koliko je po ocenah učiteljev in drugih strokovnih delavcev povprečno število učencev z učnimi težavami na oddelek?</i> • <i>Kako po učiteljevih ocenah in ocenah drugih strokovnih delavcev najpogosteje odkrivajo učence z učnimi težavami?</i>
Vprašanja, vezana na izvajalce pomoči in na sodelovanje s starši ter z zunanjimi institucijami učencem z učnimi težavami:
• <i>Kdo po ocenah učiteljev in drugih strokovnih delavcev neposredno nudi pomoč učencem z učnimi težavami?</i> • <i>S kom učitelji in drugi strokovni delavci sodelujejo pri nudenju pomoči učencem z učnimi težavami?</i> • <i>Kako uspešno je sodelovanje šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami?</i> • <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci ukrepajo v primerih, ko starši niso motivirani in ne sodelujejo?</i>
Vprašanja, vezana na ovire, težave in politiko šole pri delu z učenci z učnimi težavami:
• <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci osebno pomagajo učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici?</i> • <i>Kako učitelji in drugi strokovni delavci osebno pomagajo učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice?</i> • <i>V katerih znanjih na področju dodatnega strokovnega usposabljanja bi se želeli učitelji in drugi strokovni delavci še izpopolnjevati?</i> • <i>Ali se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja namenja učencem z učnimi težavami posebna pozornost?</i>

Preglednica 1: Raziskovalna vprašanja

¹ Drugi strokovni delavci so: specialni pedagog/defektolog, socialni delavec, psiholog, pedagog in sodelavci iz zunanjih institucij.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika z lestvico z izjavami Likartovega tipa. Po predhodnem dogovoru smo vsaki šoli osebno izročili anketne vprašalnike. Raziskava je zajela učitelje prvega, drugega in tretjega triletja ter druge strokovne delavce 19 mariborskih osnovnih šol. Razdelili smo 100 anketnih vprašalnikov, vrnjenih je bilo 96. Glede na spol je bilo od vseh anketiranih ($n = 96$) 91,7 % ženskega spola, kar je za pedagoški poklic pričakovano. Glede področja dela, ki ga anketirani opravljajo, je 41,6 % učiteljev razrednega pouka z učitelji podaljšanega bivanja in 41,6 % učiteljev predmetnega pouka. Glede na dokončano izobrazbo ima največ anketiranih (57,3 %) visoko izobrazbo in glede na delovno dobo največ anketiranih (55,2 %) od 11 do 30 let delovnih izkušenj. Dobljeni podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami v odgovorih na posamezna vprašanja smo uporabili χ^2 -preizkus.

Rezultati in interpretacija

Pri opredeljevanju učencev, ki sodijo med učence z učnimi težavami, so anketirani imeli možnost izbire med več odgovori, ki so jih ovrednotili z da, ne ali ne vem. Iz dobljenih empiričnih rezultatov (preglednica 2) je razvidno, da anketirani učitelji in drugi strokovni delavci učence z učnimi težavami pogosteje opredeljujejo z dejavniki, kot so: specifične učne težave, nižji intelektualni potenciali, hiperaktivnost in nemirnost, slabe delovne navade ipd., manj pa z okoljskimi dejavniki, ki vključujejo pomanjkljive spodbude za učenje, socialno ogroženost in pomanjkljivo oz. neustrezno poučevanje.

Strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da je v praksi mnogo težje doseči spremembe na področju učenja z vplivanjem na otrokove biološke danosti kot na okolje, saj to terja iskanje novih, aktivnejših strategij poučevanja in motivacije za učenje.

Rang	Učenci z učnimi težavami	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Tisti, ki imajo splošno upočasnen intelektualni razvoj.	85	88,6	NE; $\chi^2 = 1,458$; $g = 4$; $P = 0,834$
2	Tisti, ki imajo specifični primanjkljaj na posameznih področjih učenja.	83	86,5	NE; $\chi^2 = 3,724$; $g = 4$; $P = 0,445$
3	Tisti, ki komaj dosegajo minimalne standarde znanja.	81	84,4	NE; $\chi^2 = 2,828$; $g = 4$; $P = 0,587$
4	Tisti, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja (učenci z negativnimi ocenami).	73	76,0	NE; $\chi^2 = 0,128$; $g = 4$; $P = 0,998$

Rang	Učenci z učnimi težavami	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
5	Tisti, ki slabše razumejo slovenski jezik.	70	72,9	NE; $\chi^2 = 1,759$; g = 4; P = 0,780
6	Tisti, ki so nadarjeni.	62	64,6	NE; $\chi^2 = 5,011$; g = 4; P = 0,286
7	Tisti, ki se hiperaktivno in nemirno vedejo.	56	57,2	NE; $\chi^2 = 6,425$; g = 4; P = 0,170
8	Tisti, ki imajo čustvene težave.	52	54,2	NE; $\chi^2 = 3,812$; g = 4; P = 0,432
9	Tisti, ki imajo pomanjkanje učnih in delovnih navad.	51	53,1	NE; $\chi^2 = 4,494$; g = 4; P = 0,343
10	Tisti, ki so socialno ogroženi.	40	41,7	NE; $\chi^2 = 3,478$; g = 4; P = 0,481
11	Tisti, ki imajo pomanjkljivo motivacijo.	38	39,6	NE; $\chi^2 = 3,556$; g = 4; P = 0,469
12	Tisti, katerih učni uspeh je izrazito nižji od njihovih sposobnosti.	36	37,6	NE; $\chi^2 = 2,029$; g = 4; P = 0,730
13	Tisti, ki imajo pomanjkljive spodbude za šolsko delo.	35	36,5	NE; $\chi^2 = 5,395$; g = 4; P = 0,249

Preglednica 2: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o opredeljevanju učencev z učnimi težavami

Anketirani so se v veliki večini (64,6 %) strinjali, da se učne težave pojavljajo tudi pri nadarjenih učencih. Vprašanje, ki pa se morda ob tem zastavlja, bi bilo naslednje: V kolikšni meri učitelji in drugi strokovni delavci težijo k presojanju inteligentnosti in nadarjenosti le na osnovi tipičnih šolskih veščin?

χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 5,011$; g = 4; P = 0,286) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembnih razlik pri odgovorih, da imajo nadarjeni učenci učne težave.

Pri ocenjevanju deleža učencev z učnimi težavami glede na oddelek je dobra polovica anketiranih (51,0 %) izbralo odgovor 3–5 učencev, temu je sledil odgovor 1–2 učenca (37,5 %). χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 6,139$; g = 4; P = 0,189) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembnih razlik pri odgovorih deleža učencev na oddelek. Rezultat kaže na pričakovano prisotnost pojava učnih težav in hkrati tudi na senzibilnost anketiranih na pojav učnih težav. Čeprav nekateri strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da se pogostnost pojavljanja učnih težav na predmetni stopnji povečuje, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti pri učnih težavah pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki oviranost pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja še dodatno povečajo. Na predmetni stopnji anketirani opažajo porast zahteve na učnem pa tudi na psihosocialnem področju, saj pričakovanja po večji samostojnosti spremlja tudi zmanjševanje različnih načinov podpore in pomoči staršev.

Pri odkrivanju učencev z učnimi težavami rezultati kažejo (preglednica 3), da jih večina anketiranih (93,8 %) pogosto odkriva sproti v okviru lastnega dela, temu sledi sistematično odkrivanje z načrtovanimi postopki (87,5 %). χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede na sistematično odkrivanje učencev z učnimi težavami. Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da anketirani učitelji razrednega pouka (85,0 %) in anketirani učitelji predmetnega pouka (95,0 %) pogosteje odkrivajo učence z učnimi težavami sistematično z načrtovanimi postopki kot drugi anketirani strokovni delavci (75,0 %). Tako ugotavljamo, da k takšnemu načinu odkrivanja učencev z učnimi težavami (očitno) pripomore dejstvo, da se razredni in predmetni učitelji vsakodnevno srečujejo z učenci z učnimi težavami in po navadi so prvi, ki so z njimi v stiku, pred drugimi strokovnimi delavci.

Rang	Odgovori	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Sproti v okviru lastnega dela.	90	93,8	NE; $\chi^2 = 3,557$; g = 3; P = 0,469
2	Sistematično z načrtovanimi postopki.	84	87,5	DA; $\chi^2 = 13,625$; g = 3; P = 0,009
3	Spontano, nenačrtno in nesistematično.	71	74,0	NE; $\chi^2 = 3,576$; g = 3; P = 0,466

Preglednica 3: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o odkrivanju učencev z učnimi težavami

Glede izvajanja pomoči učencem z učnimi težavami večina anketiranih (86,5 %) ocenjuje, da tedensko pomoč nudi učitelj, ki učenca poučuje, temu sledijo specialni pedagog/defektolog (84,3 %), razrednik (71,9 %) in drugi (preglednica 4). χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede izvajanja pomoči učitelja podaljšanega bivanja in razrednika. Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da visok odstotek učiteljev razrednega pouka (75,8 %) ocenjuje, da tedensko pomoč izvajajo učitelji podaljšanega bivanja, dobra polovica predmetnih učiteljev (53,3 %) pa poroča, da tedensko pomoč izvaja razrednik. Takšni odgovori lahko nakazujejo, da razredni učitelji v primerjavi s predmetnimi učitelji bolje zaznavajo učitelje podaljšanega bivanja kot izvajalce pomoči in da predmetni učitelji v primerjavi z razrednimi učitelji bolj zaznavajo razrednike kot izvajalce pomoči. Sklepamo lahko, da imajo razredniki na razredni stopnji pri izvajanju oporo in pomoč učiteljev podaljšanega bivanja, medtem ko razredniki na predmetni stopnji v večji meri sami izvajajo pomoč.

Rang	Izvajalec pomoči	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Učitelj, ki učenca poučuje predmet.	83	86,5	NE; $\chi^2 = 8,176$; g = 3; P = 0,226
2	Specialni pedagog/defektolog.	81	84,3	NE; $\chi^2 = 7,006$; g = 3; P = 0,536
3	Razrednik.	69	71,9	DA; $\chi^2 = 17,840$; g = 3; P = 0,022
4	Šolska svetovalna služba.	65	66,7	NE; $\chi^2 = 3,780$; g = 4; P = 0,876
5	Učitelj podaljšanega bivanja.	61	63,5	DA; $\chi^2 = 26,650$; g = 3; P = 0,001
6	Sošolci.	35	37,5	NE; $\chi^2 = 11,366$; g = 4; P = 0,182

Preglednica 4: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev pri nujenju pomoči učencem z učnimi težavami

Pri koordiniranju pomoči učencem z učnimi težavami anketirani najpogosteje (92,8 %) sodelujejo s šolsko svetovalno službo, temu sledita pogosto sodelovanje z razredniki in specialnim pedagogom/defektologom (88,5 %), pogosto (76,0 %) pa je tudi sodelovanje z učiteljem predmeta, pri katerem ima učenec težave. χ^2 -preizkus ni v nobenem primeru pokazal statistično pomembne razlike v mnenjih med anketiranimi o nujenju pomoči učencem z učnimi težavami.

Pri ocenjevanju anketiranih glede sodelovanja s starši slaba polovica (41,7 %) vseh anketiranih ocenjuje, da je uspešnost sodelovanja prav dobra. Temu sledi ocena sodelovanja, ki je dobra in zadostna (35,4 %), le 10,4 % vseh anketiranih pa ocenjuje, da je sodelovanje s starši odlično. Dobljeni odgovori kažejo na to, da bo na področju sodelovanja s starši potrebno še (marsikaj) spremeniti. χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 9,848$; g = 8; P = 0,276) je pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede sodelovanja šole s starši na področju dela z učenci z učnimi težavami. Razredni učitelji sodelovanje šole s starši ocenjujejo nekoliko bolje.

Pri ocenjevanju ukrepov, kadar starši niso pripravljeni sodelovati, se večina anketiranih (95,9 %) pogosto osredotoči na neposredno delo z učencem, ki ima težave, temu sledi (95,8 %) posvetovanje s kolegom, s šolsko svetovalno službo in drugimi na šoli. Se pa anketirani pogosto (79,1 %) poskušajo približati staršem tudi na drugačne načine. χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede neposrednega dela z učencem z učnimi težavami, kadar starši niso motivirani in ne sodelujejo. Dobljeni empirični podatek opozarja, nakazuje tendenco, da v anketo zajeti učitelji in strokovni delavci najprej sami začnejo reševati težave, šele kasneje poskušajo vključiti starše na različne načine.

Pri ocenjevanju pomoči učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici večina anketiranih (95,8 %) pogosto prilagaja delo pri utrjevanju znanja, temu sledijo tisti, ki pogosto prilagajajo delo pri razlagi (86,5 %), tisti, ki pogosto prilagajajo delo s prilagajanjem učnega okolja (85,4 %), in drugi. χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede osebne pomoči učencem z učnimi težavami pri pouku v učilnici.

Pri ocenjevanju pomoči otrokom z učnimi težavami med poukom izven učilnice je večina anketiranih (96,9 %) izjavilo, da pomoč individualno pogosto nudita specialni pedagog/defektolog in šolska svetovalna služba (91,7 %), potem predmetni učitelji (65,6 %), učitelji podaljšanega bivanja (64,6 %) in drugi. χ^2 -preizkus je pokazal, da prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede dela z učenci z učnimi težavami pri predmetnih učiteljih (preglednica 5). Pri pregledu frekvenc smo ugotovili, da je odstotek anketiranih učiteljev predmetne stopnje (82,5 %) in drugih strokovnih delavcev (74,9 %) višji od odstotka anketiranih učiteljev razredne stopnje (45,0 %), ker učitelji predmetne stopnje in drugi strokovni delavci pogosteje uporabljajo oblike pomoči med poukom izven učilnice kot učitelji razredne stopnje.

Rang	Oblike pomoči med poukom izven učilnice	f	f (%)	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1	Z njim individualno dela specialni pedagog in svetovalni delavec.	93	96,9	NE; $\chi^2 = 3,277$; g = 2; P = 0,513
2	Z njim delajo predmetni učitelji.	63	65,6	DA; $\chi^2 = 14,779$; g = 3; P = 0,022
3	Z njim delajo učitelji podaljšanega bivanja.	62	64,6	NE; $\chi^2 = 6,661$; g = 3; P = 0,588
4	Z njim s pomočjo v skupinah dela specialni pedagog in svetovalni delavec.	54	55,3	NE; $\chi^2 = 11,967$; g = 3; P = 0,063

Preglednica 5: Frekvenčna porazdelitev števila (f) in strukturni odstotki (%) razrednih in predmetnih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev o osebni pomoči učencem z učnimi težavami med poukom izven učilnice

Glede teme dodatnega strokovnega izobraževanja s področja učnih težav večina anketiranih ocenjuje, da je zelo potrebno izobraževanje o prepoznavanju vzrokov učnih težav (90,6 %) ter o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev z učnimi težavami (90,6 %), temu sledijo usposabljanje o učinkovitih oblikah pomoči učencem z učnimi težavami (89,6 %) in o motiviranju učencev za šolsko delo (89,6 %) ter usposabljanje o učinkovitih oblikah sodelovanja s starši učencev z učnimi težavami (86,5 %). 2-preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih glede znanj na področju dodatnega

strokovnega usposabljanja. Visok delež pri rangiranju posameznih tem za dodatno strokovno izobraževanje opozarja na premajhno strokovno usposobljenost strokovnih delavcev na področju učnih težav.

Glede oblik strokovnega sodelovanja na področju učencev z učnimi težavami je večina anketiranih izjavilo, da posebno pozornost učencem z učnimi težavami namenjajo na sestankih strokovnega tima (59,4 %), mesečnih pedagoških konferencah (58,3 %) in na manjših timskih sestankih (50,0 %). χ^2 -preizkus je v vseh primerih pokazal, da ne prihaja do statistično pomembne razlike v odgovorih anketiranih o obliki strokovnega sodelovanja glede učencev z učnimi težavami.

Sklep

Rezultati naše raziskave kažejo, da učitelji in drugi strokovni delavci v večini prepoznajo učence z učnimi težavami in jim poskušajo prilagajati oblike pomoči v razredu. Iz tega lahko sklepamo, da ima vsaka šola in vsak učitelj v razredu učence z učnimi težavami. To potrjuje tudi visok delež odkrivanja učencev z učnimi težavami na oddelek. Rezultat kaže na pričakovano prisotnost pojava učnih težav in hkrati tudi na senzibilnost anketiranih na pojav učnih težav. Čeprav nekateri strokovnjaki (Magajna idr., 2005) ocenjujejo, da se pogostnost pojavljanja učnih težav na predmetni stopnji povečuje, saj se zaradi neugodnih izkušenj in doživljanja neuspešnosti pri učnih težavah pridružijo tudi čustvene in vedenjske težave, ki ovirajo pri uspešnem usvajanju in izkazovanju znanja še dodatno povečajo. Na predmetni stopnji anketirani opažajo porast zahteve na učnem pa tudi na psihosocialnem področju, saj pričakovanja po večji samostojnosti spremlja tudi zmanjševanje različnih načinov podpore in pomoči staršev. Rezultati to potrjujejo, saj učitelji predmetne stopnje sodelovanje s starši ocenjujejo srednje dobro in bi na tem področju bilo potrebno še kaj spremeniti, medtem ko učitelji razredne stopnje sodelovanje s starši ocenjujejo kot odlično. Rezultati kažejo, da je sodelovanje z zunanjimi institucijami prav tako slabo in bi bilo potrebno sistematično razvijati timsko delo tudi na tem področju.

Učitelji in drugi strokovni delavci se strokovno ne čutijo dovolj usposobljene za delo z učenci z učnimi težavami in so se pripravljene dodatno strokovno izobraževati, predvsem s področja prepoznavanja vzrokov učenčevih učnih težav, o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja učencev z učnimi težavami ter o učinkovitih oblikah pomoči učencem z učnimi težavami. Rezultati kažejo, da učitelji in drugi strokovni delavci največkrat prilagajajo delo učencem z učnimi težavami pri utrjevanju znanja, razlagi snovi ter s prilagajanjem učnega okolja (npr. sedežni red). Šola ima možnost, da organizira pomoč za obvladovanje učnih težav. Učitelji in drugi strokovni delavci veliko pozornosti namenijo izmenjavi svojih izkušenj, ki jih imajo pri delu z učenci z učnimi težavami, na timskih sestankih in na pedagoških

konferencah, vendar potrebujejo več izkušenj za uspešno delovanje pri učenju za vsakega učenca. Kot pravi Končarjeva (1997), učitelj ne more sam sprejeti ne osebne ne poklicne odgovornosti za delo z učenci z učnimi težavami oziroma za vse otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih osnovnih šolah. Osebnostno ne more odgovarjati zato, ker v razmeroma velikih oddelkih in ob obsežnem učnem programu ne zmore individualno prilagajati vsebin ali celo delati s takšnim otrokom. Profesionalno pa je omejen zato, ker se pri svojem študiju ni usposobil za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ker je ravno učitelj tisti, ki se najprej sreča z učencem z učnimi težavami v razredu pri vsakodnevem delu, bi bilo potrebno bolj sistematično izobraževati učitelje, poglobiti razumevanje narave šolske neuspešnosti in učnih težav, raziskovati vplive neusklajenosti med značilnostmi učenca in učnega okolja (npr. z metodami, materiali, gradivi, klimo), se ukvarjati z njimi zato, da bi učenci zares znali, se v šoli zares učili in ne bili samo poučevani.

LITERATURA

Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Bečan, T. (1997). *Blišč in beda integracije: Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Center Kontura d. o. o.

Divjak, P. (2007). *Učenci z učnimi težavami z vidika učiteljev v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Goršič, N. in Kavkler, M. (2004). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje osvajajo znanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Javornik, M. (2004). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 118–130.

Kavkler, M., Slodnjak, V., Kos Mikuš, A. in Magajna, L. (2001). *Projekt: Izključevanje iz rednega procesa izobraževanja kot dejavnik socialne neenakosti*. Ljubljana: Mestna občina Ljubljana.

Kavkler, M. (1993). Dobra volja ali dolžnost učitelja. *Šolski razgledi*, 44 (19), 11.

Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), 56–68.

Končar, M. (1997). *Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. Ljubljana: Milan Simčič s. p.

Magajna, L. (2002). Razumeti učne težave. *Didakta*, 11 (63), 22–25.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar, G. K. (2005). *Koncept dela Učne težave v osnovni šoli* (osnutek). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Mikuš Kos, A. (1985). Otrok, njegovo okolje in učne težave. V *Učne težave našega šolarja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Novljan, E. (1997). *Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje: uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Center Kontura d. o. o.

Schmidt, M. (1999). Prihodnost inkluzivnih šolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 50 (5), 128–138.

Tomlison, P. (2001). *Understanding mentoring: reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham (UK), Philadelphia (USA): Open University Press.

Raziskovalni projekt: Učne težave doma in na tujem. (2002). Ljubljana: Urad RS za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12, 879–889.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, 7105–7110.

Breda Bizjak, pika-polonica@siol.net

Šolska knjižnica v devetletni osnovni šoli ter medpredmetno povezovanje: primer povezave knjižničnih informacijskih znanj in slovenščine v 9. razredu

Strokovni članek

UDK 027.8:371.64:025.4.03

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni cilji in naloge šolske knjižnice, informacijska pismenost ter knjižnična informacijska znanja. Šolska knjižnica učenje v razredu ne le dopolnjuje, ampak seže mnogo dlje, saj omogoča učenje brez prisile. Knjižničar ni le izposojevalec knjižničnega gradiva, temveč tudi pedagoški delavec, ki se vključuje v vzgojno-izobraževalni proces. Pouk, podprt s knjižničnimi informacijskimi znanji, mora biti dobro organiziran, kar zahteva sodelovanje med knjižničarjem in učiteljem. Knjižnica vzgaja učenca za učenje in za samostojnega uporabnika šolske (in druge) knjižnice. Predstavljen je praktični primer povezovanja knjižničnih informacijskih znanj s cilji učnega dela pri predmetu slovenščina, ki nastajajo pri pridobivanju znanja z medpredmetnim povezovanjem. Poudarek je na iskanju informacij o dosegljivih virih na obravnavano temo. Poizvedbo po vzajemnem katalogu osvetli primer iskanja po ključnih besedah.

Ključne besede: šolska knjižnica, knjižnična informacijska znanja, medpredmetne povezave, informacijska pismenost, knjižničar, osnovna šola

School libraries in the nine-year compulsory primary school and cross- curricular cooperation: library and information expertise and Slovene language in class 9

ABSTRACT

The article presents the goals and tasks of a school library, information literacy and library science. A school library does not merely compliment learning in the classroom, it goes well beyond this: it enables pupils to study and learn on their own, without coercion. The librarian is not simply a lender of materials, but also an educator who fully participates in the educational process. Teaching supported by library and information expertise must be well organized. Good cooperation between the librarian and the teacher is a necessary condition for success. The library encourages pupils to study and make full use of all types of libraries independently. Here the reader will find a practical example of the connection between library science and the goals of the curriculum in Slovene language, which is made possible by the acquisition of knowledge via cross curricular teaching. Emphasis was put on the searching for information about available sources as it relates to a desired topic. Searching in a cross-departmental database is better through use of key words.

Key words: school library, library and information expertise, cross-curricular cooperation, information literacy, librarian, primary school

Uvod

S sodobnimi načini poučevanja postaja knjižnica osrednji prostor ne samo branja, ampak tudi učenja in raziskovanja na šoli (Bratuša in Cestnik, 2001). »Dobra šolska knjižnica mora storiti vse kaj več, kakor otrokom le enkrat tedensko izposojati knjige« (Kropp, 2000, str. 41). Pripeljati učence v knjižnico, jih motivirati in usposobiti za stalne uporabnike knjižnice, je pomemben cilj knjižničarjev. Ne le umetnostna besedila, po katerih šolarji najpogosteje segajo, tudi strokovno literaturo jim je potrebno približati in seveda uporabo slovarjev, enciklopedij, pravopisa. Ni pa šolska knjižnica le dostop do informacijskih virov; v njej se učenci učijo izgrajevati pomen in pridobivajo spretnosti za uporabo informacij, kar je ključno za proces vseživljenjskega učenja (Primary, 2000, v Informacijsko opismenjevanje, 2005). Knjižničar sodeluje v vzgojno-izobraževalnem procesu z učitelji šolskih predmetov na temelju medsebojnega povezovanja, načrtovanja in razvijanja samostojnega ali skupinskega razisko-

valnega dela (Steinbuch, 1998). V sodelovanju z učitelji knjižničar načrtuje tudi vsebine in cilje knjižničnih informacijskih znanj (Bratuša in Cestnik, 2001). Knjižnična informacijska znanja zajemajo vse elemente informacijske pismenosti s poudarkom na uporabi knjižnice in v njej ter z njeno pomočjo dosegljivih informacij (Bon, 1999). Znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih učenec razvija v okviru knjižničnih informacijskih znanj za vseživljenjsko in samostojno učenje, omogočajo in spodbujajo aktivno pridobivanje kakovostnega znanja na različnih področjih, kritično in ustvarjalno razmišljanje, izražanje čustev, misli in zaznav.

Prikazana je oblika medpredmetnega sodelovanja pri pouku slovenščine v 9. razredu osnovne šole, upoštevajoč pedagoško-didaktične vidike. Pedagoško-didaktični vidik pa upošteva didaktične pristope, učne oblike, metode in stile vodenja.

Vloga knjižnice v šoli

Primarni cilj šole sta vzgoja in izobraževanje. Šolska knjižnica kot del šole in vzgojno-izobraževalnega procesa v svojem delu in načrtovanju sledi ciljem šole in učnega programa. Cilji šole in tudi učni program določajo njene naloge in dejavnosti. Te dejavnosti so zapisane v Manifestu o šolskih knjižnicah (2001), kjer jih opredelijo kot temeljne dejavnosti za razvijanje pismenosti, informacijske pismenosti, poučevanja, učenja in kulture. Manifest (2001) je poudaril enake možnosti za vse: »Storitve šolskih knjižnic morajo biti enakopravno zagotovljene vsem članom šolske skupnosti ne glede na starost, raso, spol, religijo, narodnost, jezik, strokovni ali socialni status. Posebne storitve in gradiva morajo biti zagotovljena tistim, ki ne morejo uporabljati rednih knjižničnih storitev in gradiv« (str. 138–139). Manifest poudarja tudi nujnost kontinuiranega sodelovanja šolske knjižnice pri učenju, poučevanju in spodbujanju izobraževalnih sprememb ter naloge šolske knjižnice pri navajanju učencev na stalno, vseživljenjsko uporabo knjižnice za zadovoljevanje njihovih izobraževalnih, kulturnih ali sprostitvenih potreb.

Manifestu IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions – Mednarodna federacija knjižničnih združenj in ustanov)¹ in UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)² o šolskih knjižnicah so se leta 2002 pridružile še Smernice za šolske knjižnice (IFLA/UNESCO-ve smernice, 2003), ki nadgrajujejo vsebino manifesta. V petem poglavju (IFLA/UNESCO-ve smernice, 2003) posebej opredeljujejo model programa učnih spretnosti in informacijske pis-

¹ IFLA je mednarodna, nevladna, neprofitna organizacija, ki zastopa interese knjižničnih in informacijskih služb in njihovih uporabnikov. IFLA naj bi bila orodje, s pomočjo katerega se knjižničarstvo kot stroka (veda, znanost) predstavlja svetu. Ustanovljena je bila leta 1927 na mednarodni konferenci v Edinburgu na Škotskem.

² UNESCO je specializirana organizacija znotraj Združenih narodov. Glavni cilj UNESCO je, prispevati k miru in varnosti s sodelovanjem držav na področjih izobraževanja, znanosti in kulture. Ustanovljen je bil leta 1945.

menosti: »Informacijsko pismeni učenci bi morali biti usposobljeni za samostojno učenje«. Šolska knjižnica pa je opredeljena kot »kraj, kjer se razlike posameznikov mešajo z raznolikostjo virov in tehnologij«. In dalje: »Ko delajo učenci v skupini, se naučijo zagovarjati svoje mnenje, sočasno pa tudi konstruktivno kritizirati mnenja drugih« (str. 122).

Idejni načrt šolskih knjižnic (1995), ki je prvi program na državni ravni, je bil posebej oblikovan za razvoj šolskih knjižnic, na njem pa temeljijo vsi pozneje sprejeti zakonski in podzakonski predpisi in standardi.³ V načrtu so opredeljeni cilji, naloge ter integriranost šolske knjižnice v življenje in delo šole. Med cilje v načrtu so umeščeni spodbujanje učenca k samostojnemu učenju, uporaba sodobnih informacijskih virov, motiviranje učencev pri branju, učenju in tudi zunajšolskih dejavnostih.

Pedagoška vloga knjižnice je torej v tem, da ob podpori informacijskih virov pomaga razvijati specifične spretnosti in znanja, ki bodo učencem dala temeljna znanja in veščine, potrebne za samostojno učenje. V tem smislu se knjižnične informacijske dejavnosti nenehno prepletajo s poukom in individualnimi interesi učencev. S tem postaja knjižnica poleg svojega širšega kulturnega poslanstva tudi sodobno informacijsko in učno središče šole. Postaja vez med učenci, učitelji in informacijskimi viri in hkrati mesto za pogovor o relevantnosti posamezne informacije (Čelik, 2003).

Prenova osnovne šole in šolska knjižnica

Temeljni koncepti za prenovo osnovne šole so izšli iz novih pogledov na vzgojo in izobraževanje, ki jih je prinesel nov družbeni red v prvi polovici devetdesetih let 20. stoletja. Podani so v treh dokumentih: Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Kovač Šebart, 2002, v Čelik, 2003). Besedila so bila končno usklajena in dorečena z Izhodišči kurikularne prenove (1996), na kar se navezujejo tudi smernice Idejnega načrta slovenskih šolskih knjižnic (1995).

Zakon o osnovni šoli kot najpomembnejšo novost prinaša postopno uvajanje devetletne osnovne šole. V tej prenovi naj bi ustrezno mesto našla tudi šolska knjižnica in tako prispevala svoj delež pri razvijanju informacijske pismenosti. Knjižničar pa bo skupaj z učitelji uresničeval cilje tega opismenjevanja. Člani predmetne kurikularne komisije za šolske knjižnice so sestavili knjižnična informacijska znanja, cilje in vsebine za osnovno šolo, kjer so zajeti vsi elementi informacijske pismenosti; poudarek

³ Iz pomena teh smernic se zastavljajo naloge, ki so v prenovljenih programih zdaj že bolj konkretno opredeljene: za osnovno šolo v tako imenovanih »ciljih in vsebinah« knjižničnih informacijskih znanj ter v učnem načrtu za izbirni predmet informacijsko opismenjevanje, ki se lepo navezujejo tudi na vzgojo za medije, v srednje šole pa se knjižnična informacijska znanja vpeljujejo po vzoru gimnazijskih »obveznih izbirnih vsebin« (Čelik, 1999a, str. 12).

pa je na uporabi knjižnice in z njeno pomočjo dosegljivih virov informacij. Prenova slovenskega šolstva tako šolski knjižnici, knjižničarju ter njegovemu sodelovanju z učiteljem prinaša nove razsežnosti. Pedagoško delo v knjižnici postaja vedno bolj pomembno, določajo pa ga že tudi v prejšnjem poglavju omenjeni standardi.

Vse do osemdesetih let prejšnjega stoletja se je s funkcijo, vsebino, organizacijo in delovanjem šolskih knjižnic ukvarjala predvsem bibliotekarska stroka in mnogo manj izobraževalna dejavnost. Le-ta je v svoji zakonodaji in izobraževalnih programih dejavnost šolskih knjižnic potiskala v obrobno in nezavezujočo sfero izobraževalnega sistema, saj so se področja izobraževalnih programov omejevala na predpisane učbenike in naslove obveznega branja. Razvoj informacijske tehnologije in količina razpoložljivega znanja pa sta strmo naraščala, pojavili so se novi mediji in novi viri informacij. Učitelj že dolgo ni mogel biti več edini vir informacij in znanja, njegova vloga se je vedno bolj spreminjala v organizatorja in mentorja izobraževalnega dela, pri tem pa je vedno bolj potreboval pomoč šolskega knjižničarja in šolske knjižnice. Seveda pa mu tako pomoč lahko nudita samo ustrezno opremljena šolska knjižnica in ustrezno usposobljen⁴ šolski knjižničar (Bahor, 2009). Te spremembe so narekovale družbene potrebe in spoznanja, da naj bi pouk postal bolj življenjski, usmerjen k raziskovanju, bolj odprt in podprt z aktualnimi viri. »Zato današnji učni načrti uvajajo posebno opredelitev medpredmetnih povezav, ki učitelja opozarja, kje se cilji njegovega predmeta dotikajo sorodnih ciljev drugih predmetov, hkrati pa je zadnja prenova identificirala nekaj ključnih področij razvoja učenca, ki v nacionalnem kurikulumu niso podprta s posebnim predmetom, čeprav sodijo med temeljna področja razvoja znanj, spretnosti in navad« (Kroflič, 2002, str. 139). V sodobni šoli, ki spodbuja raziskovanje, je zato tudi šolska knjižnica organizirana tako, da s svojo dejavnostjo in materialnimi pogoji dela nudi odprto učno okolje za samostojno učenje. Tradicionalno knjižno in knjižnično vzgojo smo preoblikovali v knjižnično informacijska znanja in s tem prispevali k informacijskemu opismenjevanju učencev. V tradicionalni šoli smo namreč govorili o tradicionalni knjižnici z leposlovno zbirko (Steinbuch, 2001).

Devetletna osnovna šola omogoča nov pristop k vzgojno-izobraževalnemu delu. V ospredju niso več splošni načini poučevanja, ampak le osebni pristop. Pomemben je razvoj vsakega posameznega učenca. Vpeljevanje devetletne osnovne šole odpira vrata ustvarjalni šoli (Bratuša in Cestnik, 2001). S prenovo torej postaja delo v razredu usmerjeno v učence, njihove interese, predznanje, izkušnje. Eden izmed ključnih elementov, ki jih za dvig kakovosti pouka in poučevanja prinašata tako

⁴ V Sloveniji imamo trenutno dve poti vstopa v knjižničarsko dejavnost. Ena je preko formalnega izobraževanja, kot to velja za večino sodobnih razvitih držav. V Sloveniji je takšna rešitev predvidena za delo v šolskih knjižnicah (Južnič, 2009). V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2005) piše: »Učitelj, knjižničar in svetovalni delavec morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško izobrazbo« (čl. 94). Odredbe za posamezne tipe šolstva (razen visokega) to natančno določijo: »Knjižničar je lahko, kdor je končal univerzitetni študijski program iz bibliotekarstva. Knjižničar je lahko tudi, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja splošno izobraževalnih ali strokovno teoretičnih predmetov ali svetovalnega delavca in je opravil študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva.«

vsebinska kot didaktična prenova, je izvajanje medpredmetnega pouka – povezovanje s knjižničnimi informacijskimi znanji. Eden izmed pomembnih dejavnikov pri graditvi izobraževalne poti učencev v procesu učenja je interdisciplinarni pristop. Potekova in Stepišnikova (2003) pravita, da je na pomembnost medpredmetnega povezovanja treba opozoriti s treh vidikov. Učenec ima pri tako izvedenem pouku več možnosti, da se oblikujejo kakovostnejše pojmovne mreže kot rezultat med že znanim in neznanim. Ponujajo se mu številne možnosti, da pogloblja svoje znanje s pomočjo kompleksnejših miselnih procesov, ki so izzvani iz več predmetov oziroma znanstvenih področij. Glede na to, da je medpredmetni pouk zastavljen tako, da sledi otrokovim potrebam in interesom, je tudi stopnja notranje motivacije višja. Učitelji in knjižničarji pri tako izvedenem pouku uporabljajo sodobne metode, s čimer vplivajo na dvig zunanje motivacije. Tako uporabimo obe vrsti motivacije, ki sta pravzaprav eden izmed temeljnih pogojev za izpeljavo učnega procesa. Drugi vidik je ta, da so učitelji in knjižničarji pri načrtovanju in izvedbi ur medpredmetnega povezovanja tesneje povezani – timsko sodelujejo. Skupaj si prizadevajo za večjo profesionalizacijo dela. Kot tretji vidik lahko navedemo usvajanje učenčevih proceduralnih in ne le deklarativnih znanj.

Pomen knjižničnih informacijskih znanj v osnovni šoli

Na ravni osnovne šole naj bi pridobivali temeljna znanja in spretnosti, koristne navade, si privzgojili čut za osnovne človeške vrednote ter usvojili družbeno sprejemljive oblike komuniciranja. Na to so naravnani tudi vzgojno-izobraževalni cilji osnovnošolske knjižnice. Knjižnična informacijska znanja imajo torej dvojno izhodišče: vzgojno in izobraževalno. Oba vidika se smotrno dopolnjujeta. Iz celotnega programskega sklopa knjižničnega informacijskega opismenjevanja, ki ga je začrtala kurikularna prenova, se kristalizira sodobna vloga šolske knjižnice. Očitno postaja, da knjižnica ni več le servis za izposojajo knjig. Informacijske potrebe osnovnošolca so iz dneva v dan večje, zato mu klasična knjižnična orientacija ne zadošča več. Knjižnična informacijska znanja pa mu odpirajo nove poti, knjižničarju pa zastavljajo nove naloge. Nov izziv za knjižničarja pa je v tem, da učencu pomaga, njegove potrebe razumeti, ga spodbuditi za samostojno reševanje problemov, mu nuditi pomoč pri iskanju ter selekciji. Pri tem pouku gre torej za proces usvajanja znanja, za učenje, kjer bo učenec nekaj pridobil na ravni svojega osebnostnega dozorevanja (Čelik, 1999b).

Knjižnica je že po svojem poslanstvu odprta in interdisciplinarno naravnana, tako cilji in vsebine knjižničnih informacijskih znanj naravnost kličejo po povezavah. Se pa povezovanje začneja šele s skupnim načrtovanjem: »Ciljev kurikularne prenove ne moremo doseči brez ustreznega medpredmetnega načrtovanja, ki ne temelji samo na vsebinskih povezavah v funkciji motivacije, nadgradnje, povezovanja obstoječega znanja z novim, ampak tudi in predvsem v okviru načrtovanih dejavnosti,

prek katerih le-ti dosegajo tako imenovana procesna oziroma vseživljenjska znanja« (Bevc, 2003, str. 27).

Medpredmetno področje knjižnična informacijska znanja v devetletni osnovni šoli načrtujejo učitelji in knjižničarji vnaprej in je opredeljeno v letnem delovnem načrtu. Prav tako učitelj in knjižničar skupaj tudi izvedeta učne ure knjižničnih informacijskih znanj, pri tem pa uporabljata aktivne metode dela in učence usmerjata k samostojnemu reševanju problemov in nalog s pomočjo šolske knjižnice. Učitelji, strokovnjaki za posamezna predmetna področja, omogočajo uspešno učenje obvladovanja informacij s posameznih predmetnih področij v sodelovanju s knjižničarjem, strokovnjakom za organizacijo in pridobivanje informacij (Steinbuch, 1998). Šolski knjižničar je odgovoren za sistematično nadgrajevanje knjižničnih informacijskih znanj (Sajko, 1998). Vsebine in cilji le-teh se nadgrajujejo od prvega do devetega razreda. Vsi otroci so vključeni v proces šolanja, zato jih ima knjižničar možnost, kontinuirano učiti informacijskih spretnosti.

Vidimo, da učitelj ni več edini vir znanja. Ob splošni eksploziji informacij je jasno, da znanje hitro zastara. Učitelj danes ne more več slediti svoji »predmetni« stroki v vseh smereh, kaj šele sproti obvladovati novih medijev in tehnologij, ki omogočajo njihov dostop. Kompetence sodobnega učitelja se oblikujejo v okviru takšne organizacije pouka, kjer bo na osnovi učenčevega predznanja in izkušenj skupaj z njim iskal poti do novih spoznanj. Ena od takih poti je knjižnica s svojimi viri in s svojimi pedagoškimi nalogami. Vloga knjižničarja se tako začena prepletati z vlogo učitelja (Čelik, 1999b). Interakcija tako poteka na ravni knjižničar – učenec, knjižničar – učitelj ter učenec – učitelj; vsi trije so aktivni udeleženci učnega procesa (Burkeljc in Mičibabić, 2003).

Šolska knjižnica in informacijska pismenost

Pomembno vlogo v procesu informacijskega opismenjevanja so knjižnice dobile predvsem zaradi sprememb v izobraževanju. Danes je pri učenju večji poudarek na samem procesu (kako se učiti, kako slediti spremembam informacij in tehnologije, prilagajanje novim situacijam) kot na produktu. Kurikul teži k temu, da je učenje koristno, smotno (cilji so fleksibilni, upošteva se posameznik, zanimanje učencev). Učenci danes sooblikujejo proces učenja, v katerem je poudarek na iskanju in uporabi informacij, sprejemanju odločitev in reševanju problemov.

Učitelji v skladu s spremenjeno vlogo niso več edini prenašalci znanja; učitelji vodijo in usmerjajo učni proces, pri čemer delijo izkušnje z učenci in sodelujejo z drugimi učitelji in knjižničarji. Ocenjevanje ni več tradicionalno omejeno na pisne izdelke – učenci lahko svoje znanje dokazujejo na različne načine (npr. portfolio, multimedijske predstavitve), ki učiteljem pomagajo tudi razumeti, kako se učenci

učijo. Knjižnice danes poleg klasičnih virov, kot so knjige in periodika, ponujajo številne vrste neknjižnega gradiva in možnost poizvedovanja po bazah podatkov. Knjižničarji so učiteljem enakovreden partner pri načrtovanju in vključevanju programov informacijskega opismenjevanja v šolski kurikulum (Thompson in Henley, 2000, v Informacijsko opismenjevanje, 2005). Seveda pa morajo knjižničarji poznati vse tiste vsebine iz učnih načrtov posameznih predmetov, ki so primerne za izvajanje v knjižnici. Prav tako morajo tudi učitelji poznati možnosti, ki jih za učenje nudita knjižnica in učni načrt za knjižnična informacijska znanja (Steinbuch, 1998).

Informacijsko opismenjevanje je zapleten spoznavni proces, ki vključuje obe »možganski hemisferi« – učenčevi in tudi učiteljevi/knjižničarjevi. Za učinkovito učenje in poučevanje torej ni dovolj le aktivnost sama, temveč z obeh smeri osmišljena aktivnost (Čelik, 1999b). Informacijsko opismenjevanje se izvaja s sistematičnim učenjem in z aktivnostmi, ki razvijajo kognitivne strategije za selekcijo, pridobitev, analizo, vrednotenje, sintezo, za ustvarjalno rabo informacij na vseh stopnjah in ravneh pouka (Novljan, 1997). Pri tem je pomembno, da znajo knjižničarji z učencem vzpostaviti vedno nove načine komuniciranja, da znajo razgibati njegov čustveno-miselni svet. Gre za knjižničarjeva znanja in njegovo sposobnost, da knjižnične informacijske vsebine predstavi z dovolj širokim pogledom na predmet.

Zaradi spremenjenega pojmovanja znanja in novih dognanj kognitivne psihologije, predvsem pa informacijske dobe, v kateri živimo, in aktivne vloge posameznika v družbi moramo učence naučiti obvladovanja informacijskih virov. To pomeni, da jih moramo učiti informacijske pismenosti, ki jo zahteva naša doba.⁵ Funkcionalna pismenost (pisanje, branje, računanje) danes več ne zadošča. Informacijska pismenost je razširjen koncept tradicionalne pismenosti, ki se veže na uporabo katerega koli sistema znakov in vključuje razumevanje in ustvarjalno rabo informacij, posredovanih tudi s sodobno tehnologijo, sodobnimi računalniškimi in komunikacijskimi viri (Bon, 1999). Informacijska pismenost vsebuje kognitivne strategije in metode za reševanje problemov, vključno z raziskovalnimi metodami in kaže na obvladovanje spretnosti in znanj, potrebnih za ozaveščeno učenje – na metakognitivne vidike v procesu učenja in izobraževanja (Steinbuch, 1997, v Čelik, 2003).

Knjižnična informacijska znanja in slovenščina – primer medpredmetnega sodelovanja

Šolska knjižnica lahko za učence pomeni spremembo okolja. Znanje, pridobljeno s samostojnim delom pod vodstvom knjižničarja in učitelja, je vredno več, pomnjenje je trajnejše, učenje zanimivejše. Knjižničar s svojim pristopom in us-

⁵

Pomembnosti informacijske pismenosti so se tako v Evropi kot drugod začele prve zavedati knjižnice znotraj izobraževalnih ustanov, zato ni naključje, da je največ programov in priporočil nastalo na pobudo in potrebe šolskih knjižnic (Južnič, 2004).

posobljenostjo bistveno vpliva na motivacijski proces dijakov pri raziskovanju ter oblikuje didaktične vidike, učiti se iskanja virov, orientacije v medijskem prostoru, delo z računalnikom, opredeljevanje problemov.

Izbira knjižničnih virov, oblik in metod je zahtevno delo. Prav tako je treba pouk knjižničnih informacijskih znanj dobro načrtovati. Že v letnem načrtu je treba upoštevati starostno stopnjo skupine, s katero se bomo ukvarjali. To pa zahteva vsaj grobo poznavanje razpona njihovih zmožnosti, sposobnosti in interesov pa tudi cele vrste drugih učenčevih lastnosti (Čelik, 1999b).

Bibliotekarska stroka je interdisciplinarna. Cilje in vsebine knjižničnih informacijskih znanj lahko uresničujemo pri različnih predmetnih področjih (Štruc, 2001). Predstavljena je ena od mnogih možnosti medpredmetne povezave knjižničnih informacijskih znanj z drugimi predmetnimi področji. Učiteljica slovenščine je načrtovala temo Življenjepis Alme Maksimilijan Karlin.⁶ Na to temo je knjižničarka s področja knjižničnih informacijskih znanj načrtovala vsebino Uporaba informacijskih virov pri pouku slovenščine.⁷

Na začetku učne priprave sta navedeni učna tema in enota. Naveden je tudi predmet, s katerim je ura knjižničnih informacijskih znanj povezana. Sledi navedba učne oblike. Možnosti so: frontalna, individualna, skupinska oblika – sodelovalno učenje. Nato sledijo učne metode, katerim pripada: razlaga, demonstracija, praktično delo. Učna priprava vsebuje še učne pripomočke (DVD, delovni list, knjižnično gradivo) ter učna sredstva (računalnik, DVD-predvajalnik). Sledijo še navedba ključnih besed in novih pojmov ter vzgojno-izobraževalni cilji.

UČNA TEMA: Informacijski viri

UČNA ENOTA: Uporaba informacijskih virov pri pouku slovenščine

POVEZAVA S PREDMETOM: slovenščina

UČNE OBLIKE: frontalna, individualna, skupinska

UČNE METODE: razlaga, demonstracija, praktično delo, delo z računalnikom

UČNA SREDSTVA: računalnik, DVD-predvajalnik

UČNI PRIPOMOČKI: DVD, delovni list, knjižnično gradivo

KLJUČNE BESEDE/NOVI POJMI: informacijski viri, biografija

⁶ Učni načrt pri predmetu slovenščina v 9. razredu osnovne šole vsebuje temo Življenjepis.

⁷ Učni načrt za knjižnična informacijska znanja v 9. razredu osnovne šole vsebuje temo Informacijski viri.

OPERATIVNI CILJI: učenci usvojijo pojem informacijski vir (se seznanijo z različnimi informacijskimi viri kot viri informacij); razlikujejo knjižno in neknjižno gradivo; najdejo besedo biografija; znajo uporabljati informacijske vire; naučijo se izpisovati potrebne informacije; kritično vrednotijo informacije; spodbujajo potrebo po novem znanju

FUNKCIONALNI CILJI: učenci spoznajo knjižno in neknjižno gradivo ter druge informacijske vire v šolski knjižnici

Učne priprave so razdeljene na delo in dejavnosti knjižničarja in učitelja ter na delo in dejavnosti učencev. Zgrajene so iz treh sklopov:

1. UVODNA MOTIVACIJA (NAPOVED UČNEGA SMOTRA)

Učencem predvajamo izsek iz dokumentarnega filma o Almi Maksimilijani Karlin. Napovemo branje življenjepisa te znane osebe iz knjige. Nato se z učenci pogovarjamo, katere znane osebe so jim všeč in zakaj.

2. GLAVNI DEL (USVAJANJE)

Najprej so učenci omenili knjižno gradivo, zato smo obnovili postavitev gradiva po klasifikaciji UDK (univerzalna decimalna klasifikacija) in ugotovili, da bodo biografije našli na polici z oznako 929. Učenci so nato predlagali, da pogledamo še v enciklopedije in leksikone (03) v čitalnici. Od knjižnih virov smo kmalu prešli na elektronske. Omenili smo različne nekonvencionalne nosilce informacijskih virov (npr. DVD za ogled dokumentarnega filma o Almi Maksimilijani Karlin). Informacije o Almi Maksimilijani Karlin so iskali še po svetovnem spletu.

V računalniškem katalogu oz. v programu Cobiss smo vadili iskanje po ključni besedi biografija. Učenci so hitro spoznali, da je beseda biografija preobsežno geslo, zato so zraven pripisali še ime in priimek želene osebe. Za vajo smo poiskali biografije o slovenskih književnikih moderne (predhodno so morali že vedeti, kateri so). Izpisali so si seznam »zadetkov«, pozabili pa niso tudi pogledati, ali so najdene knjige na voljo v najbližji splošni knjižnici.

V leksikonu so pogledali pomen besede biografija.

3. ZAKLJUČNI DEL

Učenci so dobili še navodila za domačo nalogo, naj napišejo svoj življenjepis ter ga pošljejo po elektronski pošti (če imajo doma računalnik in internet) ali prinesejo v pisni obliki k naslednji učni uri.

Učenci so izkustveno spoznali knjižnico kot del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj se knjižnica vanj vključuje s svojim gradivom in delom. Učence smo že-

leli usmeriti v razmišljanje o povezanosti predmetnih področij ter o vsestranski uporabi pridobljenega znanja. Želeli smo jih opozoriti na eno izmed oblik dela v šolski knjižnici – na priložnost za učenje. Preko svetovnega spleta⁸ so dostopili do vzajemnega kataloga Cobiss/Opac. Knjižničarjeva strokovna kompetenca pa je navajanje učencev na aktivno rabo prej omenjenega knjižničnega kataloga, na razumevanje strukture bibliografskih zapisov in uporabo gesel pri iskanju po vsebini (Steinbuch, 2003). Preko svetovnega spleta so učenci dostopali do spletnih iskalnikov (Google, Najdi si). Pri tem smo jih opozorili, da svetovni splet ni digitalna knjižnica in ga tako tudi ne smemo razumeti, saj informacijskim virom na spletu manjka nekaj pomembnih značilnosti knjižnic: organiziranost, stabilnost in institucionalnost (Kuchi, 2006, v Kokol, 2008).

Sklep

Knjižnica je druga najboljša učilnica na šoli (Hartman, 1998). Zakaj učilnica? Tu se namreč lahko to, kar se dogaja v učilnici, nadaljuje. Seveda, če so knjižničarji ustvarjalni in imajo sposobnost sodelovanja. Knjižničar učence usmerja in jim nudi možnosti, da začnejo vrednotiti knjižnico ob iskanju, izboru in uporabi informacij pri usvajanju znanj iz predmetnika. Aktivnosti knjižničarjev ne smejo biti manifestne, da bi se sami z njimi potrjevali, ampak naj bodo namenjene in usklajene z vzgojno-izobraževalnim procesom šole. V konkretnějšíh pedagoških nalogah se knjižnica kot medkurikularno področje povezuje z drugimi področji povsod tam, kjer je mogoče najti skupne cilje in vsebine, v našem primeru torej tam, kjer so učni cilji vezani na vseživljenjska znanja (Čelik, 2003). Le-ta sodijo med izhodišča prenove devetletne osnovne šole.

Šola torej knjižnico potrebuje – ne le njene vire, temveč tudi strokovno pomoč pri iskanju, izbiri in uporabi le-teh. Šolska knjižnica je integrirana v vzgojno-izobraževalni proces, zato šolski knjižničarji sodelujejo pri informacijskem opismenjevanju in izvajajo knjižnična informacijska znanja. Knjižnična informacijska znanja se imenujejo tako zato, da je poudarjena neizbežna vloga knjižnice pri informacijskem opismenjevanju. Vidimo, da danes postaja knjižnica v učnem procesu vedno pomembnejša, od knjižničarja pa se zahtevata visoka usposobljenost in novo znanje. Tako knjižničar skupaj z drugimi pedagoškimi delavci na šoli razvija in izvaja učinkovite metode poučevanja in učenja. Te spremenjene oblike in metode dela v izobraževalnem procesu pa so zelo pomembna spodbuda razvoju in uvajanju informacijske pismenosti (Južnič, 2001). Informacijska pismenost zajema vse vrste pismenosti, kognitivne strategije in iskanje, predelavo, uporabo in komunikacijo

⁸ Med informacijskimi servisi je še vedno najbolj uveljavljen svetovni splet. Oblak in Petričeva (2005, v Kokol, 2008) ugotavljata, da je splet »dominantni del interneta, saj se vse več storitev, ki jih spremljamo preko interneta, zliva na splet /.../, prej samostojni informacijski in komunikacijski servisi nadomeščajo razne spletne aplikacije, ki so uporabniku enostavno dosegljive preko brskalnika« (str. 13–14).

informacij, pa tudi učenje za učenje, ki je ena glavnih nalog 21. stoletja (Steinbuch, 1998).

Priložnosti za timsko delo in sodelovanje je na šoli več. Znati ga moramo izkoristiti učencem v prid. Pouk mora biti zasnovan tako, da se opira na bogastvo knjižničnih virov, saj učenec drugače ne čuti potrebe po uporabi teh gradiv in šolska knjižnica lahko kaj hitro izgubi vlogo informacijskega središča. Pri iskanju virov pomaga učencem šolski knjižničar, ki jih strokovno usmerja in jim tudi pomaga. Kot primer takega sodelovanja smo predstavili izvedbo medpredmetne povezave knjižničnih informacijskih znanj in slovenščine. Pri tem je pomembna učiteljeva naloga, da nenehno usmerja učence k pridobivanju znanja s pomočjo knjižničnega gradiva.

LITERATURA

Bahor, S. (2009). *Šolske knjižnice*. Narodna in univerzitetna knjižnica, Center za razvoj knjižničarstva. Pridobljeno 15. 2. 2010, s <http://www.google.si/search?hl=sl&ie=ISO-88592&q=stanislav+bahor++%B9olske+knji%BEnice+2009+pregled+stanja&btn6=Iskanja+Google&meta>.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bevc, V. (2003). Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela: operativizacija ciljev kurikularne prenovе na šolski ravni in na ravni razredov: medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (1), 27–31.

Bon, M. (1999). Vloga bibliotekarja pri raziskovalnem delu v šoli. *Knjižnica*, 43 (2/3), 213–223.

Bratuša, A. in Cestnik, M. (2001). Knjižnična informacijska znanja v 7. in 8. razredu devetletne osnovne šole. *Šolska knjižnica*, 13 (2), 99–108.

Burkeljca, S. in Mučibabić, I. (2003). Jaz sem mala Pika in zrasti me prav nič ne mika: knjižnična informacijska znanja in timsko delo. *Šolska knjižnica*, 13 (3), 139–141.

Čelik, M. (1999a). Šola ima knjižnico. V *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence* (str. 10–14). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čelik, M. (1999b). Pomen knjižničnih informacijskih znanj v osnovni šoli. V *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence* (str. 51–70). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čelik, M. (2003). Razreševanje informacijskega problema: primer povezave knjižničnih informacijskih znanj z etiko in družbo. *Šolska knjižnica*, 13 (4), 180–187.

Hartman, Z. (1998). Knjižnica – prijazna učilnica. *Šolska knjižnica*, 8 (2), 97–98.

Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. (1995). *Šolska knjižnica*, 5 (3), 4–30.

IFLA/UNESCO-ve smernice za šolske knjižnice. (2003). *Šolska knjižnica*, 1 (3), 115–123.

Informacijsko opismenjevanje v 8. razredu – priložnost za evalvacijo dela šolskega knjižničarja. (2005). *Šolska knjižnica*, 15 (1/2), 2–12.

Izhodišča kurikularne prenove: nacionalni kurikularni svet: Slovenija. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Južnič, P. (2001). Informacijska pismenost kot pogoj informacijske družbe. V *Digitalna knjižnica: zbornik referatov ZBDS* (str. 27–39). Ljubljana: ZBDS.

Južnič, P. (2004). Šolske knjižnice v primerjalni perspektivi. *Šolska knjižnica*, 14 (2), 69–76.

Južnič, P. (2009). Trendi izobraževanja za delo v informacijskih dejavnostih. *Organizacija znanja*, 14 (4), 159–171.

Klopčič, J. (1999). Napotki za izvajanje učnega načrta v osnovni šoli. V *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence* (str. 70–77). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Knjižnična informacijska znanja: cilji in vsebine za osnovno šolo. Pridobljeno 10. 2. 2010, s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnošolsko_izobrazevanje/program_osnovne_šole/.

Kokol, T. (2008). *Informacijska pismenost in informacijske zahteve za oblikovanje spletnih strani šolske knjižnice*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Kukolj, M. (2003). Šolska knjižničarka v tretjem triletju osnovne šole. *Šolska knjižnica*, 13 (2), 96–97.

Kumer, I. (2002). Primeri medpredmetnega povezovanja KIZ od 1. do 9. razreda devetletne osnovne šole: 9. razred: Uporaba informacijskih virov. V *Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli* (str. 147–154). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Manifest o šolskih knjižnicah. (2001). *Šolska knjižnica*, 11 (3), 138–139.

Novljan, S. (1997). Šolska knjižnica osnovne šole in prenova kurikuluma. V M. Grosman (ur.), *Pouk branja z vidika prenove* (str. 75–83). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Poteko, N. in Stepišnik, P. (2003). Izbirni predmeti kot izziv za povezovanje s knjižničnimi informacijskimi znanji (KIZ). *Šolska knjižnica*, 13 (2), 91–95.

Sajko, M. (1998). Vključevanje šolske knjižnice in informacijskih znanj v pouk slovenskega jezika in književnosti. (1998). *Šolska knjižnica*, 8 (2), 70–71.

Slovenščina za vsakdan in vsak dan 9. Učbenik za slovenščino v devetem razredu devetletne osnovne šole. (2007). Ljubljana: Rokus Klett.

Steinbuch, M. (1998). Novi učni načrt za knjižnična informacijska znanja ter načini in možnosti vključevanja teh znanj v pouk. *Šolska knjižnica*, 8 (2), 68–69.

Steinbuch, M. (2001). Šolska knjižnica v devetletni osnovni šoli in uvajanje knjižničnih informacijskih znanj. *Šolska knjižnica*, 11 (2), 87–93.

Steinbuch, M. (2003). Iskanje po vsebini v COBISS/OPAC-u: primer medpredmetne povezave zgodovine in knjižničnih informacijskih znanj v gimnaziji. *Šolska knjižnica*, 13 (2), 58–66.

Štruc, Z. (2001). Timsko delo in knjižnična informacijska znanja. *Šolska knjižnica*, 11 (2), 109–113.

Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Urbanija, J. (2002). Knjižnica kot informacijsko središče. V M. Steinbuch (ur.), *Informacijsko opismenjevanje: priročnik za delo z informacijskimi viri* (str. 71–97). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Valant, K. (2003). Načrtovanje in izvajanje knjižničnih in informacijskih znanj. *Šolska knjižnica*, 13 (3), 136–138.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2005). Pridobljeno 31. 5. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200598&stevilka=4298>.

Dragica Pešaković, OŠ Destrnik-Trnovska vas, dragica.pesakovic@guest.arnes.si

Izvajanje pouka tehnike in tehnologije ter izbirnih predmetov kot ena izmed priložnosti medpredmetnega povezovanja

Strokovni članek

UDK 37.091:6

POVZETEK

Medpredmetno povezovanje je danes prav gotovo ena od oblik sodobnega poučevanja. Nekateri cilji sodobne šole že sami po sebi zahtevajo usklajeno načrtovanje učiteljev različnih predmetov in področij. Velikokrat ostane to povezovanje samo na ravni učnih vsebin, ne pa tudi v načinu poučevanja.

V izvedenem primeru je bil vodilni predmet tehnika in tehnologija. Ta se je povezoval s kemijo, fiziko ter izbirnim predmetom obdelava kovin. Poučevanje je potekalo timsko, kjer sva se učiteljici medsebojno dopolnjevali v znanju, sposobnostih in spretnostih. Želeli sva, da učenci s skupnimi dejavnostmi in procesi povežejo znanja o kovinah in nekovinah različnih predmetnih področij, določeno vsebino usvojijo čim bolj celostno ter pridobijo trajnejše in kakovostnejše znanje. Učenci so z eksperimentalnim delom, reševanjem problemov, iskanjem informacij in sodelovalnim učenjem spoznali lastnosti kovin, ki so jih v naslednjih urah uporabili pri izdelavi izdelka iz kovin. Pokazali so veliko zanimanje za tovrstno obliko pouka, bili so bolj motivirani, iznajdljivi, ustvarjalni in bolj samostojni kot običajno. Znanja so povezali v celoto – to je bil tudi namen medpredmetnega povezovanja. Pridobljeno znanje je tako širše in praktično uporabno. Izvedeni primer lahko ponavljamo in nadgrajujemo, prenosljiv je tudi na nove primere in druge predmete.

Ključne besede: tehnika in tehnologija, medpredmetna povezava, timsko poučevanje, kovine, fizika, kemija

Teaching Crafts and Technology and elective courses as a possibility for inter-subject cooperation

ABSTRACT

Cross-curricular integration is certainly one of the forms of modern teaching nowadays. Some of the aims of modern schooling already demand a coordinated planning of interaction between teachers of different subjects and areas. Integration is often dealt with only on the level of teaching topics, not teaching methods.

For the research we integrated the subject Crafts and Technology with Chemistry, Physics and the optional subject – Handling of Metal. The teaching was carried out in teamwork, where my colleague and me complemented each other's knowledge, professional expertise and skills. We wanted our students to integrate their knowledge about metals and nonmetals in joined activities in different school subjects, to learn the contents in its wholeness and gain a more permanent knowledge of greater quality. The students first got to know the qualities of metals through experimental work, information seeking, problem solving and cooperative learning, which then they then used in lessons on how to manufacture a metal product. They showed great interest for this kind of lesson form and were more motivated, resourceful, creative and independent than usual. They combined their knowledge into a whole, which is the purpose of cross-curriculum integration. They also gained knowledge in a broader and more practical way. The test lesson we prepared can be repeated and enhanced or transferred and adapted to new situations and other subjects.

Key words: crafts and technology, cross-curricular integration, teamwork, metal, physics, chemistry

Uvod

Pri šolski prenovi poudarjamo, da so med pomembnejšimi kakovostnimi prvinami pouka tudi medpredmetne in medpodročne povezave, ki pomenijo povezovanje različnih predmetov ali področij in s tem upoštevanje različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja. Tradicionalni učni načrti so bili usmerjeni predvsem k poučevanju vsebin enega predmeta. Sodobno pridobivanje znanja pa ne zahteva le dobre izbire najbolj primerne učne snovi. Pokazati mora tudi povezavo med različnimi poglavji in znanji ter navajati na iskanje bistvenega. Prav tako je pomembno, uporabiti pridobljeno znanje v različnih praktičnih situacijah, zato morajo posamezni učni predmeti iskati svoj smisel v povezanosti z drugimi, v dopolnjevanju in pre-

pletanju ciljev in vsebin, ki pomagajo razumeti nek pojav ali problem z različnih vidikov. Ob tem pa morajo učitelji dobro poznati cilje različnih predmetov in predmetnih področij ter poiskati najoptimalnejše organizacijske oblike. Eden izmed ciljev sodobne šole je tudi, doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji (s povezovanjem med predmeti, z uveljavljanjem učnocijnega in procesno-razvojnega pristopa ter s timskim poučevanjem) (Bevc, 2008, pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/_gradivo_bevc.pdf).

Opredelitev problema

Medpredmetno povezovanje največkrat poteka v okviru procesnocijnega načrtovanja, torej spoznanja o vrednosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ni le sredstvo za doseganje ciljev, temveč je sam sebi cilj z notranjo vrednostjo, ki jo opredeljuje učenčev razvoj. Procesnocijni model gradi na vrednotah učnega procesa. V procesih poučevanja in učenja sta pomembni dejavna učenčeva vloga (samoiniciativnost in kritično ravnanje) ter dvosmerna komunikacija med učencem in učiteljem (Sicherl Kafol, 2002).

Pogoji za medpredmetno povezovanje

Pred izvajanjem medpredmetnega poučevanja je potrebno, kritično presoditi, ali so povezave res smiselne, ali se spodbujata kritično mišljenje in problemska obravnavna, ali so obravnavani primeri (cilji in vsebine) zares relevantni, ali je uporabljena ustrezna terminologija (posameznih disciplin) in ali so navzoči vsi elementi učnega procesa, vključno z ocenjevanjem znanja.

Po Bečevi (2008, pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/_gradivo_bevc.pdf) so pred izvajanjem in za samo izvajanje medpredmetnega povezovanja potrebni tudi nekateri pogoji:

- jasnost ciljev, ki jih želimo doseči z medpredmetnim povezovanjem;
- poznavanje procesa aktivnega izgrajevanja znanja s povezovanjem obstoječega znanja, vsebinska in procesna nadgradnja;
- učiteljeva spremenjena vloga ne samo v razredu, ampak tudi v strokovnem in profesionalnem odnosu do učiteljev drugih predmetov in področij;
- procesnocijna in vsebinska opredelitev tematskih sklopov v letni pripravi z jasno opredeljenimi dejavnostmi, ki jih načrtujemo za doseganje ciljev tematskega sklopa, splošnih ciljev predmeta in ciljev sodobne šole;
- predstavitev ciljev posameznih tematskih sklopov in načrtovanih dejavnosti učencev za njihovo doseganje;

- spremljanje in vrednotenje medpredmetnega načrtovanja;
- čas za premislek o temeljnih vprašanjih.

Timsko poučevanje kot najpogostejša oblika poučevanja pri medpredmetnem povezovanju

Medpredmetno povezovanje je navzoče na vseh ravneh izobraževanja. Najučinkoviteje ga je mogoče uresničevati z oblikami poučevanja, ki temeljijo na dejavnostih učencev in imajo dolgoročne učinke. Najpogostejša oblika je prav gotovo timsko poučevanje, s poudarkom na oblikovanju enotnih strategij in ciljev.

Posamezniki, ki vstopajo v tim, se med seboj razlikujejo. Učitelji imajo različna pedagoško-psihološka znanja, stopnjo strokovne usposobljenosti, sposobnosti in osebnostne lastnosti, motivacijo za delo v timu ter tudi različne delovne navade in želje po osebni in profesionalni rasti. Uokvirjata jih tudi šolski sistem ter situacija z načinom organizacije pouka, materialnimi in delovnimi pogoji na šoli. Pomembni so odprtost za spremembe znotraj kolektiva, spodbujanje vodstva šole in občutek, da je tako delo sprejeto (Barbič in Doberdrug, Timsko delo, pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~sopmdobe/timsko.htm>).

Fleksibilni predmetnik kot pogoj za medpredmetno povezovanje

Eden izmed ciljev uvajanja projekta Fleksibilni predmetnik je tudi, omogočiti organizacijo dela šol, ki podpira medpredmetno povezovanje in združevanje ur (več časa za medpredmetno izvajanje), sodobne metode in oblike dela (projektno učno delo, problemski pouk, eksperimentalno delo), za katere predstavljajo 45-minutne učne ure resne ovire. Pri pripravi urnikov se za izvedbo pouka posameznih predmetov, kjer je to strokovno utemeljeno, lahko ure združujejo v različna časovna obdobja/časovne enote (90 minut, 120 minut ipd.). Daljše ure od 90 minut načrtujemo za sklop predmetov iz naravoslovno-tehničnega področja, npr. gospodinjstvo, tehnika in tehnologija ... (Nolimal, 2006).

Omejitev problema

Primer dobre prakse

Različne raziskave potrjujejo ugotovitve, da je znanje učencev preveč razdrobljeno, neuporabno in nekritično. Zato moramo učitelji težiti k znanju, ki bo celotno, trajno, aktivno, kritično, uporabno in sistematično. Znanje naj učenci pridobijo s procesnim učenjem in konstruiranjem ter ta znanja povezujejo z znanjem pri drugih predmetih. Takšno znanje bo kakovostno in trajno.

Načrtovanje izvedbe

Medpredmetno povezovanje ni potekalo samo na nivoju učnih vsebin, ampak tudi v samem načinu poučevanja, saj sva bili v razredu prisotni dve učiteljici. Načrtovanje izvedbe ure je prav zato bilo toliko bolj zahtevno.

Vodilni predmet je bila tehnika in tehnologija, ki se je povezovala s kemijo, fiziko in izbirnim predmetom obdelava kovin. Povezava je bila interdisciplinarna, horizontalna in vertikalna. Pouk je potekal v 8. razredu, strnjeno 90 minut. Učna tema je bila Preizkušanje lastnosti kovin. Najprej sva poiskali cilje, s katerimi sva povezali ločene discipline.

PREDMET	VSEBINA	CILJI
TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA 8. RAZRED	Izdelava prototipa in preizkušanje lastnosti kovin	• Učenci najpogostejše kovine razvrstijo v železne in neželezne kovine. • Preizkusijo lastnosti kovin.
IZBIRNI PREDMET OBDELAVA KOVIN 7., 8. in 9. razred	Primerjava lastnosti kovinskih gradiv z nekaterimi drugimi gradivi	• S preprostimi poskusi primerjajo lastnosti kovin.
FIZIKA 8. RAZRED	Gostota	• Izračunajo gostoto snovi iz mase in volumna.
		• Poznajo enoto za gostoto.
		• Uporabijo zapis: $\rho = \frac{m}{V}$
TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA 7. RAZRED FIZIKA 9. RAZRED	Električni tok	• Naštejejo prevodnike in izolatorje.
KEMIJA 8. RAZRED	Elementi v periodnem sistemu – Kovine	• Na temelju eksperimentov spoznajo značilne lastnosti skupin elementov. • Razlikujejo med kovinskimi in nekovinskimi lastnostmi elementov v PSE. • Prepoznajo elemente s kovinskimi in nekovinskimi lastnostmi. • Spoznajo, da iz PSE lahko razberemo nekatere lastnosti elementov.

Tabela 1: Povezovalni cilji

Določili sva didaktični sistem, metode in oblike dela. Ključni cilji medpredmetnega povezovanja so bili:

- s skupnimi dejavnostmi in procesi povezati znanja o kovinah ter nekovinah z drugimi predmetnimi področji;
- razbiti meje med predmeti;
- določeno vsebino usvojiti čim bolj celostno, doseči trajnejše in kakovostnejše znanje;
- pridobivati veščine samostojnega učenja;
- iskati in izbrati informacije;
- sodelovati v skupini;
- uporabljati sodobno tehnologijo;
- urediti se v eksperimentalnem delu;
- navajati se na varnost in red pri eksperimentalnem delu.

Izvedba

Poučevanje je potekalo timsko – učiteljici sva se medsebojno dopolnjevali v znanju, sposobnostih in spretnostih. Želeli sva, da učenci s skupnimi dejavnostmi in procesi povežejo znanja o kovinah in nekovinah različnih predmetnih področij, določeno vsebino usvojijo čim bolj celostno ter pridobijo trajnejše in kakovostnejše znanje.

Oblika dela je bila skupinska, metode so bile t. i. jigsaw, reševanje problemov, eksperimentalno delo, iskanje informacij ter sodelovalno učenje. Učence sva razdelili v tri heterogene skupine, znotraj teh pa so se s pomočjo barvnih priponk razdelili v ekspertne skupine, kjer so z eksperimentalnim delom in iskanjem informacij spoznavali lastnosti kovin. Prva skupina je preizkušala trdoto in žilavost vzorcev iz različnih kovin. Druga skupina je na osnovi izmerjenega volumna in mase kovine izračunala gostoto ter določila vrsto kovine. Ugotavljali so tudi električno prevodnost kovinskih vzorcev. Tretja skupina je opazovala reaktivnost, gorljivost in oksidacijo kovinskih vzorcev. Na osnovi dobljenih rezultatov in s pomočjo pisnih in elektronskih virov so lastnosti kovin razvrstili med fizikalne, kemijske in mehanske. Učenci so izdelali pojmovne mape in jih predstavili. Rezultate posameznih skupin so primerjali med seboj. Največ težav so imeli pri razvrščanju fizikalnih in kemijskih lastnosti.

Učenci so z eksperimentalnim delom, reševanjem problemov, iskanjem informacij in sodelovalnim učenjem spoznali lastnosti kovin, ki so jih v naslednjih urah v okviru tehnike in tehnologije ter obdelave kovin uporabili pri izdelavi izdelka iz kovin. Utrdili in razširili so znanje o gostoti in električni prevodnosti kovin pri fiziki ter znanje o kovinah in nekovinah v periodnem sistemu elementov pri kemiji. Podrobneje so spoznali njihove lastnosti ter jih prepoznali kot elemente s kovinskimi in nekovinskimi lastnostmi.



Slika 1: Eksperimentalno delo



Slika 2: Preizkušanje



Slika 3: Iskanje in izbiranje informacij



Slika 4: Izdelava pojmovne mape

Učenci so pokazali veliko zanimanje za tovrstno obliko pouka, bili so bolj motivirani, iznajdljivi, ustvarjalni in samostojnejši kot običajno. Znanja so povezali v celoto – to je bil tudi namen medpredmetnega povezovanja. Pridobljeno znanje je tako širše in praktično uporabno, kar sva tudi preverili na koncu izvedenega primera.

Evalvacija primera

Učni proces je potekal tako, kot sva načrtovali, in je sledil strategiji načrtovanega in izvedenega. Da bi potrdili najina predvidevanja in pričakovane rezultate, sva izvedbo ponovili še v drugi učni skupini. Odziv učencev je bil v obeh skupinah zelo pozitiven, zato si takšnega dela še želijo (tudi pri drugih predmetih). Odstopanj med obema skupinama ni bilo. Timsko poučevanje je bilo zelo kakovostno, izpeljava pa sproščena. Med seboj sva se dopolnjevali v znanju in spretnostih. Takšen način dela pa seveda zahteva veliko priprave pred izvedbo. Demonstracijo, razgovor, izpeljave in spremljanje sva izvajali v timskem slogu, korektno in tankočutno. Sklepne ugotovitve so naslednje:

- Učne ure so zanimivejše.
- Pridobljeno znanje učencev je širše in praktično uporabno.
- Izvedeni primer lahko ponavljamo in nadgrajujemo skozi leta, izkušnja je uporabna ter prenosljiva v novih primerih.
- Učitelj razširi in poglobi lastno znanje.
- Izboljša se komunikacija znotraj učiteljskega kolektiva.

Takšna oblika pouka pomeni temeljito pripravo, več medsebojnega dogovarjanja in usklajevanja z drugimi učitelji ter poznavanje različnih učnih načrtov, značilnosti in posebnosti predmeta.

Sklep

Z medpredmetnim povezovanjem oziroma načrtovanjem preprečimo, da bi zaradi neusklajenega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela nekatere dejavnosti učencev, ki so nujno potrebne za doseganje ciljev sodobne šole in za pridobivanje vseživljenjskih znanj v šolskem letu ali pa med šolanjem, povsem izpadle oziroma da jih ne bi dovolj pogosto izvajali ter bi s tem zmanjševali kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Medpredmetne povezave tako po obsegu kot po razporeditvi načrtovanih vsebin in ciljev predstavljajo pomemben dejavnik pri uresničevanju minimalnih in temeljnih standardov znanj posameznih predmetov ali širših predmetnih področij v kurikulumu 9-letne osnovne šole (Sardoč, 2004, pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2002/_1_naslovna_stran_povzetek_kazalo.pdf).

Medpredmetno povezovanje pa prav gotovo okrepi učiteljevo delo, ker razbije izoliranost in okrepi sodelovanje. Zbliža učitelje in spodbuja zanimanje za pedagogiko ter kolektivno odgovornost za dosežke učencev. Usposablja učitelje, da poenotijo mnenja glede najpomembnejših vprašanj poučevanja in učenja. Timu

učiteljev omogoča diskusijo o njihovem delu z učenci, kot npr. glede pričakovanj, glede obnašanja, motivacije učencev in učnih strategij, zlasti pomembno pa je, da tako lažje najdejo rešitve za pomanjkljivosti. Uspešno timsko poučevanje poveča tudi profesionalnost in moralo učiteljev. Torej ni dovolj, da vpeljemo fleksibilni predmetnik, fleksibilni moramo biti tudi učitelji in vsi drugi strokovni delavci. Le tako bodo doseženi cilji sodobne šole.

LITERATURA

Barbič, A. in Doberdrug, M. (b. d.). *Timsko poučevanje*. Novo Mesto: Osnovna šola Bršljin. Pridobljeno 22. 12. 2009, s <http://www2.arnes.si/~sopmdobe/timsko.htm>.

Bevc, V. (2008). *Medpredmetno načrtovanje in fleksibilni predmetnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 23. 12. 2009, s http://www.zrss.si/pdf/_gradivo_bevc.pdf.

Nolimal, F. (2006). *Fleksibilni predmetnik. Dopolnjeni okvirni načrt projekta*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sardoč, M. (2004). *Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 12. 2009, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2002/_1_naslovna_stran_povzetek_kazalo.pdf.

Sicherl Kafol, B. (2002). Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. *Sodobna pedagogika*, 53 (2), 50–61.

Marija Kristan, Osnovna šola Kungota, marija.kristan@triera.net

Prozna avtorska dela Anje Štefan

Strokovni članek

UDK 821.163.6-93.09

POVZETEK

Anja Štefan je priljubljena slovenska pisateljica, pesnica in zbirateljica folklornega slovstva. V našem prostoru deluje že dobrih deset let in je za svoja avtorska dela, slikanice, prejela tudi različne slovenske nagrade (Levstikova nagrada in nagrada izvirna slovenska slikanica). Njena avtorska dela lahko razvrstimo na poezijo (Iščemo hišico, Sto ugank ter Lonček na pike) in prozo (Melje, melje mlinček, Lešniki, lešniki, Bobek in barčica, Štiri črne mravlje in Kotiček na koncu sveta). Osrednji literarni lik večine tako poezije kot proze je žival – večina pesmi in pravljic pripoveduje o živalih in njihovem življenju. Zelo redko v njenih delih najdemo otroka kot glavni literarni lik.

Prav tako pa je Anja Štefan zbirateljica folklornih pravljic in basni, ki jih pogosto na novo napiše (Čez griček v gozdiček) ali sodeluje pri ponovni izdaji (Zlato kralja Matjaža, Lonček, kuhaj, Čudežni mlinček, Zajec in lisica).

Ključne besede: otroška književnost, prozna avtorska dela, Anja Štefan

The prose work of Anja Štefan

ABSTRACT

Anja Štefan is an acknowledged Slovene writer, poet and collector of folk literature. She has been working in Slovenia for over ten years and has received various Slovene awards for her copyrighted works and picture books (Levstikova nagrada award, Izvirna slovenska slikanica). Her copyrighted works can be divided into poetry (Iščemo hišico, Sto ugank in Lonček na pike) and prose (Melje, melje mlinček, Lešniki, lešniki, Bobek in barčica, Štiri črne mravlje in Kotiček na koncu sveta). The majority of her poetry as well as her prose feature animals as the main character,

because most of her poems and fairy tales tell animal stories. In her works we very rarely find a child as the main literary character.

Anja Štefan is also a collector of folk fairytales and fables, which she rewrites (*Čez griček v gozdiček*) or compiles into new editions (*Zlato kralja Matjaža*, *Lonček, kuhaj*, *Čudežni mlinček*, *Zajec in lisica*).

Key words: children's literature, prose copyright works, Anja Štefan

Uvod

Anja Štefan se je rodila 2. aprila 1969 v Šempetru pri Gorici. Doma so radi peli in si pripovedovali zgodbe. Prve pesmi je napisala v drugem razredu osnovne šole. Zapisovala jih je v koledar, ki se je ohranil do danes. Po srednji šoli se je odločila za študij slovenščine in angleščine, vendar ji je bila slovenščina bolj pri srcu.

Vedno je uživala v igranju z besedami, v svobodi izražanja, ki ji ga ponuja materini jezik, v bistrih zgodbah in pesmih, ki so se je dotaknile. Proti koncu študija se je ponovno vrnila k ljudskim pripovedim, ki so leta prej polnile njeno otroštvo. Z njimi se je začela ukvarjati z odrasle strani, iz njih diplomirala in kasneje tudi magistrirala, potem pa jih začela pripovedovati drugim ljudem in jih pripravljati za objave.

Danes pisateljica, pesnica in pravljíčarka piše pesmi in pravljice za otroke ter pripoveduje in raziskuje ljudske pripovedi.¹

Njena dela sodijo v dve skupini: avtorska dela² in priredbe folklornega slovstva³.

¹ Pridobljeno 29. 6. 2009, s http://www.zupca.net/dnevna_soba/knjiga_meseca/a_stefan.htm.

² (1998). *Čmrli in piščalka*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (1999). *Melje, melje mlinček, sedem pravljíc za lahko noč*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2000). *Lešniki, lešniki*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2005). *Bobek in barčica*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2005). *Iščemo hišico*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2005). *Kotíček na koncu sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2006). *Sto ugank*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2007). *Štiri črne mravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga; (2008). *Lonček na pike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

³ (1995). *Čez griček v gozdiček* (zbirateljica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (1999). *O Pustu in zakletem gradu: slovenska ljudska pravljica* (urednica in avtorica dodatnega besedila). Ljubljana: Mladinska knjiga; (1999). *Zlato kralja Matjaža: slovenska ljudska pravljica* (pisateljica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2000). *O pastirčku in debeli uši: slovenska ljudska pravljica* (avtorica dodatnega besedila in urednica). Ljubljana: Slovenska knjiga; (2000). *Zvezdice zlate 1: berilo za 2. razred devetletne osnovne šole* (zbirateljica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2000). *Zvezdice zlate 1: berilo za prvi razred (osemletne) osnovne šole* (zbirateljica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2001). *Lonček, kuhaj: najlepše slovanske ljudske pripovedi* (avtorica dodatnega besedila). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2002). *Čudežni mlinček: ljudske pripovedi s celega sveta* (urednica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2004). *Zajec in lisica: slovenske basni* (urednica). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2004). *Zlato srečo nosimo, vsem ljudem jo trosimo: 24 pesmi, pravljíc in ugank za božično-novoletni čas* (urednica in avtorica dodatnega besedila). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2007). *Maček in vrag* (prevajalka). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2008). *Trije prašički: angleška ljudska pravljica* (prevajalka). Ljubljana: Mladinska knjiga; (2009). *Čudežni vrt: zgodbe in pesmi s podobami Jelke Reichman* (avtorica dodatnega besedila). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Anja Štefan je skupaj z ilustratorko Marjanco Jemec Božič dvakrat prejela Levstikovo nagrado za izvirno leposlovno delo, ki jo podeljuje založba Mladinska knjiga – prvič leta 2001 za zbirko Melje, melje mlinček in drugič leta 2007 za slikanico Kotiček na koncu sveta.

Leta 2007 je prejela nagrado izvirna slovenska slikanica za delo Sto ugank. Za isto nagrado je bila leta 2006 nominirana za delo Bobek in barčica in prav tako leta 2008 za delo Štiri črne mravljice.

Teoretična izhodišča o animalistični (živalski) pravljici

Dragica Haramija v članku Animalistika v pravljичnem svetu Bine Štampe Žmavc pravi, da je za živalsko pravljico značilno, da je nosilec dogajanja žival. Za razliko od basni pa ta nima vnaprej dane vloge, torej karakterne lastnosti živali niso tipizirane. »Pri vseh ljudskih pravljicah gre za enodimenzionalno formo, saj se plast čudežnega in plast realnega združujeta v enovito celoto. Književni liki so lahko realni ali fantastični, oboji pa so močno polarizirani, pri živalski pravljici je vsekakor v ospredju antropomorfna drža animalističnega literarnega lika. Črno-belo slikanje literarnih likov sproži predstavo o eni pomembni lastnosti književnega lika, le-ta pa je močno potencirana, kar velja tudi za živali v živalski pravljici. Literarne osebe so imenovane po poklicu, družbenem položaju ali kakšni drugi lastnosti, družbeno hierarhijo iz človeške družbe prevzemajo tudi živalski liki. Lastna imena so zelo redka, pravljичni liki vsebujejo eno poudarjeno pozitivno ali negativno lastnost. Personificirane živali načeloma človeku pomagajo, če se ta drži nekih pravil, drugače znajo biti do človeka zelo negativno nastrojene« (2010, str. 203).

»Nekoč« in »za devetimi gorami« sta samo dva izmed tipičnih začetkov tako ljudskih kot tudi klasičnih pravljic, ki jih lahko najdemo v slovenski in tuji literaturi. Podrobnosti o književnem času in prostoru v ljudskih in klasičnih pravljicah je zapisala Dragica Haramija. »Pravljice navadno nimajo natančno lociranega književnega prostora in ne književnega časa (zelo pogosti so časovni preskoki, ki včasih celo ne delujejo logično). Razdalje v pravljicah ne predstavljajo nikakršne ovire, saj je literarni lik kar 'prestavljen' iz enega dogajalnega prostora na drugega ali pa je potovanje postavljeno v sfero čudežnega. V folklorni slovenski animalistični pravljici se največkrat pojavljajo realne živali, ki imajo antropomorfno podobo, in sicer medved, lisica, volk, petelin in zajec. Klasična umetna pravljica z živaljo kot glavnim literarnim likom je v slovenskem prostoru prisotna vse od začetkov mladinskega slovstva ob koncu 19. stoletja. Klasična pravljica se od vzorca ljudske enodimenzionalne pravljice ne loči bistveno, razlike so zgolj v poznanem avtorju, pri poimenovanju literarnih likov z lastnimi imeni, ponekod gre tudi za druga odstopanja od določilnic ljudske pravljice. Pri klasičnih pravljicah z animalistično tematiko včasih živali niso naslovni liki, nosijo pa vodenilo vlogo. Sodobna umetna pravljica

se kaže v dveh variantah: žival kot glavni literarni lik ali pa oživiljena igrača-žival kot glavni literarni lik« (2010, str. 204).

Opis avtorskih proznih del Anje Štefan

Sledi pet bolj podrobno predstavljenih proznih avtorskih del Anje Štefan, ki vse sodijo h klasičnim pravljicam. Večino njenih pravljic pa bi lahko opredelili kot klasične živalske pravljice.

Melje, melje mlinček je zbirka sedmih klasičnih pravljic, ki so podnaslovljene kot pravljice za lahko noč. V tej zbirki najdemo pravljice: Jabolko, Čmrlj in piščalka, Darilo, Melje, melje mlinček, Zajtrk, Srajčica in Robček. Slikanico je ilustrirala Marjanca Jemec Božič. Po knjigi je posnet tudi CD, na katerem sama avtorica pripoveduje vseh sedem pravljic.

Vse pravljice sodijo h klasičnim živalskim pravljicam in pripovedujejo o življenju živali. Gre za opis izseka iz vsakdanjika živali. Kot glavni literarni liki se pojavijo miš, zajec, petelin, kokoš, jež, čmrlj, mačka in pes. Najdemo pa tudi nekaj stranskih literarnih likov: miš, čriček, komar, zajec, goske, petelin, vrana, veverica. Književni prostor ni vedno natančno opredeljen, kadar pa je, je to zunaj na travniku, v gozdu ali pri živali doma. Prav tako tudi književni čas ni jasno določen, lahko pa ga v nekaterih pravljicah razberemo iz zgodbe same. V pravljicah je mogoče razbrati pomembnost prijateljstva, pravičnosti in skromnosti. V slikanici je sedem pravljic in v njej se pojavijo različne teme: pomoč prijatelju, najdena piščalka, presenečenje, nov mlinar v dolini, zajtrk, nova srajčica in miškin robček.

Lešniki, lešniki je slikanica s štirinajstimi klasičnimi pravljicami (Gozdni možiček in zvezda, Stric Viktor in gozdni mož, Račke in ribnik, Pomlad, Metulji, Kadar ima sonce praznik, Pobič in mojster Tihec, Plašček, Čudežni lešniki, Veter, Sonce in dež, Jagode, Čmrlj in piščalka, Pravljica o jablani) in petimi pesmimi (Polžek, Petelini, Ena mačja, Hruške, Kaj se zgodi, ko se znoči). Tako kot je značilno za klasične pravljice, književni prostor in čas nista natančno določena. Iz samih naslovov nekaterih pravljic je razvidno, da so v zbirki za razliko od ostalih pravljic Anje Štefan v večini glavni literarni liki ljudje (največkrat stara gospa). Najdemo pa tudi poosebljene živali (npr. Račke in ribnik) in naravne pojave (npr. Sonce in dež).

Vse pravljice in pesmi so zapisane v obliki slikopisa, tako so zelo primerne za otroke, ki že znajo prebrati kakšno besedo. Lahko pa otrok pomaga staršu pri »branju« pravljic oz. pesmi. Večina teh pravljic in pesmi je že bilo objavljenih v reviji Cicido, leta 2000 pa so izšle kot slikanica. Teme pravljic so različne. Največkrat se pojavi tema dobrote, doma, prijateljstva. Ostale teme pa so še pomlad, nov plašček, čudežni lešnik, čudežna piščalka, čudežna voda, spanje. Za ilustracije je

poskrbela Jelka Reichman. Slikanica je nadaljevanje uspešne zbirke slikopisov prastarih zgodb Čez griček v gozdiček.

Bobek in barčica je klasična pravljica o dečku Bobku, ki najde čoln. Želi si odpluti po jezeru. Takrat se mu pridružijo živali: miška, žabica, zajec, lisica in na koncu še medved. Ko medved skoči v čoln, se ta prevrne in potone. Medved je zelo žalosten. Spomni se, da bi z vrvo iz vode potegnili čoln. To tudi storijo. Lisica se spomni, da bi bilo najboljšje, da naredijo barko, ki bo dovolj velika tudi za medveda. Še isti dan jo naredijo in odplujejo. Med plutjem pa vsi veselo prepevajo.

Pravljica sodi med klasične pravljice s stereotipnim začetkom »nekoč« in srečnim koncem. Zgodba se odvija enodimenzionalno, tako sta realni in irealni svet združena. Književni prostor in čas nista natančno določena. Ker je glavni literarni lik otrok, ki ima živalske prijatelje, ne moremo govoriti o živalski pravljici. Vsi liki v pravljici pa so dobri oz. pozitivni. Pravljico je ilustrirala Polona Lovšin. Tema pravljice je prijateljstvo, ki pripelje do gradnje nove, večje barke, ki je dovolj velika za vse.

Kotiček na koncu sveta je zbirka sedmih živalskih pravljic: Petelin in njegova suknjica, O kokoški, ki ji je šlo vse narobe, Nahrbtnik, Zvonček, Zlatnik in Kotiček na koncu sveta. Pravljice so bile prvič objavljene v reviji Ciciban. Zbirka pravljic je nekakšno nadaljevanje zbirke Melje, melje mlinček, saj se v njej pojavijo enake živali, seveda z drugačnimi zgodbami. Tako kot zbirka pravljic Melje, melje mlinček tudi te pravljice sodijo h klasičnim živalskim pravljicam in pripovedujejo o življenju živali. Kot glavni literarni liki se pojavijo petelin, kokoška, miš, zajec in mačke. Samo v pravljici Kaj je na koncu sveta se kot glavni literarni lik poleg treh mačk pojavi še deklica. Književni prostor ni vedno natančno opredeljen. Prav tako tudi književni čas ni vedno jasno določen. Pravljice je ilustrirala Marjanca Jemec Božič. Teme pravljic so obsojanje drugih brez dokazov, prijateljstvo, pomoč prijatelju, slab dan zaradi uničenih stvari, miškin nov nahrbtnik, kraja čudežnega zvončka, iskanje doma in najden zlatnik.

Štiri črne mravlje je zbirka sedmih kratkih klasičnih živalskih pravljic, ki opisujejo dogodivščine štirih mravljic. Pravljice v zbirki so: Medved, Uhani, Gledališče, Dež, Luna, Mandarine in Morje.

V pravljici Medved bi štiri črne mravlje rade srečale medveda, zato se odpravijo v njegov brlog. Namesto srečanja z medvedom se po dolgem čakanju v brlogu odpravijo domov, in ko jih kdo vpraša, če so srečale medveda, mu odgovorijo, da ne. So pa zato srečale pamet.

V drugi pravljici Uhani si ena izmed mravljic želi nositi uhane, ki pa jih, ker nima ušes, ne more. Tako se mravlje odločijo, da bodo uhane nosile bolj svobodno. Pripnejo si jih na klobuk, ovratnik in tudi na krilo. Seveda, dokler jih ne mine.

V pravljici Gledališče se mravljice odločijo, da pojdejo v gledališče. Tam jim je bilo zelo lepo, saj so bili vsi nagnjeni kot mravljice.

V pravljici Dež je eno izmed mravljic na deževni dan strah, da bi izgubila svoje prijateljce. Kadar dežuje, ima takšne žalostne misli. Ostale prijateljce mravljice ji rečejo, da se kaj takega že ne bo zgodilo, jo zelo tesno stisnejo in tesnoba odide stran.

V pravljici Luna štiri črne mravljice opazujejo luno. Ugotovijo, da je kot velik zlatnik, za katerega bi si lahko kupile letečo preprogo. Z njo bi odšle za deveto goro. Nato spoznajo, da za potovanje za deveto goro ne potrebujejo leteče preproge, saj jih tja lahko odpeljejo pravljice. In tako odpotujejo.

Šesta pravljica je pravljica Mandarine. V pravljici se mravljice, medtem ko jedo mandarine, sprašujejo, kako diši sonce. Menijo, da najverjetneje kot mandarine. Sklenejo, da bodo nekoč zgradile most do sonca, da to ugotovijo. Seveda je to samo njihova skrivnost.

Zadnja pravljica z naslovom Morje je najdaljša pravljica. Štiri črne mravljice sklenejo, da gredo pogledat, kakšno je morje. Sedejo na prvi list in veter jih ponese prav do morja. Skočijo vanj in ugotovijo, da ga ljubijo že od nekdaj, saj vse, kar ti je blizu, ljubiš že od nekdaj. Tako sklenejo, da so morske mravlje, ki se od navadnih razlikujejo po srcu, ki je brezmejno kot morje.

V vseh sedmih klasičnih živalskih pravljicah se kot glavni književni liki pojavijo štiri črne mravljice, ki se pogovarjajo in se skupaj podajo v svet dogodivščin. Zanimivo je, da v pravljicah ni zaslediti stranskih književnih likov. Prav tako nista določena književni čas in prostor, ju pa lahko v nekaterih pravljicah sklepamo.

Nekatere izmed pravljic o črnih mravljicah imajo tudi nekaj značilnosti basni, saj se le-te velikokrat končajo s sklepom, ki bi ga lahko razumeli kot moralni nauk. V pravljicah zasledimo tudi humor, ki lepo dopolnjuje zgodbe. Zanimive dogodivščine štirih črnih mravelj je upodobil Zvonko Čoh. Teme pravljic so iskanje medveda, nošenje uhanov, obisk gledališča, občutek tesnobe, pripovedovanje pravljic, vonjanje sonca in obisk morja. Sklep

Ugotovila sem, da se Anja Štefan v svojih proznih delih največkrat naslanja predvsem na življenje živali, saj so v večini njenih pravljic glavni in tudi stranski književni liki živali. Kot glavni književni lik se otrok pojavi v pravljicah Bobek in barčica ter Kotiček na koncu sveta, vendar imata otroka živalske prijatelje.

V zbirki pravljic Lešniki, lešniki pa najdemo kot glavni književni lik tudi odraslega človeka. Te pravljice so Gozdni možiček in zvezda, Stric Viktor in gozdni mož, Počič in mojster Tihec, Plašček, Čudežni lešniki, Veter, Jagode ter Pravljica o jablani.

Vse pravljice Anje Štefan sodijo v književno vrsto klasičnih pravljic, največkrat živalskih klasičnih pravljic.

V njenih živalskih pravljicah se kot glavni lik pojavijo: kokoš, petelin, zajec, miš, čmrlj, pes, mačka, mravljice. Ti imajo pozitiven značaj in so večinoma tudi edini lik v pravljici. Tudi stranski književni liki, če se v pravljici sploh pojavijo, so v glavnem pozitivni. Tako se večina njenih pravljic razlikuje od klasičnih pravljic. V pravljici Zvonček se kot stranski lik pojavi lisica, ki je značilno basensko predstavljena kot zvita ter egoistična. V pravljici Robček sta stranska negativna lika vrana in veverica. Prav tako v pravljici Čmrlj in piščalka najdemo negativni stranski lik, ki je komar. To so edine pravljice, v katerih se pojavijo negativni stranski književni liki.

V njenih pravljicah prav tako ne najdemo čudežev oz. čudežnih predmetov, ki bi glavnim književnim likom pomagali do srečnega konca. Zelo pa sta poudarjena prijateljstvo in pravičnost.

Teme njenih avtorskih pravljic so zelo različne. Večkrat zasledimo temo pomoč prijatelju, prijateljstvo, dobrotu, najden novi predmet (nahrbtnik, zvonček, zlatnik, srajčica, robček, piščalka).

Njena dela imajo širok razpon. Nekatera so primerna za majhne otroke, ki vstopajo v svet književnosti s poslušanjem, nekatera pa za tiste, ki se že učijo samostojnega branja. V njenih delih najdemo veliko humorja in poučnega ter so blizu današnjemu otroku. Prav zato je Anja Štefan danes tako priljubljena mladinska pisateljica in pesnica, ki je bila za svoja dela že večkrat nagrajena.

VIRI

- Štefan, A. (2000). *Lešniki, lešniki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2005). *Bobek in barčica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2005). *Iščemo hišico*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2005). *Kotiček na koncu sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2006). *Sto ugank*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2007). *Štiri črne mravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štefan, A. (2008). *Lonček na pike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

LITERATURA

- Haramija, D. (2010). Animalistika v pravljичnem svetu Bine Štampe Žmavc. *Riječ*, 16 (1), 200–210.
- Haramija, D. (2009). *Sedem pisav: opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev*. Maribor: Mariborska knjižnica, revija Otrok in knjiga, Pedagoška fakulteta.
- Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Kmecl, M. (1996). *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nesovič.
- Štefan, A. (2003). Anja Štefan. Pridobljeno 29. 6. 2009, s http://www.zupca.net/dnevna_soba/knjiga_meseca/a_stefan.htm.

SPLOŠNO O REVJI

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

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

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

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

njem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.

- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: Slika 1: Naslov slike). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.
- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:

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

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

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

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

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

- Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), Šolska higiena: zbornik prispevkov (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama.

jama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

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

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

GENERAL INFORMATION

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

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

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

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

titles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.

- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).
- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style.
- Example:

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

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

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

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

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

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

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

author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.

- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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