

Letnik/Volume: 7

Številka/Number: 3–4

Maribor, december 2014

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
ISSN 2350-4803 (splet), ISSN 1855-4431 (tisk)

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION
ISSN 2350-4803 (Online), ISSN 1855-4431 (Print)

Naslov uredništva / Editorial Office and Address:

- Pedagoška fakulteta Maribor,
Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor
- Internetni naslov: <http://www.pef.um.si/63/revija+za+elementarno+izobrazevanje>
- Elektronski naslov: zalozba.pef@um.si

REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj: / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Univerza Lettlands, Riga, Litva
Dr. Herbert Zoglowek, University of Tromsø, Arctic University of Norway, Norveška
Dr. Josip Milat, Filozofska fakulteta, Univerza v Splitu, Hrvaška
Dr. Maria Aleksandrovich, Pomeranian University, Slupsk, Poljska
Dr. Julia Athena Spithourakis, Univerza v Patrasu, Grčija
Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka
Dr. Věra Janíková, Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka
Dr. Rado Pišot, ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Marko Marhl, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Sonja Starc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Silva Bratož, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Janja Plazar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

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

Namestnica glavnega in odgovornega urednika / Deputy Editor in Chief: dr. Sonja Starc

Tehnična urednica / Technical Editor: dr. Jerneja Herzog

Informacijska podpora / IT support: dr. Tomaž Bratina

Založniški odbor: / Publishing Committee:

dr. Matjaž Duh, dr. Sonja Starc, dr. Silva Bratož, dr. Jerneja Herzog, dr. Tomaž Bratina

Lektoriranje: / Proof Reading:

za angleško besedilo: / English: mag. Mirko Zorman

za slovensko besedilo: / Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval / The title page designed by: Bogdan Čobal, akad. slik.

Naklada / Circulation: 300 izvodov / copies

Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje

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

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

REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik / Volume: 7

Številka / Number: 3–4

Maribor, december 2014

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVILJA 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 service (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies), DOAJ (Directory of Open Access Journals), Proquest, dLib.si

Revijo delno sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

VSEBINA/CONTENTS

Maria Aleksandrovich, Herbert Zoglowek 5

Autistic Spectrum Disorders and Creativity: Comparative Study of the Art Works

Aksinja Kermauner 17

Umetnost za vse

Zita Šimonka, Katja Košir 33

Odnos med prepričanju in spoprijemanjem z negativnimi čustvi v razredu pri učiteljih osnovne šole

Alenka Lipovec 49

Vpliv matematične interesne dejavnosti na matematične dosežke mlajših učencev

Ligita Stramkale 63

Zur beruflichen Fortbildung der Musiklehrer in Lettland

Jerneja Herzog, Brigita Strnad 75

Proaktivnost slepih in slabovidnih pri dojemaju abstraktne in figuralne umetnosti

Jernej Kovač, Marija Javornik Krečič 89

Poklicna izgorelost pri šolskih svetovalnih delavcih v osnovni šoli

Stanka Lunder Verlič 105

Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje

Magdalena Grochowalska

127

Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers

Irena Janžekovič Žmauc

141

Razlike v sodelovanju vzgojiteljev in staršev v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom

Črtomir Matejek

157

Športna vzgoja v primarnem izobraževanju v državah Evropske unije

Anita Lemić

167

Droht den „kleinen Sprachen“ das Aussterben?

Uroš Perko, Rado Pišot

179

Analiza razlogov za sodelovanje v tekmovanju mladih športnih plezalcev

Splošno o reviji

191

Navodila avtorjem

General Information

194

Guidelines for Submission

Maria Aleksandrovich

Herbert Zoglowek

Autistic Spectrum Disorders and Creativity: Comparative Study of the Art Works

Original scientific article

UDK: 616.896-053.2:74

ABSTRACT

The purpose of this paper is to outline the findings of a pilot study, which compares drawings of typically developed preschool children and children with autistic spectrum disorders in the same age. In the study the Goodenough-Harris Drawing Test (GHDT) (1926; 1963) was used. In this study, the auto-portraits of children from two groups were analyzed concerning such categories as line, size, colour, details. For this the statistical analysis of variance was used. The results of the study show that there are no statistically significant differences in the drawings of studied groups according to the categories line, size, colour, details.

Key words: drawings, creativity, TD children, ASD children, auto-portrait

Motnje avtističnega spektra: Primerjalna študija o likovnih delih

Izvirni znanstveni članek

UDK: 616.896-053.2:74

POVZETEK

Namen prispevka je orisati rezultate pilotske raziskave, v kateri smo primerjali risbe običajno razvitih predšolskih otrok in otrok z motnjami avtističnega spektra iste starosti. V raziskavi smo uporabili Goodenough-Harrisovega testa risanja (GHDT) (1926, 1963). Analizirali smo avtoportrete otrok iz obeh skupin z vidika kategorij, kot so črta, velikost, barva in detajli. Za ugotavljanje razlik med skupinama smo uporabili statistično analizo variance. Rezultati kažejo, da v risbah proučevanih skupin z vidika uporabljenih črt, velikosti, barv in detajlov ni statistično pomembnih razlik.

Ključne besede: risbe, ustvarjalnost, normalno razviti otroci, otroci z motnjami avtističnega spektra, avtoportret

Introduction

“Asperger’s syndrome provides a plus – it makes people more creative” (Fitzgerald 2003, 43). This quotation from Michael Fitzgerald, as well as reflections about results of observation and analysis conducted on seven years old autistic boy from the polish kindergarten have brought the idea of a comparative study of the art works of healthy children (TD) and children with autistic spectrum disorders (ASD). The study is still in progress, therefore in the present article only the results of the pilot study will be discussed. A further aim of this article is to invite teachers and psychologists, working in kindergartens, to participate in this research and to send similar paintings of both TD and ASD children.

Autism spectrum disorder

Autism spectrum disorder (ASD) is used as a descriptive umbrella term which includes five different diagnostic categories, such as: Autistic Disorder, Asperger’s Disorder, Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified (PDD-NOS), Rett’s Disorder, Childhood Disintegrative Disorder. ASD is a “spectrum disorder” and it means that although these categories have some similarities in areas of impairment, each category have unique characteristics and diagnostic criteria, so that each person with ASD is affected in a different way. That is why symptoms can occur in any combination and can range from very mild to quite severe. For example, the cognitive abilities of children with an ASD range from above average intelligence to severe intellectual disability. In the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) the important changes in diagnosis of autism spectrum disorder were made. Now diagnosis represents a new, more accurate, as well as medically and scientifically correct way of diagnosing individuals with autism-related disorders (DSM-5 Autism Spectrum Disorder Fact Sheet) (see Figure 1):

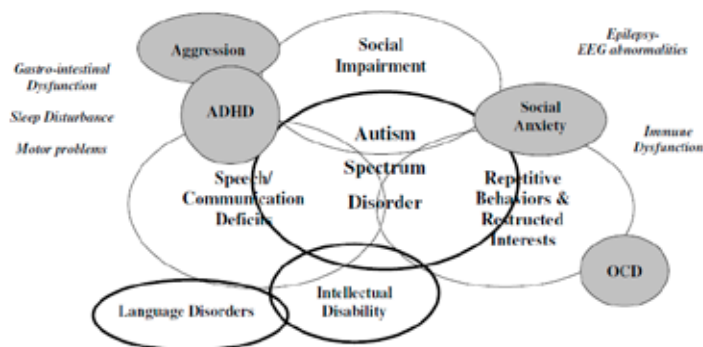


Figure 1. DSM-V: Conceptual Framework of ASD (cf: Kaufmann 2014)

Nowadays the etiology of ASD is described as brain abnormalities, immunologic vulnerability factors, and genetics. Among the ASD predominating factors modern imaging technology has allowed to find out a variety of abnormalities including

unusual serotonin levels within several brain structures of individuals with ASD (Kaufmann 2014; Belmonte et al. 2004; Schultz and Klin 2002), as well as environmental factors such as for example birth trauma, food allergies or imbalance of digestion hormones (Newschaffer 2006).

Creativity

Creativity is described according to APA as “the ability to produce or develop original work, theories, techniques, or thoughts. A creative individual typically displays originality, imagination, and expressiveness” (VandenBos 2006, 242). This definition is very general and gives no links in connection with interpretation and understanding of paintings of children. More fruitful definition is given in Britannica Concise Encyclopedia, where creativity is defined as “the ability to make or otherwise bring into existence something new, whether a new solution to a problem, a new method or device, or a new artistic object or form” (Kerr 2014). Also Franken (1993) can be linked, who defines creativity as “the tendency to generate or recognize ideas, alternatives, or possibilities that may be useful in solving problems, communicating with others, and entertaining ourselves and others” (Franken 1993, 396).

The term creativity is generally understood as useful novelty and it has a long history in psychology, focusing on individual differences in personality, cognitive abilities, and problem-solving styles (Heerwagen 2014). Psychologists describe creativity mostly as a mental process. But Csikszentmihalyi (1999) mentions also that creativity is as much a cultural and social as it is a psychological event. Therefore it is entirely possible to say that, what is named creativity is not the product of single individuals, but rather of social systems and social environment making judgments about individual's product(s). This environment has two salient aspects: a cultural, or symbolic, aspect which Csikszentmihalyi has called the domain; and a social aspect called the field. Thus creativity is a process that can be observed only at the intersection where individuals, domains, and fields interact. This is shown in the following figure, which is overtaken from Csikszentmihalyi (1999).

That creativity can occur, a set of rules and practices must be transmitted from the domain to the individual. Furthermore the individual has to produce a novel variation in the content of the domain. And finally the variation must be selected by the field for inclusion in the domain. Indeed, creativity occurs when a person makes a change in a domain, a change that will be transmitted through time. Some individuals are more likely to make such changes, either because of personal qualities or because they have the good fortune to be well positioned with respect to the domain. With other words: they have better access to it, or their social circumstances allow them free time to experiment.

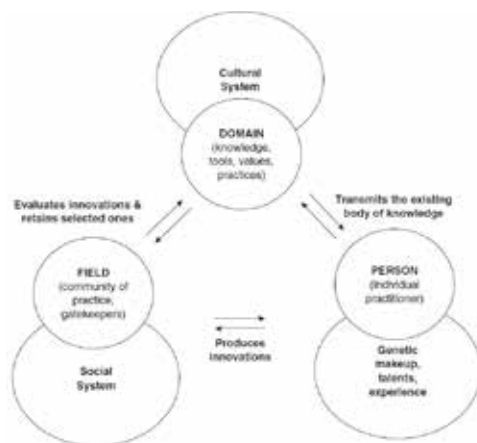


Figure 2. A systems model of creativity (Csikszentmihalyi 1999, 323)

Auto portrait drawings

It is possible to transfer some keywords from the aforementioned definitions to the situation of the present research: for the children with ASD the most challenging are the terms “new artistic object”, “tendency to generate or recognize ideas” and that “creative product (appears) through the interaction of the domain, field, and person”.

In a number of psychological studies the importance of children’s free drawing was emphasized (Allen 2009; DeLoache 2004; Cox 1992; Freeman 1980; Gardner 1980). Some of the researches also showed the similarities and differences in the drawings of TD and handicapped children, as well as pointed out that children’s drawings could give an access to understanding of personality traits and psychological disorders of children (Smith 2014; Allen 2009; Low et al. 2009; Lee and Hobson 2006; Leevers and Harris 1998, Charman and Baron-Cohen 1993). Lee and Hobson (2006) compared the auto portrait drawings made by autistic children (aged 8 to 15) and by non-autistic children with learning disabilities. The authors came to the conclusion that autistic children’s sense of individual kinds and characters of people, at last their self-concepts, are less infused with personal qualities, than those of people without autism. An interesting study was made by Allen (2009), who studied the interpretation and understanding of the drawings of others by children with ASD. She came to the conclusion that describing the pictures children with ASD did not necessarily link a picture drawn by another person to its real world reference, but analyzed the pictures based upon the appearance. TD children, however, linked the picture to one of the objects. Recent studies of drawing skills of children with ASD, conducted by Low, Goddard and Melser (2009) showed that drawings of children with ASD displayed deficits in imaginative content and a piecemeal pictorial style. This research could confirm earlier results of the study of Leevers and Harris (1998), who found out that children with ASD

differ from the peers in imagination expressed in drawings and have difficulties in drawing of “impossible” figures (e.g. two headed man).

Recently Fleury (2011) studied the specific nature of graphomotorics of preschool children. In her research ASD children and TD children took part, who were asked to draw circles with the help of a computerized tablet and pen, which recorded spatio-temporal data. The research results showed no differences in statistical persistence, at the same time there were observed differences in timing of discontinuous circle drawing and in kinetic process variable such as grip and axial forces.

At last, a tendency to focus on details at the expense of configural information, ‘weak coherence’, has been proposed as a typical cognitive style in autism. Booth, Charlton, Hughes and Happé (2003) tested whether weak coherence might be the result of executive dysfunction, by testing clinical groups known to show deficits on tests of executive control. The comparison included boys with autism spectrum disorders (ASD) and boys, (IQ) matched with age- and intelligence quotient, with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and typically developing (TD) boys. The drawing task required planning for the inclusion of a new element. A weak coherence was measured through analysis of drawing style. In line with the predictions was, however, that the ASD group was more detail-focused in their drawings than either ADHD or TD boys. Moreover poor planning did not predict detail-focus. These findings indicated that weak coherence may indeed be a cognitive style specific to autism and unrelated to cognitive deficits in frontal functions.

Jolley, O’Kelly, Barlow and Jarrold (2013) studied the idea that the autistic impairments in emotional and social competence, imagination and generating ideas predict qualitative differences in expressive drawings by children with autism. They showed happy and sad drawings to the participants with non-savant autism and compared with those drawn by three control groups matched on either degree of learning difficulty (MLD), mental age (MA) or chronological age (CA). Surprisingly and contrary to their predictions, the drawings from the autistic group were rated similar to those of the MA and MLD groups. Analysis of the people and social content of the drawings revealed that although children with autism did not draw fewer people, but they did draw more immature forms than mental age controls. Furthermore they found out that there was tentative evidence that fewer social scenes were produced by the autism sample.

Martin (2008) collected and reviewed data in his research to look at how people with ASD approach the drawing task and represent faces in particular during doing of the Portrait Drawing Assessment. In this case participants with ASD were rated as more engaged and conversational during the art therapy assessment than their neurotypical counterparts, contradicting widespread characterization of people with ASD as asocial. Portrait drawing was found to be successful as a structured, concrete means for engaging in relationships and holds potential as a therapeutic task for developing face processing and face recognition skills.

At last Pring, Ryder, Crane and Hermelin (2012) studied in their research nine talented art students, nine non-artistically talented individuals with ASD, and nine individuals with mild/moderate learning difficulties (MLD). The results showed that responses of the art students were more creative (as assessed on measures of fluency, originality, elaboration and flexibility) than the other groups on a drawing task. Although the savants did produce more elaborative responses than the ASD and MLD groups, no differences were observed on the other indices of creativity.

With above mentioned scientific research background the research started with the aim to have a more systematic view on the paintings of auto portraits of ASD and TD children.

Method

The research questions are:

How creative are preschool children with autistic spectrum disorders in comparison with typically developed children while drawing auto portrait?

What are the differences between the auto portrait drawings of children with autistic spectrum disorders in comparison with typically developed children in such drawing's categories as line, size, colour and details?

Instruments

In the study the Goodenough-Harris Drawing Test (GHDT) (Goodenough 1926; Harris 1963) was used in the version Auto Portrait. However, in analyzing and evaluating it the Harris scoring system was not followed, but, according to the aim to look at creativity qualities, a new evaluating scale was developed, which could give answer to the research questions. The drawings were evaluated according the categories given in table 1:

Table 1: Comparison categories

categories points	Line	Size	Colours	Details
0	not clear not confident	small, less ½ of the page	one colour	no any
1	not clear confident	medium ½ of the page	2≤ colours	2≤ unclear
2	clear not confident	medium, good for the size of the page	2≤ colours coloured parts	2≤ clear
3	clear confident	big, for the whole page size	full coloured picture	4≤ clear, Coloured

The statistical analysis was done in STATISTICA 6.0. with use of the Analysis of variance.

Sample

The study was conducted in 2013 in the Integrated kindergarten nr. 8 in Słupsk, Poland, where children with special needs are mixed with typically developing

children. In the research 18 from 4 to 7 years old children took part. There were two study groups. The first group consisted of 9 children (8 boys, 1 girl; mean age: $6,0 \pm 1,2$; non-verbal IQ = $68,8 \pm 9,1$) with ASD such as autism (7), Asperger syndrome (1), childhood disintegrative disorder (1). The second group 9 typically developing children (5 boys, 4 girls; mean age: $5,9 \pm 1,4$; non-verbal IQ = $77,2 \pm 3,3$), who were randomly taken for the comparison of drawing abilities from the bigger group of healthy children on the basis of the age similarity. All paintings were done in the period of March-April 2013.

Results

In the present sample at the stage of the pilot study no statistically significant differences could be found in the drawings of ASD and TD children according to the categories line, size, colour, details. The differences are presented in the table 2 and on the subsequent figure 3.

Table 2: Analysis of Variance, $p < 0,05$.

	SS – Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df – Error	MS - Error	F	P
Age	0,05	1	0,05	27,06	16	1,69	0,03	0,87
Line	0,50	1	0,50	21,11	16	1,32	0,38	0,55
Size	0,05	1	0,05	14,44	16	0,90	0,06	0,81
Colours	0,00	1	0,00	20,00	16	1,25	0,00	1,00
Details	1,39	1	1,39	14,22	16	0,89	1,56	0,23

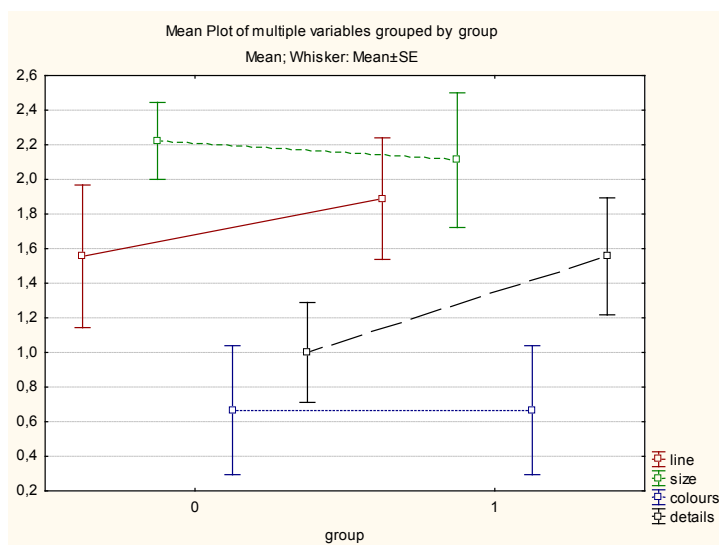


Figure 3. Comparison of the drawings in the categories line, size, colour, details in the group of children with ASD (group 0) and their healthy age-matched TD (group 1).

(Legend: highest graph: size; second: line; third: details; lowest: colours)

By analyzing and interpreting figure 3 it is possible to see the following tendencies, which should be the subject of further deeper analyses:

- It can be supposed that children in both groups are not different in the category of colour and usually use two and more colours to draw a picture of man/ auto portrait;
- It can be supposed that TD children will draw as many details on the picture of man/auto portrait, as children with ASD;
- It can be supposed that drawing lines of children with ASD and TD children would vary similarly from unclear and not confident to clear and confident drawing lines;
- It can be supposed that in both groups the size of the drawings will be between medium, and big and the individual difference in this category will be wide in both groups.
- It also can be supposed that there are no significant differences in the creativity and drawing abilities of children with ASD and their TD peers and the individual difference in the drawings quality will be wide in the both groups.

Discussion

Literature analysis showed that ASD and creativity, on the one hand, do not typically go hand-in-hand (Low et al. 2009; Leevers and Harris 1998), but, on the other hand, their correlation is a topic that attracts more and more researchers (Pring et al. 2012; Fitzgerald 2011; 2003; Lee and Hobson 2006).

As a general assumption it is to meet the usual approach that autistic children do not have well developed creativity and imagination production. At the same time a number of researches on creativity in autism show, that creativity and imagination are present in autistic children, but often not usually displayed and therefore need special support and encouragement (Schwarz 2004; Belmonte et al. 2004). For example, art-therapy, robot interaction, sand play, as well as, everyday support proved to be an effective way in having autistic children display their creative and imaginative ideas (Smith 2014). According to Allen (2009) children with ASD showed naive realism when reasoning about other people's artwork, but when they create drawings, they more easily relate the drawing to an external object and are more likely to focus on the symbol-referent relation. Savants display creativity, even beyond that of a non-autistic individual, while high-functioning autistic children showed little or no creativity in studies and experiments (Smith 2014).

In the present research no statistically significant differences were found in the drawings of ASD and TD children according to the categories line, size, colour, details. It can be described in the frames of the idea that ASD children have a wide range of individual differences in creativity development as well as TD children: from highly developed creativity to a very low level. These results correspond to the findings of Chaman & Baron-Cohen (1993) and Eames & Cox (1994) concerning

drawing abilities of children with ASD. Their drawing skills are relatively similar to the drawing skills of TD age-matched peers. As well as in the study of Lee & Hobson (2006) who found out that the autistic children's drawings of people are just as detailed as drawings of healthy children, but they lack variation. In the theories of creativity it is also possible to find some elements to fit the concept of creativity in autistic children (Kaufman and Beghetto 2009; Sternberg 2006; Csikszentmihalyi 1999).

The results of this pilot study give some more information for the improvement of creativity among ASD children. In the studied sample children from both groups used two and more colours to draw a picture, they mostly had drawn medium or big picture of man/auto portrait and had a tendency to draw a lot of details on the picture. The category line in the pictures of ASD and TD children varies similarly from unclear and not confident to clear and confident drawing lines. At all events these results are worth to research furthermore and considerably deeper.

Maria Aleksandrovich

Herbert Zoglowek

Motnje avtističnega spektra: Primerjalna študija o likovnih delih

V pilotski študiji smo pokazali rezultate raziskave, ki se je osredotočala na otroke z motnjo avtističnega spektra. Raziskovalna vprašanja so bila: kako ustvarjalni so med risanjem avtoportreta predšolski otroci z motnjami avtističnega spektra v primerjavi z zdravimi otroki? Kakšne so razlike med avtoportreti otrok z motnjami avtističnega spektra v primerjavi z običajno razvitimi otroki v kategorijah, kot so črta, velikost, barva in detajli? V raziskavi je bilo udeleženih 18 otrok, starih od 4 do 7 let (9 otrok z motnjo avtističnega spektra: 8 dečkov in 1 deklica, povprečne starosti $6,0 \pm 1,2$, neverbalni IQ = $68,8 \pm 9,1$, ter 9 zdravih otrok: 5 dečkov in 4 deklice, povprečne starosti $5,9 \pm 1,4$, neverbalni IQ = $77,2 \pm 3,3$). Ustvarjalnost risarskih spretnosti je bila izmerjena s pomočjo Goodenough-Harrisovega testa risanja (GHDT). Ta test je bil prvotno pripravljen za neverbalno ocenjevanje ravni intelektualne zrelosti majhnih otrok; osredotoča se na detajle in koncepte, vključene v risbe človeške figure. Prvotni Goodenough Draw-a-Man Test (GDAMT) iz leta 1926 je leta 1963 dopolnil Harris.

V literaturi obstaja veliko študij, ki analizirajo risbe zdravih in invalidnih otrok, z različnimi nameni, kot so ugotavljanje samopodobe, osebne lastnosti (npr. Allen 2009; Lee in Hobson 2006; Leavers in Harris 1998), grafomotorične sposobnosti (npr. Fleury 2011) ali oblikovne informacije (npr. Booth et al. 2003). Pring et al. (2012) so se dotaknili raziskav glede izražanja ustvarjalnosti pri nadarjenih študentih umetnosti, posameznikih z motnjo avtističnega spektra in posameznikih

z blagimi ali zmernimi učnimi težavami. Bistvenih razlik glede ustvarjalnosti med skupinami niso zaznali.

V predstavljeni študiji so bili analizirani avtoportreti otrok iz navedenih dveh skupin (zdravi otroci in otroci z motnjo avtističnega spektra) glede osnovnih kategorij, kot so črta, velikost, barva, detajli. Razvita je bila tudi ocenjevalna točkovna lestvica. Statistična analiza je bila izvedena v statističnem programu STATISTICA 6.0 z uporabo analize variance.

Rezultati študije kažejo, da ni statistično pomembnih razlik v risbah proučevanih skupin otrok glede na kategorije črta, velikost, barva in detajli, čeprav obstajajo v obeh skupinah velike individualne razlike v kakovosti risbe. Otroci v obeh skupinah so uporabili dve ali več barv; njihove risbe so bile srednje velike ali velike risbe ljudi (avtoportreti). Pri obojih se kaže tendenca na risbi narisati veliko detajlov. Risanje črt se v obeh skupinah spreminja od nejasnih in neprepričljivih do jasnih in samozavestnih. Rezultati so potrdili druge raziskave o ustvarjalnosti otrok z avtizmom (npr. Kaufman in Beghetto 2009; Schwarz 2004; Belmonte et al. 2004), ki so dokazovale, da sta ustvarjalnost in domišljija pri avtističnih otrocih navzoči, toda pogosto se ne pokažeta in zato takšni otroci potrebujejo posebno pomoč in spodbudo.

BIBLIOGRAPHY

Allen, Melissa.L. 2009. Brief Report: Decoding Representations: How Children with Autism Understand Drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 539-543.

Belmonte, M K., Cook, E H, Anderson, G M, Rubenstein, J L R, Greenough, W T, Beckel-Mitchner, A. 2004. Autism as a Disorder of Neural Information Processing: Directions for Research and Targets for Therapy. *Molecular Psychiatry*, 9, (7), 646-663.

Booth, Rhonda; Charlton, Rebecca; Hughes, Claire; Happé, Francesca. 2003. Disentangling Weak Coherence and Executive Dysfunction: Planning Drawing in Autism and Attention-deficit/hyperactivity Disorder. *Philosophical Transactions of Royal Society B*, 358, 387-392.

Charman, Tony; Baron-Cohen, Simon. 1993. Drawing Development in Autism: The Intellectual to Visual Realism Shift. *The British Journal of Developmental Psychology*, 11, 171-185.

Cox, Michael. 1992. *Children's Drawings*. London: Penguin.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1999. A Systems Perspective on Creativity. In *Handbook of Creativity*, (ed.) R. Sternberg, 313-335. Cambridge: Cambridge University Press.

DeLoache, Judy, S. 2004. Becoming Symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.

Eames, Kate; Cox, Maureen, V. 1994. Visual Realism in The Drawings of Autism, Down's Syndrome, and Normal Children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 12, 235-239.

Kerr, Albert, B. 2014. *Encyclopedia Britannica*. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/142249/creativity>

Fitzgerald, Michael. 2003. *Autism and Creativity: Is There a Link between Autism in Men and Exceptional Ability?* New York: Taylor & Francis.

Fitzgerald, Michael. 2011. *Creativity Psychosis Autism and the Social Brain, a Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*, Electronic edition. Assessed October 10, 2014. <http://www.intechopen.com/books/a-comprehensive-book-on-autism-spectrum-disorders/creativitypsychosis-autism-and-the-social-brain>.

Fleury, Amanda. 2011. *Fractal Dynamics of Circle Drawing in Children with ASD*. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Applied Science Graduate Department of Biomaterials & Biomedical Engineering University of Toronto. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30599/1/Fleury_Amanda_N_201111_MASc_thesis.pdf

Franken, Robert. E. 1993. *Human Motivation*. Wadsworth: Brooks/Cole.

Freeman, Natalie. 1980. *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*. Waltham, Mass.: Academic Press.

Gardner, Howard. 1980. *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic Books.

Goodenough, Florence. 1926. *Measurement of Intelligence by Drawings*. New York, US: World Book Co.

Harris, Dale, B. 1963. *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Heerwagen, Judith, H. 2014. *Creativity*. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. http://us.docsity.com/en-docs/Management_Benchmark_Study-Book_Summary_Chapter_15-Literature-Elizabeth_L_Malone.

Jolley, Rihard, P.; O'Kelly Rachael; Barlow Claire; Jarrold, Christopher, 2013. Expressive Drawing Ability in Children with Autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, (1), 143-149.

Kaufmann, Walter, E. 2014. *DSM-5: The New Diagnostic Criteria For Autism Spectrum Disorders*. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. <http://www.autismconsortium.org/symposium-files/WalterKaufmannAC2012Symposium.pdf>

Kaufman, James, C., Beghetto, Ronald, A. 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.

Lee, Anthony, Hobson, Peter, R. 2006. Drawing Self and Others: How do Children with Autism Differ From Those with Learning Difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, (3), 547-565.

Leevers, Hilary, J.; Harris, Paul, L. 1998. Drawing Impossible Entities: A Measure of The Imagination in Children with Autism, Children with Learning Disabilities, and Normal 4-year Olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 399-410.

Low, Goddard, Melser, Joseph; 2009. Generativity and Imagination in Autism Spectrum Disorder: Evidence From Individual Differences In Children's Impossible Entity Drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, (2), 425-44.

Martin, Nicole. 2008. Assessing Portrait Drawings Created by Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25, (1), 15-23.

Newschaffer, C. 2006. Epidemiologic Approaches to Autism and the Environment. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. http://www.autism_society.org/site/DocServer/EH_epidemiologic_approaches.pdf?docID=4751

Pring, Linda; Ryder, Nuala; Crane, Laura; Hermelin, Beate, 2012. Creativity in Savant Artists with Autism. *Autism*, 16, 1, 45-57. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. <http://research.gold.ac.uk/6667/>

Schultz, Robert, T; Klin, Ami. 2002. Genetics of Childhood Disorders: XLIII. ASD, part 2: Neural foundations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, (10), 1259-1262.

Schwartz, James. 2004. *Special Training May Help People with Autism Recognize faces, UW Study Shows*. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. <http://www.washington.edu/newsroom/news/2004archive/02-04archive/k021204>.

Smith, Ashley, 2014. *Creativity in autism*. Electronic edition. Assessed October 10, 2014. http://dialogues.rutgers.edu/all-journals/doc_download/166-creativity-in-autism&prev=search

Sternberg, Robert. J. 2006. Creativity is a habit. *Education Week*, 25, (24), 47-64.

VandenBos, Gary (Ed.) 2006. *APA. Dictionary of Psychology*. Washington DC: APA

Dr. Maria Aleksandrovich, Pomeranian University, Slupsk, Poland,
maria.aleksandrovich@apsl.edu.pl

Dr. Herbert Zoglowek, University of Tromsø, Arctic University of Norway and
Pomeranian University, Slupsk, Poland, Herbert.Zoglowek@uit.no

Aksinja Kermauner

Umetnost za vse

Pregledni znanstveni članek

UDK: 7.069.1-056.262

POVZETEK

Cilj urejanja okolja po načelih oblikovanja za vse je zagotoviti, da lahko vsak posameznik ne glede na oviro sodeluje v informacijski družbi. Združuje načela, kako naj bi izdelke, storitve in sisteme uporabljalo čim več ljudi, ne da bi jih bilo treba posebej prilagajati. Zakaj ne bi pojma oblikovanje za vse prenesli na prav vsa področja, recimo tudi na področje umetnosti? V pričujočem članku razmišljamo, kako bi lahko prilagodili likovno umetnino, predvsem dvodimenzionalno, slepemu ali slabovidnemu obiskovalcu galerije ali muzeja, in navajamo, kaj je že narejenega na tem področju. Opisujemo tudi učbenik za pouk likovne umetnosti, prilagojen slepim in slabovidnim učencem.

Ključne besede: oblikovanje za vse, slepi in slabovidni, prilagoditve likovne umetnosti

Art for All

Review of scientific article

UDK: 7.069.1-056.262

ABSTRACT

The aim of spatial planning on the principles of "design for all" is to ensure that every individual, regardless of obstacle, can participate in the information society. It combines the principles of how as many people as possible could use products, services and systems without adjusting them. Why should we not transfer the concept of "design for all" also to other areas, such as the field of art? In this article we consider how a work of art, especially a two-dimensional one, could be adapted for blind or visually impaired visitors of a gallery or to a museum, and list what has already been done in this area. We also describe a textbook for teaching fine arts, adapted for blind and partially sighted students.

Key words: design for all, blind and partially sighted, adaptations of fine arts

Uvod

*Dobro oblikovanje omogoča, slabo oblikovanje onemogoča.
(Stockholmska deklaracija EIDD 2008)*

Pojem oblikovanje za vse oziroma inkluzivno oblikovanje (angl. Design for All – DfA oz. Inclusive Design) se je pojavil že v devetdesetih letih 20. stoletja. Princip temelji na skandinavskem funkcionalizmu in ergonomskem oblikovanju, izraz pa je skoval ameriški arhitekt Ronald L. Mace, ki je kasneje tudi ustanovil Center za univerzalno oblikovanje (Center for Universal Design – CUD) v Severni Karolini v ZDA (The Centre for Universal Design). Mace je razmišljal, kako oblikovati izdelke, zgradbe in življenjsko okolje, da bo prijazno za vse ljudi ne glede na invalidnost, starost in življenjski status. Prostor za vse (Albrecht et al. 2010) upošteva človeško diverziteto, socialno vključevanje in enakost. Namesto izraza drugačnost se začena uporabljati izraz različnost. Različnost ni nekaj tujega, drugačnega, pač pa inkluzivno inkorporirana v družbo, ki jo bogati. Verjetno res ni mogoče načrtovati takega okolja, ki bi upoštevalo zahteve popolnoma vseh ljudi s posebnimi potrebami, je pa mogoče ustvariti okolje, ki vključi najširši možni krog uporabnikov (Stardesign). In ne samo da tako oblikovanje prispeva h kakovosti vseh bivajočih, ampak tudi priča o tem, kako je družba razvita.

Cilj oblikovanja za vse je zagotoviti, da lahko vsak posameznik, ne glede na oviro, sodeluje v informacijski družbi. Združuje načela, kako naj bi izdelke, storitve in sisteme uporabljalo čim več ljudi, ne da bi jih bilo treba prilagoditi posebej za ljudi s posebnimi potrebami.

Zakaj ne bi pojma oblikovanje za vse prenesli na vsa področja, recimo tudi na področje umetnosti? Likovna umetnost človeštvo spremlja že na tisoče let in uvrščamo jo med najstarejše in najpomembnejše izraze človekove ustvarjalnosti. Genialna umetniška dela vseh časov so usodno izoblikovala miselnost modernega človeka in so neločljivo povezana z rodovnim spominom današnjega *homo digitalicus* (Cendoya 2013). Verjetno je najpomembnejša naloga muzejev in galerij ravno posredovanje te bogate likovne kulturne dediščine poznejšim rodovom.

Danes vsekakor ni več dvoma, da so slepi in slabovidni ravno tako polnopravni člani naše postmoderne družbe, ki se deklarira kot družba za vse. Pa jim je likovna umetnost zares dostopna? Omogočajo galerije slepim in slabovidnim že v najnežnejši dobi, da se ustrezno »likovno opismenijo«? Na koliko mestih opazimo napis *Prosim, dotikajte se predmetov* ali znak, da je dotikanje dovoljeno? Bi lahko govorili o umetnosti, dostopni vsem? Bi bila na tak način predstavljena umetnost morda še bolj izrazna, večkanalna ali bi izgubila svoj potencial? Na ta vprašanja bomo poskušali odgovoriti.

Slabovidnost in slepota

Funkcioniranje slepih in slabovidnih ni pogojeno le s samo motnjo, pač pa s celo vrsto elementov njihove biopsihosocialne strukture. Populacija slepih in slabovidnih

je izjemno heterogena in močno variira glede na perceptivne funkcije, kognitivne sposobnosti, motoriko in vedenje (Žolgar 1996). Izvor heterogenosti je medsebojno vplivanje številnih okoliščin – subkultura same vidne motnje, dispozicije, okolje, samoaktivnost in morebitne navzočnosti drugih motenj, zato ne moremo govoriti o neki skupni značilnosti, ki bi jo imeli slepi in slabovidni. Precej pomembnejše kot stopnja same okvare je to, kako izguba vida vpliva na funkcioniranje posameznika. Na samo funkcionalnost gledanja bistveno vplivajo tudi psihološki faktorji (Popović 1986). Tancig (1994, 57) pravi, da se slepi ali slabovidni otrok razvija kot *unitas multiplex*, nedeljiva celota, kar narekuje holistično obravnavanje posameznih vidikov njegovega razvoja.

Kljub temu da se vse bolj uveljavlja moderna mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja (MKF 2006), ki je osredotočena na tisto, kar je mogoče, ne pa na samo oviro, navajamo definicijo slepote in slabovidnosti, ki velja tudi za Slovenijo.

Slabovidnost

1. kategorija – zmerna slabovidnost: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 10 % do 30 % ostanka vida;
2. kategorija – težka slabovidnost: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 5 % do 10 % ostanka vida. Slabovidna je tudi oseba, ki ima na boljšem očesu zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke od 20 do 5 stopinj, ne glede na ostanek ostrine vida;
3. kategorija – otroci z okvaro vidne funkcije so otroci z okvaro vida kot posledico obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja.

Slepota

1. kategorija – slepota z ostankom vida: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 2 % do 5 % ostanka vida;
2. kategorija – slepota z minimalnim ostankom vida: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje do 2 % preostalega vida do zaznavanja svetlobe;
3. kategorija – popolna slepota (amavroza) ali 0 % ostanka vida.

Pojavnost slepote in slabovidnosti

Po raziskavah Svetovne zdravstvene organizacije (WHO 2010) je na svetu približno 285 milijonov ljudi vseh starosti, ki imajo razne težave z vidom; od tega je 39 milijonov slepih. Po ugotovitvah WHO je število ljudi s prirojenimi okvarami vida oz. pridobljenimi motnjami zaradi bolezni ali poškodb padlo, povečalo pa se je število ljudi, ki se jim slabša vid zaradi podaljšanja življenjske dobe in s tem povezanih spremljajočih bolezni oči (degeneracija rumene pege, diabetična retinopatija, katarakta). Pri nas je v Zvezo društev slepih in slabovidnih Slovenije vključenih nekaj čez 4000 slepih in slabovidnih otrok, mladostnikov ter odraslih, celotno število ljudi, ki imajo težave z vidom, pa je verjetno desetkrat večje. Po grobih ocenah naj bi bilo v Sloveniji približno 10.000 slepih in slabovidnih oseb (Kodrič Dačić et al. 2010).

Nadomestni čuti: tip, sluh

Pri slepih in slepih z ostankom vida največjo vlogo odigrata tip in sluh. S tipno-kinestetičnimi čuti slepi zaznava prostor ter z njihovo pomočjo dobiva predstave o svetu (Brvar 2000). Pravimo, da slepi od blizu gleda s prsti, od daleč pa z ušesi (Koprivnikar 2006). Eden od pogostih stereotipov o slepih je, da se drugi čuti zaradi slepote samoumevno izboljšajo, vendar temu ni tako. S sistematičnimi vajami je potrebno izuriti druge čute, da poizkušajo nadomestiti izgubljeni kanal za informacije (Hafnar 2003). S pomočjo tipa ugotovimo, da ima življenje globino in obliko, kar našemu občutku samozavedanja sveta doda tretjo razsežnost; pove nam podatke, ki jih s tipom ne moremo zaznati, npr. koliko je predmet težak, topel, hrapav itn. (Kermauner 2004). Zato je tip po Hellerju (1989) edini pravi prostorski čut zaznave slepih. Vendar je tip proksimalni (bližinski) čut, za razliko od vida, ki je distalen (čut na daljavo) in ima zato pri spoznavanju sveta kar nekaj omejitev.

V preteklosti so veliko razpravljali o tem, ali lahko tip nadomesti vid do te mere, da bi bile slepim dostopne tudi dvodimenzionalne likovne umetnine. Iskali so analogijo med vidom in tipom, med očesom in tipajočo roko, med foveo in blazinicami kazalcev. Descartes in Willey (v Paterson 2007) sta vid pojmovala kot tip na daljavo, ki mu dodamo barve, tip pa kot vid, ki mu odvezamemo barve in dodamo zaznavanje različnih tekstur. Ta napačna predpostavka je predvsem v pedagoškem smislu povzročila veliko težav. Delovanje obeh čutov se namreč strukturno izjemno razlikuje. Claudet (2009) navaja osnovne razlike med vidom in tipom:

VID	TIP
distalen	proksimalen
sintetičen	analitičen
barva	tekstura
ton	hrapavost, gladkost
celota	detalji
bliskovit pogled	daljši čas raziskovanja
takojšen	zaporeden
očesni premiki	premiki rok, prstov
neomejeno polje	omejeno polje neposrednega dotika

Razprava o razlikah med vidom in tipom je postala znana kot Molyneuxovo vprašanje (Paterson 2007), ki ga je filozof Molyneux v korespondenci zastavil Johnu Locku: hipotetični kongenitalno slepi človek se je s pomočjo tipa naučil razlikovati med kovinsko kocko in kroglo, po operaciji katarakte pa je spregledal. Bi samo z vidom brez pomoči tipa lahko vedel, kaj je kocka, kaj pa krogla? Diderot v svojem znamenitem Pismu o slepih v rabo tistim, ki vidijo, navaja Voltaira: realni Cheseldenov slepi bolnik, ki je po operaciji spregledal, se v svetu dolgo ni znašel. Najtežje mu je bilo razumeti razdaljo očesa do predmeta in sliko predmeta na očesni mrežnici. Prepričan je bil, da se »predmet dotika očesa« (Diderot 2010, 175). Z vidom ni bil sposoben prepoznavati predmetov niti ni dojel njihovega medsebojnega položaja v prostoru, največji problem pa je bila zanj perspektiva.

Ko je na primer opazoval slike predmetov, se je moral s prsti dotakniti površine, da je začuden ugotovil dvodimenzionalnost podobe. Voltaire poroča, da ga je ob tem vprašal, ali ga je prevaral vid ali tip (prav tam).

S tipom ne moremo zaznati čisto vsega; problem lahko predstavlja prikaz gibanja. Za polnočutnega gledalca slika puščice v zraku pomeni sliko gibajoče se puščice. Tipu manjka dimenzija dinamike; tudi če bi puščico upodobili tipno, bi bila to puščica v mirovanju. Metalec diska je za tipajočega slepega le statičen kip (Cutsforth 1951). Tudi izkušnje videčih ljudi, ki zaznavajo, da se z razdaljo predmet na pogled navidezno zmanjšuje, linije sicer pravokotnih predmetov pa so perspektivično popačene, so kongenitalno slepemu neznane (Vanlierde in Wanet Defalque 2005). Z razlago perspektive slepim sta se pri nas ukvarjala Nina Schmidt in Črtomir Frelih, v tujini pa je veliko na tem področju naredil Boguslav Marek (Hungry Fingers).

Ravno tako je nemogoče otipati prevelike ali premajhne, občutljive in nevarne stvari, vendar je Lowenfeld (1975) prepričan, da imajo lahko slepi kljub temu zelo jasno predstavo o teh predmetih. Če seveda upoštevamo razliko med vidom in tipom oziroma sledimo zakonitostim priprave tipnih prikazov in dodamo še druge čute, lahko slepemu precej približamo dvodimenzionalno umetnino.

Tudi sluh ima precejšnjo vlogo pri spoznavanju sveta. S čutilom sluha slepi lahko določajo različne lastnosti predmeta, ki zvok oddaja; od kod izvira zvok; kakšni so prostorski in časovni odnosi (Hafnar 2003). V ZDA je slepi Daniel Kish s pomočjo odboja zvoka razvil tehniko orientacije in mobilnosti, v kateri izobražuje slepe osebe, da se lahko samostojno gibljejo: planinarijo, kolesarijo in se udeležujejo v precej zahtevnih športih (<http://www.worldaccessfortheblind.org/>). Pri dožemanju umetnin pa je za slepe morda še bolj pomembna sporočilna vrednost zvoka – zvočni opis oziroma avdiodeskripcija umetniškega dela, gledališke predstave, filma.

Umetnost, prilagojena za slepe – umetnost za vse

Pouk umetnosti

Otroci se s svetom umetnosti srečajo že v vrtcu, ko s pomočjo različnih tehnik v svojih risbah izražajo svet tako, kot ga vidijo. Kasneje jih učimo razpoznavati dosežke vseh področij likovne umetnosti, učimo jih analize posameznih likovnih del in spoznavanja likovnih umetnin, ki predstavljajo obdobja od prazgodovine do sodobnosti. Tako ostrijo občutek za likovne vrednote, hkrati pa razvijajo kritičen odnos do likovnih stvaritev in estetiko. Cilj predmeta likovna umetnost naj bi bil razvoj zavesti o pomenu umetniške ustvarjalnosti v družbi (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2013).

Kje pa so v tej videči paradigmi likovne umetnosti slepi? Že šestleten slepi otrok je sposoben upodobiti figure in pokrajine, vendar so te upodobitve bolj približne, podobne risbam videčega otroka, ki ima zavezane oči (Raschini 2014).

Z odraščanjem postajajo tudi risbe slepih otrok bogatejše, saj se jim izboljšuje pozornost in občutek za razmerja. Netočnosti se največkrat pojavijo v prostorski orientaciji: ne razumejo dobro odnosov med predmeti.

Raschini (2014) navaja raziskave, ki so pokazale, da če za primer vzamemo človeško figuro, so se na 51 identifikacijskih grafičnih linijah risbe slepih razlikovale od risb videčih le v prikazu ušes, ki so bila večja. Claudet (2009) omenja, da se v upodabljanju pojavljajo enake oblike tako pri videčih kot pri slepih otrocih. Shema ima torej izvor iz nevideče izkušnje. Lahko torej vzporejamo likovno upodabljanje slepih in videčih?

Motluk (2005) piše o raziskavah možganov odraslega kongenitalno slepega slikarja Esrefa Armagana, ki natančno z vsemi perspektivnimi skrajšavami, ki jih lahko zaznamo izključno le z vidom, upodablja hiše, ceste, slapove, pa tudi oblake, metulje, torej predmete, ki niso dostopni tipni zaznavi. Slikanje njegovih možganov s funkcijsko magnetno resonanco (fMRI) med upodabljanjem slik ali razmišljanjem o tem kaže sliko možganov videčega človeka. Njegov vidni center je namreč med temi dejanji aktiven kot pri videčem.

Čeprav marsikateri slepi nima te nenavadne sposobnosti, pa prav gotovo ne bomo ugovarjali zahtevi, naj se tudi slepi in slabovidni otroci izražajo na likovnem področju in naj bodo deležni čim večjega užitka ob stiku z umetnino.

Raschini (2014) je na osnovi spoznanja, da za slepe in slabovidne sploh ni priročnika za poučevanje likovne umetnosti, ustvarila koristno učilo, ki je namenjeno tako slepim in slabovidnim kot tudi njihovim videčim sošolcem. S tem ustreza principu inkluzivne šole, v kateri v isti klopi sedita slepi in videči učenec. Vodila jo je misel, da če trenutno slepi učenci z videčimi ob obisku muzeja ne morejo doživeti podobne izkušnje, jim lahko to izkušnjo spoznavanja likovne umetnosti omogočimo v šolskih klopeh.

Izbrala je deset najpomembnejših slikarjev iz različnih obdobij sodobne umetnosti in enajst njihovih slik – portrete ali avtoportrete. Za ustvarjanje reliefnih podob je uporabila svinčnik za reliefe (igla za embossing), ki ima namesto konice za pisanje s črnilom kovinsko kroglico. Kratki življenjepisi izbranih umetnikov in njihovih slik so napisani v črnem tisku in v brajlici, natisnjeni na prozorni foliji, pod njo pa je navaden bel list, na katerem je s povečanim črnim tiskom natisnjeno enako besedilo, ki je primerno tudi za slabovidne bralce in tiste, ki težav z vidom nimajo. Vsi listi A4-formata so zbrani v rinčni mapi, bralec lahko sliko po potrebi enostavno vzame in si jo ogleda od blizu (slika 1).



Slika 1: Primer rinčne mape s slikami

Dostop do umetnosti

Mnogo let muzeji niso bili prilagojeni slepim in slabovidnim, sinonim za muzej ali galerijo je bil dobesedno napis: Prepovedano dotikanje! V moderni družbi pa se je pod vplivom inkluzivne paradigme in načel oblikovanja za vse tudi na področju galerij in muzejev začelo premikati v smeri vse večje dostopnosti ljudem, ki likovne umetnosti ne morejo sprejemati z vidom.

Raschini (2014) v svoji raziskavi o prilagojenih muzejih med drugim omenja muzej Anteros v Bologni. Ta nudi več kot štirideset tridimenzionalnih posnetkov renesančnih likovnih umetnin, katerim je dodan tudi opis umetnine v brajlici. Vsebuje umetnostnozgodovinske podatke, ki tipalca seznanijo z ikonografsko in slogovno vsebino umetnine.

Državni taktilni muzej Omero v Anconi razstavlja mavčne odlitke najznamenitejših kiparskih del vseh časov. Slepí obiskovalci imajo v muzeju priložnost tipanja lesenih modelov svetovno znanih arhitekturnih spomenikov, kot so na primer Panteon in Partenon. S pomočjo elektronskega vodnika (angl. walk-asistant) obiskovalca med ogledom objekta vodi glas iz aparatov, ki so razporejeni po prostorih (www.museoomero.it).

Tudi Madrid ima tiflološki muzej (Maria Estella Cela Esteban) že od leta 1992. Muzej je nastal pod okriljem organizacije ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) (Raschini 2014).

Zagrebski tiflološki muzej poleg stalne zgodovinske zbirke razstavlja tudi dela slepih in slabovidnih likovnih umetnikov – večinoma so to prostostoječe plastike, ki jih je mogoče otipati (www.tiflomuzej.hr).

Kako pa je v Sloveniji? Pokrajinski muzej Celje je že v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja kot prvi med muzeji prilagodil razstavo Kako so živeli v Rimski Celeji tudi za slepe in slabovidne. Moto je bil Prosimo, dotikajte se predmetov. Zadnja razstava, ki jo je muzej prilagodil potrebam slepih in slabovidnih, pa je bila

leta 2008/09 Mavrični svet Schützove keramike (Bračun Sova 2014). Pokrajinski muzej Celje je razstavil tipno prilagoditev portreta avstrijske cesarice Elizabete, ki jo je v tipno obliko prenesla Tjaša Krivec (slika 2).



Slika 2: Tipna prilagoditev portreta avstrijske cesarice Elizabete

Izjemna je bila razstava v Mestnem muzeju leta 2008. Dotakni se in poglej, za katero je francoski oblikovalec Alain Mikli prilagodil za otip nekatere umetniške fotografske posnetke zemeljskega površja avtorja Yanna Arthusa - Bertranda iz serije Zemlja, pogled z neba.

V Gorenjskem muzeju v Kranju so pripravili muzejski kovček, s katerim obiskujejo starejše občane, slabovidne in druge osebe s posebnimi potrebami in jim nudijo možnost dotikanja predmetov in replik (Rovšnik 2011).

Leta 2010 je pod vodstvom mag. Boruta Rovšnika Mestni muzej Ljubljana razstavljal umetniška dela Pabla Picassa pod naslovom Bikoborbe. Mit. Eros. V prilagoditev je bil vključen vodnik, primeren za slepe in slabovidne obiskovalce, ki je v brajlici in povečanem tisku na kratko predstavil in opisal Picassovo zbirko del. Dela so prilagodili tipu tako, da so bila izdelana s tehniko negativnega risanja z nazobčanim kolescem in tehnike s toplotno obdelavo, slabovidni obiskovalci pa so imeli na razpolago grafično poudarjene tipne risbe (Brvar 2011, 9).

Mestni muzej Ljubljana je prilagodil tudi razstavo Obrazi Ljubljane. Pripravili so avdiovodnik z zgodbami in predmeti za dotikanje, v pomoč pa je bilo še talno reliefno vodilo. Pripravili so tudi avdiovodnik in vodstva po razstavi Žuželke v sodelovanju s skupino študentov ALU, vodstva s tipanjem in zgodbami izbranih eksponatov (Emona Mit in resničnost 2010, kipi Več glav več ve 2012), postavitev tipnih zemljevidov na obeh arheoloških parkih Emone – Emonska hiša in Zgodnjekrščansko središče, veččutna vodenja za slepe in videče po razstavah Kolo

2013 in Emona 2014 v sodelovanju z nevladno skupino Inicijativa So-delujem/ Aktiv.

Narodna galerija je s pomočjo Tjaše Krivec v decembru 2014 razstavila prvo reliefno sliko svoje stalne razstave, in sicer portret Luize Pesjakove Mihaela Stroja (slika 3).



Slika 3: Reliefna slika, portret Luize Pesjakove slikarja Mihaela Stroja

Gledališki inštitut je v letu 2014 za slepe in slabovidne začel prilagajati svojo stalno razstavo, Narodni muzej pa je nekaj eksponatov na priložnostni razstavi Mumija in krokodil, Slovenci odkrivamo dežele ob Nilu dal na ogled in otip tudi v reliefni tehniki. Deloma prilagojena je še odmevna razstava Vrata v Slovenskem etnografskem muzeju, načrtujejo pa se še druge prilagoditve v različnih muzejih.

Namen projekta AKTIV, med seboj različnih, a enakopravnih (artikulacija – kreativnost – tim – internacionalnost – vzajemnost), je krepitev učinkovitega vključevanja ranljivih družbenih skupin v kulturno življenje in v družbo nasploh. Motivacijsko izhaja iz projekta *SOdelujem Skupaj Integrativno na področju kulture*, ki se je odvijal v letih 2011 in 2012. Projekt je hkrati namenjen ranljivi družbeni skupini – osebam z invalidnostjo, s poudarkom na slepih, slabovidnih in gibalno oviranih ter pripadnikom različnih manjšinskih etničnih skupin, pa tudi kulturnim delavcem, zaposlenim v kulturnih institucijah ter samozaposlenim in študentom podiplomskih smeri, ki bi se radi poklicno usmerili v delo v kulturnih institucijah. Zaradi splošnih potreb so prva usposabljanja poglobljeno namenjena projektnemu menedžmentu in s tem večji administrativni usposobljenosti vključenih v projekt. V nadaljnjem usposabljanju poglobljajo znanja s področja dela s slepimi in slabovidnimi ter osnovne prilagoditve za delo z njimi (Sodelujem).

Načini prilagoditev likovnih umetnin: zvok, tip, žive slike

Na videčega gledalca slikarsko delo v prvem stiku deluje povsem nezavedno in šele pozneje se vključi razum, ki analizira podatke, razbere zgodbo in tako dalje. To pot naj bi ubrali tudi pri slepi in slabovidni osebi, po Muhoviču (2012, 8) neke vrste hermenevitični algoritem. Ob dojemanju umetnine bi ustvarili čustven stik z likovnim delom, uporabili bi pesniški jezik, asociacije, glasbo, zvoke, gibanje, udeležnost, šele nato pa bi ga ustrezno verbalno opisali (predikonografski opis, ikonografska analiza, ikonološka analiza), umetnino pa tudi ustrezno zgodovinsko in socialno umestili.

Joel Snyder (2003, 226), eden vodilnih na področju besednega opisa (avdiodeskripcije) za gledališče, televizijo, film, galerije in muzeje v ZDA, v knjigi *Art Beyond Sight* poda nekaj primerov opisovanja klasičnih slikarskih del. Namen opisovanja je poglobljena umetnostna analiza umetnine, ki vključuje kulturo dobe, podatke o avtorju in motivu ter razlago slikarskega stila.

Radijski producent Lou Giansante (2003, 256–257) razloži, kako z zvokom prikazati določeno umetnino ali likovno prvino. V prvem zvočnem opisu s pomočjo oddaljujočega in približujočega se glasu pri slepem poskuša ustvariti iluzijo prostora oziroma mu z zvokom naslika podobno občutenje, kot je pri videčih perspektiva. V drugem skuša razložiti nadrealizem s pomočjo konkretnega umetniškega dela (Vztrajnost spomina Salvadorja Dalija). V pomoč so mu glasba, različni zvoki in šumi kot asociacije (šumenje morja, jok otroka, škripanje vrat).

Umetnine lahko predstavimo tudi z dramo ali živo sliko. Za ilustracijo da Vincijeve Zadnje večerje so za mizo posadili 12 apostolov in Kristusa, slepi pa je lahko sodeloval v večerji ali pa samo tipal. Na podoben način predstavlja to veliko umetnino v svojem magistrskem delu Boštjan Bonin. Poleg načrtovane žive postavitve je pripravil maketo prostora (slika 4), v katerem se dogaja zadnja večerja; otipati je mogoče kipce posameznih apostolov ter Kristusa, poleg zvočnega opisa pa še reliefno tipno sliko.



Slika 4: Maketa prostora, v katerem se dogaja zadnja večerja

Ermyn King (2003, 258–263) opisuje, kako prikazati da Vincijevo Damo s hermelinom. Dekle oblečejo v ustrezno nošo in jo posadijo v enak položaj, kot je dama na sliki. Dva pomočnika držita pred dekletom lesen okvir za slike, tako da tipalec lahko umesti prizor. Če poleg tega še opišemo sliko, tipalcu nudimo kinestetično, multisenzorno in čustveno izkustvo umetnine. Na ta način so v Umetnostni galeriji Maribor predstavili sliko Ivana Kosa Deklica z oranžo iz leta 1927 – deklico so oblekli v primerno opravo, jo postavili v držo s slike in ji dali v roke pomarančo (slika 5). Kustosinja Brigita Strnad je naredila tehnični opis slike, dodala pa tudi umetnostnozgodovinski vidik.



Slika 5: Primer žive slike Deklice z oranžo slikarja Ivana Kosa

Veliko zanimivih prilagoditev likovnih del za slepe je zbranih tudi na strani Tactile Art for the Blind (Tactile Art for the Blind).

Razprava

Videti je, da se na področju prilagajanja likovne umetnosti pravzaprav zares vse bolj uveljavlja paradigma oblikovanja za vse, prenesena na področje umetnosti. Lahko bi začeli govoriti o umetnosti za vse, kar bi prav gotovo odprlo nove poglede na likovna dela in dalo nove možnosti za interpretacije, predvsem pa za veččutno doživljanje in uživanje vrhunske likovne umetnine, ki bi bilo namenjeno vsem, ne samo slepim in slabovidnim. Izkušnje kažejo, da so prilagoditve, ki so namenjene slepim in slabovidnim, po večini koristne ali vsaj zanimive tudi polnočutnim. Poleg tega opozarjajo, da so okoli nas tudi različni ljudje, vzbujajo empatijo in širijo miselni svet, v katerem živimo.

Aksinja Kermauner

Art for All

The concept Design for All (DfA) or Inclusive Design emerged as early as in the nineties of the twentieth century. The principle is based on Scandinavian functionalism and ergonomic design. The goal of design for all is, regardless of any obstacles, to ensure every individual equal participation in information society. Why not transfer these principles to all areas, say the area of arts? Fine arts have accompanied humanity for thousands of years and are classified as one of the most important expressions of human creativity. The ingenious works of art of all times have fatally shaped the mentality of modern man and are inextricably linked with genetic memory of today's humanity.

No doubt the most important task of museums and galleries is transmitting the transmission of the rich artistic cultural heritage to subsequent generations. Why the blind and partially sighted should be exempted here? They as well are full-fledged members of our postmodernity, of the society declared to be a society for all. But, are fine arts really accessible for them? Do the galleries allow the blind and partially sighted to become adequately "literate in fine arts" as early as in their youngest age? In how many places can notices "Please touch" or signs that touching is allowed be seen? Can we talk about arts accessible to all? Would the art presented in this way be even more expressive, multi-channel, or would it lose its potential?

According to research done by the World Health Organization (WHO, 2010) there are more than 314 million people in the world who have problems with sight – 169 million of them are partially sighted and 45 million are blind. These numbers do not include refractive defects of the eye, which means the total number of people with different defects of sight is much larger. In Slovenia the Association of the Blind and Partially Sighted has about 4000 blind and partially sighted child and adult members, while the total number of persons with sight problems is probably ten times larger.

Children get introduced into the world of art in preschool already, where using different techniques they express the world the way they see it. Later they are taught to recognise the achievements in all areas of art, they are taught to analyse individual works of art and to recognise the works of art that represent different periods from prehistory to modern times. In this way they sharpen their sense for values of arts while at the same time developing a critical attitude towards artistic creations and aesthetic.

The goal of the school subject arts is the development of awareness about the importance of artistic creation in the society.

Where, then, are the blind in this paradigm of the seeing? Already six years old blind child is capable of portraying a figure and landscape, these representations,

however, are more approximate, similar to the drawings made by a seeing child with blindfolded eyes. With growing up also the drawings of blind children become richer, as their attention and the sense of relationship improve. We certainly all agree with the requirement also the blind and partially sighted children should express themselves on the art field and receive maximum pleasure in contact with works of art.

Furthermore, we describe a manual to teach fine arts, which is both designed for the blind and partially sighted as well as for their seeing classmates. Thus it corresponds to the principle of inclusive school, in which the blind and the seeing student both sit on the same bench. The textbook contains 11 paintings made by 10 of the most important painters from different periods of contemporary art (portraits or self-portraits), which are made with the technique of embossing. Short biographies of the artists and descriptions of the images are written in large print and in Braille.

For a long time museums were not adjusted to the blind and partially sighted, the inscription "Touching forbidden" was literary a synonym for a museum or a gallery. Under the influence of inclusive paradigm and the principles of design for all, however, also in museums and galleries things began to move in the direction of increasing accessibility to the people who cannot receive art with the support of sight. We describe what has been done in this area in the world and in our country and how to present a painting work of art to the blind visitor of a museum in the most appropriate way. With adequate adjustments also the blind will be able to take maximum possible delight in fine arts.

LITERATURA

Albreht, Andreja, Bera, Alenka, Pučnik, Petra, Žiberna, Franci. 2010. *Prostor za vse. Priročnik za načrtovanje brez ovir v zunanjem javnem prostoru*. Maribor: Mestna občina Maribor.

Brvar, Roman. 2000. *Geografija nekoliko drugače. Didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brvar, Roman. 2011. *Muzejske novice/museum news*. (7).

Cendoya, Román. 2013. *Revolución: del „homo sapiens“ al „homo digitalis“*. Sekotia Ediciones S. L.

Claudet, Philippe. 2009. *Maintenant je sais ce que blanc veut dire*. Dijon: Les Droits Que Révent, collection Corpus Tactilis.

Cutsforth, Thomas Darl. 1951. *The Blind in School and Society*. A Psychological Study. New York: American Foundation for the Blind.

Diderot, Denis. 2010. Pismo o slepih v rabo tistim, ki vidijo. V *D'Alembertove sanje in drugi filozofski spisi*, (ur.) M. Božovič, 133–193. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Giansante, Lou. 2003. How Sound can Help Convey Visual Concepts. V *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Art Education for the Blind (AEB) and AFB Press of the American Foundation for the Blind, 256–257.

Hafnar, Mirjana. 2003. *Osebe z okvaro vida ter načela komunikacije s slepimi in slabovidnimi*. Pridobljeno 10. 11. 2014. http://www.lung.si/dodatki/03_MIRJANA_HAFNAR_razumevanje_slepote_.pdf

Heller, Theodore. 1989. *Študije k psihologiji slepih*. Würzburg: Edition Bentheim.

<https://www.behance.net/gallery/Universal-Design-Inclusive-Design-Tactile-Graphics/3038635>

Hungry Fingers. <http://www.hungryfingers.com/learning.html> (Pridobljeno 30. 11. 2014)

Kermauner, Aksinja. 2004. *Tipna slikanica za slepe*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

King, Ermyrn. 2003. Drama, movement, sound, and the visual arts. V *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Art Education for the Blind (AEB) and AFB Press of the American Foundation for the Blind, 258–263.

Kodrič Dačić, Eva, Badovinac, Branka, Brešar, Dušan, Čander, Mitja, Hrovat Merič, Robert, Janc, Kristina, Schmidt, Nina, Sterle, Dušan, Vovk, Damjana, Wraber, Tomaž. 2010. *Vzpostavitev ustreznega statusa knjižnice za slepe in slabovidne v sistemu knjižnic*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, Center za razvoj knjižnic.

Koprivnikar, Katjuša. 2006. Okvare vida in zgodnji razvoj otrok. V *Zagotavljanje enakih možnosti*, (ur.) D. Kobal Grum, B. Kobal, 115–128. Ljubljana: DEMS.

Lowenfeld, Berthold. 1975. *The Changing Status of the Blind: from Separation to Integration*. Springfield IL: Charles C. Thomas Publisher Ltd.

Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja: MKF. 2006. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije (IVZ RS); Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo (IRSRS).

Motluk, Alison. 2005. The art of seeing without sight. *New Scientist*. Pridobljeno 25. 9. 2014. <http://motluk.com/stories/ns.art.of.seeing.without.sight.html>

Muhovič, Jožef. 2012. *S slikarstvom na štiri oči*. Ljubljana: Raziskovalni inštitut Akademije za likovno umetnost in oblikovanje.

Paterson, Mark. 2007. *The Senses of Touch: Haptics, Effects, and Technologies*. Oxford: Berg.

Popović, Draginja. 1986. *Rani razvoj i prilagođavanje slepih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Raschini, Ilaria. 2014. *Ko gledamo s prsti in dlanmi: Umetnost skozi dotik*. Magistrsko delo. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta.

Snyder, Joel. 2003. Verbal description: The visual made verbal. V *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Art Education for the Blind (AEB) and AFB Press of the American Foundation for the Blind, 224–247.

Snyder, Joel. 2003. Verbal description: The visual made verbal. V *Art Beyond Sight, A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment*. Art Education for the Blind (AEB) and AFB Press of the American Foundation for the Blind, 224–247.

Sodelujem. <http://www.so-delujem.com/projekti/aktiv> (Pridobljeno 15. 11. 2014)

Sova Bračun, Rajka. *Otipljivi Schütz*. Pridobljeno 28. 11. 2014. <http://www.suzd.si/bilten/arhiv/bilten-suzd-2009-4/58-predstavitev/134-otipljivi-schuetz>

Stardesign. <http://17starsdesign.si/wp/oblikovanje-za-vse/oblikovalski-principi/> (Pridobljeno 28. 11. 2014)

Stockholmska deklaracija EIDD. 2008. Stockholm: Evropski inštitut za oblikovanje in invalidnost.

Tactile Art for the Blind. <http://www.pinterest.com/gingerush08/tactile-art-for-the-blind/>

Tancig, Simona. 1994. Povezanost intelektualnih in psihomotoričnih sposobnosti pri otrocih z motnjami v razvoju. *Defektologica Slovenica – Specialna in rehabilitacijska pedagogika*. 2 (2): 65–73.

The Centre for Universal Design. http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmace.htm (Pridobljeno 28. 11. 2014)

Vanlierde, Annick, Wanet Defalque, Marie Chantal. 2005. The Role of Visual Experience in Mental Imagery. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 99 (3): 165–178. New York: American Foundation for the Blind.

WHO organisation. 2010.

http://search.who.int/search?q=blindness&ie=utf8&site=who&client=_en_r&proxystylesheet=_en_r&output=xml_no_dtd&oe=utf8&getfields=doctype (Pridobljeno 28. 11. 2014)

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2013. www.zrss.si/doc/030212125545_ssi1_pti_umet.doc (Pridobljeno 1. 11. 2014)

Žolgar, Ingrid. 1996. *Socialna integracija slabovidnih učencev v obdobju obveznega šolanja*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

*Zita Šimonka**Katja Košir*

Odnos med prepričanji in spoprijemanjem z negativnimi čustvi v razredu pri učiteljih osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.011.3-051:159.942

POVZETEK

Pretirano oklepanje mitov o idealnem učitelju vodi v učiteljeva prevelika pričakovanja, to pa posledično do izgorelosti in nastanka negativnih čustev (Bečaj 1990). Namen prispevka je preveriti povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev ter povezanost med samoocenjenim ustrežanjem mitom o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev. V raziskavi je sodelovalo 137 osnovnošolskih učiteljev. Rezultati raziskave so pokazali, da se učitelji pretirano oklepajo mitov o dobrem učitelju ter da v povprečju vsi v določeni meri v razredu doživljajo negativna čustva. Vzroke za negativna čustva najpogosteje iščejo v vedenju učencev. V diskusiji smo navedli nekaj možnih rešitev, ki bi učiteljem pomagale pri spoprijemanju z negativnimi čustvi v razredu.

Ključne besede: učitelji, negativna čustva, prepričanja, pričakovanja

Relationship between Beliefs and Basic School Teachers' Coping with Negative Emotions in the Classroom

Original scientific article

UDK: 37.011.3-051:159.942

ABSTRACT

Clinging excessively to the myths about the ideal teacher leads into teacher's excessive expectations, which in consequence leads to burnout and the emergence of negative feelings (Bečaj, 1990). The purpose of this paper is to examine the connection between agreeing with the myths about good teacher and negative emotional experiences and the correlation between self-assessed fitness to the myth of the good teacher and negative emotional experiences. The study involved 137 teachers in basic school. The results showed that teachers excessively cling to myths about good teacher and that on average they all to a certain extent experience negative emotions in the classroom. They most frequently

look for reasons of the negative emotions in student behaviour. In the discussion we have suggested some possible solutions that could help teachers cope with negative emotions in the classroom.

Key words: teachers, negative emotions, beliefs, expectation

Uvod

James (1884) je poudarjal, da čustva dajejo izkušnjam »barvo in toplino«, tj. popestrijo življenje in ga oblikujejo v mozaik prijetnih in neprijetnih doživetij. Pomembna so pri delovanju na različnih področjih, kjer sodelujemo in se povezujemo z drugimi ljudmi, so bistveni element medosebnih odnosov ter družbenih interakcij.

Posameznik, ki se profesionalno ukvarja z ljudmi, mora biti na čustva še posebej pozoren. Ustrezno uravnavanje čustev ima velik pomen prav pri učiteljih, saj so ti nenehno v stiku z ljudmi, s svojim zgledom pa imajo veliko vlogo tudi pri vzgoji učencev. Zanje je zato še toliko bolj pomembno, da znajo ravnati s svojimi čustvi, torej da jih prepoznajo, jih pravilno uravnavajo in na čim bolj sprejemljiv način tudi izražajo, saj bodo le tako dosegali zastavljene cilje (Gong et al. 2013).

Ishak et al. (2010) trdijo, da je delo učiteljev med najbolj zahtevnimi, saj se v svojem delovnem okolju lahko srečujejo z najrazličnejšimi težavami, kot so neposlušnost in nemotiviranost učencev, kopica administrativnih zahtev in pogosto tudi nerealna pričakovanja staršev. Prav ta dejstva pa lahko služijo kot dokaz temu, da tudi učitelji ne morejo vsakodnevno doživljati le pozitivnih čustev v zvezi z učenci ter sprejemati raznolikih okoliščin. Zaradi močnega pritiska na njih s strani širše javnosti in prevelikih pričakovanj do samih sebe pa lahko učitelji postanejo čustveno izčrpani.

Namen naše raziskave je bil raziskati, kako osnovnošolski učitelji doživljajo negativna čustva v razredu in kako se z njimi spoprijemajo. Zato smo preučevali, katera so negativna čustva, ki jih učitelji doživljajo pri svojem delu z učenci, in kako se z njimi spoprijemajo. Že vrsto let je veliko govora o značilnostih in kompetencah »dobrih« učiteljev. Prav zato smo želeli raziskati, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju in koliko tem mitom po lastni presoji ustrezajo. Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri se njihova prepričanja o značilnostih dobrega učitelja in ocena lastnega ujemanja s temi značilnostmi povezujejo z doživljanjem negativnih čustev v razredu. Predpostavljamo, da pretirano oklepanje mitov o idealnem učitelju vodi v učiteljeva prevelika pričakovanja do sebe in prevzemanje pretirane odgovornosti za dosežke učencev, to pa posledično lahko vodi v višjo stopnjo doživljanja negativnih čustev.

Opredelitev čustev

Na vprašanje, kaj so čustva, Lamovec (1991) odgovarja, da so to duševni procesi in stanja, ki izražajo človekov vrednostni odnos do zunanjega sveta ali do samega sebe. Izard (1991, v Smrtnik Vitulić 2007) in njeni somišljeniki (Ekman 1992 in Tomkins 1962, v Frijda 2008) navajajo t. i. telesno-vedenjsko opredelitev čustev. Trdijo namreč, da o čustvih lahko govorimo, ko se posameznik na določene situacije odzove z značilnimi fiziološkimi procesi in telesnimi izrazi. Na drugi strani pa so avtorji (Lazarus 1991, Oatley 1992 in Scherer 2005, v Frijda 2008), ki zagovarjajo kognitivno opredelitev čustev in zatrjujejo, da je posameznikova kognitivna ocena pomembnosti dogajanja pogoj za sprožanje določenega čustva. Glede na izvor in sestavo čustev lahko torej posamezne sodobne teorije čustev razdelimo v nekaj večjih skupin. Razlikujemo fiziološke in nevrološke, funkcionalne, kognitivne ter socialne skupine teorij čustev (Smrtnik Vitulić 2007). Čustvo je vselej reakcija bitja na neko dogajanje (Frijda 2008; Milivojević 2008). Ker se človek na dogodke v svetu lahko odziva na različne načine, ima za nas pojem čustev vselej pomen kvalitativno posebne reakcije osebe na življenjsko situacijo. Vendar pa vsi ljudje v podobnih situacijah ne doživljamo enakih čustev. Ker smo si psihološko različni, lahko dogajanje različno ocenimo in se nanj različno (čustveno) odzovemo (Sem Jacobsen 1968, v Wager et al. 2008; Smrtnik Vitulić 2007). Bolj ko je situacija za nekoga pomembna in skladna z njegovimi željami ali cilji, bolj intenzivna čustva bo doživljal (Smrtnik Vitulić 2007). Čustva vselej nastanejo tedaj, ko človek oceni, da se je pomembno spremenil odnos med njim in svetom (Campos et al. 1994). Čustvo se pojavi kot posledica te spremembe, ki hkrati teži k temu, da vzpostavi novo skladnost med človekom in svetom. Čustva torej pojmujeemo kot pojave, katerih funkcija je v svojem bistvu vselej prilagoditvena (Milivojević 2008).

Večina raziskovalcev deli čustva na pozitivna in negativna, čeprav ne navajajo podrobnejših meril za omenjeno delitev (Diener et al. 1995, v Fisher 2000). Milivojević (2008) tej delitvi čustev nasprotuje. Meni namreč, da pri uporabi izraza negativna čustva za neprijetna čustva in izraza pozitivna čustva za prijetna čustva sporočamo, da so negativna slaba, pozitivna pa dobra. Zato je ustrežneje govoriti o prijetnih in neprijetnih čustvih, pri čemer imajo oboja za posameznika funkcionalno vrednost. Prijetna čustva so pomembna, da je naše življenje bolj kakovostno, pestro, izpolnjujoče. Funkcija neprijetnih čustev pa je zaščita vitalnih interesov in preživetje posameznika (Grigorian 2009; Milivojević 2008). Neprijetna čustva so torej bolj temeljna, doživljamo jih veliko intenzivneje, kar naj bi bilo v veliki meri biološko določeno. Neprijetna čustva sama po sebi tako niso hkrati negativna, saj imajo svojo pozitivno vlogo (Milivojević 2008). Za neprijetna čustva lahko rečemo, da so tista čustva, ki niso usklajena s ciljem, ki si ga je oseba zastavila, in se pojavijo v situaciji, ko cilja ni mogoče doseči oziroma se na poti do uresničitve cilja pojavijo nevarnosti ali prepreke (Kovačev 2004). V tem prispevku bomo vseeno uporabljali bolj uveljavljeno terminologijo oziroma delitev čustev na pozitivna in negativna.

Ključnega pomena je, da ljudje zmoremo uravnati ne samo pozitivna, ampak tudi negativna čustva. Raziskave številnih avtorjev (Hinshaw 2007, Linehan 2007 in Sapolsky 2007, v Gross in Thompson 2006; Wranik et al. 2007) namreč kažejo, da se lahko neustrezno uravnavanje negativnih čustev kaže preko psihopatoloških simptomov, socialnih težav in fizičnih obolenj. Učitelj, ki je sposoben samoobvladanja, gorečnosti, vztrajnosti in ima sposobnost spodbujanja samega sebe, zna svoja čustva in občutke na primeren način izraziti učencem. Na ta način jih spodbuja k njihovemu izkazovanju čustev in občutkov, ki v veliki meri omogočajo in razvijajo pozitivno klimo v razredu in dobre odnose med njimi in učiteljem (Starc 2011).

Emocionalno delo v razredu

Hosotani in Imai Matsumura (2011) poudarjata, da dober učitelj ne potrebuje le znanja in dobro usvojenih pedagoških prvin, pač pa mora biti sposoben tudi dobre čustvene interakcije z učenci. Pomembno je, kako učitelj izraža svoja čustva, saj za otroke predstavlja model, na osnovi katerega se učijo, kako naj bi sami izražali svoja čustva.

Naše emocionalno življenje je v veliki meri družbeno regulirano skozi ideologije čustev, ki delujejo na podlagi pravil čustvovanja. Ta pravila določajo, kako naj posameznik čustvuje v različnih situacijah. Posameznik, ki pri opravljanju svojega poklica svojih občutij ne izraža spontano, temveč v skladu s pravili, opravlja t. i. emocionalno delo (Hochschild 1983, v Philipp in Schüpbach 2010). V zadnjem času se je ta pojav začel sistematično raziskovati tudi pri učiteljih (Hargreaves 2000; Philipp in Schüpbach 2010; Yin in Lee 2012).

Učitelji svoja lastna čustva upravljajo bolj ali manj aktivno, to pomeni, da poteka emocionalno delo bodisi s površinskim igranjem (angl. surface acting) bodisi z globinskim igranjem (angl. deep acting) čustev. V primeru površinskega igranja čustva, ki jih želimo pokazati, le simuliramo, kar pomeni, da jih ne občutimo in jih hlinimo (Sutton 2004, v Gong et al. 2013). To dosežemo z neverbalno komunikacijo, z obrazno mimiko, tonom glasu, držo telesa ter drugimi telesnimi znaki. Z globinskim igranjem pa svoja čustva sprožamo, potlačujemo in oblikujemo aktivno, kar pomeni, da jih poskušamo dejansko tudi občutiti (Hochschild 1983, v Philipp in Schüpbach 2010). Rezultati longitudinalne raziskave (Philipp in Schüpbach 2010) kažejo, da uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, predstavlja pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti. Učitelji, ki so pretežno uporabljali površinsko igranje, so bili v obdobju enega leta v večji meri utrujeni, razdražljivi in čustveno labilni. Nasprotno pa je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja, obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu.

Sorodne kitajske študije (Yang in Li 2009, Liu 2007 in Tian et al. 2009, v Gong et al. 2013) so pokazale podobne rezultate.

Učiteljeva pričakovanja in odgovornost v razredu

Strokovnjaki se že vrsto let ukvarjajo z vprašanjem, katere so ključne značilnosti dobrega učitelja. Gordon (1983) je že pred leti zapisal, da je bil lik idealnega učitelja zmeraj enak, pri čemer so bile poudarjene zahteve, da mora biti učitelj dosleden, miren, do vseh otrok enak, brez predsodkov, predvsem pa se mora znati obvladati in imeti otroke rad. Na prvi pogled z omenjenimi zahtevami ni nič narobe, vendar pa lahko hitro zaključimo, da ni človeka brez predsodkov, da ni nikogar, ki bi bil zmeraj do vsega objektiven in pravičen in ki bi lahko imel različne ljudi enako rad. Če učitelji izhajajo iz omenjenih zahtev, si naložijo ogromno breme. Prevelike zahteve do sebe namreč pomenijo pričakovanja, ki so sicer ustrezna, toda preveč absolutno zahtevana. Prav ti položaji bodo pri človeku povzročili izrazito negativna čustvena stanja in za seboj potegnili pretirano visoko stopnjo zaznave lastne odgovornosti (Bečaj 1990).

Veliko učiteljev se čuti odgovorne za doseženo končno stanje (znanje ali neznanje učencev) in ne za dobro delo. Menijo, da je dober učitelj sposoben motivirati vsakega učenca, le pravi način mora najti. Po mnenju Gordona (1983) bi se moral učitelj čutiti odgovornega predvsem za kakovostno delo, ne pa za končni dosežek, saj je ta odvisen od številnih drugih dejavnikov, na katere učitelj ne more vplivati (npr. položaj doma, otrokove sposobnosti, učne težave ipd.). Če otrok zaradi nekih objektivnih ovir ne dosega ciljev, se učitelj gotovo počuti slabo, saj otroku želi, da bi bil uspešen. Če pa je obremenjen s pričakovanji do samega sebe, se slabim občutkom pridruži še občutek njegove neuspešnosti. Zaradi prevelikih pričakovanj v smislu, da dober učitelj zmore vse, otrokov neuspeh postane tudi učiteljev in torej ogroža učiteljevo vrednost in samopodobo (Bečaj 1990).

Iz vsega tega sledi, da prevelika pričakovanja silijo učitelja v nestrpnost, v povečano zahtevnost in v ožetje otrokove dejavnosti. V samem bistvu od učitelja ni mogoče zahtevati, da bo sočasno popolnoma uspešen in dopuščajoč. Učitelj naj bi bil sposoben nadzirati svoja čustva tako, da se ne kažejo v pristranskem vedenju do določenih učencev ali skupin učencev. To pa je mogoče le, če učitelj svoja čustva do učencev ozavešči in si jih prizna (Brown et al. 2007). Če se učitelj zaveda stvari, ki jih počne, če spozna pozitivne stvari in tudi pomanjkljivosti svojega delovanja, če presoja z vidika svojih ciljev in metod, če ima pred očmi etično dimenzijo svojega dela in se zaveda vplivov svojega dela in odločitev, stopa na pot spreminjanja (Kalin 2004).

Ko govorimo o pričakovanjih o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, moramo razumeti, da je z njimi pogojena tudi učiteljeva samopodoba. Imeti pred seboj cilj, ki ga ni mogoče doseči, pač ne more biti drugega kot trajen občutek neuspešnosti. Vsak učitelj, ki zavestno ali implicitno sprejema mite o dobrem učitelju, pogosto

prihaja v položaje, ko teh mitov ne more dosegati. Ti položaji učitelja ogrožajo, saj v njih doživlja negativna čustva, ki zmanjšujejo njegovo sposobnost za učinkovito delo (Fisher 2000; Gordon 1983). Da bi podrobneje raziskali to problematiko, smo v raziskavi, v kateri so sodelovali osnovnošolski učitelji, preverili njihov odnos do mitov o dobrem učitelju. Naš cilj je bil ugotoviti, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju in v kolikšni meri jim po lastni oceni sami ustrezajo ter kakšna je diskrepanca med obojim. Zanimalo nas je tudi, kakšna je povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju ter doživljanjem negativnih čustev in povezanost med ustrežanjem mitom o dobrem učitelju ter doživljanjem negativnih čustev. Ne nazadnje pa smo ugotavljali tudi, katera negativna čustva doživljajo učitelji najpogosteje.

Metoda

Udeleženci

Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu 137 osnovnošolskih učiteljev, med katerimi je bilo 115 žensk (84 %) in 22 moških (16 %). Gre za vzorec učiteljev dveh osnovnih šol v Pomurski regiji, pri čemer je ena izmed šol dvojezična, druga pa klasična slovenska. V anketi so sodelovali vsi učitelji na osnovnih šolah, ne glede na razred poučevanja. Večina učiteljev (42,9 %) poučuje v tretjem triletju, sledijo jim učitelji, ki poučujejo v drugem triletju (40,4 %). Bistveno manj je učiteljev, ki poučujejo v prvem triletju (16,7 %). Izmed vseh anketiranih učiteljev jih največ poučuje že več kot 20 let (38,7 %), sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 let (27,0 %), nato učitelji, ki poučujejo od 5 do 10 let (20,4 %), najmanj pa je učiteljev, ki poučujejo manj kot 5 let (13,9 %).

Pripomočki

Za namene raziskave smo sestavili vprašalnik, s katerim smo želeli oceniti izraženost nekaterih, za našo raziskavo ključnih, konceptov:

- *Izraženost mitov o dobrem učitelju*

Ugotavljali smo izraženost prepričanj, ki jih Bečaj (1990) imenuje miti o dobrem učitelju. Preverjali smo naslednja prepričanja: dober učitelj se do vseh učencev vede enako, dober učitelj je vedno miren in obvladan, dober učitelj nima predsodkov do posameznih učencev, dober učitelj ima vse učence enako rad. Udeleženci so na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 5 – popolnoma se strinjam) ocenili svoje strinjanje s posameznim mitom. Strinjanja s prepričanji o dobrem učitelju nismo obravnavali kot lestvico, ampak smo analizirali vsako prepričanje posebej.

- *Ocena lastnega ustrežanja mitom o dobrem učitelju*

Udeležence smo prosili, naj ocenijo, v kolikšni meri sami ustrezajo zgoraj navedenim prepričanjem. Ponovno smo uporabili petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – sploh ne ustrezam; 5 – popolnoma ustrezam); vsako postavko smo analizirali posebej.

- *Pogostost doživljanja negativnih čustev v razredu*

Udeleženci so na petstopenjski lestvici (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto) ocenili pogostost doživljanja negativnih čustev kot posledico vedenja učencev v razredu.

- *Najpogostejša negativna čustva, ki jih učitelj doživlja v razredu*

Na osnovi literature smo oblikovali nabor devetih najpogostejših negativnih čustev (jeza, strah, gnus, žalost, obup, prizadetost, tesnoba, razočaranje, prezir), ki bi lahko predstavljala učiteljev odziv na vedenje učencev. Udeležence smo prosili, da na petstopenjski lestvici (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto) ocenijo pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev v razredu, pri čemer so imeli možnost dopisovanja negativnih čustev, ki v vprašalnik niso bila vključena.

V zadnjem delu vprašalnika smo učitelje prosili, naj navedejo ukrepe, za katere menijo, da bi jim pomagali pri spoprijemanju z negativnimi čustvi v razredu.

Učiteljem na dvojezični šoli smo pripravili dvojezični vprašalnik, ki je vključeval vse navedene mere v slovenskem in madžarskem jeziku.

Postopek

Raziskava je bila izvedena marca 2013. Vprašalnike smo po predhodnem dogovoru z ravnateljicama obeh šol oddali tajnicama, ki sta jih nato na sestanku učiteljskega zbora razdelili učiteljem in jim podali navodila za reševanje, kot smo naročili. Učitelji so vprašalnike izpolnjevali samostojno. Pri tem smo jim zagotovili anonimnost odgovorov.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate anketnih vprašalnikov za učitelje osnovnih šol. Preglednica 1 prikazuje mere opisne statistike za izraženost mitov o dobrem učitelju, oceno lastnega ustrežanja tem mitom ter koeficiente korelacije med izraženostjo prepričanja in oceno lastnega ustrežanja temu mitu za posamezne postavke.

Iz preglednice 1 je razvidno, da so učitelji na petstopenjski lestvici na vseh postavkah dosegli povprečno oceno več kot 4 – to pomeni, da je prepričanje pri njih visoko izraženo in da značilnosti, na katero se prepričanje nanaša, po lastni presoji tudi skoraj popolnoma ustrezajo. Izkazalo se je, da se učitelji najbolj strinjajo z mitom, ki pravi, da dober učitelj nima predsodkov do posameznih učencev ter da se do vseh učencev vede enako. Prav tako po lastni presoji najbolj ustrezajo omenjenima mitoma. V povprečju se učitelji najmanj strinjajo s tem, da je dober učitelj vedno miren in obvladan in ima vse otroke enako rad, je pa tudi strinjanje s tema dvema mitoma zelo veliko.

Korelacije med strinjanjem in samooceno v raziskavo vključenih mitov so v vseh primerih pozitivne in statistično značilne. Pri vseh mitih se kaže zmerna povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju ter ujemanjem z njimi po lastni presoji, kar pomeni, da se kaže tendenca, da učitelji, ki se z mitom v večji meri strinjajo, v povprečju tudi višje ocenjujejo lastno ujemanje s tem mitom.

Preglednica 1: Mere opisne statistike za izraženost mitov o dobrem učitelju ter oceno lastnega ustrežanja tem mitom ter koeficienti korelacije med izraženostjo mitov in oceno lastne ustrežnosti mitom na eni strani ter pogostostjo doživljanja čustev na drugi

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strinjanje											
1. Do vseh učencev enak	4,70	0,51									
2. Miren in obvladan	4,38	0,76	0,26**								
3. Brez predsodkov	4,71	0,49	0,33**	0,28**							
4. Ima vse učence enako rad	4,45	0,72	0,49**	0,53**	0,42**						
Samoocena											
5. Do vseh učencev enak	4,39	0,55	0,46**	0,13	0,35**	0,32**					
6. Miren in obvladan	4,21	0,72	0,22*	0,62**	0,18*	0,45**	0,27**				
7. Brez predsodkov	4,58	0,54	0,34**	0,31**	0,56**	0,45**	0,49**	0,41**			
8. Imam vse učence enako rad	4,22	0,75	0,33**	0,34**	0,22**	0,59**	0,49**	0,26**	0,47**		
Čustva											
9. Pogostost negativnih čustev	2,31	0,59	-0,23**	-0,15	-0,22*	-0,32**	-0,18*	-0,40**	-0,16	-0,18*	

Opombe: Vse spremenljivke temeljijo na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Višje vrednosti predstavljajo višjo stopnjo izraženosti spremenljivke. M – aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (se popolnoma strinjam)); SD – standardni odklon. V diagonalni so prikazani Pearsonovi koeficienti korelacije med izraženostjo mitov in oceno lastne ustrežnosti mitom na eni strani ter pogostostjo doživljanja čustev na drugi.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Korelacije med miti in pogostostjo doživljanja negativnih čustev so v vseh primerih negativne in so vse, z izjemo enega, statistično značilne. Pri večini mitov se kaže nepomembna oziroma nizka povezanost s pogostostjo doživljanja negativnih čustev. Zmerna povezanost se kaže pri samooceni učiteljev, ki pravi, da so v razredu vedno mirni in obvladani.

Distribucija pogostosti doživljanja negativnih čustev pri učiteljih je desno asimetrična ($KA = 0,65$) in koničasta ($KS = 0,52$). Iz tega je mogoče razbrati, da prevladujejo učitelji, ki v razredu redko doživljajo negativna čustva. Kakor kaže delež asimetrične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je variabilnost nizka ($KV \% = 25,5 \%$, $MIN = 1$, $MAX = 4$).

Preglednica 2: Mere osnovne statistike za pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev v razredu in rezultati t-testa za preverjanje pomembnosti razlik v najpogostejše doživetih negativnih čustvih

Čustva	M	SD	df
Jeza	2,40	0,70	136
Strah	1,49	0,74	136
Gnus	1,14	0,44	136
Žalost	1,93	0,91	135
Obup	1,83	0,85	136
Prizadetost	1,85	0,86	136
Tesnoba	1,73	0,79	136
Razočaranje	2,28	0,92	136
Prezir	1,20	0,57	136
Drugo	1,56	0,88	31

Opombe: M – aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto)); SD – standardni odklon; p – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Preglednica prikazuje razliko v najpogostejše doživetih negativnih čustvih v razredu. Na petstopenjski lestvici so učitelji povprečno označili vrednosti med 1 in 2, to pomeni, da redko občutijo posamezna negativna čustva. Po rezultatih sodeč, učitelji v razredu največkrat občutijo jezo ($M = 2,40$, $SD = 0,70$) in razočaranje ($M = 2,28$, $SD = 0,92$), najmanj pa gnus ($M = 1,14$, $SD = 0,44$).

Na vprašanje, kateri so tisti ukrepi, ki bi pomagali pri lažjem obvladovanju negativnih čustev v razredu, je večina učiteljev kot pozitiven ukrep predlagala pogovor z učencem, starši in svetovalno delavko. Veliko učiteljev meni, da je učencem treba dati dober zgled, saj če bo učitelj sproščen in obvladan, bodo takšni tudi učenci. Kar nekaj učiteljev je izrazilo željo po organiziranih seminarjih in predavanjih o obvladovanju negativnih čustev v razredu, ki naj bi bili namenjeni tako učiteljem kot tudi učencem. Na omenjenih seminarjih bi udeležence med drugim učili tudi sprostitvenih tehnik. V nasprotju s prej omenjenimi učitelji pa je tudi nekaj takih, ki bi uvedli strožje ukrepe – učence, ki se neprimerno vedejo, naj bi nekako sankcionirali, saj s svojim vedenjem škodujejo tudi poslušnim učencem in rušijo razredno klimo. Spet drugi pa iščejo rešitev v sistemu in predlagajo manj dela, večjo avtonomijo učiteljev in od javnosti ali družbe bolj spoštovano delo.

Diskusija

Pogosto se sprašujemo o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, in kot odgovor navedemo kopico pozitivnih lastnosti, ki jih pripisujemo učiteljem ter jih tako spreminjamo v nerealno, idealistično podobo. Od učitelja se pričakuje, da bo strpen, kreativen, sprejemljiv, iznajdljiv, miren, duhovit, zabaven, pošten, avtoriteta ipd. Že s tem nakažemo na dejstvo, da od učitelja pričakujemo, da je popoln, brez slabih lastnosti in navad. Prav to pa je tudi pogosto težava, s katero se soočajo učitelji, saj prevzemajo odgovornosti in nefunkcionalna pričakovanja, kar pa lahko privede do njihove profesionalne stagnacije. Tudi rezultati naše raziskave so pokazali, da se učitelji zelo oklepajo mitov o dobrem učitelju in si na ta način krojijo podobo dobrega učitelja. Vedeti pa moramo, da napačno opredeljena stališča predstavljajo ideal, ki ni odvisen samo od učiteljevega ravnanja in jih učitelj v praksi ne zmore v celoti izpolniti (Gordon 1983). Prav ti položaji lahko povzročijo izrazito negativna čustvena stanja in za seboj potegnejo dojemanje popolne lastne odgovornosti (Bečaj 1990); njihovo nedoseganje hkrati učiteljem sporoča, da niso dovolj dobri. Za razliko od zgoraj naštetih kvalitete znotraj konteksta poučevanja Tickle (1999, v Korthagen in Vasalos 2010) omenja kvalitete, kot so empatija, sočutje, ljubezen in fleksibilnost. To so res bistvene lastnosti vsakega učitelja, lastnosti, ki se redko pojavljajo na seznamih kompetenc učiteljev. Prepričanja so implicitne teorije učiteljev, ki lahko, kadar so nerealna in nekonstruktivna, vodijo v težave. Velikokrat se zgodi, da prepričanja posnemamo, ponotranjimo in se o njih več ne sprašujemo. Prevelike zahteve do sebe nam pomenijo pričakovanja, ki so sicer pravilna, toda

preveč absolutno zahtevana in nerealna (Bečaj 1990). To pa se lahko stopnjuje do nezadovoljstva pri delu, izčrpanosti in negativnih čustev (Fisher 2000).

Poučevanje je emocionalno delo (Hargreaves 1998, v Chang 2009), ki učitelja lahko popelje v zelo intenzivne čustvene izkušnje v razponu od veselja pa vse do besa (Liljestrom et al. 2007). Rezultat tega je lahko čustveno izčrpan učitelj. Tudi rezultati naše raziskave opozarjajo na pereče dejstvo, da so učitelji ujeti v začaran krog mitov o idealiziranem učitelju. Težko sprejemajo dejstvo, da so tudi oni ljudje, ki jim je dovoljeno delati napake, radi bi bili v vseh pogledih uspešni in prav ta prepričanja in pričakovanja jim to velikokrat onemogočajo. Pri tem naj opozorimo na vloge učitelja, ki jih lepo opisuje Resman (1990). Gre pravzaprav za dejstvo, da čeprav je učitelj na svojem področju strokovnjak in seveda uslužbenec, ne sme pozabiti na sebe kot osebo, saj tudi on v šolo vstopa kot osebnost, ima svoje poglede, svoja mnenja, čustva in navsezadnje tudi svoje cilje. Problem pri sprejetju tega dejstva je pri učiteljih samih, saj se velikokrat, ko prestopijo šolski prag, želijo otresti svoje človeške plati in v razredu delovati le kot strokovnjaki. Vendar to ni mogoče. Na vse moči se trudijo ustrezati določenim pričakovanjem, kar pa vodi v njihovo izčrpanost in posledično nezadovoljstvo pri delu. In še več. Če imajo učitelji tovrstna pričakovanja do samih sebe, jih bodo prevzeli tudi njihovi sodelavci in starši učencev, kar pa bo še dodaten pritisk na njih.

Drugi večji problem, ki smo ga želeli osvetliti z našo raziskavo, je prevelika odgovornost, ki si jo učitelji naložijo in zanje postane breme. Učitelji se namreč, kot opisuje Bečaj (1990), v večini primerov čutijo odgovorne za doseženo končno stanje (cilj) in ne za dobro delo (pot). Denimo, da ima učitelj nek cilj, za katerega nujno meni, da bi ga moral doseči, pa ga ne more. Tako na primer takrat, ko je otrok nemotiviran, neodziven, nima naloge, ne gre toliko za ta dejstva, temveč za to, da »potem ne bo znal« in da »je učitelj vendarle odgovoren za to, da zna«. Meskó et al. (2009) poudarjajo, da je avtomatična učiteljeva potreba, da išče razloge, vzroke za opaženo vedenje znotraj razreda. To dejstvo se je potrdilo tudi pri naši raziskavi, saj velika večina učiteljev meni, da pri njih najpogosteje zbuja negativna čustva prav nemotiviranost učencev. Pa je res tako? Bečaj (1990) je na enem izmed svojih treningov z učitelji razčlenil ravno problem učenčeve nemotiviranosti. Razčlenitev je pokazala, da učitelji dobro prenesejo otrokovo indiferentnost do predmeta, kadar je otrok uspešen. Povedano drugače: nemotiviranost jih moti, kadar je povezana z neuspešnostjo. V resnici namreč učitelja moti otrokova neuspešnost in posledično se sam počuti odgovornega za to. Bečaj (1990) zaključuje, da gre pravzaprav za boleče doživljanje svoje lastne nemoči pri učiteljih. Če se namreč nekdo čuti pretirano odgovornega za uspešnost drugega, bo zanesljivo prej ali slej postal nestrpen ter začel kopičiti negativna čustva. Zaradi prevelikih pričakovanj in absolutno doživete odgovornosti učitelj tako postane na nek način odvisen od učenca, namesto od svojega dela. Rapuš Pavel (2010) poudarja, da je pri reševanju disciplinskih problemov, s katerimi se soočajo učitelji, treba vzpostaviti sodelovalni odnos z učencem in njegovimi starši. Sodelovalni pristop namreč omogoča

izražanje mnenja vsakega posameznika, dogovarjanje, aktivacijo in motivacijo posameznikov. To prispeva k večji soodgovornosti za razreševanje problemskih situacij in razvoju samodiscipline, to pa lahko v veliki meri razbremeni učitelje.

Čim bolj iluzorna so pričakovanja o tem, kakšen naj bi bil dober učitelj, tem bolj je ogrožena njegova samopodoba (Gordon 1983). Učiteljevo delo je lahko zaradi nakopičenih negativnih čustev manj kakovostno, obenem pa obremenjujoče. Zato je ključnega pomena, da učitelji svoja čustva prepoznajo, jih ozavestijo, o njih spregovorijo, se posvetujejo pri starejših, bolj izkušenih učiteljih. Dolgoročna potlačitev negativnih čustev se ni izkazala za ugodno rešitev, saj raziskave (Philipp in Schüpbach 2010; Gross in Thompson 2006) kažejo, da lahko kopičenje le-teh povzroči čustveno izčrpanost in posledično nezadovoljstvo z lastnim delom. Marcks in Woods (2005, v Černetič 2005) ugotavljata, da raziskave kažejo na neučinkovitost supresije, saj naj bi ta vodila k še večji frekvenci misli, ki se jim skušamo izogniti ter k večji emocionalni stiski. Izvedla sta raziskavo, v kateri sta primerjala supresijo in sprejemanje kot dva načina odzivanja na negativne misli in čustva. Izkazalo se je, da poskusi supresije povzročajo povečanje emocionalne stiske, medtem ko uporaba sprejemanja povzroča njeno upadanje.

Pri premagovanju in preprečevanju negativnih čustvenih stanj lahko učiteljem pomaga tudi refleksija, ki je nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja profesionalnega delovanja učiteljev. Gre za evalvacijo, vrednotenje sebe, svojih občutkov, dejanj, razglabljanje, ki učitelje spodbuja h kritičnemu osvetljevanju svoje prakse in svojih izkušenj. Vključuje opis vedenja v neki situaciji in dejavnike, ki so v ozadju tega vedenja. Cilj refleksije je bolj večče vedenje v podobnih situacijah, boljše razumevanje nastale situacije, ki jo lahko s pomočjo refleksije vidimo z druge strani. Bistvo jedrne refleksije je ozaveščanje in aktivacija vseh plasti posameznikove osebnosti. Njena posledica pa je, da se zavemo svojih jedrnih kvalitete in prepričanj, ki so globoko ukoreninjene v naše osebnostne plasti.

K sodobnemu razumevanju refleksije, še zlasti k razvoju tehnik za reflektivno poučevanje in izobraževanje, je pomembno prispeval Tripp (1993, v Cvetek 2003), za katerega je refleksija element profesionalne presoje, ki jo učitelj razvija skozi diagnozo in interpretacijo dogajanja v okolju. Avtorji (Tripp 1993 in Fish 1995, v Cvetek 2003) ugotavljajo, da je za razvoj profesionalne presoje refleksija o lastnem početju bistvenega pomena, vendar le, če vsebuje neko obliko izziva in kritike nas samih in naših profesionalnih vrednot; v nasprotnem primeru namreč teži k ohranjanju obstoječih vzorcev profesionalnega ravnanja. Schön (1987) refleksijo opredeljuje kot bistveno značilnost dela profesionalcev oz. njihove profesionalne prakse. Učitelj, ki reflektira v praksi, postane s tem raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč gradi novo teorijo enkratnega primera. Mišljenja ne ločuje od ravnanja in si ne prizadeva, da bi z umovanjem prišel do odločitve, ki bi jo moral kasneje spremeniti v dejanje. Ker je njegovo eksperimentiranje neke vrste akcija, je izvedba sestavni del poučevanja.

Pomembno je, da učitelj predela dogodke, ki se mu pripetijo, ter da razume in dojame, kaj pospešuje in kaj ovira njegov poklicni razvoj. Pri refleksiji gre za nek ciklični proces, kjer učitelj pregleduje, vrednoti in razvija svojo prakso. Šele ko jasneje opredelimo svoja prepričanja, osebno poslanstvo in identiteto, lahko z učenci vzpostavimo pedagoški odnos, kar bo tudi učencu pomagalo spoznati svoje kvalitete. Kadar dogodke sami analiziramo, velikokrat spregledamo pomembne podrobnosti, ki so nam lahko v pomoč pri iskanju rešitev. Pomembno je, da spremenimo nezavedne vidike osebnosti v zavedne in tako postanemo bolj občutljivi za pomembne vidike različnih situacij in razumljivi do svojih čustev – tako pozitivnih kot tudi negativnih.

Zaključek

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri se učitelji strinjajo z miti o dobrem učitelju, v kolikšni meri tem mitom po lastni oceni sami ustrezajo ter kakšna je diskrepanca med obojim. Ugotavljali smo tudi, kakšna je povezanost med strinjanjem z miti o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev ter povezanost med ustrežanjem mitom o dobrem učitelju in doživljanjem negativnih čustev. Zanimalo nas je tudi, katera negativna čustva doživljajo učitelji najpogosteje. Izhajajoč iz rezultatov, lahko zaključimo, da vsi učitelji v določeni meri doživljajo negativna čustva v razredu, med katerimi prevladujeta jeza in razočaranje. Med učitelji smo zaznali visoko stopnjo strinjanja z miti o dobrem učitelju, prav tako pa je tudi njihova lastna ocena ustrežanja mitom precej visoka. Kljub vzorcu, ki ni bil reprezentativen, smo osvetlili problem, s katerimi se soočajo učitelji – to sta prevelika pričakovanja in prevelika odgovornost pri delu z učenci. Med predlogi za spopadanje s temi problemi smo izpostavili refleksijo, ki je lahko zelo učinkovita pri premagovanju in preprečevanju negativnih čustev. Seveda pa je potrebno na tem področju narediti še veliko raziskav, da bi lahko prišli do ustreznih rešitev.

Omejitve raziskave ter predlogi za nadaljnje raziskovanje

Nazadnje velja omeniti še nekaj omejitev naše raziskave, ki jih je potrebno upoštevati pri interpretiranju rezultatov. Zaradi priložnostnega, nenaključnega vzorčenja je vprašljiva splošljivost rezultatov. Prav tako je problematično, da vse v raziskavo vključene spremenljivke temeljijo na merah samoocene; ugotovljeni odnosi med spremenljivkami so tako do neke mere tudi odraz uporabe skupne metode in ne nujno zgolj vsebinske povezanosti med konstrukti. Obenem je področje našega raziskovalnega zanimanja, torej odnos učitelj – učenec in čustva učiteljev do učencev, izrazito podvrženo socialno zaželenemu odgovarjanju, poleg tega pa smo učitelje spraševali tudi po vidikih, ki niso nujno ozaveščeni. Naši podatki tako predstavljajo le »vrh ledene gore«, v prihodnje pa bi bilo

smiselno prepričanja učiteljev in njihovo doživljanje negativnih čustev v razredu ter spoprijemanje z njimi raziskati tudi z uporabo kvalitativne metodologije.

Zita Šimonka

Katja Košir

Relationship between Beliefs and Basic School Teachers' Coping with Negative Emotions in the Classroom

The main objective of this paper was to investigate to what extent teachers agree with and in their own opinion meet standards of a good teacher. Excessive holding on to the myths about the ideal teacher leads to teacher's great expectations and exaggerated sense of responsibility, which can consequently lead to burnout and the emergence of negative emotional states. When talking about expectations of a good teacher, we must consider that teacher's self image is conditionally connected with it. To have a goal in front that it is not possible to achieve can only lead to a long term feeling of ineffectiveness. Teachers that consciously and implicitly accept myths about good teacher often come to the point when they are not in the position to achieve these myths. The key meaning is that people are able to balance between positive and negative feelings. Research of various authors (Hinshaw 2007; Linehan 2007; Sapolsky 2007, v Gross in Thompson 2006; Wranik et al. 2007) mainly shows that improper balancing of negative feelings is seen through psychopathological symptoms, social problems and physical conditions. Several questions considering this issue remain unanswered. The purpose of this paper is to answer some of them, namely the connection between believing in myths about the ideal teacher and experiencing negative emotions, as well as the connection between self-assessed complying with the myth about the ideal teacher and experiencing negative emotions. We have also determined negative emotions that are most likely to be experienced by the teachers. Based on the sample of 137 basic school teachers we performed a research on the teachers' facing and coping with negative emotions, discovered the grounds for their emergence, and searched for the solution that could help teachers control negative emotions in the classroom more easily. Based on the study of scientific literature and the results of empirical research, it was found out that teachers hold on to myths about the ideal teacher in the extreme, and that, on average, every teacher comes across negative emotions in the classroom to some extent. The reasons for negative emotions are most frequently being searched for in learners (their behaviour). Teaching is emotional work (Hargreaves 1998, v Chang 2009). It can lead us into intensive emotional experience of rage or happiness (Liljestrom et al. 2007). Result of this can be emotionally exhausted teacher. According to our research, results

are implying facts that teachers are trapped into the vicious circle of expectations of ideal teacher. Within discussion at the end of the paper we indicated some possible solutions that could help teachers cope with negative emotions in the classroom. We have emphasised the reflection that can help teachers to bear and prevent negative emotional condition, but it is indispensable component of contemporary conceptualization of teacher's professional activity. Here we talk about evaluation, self-evaluation, evaluation of individual's feelings, actions, the way of thinking that stimulates teachers to critical lighting of their own practice and their own experience. Description includes manner and factors within certain situation. The goal of reflection is skilful knowledge in similar situations. With the help of reflection, it can be seen from another point of view. The essence of core reflection is activation of all layers of individual's personality. The consequence is that we become aware of our core qualities and beliefs that are deeply entrenched in our personality layers.

LITERATURA

Bečaj, Janez. 1990. *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Brown, Kirk Warren, Ryan, M. Richard, Creswell, J. David. 2007. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*. 18 (4): 211–237. Pridobljeno 20. 5. 2013. <http://www.kirkwarrenbrown.vcu.edu/wp-content/pubs/Brown%20et%20al%20PI%202007.pdf>

Campos, J. Joseph, Mumme, Donna, Kermoian, Rosanne, Campos, G. Rosemary. 1994. A functionalist perspective on the nature of emotion. *The Japan Journal of Research on emotions*. 4 (1): 1–20. Pridobljeno 4. 12. 2013. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsre1993/2/1/2_1_1/_pdf

Chang, Mei-Lin. 2009. *Teacher emotional management in the classroom: Appraisal, regulation and coping*. Doktorska disertacija. Ohio: The Ohio State University. Pridobljeno 17. 4. 2014. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1243578091/inline

Cvetek, Slavko. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 104–121. Pridobljeno 19. 10. 2014. <http://splet-stari.fnm.uni-mb.si/pedagoska/aktivdid/02.pdf>

Črnetič, Miha. 2005. Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*. 14 (2): 73–92. Pridobljeno 20. 5. 2013. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-S1W7MTFP/bab4bcda-6eac-4133-bd0c-e1b5b1ab27ce/PDF>

Fisher, D. Cynthia. 2000. Mood and emotion while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*. 21 (2): 185–202. Pridobljeno 17. 4. 2014. <http://www.jstor.org.ezproxy.lib.ukm.si/stable/pdfplus/3100305.pdf?acceptTC=true&jpdConfirm=true>

Frijda, H. Nico. 2008. The psychologists' point of view. V *Handbook of emotion*, (ur.) Michael Lewis, Jeannette M. Haviland Jones, Lisa Barrett Feldman, 68–87. New York; London: The Guilford Press.

- Gong, Shaoying, Chai, Xiaoyun, Duan, Ting, Zhong, Liu in Jiao, Yongqing. 2013. Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*. 4 (11): 870–877. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://www.scrip.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=40117>
- Gordon, Thomas. (1983). *Trenje večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Grigorian, Mark. 2009. *In search of the mind: A fresh look at mind-body-spirit interpretation*. Bloomington, Indiana: Author House. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://books.google.si/books?id=rCoW1FmUmaMC&printsec=frontcover&dq=In+Search+of+the+Mind:+A+Fresh+Look+at+Mind-body-spirit+Interpretation&hl=sl&sa=X&ei=ptigUoTXFJOjhge-Ki4DoAw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=In%20Search%20of%20the%20Mi>
- Gross, J. James, Thompson, A. Ross. 2006. Emotion regulation: Conceptual foundations. V *Handbook of emotion regulation*, (ur.) James J. Gross. New York: The Guilford Press.
- Hargreaves, Andy. 2000. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teacher and Teacher Education*. 16 (8): 811–826.
- Hochschild Russell, Arlie. 1983. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Hosotani, Rika, Imai Matsumura, Kyoko. 2011. Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*. 27 (6): 1039–1048. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000370>
- Ishak, N. M, Iskandar, I., Ramli, R. 2010. Emotional intelligence of Mlaysiaian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 604–612. Pridobljeno 30. 5. 2013, iz <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810023104#>.
- James, William. 1884. What is an emotion? *Mind*. 9: 188–205. Pridobljeno 5. 12. 2013. <http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>
- Kalin, Jana. 2004. »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, (ur.) Barica Marentič Požarnik, 597–611. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Korthagen, A. J. Fred, Vasalos, Angelo. 2010. Going to the core: Deepening by connection the person to the reflection. V *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, (ur.) Nona Lyons, 529–552. New York: Springer.
- Kovačev, Asja Nina. 2004. *Značilnosti in funkcije emocij ter njihov vpliv na socialno dinamiko*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
- Lamovec, Tanja. 1991. *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Liljestrom, Anna, Roulston, Kathryn, deMarrais, Kathleen. 2007. There is no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings. V *Emotions in Education*, (ur.) Paul A. Schutz, Reinhard Pekrun, 275–291. Amsterdam: Elsevier Academic Press Inc.
- Meskó, Norbert, Láng, András, Bernáth, László. 2009. Problems of Elementary School Children Faced by Hungarian Teachers. V *Príprava učiteľov v procese školských reforiem: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 16.–17. september 2009*, (ur.) Ján Kancír, Veronika Zeľová, 862–868. Prešov: Pedagogická fakulta.

Pridobljeno 5. 12. 2013. http://www.meskonorbert.hu/wp-content/documents/Artice_2009_Presov.pdf

Milivojević, Zoran. 2008. *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Philipp, Anja, Schüpbach, Heinz. 2010. Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. *Journal of Occupational Health Psychology*. 15 (4): 494–504.

Rapuš Pavel, Jana. 2010. Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, (ur.) Alenka Kobolt, 241–296. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Resman, Metod. 1990. Učitelj-uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V *Učitelj, vzgojitelj-družbena in strokovna perspektiva*, (ur.) Marija Velikonja, 31–36. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Schön, Donald Alan. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.

Smrtnik Vitulić, Helena. 2007. *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Starc, Jasmina. 2011. Čustveno inteligentni učitelj – vodja uspešnega in učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa nadarjenih učencev. V *Daroviti v procesu globalizacije*, (ur.) Grozdanka Gojkov, Aleksandar Stojanović, 590–600. Pridobljeno 12. 11. 2013. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/default.htm>

Wager, D. Tod, Barrett Feldman, Lisa, Bliss-Moreau, Eliza, Lindquist, A. Kirsten, Duncan, Seth, Kober, Hedy, Joseph, Josh, Davidson, Matthew, Mize, Jennifer. 2008. The neuroimaging of emotion. V *Handbook of emotion*, (ur.) Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, Barrett Feldman, Lisa, 249–271. New York, London: The Guilford Press.

Yin Hong-biao, Lee, Chi-Kin, John. 2012. Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*. 28 (1): 56–65.

Alenka Lipovec

Vpliv matematične interesne dejavnosti na matematične dosežke mlajših učencev

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:51

POVZETEK

V prispevku predstavimo program, imenovan Didaktični petkotnik, ki vključuje učence, starše, razredne učitelje, študente in didaktike v primarnem izobraževanju. Oblika dela je najbližja delu pri interesnih dejavnostih. Empirični podatki podajajo primerjavo matematičnih dosežkov učencev, vključenih v ta program, z dosežki matematično obetavnih učencev, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2003. Eksperimentalna skupina je presegla dosežke kontrolne skupine, statistično pomembne razlike v korist eksperimentalne skupine najdemo na mejniku srednje ravni znanja in na kognitivnem področju reševanja problemov. Rezultate lahko pripišemo aktivnostim programa. Sodelovanje institucije za izobraževanje učiteljev s šolami je, kot kaže, omililo pomanjkanje izkušenj študentov in pripomoglo k dvigu matematičnega znanja mlajših učencev.

Ključne besede: pouk matematike, obetavni učenci, TIMSS dosežki, izobraževanje učiteljev, sprememba učiteljev

Influence of Math Club Activities on Primary Students' Mathematics Achievement

Original scientific article

UDK: 37.091.3:51

ABSTRACT

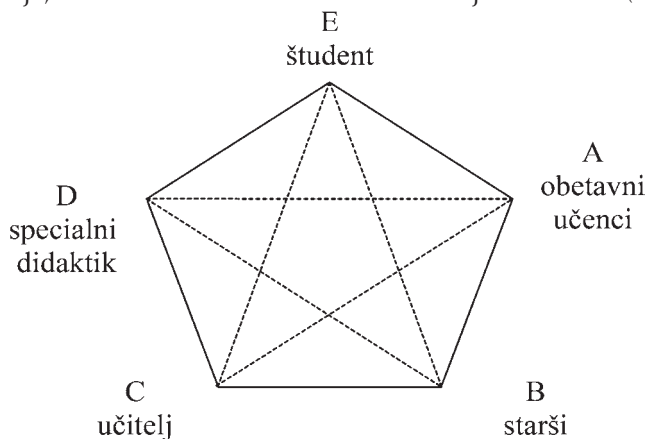
An intervention program called Didactic pentagon is described. Participants are teachers, students, parents, pre-service teachers and teacher educators. The programme is shaped as a math club activity. Empirical results focus on comparing mathematics achievements of students included in the programme and mathematically promising students taking part in TIMSS 2003. Experimental group has surpassed control group in overall results. Statistically significant differences in favour of experimental group can be found at intermediate international benchmark of mathematics achievements and at problem solving cognitive domain. The results can be assigned to pentagon activities guided by pre-service teachers. Cooperation between university and schools has evidently overcome the lack of pre-service teachers' experience and helped in raising mathematical knowledge of school youth.

Key words: mathematics education, promising students, TIMSS achievements, teacher education, teacher change

Uvod

Znanih je več intervencijskih programov, ki poskušajo vplivati na odnos učiteljev do matematike ter posledično na koncept poučevanja. Seznanjanje z različnimi načini matematičnega razmišljanja učencev in zviševanje učiteljeve občutljivosti zanje je zato pomemben cilj učiteljevega profesionalnega razvoja. Ameriški raziskovalci (Carpenter et al. 1999) so z metodo, imenovano kognitivno vodeno učenje (angl. *Cognitively Guided Instruction*), ki temelji na učiteljevem temeljitem poznavanju različnih struktur operacij in učenčevih strategij reševanja, dosegli pri učiteljih premik v načinu poučevanja. Učitelji so v razredu bolj poudarjali relacijsko kot instrumentalno razumevanje matematike pri učencih. Učenci so dosegali boljše rezultate pri reševanju problemov, na testu tradicionalnih matematičnih znanj pa za vrstniki niso zaostajali. Podobno so izraelski raziskovalci (Tirosh et al. 2001), ki so učitelje seznanjali s teorijo intuitivnih pravil (angl. *Intuitive Rule Theory*), ugotavljali, da je tovrsten program učiteljem pomagal pri predvidevanju načinov razmišljanja učencev, kar je posledično pozitivno vplivalo na pouk. V obeh intervencijskih programih so učitelji najprej pridobivali teoretična znanja od raziskovalcev, nato pa so le-ti prenos v prakso opazovali v testnih okoliščinah v razredu.

V nadaljevanju prispevka bomo v grobem predstavili intervencijski program, imenovan Didaktični petkotnik, ki poteka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru od leta 2005; podrobneje je opisan v Lipovec in Pangrčič (2009). Program temelji na izsledkih omenjenih programov, dodatno pa vključuje element dela z matematično sposobnejšimi učenci. Kot že ime pove, koncept vključuje pet glavnih udeležencev: bodoče učitelje razrednega pouka, didaktike matematike, učitelje mentorje, matematično obetavne učence in njihove starše (slika 1).



Slika 1: Struktura Didaktičnega petkotnika

Označimo udeležence z zaporednimi črkami abecede: A označuje matematično sposobnejše učence, B njihove starše, C razredne učitelje, D didaktike matematike, ki študente usmerjajo, in E študente, ki vodijo aktivnosti krožka. Petkotnik je

definiran z 10 relacijami, ki predstavljajo stranice in diagonale petkotnika. Edina relacija, ki ni realizirana v neposrednem stiku, je relacija AD; didaktik namreč ni neposredno vključen v učnem procesu, ampak samo posredno usmerja študenta pri delu. Vse druge relacije učinkujejo v neposrednem skupnem delu. Študenti delajo z učenci (relacija AE) enkrat na teden skozi vso šolsko leto v obliki interesne dejavnosti. Učenci in njihovi starši (relacija AB) sodelujejo, ko skupaj raziskujejo na krožku predstavljen problem. Problemi so v skladu s sprejetimi načini reševanja problemov vedno najprej predstavljeni, nato učenci skupaj s starši nekaj časa delajo na razumevanju problema. Ob naslednjem srečanju učenci predstavijo svoje rešitve, jih analizirajo in poskušajo najti optimalno(e). Relaciji AC in BC sta realizirani skozi redni šolski proces. Študenti in starši (relacija BE) se srečujejo na neformalen in formalen način. Ker delo poteka v majhnih skupinah (5–7 otrok), so srečanja pogosta in omogočajo takojšnje povratne informacije. Didaktiki in starši (relacija BD) se srečujejo na bolj formalen način, ob predavanjih, skozi katera se starše ozavešča o načelih pouka matematike in smernicah za delo s sposobnejšimi otroki, na katerih se poskuša preprečiti transmittivne metode poučevanja, ki bi lahko nastopile v domačem okolju. Razredni učitelji in študenti (relacija CE) se srečujejo enkrat na teden in dorečejo program dela za naslednji teden. Razredni učitelji najbolj aktivno vlogo prevzemajo pri izbiri učencev, tudi kasneje pa študentom svetujejo in jih opozarjajo na posebnosti sodelujočih učencev. Razredni učitelji in didaktiki (relacija CD) sodelujejo na sestankih s starši, komunikacija med tema dvema udeležencema pa poteka tudi z uporabo e-pošte in drugih sredstev. Relacija DE med študenti in didaktiki je izvedena skozi redni in izbirni del programa za izobraževanje učiteljev (Lipovec in Kosi 2008).

V prvem triletju govorimo o matematično obetavnih učencih (angl. *mathematically promising students*). Matematični obet učenca za zdaj še ni enolično definiran; je skupek njegovih sposobnosti, motivacije, prepričanj, izkušenj in priložnosti (Sheffield 1999). Matematično obetavni učenci niso nujno obetavni na drugih področjih, prav tako matematične sposobnosti ne moremo enačiti s šolskim uspehom in tudi ne z računsko spretnostjo. Običajno imajo ti učenci dobre verbalne sposobnosti, so radovedni, imajo dobro razvito domišljijo, analitičen način razmišljanja ter sposobnost koncentriranega in samostojnega dela. Delo študentov z matematično obetavnimi otroki je koristno za študente in za učence. Znano je, da se interes za matematiko zmanjšuje z leti, ki jih učenci preživijo v šoli (Mann 2005), in da je problemsko naravnan pouk učinkovit (Cotič in Zuljan Valenčič 2009). Rezultati raziskave TIMSS 2003 kažejo, da je treba z mlajšimi matematično obetavnimi učenci začeti delati na drugačen način (Lipovec in Bezgovšek 2006). Dodatne ure v obliki interesne dejavnosti ali dodatnega pouka s področja matematike se na razredni stopnji le redko izvajajo. Izbira matematično obetavnih učencev kot udeležencev je pogojena tudi s tem, da smo želeli, da se študenti učijo od učencev oz. da bodoči učitelji prevzemajo odnos do matematike od svojih učencev, z drugimi besedami, izzvati smo želeli *spremembo bodočega*

učitelja. Pojem *sprememba učitelja* (angl. *teacher change*) definira spremembo prepričanja in odnosa učitelja do predmeta, kar se izraža skozi koncepte poučevanja in učenja. Učiteljeva prepričanja namreč pomembno vplivajo na sposobnost reševanja problemov njihovih učencev (Pehkonen in Hannula 2004; Speer 2005; Boaler 2013). V intervencijskih programih so poudarjeni štirje potrebni pogoji za spremembo: perturbacija, predanost, vizija in refleksija. Perturbacijo lahko dosežemo z izpostavljanjem učitelja motečim dejavnikom. V našem primeru so to matematično obetavni učenci, kajti njihova epistemološka prepričanja so drugačna od študentovih. Prepričanja matematično obetavnih učencev o matematiki so namreč pozitivna, kar dokazujejo mnoge raziskave. Ob koncu osnovne šole imajo matematično nadarjeni učenci bolj realno, manj precenjeno matematično samopodobo (Pajares in Graham 1999). Pri problemu prepričanj je še vedno nejasna posledična povezava prepričanja – dosežki, tj. rezultati včasih nakazujejo kot vzrok prepričanja in kot posledico dosežke, včasih pa obratno. Za matematično obetavne učence pa velja, da so prepričanja oz. odnos vzrok in dosežek posledica (Ma in Xu 2004). Zato smo študente soočili z matematično obetavnimi učenci v upanju, da bo konfrontacija oblikovala prepričanja in odnos študentov ali pa jih vsaj naredila bolj eksplicitno dostopne. Študenti naj ne bi postali le bolj občutljivi za načine matematičnega razmišljanja, ki so lastni obetavnim učencem, ampak naj bi te načine tudi usvojili.

Program je bil v preteklosti evalviran z več vidikov. Ugotovljeno je bilo (Lipovec in Bezgovšek 2006), da se je koeficient kreativnosti (splošne in matematično specifične) vključenih učencev v enem letu sodelovanja statistično pomembno dvignil. Dodatno je bilo ugotovljeno, da program deluje v različnih okoljih in da učinek ni bistveno odvisen od tipa udeležencev ali učnega okolja (Lipovec in Kosi Ulbl 2008). Ugotovili smo tudi, da sistem ocenjevanja in samoocenjevanja študentov v Didaktičnem petkotniku pozitivno vpliva na občutljivost študentov za strategije, ki jih razvijajo učenci (Lipovec in Drnovšek 2004). Longitudinalna raziskava (Lipovec in Pangrčič 2008) je pokazala pozitiven vpliv tovrstnega programa na prepričanja vključenih študentov. Študenti, ki so sodelovali v programu, so v primerjavi s kolegi, ki v program niso bili vključeni, po enem letu posebej izrazito spremenili prepričanje o pomembnosti matematičnega diskurza in vseživljenjskega izobraževanja ter izboljšali zaupanje v uporabo korektnega in učencem prilagojenega matematičnega izražanja. Dosedanje raziskave kažejo na pozitivne učinke programa. Programom, ki temeljijo na problemskem pristopu, ki sam po sebi razvija ustvarjalnost, se včasih očita, da povzročajo primanjkljaje na področju klasičnega šolskega znanja matematike. Zato v tem prispevku podajamo rezultate študije, ki je merila matematične dosežke vključenih učencev.

Osnovni namen raziskave je analiza vpliva koncepta Didaktičnega petkotnika na dosežke matematično obetavnih učencev – četrtošolcev devetletne osnovne šole. Aktivnosti smo izvajali v obliki matematičnega krožka, ki je potekal na različnih osnovnih šolah v Mariboru v tretjih, četrth in petih razredih, pod vodstvom

didaktikov pri predmetu Didaktika matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru in študentov na smeri Razredni pouk. Raziskavo smo izvedli v dveh delih – jeseni leta 2005 in spomladi leta 2006. V vmesnem obdobju so imeli učenci približno dvajset srečanj pri matematičnem krožku. Glavni del raziskave smo namenili analiziranju odstopanja v uspešnosti reševanja nalog udeležencev krožka glede na kontrolno skupino, in sicer na različnih področjih: primerjava uspešnosti reševanja pri posameznih nalogah in pri skupinah nalog z različnimi kognitivnimi področji, z različnimi mejniki znanja in z različnimi vsebinskimi področji.

Metodologija

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Instrumentarij sta predstavljala dva zvezka z 12 nalogami (M01 in M03), ki so jih četrtošolci sicer reševali v sklopu mednarodne raziskave TIMSS 2003. Podatki so bili v kvalitativni in kvantitativni obliki, obdelali pa smo jih s programskim paketom SPSS 15.0.

Z namenom preverjanja ustreznosti izbora učencev smo najprej v novembru 2005 izvedli t. i. presejalni test. Pri tem smo uporabili naloge, ki so jih nekateri slovenski učenci reševali v okviru raziskave TIMSS 2003. V raziskavi TIMSS države primerjajo tudi glede na deleže učencev, ki dosegajo različne mejnike znanja. Mednarodni mejniki znanja so štirje: mejnik spodnje, srednje, visoke in najvišje ravni znanja. Raziskava TIMSS za določitev mejnikov znanja uporablja metodo sidranja. Metoda vsebuje empirično komponento, s pomočjo katere določijo naloge, ki predstavljajo določene mejnike, in subjektivno komponento, pri kateri strokovnjaki določijo vsebine, potrebne za doseganje mejnikov, in mejnik posplošijo na učenčeva znanja in razumevanje. Učenci so bili glede na svoje dosežke razvrščeni v percentilne ravni (25., 50., 75. in 90. percentil). Z mednarodnim dogovorom se sestavi skupen nabor opisov zahtevanih znanj za naloge, ki jih je pravilno rešila večina učencev dane percentilne ravni. Mejniki znanja predstavljajo koncentrično strukturo; znanje učenca, ki je dosegel npr. visoko raven znanja, vsebuje znanja nižjih mejnikov znanja. Nalogi pripišejo npr. najvišji mejnik, če jo je pravilno rešilo 65 % učencev, ki dosegajo mejnik najvišje ravni znanja (625 točk) in je ni rešilo vsaj 50 % učencev, ki dosegajo mejnik visoke ravni znanja. V splošnem so opisi, ki govorijo o matematičnih konceptih in proceduralnem znanju, dokaj direktno povezani z nalogami. Dodati pa je treba, da je kognitivna stopnja, ki je potrebna za uspešno rešitev neke naloge, odvisna od učenčevega predhodnega znanja. Za učenca, ki je z vsebinami seznanjen iz šole, je potreben le preprost priklic, za učenca, ki vsebin iz šolskih klopi ne pozna (npr. ker vsebin ni v učnem načrtu), pa ni tako.

Povprečni dosežek učencev, vključenih v program Didaktični petkotnik, je bil pri nalogah iz zvezka M03 (12 nalog) $M = 67,7 \%$, s standardno deviacijo $\sigma = 17,3 \%$. Odločili smo se, da iz nadaljnje raziskave izločimo tiste učence, ki so

v uspešnosti reševanja nalog dosegli nižji rezultat kot $M + \sigma$ (torej je bil njihov dosežek 85 % ali nižji). Menili smo namreč, da ti učenci ne zadoščajo kriterijem izbora udeležencev v matematičnem krožku. V nadaljevanju pa smo iz raziskave izločili še učence tretjih in petih razredov, ker so kontrolno skupino, ki jo bomo opisali v nadaljevanju, sestavljali le učenci četrth razredov devetletne osnovne šole in tretjih razredov osemletne osnovne šole. Teh učencev v raziskavi nismo upoštevali, krožek pa so kljub temu obiskovali. Tako je ostalo 44 učencev, ki so predstavljali vzorec naše raziskave (v nadaljevanju besedila »eksperimentalna skupina«). Njihov povprečni dosežek na presejalnem testu novembra 2005 je bil 81 %, s standardno deviacijo $\sigma = 5,1$ %. V maju 2005 smo učence eksperimentalne skupine testirali z nalogami iz zvezka z oznako M01.

Kontrolno skupino v naši raziskavi pa smo oblikovali iz učencev četrth razredov devetletne osnovne šole, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2003. Sodelujočih četrtošolcev je bilo 3126, njihov povprečni dosežek pri reševanju nalog je bil $M = 50,0$ %, s standardno deviacijo $\sigma = 10,1$ %. Od omenjenih otrok smo najprej izbrali le tiste z uspešnostjo $M + \sigma$ (torej je bil njihov dosežek 60,1 % ali višji). Po tej omejitvi je ostalo 546 učencev, ki pa so v raziskavi TIMSS reševali različne zvezke nalog. Tako smo v kontrolni skupini ohranili le tiste učence, ki so reševali iste naloge kot eksperimentalna skupina (zvezek z oznako M01). Na ta način smo oblikovali »kontrolno skupino« s 83 učenci. Povprečni dosežek učencev tako določene kontrolne skupine je bil enak kot pri eksperimentalni skupini (81 %), s standardno deviacijo $\sigma = 3,8$ %.

Rezultati in interpretacija

V preglednici 1 so zbrani podatki o uspešnosti reševanja posameznih nalog za eksperimentalno in kontrolno skupino. Rezultate smo navedli kot povprečno uspešnost M v odstotkih, dodali pa smo tudi standardno deviacijo σ . Skrajna desna stolpca predstavljata razlike v uspešnosti reševanja v prid eksperimentalni ali kontrolni skupini.

Preglednica 1: Naloge ter uspešnost reševanja eksperimentalne in kontrolne skupine v odstotkih

Naloga		Eksperimentalna skupina $M \pm \sigma$ (v %)	Kontrolna skupina $M \pm \sigma$ (v %)	Razlika v prid eksperimentalni skupini (v %)	Razlika v prid kontrolni skupini (v %)
1	Prebrati preprost stolpični diagram.	100 $\pm$ 0,0	100 $\pm$ 0,0		
2	Izračunati število kock v kvadru ob danem številu plasti in številu kock v eni plasti.	88 $\pm$ 4,9	77 $\pm$ 4,6	11	
3	Prepoznati ulomek iz slike z osenčenimi deli.	79 $\pm$ 6,3	60 $\pm$ 5,4	19	
4	Prepoznati množenje kot ustrezno operacijo v preprostem enostopenjskem problemu.	100 $\pm$ 0,0	95 $\pm$ 2,4	5	

Naloga		Eksperimentalna skupina $M \pm \sigma$ (v %)	Kontrolna skupina $M \pm \sigma$ (v %)	Razlika v prid eksperimentalni skupini (v %)	Razlika v prid kontrolni skupini (v %)
5	Od danega datuma šteti dano število tednov naprej.	91 $\pm$ 4,5	96 $\pm$ 2,1		5
6	Prepoznati mesto stotic v štirimestnem številu.	95 $\pm$ 3,2	92 $\pm$ 3,1	3	
7	Zaokrožiti trimestno število na stotice.	58 $\pm$ 7,6	90 $\pm$ 3,3		32
8	Identificirati decimalno reprezentacijo desetiškega ulomka.	23 $\pm$ 6,3	17 $\pm$ 4,1	6	
9	Oceniti razdaljo na zemljevidu z merilom.	63 $\pm$ 7,5	70 $\pm$ 5,1		7
10	Smiselno izbrati maso odrasle osebe.	100 $\pm$ 0,0	89 $\pm$ 3,4	11	
11	Dano štirimestno število zapisati z besedo.	98 $\pm$ 2,3	98 $\pm$ 1,7		
12	Izbrati algebrski izraz, ki predstavlja dano situacijo.	84 $\pm$ 5,7	88 $\pm$ 3,6		4
				+55	-48

Iz preglednice 1 najprej razberemo, da je bila eksperimentalna skupina uspešnejša od kontrolne za 7 %. Eksperimentalna skupina je bila bistveno slabša pri nalogi 7, ki je pravzaprav precej klasična šolska naloga. Pri vseh drugih nalogah se je odrezala bolje ali malo slabše. Teorija nadarjenih podaja odgovor na slabše rezultate sposobnejših učencev pri klasičnih nalogah (Ferbežer 2013). Obe skupini sta dosegli enake povprečne rezultate pri prvi in enajsti nalogi (100 % in 98 %). Obe nalogi sta glede na kriterij »mejniki znanja« označeni z nižjim težavnostnim nivojem. Glede na način izbiranja učencev, ki so sodelovali v naši raziskavi, so bili tako visoki rezultati tudi pričakovani. Razen tega menimo, da so podobne naloge učenci reševali v okviru obravnave redne učne snovi in jim tudi zato niso povzročale težav. Sicer pa so večja odstopanja v uspešnosti reševanja pri nalogah 2, 3 in 10 v prid eksperimentalne skupine ter pri nalogi 7 v prid kontrolne skupine. Zanimalo nas je, ali so te razlike tudi statistično pomembne. S tem namenom smo za vsako izmed omenjenih štirih nalog statistično pomembnost preverili s χ^2 -preizkusom. Pri tem se je izkazalo, da smo morali pri nalogah 2, 7 in 10 uporabiti Kullbackov preizkus (Likelihood Ratio v programskem paketu SPSS) zaradi prenizkih vrednosti v nekaterih celicah ustreznih kontingenčnih tabel. Pri vsaki nalogi smo zaradi boljše predstave navedli kratko karakterizacijo vsebinskega področja, poglavja ter kognitivnega področja, poleg vrednosti χ^2 oziroma $2\hat{\uparrow}$ pa še verjetnost p in Cramarjev koeficient V . Opisi in rezultati so zbrani v preglednici 2.

Preglednica 2: Kratki opisi vsebinskih področij, poglavij in kognitivnih področij ter nekateri izračunani statistični parametri (χ^2 , $2\uparrow$, p in V) za naloge, pri katerih smo preverjali statistično pomembnost razlik v reševanju eksperimentalne in kontrolne skupine

Zap. šte. naloge	Vsebinsko področje	Poglavje	Kognitivno področje	χ^2 , $2\uparrow$	p	V
2	Merjenje	Orodja, tehnike in formule	Uporaba pojmov	3,471	0,062	/
3	Števila	Ulomki in decimalna števila	Uporaba pojmov	4,842	0,028	0,195
7	Števila	Cela števila	Poznavanje dejstev in postopkov	17,271	0,000	0,369
10	Merjenje	Lastnosti in enote	Poznavanje dejstev in postopkov	7,868	0,005	0,004

Izračuni, prikazani v preglednici 2, kažejo, da imamo v treh primerih (naloge 3, 7, 10) statistično pomembne razlike glede uspešnosti reševanja na nivoju 0,05 pri $m = 1$. Pri nalogi 2 razlika sicer ni statistično pomembna na nivoju 0,05, se pa kaže trend uspešnejšega reševanja v prid eksperimentalni skupini. Ugotavljamo, da so bili učenci eksperimentalne skupine manj uspešni pri nalogi 7 (zaokroževanje danega števila na stotice). Naloga sodi na področje poznavanja dejstev in postopkov, ki ni nevrvalgično področje slovenskih učencev. Nalogi 2 in 10 nista tipični nalogi reševanja rutinskih problemov, ampak od učencev v slovenskem šolskem prostoru zahtevata konceptualno znanje. Menimo, da smo z oblikami in metodami pouka, predvsem pa z izborom nalog pri delu v krožku bistveno pripomogli k dvigu sposobnosti in nivoja znanja učencev ravno na tem področju.

V nadaljevanju raziskave smo naloge iz zvezka M01 razdelili glede na štiri kognitivna področja: *reševanje rutinskih problemov* (naloge 1, 4, 5, 12), *uporaba pojmov* (naloge 2, 3, 6), *poznavanje dejstev in postopkov* (naloge 7, 8, 10, 11) ter *sklepanje in utemeljevanje* (naloga 9).

V preglednici 3 je prikazana uspešnost reševanja nalog eksperimentalne in kontrolne skupine po omenjenih področjih.

Preglednica 3: Uspešnost reševanja nalog eksperimentalne in kontrolne skupine po kognitivnih področjih

Kognitivno področje	Število nalog	Uspešnost reševanja nalog v %	
		Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
Reševanje rutinskih problemov	4	93	95
Uporaba pojmov	3	88	76
Poznavanje dejstev in postopkov	4	70	73
Sklepanje in utemeljevanje	1	61	70

Statistično pomembnost razlik v uspešnosti reševanja nalog posamezne skupine na izbranem področju smo želeli preveriti s χ^2 -preizkusom. Zaradi vrednosti v celicah kontingenčnih tabel smo spet uporabili Kullbackov preizkus. Izkazalo se je, da do statistično pomembne razlike pride le na kognitivnem področju *uporaba pojmov* ($2\uparrow = 8,053$; $m = 2$; $p = 0,018$; $V = 0,246$). Menimo, da so bili izvajalci

krožka zelo pozorni na pravilno in natančno matematično izražanje, zlasti pri postavljanju definicij in trditev ter pri usmerjanju udeležencev krožka ob iskanju pravih poti reševanja različnih nalog. Navedeno je lahko razlog za večjo uspešnost eksperimentalne skupine na področju *uporaba pojmov*. Sicer pa je kontrolna skupina dosegla nekoliko boljše rezultate na vseh preostalih treh kognitivnih področjih. Zaskrbljujoča je razlika na področju *sklepanje in utemeljevanje*, ki pa jo morda lahko pripišemo majhnemu številu nalog s tega področja (ena sama naloga).

V raziskavi nas je zanimala tudi uspešnost reševanja nalog po področjih, ki jih označujejo različni mejniki znanja (nivoji težavnosti nalog). V raziskavi TIMSS 2003 so postavljeni štirje mejniki znanja, razdelitev nalog iz zvezka M01 pa je naslednja: nižji (naloge 1, 6, 11), srednji (naloge 3, 4, 5, 10), visoki (naloge 2, 7, 12) in najvišji (nalogi 8, 9).

V preglednici 4 so prikazani povprečni dosežki eksperimentalne in kontrolne skupine pri reševanju nalog glede na postavljene nivoje.

Preglednica 4: Uspešnost reševanja nalog eksperimentalne in kontrolne skupine glede na štiri mejnike znanja

Mejnik znanja	Število nalog	Uspešnost reševanja nalog v %	
		Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
nižji	3	98	96
srednji	4	93	85
visoki	3	76	85
najvišji	2	42	43

Iz preglednice 4 je takoj razvidno, da sta bili obe skupini skoraj enako uspešni pri nalogah nižjega nivoja (eksperimentalna skupina 98 %, kontrolna skupina 96 %). Visoke rezultate na tem nivoju smo pričakovali, saj so bili v obeh skupinah matematično uspešnejši učenci in z nalogami najnižjega nivoja niso imeli težav. Prav tako je bila uspešnost reševanja nalog skoraj enaka pri nalogah najvišjega nivoja (eksperimentalna skupina 42 %, kontrolna skupina 43 %). Ugotavljamo, da delo z učenci v matematičnem krožku ni prispevalo k večji uspešnosti pri reševanju nalog tega nivoja, čeprav smo to pričakovali. Delo je bilo namreč zastavljeno tako, da so udeleženci krožka reševali naloge, ki od učencev zahtevajo večjo mero logičnega sklepanja, iznajdljivosti in iskanja neobičajnih poti reševanja. Menimo, da bi bila uspešnost reševanja nalog eksperimentalne skupine na najvišjem zahtevnostnem nivoju večja, če bi učenci obiskovali krožek dlje časa, saj bi bil pozitiven učinek zastavljenega dela v daljšem časovnem obdobju večji. S Kullbackovim preizkusom smo preverili, ali obstajajo statistično pomembne razlike v uspešnosti reševanja med eksperimentalno in kontrolno skupino na srednjem in visokem nivoju. Izračunane vrednosti Kullbackovega testa so pokazale, da razlike niso statistično pomembne, vendar pa se kažejo trendi k večji uspešnosti eksperimentalne skupine na srednjem zahtevnostnem nivoju ($2\hat{U} = 6,418$; $m = 1$; $p = 0,093$) in trendi k večji uspešnosti kontrolne skupine na visokem zahtevnostnem nivoju ($2\hat{U} = 6,638$; $m = 1$; $p = 0,084$).

V zadnjem delu raziskave nas je zanimala še razdelitev nalog iz zvezka M01 po vsebinskih področjih. V raziskavi TIMSS 2003 so vse uporabljene naloge za 4. razred devetletne osnovne šole razdeljene v pet vsebinskih področij, naloge iz zvezka M01, ki smo ga uporabili v naši raziskavi, pa so porazdeljene na naslednji način: *podatki* (naloge 1), *merjenje* (naloge 2, 5, 9, 10), *števila* (podpodročje *cela števila*: naloge 4, 6, 7, 11; podpodročje *ulomki in decimalna števila*: nalogi 3, 8), *geometrija* (nobena naloga), *vzorci in relacije* – algebra (naloge 12).

Glede na porazdelitev nalog, ki smo jih uporabili v raziskavi, smo se odločili, da bomo primerjali le področje *merjenje* in podpodročji *cela števila* ter *ulomki in decimalna števila*, saj primerjava uspešnosti reševanja nalog po skupinah zaradi premajhnega števila nalog v drugih vsebinskih področjih ni mogoča. Preglednica 5 prikazuje povprečno uspešnost reševanja nalog v eksperimentalni in kontrolni skupini na omenjenih vsebinskih področjih.

Preglednica 5: Uspešnost reševanja nalog eksperimentalne in kontrolne skupine glede na vsebinska področja

Vsebinsko (pod)področje	Število nalog	Uspešnost reševanja nalog v %	
		Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina
Merjenje	4	85	83
Cela števila	4	88	94
Ulomki in decimalna števila	2	51	39

Zbrani podatki kažejo, da med skupinama ni bistvenih razlik v uspešnosti reševanja pri nalogah s področja *merjenje*. Z računanjem vrednosti χ^2 smo preverjali statistično pomembnost razlik na drugih dveh področjih. Ugotovili smo, da obstaja statistično pomembna razlika na nivoju 0,05 za podpodročje *cela števila* (Kullbackov preizkus $2\hat{I} = 6,570$; $m = 2$; $p = 0,037$; $V = 0,231$) v prid kontrolni skupini. Po pregledu izbranih nalog za to področje ugotavljamo, da se taki tipi nalog pogosto pojavljajo v veljavnih učbenikih in delovnih zvezkih za matematiko v 4. razredu, učencem so tovrstne naloge dobro znane in za uspešno reševanje ne zahtevajo višjih taksonomskih stopenj znanja (kot so jih zahtevale na primer izbrane naloge za matematični krožek). Izračunana vrednost statistike χ^2 za podpodročje *ulomki in decimalna števila* ne kaže statistično pomembne razlike na nivoju 0,05, ampak le trend k večji uspešnosti eksperimentalne skupine ($\chi^2 = 5,590$; $m = 2$; $p = 0,06$). Morda so bili učenci eksperimentalne skupine pri nalogah 3 in 8, ki sodita v omenjeno vsebinsko področje, nekoliko uspešnejši, ker nalogi zahtevata poznavanje vsebin, ki jih učenci do reševanja nalog v raziskavi še niso obravnavali. V takih primerih pride do izraza sposobnost učenca, da se znajde v neznanu situaciji, ko zastavljenega problema ni mogoče prevesti na reševanje že znanega problema; to je sicer pogost pojav pri načinih reševanja matematičnih nalog v naših šolah.

Zaključek

V prispevku je pokazana primerjava matematičnega dosežka učencev, ki sodelujejo v programu Didaktični petkotnik, v primerjavi z dosežkom matematično obetavnih učencev slovenskega šolskega prostora, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2003. Rezultat je razveseljujoč, kajti dosežki eksperimentalne skupine so za 7 % višji od dosežkov kontrolne skupine. Statistično pomembno bolje so reševali tri (v trendu štiri) naloge od dvanajstih, statistično slabši so bili pri eni nalogi. Dodatno so statistično pomembno višji dosežki na srednjem mejniku znanja ter na kognitivnem področju uporabe pojmov. Rezultat potrjuje domnevo, da problemsko naravnani pouk pozitivno vpliva tudi na znanje tradicionalne šolske matematike, ki jo podpirata Cotič in Zuljan (2009).

V predhodnih raziskavah smo že pokazali pozitiven vpliv programa na področju razvijanja ustvarjalnih sposobnosti učencev, ki obiskujejo Didaktični petkotnik. Ugotovili smo tudi, da so vključeni študenti bolj senzibilni za strategije, ki jih razvijajo učenci, ter da se prepričanja vključenih študentov na področju pomembnosti matematičnega diskurza in vseživljenjskega izobraževanja spremenijo v smeri, ki sledi sodobnim smernicam pouka matematike. Didaktični petkotnik se je z vseh do sedaj raziskanih vidikov pokazal kot primer dobre prakse, ki bi ga lahko vključili v modele izobraževanja učiteljev in modele za izvajanje interesnih dejavnosti s področja matematike v rednem izobraževalnem procesu prvih dveh triletij osnovne šole.

Alenka Lipovec

Influence of Math Club Activities on Primary Students' Mathematics Achievement

Didactic Pentagon is an experimental program used in elementary teacher education for the purpose of teacher change. Five stakeholders in the school environment on the basis of a teacher–student–parent–preservice teacher–teacher educator relation are included. The main idea is comprised of reversed roles in teaching and learning process. Elementary school preservice teachers should adopt beliefs and conceptions from the mathematically promising students (age 6-12). The programme is defined by 10 relationships among stakeholders and was evaluated from various viewpoints. Relationships can be visualized as diagonals and edges of pentagon with stakeholders as vertices. The only indirectly realized relationship of the 10 existing is between teacher educator and mathematically promising students, since the educator is not directly involved in the learning process. He/she only organizes a situation in which the process of teacher change could happen. All other relationships work in a direct manner through

pentagon activities. It was observed that pre- and in-service teachers' beliefs and their knowledge are of crucial importance for students' problem solving abilities. This area of research is known as "teacher change"- meaning a change in his/her beliefs and conceptions concerning teaching and learning. Different intervention programmes, that can be helpful in challenging prospective teachers' beliefs, were proposed, Didactic pentagon is one of them. It is also believed that mathematically gifted children have on average beliefs that are more positive and attitudes towards mathematics. Moreover, for elite students, when there was a causal relationship between attitude and achievement, achievement always claimed (unidirectional) causal predominance over attitude. Additionally, club activities mode also have a positive affect on beliefs about school subjects and foster cooperative learning, critical thinking and development of individual problem solving strategies. Overall results speak in favour of the presented approach. In the proposed programme, elementary preservice teachers and mathematically promising students play partners in the leading role as problem solvers during club activities. Empirical results focus on comparison in mathematics achievements of students included in the programme and mathematically promising students taking part in TIMSS 2003. Experimental group ($N = 44$) has surpassed control group ($N = 83$) in overall result by approximately 7 %. Statistically significant differences in favour of experimental group can be found at intermediate international benchmark of mathematics achievements and at problem solving cognitive domain. The results show that there are no statistically significant differences at TIMSS benchmarks. Experimental group surpassed control group at intermediate benchmark and at the content fractions and decimal numbers, however control group surpassed the experimental one at advanced benchmark and at the content of numbers at the rate of a statistical 0.10 trend. The causes for that could be found in short period of pentagon activities and in non-typical activities done at math club level. TIMSS tests traditional curricular knowledge that is not a part of pentagon activities. Programme evaluators may assess programmes on several dimensions to determine whether the programme works. Key performance indicators in our research were set according to programme stakeholders (impact on students, preservice teachers, parents etc.). The results reported in this paper showed the positive influence of the Pentagon programme on young mathematically promising students. Cooperation by basic schools and faculties in the context of knowledge and experience exchange is more and more important for the quality improvement of both institutions. We believe that the Pentagon programme represents a promising approach in elementary teacher training programmes.

LITERATURA

Boaler, Jo. 2013. *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. New Jersey: LEA.

- Carpenter, P. Thomas, Fennema, Elizabeth, Loef Franke, Megan, Levi Linda, Empson, Susan. 1999. *Children's Mathematics. Cognitively Guided Instructions*. Reston, VA: NCTM.
- Cotič, Mara, Zuljan Valenčič, Milena. 2009. Problem based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective motivational aspects. *Educational Studies*. 25 (3): 297–310.
- Ferbežer, Ivan. 2013. Miti o matematičnih talentih. *Matematika v šoli*. 19 (1/2): 4–17.
- Lipovec, Alenka, Bezgovšek, Helena. 2006. The didactic pentagon: students-teachers-parents-preservice teachers-teacher educators. *Department of mathematics report series*. 14: 85–88.
- Lipovec, Alenka, Drnovšek, Uroš. 2004. Avtentične oblike ocenjevanja dela študentov znotraj koncepta didaktični petkotnik (učenci-učitelji-starši-študenti-didaktiki). *Preverjanje in ocenjevanje*. 2 (4): 63–75.
- Lipovec, Alenka, Kosi Ulbl, Irena. 2008. Interesna dejavnost s področja matematike v različnih šolskih okoljih. *Revija za elementarno izobraževanje*. 1 (3/4): 79–86.
- Lipovec, Alenka, Pangrčič, Polona. 2008. Elementary preservice teachers' change. *Acta didactica napocensia*. 1 (2): 31–36.
- Ma, Xin, Xu, Jiangmin. 2004. Determining the Causal Ordering between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *American Journal of Education*. 110 (3): 256–280.
- Mann, L. Eric. 2005. *Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students*. Connecticut: University of Connecticut.
- Mapolelo, C. Dumma. 1998. Pre-service Teachers' Beliefs About and Attitudes Toward Mathematics: The Case of Dudu. *International Journal of Educational Development*. 18 (4): 337–346.
- Pajares, Frank, Graham, Laura. 1999. Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*. 24 (2): 124–139.
- Pehkonen, Erkki, Hannula, S. Markku. 2004. Mathematical Belief Research in Finland. *Nordic Studies on Mathematics Education*. 9 (2): 23–38.
- Peterson, L. Penelope, Fennema, Elizabeth, Carpenter, P. Thomas. 1989. Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*. 6 (1): 1–40.
- Sheffield, J. Linda, ur. 1999. *Developing Mathematically Promising Students*. Reston, Virginia: NCTM.
- Speer, M. Natasha. 2005. Issues of Methods and Theory in the Study of Mathematics Teacher's Professions and Attributed Beliefs. *Educational Studies in Mathematics*. 58 (3): 361–391.
- Tirosh, Dina, Stavy, Ruth, Tsamir, Pessia. 2001. Using the Intuitive Rules Theory as a Basis for Educating Teachers. V *Making sense of Mathematics Teacher Education*, (ur.) Lai Lin Fou, Thomas Cooney, 73–87. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Ligita Stramkale

Zur beruflichen Fortbildung der Musiklehrer in Lettland

Short scientific article

UDK: 37.011.3-051:78(474.3)

ABSTRAKT

Die berufliche Fortbildung der Musiklehrer war in Lettland immer ein aktuelles Thema. Vorschriften des lettischen Ministerkabinetts bestimmen die Anforderungen der beruflichen Fortbildung der Lehrer. Diese werden bei der Durchführung vielfältiger Fortbildungsprogramme für die Musiklehrer umgesetzt.

Im folgenden Beitrag werden die Besonderheiten der beruflichen Fortbildung der Musiklehrer und eines der Fortbildungsmodule – „*Didaktische Modelle des Musikunterrichts*“ – analysiert. Die hier referierte empirische Studie versucht, die Einstellungen der Musiklehrer zu den Einflussfaktoren auf die Qualität der beruflichen Fortbildungskurse und deren Lektoren zu erfassen. Als Ergebnis wird auf mehrere Faktoren hingewiesen, die auf die Qualität der beruflichen Fortbildungskurse der Musiklehrer Einfluss nehmen.

Schlüsselbegriffe: Musiklehrer, berufliche Fortbildung, Qualität der Fortbildungskurse

Poklicno usposabljanje učiteljev glasbe v Latviji

Kratki znanstveni članek

UDK: 37.011.3-051:78(474.3)

POVZETEK

Strokovni razvoj učiteljev glasbe je v Latviji še vedno aktualna tema. Predpisi latvijskega ministrstva določajo zahteve strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Ta se izvajajo v okviru različnih programov za usposabljanje učiteljev glasbe.

V prispevku analiziramo posebnosti profesionalnega razvoja učiteljev glasbe in enega od izobraževalnih modulov – Didaktični modeli glasbenega pouka. Empirična raziskava, iz katere izhajajo predstavljeni izsledki, poskuša zajeti odnos učiteljev glasbe do dejavnikov, ki vplivajo na kakovost programov poklicnega usposabljanja in njihovih predavateljev. V sklepu je poudarjenih več dejavnikov, ki vplivajo na kakovost poklicnega izobraževanja učiteljev glasbe.

Ključne besede: učitelj glasbe, profesionalni razvoj, kakovost razvojnih programov

Einführung und Aktualität der Studie

Über alle historischen Perioden der Republik Lettland war und ist die berufliche Fortbildung der Musiklehrer stets ein aktuelles Thema. Bis zum letzten Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts erhielten Personen, die als Lehrer in Lettland tätig waren, keine spezielle pädagogische Ausbildung. Auszubildende bereiteten ihre Schüler/Studenten als ihre „Nachfolger“ auf den Lehrberuf vor. Es gab in der Regel keine systematische Lehrerbildung wie heute.

Als Begründer einer Lehrerbildung in Lettland gilt Ernests Gliks (1652-1705), der seine Tätigkeiten im Bildungsbereich mit demokratischem Charakter und Menschlichkeit erfüllte.

Für Musiklehrer in Lettland gab es bis in die 1930er Jahre keine spezielle Vorbereitung. Im Jahr 1921 beschrieb der Komponist und Musikpädagoge Jekabs Graubins das niedrige musikalische Bildungsniveau der Musiklehrer in einem Artikel (Graubiņš 1921, 32). Das Fach wurde von Lehrern unterrichtet, die keine spezielle musikalische Bildung hatten. Das hat die musikalische Entwicklung der Schüler nicht gefördert.

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Musiklehrer wesentliche Schwerpunkte in der Musikpädagogik in Lettland. In dieser Zeit gab es klare Vorstellungen von einem „perfekten Lehrer“:

- *„Ein schlechter Mensch kann kein guter Lehrer sein, weil im Lehrerberuf die persönlichen Qualitäten zu professionellen werden sollen;*
- *in der Persönlichkeit der Lehrer sollen sich Talent und Kenntnisse vereinen“* (Rinkužs 1938, 196).

Angesichts der oben genannten Feststellungen sollten für die Lehrer, die Musik unterrichten, regelmäßige Weiterbildungskurse veranstaltet werden.

Obwohl in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts speziell ausgebildete Musiklehrer in den Schulen angestellt waren, war es wesentlich, zahlreiche berufliche Fortbildungsprogramme für Musiklehrer anzubieten, um sie mit neuen Lehrmethoden – wie zum Beispiel – mit der relativen Solmisation vertraut zu machen; auch konnten sie dadurch ihr persönliches Wachstum im Lehrerberuf vorantreiben.

Zurzeit wird die Ausbildung zum Beruf des „Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen“ an vier Hochschulen und Universitäten in Lettland angeboten:

- Jāzeps Vītols Lettische Musikakademie (JVLMA),
- Hochschule für Pädagogik und Bildungsverwaltung Riga (RPIVA),
- Universität Daugavpils und
- Universität Liepāja.

Das Musiklehramt erfordert nicht nur besondere Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern auch die entsprechende pädagogische Fundierung.

Um in einer Schule als Musiklehrer arbeiten zu können, muss man

- eine umfassende musikalische Bildung nachweisen;

- mehrere Musikinstrumente spielen können;
- die Schwerpunkte der Musiktheorie und Musikgeschichte kennen;
- sich die Grundlagen von Singen und Dirigieren aneignen und vor allem in der Praxis anwenden können.

Gleichzeitig muss ein Musiklehrer die entsprechenden pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse erwerben und sie befolgen; darüber hinaus muss er Erkenntnisse der Musikdidaktik richtig anwenden und die Besonderheiten des interessenorientierten Lernens berücksichtigen.

Angehende Musiklehrer können bereits während ihrer pädagogischen Praxis erste Erfahrungen in den vielseitigen Aufgaben eines Musiklehrers gewinnen: Sie brauchen vor allem auch organisatorische Kompetenz, um die Planung des Unterrichtsprozesses sinnvoll erstellen zu können – adäquate Formen musikalischer Aktivitäten finden und die Besonderheiten jeder Altersgruppe beachten. So ist es wichtig, geeignete Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen auszuwählen; darüber hinaus müssen sie wissen, wie die jeweilige Struktur des Musikunterrichts aufzubauen ist und wie die musikalischen Tätigkeiten der Schüler gefördert werden können. Theoretisches Hintergrundwissen verbindet sich mit der Fähigkeit, die Schüler im kognitiven Bereich dem Lehrplan entsprechend anzuleiten und

in ihnen mit Hilfe kooperativer Strategien strukturiertes Wissen aufzubauen. Ein gutes Strukturieren von Wissen geht Hand in Hand mit der Realisierung didaktischer Prinzipien. Die emotionale Aktivität richtet sich an die Einstellungen der Lehrer zur Musikkultur und die Fähigkeit, im Unterricht zusammen mit den Schülern den Sinn für das Ästhetische zu bilden, und eine positive emotionale Einstellung zur Musik zu schaffen.

Durch Forschungsaktivitäten sollen die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrer verbessert werden. Dies erfolgt insbesondere durch die Analyse der musikalischen und pädagogischen Aktivitäten der Lehrer sowie durch permanente Selbstreflexion und -entwicklung.

Mit einem Hochschulabschluss geht die Ausbildung der Musiklehrer allerdings nicht zu Ende. Auf der einen Seite ist berufliche Fortbildung in den Vorschriften des Ministerkabinetts Nr. 363 festgelegt (*Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtību*, 05.10.2014); auf der anderen Seite geben die Musiklehrer zu, dass sie in ihrer täglichen Arbeit vor vielen Problemen stehen – z.B. Planung und Realisierung der pädagogischen Arbeit, Umsetzung der Aktivitäten der Schüler

Die Musiklehrer sind nicht immer in der Lage, diesen Anforderungen gerecht zu werden, weil ihnen notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen. Deswegen ist die berufliche Fortbildung ein integraler Bestandteil der pädagogischen Tätigkeiten jedes Musiklehrers.

Nach Meinung von Ivan Nagel „*leben [wir] im wahren Wortsinn nur, solange wir lernen: uns entwickeln, weiterbilden*“ (Nagel 2003, 289).

Aufgrund der oben skizzierten Anforderungen bzw. Mängel wird das Ziel der vorliegenden empirischen Studie bestimmt:

- die Besonderheiten der beruflichen Fortbildung der Lehrer zu analysieren;
- die Einstellung der Musiklehrer zu diversen Einflussfaktoren auf die Qualität der beruflichen Fortbildungskurse aufzuklären.

Zur Forschungsmethodik

Um das Ziel der empirischen Studie zu erreichen, wurde zunächst theoretische Literatur zu Besonderheiten der beruflichen Fortbildung bei Erwachsenen gesichtet und analysiert. Die Erhebung, an der sich 356 Musiklehrer beteiligt haben, wurde zwischen Juni 2011 und März 2013 durchgeführt. Die Musiklehrer hatten die Möglichkeit, ihre fachlichen und pädagogischen Kompetenzen durch Kurse im Umfang von 36 Stunden zu erweitern und zu entwickeln. Sechs einzelne Module wurden für die professionelle Entwicklung angeboten. In diesen Modulen haben die Musiklehrer nicht nur Innovationen und Lehrmethoden des Faches Musik kennen gelernt, sondern auch neue Erkenntnisse aus Pädagogik und Psychologie erworben. Besonders wichtig war dabei die Entwicklung der Fähigkeiten zur effektiven Anwendung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Musikunterricht.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird jedoch nur ein Modul – *Die didaktischen Modelle des Musikunterrichts* (im Umfang von sechs Stunden) – analysiert. Die Ergebnisse wurden auf die gesamten Kurse für die Entwicklung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen extrapoliert. Es wurden 16 Gruppen gebildet, wobei jede Gruppe im Durchschnitt aus 23 Musiklehrern besteht. Die angebotenen Fortbildungskurse finden nicht nur in der Hauptstadt Riga statt, sondern auch in anderen Städten wie Cesis, Ventspils, Limbazi, Aluksne, Daugavpils, Liepaja, Kuldīga, Tukums und Jekabpils.

Nach jeder Vorlesung wurden die Musiklehrer gebeten, Inhalt und Lehrmethoden sowie die Qualität des Lektors des Moduls (*Die didaktischen Modelle des Musikunterrichts*) zu bewerten. Insgesamt wurden 12 Fragen gestellt, von denen vier Fragen die Qualität des Inhalts und die mögliche Umsetzung des erworbenen Wissens im Musikunterricht betreffen. Vier Fragen zielen darauf ab, ob die Lehr-/ Lernmethoden an die Bedürfnisse der Musiklehrer angepasst waren. Zwei Fragen tangieren die Ansichten der Lehrer über die Arbeit mit Internet bzw. e-Learning sowie den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Zwei weitere Fragen betrafen die Qualitäten des Lektors.

Jede Frage war auf einer sechsstufigen Skala zu bewerten (6 – stimme voll zu, 5 – stimme zu, 4 – stimme teilweise zu, 3 – lehne teilweise ab, 2 – lehne ab, 1 – lehne voll ab). Resultate wurden über das arithmetische Mittel gewonnen und analysiert. Die Ergebnisse werden in Tabellen in Prozenten angegeben.

Zur Ermittlung einer Korrelation zwischen den Einflussfaktoren auf die Qualität der beruflichen Fortbildungskurse wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Kendall ermittelt. Die Daten wurden mit SPSS 19 verarbeitet.

Besonderheiten der beruflichen Fortbildung der Musiklehrer

Die berufliche Fortbildung von Musiklehrern ist aufgrund permanenter Veränderungen in der Gesellschaft notwendig. Damit sich Lehrer an diese permanenten Veränderungen schneller anpassen können, sind nach Michael Fullan folgende vier Fähigkeiten erforderlich:

- Entwicklung einer persönlichen Vision;
- Erkenntnis;
- Fertigkeit;
- Zusammenarbeit (Fullan 1999, 23).

Jeder Lehrer sollte sich bemühen, effektiv zu sein, um positive Veränderungen im Bildungssystem zu bewirken. Die nationale Bildungspolitik fordert heutzutage, dass der Lehrer

- in der Lage ist, sich an neue Themen und Lehrmethoden anzupassen;
- für die Qualität der Ausbildung verantwortlich sein muss;
- an allen Arbeitsplänen der Schule beteiligt ist;
- neue Technologien im Unterrichtsprozess einführen muss (*Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija 2000, 78*).

Die oben genannten Punkte machen deutlich, dass berufliche Fortbildung der Musiklehrer nicht nur einen persönlichen und beruflichen Entwicklungsfaktor darstellt, sondern auch eine wichtige Bedingung für die Entwicklung des Bildungssystems sein kann.

Besonderheiten der Lehrerfortbildung liegen in der Verwendung vielfältiger Methoden zu ihrer beruflichen Entwicklung. In beruflichen Fortbildungsprogrammen sollen Musiklehrer Lust aufs Lernen bekommen, was wiederum die selbständige Weiterbildung begünstigt.

Es ist daher wesentlich, dass im Verlauf der Fortbildungskurse die Lernmotivation, die durch mehrere Faktoren beeinflusst werden kann, aufrecht erhalten wird.

Zu diesen Faktoren zählen:

- positive Emotionen;
- Interesse an erlernten Inhalten;
- die Nützlichkeit der Informationen;
- die Verwendungs-/Anwendungsmöglichkeiten

Wenn die Musiklehrer die Kenntnisse, die sie im Fortbildungsprogramm erworben haben,

in der Praxis umsetzen können, dann wird der Lernprozess für sie nützlich sein und wird schon bei der ersten Begegnung positive Emotionen wecken.

Janis Vablis findet, dass *„die Einführung des erfahrungsbasierten Lernens und des offenen Lernens in der Erwachsenenbildung wichtig ist“* (Vablis 2004, 45). Beim erfahrungsbasierten Lernen handelt es sich um theoretische Maßnahmen und praktische Tätigkeiten; das ist Lernen durch Handeln und Tun. Die Bedeutung des erfahrungsbasierten Lernens wurde schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts von D. Kolb und J. Dewey erkannt.

David Kolb entwickelte einen erfahrungsbasierten Lernzyklus, bei dem vier Schritte verbunden werden:

- Konkrete Erfahrung,
- Beobachtung und Reflexion,
- Abstrakte Begriffsbildung und
- Aktives Experimentieren und Überprüfung (Kolb & Yeganeh 2011, 4).

John Dewey betont die Rolle der Erfahrung im Lernprozess (Дьюи 2000, 371). Im Bezug auf den Musikunterricht ist es jedoch nicht so einfach, die Erfahrungen der Musiklehrer mit den theoretischen Kenntnissen in der beruflichen Fortbildung zur Kongruenz zu bringen. Brit Lonstrup ist der Meinung, dass sich die Lektoren auf persönliche Erfahrungen der Lehrer verlassen und ihnen die Möglichkeit geben müssen, selbständig zu arbeiten, statt Fragen zu beantworten und Anweisungen zu geben (Lonstrup 1995, 77).

Das Prinzip „offenes Lernen“ impliziert die effektive Verwendung von Informationstechnologien. Auch diverse elektronische Datenbanken werden für die berufliche Fortbildung der Lehrer verwendet – z.B. ERIC (Education Resources Information Center), oder EBSCO – eine Datenbank, in der man zahlreiche Zeitschriften und Bücher über die aktuellen Themen der Musikpädagogik finden kann.

Auch die Portfoliomethode erweist sich in der Lehrerfortbildung als sinnvoll; sie hilft den Lehrern, das Lernen selbstständig zu organisieren und ihr berufliches Wachstum zu reflektieren. Das Portfolio enthält Vorbereitungsmaterialien, Reflexionen über die gehaltenen Unterrichtsstunden und mögliche Perspektiven für die künftige Weiterbildung. Es wird immer wieder mit Materialien und Dokumenten ergänzt, die die berufliche Fortbildung der Lehrer dokumentieren. Diese Methode ist die beste Form des selbstregulierten Lernens.

Der Leiter des Fortbildungsprogramms fungiert für die Musiklehrer als Partner; gleichzeitig ist er auch Subjekt des pädagogischen Prozesses. Dies wird möglich, wenn in den Fortbildungskursen die folgenden Voraussetzungen Berücksichtigung finden:

- ein aktuelles Thema für Musiklehrer anzubieten;
- musikalische Tätigkeiten für Musiklehrer zu organisieren, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Musikbereich zu entwickeln.

Mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität beruflicher Fortbildungskurse für Musiklehrer

Die Evaluation von Fortbildungskursen für Musiklehrer ist eine Möglichkeit, ehrliches und konstruktives Feedback zu erhalten, Kursinhalte und Verwendbarkeit der Methoden zu erfassen sowie die Arbeitsqualität des Lektors festzustellen.

Für Musiklehrer ist es wichtig, dass in den Fortbildungskursen ein Gleichgewicht zwischen theoretischen und praktischen Aktivitäten herrscht (stimme voll zu – 46,2%; stimme zu – 45,4%). Die Lehrer brauchen nicht nur erlernte Kenntnisse, sondern auch die Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten (stimme voll zu – 46,5%; stimme zu – 43,7%).

Ebenso wichtig ist es, dass erworbenes Wissen für Innovationen im Unterricht verwendet werden kann (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Faktoren, welche die Qualität beruflicher Fortbildungskurse beeinflussen (n = 356; Angaben in Prozenten)

Behauptungen	6	5	4	3	2	1
Der erlernte Inhalt ist aktuell	47,5	45,4	7,1	0	0	0
Es herrscht ein Gleichgewichtes zwischen theoretischen und praktischen Aktivitäten	46,2	45,4	7,0	1,4	0	0
Geeignete Unterrichtsformen und -methoden können den Lernprozess fördern	49,1	41,5	8,8	0,6	0	0
Lehrmethoden und Situationen unterstützen die Sicherstellung der erlernten Kenntnisse	43,2	49,0	7,3	0,2	0,3	0
Die Zeitplanung entspricht dem vorgesehenen Lerninhalt	38,9	54,9	5,6	0,6	0	0
Selbständige Arbeit und Klausuren sind sinnvoll und angemessen	36,8	48,3	14,8	0	0	0
Die e-Learning Materialien sind für das Lernen ausreichend	35,1	47,8	12,1	4,1	10,9	0
Der Inhalt fördert kreative Zugänge für weitere Aktivitäten	46,9	43,8	6,9	2,4	0	0
Meine IT-Fertigkeit verbessert sich während der Kurse	25,8	37,1	19,7	6,3	7,5	3,6
Ich werde die erlernten Kenntnisse zur Innovation meiner Arbeit verwenden	49,3	36,7	11,7	2,3	0	0
Die Lehrmethoden fordern zu aktiver Zusammenarbeit auf	46,5	43,7	8,2	0,6	1,0	0
Die Arbeit des Lektors war qualitativvoll	64,5	29,1	5,4	0	1,0	0

Die Mehrheit der Musiklehrer stimmt voll zu (47,5%) oder stimmt zu (45,4%), dass die Lerninhalte in den Fortbildungskursen für sie aktuell sind. Die Musiklehrer denken, dass die Lerninhalte qualitativvoll sind, wenn

- die in den Kursen erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten im Lehr- und Lernprozess angewendet werden können ($r=0,83$);

- kreative Zugänge zur Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts gesichert werden ($r=0,71$);
- selbständige Arbeit und Klausuren während der Kurse sinnvoll und angemessen sind ($r=0,67$).

Die Mehrheit der Musiklehrer stimmt voll zu (49,1%), dass geeignete Unterrichtsformen und Lehrmethoden die Aneignung von Lerninhalten fördern können. 49% der Musiklehrer stimmen zu, dass die in den Kursen verwendeten Lehrmaterialien und Situationen die erlernten Kenntnisse unterstützen können.

In der Erhebung wurde festgestellt, dass ein enger Zusammenhang besteht

- zwischen den verwendeten Lehrmethoden und Organisationsformen der Lerninhalte – einerseits – und
- der Qualität und Vielfalt der e-Learning Materialien ($r=0,70$)
- sowie einer möglichen innovativen Anwendung der erlernten Kenntnisse im Lehr- und Lernprozess ($r=0,71$) andererseits.

Musiklehrer entwickeln sich permanent und haben Interesse an didaktischen, methodischen und technologischen Innovationen.

Bei der Konzeption beruflicher Fortbildungskurse müssen vier Komponenten berücksichtigt werden: Inhalte, Methoden, die Qualität des Lektors sowie die Entwicklung der Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Komponenten der beruflichen Fortbildungskurse ($n = 356$; Angaben in Prozenten)

Kompetenzen	6	5	4	3	2	1
Inhalte	47,5	42,8	8,2	1,5	0	0
Methoden	43,9	45,6	9,8	0,4	0,3	0
Entwicklung der Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien	30,5	42,5	15,9	5,2	9,2	1,8
Die Qualität des Lektors	43,2	42,0	5,5	0,3	0	0

Am höchsten wurden die Inhalte und die Qualität des Lektors bewertet. Die Qualität des Lektors kann während der beruflichen Fortbildungskurse eingeschätzt werden durch:

- die Berücksichtigung des Gleichgewichts zwischen theoretischen und praktischen Aufgaben ($r=0,64$);
- die richtige Auswahl von Unterrichtsformen und Lehrmethoden ($r=0,71$);
- ausreichende e-Learning Materialien ($r=0,78$);
- die Verbesserung von Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien ($r=0,79$);
- eine mögliche Durchführung von Innovationen im Unterrichtsprozess ($r=0,73$);
- die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme bei der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten ($r=0,62$).

Nur 30,5% der Musiklehrer stimmen voll zu, dass ihre Kompetenzen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien während des Kurses

entwickelt wurden. Man darf nicht vergessen, dass die Fertigkeit der Musiklehrer bei der Nutzung vielfältiger Informations- und Kommunikationsmitteln – ebenso wie für Lehrer anderer Unterrichtsfächer – wichtig ist. Dies kann einen modernen Zugang zum Unterrichtsprozess sichern. Auch hinsichtlich der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ist es wichtig, ein Gleichgewicht zwischen theoretischen und praktischen Aufgaben zu berücksichtigen ($r=0,74$). Das erfolgt durch:

- die richtige Auswahl von Unterrichtsmethoden und Organisationsformen ($r=0,65$);
- ausreichende e-Learning Materialien ($r=0,72$);
- die mögliche Anwendung der erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten in der pädagogischen Tätigkeit ($r=0,69$);
- die Möglichkeit von aktiven Zusammenarbeit während des Kurses ($r=0,64$).

Musiklehrer in Lettland verbinden die Qualität beruflicher Fortbildungskurse mit der Fähigkeit des Lektors zur Planung der Tätigkeiten und Aufgaben während des Kurses.

Die Zeitplanung für die Erreichung des Kurszieles ist angemessen, wenn der Lektor die entsprechenden selbstständigen Arbeiten ermöglicht ($r=0,77$).

Hohe Qualität in beruflichen Fortbildungskursen kann nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Musiklehrer entwickeln, sondern auch langfristig zur Entwicklung des Bildungssystems beitragen.

Schlussfolgerung und Diskussion

Heutzutage bestreitet niemand mehr, dass fachliche Kompetenzen allein ausreichen, um als Musiklehrer arbeiten können. Bei der Fachkompetenz vereinen sich theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten. Die einmal erworbene Qualifikation garantiert lebenslange fachliche Kompetenzen nicht. Musiklehrer müssen sich permanent entwickeln und die für den Lehrerberuf notwendigen Kenntnisse erweitern, um den veränderten Anforderungen der Unterrichtsarbeit gerecht werden zu können.

Die berufliche Fortbildung der Lehrer hat ihre Besonderheiten, die primär durch Folgendes charakterisiert werden: Prinzipien des erfahrungsbasierten und des offenen Lernens und

Verwendung von vielfältigen Arten beruflicher Fortbildung. Darüber hinaus sollte der Lektor Partner und gleichzeitig Subjekt im pädagogischen Prozess sein.

Bei der inhaltlichen Planung beruflicher Fortbildungsprogramme fragen sich Lektoren oft, ob denn die Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten nur im Musikbereich notwendig ist.

In der empirischen Studie zeigte sich, dass bei der inhaltlichen Planung die Aktualität der ausgewählten Themen zu berücksichtigen ist. Gleichzeitig müssen sie in den Bereichen Pädagogik, Psychologie sowie Informations- und

Kommunikationstechnologien Lernprozesse in Gang setzen. Pädagogische Kenntnisse ermöglichen es dem Lehrer, geeignete Lehrmethoden für den jeweiligen Unterrichtsinhalt zu wählen und die Schüler zu vielfältigen Aktivitäten im Unterricht anzuregen. Psychologische Kenntnisse helfen dem Musiklehrer, die Lernfortschritte jedes einzelnen Schülers zu beobachten, die eigene Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und zu verbessern.

Die effektive Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien sichert einen interessanten und modernen Musikunterricht.

Von großer Bedeutung ist jedoch die direkte Umsetzbarkeit des in Fortbildungskursen Gelernten in der eigenen Unterrichtsarbeit was durch eine Gleichgewichtung von Theorie und Praxis erreicht werden kann. Vor allem der Praxisbezug erleichtert eine qualitative Planung und kreative Durchführung des Musikunterrichts.

Wie die Ergebnisse der Studie zeigten, ist in den Fortbildungskursen die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien unzureichend; das Auffinden von geeigneten Lehrmaterialien ist ein weiteres Desiderat.

Ligita Stramkale

On Professional Development for Music Teachers in Latvia

The development of skills and knowledge of music teachers has always been one of the most urgent problems in music education in Latvia. Music teachers use four types of activities in pedagogical practice: organizational, cognitive, emotional and research activities. Research activities are important to analyse the musical and pedagogical achievement of teachers; they help engage them in continuous professional development.

Based on theoretical literature special features of the professional development of Latvian music teachers were analysed.

The following aspects seem to be important in adult education:

- Experiential learning and open learning principles;
- Use of various types of professional development;
- Lecturers have to be partners and subjects of the pedagogical process at the same time.

The empirical study involved 356 music teachers (n=356). The aim of the research was to identify factors that could determine the quality of the professional development courses (implementation and management).

The empirical study brought to light that four components must be taken into account to improve and provide the professional development courses for music

teachers: content, methods, quality of lecturers, and development of the strategy for developing information and communication technologies skills.

As to the aspect of content it is important to take into account the most topical and relevant issues for music teachers – not only being related to the development of knowledge and skills in the field of music but also providing professional development in pedagogy, psychology and in the area of information and communication technologies.

The transfer of knowledge and skills – acquired in the professional development course – into practice is a further important issue.

Therefore the content of professional development courses should provide a balance between theory and practice. Music teachers believe that the acquisition of new knowledge helps innovate music learning; practical activities encourage creative planning and management of music lessons.

Music teachers expect the lecturers to allow independent study; then tests during the professional development will be reasonable and appropriate. They want to use their time during the course efficiently, but also by following an e-learning approach. Teaching material, therefore, has to be available electronically and must be varied and of good quality.

Unfortunately the professional development course analysed could not improve ICT-skills of music teachers effectively. Therefore it is recommended to pay more attention to these aspects during planning and providing new professional development courses.

LITERATURANGABEN

Graubiņš, Jēkabs. 1921. Dziedāšanas skolotāju sagatavošana pamatskolām. *Latvju mūzika*. 2 (01.04): 32-34.

Fulans, Maikls. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.

Kolb, D. A., & Yeganeh. B. 2011. Deliberate Experiential Learning: Mastering the Art of Learning from Experience. <http://learningfromexperience.com/media/2012/02/deliberate-experiential-learning.pdf> (Accessed October 05, 2014)

Lonstrup, Brita. 1995. *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.

Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija. 2002. Rīga: Profesionālās izglītības attīstības programmas aģentūra.

Nagel, Ivan. 2003. Weiterbildung. In Kluge, Jürgen (Hrsg.); Reisch, Linda (Hrsg.) *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.

Rinkužs, Kārlis. 1938. *Jānis Cimze*. Rīga: Valters un Rapa.

Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtību. <http://likumi.lv/doc.php?id=258334> (Accessed October 05, 2014)

Vablis, Jānis.. 2004. *Skolēna personības attīstības - izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC

Дьюи, Джон. 2000. *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс.

*Jerneja Herzog**Brigita Strnad*

Proaktivnost slepih in slabovidnih pri dojemanju abstraktne in figuralne umetnosti

Kratki znanstveni članek

UDK: 73/76:376-056.262

POVZETEK

V prispevku predstavljamo teoretična izhodišča o dojemanju likovnega jezika pri slepih in slabovidnih. Osrednji del prispevka namenjamo predstavitvi rezultatov raziskave študije primera, v kateri smo preizkušali različne metode pri delu s slepimi in slabovidnimi osebami pri dojemanju abstraktne in figuralne umetnosti skozi njihovo lastno aktivnost. Ker so slepe in slabovidne osebe vse bolj vpete v običajno življenje, slepi in slabovidni otroci pa tudi vključeni v izobraževalne sisteme tako v šolah kot v muzejih, se nam zdi zelo pomembno, da se zavedamo pomembnosti izbiranja ustreznih metod pri približevanju likovnega sveta tej skupini.

Ključne besede: likovna umetnost, slepota, metode dela, muzejska pedagogika

The Proactivity of the Blind and Partially Sighted in Comprehending Abstract and Figurative Art

Short scientific article

UDK: 73/76:376-056.262

ABSTRACT

In the paper we present the theoretical starting points about comprehending the language of art in the blind and partially sighted. The central part of the article is dedicated to the presentation of the outcomes of a case study, in which different methods of working with the blind and partially sighted in comprehending abstract and figurative art through their own activity were tested. As blind and partially sighted persons have increasingly been involved in usual life and blind and partially sighted children also get included in the education systems both in schools and in museums, we have found it important to be aware of the importance of selecting appropriate methods of bringing the world of art closer to this group.

Key words: fine arts, blindness, methods of work, museum pedagogy

Uvod

Pri delu s slepimi in slabovidnimi v likovni umetnosti se vedno poraja vprašanje, katere poti oziroma kateri postopki in pristopi so najbolj ustrezni, da lahko z njimi približamo likovni svet slepi in slabovidni osebi. Slepemu so bolj dostopne prostorske postavitve, instalacije, kipi zaradi njihove tridimenzionalnosti. Zaplete pa se pri sliki, grafiki ali risbi. Lastnosti likovnega izraza na ploskvi so tako kompleksne, če pomislimo, kako si lahko slepa oseba predstavlja perspektivo, sence, barvo. Juricevic (2009) meni, da je karakteristika razpravnega inputa vedno omejena na dva vidika: kontrastno barvo (tj. kakšne barve je to) in nasičenost (tj. koliko barve je tam). Avtor dodaja, da so ob tem odprta vedno nova vprašanja: kaj je lastnost opazovalca in kako delujeta v interakciji. Pravi, da »večina teorije barvnega vida temelji na tem, da ima vizualni sistem barvne kanale, ki so različno občutljivi na barvne kontraste« (prav tam, 22). Da je prevod iz enega umetniškega področja v drugega uspešen, mora biti izpolnjen pogoj, in sicer čim več skupnih mehanizmov. Juricevic pravi, da ravno ta zahteva velikokrat onemogoča nekatere vrste prevodov. Utemeljuje na način, da z vizualno in avditivno zaznavo ne moremo dobiti čim več enakih mehanizmov. Npr. pesmi Andree Bocellia *Con te partiro* ne moremo prevesti v slikovni jezik/sliko, ki proizvaja enako estetsko izkušnjo. Trdi pa, da je mogoč prevod med vizualnim in taktilnim.

Umetnost je ustvarjena v vidnem svetu, lahko deluje kot kritika, deformacija, simbol nečesa, vedno pa je povezana z vizualnim karakterjem družbe. Zato se vedno odpira vprašanje Zakaj naj bi se slepi ljudje soočali z umetnostjo? Ponujamo odgovor Lipec Stopar et al. (2009, 8): »za vsestranski razvoj, odkrivanje in razvijanje interesov, znanja in veščin je potrebno vsem skupinam ljudi zagotoviti enak dostop do vseh področij izobraževanja«.

Pomemben pa je temeljit razmislek o pedagoškem pristopu v likovni umetnosti s slepimi in slabovidnimi, ki imajo težave z vidnim svetom (De Coster in Loots 2004). Avtorja poudarjata pomembnost pogleda in pravita, da je le-ta značilen za pojav v umetnosti. Vendar nima vsaka umetnina enake vizualne intenzivnosti. Vizualna intenzivnost je glavni koncept v izobraževanju slepih in slabovidnih z vidika likovne umetnosti (prav tam). Če se ob tem osredotočimo na likovno umetnost in umetniško delo, poudarjata (prav tam), šele pri delu s slepimi in slabovidnimi začnemo razmišljati o vrednotenju umetniškega dela skozi vid oz. vizualne intenzivnosti v obravnavanju umetniškega dela. In tudi pristop je prilagojen izbrani umetnini. Npr. umetniško delo Andyja Warhola *Brillo Soap Pads* (1964–1969) zahteva drugačen pristop kot umetniško delo Claudea Moneta *Woman with a Parasol* (1886) ali umetniško delo Marka Rothka *White Cloud Over Purple* (1957).



Slika 1: Andy Warhol: Brillo Soap Pads (1964–1969), Woman with a Parasol (1886), Mark Rothko: White Cloud Over Purple (1957)

De Coster in Loots (2004) menita, da je vizualna intenzivnost v teh delih zelo različna in le ustrezen likovnopedagoški pristop to različnost pri delu s slepimi in slabovidnimi osebami tudi upošteva.

Ustrezen likovnopedagoški pristop je pomemben pri vseh zvrsteh likovne umetnosti, še posebej pri predstavljanju dvodimenzionalnih del. Nekoliko lažje je, kadar imamo pred seboj predmetni ali figurativni motiv, saj posnema stvarni svet, s katerim slepi in slabovidni imajo izkušnje, poznajo ga bodisi preko tipne izkušnje, vizualnega spomina ali ga delno zaznavajo z vidom. Pri upodabljanju abstraktnega ali nepredmetnega motiva pa se umetnik odmika od realnega – predmetnega in figurativnega upodabljanja motiva. Likovni elementi niso v vlogi prezentacije stvarnega sveta, temveč so predstavljeni kot čisti likovni znaki in kot takšni tvorijo svojstven vizualni svet, za katerega, predvidevamo, vsaj slepi od rojstva nimajo nikakršne predhodne izkušnje. Zaradi drugačnih izhodišč potrebujemo drugačne pristope k interpretaciji za slepe in slabovidne osebe v obeh umetniških načinih izražanja, abstraktnem in figurativnem.

V naši raziskavi smo se omejili na doajmanje abstraktne in figurativne likovne umetnosti pri slepih in slabovidnih osebah. Osredotočili smo se na občutke, asociacije, moč besede, možnosti prevajanja vizualnega v taktilno ter predvsem na razvijanje dialoga, ki vodi v k želenemu cilju – pridobivanju nove estetske izkušnje. Vključili smo tudi lastno likovno izražanje udeležencev, kot metodo, ki bo poglobila razumevanje in doživljanje umetnin, ki smo jih spoznavali na razstavi. Na ta način postane slepi ali slabovidni aktivni udeleženec pedagoškega procesa oziroma, kot piše Byszewski (2003, 3), aktivni udeleženec soustvarjalec znaka razstave, ki začne funkcionirati šele v trenutku doajmanja. Za učinkovito načrtovanje in uresničevanje cilja pa se je najprej treba seznaniti z obiskovalci. Tudi muzej mora pri načrtovanju programa dobro poznati svoje obiskovalce, biti mora seznanjen s pričakovanji, predstavami in stereotipi, ki jih spremljajo. Tekom raziskave smo se zagotovo soočili s stereotipom, da slepim in slabovidnim ni mogoče predstavljati slikarskih, še posebej abstraktnih del. Predvsem pa smo pri načrtovanju upoštevali, da »čeprav večina uporablja svoje ostanke vida in svoj vizualni spomin, pa je za slepe ljudi značilno, da spoznavajo svet okoli sebe s

pomočjo drugih čutil, s sluhom, tipom, tudi vohom in z lastno imaginacijo» (Lipec Stopar et al. 2009, 16).

Namen empirične raziskave

V okviru empirične raziskave nas je zanimalo:

- Ali lahko abstraktno sliko slepi in slabovidni dojemajo enako intenzivno kot figurativno?
- Ali bodo slepi in slabovidni preko različnih asociacij (asociacij, ki so jih podali videči udeleženci, in lastnih), ki nastajajo na podlagi osebnega doživljanja, pridobili dovolj informacij o abstraktni umetnini, da jo bodo lažje razumeli, doživeli?
- Ali je igra asociacij primerna metodološka pot, s katero lahko slepim in slabovidnim približamo abstraktno likovno umetnost?

Metodologija

Raziskovalna metoda

Uporabili smo študijo primera.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 23 udeležencev projekta AKTIV (med seboj različnih, a enakopravnih), od tega je bilo 21 študentov Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ter 2 slabovidni udeleženci.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Raziskavo smo izvedli v mesecu maju 2014 v na razstavi *60!Panorama, razstava del iz zbirke UGM ob 60. obletnici* v Umetnostni galeriji Maribor, v avtentičnem prostoru, kjer so nam bila dostopna originalna dela. Pridobljene podatke (zapise ter fotografski material) smo zbrali in jih kvalitativno obdelali.

Rezultati in interpretacija

Analiza rezultatov prvega dela »Abstraktna umetnost«

V prvem delu načrtovanja raziskave smo udeležencem predstavili vsebino, ki se je navezovala na abstraktno umetnost, in sicer dve umetniški deli. Prvo, ki smo ga obravnavali, je bilo umetniško delo slika Marjana Gumilarja, *Par* (olje na platnu, 1999). Drugo umetniško delo sta bili umetniški deli Alena Ožbolta, *Waste Reactor (Consumer Goods, Consumer Bads)* (odpadki, plastika, 2008) in *Production – Refuse* (odpadki, plastika, steklo, 2008). V obeh primerih smo dialog razvijali s pomočjo pridobljenih asociacij. Pri sliki so pridobili asociacije samo od videčih in slabovidnih oseb, pri spoznavanju umetniških objektov pa smo slepim ponudili možnost neposrednega stika s tipanjem. Namesto konkretnega objektivnega opisovanja slike smo se tokrat posluževali asociacij, ki temeljijo na subjektivnem

doživljanju. Z nalogo smo udeležence spodbujali v aktivno gledanje in razmišljanje o umetnini, to pa je tudi dodatna spodbuda slabovidnim, da uporabljajo ostanek vida. Udeleženci igre ponujajo različne odgovore, na kaj jih delo spominja, kakšne občutke jim vzbuja itd. Predstavlja njihov osebni odziv na umetnino, zato običajno dobimo toliko različnih asociacij, kolikor je udeležencev. Raznolikost asociacij omogoča vživljanje v pogled drugega in hkrati večplastno gledanje in spoznavanje umetnine – in prav to je bilo izhodišče za naše nadaljnje delo. Vloga muzejskega pedagoga je bila, da vodi pogovor – zbira asociacije, postavlja vprašanja, udeležence spodbuja v pojasnjevanje asociacij, v vživljanje asociacij drugih ... V pogovor smo vključili tudi osebe brez ostanka vida, da bi »perspektiva videnja« (Duh in Zupančič 2011, 49) videčih udeležencev stopnjevala doživetje tudi pri njih. Predvidevali smo, da se bodo slepi in slabovidni na podlagi pogovora o asociacijah približali vsebini abstraktnega dela, poglobili razumevanje slike in jo na svoj način doživeli.



Slika 2: Interakcija med kustosinjo in slepo osebo pri spoznavanju umetniškega dela (Arhiv UGM)

S pomočjo igre asociacij smo doživljanje abstraktnega motiva poskušali približati slepim, slabovidnim in trem videčim, ki smo jim zavezali oči (domnevali smo, da videči nimajo vidnega spomina na sliko).

Prvo obravnavano delo je bila slika Marjana Gumilarja, *Par* (olje na platnu, 1999). Med udeležence z vidno izkušnjo (videče in slabovidne) smo razdelili listke, na katere so zapisali svoje asociacije na sliko. Pridobili smo naslednje asociacije: *megla; močvirje; dež v temi z oslepitvijo na desni; del kot temačen gozd, nekaj groznega, drugi del kot zimska krajina, odsev snega v jezeru; leva stran kot tabla, desna kot morje; modro veliko platno; po dežju; deževno nebo, ki se nato zjasni; zlati rez; svetlo – temno; hladno; tema protu nebu*. Na podlagi asociacij smo razvijali pogovor, v katerega smo enakovredno vključevali vse udeležence; pri tem smo izhajali iz dejstva, da umetnina kot prispodoba nikoli nima samo enega pravilnega odgovora. Pogovor smo usmerjali z vprašanji: »Zakaj menite, da je več oseb ob tej sliki pomislilo na dež?«, »Zakaj je nekdo pomislil na tablo?«, »Ali se

lahko vživite v nekoga, ki je ob tej sliki pomislil na grozo?» Skozi pogovor smo podajali tudi tehnične podatke, ki so dopolnjevali vtis o celoti.

Rezultat je bil presenetljiv. Osebe, ki so imele zavezane oči in so potem sliko lahko pogledale, so potrdile, da so s pomočjo asociacij in pogovora dobile dokaj realen vtis o sliki. Svojo predstavo o sliki je podala tudi slepa oseba: naštevala je asociacije, spomine in občutja, ki so se ji sprožale na osnovi pogovora, sliko pa je poskušala opisati (barve, oblike): »mislim, da je veliko temne barve ... da spominja na nekakšno pokrajino ...«



Slika 3: Slika Marjana Gumilarja, *Par* (1999) (Arhiv UGM)

Podobno nalogo smo izvedli tudi pri predstavitvi del Alena Ožbolta, *Waste Reactor (Consumer Goods, Consumer Bads)* (odpadki, plastika, 2008) in *Production – Refuse* (odpadki, plastika, steklo, 2008), pri kateri smo slepim in slabovidnim omogočili tudi tipno izkušnjo, neposreden stik z umetnino.



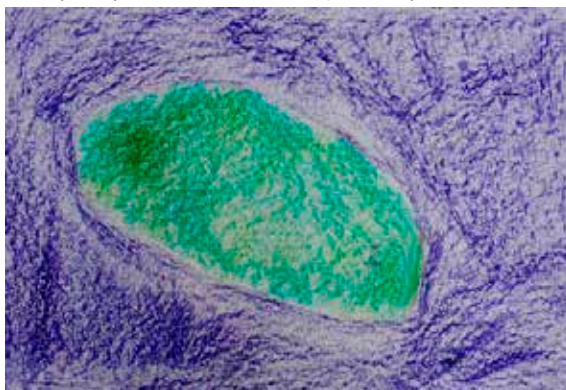
Slika 4: Spoznavanje umetniških objektov Alena Ožbolta (Arhiv UGM)

Udeleženci vodstva so na Ožboltova objekta zapisali naslednje asociacije: mehurjasta gmota; žabji mres; gmota izboklin, prevlečena z mreno; smeti; izbočen kip iz poceni materiala; oblika kamna, ki ga je izjedlo slano morje; zažgan kup plastike; ameba; spužva; žival, ki je zlepljena in se bo izvila; kamen; zvezana vrečka z plastičnimi odpadki; plastenke; konglomerat; spužva; raztrgana vreča s smetmi; manjši in večji plastični komet; človeški organi; razgradnja; žvečilni gumi;

prežvečene in izpljunjene smeti; kup smeti, ovit v prozorno folijo; sizifova krogla; snežna kepa; kaos; deponija; smetnjak po požaru.

Ogledu razstave je sledila likovna ustvarjalnica. Med asociacijami, ki so nastale med vodenjem, so izbrali eno, ki je postala tema njihovega likovnega dela. Pri tem so upoštevali izražanje s čistimi likovnimi elementi in izogibanje predmetnim navezavam. S pomočjo likovne dejavnosti so udeleženci poglobili svoje razumevanje abstraktnega oz. nepredmetnega upodabljanja.

Pri vrednotenju izdelkov smo izbrali izdelka slepe in slabovidne udeleženske in ponovili igro asociacij ter jima na ta način opisali njuni deli.



Slika 5: Likovni izdelek slabovidne osebe Darinke Lozinšek z naslovom »Žvečilna«

Analiza drugega dela »Osebno«

V drugem delu raziskave smo pozornost posvetili figuraliki, in sicer portretom. Portret je likovni motiv, ki predstavlja določeno osebo. Poleg zunanje podobe se umetnik v portretu ukvarja tudi s prikazom portretirančeve osebnosti, sporočilnostjo in idejo. Pripovedni elementi portreta so drža telesa, mimika obraza, oblačilo, vključeni predmeti, prostor, zlasti pri sodobnejših delih tudi vključen tekst. V tem delu smo obravnavali umetniška dela:

- France Košir: Študija roke (žgana glina)
- Slavko Tihec: Žena na stolu (patiniran mavec, 1957)
- France Gorše: Deklice (patiniran, barvan mavec, 1940)
- Ivan Kos: Deklica s pomarančo (olje na platnu, 1927)
- Tone Kralj: Moja žena (olje na platnu, 1930)

Začeli smo z ogledom kipa Franceta Koširja, *Študija roke* (žgana glina), ki predstavlja naturalistično upodobitev dlani in zapestja. S pomočjo objektivnega besednega opisa in možnosti tipne izkušnje smo obravnavali motiv roke kot portret osebe – roka starejše, zgarane osebe, najbrž ženske ... Pri ogledu kipa *Žena na stolu* Slavka Tihca (ok. 1957, patiniran mavec) smo slepi osebi omogočili tipno izkušnjo samo z rokami upodobljene figure. Vprašanje je bilo, ali si lahko na podlagi izkušnje z rokami (dlanmi) predstavlja celotno figuro. Slepa oseba je tipala roke in pri tem predvidevala, da je upodobljena zelo vitka, elegantna in nežna

mlajša ženska. Enako tipno izkušnjo smo ji ponudili ob kipu *Deklice Franceta Goršeta* (1940, patiniran, barvan mavec).



Slika 6: Oglედovanje umetniškega dela Franceta Koširja: Študija roke (Arhiv UGM)

Z videčimi smo pripravili dve živi sliki, s pomočjo katerih smo predstavili naslikana portreta: *Deklice s pomarančo* Ivana Kosa (1927, olje na platnu) in *Moja Žena* Toneta Kralja (1930, olje na platnu). Osebam brez vidne izkušnje ali s pomanjkljivo vidno izkušnjo smo ponudili tipno izkušnjo, v kateri so prepoznavali položaj rok in nato še druge elemente portreta. Ob tipni izkušnji smo s slepo osebo vodili pogovor o informacijah, ki jih je pridobivala s tipanjem, in jo vodili do poglobljenega razumevanja portreta.



Slika 7: Tipanje živa slika po predlogi, umetniško delo Ivana Kosa: *Deklica s pomarančo* (Arhiv UGM)

V tem delu raziskave smo slepim in slabovidnim omogočili več možnosti tipnega zaznavanja. Možnosti za tipno zaznavanje v muzeju so torej raznolike, pišejo avtorice v Dostopnem muzeju (2009, 28–29): »Tipne (taktilne) muzejske predmete lahko razdelimo v dve kategoriji: eno predstavljajo predmeti iz muzejske zbirke (npr. kip), drugo pa predmeti, ki poglobljajo razumevanje muzejske zbirke« (npr. kiparski material in orodje ali v našem primeru »žive slike«). Pri tipanju umetniških del (kipov) moramo biti pozorni na vzdržljivost materiala (ki je lahko prekrhek in tako bolj podvržen poškodbam, če bi se ga dotikali), zato smo v naši raziskavi stopnjo občutljivosti preverjali v sodelovanju s kustosi UGM. Kot bogata taktilna izkušnja pa velja tudi lastna likovna ustvarjalnost udeležencev, kadar to galerijski prostori omogočajo.

Ogledu razstave je sledila likovna delavnica. Udeleženci so oblikovali roko kot svoj portret. Izbrali smo tehniko oblikovanja v glini. Večina je roko ustvarjala v naravni velikosti, pri tem so razmišljali o pomenu drže, možne deformacije, površine itd. Pri delu so si pomagali z opazovanjem oz. tipanjem lastne roke. Sodelujoča slepa oseba je že imela dovolj izkušenj z oblikovanjem z glino, zato je bila pri delu samostojna. Slabovidna oseba je v glini ustvarjala prvič in je pri delu potrebovala tehnično pomoč, vendar je bila dovolj samomotivirana in je imela veliko veselja do ustvarjanja.



Slika 8: Slepa oseba pri oblikovanju kiparskega izdelka roke (Arhiv UGM)

Pri vrednotenju smo vse nastale kiparske izdelke, roke, postavili na eno mizo. Nastalo je skoraj dvajset različnih rok, ki so predstavljale veliko različnih izraznih možnosti. Osebama z vidno okvaro smo ponudili možnost tipne izkušnje, da sta »pogledali« vse izdelke. Hkrati smo s pogovorom preverili spoznanja, ki so jih med delavnico pridobili udeleženci.



Slika 9: Slepa oseba pri vrednotenju nastalih kiparskih del

Analiza izkušenj udeležencev z vidika proaktivnosti pri približevanju abstraktne in figuralne likovne umetnosti

Ob zaključku raziskave nas je zanimala povratna informacija udeležencev. Z vprašalnikom odprtega tipa smo jim zastavili nekaj vprašanj. Odgovore smo kategorizirali in jih rangirali po pogostosti. Rezultate bomo v nadaljevanju predstavili tabelarično z ranžirno vrsto kategorij.

Preglednica 1: Ranžirna vrsta kategorij na vprašanje »Ali je bila obravnavana vsebina razumljivo predstavljena?«

Kategorije	Rang
Pridobila sem nova spoznanja in znanja o interpretiranju in ustvarjanju abstraktnih del.	1
Vsebina je bila zelo razumljiva za vse udeležence, tudi za prisotne slepe in slabovidne.	2
Vsebino sem čisto razumela, še posebej zato, ker sem jo doživela direktno s čutili.	3

Zanimalo nas je, kako so obravnavano vsebino razumeli udeleženci, vključeni v raziskavo. Največ udeležencev je menilo, da so pridobili nova spoznanja in znanja o interpretiranju in ustvarjanju abstraktnih del. Ker smo v raziskavo vključili abstraktno umetnost, ki je le redko predmet raziskovanja na področju slepih in slabovidnih v likovni umetnosti, nas tak delež odgovorov ni presenetil. Sledijo odgovori, da je bila vsebina zelo razumljivo predstavljena, razumljiva tudi slepim

in slabovidnim udeležencem. Delež odgovora nas je presenetil, saj smo bili presenečeni nad odzivi slepih in slabovidnih nad doživljanjem in približevanjem abstraktnih slik. Kadar želimo čim boljše približati likovno umetnost prejemniku (tako videči, kot slabovidni ali slepi osebi), je pomembno, da se ob približevanju vklopi čim več čutnih kanalov, lastna aktivnost, lastna izkušnja, doživljanje okolice ali umetnine skozi lasten osebni prostor, tako fizični kot duševni.

Preglednica 2: Ranžirna vrsta kategorij na vprašanje »V kolikšni meri sem pridobil/a nova znanja?«

Kategorije	Rang
Kako izražati asociacije, kako opisati abstraktno delo.	1
Pridobila nova znanja, kako slepim približati abstraktno umetnost.	2
S tem da sem bila v vlogi slepega in obenem tudi videčega, sem se največ naučila in si tudi zapomnila občutke.	3

Zanimalo nas je, v kolikšni meri in kakšna znanja so pridobili udeleženci. Najbolj pogosti so bili odgovori, da so se naučili načina približevanja abstraktne umetnosti skozi asociacije, saj si le skozi asociacije lahko slepa in slabovidna oseba predstavlja občutke, ki jih imajo videče osebe ob doživljanju abstraktnega likovnega dela.

Zaključek

Vsako umetniško delo, tako slika kot kip ali abstraktna ali figurativna slika, je zahtevalo svojstven pristop, ki je udeležence – videče, slepe in slabovidne – vodil do bogatega doživljanja. Potrjujemo, da mora biti pristop prilagojen posamezni umetnini kot seveda tudi prejemniku, saj je bistvo estetske izkušnje prav dialog, ki se vzpostavlja med umetnino in osebo. Menimo, da smo takšen dialog uspeli vzpostaviti pri seznanjanju slepih in slabovidnih tako z abstraktno kot s figurativno umetnostjo in da s tem vsekakor lahko ovržemo stereotip, da se abstraktne slike slepim ne da opisati.

Naj zaključimo z mislijo:

»Stališča do slepote in slabovidnosti lahko spreminjamo, vendar glede na globoko zakoreninjenost stereotipnih prepričanj v naši kulturi lahko ugotovimo, da samo znanje ni dovolj za njihovo spreminjanje. Pomembno prispevajo tudi izkušnje, kar so pokazale številne raziskave.« (Žolgar Jerković in Kermauner 2006, 391)

Jerneja Herzog

Brigita Strnad

The Proactivity of the Blind and Partially Sighted in Comprehending Abstract and Figurative Art

Appropriate visual pedagogical approach is particularly important when we are dealing with works of art related to the surface, while it is a bit easier when we have an objective or figurative motif in front of us. When we have an abstract motif, it is of course very important how we approach the interpretation of these works of art when working with blind and partially sighted persons. Abstract art is an artistic way of expression, which moves away from reality – subject and figurative depiction of the motif. Visual elements are not in the role of presenting the real world, but are presented as pure visual signs.

This is why in our study we limited us to the comprehension of abstract and figurative fine arts with blind and partially sighted persons. We focused on the feelings, the power of words in approaching the said types of fine arts. In the framework of the empirical study we were interested in finding: (1) whether through their different associations (the associations mentioned by the seeing participants and their own ones) emerging on the basis of personal experience they have acquired enough information about a work of art to be able to understand, experience it more easily and (2) whether the game of associations is an appropriate methodological path to bring fine arts closer to the blind and partially sighted.

The research was performed as a case study involving 23 participants of AKTIV (COoperate) project, 21 students of the Faculty of Education in Maribor, the Department of Fine Art Education, and two partially sighted female participants. The study was carried out in May 2014 in the UGM Art Gallery Maribor, in the authentic space, where we had access to all original works. The acquired material (notes and photographic material) was gathered and processed qualitatively.

In the first part of planning the research the participants were presented the contents that referred to two works of abstract art. Instead of a concrete objective description of a painting, this time the game of associations was used, which we often use in leading groups of the seeing and is based on subjective experience. The diversity of associations allows adopting the views of another person (empathy) and simultaneously a multi-layered view and getting to know the work of art, which exactly was the starting point of our further work.

The first discussed work was Marjan Gumilar's painting *Par* (Couple – oil on canvas, 1999). Paper strips were distributed among the participants with visual experience and they were asked to put down their associations to the painting. On the basis of the associations we developed a discussion equally involving all participants, starting from the view a work of art as a metaphor never has just one correct response. The result was surprising. The persons with their eyes blindfolded,

who later could see the painting, confirmed with the support of the associations and the discussion they had got a realistic impression of the painting. Also a blind person presented her vision of the painting describing its visual image as well as the feelings evoked in this very well.

A similar task was also carried out at the presentation of Alen Ožbolt's works *Waste Reactor (Consumer Goods, Consumer Bads)* (waste, plastic, 2008) and *Production – Refuse*, (waste, plastic, glass, 2008), where the blind and the partially sighted were also given the opportunity for tactile experience, an immediate contact with the work of art.

Analysis of the second part "Personal"

In the second part of the research we dedicated attention to figurative art, namely portraits. We started with France Košir's statue *Študija roke* (A Study of the Hand, baked clay), which represents a naturalistic presentation of the hand and the wrist. With the assistance of a verbal description and the possibility of tactile experience we discussed the motif of the hand as a portrait of a person – the hand of an older, worn out person, probably a woman. At watching the statue *Žena na stolu* (A Woman on a Chair) by Slavko Tihec (around 1957, patinated plaster) we made a tactile experience possible for a blind person only with the hands of the portrayed figure. The question was whether she can imagine the whole figure just on the basis of the experience with the hands (the palms). The blind person touched the hands anticipating the portrayed is a very slim, elegant and tender younger woman. We offered her the same experience with the statue *Deklice* (girls) by France Gorše (1940, patinated, coloured plaster).

With the seeing we prepared two living pictures, with the support of which we presented the painted portraits: *Deklica s pomarančo* (A Girl with an Orange) by Ivan Kos (1927, oil on canvas) and *Moja žena* (My Wife) by Tone Kralj (1930, oil on canvas). We offered the persons with no or insufficient visual experience tactile experience, in which they recognised the position of hands and then also the remaining elements of the portrait. At the tactile experience we conducted a discussion about the information she gathered from touching and guided her towards an in-depth understanding of the portrait.

We can conclude the game of associations is an adequate method in working with the blind and partially sighted, when we wish to present them abstract and figurative fine art.

LITERATURA

Byszewski, Janusz. 2003. *Drugačen muzej*. Ljubljana: Skupnost muzejev Slovenije.

DeCoster, Karin, Loots, Gerrit. (2004). „Somewhere in between Touch and Vision: In Search of a Meaningsful Art Education for Blind Individuals“. *International Journal of Art & Design Education*, 326–334. Pridobljeno 25. 6. 2014. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=b85d0373-98e6-4c73-9f07-38388cdbfbc3%40sessionmgr115&hid=122>

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

Erich, Neumann. 2001. *Ustvarjalni človek*. Ljubljana: Študentska založba.

Juricevic, Igor. 2009. Translating Visual Art Into Tactile Art to Produce Equivalent Aesthetic Experience. *Psychology of Aesthetic, Creativity and the Arts*. 3 (1), 22–27.

Joachimides, M. Christos Rosenthal, Norman, ur. 1997. *The age of modernism, Art in the 20th century*. Ostilfern-Ruit: Verlag Gerd Hatje.

Jocks, Heinz Norbert. 1998. *Evgen Bavčar. Kunstforum Original*. 142: 397–401.

Lipec Stopar, Mojca, Bračun Sova, Rajka, Vodep, Vlasta. 2009. *Dostopen muzej. Smernice za dobro prakso*. Ljubljana: Skupnost muzejev Slovenije in avtorice.

Strnad, Brigita. 2005. „Obrat od umetnine k sebi ... v galeriji“. *Likovna vzgoja*. (29–30): 44–48.

Žolgar Jerković, Ingrid, Kermauner, Aksinja. 2006. Prepoznavanje slepih in slabovidnih učencev – pot do ustrezne obravnave. *Sodobna pedagogika*. (Posebna izdaja): 376–393.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=6f81510b-ce3e-48c2-b885-dd2307a17c46%40sessionmgr4001&hid=4201> / (Pridobljeno: 15. 9. 2014)

http://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet#mediaviewer/File:Claude_Monet_023.jpg (Pridobljeno: 15. 9. 2014)

<http://news.artnet.com/market/andy-warhols-brillo-boxes-a-series-index-27998> (Pridobljeno: 15. 9. 2014).

Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
jerneja.herzog@um.si

Brigita Strnad, prof., Umetnostna galerija Maribor, brigita.strnad@ugm.si

*Jernej Kovač**Marija Javornik Krečič*

Poklicna izgorelost pri šolskih svetovalnih delavcih v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek

UDK: 159.944.4:37.091.12-057.86

POVZETEK

Šolski svetovalni delavci so zaradi narave svojega dela pogostokrat v stresu, ta pa se lahko sčasoma ob neustreznem spoprijemanju z njim razvije tudi v poklicno izgorelost. V Sloveniji do zdaj še ni bila narejena nobena raziskava, ki bi ugotavljala zaznavo poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih. Naša raziskava bo zato zapolnila vrzel na področju raziskovanja šolskega svetovalnega dela. V prispevku predstavljamo nekatera teoretična izhodišča o poklicni izgorelosti in rezultate empirične raziskave. Namen empirične raziskave je bil ugotoviti zaznavanje poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih – zanimala nas je stopnja poklicne izgorelosti ter obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije. V raziskavi smo analizirali tri dimenzije poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, in sicer manjšo izpolnjenost, izčrpanost in depersonalizacijo. Rezultati so pokazali, da večina šolskih svetovalnih delavcev dokaj homogeno zaznava povprečno raven poklicne izgorelosti. Znotraj posameznih dimenzij poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih se je izkazalo, da je najmočnejše izražen občutek manjše izpolnjenosti. Prav tako se je v raziskavi pokazalo, da do največjih razlik prihaja pri dimenzijah manjša izpolnjenost in čustvena izčrpanost glede na izobrazbo in prisotnost supervizije.

Ključne besede: šolski svetovalni delavec, poklicna izgorelost, manjša izpolnjenost, čustvena izčrpanost, depersonalizacija

Professional Burnout among School Counselors in Basic School

Original scientific article

UDK: 159.944.4:37.091.12-057.86

ABSTRACT

School counsellors are often stressed due to the nature of their work. This stress can, when unsatisfyingly treated, easily evolve to a professional burnout. In Slovenia no research with the specific aim to explore the professional burnout among school counsellors has been performed so far. Hence the aim of the present research is to compensate this shortage in the area of school counselling. The paper presents some theoretical foundations of occupational burnout and results of empirical research. The purpose of the empirical research was to determine the perceptions of occupational burnout among school counselors. We were interested in the level of occupational burnout and existing differences in terms of age, education and presence of supervision. We analysed the results of the present study according to three dimensions of occupational burnout in school counselors, namely lesser fulfilment, exhaustion and depersonalization. Results have shown that the perceived level of the average occupational burnout in most school counsellors is relatively homogenous. Within the individual dimensions of professional burnout among school counselors the sense of lesser fulfillment has proven to be the most strongly expressed. The study also showed that the greatest differences are seen in the dimension of lesser fulfillment and emotional exhaustion with regard to education and presence of supervision.

Key words: school counsellor, occupational burnout, lesser fulfilment, emotional exhaustion, depersonalization

Uvod

Šolski svetovalni delavci so pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu zaradi raznolikosti, kompleksnosti in zahtevnosti pogostokrat v stresu. Če so šolski svetovalni delavci izpostavljeni dolgotrajnemu stresu in hkrati nimajo na razpolago ustreznih načinov spoprijemanja s stresom, lahko pride do razvoja poklicne izgorelosti, ki se lahko kaže v manjši izpolnjenosti, čustveni izčrpanosti in depersonalizaciji. Pri nas do zdaj ni bila narejena še nobena temeljita in sistematična znanstvena raziskava o zaznavi poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev. Tovrstno vrzel na področju šolskega svetovalnega dela zapolnjuje ta prispevek.

Prispevek je sestavljen iz dveh delov. V prvem (teoretičnem) delu je uvodoma nekoliko podrobneje opredeljen pojem poklicne izgorelosti, sledi opis stopenj poklicne izgorelosti. Ob koncu teoretičnega dela sledi še predstavitev vzrokov in posledic poklicne izgorelosti. V drugem (empiričnem) delu na začetku raziskavo

metodološko opredelimo, sledi evalvacija obstoječega nivoja zaznavanja poklicne izgorelosti. Ob tem nas je zanimala zaznava poklicne izgorelosti na vzorcu šolskih svetovalnih delavcev v celoti in obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

Ob koncu prispevka podajamo sklepne ugotovitve empirične raziskave in izpeljujemo temeljne smernice za nadaljnjo raziskovalno-razvojno prakso svetovalnih delavcev v osnovnih šolah.

Teoretični del

Opredelitev pojma poklicna izgorelost

O pojmu poklicna izgorelost se je začelo razpravljati sredi 70. let 20. stoletja v ZDA. Za pionirja na področju raziskovanja poklicne izgorelosti velja ameriški psihiater Freudenberg, ki je na alternativni kliniki za zdravstveno nego skozi daljše obdobje opazoval prostovoljce, pri katerih so se pojavili znaki čustvene izčrpanosti, izguba motivacije in zavzetosti za delo. Za to je uporabil besedo »burnout«, ki se je prej uporabljala predvsem za opis različnih učinkov kronične zlorabe drog (Maslach in Schaufeli 1993). Jackson et al. (1986) navajajo dimenzije poklicne izgorelosti, ki jo sestavljajo: 1. depersonalizacija – pomeni negativen in neosebni odnos do uporabnikov pomoči; 2. čustvena izčrpanost – nastopi, ko posameznik v delovnem okolju doživlja prevelike čustvene pritiske, ki se kažejo v pomanjkanju zanosa in empatije do uporabnikov pomoči; 3. zmanjšana osebna izpolnitev – pomeni občutek osebne neizpolnjenosti, nekompetentnosti in neučinkovitosti v delovnem okolju.

Po Pšeničny (2006, 20) lahko izgorelost najkrajše opredelimo kot kronično stanje skrajne psihofizične in čustvene izčrpanosti. Abel in Sewwel (1999) ugotavljata, da poklicna izgorelost nastane kot posledica izpostavljenosti dolgotrajnemu stresu in pomanjkanju socialnih virov. Maslach in Jackson (1981) poklicno izgorelost opredeljujeta kot sindrom fizične, duševne in čustvene izčrpanosti, ki nastane v dalj časa trajajoči čustveno zahtevni situaciji. Podobno ugotavljata tudi Pines in Aronson (1988), ki jo opredeljujeta kot stanje telesne, čustvene in duševne izčrpanosti zaradi dolgotrajnega čustveno zahtevnega dela. Marentič Požarnik (2000) poklicno izgorelost opredeljuje kot stanje dolgotrajnega stresa, zaradi česar nastopi občutek izčrpanosti in kronične utrujenosti. Maslach in Jackson (1986, v Depolli Steiner 2010, 32) poklicno izgorelost opredeljujeta kot sindrom, ki je sestavljen iz čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane osebne izpolnitve; pojavi se lahko pri zaposlenih, ki delajo z ljudmi. Pšeničny in Findeisen (2005) jo opredeljujeta kot psihološki sindrom, ki nastane kot posledica kumulativnega odgovora na dolgotrajne in neustrezne psihološke okoliščine dela. Po Cherniss (1980) poklicna izgorelost nastopi, ko se posameznik zaradi prevelikih delovnih zahtev čustveno umakne in postane apatičen, ciničen in rigid. Podobno

poklicno izgorelost opredelujeta tudi Edelwich in Brodsky (1980), njena posledica pa je izguba volje, energije in smisla.

Stopnje procesa poklicne izgorelosti

Poklicna izgorelost je dolgotrajno nastajajoč odgovor na trajne pritiske na delovnem mestu. Zato govorimo o različnih stopnjah poklicne izgorelosti. Vsaka stopnja traja zelo dolgo in napoveduje naslednjo. Govorimo lahko o treh empirično dokazanih stopnjah izgorevanja, ki potekajo od stanja izčrpanosti, preko stanja preizčrpanosti do stanja adrenalne izgorelosti:

1. stopnja izgorevanja – izčrpanost. Za izčrpanost lahko rečemo, da je začetna oblika izgorelosti, ki se kaže v storilnostni usmerjenosti, občutku odgovornosti, anksioznosti ter občutku nenadomestljivosti. V tem obdobju ima posameznik občutek, da je stanje obvladljivo, da ga lahko odpravi z znanjem in krajšim odmorom, zato se ta stopnja pogostokrat prevesi v občutek kronične utrujenosti, kjer posameznik vključi še dodatne nove osebne vire in se zateka v pretirano delo (Pšeničny 2006, 21). Znaki izčrpanosti se lahko kažejo na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se kažejo utrujenost, ki po počitku ne izgine, jutranje in večerne bolečine, prebavne težave, motnje spanja itn. Na psihičnem področju se kaže kot povečana aktivnost, frustriranost, težave v odnosu s ljudmi, pretirana skrb za druge, zanikanje telesne in psihične utrujenosti itn. (prav tam, 54).
2. stopnja izgorevanja – ujetost. Ob občutku ujetosti se pojavijo intenziven občutek nemoči, krivde in jeze ter zelo izraziti telesni simptomi (Pšeničny 2006, 54). Na tej stopnji preizčrpanosti se posameznik pogostokrat odzove z menjavo delovnega mesta ali življenjskega okolja. Ta stopnja lahko traja celo leto ali dve (prav tam, 22). Poleg stopnjevanja znakov s prve stopnje (izčrpanosti) se pojavljajo še znaki na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se kažejo občasno ali trajno zvišanje krvnega tlaka, bolečine, migrene, upad imunskega sistema, alergije itn. Na psihičnem področju se znaki odražajo kot ujetost in potreba po umiku iz delovnega in življenjskega okolja, zmanjšane storilnostne naravnosti, nezmožnost nadziranja čustvenih odzivov (bes, cinizem, grobost), samomorilne misli itn. (Pšeničny 2007, 54).
3. stopnja izgorevanja – sindrom adrenalne izgorelosti. Razdelimo jo lahko na adrenalno izgorelost pred zlomom in adrenalno izgorelost po zlomu (Pšeničny 2007, 22). Za adrenalno izgorelost pred zlomom je značilno, da so vsi prej zgoraj omenjeni simptomi na vrhuncu, vendar posameznik še vedno vztraja v svoji intenzivni aktivnosti. Takšno stanje lahko traja nekaj mesecev ter se izraža na telesnem in psihičnem področju. Na telesnem področju se pojavijo izrazite motnje spanja, medtem ko se na psihičnem področju kaže kot nesposobnost odločanja in načrtovanja, časovna neorientiranost, depresivni občutki, nekontroliranje občutkov žalosti, jeze itn. (prav tam, 55–56). Za adrenalno izgorelost po zlomu pa je značilna popolna izguba

energije in motivacije, ki lahko traja od dve do štiri leta, lahko pa tudi celo do šest let. Posameznik v tem stanju izgubi stik z notranjim svetom, pogloblja se občutek notranje praznine, ki jo pogostokrat poskuša nadomestiti z zlorabo alkohola in drugih substanc (Bilban in Pšeničny 2007). Najznačilnejši znaki so: močan in dolgotrajen upad delovnih sposobnosti, nenadno močno zmanjšanje psihofizične energije, nezmožnost vzpostavljanja/vzdrževanja psihofizičnega ravnotežja, periodično vračanje simptomov akutnega adrenalnega zloma v obremenilnih situacijah, izrazit odpor do prejšnjih življenjskih in delovnih situacij, osebnostne spremembe in spremembe vrednostnega sistema (zlasti upad altruizma in storilnosti kot vrednote) ter spreminjanje samopodobe (Pšeničny 2007). Prav tako skoraj zagotovo pride do težav v medosebnih odnosih, ki se kažejo v obliki izgube prijateljstev, težav v partnerskem odnosu ali celo razpada partnerskega odnosa (Bilban in Pšeničny 2007).

Vzroki in posledice poklicne izgorelosti

Na splošno lahko vzroke za nastanek poklicne izgorelosti razdelimo v tri glavne skupine, in sicer na osebne, poklicne in organizacijske dejavnike (Cooper et al. 2001).

Osebni dejavniki

Največjo pozornost pri osebnih dejavnikih namenjamo vlogi spola in starosti. Raziskave so pokazale, da so ženske bolj dovzetne za poklicno izgorelost kot moški (Bussing in Perrar 1991, v Whitehead 2001). Maslach (1982) je ugotovil, da do pojava poklicne izgorelosti redkeje pride na začetku delovne poti; pojavi se nekoliko kasneje, tj. med 30. in 40. letom. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Friedman in Lotan (1985), ki sta ugotovila, da poklicna izgorelost z leti in delovnimi izkušnjami narašča – svoj vrhunec doseže pri 41 letih, nato pa s starostjo začne upadati. K poklicni izgorelosti so bolj nagnjeni posamezniki, ki imajo nezavedno motivacijo pomagati, visoke cilje, pričakovanja in aspiracijo (Schaufeli in Enzman 1998, v Depolli Steiner 2010, 44).

Največja pozornost pri raziskavah poklicne izgorelosti se je namenjala poklicnim in organizacijskim dejavnikom; v nadaljevanju ju na kratko predstavljamo.

Poklicni dejavniki

Raziskave o poklicnih dejavnikih se osredotočajo predvsem na posameznikovo vlogo, pri kateri se kot glavni razlogi za poklicno izgorelost navajajo nejasnost in konfliktnost vlog ter delovna preobremenjenost. Do konfliktnosti vlog pride, ko se posameznik znajde pred nesprejemljivimi zahtevami, medtem ko se nejasnost vlog pojavi v primerih, v katerih primanjkuje ustreznih informacij za delo. Številne raziskave potrjujejo povezavo nejasnosti in konfliktnosti vlog s čustveno izčrpanostjo in depersonalizacijo (Burke in Richardson 1993, v Whitehead 2001).

Prav tako preobremenjenost z delom in časovna stiska pogosto predstavljata glavni razlog za nastanek poklicne izgorelosti (Maslach in Leiter 2002). Poleg

omenjenih poklicnih dejavnikov na poklicno izgorelost v manjši meri vplivajo še dejavniki, kot so veliko število opravljenih ur, pogosti stiki z uporabniki in delo s težavnimi uporabniki (Maslach in Jackson 1984).

Organizacijski dejavniki

Najpogostejši organizacijski dejavniki so kvalitativne in kvantitativne zahteve dela, pomanjkanje avtonomije ali nadzora ter pomanjkanje socialne opore. Predvsem pomembno je spoznanje, da poklicna izgorelost nima negativnega vpliva samo na posameznika, ampak zaradi zmanjšane učinkovitosti pogosto čuti posledice celotna delovna organizacija (Schaufeli in Enzmann 1998, v Depolli Steiner 2010, 51–52).

Prav tako Lee in Ashfort (1996, v Whitehead 2001) ugotavljata, da so tisti posamezniki, ki nimajo strokovne pomoči v obliki supervizije, bolj nagnjeni k nastanku poklicne izgorelosti. Iz zadnje raziskave lahko sklepamo na pomembno vlogo supervizije pri preprečevanju nastanka poklicne izgorelosti.

Če torej strnemo, se poklicna izgorelost najpogosteje razume kot vzorec negativnih dejavnikov, ki so neposredno povezani z vsemi področji človekovega delovanja (Savicki in Cooley 1982, v Wilkerson 2009), iz česar sledijo posledice. Številni avtorji poklicno izgorelost povezujejo s težavami v telesnem in duševnem počutju (Maslach in Pines 1977; Jackson in Maslach 1982; Ganster in Schauboeck 1991). Pennebaker (1982, v Schwarz Cook 2006) ugotavlja, da poklicna izgorelost privede do poslabšanja telesnega počutja in zdravlja ter se odraža v psihosomatskih težavah, kot so glavoboli, mišična napetost, prebavne motnje, težave z dihanjem, težave v delovanju srca, vrtoglavica itn. Na duševnem področju se posledice poklicne izgorelosti kažejo kot težave v duševnem zdravju v obliki nespečnosti, anksioznosti in depresije (Quick et al. 1997, v Schwarz Cook 2006). Poklicna izgorelost negativno vpliva tudi na kakovost medosebnih odnosov, saj se izgoreli posameznik umakne od družine, prijateljev, znancev, zato se poslabšajo družinski in socialni odnosi (Jackson in Maslach 1982; Jackson in Schuler 1983). Poklicna izgorelost se odraža tudi v slabši kakovosti in nižanju kvantitete delovne učinkovitosti, kar negativno vpliva na motivacijo (Maslach in Jackson 1984). Schaufeli in Enzmann (1998, v Schwarz Cook 2006) sta opazila, da izgoreli posameznik postane pretirano kritičen do delovne organizacije ter nezaupljiv do sodelavcev, nadrejenih ali podrejenih, to pa lahko vodi v nezadovoljstvo na delovnem mestu. Izgoreli posameznik se začne izogibati pritiskom s podaljševanjem odmorov, izostajanjem od dela ali celo z odpovedjo dela (Maslach in Jackson 1981; Jackson et al. 1986). Po Maslachu in Jacksonu (1981) se posledice poklicne izgorelosti kažejo na naslednjih treh dimenzijah: čustvena izčrpanost, depersonalizacija in osebna izpolnjenost. Čustvena izčrpanost se kaže kot fizična in čustvena izčrpanost; pri depersonalizaciji gre za pomanjkanje empatije in čustveno odmaknjenost od uporabnikov pomoči; zmanjšana osebna izpolnitev pa pomeni občutek nekompetentnosti na delovnem mestu.

Dosedanja znanstvena spoznanja o poklicni izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih

Opravljenе raziskave v preteklosti so pokazale, da so poklicni izgorelosti najbolj izpostavljeni svetovalni delavci, socialni delavci, psihiatri in psihologi (Skovalt 2001, v Moyer 2011). Predvsem pogosto se poklicna izgorelost pojavlja na izobraževalnem področju, kjer so poudarjeni predvsem učitelji (Brock in Grady 2002, v Moyer 2011). Zagotovo pa so poklicni izgorelosti še prav posebej izpostavljeni šolski svetovalni delavci, ki pri svojem delu skrbijo za izobraževalno in vzgojno funkcijo učencev.

Ob pregledu literature smo ugotovili, da je zelo malo raziskav, ki bi se navezovalе na vpliv starosti, izobrazbe in supervizije na poklicno izgorelost pri šolskih svetovalnih delavcih. Huebner (1993) v svoji raziskavi o poklicni izgorelosti, v kateri je sodelovalo 179 šolskih svetovalnih delavcev, ugotavlja, da jih 25 % kaže znake visoke stopnje čustvene izčrpanosti, 3 % visoko stopnjo depersonalizacije in 12 % nizko stopnjo osebne izpolnitve. Poleg tega je ugotovil, da si kar 35 % šolskih svetovalnih delavcev želi v naslednjih petih letih zapustiti delovno mesto. Do podobnih zaključkov sta prišla tudi Mills in Huebner (1998), ki sta v obdobju sedmih mesecev merila stopnjo poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih. Ugotovila sta, da približno 40 % šolskih svetovalnih delavcev zaznava čustveno izčrpanost, 10 % depersonalizacijo in 19 % zmanjšan občutek osebne izpolnitve. V svoji raziskavi sta prav tako prišla do spoznanja, da veliko šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu doživlja kronični stres. Stephen (2005, v Wachter et al. 2008) ugotavlja, da se 66 % šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu sooča z zmerno do visoko stopnjo čustvene izčrpanosti in 77 % z zmerno do visoko stopnjo depersonalizacije.

Wachter (2006, v Wachter et al. 2008, 435) v svoji raziskavi ugotavlja, da večina šolskih svetovalnih delavcev kaže opozorilne znake poklicne izgorelosti, medtem ko je 20 % udeležencev izgorelih. Prav tako sta Crutchfield in Borders (1997, v Wachter et al. 2008, 435) v svoji študiji opazila znake zelo nizke stopnje empatije pri večini udeležencev, ki bi lahko nakazovali na znake poklicne izgorelosti.

Številne študije (Reiner in Hartshorne 1982; Huberty in Huebner 1988; Stickel 1991; Huebner 1992, 1993b; Sandoval 1993; Niebrugge 1992; Mills in Huebner 1998; Butler in Constantine 2005; Wilkerson in Bellini 2006, v Wilkerson 2009) se osredotočajo na vpliv demografskih značilnosti na pojav poklicne izgorelosti, kjer se povsem osredotočajo na pomen delovnih izkušenj. Iz strokovne literature je razvidno, da so vplivi delovnih izkušenj na izgorelost različni. Butler in Constantine (2005, v Wilkerson 2009) ugotavljata višjo stopnjo poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, ki imajo več delovnih izkušenj (20–29 let). Huberty in Huebner (1988) sta ugotovila, da šolski svetovalni delavci s starostjo razvijejo različne vedenjske vzorce, ki zmanjšujejo možnost za nastanek poklicne izgorelosti.

V teoretičnem delu smo z natančnim pregledom slovenske literature ugotovili, da tovrstnih raziskav, ki bi ugotavljale zaznavanje poklicne izgorelosti pri šolskih

svetovalnih delavcih glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije, v slovenskem prostoru ni.

Empirična raziskava

V nadaljevanju predstavljamo del rezultatov širše raziskave (Kovač 2013); odgovorili bomo na vprašanje, v kolikšni meri je poklicna izgorelost značilna za šolske svetovalne delavce v slovenskih osnovnih šolah.

Opredelitev raziskave

Namen empirične raziskave bil ugotoviti zaznavanje poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih, pri čemer nas je zanimala stopnja poklicne izgorelosti ter obstoj razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

Raziskovalni vzorec

K sodelovanju smo povabili vseh 130 svetovalnih delavcev osnovnih šol na področju severovzhodne Slovenije. Odzvalo se je 88 svetovalnih delavcev. Ta zajeti vzorec opredeljujemo na nivoju inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Vzorec je sestavljalo 87 svetovalnih delavk (98,9 %) in en svetovalni delavec (1,1 %). Največ v raziskavo zajetih šolskih svetovalnih delavcev je starih do 35 let (36,4 %). Sledi skupina šolskih svetovalnih delavcev, starih več kot 45 let (35,2 %), medtem ko je najmanj starih od 36 do 45 let (28,4 %). Največ v vzorec zajetih udeležencev je zaposlenih od 0 do 10 let (46,6 %), v enakem razmerju sledijo tisti z delovno dobo od 11 do 20 let (26,1 %) in od 21 do 30 let (26,1 %), samo eden šolski svetovalni delavec je v skupini od 41 do 50 let (1,2 %). Prevladujejo torej šolski svetovalni delavci s krajšo delovno dobo (do 10 let). Glede na profil je v vzorcu največ pedagogov (39,5 %), sledijo socialni delavci (27,9 %) in psihologi (17,4 %). Najmanj je socialnih in specialnih pedagogov (15,2 %).

Postopki zbiranja podatkov

Anketni vprašalnik je bil najprej v novembru 2010 sondažno uporabljen na manjšem vzorcu svetovalnih delavcev iz osnovnih šol v severovzhodnem delu Slovenije. Nato je sledilo definitivno zbiranje podatkov, ki je potekalo od meseca januarja 2011 do decembra 2011. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga po elektronski pošti poslali vsem svetovalnim delavcem v osnovnih šolah v severovzhodnem delu Slovenije. V elektronskem sporočilu smo šolskim svetovalnim delavcem predstavili tudi vse podrobnosti o namenu raziskave. Izpolnjene vprašalnike so šolski svetovalni delavci vrnili po elektronski pošti. Na takšen način smo pridobili 88 anketnih vprašalnikov.

Vsebinsko-metodološke značilnosti

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa s stopnjevanimi odgovori. Anketni vprašalnik je sestavljen iz treh vsebinskih sklopov. Uvodni sklop vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu in se osredotoča

na starost in izobrazbo. Osrednji sklop vprašanj predstavlja prevzeta (Penko 1994) sedemstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica o zaznavi poklicne izgorelosti (nikoli, nekajkrat na leto, večkrat na leto, nekajkrat na mesec, nekajkrat na teden, vsaki dan); sestavljena je iz naslednjih treh dimenzij poklicne izgorelosti: manjše izpolnjenosti, čustvene izčrpanosti in depersonalizacije. Vsaka dimenzija poklicne izgorelosti (manjša izpolnjenost, čustvena izčrpanost in depersonalizacija) je definirana z določenim številom postavk (manjša izpolnjenost – 8, čustvena izčrpanost – 9, depersonalizacija – 5) (skupaj 22). Zadnji sklop anketnega vprašalnika je sestavljen iz vprašanj, vezanih na strokovno podporo (supervizijo), ki so je deležni šolski svetovalni delavci.

Obdelava podatkov

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS (verzija 20) na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode: osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov na lestvici zaznave poklicne izgorelosti: aritmetična sredina ($\bar{x}$), standardni odklon (s), koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS), t-preizkus za neodvisne vzorce za preverjanje razlik v skupnem rezultatu na lestvici zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije ter analiza variance (splošni F-preizkus) za preverjanje razlik v skupnem rezultatu na lestvici zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev glede na starost in izobrazbo.

Rezultati

Predstavljamo rezultate analize skupnih rezultatov na treh sedemstopenjskih podlestvicah in lestvici v celoti vzorca šolskih svetovalnih delavcev skupaj ter rezultate preverjanja razlik glede na starost, izobrazbo in prisotnost supervizije.

Preglednica 1: Ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike skupnega rezultata merjenja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev

Poklicna izgorelost	Zaznavanje izgorelosti		Arit. sredina %	Stand. odklon s	Koef. variacije KV %	Koef. simetrije KA	Koef. sploščenosti KS
	Min	Max					
Manjša izpolnjenost	17	44	34,00	5,32	15,64	-0,63	3,19
Čustvena izčrpanost	4	45	18,39	8,27	44,98	0,70	3,60
Depersonalizacija	0	12	4,08	3,14	77,00	0,81	3,12
V celoti	37	85	56,47	8,38	14,84	0,37	3,57

Samo porazdelitev skupnega rezultata na podlestvici manjša izpolnjenost je rahlo levo asimetrična (KA = -0,63), kar pomeni, da je nekaj več šolskih svetovalnih delavcev, ki zaznavajo višjo raven manjše izpolnjenosti in to precej homogeno (KV % = 15,6). Tendencia desne asimetrije skupnih rezultatov na podlestvici čustvena izčrpanost (KA = 0,70) in depersonalizacija (KA = 0,81) pa razkriva,

da teh dveh dimenzij poklicne izgoreslosti večina šolskih svetovalnih delavcev pri sebi ne zaznava tako izrazito (kot manjša izpolnjenost), se pa s tega vidika, kakor kažejo koeficienti variacije, med seboj precej razlikujejo. Na osnovi analize skupnih rezultatov lestvice poklicne izgoreslosti v celoti pa lahko rečemo, da šolski svetovalni delavci dokaj homogeno ($KV \% = 14,8$) zaznavajo povprečno raven lastne poklicne izgoreslosti ($KA = 0,37$).

Preglednica 2: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgoreslosti šolskih svetovalnih delavcev glede na starost

Poklicna izgoreslost	Starost	N	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	Do 35 let	32	32,63	5,85	0,764	0,469	2,133	0,125
	Od 35 do 45 let	25	34,08	4,56				
	Več kot 45 let	31	35,35	5,10				
Čustvena izčrpanost	Do 35 let	32	18,84	8,79	0,086	0,918	0,093	0,911
	Od 35 do 45 let	25	18,36	7,28				
	Več kot 45 let	31	17,94	8,70				
Depersonalizacija	Do 35 let	32	4,22	3,11	1,011	0,368	0,871	0,422
	Od 35 do 45 let	25	4,60	3,54				
	Več kot 45 let	31	3,52	2,84				
V celoti	Do 35 let	32	55,69	9,93	0,624	0,538	0,218	0,804
	Od 35 do 45 let	25	57,04	7,98				
	Več kot 45 let	31	56,81	7,07				

V vseh primerih analize je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P > 0,05$), razlika med aritmetičnimi sredinami treh starostnih skupin šolskih svetovalnih delavcev pa ni statistično značilna ($P > 0,10$). Velja pa opozoriti, da zaznavanje manjše izpolnjenosti z leti nekoliko narašča in da je depersonalizacije nekoliko več pri mlajših kot pri starejših šolskih svetovalnih delavcih. Domnevno imajo šolski svetovalni delavci na eni strani z leti vse višja profesionalna pričakovanja do sebe, na drugi strani pa z leti pridobljene izkušnje vplivajo na večjo osebno dovršenost in zrelost na delovnem mestu.

V dveh primerih (čustvena izčrpanost, depersonalizacija; glej Preglednica 3), pri katerih predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P < 0,05$), se sklicujemo na izid Welchove aproksimativne metode analize variance, v drugih (manjša izpolnjenost, v celoti), kjer so ti pogoji vzpostavljeni, pa na običajni F-preizkus. Le-ti kažejo, da obstaja med šolskimi svetovalnimi delavci z različno izobrazbo statistično značilna razlika v manjši izpolnjenosti ($P = 0,049$) ter tendenca v čustveni izčrpanosti ($P = 0,057$).

Preglednica 3: Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgoreslosti šolskih svetovalnih delavcev glede na izobrazbo

Poklicna izgoreslost	Izobrazba	N	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	Pedagog	34	34,71	4,85	0,355	0,786	2,732	0,049
	Psiholog	15	30,74	5,32				
	Socialni delavec	24	34,71	5,80				
	Specialni in socialni pedagog	13	34,38	4,37				
Čustvena izčrpanost	Pedagog	34	18,15	8,71	3,378	0,022	2,599	0,057
	Psiholog	15	22,73	11,14				
	Socialni delavec	24	18,71	5,59				
	Specialni in socialni pedagog	13	14,23	5,85				
Depersonalizacija	Pedagog	34	4,44	3,24	0,901	0,455	0,812	0,491
	Psiholog	15	4,27	3,49				
	Socialni delavec	24	4,08	3,30				
	Specialni in socialni pedagog	13	2,85	2,34				
V celoti	Pedagog	34	57,29	8,87	2,892	0,040	1,864	0,142
	Psiholog	15	57,47	11,49				

Kakor je razvidno iz aritmetičnih sredin, psihologi glede na druge profile manj zaznavajo manjšo izpolnjenost, močnejše pa čustveno izčrpanost, specialni in socialni pedagogi pa ravno obratno – bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost, pomembno manj pa čustveno izčrpanost. Specialni in socialni pedagogi imajo glede na druge profile najnižje povprečje na lestvici poklicne izgoreslosti v celoti ($\bar{x} = 51,46$).

Preglednica 4: Izid t-testa preverjanja razlik v zaznavanju poklicne izgoreslosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije

Poklicna izgoreslost	Prisotnost supervizije	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Manjša izpolnjenost	DA	39	36,13	4,46	1,880	0,174	3,645	0,000
	NE	49	32,31	5,37				
Čustvena izčrpanost	DA	39	16,77	6,22	4,390	0,039	-1,730	0,087
	NE	49	19,67	9,46				
Depersonalizacija	DA	39	3,87	3,25	0,015	0,905	-0,548	0,585
	NE	49	4,24	3,08				
V celoti	DA	39	56,77	6,38	3,698	0,058	0,316	0,753
	NE	49	56,22	9,75				

V primeru čustvene izčrpanosti predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P = 0,039$), zato navajamo izid Welchovega F-preizkusa, v vseh drugih dimenzijah poklicne izgoreslosti pa so prisotni pogoji za splošni F-preizkus. Ti izidi

kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v manjši izpolnjenosti ($P = 0,000$) glede na prisotnost supervizije. Le-to bolj zaznavajo tisti šolski svetovalni delavci, ki imajo supervizijske izkušnje. Ti rezultati niso v skladu z našimi pričakovanji, saj smo pričakovali pozitivne učinke supervizije v smeri višje izpolnjenosti. Razlog je morda v večji zahtevnosti oziroma samokritičnosti do samega sebe tistih šolskih svetovalnih delavcev, ki so bili deležni supervizije. Opozarjamo še na čustveno izčrpanost, pri kateri se kaže tendenca ($P = 0,087$), da šolski svetovalni delavci, ki so bili vključeni v supervizijo, zaznavajo manj čustvene izčrpanosti kot tisti, ki v supervizijo še niso bili vključeni. Ti rezultati razkrivajo pozitivne učinke supervizije z vidika čustvene izčrpanosti.

Razprava

Analiza zaznavanja poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev je potekala po treh dimenzijah poklicne izgorelosti; v nadaljevanju jih podrobneje predstavljamo.

Pri analizi zaznavanja manjše izpolnjenosti smo ugotovili, da večina šolskih svetovalnih delavcev dokaj homogeno zaznava višjo raven manjše izpolnjenosti. Izkazalo se je tudi, da zaznavanje manjše izpolnjenosti z leti nekoliko narašča. Do bolj očitnih razlik je prišlo pri zaznavanju manjše izpolnjenosti glede na izobrazbo in prisotnost supervizije. Pedagogi, socialni delavci, specialni in socialni pedagogi bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost kot psihologi. Šolski svetovalni delavci, ki so bili deležni supervizije, bolj zaznavajo manjšo izpolnjenost od tistih, ki se s supervizijo še niso srečali.

V primeru analize čustvene izčrpanosti smo ugotovili, da večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava manjšo čustveno izčrpanost; so se pa izkazale razlike med šolskimi svetovalnimi delavci. Do najbolj očitnih razlik je prišlo v zaznavanju čustvene izčrpanosti glede na izobrazbo in prisotnost supervizije; izkazalo se je, da najmočnejše čustveno izčrpanost zaznavajo psihologi, socialni delavci in pedagogi, najmanj pa specialni in socialni pedagogi. Šolski svetovalni delavci, ki so bili vključeni v supervizijo, zaznavajo manj čustvene izčrpanosti kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

Analiza zaznavanja depersonalizacije je pokazala, da večina šolskih svetovalnih delavcev zaznava manjšo intenziteto depersonalizacije, hkrati pa smo ugotovili izrazito variabilnost, kar pomeni, da se šolski svetovalni delavci s tega vidika zelo razlikujejo. Izkazalo se je, da mlajši šolski svetovalni delavci zaznavajo nekoliko več depersonalizacije kot starejši. Pedagogi, psihologi in socialni delavci zaznavajo nekoliko več depersonalizacije v primerjavi s specialnimi in socialnimi pedagogi. Prav tako se je izkazalo, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo manj depersonalizacije kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

Sklep

Ob zaključku lahko rečemo, da večina šolskih svetovalnih delavcev dokaj homogeno zaznava povprečno raven poklicne izgorelosti, je pa občutek manjše izpolnjenosti bolj izražen kot čustvena izčrpanost in depersonalizacija. Obstajajo pa s teh dveh vidikov, torej čustvene izčrpanosti in depersonalizacije, izrazite razlike med njimi. Glede na starost se kaže, da starejši šolski svetovalni delavci zaznavajo manjšo izpolnjenost kot mlajši. V drugih dveh dimenzijah nismo ugotovili pomembnih razlik. Glede na izobrazbo se kaže, da psihologi najnižje zaznavajo manjšo izpolnjenost, toda najvišje čustveno izčrpanost; le-ta je najnižja pri specialnih pedagogih. Supervizija se pokaže kot pomemben dejavnik šolskih svetovalnih delavcev. Tisti, ki imajo izkušnjo z njo, zaznavajo nižjo raven čustvene izčrpanosti in depersonalizacije kot tisti, ki izkušnje s supervizijo nimajo. Pri dimenziji manjše izpolnjenosti pa se je izkazalo ravno obratno, kar pomeni, da šolski svetovalni delavci z izkušnjo supervizije zaznavajo višjo manjšo izpolnjenost kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali.

Na splošno lahko rečemo, da ima supervizija pozitivne učinke na zaznavanje poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih. Seveda pa je potrebno poudariti, da poleg supervizije tudi druge strategije soočanja s poklicno izgorelostjo predstavljajo zelo pomembno vlogo pri preprečevanju in obvladovanju poklicne izgorelosti šolskih svetovalnih delavcev (Pareek 1997). Kyriacou (2001) razdeli strategije soočanja s poklicno izgorelostjo na neposredne dejavnosti in paliativne tehnike. Neposredne dejavnosti so usmerjene v strategije, ki izločijo vir stresa. Tako bo npr. posameznik, ki je v časovni stiski glede končanja posamezne naloge, poskušal z neposredno dejavnostjo zmanjšati stres tako, da bo podaljšal rok za končanje naloge. Paliativne tehnike pa se ne osredotočajo na neposreden izvor stresa, temveč se usmerjajo na zmanjšanje intenzitete čustev (jeza, strah, žalost), ki se vzbudijo ob stresni situaciji. Za soočanje s poklicno izgorelostjo se uporabljajo tudi različni relaksacijski treningi oziroma programi, ki zmanjšujejo občutke napetosti in anksioznosti (prav tam).

Edelwich in Brodsky (1980) poudarjata pomen neposredne in jasne komunikacije s strani strokovnjakov o problemu poklicne izgorelosti, predvsem je pomembno, da se teoretično in praktično predstavijo različne tehnike sproščanja in načini strukturiranja delovnega časa. Tubesing in Tubesing (1982) poudarjata pomen programa za soočanje s poklicno izgorelostjo, ki temelji na zavedanju posameznikovih slabosti in sposobnosti. Poudarjen je tudi pomen meditacije, ki upočasni ali celo prekine proces poklicne izgorelosti.

Jernej Kovač

Marija Javornik Krečič

Professional Burnout among School Counselors in Basic School

Due to difficulty, complexity and scope of their educational work, school counsellors are often stressed. If they are exposed to stress for longer periods of time and do not have the appropriate ways to deal with it, this can lead to the development of occupational burnout, which may be reflected in lesser fulfilment, emotional exhaustion and depersonalization. So far, in Slovenia no thorough and systematic scientific study on the perception of occupational burnout in school counsellors has been carried out yet. Thus we decided to conduct a study to analyse the perception of occupational burnout in school counsellors.

The purpose of the study was to determine the perception of occupational burnout in school counsellors, while we were interested in the degree of occupational burnout and the existence of differences in terms of age, education, and presence of supervision. The study included 88 counsellors in basic schools from north-eastern Slovenia. This sample was defined at the level of inferential statistics as a simple random sample from a hypothetical population.

A questionnaire consisting of closed format questions with rating system was used. It consisted of three different sections that focused on: the research sample (age, education), seven-point descriptive rating scale on the perception of professional burnout (lesser fulfilment, emotional exhaustion and depersonalisation) and questions that are tied to professional support (supervision) school counsellors participate in. Data were processed with the programme for statistical analysis – SPSS (version 20) at the level of descriptive and inferential statistics.

When analysing the perception of lesser fulfilment we found that most school counsellors perceive the higher level of lesser fulfilment fairly homogeneous. We also determined that lesser fulfilment is slightly increasing with age. Greater differences occurred in the perception of lesser fulfilment in the fields of education and the presence of supervision. Educators, social workers as well as special and social educators in comparison with psychologists perceive lesser fulfilment to a greater extent. School counsellors, who participated in supervision, perceive lesser fulfilment more than those without supervision. In the case of the analysis of emotional exhaustion we found that most school counsellors perceive less emotional exhaustion; however the difference between school counsellors was greater. The most obvious differences occurred in the perception of emotional exhaustion in relation to education and the presence of supervision, the strongest emotional exhaustion is namely perceived by psychologists, social workers and educators, the least by special and social educators. School counsellors who participated in supervision perceive less emotional exhaustion than those without supervision.

Analysis of the perception of depersonalization showed that the majority of school counsellors perceive a lower intensity of depersonalization, but we also found a distinctive variability, which means that in this respect the school counsellors differ greatly. Compared to older colleagues younger school counsellors perceive slightly more depersonalization. Educators, psychologists and social workers compared to special and social educators perceive slightly more depersonalization. We also found that school counsellors with experience of supervision perceive less depersonalisation than those without supervision.

LITERATURA

- Abel, Neil, Sewel, John. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational reserach*. 92: 287–293.
- Bilban, Marjan, Pšeničny, Andreja. 2007. Izgorelost. *Delo in varnost (ZVD)*. 1: 22–30.
- Cherniss, Cary. 1980. *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, California, London: Sage.
- Cooper, Cary, Dewe, Philip, Odriscol, Michael. 2001. *Organizational stress: a review and critique of the theory, research and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Depolli Steiner, Katja. 2010. *Stres in izgorelost učiteljev v odnosu do njihovih pedagoških prepičanj in pričakovanj*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Edelwich, Jerry, Brodsky, Archie. 1980. *Burn-Out. Stages of disillusionment in the helping professions*. New York, NY: Human Science Press.
- Friedman, Isaac, Lotan, Ila. 1985. *Burnout in elementary teachers in Israel*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.
- Ganster, Daniel, Schaubroeck, John. 1991. Work stress employee health. *Journal of Managment*. 17: 235–271.
- Huebner, Scott. 1993. Burnout among school psychologists in the USA: Further data related to its prevalence and correlates. *School Psychology International*. 14 (2): 99–109.
- Huberty, Thomas, Huebner, Scott. 1988. A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*. 25 (1): 54–61.
- Jackson, Susan, Maslach, Christina. 1982. After-effects of job related stress: families as victzims. *Journal of Occupational Behavior*. 3: 63–77.
- Jackson, Susan, Schuler, Randall. 1983. Preventing employee burnout. *Personal*. 60: 58–68.
- Jackson, Susan, Schwab, Richard, Schuler, Randall. 1986. Toward an understanding of the burnout phenomena. *Journal of Applied Psychology*. 71 (4): 630–640.
- Kovač, Jernej. 2013. *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta.
- Kyriacou, Chris. 2001. Teacher Stress: Directions For Future Reserach. *Educational Review*. 53 (1): 27–35.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Maslach, Christina. 1982. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, Christina, Jackson, Susana. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 2: 99–113.

- Maslach, Christina, Jackson, Susan. 1984. Burnout in organizational settings. V *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings*, (ur.) Stewart Oskamp, 133–155. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, Christina, Leiter, Michael. 2002. *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu. Kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti*. Ljubljana: Educy.
- Maslach, Christine, Pines, Ayala. 1977. The burnout syndrome in the day care setting. *Chile Care Quarterly*. 6: 100–113.
- Maslach, Christina, Schaufeli, Wiliam. 1993. Historical and conceptual of bunout. V *Professional burnout: Recent development in theory and research*, (ur.) Wiliam Schaufeli, Christina Maslach, Tadeusz Marek, 1–16. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Mills, Lane, Huebner, Scott. 1998. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*. 36: 103–120.
- Moyer, Michael. 2011. Effects of non-guidance activites, supervision and student-to-ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*. 9 (5): 1–29.
- Pareek, Udai. 1997. Role stress and coping: A framework. V Pestonyee, D.M, in Pareek, V *Studies in organizational role stress and copingm*, (ur.) Donald Pestonyee, Udai Pareek, 109–115. Jaipur: Rawat.
- Pines, Ayala, Aronson, Elliot. 1988. *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pšeničny, Andreja. 2006. Recipročni model izgorelosti (RMI): Prikaz povezave med interpersonalnimi in intrapersonalnimi dejavniki. *Psihološka obzorja*. 15 (3): 21–38.
- Pšeničny, Andreja. 2007. Razvoj vprašalnika sindroma adrenalne izgorelosti (SAI) in preverjanje izhodišča Recipročnega modela izgorelosti. *Psihološka obzorja*. 16 (2): 47–82.
- Pšeničny, Andreja, Findeisen, Dušana. 2005. Poklicna izgorelost ali zavzetost za delo, to je zdaj vprašanje. *Andragoška spoznanja*. 11 (3): 53–64.
- Schwarz Cook, Sara. 2006. *Explaning burnout: A mixed method investigation of information technology workers*. Doktorsko delo. Capella University.
- Tubesing, Nancy, Tubesing, Donald. 1982. The Treatment of Choise: Selecting Stress Skills to-Suit the Individual and the Situation. V *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspective*, (ur.) Whiton Paine, 155–171. London: Sage Publications.
- Wachter, Carrie, Clemens, Elysia, Lewis, Todd. 2008. Exploring School Counselor Burnout and School Counselor Involmtent of Parents and Administrators through and Adlerian Theoretical Framework. *The Journal of Individual Psychology*. 64 (4): 432–449.
- Whitehead, John. 2001. *Teacher burnout: A study of occupational stress and burnout in New Zealand primary school teachers*. Doktorsko delo. Massey University Albany, Auckland.
- Wilkerson, Kevin. 2009. An Examination of Burnout Among School Counselors Guided by Stress-Strain-Coping Theory. *Journal of Counseling and Development*. 87: 428–437.

Dr. Jernej Kovač, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, jernej.kovac@um.si

Dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
marija.javornik@um.si

Stanka Lunder Verlič

Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.011.33-054.72(73)

POVZETEK

Prispevek je oblikovan v okviru nastajajočega doktorskega dela z naslovom Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci.

Raziskava z naslovom Vključevanje multikulturnih vsebin ameriških (zvezna država Kansas) razrednih učiteljev v poučevanje, ki je bila v letu 2007 izvedena na vzorcu 89 učiteljic in učiteljev razrednega pouka, za slovenski izobraževalni prostor predstavlja enega od dejavnikov pri ugotavljanju ustreznosti dodiplomskega izobraževanja s področja vsebin multikulturnega izobraževanja za učitelje razrednega pouka v Sloveniji in ZDA (zvezna država Kansas) ter usposobljenosti razrednih učiteljev za delo z otroki priseljenci v obeh državah. Čeprav ima multikulturno izobraževanje v zahodnih državah dolgoletno tradicijo, je naša raziskava dokazala, da so za ameriške razredne učitelje (zvezna država Kansas) še vedno značilna odstopanja glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturnih vsebin v pouk. Omenjeno nakazuje, da je treba v prihodnje na dodiplomskem študiju še več časa namenjati pridobivanju multikulturnih kompetenc ter praktičnih izkušenj za delo z različnostjo.

Ključne besede: multikulturno izobraževanje, učitelj razrednega pouka, dodiplomsko izobraževanje, otroci priseljenci

Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas)

Original scientific article

UDK: 37.011.33-054.72(73)

ABSTRACT

The following academic article is based on a PhD thesis that is currently being completed, titled Education and Qualifications of Elementary School Teachers in the U.S. State of Kansas and Slovenia for teaching in classes with immigrant children.

The research study titled Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas), conducted in 2007 based on a sample of 89 elementary school teachers in the U.S. State of Kansas, represents one aspect of assessing the adequacy of undergraduate education regarding multicultural subject matters for elementary school teachers in Slovenia and the U.S. (State of Kansas) as well as the qualifications of elementary school teachers of both countries for working with immigrant children. Despite the long-standing tradition of multicultural education in western countries, the research results for Kansas elementary school teachers showed a presence of significant discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters. These results indicate that future undergraduate study programs will have to invest more time in developing multicultural skills and providing practical experiences for working in a diverse environment.

Key words: multicultural education, elementary school teacher, undergraduate study program, immigrant children

Uvod

Dogodki v današnjem globaliziranem svetu, ki močno vplivajo na heterogeno sestavo razredov v šoli, kažejo na potrebo po nujenju pomoči učencem v šolah, da bodo lažje razvijali multikulturno pismenost, kozmopolitanska stališča in poglede ter bili pripravljeni podpirati in pospeševati socialno pravičnost v svetu.

Razširjena svetovna migracija je zvišala raso, etnično, kulturno, jezikovno in versko različnost tako v ZDA kot tudi v drugih, predvsem zahodnoevropskih državah (Banks 2004, v Banks in McGee Banks 2007, 5). Raznolikost v ZDA se naraščajoče zrcali v ameriških vrtcih, šolah in univerzah. Dovolj zgovoren je podatek NCES (National Center for Education Statistics 2010, v Spring 2012), da se je odstotek belih učencev v javnih ameriških šolah v letih 1988–2008 znižal z 68 % na 55 %. Posledično je v šolah zaznati široko razsežnost jezikovnih različnosti. The Kids Count Data Book (Anna E. Casey Foundation 2005, v Banks in McGee Banks 2007, 6) navaja, da »19 % otrok, ki hodijo v ameriško šolo, doma govori drug jezik kot

pa v šoli«. Predvideva se, da se bo v ameriških šolah do leta 2025 20–25 % otrok angleščino učilo kot drugi jezik.

Demografski in socialni trendi imajo pomemben vpliv pri učenju in poučevanju v današnjih šolah. Mnogi avtorji (Banks in McGee Banks 2007; Gollnick in Chinn 2009; Noel 2008) navajajo, da medtem ko postaja populacija učencev vedno bolj raznolika, za učitelje velja, da je v ameriških šolah večina belopoltnih učiteljev, srednjega razreda in ženskega spola. Nekateri raziskovalci v ZDA (Clotfelter et al. 2007; Dee 2004; Ehrenberg et al. 1995; Meier et al. 1999; Pitts 2007, v Egalite et al. 2013) domnevajo, da so učenci lahko uspešnejši, če jih poučujejo učitelji iste rase ali etnične skupine. Egalite et al. (2013, 2) dopuščajo možnost, da je »tudi podzastopanost učiteljev iz različnih etničnih in rasnih skupin eden od dejavnikov, ki prispevajo k razlikam med učno uspešnostjo otrok večinske kulture in marginaliziranih skupin«. Posledično organizacije, kot so Education Commission of the States (2003), American Association of Colleges of Teacher Education (1999), National Educational Association (2004, v Ingersoll in May 2011), veliko truda vlagajo v novačenje kandidatov različnih kulturnih ozadij za pedagoški poklic.

Naraščajoča raznolikost med šolami predstavlja priložnosti in izzive. Izzive zato, ker »upravljanje kulturnih razlik znotraj državnih meja, ki so različnih oblik, vključno z razlikami v regionalni, rasni, verski in družbeno-ekonomski strukturi, lahko predstavlja velik izziv učinkovitemu poučevanju v okolju različnosti« (Hutchisin 2006, v Klemenčič in Štremfel 2011, 18). Hkrati pa je kulturna, rasna, etnična in religiozna različnost enkratna priložnost za učence, da preko teh izkušenj pridobijo multikulturno razumevanje in veščine, ki so potrebne, da bodo kasneje v življenju lahko učinkovito delovali na lokalni, nacionalni in globalni ravni. Učitelji morajo tekom izobraževanja pridobiti znanja in veščine, ki so potrebna, da različnost sprejemajo kot priložnost in se ne podredijo predsodkom in stereotipom. Programi, ki bi učitelje opolnomočili za multikulturno izobraževanje, naj bi jim pomagali sprejemati znanja o značilnostih različnih skupin. To bi učencem z različnimi kulturnimi ozadji pomagalo graditi lastno identiteto, prav tako pa naj bi učitelje ozavestili o pomembnosti usposabljanja učencev s kulturo večinskega prebivalstva za razvijanje multikulturnih znanj, multikulturnega dialoga in multikulturnih kompetenc.

V prispevku se bomo najprej seznanili z nekaterimi teoretičnimi izhodišči, pomembnimi za raziskavo, in sicer z analizo multikulturnega izobraževanja v ZDA ter z izobraževanjem ameriških razrednih učiteljev za vključevanje multikulturnih vsebin v razredu. V nadaljevanju se usmerimo v raziskavo, ki se osredotoča na učitelje razrednega pouka v ZDA kot na akterje pedagoškega procesa, ki imajo ključno vlogo pri vnosu multikulturnega izobraževanja v šolah. Glede na dejstvo, da se je multikulturno izobraževanje začelo v ZDA in da so ZDA najznačilnejša predstavница večkulturne družbe, so cilji prispevka ugotoviti, ali med razrednimi učitelji v ZDA (zvezna država Kansas) obstajajo odstopanja med dejanskim vključevanjem multikulturnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji

glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Hkrati želimo ugotoviti, ali so statistično pomembne razlike v pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje glede na različna šolska okolja (mestno, primestno, podeželsko) razrednih učiteljev v ZDA. Zanima nas tudi, ali so med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij do leta 2000, in učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000, statistično značilne razlike pri dejanskem vključevanju multikulturnosti v poučevanje ter pri osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Kot je bilo v izveščku že opredeljeno, naša raziskava za slovenski izobraževalni prostor predstavlja enega od dejavnikov pri ugotavljanju ustreznosti dodiplomskega izobraževanja s področja vsebin multikulturnega izobraževanja za učitelje razrednega pouka v Sloveniji in ZDA (zvezna država Kansas) ter usposobljenosti razrednih učiteljev za delo z otroki priseljenci v obeh državah. Prav ustrezno dodiplomsko izobraževanje učiteljev na področju multikulturnega izobraževanja je tema, ki je v Sloveniji nezadovoljivo obravnavana (Lesar 2007; Vižintin 2010; Vrečer 2011) in zato potrebna analize ter novih oblik izobraževanja.

Analiza multikulturnega izobraževanja v ZDA

V izobraževanju je multikulturno izobraževanje razumljeno kot odziv pedagogike na dogajanje v družbi, v kateri so migracije izostrile že obstoječe stanje družbenih antagonizmov, ki jih povzročata njena kulturna, etnična in socialna razslojenost.

Vsi avtorji ne govorijo o multikulturni pedagogiki, nekateri raje uporabljajo pojme kot interkulturna ali mednarodna ali medkulturna, v novjšem času tudi antirasistična pedagogika. V Evropi je nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturna, v Združenih državah in Veliki Britaniji pa sta pogostejši v rabi multikulturna ali antirasistična pedagogika (Zidarić 1994 in Cushner 1998, v Skubic Ermenc 2003, 47). Glede na dejstvo, da se osredotočamo na analizo vključevanja multikulturnih vsebin ameriških razrednih učiteljev (zvezna država Kansas) v poučevanje, ter z vedenjem, da ameriška literatura uporablja predvsem termin multikulturno in ne interkulturno izobraževanje, v prispevku uporabljamo v ameriškem prostoru uveljavljen izraz.

Temelj za razvoj multikulturnega izobraževanja sega v 18. stoletje, ko je v ZDA nastal moto *E Pluribus Unum* (iz mnogih eno). Leta 1776 so ga predlagali John Adams, Benjamin Franklin in Thomas Jefferson za žig ZDA in njegov cilj je bil podpirati pluralizem in enotnost (Nieto 2009, v Vrečer 2011). Multikulturno izobraževanje se je tako začelo v ZDA in imelo vpliv na razvoj multikulturnega izobraževanja tudi v drugih državah po svetu. Glede na aktualnost teme je seveda razvidno, da se s tem pojmom ukvarja široka množica zagovornikov in tudi oportunistov, temu primerno pa je tudi število definicij, razlag ter kritik o omenjeni temi. V nadaljevanju se bomo seznanili le z bistvenimi in najvidnejšimi predstavniki zagovornikov in nosilcev multikulturnega izobraževanja.

V ZDA je eden najbolj znanih in največkrat citiranih zagovornikov in teoretikov multikulturnega izobraževanja Banks (2007, v Banks in McGee Banks 2007, 1) zapisal:

»Multikulturno izobraževanje je ideja, izobraževalna reforma in proces, katerega glavni cilj je spremeniti strukturo izobraževalnih institucij tako, da bodo ženski in moški subjekti, učenci s posebnimi potrebami ter učenci, ki pripadajo različnim rasnim, etničnim in kulturnim skupinam, imeli enake **možnosti** za pridobitev izobrazbe v šoli.«

Sprejeti ga moramo kot nenehno »delujoč« proces, v katerem je poleg poudarjanja enakosti in nediskriminacije velik poudarek tudi na izboljšanju akademskih dosežkov. Poleg Banksa imajo na omenjenem področju zelo pomembno mesto še naslednji pionirji raziskovanja multikulturnega izobraževanja, kot so Nieto (2000), Sleeter (1996), Grant in Sleeter (1998) ter Gay (2000). Čeprav je vsak od njih razvil svojo definicijo, je vendarle razvidno, da so vsem skupna naslednja načela o multikulturnem izobraževanju:

- Multikulturno izobraževanje je politično gibanje in proces, ki se zavzema za socialno pravičnost vseh učencev, še posebej pa za učence, ki so bili tekom zgodovine ali pa so v današnjem času deležni zapostavljanja.
- Cilji socialne pravičnosti se lahko udejanjijo le preko obsežnih šolskih reform.
- Za uspešne šolske reforme je potreben kritičen pregled sistemov moči in privilegijev.
- Bistveni cilj multikulturnega izobraževanja je odprava izobraževalnih neenakosti.
- Multikulturno izobraževanje je »temeljno« izobraževanje in primerno za vse učence.
- Multikulturno izobraževanje je nenehen, vseživljenjski proces.

Glede na definicije različnih avtorjev o multikulturnem izobraževanju (Leistyna 2002; Nieto in Bode 2008; Banks in McGee Banks 2007; Clayton 2003; Boyle Baise 2002; Gay 2000) lahko dodamo, da poleg navedenega le-to obsega različne ukrepe izobraževalne politike, ki poskuša izvajati kulturni pluralizem v kontekstu različnosti spolov, razredov, ras, etničnosti ter spolne usmerjenosti. Raziskovalci, ki zagovarjajo ta pristop, poudarjajo pomembnost kulturne različnosti, alternativnih življenjskih stilov, primarnih kultur, človekovih pravic, medsebojne odvisnosti, enakopravnosti, spoštovanja človekovega dostojanstva ter pozitivnega vrednotenja kulturne različnosti.

Da imajo v multikulturnem izobraževanju pomembno mesto akademski dosežki, pišeta tudi Tiedt in Tiedt (2002, 17), ki sta multikulturno izobraževanje opredelili kot »inkluziven proces poučevanja in učenja, ki spodbuja vse učence k:

- razvijanju pozitivne samopodobe
- odkrivanju empatije do ljudi z različnimi kulturnimi ozadji
- uresničenju pravičnih in enakih možnosti za doseganje najvišjih potencialov«.

Omenjeni definiciji se pridružuje tudi Bennetova (2007, v Vižintin 2010, 143), ki kot glavni cilj multikulturnega izobraževanja postavlja »razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni. Poudarja ključno vlogo učiteljev in zagovarja stališče, da učitelji lahko pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni.«

Da bi dosegli zgoraj navedene cilje, so potrebne institucije oziroma izobraževalni programi za bodoče učitelje, ki so zavezani reformam multikulturnega izobraževanja (Gay 2000; Irvine in Armento 2001; Ladson Billings 1995; Vavrus 2002).

Pri pregledu literature s področja multikulturnega izobraževanja je mogoče ugotoviti, da raziskovalci multikulturnega izobraževanja v ZDA namenjajo posebno pozornost naslednjim temam: kulturna in jezikovna raznolikost (Banks in McGee Banks 2007; Gollnick in Chin 2009), socialni dejavniki – rasa, etničnost, religija, jezik, spol, družbeni razred (Banks in McGee Banks 2007; Spring 2012), stereotipi in stališča o marginaliziranih etničnih, rasnih in verskih skupinah (Nieto 2002; Diaz 2001), multikulturne kompetence (Bennett 2003; Gay 2010; Banks in McGee Banks 2007), poučevanje angleščine kot drugega jezika (Menken in Antunez 2001; Banks in McGee Banks 2007; Noel 2012), koncepti multikulturnega izobraževanja (Banks 1993; McCharty 1995; Grant in Sleeter 1988; Nieto 2004), multikulturni kurikulum (Asante 1991; Banks 1993; Tiedt in Tiedt 2002), kulturni stili poučevanja in učenja (Noel 2000), kritike multikulturnega izobraževanja (Glazer 1997; Ravitch 1990), pedagogika enakosti (Banks 1993; Nieto 2004), kritična pedagogika (Nieto 2004), vloga državljanstva in demokracije znotraj globalizacijskih procesov (Banks 2004), akademski dosežki učencev in dijakov (Gay 2010; Bennett 2007, v Vižintin 2010; Grant in Sleeter 2006), šolska kultura (Schoefield 1995, v Banks 1995; Grant in Sleeter 2006; Villegas in Lucas 2002), sodelovanje z družino in lokalno skupnostjo (Kea et al. 2006; Banks in McGee Banks 2007; Nieto 2004; Noel 2012), pouk maternega jezika (Cummins 2000, v Noel 2012; Spring 2012), vloga šole v kontekstu družbene enakosti (Sleeter 1999; Grant in Sleeter 2006; Leistyna 2002), reforme izobraževanja učiteljev v kontekstu zavezanosti multikulturnega izobraževanja (Gay 2000; Irvine in Armento 2001; Ladson Billings 1995; Vavrus 2002), praktične izkušnje za spoštovanje raznolikosti v izobraževalnem okolju (Kea et al. 2006; Wade 2006; Krummel 2013; Villegas in Lucas 2002).

Multikulturno izobraževanje je proces, kjer cilji ne bodo nikoli popolnoma realizirani. Enakost v izobraževanju, tako kot svoboda in pravica, so ideali, ki se jim lahko ljudje le približamo, a jih zaradi družbenih dimenzij nikoli ne dosežemo popolnoma. Čeprav obstaja mnogo definicij multikulturnega izobraževanja ter različnih pristopov k raziskovanju in razumevanju, so si strokovnjaki (Banks 1989a; Bennett 1990; Nieto 1992; Sleeter in Grant 1988; Suzuki 1984, v Banks 1993, 3) dokaj enotni v ciljih multikulturnega izobraževanja. Glede na definicije že predhodno opredeljenih avtorjev je razvidno, da je vsem skupen cilj multikulturnega izobraževanja kontinuirano prizadevanje za ustvarjanje enakih možnosti za vse učence. Raziskovalci omenjenega področja se strinjajo, da moramo, če želimo

multikulturno izobraževanje uvesti v šolski sistem, narediti pomembne premike, kot so: spremembe v učnih načrtih, učnih materialih, spremembe v učnih in poučevalnih stilih, stališčih, odnosih ter prepričanjih učiteljev in drugih zaposlenih na šoli, ter spremeniti šolsko kulturo. Pomemben del multikulturnega izobraževanja je torej posvečen izobraževanju bodočih in obstoječih učiteljev, ki so most med učenci, med kulturo večine in kulturo manjšine. Multikulturno izobraževanje naj bi doprineslo k večji zavezanosti do akademskih dosežkov in enakosti učencev različnih rasnih, etničnih in kulturnih ozadij.

Pa vendar, čeprav je bilo v smeri multikulturalizma narejenih ogromno naporov in oblikovanih nekaj modelov multikulturnega izobraževanja, Banks (1996) ter Nieto in Bode (2008) ugotavljajo, da se stanje na področju akademskih dosežkov učencev iz nižjih socialnih skupin in različnih kultur od začetka multikulturnega izobraževanja, ki ga v ZDA umeščamo v začetek sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ni bistveno spremenilo oziroma je zaznati le postopne in počasne izboljšave. Zdi se, da kljub poskusom »uhajanja« in spogledovanja z zadnjima, napredujočima modeloma multikulturnega izobraževanja (inkluzivno multikulturno ter multikulturno in socialno rekonstrukcionistično izobraževanje), ki šole ne prepoznavata »le v vlogi reprodukcije obstoječih družbenih razmerij, temveč tudi kot ključni dejavnik, ki lahko bistveno prispeva k spreminjanju neprimernih razmerij med pripadniki različnih manj-/večvrednih družbenih skupin« (Lesar 2009, 65), izobraževalni sferi v ZDA ne uspe veliki met in realizacija omenjenih modelov.

Izobraževanje ameriških razrednih učiteljev za vključevanje multikulturnih vsebin v razredu

Družbene spremembe zahtevajo nove pristope k izobraževanju. Močan poudarek je na odgovornosti učitelja in raziskavah, kako ugotavljati uspešnost učitelja in učinkovitost sistema, kar v svetu še naprej sproža strokovne razprave v izobraževanju tako na nacionalni ravni kot širše. Vse to zahteva spremembo izobraževalnih sistemov, ki spodbuja nove pristope k poučevanju in učenju ter strmi k preseganju neenakosti z namenom, da bi imeli vsi učenci enake izobraževalne možnosti. Učitelji so ključnega pomena za vnašanje teh sprememb in lahko igrajo pomembno vlogo pri izgradnji kurikula, pedagogike ter odnosov, potrebnih za podporo učencem in za njihov razvoj.

Mnogo ameriških avtorjev (Tiedt in Tiedt 2002; Banks in McGee Banks 2007; Nieto in Bode 2008; Vavrus 2002; Gay 2010) zatrjuje, da poudarjanje in soočanje z raznoliko populacijo v izobraževanju učiteljev še vedno ni zadovoljivo zastopano. Izražajo mnenja, da naj bi univerze v program za usposabljanje učiteljev čim prej uvedle spremembe, po katerih naj bi študenti poleg teoretičnih znanj pridobili tudi več praktičnih izkušenj za delo z različnostjo. Prav tako opozarjajo na pomembno dimenzijo usposobljenosti univerzitetnih profesorjev, saj so bili le maloštevilni učitelji in profesorji na univerzah, ki so odgovorni za izobraževanje učiteljev, izobraževani v smeri poznavanja in posredovanja vedenj o multikulturnih vsebinah.

ZDA imajo dolgo tradicijo multikulturnega izobraževanja za učitelje – od sedemdesetih let 20. stoletja, ko je postalo tudi izobraževanje učiteljev eno od pomembnih komponent multikulturnega izobraževanja. Multikulturne vsebine v ZDA so danes že vključene v različne predmete v programih za izobraževanje učiteljev, prav tako je predmet multikulturno izobraževanje izpostavljen in oblikovan kot samostojni predmet, a je lahko obvezen ali pa le izbirni predmet. Nekateri avtorji (Ladson Billings 1995; Zeichner 2003; Villegas in Lucas 2002; Banks in McGee Banks 2007; Metcalf Turner 2009) pomanjkljivo usposobljenost učiteljev povezujejo z dejstvom, da so predmeti multikulturnega izobraževanja še vedno pogosto le izbirni in tudi učni načrti za druge predmete ostajajo v smislu multikulturnosti nemalokrat nespremenjeni. Omenjeni zagovorniki multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje opozarjajo, da v primeru ponudbe zgolj izbirnih predmetov multikulturnega izobraževanja v dodiplomskih programih bodoči učitelji vprašanja, ki se dotikajo različnosti, ocenjujejo kot nepomembna. Zato predlagajo, da bi morale biti multikulturne vsebine obvezni ter osrednji in ne le izbirni ter obrobni del kurikula za bodoče učitelje. Menijo, da bi bilo za bodoče učitelje zelo koristno, če bi imeli možnost izobraževati se o multikulturnem izobraževanju preko dodajanja multikulturnih vsebin pri vsakem predmetu in ne le v obliki specifičnega predmeta. Integracijo multikulturnih vsebin v vse predmete dodiplomskega izobraževanja učiteljev zagovarjajo s tem, da bodo posledično zaradi razumevanja pomena multikulturnega izobraževanja doseženi višji akademski dosežki učencev (Metcalf Turner 2009) ter osvojene strategije za poučevanje učencev z različnimi kulturnimi ozadji (Hopkins Gillispie 2009).

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Glede na nizke učne dosežke ameriških učencev priseljencev in učencev različnih kulturnih ozadij (Gay 2000; Banks in McGee Banks 2007; PISA 2009; Ladson Billings 1995; Metcalf Turner 2009) ter z vedenjem, da je učitelj eden ključnih dejavnikov pri doseganju akademskih dosežkov marginaliziranih učencev (Wenglinsky 2000; Sanders in Horn 1998; Banks in McGee Banks 2007; Metcalf Turner 2009), lahko sklepamo, da delo učiteljev ni učinkovito. Z raziskavo smo želeli:

- raziskati, ali obstajajo med razrednimi učitelji v zvezni državi Kansas odstopanja med dejanskim vključevanjem multikulturnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje;
- pridobiti ocene razrednih učiteljev iz različnih šolskih okolij (mestno, primestno, podeželsko) v ZDA (zvezna država Kansas) o pogostosti dejanskega vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje;

- raziskati, ali so pri dejanskem vključevanju multikulturalnosti v poučevanje ter osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje odstopanja med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij v obdobju od leta 1966 do leta 2000 ter učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000.

Raziskovalne metode

V neeksperimentalni raziskavi, ki je temeljila na vprašalniku za razredne učitelje, smo uporabili tako »deskriptivno kot kavzalno-neeksperimentalno metodo raziskovanja« (Sagadin 1993, v Čagran et al. 2008, 18).

Raziskava je potekala tako, da smo analizirali odgovore ameriških (zvezna država Kansas) učiteljev razrednega pouka. Glede na dejstvo, da sem bila v zvezni državi Kansas časovno in organizacijsko omejena (tam sem živela v letu 2007 in v pripravljenosti na sodelovanje navezala stike z univerzami), smo uporabili podatke, ki sem jih s pomočjo profesorjev tamkajšnjih treh univerz, ki se ukvarjajo z izobraževanjem razrednih učiteljev, uspela pridobiti. Zaradi majhnega vzorca naše raziskave je možnost generalizacije spoznanj sicer nekoliko omejena, kar pa ne zmanjšuje pomena dobljenih rezultatov. Ob tem je potrebno upoštevati, da so v vzorcu zajeti učitelji iz podeželskih, primestnih in mestnih šol.

Raziskovalni vzorec

Za potrebe našega raziskovanja je bil oblikovan en vzorec. Sestavljalo ga je 89 ameriških (zvezna država Kansas) učiteljev razrednega pouka.

Glede na okolje šole je bilo v raziskavi vključenih 47,2 % učiteljev iz podeželskih šol, 40,4 % učiteljev iz primestnih šol ter 12,4 % učiteljev iz mestnih šol. Glede na spol je bilo v raziskavi vključenih 91 % žensk ter 9 % moških. Glede na leto zaključka študija lahko opredelimo, da je 25,8 % razrednih učiteljev študij zaključilo po letu 2000, 74,2 % razrednih učiteljev pa je pedagoški dodiplomski študij zaključilo v obdobju do leta 2000. Glede na rasno pripadnost je bilo v raziskavi vključenih 92,1 % belcev ter 7,9 % razrednih učiteljev drugih ras.

Merski instrumentarij

V raziskavi je uporabljen anketni vprašalnik, ki je bil na podlagi teoretičnih izhodišč in že preverjenih anketnih vprašalnikov, objavljenih v virih *Teaching and Learning in Diverse Classrooms* (Castaneda 2004) ter *Multicultural teaching* (Tiedt in Tiedt 2002), prirejen za potrebe naše raziskave. Prav tako je bila končna verzija vprašalnika evalvirana tudi s strani univerzitetne profesorice dr. Gretchen Wilbur s Saint Mary University v zvezni državi Kansas.

Vprašalnik za razredne učitelje ima dva sklopa. Za potrebe našega prispevka smo analizirali odgovore iz drugega dela vprašalnika, ki so relevantni za cilje naše raziskave.

V drugem delu vprašalnika je za prispevek pomembno prvo vprašanje, ki zajema samooceno učiteljev glede pogostosti dejanskega vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje (trenutnih pedagoških izkušenj) v razmerju do optimalnega (želenega) vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje.

Merske karakteristike vprašalnika smo preverili na pilotnem vzorcu in so ustrezne. Ugotavljali smo tudi vsebinsko veljavnost, ki se nanaša na vsebino, razumljivost vprašanj, ekonomičnost, grafično podobo in ustreznost navodil (Cencič 2009, 47). Objektivnost z vidika izvajanja anketiranja in z vidika vrednotenja odgovorov na anketni vprašalnik zagotavljajo jasna in enopomenska navodila za anketiranje in vrednotenje odgovorov.

Diskriminativnost ocenjevalnih lestvic je bila zagotovljena s petstopenjsko ocenjevalno lestvico.

Vrednosti korigiranih Pearsonovih koeficientov korelacije med posamezno lestvico in kompozitno spremenljivko *dejanske izkušnje z vključevanjem multikulturnih vsebin v poučevanje* so od 0,256 do 0,613. Vrednosti korigiranih Pearsonovih koeficientov med posamezno lestvico in kompozitno spremenljivko *optimalno stanje vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje* so celo od 0,656 do 0,852. To predstavlja zelo visoko stopnjo diskriminativnosti posameznih ocenjevalnih lestvic. Za spremenljivke samoocen *dejanskih* izkušenj z vključevanjem multikulturnih vsebin v poučevanje je Cronbachov koeficient alfa 0,831, za spremenljivke samoocen *optimalnih* stanj vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje pa 0,960. Oboje kaže na zelo visoko stopnjo zanesljivosti (Field 2009, 675; Ferligoj et al. 1995, v Cencič 2009, 49). Vsebinsko veljavnost celotnega vprašalnika so pozitivno ocenili trije eksperti, konstruktno veljavnost pa smo preverili s faktorsko analizo, ki je pokazala latentno strukturo instrumenta.

Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili ciljem primerne statistične metode. Podatki so analizirani z računalniškim programom IBM SPSS Statistics 22. Uporabljene so naslednje statistične metode:

- opisna statistika: za opisne spremenljivke smo izračunali frekvence in strukturne odstotke, za numerične spremenljivke pa aritmetične sredine in standardne odklone;
- za ugotavljanje povezave med numeričnimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije;
- za ugotavljanje razlik med dvema aritmetičnima sredinama pri isti skupini učiteljev smo uporabili t-test za odvisne vzorce;
- za ugotavljanje razlik med tremi aritmetičnimi sredinama pri treh različnih skupinah učiteljev smo uporabili enosmerno analizo variance (F-test) za neodvisne vzorce;
- za ugotavljanje razlik med dvema aritmetičnima sredinama pri dveh skupinah učiteljev smo uporabili t-test za neodvisne vzorce oziroma aproksimativno metodo t-testa (metoda Cochran in Coxove);
- za ugotavljanje homogenosti varianc smo uporabili Levenov F-test;
- za ugotavljanje diskriminativnosti posamezne ocenjevalne lestvice smo uporabili korigirani Pearsonov koeficient korelacije;

- za določitev konstruktne veljavnosti vprašalnika smo uporabili faktorsko analizo;
- za določitev zanesljivosti vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient.

Rezultati in interpretacija

Preglednica 1: Prikaz pogostosti dejanskega vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje ter optimalnega (želenega) vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje

Indikatorji	Dejanski potek pouka (dejansko)			Optimalni potek pouka (optimalno)		
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Učencem dajem možnosti, da izražajo, proslavljajo in ohranjajo etnične in rasne razlike.	89	3,89	0,959	89	4,35	0,918
Uporabljam multikulturni pristop in ustrezen material za poučevanje osnovnih veščin.	89	3,43	0,907	89	4,09	0,937
Poudarjam soodvisnost narodov in ljudi po svetu ter povezujem dogodke po svetu z našo skupnostjo.	89	3,30	1,027	89	4,03	0,994
Pri učencih razvijam veščine in vrednote, ki so potrebne za življenje v dominantni kulturi, ne da bi zanikal/a obstoj drugih vrednot, ki so enako primerne in značilne za otroke manjšinskih skupnosti.	89	3,55	1,055	89	4,08	1,079
Vem, kje lahko pridobim učne materiale, ki ne predstavljajo rasnih in kulturnih predsodkov za rabo v razredu.	89	3,08	1,208	89	4,26	1,017
Ocenil/a sem učbenike, ki jih uporabljam v razredu, z namenom, da bi ugotovil/a, ali pravično in primerno obravnavajo predstavnike različnih kulturnih skupin.	89	3,01	1,386	89	4,11	1,122
Gradiva, ki jih uporabljam v povezavi z manjšinami in ljudmi iz različnih kulturnih skupin, so sestavni del kurikula in jih ne obravnavam ločeno.	89	3,65	1,139	89	4,33	0,939
Menim, da moje vodenje razreda učence opogumlja, da drug drugega spoštujejo ter da so v svoji komunikaciji odprti in poštenu z menoj in z drugimi.	89	4,31	1,040	89	4,53	1,098
Iščem poti, kako bi premagal/a nenaklonjenost učencev za spoznavanje in pogovor o rasnih in etničnih vprašanjih.	89	3,37	1,132	89	4,08	1,116
Učencem iz različnih kulturnih, socialnih in ekonomskih ozadij prilagajam učne metode.	89	3,51	1,057	89	4,21	1,039
Pri sodelovalnem učenju načrtujem sestavo skupin tako, da jih sestavljajo učenci različnih spolov, sposobnosti in etničnih skupin.	89	3,96	1,269	89	4,27	1,185
Učence spodbujam, da redno sodelujejo in se drug od drugega učijo preko celotnega šolskega dne.	89	4,29	1,160	89	4,45	1,158
V širši skupnosti iščem pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti.	89	2,71	1,047	89	3,99	0,994
Obiskal/a sem družine in člane skupnosti mojih učencev ter z njimi navezal/a stike.	89	3,34	1,167	89	4,11	1,060
Starše in člane skupnosti z različnimi kulturnimi ozadiji vključujem kot razredne pomočnike, gostujoče predavatelje ali kot predstavnike različnih poklicev.	89	2,84	1,205	89	3,94	1,080
Spremenljivki	89	3,47	0,610	89	4,18	

Povprečje pri spremenljivkah *dejansko* in *optimalno* (ter povprečja pri posameznih indikatorjih) je izračunano na osnovi petstopenjske rekodirane lestvice z naslednjimi rekodiranimi vrednostmi: 1 – ne uporabljam, 2 – skoraj nikoli, 3 – priložnostno, 4 – pogosto, 5 – skoraj vedno.

Glede na spremenljivki *dejanski in optimalni pouk* je razvidno, da pri dejanskem in optimalnem pouku razredni učitelji iz ZDA najvišje uvrščajo trditev »Menim, da moje vodenje razreda učence opogumlja, da drug drugega spoštujejo ter da so v svoji komunikaciji odprti in pošteti z menoj in z drugimi«. Omenjeno sovпада z ugotovitvami raziskave Gorskega (2009), ki je analiziral 45 učnih načrtov s področja multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje. Raziskava je pokazala, da je bilo 15,6 % učnih načrtov glede na teoretične okvire za multikulturno poučevanje bodočih učiteljev (Jenks et al. 2001, v Gorski 2009, 311) opredeljenih v dimenziji konzervativnega multikulturalizma, 57,8 % v dimenziji liberalnega multikulturalizma ter 26,7 % v dimenziji kritičnega multikulturalizma. Medtem ko je za konzervativni multikulturalizem značilna težnja po asimilaciji manjšinskih kultur, liberalni multikulturalizem presega konzervativni multikulturalizem v tem, da priznava in ceni razlike namesto zahtevane skladnosti in zlitja v norme dominantne kulture. Čeprav je liberalni multikulturalizem že označen kot progresivni model, le-ta ne posveča pozornosti moči, privilegijem in nadzoru v družbi. Res je, da podpira programe različnosti, toda le na načine, ki ne vključujejo pomena teh razlik. Kritični multikulturalizem zagovarja tezo, da bo enakost v izobraževanju mogoča šele takrat, ko bomo naredili premike v razmerjih moči in ko bodo učitelji svoje poslanstvo izvajali v dimenziji širšega družbenopolitičnega konteksta, ki je obvladovan s strani dominantnih struktur. Naloga multikulturnega izobraževanja je po njihovem mnenju v tem, da učitelji odkrijejo ter razumejo omenjene odnose moči ter rekonstruirajo poučevanje na način, ki bo zmanjšal socialno razslojevanje.

Gorski je s to raziskavo potrdil ugotovitve avtorjev (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006, v Gorski 2009, 316), da so učni načrti za multikulturno izobraževanje bodočih učiteljev oblikovani v smeri kulturne občutljivosti, strpnosti in multikulturnih kompetenc. Večina učnih načrtov ni oblikovanih v smeri poudarjanja odprave rasnih, socialno-ekonomskih in drugih neenakosti ali v smeri vzpostavitve pravičnih učnih okolij. Po avtorjevem mnenju (Gorski 2009, 316) je bilo le 26,7 % učnih načrtov oblikovanih skladno z načeli, ki opredeljujejo multikulturno izobraževanje.

Na najnižje mesto razredni učitelji iz ZDA pri dejanskem pouku uvrščajo trditev »V širši skupnosti iščem pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti«, pri optimalnem pouku pa na najnižje mesto uvrščajo trditev »Starše in člane skupnosti iz različnih kulturnih ozadij uporabim kot razredne pomočnike, gostujoče predavatelje ali kot predstavnike različnih poklicev«. Ne glede na dejstvo, da mnogo ameriških avtorjev (Banks in McGee Banks 2007; Kea et al. 2006; Nieto 2004; Noel 2012) poudarja, da je odnos s starši in skupnostjo pravzaprav

vir in orodje za doseg šolskih ciljev, rezultati kažejo, da ameriški učitelji pri vsakdanjem pouku redko iščejo pomoč z namenom razvijanja multikulturnih in globalnih aktivnosti. Nekoliko zaskrbljujoče je dejstvo, da anketirani ameriški učitelji na najnižje mesto v kontekstu optimalnega pouka uvrščajo uporabo znanj staršev ter članov skupnosti iz različnih kulturnih ozadij. Z omenjenim izsledkom se pridružujemo mnenju ameriških raziskovalcev (Epstein 2001; Hamre in Pianta 2001; Hill et al. 2004), ki navajajo, da so sodelovalni vzorci med učitelji in starši ter skupnostjo učencev marginaliziranih skupin manj pogosti kot sodelovalni vzorci s starši in skupnostjo učencev večinske kulture.

Preglednica 2: Razlika v povprečjih novih spremenljivk **dejansko** in **optimalno** (t-test za odvisne vzorce)

Spremenljivki	n	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus razlik aritmetične sredine	
		$\bar{x}$	s	t	2P
Dejansko	89	3,47	0,613	-10,521	0,000
Optimalno		4,18	0,847		

Preglednica 3: Koeficient korelacije med dejanskim in optimalnim stanjem

Pearsonov koeficient	0,671
2P	0,000

Na osnovi koeficienta korelacije lahko zaključimo, da je povezanost med dejanskim stanjem in optimalnim potekom pouka velika in statistično značilna. Tisti, ki višje ocenjujejo dejansko stanje, ocenjujejo višje tudi optimalno stanje, in obratno.

Rezultati t-testa (za odvisne vzorce) so pokazali, da je povprečje pri *optimalnem* statistično značilno različno od povprečja pri *dejanskem*. Iz opredeljenega je razvidno, da so med razrednimi učitelji v zvezni državi Kansas statistično značilne razlike med dejanskim vključevanjem multikulturnosti v poučevanje ter med osebnimi prepričanji glede pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje. Dejstvo je, da se učitelji glede na prikaz pogostejšega optimalnega (želenega) vključevanja multikulturnih vsebin v poučevanje zavedajo, da bi morali povečati vnos multikulturnih vsebin pri dejanskem poučevanju. Vzroke za neustrezen vnos multikulturnih vsebin v poučevanje je seveda mogoče iskati tudi v pomanjkljivem dodiplomskem izobraževanju učiteljev, pri katerem naj bi študenti poleg teoretičnih znanj pridobili tudi več praktičnih izkušenj za delo z različnostjo. Izsledke naše raziskave lahko povežemo z ugotovitvami ameriških avtorjev (Metcalfe Turner 2009; Ladson Billings 1995; Penny et al. 2000, v Sharma 2005; Bennett 2003; Grant in Gomez 2001; Nieto 2004), ki ugotavljajo, da institucije, ki izobražujejo bodoče učitelje, le-te neustrezno pripravijo za soočenje z multikulturnim okoljem v razredih. V kontekstu izboljšanja dodiplomskih izobraževalnih programov za bodoče učitelje so različne študije enotne glede nujno potrebnega in učinkovitega vnosa treh dejavnikov:

- transformacija stališč bodočih učiteljev in samorefleksija (Gay 2010; Pang in Sablan 1998; Villegas in Lucas 2002; Chang et al. 2011);
- dodatno znanje o zgodovini in kulturi učencev različnih ozadij ter pomenu njihovih prednikov v družbi (Banks in McGee Banks 2007; Bennett 2003; Irvine in Armento 2001; Kunjufu 2002);
- izboljšanje učne prakse za bodoče učitelje, s prikazanimi veščinami za učinkovito poučevanje kulturno raznolikih učencev ter z ustreznim mentorstvom bodočim učiteljem (Leavell et al. 1999; Carter 2009; He in Cooper 2009).

Preglednica 4: Primerjalna analiza za spremenljivko **dejansko** med skupinami učiteljev glede na okolje šole (F-test za neodvisne vzorce)

Skupina	n	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetične sredine	
		$\bar{x}$	s	F	P	F	P
Podeželje	42	3,55	0,610	0,086	0,918*	0,749	0,476
Primestje	36	3,40	0,601				
Mesto	11	3,37	0,649				

*Variance so homogene.

Z analizo variance oziroma F-testom (za neodvisne vzorce) smo ugotovili, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na okolje šole. Navedeno dokazuje, da med mestnimi, primestnimi in podeželskimi šolami v ZDA (zvezna država Kansas) ni statistično pomembnih razlik glede pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin v vsakdanje poučevanje. Glede na dejstvo, da mestne šole v ZDA v primerjavi s primestnimi in podeželskimi šolami veljajo za šole z občutno višjo koncentracijo učencev priseljencev in učencev z različnimi kulturnimi ozadji (Kincheloe 2010; Snyder et al. 2008; Ahram et al. 2014), preseneča ugotovitev, da za učitelje v mestnih šolah ni značilno pogostejše vključevanje multikulturnih vsebin v pouk.

Preglednica 5: Primerjalna analiza za spremenljivko **dejansko** in spremenljivko **optimalno** med skupinami učiteljev glede na zaključek šolanja (t-test za neodvisne vzorce)

Spremenljivki	Skupina	n	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetične sredine	
			$\bar{x}$	s	F	P	t	2P
Dejansko	1966–2000	66	3,43	0,636	1,036	0,312*	–1,009	0,316
	2001–2006	23	3,58	0,519				
Optimalno	1966–2000	66	4,10	0,932	6,280	0,014**	–2,039***	0,045
	2001–2006	23	4,41	0,459				

*Varianci sta homogeni.

** Varianci nista homogeni.

*** Aproksimativna metoda t-testa.

S t-testom (za neodvisne vzorce) smo ugotovili, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na leto zaključka študija, medtem ko smo z aproksimativno metodo t-testa (metoda Cochran in Coxove) pri spremenljivki *optimalno* dokazali, da so statistično značilne razlike. Izsledki raziskave nam torej kažejo, da med razrednimi učitelji, ki so zaključili študij v

obdobju 1966–2000, in učitelji, ki so zaključili študij po letu 2000, ni statistično značilnih razlik pri dejanskem vključevanju multikulturalnosti v poučevanje. Statistično značilne razlike so pri osebnih prepričanjih glede pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin v poučevanje, saj učitelji, ki so zaključili pedagoški študij po letu 2000, le-to ocenjujejo višje.

Glede na dejstvo, da so v ZDA v zadnjih desetletjih izvedeni občutni premiki v kontekstu izobraževanja učiteljev na področju multikulturalnosti, preseneča dejstvo, da pri spremenljivki *dejansko* ni statistično značilnih razlik. ZDA imajo namreč dolgo tradicijo multikulturalnega izobraževanja za učitelje, saj so morale fakultete, ki izobražujejo bodoče učitelje, v procesu akreditacije že v sedemdesetih letih (Goodwin 1997) dokazati, da njihovi učni načrti vsebujejo multikulturalne vsebine, s katerimi usposabljaajo učitelje za poučevanje v kulturno različnih razredih.

Dolgoletno tradicijo vnosa multikulturalnih vsebin v dodiplomsko izobraževanje sicer lahko prepoznamo v izsledkih raziskave, ki dokazuje, da so statistične razlike pri spremenljivki *optimalno*. Učitelji, ki so študij zaključili po letu 2000, se bolj kot učitelji, ki so študij zaključili pred letom 2000, zavedajo pomembnosti vključevanja multikulturalnih vsebin, toda to je treba še udejanjiti. Tu lahko potegnemo vzporednico z ameriškimi avtorji (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006, v Gorski 2009), ki predlagajo izboljšanje izobraževalnih programov v kontekstu multikulturalnega izobraževanja za bodoče učitelje. Glede na njihove raziskave je mogoče sklepati, da se v ameriškem prostoru vnos multikulturalnih vsebin v izobraževanje postopoma izboljšuje, toda opozarjajo, da je multikulturalno izobraževanje za učitelje v ameriškem prostoru ne glede na dolgoletno tradicijo še vedno osredotočeno predvsem na strpnost in razumevanje raznolikosti, to pa nakazuje le na začetno fazo multikulturalnega udejstvovanja.

Sklep

Čeprav ima multikulturalno izobraževanje v zahodnih državah dolgoletno tradicijo, je naša raziskava dokazala, da so za ameriške razredne učitelje (zvezna država Kansas) še vedno značilna odstopanja glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturalnih vsebin v pouk. Omenjeno nakazuje na to, da razredni učitelji za premik vnosa multikulturalnega izobraževanja v vsakodnevno poučevanje potrebujejo kvalitetnejše dodiplomsko izobraževanje in višjo stopnjo usposobljenosti za delo z raznolikimi razredi. Mnoge raziskave v ZDA (Gay 2002; Jenks et al. 2001; Obidah in Teel 2001; Tiedt in Tiedt 2002; Nieto in Bode 2008) namreč kažejo, da učiteljem ob vstopu v pedagoško delo primanjkuje znanja, spretnosti in senzibilnosti za delo s kulturno raznolikimi učenci. Čeprav obstaja mnogo dejavnikov, ki vplivajo na akademske dosežke učencev, lahko trdimo, da so učitelj in njegova kakovost poučevanja ter zavezanost h kulturno odgovorni pedagogiki tisti akter v dimenziji izobraževanja, ki lahko v veliki meri prispeva k izboljšanju akademskih dosežkov učencev priseljencev. Spoznanje, da statistično

značilnih razlik v pogostosti vključevanja multikulturnih vsebin med skupinami učiteljev glede na okolje šole ni, razumemo kot dejstvo, da anketirani razredni učitelji vključujejo multikulturne vsebine v poučevanje ne glede na številčnost raznolike populacije v razredih. Izsledke naše raziskave lahko povežemo s trditvijo (Banks in McGee Banks 2007), da je eden izmed ciljev programa za usposabljanje učiteljev ozaveščanje o pomembnosti izobraževanja učencev s kulturo večinskega prebivalstva za razvijanje senzibilnosti, multikulturnih znanj in multikulturnega dialoga. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da kljub že nekaj desetletjem intenzivnejšemu vključevanju multikulturnih vsebin v izobraževalne programe za bodoče učitelje ni zadovoljivega premika v dejanskem stanju. Izsledki raziskave nam sicer dokazujejo, da se učitelji, ki so študij zaključili po letu 2000, bolj kot učitelji, ki so študij zaključili pred letom 2000, zavedajo pomembnosti vključevanja multikulturnih vsebin, toda to je zdaj treba tudi udejanjiti. Ni namreč dovolj, da pedagoški delavci poznajo koncepte multikulturalizma, ampak je potrebno delovanje skladno z omenjenimi dimenzijami.

Čeprav, kot je zgoraj navedeno, mnogi avtorji izražajo nezadovoljstvo z vnosom multikulturnega izobraževanja v izobraževalni program učiteljev, raziskave (Pang in Sablan 1998; Irvine 2003; Anderson in Stillman 2011) kažejo, da so po zaključenem oziroma opravljenem izpitu iz predmeta multikulturno izobraževanje učitelji samozavestnejši in učinkovitejši pri poučevanju otrok priseljencev.

Ugotovili smo, da je v ZDA kot v eni najznačilnejših predstavnic multikulturnih družb vpeto ogromno naporov za produktivnejše delo učiteljev z otroki priseljenci in otroki iz različnih kulturnih ozadij. Skladno z iz raziskave razvidnih odstopanj glede dejanskega in optimalnega vključevanja multikulturnih vsebin v pouk se strinjamo z akterji ameriške šolske politike, ki stremijo k dodiplomskim programom učinkovitejšega multikulturnega izobraževanja za bodoče učitelje ter predlagajo strategije za izboljšanje le-teh.

Na tem mestu gre opredeliti, da tudi mnogi slovenski avtorji (Medvešček in Bešter 2010; Hanuš 2010; Hartman 2009; Lesar 2007; Peček Čuk in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2010; Vah Jevšnik in Toplak 2010; Vižintin 2013; Vrečer 2011) zagovarjajo stališče, da poudarjanje in soočanje z raznoliko populacijo v izobraževanju učiteljev še vedno ni dovolj zastopano, in pozivajo k spremembam izobraževalnih programov za bodoče učitelje. Ob zaključku prispevka lahko navedemo, da nam izsledki raziskave v ZDA, teoretične smernice ter posledično raziskava v Sloveniji nudijo osnovo za izboljšanje dodiplomskih študijskih programov v kontekstu multikulturnega izobraževanja na slovenskih pedagoških fakultetah ter za oblikovanje pedagoških programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Stanka Lunder Verlič

Integrating Multicultural Subject Matters into Teaching Strategies of Elementary School Teachers (The U.S. State of Kansas)

The United States of America were the first to introduce a curriculum of multicultural education which now represents a well-established teaching tradition of several decades. Considering this fact, the research objectives outlined for this study were to identify any discrepancies between the actual integration of multicultural subject matters and the personal view among Kansas elementary school teachers regarding the importance of the integration of multicultural subject matters. Another research objective was to identify differences of statistical significance in the integration frequency of multicultural subject matters regarding different school locations of elementary school teachers (urban, suburban, rural). The final research objective was to identify differences of statistical significance among Kansas elementary school teachers who graduated before 2000 and those who got their degree after the year 2000, focusing on the actual integration of multicultural subject matters into their teaching strategy and the personal view among the teachers regarding the importance of such an integration.

The research study was based on a sample of 89 elementary school teachers in the U.S. State of Kansas.

Despite the long-standing tradition of multicultural education in western countries, the research results for Kansas elementary school teachers showed a presence of significant discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters. These results indicate that future undergraduate study programs will have to invest more time in developing intercultural skills and providing practical experiences for working in a diverse environment. In this respect, several U.S. research studies (Gay 2002; Jenks et al. 2001; Obidah and Teel 2001; Tiedt and Tiedt 2002; Nieto and Bode 2008) have indicated that teachers who are just entering the profession lack knowledge, skills, and sensibility for teaching pupils with different cultural backgrounds. Even though several factors can affect the academic success of pupils, it can be plausibly claimed that it is the teacher and the quality of his/her work as well as his/her commitment to a culturally responsive education who can most significantly contribute to improving academic achievements of pupils from migrant backgrounds. The research results did not show any discrepancies of statistical significance between the teacher groups in the case of different school locations. This might be interpreted as a general integration of multicultural subject matters, regardless of the range of cultural diversity in the teachers' classrooms. One of the main teacher education curriculum goals

is namely to associate pupils with the majority culture in order to develop their multicultural knowledge, values and skills (Banks and McGee Banks 2007).

The research findings also point out the alarming fact that there has not been a sufficient improvement in the status quo, even though an intensive integration of multicultural subject matters into curricula for future teachers has been carried out for several decades. There are indications that the teachers who graduated after the year 2000 recognize the importance of the integration of multicultural subject matters to a greater extent than those who got their degree earlier. However, this now has to be accomplished practically in a real-time setting. A theoretical knowledge of multiculturalism concepts is not enough, the teaching staff also have to act accordingly. At this point, a parallel can be drawn with American authors (Cochran Smith 2004, Vavrus 2002, Gorski 2006 v Gorski 2008, 2), who call on a curriculum improvement plan in the context of multicultural education for future teachers. Their research results for the U.S. territory indicate a gradual increase of the input rate of multicultural subject matters. However, they also point out the problem that despite the long-lasting tradition of multicultural education, teachers mainly focus on the comprehension and celebration of diversity, which indicates merely the beginning phase of the multicultural undertaking.

According to the research findings, the U.S. as one of the most noticeable multicultural societies is investing a lot of effort into a more effective teacher performance when dealing with child migrants and children with different cultural backgrounds. Due to the evident discrepancies between the actual and optimal integration of multicultural subject matters, the actions of the American educational policy seem plausible, since it is aiming to provide a more effective multicultural education for future teachers and is also proposing improvement strategies.

Finally, the research results based on the U.S. educational environment can form a starting point together with the current theoretical approaches and the following research performed in Slovenia, which could improve undergraduate curricula in the context of multicultural education at the Slovenian faculties of education as well as the curricula for the continuing professional development.

LITERATURA

Ahram, Roey, Stenbridge, Adeyemi, Fergus, Edward, Noguera, Pedro. *Framing urban school challenges: The problems to examine when implementing response to intervention*. <http://www.rtinetwork.org/learn/diversity/urban-school-challenges> (Pridobljeno 5. 1. 2014)

Anderson, Lauren, Stillman, Jamy. 2011. Student teaching for a specialized view of professional practice? Opportunities to learn in and for urban, highneeds schools. *Journal of Teacher Education*. 62 (5): 446–464.

Asante, Molefi, Kete. 1991. The Afrocentric idea in education. *Journal of Negro Education*. 60: 170–180.

Banks, James. 1993. *Multicultural education: Issues and Perspectives -2nd ed.* Boston: Allynand Bacon.

- Banks, James, Banks McGee, Cherry. 1995. *Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, James. 1996. *Multicultural education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, James. 2004. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, James, Banks McGee, Cherry. 2007. *Multicultural Education: Issues and Perspectives-6th ed. Hoboken*. New York: John Wiley&Sons.
- Bennett, Christine. 2003. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Boyle Baise, Marilynne. 2002. *Multicultural service- learning. Educating teachers in diverse communities*. New York: Teachers College Press.
- Carter Andrews, Dorinda. 2009. The hardest thing to turn from: The effects of service-learning on preparing urban educators. *Equity & Excellence in Education*. 42 (3): 272–293.
- Castaneda, Carmelita. 2004. *Teaching and Learning in Diverse Classrooms*. New York: Routledge.
- Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Chang, Shih Pei, Anagnostopoulos, Dorothea, Omae, Hilda. 2011. The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal on Research and Studies*. 27 (7): 1078–1089.
- Clayton Blake, Jacklyn. 2003. *One Classroom, Many Worlds. Teaching and learning in the cross-cultural classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Čagran, Branka, Pšunder, Majda, Fošnarič, Samo, Ladič, Judita. 2008. *Priročnik za izdelavo diplomskega dela*. Tretja izpopolnjena izdaja. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Diaz, Carlos. 2001. *Multicultural Education in the 21st Century*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Egalite, Anna, Kisida, Brian, Winters, A. Marcus. 2013. *Representation in the Classroom: The Effect of Own- Race/Ethnicity Teacher Assignment on Student Achievement*. Pridobljeno 1. 9. 2014. http://www.uaedreform.org/wp-content/uploads/2013/08/Egalite-Kisida-Winters-Representation-in-the-Classroom_wp.pdf.
- Epstein, Joyce. 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Field, Andy. 2009. *Discovering Statistics Using SPSS (3rded.)*. London: Sage Publications.
- Gay, Geneva. 2000. *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, Geneva. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (2): 106–116.
- Gay, Geneva. 2010. *Culturally responsive teaching. Theory, research, & practice (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Glazer, Nathan. 1997. *We are all Multiculturalists Now*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Goodwin, A. Lin, ur. 1997. *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. New York: Routledge.
- Gollnick, Donna, Chinn, Phillip. 2009. *Multicultural education in a Pluralistic Society (8th Ed)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Gorski, C. Paul. 2006. Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*. 17 (2): 163–177.
- Gorski, C. Paul. 2009. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*. 25 (2): 309–318.
- Grant, Carl, Gomez, Mary Louise. 2001. *Campus and Classroom: making schooling multicultural* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Grant, Carl, Sleeter, Christine. 1998. *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Grant, Carl, Sleeter, Christine. 2006. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender (5th Edition)*. New York: Wiley.
- Hamre, K. Bridget, Pianta, C. Robert. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72: 625–638.
- Hanuš, Barbara. 2010. Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*. 61 (1): 122–135.
- Hartman, Mojca. 2009. *Učenje slovenščine kot drugega jezika v kontekstu medkulturne pedagogike*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- He, Ye, Copper, Jewell. 2009. The ABCs for pre-service teacher cultural competency development. *Teaching Education*. 20 (3): 205–322.
- Hill, E. Nancy, Castellino, R. Domini, Lansford, E. Jennifer, Nowlin, Patrick, Dodge, A. Kenneth, Bates, E. John, Pettit, S. Gregory. 2004. Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*. 75: 1491–1509.
- Hopkins Gillispie, Delphina. 2009. Preservice teachers: Teacher preparation multicultural curriculum and culturally relevant teaching. *AILACTE Journal*. 6: 71–91.
- Ingersoll, Richard, May, Henry. 2011. *Recruitment, Retention and the Minority Teacher Shortage*. Consortium for Policy Research in Education. Pridobljeno 2. 9. 2014. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=gse_pubs
- Irvine, Jacqueline Jordan. 2003. *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Irvine, Jacqueline Jordan, Armento, Beverly Jeanne. 2001. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Jenks, Charles, Lee, James, Kanpol, Barry. 2001. Approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*. 33 (2): 87–105.
- Kea, Cathy, Campbell Whatley, Gloria, Richards, Herald. 2006. *Becoming Culturally Responsive Educators: Rethinking Teacher Education Pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCREST): Arizona State University.
- Kincheloe, Lyons Joe. 2010. Why a book on urban education? V *19 urban questions: Teaching in the city* (2nd ed.), (ur.) Shirley Steinberg, 1–28. New York, NY: Peter Lang Publishing.

- Klemenčič, Eva, Štremfel, Urška. 2011. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: ZRC SAZU in Pedagoški inštitut.
- Krummel, Anni. 2013. Multicultural Teaching Models to Educate Pre-Service Teachers: Reflections, Service-Learning, and Mentoring: *Current Issues in Education*. 16 (1): 1–8. Pridobljeno 20. 9. 2013. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1059/450#>.
- Kunjufu, Jawanza. 2002. *Black students middle class teachers*. Chicago, IL: African American Images.
- Ladson Billings, Gloria. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. 32: 670–674.
- Leavell, Alexandra, Cowart, Melinda, Wilhelm, Ronald. 1999. Strategies for preparing culturally responsive teachers. *Equity and Excellence in Education*. 32 (1): 64–71.
- Leistyna, Pepi. 2002. *Defining and Designing Multiculturalism*. Albany: State University of New York Press.
- Lesar, Irena. 2007. *Šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Medvešek, Mojca, Bešter, Romana. 2010. Vključevanje migrantskih otrok v vzgojnoizobraževalni sistem. V *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani?*, (ur.) Mojca Medvešek, Romana Bešter, 205–269. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- McCarthy, Cameron. 1995. Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education. V *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, (ur.) Roxana Ng, Pat Staton, Joyce Scane, 21–44. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Menken, Kate, Antunez, Beth. 2001. *An Overview of the Preparation and Certification of Teachers Working with Limited English Proficient (LEP) Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Metcalfe Turner, Phyllis. 2009. Realizing the democratic ideal: A call for an integrative approach to inclusion of multicultural course content in teacher education programs. *Teacher Education and Practice*. 22 (4): 464–467.
- Nieto, Sonia. 2002. *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty. 2008. *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Nieto, Sonia. 2004. *Affirming Diversity: The Sociocultural Context of Multicultural Education, 4th Edition*. Boston: Pearson.
- Noel, Jana. 2000. *Developing Multicultural Educators*. New York: Longman.
- Noel, Jana. 2012. *Classic Edition Sources: Multicultural Education. Third Edition*. New York: The McGraw- Hill Companies, Inc.
- Obidah, Jennifer, Teel, Karen. 2001. *Because of the kids: Facing racial and cultural differences in schools*. NY: Teachers College Press.
- Pang, Valerie Ooka, Sablan, Velma. 1998. Teacher efficacy: How do teachers feel about their abilities to teach African American students? V *Being responsive to cultural differences—how teachers learn*, (ur.) Mary E. Dilworth, 39–58. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena. 2006. *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- PISA 2009. http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2009highlights_2.asp. (Pridobljeno 16. 5. 2012)

- Ravitch, Diane. 24. oktober, 1990. Multiculturalism, yes; particularism, no. *Chronicle of Higher Education*. A 44.
- Sanders, William, Horn, Sandra. 1998. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12 (3): 247–256.
- Sharma, Sunita. 2005. Multicultural Education: Teachers Perception and Preparation. *Journal of College Teaching and Learning*. 2 (5): 53–63.
- Skubic Ermenc, Klara. 2003. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 40–58.
- Skubic Ermenc, Klara. 2010. Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. V *Pedagoško andragoški dnevi: zbornik referatov*, (ur.) Nives Ličen, 79–89. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sleeter, Christine. 1999. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (3rd ed.). New York: John Wiley&Sons.
- Snyder, D. Thomas, Dillow, A. Sally, Hoffman, M. Charlene. 2008. *Digest of Education Statistics 2007*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Spring, Joel. 2012. *American Education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Tiedt, Pamela, Tiedt, Iris. 2002. *Multicultural teaching*. Boston: Allyn& Bacon.
- Vah Jevšnik, Mojca, Toplak, Kristina. 2011. *Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj*. IB revija. 45 (1/2): 39–44. Pridobljeno 5. 11. 2013. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/ib/2011/1-2-2011-splet.pdf.
- Vavrus, Michael. 2002. *Transforming the Multicultural Education of Teachers (Theory, Research and Practice)*. New York: College Press.
- Villegas, Maria, Lucas, Tamara. 2002. *Educating Culturally Responsive Teachers*. Albany: State University of New York Press.
- Vižintin, Marijanca Ajša. 2010. Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini*. 32: 139–150.
- Vižintin, Marjanca Ajša. 2013. *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Vrečer, Natalija. 2011. Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*. 45 (1/2): 19–27. Pridobljeno 1. 3. 2012. http://www.umar.gov.si/publikacije/single/publikacija/zapisi/ib_revija_1-2_2011.
- Wade, Rahima. 2006. Service-learning for multicultural teaching competency: Insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*. 33 (3): 21–29.
- Wenglinsky, Harold. 2000. *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Zeichner, Kenneth. 2003. The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students. *Teachers College Record*. 105 (3): 490–519.

Magdalena Grochowalska

Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers

Short scientific article

UDK: 373.21

ABSTRACT

The goal of the present paper is to examine the problem of determinants of the learning process in preschool children. The study presented the issue of support provided in the learning process with reference to teachers' beliefs on education that help them undertake initiatives they find most effective. In the introduction the importance of the interaction in which children are involved for the learning process was presented. Subsequently, the way children function in a preschool learning environment was focused on, as described by female pre-school teachers. This article reports on an investigation into the reconstruction of the meaning that pre-school teachers attach to the support they give children in the course of their learning process.

Key words: learning environment, preschool child, preschool teachers' beliefs, sociocultural approach

Introduction

Adopting an interactive perspective in conducting the research on cognitive skills development allows one to reveal individual differences in learning processes that are important for designing educational situations. Interaction established with other individuals who take part in the learning process happens in a specific social environment, the organisation of which determines children's cognitive activity and governs the way in which children gain independence by discovering and creating knowledge. The quality and intensity of the interaction constitutes an important variable in the development of cognitive activity.

The importance of interaction for children's learning: a sociocultural perspective

Sociocultural theories understand learning as children's and teachers' developmental activity. It is a social process whereby specific sociocultural activities undertaken at the right moment of children's ontogenesis support their cognitive development and help them gain tools for learning (Bruner 2006, Wygotski 1989). Importance is attached to educational activities and strategies that are used by teachers to enable children to mediate meanings in social relations (Filipiak 2012).

In early childhood education (ECE) learning takes place whenever children are involved in an activity (Gjems 2013). A. I. Brzezińska (2008) mentions three paths

for learning: individual's own experience, gaining information from others, and reflection. Preschool children are largely capable of the first two, due to the fact that they achieve the capacity to think reflectively when they turn seven. In ECE the necessity to maintain equilibrium between various paths for learning sets a task for teachers to design a diverse learning environment. Giving children the opportunity to learn various ways of intellectual activity and, consequently, to attain independence in learning requires vast professional competences on the part of the teachers (Paško 2004, 119-121). Although the abundance of material environment is important for ECE, it is social determinants that prove the most important for the learning process. Brzezińska (2008) enumerates the following relations of the subjects involved in the learning process: teachers' competences as well as their sense of competence; children's competences; children experiencing activities they perceive as challenges suitable to their competences; various forms of support on the part of adults.

Children start learning from other people as soon as they develop the capacity to understand the perspective of others, which happens when they are approximately one year old. Over time, children begin to understand others as individuals that are identical with them and have identical intentions and mental states. They learn from others and through others, benefit from symbols and language constructions passed on by other people, but they do so only individually (Seifert 2006). The behaviour of mothers and other adults who take care of infants and preschool children serves as a guarantee for their learning. In education, support given to children according to their needs and requirements, constitutes one of the basic determinants of the design of interactive learning environment.

In the 1980s, it was pointed out that the quality of interaction remains of importance for cognitive skills development. In his description of various ways in which adults pass the cultural knowledge about the world on to children, M. Tomasello (2002) points out that children develop cognitive skills through interaction by using complex language symbols. The interactive involvement allows them to learn information; to experience complex forms of categorisation, analogy, causality and metaphor creation; to confront their beliefs with the beliefs of others; to learn the opinion of others on their own beliefs.

Young children primarily learn through interactions with adults and peers. Children's interaction with peers and adults varies in value. While interacting with the former, children use language mostly to plan and organise their activities. In their interaction with the latter, they more often convey and obtain new information and speak to exchange thoughts. The interactions with teachers are regarded as a separate class of interaction, as they involve individuals who remain in an asymmetrical relation and whose roles are socially defined. The aspect of the interpersonal power of interaction, namely the degree to which individuals maintain control over their partners and the situation, is regarded as particularly important for the interpretation of the course of learning. In her study on the course

of educational interaction, E. Dryl (2001) argues that it is the only social relation in which a dominant party has the right to influence the thoughts and feelings of the party that remains under their control. According to I. Czaja-Chudyba (2009), this type of interaction in the process of socialisation may instil conformism in children's behaviour.

As they strive to ensure the Quality Learning Environment, preschool teachers should obtain three types of information: knowledge of development and learning to identify the types of activities and experiences necessary to support children's developmental capacity; knowledge of children's individual interests, needs and capabilities; knowledge of children's social context and cultural environment. Subsequently, they should offer a variety of educational tasks and situations; encourage children to undertake individual and playful activities; enable children to establish relations with their peers and adults (ISSA 2010).

The importance of pre-school teachers' beliefs for the organisation of educational practice

Teachers may vary in their interpretations of the organisation of learning, because in their actions they are guided by the meaning they themselves attach to the object and not to the meaning established by the society. According to symbolic interactionism, objects are social products whose meaning was established through the process of definition and interpretation. They encompass the way in which individuals perceive objects, are ready to undertake activities concerning the objects and talk about them (Blumer 2007). The object, e.g. a learning strategy, may have various meanings for various individuals.

Beliefs are one of the factors that guide the activity of individuals in the present, enable them to understand the past and formulate predictions about the future. They play an important role in getting an individual image of the world; they function like a lens through which we look at the world, try to understand it, assess, plan and undertake activity (Cisłak et al. 2009). Beliefs encompass emotional components and do not have to be based on facts. They originate from recurring experiences, data derived from observation and the ways in which these data are interpreted. They are established by a sociocultural context in which they emerge. They display a tendency to remain stable and, most of all, refer to the knowledge of themselves, but also refer to other fields of knowledge. This is caused by the occurrence of the "persistence effect", whereby beliefs concerning a social world remain valid, even though the information these beliefs are based on has been undermined. Beliefs function in the unconscious also when they cannot be revealed at a given place and time because of the existing social context.

Beliefs seem to have a strong influence on the way teachers think about their practice (Tooto in Coupland 2003). Beliefs are formed on the basis of the experiences held by individuals, their scientific knowledge and the system of values they uphold. They are often concealed or unconscious, but always crucial for the organisation of learning. Research demonstrates that beliefs have two types

of implications for teachers' work. These include: building a sense of self-efficacy and indicating the sources of the learning process in children (Vartuli 2005). K. W. Chan and R. G. Elliot (2004) argue that the belief in the efficacy of the learning process is related to teachers' approach to the functions of the instructions they give. Two approaches come to the forefront: teacher-centred and student-centred. In the former, teachers directly instruct and convey information to children; in the latter, children remain active in open-ended environments. In their overview of research on the essence of teachers' beliefs, Tatro and Coupland (2003) claim that a developed skill to create a learning community is one of the professional standards for teachers. The beliefs teachers have on the subject may either hamper or support children's progress in learning. Once we know teachers' beliefs, we may be able to describe the meanings they attach to education and find out if they are ready to accomplish tasks, which in turn results from their understanding of their own responsibilities.

Research methodology

The aim of the study

In the sociocultural perspective, children are regarded as active participants of educational interaction while teachers act as those who organise their learning environment. It is important to realise what it means for adults to give support to children. The meanings that adults attach to this process can be organised if one adopts the way in which they define concepts as a criterion. If one assumes that the process of attaching meanings to words is one of the most important indicators of the representation of their sense in human consciousness (Blumer 2007, 5-48), the description of the way in which they are defined may reveal the meanings attached to the concept of learning and disclose the beliefs on which teachers' actions are based. This research project aims to answer the following two questions: What are the determinants of learning in the ECE according to preschool teachers? What position in educational interaction do preschool teachers assign to themselves and to children? The study aims to reconstruct the meanings preschool teachers attach to giving support to children in the learning process. The proposed understanding of a learning environment emphasises the existence of the shared initiative on the part of children and teachers, whereby children act as researchers, benefit from various sources of knowledge, interpret, ascribe meanings and use language to name the world. Teachers, in turn, aim at creating favourable conditions, provide opportunity for children to act, to become involved in interaction with others, ask questions and think critically (Filipiak 2012, 10-38).

Basic research method

The instrumental case study approach was used in the study (Stake 2005). This case study examines pre-school teachers' beliefs about creating learning environment

in kindergarten by applying an interpretative paradigm (Guba, Lincoln 2005). The study involved individual, semi-structured interviews.

Research sample

The interviews were conducted with eleven pre-school teachers.

In Poland pre-school teacher has to hold a title of bachelor or Master's Degree in preschool pedagogy. The children cannot be taught by a non-qualified person. Pre-school teachers may receive their initial education and training in three-year teacher training colleges awarding the title of bachelor. Graduates with a bachelor degree may complement their education with two-year university study courses and obtain a Master's Degree.

The selection of the participants was made on purpose to include individuals with the length of service from 8 to 12 years, which guaranteed professional stability (Day 2008, 16-20). We looked for participants who graduated from university, were qualified teachers (nominated or certified - Teachers in Poland can have four different professional ranks or degrees: teacher trainee, contract teacher, nominated teacher, certified teacher) and received high scores in the process of their professional promotion. In the research group were 11 women (6 nominated teacher and 5 certified teacher) from eleven different kindergartens in South Poland. Every participant was treated as an "individual case study" and the whole study was designed as a "multiple case study" (Stake 2005).

Data collection

Interviews were divided into two sections. The introductory section concerned reflection on the organisation of the ECE and was used to establish rapport between the researcher and the individuals taking part in the study. Subsequently, teachers were asked to describe their own educational practice in the context of the course of the learning process experienced by children. Additionally, they were also asked to identify how one could tell that children were learning. By doing so, a tool was created to identify the activities associated with learning. Teachers were also asked to use the expression "*to support learning*" in their utterances, with the aim of obtaining what we know as an implicit definition of learning. The interviews were audiotaped and transcribed in full. These interviews were conducted on locations convenient to the participants and took approximately 50 min. The study was carried out between February and May 2011.

Data processing procedures

The current study adopted a qualitative approach to address the research questions proposed by Miles and Huberman (2000, 23-26), i.e. data collection, reduction, displays, and conclusions. The data analysis used semantic maps (Tatoo, Caupland 2003). The teachers' names used in the report are pseudonyms.

Results and Discussion

It turned out that teachers perceive learning as a dynamic process, which changes depending on the age of children. The support children receive from their environment is not a one-off phenomenon, but it remains present over the course of their entire education, without particular emphasis on any of its selected periods. *Children learn in different ways, depending on their age. Adults can always come up with something new. For me, the most important thing is to be with a child* (Anna). (Phrases by the respondents have been marked with italics).

The situational context remains important for the course of learning. As they speak about a learning environment, teachers mainly focus on learning under the direction of a teacher. The most conducive in this respect are the educational activities organised by preschool teachers, *during which children can expand their factual knowledge* (Ewa), while during spontaneous games they expand their social knowledge: *Not until they start to play with their peers, can children have the opportunity to learn something from others and learn social rules they may later follow themselves* (Barbara).

Most frequently (eight individuals), pre-school teachers display an adaptive approach. Even though they declare that it is necessary to be sensitive to signals produced by children, they nonetheless expect that children will learn knowledge and skills presented by teachers. They develop traditional skills commonly associated with school education. Only three teachers perceive an interpretative approach, which allows children to create meanings through interaction, as a value inherent in a learning environment. They understand knowledge not as information transfer, but as the way children are involved in the world. They diversify their behaviour and make it dependent on the level of skills achieved by children and the type of support they expect. Only one teacher pointed out that, already in preschool, children should have the opportunity to learn in the way that develops their reflective skills: *In my opinion, children should learn a variety of things – those important for teachers as well as those important for children. Of course, they are still small. That's why I think we should develop their desire to inquire and investigate, doubt and be more reflective* (Barbara).

Preschool teachers' beliefs can be best illustrated by the way they recognise the object of learning. According to the participants in the study, the progress in learning is best evidenced by the accumulation of knowledge. Onomastic knowledge, which should be transferred to children by adults, is recognised as the most important. While the participants less often indicate the potential inherent in explanatory knowledge, they almost completely neglect interpretative knowledge. Less importantly, they also observe that children also learn new skills. While the vast majority of them mention instrumental skills, only one teacher recognises new social skills as evidence for successful learning.

Thus obtained, the implicit definitions of support for learning convey various types of information. When split into several groups, they can be organised into three

systematic categories of definitions by means of which the participants in the study recognise which activities, in their opinion, are the most important for the process of giving support to children. These include: 1. types of behaviour displayed by adults to show support; 2. the personality of individuals who lend support; 3. description of an environment in which support may be given. All the mentioned types of definitions emphasise a personal factor, including the importance of interaction in the process of learning. Thus, in the first group of definitions, the adults that lend support to children refer to the mechanism of imitation or individual activity as a basis for learning: *Support for learning consists in setting an example of good behaviour for children* (Zofia); *I understand support as showing children the way to accomplish tasks*. (Maria); *the most important thing is to let children gather their own experiences; to support the interest they want to pursue in a given moment* (Magda). The second group of information to be discerned in the definitions covers characteristics of behaviour in individuals that lend support to children. Support for learning means: *To always be with a child and look after their activities* (Iwona); *to observe changes and help to solve problems* (Joanna). Support may also be given by asking questions to guide children's thought processes. When requested to provide examples of the questions they ask children, teachers first of all mentioned closed questions, which leave no room for children to create knowledge on their own. The third group of definitions lays emphasis on learning environments for children. These, most of all, include family and preschool, where the role of adults was most often recognised. A peer group, where a child meets other children that have attained a higher level of development and receives support from them, is also recognised as important. Hence: *Home, preschool and, later on, school is what gives support* (Maria); *of course, peers can also give support. Children that know more than others will naturally pass on their knowledge or skills* (Krystyna).

The analysis demonstrates that preschool teachers hold different beliefs on support as an educational task. Two types of answers have been identified: 1. showing a highly sensitive response to the task; 2. neglecting the importance of the task. Thus, learning is an individualised process, the direction of which is governed by children's personality traits and individual way in which preschools are organised. Support is a consciously undertaken activity whose quality depends on high professional qualifications. However, teachers *realise how diverse children's competences or needs may be, which is why they are not always ready to face up to the problem inherent in educational support for children* (Barbara), and they recognise the need to work together with specialists. The remaining teachers underestimate the issue of support and they fail to notice it requires special organisational initiatives or competences. They believe that the professional experience they have gained through a number of years of working with children constitutes a sufficient guarantee of effective support for the learning process: *Children and their education matter most in preschools. I've been working with children for years, I have experience, I*

know how to behave in different situations. I believe that, by what I'm doing, I can ensure comfort for children to learn (Joanna).

The themes derived from the answers provided by the pre-school teachers involved in the study create an image of a social environment that functions in preschools according to the rules of a binary world in which “us-and-them” translates into the teaching and the taught. The findings cannot be generalized to include other kindergartens in Poland but show how to construct children's role in learning processes. In their descriptions of the role they play in children's learning, teachers mention types of behaviour characteristic of an objectivist approach to the essence and sources of knowledge (Klus-Stańska 2010). Such an approach assumes that knowledge is objective, independent of ideology, society or individual biographical determinants. It prefers a uniform means of transferring knowledge, one-way communication and saturation with facts that may be quickly verified. An interpretive approach, which assumes that knowledge is dependent on individual experiences, seems to be underestimated by teachers. Research shows that such aspects as interpersonal communication and the relationship between a teacher and a child may distort knowledge in the process of developing it through communication (Sufa 2008).

The collected data demonstrate that preschool teachers share a transmissive understanding of knowledge, whereby an area of freedom that adults grant to children in the process of constructing meanings is severely limited (Sławińska 2010). The result overlaps with the findings offered by Siraj-Blatchford and Manni (2008 as cited in: Gjems 2013) which found that early childhood teachers asked children many questions, but only 5.5% of these were open questions that encouraged the children to formulate ideas, problems or narrations. It is not only in preschool education that limitations are not being imposed on the structure of children's knowledge. Also at schools, as the study results provided by I. Paško (2001) suggest, it is only through organising the didactic process around specific problems that students may gain knowledge by discovering and solving problems on their own. Solving the problem seems possible only if changes in pedagogical practice are put in place, the ones offered by teachers themselves. However, as demonstrated by the concept of constructive criticism by I. Czaja-Chudyba (2013), teachers do not have the competence to think critically. What follows is that they show little reflection and self-criticism and, consequently, are not open to change. Instead of creating a learning environment, they contribute to the process of reproducing knowledge (Ocetkiewicz 2010).

Children learn most effectively through direct interaction; however, the quality of preschool education depends on whether two types of learning occur simultaneously: learning through play and learning through direct instruction by a teacher. The latter is employed especially in the process of teaching how to read, write and solve mathematical problems (Zigler in Bishop-Josef 2006). These two perspectives on

learning may ostensibly exclude each other, whereas early education remains most effective when it combines both types of learning presented above.

Research on the factors that influence cognitive development demonstrates that interaction is particularly conducive to the development of children's capacity to use knowledge. The process of constructing knowledge and developing skills requires that children are involved in a variety of social situations that allow them to convey thoughts, express feelings and solve problems in complex situations. The course of children's learning is also related to the quality of interaction established between children and their teachers. The research project „Preprimary Project”, carried out in 17 countries, including Poland, offers a study, through observation, of preschool education for four-year-olds and its impact on their achievements when they turn seven. The results demonstrate that a high level of teachers' commitment to running their classes and a large proportion of interaction between children and adults have a positive effect on children's cognitive ability. By contrast, classes organised by teachers are negatively correlated with children's cognitive development, which benefits mostly when more time is devoted to activities undertaken on the initiative of children themselves or organised in small groups. In the latter case, learning is carried out through discovering and solving problems (Leseman 2009).

The rules adopted by teachers in their interaction with children create a framework for the latter's development, a framework that may restrict children's competences for learning. Support proves most effective when it does not overwhelm children's developmental capacities and remains within limits of children's immediate development (Bruner 2006, 126-135). Tasks that are inappropriate to children's developmental capacities lead to two types of behaviour: tasks that are too easy make children reluctant and affect their motivation levels; tasks that are too difficult make children equally reluctant and uninterested in accomplishing them. The process of matching the quality of support to children's competences requires that teachers are ready to respond to signals that come from children, which in turn proves favourable to the development of cognitive independence. Such independence can be achieved if teachers refrain from constantly informing and explaining and, instead, give children more time to think and formulate and express their intentions.

Conclusion

It is difficult to change beliefs of one's own, since the most resistant to change are those components of self-awareness that are related to the crucial areas of individual functioning, and professional work may be recognised as one of them. Teachers that believe that what they do is right or obvious or necessary, by doing so, strengthen their thought patterns and reinforce their constancy of beliefs. Their adopted patterns of behaviour and beliefs on education do not derive from formal

documents and adopted policies, but result form “an implicit cultural logic” (Tobin et al. 2009, 242).

The description of their practice, provided by preschool teachers themselves, demonstrates that they are aware of children’s individual needs and abilities, which may guide the initiatives they undertake to support children’s learning. The complex nature of children’s competences, which in turn calls for a variety of solutions to develop these competences, is very rarely noticed. Teachers’ initiatives can be related to the tendency to simplify pedagogical practice. As they follow the need to specify and clarify the initiatives they undertake, the means they utilise and their working conditions (the more ambiguous and unspecified, the higher their need to reduce complexity), they embark on the initiatives that are disproportionately simple when compared with the complexity of the goal they are trying to achieve.

Educational offers provided to children may result from teachers’ conviction that what they do is right, as they carry out their professional duties. In their practice, teachers are not only guided by the conviction that what they do is right, but most of all, they abide by the rules that are in line with the common core. The conviction that their initiatives are legitimate makes them avoid the feeling of discomfort. The concession they have from parents and superiors to undertake these initiatives additionally strengthens their growing belief in their own professionalism. According to Tatroo and Coupland (2003) one of the most important outcomes of teacher preparation would seem to be a belief in a change among prospective and current teacher. Attempts to answer the question of how to support pre-school teachers in creating the ECE still remain crucial for reflection on changing preschool teachers’ beliefs about their own educational practice.

Magdalena Grochowalska

Interaktivno učno okolje za otroke v prepričanjih vzgojiteljic

V sociokulturnih teorijah je učenje razvojna dejavnost otroka in učitelja, je družbeni postopek. Sociokulturne dejavnosti, ki se sprožijo v ustreznem trenutku ontogeneze, otroku pomagajo razvijati sposobnosti za učenje. Otrok je obravnavan kot aktivni udeleženec vzgojnih interakcij, učitelj pa kot oseba, ki organizira učno okolje. V predšolskem obdobju je pomembno materialno okolje, toda za potek učenja so bistveni predvsem družbeni pogoji. Za spoznavalni razvoj otroka so pomembne interakcije z vrstniki in odraslimi. V stikih z vrstniki otrok uporablja jezik predvsem zaradi organiziranja dejavnosti, v stikih z odraslimi pa pogosteje posreduje in pridobiva informacije, govor pa je namenjen izmenjavi misli. V predšolskem obdobju je eden od osnovnih pogojev za organiziranje interaktivnega učnega okolja pomoč, ki jo odrasli ponudi otroku.

V mišljenju vzgojiteljev o organiziranju pedagoške prakse imajo bistveno vlogo prepričanja, preko katerih poskušajo razumeti, oceniti, načrtovati in sprožati dejanja. Spoznanje prepričanj omogoča, da se opišejo pomeni, ki jih vzgojitelji pripišejo vzgoji, ter spozna njihova pripravljenost za sprožanje novih nalog.

V tej študiji sem iskala odgovore na vprašanja: Kakšni so po mnenju vzgojiteljic učni pogoji v predšolski vzgoji ter Kakšno mesto si vzgojiteljice določijo v vzgojnih interakcijah in kakšno določijo otroku? Cilj študije je bila rekonstrukcija pomenov, ki jih vzgojiteljice predšolskih otrok pripišejo pomoči, ki jo ponudijo otroku pri učenju. Uporabila sem individualne, delno strukturirane intervjuje, ki so zajemali dva dela: del, ki se nanaša na razmišljanje o organiziranju predšolske vzgoje, ter del, ki se nanaša na lastno prakso na področju vzgoje v kontekstu otrokovega učnega poteka. Dodatno sem zaprosila za odgovor na vprašanje, na podlagi česa lahko spoznamo, da se otrok uči. Na ta način sem pridobila orodje za prepoznavanje dejavnosti, ki se povezujejo z učenjem. Zaprošila sem tudi, da frazo *pomagati pri učenju* uporabijo v stavku, da bi pridobila tako imenovano definicijo implikacij učenja. Intervjuje sem opravila z 11 vzgojiteljicami. Izbira je bila namerna in je upoštevala delovno dobo od 8 do 12 let, kar je zagotavljalo poklicno stabilizacijo.

Pridobljeni rezultati kažejo na to, da se učenje razume kot dinamičen proces, ki se spreminja glede na starost otroka, pomoč pa se nudi celo življenje. Za potek učenja je pomembno situacijsko ozadje. Ko govorimo o učnem okolju, vzgojiteljice mislijo predvsem na učenje, ki ga usmerja vzgojiteljica. Vzgojiteljice predstavljajo adaptacijski pristop. Kažejo občutljivost na signale, ki jih daje otrok, vendar pričakujejo, da bodo otroci obvladali določeno znanje in spretnosti. Interpretacijski pristop, ki otroku omogoča ustvarjanje pomenov, imajo samo tri vzgojiteljice. Po mnenju vprašanih vzgojiteljic glede tega, da se otrok uči, kaže predvsem naraščanje znanja v obsegu poimenovanja in pojasnjevanja. Sposobnost za interpretacijo je v ozadju. Pridobljene implikacijske definicije pomoči so pokazale tri vrste, pomembne za učenje: obnašanje odraslih, ki priča o podpori; značilnosti osebe, ki nudi pomoč; opis okolja, v katerem se nudi pomoč.

Zaradi opisa vira znanja in odločitev vzgojiteljic ter področij dejavnosti, ki jih opažajo, sem uporabila perspektivo sociokulturne teorije učenja. Sprejeti vzorci obnašanja ne izhajajo iz formalnih dokumentov ali politike prosvete, ampak so posledica skrite logike kulture. Vzgojitelji, prepričani o pravilnosti in očitnosti svojega obnašanja, podpirajo sheme, ki jih imajo, s tem pa krepijo prepričanja. Družbeno dovoljenje za takšne prakse dodatno krepí prepričanje o lastnem profesionalizmu. Pomembno je nadaljnje iskanje odgovora na vprašanje, kako naj podpiramo vzgojitelje predšolskih otrok, da preučijo spremembo svojih prepričanj o načinu izvajanja pedagoške prakse.

REFERENCES

Blumer, Herbert. 2007. *Interakcjonizm symboliczny*. Translation Grażyna Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Bruner, Jerome. 2006. *Kultura edukacji*. Translation Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: UNIWERSITAS.

Brzezińska, Anna, Izabela. 2008. Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. In *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problem*, (ed.) Elżbieta Filipiak, 35-49. Bydgoszcz: Wyd. UKW.

Chan, Kwok-Wai, Elliott, Robert, George. 2004. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 20 (4): 817-931.

Cisłak, Anna, Henne, Kamil, Skarżyńska Krystyna. 2009. *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*. Warszawa: SWPS Academica.

Czaja-Chudyba, Iwona. 2013. *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej - uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

Czaja-Chudyba, Iwona. 2009. Konformizm a postawa krytyczna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. In *Nauczyciel w systemie edukacyjnym – teraźniejszość i przyszłość*, (ed.) Irena Adamek, Ewa Żmijewska, 156-166. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

Dryll, Elżbieta. 2001. *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wyd. Psychologii Instytutu PAN.

Day, Christopher. 2008. *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Translation Joanna Michalak. Gdańsk: GWP.

Filipek, Elżbieta. 2012. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.

Gjems, Liv. 2013. Teaching in ECE: Promoting children's language and cooperation on knowledge construction in everyday conversation in kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 29: 39-45.

Guba, Egon, Gotthold, Lincoln, Yvonna. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In *The sage handbook of qualitative research*, (ed.) Norman, Kent, Denzin, Yvonna, Lincoln, 191-216. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Miles, Matthew, Bailey, Huberman, Michael. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Translation Stanisław Zabielski. Białystok: Trans Humana.

ISSA. 2010. *Competent teachers of the 21st century: ISSA definition of quality Pedagogy*. Budapest, Amsterdam: ISSA. <http://tandis.odihr.pl/documents>. (Accessed May 23, 2012)

Klus-Stańska, Dorota. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Leseman, Paul. 2009. Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci - przegląd literatury. In *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszenie nierówności społecznych i kulturowych*. Accessed February 10, 2011. <http://www.euridice.org.pl>

Ocetkiewicz, Iwona. 2010. Kreowanie kompetencji współczesnego nauczyciela. In *Rola dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, (ed.) Anna Kwatera, Paweł Cieśla, 24-30. Kraków: Wyd. Naukowe UP.

Paśko Ingrid. 2001. *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I-III szkół podstawowych*. Kraków: Wyd. Naukowe AP

- Paško, Ingrid. 2004. Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej - nauczyciela przyrody. In *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, (ed.) Bożena Muchacka, Krzysztof Kraszewski, 115-123. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Seifert, Kelvin. 2006. Cognitive development and the education of young children. In *Handbook of research on the education of young children*, (ed.) Bernard Spodek, Oliwia Saracho, 9-22. London: LEA.
- Stake, Robert. 2005. Qualitative case studies. In *The sage handbook of qualitative research*, (ed.) Norman, Kent, Denzin, Yvonna, Lincoln. 443-466. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Sufa, Beata. 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Sławińska, Małgorzata. 2010. *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Impuls.
- Tatoo, Maria, Teresa, Coupland, Daniel, Bryan. 2003. Teacher education and teacher's beliefs. In *Teacher Beliefs and Classroom Performance. The Impact of Teacher Education. Advances in teacher education*, (ed.) James Rath, Amy McAninch, 123-182. vol. 6. Greenwich: Information Age Publishing.
- Tobin, Joseph, Hsueh, Yeh, Karasawa, Mayumi. 2009. *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomasello, Michael. 2002. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Translation Joanna Rączaszek. Warszawa: PIW.
- Wygotski, Lew, Siemionowicz. 1989. *Myślenie i mowa*. Translation Edda Flesznerowa, Józef Fleszner. Warszawa: PWN.
- Vartuli, Sue. 2005. Beliefs: The Heart of Teaching. *Young Children*. 60 (5): 76-86.
- Zigler, Edward, Bishop-Josef, Sandra. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, (ed.) Dorothy Singer, Roberta Michnick Golinkoff, Kathy. Hirsh-Pasek, 15-35. New York: Oxford University Press.

Irena Janžekovič Žmauc

Razlike v sodelovanju vzgojiteljev in staršev v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom

Pregledni znanstveni članek

UDK: 373.2.064.1

POVZETEK

Vzgoja otrok v vrtcu ni mogoča brez sodelovanja s starši, saj predstavlja dopolnilo družinski vzgoji. Eden od dejavnikov, ki vpliva na sodelovanje vzgojiteljev in staršev, je socialno-ekonomski status staršev. Z empirično raziskavo smo na dveh območjih slovenskih statističnih regij, ki se razlikujeta v socialno-ekonomskem statusu, preverili, ali obstajajo razlike v oblikah in pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev. Ugotavljamo, da vzgojitelji iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom pogosteje sodelujejo s starši v nekaterih formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja kot vzgojitelji iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Ključne besede: sodelovanje s starši, formalne oblike, neformalne oblike, pogostost sodelovanja, socialno-ekonomski status okolja

Cooperation of Preschool Teachers and Parents – The Differences in Environments with Different Socio-Economics Status

Review of scientific article

UDK: 373.2.064.1

ABSTRACT

Preschool education is not possible without the cooperation of the parents, because it represents a complement to family education. Socio-economic status of parents is one of the factors that affect the cooperation of preschool teachers and parents. The empirical study checked whether there are differences in the types and frequency of participation of preschool teachers and parents in the areas of two Slovenian statistical regions that differ in the socio-economic status. We found that preschool teachers in the environment with lower socio-economic status more often cooperate with parents in some formal and informal modes of cooperation than they do in the environment with higher socio-economic status.

Key words: cooperation with parents, formal forms, informal forms, frequency of participation, socio-economic status of the environment

Uvod

Sodelovanje staršev in vzgojiteljev je izjemnega pomena, kar dokazuje že veliko študij. Npr. da otroci dosegajo boljše učne rezultate in socialne veščine, če so starši vključeni v življenje šole in vrtca (Henderson 1997; Robe 2006), ali da partnerstvo med družino in vrtcem prispeva k možnostim za otrokov uspeh (Epstein 1996; Marjanovič Umek et al. 2002; Vonta 2009; Cugmas et al. 2010). Zato je dobro starše ozaveščati o pomembnosti njihove vloge. Obenem pa je tudi za otroke veliko pozitivnega, saj starši, ki sodelujejo z vrtcem, nudijo otroku boljšo oporo pri razumevanju vsebin in drugih vsakodnevnih dogodkov, s katerimi se otroci srečujejo v vrtcu. Če starši vedo, zakaj vzgojitelj ravna na določen način, bodo to znali otroku pojasniti na podoben način kot vzgojitelj. Tako otrok ne dobiva nasprotujočih si informacij, ki bi ga zmedle. Lepičnik Vodopivec (1996) opozori, da otrok ni sposoben razlikovati med različnimi pričakovanji družine in vrtca, zato morata biti družinska in predšolska vzgoja v vrtcu čim bolj skladni. K skladnosti vzgoje pripomore uspešno sodelovanje med vzgojitelji in starši.

Na uspešno sodelovanje med starši in vzgojitelji vpliva več dejavnikov, npr. samopodoba vzgojitelja (Youngs 2000), strokovna usposobljenost vzgojiteljev, način vodenja vrtca, izobrazba staršev in njihove ambicije, tradicija in kultura kraja, vrednote, odnos do drugih, podpora drugih institucij, varnost in sposobnost okolja, socialno-ekonomski status staršev in okolja (Brusnjak 2009, 31; Hoover Dempsey in Sander 1995). Nas bosta zanimala zadnja dva dejavnika, torej socialno-ekonomski status staršev in okolja. Raziskava (Žakelj et al. 2009) je pokazala, da ima socialno-ekonomski status pomembno vlogo pri razvoju in dosežkih učencev v Sloveniji. In ker na otrokovo uspešnost vpliva tudi partnerstvo med starši in vzgojitelji (Epstein 1996; Marjanovič Umek et al. 2002; Vonta 2009; Cugmas et al. 2010), bomo z empirično raziskavo preverili razlike v sodelovanju vzgojiteljev in staršev v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom. Po podatkih statističnega urada (2011) med slovenskimi regijami obstajajo razlike v povprečnih dohodkih na družino (v Osrednjeslovenski regiji 11.266 € letno, v Podravski pa le 9.780 €). Iz Podravske regije, okolja z nizkim socialno-ekonomskim statusom, smo zajeli vrtce iz Prlekije. Ker za Prlekijo ni dostopnih podatkov o povprečnih dohodkih na družino letno in ker Prlekija spada v Podravsko statistično regijo, bomo podatke posploševali na Podravsko regijo in govorili o okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Znotraj Osrednjeslovenske regije so bili v vzorec zajeti vrtci iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom, iz okolja Mestne občine Ljubljana in krajev, oddaljenih do 35 kilometrov od Ljubljane. Posebej za to področje prav tako ni dostopnih podatkov o povprečnih dohodkih gospodinjstev letno, spada pa področje v Osrednjeslovensko regijo, zato bomo podatke posplošili na Osrednjeslovensko regijo. Naš osrednji namen bo preveriti pogostost sodelovanja vzgojiteljev in staršev v formalnih in neformalnih oblikah v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom. Dokaz o obstoju razlik med okolji z različnim socialno-ekonomskim

statusom je lahko pomemben doprinos k pojasnjevanju dejavnikov, ki vplivajo na sodelovanje med vzgojitelji in starši na področju predšolske pedagogike.

Sodelovanje vzgojiteljev in staršev

Sodelovanje vzgojiteljev in staršev je eden izmed ciljev Kurikuluma za vrtce (1999). Cilj se navezuje na načelo sodelovanja s starši, kar pomeni, da imajo starši pravico do sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora o otroku z vzgojiteljem in njegovim pomočnikom. Obenem imajo starši pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem tudi aktivno sodelovati pri vzgojnem delu. Vzgojitelji morajo pri stiku s starši spoštovati zasebno sfero družin, pravico do zasebnosti, varstva podatkov, starše morajo stalno informirati, jih seznanjati z njihovimi pravicami in odgovornostmi (prav tam). Tudi Krek (2011) izpostavi starše kot pomemben del predšolske vzgoje, saj imajo starši pravico do (ne)vklučitve in izbire predšolskih programov za svoje otroke. Sodelovanje staršev z vzgojitelji je zaželeno, saj prispeva h kakovosti predšolske vzgoje (Lepičnik Vodopivec 1996; Marjanovič Umek et al. 2002; Vonta 1998). Ob aktivnem sodelovanju staršev pri vzgojnem delu morajo starši upoštevati strokovno avtonomnost vrtca (Kurikulum za vrtce 1999, 13). Kako pogosto bodo vzgojitelji sodelovali s starši (izmenjava informacij, poglobljen pogovor o otroku ...), je odvisno od potreb obojih. Nekatere oblike sodelovanja s starši pa so zakonsko opredeljene, kot npr. sestanki sveta staršev, ki se izvedejo vsaj enkrat v šolskem letu (ZOFVI 1996, 66. člen). Vzgojitelji morajo sodelovati s starši, lahko pa se avtonomno odločajo o pogostosti in obliki sodelovanja s starši glede na potrebe otrok, skupine, staršev, če nimajo skupnih dogovorov na ravni vrtca o oblikah in pogostosti sodelovanja s starši.

Sodelovanje vzgojiteljev s starši in družino sodi med zahtevne naloge vzgojiteljev. O sodelovanju vzgojiteljev in staršev Lepičnik Vodopivec (1996) meni, da to delo terja veliko pedagoškega znanja in občutljivosti. Od predšolskih vzgojiteljev se zahteva visoka raven znanja in notranje gotovosti, ki mora priti do izraza v dialogih s starši. Vzgojitelji so dolžni upoštevati načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti (ZVrt 1996, 3. člen), ki omogoča svobodo v izbiri vsebin in načinov vzgojnega dela s predšolskimi otroki ter tudi pogostost oblik sodelovanja s starši.

Spoštovanje družine in njenih vrednot, upoštevanje nasprotujočih si interesov je mogoče, če vzgojitelji in strokovni delavci v vrtcu vzpostavijo in vzdržujejo odnose, ki omogočajo način komuniciranja, kjer vsakdo od udeležencev vedno znova dobi varen in sodelovalen dialog (Dolar Bahovec in Bregar Golobič 2004). Od vzgojiteljev in strokovnih delavcev se pričakuje, da so večji komuniciranja in da imajo dobro strokovno podlago za svoje delo in sodelovanje s starši.

Na uspešno partnersko sodelovanje vzgojiteljev in staršev ne vplivata le komunikacija in strokovna podlaga vzgojiteljev, ampak tudi drugi dejavniki, ki jih Brusnjak (2009) opredeli kot tradicijo in kulturo kraja, socialno-ekonomski status, strokovno usposobljenost vzgojitelja, način vodenja vrtca, izobrazbo staršev in njihova pričakovanja ter ambicije. Kakovost sodelovanja se lahko razlikuje

med vzgojitelji in med vrtci (prav tam). Nekateri dejavniki ovirajo partnersko sodelovanje, drugi ga spodbujajo. Redding (1999) ugotavlja, da starši višjega socialnega sloja bolj spremljajo delo otrok in jim pomagajo, podpirajo vzgojiteljev ter aktivno sodelujejo pri določenih dejavnostih v vrtcu. Starši iz nižjega socialnega sloja pa šolanje dojemajo kot nekaj, kar naj bi potekalo izključno v vrtcu ali šoli, se ne strinjajo z napotki vzgojiteljev glede pomoči otrokom in se zanašajo nanje, da bodo že oni primerno izobrazili njihove otroke. Še posebej pomembno bi bilo, da vzgojitelji vzpostavijo dober sodelovalni odnos s starši iz nižjega socialnega sloja, saj je pred predšolskimi otroki še vrsto let šolanja in je za uspešnost otroka v šoli ključnega pomena, da starši sodelujejo z vzgojitelji in učitelji. Lepičnik Vodopivec (2007) je mnenja, da izmenjava stališč med starši in vzgojitelji o otrokovem vedenju, vzgojnih in razvojnih uspehih in težavah lahko prispeva k drugačnemu vzgojnemu ravnanju doma in v vrtcu.

Ovire, ki otežujejo odnos in sodelovanje med vzgojitelji in starši, so različnost v čustvenem doživljanju komunikacijske situacije (strah in negotovost, pričakovanje slabega in kritike), preveč uradni pogovori in stiki (neosebni, formalna posplošena sporočila), nagnjenost vzgojiteljev k analizam in diagnosticiranju otroka (je počasen, ne razume ...), poučevanje staršev brez upoštevanja njihovih potreb, nepriznavanje sposobnosti staršev in vzgojiteljev, vztrajanje pri normativnosti (razhajanje v mnenjih med vzgojitelji in starši glede hrane, čistoče, spanja otrok ...), težnja staršev, da bi se vrtec popolnoma prilagodil individualnim potrebam in ambicijam posameznih staršev, strah in negotovost staršev (zamolčijo pomembne vsebine v zvezi z otrokom in vrtcem), obojestranski občutki, da mu drugi »soli pamet« (Lepičnik Vodopivec 1996). Morebitne napetosti med starši in vzgojitelji o tem, čigava je odgovornost za vzgojo otrok, se lahko posledično izražajo tudi v odnosu in pogostosti sodelovanja med starši in vzgojitelji.

Za uspešno sodelovanje med vzgojitelji in starši morajo vzgojitelji dobro poznati tudi starše, ne le otroka. Starši se med seboj razlikujejo po načinu vzgoje in odnosu do otroka, ne le po izobrazbi, starosti in načinu življenja. Bolj ko vzgojitelj pozna otrokove starše in okolje, uspešneje lahko sodeluje z njimi in usmerja njihov vpliv na otroka za njegov celostni razvoj (Lahe 2011). Okolje, v katerem vzgojitelj dela, je zelo pomembno za sodelovanje s starši – s svojimi specifičnimi lastnostmi, kulturnimi navadami namreč prispeva k vzgojiteljevi izbiri oblik in pogostosti sodelovanja s starši. Ker se Podravska regija od Osrednjeslovenske razlikuje predvsem v socialno-ekonomskem statusu oz. povprečnih dohodkih gospodinjstev na prebivalca, glede na ugotovitve nekaterih avtorjev (Brusnjak 2009; Redding 1999) sklepamo, da lahko prihaja do razlik v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev. Za kakovost ni pomembna le pogostost sodelovanja med vzgojitelji in starši, temveč tudi kakovost sodelovanja. Brusnjak (2009) in Marjanovič Umek et al. (2002) navajajo, da kakovost sodelovanja med vzgojitelji in starši predstavlja tudi enega od kazalcev kakovosti vrtca.

Oblike sodelovanja s starši

Sodelovanje med starši in vzgojitelji zajema tri ravni (Marjanovič Umek et al. 2002, 46):

1. Formalna oblika sodelovanja: govorilne ure, roditeljski sestanki, informiranje preko oglasne deske, pisna gradiva, predavanja in prireditve za starše, svet staršev. To sodelovanje je v funkciji informiranja in sodelovanja staršev pri sprejemanju odločitev, pomembnih za delo vrtca.
2. Neformalne oblike sodelovanja: komunikacija s starši ob prihodu in odhodu otrok v skupino, nenačrtovani pogovori, izleti, delavnice za starše, pikniki.
3. Dejavno vključevanje staršev v vzgojni proces: sodelovanje staršev pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji kurikula, reševanje problemov.

Podobno razdelita oblike sodelovanja s starši Intihar in Kepec (2002), ki v formalne oblike sodelovanja prištevata vse oblike, opredeljene v zakonodaji (npr. roditeljski sestanki, govorilne ure, svet staršev), kot neformalne oblike pa navajata še razstave, praznovanja, dneve odprtih vrat, skupno doživljanje praznikov itd. Nekateri avtorji (Batistič Zorec 2003; Intihar in Kepec 2002; Resman 1992) menijo, da pogostejše in manj formalne oblike sodelovanja krepijo kakovost odnosov med vzgojitelji in starši. Resman (1992) celo meni, da neformalne oblike sodelovanja dajejo staršem in vzgojiteljem možnost, da so potrebe in individualni interesi bolj upoštevani. Neformalne oblike so lahko učinkovite, saj v sproščenem druženju vzpostavljajo medsebojno zaupanje, še posebej zaupanje staršev v vzgojitelje. Vendar pa Štefanc (2004) opozori, da je vsak odnos med staršem in vzgojiteljem nujno formalen, saj gre pri njem vselej za interakcijo med posameznikom in institucijo.

Glede na raziskavo se v neformalno obliko sodelovanja oz. vsakodnevne komunikacije med vzgojitelji in starši vključujejo starši ne glede na izobrazbo in spol (Lepičnik Vodopivec 2006). Pogostost, vsebina in uspešnost sodelovanja med starši in vzgojitelji so odvisne od različnih dejavnikov. Vzgojitelji lahko vplivajo na dva dejavnika, to sta raznolikost ponudbe oziroma možnosti za sodelovanje ter klima in kultura vrtca v odnosu do družin (Vonta 2009). Pogostejše sodelovanje s starši predstavlja tudi več vloženih ur dela za vzgojitelje v vrtcih. Več sodelovanja s starši in različne oblike (formalne, neformalne) dajejo staršem več možnosti za aktivno vključevanje v življenje in delo vrtca. Štefanc (2004) pravi, da sodoben vrtec ne more biti demokratičen, niti učinkovit pri doseganju vzgojnih ciljev, če iz procesov odločanja in življenja vrtca izključi starše. Glede na predpise (Kurikulum za vrtce 1999; ZOFVI 1996; Zvrt 1996) je sodelovanje staršev z vzgojitelji in vrtcem zakonsko omogočeno. Koliko so mnjenja in predlogi staršev upoštevani, pa je odvisno od avtonomne in strokovne presoje vzgojiteljev in ravnateljev. Skupni interes staršev je zastopan v svetu staršev. Po zakonu (ZOFVI 1996) se v javnem vrtcu za organizirano uresničevanje interesa staršev oblikuje svet staršev, ki je sestavljen tako, da ima v njem vsak oddelek po enega predstavnika, ki so ga starši izvolili na roditeljskem sestanku oddelka. Prvi sklic Sveta staršev opravi ravnatelj, naslednje pa predsednik sveta staršev. Svet staršev predlaga nadstandardne programe vrtca,

daje soglasje k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah, daje mnenje o predlogu programa razvoja vrtca in letnem delovnem načrtu, daje mnenje o kandidatih za ravnatelja, razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalni problematiki, obravnava pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom, voli predstavnike v svet vrtca ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom in predpisi (ZOFVI 1996, 66. člen). Predstavniki staršev pa so poleg predstavnikov ustanovitelja in predstavnikov delavcev zastopani tudi v svetu javnega vrtca, kjer o različnih vprašanih odločajo z večino glasov vseh članov (ZOFVI 1996, 46. člen). Brusnjak (2009) ugotavlja, da vzgojitelji po mnenju staršev le včasih upoštevajo predloge v zvezi s spremembo organizacije dela v oddelku (dnevna rutina, projekti ...). Vprašamo se lahko, zakaj so predlogi staršev upoštevani le včasih, ali gre za nefleksibilnost vzgojiteljev ali se predlogi staršev vzgojiteljem ne zdijo strokovno ustrezni. Tudi druge oblike sodelovanja, tako formalnega kot neformalnega, so namenjene informiranju staršev ter ključne za uresničevanje interesa staršev.

Vpliv okolja kot eden od dejavnikov za sodelovanje med vzgojitelji in starši

Sodelovanje vzgojiteljev in staršev je odvisno od potreb obojih. Toda posamezniki lahko različno zaznavajo potrebe drugega. Sodelovanje je lahko tudi določeno s strani ravnatelja, pravil vrtca, zahtev staršev ali podvrženo tradiciji oblik in pogostosti sodelovanja iz prejšnjih let. Na sodelovanje vplivajo ne le osebne potrebe in pričakovanja, pač pa tudi okolje in tradicija sodelovanja. Intihar in Kepec (2002) navajata, da na sodelovanje med vrtcem in starši vplivajo različni dejavniki: šolska politika, vloga staršev in vrtca pri razvoju otroka, pričakovane vloge staršev in vzgojiteljev ter njihove pristojnosti in odgovornosti, nacionalna tradicija, socialno-ekonomski status okolja vrtca, cilji vrtca in strokovna usposobljenost vzgojiteljev.

Mi se bomo osredotočili na socialno-ekonomski status kot dejavnik vpliva okolja na pogostost in oblike sodelovanja med starši in vzgojitelji. Ker je med slovenskimi statističnimi regijami razlika v dohodkih na prebivalce (Statistični urad RS), smo izbrali dve statistično različni regiji, in sicer del Podravske in del Osrednjeslovenske regije. Iz Podravske regije smo izbrali območje Prlekije, v kateri gre pretežno za vaško okolje in nizek socialno-ekonomski status prebivalcev. Prlekijo geografsko opredelimo kot območje med Muro in Dravo, natančneje do reke Mure na vzhodu, na severu do Radencev, na severozahodu do kraja Očeslavci, na zahodu do Cerkvenjaka, na jugu pa kraje Dornava, Markovci in Ormož ter na jugovzhodu Razkrižje. Zajeta območja Podravske regije v raziskavi predstavljajo vrtci iz opisanega področja Prlekije, ki segajo na severu do Gornje Radgone, na zahodu do Benedikta, brez Ptuja in na vzhodu do reke Mure. Iz Osrednjeslovenske regije pa smo izbrali vrtce iz širšega območja Ljubljane, torej območja Mestne občine Ljubljana in kraje, do 35 kilometrov oddaljene od Ljubljane. Gre za pretežno urbano prebivalstvo in z višjim socialno-ekonomskim statusom. Ker za ti dve specifični področji (Prlekijo ter kraje Mestne občine Ljubljana in okolice) ni statističnih podatkov o dohodku gospodinjstev letno, bomo podatke posploševali na

širši statistični regiji, in sicer na Podravsko in Osrednjeslovensko regijo. Po podatkih Statističnega urada RS (2011) ima Osrednjeslovenska regija najvišji razpoložljiv dohodek gospodinjstev v evrih na prebivalca (11.266 € na leto), Podravska regija pa le 9.780 € letno na prebivalca, kar je poleg Pomurske regije najnižji razpoložljiv dohodek gospodinjstev v celotni državi (Statistični urad RS 2011).

Problem raziskave in hipoteza

Namen raziskave je proučiti razlike med okoljem z nižjim socialno-ekonomskim statusom (del Podravske regije) in okoljem z višjim socialno-ekonomskim statusom (del Osrednjeslovenske regije) v pogostosti in oblikah sodelovanja vzgojiteljev in staršev. Ugotovljeno je bilo, da se starši glede na socialno-ekonomski status v delo vzgojitelja različno vključujejo (Redding 1999), zato bomo primerjali pogostost in oblike sodelovanja s starši iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in s starši iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Redding (1999) tudi ugotavlja, da se revnejši starši manj vključujejo v vzgojiteljevo delo. Primerjali bomo pogostost in oblike sodelovanja s starši iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom – iz Podravske statistične regije, v kateri je 66 prejemnikov denarne socialne pomoči na 1000 prebivalcev, in iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom – iz Osrednjeslovenske regije, v kateri je 26 prejemnikov denarne socialne pomoči na 1000 prebivalcev. V letu 2011 je BDP na prebivalca v Osrednjeslovenski regiji znašal 24.695 €, v Podravski regiji pa le 14.696 € (podatki statističnega urada RS 2011). Naša hipoteza je, da obstajajo statistično pomembne razlike v formalnih in neformalnih oblikah ter pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom.

Metodologija

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda raziskovanja. Udeleženci raziskave so vzgojitelji v vrtcih iz Podravske in Osrednjeslovenske regije.

Pripomoček: Na osnovi obstoječe literature smo sestavili anketni vprašalnik Avtonomije vzgojiteljev v odnosu s starši, ki vključuje vprašanja z odprtimi odgovori ter lestvice pričakovanj in stališč vzgojiteljev. Vzgojitelji so odgovarjali na vprašanja o pogostosti sodelovanja s starši v različnih oblikah sodelovanja z enim od petih možnih odgovorov (nikoli; redko, 1–2-krat letno; občasno, 1–2-krat na 6 mesecev; pogosto, 1-krat na mesec; zelo pogosto, 1-krat na teden).

Uporabljen anketni vprašalnik je imel zagotovljene naslednje karakteristike: veljavnost, objektivnost, zanesljivost ($\alpha = 0,690$).

V novembru 2013 smo razposlali anketne vprašalnike in prosili vzgojiteljice v vrtcih, naj jih izpolnijo. Ustrezno izpolnjenih smo dobili 217. Okrog 70 neustrezno in pomanjkljivo izpolnjenih smo zavrgli in jih pri rezultatih nismo upoštevali. V vzorec smo zajeli 4 vzgojitelje, druge so vzgojiteljice, saj v tem poklicu močno prevladujejo ženske. (Oboje v nadaljevanju imenujemo s skupnim poimenovanjem

vzgojitelji.) V Sloveniji je 4617 vzgojiteljev (podatki Statističnega urada). Naš vzorec je sestavljen iz 104 vzgojiteljev iz Podravske regije in 113 vzgojiteljev iz Osrednjeslovenske regije.

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 20.0. Izračunane so bile frekvence in hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Odgovore smo združili po kategorijah glede na podobnost in smiselnost.

Rezultati raziskave in analiza

Hipotezo smo najprej preverili za formalne oblike sodelovanja s starši, kot so: govorilne ure, roditeljski sestanki, informiranje preko oglasne deske, pisna gradiva, predavanja in prireditve za starše, svet staršev. Razliko med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom predstavljata Podravska in Osrednjeslovenska regija; Podravska regija predstavlja okolje z nižjim socialno-ekonomskim statusom (v preglednicah SES), Osrednjeslovenska pa okolje z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Preglednica 1: Pogostost sodelovanja vzgojiteljev in staršev v formalnih oblikah sodelovanja – razlike med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom

FORMALNE OBLIKE SODELOVANJA S STARŠI	REGIJA	N	POGOSTOST SODELOVANJA S STARŠI					$\chi^2/2\hat{I}$	P
			NIKOLI	1–2-krat LETNO	1–2-krat NA POL LETA	1-krat NA MESEC	1-krat NA TEDEN		
Govorilne ure	Nižji SES	103	1	2	5	93	2	$2\hat{I} = 7,202$	0,126
	Višji SES	113	0	5	2	106	0		
Roditeljski sestanki	Nižji SES	103	0	59	45	0	0	$2\hat{I} = 9,655$	0,022
	Višji SES	113	0	82	29	1	1		
Oglasna deska	Nižji SES	103	0	0	1	15	88	$2\hat{I} = 7,555$	0,023
	Višji SES	113	0	0	5	6	102		
Pisna gradiva	Nižji SES	103	3	21	29	33	16	$\chi^2 = 11,385$	0,023
	Višji SES	113	10	32	25	20	26		
Predavanja za starše	Nižji SES	99	8	70	21	0	0	$\chi^2 = 15,223$	0,000
	Višji SES	113	30	54	29	0	0		
Prireditve za starše	Nižji SES	101	0	9	84	8	0	$\chi^2 = 2,231$	0,000
	Višji SES	113	0	40	63	10	0		
Svet staršev	Nižji SES	101	15	32	49	5	0	$2\hat{I} = 4,141$	0,247
	Višji SES	113	23	43	45	2	0		

Iz preglednice 1 razberemo, da vzgojitelji govorilne ure s starši izvajajo najpogosteje 1-krat na mesec – 93 (90 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in 106 (94 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Rezultati so si zelo podobni in tudi vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 7,202$; $g = 4$; $P = 0,126$). Za vzorec lahko trdimo, da se v okolju z različnim socialno-ekonomskim statusom ne pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev s starši na govorilnih urah.

Ugotovili smo, da se roditeljski sestanki izvajajo približno enako v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom. Največ vzgojiteljev – 59 (57 %) iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in 82 (73 %) iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom – izvaja roditeljske sestanke 1-krat do 2-krat letno. Preostanek vzgojiteljev pa pogosteje. Rezultati so si podobni in tudi vrednost Kullbackovega 2 $\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 9,655$; $g = 3$; $P = 0,022$). Za vzorec lahko trdimo, da se med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom ne pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev s starši na roditeljskih sestankih.

Preko oglasne deske informira starše zelo pogosto (1-krat na teden) večina vzgojiteljev v obeh regijah oz. okoljih – 88 (85 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in 102 (90 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Rezultati so si podobni in vrednost Kullbackovega 2 $\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 7,555$; $g = 2$; $P = 0,023$). Za vzorec lahko trdimo, da se med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom ne pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev s starši pri informiranju preko oglasne deske.

S pisnimi gradivi informira starše 1-krat na mesec 33 (32 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom, 20 (18 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom, 1-krat do 2-krat letno 21 (21 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in 32 (28 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Znotraj okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom so velike razlike med vzgojitelji, saj jih 10 (9 %) nikoli ne daje pisnih gradiv, 26 (23 %) pa zelo pogosto, tj. 1-krat na teden. Nikoli pa ne daje pisnih gradiv 10 (9 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom in 3 (3 %) vzgojitelji iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Razlike med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom so statistično pomembne ($\chi^2 = 11,385$; $g = 4$; $P = 0,023$). S tveganjem, manjšim od 5 %, trdimo, da med vzgojitelji v okolju z višjim in nižjim socialno-ekonomskim statusom prihaja do razlik v pogostosti posredovanja pisnih gradiv staršem. Več vzgojiteljev v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (Osrednjeslovenska regija) kot v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija) redkeje daje staršem informacije preko pisnih gradiv.

Predavanja za starše vzgojitelji organizirajo v največji meri 1-krat do 2-krat letno – 70 (71 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom, 54 (48 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Nikoli pa ne organizira predavanj za starše 30 (27 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom in 8 (8 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Razlike med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom so statistično pomembne ($\chi^2 = 15,223$; $g = 2$; $P = 0,000$). S tveganjem, manjšim od 1 %, trdimo, da med vzgojitelji v okolju z nižjim socialno-ekonomskim

statusom in okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom prihaja do razlik v pogostosti izvajanja predavanj za starše. V okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija) vzgojitelji pogosteje izvajajo in organizirajo predavanja za starše kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (Osrednjeslovenska regija).

Prireditve kot obliko formalnega sodelovanja s starši vzgojitelji izvajajo najpogosteje 1-krat do 2-krat na 6 mesecev – 84 (83 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom, 63 (65 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Redko, 1-krat do 2-krat letno izvajajo prireditve samo 9 (9 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom, iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom pa kar 40 (35 %) vzgojiteljev. Razlike med okoljem z različnim socialno-ekonomskim statusom so statistično pomembne ($\chi^2 = 22,231$; $g = 2$; $P = 0,000$). S tveganjem, manjšim od 1 %, trdimo, da med vzgojitelji v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom in okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom prihaja do razlik v pogostosti izvajanja prireditve za starše. V okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija) vzgojitelji pogosteje izvajajo in organizirajo prireditve za starše kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (Osrednjeslovenska regija).

Največ vzgojiteljev, 49 (49 %) iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom in 45 (40 %) iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom, v svetu staršev kot formalni obliki sodelovanja s starši sodeluje občasno, 1-krat do 2-krat na 6 mesecev. Pogostost sodelovanja vzgojiteljev s starši v svetu staršev je podobna v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom in vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 4,141$; $g = 3$; $P = 0,247$). Za vzorec lahko trdimo, da se v okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom ne pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev v svetu staršev.

Hipotezo smo preverili še za neformalne oblike sodelovanja s starši: komunikacija s starši ob prihodu in odhodu otrok v skupino, nenačrtovani pogovori, izleti, delavnice za starše, pikniki.

Preglednica 2: Pogostost sodelovanja vzgojiteljev s starši v neformalnih oblikah sodelovanja – razlike med regijama z različnim socialno-ekonomskim statusom

NEFORMALNE OBLIKE SODELOVANJA S STARŠI	REGIJA	N	POGOSTOST SODELOVANJA S STARŠI					$\chi^2/2\hat{I}$	P
			NIKOLI	1–2- krat LETNO	1–2-krat NA POL LETA	1-krat NA MESEC	1-krat NA TEDEN		
Komunikacija ob prihodu/odhodu	Nižji SES	102	0	0	2	8	92	$2\hat{I} =$ 3,173	0,366
	Višji SES	113	0	5	2	106	0		
Izleti	Nižji SES	104	21	69	14	0	0	$2\hat{I} =$ 5,022	0,081
	Višji SES	113	0	82	29	1	1		
Delavnice za starše	Nižji SES	104	3	39	62	0	0	$\chi^2 =$ 7,865	0,020
	Višji SES	113	11	53	49	0	0		
Pikniki	Nižji SES	103	12	72	20	0	0	$\chi^2 =$ 43,821	0,000
	Višji SES	113	61	42	10	0	0		
	Višji SES	113	23	43	45	2	0		

Iz preglednice 2 je razvidno, da ob prihodu in odhodu otrok s starši komunicira in sodeluje večina vzgojiteljev (90 %) v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom zelo pogosto, vsaj 1-krat na teden. Pogostost sodelovanja s starši je v obeh okoljih podobna in vrednost Kullbackovega 2 $\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 3,173$; $g = 3$; $P = 0,366$). Tudi nenačrtovane pogovore s starši v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom vzgojitelji v največji meri izvajajo pogosto ali zelo pogosto, 1-krat na teden. Rezultati v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom so si podobni in vrednost Kullbackovega 2 $\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 5,982$; $g = 4$; $P = 0,201$). Za vzorec lahko trdimo, da se med okolji z različnim socialno-ekonomskim statusom ne pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri nenačrtovanih pogovorih in pri vsakodnevni komunikaciji ob prihodu in odhodu otrok v skupino.

Izlete kot obliko neformalnega sodelovanja s starši vzgojitelji izvajajo nekoliko redkeje v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom. V našem vzorcu nekoliko več vzgojiteljev v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija) kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (Osrednjeslovenska regija). Izletov nikoli ne izvaja 38 (34 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom in 21 (20 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Rezultati v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom so si podobni in vrednost Kullbackovega 2 $\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 5,022$; $g = 2$; $P = 0,081$).

Delavnice za starše izvaja občasno, 1-krat do 2-krat na 6 mesecev, 62 (60 %) vzgojiteljev iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija) in 49 (43 %) vzgojiteljev iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom. Razlike med okolji z različnim socialno-ekonomskim statusom so statistično pomembne ($\chi^2 = 7,865$; $g = 2$; $P = 0,020$). S tveganjem, manjšim od 5 %, trdimo, da med vzgojitelji v okolju z nižjim in okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom prihaja do razlik v pogostosti izvajanja delavnic za starše. V okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom vzgojitelji pogosteje izvajajo in organizirajo delavnice za starše kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Največ vzgojiteljev, 61 (54 %) iz okolja z višjim socialno-ekonomskim statusom nikoli ne sodeluje s starši z organiziranjem piknika, v okoljih z nižjim socialno-ekonomskim statusom je takih vzgojiteljev le 12 (12 %). Razlike med okolji z različnim socialno-ekonomskim statusom so statistično pomembne ($\chi^2 = 43,821$; $g = 2$; $P = 0,000$). S tveganjem, manjšim od 1 %, trdimo, da med vzgojitelji v okoljih z nižjim socialno-ekonomskim statusom in okoljih z višjim socialno-ekonomskim statusom prihaja do razlik v pogostosti izvajanja piknikov za starše in otroke. V okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom vzgojitelji pogosteje izvajajo in organizirajo piknike s starši kot v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom.

V dejavne oblike načrtovanja in izvajanja kurikula se starši v obeh regijah zelo redko ali nikoli ne vključujejo, zato statističnih razlik nismo računali.

Ugotavljamo, da vzgojitelji v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom ob prihodu in odhodu otrok ter pri nenačrtovanih pogovorih zelo pogosto s starši sodelujejo vsakodnevno. V obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom pa obstajajo pomembne razlike v pogostosti sodelovanja s starši pri formalnih oblikah, kot so pisna gradiva za starše, predavanja in prireditve za starše, in pri neformalnih oblikah, kot so delavnice in pikniki. Glede na Reddingove ugotovitve (1999), da se premožnejši starši bolj zanimajo za izobraževanje svojega otroka, bi pričakovali, da bo več sodelovanja s starši v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (Osrednjeslovenska regija) kot v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija). Toda podatki iz raziskave kažejo, da vzgojitelji v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom pogosteje sodelujejo s starši. To za posameznega vzgojitelja pomeni večjo delovno obremenitev. Sprašujemo se, zakaj v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom vzgojitelji pogosteje sodelujejo s starši. Pri iskanju odgovora je treba upoštevati več dejavnikov, saj ne moremo preprosto reči, da so vzgojitelji v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom bolj prizadevni in delovni. Dejstvo je, da so vrtci v Podravske regiji po večini manjši kot vrtci na širšem območju Ljubljane, zato piknike in delavnice za starše celotnega vrtca lahko organizira le nekaj vzgojiteljev in ne vsi. Tako raznih oblik neformalnega sodelovanja s starši vsako leto ne organizirajo vsi vzgojitelji. S tega vidika so vzgojitelji manjših vrtcev bolj obremenjeni kot vzgojitelji večjih vrtcev. Različna pogostost sodelovanja s starši v raznih formalnih in neformalnih oblikah pa je lahko tudi rezultat potreb staršev v vrtcih, politika vrtca, tradicija prejšnjih let, posledica trenutnih potreb ali rezultat skupnih dogovorov strokovnih delavcev, ravnatelja in staršev.

Sklep

Na sodelovanje vrtca in staršev vplivajo različni dejavniki, kot so politika vrtca, vloga staršev in vrtca pri razvoju otroka, pričakovane vloge staršev in vzgojiteljev ter njihove pristojnosti in odgovornosti, nacionalna tradicija, socialno-ekonomski status okolja, cilji vrtca in strokovna usposobljenost vzgojiteljev. Zanimal nas je predvsem socialno-ekonomski vpliv okolja predšolskih otrok, zato smo v raziskavo zajeli dve okolji z različnim socialno-ekonomskim statusom. Ti dve okolji (Podravska in Osrednjeslovenska regija) se razlikujeta po letnih dohodkih na gospodinjstvo in geografsko lego.

Ugotovili smo, da vzgojitelji v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom zelo pogosto sodelujejo s starši vsakodnevno ob prihodu ali odhodu otrok iz vrtca. V obeh regijah so tudi pripravljeni zelo pogosto sodelovati s starši, saj zelo pogosto sodelujejo s starši pri nenačrtovanih pogovorih. Med okolji z različnim socialno-ekonomskim statusom obstajajo razlike v pogostosti sodelovanja vzgojiteljev in staršev v prid okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Podravska regija). Vzgojitelji iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom

pogosteje sodelujejo s starši v naslednjih formalnih oblikah: pisna gradiva za starše, predavanja in prireditve za starše ter v dveh neformalnih oblikah: delavnice in pikniki. Za vzgojitelje iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom pomeni to večjo delovno obremenitev, za starše pa več možnosti izražanja interesov in potreb. Glede na višje dohodke gospodinjestev bi pričakovali, da bo večja pogostost sodelovanja s starši pri formalnih in neformalnih oblikah v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom (v Osrednjeslovenski regiji). Izkazalo se je, da temu ni tako. Dobro bi bilo izvedeti, v kolikšnem številu se starši odzovejo na različne oblike sodelovanja v obeh okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom.

Sodoben demokratičen in učinkovit vrtec mora za uresničevanje vzgojnih ciljev upoštevati tudi potrebe in mnenje staršev (Štefanc 2004). Glede na to tezo Štefanca in rezultate bi na hitro lahko sklepali, da so vrtci v okolju z nižjim socialno-ekonomskim statusom bolj demokratični kot vrtci v okolju z višjim socialno-ekonomskim statusom. Vendar bi za to trditev bilo treba ugotavljati kakovost (in demokratičnost) odnosov med vzgojitelji in starši. Glede oblik in pogostosti sodelovanja z vzgojitelji bi bilo smiselno povprašati za mnenje tudi starše. Tako bi lahko našo raziskavo nadgradili in poglobili. To bi bilo smiselno storiti v prihodnosti.

Ugotavljanje in primerjava vrtcev v sodelovanju s starši je lahko eden od pokazateljev kakovosti. Da bi zaobjeli čim več kazalcev kakovosti vrtca, bi morali narediti obsežnejšo raziskavo. Da je sodelovanje vzgojiteljev in staršev predšolskih otrok izjemnega pomena za kasnejše učne rezultate, socialne veščine in možnosti za otrokov uspeh, so dokazovali že mnogi avtorji (Epstein 1996; Henderson 1997; Marjanovič Umek et al. 2002; Robe 2006; Vonta 2009; Cugmas et al. 2010). Smisla ne vidimo samo v pogostem sodelovanju staršev in vzgojiteljev v formalnih in neformalnih oblikah, temveč predvsem v kakovosti in demokratičnosti odnosov. Le v primeru, ko se vzgojitelji in starši poslušajo in slišijo, lahko najdejo skupne rešitve za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok.

Zahvala

Za predloge in nasvete, ki so mi bili v pomoč pri oblikovanju vprašalnika, izvedbi empirične raziskave ter izdelavi članka, se lepo zahvaljujem mentorici dr. Tatjani Devjak in dr. Janezu Vogrincu.

Irena Janžekovič Žmauc

Cooperation of Preschool Teachers and Parents – The Differences in Environments with Different Socio-Economics Status

Pre-school education is not possible without the cooperation of the parents, because it represents a complement to family education. Pre-school Institutions Act (1996, article 2) says that the fundamental task of the kindergarten is to assist the parents in the overall care of children, improve the quality of life in families (ibid). Socio-economic status of parents is one of the factors that affect the participation of preschool teachers and parents. We have checked whether there are differences in the types and frequency of participation of preschool teachers with parents in regions with different socio-economic status. Podravska region represents the region with lower socio-economic status and Central Slovenia represents the region with higher socio-economic status. Data from Statistical Office of the Republic of Slovenia (2011) show differences in average income per family regarding to region (11,266 € per year in Central Slovenia region, 9,780 € per year in Podravska region). The empirical research included 217 preschool teachers from both regions with different socio-economic status. We found out, that preschool teachers from both regions very often cooperate with parents in everyday communication (arrival or departure of children in kindergarten) and in unplanned conversations. Preschool teachers more often cooperate with parents in some formal forms (written material for parents, lectures and eventd for parents) and informal forms (workshops and picnics with parents) of cooperation in region with lower socio-economic status as in region with higher socio-economic status. For preschool teachers in the region with lower socio-economic status (Podravska region) this means a greater workload. For the parents in the region with lower socio-economic status this means several options for expressing the interests and their needs. Štefanc (2004) sais that modern democratic and efficient preschool institutions must take into account the needs and opinions of parents to achieve educational goals (ibid). The cooperation of preschool teachers and parents is very important for subsequent learning outcomes, social skills and opportunities for the success of the child (Epstein 1996; Henderson 1997; Marjanovič Umek et al. 2002; Robe 2006; Vonta 2009; Cugmas et al. 2010). We think that not only the frequency of cooperation between parents and preschool teachers in formal and informal forms is important, but rather the meaning in the quality and in democracy relations between parents and preschool teachers.

LITERATURA IN VIRI

Batistič Zorec, Marcela, Žorga, Sonja, Skubic, Darija. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Brusnjak, Milena. 2009. *Sodelovanje med strokovnimi delavci vrtca in starši kot del kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Magistrsko delo. Univerza na Primorskem. Fakulteta za management Koper.

Cugmas, Zlatka, Kepe Globevnik, Nataša, Pogorevc Merčnik, Jovita, Štemberger, Tina. 2010. Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. V *Sodobna pedagogika*. 61 (2/5): 318–337.

Dolar Bahovec, Eva, Bregar Golobič, Ksenija. 2004. *Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS, d. d.

Epstein, L. Joyce. 1996. Perspective and previews on research and policy for school, family and community partnerships. V *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*, (ur.) Alan Booth, Judith F. Dunn, 209–246. Hillsdale, New York, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Henderson, Anne. 1997. *Urgent Message: Families Crucial to School Reform*. Washington DC: Educational Watch.

Hoover Dempsey, Kathleen, Sander, Howard. 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference. *The Teachers College Record*. 97 (2/10): 310–331.

Intihar, Darja, Kepec, Marjeta. 2002. *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krek, Janez, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kurikulum za vrtce. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.

Lahe, Milica. 2011. Ohranjanje in krepitev zdravja predšolskih otrok. *Metodički obzori*. 12 (2/3): 153–159.

Lepičnik Vodopivec, Jurka. 1996. *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.

Lepičnik Vodopivec, Jurka. 2007. Kako starši doživljajo vzgojo v družini – vzgojni stili v družini danes. *Sodobna pedagogika*. 58 (posebna izdaja): 182–195.

Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja, Urška, Kavčič, Tina, Poljanšek, Anja, ur. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Novak, Renata. 2005. Kvalitetno sodelovanje med starši in vrtcem. V *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik/ XV. strokovni posvet*, (ur.) Ronald Malej, 58–63. Portorož: Skupnost vrtecev Slovenije.

Redding, Sam. 1999. *Parents and learning*. Genova: Unesco.

Resman, Metod. 1992. Šola, učitelji, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji. *Sodobna pedagogika*. 43 (5–6): 223–235.

Röbe, Edeltraud. 2006. *School Reform Meets Early Education – Historical perspectives, current issues*. Ludwigsburg: Peagogische Hochschule. Pridobljeno 13. 12. 2013. <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/9e-aaax-s-01/seiten/SymposiumBB/Roebe.pdf>

Štefanc, Damijan. 2004. Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. *Sodobna pedagogika*. 55 (3/5): 24–40.

Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 5. 1. 2014. https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=5798

Vonta, Tatjana. 1998. Vključevanje družin v življenje vrtca. V *Družina – šola*, (ur.) Angelca Žerovnik, 110–122. Ljubljana: Družina, Pedagoški inštitut.

Vonta, Tatjana. 2009. *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica. Pridobljeno 21. 5. 2013. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html

Youngs, B. Bettie. 2000. *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*. Prevod Tadeja Luft in Kristijan Musek Lešnik. Ljubljana: Educy.

Zakon o vrtcih. 1996. Uradni list RS, št. 12/1996, 100/05, 25/08, 98/09 - ZIUZGK, 36/10, 62/10 - ZUPJS, 94/10 - ZIU in 40/12 - ZUJF. Ljubljana: Uradni list.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI. 1996. Uradni list RS, št. 12/1996, 16/07, 36/08, 58/09, 64/09 - popr., 65/09 - popr., 20/11, 40/12 - ZUJF in 57/12 - ZPCP-2D. Ljubljana: Uradni list.

Žakelj, Amalija, Cankar, Gašper, Bečaj, Janez, Dražumerič, Stane, Kern, Janja, Rosc Leskovec, Darinka. 2009. *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Poročilo o raziskavi. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 6. 2014. http://www.zrss.si/pdf/091111081414_povezanost_dosezkov_npz_in_ses_maj_2009.pdf.

Črtomir Matejek

Športna vzgoja v primarnem izobraževanju v državah Evropske unije

Strokovni članek

UDK: 37.091.3:82

POVZETEK

Namen prispevka je primerjati zastopanost športne vzgoje v primarnem izobraževanju v državah Evropske unije ter pojasniti učinke športne dejavnosti na otrokov razvoj. Že vsaj dvajset let strokovnjaki ugotavljajo, da je spontanega gibanja v otroštvu vse manj. Zato je športna dejavnost tista, ki je primerna za ohranjanje zdravja in primerne telesne kondicije. Šolska športna vzgoja predstavlja velik delež otrokove športne dejavnosti in ima dokazano pozitivne učinke na otrokov celostni razvoj. Države EU namenjajo športni vzgoji otrok v osnovni šoli različno pozornost. Približno polovica evropskih držav namenja športni vzgoji 10 % skupnega časa pouka, na Madžarskem, Hrvaškem in v Sloveniji do 15 %, medtem ko na Irskem le 4 %. Omenjeno dejstvo opozarja, da obstajajo med državami EU zelo velike razlike v številu ur, namenjenih športni vzgoji, ter da snovalci primarnega izobraževanja v Evropi športno vzgojo pojmujejo kot manj pomembno od drugih predmetov.

Ključne besede: šport, osnovna šola, kurikulum

Physical Education in Primary Education in EU Countries

Professional article

UDK: 37.091.3:82

The main aim of this paper is to compare the representation of physical education in primary education in the countries of European Union and to explain the effects of sports activities in child's development. For at least twenty years experts have pointed to the lack of spontaneous movement in childhood. Therefore, sports activity is suitable for maintaining good health and proper physical fitness. Physical education represents a large proportion of children's sports activities and has positive effects on a child's holistic development. EU countries allocate physical education of children in primary school different amounts of attention. To physical education about half of European countries devote 10% of the total time of school curriculum, Hungary, Croatia and Slovenia to 15%, while Ireland only 4%. These findings suggest that among EU countries, there are very large differences in the number of hours devoted to physical education and that designers of primary education in Europe perceive physical education as less important than other subjects.

Key words: sports, primary school, curriculum

Uvod

Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki je zaščitni znak sodobne družbe in pri razvoju katere je človeštvo tako uspešno, je posamezniku omogočila prijaznejše življenje in mu na mnogih področjih olajšala vsakodnevni napor. Kljub želji po dvigu kakovosti življenja pa človek vse bolj izgublja življenjsko pomembno vsebino, saj sta gibanje in šport, ki predstavljata vir zdravja in skladnega življenja, vse bolj zapostavljena (Pišot in Planinšec 2005). Spontanega gibanja je v življenju posameznika vse manj, zato je športna dejavnost tista, ki je primerna za ohranjanje zdravja in primerne telesne kondicije (Starc in Sila 2006). Raziskava European Youth Heart Study (Riddoch et al. 2004) ugotavlja, da le nekaj odstotkov devetletnikov ne dosega priporočene gibalne dejavnosti, za razliko od petnajstletnikov, od katerih je premalo telesno dejavnih skoraj 20 % fantov in 40 % deklet. Da lahko govorimo o pozitivnih učinkih športne dejavnosti na človekov organizem, mora le-ta imeti posamezniku prilagojeno vsebino in obliko, primerno intenzivnost, pogostost in trajanje (Fras 2002). Primerno intenzivna in dovolj pogosta je tista gibalna dejavnost, ki spodbuja splošno aerobno vzdržljivost, pri kateri je aktivna najmanj šestina skeletnega mišičevja in pri kateri se frekvenca srca poveča na najmanj 50–85 % individualne rezerve frekvence srca ter traja vsaj 30 minut, trikrat na teden (Mišigoj Duraković 2003). Toda novejša smernice (IOM 2002) kažejo, da bi morala zmerna gibalna dejavnost za izboljšanje zdravja in telesne kondicije trajati vsaj eno uro na dan. ACSM (The American College of Sport Medicine 1998) priporoča neprekinjeno ali ponavljajočo se aerobno dejavnost od 3- do 4-krat na teden, pri kateri doseže srčni utrip vrednosti od 55 oziroma 65 pa do 90 % maksimalnega srčnega utripa in traja od 20 do 60 minut. Po priporočilih WHO naj bi bili odrasli, stari med 18 in 65 leti, vsaj petkrat na teden 30 minut zmerno intenzivno telesno dejavni ali pa trikrat na teden 20 minut visoko intenzivno telesno dejavni (EUPAG, European Physical Activity Guidelines 2008). Mlajši od 18 let bi se morali vsaj 60 minut na dan ukvarjati z visoko intenzivno telesno dejavnostjo; prilagojena mora biti razvojni stopnji posameznika, raznovrstna, mladim mora nuditi zadovoljstvo in užitek ter omogočati razvoj gibalnih spretnosti in sposobnosti (EUPAG 2008). Škof (2007) trdi, da dejavnost, pri kateri doseže srčni utrip 140 udarcev na minuto, predstavlja mejo, ko se začnejo kazati pozitivni učinki telesne dejavnosti na otrokov razvoj. Športna dejavnost v različnih oblikah je v otroštvu pomembna za zdravje in razvoj. Otroci potrebujejo redno gibalno dejavnost za normalno rast in razvoj, za ohranjanje zdravja in gibalne pripravljenosti ter za razvoj gibalnih sposobnosti in navad, ki jih spremljajo tudi kot odrasle (prav tam). Jurak et al. (2003) ugotavljajo, da so mladi, ki so gibalno učinkovitejši, tudi bolj gibalno dejavni. Otroci so dejavni že po naravi, saj le gibalna dejavnost lahko zagotovi informacije, ki jih potrebuje centralni živčni sistem za stimulacijo (Pišot in Planinšec 2005). Otrok ima prirojeno biološko potrebo po telesni dejavnosti in zajema vsa področja njegovega izražanja, od gibalnega, konativnega, kognitivnega in čustveno-socialnega, medtem ko odrasli človek lahko doseže vzburjenje centralnega živčnega sistema

tudi z nelokomotornimi dejavnostmi, kot sta branje in pisanje. Otrokova zmerno do visoko intenzivna gibalna dejavnost se odvija v kratkih časovnih intervalih, še posebej pri predšolskih otrocih (Malina et al. 2004). Tudi obdobja nedejavnosti so pri otrocih zelo kratka. To kaže na prehodno naravo otrokove gibalne dejavnosti, ki je izredno pomembna za normalno rast in razvoj.

Namen prispevka je primerjati zastopanost športne vzgoje v primarnem izobraževanju v državah EU ter pojasniti učinke športne dejavnosti na otrokov razvoj.

Športna vzgoja v Evropski uniji

Šolska športna vzgoja predstavlja velik delež otrokove gibalne dejavnosti ter pozitivno učinkuje na razvoj gibalnih sposobnosti (EUPAG 2008). Pri tem je potrebno upoštevati številne dodatne dejavnosti, kot so plezanje, lovljenje, različne igre, ki jih ne moremo opredeliti kot klasično športno dejavnost, kljub temu pa veliko prispevajo k zdravju otrok in njihovi gibalni pripravljenosti (Pařízková 2010). Povprečno je športni vzgoji v osnovni šoli v Evropi namenjenih 109 minut na teden, v srednji šoli pa 101 minuta na teden (Hardman 2008). Vendar pa obstajajo med državami EU velike razlike v času, ki ga namenjajo športni vzgoji otrok v osnovni šoli (Evropska komisija 2013).

Preglednica 1: Priporočeno minimalno število ur (60 min.) športne vzgoje in delež (%) časa pouka športne vzgoje v kurikulumu v primarnem izobraževanju (Evropska komisija 2013)

Država	Število ur	%	Država	Število ur	%	Država	Število ur	%
Belgija (fr*)	61	7	Ciper	46	6	Finska	57	8
Bolgarija	45	10	Latvija	46	8	Švedska	56	8
Češka	59	8	Litva	66	12	Škotska	76	/
Danska	70	8	Luksemburg	96	10	Hrvaška	72	15
Nemčija	78	12	Madžarska	83	15	Islandija	72	9
Estonija	70	11	Avstrija	75	11	Turčija	48	7
Irski	37	4	Poljska	93	13	Lihtenštajn	88	11
Grčija	53	8	Romunija	59	9	Norveška	68	9
Španija	53	6	Slovenija	98	15	Malta	63	7
Francija	108	10	Slovaška	56	8			

* francosko govoreče področje

Največ časa namenijo športni vzgoji v Franciji, in sicer 108 ur, vendar to predstavlja le 10 % skupnega časa pouka. V Sloveniji, na Madžarskem in na Hrvaškem namenimo športni vzgoji 15 % skupnega časa pouka. Toda dejansko število ur športne vzgoje je v vseh treh omenjenih državah bistveno nižje kot v Franciji. Tako na primer na letni ravni na Hrvaškem namenijo športni vzgoji kar 36 ur manj, v Sloveniji pa 10 ur manj kot v Franciji. Približno polovica evropskih držav namenja športni vzgoji 10 % skupnega časa pouka, le tri države 15 %, medtem ko na Irskem le 4 %. Bolj zaskrbljujoče je dejstvo, da približno 40 % držav EU nameni športni vzgoji 60 ur ali manj. Le 37 ur namenijo športni vzgoji

na Irskem, nekoliko več – manj kot 50 ur na leto – pa na Cipru, v Latviji, Turčiji in Bolgariji. Omenjeno dejstvo opozarja, da med državami EU obstajajo zelo velike razlike v številu ur, namenjenih športni vzgoji, in tudi z vidika skupnega časa pouka. Sklepati je mogoče, da snovalci primarnega izobraževanja v Evropi športno vzgojo dojemajo kot manj pomembno od drugih predmetov. To trdi tudi EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012), saj ugotavlja, da skupni čas pouka športne vzgoje predstavlja le eno tretjino časa, namenjenega poučevanju učnega jezika, in le eno polovico časa, namenjenega matematiki.

Samo 16 % evropskih držav je v zadnjem desetletju število ur športne vzgoje povečalo, medtem ko je v 68 % držav število ur ostalo nespremenjeno, v 16 % evropskih držav pa se je število ur športne vzgoje celo znižalo (Hardman 2008). Dodatni problem predstavlja realizacija ur športne vzgoje ter opravičeni in neopravičeni izostanki od pouka športne vzgoje. Jurak et al. (2005) ugotavljajo, da se največkrat od športne vadbe opravičijo srednješolke, kar 8,8 % jih ne vadi več kot petino ur, medtem ko je pri drugih skupinah (osnovnošolci, osnovnošolke, srednješolci) opravičevanje manj pogosto. V Sloveniji imajo mladi v celotnem sistemu šolanja 1500 šolskih ur športne vzgoje brez dodatnih kurikularnih dejavnosti (Strel et al. 2004) – v osnovnih in srednjih šolah so obvezne tri ure redne športne vzgoje tedensko (135 minut). Izjema je le zadnje triletnje devetletke, v katerem sta obvezni le dve šolski uri tedensko (90 minut), vendar pa lahko imajo učenci, glede na svoje interese in ponudbo izbirnih predmetov, še eno ali dve dodatni uri tedensko (Kovač 2001). Toda to Slovenijo uvršča le nekoliko nad evropsko povprečje (Hardman 2002) in še zdaleč ne dosegamo priporočil ministrske konference iz Varšave (Kovač et al. 2007). Ob obveznem rednem pouku športne vzgoje imajo učenci v slovenskih šolah ponudbo dodatnih izbirnih programov, v katere se vključujejo prostovoljno. Najmlajšim otrokom, starim od 5 do 8 let, je namenjen program Zlati sonček, otrokom, starim od 9 do 12 let, pa program Krpan. Med pouka prostimi dnevi imajo otroci možnost izbrati program Hura, prosti čas. V okviru šolskih športnih tekmovanj v Sloveniji sodeluje več kot 70 % otrok med 11. in 19. letom starosti, mnogi pa vadijo in tekmujejo tudi v različnih športnih društvih (Jurak et al. 2003). V Sloveniji skušamo zagotoviti, da bi bili šoloobvezni otroci gibalno dejavni vsaj 60 minut na dan, pri čemer naj bi prevladovala aerobna vadba, dvakrat na teden pa tudi vadba za moč in gibljivost (Kovač et al. 2007). Seveda pa mora biti dejavnost prijetna in prilagojena razvojni stopnji posameznika (Strong et al. 2005), to pa je prej značilnost športne dejavnosti kot pa telesne dejavnosti v najširšem pomenu. Pri športni vzgoji bi morali spodbujati predvsem zmerno do visoko intenzivno telesno dejavnost.

Pomen športne vzgoje za zdravje

Evropska komisija (2007) poudarja, da lahko ima čas, namenjen športu, pa naj gre za športno vzgojo ali športne interesne dejavnosti, pozitivne učinke na zdravje in tudi na izobraževanje. Shephard in Lavallee (1993) sta ugotovila, da povečano število ur športne vzgoje značilno pozitivno vpliva na maksimalno porabo kisika

in delovno kapaciteto telesa (PWC, angl. physical working capacity) otrok v predpubertetnem obdobju. Raziskava na devetletnih portugalskih otrocih, ki je trajala eno leto, je pokazala, da imajo otroci, ki imajo tri ure športne vzgoje na teden in so vključeni v dodatne športne dejavnosti, veliko boljše rezultate pri testih dviganje trupa v šestdesetih sekundah in vesa v zgibi kot otroci, ki imajo samo dve uri športne vzgoje in delajo izključno po šolskem kurikulumu (Lopes in Maia 1997). Velik pomen pri razvoju gibalnih sposobnosti predstavlja tudi kakovost načrtovanja in poučevanja športne vzgoje (Starc in Strel 2012). Če primerjamo učence, ki obiskujejo športne razrede, in tiste, ki nimajo dodatnih ur športne vzgoje, lahko ugotovimo, da so pri prvih učencih opazne pozitivne spremembe predvsem pri gibalnih razsežnostih, na katere je mogoče vplivati s procesom vadbe, manj pa pri tistih razsežnostih, ki so bolj pod vplivom genetskih dejavnikov (hitrost, eksplozivna moč). Predvsem je opazen večji napredek v koordinaciji celega telesa in v različnih oblikah vzdržljivosti. Učenci športnih razredov so imeli skozi vsa leta večjo telesno težo od svojih vrstnikov v običajnih razredih, vendar se je razlika z leti manjšala, kar je posledica zmanjšanega prirasta podkožnega maščevja pri učencih športnih razredov (Jurak et al. 2007). Raziskave kažejo, da otroci, ki imajo v šoli vsak dan športno vzgojo, dosegajo boljše učne rezultate, imajo manj izostankov in so bolj disciplinirani (Kovač et al. 2007). Zurc (2006) ugotavlja, da z naraščanjem pogostosti telesne dejavnosti v prostem času narašča tudi delež otrok z višjim učnim uspehom. Dokazano je bilo (Trudeau in Shepard 2008) tudi, da dodatne ure športne vzgoje nimajo negativnih posledic na učni uspeh, medtem ko povečanje števila ur drugih predmetov na račun športne vzgoje ne pomeni tudi boljšega učnega uspeha pri teh predmetih, je pa lahko škodljivo zdravju. Mnogi raziskovalci ugotavljajo, da dodatne ure športne vzgoje pozitivno vplivajo na učni uspeh (Singh et al. 2012), saj z učenjem kompleksnih gibov stimulirajo prefrontalni korteks, ki je dejaven tudi pri učenju in reševanju problemov (Jensen 1998). Prav tako pa dodatne ure športne vzgoje spodbujajo psihomotorični razvoj in posledično razvijajo mehanizme, ki omogočajo hitrejše učenje, pospešijo krvni obtok, povečajo pozornost, povzročijo hormonalne spremembe, boljšo prehranjenost, spremembe v telesni sestavi ter dvignejo samozavest (Shepard 1997).

Zaključek

Med državami EU obstajajo zelo velike razlike v številu ur, namenjenih športni vzgoji, hkrati pa se športni vzgoji v primarnem izobraževanju namenja bistveno manj pozornosti kot nekaterim drugim predmetom in to kljub dejstvu in zavedanju odgovornih, da športna aktivnost in športna vzgoja dvigujeta kakovost življenja, omogočata ustrezen psiho-gibalni razvoj, imata pozitivne učinke na izobraževanje in pomenita za otroka zabavo in sprostitev. Zavedanje izredno velikega vpliva športne aktivnosti in športne vzgoje na celotne psihosomatske razsežnosti zahteva v prvi vrsti poznavanje osnovnih zakonitosti otrokove rasti in razvoja, hkrati pa tudi

pripravo ustreznih smernic, ciljev in programov športne vzgoje in pedagoškega dela. Učni proces je treba načrtovati tako, da bo izhajal in upošteval učenčeve sposobnosti, zmožnosti, potrebe, pa tudi njegovo enkratnost in neponovljivost. Zavedati pa se moramo dejstva, da povečan obseg športne vzgoje v šoli seveda ne more nadomestiti pomanjkanja gibalne dejavnosti v vsakdanjem življenju.

Črtomir Matejek

Physical Education in Primary Education in EU Countries

Despite the desire for a better life quality, man is increasingly losing its vital contents, since the movement and sport, which represent an important component of health and harmonious life, is being increasingly neglected (Pišot and Planinšec 2005). There is less and less spontaneous movement in a person's life, so the sports activity is the one, which is suitable for maintaining health and proper body condition (Starč and Force 2006). Survey of the European Youth Heart Study (Riddoch et al. 2004) notes that only a few per cent of nine years old children do not meet the recommended amount of physical activity. Children younger than 18 years should be involved in vigorous activity, that is adapted to the developmental stage of the individual and that facilitates the development of motor skills and physical fitness, at least 60 minutes a day (EUPAG 2008). The child's moderate to vigorous physical activity occurs at short intervals; especially in preschool children (Malina et al. 2004). The periods of inactivity in children are very short. This reflects the transitional nature of the child's physical activity, which is essential for normal growth and development. The main aim of this paper is to compare the representation of physical education in primary education in the countries of the European Union. School physical education accounts for a large proportion of the child's physical activity (EUPAG 2008). It is necessary to take into account a number of additional activities such as climbing, catching, various games, which cannot be classified as classic sports activities, however, they do significantly contribute to the health of children and their physical fitness (Pařízková 2010). On average in Europe, 109 minutes per week are allotted to physical education in primary schools and 101 minutes per week in secondary school (Hardman, 2008). However, there are significant differences between EU countries in the amount of time allotted to physical education of children in elementary school (European Commission 2013). Of all the EU countries, the most time is devoted to physical education in France, namely 108 hours, which represents only 10% of the total teaching time. In Slovenia, Hungary and Croatia, 15% of the total teaching time is devoted to physical education. However, the actual number of hours of physical education in all three countries is significantly lower than in France. In Croatia

36 hours and in Slovenia 10 hours less than in France are devoted to physical education. About half of European countries 10 % of the total teaching time, only three countries 15 %, while Ireland only 4 % devote to physical education. More worrying is the fact that approximately 40 % of the EU countries devote 60 hours or less to physical education. Only 37 hours are devoted to physical education in Ireland, a little more on Cyprus, Latvia, Turkey and Bulgaria. This fact points out very large differences between EU countries in the number of hours devoted to physical education, as well as in terms of the total teaching time. It can be concluded that the designers of primary education in Europe perceive physical education as less important than other subjects. Our findings are in consistence with EACEA (2012), which notes that the total time for teaching physical education represents only one-third of the time devoted to teaching the languages and only one half of the time devoted to mathematics. Despite the awareness that sporting activity and physical education raise the quality of life, allow adequate psychomotor development and have positive effects on learning. Extremely wide-ranging impact of sports and physical education to the entire spectrum of psychosomatic dimension requires first the knowledge of child's growth and development. However, it also requires the preparation of appropriate guidance, objectives and programmes of physical education and teaching. The learning process should be designed in such a way that will build and take account of pupils' skills, abilities, needs, as well as their uniqueness. We must be aware of the fact that the increased volume of physical education in schools cannot compensate the lack of physical activity in everyday life.

LITERATURA

ACSM. 1998. Position Stand on The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory and Muscular Fitness, and Flexibility in Adults. *Med. Sci. Sports Exerc.* 30 (6): 975–991.

EACEA/ Eurydice. 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.

EUPAG. 2008. *EU physical activity guidelines: Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity*. Brussels: Evropska komisija.

Evropska komisija. 2007. *White Paper on Sport*. Pridobljeno 17. 6. 2014. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0391: PDF>.

Evropska komisija/EACEA/Eurydice. 2013. Športna vzgoja in šport v šolah v Evropi. Poročilo Eurydice. Luksemburg: Založba Evropske unije.

Fras, Zlatko. 2002. Predpisovanje telesne aktivnosti za preprečevanje bolezni srca in ožilja. *Zdravstveno varstvo*. 41: 27–34.

Hardman, Ken. 2002. *European Physical Education/ Sport Survey*. Strasbourg: Council of Europe, Committee for the Development of Sport.

Hardman, Ken. 2008. Physical Education in Schools: a global perspective. *Kinesiology*. 40 (1): 5–28.

IOM. 2002. *Dietary reference intakes for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein and amino acids (macronutrients)*. Washington, DC: National academy of science, Institute of medicine.

Jensen, Eric. 1998. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jurak, Gregor, Kovač, Marjeta, Strel, Janko. 2007. Utjecaj programa dodatnih sati tjelesnog odgoja na tjelesni i motorički razvoj djece u dobi od 7 do 10 godina. *Kinesiology*. 38 (2): 105–115.

Jurak, Gregor, Kovač, Marjeta, Strel, Janko, Majerič, Matej, Starc, Gregor, Filipčič, Tjaša. 2003. *Sports activities of Slovenian children and young people during their summer holidays*. Ljubljana: Faculty of Sport.

Jurak, Gregor, Kovač, Marjeta, Strel, Janko, Starc, Gregor. 2005. Analiza opravičevanja pri športni vzgoji. *Šport* (priloga). 84 (3): 13–20.

Kovač, Marjeta. 2001. Physical education. V *The development of education. National report of the Republic of Slovenia by Ministry of education, science and sport*, (ur.) Andreja Barle Lakota, Mateja Gajgar, Mira Turk Škraba, 89–92. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport.

Kovač, Marjeta, Jurak, Gregor, Starc, Grega, Kolar, Edvard, Strel, Janko. 2007. Z okoljem se spreminjamo tudi mi: šport in družbene spremembe v zadnjih petnajstih letih. V *Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine*, (ur.) Marjeta Kovač, Grega Starc, 35–43. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Kovač, Marjeta, Jurak, Gregor, Strel, Janko. 2007. Šolsko okolje in družina kot oblikovalca življenjskega sloga mladih. V *Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine*, (ur.) Marjeta Kovač, Grega Starc, 155–163. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Lopes, Vítor P., Maia, Jose A. R. 1997. Impact of physical education lessons on the development of physical fitness in 9-year-old children (Abstract). *European Journal of Physical Education*. 1: 117–118.

Malina, Robert, Bouchard, Claude, Bar Or, Oded. 2004. *Growth, Maturation and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.

Mišigoj Duraković, Marjeta. 2003. Uvod. V *Telesna vadba in zdravje*, (ur.) Marjeta Mišigoj Duraković, Marjeta Kovač, Janko Strel, 12–13. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov.

Pařízková, Jana. 2010. *Nutrition, Physical Activity, and Health in Early Life, Second Edition*. Boca Raton, Florida: Taylor and Francis, CRC Press.

Pišot, Rado, Planinšec, Jurij. 2005. *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Annales.

Riddoch, Chris J., Andersen, Lars, Bo, Wedderkopp, Niels, Harro, Maarike, Klasson Heggebo, Lena, Sardinha, Luis B., Cooper, Ashley R., Ekelund, Ulf. 2004. Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Med. Sci. Sports Exerc.* 36 (1): 86–92.

Rowland, Thomas W. 1998. The biological basis of physical activity. *Med. Sci. Sports Exercise*. 30 (3): 392–399.

- Sallis, James F., McKenzie, Thomas L., Alcaraz, John E. 1993. Habitual physical activity and health-related physical fitness in fourth-grade children. *Am. J. Dis. Child.* 147 (8): 890–896.
- Shepard, Roy J. 1997. Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science.* 9: 113–126.
- Shephard, Roy J., Lavallee, Hughes, 1993. Impact of enhanced physical education in the prepubescent child: Trois Rivières Revisited. *Pediatr. Exercise Sci.* 5: 177–189.
- Singh, Amika, Uijtendewilligen, Le'onie, Twisk, Jos W. R., Van Mechelen, Willem, Chinapaw, Mai J. M. 2012. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics adolescent medicine.* 166 (1): 49–55.
- Starc, Gregor, Sila, Boris. 2006. Ura športa na dan prežene vse težave stran: tedenska športna dejavnost odraslih v Sloveniji. *Šport (priloga).* 55 (3): 27–36.
- Starc, Gregor, Strel, Janko. 2012. Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC public health.* 12 (1): 61.
- Strel, Janko, Kovač, Marjeta, Jurak, Gregor. 2004. *Pomen športa in izobraževanja pri preprečevanju sedečega načina življenja in oblikovanju zdravega življenjskega stila otrok in mladine, Primer Slovenije.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Strong, William B., Malina, Robert M., Blimke, Cameron J., Daniels, Stephen R., Dishman, Rodney K., Gutin, Bernard, Hergenroeder, Albert C., Must, Aviva, Nixon, Patricia A., Pivarnik, James M., Rowland, Thomas, Trost, Stewart, Trudeau, François. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics.* 146: 732–737.
- Škof, Branko. 2007. Mladim več športa. V *Šport po meri otrok in mladostnikov*, (ur.) Branko Škof, 29–37. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Trudeau, Francois, Shephard, Roy. 2008. Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity.* 5 (1): 1–12.
- Zurc, Joca. 2006. Razlike v učni uspešnosti mladih šolarjev glede na gibalno aktivnost v prostem času. V *Zbornik 19. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije*, 184–189. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Anita Lemić

Droht den „kleinen Sprachen“ das Aussterben?

Professional article

UDK: 81'272

ZUSAMMENFASSUNG

Die Prozesse der Globalisierung sind die Ursache für viele Änderungen in der Weltgemeinschaft, vor allem die Entfernung von Unterscheidungsmerkmalen (in Bezug darauf, dass „zwischen vielen ethnischen Zeichen, das was dauernd ist, ist die Dichotomisierung/Differenzierung eines „Wir-und-die-Anderen“ (Grbić, 2003, 93-64)). Diese Zeichen wirken als Zeichen der Resozialisierung, die die bestehenden Identitäten löschen und sich an der Schaffung neuer Strukturen beteiligen.

Die Zeit der Romantik in Europa ermöglichte die Schaffung von Nationalstaaten und ihr Hauptmerkmal war die Nationalsprache. Diese Art der sozialen Differenzierung hatte das Ziel, die Illusion einer vollständig homogenisierten Gesellschaft zu schaffen und damit den Prozess der Zerstörung der „kleinen“ Sprachen zu beginnen.

Sprache und Kultur erwiesen sich als Grundlage der Gemeinschaftserhaltung. Die Homogenisierung ermöglicht Aktivitäten mit dem Ziel, einem Individuum zu helfen, sich als Individuum und als Mitglied der Gemeinschaft zu behaupten. Keine dieser beiden Identitäten kann ohne die Wechselwirkung mit der Umgebung erreicht werden.

Die sprachliche Interaktion mit anderen Mitgliedern ist das Schlüsselsegment, das Menschen von anderen Lebensformen unterscheidet. Durch den Austausch von Erfahrungen mit anderen kommt der Mensch auf allen Ebenen voran und mit der Erfindung der Schrift öffnete er die Tür zur Entwicklung der Zivilisation. In dieser Arbeit beschäftigen wir uns mit der Frage der „Prestige“-Sprachen, die auf der Grundlage der Macht der Gemeinschaft der Muttersprachler ihren Bereich weit über die Grenzen des eigenen Landes hinaus erweitern und so eine politische und wirtschaftliche Vormachtstellung schaffen, aber auch mit den Auswirkungen jener Sprachen auf die Dekonstruktion oder möglicherweise vollständige Ausrottung der Sprachen, die auf diese Weise an Einfluss verlieren, unmodern werden und sich die Frage der Notwendigkeit ihrer Existenz stellen.

Schlüsselwörter: Sprache, Globalisierung, Englisch, Kroatisch

Grozi »malim« jezikom izumrtje?

Strokovni članek

UDK: 81'272

POVZETEK

Procesi globalizacije so vzrok za številne spremembe v svetovni skupnosti, predvsem za odstranitev razlikovalnih značilnosti glede na to, da je »to, kar je med mnogimi etničnimi znaki trajno, dihomizacija / diferenciacija na "mi in vi"« (Grbić 2003, 93–64). Ti znaki delujejo kot znamenja resocializacije, ki briše obstoječe identitete in sodeluje pri ustvarjanju novih struktur.

Obdobje romantike v Evropi je omogočilo oblikovanje nacionalnih držav in njihova glavna značilnost je bila državni jezik. Cilj tovrstne družbene diferenciacije je bil ustvariti iluzije popolnoma homogenizirane družbe in s tem začeti proces uničenja »malih« jezikov.

Jezik in kultura sta temelj ohranjanja skupnosti. Homogenizacija omogoča dejavnosti, katerih cilj je posamezniku pomagati, da se uveljavi kot posameznik in kot član skupnosti. Nobene od teh dveh identitet pa ni mogoče doseči brez interakcije z okoljem.

Govorna interakcija med ljudmi je ključni segment, po katerem se ljudje razlikujemo od drugih bitij. Z izmenjavo izkušenj z drugimi človek na vseh ravneh prednjači, z izmenjavo pisave pa je odprl vrata k razvoju civilizacije.

V tem delu se ukvarjamo z vprašanjem »prestižnih« jezikov, ki na podlagi moči skupnosti govorcev maternega jezika področje njegove uporabe širijo preko meja lastne dežele in tako ustvarjajo politično in gospodarsko prevlado, vendar z učinkovanjem teh jezikov tudi na dekonstrukcijo ali po možnosti popolno izkoreninjenje jezikov, ki na ta način izgubijo svoj vpliv, postanejo nesodobni in s tem se zastavlja vprašanje nujnosti njihovega obstoja.

Ključne besede: jezik, globalizacija, angleščina, hrvaščina

Einführung

Das Ziel dieses Beitrags ist die Betrachtung der Verbindung zwischen der Sprache und der Identität als auch zwischen der Sprache und der Kultur als Grundlage für den Schutz der Gemeinschaft. Wird der Einfluss der englischen Sprache die kleinen Sprachen unterdrücken oder sogar zu ihrem Aussterben führen? Wie wird sich das auf das globale Weltbild auswirken? Wir werden uns mit der Frage der „renommierten“ Sprachen befassen, die, aufgrund der Gemeinschaftsmacht der Muttersprachler, ihr Gebiet weit über die Grenzen des eigenen Landes ausweiten und auf diese Weise eine politische und wirtschaftliche Macht gründen. Außerdem befassen wir uns mit der Frage des Einflusses derselben Sprachen auf die Dekonstruktion oder eventuell auch des vollständigen Aussterbens der Sprachen, die auf diese Weise ihren Einfluss verlieren, unmodern werden und sich als solche die Frage nach der Notwendigkeit ihrer Existenz stellen müssen.

Globalisierung und Identität

Globalisierungsprozesse verursachen viele Veränderungen in der Weltgemeinschaft, vor allem die Beseitigung einiger Diversifikationsmerkmale der Ethnizität, und wir können sagen, dass sie wie Resozialisatoren funktionieren, und zwar die bestehenden Identitäten löschen und sich an der Erschaffung neuer beteiligen. Wenn wir über das Löschen der bestehenden Identitäten sprechen, denken wir an die kollektive, in erster Linie an die nationale Identität. (Beck 2003)

Da das eigene „Ich“ und die persönliche Identität Phänomene sind, die nicht von selbst entstehen und die man ohne Korrelation mit anderen Mitgliedern nicht systematisieren kann, ist es hier nun erforderlich über den Identifikationsprozess zu sprechen, der wesentlich für die Bildung der Identität ist. Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft identifizieren sich mit den anderen Mitgliedern, um sich durch die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede ein Bild von sich selbst zu schaffen und um die gemeinsamen Faktoren der Identität zu hinterfragen. Die Sprache als Mittel zum Eigenverständnis einer Gemeinschaft ist kein notwendiges Segment der Identifikation, was wir durch die Beispiele vieler erfolgreicher Nationalstaaten sehen können, die ihre Identität nicht auf einer gemeinsamen Sprache gründen. Und was geschieht nur mit den Gemeinschaften, bei denen dies nicht der Fall ist?

Wird das globale Dorf zum Gegengewicht der Nationalstaaten?

Die Zeit der Romantik in Europa brachte die Schaffung von Nationalstaaten mit der Landessprache als wichtigstem Signifikanten. Durch diese Art sozialer Differenzierung, mit dem Ziel der Illusionserschaffung einer vollständig homogenisierten Gesellschaft, begann der Zerstörungsprozess der „kleinen“ Sprachen. Die Nation als neue Gemeinschaftsart fand seine Grundlagen in einer gemeinsamen Sprache, Wirtschaft und Kultur. Der Staat sollte aus dem sekundären Status, gemäß seiner neuen Aufgaben, den Anschein einer primären Gemeinschaft aufrechterhalten, die auf der Grundlage des Zugehörigkeitsgefühls basiert, das jeder Einzelne gegenüber den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft fühlen muss. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft entsteht nicht über Nacht, es wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst und wir sind Zeugen des großen Einflusses der Medien (der traditionellen, wie auch der modernen) auf die Schaffung von sozialer Realität. Gerade deswegen entstanden die Nationalstaaten auf den Mythen gemeinsamer Helden, Könige, und in den meisten Fällen – einer gemeinsamen Sprache.

Nach dem Zweiten Weltkrieg öffneten die westlichen Länder ihre Märkte und beschlossen, ihre Produkte dem Rest der Welt anzubieten. So entstand der Welthandel und strukturelle, als auch viele andere bestehende Regeln wurden verändert. Dank der Entwicklung der Wirtschaft übernahmen einige Staaten den Titel der regionalen Führer. Die englische Sprache wurde im 20. Jahrhundert zur lingua franca und ließ die deutsche Sprache, trotz einer entwickelten Wirtschaft und einer großer Anzahl von Sprechern, weit hinter sich. Der englischen Sprache

gehört deshalb der Vorrang unter den weltweiten Sprachen, vor allem dank des britischen Kolonialismus und der Rolle der USA in der Schaffung des Weltmarktes.

Globalisierungsprozesse werden oft als Destruktoren der Identität bezeichnet „weil im Begriff der Identität die objektive Dimension enthalten ist, d. h. das Kognitive (objektiv kulturelle Inhalte) und das Subjektive, d. h. das Emotive (Gefühl der Zugehörigkeit und Loyalität), nicht nur, dass sie in ständiger Interaktion sind, sondern beide Dimensionen sind in einem ständigen Prozess der Veränderung und nie erscheinen sie in einer Art der „Ursprünglichkeit“. Das bedeutet, dass Globalisierungsprozesse fruchtbarer Boden für die Transformation und Neudefinition der Identität sind“ (Grbić 2004, 240).

Die sichtbarsten Folgen dieses Prozesses gibt es im kulturellen Austausch, der Grenzen löscht und dem Akkulturationsprozess viel Raum überlässt, dessen bestes Beispiel die jüngere Generation ist, die die universelle Amerikanisierung mit „modern“ und „trendy“ verbindet.

Mit dem Erscheinen des Internets und der Plattformen für die Internetkommunikation wird die englische Sprache unvermeidlich. Internet-Nutzer müssen die Grundlagen der englischen Sprache lernen, um im kulturellen Austausch von Waren überhaupt teilnehmen zu können (hier meint man die Film- und Musikindustrie), und Englisch wird nun auch noch die offizielle Sprache der Wissenschaft.

Gesellschaft, Identität, Kultur

Der grundlegende Entstehungsprozess einer Persönlichkeit ist ein Identifikationsprozess, durch den wir unsere eigene Identität formen und das immer in Bezug auf einen Anderen. Freud sieht den Beginn des Prozesses der Identifizierung im Kind, das sich in den Armen seiner Mutter vor dem Spiegel befindet. Der Identifikationsprozess beginnt in dem Moment, in dem das Kind erkennt, welches Spiegelbild ihn und welches seine Mutter darstellt, und dies mit Vergleich des Bildes der Mutter. (Freud 1923)

Unsere Identität beruht immer auf der Identifikation mit anderen oder auf der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen uns und anderen Mitgliedern der Gemeinschaft, weil das „Ich“ und die persönliche Identität Phänomene sind, die nur in Interaktion mit anderen in der Gesellschaft entstehen und auftreten können. (Freud 1923, Ego i Id).

Also, wir können sagen, dass die Identität eine soziale (oder gesellschaftliche) Identität ist, die nur in der Gesellschaft und durch die Gesellschaft existieren kann. „Ohne Gesellschaft gibt es keine Identität, aber auch umgekehrt – ohne Identität gibt es keine Gesellschaft“ (Fanuko 2006, 91). Welche Rolle hat die Sprache in der Entstehung und Erhaltung von Identität und warum ist sie wichtig für die kollektive Identität? Die Antwort liegt in der menschlichen Umgebung, in der man sich befindet und der man sich anzupassen versucht. Insbesondere in Bezug auf Tiere sind Menschen biologisch minderwertig und den Überlebensbedingungen schlecht angepasst.

Tiere unserer Größe überragen uns bei ihren physischen Fähigkeiten und Eigenschaften und ihre Konstitution und Fähigkeiten sind eine Voraussetzung für ihr Überleben. „Obwohl wir dazu neigen, die menschliche Spezies als die höchste Evolutionsstufe in der Natur zu sehen, wird diese Überlegenheit nicht aus unserem biologischen Erbe, sondern aus unserer Kultur abgeleitet. Anstatt sich den Anforderungen der Umwelt anzupassen, formt der Mensch die Umwelt nach seinen Bedürfnissen ... Die Funktionalität der menschlichen Kultur als Reaktion auf die spezifischen Anforderungen der Umwelt ist die wichtigste, jedoch nicht die einzige Charakteristik der Kultur. Kultur ist mehr als das Überleben der Menschen; Sie erfüllt auch viele psychologische und soziale Bedürfnisse“ (Fanuko, Ibidem).

Sprache und Kultur erwiesen sich als Grundlage der Gemeinschaftserhaltung. Die Homogenisierung ermöglicht eine Tätigkeit mit dem gleichen Ziel, das dem Individuum hilft sich sowohl als Individuum als auch als Mitglied der Gemeinschaft zu behaupten. Keine dieser beiden Identitäten kann ohne Wechselwirkung mit der Umgebung erreicht werden.

Die sprachliche Interaktion mit anderen Mitgliedern ist das Schlüsselsegment, das Menschen von anderen Arten unterscheidet. Durch den Austausch von Erfahrungen mit anderen kommt der Mensch auf allen Ebenen voran und die Erfindung der Schrift öffnet die Tür zur Entstehung der Zivilisation.

Die Homogenisierung der Sprache hat sich als erfolgreich erwiesen und homogene Staaten als wirtschaftlich fortgeschrittenere und als politisch modernere. Im ideologisch-politischen Sinn zeigten sich solche Staaten ruhiger und stabiler (Watson 1999, 6). Auf der anderen Seite zeigten sich die meisten Transformationsländer als multilingual und multikulturell und es wird sogar über eine große Zahl von Analphabeten gesprochen.

„Ein besserer Einblick in die sprachlichen Veränderungen zeigt, dass sie natürlich, unvermeidlich und kontinuierlich sind“ (Kordić 2010. nach Aitchison 2001, 249).

Durch die ständigen Änderungen, die durch die Sprachverwendung entstehen, kann die Sprache in keinem Fall eine permanente Kategorie sein, sondern sie unterliegt Veränderungen und Einflüssen. Veränderungen in der Sprache entstehen vor allem durch die Interaktion mit anderen Nationen und durch den kulturellen Austausch, die ursprüngliche Form der Sprache existiert nur als Utopie.

Die Sprache ist daher eine lebendige Kategorie, die sich durch ihre Anwendung entwickelt und auftritt. „Globalisierung bedeutet die Stärkung des Einflusses der dominanten Kulturen mit sichtbaren oder unsichtbaren, realen oder ausgedachten Tendenzen von Relativierung der nationalen und kulturellen Identität, aber mit ungleicher Wirkung auf verschiedene Orte der Welt...“ (Grbić 2004, 240) und die Anfälligkeit der eigenen Sprache, wegen des Ansturms von englischen Wörtern, fühlen vor allem Sprecher der „kleinen“ Sprachen. Wir lassen uns nicht täuschen – eine aggressive Einführung der englischen Sprache in die Öffentlichkeit hat nichts mit einer Kommunikationserleichterung zu tun, vor allem wenn man bedenkt, dass es eine Amtssprache für alle Sprecher gibt und sie diese auch verstehen sollten. In

diesem Fall gilt jetzt die Kult-Erklärung des Geschäftsführers von General Motors nicht: „Was gut für General Motors ist, ist auch gut für Amerika“ und es ist zu befürchten, dass diese Prozesse der Globalisierung zum Verbrechen an der Kultur führen. Außer der räumlichen Dispersion der Bevölkerung gibt es eine Reihe von Faktoren, die die Entwicklung der verschiedenen Sprachen beeinflussen. In erster Linie geht es um die Vereinbarung zwischen den Sprechern, denn es ist ganz klar, dass wir einen Tisch als „Tisch“ bezeichnen, weil wir es so vereinbart haben und nicht, weil er seine Funktion verlieren würde, wenn wir ihn „Stuhl“ nennen würden. Sprachen erfüllen verschiedene soziale Bedürfnisse und es ist verständlich, dass sie deswegen auch verschieden funktionieren. „Sprachen haben unterschiedliche Bedeutungen und innerhalb einer Sprachgemeinschaft können diese Bedeutungen verschiedene Stature haben, was von ihrer sozialen Funktion abhängig ist. Daher können wir sagen, dass Sprachen unterschiedlich funktionieren, nicht weil sie sich im Hinblick auf die Entstehung oder Typologie unterscheiden, sondern weil sie unterschiedliche soziale Bedürfnisse erfüllen, weil unterschiedliche Gruppen von Referenten sie sprechen und weil sie eine ungleiche soziale Macht haben“ (Grbić 2004, 229).

Wird die Destruktion der eigenen Sprache zum Qualitätsmaßstab?

Gehen wir zurück zur These, dass die Amtssprache die Sprache ist, die für alle ihre Sprecher völlig verständlich ist.

Kroatien, wie auch einige andere Länder mit nicht ausreichend „angesehener“ Sprache, befindet sich in einer völlig absurden Situation - die zuständige Behörden werden aufgehoben, die Fachleute werden ganz an den Rand gedrängt und der Minister für Bildung gibt eine Stellungnahme ab, dass die Forschungsarbeiten, die in Englisch geschrieben sind, mehr geschätzt werden als diejenigen in der kroatischen Sprache und erklärt, dass sich so der Weg für den wissenschaftlichen Fortschritt öffnet und sich die Kriterien der Rezensionen erhöhen, weswegen unsere Arbeiten an Qualität gewinnen. (Verordnung über die Wahlbedingungen in wissenschaftlichen Erkenntnissen, 2013) Diese Feststellung zeigt, dass in Kroatien entweder keine rationale Beziehung zur Sprache besteht oder nur in einer schlechteren Version – es ist eine Politik schlechter Absichten. Eine solche nationale Politik würde zum Aussterben der kroatischen Sprache als Amtssprache führen und außerdem zur Rückkehr der sprachlichen Situation, wie sie während der österreichisch-ungarischen Herrschaft war.

Nach der Sapir-Worf Hypothese ist die Sprache viel mehr als nur die Benennung aller Dinge in der realen Welt. Ihre Funktion ist es nicht nur, eine Wirklichkeit zu benennen, sondern sie auch zu gestalten. Die Welterkenntnis geschieht nach dieser Theorie nur durch die Sprache. Danach benennen verschiedene Sprachen Dinge nicht anders, sondern sie haben unterschiedliche Wahrnehmungen der Welt in Beziehung zu den Sprechern anderer Sprachen und ihre Rolle manifestiert sich im Verständnis des kulturellen Determinismus.

In anderen Worten, die Vielfalt der Sprachen sichert Pluralismus, der eine Voraussetzung für den Fortschritt ist. Mit dem Akzeptieren eines fremden Systems von Zeichen und Symbolen, die eine Sprache ausmachen, akzeptieren wir das Wertesystem dieser Gesellschaft und dies immer auf Kosten der eigenen Identität.

Es entsteht eine völlig fehlerhafte Projektion der Wirklichkeit, in der die Verwendung der englischen Sprache zu einer Notwendigkeit geworden ist, weil „der Mangel an fachlicher Literatur in kleinen Sprachen von seinen Sprechern ständigen Kontakt mit Sprachen der Wissenschaft erfordert. Fragen des Prestiges und der Identität der einzelnen Sprachgemeinschaften können somit in Konflikt mit praktischen Kommunikationsbedürfnissen geraten“ (Blum 2002, 152).

Mit der Sprache bilden wir nicht nur eine nationale Identität, sondern auch unsere eigene, deshalb ist der Schaden der Uniformierung der „kleinen“ Sprachen umso größer. Der korrekte Gebrauch des Grammatik-Codes ermöglicht uns, unsere eigene Identität vor allem im Verständnis und unter Akzeptanz der Identitätskategorien wie Geschlecht zu erstellen.

Wir fragen uns, was der Autor unter dem Begriff „praktische Kommunikationsbedürfnisse“ versteht? Gehört dazu auch die Aussage, dass die offizielle Sprache all seinen Sprechern verständlich ist? Die Mediensprache in Kroatien ist weit entfernt von einer erwünschten Verständlichkeit.

Der Einfluss der englischen Wörter schafft eine Meta-Sprache, die anstatt zu einem öffentlichen Kommunikationsmittel zu werden, zu einem Stolperstein wird. Die Absurdität der Situation ist sichtbar bei den Rentnern, die verwirrt sind, wenn sie Nachrichten sehen, da die Daten, die sie hören, keine Informationen ergeben. Einem durchschnittlichen Rentner ist eine Nachricht wie „In der heutigen Veranstaltung erschien der Mega-Star Angelina Jolie, deren Auftritt auf dem roten Teppich die wichtigste Nachricht auf Facebook ist. Das Foto hat tausend „Likes“ gewonnen“ keine Nachricht, sondern eine Sammlung von Daten, die keine sinnvolle Botschaft ergeben. Die Funktion der Sprache ist, dass sie „Instrument der Kommunikation ist, das auf allen Lebensebenen einer Gemeinschaft funktioniert und erst dann kann man über die Standardsprache sprechen“ (Grbić, Ibidem).

Wo beginnt die Rolle des Faches?

Wenn die Sprache als öffentliches Kommunikationsmittel einem Teil seiner Sprecher unverständlich wird, ist klar, dass eine Einmischung des Faches notwendig ist, weil das, was eine Zivilisation vor einem Zerfall bewahrt, sind nicht die Wirtschaft und Durchführbarkeit, sondern die Kultur und die Vielfalt. Globalisierung bedeutet nicht unbedingt die Vernichtung von kleineren oder schwächeren Kulturen. Die Globalisierung ist weder Evolution, noch besteht sie nach der Regel, dass die „großen Fische kleine Fische fressen“, sondern sie eröffnet Entwicklungsmöglichkeiten der Weltgesellschaft, in der das Individuum mehrere Identitäten haben könnte, die eigene, die nationale Identität, die Identität der Weltbewohner usw., ohne dass die eine Identität die andere ausschließt, sondern dass sie als primäre und sekundäre funktionieren.

Auf der anderen Seite ist es notwendig, Sprachen zu erhalten, weil sie eine Schlüsselrolle im Verständnis des kulturellen Determinismus spielen. Nehmen wir das Beispiel der Anthropologin Margaret Mead, die die Rolle der lokalen Sprache unterschätzt hat und auf Grund einer oberflächlichen Kenntnis der Gemeinschaftssprache, in der sie sich befand, unwahre Angaben über die Reifung von Mädchen in Samoa machte (Mead 1928).

Mit einem unverantwortlichen Zugriff, vor allem wegen eines Mangels an Verständnis der Nuancen in den Antworten der Mädchen, mit denen sie sprach, und einer kleinen Anzahl der befragten Mädchen, hat sie die Theorie des kulturellen Determinismus ernsthaft untergraben.

Coopers sagt, dass sich die Standardisierung der Sprache nur auf dem überregionalen Ausgleich bezieht, während „Kroatisten (z. B. Babic und seine Nachfolger) das Gegenteil tun: bei der Änderung der Rechtschreibung in Kroatien erwähnen sie eine besondere kroatische Tradition, die sie wieder herstellen wollen.

Sie verschweigen auch, dass Deutschland die Schreibweise im Abkommen mit Österreich und der Schweiz verändert. Das heißt, wenn die Kroatisten Deutschland als Beispiel nehmen, dann sollten Sie die Schreibweise im Abkommen mit Serbien, Montenegro und Bosnien und Herzegowina ändern“ (Kordić 2010, 35).

Außer dem Ausdruck „eine besondere kroatische Tradition“, sagt genug über das Verhältnis der Autorin zu ihrer Muttersprache aus, während die Förderung der Serbokroatischen Sprache im Buch, dessen Ausgabe das kroatische Kulturministerium finanziert, auf die Kritik der Nachbarn stieß, deren sprachliche Integrität unmittelbar bedroht ist.

Außerdem zeigt diese Einstellung, dass die Autorin in der Art von Margaret Mead die Tatsache über ihr schlechtes Wissen der kulturellen Möglichkeiten ignoriert hat. Bezugnehmend auf Krleža und seine Aussage, dass die kroatische und serbische Sprache dieselbe ist, nur dass sie die Kroaten kroatisch nennen und die Serben serbisch, wird der sozio-politische Kontext, in dem die Aussage entstanden ist, wieder ausgelassen (Krleža 1967).

Die These der Autorin ist, dass separate Sprachen nicht notwendig sind und dass es sich in Wirklichkeit um eine gemeinsame Sprache der Kroaten, Serben, Bosnier, Montenegriner handelt ... Willkürlich hat sie die Sprache als serbokroatisch bezeichnet, ohne zu erklären warum zum Beispiel nicht kroatoserbisch oder warum sie Montenegro und Bosnien und Herzegowina im Namen der Sprache nicht einbezogen hat, obwohl es im ganzen ehemaligen Jugoslawien keinen Sprecher gab, der offiziell serbokroatisch sprach.

Es ist klar, dass es sich hier um die Gestaltung der sprachlichen Situation handelt, auf die am meisten die „neoliberale Globalisierung einwirkt, die ein Unternehmungsmodell des Multikulturalismus schafft, der den Pluralismus der Kulturen wegen profitabler Unersättlichkeit des Homoöconomicus in Frage stellt, mit der gefährlichen Tendenz der Abschaffung des kulturellen Pluralismus oder Infragestellung des letzteren...“ (Milardović 2003, 22).

Symbole, die wir in der Interaktion verwenden, sind Komponenten der Kultur. Mit ihnen konstruieren wir Definitionen, mit denen wir Informationen übermitteln und geben damit neuen Situationen eine Bedeutung. „Gesprochene und geschriebene Wörter, Bilder und andere Zeichen vermitteln Informationen und ermöglichen Menschen neuen Situationen, in denen sie sich befinden, eine Bedeutung zu geben. Diese Symbole sind Gegenstand des Lernens, der Kommunikation und der Neudefinierung im Prozess der Interaktion mit anderen“ (Fanuko 2004, 109).

Der amerikanische Soziologe Erving Goffman beobachtete die Gesellschaft und die Sprache, die sie verwendet, durch die Konstruktion eines Vergleiches mit dem Naturtheater, d. h. mit dem sozialen Raum, in dem sich Menschen auf der Bühne anders verhalten als außerhalb der Bühne (Goffman, 1959). Die Analogie des Plans der Vorderseite (die Bühne, wie sie das Publikum sieht) und der Rückseite (der Raum hinter der Bühne), können wir anwenden, in dem wir die Mundarten von der Standardsprache trennen.

Wegen der ethno-zentristischen Herangehensweise zum Thema der Landessprache haben viele ausländische Autoren vergessen die sozio-politische Situation zu bemerken und ihre Meinung, dass die Existenz der kroatischen Sprache (nicht) notwendig ist, basierte auf einer völlig falschen These, dass „die Sprache ein natürliches Element des Nationalismus und Rassismus ist, so dass die Begriffe wie der sprachliche Nationalismus überflüssig erscheinen, weil sie tautologisch sind“ (Fritsche 1992, 86).

Diese Einstellung basiert auf der Arbeit der deutschen Sprachpuristen im Zweiten Weltkrieg, dessen Absicht es war, Deutsch von allen äußeren Einflüssen zu reinigen. Natürlich ist es unmöglich und absurd aus der Sprache alles externe oder ausländische zu beseitigen, aber die Sprache darf auf keinen Fall „dem freien Spiel der Kräfte“ ausgesetzt werden (Kordić, nach Plumer 2000, 2), wie es der Fall in Deutschland ist, erklären die Autoren. Vor allem, weil die Macht und der Einfluss der deutschen Sprache nicht mit der Macht und dem Einfluss der kroatischen und anderer Sprachen vergleichbar ist, die von einer kleineren Anzahl von Benutzern verwendet werden, und wie sie mit Unrecht als „kleine Sprachen“ bezeichnen.

Schlussfolgerung

Das Problem der Nationalsprache befasst sich nicht nur mit der bloßen Kommunikation, es liegt viel tiefer. Da wir die Sprache nicht von der kulturellen Identität trennen können, ist es erforderlich, trotz der Globalisierung und der immer größer werdenden Notwendigkeit des gegenseitigen Verstehens, bestimmte Aspekte der Diversifizierung zu behalten, damit jedes Mitglied der Gesellschaft gleichberechtigt an ihrer Schaffung teilnehmen kann. Jede Gemeinschaft erkennt einen Eindringling anhand der Nutzung von Kommunikationssignalen. Einem Fremdsprachler ist es fast unmöglich, eine Sprache in dem Maß zu erlernen, dass man sein „Anderes“ nicht bemerken wird. Der lokale Sprecher wird einen

Fremden immer an seiner Art der Sprachnutzung erkennen. Dem „Anderen“ wird es nicht möglich sein, alle sprachlichen Finessen auf die Art zu nutzen, wie es ein Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft tut. Die Anderen werden mit dem Slang nicht vertraut gemacht; im Allgemeinen sind sie nicht in der Lage, die Kommunikationsebenen zu trennen, die Umgangssprache in der alltäglichen Kommunikation oder die Administrationssprache, wenn das die Situation verlangt, zu verwenden. Die Ursache dafür ist das Nichteingeweiht sein des Anderen in kulturelle Aspekte der Sprache, die dem Mitglied der Gemeinschaft bekannt sind, und die er standardmäßig verwendet.

Gerade deswegen übertreibt die linguistische Gesellschaft nicht, wenn sie sich nicht nur mit der Beschreibung der Sprache befasst. Ihre Verantwortung ist es, die Sprache vor „der falschen Nutzung“ zu verteidigen, um jedem Sprecher eine gleichberechtigte Teilnahme an der Kommunikation zu ermöglichen. Im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung wird der Sprachgemeinschaft eine viel schwierigere Aufgabe gestellt: man soll nicht die Sprache vor dem Sprecher beschützen, sondern der Sprecher soll vor mangelnder Sprache geschützt werden.

Die Cambridge Enzyklopädie der Sprachen führt an, dass die Sprachen immer schneller verschwinden und dass im Durchschnitt alle zwei Wochen eine Sprache verschwindet, was fünfundzwanzig pro Jahr ausmacht. Daraus folgt, dass die mangelnde Qualität der Sprachenpolitik mit Hilfe der globalen Gemeinschaft dazu führen wird, dass 80% der Sprachen aussterben und nur 10% in der mündlichen Form bei der älteren Bevölkerung behalten werden, das heißt, dass sie nicht im Bildungssystem verwendet werden (Cambridge Encyclopedia of Language 1996).

Dies bedeutet, dass diese Sprachen mit ihren letzten Sprechern aussterben werden, während nur 10% der gesamten Sprachen, also nur 600 davon, genug Sprecher haben werden, die die Sprache an die nächste Generation weitergeben werden. Das ist leider eine der optimistischeren Vorhersagen.

Die Hegemonie der englischen Sprache, wenn auch frustrierend für die Sprecher von nicht-englischsprachigen Ländern, ist nicht extrem negativ. Mit der Funktion im Rahmen des globalen Dorfes haben wir uns dem Bedürfnis gestellt, mit Sprechern aus anderen Sprachgebieten zu kommunizieren und da die englische Sprache Wörter aus anderen Sprachen aufnehmen kann und sie fast 150 Weltsprachen in sich enthält, erwies sie sich als angemessen für eine moderne lingua franca.

Das Englische sollte nicht die Grenze überqueren, sich als einzige Amtssprache zu etablieren und pessimistische Ideen über eine „Killer-Sprache“ zu verbreiten, da der Ethnozid im Unterschied zum Genozid keine Gruppe physisch zerstört, sondern ihre Kultur beeinflusst, um die Minderheitenkultur der Mehrheitskultur zu beugen. Aufgrund des Ethnozids zur Zeit des Kolonialismus sind die Kulturen der Indianer, Maori und Aborigines dauerhaft zerstört. Um dieses Szenario in Zukunft zu verhindern, ist die Intervention der Nationalstaaten notwendig, die an dieser Stelle ihre Interessen schützen sollten. In diesem Zusammenhang sollte die internationale Gemeinschaft die Interessen, das kulturelle Erbe und die

Verschiedenheiten, aus denen die Komponenten der Kultur entstehen, schützen. Sonst droht uns die Gleichförmigkeit und der Verlust von Schlüsselkomponenten für die weitere Entwicklung – Lernen in Vielfalt.

Anita Lemić

Does Extinction Threaten “Little Languages” ?

Globalisation processes are the cause of many changes in the world community, especially the removal of diversification characteristics of ethnicity (considering that among the numerous ethnic labels what is permanent is dichotomisation / differentiation between “us” and “them” (Grbić, 2003, 93-64) and we can say by deleting existing identities and helping in the development of new ones they function as a resocialiser. The Romantic period in Europe generated the creation of nation-states, and the main feature was the national language. This type of social differentiation began to create the illusion of a completely homogenised society, the process of destruction of the “small” languages.

Language and culture proved to be the basis of the preservation of the community. Homogenisation enables the activity with the same goal, which helps individuals to assert themselves as individuals and as members of the Community. Neither of these identities can be achieved without the interaction with the environment. The linguistic interaction with other members is the key segment that distinguishes humans from other species. By sharing experiences with others, man progresses at all levels, and the invention of writing opened the door to the rise of civilisation.

This work deals with the question of “prestige” languages, which on the basis of the Community and native speakers, expand their range far beyond the borders of their own country, and thus create the political and economic supremacy, with the impact on the deconstruction or possibly complete eradication of the languages, that lose influence in this way, become out of fashion, and raise the question of the necessity of its existence.

LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, Benedictt. 1990. *Nacija: zamišljena zajednica. Razmatranje o porijeklu i širenju nacionalizma*. Zagreb: Školska knjiga.

Beck, Ulrich. 2003. *Što je globalizacija. Zablude globalizma – odgovori na globalizaciju*. Vizura, Zagreb

Cambridge Encyclopedia of Language. 1996. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, R. L. 1989. *Language planning and social change*, Cambridge.

Freud, S. 1923. *Predavanja za uvod u psihoanalizu*, Zagreb 2000.

Grbić, Jadranka. 1994. *Identitet, jezik, razvoj*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

Grbić, Jadranka. 2004. *Jezični procesi, identitet i globalizacija*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku

Kordić, Snježana. 2010. *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux.

Milardović, Anđelko. 2002. *Mali leksikon globalizacije*. Zagreb: Centar za politološka istraživanja.

Moguš, Milan. 1993. *Povijest hrvatskoga književnoga jezika*, Zagreb.

Pranjković, Ivo. 2004. *Prevaziđeni srpskohrvatski Snježane Kordić*, Književna republika.

*Uroš Perko**Rado Pišot*

Analiza razlogov za sodelovanje v tekmovanju mladih športnih plezalcev

Strokovni članek

UDK: 796.526.092.29

POVZETEK

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako mladi tekmovalci vrednotijo razloge za sodelovanje na tekmovanju v športnem plezanju. V ta namen smo anketirali 125 tekmovalk in tekmovalcev, rojenih od leta 2002. Otroci so tekmovali na tekmah Vzhodne in Zahodne lige v kategorijah mlajši cicibani/cicibanke in starejši cicibani/cicibanke. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, sestavljenim iz vprašanj zaprtega tipa. Pridobljene podatke smo obdelali v programu SPSS. Izračunali smo aritmetično sredino, najmanjšo in najvišjo vrednost ter frekvence. Povprečna starost sodelujočih otrok je bila 8,9 leta. Rezultati so pokazali, da se največ mladih tekmovalcev tekem udeležuje z namenom pridobivanja novih izkušenj (42,4 %). Sledijo tisti, katerih glavni cilj je, da dobro plezajo (40,8 %). 14,4 otrok % se tekem udeležuje, da bi dosegli visoko uvrstitev, 2,4 % pa z željo po druženju. Če ne dosežejo vrha v tekmovalni smeri, je vseeno 19,2 % otrokom, 80,8 % pa je od rahlo do precej nezadovoljnih. Pri mladih plezalcih prevladuje notranja motivacija, saj sta večini najpomembnejše pridobivanje novih izkušenj in dobro plezanje. Če na tekmovanju ne dosežejo vrha smeri, tekme zapuščajo s slabim občutkom. Rezultate raziskave bi bilo smiselno upoštevati pri organizaciji tekem za mlajše kategorije.

Ključne besede: tekmovanja, športno plezanje, mlajše kategorije, vadba

Analysis of Reasons for Participating in Competitions for Young Sport Climbers

Professional article

UDK: 796.526.092.29

ABSTRACT

The aim of the study was to determine, how young sports climbers evaluate reasons for participating in climbing competitions. For this purpose we interviewed 125 competitors of both genders, year of birth 2002 and younger. Children were participating in the competitions for East and West League in the youngest category. Data were collected with a close-ended questionnaire. The acquired data were processed with SPSS software programme;

frequencies were carried out. Mean age was 8.9 years. Most young athletes, 42.4%, attend competitions with the purpose of gaining new experience, followed by those whose main goal is good climbing. These are 40.8%. 14.4% attend competitions to achieve good result and 2.4% for reason of socializing. 19.2% of children don't care if they don't reach the top of the climbing route, but 80.8% are slightly to quite dissatisfied. The study shows that internal motivation is dominant in young climbers. Mostly they attend competitions to gain new experience and to show good climbing. If they don't reach the top of the climbing route, they leave competition unsatisfied. It would be reasonable to consider the study results in the organization of competitions for youngest categories.

Key words: competition, sport climbing, youth categories, exercise

Uvod

Športno plezanje je v zadnjih letih vedno bolj priljubljeno. Vedno več je ponudnikov organiziranih plezalnih šol in vadb. Mnogi osnovnošolci se vključujejo v različne plezalne aktivnosti, ki jih vodijo lokalni klubi ali društva. Otroci se lahko hitro preizkusijo na različnih tekmovanjih, organiziranih po Sloveniji.

Tekmovanja za najmlajše so dobrodošla popestritev vadbe; preizkusijo lahko naučeno, se družijo in predvsem zabavajo. Pogosto pa prehitro postanejo stalnica mladega športnika. In športno plezanje ni izjema. V Sloveniji se v mlajših kategorijah lahko tekmuje na državnem, regionalnem in lokalnem nivoju, bolj ambiciozni pa tudi na mednarodnih tekmovanjih. Veliko otrok se udeležuje tekmovanj na vseh štirih nivojih.

Primerno vodena tekmovanja koristijo mlademu športniku in pripomorejo k njegovemu vsestranskemu razvoju. Imajo pomembno in aktivno vlogo pri otrokovem odraščanju in socializacijskih povezovanjih (Bompa 2000, 167). Otroci imajo možnost preizkusiti svoje tehnično in taktično znanje. Izkusijo zmage in poraze. Pridobivajo različne spretnosti in vrednote, ki jim bodo koristile kasneje v življenju. Pri tem je najpomembneje, na kakšen način vpeljemo otroke v tekmovanja. Otroci zelo radi tekmujejo, toda v mnogih primerih so še bolj tekmovalni njihovi starši in trenerji, ki preko otrok izživljajo svoje ambicije. Tako v želji po uspehu otroke izpostavijo programom treningov in tekmovanj, ki so za njih prezahtevni in preveč agresivni. Tudi če so sposobni prenašati fizične napore, ne zmorejo mentalnih in emocionalnih. Potiskanje otrok v prezahteven trening in preobsežno udeležbo na tekmovanjih sta dva glavna dejavnika, zaradi katerih starši in trenerji mladim športnikom povzročajo preveč stresa, to pa lahko hitro privede do izgorelosti (prav tam).

Natančno je treba izbrati, na katerih in predvsem koliko tekmah v sezoni se bodo otroci preizkusili. Pomembno je, da otroci manj tekmujejo in imajo več časa za vadbo. Prepogosta udeležba na tekmovanjih onemogoča zadosten trening spretnosti in to se kasneje zelo težko nadoknadi (prav tam, 167). Z udeležbo na tekmovanjih postaja motivacija otrok vedno bolj zunanja, to pa ni zaželeno. Motivacija otrok mora ostati čim dlje notranja. Tudi uvrstitve na tekmovanjih bi

morale biti drugotnega pomena. Žal je v Sloveniji šport mladih drugačen kot v svetu (Tušak 1999, 98). Je precej bolj storilnostno usmerjen in manj naslonjen na notranje izvore motivacije. Pomembno je zmagovati, saj naj bi edino to pomenilo uspešnost. Tako si mladi vse prehitro oblikujejo samopodobo zgolj na podlagi rezultatske uspešnosti (prav tam).

V najmlajših kategorijah se spodbuja in dopušča močna tekmovalnost. To udeležencem povzroča velik stres in zgodnji razvoj predtekmovalne anksioznosti. Vprašanje je, kakšne možnosti ima mlad športnik za uspešno soočanje s temi povečanimi zahtevami. Če gre razvoj mladega športnika v smeri povečanja frustracijske tolerance, taka klima dolgoročno prispeva k razvoju njegove mentalne trdnosti. Če pa taka situacija prekorači prag frustracijske tolerance, bo mlad športnik reagiral nekonstruktivno. Dolgotrajno ponavljanje nekonstruktivnih oziroma neprilagojenih reakcij pa bo izoblikovalo izrazito negativne strahove (predvsem pred neuspehom). Ciljna orientacija mladih bi zato morala biti čim bolj delovno naravnana. Trenerji, ki spodbujajo tekmovalnost mladega športnika s samim seboj, ki ga učijo iskati izzive v razvoju samega sebe, svojih spretnosti, ki spodbujajo trening kot igro, bodo dolgoročno zagotovo oblikovali motivacijsko bolj perspektivne športnike (Tušak 1999, 140).

Slovenski moški dosežki ne potrjujejo svetovnih trendov, saj so naši mladi športniki na splošno celo bolj egocentrični kot vrhunski športniki. Pri mlajših so tudi močnejše izraženi tisti dejavniki, ki sicer bolj predstavljajo zunanjo motivacijo (Tušak 1999, 81). Med mladimi športniki se motivacija prezgodaj premakne navzven, v čemer ne nazadnje lahko tudi iščemo velik upad in prenehanje ukvarjanja s športom v nekaterih disciplinah. Je že res, da je z udeležbo na tekmovanjih mogoče dvigniti športnikovo motivacijo, toda ob njegovih negativnih dosežkih oziroma neuspehih se ta ponovno zniža, vzvodov, s katerimi bi jo ponovno dvignili, pa več ni. Zunanja motivacija pri mladih je torej dvorezen meč, ki sicer prinese trenutno izboljšanje motivacije, dolgoročno pa naredi več škode kot koristi (prav tam).

V Sloveniji ni bistvenih razlik med športnoplezalnimi tekmami mlajših in starejših kategorij. V tekmovalnem pravilniku Komisije za športno plezanje je nekaj sprememb pravil v mlajših kategorijah (Tekmovalni pravilnik za leto 2013), vendar so malenkostne – premajhne, da bi na tekmah najmlajših preprečile poudarjanje gibalnih sposobnosti, ki so primernejše za tekmovalce v članski kategoriji. Otroci bi se morali ločiti po tehničnem znanju in naučenih spretnostih (Bompa 2000, 168).

Prezgodnja specializacija ustvari veliko mladinskih prvakov, toda le redki ponovijo dosežke v članski kategoriji (Malina 2010, 365). Uspehi mladih športnikov so zaradi hitre prilagoditve na obremenitve dobesedno izsiljeni. Popačijo sliko dejanskega potenciala, ki ga športnik premore. V praksi se pogosto izkaže, da je otrok svoj potencial izkoristil že v najstniških letih. Dosežene uvrstitve in sposobnosti so že njegov maksimum. Zato svojih sposobnosti in znanja ne more več povečati in nadgraditi ter postati konkurenčen v absolutni konkurenci (Bompa 2000, 168).

Če primerjamo slovenske trenerje s tujimi, bi težko našli vzroke v njihovi prenizki strokovni usposobljenosti ali znanju. Zdi se, da ne želimo pravilno delati z najmlajšimi.

Očiten primer je Komisija za športno plezanje (v nadaljevanju KŠP). V izobraževanju za trenerje športnega plezanja je poudarjeno in natančno opisano pravilno delo z mladimi, toda žal jih ne zanima, ali trenerji v praksi tako tudi dejansko delajo. Tudi njim so pomembnejši trenutni dosežki kot pravilno dolgoročno delo. Trenerji, ki delajo v nasprotju s priporočili KŠP, so dodatno nagrajeni z delom v mladinskih reprezentančnih selekcijah. To pa je zelo slab zgled vsem novim trenerjem, ki začenejo svojo pot v najmlajših selekcijah. V želji po hitrih dosežkih se pri najmlajših prehitro začnejo razvijati samo gibalne sposobnosti (Bompa 2000, 8). Tako dobimo posameznike, ki so rezultatsko uspešni, toda preslaba gibalna kompetenca jim onemogoča uspeh v višjih kategorijah (Malina 2010, 369).

Posameznik je gibalno kompetenten, to med drugim zagotavlja uspeh v športu, kadar gibalne sposobnosti podpirajo gibalna znanja in obratno (Pišot 2012, 36). V otroštvu je pravi čas za razvijanje gibalnih znanj, saj plastičnost živčnega sistema omogoča izredno hitro usvajanje različnih gibalnih nalog. Pozornost pa je že pri najmlajših v glavnem namenjena razvijanju gibalnih sposobnosti, kljub temu da je pravi čas za njihov razvoj po puberteti (Škof 2007). Šele takrat se v telesu ustvarijo ustrezni biološki pogoji in se razvije mišični funkcionalni sistem, kar omogoča hitrejšo adaptacijo organizma na trening absolutne moči in vzdržljivosti, anaerobne vzdržljivosti ter hitrosti. Mladi tekmovalci imajo tako odlično razvite gibalne sposobnosti, ki pa ne podpirajo njihovega znanja. Na prehodu v višje kategorije, ko tekmujejo proti posameznikom z zadostno razvitimi znanji, naenkrat niso več konkurenčni, razliko pa težko nadoknadijo, ker so pravi čas za razvijanje teh že zamudili (prav tam).

Bolj kot vsak vrhunski dosežek je pomembno, da otrokom z vadbo v najmlajših letih omogočimo sprejeti šport kot vrednoto, ki jih bo spremljala celo življenje.

Le ustrezno gibalno kompetentni posamezniki bodo ob primernem življenjskem slogu lahko živeli kakovostno tudi v odraslem obdobju in starosti (Pišot 2012, 37). Gibalni razvoj je proces, pri katerem otroci pridobivajo gibalne spretnosti in vzorce v medsebojnem vplivu dednosti in vplivov iz okolja. Dedni faktorji so ključni za razvoj živčnega in mišičnega sistema, morfoloških značilnosti, telesnih predispozicij in telesne rasti (Malina et al. 2004). Med vplivi iz okolja pa so najpomembnejše gibalne izkušnje in gibalno učenje. Razvoj gibalnih kompetenc je zelo pomemben in kontinuiran proces, pri katerem lahko otroci doživijo tudi obdobja stagnacije (Pišot in Planinšec 2005). Najprej se razvijejo večje mišične skupine, zato je nujno, da otrokom omogočimo možnost za igro na prostem in vaje ali tekanje v telovadnicah. Zelo pomembno je, da starši, šole in programi športnih zunajšolskih dejavnosti otrokom omogočijo raznoliko vadbo za krepitev velikih mišičnih skupin. Po navadi se ne zavedamo, da le primerno vodene dejavnosti,

ki omogočajo zgodnje razvijanje temeljnih gibalnih vzorcev, zagotavljajo vseživljenjsko, varno in zdravo vpletenost v fizično aktivnost (Pišot et al. 2010).

Navedeno je le razlog več, da mora biti vadba za najmlajše v klubih zastavljena široko, s poudarkom na razvijanju in učenju gibalnih spretnosti ter celostni pripravi mladega organizma na zahtevne treninge, ki bodo sledili po končanem pubertetnem obdobju (Škof 2007). Tako se vadba za najmlajše do desetega leta ne bi smela dosti razlikovati glede na šport, le odvijati bi se morala v okoljih, ki so za različne športe značilna (Videmšek in Pišot 2007, 35).

Ne smemo pozabiti, da morajo otroci športniki imeti tudi prosti čas, da morajo postopno spoznavati svet in življenje drugih ljudi. Drugače naredimo iz športnikov popolne nesposobneže v življenju, saj jih nismo naučili ničesar drugega kot vaditi in tekmovali. Bodimo torej starši in družba, ki bomo zdrave, sposobne ljudi naredili za vrhunske športnike, ne pa družba, ki bo vrhunske športnike na koncu športne poti učila živeti (Tušak in Tušak 2001, 27).

Metode raziskovanja

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako mladi tekmovalci vrednotijo razloge za sodelovanje na tekmovanju v športnem plezanju.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, sestavljenim iz vprašanj zaprtega tipa. Vprašalnike smo razdelili na tekmi Zahodne lige, ki je bila 23. 3. 2013 na Jesenicah, in na tekmi Vzhodne lige, 6. 4. 2013 v Trbovljah.

Tekmovalci so odgovarjali na vprašanji:

1. Ali si nezadovoljen s svojim plezanjem, če tekmovalne smeri ne preplezaš do vrha?

Obkroži: 1 = zelo nezadovoljen, 2 = precej nezadovoljen, 3 = nezadovoljen, 4 = rahlo nezadovoljen, 5 = vseeno mi je

1, 2, 3, 4, 5

2. Na tekmovanju mi je najpomembnejše:

a) da dosežem visoko uvrstitev

b) da dobro plezam

c) da se družim

d) da pridobim nove izkušnje

Opredelitev vzorca

Na obeh tekmah je skupaj sodelovalo 239 otrok. Otroci so tekmovali v kategorijah mlajši cicibani/cicibanke in starejši cicibani/cicibanke. Od vseh tekmovalcev jih je v anketi sodelovalo 125 (52,3 %), rojenih leta 2002 in mlajši. Med njimi je bilo 55 fantov (44 %) ter 70 deklet (56 %). Starost sodelujočih plezalcev je bila od 6 do

11 let, največ tekmovalcev je imelo 9 (26,4 %) ali 10 (26,4 %) let. Najmanj je bilo 6-letnikov (4,8 %). Povprečna starost je bila 8,9 leta.

Postopki obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali v programu SPSS. Izračunali smo aritmetično sredino, najmanjšo in najvišjo vrednost za sodelujoče tekmovalce glede na starost ter frekvence za prvo in drugo vprašanje.

Ugotovitve in razprava

Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov na vprašanje »Na tekmovanju mi je najpomembnejše«

Na tekmovanju mi je najpomembnejše	f	f %
Da dosežem visoko uvrstitev.	18	14,4 %
Da dobro plezam.	51	40,8 %
Da se družim.	3	2,4 %
Da pridobim nove izkušnje.	53	42,4 %
Skupaj	125	100,0 %

Iz preglednice 1 je razvidno, da se največ mladih tekmovalcev (42,4 %) tekem udeležuje, da bi pridobili nove izkušnje. Sledijo tisti, katerih glavni cilj je, da dobro plezajo (40,8 %). 14,4 % se jih tekem udeležuje, da bi dosegli visoko uvrstitev. Presenetljivo pa je najmanj tekmovalcev (2,4 %) z željo po druženju. Pridobljeni podatki kažejo, da pri mladih plezalcih prevladuje notranja motivacija, ker je večini najpomembnejše pridobivanje novih izkušenj in dobro plezanje.

Pozitivno je, da so mladi plezalci notranje motivirani, saj naj bi po Tušaku (1999) pri mladih športnikih čim dlje vzdrževali notranjo motivacijo. Glede na to, da so športni plezalci v starejših kategorijah v primerjavi z nekaterimi drugimi športniki izrazito notranje motivirani (Tušak 1999), bi bile potrebne nadaljnje raziskave, da bi lahko potrdili to ugotovitev kot plod dobrega dela in vzgoje in ne kot karakterno lastnost posameznikov, ki se odločajo za športno plezanje.

Majhen odstotek mladih plezalcev, ki se tekmovalj udeležujejo zaradi druženja, si lahko razlagamo z ugotovitvijo (Tušak 1999), da športni plezalci dajejo velik pomen neodvisnosti in individualnosti. To se kaže očitno že pri najmlajših plezalcih. Lahko si razlagamo tudi s podatki obsežne raziskave, v kateri sta Završnik in Pišot (2005, 48–49) ugotovila, da so fantje telesno bolj aktivni od deklet, da otrokom prijateljstvo sicer ogromno pomeni, toda očitno se s športom ne ukvarjajo zaradi druženja.

Rezultati kažejo tudi, da je otrokom pomembnejša visoka uvrstitev kot druženje. To nakazuje na prisotnost zunanje motivacije. Sklepamo lahko, da smo te odgovore dobili od otrok, ki so podvrženi zgodnji specializaciji ali drugim nestrokovnim pristopom k tekmovalju v mlajših kategorijah, zaenkrat pa je število teh anketiranih otrok še v manjšini.

Preglednica 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov na vprašanje »Ali si nezadovoljen s svojim plezanjem, če tekmovalne smeri ne preplezaš do vrha?«

Ali si nezadovoljen s svojim plezanjem, če tekmovalne smeri ne preplezaš do vrha?	f	f %
Zelo nezadovoljen.	12	9,6 %
Precej nezadovoljen.	20	16,0 %
Nezadovoljen.	50	40,0 %
Rahlo nezadovoljen.	19	15,2 %
Vseeno mi je.	24	19,2 %
Skupaj	125	100,0 %

Preglednica 5 kaže, da je na vprašanje, ali so nezadovoljni s svojim plezanjem, če ne dosežejo vrha tekmovalne smeri, 9,6 % anketiranih otrok odgovorilo, da so zelo nezadovoljni, 16 % precej nezadovoljni, 40 % nezadovoljni ter 15,2 % rahlo nezadovoljni. Vseeno je 19,2 % anketiranim tekmovalcem.

To nakazuje, da če otroci ne dosežejo vrha v tekmovalni smeri, zapuščajo tekme s slabim občutkom. Dobljeni odgovori nedvoumno kažejo, da prenašanje pravil iz tekmovanja starejših v tekmovanja otrok ni primerno, saj to otrokom povzroča nezadovoljstvo. V članski kategoriji je namreč cilj, da samo en tekmovalec doseže vrh (merilo dobro postavljene tekmovalne smeri), drugi tekmovalci pa se razvrstijo glede na doseženo višino. Kadar se ta vzorec prenaša na postavitev smeri na tekmovanju otrok, dobimo le redke posameznike, ki bodo odšli domov s pozitivnim občutkom. Vsekakor bi bilo pomembno, da bi se tega dejstva zavedali trenerji, starši, organizatorji in postavljavci smeri, saj bi tako lažje našli odgovor, kakšne tekmovalne smeri so primerne za najmlajše. Glede na dobljene ugotovitve ankete je pravilen odgovor – take, ki jih čim več otrok prepleza do vrha. Sklepamo lahko, da bi kljub delitvi prvega mesta otroci odšli domov zadovoljni, saj so smer uspešno preplezali. Upravičeno se lahko vprašamo, komu v resnici so tekme za najmlajše namenjene, kajti trenutno so pravila in potek samega tekmovanja bolj po meri staršev in trenerjev.

Rezultati opravljene raziskave kažejo, da je otrokom na tekmah najpomembnejše pridobivanje novih izkušenj in dobro plezanje ter da jim ni pomemben le dosežek. Torej je na osnovi odgovorov otrok naloga vseh, ki oblikujejo sistem tekmovanj za najmlajše, da jim to omogočijo.

To bi bilo najlažje dosegljivo, če bi se začele vrednotiti predvsem tehnika, estetika in učinkovitost plezanja in ne le dosežena višina. Plezalne smeri bi morale biti postavljene tako, da bi otrokom predstavljale tehnični izziv. Imeli bi priložnost pokazati, kaj vse so se na vadbi naučili. Ocenjevati bi bilo treba, kako spretno nekdo pleza v zajedi, kako učinkovito zna uporabljati noge na majhnih stopih v navpični plošči, kako izkoristi razkorak in se prelisiči preko slabših oprimkov. Otroci bi lahko prikazali tehnično pravilno oporno plezanje, brezhrebno prenašanje težišča, zatikanja kolen in pete ter še vrsto drugih prvin. Ravno tako je pomembno tekoče plezanje v smeri, vrh plezalne smeri pa bi moral biti za najmlajše plezalce

samoumevno dosegljiv. To bi bilo mogoče le, če bi se organizatorji, trenerji in postavljalci smeri lahko uskladili in sledili enakim ciljem. Pogoj za našteto so lahke smeri, ki otrokom omogočijo koncentracijo na tehnično pravilno izvedbo plezanja.

Trenutno že sedem- ali osemletni otroci na tekmovanju plezajo smeri in balvane, ki potekajo v močno previsnih stenah ali stropu. Kar malce neverjetno je, da nihče ne pomisli na dolgoročne škodljive posledice takšnega početja. Najbrž ni potrebno posebej poudarjati, da so lahke smeri v ploščah ali zmernem previsu tudi z vidika poškodb otrokom bolj prijazne.

Vprašanje je tudi, ali je smiselno na tekmovanju za najmlajše voditi rezultate. Bolj primerno bi bilo, da bi bili posebej pohvaljeni tisti, ki izstopajo po svojem znanju. Izpostavljeni bi morali biti tudi plezalci, ki so tekom sezone najbolj napredovali.

Tako organizirane tekme ne bi silile trenerjev, da izvajajo neprimerne treninge, ker fizično bolje pripravljeni otroci ne bi več izstopali. Razbremenjeni doseganja dobrega rezultata bi se lahko mirno posvetili vsestranski vadbi, ki je edina primerna za mlade športnike.

Trenutno je pomembno le, ali otroci smer preplezajo do vrha ali ne. Kako jo preplezajo, žal ni pomembno. Tako smo priča slabemu tehničnemu znanju. Otroci svoje plezanje sproti prilagajajo danim problemom, jih rešujejo predvsem z močjo in se po nepotrebnem izpostavljajo možnostim poškodb. Zato je nujno, da se pri najmlajših preneha poveličevati zmagovanje. Pomembna je predvsem kakovost plezanja. Vrh pa bi moral biti za večino najmlajših plezalcev samoumevno dosegljiv.

Sklep

Dejstvo je, da je športno plezanje vedno bolj popularno. Z njim se ukvarja veliko otrok, o čemer priča tudi vedno več tekmovalcev v mlajših kategorijah. Nujno je, da se tekme bolj prilagodijo otrokom in vodijo k dolgoročnemu in širokemu razvoju najmlajših plezalcev. Trenutno so rezultatsko usmerjene, saj je najpomembneje, kdo bo zmagal. Plezalne smeri se postavljajo po enakem sistemu kot na članskih tekmah. Cilj je, da bi čim manj plezalcev osvojilo vrh plezalne smeri in bi se tako razporedili od prvega mesta navzdol. Po najboljšem razpletu zmagovalec doseže vrh, drugi pade tik pod njim itd. Pri najmlajših smo priča patetično razvlečenim superfinalom, pri katerih je primarni cilj dobiti le enega zmagovalca. Tekmovanja za otroke so organizirana po vzorcu tekem za odrasle, to pa je za najmlajše psihično zelo naporno. Hkrati taka tekmovanja vodijo v neprimerne treninge, saj se poudarja trening moči in vzdržljivosti, ne pa razvoj tehnike.

Kljub vsemu nekateri že uspejo upoštevati načela pravilne vadbe za najmlajše. Nikakor pa plezalna družba še ni zrela za uvid, da je popolnoma ista logika potrebna tudi na tekmovanjih.

Na podlagi odgovorov v anketi, ki jasno nakazujejo, da so razlogi za udeležbo na tekmovanjih pri otrocih ne rezultatsko usmerjeni, sem podal določene smernice,

po katerih bi se lahko razvijale tekme v najmlajših kategorijah. Potrebne bodo še nadaljnje raziskave in predvsem visoko usposobljena strokovna ekipa, ki bo znala prirediti tekmovalna pravila naštetim smernicam.

Predlagane spremembe pravilnika (Tekmovalni pravilnik za leto 2013):

- Člen H2:

Tekmovanje v mlajših kategorijah (cicibanke/cicibani in mlajši dečki/deklice) poteka v enem krogu (finale), razen v primeru, da pride do delitve prvega mesta. V tem primeru se izvede superfinale, kjer tekmovalci plezajo na pogled. Štartna lista v težavnosti za mlajše kategorije se naredi po naslednjem pravilu: Prvih deset (10) tekmovalcev v trenutnem skupnem vrstnem redu za DP nastopi na začetku. Vrstni red le-teh je naključen. Štartna lista na prvi tekmi DP pa je naključna za vse tekmovalce.

Predlog:

Pri mlajših kategorijah se superfinale ne izvede. V primeru delitve prvega mesta imamo lahko dva ali več zmagovalcev.

Če želimo tekme približati otrokom, bi bila ukinitve superfinala in možnost delitve prvega mesta zelo dobrodošla sprememba, ki bi dolgoročno lahko pripomogla k postavljanju lažjih smeri. V anketi je namreč 81,8 % otrok odgovorilo, da so nezadovoljni, če ne preplezajo smeri do vrha, le 14,4 % pa se jih udeležuje tekem z namenom doseganja visoke uvrstitve. Glede na majhen odstotek otrok, ki se tekem udeležujejo z namenom doseganja visokih uvrstitev, bi bilo vredno premisliti o možnosti ukinitve vodenja rezultatov pri mlajših kategorijah, kot je to že praksa v nekaterih drugih državah.

- Člen H28:

Najvišja točka vzpona se določi:

- a) če tekmovalec drži (zadrži) oprimek (A), se določi višina tega oprimka,
- b) če tekmovalec drži (zadrži) oprimek (A) in izvede za napredovanje koristen gib (premik), vendar mu ne uspe doseči naslednjega oprimka (B), se določi višina oprimka (A) in +,
- c) če tekmovalec drži (zadrži) oprimek (A) in se dotakne naslednjega (B), se določi višina oprimka (B-). ($A < A+ < B-$)

OPOMBA: za starejše kategorije pravilo c ne velja, za določanje višine se namreč uporabljata točki a in b.

Predlog:

Za končno uvrstitev šteje seštevek dosežene višine in ocena plezanja. V oceni plezanja so všteti tehnika, estetika in učinkovitost plezanja. Člen c ne velja za mlajše kategorije.

Omenjene spremembe bi otrokom omogočile pridobivanje novih, predvsem pozitivnih izkušenj ter prikaz usvojenih plezalnih veščin. Glede na odgovore, ki smo jih dobili z anketo, sta to najpomembnejša razloga za nastop na tekmovanju pri najmlajših. Hkrati pa bi to pravilo lahko znižalo osredotočenost trenerjev in staršev zgolj na fizično pripravo mladih plezalcev. Člen c bi bilo

smiselno razveljaviti, ker le dodatno otežuje pravilno določanje dosežene višine, hkrati pa bi se že znebili enega dodatnega pravila, ki rezultatsko deli otroke.

Z zgoraj navedenimi spremembami pravilnika trenutnim zmagovalcem v najmlajših kategorijah udeležba na tekmovanjih ne bi bila več izziv. Dolgoročno pa bi imeli mladi plezalci čas za učenje in dobro bazično pripravo, ki bi jim kasneje omogočala vrhunske dosežke.

Vprašanje je le: Kdo si bo upal prvi?

Uroš Perko

Rado Pišot

Analysis of Reasons for Participating in Competitions for Young Sport Climbers

Popularity of sport climbing has constantly been growing. More and more children are participating in climbing courses and classes. Soon they get opportunity to participate in climbing competitions and for many of them it becomes a constant. It is very important how we introduce competitions to children. They love to compete, but in many cases their parents and coaches are even more competitive (Bompa 2000, 167). So they often expose their children to training and competition programmes that are inappropriate and too aggressive for them. In Slovenia there are just minor differences in the rules and regulations between sports climbing competitions for youth and adults.

The aim of the study was to determine, how young sports climbers evaluate reasons for participating in climbing competitions. For this purpose we interviewed 125 competitors of both genders, year of birth 2002 and younger. Children were participating in the competitions for East and West league in the youngest category. Data was collected with a close-ended questionnaire. Competitors answered whether they are dissatisfied if they don't reach the top of the climbing route and what is most important for them in the climbing competition.

Most young athletes, 42.4 %, attend competitions with the purpose of gaining new experience, followed by those whose main goal is good climbing. These are 40.8 %. 14.4 % attend competitions to achieve good result and 2.4 % for the reason of socialising. These answers show that internal motivation is dominant in young climbers. Mostly they attend competitions to gain new experience and to show good climbing. 19.2 % of children do not care if they don't reach the top of the climbing route, but 80.8 % are slightly to quite dissatisfied. If they don't reach the top of the climbing route, they leave the competition unsatisfied. These results clearly show that transferring the rules from adult to youth category is not proper, because it can cause dissatisfaction among children. In adult competitions

the main goal is only one climber would reach the top of the climbing route and all others are classified by the height they reach. When this pattern is transformed to route setting in youth categories few youngsters will go home satisfied. Answers show that climbing routes for youths should be easy enough for most children to be able to climb them to the top.

Many coaches adhere the principles of proper training for youth, but have not transferred the same logic to competitions. It would be reasonable to consider the study results in the organisation of competitions for youngest categories.

LITERATURA

- Bompa, Tudor. 2000. *Total training for young champions*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Malina, Robert, Bouchard, Claude, Bar Or, Oded. 2004. *Growth, Maturation, and physical activity*. Second edition. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Malina, Robert. 2010. Early sport specialization: Roots, effectiveness, risks. *Current Sports Medicine Reports*. 9: 364–371.
- Pišot, Rado, Planinšec, Jurij. 2005. *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*. Koper: UP.
- Pišot, Rado. 2012. Lifelong competency: model of motor development. *Kinesiologia Slovenica*. 18 (3): 35–46.
- Pišot, Rado, Šarabon, Nejc, Jelovčan, Giuliana, Plevnik, Matej, Pišot, Saša, Ceklić, Urška idr. 2010. Fundamental motor patterns in children aged 4-7 years. *Youthsport 2010, Proceedings of the 5th International Congress Youth Sport 2010*. Pridobljeno 20. 6. 2013. <http://www.youthsport2010.si>
- Škof, Branko, ur. 2007. *Šport po meri otrok in mladostnikov*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Tekmovalni pravilnik za leto 2013*. <http://ksp.pzs.si/UserFiles/File/dokumenti/Tekmovalni%20pravilnik%202013.pdf> (Pridobljeno 2. 6. 2013)
- Tušak, Maks, Tušak, Matej. 2001. *Psihologija športa*. 2. Dopolnjena izdaja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tušak, Matej. 1999. *Motivacija in šport: Ključ do uspeha*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Videmšek, Mateja, Pišot, Rado. 2007. *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Završnik, Jernej, Pišot, Rado. 2005. *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*. Koper: Univerza na Primorskem.

Uroš Perko, dipl. šp. tren., uros.perko@siol.net

Dr. Rado Pišot, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče,
rado.pisot@zrs.upr.si

SPLOŠNO O REVJI

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

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

NAVODILA AVTORJEM

Revija za elementarno izobraževanje je recenzirana, prosto dostopna revija, ki objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Objavljeni članki strokovnjake na vzgojno-izobraževalnem področju seznan(ja)ijo in sooč(i)ajo s sodobnimi spoznanji in razpravami na področju izobraževanja. Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

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

Sprejemanje člankov v objavo

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

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnima recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopol oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in

angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.

2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 3–5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje tudi daljši povzetek (500–700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Za navajanje virov med tekočim besedilom in v literaturi sledite navodilom v razdelku Primeri navajanja virov. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire.
7. Preglednice, fotografije, grafe, zemljevide ipd. pošljite v posebnem dokumentu, v tekočem besedilu pa obvezno označite mesto slikovnega gradiva z napisom, npr.: VSTAVITI GRAF 1.
8. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov

zalozba.pef@um.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

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

Primeri navajanja virov

Pri primerih navajanja virov, ki so povzeti po čikaškem slogu, sledimo načelu ekonomičnosti.

Knjiga/monografska publikacija

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

Navajanje v tekočem besedilu: (Duh 2004, 99–100)

Knjiga z urednikom ali prevajalcem

Starc, Sonja, ur. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Navajanje v tekočem besedilu: (Starc 2012)

Pri navajanju ženskih avtorjev v tekočem besedilu priimka ne sklanjamo (prim. Starc (2012) je ugotovila ...).

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Prevod Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navajanje v tekočem besedilu: (Goethe 1998, 242–255)

Poglavje v monografski publikaciji

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

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 2002, 31)

Članki istega avtorja, izdani istega leta

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996b)

Članki: en avtor

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Navajanje v tekočem besedilu: (Herzog 2009, 25)

Članki: dva avtorja

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Članki: trije ali več avtorjev

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

V literaturi navedemo vse avtorje, v tekočem besedilu pa samo prvega in dodamo »et al.« (Marhl et al. 2010)

Članek v spletni reviji

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Pridobljeno 22. 1. 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Navajanje v tekočem besedilu: (Bratož 2012, 122)

Diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Prispevek v zborniku s konference, simpozija ali kongresa

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. V *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Felda 2007, 61)

Slovarji in priročniki

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 5. 2. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Elektronska izdaja. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forumi in drugi spletni viri

RTV Slovenija. <http://www.rtv slo.si/> (Pridobljeno 17. 7. 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Pridobljeno 13. 2. 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Pridobljeno 15. 1. 2014)

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 and the University of Primorska at the Faculty of Education. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

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

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

The Journal of Elementary Education (JEE) is a peer-reviewed, open access journal that publishes original research and review articles primarily but not limited to the areas of pre-school and elementary school education. *JEE* is especially committed to publishing research papers which inform educational researchers about issues of contemporary concern in education. The basic purpose of the journal is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries, who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

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

Paper Acceptance Procedure

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

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstracts in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 3-5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (500–700 words) at the end of the manuscript, before references – in English if the article is in Slovene, and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Follow the Submission guidelines (see below) for in-text referencing and in the works cited in the References section. Include only the sources cited in the manuscript.
7. Tables, figures and graphs should be numbered in the order in which they appear in the text (e.g. Table 1.) and should be referred to in the text. The title of the tables, figures and graphs should be 10pt and placed below the table.
8. Send a separate document with the following information: author's name and family name, academic title, affiliation, e-mail address, address of residence, and the title of the article.

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

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

Examples of referencing

The style guidelines presented below have been adapted from the Chicago Manual of Style.

Book

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

Citation in the text: (Duh 2004, 99–100)

Edited volume or book with translator

Starc, Sonja, ed. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Citation in the text: (Starc 2012)

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Translation Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Citation in the text: (Goethe 1998, 242–255)

Chapter in edited volume

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. In *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ed.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citation in the text: (Fošnarič 2002, 31)

Article: one author

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Citation in the text: (Herzog 2009, 25)

Article: two authors

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Citation in the text: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Article: three or more authors

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

For three or more authors, list all of the authors in the reference list; in the text, list only the first author, followed by »et al.« (Marhl et al. 2010)

Articles by one author, published the same year

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Citation in the text: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Citation in the text: (Fošnarič 1996b)

Article in an online journal

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Accessed January 22, 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Citation in the text: (Bratož 2012, 122)

Thesis or dissertation

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. PhD dissertation. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Tavčar Krajnc 1998, 29)

Paper presented at a meeting or conference

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. In *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Citation in the text: (Cotič in Felda 2007, 61)

Dictionary or reference book

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Accessed February 5, 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Electronic edition. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forums and other websites

RTV Slovenija. <http://www.rtvsllo.si/> (Accessed July 17, 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Accessed February 13, 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Accessed January 15, 2014)