

REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŹEVANJE
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

ISSN 2350-4803 (SPLET/ONLINE)
ISSN 1855-4431 (TISK/PRINT)

Revija za elementarno izobraževanje

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

MEDNARODNI UREDNIŠKI ODBOR

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

NASLOV UREDNIŠTVA

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

ZALOŽNIK

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

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

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

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

Journal of Elementary Education

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Renate Seebauer, PhD (University College of Teacher Education, Vienna, Austria), Lígita Stramkale, PhD (University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Riga, Latvia), Herbert Zoglowek, PhD (University of Trømsø, Norwegian Arctic University, Alta, Norway), Maria Aleksandrovich, PhD, (Pomeranian University in Slupsk, Faculty of Social Science, Slupsk, Poland), Nevenka Tatković, PhD, (Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia), Grozdanka Gojkov, PhD (University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia), Jelena Prtljaga, PhD (Preschool Teacher Training College »Mihailo Palov«, Vršac, Serbia), Jürgen Kühnis, PhD, (The Schwyz University of Teacher Education, Goldau, Switzerland), Marie Fulková, PhD, (Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic), Věra Janíková, PhD (Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic), Oliver Holz, PhD (Faculty of Economics and Business, KU Leuven, Belgium, Ljubica Marjanovič Umek, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia) Janez Vogrinc, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Milena Valenčič Zuljan, PhD, (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Mateja Pšunder, PhD, (University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia), Majda Schmidt Krajnc, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Branka Čagran, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Sonja Rutar, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia) Tina Štemberger, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia),

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

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

PUBLISHED BY

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

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

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

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

Revija za elementarno izobraževanje Journal of Elementary Education

Volume 11 Number 4 December 2018

Kazalo / Table of Contents

Prispevki / Articles

- Socialnopedagoško delovanje učiteljev v poklicni šoli** 269
Socio-pedagogical Activity of Teachers in Vocational School
Andrej Berdajs & Mateja Marovič
- Prevajanje izrazov nominalnega naslavljanja glede na spol, starost in družbeni status v filmih *Hue and Cry* in *Indiscreet*** 293
Translation of nominal address forms regarding gender, age and social status in the films *Hue and Cry* and *Indiscreet*
Eva Rosič & Alenka Valh Lopert
- „Eigentlich wollte ich nur das Graecum absolvieren“ – Eine Analyse ich-bezogener Aussagen im Kontext der universitären Lehre in einem Bachelor- und Master-Studiengang** 315
„Pravzaprav sem samo želela končati grščino” – Analiza samoreferenčnih izjav v kontekstu univerzitetnega poučevanja v dodiplomskem in magistrskem programu
Renate Seebauer
- Primerjeva športnih dejavnosti učencev iz Maribora in Novega Sada** 329
Comparison of sports activities among students from Maribor and Novi Sad
Jasmina Jančič & Jurij Planinšec
- Daily Physical Activity of Saami Primary School Children in Northern** 341
Dnevne telesne dejavnosti samijskih šolarjev s severa Norveške
Øyvind Bøthun & Herbert Zoglowek
- Learning Creative Arts via Instructional Television** 357
Učenje ustvarjalnih umetnosti z izobraževalno televizijo
Mihael Olubunmi Odewumi, Ayotunde Atanda Falade & Adewale Olusegun Adeniran

SOCIALNOPEDAGOŠKO DELOVANJE UČITELJEV V POKLICNI ŠOLI

ANDREJ BERDAJS¹ & MATEJA MAROVIČ

Potrjeno/Accepted
5. 9. 2018

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
² Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
andrej.berdajs@pef.upr.si

Ključne besede:
učitelji,
socialnopedagoško
delovanje,
komunikacijske
spretnosti,
empatija, sodelovalni
odnos.

Keywords:
teachers,
socio-pedagogical work,
communication skills,
empathy, collaborative
relationship.

UDK/UDC
316.6:37.011.3-052

Povzetek/Abstract Med dijaki v srednjih poklicnih šolah je velik delež takšnih, ki šole zaradi negativnih izkušenj iz prejšnjih oblik šolanja in drugih oteževalnih dejavnikov ne sprejemajo ter se v tem okolju srečujejo s kompleksnimi težavami. Nesprejemanje šole in tudi nesprejemanje dela v njej neposredno vplivata na njihovo neuspešnost pri izobraževanju. Učitelji lahko vedenje in odzivanje dijakov izboljšajo s socialnopedagoškim pristopom do dijakov, z ustvarjanjem inkluzivno naravnane kulture šole in pozitivne šolske klime. Predvsem je pomembna komunikacija med učitelji in dijaki, s katero se med njimi ustvari ustrezen pedagoški odnos, ki je osnova za uspešno doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Socio-pedagogical Activity of Teachers in Vocational School Among students in secondary vocational schools, a large proportion are resistant to school because of negative experiences from previous forms of education and other aggravating factors. Such students face complex difficulties in the school environment. Their resistance to school and school work also directly affect their lack of success in school. Teachers can, however, improve student behavior if they respond by improving socio-pedagogical activity with students, by creating an inclusive school culture and a positive school climate. In particular, communication between teachers and pupils is important; through this, an appropriate pedagogical relationship is created, which forms the basis for successful achievement of educational goals.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.4.269-292.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Vzgojno delovanje učiteljev v srednjih poklicnih šolah je bistvenega pomena za to, koliko bodo dijaki, ki šole zaradi negativnih izkušenj iz prejšnjih oblik izobraževanja in drugih oteževalnih dejavnikov ne sprejemajo ter se v tem okolju srečujejo s kompleksnimi težavami, uspešni v aktualnem šolanju. Neuspešnost te populacije namreč ponovno pomeni dodaten vir odklonilnih stališč do šole in šolanja nasploh. Med njimi so otroci tujcev, ki slabo komunicirajo v slovenskem jeziku, dijaki z odločbami o posebnih potrebah, mladi s socialnega roba ter tisti s predhodnimi neuspešnimi izkušnjami pri šolanju. Njihovo vedênje je praviloma odklonilno, včasih agresivno, kršijo šolsko disciplino, imajo nizko samopodobo ter slabe komunikacijske in druge socialne spretnosti. S svojim odzivanjem in neaktivnostjo se oddaljujejo od uspešnega zaključka šolanja, s čimer bi pridobili zaposljiv poklic, na osnovi katerega bi lahko izboljšali možnosti za socialno in ekonomsko integracijo v družbo. Sinjur (2016, str. 247) navaja, »/.../ da imata šola in lokalna skupnost kot socializacijska dejavnika pri vključevanju pomembno vlogo, saj otroci v tem procesu ne pridobijo samo znanja, temveč tudi socialne vezi, ki so izredno pomembne za uspešno vključevanje in kvaliteto posameznikovega življenja«.

Srednja šola lahko vedênje in odzivanje dijakov izboljša s socialnopedagoškim pristopom do dijakov, z ustvarjanjem inkluzivno naravnane kulture šole in pozitivne šolske klime, ki jo spodbujajo ravnatelj, učitelji in strokovni delavci. Vzgojno delovanje učiteljev in strokovnih delavcev s pomočjo socialnopedagoških kompetenc je zato še toliko bolj pomembno.

Teoretična izhodišča

Zaradi splošnih pričakovanj današnje družbe mladi velikokrat niso kos zahtevam in pristanejo v množici tistih, ki so na poti v marginalni del družbe. Najbolj ranljiva je skupina mladih, ki imajo težave z učenjem, to pa jim prepreči zeleno šolanje. V večini primerov gre za mlade z nizko samopodobo ter s slabimi komunikacijskimi in drugimi socialnimi spretnostmi. Tako svoje pomanjkljivosti in posledično frustracije rešujejo z umikom ali z agresivnim odzivom na okolje (Kobolt, 2010). Marovič (2017, str. 64) poudarja, da »/š/ola – poleg družine in širšega socialnega okolja – za otroka/mladostnika ves čas razvoja predstavlja pomemben *tretji sistem*, v katerega se le-ta vključuje«. Ob svoji temeljni funkciji – prenosu znanja – predstavlja najpomembnejši socialni dejavnik. Ne glede na to, da ta del mladine že v izhodišču v večji meri odklanja šolo, šola ostaja prostor, kjer preživijo dovršen del svojega časa. S tem jim daje prav šola možnost, da nadoknadijo vsaj del primanjkljajev na

področju socialnih odnosov in da zmanjšajo dejavnike tveganja. Kako uspešen bo ta proces, je odvisno od delovanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter od zastavljenega pedagoškega koncepta šole.

Bistveni del šolske vzgoje in socializacije ter motiviranje dijakov poteka kot komunikacija med dijaki in učitelji. Pri tem je pomembno, v kakšnem socialnem kontekstu in klimi ta komunikacija poteka (Kroflič, 2009). Naloga šole in vseh njenih strokovnih delavcev je vzpostaviti klimo zaupanja, avtoriteto temeljnih pravil bivanja in vzgojno-izobraževalnih pričakovanj. Krepitev občutka pripadnosti skupnosti je posledično najprepričljivejše sredstvo za preprečevanje nasilja in nediscipline (Kroflič, 2005).

Pri socializaciji dijakov v šoli ima pomembno vlogo tako imenovani prikriti kurikulum. Ta predstavlja razliko med uradnim in dejanskim socialnim redom, ki ga učitelji in drugi delavci šole vsakodnevno udejanjajo.

Ključno vlogo pri vzgoji imata osebna avtoriteta in osebni odnos med učiteljem in dijakom. Kontakt, ki ga učitelj vzpostavi z dijakom, je bistven dejavnik pri doseganju vzgojnega učinka dela v šoli. Le tako lahko pričakujemo kakovosten transfer med učiteljem in dijaki.

Pomembno je, da šola oblikuje realne cilje in celostno usmeritev s humanejšim pristopom do vseh šolajočih (Cornwall in Walter, 2006). Inkluzija »drugačnih«, tj. otrok s posebnimi potrebami in tistih z »drugačnim« socialno-ekonomskim statusom, jezikom, kulturo ..., mora biti dejstvo (Peček Čuk in Lesar, 2009). Pri vzpostavljanju odnosov med delavci šole in dijaki moramo biti vedno pozorni na vse podskupine populacije.

Teorija in vsakdanja praksa opozarjata, da dijaki z opisanimi življenjskimi izkušnjami in omejenim socialnim kapitalom v srednješolskem obdobju potrebujejo socialnopedagoško obravnavo, in sicer mu jo v šoli, če se le da, nudijo svetovalna služba in učitelji. Obravnava in reševanje problemov posameznih dijakov morata temeljiti na upoštevanju njihovega socialnega ozadja. Pomembno je, da učitelj pozna in uporablja socialnopedagoška znanja in kompetence. Socialnopedagoško delovanje, ki je nekje vmes med socialnim delom in vzgojo, je sestavni del koncepta šolskega delovanja (Kombeck in Rosendal Jensen, 2009). Med socialnimi dejavniki učne uspešnosti je zelo pomembna vloga učiteljev – predvsem kakovost njihovega odnosa do dijakov (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Model delovanja učiteljev in strokovnih delavcev, ki pomeni vključevanje socialnopedagoških znanj v njihovo vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo, vsebuje poznavanje in vsaj delno obvladovanje socialnopedagoških kompetenc, vezanih predvsem na primarni in sekundarni del preventivnega socialnopedagoškega dela, ki obsega (po Krajncanu, 2007):

- primarno preventivo za preprečevanje pojava motenj (izboljšanje pogojev in razmer vzgojno-izobraževalnega dela);
- sekundarno preventivo – takojšnje reagiranje ob težavah;
- terciarno preventivo ali kurativo, ki zmanjšuje obstoječe težave (motnje) in njihove posledice (taki posamezniki so po navadi že v posebni institucionalni obravnavi).

Model delovanja učiteljev vsebuje naslednje aktivnosti:

- empatičnost in komunikacijsko odprtost pri delu z dijaki;
- vzpostavljanje intenzivnega, pozitivno naravnane, sodelovalnega in zaupljivega odnosa do dijakov na osnovi dobre komunikacije in krepitve kompetenc, ki jih zahteva odnos;
- razumevanje potreb dijakov;
- odkrivanje pozitivnih lastnosti dijakov;
- metodično raznolikost podajanja izobraževalnih vsebin;
- spodbujanje občutka pripadnosti in sprejetosti;
- poznavanje ter razvijanje inkluzivne kulture in prakse pri vsakdanjem vzgojno-izobraževalnem delu v razredu in na šoli ter uporabo njenih usmeritev pri reševanju problemov dijakov z upoštevanjem njihovih socialnih ozadij;
- samorefleksijo in evalvacijo lastnega dela z dijaki in izmenjavo izkušenj s sodelavci v šoli in izven nje.

Opredeleitev problema

Problem predstavlja rizični del srednješolske populacije, ki šole ne sprejema, je nemotiviran za šolsko delo in ne sodeluje pri njem. Zaradi tega šolanja tudi ne konča uspešno. Njihov odnos do šole in šolskega dela bi se spremenil, če bi njihovi učitelji pri delu v večji meri uporabljali vsebine socialnopedagoškega delovanja.

Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Z raziskavo želimo ugotoviti, ali uporaba socialnopedagoških znanj pri delovanju učiteljev poveča sodelovanje dijakov v šoli, njihovo motiviranost za šolsko delo,

sprejemanje dela v šoli in njihovo zadovoljstvo s šolo ter posledično uspešnost. V raziskavi želimo spoznati in analizirati doživljanje in interpretiranje vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev s strani dijakov ter samorefleksijo o svojem delu s strani učiteljev.

Na podlagi raziskave želimo ugotoviti, ali vključevanje socialnopedagoškega delovanja v vsakodnevno delo učiteljev vpliva na kakovostnejše delo s obravnavano populacijo ter na šolsko klimo; to pa povečuje dejavnike spoprijemanja, ki tem dijakom pomagajo premagati ali zmanjšati ovire pri doseganju socializacijskih in izobraževalnih ciljev.

Glede na obravnavano tematiko postavljamo naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri načini delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli so pri dijakih, vključenih v raziskavo najbolj sprejeti?
- Kateri načini delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli privedejo do najboljših rezultatov (uspešnosti dijakov) po mnenju dijakov in učiteljev ter strokovnih delavcev?
- Kateri so najpomembnejši vzroki za neuspešnost dijakov in njihovo nezadovoljstvo v šoli po mnenju dijakov in učiteljev ter strokovnih delavcev?
- Kaj v največji meri obravnavane dijake motivira za delo v šoli?
- Kakšna je optimizacija spoprijemalnih strategij strokovnih delavcev in učiteljev pri dijakih, vključenih v raziskavo?
- Kako učinkovit je predlagani model za delo učiteljev in strokovnih delavcev?

Raziskovalne metode

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. V raziskavi smo ugotavljali stališča in percepcijo dijakov ter učiteljev glede razlogov za uspeh ali neuspeh dijakov, kaj vpliva na njihovo zadovoljstvo v šoli in kaj jih motivira za delo, katere so lastnosti dobrega učitelja ter kakšno delovanje učiteljev pripelje do uspeha dijakov. Ugotavljali smo, kakšni so načini delovanja učiteljev. V vzgoji in izobraževanju je smiselno, da se raziskava osredini tudi na proučevanje počutja dijakov, organizacijo pouka in socialno ozračje (Vogrinc, 2008, str. 50). Zato smo se odločili za kvalitativno raziskavo in za zbiranje podatkov s polstrukturiranim intervjujem. Analizirali smo intervjuje z dijaki in učitelji ter opažanja razrednikov in svetovalne službe. Za analizo smo uporabil kvalitativni pristop. Kvalitativna raziskava se začne z ugotavljanjem, kaj osebe mislijo v določeni situaciji, kako v njej ravnajo in kakšni so motivi za takšno ravnanje (Vogrinc, 2008, str. 52). Eno osnovnih načel kvalitativne raziskave je, da raziskovalec prisluhne osebam, ki jih

raziskuje, ter njihovi percepciji problematike. Na ta način smo pridobili podatke, kaj je pomembno in relevantno s stališča raziskovanih oseb (dijakov in učiteljev). Za kvalitativno raziskavo je značilna interpretativna paradigma, to pomeni, da je največji poudarek na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika (Vogrinc, 2008). Za povečanje veljavnosti in zanesljivosti ugotovitev je smiselno, da proučevane osebe raziskovalca poznajo in so ga navajene. Posledicam, ki jih ima poznavanje raziskovalca s strani proučevanih oseb, se ni možno izogniti, pomembno pa je, da raziskovalec skuša te učinke ugotoviti in upoštevati pri interpretaciji pridobljenih podatkov (Vogrinc, 2008, str. 86).

Pri interpretaciji pridobljenih podatkov smo upoštevali načela analitične indukcije – pristop k analizi podatkov s predpostavko, da je možno najti univerzalno razlago raziskovalnega problema (tako, ki bi ustrezala vsem proučevanim primerom) (Denzin, 1978, str. 194 po Vogrinc, 2008, str. 185). Raziskovalec na podlagi teoretičnih védenj in zbranih izkušenj oblikuje možno razlago proučevanega problema, ki jo preverja z nadaljnjim zbiranjem podatkov, dokler niso vsi konsistentni s hipotetično razlago – to seveda po potrebi spreminja, redefinira in nadgrajuje izhodiščno razlago na podlagi zbranih in analiziranih podatkov (Bryman, 2004 po Vogrinc, 2008, str. 185). S tem raziskovalec preveri ustreznost že prej postavljenih teorij. Analitična indukcija tako omogoča raziskovalcu, da preveri, ali so njegove ugotovitve oziroma teoretični koncepti, ki jih je oblikoval, uporabni tudi pri pojasnjevanju formalnejših teorij (Vogrinc, 2008, str. 186). Analitična indukcija omogoča oblikovanje razvojnih oziroma procesnih teorij, ki upoštevajo pogoje, pod katerimi se določena spremenljivka pojavi in razvija – upošteva proces nastajanja neke teorije (prav tam).

Vključene osebe

V raziskavo smo vključil dvanajst dijakov. Izbrali smo šest takšnih, ki šolske zadolžitve sprejemajo, za te dijake je razvidno, da usmerjeno delovanje strokovnih delavcev in učiteljev vpliva na uspešnost reševanja osebnih težav ter vključenost v delovanje šole, in imajo dober šolski uspeh. Drugih šest je takšnih, kjer to ni doseženo, ne sprejemajo šole kot »svoje«, se stalno zapletajo v konflikte in ne dosegajo šolskih ciljev. Intervjuvali smo tudi šest učiteljev, za katere velja, da pri vzgojno-izobraževalnemu delu delujejo na podlagi socialnopedagoškega pristopa (mnenje svetovalne službe, dijakov in ravnatelja).

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali iz polstrukturiranih intervjujev, iz opazovanj razrednikov in opazovanj svetovalne službe. Tako smo dobili podatke s treh različnih perspektiv.

Po letu in pol smo z dijaki opravili evalvacijski intervju (od dvanajstih dijakov se ga je udeležilo devet).

Pogovore s šolsko svetovalno službo o izboru dijakov in zbiranje podatkov o njih smo začeli, ko so dijaki obiskovali drugi letnik srednje poklicne šole. Intervjuje z dijaki in učitelji ter svetovalno delavko smo opravili mesec dni pred koncem pouka, ko so dijaki obiskovali zaključni letnik srednje poklicne šole.

Posebej smo opravili daljši razgovor s svetovalno delavko, pri čemer smo analizirali opažanja za vsakega intervjuvanega dijaka. Prav tako smo se pogovorili s posameznimi razredniki o njihovih opažanjih glede dijakov, vključenih v raziskavo. Preučili smo tudi pedagoško dokumentacijo za dijake, vključene v raziskavo, njihove ocene in uspešnost pri šolskem delu, to pa je bila tudi osnova za razvrstitev med skupino uspešnih oziroma neuspešnih dijakov. Pregledali smo še njihov uspeh ob koncu osnovne šole in ob koncu srednjega poklicnega šolanja.

Obdelava podatkov

Na diktafon posnete intervjuje smo zapisal v parafrazirani obliki. Primarno gradivo za kasnejšo obdelavo so nam pomenili parafrazirani zapisi intervjujev in zapisi analiz opažanj svetovalne službe ter razrednikov.

Kot primarni vir obdelave smo uporabili parafrazirane zapise intervjujev, pri kodiranju smo uporabili induktivni pristop in odprto kodiranje (Vogrinc, 2008). V odgovorih intervjuvancev smo najprej podčrtali dele, ki so se nam zdeli pomembni glede teme raziskovalnih vprašanj, in jim določili kode. V drugem koraku smo kodam pripisali kategorije, ki smo jih vezali na vsebine raziskovalnih vprašanj.

Gradivo raziskave smo analizirali z vidika posameznih raziskovalnih vprašanj. Iz kodiranih intervjujev dijakov in učiteljev smo izločili tiste izjave in odgovore, ki so vezani na vsebino posameznega raziskovalnega vprašanja.

Rezultati in interpretacija

Tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli, ki so jih obravnavani dijaki najbolj sprejeli.

Ne glede na to, če so dijaki uspešni ali neuspešni, najbolj sprejemajo iste ali podobne tipe vzgojno-izobraževalnega delovanja učiteljev in strokovnih delavcev. Del sprejetih tipov delovanja se veže na učiteljevo obvladovanje stroke in vsebine učnih

načrtov ter njihovo podajanje učne snovi dijakom. Drugi del sprejetih tipov delovanja (večji del) pa je s področja komunikacije učiteljev z dijaki, vzpostavljanja odnosa med učiteljem in dijaki, razumevanja problemov in specifik dijakov, pripravljenost ter sposobnost učitelja, da se z dijaki zbliža.

Ob primerjavi izjav dijakov z izjavami učiteljev in strokovnih delavcev lahko ugotovimo, da so pravzaprav enake tistim tipom vzgojno-izobraževalnega delovanja, ki so jih kot najbolj sprejemljive izpostavili dijaki. To je pravzaprav razumljivo, saj gre za tiste učitelje in strokovne delavce, ki po svojih referencah obvladujejo delo s takšno populacijo in vedo, kaj ti dijaki potrebujejo in želijo.

Med dijaki najbolj sprejeti tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli sestavljajo tri komponente aktivnosti, in sicer:

- učiteljevo obvladovanje stroke in njegovi didaktični pristopi (dobro razlaga, dosti nas nauči, dobro pozna snov, nam pokaže, pomaga nam s svojimi izkušnjami);
- komunikacija med učiteljem in dijaki (je komunikativen, ima neposreden odnos, z njim se lahko pogovoriš, zanimajo ga naši problemi in jih upošteva, nas pozna, si vzame čas za nas);
- ustvarjanje klime v razredu in šoli (se zavzame za nas, je demokratičen, mu ni vseeno za nas, nas spodbuja, je pravičen, ima jasna pravila, je sproščen z nami in se poheca).

Tipi vzgojno-izobraževalnega delovanja strokovnih delavcev in učiteljev v šoli, ki privedejo do najboljših rezultatov (uspešnosti dijakov) po mnenju učiteljev ter strokovnih delavcev.

Izpostavljene tipe aktivnosti lahko združimo v okviru skupnih lastnosti in jih tako formiramo v tri skupine:

Aktivnosti, vezane na *komunikacijo med učiteljem in dijaki* (osebni kontakt, zблиžanje, socializacija, empatija, odkritost, neposrednost). Ob izjavah dijakov, vezanih na prvo raziskovalno vprašanje, smo ugotovili, da si dijaki (uspešni in neuspešni) tako komunikacijo želijo in jo, ko jo spodbudijo učitelji, tudi z veseljem sprejmejo. To navaja tudi Bluestein (2008, po Šugman Bohinc, 2011), ki utemeljuje, da je ključ do uspeha v vzgojno-izobraževalnem delu učiteljeva usmeritev h kakovostnejšemu odnosu do dijakov. Ustvarjanje in vzdrževanje kakovostnih osebnih odnosov z dijaki je osnovna kompetenca učitelja ali strokovnega delavca (Pšunder in Dobrnjič

Dečman, 2010). Vsi komunikacijski koraki morajo imeti osnovo v empatiji učitelja ali strokovnega delavca do dijakov. Le z odprto komunikacijo in veliko empatije lahko z dijaki dosežemo in vzdržujemo sodelovalni medosebni odnos. Ta odnos je pogojen s sposobnostjo poslušanja, pripravljenostjo pomagati in s pozitivnimi pričakovanji (Rapuš Pavel, 2010). Tudi za učenje socialnih spretnosti je odprta in neposredna komunikacija v razredu najboljši okvir. Poslušanje drugega, sodelovanje v razpravah, prošnja za pomoč, dajanje in sprejemanje pohvale, opravičevanje, obvladovanje jeze, odgovarjanje na zbadanje, pogajanje, odzivi na neuspeh itn. so vsakdanje situacije, ki ob učiteljevi organizaciji dela v razredu pomenijo bistveni del njegovega socialnopedagoškega delovanja (Viola, 2008).

Aktivnosti, ki so povezane z *ustvarjanjem klime v razredu ali v šoli* (doslednost, občutek varnosti in sprejetosti, podpora in pomoč dijakom, spodbujanje).

Prav te aktivnosti sta poudarili tudi Kennelly in Monrad (2007), ki ustvarjanje pozitivne šolske klime štejeta za enega glavnih dejavnikov za povečanje deleža uspešnih dijakov na šoli. Klima, ki pomeni socialno vključevanje vseh dijakov, usmerja dijake k učni in socialni uspešnosti ter posledično pomeni manj vedenjskih težav (Skalar, 2007). Izpostavljanje dobrih plati posameznih dijakov za izboljšanje klime v razredu – in s tem povezanosti med dijaki – je izhodišče za učinkovito vodenje razreda ter doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Skiba, Boone, Fontanini, Wu, Strussell in Peterson, 2011).

Didaktično strokovne aktivnosti (aplikacija stroke, logika, nič na pamet, učiteljevo obvladovanje stroke, veliko ponavljanja predelane snovi, upoštevanje predznanja, ne prevelika pričakovanja) so v bistvu osnova vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev in strokovnih delavcev v šoli. Oboji morajo biti večji fleksibilnega pristopa k poučevanju, prilagajanju kurikula, oblikovanju nalog glede na različnost in specifičnost dijakov, njihove sposobnosti sledenja in sprejemanja vzgojno-izobraževalnega dela (Pulec Lah, 2008). Le diferenciranje in individualiziranje vzgojno-izobraževalnega procesa omogočata napredovanje dijakov v skladu z njihovimi zmožnostmi (prav tam). Pomembno je, da uporabljene metode in oblike dela učiteljev in strokovnih delavcev ne temeljijo le na njihovih osebnih značilnostih, ampak na posebnostih in zmožnostih dijakov (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Najpomembnejše vzroke za neuspešnost dijakov in njihovo nezadovoljstvo v šoli smo skušali razbrati iz odgovorov neuspešnih dijakov, njihovih učiteljev, razrednikov in svetovalne službe.

Dijaki:	Učitelji:	Razredniki in svetovalna služba:
– slabo in nesprejeto delovanje učiteljev;	– slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje; preveč dela doma; slabe izkušnje s šolo in neuspešnost v osnovni šoli;	– neobvladovanje jezika; družinski problemi; agresivnost dijaka do okolice; veliko dela doma;
– osebne specifikne težave;	– niso prepričani o smiselnosti šolanja;	– pomanjkanje obvladovanja socialnih veščin, predvsem slaba komunikacija;
– slabo predznanje;	– nerealne želje; družinski problemi;	– slabe izkušnje z osnovno šolo; pomanjkanje podpore staršev;
– pomanjkanje delovnih navad.	– brezosebni učitelji, ki se dijakom ne znajo prilagoditi; slabo predznanje; navajenost na prenizke zahteve.	– izostajanje od pouka; nezainteresiranost in nemotiviranost za šolsko delo in poklic.

Nabor vzrokov, ki ga navajajo učitelji in strokovni delavci, ni v celoti enak tistemu, ki ga izpostavljajo dijaki. Tudi učitelji in strokovni delavci v enem primeru izpostavijo kot vzrok slabo in brezosebno delovanje učiteljev (dijaki v precej večji meri, kar je smiselno, saj sta ravno odnos in komunikacija med učiteljem in dijaki temeljni orodji vzgojno-izobraževalnega dela). Enako velja za zavedanje glede smiselnosti šolanja in preobremenjenost z drugimi domačimi deli (delo na kmetiji). Učitelji in strokovni delavci – bolj kot dijaki – izpostavljajo kot vzrok za neuspeh in posledično nezadovoljstvo dijakov slabo predznanje in slabe delovne navade iz osnovne šole. Razlika je razumljiva, saj je ta problem bolj opazen in predvsem razumljen z vidika učiteljev in strokovnih delavcev.

Samo strokovni delavci in učitelji pa kot vzrok za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov navajajo slabe družinske razmere, slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje dijakov in njihove nerealne želje. To, da dijaki teh razlogov niso omenjali, je razumljivo. Po izkušnjah ugotovljamo, da dijaki neradi omenjajo svoje slabe socialne in družinske razmere, še manj pa jih navajajo kot opravičilo za svoje neuspehe.

Iz odgovorov učiteljev in strokovnih delavcev sledi, da med najpomembnejše vzroke za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov navajajo največ vzrokov, ki izhajajo izven šole, to so: slabe socialne razmere, neprivilegirano okolje, neuspešnost v osnovni šoli, neprepičanost v smiselnost šolanja, nerealne želje glede šolanja, družinski problemi, slabo predznanje. To seveda lahko pomeni, da učitelji in strokovni delavci razloge za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov prelagajo na izvenšolsko okolje oziroma na razloge, ki niso rezultat njihovega dela. V obravnavani populaciji pa je velik delež dijakov, na življenja in šolsko delo katerih

vplivajo vsi od navedenih zunanjih negativnih dejavnikov ali vsaj nekateri. Tako so izjave učiteljev lahko razumljene ne le kot prelaganje razlogov za neuspešnost teh dijakov na zunanje, izvenšolske dejavnike, ampak lahko tudi kot dejstva, ki imajo svojo osnovo.

Razredniki in delavki v šolski svetovalni službi so v svojih opažanjih kot razloge za neuspešnost in nezadovoljstvo dijakov v šoli, ki so jih zaznali pri delu z njimi, med drugim našteji slabo obvladovanje socialnih veščin in slabo obvladovanje komunikacije z okolico. Za druge omenjene vzroke, ki so razlog za neuspeh in nezadovoljstvo dijakov v šoli, velja, da smo jih že srečali v izjavah dijakov in v večji meri v izjavah učiteljev in strokovnih delavcev.

Kaj vključene dijake v največji meri motivira za delo v šoli?

To vprašanje pojasnjujemo na osnovi izjav in odgovorov, ki smo jih pridobili od dijakov in učiteljev. Kodirane izjave dijakov smo združil v tri kategorije motivacijskih vzvodov za uspešno delo v šoli, in sicer:

A: motivacijski vzvodi, vezani na razvoj poklicne kariere: pridobitev poklica, veselje do poklica, nadaljevanje šolanja, dejavnost družinskega podjetja, zaslužek, želja odpreti svoje podjetje;

B: motivacijski vzvodi iz družinskega okolja: spodbuda in podpora staršev, zgled starejšega brata, strica;

C: motivacijski vzvodi, ki jih povzročijo učitelji: trud učitelja, učiteljev dober odnos z dijaki, zavzetost učitelja, pohvala učitelja, učiteljevo razumevanje dijakov.

Motivacijski vzvodi, vezani na razvoj poklicne kariere, in tisti, ki jih povzročijo učitelji, so pri uspešnih in neuspešnih dijakih v večini enaki. Bistveno pa se razlikujejo motivacijski vzvodi iz družinskega okolja, ki so pri uspešnih dijakih pogosti (omenil jih ni le en dijak), pri neuspešnih dijakih pa jih praktično ni. Ne glede na dejstvo, da družina oziroma starši v obdobju mladostništva praviloma zmanjšujejo nadzor nad mladostnikovimi dejavnostmi in obveznostmi, še vedno vplivajo na prizadevnost mladostnikov pri učenju in posledično na njihovo učno uspešnost (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Kodirane izjave učiteljev glede motivacije obravnavanih dijakov pa lahko združimo v naslednje tri kategorije:

- odnos med učiteljem in dijakom,
- organizacijski ukrepi pri izvedbi šolskega dela,
- vsebinsko-didaktični pristop v vzgojno-izobraževalnem delu.

Izkaže se, da so učitelji in strokovni delavci največ motivacijskih vzvodov za dijake pri delu v šoli našli v kategoriji 'odnos med učiteljem in dijakom'. Način poučevanja, vodenje razreda in kakovost odnosov med učitelji in dijaki so pomembni socialni dejavniki, ki neposredno vplivajo na motivacijo dijakov in njihovo učno uspešnost. Učitelji se morajo pri svojem delu osrediniti na didaktični vidik poučevanja (različne učne metode, upoštevanje individualnih posebnosti dijakov) in na odnosni vidik dela z dijaki (čustvena povezanost učitelja in dijakov, medsebojno zaupanje, opora pri šolskem delu) (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) ter na organizacijske ukrepe (dodatno delo z dijaki, izdelava osebnega izobraževalnega načrta).

Optimizacija spoprijemalne strategije, ki jo uporabljajo strokovni delavci in učitelji pri obravnavanih dijakih.

Postopke, ki optimizirajo spoprijemalne strategije, učitelji vidijo sestavljene iz štirih segmentov, in sicer iz:

- razredne in šolske klime (ustvarjanje pozitivne šolske in razredne klime, spodbujanje občutka pripadnosti šoli in stroki pri dijakih);
- kakovostne, odprte komunikacije med učitelji, strokovnimi delavci in dijaki (čim boljše poznavanje dijakov in upoštevanje njihovih specifik, neposredna in intenzivna komunikacija med učitelji in dijaki, veliko empatije pri učiteljih);
- strokovnosti in didaktičnih pristopov (strokovnost učitelja, ponujanje dodatnih možnosti dijakom, nagrajevanje uspeha dijakov, stalnost delovanja učitelja, avtoriteta in red);
- motivacije dijakov s strani učiteljev in strokovnih delavcev (opredeljevanje ciljev v osebni in strokovni karieri, spodbujanje zavedanja o lastni vrednosti pri dijakih).

Predstavljene strategije učiteljev in strokovnih delavcev v večji meri potrjujejo tudi zaključki, ki sta jih v ameriški raziskavi o pravočasnih intervencijah za zmanjšanje obsega osipa med dijaki navedli Kennelly in Monrad (2007): pozitivna in spodbujevalna šolska in razredna klima, doslednost pri izpeljavi učnih vsebin, osmišljanje šolskega dela, osveščanje dijakov o vrednosti znanja za strokovno

kariero, izobraževanje in osveščanje učiteljev na področju didaktike in komunikacije z dijaki, dodatno delo z dijaki.

Kot pomemben del poti k doseganju uspeha pri vzgojno-izobraževalnem delu z obravnavano populacijo je ustvarjanje pozitivno naravnane šolske klime, ki pri dijakih vzbuja občutek sprejemanja in pripadnosti šoli ter njihovi stroki, za katero se šolajo (Balfanz in Legters, 2004). Tudi Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger in Smink (2008) kot predlog delovanja za izboljšanje uspeha in zmanjšanje osipa med dijaki iz rizične skupine navajajo aktivnosti z naslednjimi vsebinami: dobro poznavanje družinskih in socialnih ozadij dijakov ter njihovih specifik, ustvarjanje klime dobrih medosebnih odnosov in obojestranskega poznavanja med učitelji in dijaki z uporabo neposredne komunikacije z veliko empatije, dosledno izpolnjevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in pravil, stalno povezovanje izobraževalnih vsebin z aplikacijo stroke. Povezava šolskih izobraževalnih vsebin s strokovno prakso in uporabo teorije v realnih delovnih situacijah povečuje možnost zavedanja dijakov o uporabi in vrednosti njihovega doseženega znanja, spodbuja utemeljena razmišljanja o kariernih in življenjskih ciljih ter tako neposredno motivacijsko vpliva na njihove dejavnosti v šoli. Kakovostna, odprta komunikacija s posameznimi dijaki, s skupino ali z razredom da učitelju ali strokovnemu delavcu možnost, da se vživi v mladega človeka in spozna njegova stališča, hotenja in probleme (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). Učitelj se mora zavedati svojega stila poučevanja, v njem je najučinkovitejši, mora pa upoštevati, vključevati in spoštovati različne učne nagnjenosti dijakov (prav tam).

Način učiteljevega dela v razredu ter predvsem njegov odnos, ki ga ima z dijaki, pomembno vplivata na motivacijo dijakov za delo pri njegovem predmetu. Prav ta pomeni spodbudo, ki jih pripravi za sodelovanje, učenje, vztrajanje pri tem in jih posledično vodi k uspehu v šoli. Zunanje motivacije praviloma ne spodbuja neka dejavnost, ampak je posledica te dejavnosti (ne učna snov ne delo v razredu, ampak končna dobra ocena). Notranjo motivacijo (ki jo opredeljujemo kot motivacijo višjega ranga) pa pogojujejo notranji dejavniki, kot sta radovednost in želja po spoznavanju nečesa novega. V tem primeru so rezultati dejavnosti manj pomembni, že sama dejavnost in aktivnost posameznika v njej pa pomenita glavno spodbudo (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). V raziskavi avtorice ugotavljajo, da je raven motivacije izrazito povezana z delovanjem učitelja glede njegovega ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja, sprotnega nudenja povratnih informacij o usvojenem znanju ter sprejetosti in spodbujanju odgovornosti dijakov za doseganje šolskih ciljev. Ciljna usmerjenost

šolskih učnih situacij (osebna, strokovna kariera) za dijake pomeni motivacijsko spodbudo, ki mobilizira njihovo dejavnost in vztrajnost. Njihovi sprotni dosežki, ki so primerljivi z realnimi življenjskimi situacijami, so spodbuda za zavedanje o lastni vrednosti in lahko bistveno vplivajo na samopodobo dijakov.

Kako učinkovit je predlagani model za delo učiteljev?

Učinkovitost predlaganega modela za delo učiteljev smo ugotavljali najprej s pregledom podatkov iz šolske dokumentacije in zaznamkov šolske svetovalne službe. Primerjali smo uspešnost intervjuvanih dijakov v osnovni šoli z njihovo uspešnostjo na koncu srednje poklicne šole. Z evalvacijskim intervjujem pa smo ugotavljali:

- stališča dijakov o problemih, s katerimi so se soočili v osnovni šoli in o njihovem doživljanju odnosov med učitelji in učenci v osnovni šoli;
- doživljanja intervjuvanih dijakov o njihovem šolanju na srednji poklicni šoli, o poteku pouka, o odnosih med učitelji in dijaki, o njihovi motivaciji za šolsko delo in o razlogih za uspešno šolanje;
- zanimalo nas je tudi, ali nadaljujejo šolanje ali so se zaposlili.

Vidimo lahko, da so neuspešni dijaki osnovno šolo zaključevali s popravnimi izpiti ali največ z zadostnim uspehom (2 dijaka). Po mnenju šolske svetovalne službe gre pri dijakih za veliko negativnih okoliščin, predvsem slabše učne sposobnosti, in malo pozitivnih. Štirje dijaki od šestih so končali srednje poklicno šolanje v rednem roku, en dijak po popravnih izpiti, eden pa mora opraviti še en popravni izpit. Pet jih je zaposlenih, eden nadaljuje šolanje ob delu. Glede na njihova izhodišča po zaključku osnovnošolskega izobraževanja in ob vpisu na srednjo poklicno šolo lahko rečemo, da je bilo njihovo poklicno šolanje uspešno, saj bodo po vsej verjetnosti vsi pridobili poklic (in zaposlitev). Eden celo šolanje nadaljuje.

Pri uspešnih dijakih vidimo, da so osnovno šolo končali z dobrim ali prav dobrim uspehom, razen enega, ki je imel popravni izpit (gre za dijaka s posebnimi potrebami). Pri njih šolska svetovalna služba opaža bistveno več pozitivnih kot negativnih okoliščin (kot pozitivna okoliščina izstopa podpora družine). Vsi so uspešno končali poklicno šolanje, eden se je zaposlil, pet pa jih nadaljuje šolanje na srednji strokovni šoli.

Glede na rezultate ob koncu šolanja morda ni več umestna uporaba označbe 'neuspešni' dijaki (ker so v večini uspešno končali šolanje), a bomo isti označbi za ti

dve podmnožici dijakov zaradi kontinuitete interpretacij uporabljali tudi v nadaljevanju.

Stališča dijakov o problemih v osnovni šoli in o odnosih med učitelji in učenci v osnovni šoli

Ugotovimo lahko, da vsi intervjuvani neuspešni dijaki in večina uspešnih kot negativne izkušnje iz osnovne šole, ki so jim ostale v spominu, navajajo take, ki so vezane na kategorijo odnos med učiteljem in učencem. Ta odnos jim je ostal v spominu kot nerazumevajoč, izključujoč in hladen, brezoseben ter pristranski. Le en uspešni dijak v svojih odgovorih ne navaja nobenega negativnega stališča do šolanja na osnovni šoli

Na podlagi izjav intervjuvanih dijakov (vseh neuspešnih in večine uspešnih) lahko zaključimo, da ob koncu osnovnega šolanja šole niso sprejemali kot nekaj pozitivnega predvsem zaradi dojetanja odnosa med posameznimi učitelji in učenci. Predvsem pri slabih dijakih je to vplivalo tudi na njihov šolski neuspeh oziroma nereševanje problemov v šoli.

Stališča intervjuvanih dijakov o šolanju na srednji poklicni šoli, problemih, poteku pouka, odnosih med učitelji in dijaki, o motivaciji za šolanje, o razlogih za uspešno šolanje in o nadaljevanju (šolanju ali zaposlitvi)

Zaključimo lahko, da se izjave neuspešnih in uspešnih dijakov vsebinsko ne razlikujejo. Vsi so si zapomnili potek pouka, pri katerem sta bila v ospredju prilagajanje specifičnosti dijakov in oblikovanje učnih aktivnosti na način, ki je bil za dijake sprejemljiv in pomemben.

Tudi glede odnosov med učitelji in dijaki so izjave neuspešnih in uspešnih dijakov vsebinsko enake. Vsi odnos med učitelji in dijaki opisujejo kot "dober, všečen, stimulativen", in sicer kot osnovo in orodje za uspešno doseganje neposrednega kontakta med njimi, poudarjajo medsebojno poznavanje ter s tem lažje doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega šolskega dela.

Pri odgovorih glede motivacije vidimo, da med izjavami neuspešnih in uspešnih dijakov prav tako ni bistvenih razlik. Za vse je bila najpomembnejša motivacija za šolanje pridobitev poklica. To so s svojim delom, odnosom in z ustvarjanjem klime krepili tudi učitelji. Pomembno je bilo predvsem njihovo osmišljanje izobraževalnih vsebin in poudarjanje pomembnosti poklicnih spretnosti.

V izjavah, vezanih na razloge za uspešno šolanje, zopet ni razlik med neuspešnimi in uspešnimi dijaki. Tako eni kot drugi razloge za svoje uspešno srednješolsko poklicno izobraževanje vidijo v poteku pouka, ki mu daje najpomembnejšo dimenzijo dober odnos med učiteljem in dijaki. Pomembna je predvsem skrb učiteljev za uspeh dijakov in pomoč pri premagovanju njihovih težav.

Intervjuvani neuspešni dijaki so vsi že zaposleni in so zadovoljni z delom in delovnim mestom. Tisti, ki nadaljuje šolanje ob delu, izraža skrb, koliko časa bo lahko delal na gradbišču, zato tudi nadaljuje šolanje. Intervjuvani uspešni dijaki pa vsi nadaljujejo šolanje na srednji strokovni šoli. Vsi opažajo razliko, da učitelji nimajo tako dobrega odnosa z njimi, kot so ga doživeli na poklicni šoli. Dva dijaka poudarjata, da ju moti, da so etiketirani kot "oni dijaki s poklicne". Ti predsodki so popolnoma iracionalni, se pa prenašajo iz generacije v generacijo že desetletja. To doživljajo tako dijaki kot tudi učitelji. Dejstvo je, da jim šolski program, ki nima toliko praktičnih, aplikativnih vsebin kot tisti na poklicni šoli, ni tako blizu. Opazijo tudi manj intenziven in manj podporno naravnani odnos med učitelji in dijaki. Glede na njihovo obdobje uspešnega in sprejetega šolanja na poklicni šoli, usvojene dobre delovne navade, tudi njihovo odraslost (saj so mladi s poklicem, ki je zaposljiv), bodo po vsej verjetnosti uspešni tudi v tem šolanju.

Sklepne ugotovitve

Ugotavljamo, da so tako neuspešni kot uspešni dijaki uspešno zaključili poklicno šolanje in pridobili poklice. Vsi so vključevanje socialnopedagoških znanj v vzgojno-izobraževalno delovanje učiteljev opredelili kot pomembno za svoje sprejemanje šole in uspešen zaključek izobraževanja. Dijaki želijo, da tistemu, ki jih želi vzgajati, zaupajo, da jim on zaupa, da se zanima zanje in da je z njimi sproščen. Komunikacijska odprtost, empatični, sodelovalni odnos in – za marsikaterega dijaka zelo pomembne – enake možnosti ne glede na dijakov socialni izvor, osebne probleme in nivo njegovega uspeha, so glavne komponente socialnopedagoškega delovanja učiteljev. Dijaki opazijo (in upoštevajo) zavzetost, angažiranost učiteljev, da pri vzgojno-izobraževalnem delu dosežejo zadane cilje. Intenzivnejši odnosi, ki jih učitelji ustvarijo z dijaki, in več vedenj o njih, dajo učiteljem več možnosti za konstrukcijo varovalnih dejavnikov (Krajnčan, 2007).

Vidimo, da imata na sprejemanje delovanja učiteljev in strokovnih delavcev pri dijakih temeljni vpliv kultura šole in klima, ki vlada v življenju in delovanju šolskega kolektiva. Pomembno je, da se posamezniki v šoli počutijo varne, da norme in pravila izhajajo iz jasno definiranih ciljev.

Morda je najpomembnejša lastnost učitelja ali strokovnega delavca za uspešno vzgojno-izobraževalno delo prav spretnost komuniciranja z dijaki, pri čemer ne sme biti le posredovalec učnih vsebin, ampak mora biti aktiven tudi na odnosni ravni. Učni proces je neprestano dajanje, sprejemanje in iskanje informacij med učitelji in dijaki. Učitelj je tisti, ki to dogajanje spodbudi, vodi in usmerja. Pomembno je, da ob tem ustvarja odprto vzdušje, ki razvija zaupanje in vzajemno spoštovanje. Vse to morajo dijaki videti, slišati in čutiti iz njegovih verbalnih in neverbalnih sporočil. Kadar želi učitelj ali strokovni delavec dijake vzgajati oziroma želi delovati socialnopedagoško, mora imeti željo, da stopi v odnos z vzgajanim. Hkrati mora ta odnos oblikovati in vzdrževati.

Socialnopedagoške in vzgojne dejavnosti, ki jih usmerjamo k dijakom, izbiramo in sestavljamo na podlagi osebnih potreb in specifik posameznikov. Pomembno je, da identificiramo posameznike, ki so obravnave potrebni, in da zgradimo ustrezen sistem ukrepanja.

Prvi (in zelo pomemben) rezultat vzgojno-izobraževalnega delovanja učiteljev in strokovnih delavcev po takem socialnopedagoškem modelu aktivnosti v šoli je, da pri omenjeni populaciji dijakov v srednji poklicni šoli (pa najbrž tudi drugje) dosežemo njihovo sprejemanje dela v šoli in s tem tudi šole kot institucije. Njihovo sprejemanje šolskega dela, vzgojno-izobraževalnih vsebin in postopkov, ki jih uporabljajo učitelji in strokovni delavci, je osnova za povečanje (ali sploh pojav) motivacije dijakov za šolsko delo. S tem se izrazito poveča njihova možnost za uspešen zaključek šolanja, dosežemo pa tudi namen obiskovanja srednje šole – dijaki s pridobljenim poklicem dobijo oprijemljive možnosti za svoj življenjski uspeh.

Iz rezultatov raziskave lahko sklenemo, da je delovanje učiteljev in strokovnih delavcev po modelu vključevanja socialnopedagoških znanj v vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo, tako kot je bilo zastavljeno in predstavljeno, pri dijakih dobro sprejeto in da daje pozitivne rezultate glede njihove uspešnosti.

Summary

Among the population of students in secondary vocational schools, a large proportion are resistant to the school environment and/or are confronted with complex problems. This is the result of their negative experiences from previous forms of schooling, along with other aggravating factors. For these students, failure to accept school and its work has a direct effect on their level of success in school.

With the right socio-pedagogical approach, a secondary school can affect the behavior of at-risk students. A school can encourage teachers towards an inclusive school culture and a focused and positive school climate.

The survey was to determine whether the use of socio-pedagogical knowledge in the work of teachers increases the participation of students in the school, their acceptance of schoolwork, their satisfaction with the school and, consequently, their performance and ability to complete secondary or vocational education. In the study, we sought to get to know and analyze student perception and interpretation of the educational work of teachers, as well as teachers' self-reflection about their work.

In connection with the subject, we formulated the following research questions:

- Which types of pedagogical work by teachers and other professional staff are best accepted among students?
- Which operating methods by professionals and teachers lead to the best results (measured by pupil performance), according to students, teachers and professionals?
- What are the most important causes of student failure and of their dissatisfaction with school, according to students, teachers and professionals?
- What is the major motivation for students to do their schoolwork?
- What are the optimal coping strategies for teachers and other professional staff?
- How effective is the proposed model for the work of teachers?

The types of pedagogical work by teachers and other professional staff in the school that are best accepted among students:

In comparing the statements of students with those from teachers, we established that both identified the same type of pedagogical activity as the most acceptable. The most popular types of pedagogical activity by teachers in the school consist of three component activities:

- the teacher's mastery of the subject and his teaching approach (a teacher explains well; he teaches us a lot; he knows the materials well; he shows us; he helps us with his own experience).
- communication between teachers and students (he is communicative, has a direct relationship; you can talk with him; he is interested in our problems and takes them into account; he knows us; he has time for us)

- establishment of a classroom climate and a school climate (he stands up for us; he is democratic and fair; he cares for us, encourages us, has a clear set of rules; he is relaxed and sometimes jokes with us).

The types of pedagogical activity among teachers in the school that lead to the best results (measured by pupil performance), according to the teachers:

The types of activities identified in the survey can be grouped under common denominators and thereby formed into three groups:

Activities, related to *communication between teachers and students*. Students' statements related to the first research question show that the students (both successful and unsuccessful) desire such communication and happily accept it when it is initiated by the teachers.

Activities related to *the creation of a positive classroom climate or school climate*.

Didactic professional activities are essentially the basis of the pedagogical work of teachers and professional staff in the school.

The most important reasons for the failure of students and their dissatisfaction with the school:

The range of reasons for failure cited by the teachers and the counselor is not fully equal to those highlighted by the students. The teachers and counselor listed poor and impersonal work by teachers as a cause of student failure (but the students did so to a greater extent, which makes sense, since the relationship and the communication between teachers and students is the basic tool of pedagogical work). The same applies to the problem of awareness regarding the importance of school education and possible overload with other (domestic) work.

Poor levels of knowledge and poor working habits from primary school were highlighted as causes of failure by more teachers and school counselors than by students. The difference is understandable, since this problem is more noticeable and by and particularly understood from the perspective of teachers and professionals.

It further follows from the responses of the teachers and counselor that they deem the major causes of failure by and frustration among students to arise outside school: poor social conditions, an underprivileged environment, failure in elementary school, doubt regarding the purpose of schooling, unrealistic expectations about the school, family problems, and poor levels of knowledge. Of course, this may mean that teachers and other professionals deflect reasons for

student failure and frustration to the extra-curricular environment and do not accept these problems as the result of their own work. Class teachers and counselors presented their observations on the basis of three years' work with the students. They believe the following factors have the greatest effect on the failure and frustration of students:

- poor language skills
- family problems
- aggressiveness of pupils towards their surroundings
- a lot of work at home on the farm
- poor social skills, especially poor communication skills
- a bad experience at elementary school
- lack of support from parents
- nonattendance
- lack of interest in and motivation for schoolwork and a profession.

Students' main motivation for schoolwork:

Students' statements were grouped into three categories of motivational factors for successful work: motivational factors linked to the development of their careers, motivational factors from the family environment and motivational factors traceable to the teachers. Teachers and counselors found the most motivational incitement for students at school in the category of teacher-student relations. The mode of teaching, the class management and the quality of the relationships between the teachers and pupils are all important social factors that directly influence the motivation of students and their degree of learning success.

Optimization of coping strategies among teachers and other professional staff in these cases:

According to the teachers and professionals we interviewed, the optimization of interaction strategies comprises four segments:

- the classroom and school climate (creating a positive school and classroom climate, encouraging in students a sense of belonging to the school and to the profession),
- good, open communication between teachers, professional workers and students (getting to know the students and their specifics, direct and intensive communication between teachers and students, and great empathy),
- professionalism and didactic approaches (the teacher's competence, offering additional opportunities to students, rewarding the student success, continuity of the teacher, authority and order),

- teachers and professional staff motivating the students (defining goals in their personal and professional careers, promoting awareness of student values).

The efficacy of the proposed model for the work of teachers

The effectiveness of the proposed model for the work of teachers was determined first by reviewing data from the school documentation and the endorsements of the school counseling service. We compared the performance of these students in elementary school with their performance at the end of secondary vocational school. With an evaluation interview, we determined the following:

- the students' views on the problems they encountered in elementary school and their perception of relations between teachers and pupils in elementary school,
- the experience of these students with their education at secondary vocational school, with the course of instruction, with the relations between teachers and students, with their motivation for school work, and with the reasons for successful schooling,
- We were also interested in continuing education or getting hired.

We can conclude that both poor and good students have successfully completed vocational education and acquired a profession. All the integration of socio-pedagogical knowledge into teacher education was identified as important for their school acceptance and successful completion of schooling. Students want to trust those who seek to educate them, who can be trusted to take an interest in them and to relax with them. Communicative openness, an empathic, cooperative attitude and for many students of the same importance, irrespective of social origin, personal problems and the level of their success, are the main components of the socio-pedagogical activity of teachers. The students observe (and take into account) the commitment and the engagement of teachers in achieving the set goals in the educational work. The more intensive relationships that teachers forge with pupils and the more knowledge they gather about students, the greater the opportunities to put protective measures in place.

Literatura

- Balfanz, R., in Legters, N. (2004). *Locating the Dropout Crisis*. Baltimore: Johns Hopkin University.
- Cornwall, J., in Walter, C. (2006). *Therapeutic Education – Working alongside troubled and troublesome children*. London, New York: Routledge.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R. in Smink, J. (2008). *Dropout Prevention*. Washington DC: US Department of Education.
- Kennelly, L., in Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention*. Washington: High School Center at the American Institutes for Research.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapoš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., Peček Čuk, M., Metljak, U., Potočnik, Š., Verbnik Dobnikar T., Cimermančič, Z. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kombeck, J., in Rosendal Jensen, N. (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Europaeischer Hochschulverlag GmbH, K. G. Bremen.
- Krajncan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli. V Devjak, T. (ur.), *Pravila in vzgojno delovanje šole*, str. 119–141. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. *Sodobna pedagogika* 56/4. str.14–23.
- Marovič, M. (2017). *Participacija otroka/ mladostnika v vzgojnih zavodih*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M., in Dobrnjič Dečman, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe učencev. V Kavkler, M. (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sinjur, A. (2016). Šola in lokalna skupnost kot socializacijska dejavnika pri vključevanju priseljenskih učencev. V Omelčenko, S. (ur.), Aksman, J. (ur.). *Sučasni perspektivy osvity*. Horlivka: Institute for foreign languages.
- Skalar, V. (2007). Značilnosti inkluzivne šole. Ljubljana: *Iskanja – vzgoja – prevzgoja*, (25–27), str. 12–16.
- Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A. in Peterson. R. (2011). *Preprečevanje nasilja v šolah*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Šugman Bohinc, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Viola, S. (2008). *Zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev s posebnimi potrebami v inkluzivnem okolju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Avtorja

dr. Andrej Berdajs

docent, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-pošta: andrej.berdajs@pef.upr.si

assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: andrej.berdajs@pef.upr.si

dr. Mateja Marovič

docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-pošta: mateja.marovic@pef.upr.si

assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, e-mail: mateja.marovic@pef.upr.si

PREVAJANJE IZRAZOV NOMINALNEGA NASLAVLJANJA GLEDE NA SPOL, STAROST IN DRUŽBENI STATUS V FILMIH *HUE AND CRY* IN *INDISCREET*

EVA ROSIČ¹ & ALENKA VALH LOPERT²

Potrjeno/Accepted
3. 12. 2018

¹ Lidl Slovenija d. o. o.

² Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

KORRESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR/
alenka.valh@um.si

Ključne besede:

nominalno naslavljanje,
sociolingvistični
dejavniki, spol, starost,
družbeni status, *Hue and
Cry*, *Indiscreet*.

Povzetek/Abstract Prispevek je študija primera, v kateri so predstavljeni izrazi nominalnega naslavljanja pri prevajanju iz angleškega jezika v slovenskega. Namen raziskave je bil s pomočjo jezikovne analize podnapisov filmov ugotoviti, kakšen in kolikšen vpliv imajo sociolingvistični dejavniki (za analizo so bili izbrani spol, starost, družbeni status) na prevajanje izrazov nominalnega naslavljanja. Gradivo so predstavljali angleški izvorni govor dveh izbranih filmov, tj. *Hue and Cry* in *Indiscreet*, in slovenski podnapisi obeh filmov.

Keywords:

nominal address forms,
sociolinguistic factors,
gender, age, social status,
Hue and Cry, *Indiscreet*.

Translation of nominal address forms regarding gender, age and social status in the films *Hue and Cry* and *Indiscreet* The article analyses the translation of nominal address forms from English to Slovene. The goal of the research was to determine, with the help of a linguistic analysis of subtitles in the films, the impact of sociolinguistic factors (gender, age and social status were chosen for the purpose of this research) on the translation of nominal address forms. The empirical part is based on a comparison of the original English speech in two films, *Hue and Cry* and *Indiscreet*, and their Slovene subtitles.

UDK/UDC

81'255=111=163.6

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.4.293-314.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0

Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Naslavljanje oseb v pogovoru je vsakdanje opravilo, na katero vpliva več dejavnikov. V kakšnem razmerju sta sporočevalec in naslovnik? Sta neznanca ali dobra prijatelja? Je razlika v starosti med njima velika? Je sporočevalec naslovnikov delodajalec? Toporišič (1998, str. 173–176) ugotavlja, da so v pogovoru pomembni tako besedilo kot tudi okoliščine pogovora. Sporočevalec in naslovnik pri sporočanju upoštevata starost, spol in izobrazbo sogovornika ter kraj, čas in družbene okoliščine, od česar je odvisna izbira jezikovnih oblik naslavljanja.

Kaloh Vid (2018, str. 80) ugotavlja, tako kot mnogi drugi jezikoslovci, da je prevajanje pri pouku tujega jezika še vedno "zanemarjeno", saj se osredinja na dobesedno prevajanje in se pogosto ločuje od "komunikacijske funkcije". Izpostavlja pa (prav tam), da: "/č/e se uporablja interaktivno in kot motivacijska dejavnost, lahko prevod učencem pomaga izboljšati jezikovne veščine." Povzema tudi Duffa (1994; prav tam), ki poudarja, da se "/.../ prevajanje dogaja povsod, ves čas, zakaj se ne bi tudi v učilnici".

Tudi Cook (2001, str. 402) spodbuja uporabo maternega jezika pri učenju tujega, saj je veliko lažje razložiti slovnico ter pomen besed (str. 412), in sicer da učitelj med uro govori v tujem jeziku, vendar uporabi materni jezik, kadar sta potrebna natančnejša razlaga in pojasnilo.

Pri obravnavi naslavljanja Fasold (1990, str. 2) loči dve vrsti, in sicer zaimkovno in nominalno naslavljanje. Pri zaimkovnem naslavljanju se uporabljajo drugoosebni zaimki. V slovenščini so to tikalne ali vikalne oblike, torej oblike zaimka *ti* oziroma *vi*. V angleščini se za zaimkovno naslavljanje uporablja zaimkec *you*, ki lahko označuje eno osebo ali več oseb. Ugotavlja še (str. 8), da lahko v angleškem jeziku naslavljanje z osebnim imenom enačimo z uporabo tikalnih zaimkov, naslavljanje z nazivom in priimkom pa z uporabo vikalnih zaimkov (tako tudi v slovenščini). Braun (1988, str. 8, 9) se osredinja na različne jezike, kot so nemščina, angleščina, poljščina, italijanščina ipd., in izpostavlja, da se pri nominalnem naslavljanju v teh jezikih uporabljajo samostalniki in njihovi pridevniki, ki naslovnika opišejo.

O nominalnem naslavljanju

Začetnika teorije o oblikah naslavljanja in družbenih razmerjih sta Brown in Gilman (povz. po Fasold, 1990), ki sta leta 1960 izvedla študijo, v kateri sta proučila rabo drugoosebnih zaimkov v nemščini, francoščini, italijanščini in španščini. Te

drugoosebne zaimke primerjata z angleščino, tudi z zgodovinskega vidika. Prva sta izdelala model naslavljanja, ki temelji na dejavnih moči in solidarnosti, z njim pa sta dokazala, da je izbira zaimka odvisna od družbenih dejavnikov, povezanih s posameznikom. Njun model naslavljanja je postavil temelje nadaljnjim raziskavam. Kasneje sta se Brown in Ford (1964; povz. po Fasold, 1990, str. 8, 9) osredinila na naslavljanje z nominalnimi izrazi. Glede na naravni razvoj naslavljanja, od obojestranske uporabe naziva in priimka do neregularne uporabe imena ter naziva in priimka vse do obojestranske uporabe osebnega imena, sta ustvarila model naslavljanja, ki ga določajo tri dimenzije. Prva ima dva pola, in sicer poznanstvo in domačnost. Dejavniki, ki so pomembni pri prehajanju od poznanstva do domačnosti so skupne vrednote, sorodstvo, spol, nacionalnost ipd. Pri tem pa je pomembna tudi pogostost srečanja. Zelo dobri prijatelji se naslavljaajo z osebnim imenom, pogosteje celo z vzdevkom, medtem ko se znanci naslavljaajo samo z osebnim imenom, nekateri pri tem uporabljajo tudi vikalne oblike. Drugi dve dimenziji sta starost in poklic. Mlajše osebe ali osebe na nižjem položaju na delovnem mestu bodo starejše osebe ali osebe na višjem položaju na delovnem mestu vikalne oziroma jih naslavljaajo z nazivom in priimkom. Ugotovila sta, da ima položaj na delovnem mestu prednost pred starostjo. Torej bo starejša oseba nižjega položaja na delovnem mestu vikalna mlajšega na višjem delovnem mestu. Ervin - Tripp (2005, str. 162) je raziskavo (Brown in Forda) razširila ter ustvarila model naslavljanja, ki velja za odraslo osebo zahodnoameriške akademske skupnosti. Ugotovila je (tako kot njeni predhodniki), da se naslavljanje z nazivom in priimkom uporablja za osebe, ki niso prijatelji ali sodelavci, torej niso v razmerju domačnosti oziroma solidarnosti.

Leta 2003 so Clyne, Kretzenbacher, Norrby in Warren začeli izvajati raziskavo, ki so jo predstavili v članku *Address in Some Western European Languages* (Clyne idr. 2004). Njihov namen je bil raziskati naslavljanje v francoščini, nemščini in švedščini ter vpliv družbenopolitičnih dejavnikov na naslavljanje v Franciji, Nemčiji, Avstriji, na Švedskem in Finskem. V raziskavi so se osredinili na zaimke in osebna imena. Uporabo osebnega imena so primerjali z uporabo naziva, priimka ter osebnega imena in priimka. Clyne, Norrby in Warren (2009) so glede na družbena razmerja in vrednote v kulturah ugotovitve strnili v monografiji *Language and Human Relations: Styles of Address and Contemporary Language*. Osredinili so se na naslavljanje v angleščini, nemščini, švedščini in francoščini v različnih družbenih okoljih, kot so šola, družina, univerza, delovno mesto itd.

S tematiko naslavljanja se ukvarjajo številni tuji in nekateri slovenski raziskovalci s področja prevodoslovne znanosti, podrobnejše predstavitve teh raziskav presegajo namen in obseg prispevka, zato se omejujemo le na nekaj predstavnikov. Canivell, Crocco in Marzo (2015, str. 181–198), ki so primerjali italijanski film z nizozemskimi podnapisi, trdijo, da je treba izraze naslavljanja upoštevati in ustrezno prevesti, saj izražajo spoštovanje in razkrivajo družbeni razred. Vlahov in Florin (1969, povz. po Canivell, Crocco in Marzo 2015, str. 182) ugotavljata, da je treba pri prevodu prenesti konotacijo, čustveno in osebnostno obarvan del besede, sicer prejemnik prevoda ne dobi vseh podatkov in ne razume celotne zgodbe.

V slovenskem prostoru je primerjalne študije objavila Šabec v člankih *Second person pronouns used by Slovene and American Slovene speakers as linguistic markers of personal and social (in)equality/Raba osebnih zaimkov v drugi osebi med Slovenci v Sloveniji ter med ameriškimi in kanadskimi Slovenci kot izraz osebne in družbene (ne)enakosti* (2002) in *Addressing the other: ti vs. Vi in Slovenia and in North America* (2003). Raziskala je vpliv družbenih dejavnikov, formalnosti in domačnosti ter starosti in spola, pri čemer se je osredinila le na drugoosebne zaimke. Z vprašalnikom je primerjala situacijo v Sloveniji ter med slovenskimi govorcami v Združenih državah in Kanadi. V raziskavi je sodelovalo skupaj 120 oseb. Zastavljena vprašanja so se nanašala na razmerja v osnovni in razširjeni družini ter na razmerja med prijatelji, znanci in neznanci. Ugotovila je, da v Sloveniji starejši govorniki upoštevajo pravila uporabe vikalnih in tikalnih zaimkov, medtem ko mlajši vse bolj uporabljajo le tikalne zaimke. Ameriški in kanadski Slovenci pa ne ločijo med uporabo vikalnih in tikalnih zaimkov. Ugotovila je tudi, da na izbiro drugoosebnega zaimka vplivata dejavnika starost in domačnost. Modrijan je na temo naslavljanja izvedla tri raziskave. V članku *Naslavljanje med moškim in žensko v slovenskem romanu* (2005) je izpostavila predvsem vlogo spola pri naslavljanju, za analizo pa je uporabila dialoge glavne ženske osebe z moškimi v treh romanih. Ugotovila je, da na naslavljanje vplivajo sociolingvistični in psihološki dejavniki ter okoliščine pogovora. Namreč, ljubimci so se v zasebnosti tikali in so uporabljali ljubkovalne izraze, v javnih situacijah pa so se vikali in uporabljali vljudnostne izraze naslavljanja (str. 45). V članku *Naslavljanje pri predajanju, pridobivanju in obranjanju vloge govornice na parlamentarnih razpravah* (2007) se je ista avtorica osredinila na analizo političnega diskurza. Obravnavala je rabo vljudnostnih oblik, naslavljanja in zaimkov, pri čemer je opozorila (str. 15–16), da so parlamentarne razprave formalni dogodek in potekajo v skladu s pravili, zapisanimi v Poslovniku Državnega zbora. Govorniki pri naslavljanju uporabljajo nominalne oblike (kot so vljudnostni nazivi, solidarnostna imena, ime za označevanje funkcijske vloge, izrazi spoštovanja, akademski naslovi ipd.) in priimek

naslovnika. Za naslavljanje uporabljajo tudi drugoosebno množinsko obliko zaimkov in glagolov ter tudi indirektno (tretjeosebno) obliko naslavljanja. V doktorski disertaciji *Naslavljanje v političnem in pedagoškem diskurzu* (2013) je izpostavila tudi nominalno naslavljanje, kjer je izraze nominalnega naslavljanja razdelila na formalne in neformalne ter jih podkrepila s primeri iz slovenskega jezika. Golob (2009) je v svojem diplomskem delu *The T/V Dichotomy in English and Slovene* izpostavila dejavnike verbalne in neverbalne komunikacije, ki vplivajo na izbor oblik naslavljanja. Obravnavala je naslavljanje med posamezniki s starši, sorodniki, partnerji ter naslavljanje med posamezniki na svetovnem spletu. Glede spletnega bontona je pojasnila (str. 66, 67), da velja pravilo tikanja, četudi bi naslovnika pri srečanju v resničnem življenju vikali. Prav tako pa je z vidika naslavljanja obravnavala še dramsko delo v angleščini in njegov prevod v slovenščini. Ugotovila je, da glavni ženski lik s spremembo družbenega statusa spremeni tudi način govora – izbere drugo socialno zvrst jezika. Iz prehoda v višji status tudi govor postane bolj formalen (str. 101).

Modrijan (2013, str. 40) trdi, da lahko tudi nominalne izraze naslavljanja razvrstimo glede na stopnjo bližine in distance ter formalnosti in neformalnosti. Zgledovala se je po Braunu (1988, str. 9–11), ki glede na ta razmerja izoblikuje devet skupin, v katere uvršča izraze nominalnega naslavljanja, to so: osebna imena, družinska imena, vljudnostni nazivi, znanstveni nazivi in poimenovanja funkcijske vloge, častni nazivi, solidarnostna imena, ljubkovalna imena, naslavljanje s sorodstvenimi razmerji do osebe. Njegovih devet skupin je dopolnila (Modrijan 2013, str. 40–42) in izraze nominalnega naslavljanja razdelila v dve večji skupini – formalne in neformalne nominalne oblike naslavljanja. V skupino *formalne oblike* naslavljanja uvrsti vljudnostne nazive (*gospod, dama*), znanstvene nazive in poimenovanja funkcijske vloge (*minister, poslanec, vojvoda*), častne nazive (*vaša milost*), poimenovanja poklicev (*natakar*), izraze spoštovanja (*cenjeni, spoštovani*) ter druga splošna imena (*študentje, Slovenci*). V skupino *neformalne nominalne oblike* naslavljanja uvrsti osebna imena, družinska imena oziroma imena, ki izražajo sorodstvena razmerja (*brat, teta*), ljubkovalna imena (*draga*), kamor uvršča tudi žaljiva imena, in solidarnostna imena (*sosed, prijatelj*).

Prevajalčeva naloga vsekakor ni zgolj prenašanje besed in poznavanje slovnice, ampak tudi poznavanje družbenih pravil posamezne kulture. Omeniti je treba tudi kulturne elemente, ki so značilni za določeno kulturo in jih v drug jezik težko prevedemo. V monografiji o slovensko-angleško-ameriški komunikaciji *Across Cultures* Šabec in Limon (2001, str. 28, 29) posebej poudarjata previdnost pri uporabi

ljubkovalnih izrazov; v angleščini namreč neznanca velikokrat naslovijo z izrazi *love, dear, pet*, saj je to zanje le znak prijaznosti, česar v slovenskem jeziku ne uporabljamo. Vogrinc Javoršek (2007, str. 79) v članku *Metabesedilnost v okviru strategij podnaslovnega prevajanje* izpostavi, da se prevajalec pri podnaslovnem prevajanju srečuje z drugačnimi pravili kot pri siceršnjem prevajanju. Opozori tudi na tehnične in kvalitativne omejitve, ki se pojavijo pri podnaslovnem prevajanju, saj je treba pri prevajanju podnaslovov besedilo reducirati.

Analizirano gradivo

V prispevku so predstavljeni izbrani primeri in ugotovitve iz širše raziskave prevajanja nominalnih izrazov naslavljanja v slovenskih podnapisih dveh filmov, in sicer *Hue and Cry (Vik in krik)* in *Indiscreet (Nediscretna)*.

Za analizo smo uporabili podnapise, ki jih je po zvočnem zapisu za potrebe zunanjega naročnika, tj. televizijskega programa Gold TV, prevedla Eva Rosič (2016), kasneje (2017) pa so bili za potrebe magistrskega dela *Vpliv sociolingvističnih dejavnikov pri prevajanju nominalnega naslavljanja iz angleščine v slovenščino* (v filmih *Hue and cry* in *Indiscreet*) pregledani in ovrednoteni. Za film *Indiscreet* so bili slovenski podnapisi sicer že narejeni za TV Slovenija (po podatkih, pridobljenih osebno na Oddelku za prevajanje in lektoriranje na TV Slovenija, jih je pripravila poklicna prevajalka Helena Valentincič), tako da bi – ob možnosti dostopa do omenjenih podnapisov – v nadaljnjih raziskavah lahko opravili tudi primerjavo prevodov. Za film *Hue and Cry* drugih podnapisov nismo našli.

Izpostavljeni so nominalno naslavljanje in težave pri prevajanju teh izrazov iz angleščine v slovenščino ter vpliv sociolingvističnih dejavnikov, in sicer družbeni status, starost in spol, na prevajanje nominalnih izrazov naslavljanja. Zaradi raznolikosti primerov smo za analizo izbrali dva filma, saj prikazujeta različna družbena in čustvena razmerja med udeleženci, v filmu *Hue and Cry* gre za enakovredna razmerja med prijatelji, v filmu *Indiscreet* pa enakovredna razmerja med partnerji, v obeh pa tudi za hierarhijo v medosebnih odnosih.

Pri podnaslovnem prevajanju se prevajalec poleg jezikovnih težav sooča še s tehničnimi omejitvami podnapisov, ki so znakovno in časovno določeni. Podnapis namreč ne sme biti na ekranu viden manj od dveh in ne več od šestih sekund ter ne sme presegati 70 znakov oziroma ena vrstica ne več kot 35 znakov.

Iz celotne raziskave *Vpliv sociolingvističnih dejavnikov pri prevajanju nominalnega naslavljanja iz angleščine v slovenščino* (Rosič 2016), kjer so primeri razdeljeni glede na družinska imena, ljubkovalna imena, žaljiva imena, solidarnostna imena, vljudnostne nazive in poimenovanja poklicev – Braun (1988) in Modrijan (2005) omenjata še druge skupine, za katere v filmih nismo našli primerov – so za prispevek izbrani tisti primeri, ki najbolj prikažejo, kakšen in kolikšen vpliv imajo sociolingvistični dejavniki na prevajanje. Zaradi lažje preglednosti smo primere razdelili na naslavljanje glede na moški in ženski spol.

Predstavitev vsebine filmov

Hue and Cry (*Vik in krik*, 1947, režiser Charles Crichton)

Hue and Cry je britanski film iz leta 1947. Glavni junak je Joe Kirby (igra ga Harry Fowler). Mladenič rad prebira strip, ki izhaja pri lokalnem časopisu *Trump*. S prijatelji ugotovijo, da roparji uporabljajo ta strip za medsebojno sporazumevanje o svojem naslednjem roparskem podvigu. Strip spremenijo brez vednosti avtorja stripa ali tiskarne. Joe in njegovi prijatelji želijo te roparje razkrinkati, a jim nihče ne verjame. Spoprijateljijo se z avtorjem stripa in Normanom (Ian Dawson), mladeničem, ki dela pri časopisu *Trump*. Joe začne delati pri trgovcu, gospodu Nightingalu (Jack Warner), a kmalu ugotovi, da je gospod Nightingale pravzaprav vodja tolpe zločincev in s svojo trgovino le daje vtis poslovneža.

INDISCREET (*NEDISKRETNJA*, 1958, režiser Stanley Donen)

Indiscreet je film iz leta 1958. V filmu je glavni lik slavna igralka Anna Kalman (igra jo Ingrid Bergman), ki ne najde prave ljubezni. Svoje počitnice na Majorki je predčasno zaključila, saj je bila v ljubezni ponovno razočarana. Ob prihodu domov v London spozna vljudnega in čednega Phillipa Adamsa (Cary Grant), ki je sodelavec njenega svaka, diplomata Alfreda Munsona (Cecil Parker). Phillip jo takoj očara in čeprav trdi, da ima ženo, ga Anna kljub temu povabi na večerjo. Ker mora biti Phillip službeno pogosto v Londonu, se začneta redno videvati. Phillip ji na začetku zveze pove, da žene ne bo nikdar zapustil. Ko dobi priložnost, da bi delal za NATO in bi se moral odseliti v New York, se Anna zave, koliko ji v resnici pomeni. Preden mu Anna izpove svoja čustva, izve, da Phillip v resnici ni poročen. To mu je le izgovor, da se mu z ženskami ni treba vezati. Anna, igralka tudi po srcu, se mu maščuje. Po zapletu in prepiru si povesta resnico in se odločita, da se bosta poročila.

Metodologija analize

Analizirali in primerjali smo angleški izvornik filmov *Hue and Cry* (*Vik in krik*) in *Indiscreet* (*Nediskretna*) ter njune slovenske podnapise. Izbrani primeri nominalnega naslavljanja so besede, s katerimi se liki v filmih med seboj neposredno naslavljaajo. Analizirali smo nominalni izraz v angleščini in slovenščini, za analizo angleškega smo uporabili spletni slovar *Oxford Dictionaries* (v nadaljevanju OxD; spletni dostop), za analizo slovenskega pa drugo spletno izdajo *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* (v nadaljevanju *SSKJ²*; spletni dostop). Osredinili smo se na notranje okoliščine sporazumevanja, kakor jih opisujejo Bešter in Križaj - Ortar v priročniku *Pouk slovenščine malo drugače* (1994) ter Pavlin Povodnik v *Sporočanje za šolo in vsakdanjo rabo* (1996).

Pri analizi smo najprej določili sporočevalca in naslovnika, nato smo opisali okoliščine pogovora, in sicer družbeni položaj sogovornikov, starost in spol naslovnika ter sporočevalca, izobrazbo sogovornikov ter družbeno in čustveno razmerje med sogovornikoma. Zaradi preglednosti so primeri ponazorjeni v tabeli:

- a) prva vrstica – levi stolpič se nanaša na angleški izvornik, desni na slovenski podnapis;
- b) primer – navedena sta oba primera (izvornik in prevod);
- c) leksem – obravnavana beseda oziroma obravnavani izraz nominalnega naslavljanja;
- č) slovarska definicija – definicija obravnavane angleške in slovenske besede;
- d) kvalifikator – če je bil ta zapisan v slovarskem članku.

Sledijo okoliščine pogovora:

- a) osebe – sporočevalec in naslovnik, ki sodelujeta v pogovoru;
- b) družbeni položaj – višji, srednji ali nižji družbeni položaj sporočevalca in naslovnika;
- c) starost – starost sporočevalca in naslovnika;
- č) spol – spol sporočevalca in naslovnika;
- d) izobrazba – predvidevana izobrazba sporočevalca ali naslovnika;
- e) družbeno in čustveno razmerje – razmerje med sporočevalcem in naslovníkom. Razmerje je lahko hierarhično ali enakovredno, osebi sta lahko partnerja, prijatelja, sodelavca, družinska člana, neznanca ipd.

Sledi komentar, kjer smo pojasnili okoliščine pogovora, zapisali razlago iz dvojezičnega slovarja *PONS* (spletni dostop; za nadaljnje raziskave bi uporabili tudi druge dvojezične angleško-slovenske slovarje) ter podali predlog izboljšave.

Analiza primerov

Nominalni izrazi, ki so se pojavili v obeh filmih, in so bili uporabljeni za naslavljanje oseb moškega spola, so (po abecedi): *boys* (dečki), *brute* (okrutnež), *chaps*, *boy*, *boys*, *fellers*, *fellows* in *lad* (fant, fanta, fantje), *coward* (strahopetec), *dad* (oče), *dear*, *darling* (dragi), *doctor* (doktor), *fellows* (prijatelji), *friend* (prijatelj), *his nibs* (njegovo veličanstvo), *inspector* (inšpektor) *Judas* (izdajalec), *lad* (poba), *mate* (prijatelj, kolega), *sergeant* (narednik), *shrimp* (butec), *sir*, *Mr*, *guy* in *guy'nor* (gospod), *son* (sine), *squirt* (neumnež), *young fellow* (mladenič). Nominalni izrazi, uporabljeni za naslavljanje oseb ženskega spola, so (po abecedi): *dear*, *darling* in *dearest* (draga), *little sister* (sestrica), *love* (ljubezen), *ma'am* (gospa), *Miss* (gospodična, gospa), *Mrs* (gospa), *sister* (sestra).

Predstavljeni bodo naslednji izbrani primeri:

- za moški spol: *dear* za 'dragi', *sir* in *guy'nor* za 'gospod';
- za ženski spol: *Miss* za 'gospodična' in *gospa* ter *dear* za 'draga';
- tako za moške kot ženske, in sicer kot skupina ljudi: *fellers* za 'fantje' in *fellows* za 'prijatelji'.

PRIMER 1 (Dear)

<p><i>HUE AND CRY</i> PRIMER</p> <p>LEKSEM</p> <p>SLOVARSKA DEFINICIJA</p> <p>KVALIFIKATOR /</p>	<p>ANGLEŠKI IZVIRNIK</p> <p>Working tonight, dear? – No, not me.</p> <p>dear</p> <p>Po OxD: 1 Ljubeča in prijazna oblika naslavljanja.</p>	<p>SLOVENSKI PODNAPIS</p> <p>Dragi, danes zvečer delaš? – Ne, jaz ne.</p> <p>dragi</p> <p>Po SSJK²: Drági -a –o sam.: ob novem letu se je spomnil svojih dragih; mislil je le na svojo drago.</p> <p>/</p>
--	--	---

OKOLIŠČINE:

- osebe: žena – sporočevalec, mož – naslovnik;
- družbeni položaj: srednji ali nižji družbeni razred;
- starost: odrasli osebi;
- spol: moški in ženski spol;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: enakovredno razmerje, partnerja.

KOMENTAR: Moški igra enega od zločincev, ženska pa je njegova partnerka. Moški krade, torej se s tem preživlja, zato bi ju lahko uvrstili v nižji družbeni razred. Po uporabi izraza *dear* lahko sklepamo, da sta prijatelja ali partnerja, morda celo

zakonca, saj se s tem izrazom naslavlja ljubljene osebe. V angleškem primeru iz izraza *dear* ne moremo ugotoviti spola sporočevalca in naslovnika. V slovenščini pa je moški spol naslovnika razviden iz končnice *-i*, zato je v tem primeru treba opazovati like v filmu. V angleščini in slovenščini zgolj iz uporabljenega izraza ne moremo ugotoviti starosti in družbenega statusa sporočevalca in naslovnika.

Angleško-slovenski slovar *PONS* podala tri zadetke, in sicer *drag*, *srček*, *moj dragi*. Beseda *dear* ima pri izrazu *drag* pomensko oznako *ljubljen* (angl. much loved), pri izrazu *srček* oznako *prijazna oseba* (angl. nice person). Izraz *moj dragi* se v angleščini pojavi kot geslo *my dear* in ima pomensko oznako *ljubkavalno ime* (angl. term of endearment).

PREDLOG: Primeren slovenski izraz bi bil tudi *srček*, ki je po *SSKJ*² ekspresiven izraz za ljubljeno osebo.

PRIMER 2 (Sir)

HUE AND CRY
PRIMER

ANGL. IZVIRNIK

Excuse me, sir. Are you Selwyn Pike? –
No, my name is Higgins, sorry.

SLO. PODNAPIS

Oprostite, gospod. Ste vi
Selwyn Pike?

– Ne, jaz sem Higgins.
Oprosti.

LEKSEM
SLOVARSKA
DEFINICIJA

dir

Po *OxD*:

1 Uporablja se pri vljudnem in
spoštljivem naslavljanju moških, še
posebej tistih z avtoriteto.

gospod

Po *SSKJ*²:

1. spoštljivo *naslov za odraslega*
moškega;

2. v meščanskem okolju *mož*,
soproga // *delodajalec*, *gospodar*;

5. nekdanj *pripadnik plemiškega*
ali meščanskega sloja.

KVALIFIKATOR /

spoštljivo; meščansko okolje;
nekdanj

OKOLIŠČINE:

- osebe: Joe – sporočevalec, neznanec – naslovník;
- družbeni položaj: Joe – nižji družbeni razred, neznanec – /;
- starost: Joe – mladenič, najstnik, neznanec – odrasla oseba;
- spol: oba sogovornika sta moškega spola;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: hierarhično razmerje, neznanca.

KOMENTAR: Joe je fant, ki mora za preživetje trdo delati, zato ga uvrščamo v nižji družbeni razred. Joe nagovarja odraslega moškega, ki ga ne pozna. Fant je do neznanca vljuden, to izraža angleški izraz *sir*. Oba izraza – *sir* in *gospod* – izražata vljudnost in spoštovanje do odraslega moškega. Po izrazu *sir* lahko ugotovimo, da je naslovnik moškega spola in je starejši od sporočevalca. Ker družbenega položaja neznanca ne poznamo, ne moremo vedeti, ali je tudi ta vplival na odločitev naslavljanja.

Angleško-slovenski slovar *PONS* je podal en zadetek, in sicer *gospod*. Beseda *sir* je označena kot *oblika naslavljanja* (angl. address forms).

PREDLOG: /

PRIMER 3 (Guv'nor)

<p>HUE AND CRY PRIMER</p>	<p>ANGLEŠKI IZVIRNIK Detective Inspector Ford has just been telling me about you. Started young, eh? – Started what, guv'nor? – The heebie-jeebies.</p>	<p>SLOVENSKI PODNAPIS Polijski inšpektor Ford mi je ravnokar razlagal o tebi. Mlad si začel, kajne? – S čim, gospod? – Z živčnostjo. gospod Po <i>SSKJ</i>²:</p>
<p>LEKSEM SLOVARSKA DEFINICIJA</p>	<p>guv'nor Po <i>OxD</i>: <i>britansko neformalno</i> moški z avtoriteto, na primer delodajalec ali oče (pogosto se uporablja pri naslavljanju).</p>	<p>1. spoštljivo <i>naslov za odraslega moškega</i>; 2. v meščanskem okolju <i>mož, sopro</i>g // <i>delodajalec, gospodar</i>; 5. nekdanj <i>pripadnik plemiškega ali meščanskega sloja</i>.</p>
<p>KVALIFIKATOR</p>	<p>Britansko neformalno</p>	<p>Spoštljivo; meščansko okolje; nekdanj</p>

OKOLIŠČINE:

- osebe: Joe – sporočevalec, gospod Nightingale – naslovnik;
- družbeni položaj: Joe – nižji družbeni razred, gospod Nightingale – srednji družbeni razred;
- starost: Joe – mladenič, najstnik, gospod Nightingale – odrasla oseba;
- spol: obe osebi sta moškega spola;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: hierarhično razmerje, delavec in delodajalec.

KOMENTAR: Joejev sogovornik je njegov delodajalec, je starejši, zato je do njega spoštljiv. Mladenič ni iz istega družbenega razreda kot sogovornik. Gospod Nightingale je podjetnik, šef lastne trgovine, zato ga lahko označimo kot pripadnika srednjega družbenega razreda. Joe pa je zgolj fant iz preproste družine, ki se s težavo prebija skozi življenje. Iz tega lahko sklepamo, da je pripadnik nižjega družbenega razreda. V tem primeru Joe ravno zaradi nižjega družbenega statusa uporabi neformalni izraz *guv'nor*, ki pa je kljub temu spoštljiv do sogovornika. Slovenski izraz *gospod* izraža spoštovanje, a iz njega ni razvidno, iz kakšnega družbenega okolja izhaja mladenič. Po uporabi angleškega izraza *guv'nor* ter slovenskega izraza *gospod* lahko sklepamo, da je sporočevalec mlajši od naslovnika ali pa je pripadnik nižjega družbenega razreda kot naslovnik. Po nazivih ugotovimo, da je naslovnik moškega spola.

V angleško-slovenskem slovarju PONS ni bilo zadetka.

PREDLOG: V tem primeru bi bil ustrezen tudi slovenski izraz *šef*, ki po SSKJ² pomeni osebo, *ki »vodi delo kake delovne enote«* in nima kvalifikatorja. Torej je ta oseba nadrejena in v takšnem razmerju je tudi gospod Nightingale do Joeja. V tem primeru iz slovenskega izraza ni razvidna starost sporočevalca in iz katerega družbenega okolja prihaja.

PRIMER 4 (Miss)

INDISCREET
PRIMER

ANGLEŠKI IZVIRNIK

Will there be anything else?

- No, thank you, William.
- Right you are. And welcome back, Miss Kalman.

SLOVENSKI PODNAPIS

Vam še lahko kako pomagamo?

- Ne, hvala, William.
- Takole. Dobrodošli nazaj, gospodična Kalman.

LEKSEM
SLOVARSKA
DEFINICIJA

miss
Po OxD:
1 naziv, ki se uporablja pred priimkom neporočenih žensk ali deklet ali pred priimkom poročene ženske, ki je zaradi poklica obdržala dekliški priimek;
1.2 vljudnostna oblika za naslavljanje mladih žensk, natakarič ali mladih delavk v prodajalnah.

gospodična

Po SSKJ²:

1. spoštljivo *naslov za doraslo mlado žensko* / kot pristavek k imenu, poklicu: gospodična Marija; gospodična tajnica // *naslov za neporočeno žensko*;
2. nekdanj *neporočena pripadnica plemiškega ali meščanskega sloja*.

KVALIFIKATOR

/

Spoštljivo, nekdanj

OKOLIŠČINE:

- osebe: strežaj – sporočevalec, Anna Kalman – naslovník;
- družbeni položaj: Anna Kalman – višji družbeni razred, strežaj – nižji družbeni razred;
- starost: odrasli osebi;
- spol: strežaj – moški spol, Anna Kalman – ženski spol;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: hierarhično razmerje.

KOMENTAR: V tem primeru poteka pogovor med strežajem in Anno Kalman. Strežaj je delavec v stanovanjskem posloplju, kjer Anna živi. Anna Kalman je slavna in priznana igralka, finančno dobro preskrbljena. Prav zaradi teh dejstev (*slavna, priznana, finančno dobro preskrbljena*) jo lahko uvrstimo v višji družbeni razred, saj tudi živi v stanovanjskem posloplju, kjer so prebivalcem na voljo vratar in strežaji. Ti uslužbenci so na nek način njeni podrejeni, zato jo tudi strežaj naslavlja z nazivom in priimkom. Anna pa strežaja naslavlja z osebnim imenom.

Angleško-slovenski slovar PONS je podal le dva pomensko ustrezna zadetka, ki imata pomensko oznako *mlada neporočena ženska* (angl. young unmarried woman). Zadetka sta *dekle, gospodična*.

PREDLOG: /

PRIMER 5 (Miss)

HUE AND CRY
 PRIMER

ANGLEŠKI IZVIRNIK
 What choir? – St Mark's, Miss.

SLOVENSKI PODNAPIS
 Kateri pevski zbor? – Pevski zbor Svetega Marka, gospa.

LEKSEM
 SLOVARSKA
 DEFINICIJA

miss
 Po OxD:
 1 naziv, ki se uporablja pred priimkom neporočenih žensk ali deklet ali pred priimkom poročene ženske, ki je zaradi poklica obdržala dekliniški priimek;
 1.2 vljudnostna oblika za naslavljanje mladih žensk, natakarič ali mladih delavk v prodajalnah.

gospa
 Po SSKJ²:
 1. spoštljivo *naslov za odraslo žensko* / kot nagovor: dober dan, gospa; želite, gospa? gospe in gospodje; kot pristavek k imenu, poklicu // *naslov za poročeno žensko*;
 2. v meščanskem okolju *žena, soproga* // *delodajalka, gospodinja*;
 3. ekspr., navadno v povedni rabi, navadno s prilastkom *ženska, ki zaradi odličnega vedenja in lepega videza vzbuja spoštovanje*; *dama* // *ženska, ki udobno živi in ji ni treba (fizično) delati*.

KVALIFIKATOR /

Spoštljivo, v meščanskem okolju,
ekspresivno

OKOLIŠČINE:

- osebe: Alec – sporočevalec, gospa – naslovnik;
- družbeni položaj: gospa – srednji družbeni razred, Alec – nižji družbeni razred;
- starost: gospa – odrasla oseba, Alec – najstnik;
- spol: ženski in moški spol;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: hierarhično razmerje, neznanca.

KOMENTAR: V tem primeru Alec naslavlja gospo, za katero fantje menijo, da sodeluje z zločinci. Alec jo želi pretentati, da je ne pozna. Do nje se vede vljudno in spoštljivo, saj je neznanka in je starejša od njega. Zgolj po naslavljanju lahko ugotovimo tudi, da je naslovnik ženskega spola. Angleški izraz je sicer specifičen za mlade ženske, vendar je slovenski izraz *gospa* ustrezen in spoštljiv naziv za odraslo žensko.

Angleško-slovenski slovar *PONS* je podal le dva pomensko ustrezna zadetka, ki imata pomensko oznako *mlada neporočena ženska* (angl. young unmarried woman). Zadetka sta *dekle*, *gospodična*.

PREDLOG: Ustrezał bi tudi prevod iz slovarja *PONS*, *gospodična*. Po *SSKJ*² je *gospodična* spoštljiv naslov za odraslo mlado žensko. Ker gre v angleškem izvorniku za spoštljiv izraz, je v tem primeru beseda *dekle* neustrezna, saj nobena definicija iz *SSKJ*² ne izraža spoštljivosti kakor *gospa* in *gospodična*.

PRIMER 6 (Dear)

INDISCREET

ANGLEŠKI IZVIRNIK

SLOVENSKI PODNAPIS

PRIMER

And not for The Sea Witch
either.Tudi na *Morski čarovnici* ne boš.

– Pojdi vseeno, draga.

– You go, dear.

LEKSEM

dear

draga

SLOVARSKA

Po *OxD*:Po *SSKJ*²:

DEFINICIJA

1 Ljubeča in prijazna oblika
naslavljanja.Drági -a –o sam.: ob novem letu se je
spomnil svojih dragih; mislil je le na
svojo drago.

KVALIFIKATOR /

/

OKOLIŠČINE:

- osebe: Phillip Adams – sporočevalec, Anna Kalman – naslovnik;
- družbeni položaj: obe osebi sta iz višjega družbenega razreda;
- starost: odrasli osebi;
- spol: Phillip Adams – moški spol, Anna Kalman – ženski spol;
- izobrazba: Phillip Adams – visoka izobrazba, Anna Kalman – /;
- družbeno in čustveno razmerje: enakovreden odnos, ljubimca, intimno razmerje.

KOMENTAR: Anna je slavna igralka, zaradi česar jo lahko uvrstimo v višji družbeni razred. Sklepamo lahko, da je Phillip visoko izobražen in pripadnik višjega družbenega razreda, saj je sprejel pri NATU sprejel pomembno delovno mesto finančnika, za kar je (predpostavljamo) potrebna ustrezna in visoka izobrazba. V opisani situaciji sta Anna in Phillip že postala ljubimca. V tem primeru iz angleškega izraza ne moremo ugotoviti starosti, spola in družbenega statusa sogovornika. Po slovenskem izrazu *draga* lahko ugotovimo le, da je naslovnik ženskega spola, saj to označuje končnica *-a*, spola sporočevalca, starosti in družbenega statusa sogovornikov pa ne moremo ugotoviti.

Angleško-slovenski slovar *PONS* je podal tri zadetke, in sicer *drag*, *srček*, *moj dragi*. Beseda *dear* ima pri izrazu *drag* pomensko oznako *ljubljen* (angl. much loved), pri izrazu *srček* oznako *prijazna oseba* (angl. nice person). Izraz *moj dragi* se v angleščini pojavi kot geslo *my dear* in ima pomensko oznako *ljubkovalno ime* (angl. term of endearment).

PREDLOG: V tem primeru bi lahko uporabili slovenski izraz *srček*, ki po *SSKJ*² označuje ljubljeno osebo.

PRIMER 7 (Fellers)

<p><i>HUE AND CRY</i> PRIMER</p> <p>LEKSEM</p> <p>SLOVARSKA DEFINICIJA</p>	<p>ANGLEŠKI IZVIRNIK</p> <p>Turn it up, Roy. This is him, fellers. Norman Pelley.</p> <p>fellers – množina feller – ednina</p> <p>Po <i>OxD</i>: Nestandarden zapis besede <i>fellow</i>, uporablja v narečju.</p>	<p>SLOVENSKI PODNAPIS</p> <p>Nehaj, Roy. To je on, fantje. To je Norman Pelley.</p> <p>fantje – množina fant – ednina</p> <p>Po <i>SSKJ</i>²: 1. <i>dorasel mlad moški, ki še ni poročen</i>; 2. <i>doraščajoča oseba moškega spola</i>;</p>
--	--	---

	fellow 1 <i>neformalno</i> moški ali fant; 2 (navadno fellows) oseba na istem položaju, vključena v iste aktivnosti ali kako drugače povezana z drugimi.	4. nav. mn., pog., ekspr. <i>osebe moškega spola, ki jih družijo skupni interesi.</i>
KVALIFIKATOR	Neformalno	Pogovorno in ekspresivno (navadno v množini)

OKOLIŠČINE:

- osebe: več fantov, eno dekle – naslovniki, Joe – sporočevalec;
- družbeni položaj: vsi so pripadniki nižjega družbenega razreda;
- starost: najstniki, mladostniki;
- spol: več pripadnikov moškega spola, ena pripadnica ženskega spola;
- izobrazba: /;
- družbeno in čustveno razmerje: enakovredno razmerje, prijatelji.

KOMENTAR: V tem primeru Joe naslavlja svoje prijatelje. Vsi so pripadniki nižjega družbenega razreda. Iz angleškega izraza ne moremo ugotoviti spola, starosti in družbenega položaja sporočevalca in naslovnikov. Iz angleškega izraza izvemo le, da so osebe na nek način povezane med seboj, so morda znanci ali prijatelji. Slovenski izraz ni ustrezen, saj zajema le sogovornike moškega spola, v filmu pa Joe naslovi družbo, v kateri je tudi dekle Clary.

Angleško-slovenski slovar *PONS* ponuja dva zadetka, in sicer *deček*, *fant*. Za iskalni zahtevi *feller* in *fellows* ni zadetka, sta le za besedo *fellow*. Beseda *fellow* ima pomensko oznako *moški* (angl. man).

PREDLOG: Ustrezen izraz, ki bi zajel oba spola, je *družba*, ki po *SSKJ*² predstavlja skupino ljudi, *ki jih družijo skupni interesi, zlasti zabava*. Ta definicija je podobna definiciji izraza *fellows*.

PRIMER 8 (Fellows)

<i>INDISCREET</i>	ANGLEŠKI IZVIRNIK	SLOVENSKI PODNAPIS
PRIMER	Hi. Hey, where you going? Hey, wait a minute, fellows. Hey, fellows, hey, fellows, hey.	Zdravo. Kam greste? Počakajte. Hej, prijatelji, prijatelji.
LEKSEM	fellow – ednina fellows – množina	prijatelj – ednina prijatelji – množina
SLOVARSKA DEFINICIJA	Po OxD: 1 <i>neformalno</i> moški ali fant; 2 (navadno fellows) oseba na istem položaju, vključena v iste aktivnosti ali kako drugače povezana z drugimi.	Po SSKJ ² : 1. <i>kdor je s kom v iskrenem, zaupnem odnosu, temelječem na sorodnosti mišljenja, čustvovanja</i> : / iron. ti si pa lep prijatelj / družinski, mladostni, osebni prijatelj / kot nagovor dragi prijatelj // <i>kdor ima do koga naklonjen, prijazen odnos</i> // <i>s prilastkom kdor s kom dobro sodeluje, zlasti v gospodarstvu</i> .
KVALIFIKATOR	Neformalno	/

OKOLIŠČINE:

- osebe: Phillip – sporočevalec, skupina oseb – naslovniki;
- družbeni položaj: Phillip – višji družbeni razred, skupina oseb – /;
- starost: odrasle osebe;
- spol: moški spol in ženski spol;
- izobrazba: Phillip – visoka izobrazba, skupina oseb – /;
- družbeno in čustveno razmerje: enakovredno razmerje, neznanci, prijatelji.

KOMENTAR: Sklepamo, da je Phillip visoko izobražen in pripadnik višjega družbenega razreda, saj je sprejel službo pri NATU, in sicer finančnika na visokem položaju. V tem primeru so Phillip, Anna, Margaret in Alfred šli za Annin rojstni dan na ples. Plešejo skupinski ples z ljudmi, ki jih ne poznajo, Phillip z angleškim izrazom *fellows* naslovi vso skupino. Iz izraza ne moremo ugotoviti spola, starosti in družbenega položaja naslovnika in sporočevalcev. Iz definicije angleškega izraza ugotovimo, da naslavlja skupino ljudi, ki je vključena v isto dejavnost kot on. Iz tega lahko sklepamo, da so naslovniki in sporočevalec pripadniki istega družbenega razreda in približno enake starosti. Slovenski izraz *prijatelji* ni ustrezen, saj izraža večjo čustveno naklonjenost kot angleški.

Angleško-slovenski slovar *PONS* ponuja dva zadetka, in sicer *dečko*, *fant*. Za iskalni zahtevi *feller* in *fellows* ni zadetka, zadetka sta za besedo *fellow*. Beseda *fellow* ima pomensko oznako *moški* (angl. man).

PREDLOG: Ustrezen prevod bi bil izraz *družba*, ki po *SSKJ*² predstavlja skupino ljudi, *ki jih družijo skupni interesi, zlasti zabava*. Ta definicija je podobna definiciji angleškega izraza *fellows*.

Ugotovitve raziskave

V prispevku smo se osredinili na prevajanje nominalnih izrazov iz angleščine v slovenščino, pri tem pa nas je zanimalo, kako vplivajo sociolingvistični dejavniki – spol, starost in družbeni status – na prevajanje teh izrazov. Primere za analizo smo vzeli iz dveh filmov, in sicer *Hue and Cry* (Vik in krik, 1947) in *Indiscreet* (*Nediskretna*, 1958). V predstavljeni vzorec analize smo zajeli osem nominalnih izrazov, razdeljenih glede na spol naslovnika. Pri prevajanju nominalnih izrazov iz angleščine v slovenščino moramo biti posebej pozorni na spol naslovnika, saj v angleščini končnica besede ne razkrije spola osebe, kakor jo sicer v slovenščini. To razliko najbolje prikažeta primera *dear* (dragi, draga). Iz angleškega izraza spola naslovnika ne ugotovimo, medtem ko v slovenščini spol naslovnika prikaže končnica *-i* oziroma *-a*. Podoben primer predstavljata angleška izraza *fellers* in *fellows*. Izraza imata dva pomena, in sicer pomenita večjo skupino oseb moškega spola ali pa večjo skupino ljudi. V slovenščini je za prvi pomen ustrezen izraz *fantje*, za drugi pa *družba* ali *prijatelji*. Prevajalec mora v takšnih primerih upoštevati predvsem kontekst in dogajanje v filmu, saj iz izrazov samih spola naslovnika ne more ugotoviti. Pri prevajanju je treba upoštevati starost sogovornikov, to pa dobro prikažeta primera *sir* (gospod) in *Miss* (gospa). V obeh primerih sta sogovornika neznanca, zato je družbeni status naslovnika za sporočevalca nepoznan, upošteva se zgolj starost naslovnika in s tem posledično tudi starost sporočevalca. Pri prevajanju je treba upoštevati tudi družbeni status sogovornikov. V primeru *Miss* (gospodična) je sporočevalec uslužbenec naslovnika in je tako tudi pripadnik nižjega družbenega položaja kot naslovnik. Pomemben dejavnik prevajanja je tudi čustveno in družbeno razmerje med sogovorniki. V primeru *gw'nor* (gospod) je naslovnik starejši in pripadnik višjega družbenega položaja kot naslovnik, vendar sta sogovornika v prijateljskem odnosu. Sporočevalec je v angleščini uporabil neformalni izraz za osebo v avtoritativnem položaju, v slovenščini je pomensko primerljiv izraz *šef*, vendar ne izraža podobne stopnje neformalnosti kot angleški. Družbeni status, spol in starost sogovornikov ter družbeno in čustveno razmerje med sogovorniki imajo velik vpliv na prevajanje izrazov nominalnega naslavljanja, vendar vsak izmed teh dejavnikov v določeni situaciji ni pomemben.

Sklep

Na osnovi analiziranega gradiva smo ugotovili, da je za pravilno uporabo nominalnega izraza, glede na situacijo in naslovnika, težko ustvariti enoten model naslavljanja, ki bi samo naslavljanje olajšal. Mnogi znanstveniki, teoretiki in avtorji so ga sicer poskušali ustvariti, a natančnega in enotnega modela niso uspeli ustvariti. Ugotovili smo, da je pri prevajanju nominalnih izrazov naslavljanja treba upoštevati sociolingvistične dejavnike – v vzorcu so to spol, starost in družbeni status. Vsekakor pa je naloga prevajalca, da spremlja tudi okoliščine pogovora in sam razsodi, kateri dejavnik je za dano situacijo pomemben in ga pri prevajanju upošteva.

Vsekakor pa je metoda dela s prevajanjem sploh – in tudi omenjene tematike – lahko zanimiva za učence (tudi na nižji stopnji), saj tako ob filmski umetnosti usvajajo tudi jezikovno in medkulturno kompetenco. Poznavanje jezika se namreč kaže tako v jezikovni in pragmatični zmožnosti govorca.

Summary

The article analyses the translation of nominal address forms from English to Slovene with the goal of determining the impact of sociolinguistic factors (limited to gender, age and social status). For the purpose of this article, two English films were chosen – *Hue and Cry* and *Indiscreet*—along with their Slovene subtitles. The theoretical part shows how difficult it is to generate a unified model to provide proper forms of address. Despite much effort, scientists, theorists and authors have still not managed to generate a precise and unified model for address forms.

In the empirical part, nominal address forms were analysed, showing different social and emotional relationships between partners in communication. It was established that the translation of nominal address forms poses a particular challenge because of the temporal and spatial restrictions of subtitles. In these films, the following nominal addresses are recorded for the two genders: a) male: *boys* 'dečki', *brute* 'okrutnež', *chaps*, *boy*, *boys*, *fellers*, *fellows*, *lad* 'fant, fanta, fantje', *coward* 'strahopetec', *dad* 'oče', *dear*, *darling* 'dragi', *doctor* 'doktor', *fellows* 'prijatelji', *friend* 'prijatelj', *his nibs* 'njegovo veličanstvo', *inspector* 'inšpektor' *Judas* 'izdajalec', *lad* 'poba', *mate* 'prijatelj, kolega', *sergeant* 'narednik', *shrimp* 'butec', *sir*, *Mr*, *guy* in *guy'nor* 'gospod', *son* 'sine', *squirt* 'neumnež', *young fellow* 'mladenič'; b) female: *dear*, *darling* and *dearest* 'draga', *little sister* 'sestrica', *love* 'ljubezen', *ma'am* 'gospa', *Miss* 'gospodična, gospa', *Mrs* 'gospa',

sister 'sestra'. The paper presents analysis of the selected examples for: a) male: *dear* 'dragi', *sir*, *gw'nor* 'gospod'; b) female: *Miss* 'gospodična/gospa', *dear* 'draga'; c) a group: *fellers* 'fantje', *fellows* 'prijatelji'. Overall, it is the translator's job to consider the circumstances of a conversation and thus decide which sociolinguistic factor is relevant to a given translation.

This topic could be of interest to pupils (even in lower classes), taking into consideration the acquisition of a foreign language as well as their mother tongue, on the one hand, and intercultural competences, on the other, through film art. Language proficiency is reflected through linguistic and pragmatic competence.

Vira

- Hue and Cry* [Film]. (1947). Režiser: Crichton, C. United Kingdom: Ealing Studios. (Prevod Eva Rosič.)
- Indiscreet* [Film]. (1958). Režiser: Donen, S. United Kingdom: Warner Bros., Grandon Productions Ltd. (Prevod Eva Rosič.)

Literatura

- Bešter, M., Križaj - Ortar, M. (1994). Besedilo kot izhodišče in cilj. *Pouk slovensčine malo drugače*. Trzin: Different. 7–22.
- Braun, F. (1988). *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter. Dostopno: <https://goo.gl/dS4Krq> (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Canivell, M. O., Claudia Crocco, C., Marzo, S. (2015). Doctor or Dottore? How well do honorifics travel outside of Italy? *The Journal of Specialised Translation*. (23), 118–204. Dostopno: http://www.jostrans.org/issue23/art_caniato.php (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Clyne, M., Kretzenbacher, L. H., Norrby C., Warren, J. (2004). Address in Some Western European Languages. V C. Moskovsky (Ur.), *Proceedings of the 2003 Conference of the Australian Linguistic Society*. Dostopno: <http://www.als.asn.au> (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Clyne, M., Norrby C., Warren, J. (2009). *Language and Human Relations: Styles of Address in Contemporary Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001): Using the first language in the classroom. Dostopno: http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/documents/2001_cook.pdf (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Ervin-Tripp, S. (2005). Sociolinguistic Rules of Address. V B. M. Mayor (Ur.), *Language, Communication and Education* (str. 162–168). New Hampshire: The Open University.
- Fasold, R. W. (1990). *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Golob, A. (2009). *The T/V Dichotomy in English and Slovene*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Grosman, M. (2001). Predgovor. V N. Šabec, David Limon: *Across Cultures*. Maribor: Obzorja.

- Kaloh Vid, N. (2018). Prevajanje pri pouku tujega jezika: poučevanje ruskega jezika s pomočjo angleških literarnih prevodov. *Slavia Centralis*, 11 (1), 79–84. Dostopno: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=eng&id=72627> (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Modrijan, N. (2005). Naslavljanje med žensko in moškim v slovenskem romanu. *Jezik in slovnost*, 50 (5), 35–47.
- –, 2007: Naslavljanje pri predajanju, pridobivanju in ohranjanju vloge govorca na parlamentarnih razpravah. *Jezik in slovnost*, 52 (5), 3–17.
- –, 2013: *Naslavljanje v političnem in pedagoškem diskurzu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko.
- OXFORD Dictionaries, 2015. Dostopno: <http://www.oxforddictionaries.com> (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Pavlin Povodnik, M. (1996). *Sporočanje za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Rokus.
- PONS spletni slovar (2001). Dostopno: <http://sl.pons.com/prevod> (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Rosič, E. (2017). *Vpliv sociolingvističnih dejavnikov pri prevajanju nominalnega naslavljanja iz angleščine v slovenščino (v filmih Hue and Cry in Indiscreet)*. Magistrsko delo. Maribor: Oddelek za prevodoslovje, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.
- SLOVAR slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja (2014). Dostopno: <http://www.sskj2.si> in www.fran.si (Pridobljeno 12. 11. 2018.)
- Šabec, N. (2002). Second person pronouns used by Slovene and American Slovene speakers as linguistic markers of personal and social (in)equality. *Acta neophilologica*, 35 (1–2), 115–126.
- Šabec, N. (2003). Addressing the other: ti vs. Vi in Slovenia and in North America. *Studia Romanica et Anglicana Zagrabienzia: revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, (47/48), 471–484. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Šabec, N., Limon, D. (2001). *Across Cultures*. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (1998). *Slovenski jezik in sporočanje 1*. Maribor: Obzorja.
- Vogrinc Javoršek, U. (2007). Metabesedilnost v okviru strategij podnaslovnega prevajanja. *Jezik in slovnost*, 52 (3–4), 79–94.

Avtorici

Eva Rosič, mag. prev.

Magistrica prevajalstva, Lidl Slovenija d. o. o., e-pošta: eva.rosic@gmail.com
Master of translation, Lidl Slovenija d. o. o., e-mail: eva.rosic@gmail.com

dr. Alenka Valh Lopert

izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevodoslovje, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-pošta: alenka.valh@um.si
Associate Professor, University of maribor, Faculty of Arts, Department of Translation Studies, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, e-mail: alenka.valh@um.si



„EIGENTLICH WOLLTE ICH NUR DAS GRAECUM ABSOLVIEREN“ – EINE ANALYSE ICH-BEZOGENER AUSSAGEN IM KONTEXT DER UNIVERSITÄREN LEHRE IN EINEM BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGANG

RENATE SEEBAUER¹

Potrjeno/Accepted
14. 11. 2018

¹ University College of Teacher Education in Vienna, Austria

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
renate_seebauer@hotmail.com

Schlüsselbegriffe:
ich-bezogene Aussagen,
emotionale
Befindlichkeit,
Selbstwirksamkeit,
universitäre Lehre.

Zusammenfassung/Povzetek Im vorliegenden Text werden tagebuchartige Aufzeichnungen in einem Bachelor- und Master-Studiengang an der Universität Wien analysiert. Bei der Studierenden, die diese Aufzeichnungen festhielt und analysierte, handelt es sich um eine emeritierte Professorin für Humanwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Wien – sicherlich eine nicht alltägliche Studierende – umso fokussierter fielen die Wahrnehmungen und die Analysekriterien aus. Die Ergebnisse sind jedoch von allgemeiner Relevanz sowohl für Studierende als auch für die akademische Lehre.

Ključne besede:
študenti,
samoreferenčne izjave,
čustveno stanje,
samoučinkovitost,
akademsko poučevanje.

„Pravzaprav sem samo želela končati grščino“ – Analiza samoreferenčnih izjav v kontekstu univerzitetnega poučevanja v dodiplomskem in magistrskem programu V naslednjem besedilu bodo analizirani dnevniški zapiski iz dodiplomskega in magistrskega študijskega programa na Univerzi na Dunaju. Študentka, ki je zabeležila in analizirala ta opažanja, je zaslužna profesorica humanističnih ved na Pedagoški visoki šoli na Dunaju. Nedvomno nekoliko nenavadna študentka, a opažanja in kriteriji analize so zato toliko bolj osredotočeni. Rezultati so vsekakor splošno relevantni tako za študente kot za akademsko poučevanje.

UDK/UDC
81'27:378

Zum Textmaterial, zur Verfasserin und zum Ansatz

Das hier analysierte Textmaterial von ca. 100 A4-Seiten entstand zwischen Oktober 2014 und Juni 2018, begleitend zum Bachelor-Studiengang „Alte Geschichte und Altertumskunde“ an der Universität Wien (Wintersemester 2014 bis Sommersemester 2016) sowie zum aufbauenden Master-Studiengang (Wintersemester 2016 bis Sommersemester 2018). Im Laufe des Studiengangs wurden Lehrveranstaltungen an den folgenden Instituten absolviert: Institut für Alte Geschichte, Altertumskunde, Papyrologie und Epigraphik; Institut für Klassische Philologie; Institut für Numismatik und Geldgeschichte. Der hier gewählte Ansatz folgt Korthagen (1999); es handelt sich um die Aufarbeitung schriftlicher Reflexionen, um die Analyse mentaler Prozesse „der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder Erkenntnisse“ (hier: Studienerfahrungen i.w.S.) (Korthagen 1999, 193).

Konkret handelt es sich um eine Form der Selbstreflexion, die Elemente des ALACT-Modells inkorporiert: *Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods for action – Trial* (Korthagen 1999, 193f.), wobei in den Texten nicht streng nach diesen fünf Schritten getrennt wird; zumeist gehen die einzelnen Aspekte des erfassten Textes im Prozess des Schreibens fließend ineinander über.

In der *Action*-Phase stand die Frage „Was will ich besonders beachten?“ im Vordergrund. Im „Rückblick auf die Handlung“ stellt sich der Verfasserin der schriftlichen Reflexion die Frage nach den konkreten Ereignissen, danach, was gedacht bzw. gefühlt wurde sowie danach, was vielleicht auch andere dachten, fühlten oder taten (z.B. Studienkolleg/inn/en, Lehrveranstaltungsleiter/innen ...). In der Phase des „Bewusstmachens/-werdens essentieller Aspekte“ geht es primär um die Identifikation von (wiederkehrenden) Problemen, um letztendlich auf alternative Handlungsformen (vierte Phase) unter Einsatz von Erfahrungen hinzuweisen. Hier schließt der Reflexionskreislauf mit dem Verweis auf mögliche Alternativen (Vgl. dazu auch Korthagen/Kessels 1999, 14).

Eine ex- oder implizite Interaktion zwischen „Lehrveranstaltungsleiter/in – Studierender/m“ ist in jedem Fall mitzudenken, sodass die Ergebnisse der Analyse im Reflexionskreislauf nicht nur allfällige Alternativen für Studierende, sondern auch für Lehrveranstaltungsleiter/innen mögliche Desiderate erkennen lassen. Es

sei angemerkt, dass sich negativ konnotierte Aussagen (vgl. „Abschließende Bemerkungen“ am Ende dieser Studie) auf die universitäre Lehre von max. vier von 16 Lehrveranstaltungsleiter/inne/n an unterschiedlichen Instituten, in unterschiedlicher Häufigkeit und in unterschiedlichem Ausprägungsgrad) beziehen. Die Verfasserin der hier analysierten Texte stellt keine typische Studentin – unmittelbar nach der Matura – dar, sondern hat mehr als 40 Dienstjahre hinter sich, davon mehr als 30 Jahre in der Ausbildung von Pflichtschullehrer/inne/n im Bereich der Pädagogischen Psychologie und Unterrichtswissenschaften sowie in den Schulpraktischen Studien an der Pädagogischen Akademie bzw. Pädagogischen Hochschule. Es ist davon auszugehen, dass sie mit – allenfalls – wahrgenommenen Unzulänglichkeiten des Universitätsbetriebs und der universitären Lehre auf Grund ihres vorausgegangenen Studiums (Doktorat aus Pädagogik mit Nebenfach Psychologie sowie Habilitation aus Pädagogik) und ihrer Berufserfahrungen anders umzugehen vermag, als Studienanfänger (unmittelbar nach der Matura) dies imstande sind. Es wurde zunächst lediglich die Absolvierung des Graecums (Altgriechisch auf etwa Maturaniveau) angestrebt, nicht jedoch ein Studienabschluss. Dass dieser letztendlich doch angegangen wurde, hängt freilich von mehreren Faktoren ab, die es auch zu identifizieren gilt.

Die Variable „Selbstwirksamkeit“, auf die u.a. in der Folge eingegangen wird, beeinflusste wahrscheinlich neben der Tatsache, dass mehr als 50 % der Studienleistungen im Bachelorlehrgang aus Vorstudien anzuerkennen waren, zunächst den Abschluss des Bachelor-Studiums, und wirkten letztendlich auch in das Master-Studium hinein, das in der Folge auch abgeschlossen wurde.

Zur Analyse des Textmaterials: Wintersemester 2014 – Sommersemester 2016

Analysiert werden Sätze mit eindeutigem Ich-Bezug (*ich habe keine Lust; ich bin schon gespannt; ich wechse meinen Sitzplatz ...*) – zunächst quantitativ, dann qualitativ, indem die einzelnen Aussagen in Kategorien gefasst werden.

Insgesamt wurden 153 Sätze mit Ich-Bezug analysiert, davon entfallen

- 30,7 % auf das Wintersemester 2014,
- 12,42 % auf das Sommersemester 2015,
- 33,33 % auf das Wintersemester 2015 und
- 23,52 % auf das Sommersemester 2016.

Die ich-bezogenen Aussagen aus den einzelnen Semestern konnten in folgende Kategorien gefasst werden:

- Planung des Studiums, des Studienverlaufs (kurz: Planung); z.B. *Ich habe mich für drei weitere Lehrveranstaltungen angemeldet; ich habe das Curriculum durchschaut; ich beschliesse, die Prüfung zum ersten Termin zu machen; ...*
- Emotionale Befindlichkeit (kurz: Befindlichkeit); z.B. *das hätte ich nie erwartet; ich kann relaxed an die Sache herangehen; ich bin freudig angetan; ...*
- Motiviertheit; z.B. *ich bin schon gespannt auf das Thema; ...*
- Selbstwirksamkeit; z.B. *ich versuche, ... einige Vokabel im Voraus zu lernen; ich picke mir das ... heraus, was für mich von Interesse ist; ...*
- Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns (kurz: Didaktik/Methodik); z.B. *an das Deutschländisch [gemeint ist Deutsch mit starkem bundesdeutschem Akzent] beginne ich mich langsam zu gewöhnen; ich weiß, dass er bemüht ist, den Studierenden viel Lernmaterial zukommen zu lassen; ...*
- Lernzuwachs; z.B. *was ich gewonnen habe, ist eine andere Sichtweise auf ...; ... dass römische Inschriften sehr viel zu erzählen haben, was ich bislang nicht so gesehen habe; ...*
- Studentisches Umfeld; z.B. *Ich schau mich im Hörsaal um, um herauszufinden wie meine Kolleginnen ... diese Herausforderung bewältigen; meine bisherigen Gewährsleute ... traf ich ... in keiner Lehrveranstaltung; ...*
- Aussagen, die nicht zuzuordnen sind (hier: andere).

Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnungen zu den definierten Kategorien nach Semestern in prozentuellen und absoluten Häufigkeiten (in Klammern). Die Angaben in Prozenten dienen der besseren Vergleichbarkeit. Die Problematik von Prozentangaben bei einem Stichprobenumfang von $n < 100$ ist der Autorin bewusst.

Tab. 1: Ich-bezogene Aussagen nach Kategorien 2014-2016

Definierte Kategorien – Wintersemester 2014 bis Sommersemester 2016				
Kategorie	WISE 2014	SOSE 2015	WISE 2015	SOSE 2016
Planung	12,76 (6)	15,78 (3)	27,45 (14)	19,44 (7)
Befindlichkeit	23,40 (11)	36,84 (7)	27,45 (14)	30,55 (11)
Motiviertheit	6,38 (3)	0 (0)	1,96 (1)	2,77 (1)
Selbstwirksamkeit	12,76 (6)	5,26 (1)	11,76 (6)	11,11 (4)
Didaktik/Methodik	8,51 (4)	15,78 (3)	1,96 (1)	0 (0)

Lernzuwachs	10,63 (5)	21,05 (4)	7,84 (4)	5,55 (2)
Studentisches Umfeld	4,25 (2)	5,26 (1)	7,84 (4)	5,55 (2)
Andere	21,27 (10)	0 (0)	13,72 (7)	25,00 (9)
n=	47	19	51	36

Die Tabelle zeigt, dass über die vier analysierten Semester hinweg ich-bezogene Aussagen zur „emotionalen Befindlichkeit“ den größten Anteil einnehmen – gefolgt von

- „Planung des Studiums“ und „Selbstwirksamkeit“ im ersten Studiensemester;
- „Lernzuwachs“, „Planung des Studiums“ und „Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns“ im zweiten Studiensemester;
- „Planung des Studiums“ und „Selbstwirksamkeit“ im dritten Studiensemester sowie im vierten Studiensemester.

Aussagen zur „Planung des Studiums“ nehmen vom ersten zum vierten Semester deutlich zu. War es zu Beginn nicht geplant, das Studium zu Ende zu führen, sondern lediglich das Graecum abzulegen, mehrten sich im Wintersemester 2015 ich-bezogene Aussagen zur „Planung“: *Ich brauch' ja schließlich noch fünf Credits aus der Klassischen Philologie ...; ... was ich aus Griechisch gelernt habe, ist mir nicht genug und ich möchte mehr von dieser Sprache erfahren, sie besser beherrschen, sie anwenden können ...; ... und ich nicht ... solche Lehrveranstaltungen auswähle, die besonders attraktiv klingen, sondern punktgenau das inskribiere, was sich gut ins Curriculum einfügt; ...* – So fiel die Entscheidung, das Studium abzuschließen um die Mitte des Wintersemesters 2015 nach der Anrechnung von 5 ECTS-Punkten für das Fach Latein.

Die Kategorien „Motiviertheit“ und „Studentisches Umfeld“ erscheinen in den ich-bezogenen Aussagen über die Semester hinweg eine eher marginale Rolle einzunehmen. Ich-bezogene Aussagen zur „Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns“ schwinden bis zum vierten Semester – vielleicht im Sinne von „da lässt sich ohnedies nichts ändern“ und einer gesteigerten „Hinnahmefähigkeit“, wie ein solches, fast gleichgültiges Verhalten, von der Dozentin im Graecum des öfteren bezeichnet wurde. Die Daten wurden mittels X²-Test einer statistischen Analyse (SPSS) unterzogen; die Werte der sieben definierten Kategorien unterscheiden sich im Bezug auf die einzelnen Semester statistisch nicht signifikant ($p > ,0$).

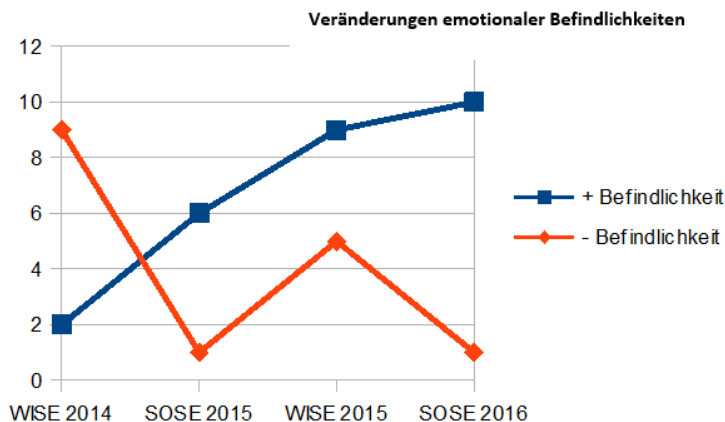
Was die qualitative Analyse betrifft, erscheinen besonders die Kategorien „Emotionale Befindlichkeit“ und „Selbstwirksamkeit“ von Interesse.

Von den 11 Aussagen, die im Wintersemester 2014 zur Kategorie „Emotionale Befindlichkeit“ gemacht wurden, sind neun negativ konnotiert; z.B. *das hätte ich nie erwartet; ich hätte mit längerer Wartezeit gerechnet* (negative Erwartungshaltung); *mir reicht's; warum tu ich mir das an? Wäre ich nicht ordnungsgemäß inskribiert, würde ich dann auch noch hier sitzen? ...* (Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Studiums) ... In den Aussagen aus dem Sommersemester 2015 findet sich lediglich eine, die negativ getönt ist und auf eine negative Erwartungshaltung abzielt. Unter den 14 Aussagen zur „Emotionalen Befindlichkeit“ aus dem Wintersemester 2015 finden sich hingegen nur fünf eher negativ getönte – einerseits auf die materiale Umgebung bezogen (*im Hörsaal ist es noch dümmrig, vor allem aber saukalt und ich ...*), andererseits im Bezug auf die mündliche Graecum-Prüfung: *... ein sonderbares Bauchgefühl; ob ich erleichtert war oder ... etwas zornig ...* bzw. im Bezug auf das Curriculum: *umso deutlicher empfinde ich die Enge des Curriculums und die totale Verschulung*

Von elf Aussagen in der Kategorie „Emotionale Befindlichkeit“ im Sommersemester 2016 ist nur eine als negativ konnotiert zu betrachten und betrifft *den Unsinn*, den ein Assistent im Bezug auf Prüfungsausancen von sich gibt. Die folgende Grafik macht deutlich, wie sich die anfangs negativ getönte emotionale Befindlichkeit schon während des zweiten Semesters zu einer vorwiegend positiven emotionalen Befindlichkeit wandelt.

Die Grafik veranschaulicht diese Veränderungen.

Abb. 1: Veränderungen emotionaler Befindlichkeiten im Laufe von vier Semestern



Immer häufiger finden sich ab dem zweiten Studiensemester Aussagen wie: ... *ich ... kann relaxed an die Sache herangehen; positiv angetan bin ich ...; dieses Thema ... finde ich extrem interessant; ...* (2. Semester); *ich bin freudig angetan; ich lasse mich positiv gestimmt auf die Feldzüge Alexanders ... ein; das gesamte Buch habe ich mit Genuss gelesen; das Studium sollte Spaß machen und es macht mir ... tatsächlich Spaß ...* (3. Semester); *ich finde Gefallen an der Herausforderung; höchst positiv überrascht war ich ...; so genieße ich ... und donnerstags die Übung* (4. Semester).

„Selbstwirksamkeit“ ist vielleicht die bedeutendste Kategorie, die erkennen lässt, wie ein/e Studierende/r einerseits mit negativen Emotionen, andererseits mit diversen Unzulänglichkeiten des Unterrichtsverhaltens der Professor/inn/en und der didaktisch-methodischen Umsetzung von Lehrveranstaltungen umzugehen vermag.

Als Beispiele seien angeführt: *ich lerne einige Vokabel aus der nächsten Lektion im Voraus; ich arbeite Vorlesungsinhalte eine wenig nach, wenn das Gebotene ... ungeordnet, durcheinander, spontan und zufällig ist; ich picke mir aus der Vorlesung das heraus, was für mich von Interesse ist, ungeachtet der drohenden Klausur; ich identifiziere mehrere Stellen, die zur Übersetzung kommen könnten; ich ersuche den Professor, die PPP schon vor der Vorlesung ins Netz zu stellen ...; ich weiß wie ich damit (i.e. mehr als 100 Seiten Mitschrift) zu verfahren habe und werde eine Kurzfassung schreiben; ich hätte diesbezüglich (i.e. die Tatsache, dass Jahreszahlen abgefragt werden) ohnedies Vorsorge getroffen; ich lasse mich nicht irritieren;*

Zur Analyse des Textmaterials: Wintersemester 2016 – Sommersemester 2018

Im angegebenen Zeitraum wurden insgesamt 103 Sätze mit eindeutigem Ich-Bezug identifiziert (*ich lasse mich aber nicht entmutigen; so bin ich letztendlich ganz zuversichtlich; ich fühle mich in seinen Lehrveranstaltungen eher verachtet als wertschätzend wahrgenommen ...*) – zunächst quantitativ, dann qualitativ, indem sie in Kategorien gefasst werden.

Insgesamt wurden 103 Sätze mit Ich-Bezug analysiert, davon entfallen

- 33,98 % auf das Wintersemester 2016,
- 38,83 % auf das Sommersemester 2017,
- 8,73 % auf das Wintersemester 2017 und
- 18,44 % auf das Sommersemester 2018.

Die ich-bezogenen Aussagen der einzelnen Semester wurden in folgende Kategorien gefasst, die mit jenen aus den vorangegangenen vier Semestern übereinstimmen:

- Planung des Studiums, des Studienverlaufs (kurz: Planung); z.B. *Ich bestelle einiges an Literatur;*
- Emotionale Befindlichkeit (kurz: Befindlichkeit); z.B. *Ich lasse mich nicht entmutigen; ich bin zuversichtlich; ich fühle mich verachtet; nicht nur ich, auch andere empfinden diese Situation als äußerst unangenehm; ...*
- Motiviertheit; z.B. *Ich starte gleich; Ich ziehe gern mein Referat vor; ich möchte diesen Stoff lernen, da mich die zahlreichen Mosaiken faszinieren; ...*
- Selbstwirksamkeit; z.B. *Ich wähle das Thema; ich habe obnehin schon beschlossen mich abzumelden; ich lege einen für mich brauchbaren Studententext an; ...*
- Wahrnehmung didaktisch-methodischen Handelns (kurz: Didaktik/Methodik); z.B. *ich bin überzeugt, X. wird die Lehrveranstaltung interessant gestalten; ein roter Faden ist für mich nicht erkennbar; „Chaos pur“ drängt sich mir immer wieder auf; ...*
- Lernzuwachs; z.B. *Ich erfahre, dass es bereits in der Antike Parteien gab; ...*
- Studentisches Umfeld; z.B. *Ich kenne fast alle Studierenden in dieser LV sehr gut; ...*
- Aussagen, die nicht zuzuordnen sind (hier: andere): kaum zutreffend.

Die folgende Tabelle zeigt die Zuordnungen zu den definierten Kategorien nach Semestern in prozentuellen und absoluten Häufigkeiten (in Klammern):

Tab. 2: Ich-bezogene Aussagen nach Kategorien 2016-2018

Definierte Kategorien – Wintersemester 2016 bis Sommersemester 2018				
<i>Kategorie</i>	<i>WiSE 2016</i>	<i>SoSe 2017</i>	<i>WiSE 2017</i>	<i>SoSe 2018</i>
Planung	2,85 (1)	5 (2)	22,22 (2)	21,05 (4)
Befindlichkeit	22,85 (8)	15 (6)	44,44 (4)	31,57 (6)
Motiviertheit	14,28 (5)	20 (8)	11,11 (1)	10,52 (2)
Selbstwirksamkeit	28,57 (10)	15 (6)	0 (0)	0 (0)
Didaktik/Methodik	25,71 (9)	16 (6)	0 (0)	15,78 (3)
Lernzuwachs	2,85 (1)	7,5 (3)	22,22 (2)	15,78 (3)
Studentisches Umfeld	0 (0)	2,5 (1)	0 (0)	5,26 (1)
Andere	2,85 (1)	20 (8)	0 (0)	0 (0)
n=	35	40	9	19

Augenfällig ist die geringe Anzahl ich-bezogener Aussagen im Wintersemester 2017 und im Sommersemester 2018, was einerseits damit zu erklären ist, dass im Wintersemester lediglich zwei Lehrveranstaltungen, im Sommersemester drei Lehrveranstaltungen belegt wurden. Die Aussagen beziehen sich daher auf eine wesentlich geringere Anzahl von Lehrveranstaltungen. Ein zweiter Grund mag in einer gesteigerten „Hinnahmefähigkeit“ zu finden sein – im Sinne von: „So ist es eben, da ist kein Wort mehr zu verlieren.“

Ich-bezogene Aussagen zur „emotionalen Befindlichkeit“ nehmen, wie bereits in den beiden Jahren zuvor, den größten Anteil ein. Es folgen Aussagen (gewogen am prozentuellen Anteil) zur „Didaktik/Methodik“, zur „Motiviertheit“, zur „Planung“ und zum „Lernzuwachs“.

Aussagen zur Befindlichkeit und zur Planung sowie zum Lernzuwachs nehmen gegen Ende des Masterstudiums hin zu, während Aussagen zur Motiviertheit und Selbstwirksamkeit abnehmen. Die Abnahme von Aussagen zur Selbstwirksamkeit und (wahrscheinlich damit verbunden) zur Motiviertheit mögen aus den Vorgaben des Curriculums resultieren, die es – gegen Ende des Studiums – gilt vollständig zu erfüllen (Lehrveranstaltungen, die bis dto. gemieden wurden, werden nun absolviert).

Aussagen zum studentischen Umfeld nehmen insgesamt eine marginale Rolle ein.

Ein mittels SPSS durchgeführter χ^2 -Test zeigt, dass sich die Werte der sieben definierten Kategorien statistisch nicht voneinander unterscheiden ($p > .,0$).

Hinsichtlich der qualitativen Analyse wurden die beiden Kategorien mit den häufigsten Zuordnungen (emotionale Befindlichkeit; didaktisch-methodisches Handeln) auf positiv und negativ konnotierte Aussagen genauer analysiert.

In der Kategorie „emotionale Befindlichkeit“ zeigte sich eine relative Gleichverteilung positiv bzw. negativ konnotierter Aussagen; in der Kategorie „didaktisch-methodisches Handeln“ überwiegen die negativ konnotierten Aussagen.

Es sei jedoch angemerkt, dass nicht angemessenes didaktisch-methodisches Handeln negativ konnotierte Aussagen zur emotionalen Befindlichkeit evoziert. Hingewiesen sei auf „Folienschlachten“ – gemeint sind so kurze Projektionszeiten von Power-Point-Slides, die ein Abschreiben der Inhalte verunmöglichen; langweiliges (gelangweiltes), monotones Dozieren; mangelnde didaktisch-methodische Variabilität, das sokratisch-maieutische Unterrichtsgespräch als einziger didaktischer Zugang ...

Dazu einige Beispiele aus den vier analysierten Semestern:

Emotionale Befindlichkeit – WISE 16

- Positiv: *Ich lasse mich nicht entmutigen; ich bin zuversichtlich, ...*
- Negativ: *Ich fühle mich verachtet; nicht nur ich, auch andere empfinden diese Situation als äußerst unangenehm; ich unterdrücke böflich die ersten Regungen meiner Antiperistaltik ...*

Emotionale Befindlichkeit – SOSE 17

- Positiv: *Ganz schön viel, was ich mir da antue; ...*
- Negativ: *Ich fühle mich von dem, was sie [zwei ehemalige Arbeitskolleginnen des Lehrveranstaltungsleiters, die zuweilen die Lehrveranstaltung besuchen] sagen auch betroffen und probe bereits innerlich den Aufstand; ich suche nicht das Gespräch mit den beiden Furien [zwei ehemalige Kolleginnen des Lehrveranstaltungsleiters]; ...*

Emotionale Befindlichkeit – WISE 18

- Positiv: *Ich könnte ihr [der lateinischen Epigraphik] etwas abgewinnen;*
- Negativ: *Das habe ich fast erwartet; unsympathisch wie das Gebäude [in der Franz-Klein-Gasse] erscheint mir die Lehrveranstaltungsbeschreibung*

Emotionale Befindlichkeit – SOSE 18

- Positiv: *Ich habe großes Glück; ich habe noch nie erlebt, dass sich ein LV-Leiter bei den Studierenden [für die Mitarbeit, die qualitätvollen Beiträge] bedankt; ...*

- Negativ: *Jetzt reicht's mir; ich frage etwas indigniert nach; ...*

Didaktisch-methodisches Handeln – WISE 16

- Positiv: *Ich bin überzeugt, X wird die LV interessant gestalten;*
- Negativ: *Ein roter Faden ist für mich nicht erkennbar; „Chaos pur“ drängt sich mir immer wieder auf; ich erhalte keine diesbezügliche Information [angekündigte Exkursion];*

Didaktisch-methodisches Handeln – SOSE 17

- Positiv: *Ich erlebe die erste und einzige Gruppenarbeit [rückblickend auf acht Semester];*
- Negativ: *Öd erscheint's mir bereits nach wenigen Sitzungen; was mir fehlt ist ein Überblick über [gemeint ist die historische Entwicklung];*

Didaktisch-methodisches Handeln – WISE 18

Weder positiv noch negativ konnotierte Aussagen

Didaktisch-methodisches Handeln – SOSE 18

- Positiv: keine Aussagen
- Negativ: *Zu diesen Slides würde ich liebend-gerne mein feed-back abgeben [da nicht lesbar; feed-back ist das Lieblingsvokabel der Lehrveranstaltungsleiterin]; die Durchführung der LV verlief nicht ganz nach meinem Geschmack; ...*

Abschließende Bemerkungen – die beiden Zielgruppen im Analysekreislauf, mögliche Konsequenzen

Hinsichtlich negativer ich-bezogener Aussagen ist – wie oben bereits angedeutet – der Kontext zu beachten innerhalb dessen solche ich-bezogenen Aussagen geäußert werden.

Folgende Kontexte, die häufiger im Rahmen von Übungen oder Seminaren auftreten als in Vorlesungen, konnten analysiert werden:

- „Emotionales Klima“: Geringschätzung, permanentes Hinweisen auf die Prüfungssituation; Lieblingsbegriff: „prüfungsrelevant“;
- „Didaktische Variabilität“: der/die Lehrveranstaltungsleiter/in besitzt kein ausreichendes Repertoire zur Gestaltung von „Übungen“ und/oder „Seminaren“ (ausschließlich Referate der Studierenden, kaum Ergänzungen durch den/die Lehrveranstaltungsleiter/in; die Seminarsitzung ist durch das sokratisch-maieutische Unterrichtsgespräch gekennzeichnet; lange Wartezeiten im „Frage-Antwort-Spiel“ bauen unnötige Spannung auf; ...
- „Einsatz neuer Technologien“: zu viele Folien, zu kurze Projektionszeit („Folienschlacht“); nicht oder kaum lesbare Slides (12 Punkt Times Roman als inadäquate Schriftgröße) ...

- „Sprache“: überaus schnelles Sprechen; monotones Sprechen, wenig Mimik ...
- „Credit-System“: Unklarheit darüber, was man einem Studierenden im Zuge einer 2-Credits- bzw. nach einer 4-Credits-Vorlesung abverlangen kann ...

Manche dieser Unzulänglichkeiten wären – beginnend beim Vertragsassistenten/bei der Vertragsassistentin – durch ein professionelles Coaching der universitären Lehre in den Griff zu bekommen. Auch Hospitation und Feedback durch einen sog. *critical friend* aus den Bereichen Unterrichtswissenschaften/Pädagogische Psychologie/ Präsentationstechniken könnte die universitäre Lehre optimieren.

Betreffen diese Kontexte vor allem die akademische Lehre und letztendlich das Lehrpersonal, so ist es im Bezug auf Studierende vor allem das Phänomen der „Selbstwirksamkeit“ dem besondere Bedeutung zukommt – dahingehend, dass diese neben den kognitiven Voraussetzungen und einem hohen Grad an Motiviertheit für ein bestimmtes Studium/eine bestimmte Studienrichtung eine essentielle Bedingung dafür bildet, ein Studium trotz mancher Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten fortzuführen und durchzuhalten und nicht schon vor Abschluss der STEOP („Studieneingangs- und Orientierungsprüfung“; in den einzelnen Studienrichtungen mit einer unterschiedlichen Anzahl von ECTS-Punkten bemessen, durchschnittlich aber 15 ECTS-Punkte) abzubrechen/zu beenden.

Folgt man den Grundaussagen der Selbstwirksamkeitstheorie (u.a. Bandura 1997), werden psychische Veränderungen und Veränderungen im Verhaltensbereich durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Selbstbezogene Kognitionen dieser Art setzen kognitive, motivationale und affektive Prozesse im Hinblick auf die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen in Gang und steuern diese. Zusammen mit der Erwartung, dass eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kontingenzerwartung) üben sie eine wesentliche Funktion bei der Selbstregulation aus.

Solche Erwartungen der Selbstwirksamkeit sind im Bezug auf ein erfolgreiches Durchlaufen eines Studiums insofern von Interesse, da durch sie die optimistische Überzeugung des Studierenden zum Ausdruck kommt/kommen kann, selbst über die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Nach Bandura (1997) stehen dabei nicht die objektiven Ressourcen im

Vordergrund, sondern der Glaube an diese: „*Perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances*“ (Bandura 1997, 37). Diese *beliefs* haben vielfache Konsequenzen: Sie bestimmen Motivation, Emotionen und Verhalten. Nach Bandura bildet die Überzeugung, Fertigkeiten sinnvoll einsetzen zu können, neben den Fertigkeiten selbst die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen: „*Effective functioning requires both skills and then efficacy beliefs to use them*“ (Bandura 1997, 6).

Diverse Arbeiten (vgl. Schwarzer & Schmitz 1999; Schwarzer & Jerusalem 2001) deuten darauf hin, dass selbstwirksame Personen ihre Erfolgchancen bei objektiv unlösbaren Aufgaben, mit denen sie keine Erfahrungen hatten, höher einschätzten als weniger selbst-wirksame Personen: Sie arbeiteten länger und intensiver an der Lösung dieser Aufgaben und wurden durch Misserfolge weniger frustriert (vgl. dazu auch Seebauer 2007 im Bezug auf Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule).

Literaturangaben

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Korthagen, F. 1999. Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 22, no. 2/3, 191–207.
- Korthagen, F./Kessels, J. 1999. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, vol. 28, no. 4, S. 4–17.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. 1999. *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung*. Berlin. Freie Universität.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hg.) 2001. *Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität (Available: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/> (Accessed August 23rd 2016).
- Seebauer, R. 2007. *Verborgenes Praxiswissen und Professionalisierung. Studien zur schulpraktischen Ausbildung*. Berlin: AV.

Author

Renate Seebauer, PhD

Docentka, upokojena profesorica, Visoka šola za izobraževanje učiteljev Dunaj, Grenzackerstraße 18, 1100 Dunaj, Avstrija, e-pošta: renate_seebauer@hotmail.com
Assistant Professor, retired professor, University College of Teacher Education Vienna, Grenzackerstraße 18, 1100 Vienna, Austria, e-mail: renate_seebauer@hotmail.com



PRIMERJEVA ŠPORTNIH DEJAVNOSTI UČENCEV IZ MARIBORA IN NOVEGA SADA

JASMINA JANČIČ¹ & JURIJ PLANINŠEČ²

Potrjeno/Accepted
20. 11. 2018

¹ Osnovna šola Sladki Vrh, Sladki Vrh, Slovenija

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

KORRESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR

jurij.planinsec@um.si

Ključne besede:

gibalna dejavnost,
šolski šport,
Slovenija,
Srbija, učenci.

Keywords:

Sport activity,
school sport,
Slovenia,
Serbia, students.

UDK/UDC

796:373.3-
053.5(497.412:497.11)Novi
Sad)

Povzetek/Abstract Namen raziskave je bil ugotoviti, koliko in na kakšen način so športno dejavni učenci iz Maribora in Novega Sada ter ali obstaja razlika v športni dejavnosti učencev iz omenjenih mest. V raziskavo sta bila vključena 202 učenca 4., 5., 6. in 7. razredov osnovnih šol, in sicer 100 učencev iz Novega Sada ter 102 učenca iz Maribora; od tega je bilo 96 deklet in 106 fantov. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki so ga učenci izpolnjevali v maternem jeziku. Dobljene podatke smo obdelali s programom SPSS 21, pri tem smo uporabili χ^2 -preizkus in t-preizkus. Rezultati kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike med učenci iz Maribora in učenci iz Novega Sada pri obiskovanju športnih interesnih dejavnosti v šoli, pri športnem udejstvovanju z družinskimi člani ter v neorganiziranih športnih dejavnostih. Pri obiskovanju organiziranih izvenšolskih športnih dejavnosti pa ni bilo statistično pomembne razlike. Sklenemo lahko, da so učenci iz Maribora v povprečju športno dejavnejši kot učenci iz Novega Sada.

Comparison of sports activities among students from Maribor and Novi Sad The main aim of the study was to determine the extent of physical activity among students from Maribor and Novi Sad, the nature of such activity and whether there is a difference in the physical activities of students from these cities. The study involved 100 students from Novi Sad and 102 students from Maribor, who attended the 4th, 5th, 6th and 7th grades of elementary schools, of which 96 were girls and 106 boys. In order to collect data, we used a survey questionnaire that students completed in their mother language. The data was processed with the SPSS 21 program, using the χ^2 -test and t-test. The results show that there are significant differences between students from Maribor and students from Novi Sad in attending physical activities at school, physical activities with the family and in unorganized physical activity. There was no significant difference in attendance at organized physical activities. We can conclude that students from Maribor are more physically active than are students from Novi Sad.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.4.329-340.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0

Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Uvod

Na eni strani je za današnji način življenja značilen vse bolj sedeči življenjski slog. Na drugi strani pa se zavedamo, da je eden najpomembnejših dejavnikov, ki nam zagotavlja kakovostno življenje, vsekakor gibalna dejavnost. Ta je izredno pomembna predvsem za mlade in njihov razvoj, saj ohranja primerno raven telesne pripravljenosti, krepi in varuje zdravje ter prispeva k oblikovanju takšnih navad in vedenjskih vzorcev, ki zagotavljajo vseživljenjsko gibalno aktivnost (Bouchard, Blair, Haskell, 2012). Otroštvo in mladostništvo sta pri pridobivanju teh navad izjemno pomembni obdobji, zato je treba pravočasno poskrbeti, da se bodo mladi na gibalno aktivnost navadili ter prevzeli dejaven in zdrav način življenja (Planinšec, Pišot, Fošnarič, 2006; Strong idr. 2005).

Vedenjski vzorci športnega udejetvovanja in gibanja, ki jih človek pridobi v otroštvu, se ohranijo skozi celo življenje in sooblikujejo temelje za aktivno in zdravo življenje. Premalo športne dejavnosti ali pa napačno oziroma pretirano izvajanje gibalnih aktivnosti lahko negativno vpliva na otrokov razvoj, predvsem pa se lahko upočasnijo gibalni, socialni in čustveni razvoj otroka (World Health Organization, 2013).

Gibalno dejavnost predstavljajo prostovoljna, zavestna gibanja, izvedena z namenom doseganja ciljev na področju športa, vadbe ali katerem drugem področju človekovega delovanja (Hoffman, 2013). Športna dejavnost je podkategorija gibalne dejavnosti in predstavlja načrtovano, strukturirano, ponavljajočo se dejavnost, katere cilj je izboljšati in ohraniti zdravje in razvoj gibalnih kompetenc (World Health Organization, 2017). Sodobna priporočila navajajo, naj bodo otroci in mladostniki vsakodnevno gibalno aktivni vsaj eno uro ali več, pri čemer naj le-ta dosega zmerno do visoko intenzivnost, najmanj dvakrat tedensko pa naj bo aktivnost namenjena ohranjanju in izboljšanju moči ter gibljivosti (Landry, Driscoll, 2012).

Gibalna dejavnost je lahko tudi sredstvo, ki mladim omogoča neposredno vključevanje v okolje, v katerem živijo, hkrati pa jim omogoča pridobivanje bogatih izkušenj in doživetij, zlasti v otroštvu. Odrasli so zgled in s svojim vedenjem vplivajo na oblikovanje zdravega življenjskega sloga otroka oziroma mladostnika (Pišot in Planinšec, 2005), to pa posledično vpliva na vedenje odraslih. Med najpomembnejšimi dejavniki, od katerih je odvisno vključevanje otrok in mladostnikov v gibalne dejavnosti, je okolje, v katerem prebivajo (McCormack idr. 2011; Panter idr. 2017). Pri tem je pomembno tako individualno, družbeno kot

materialno oziroma grajeno okolje. Materialno okolje je torej eden od pomembnih dejavnikov športnega udejstvovanja, zato je treba vzpostaviti učinkovito in dostopno mrežo kakovostnih športnih objektov ter naravnih površin za šport. Dobro je treba izkoristiti tudi športne prostore v šolah, in sicer za potrebe mladih in tudi odraslih, predvsem izven pouka in šolskih delovnih dni. Na tak način je mogoče ustvariti povezave med športom v družini, šoli in društvih. Športnorekreacijski objekti morajo biti dostopni vsem skupinam prebivalstva. Urediti pa je treba tudi ustrezne varne poti do športnih površin. Celostni vidik športa in športne ozaveščenosti mora poudarjati urejenost naravnega prostora za športne namene (Nacionalni program športa v RS, 2014).

Vsekakor sodijo tudi športne površine med najpomembnejše dejavnike, od katerih je odvisna športna dejavnost otrok, zato morajo biti raznolike, zadostne po številu in dostopne (Norman idr., 2010). Športne površine v tehnično-arhitekturnem smislu pomenijo vse prostore in površine odprtega ali zaprtega stavbnega objekta, namenjenega za izvajanje določenih športnih dejavnosti (vadba, usposabljanje, tekmovanje, zabava). Športni objekti so lahko zasnovani in zgrajeni kot večnamenski kompleksi z različnimi napravami ter prostori, kot so športne dvorane, stadioni, rekreacijski centri, šolske ustanove za telesno vzgojo in podobno (Anastasovski, 2014).

V mestni občini Maribor je po podatkih iz leta 2011 skupno 326 vadbenih površin, na katerih je možno izvajati različne športne programe. Gre za različne športne objekte oziroma igrišča, telovadnice, dvorane, steze, bazene, hipodrom, smučišča, strelišča, tekaška proge in dvorane za fitness, s katerimi razpolaga Maribor, in so namenjeni za izvajanje rednih športnih programov, športni rekreaciji, preventivni ter korektivni zdravstveni vzgoji (Kosi, 2011). V Novem Sadu je veliko športnih objektov, ki omogočajo izvajanje različnih oblik športnih dejavnosti za vse starostne skupine, prevladujeta pa dva velika športna centra, to sta Športni in poslovni center Vojvodina – SPENS ter Športni center Sajmište. Omeniti je treba tudi nogometni stadion Karadorđe ter novosadsko plažo Štrand. V mestu je še mnogo športnih objektov, kot so Športni center Slana Bara, Stadion Derelinara, hipodrom ter drugi, po podatkih Pokrajinskega sekretariata za sport i omadinu je registriranih 451 športnih in rekreacijskih društev ter klubov (<https://www.sio.vojvodina.gov.rs/index.php/en/>).

Raziskav, v katerih bi primerjali športno dejavnost otrok v Sloveniji in Srbiji, praktično ni. Še najbližje temu področju sta dve raziskavi, v katerih so primerjali gibalne sposobnosti slovenskih ter srbskih otrok in mladostnikov. Pri tem so bili

fantje iz Beograda v vseh testih gibalnih sposobnosti, razen v gibljivosti, boljši od vrstnikov iz Ljubljane. Po drugi strani pa so bila v vseh testih boljša dekleta iz Ljubljane. Ugotovitve so avtorji pojasnili s poznejšim zorenjem fantov iz Ljubljane in njegovim učinkom na razvoj gibalnih sposobnosti (Jurak idr., 2011). V drugi podobni raziskavi so ugotovili, da so bili slovenski fantje in slovenska dekleta v dveh testih gibalnih sposobnosti, skoku v daljino z mesta in vesi v zgibi boljši kot srbski vrstniki. Poleg tega so bile razlike med učenci obeh držav večje pri 9-letnikih kot pri 14-letnikih (Jurak idr., 2015). V obeh raziskavah ugotavljajo, da imajo slovenski in srbski učenci bolj razvite gibalne sposobnosti kot njihovi vrstniki iz drugih evropskih držav. Pri teh dveh raziskavah je treba upoštevati, da je šlo za primerjavo gibalnih sposobnosti, in ne za primerjavo športne dejavnosti. Vemo pa, da so gibalne sposobnosti v veliki meri odvisne od športne dejavnosti, zato lahko sklepamo, da so športno dejavnejši otroci in mladostniki tudi gibalno sposobnejši.

Najpomembnejši razlog, da smo opravili pričujočo raziskavo, je bil, da študij, v katerih bi neposredno primerjali športno dejavnost otrok iz Slovenije in Srbije, konkretno iz Maribora in Novega Sada, še ni. Zato je bil glavni namen študije ugotoviti, koliko in na kakšen način so športno dejavni učenci iz Maribora in Novega Sada ter ali obstaja razlika v športni dejavnosti učencev iz omenjenih mest. Upošteva posebnosti okolja, predvsem materialnih pogojev za izvajanje športnih dejavnosti, iz katerega izhajajo otroci, vključeni v raziskavo, lahko pričakujemo, da ne bo posebnih razlik v nobeni izmed oblik športne dejavnosti med otroki iz Maribora in Novega Sada, in da so dečki aktivnejši od deklet.

Metode

Vzorec

Raziskavo smo izvedli na neslučajnostnem in priložnostnem vzorcu 202 učencev, ki so obiskovali 4., 5., 6. in 7. razred osnovnih šol, iz Maribora 102 učenca, iz Novega Sada pa 100 učencev, od tega je bilo 96 deklet, fantov pa 106. V raziskovalni vzorec je bilo zajetih 90,1 % otrok, ki so živeli v mestu, drugi na podeželju.

Postopki in organizacija zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik (Planinšec, Pišot in Fošnarič, 2006), s katerim smo dobili podatke o športni dejavnosti in preživljanju prostega časa otrok. Vprašalnik je bil anonimen, učenci pa so ga izpolnjevali v maternem jeziku. Tiskane anketne vprašalnike smo razdelili na šolah v Mariboru in v Novem Sadu, kjer smo izpolnjene vprašalnike tudi prevzeli.

Metode obdelave podatkov

Podatki so bili obdelani s programom SPSS 21, pri tem smo uporabili deskriptivno statistiko, χ^2 -preizkus ter t-preizkus. Statistično značilnost razlik smo ugotavljali na ravni tveganja $p < 0,05$.

Rezultati in razprava

Iz tabele 1 je razvidno, da otroci iz Maribora v povprečju obiskujejo športne interesne dejavnosti v šoli slabi dve uri na teden, otroci iz Novega Sada pa nekaj manj kot eno uro na teden. Rezultat t-preizkusa je pokazal, da obstaja statistično pomembna razlika pri obiskovanju športnih interesnih dejavnosti med otroki iz Maribora in Novega Sada ($P = 0,006$).

Tabela 1: Sodelovanje v interesnih športnih dejavnosti glede na kraj obiskovanja osnovne šole (ure na teden)

Kraj obiskovanja šole	Sodelovanje v športnih interesnih dejavnosti v OŠ				
	N	AS	SO	t-preizkus	
				t	p
Maribor	70	1,96	2,81	2,785	0,006
Novi Sad	26	0,99	2,08		

Dobljeni rezultati kažejo, da je delež otrok, ki v šoli obiskuje športne interesne dejavnosti v Mariboru, bistveno večji kot v Novem Sadu. Ugotavljamo, da je pri nas dobra in kakovostna ponudba športnih interesnih programov, ki otroke pritegne. Otroci so kot interesno dejavnost v šoli navedli tudi sodelovanje v programu *Zdrav življenjski slog* (20,3 %), česar v Novem Sadu nimajo, kjer je največ anketirancev izbralo nogomet, sledita mu košarka in odbojka.

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da otroci iz Maribora za organizirane športne dejavnosti porabijo več časa kot vrstniki iz Novega Sada, in sicer povprečno tri ure in pol na teden. V Novem Sadu pa obiskujejo organizirane športne dejavnosti povprečno dobri dve uri in pol na teden. Kljub temu da med otroki iz Maribora in Novega Sada ni statistično pomembne razlike ($p = 0,064$), pa lahko rečemo, da obstaja tendenca statistično pomembne razlike. V Mariboru se otroci organizirano največ ukvarjajo z nogometom, gimnastiko in plesom, v Novem Sadu pa z borilnimi športi (karate, aikido, taekwondo, judo, boks), odbojko in nogometom.

Tabela 2: Sodelovanje v organiziranih športnih dejavnostih glede na kraj obiskovanja osnovne šole (ure na teden)

Kraj obiskovanja šole	Sodelovanje v organiziranih športnih dejavnostih				
	N	AS	SO	t-preizkus	
				t	p
Maribor	59	3,50	3,73	1,860	0,064
Novi Sad	53	2,60	3,10		

Rezultati naše raziskave kažejo, da 55,4 % otrok obiskuje organizirane športne dejavnosti, to je manj, kot ugotavljata Pišot in Zurc (2004). Po podatkih njune raziskave je bilo v organizirano obliko prostočasne gibalne/športne dejavnosti vključenih 70 % učencev iz Slovenije. V drugi raziskavi pa avtorica Zurc (2011) navaja, da je 50,8 % učencev v prostem času gibalno dejavnih v organizirani obliki, torej v društvih, pod strokovnim vodstvom, v športnih klubih, 49,2 % učencev pa v neorganizirani obliki.

Tabela 3 prikazuje tedensko športno udejstvovanje z družinskimi člani. Rezultati kažejo, da se otroci v Mariboru športno več udeležujejo z družinskimi člani, v povprečju kar dobre tri ure in pol na teden, v Novem Sadu pa v povprečju le slabo uro. Rezultati t-preizkusa so pokazali, da obstaja statistično pomembna razlika ($p = 0,00$).

Tabela 3: Športno udejstvovanje z družinskimi člani glede na kraj obiskovanja osnovne šole (ure na teden)

Kraj obiskovanja šole	Športno udejstvovanje z družinskimi člani				
	N	AS	SO	t-preizkus	
				t	p
Maribor	70	3,58	4,08	5,174	0,000
Novi Sad	19	0,96	3,01		

Rezultati kažejo, da je v Novem Sadu le 19 % otrok športno aktivnih skupaj z družinskimi člani, v Mariboru pa kar 68,6 %. To, da se v Mariboru otroci bistveno več športno udeležujejo z družinskimi člani kot v Novem Sadu, kaže na obstoj pomembnih razlik v življenjskem slogu družin. V Novem Sadu se v družinskem krogu največ ukvarjajo z nogometom in košarko, medtem ko je v Mariboru najbolj priljubljeno kolesarjenje, sledijo pa mu sprehod, pohodništvo ter nogomet.

Raziskava, ki so jo opravili Strel, Završnik, Pišot, Zurc in Kropelj (2005), je pokazala, da je 35 % otrok v 4. razredu športno dejavnih zaradi igre, zabave in sprostitve. Športna dejavnost s prijatelji narašča z otrokovo starostjo, saj je v tem

otrokovem obdobju vedno manj športnega udejstvovanja z družinskimi člani. To je nekoliko izraziteje pri dečkih kot pri deklicah.

Rezultati v tabeli 4 kažejo, da se otroci iz Maribora povprečno ukvarjajo z neorganiziranimi športnimi dejavnostmi 3,82 ure na teden. Medtem se otroci iz Novega Sada ukvarjajo z neorganiziranimi športnimi dejavnostmi v povprečju dobri dve uri na teden. Rezultati t-preizkusa so pokazali obstoj statistično pomembne razlike med tedenskim udejstvovanjem z neorganiziranimi športnimi dejavnostmi v Mariboru in Novem Sadu.

Tabela 4: Sodelovanje v neorganiziranih športnih dejavnostih glede na kraj obiskovanja osnovne šole (ure na teden).

Kraj obiskovanja šole	Sodelovanje v neorganiziranih športnih dejavnostih				
	N	AS	SO	t-preizkus	
				t	P
Maribor	74	3,82	4,388	2,562	0,011
Novi Sad	42	2,35	3,756		

Med dejavnostmi, ki so jih navajali otroci iz Maribora, je na prvem mestu nogomet, sledijo pa mu kolesarjenje, tek, košarka, sprehod in športne igre. Tudi v Novem Sadu so najpogosteje navajali nogomet, sledijo pa košarka, odbojka in športne igre. Raziskava avtoric Živković, Marković in Stamenković (2013) je pokazala, da je med učenci v Beogradu najpopularnejši nogomet (12,74 %), sledijo odbojka (10,48 %), košarka (7,27 %), folklorni plesi (5,39 %), tenis (2,89 %) ter plavanje (2,19 %). Gregorc in drugi (2013) pa so ugotovili, da so pri slovenskih 14-letnikih v prostem času najbolj popularne dejavnosti, kot so tek (28,6 %), odbojka (19,6 %), hitra hoja (17,9 %), nogomet (16,1 %), košarka in kolesarjenje (14,3 %).

Rezultati v tabeli 5 kažejo, da so si odgovori otrok glede na kraj bivanja pri sorojencih podobni, tukaj ni statistično pomembnih razlik. Bratje in sestre se povprečno s športom ukvarjajo redno, tako v Mariboru (52,0 %) kot v Novem Sadu (60 %). Prijatelji se v največji meri s športom ukvarjajo redno, tako v Mariboru (70,6 %) kot v Novem Sadu (75,0 %), sledijo jim prijatelji, ki se občasno ukvarjajo s športom, najmanj pa je takšnih, ki se s športom ne ukvarjajo. V tem primeru obstaja statistično pomembna razlika. Očetje anketirancev iz Maribora so najbolj športno aktivni (45,1 %), sledijo jim očetje, ki se s športom ukvarjajo občasno (41,2 %). V Novem Sadu pa je največ očetov, ki se s športom ukvarjajo občasno (37,0 %), sledijo jim tisti, ki se s športom ne ukvarjajo (33,0 %). Tako kot pri očetih v Mariboru in Novem Sadu tudi pri materah obstaja statistično pomembna razlika.

Matere se v največji meri s športom ukvarjajo občasno, tako v Mariboru (55,9 %) kot v Novem Sadu (39,0 %). V Novem Sadu jim sledijo matere, ki se s športom ne ukvarjajo (36,0 %), v Mariboru pa matere, ki so redno športno aktivne (34,3 %).

Tabela 5: Frekvenca (f) ter strukturni odstotek (f %) športne dejavnosti družinskih članov ter najboljšega prijatelja glede na kraj obiskovanja šole

Družinski člani in prijatelji	Pogostost športne dejavnosti	Kraj obiskovanja šole				χ^2 -preizkus
		Maribor		Novi Sad		
		f	f %	f	f %	
Očetje	redno	46	45,1 %	30	30,0 %	$\chi^2 = 11,596$ g = 2 P = 0,003
	občasno	42	41,2 %	37	37,0 %	
	nikoli	14	13,7 %	33	33,0 %	
Matere	redno	35	34,3 %	25	25,0 %	$\chi^2 = 20,649$ g = 2 P = 0,000
	občasno	57	55,9 %	39	39,0 %	
	nikoli	10	9,8 %	36	36,0 %	
Bratje in sestre	redno	53	52,0 %	60	60,0 %	$\chi^2 = 3,361$ g = 2 P = 0,186
	občasno	33	32,4 %	21	21,0 %	
	nikoli	16	15,7 %	19	19,0 %	
Prijatelji	redno	72	70,6 %	75	75,0 %	$\chi^2 = 7,495$ g = 2 P = 0,024
	občasno	27	26,5 %	15	15,0 %	
	nikoli	3	2,9 %	10	10,0 %	

Med najpomembnejše dejavnike okolja, ki pozitivno vplivajo na gibalno dejavnost otrok, sodi zagotovo družina. Po podatkih (Zurc 2011) se največ mater in očetov uvršča v skupino gibalno dejavnih večkrat tedensko, in sicer 37,9 % očetov in 40,6 % mater, 23,5 % mater ter 30,8 % očetov v skupino vsakodnevno dejavnih, gibalno nedejavnih je 3,4 % mater in 4,6 % očetov. Moore, Lombardi, White, Campbell, Oliveria, Ellison (1991) so ugotavljali verjetnost med gibalno dejavnostjo otrok in gibalno dejavnost staršev. Če je oče dejaven, je verjetnost, da bodo otroci gibalno dejavni, večja za 3,5-krat, če je mati dejavna, je verjetnost večja za 2-krat, če sta oba starša dejavna, pa je verjetnost večja za 5,8-krat.

Sklep

Glavni namen pričujoče raziskave je bil ugotoviti, koliko in na kakšen način so športno dejavni učenci iz Maribora in Novega Sada ter ali obstaja razlika v športni dejavnosti učencev iz omenjenih mest. Rezultati kažejo, da več kot polovica učencev (52,5 %) ne obiskuje športnih interesnih dejavnosti v osnovni šoli ter da učenci iz Maribora obiskujejo športne interesne dejavnosti v povprečju uro več na teden kot vrstniki iz Novega Sada. Ugotovili smo, da več kot polovica učencev (55,4

%) obiskuje organizirane športne dejavnosti v prostem času, pri tem med otroki iz Maribora in Novega Sada ni statistično pomembnih razlik. Zanimivo je, da se, v celoti gledano, 55,9 % otrok v okviru družine športno ne udeležuje. Otroci iz Maribora se športno udeležujejo z družinskimi člani v povprečju dobri dve uri in pol več na teden kot učenci iz Novega Sada. Z neorganiziranimi športnimi dejavnostmi se ukvarja 57,4 % otrok, pri tem so učenci iz Maribora slabo uro in pol več aktivni kot učenci iz Novega Sada.

Zaključki, do katerih smo prišli, so na nek način skladni z dosedanjimi raziskavami (Planinšec, 2003; Pišot in Zurc, 2004; Strel, Završnik, Pišot, Zurc in Kropelj, 2005; Kropelj, 2007; Zurc, 2011; Đokić, 2014). Številne raziskave so namreč pokazale, da je večina otrok športno aktivnih in da je več takih, ki se s športno dejavnostjo ukvarjajo v organiziranih oblikah, takšna vadba je tudi najbolj kakovostna. Pravilno organizirana in strokovno usmerjena športna vadba je zagotovo najbolj koristna.

Tako kot je po eni strani spodbudno, da se veliko otrok ukvarja z različnimi oblikami športne dejavnosti, pa je po drugi strani zaskrbljujoče, da je še vedno prevelik delež otrok, ki niso športno aktivni. In ravno o teh bi morali več razmišljati, predvsem pa jih v šoli spodbujati k vključevanju v različne interesne športne dejavnosti. Kot so pokazale raziskave, je športna dejavnost zelo pomembna za otrokov razvoj, zato bi morali vzgojitelji, učitelji in starši še bolj poudarjati pomen gibanja ter tudi z lastnim zgledom otrokom približati zdrav življenjski slog. Učenci so v šolah vse bolj obremenjeni, zato bi bilo treba uvesti več gibalne aktivnosti, ki jim nudi razbremenitev. Otroke je treba spodbujati ter jim približati čim več dejavnosti, da lahko sami izberejo tiste, s katerimi se bodo z veseljem ukvarjali. Če jim že v zgodnjem otroštvu privzgojimo veselje in ljubezen do gibanja, obstaja večja verjetnost, da se bodo s tem ukvarjali tudi kasneje.

Summary

The most important rationale behind this research was the lack of studies directly comparing physical activity among students from Maribor and Novi Sad. The main aim of the study was to determine how physically active these students were and in what activities, and whether there was a difference in physical activity among students from Maribor and Novi Sad. The research was carried out on a random, informal sample of 202 students who attended the 4th, 5th, 6th and 7th grades of elementary school; 102 students were from Maribor and 100 were from Novi Sad, of which 96 were girls and 106 were boys. 90.1% of the students were from urban areas, while the others came from rural areas. For data collection, we used a survey

questionnaire (Planinšec, Pišot and Fošnarič, 2006), which provided data about physical activities and leisure time for children. The questionnaire was anonymous and completed by students in their mother language. The data were processed with the SPSS 21 program, using descriptive statistics, the χ^2 -test and t-test. Statistical significance was set at an alpha level of 0.05. The results show that there are significant differences between students from Maribor and those from Novi Sad in attending physical activities in school, physical activities with the family and in unorganized physical activity. There was no significant difference in attendance at organized physical activities. We can conclude that students from Maribor are more physically active than are students from Novi Sad. Furthermore, more than half the students (52.5%) do not participate in physical activities in elementary school, and students from Maribor participate in physical activities for an hour a week more, on average, than their peers from Novi Sad. We found that more than half the students (55.4%) attend organized physical activities in their leisure time, with no statistically significant differences between students from Maribor and those from Novi Sad. Interestingly, 55.9% of students do not participate in physical activities with their families. On average, students from Maribor engaged in physical activity with family members for two-and-a-half hours a week more than did students from Novi Sad. 57.4% of students are involved in unorganized physical activities, while students from Maribor are less than half an hour more active than their counterparts from Novi Sad. These results are consistent with other research (Planinšec, 2003; Pišot and Zurc, 2004; Kropelj, 2007; Zurc, 2011; Đokić, 2014). Studies have shown that most children are physically active in organized activities. Properly organized and professionally focused physical exercise is the most beneficial. However, there are many students who are not physically active. We should encourage them to participate in various physical activities in school and in their leisure time. As research has shown, physical activity is very important for children's development and health; therefore, adults, especially teachers and parents, should emphasize the importance of physical activity and bring the healthy lifestyle closer to children. Students are becoming more and more burdened by schoolwork, so it is necessary for them to participate in a range of physical activities.

Literatura

- Anastasovski, I. (2014). Organizovanje sportskih aktivnosti. Dostopno: <http://savremeni-sport.com/teorija-sporta/sportski-menadzment/10/300/organizovanje-sportskih-aktivnosti>. (Pridobljeno 5. 10. 2018.)
- Bouchard, C., Blair, S. N., Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health*. 2nd Ed. Champaign: Human Kinetics.
- Đokić, Z. (2014). Procena fizičke aktivnosti učenika uzrasta 11 godina. *TIMS Acta*, 8, 61–69.

- Gregorc, J., Karpljuk, D., Meško, M., Štihec, J., Videmšek, M., Videmšek, T. (2013). Športna dejavnost, učni uspeh in samopodoba štirinajstletnih učencev in učenk. *Šport*, 61 (3/4), str. 32–38.
- Hoffman, S. (2013). *Introduction to Kinesiology* - 4th Edition. Champaign: Human Kinetics.
- How much do Europeans exercise? Dostopno: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170302-1> (Pridobljeno 20. 9. 2018.)
- Jurak, G., Milanović, I., Radisavljević, J. S., Sorić, M., & Kovač, M. (2015). Some indicators of fatness and motor fitness in Slovenian and Serbian children. *Int. J. Morphol.*, 33 (2), 420–427.
- Jurak, G., Radisavljević J. S., Milanović, I., Strel, J., Leskošek, B., Kovač, M. (2011). The comparison of physical fitness of 13-year-old students from Ljubljana and Belgrade. V Prskalo, I. (ur.), Novak, D. (ur.). *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću – kompetencije učenika = Physical education in the 21st century – pupils' competencies: zbornik radova = proceedings book*. [Zagreb]: Hrvatski kineziološki savez. 2011, str. 219–229.
- Kosi, M. (2011). *Smernice za razvoj športa v Mestni občini Maribor (Raziskovalno poročilo)*. Maribor: Mestna občina Maribor.
- Kropej L, V. (2007). *Povezanost gibalne/športne aktivnosti otrok z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana.
- Landry, B.W., Driscoll, S.W. (2012). Physical Activity in Children and Adolescents. *PM&R Journal*, 4 (11), 826–832.
- McCormack, G. R., Giles-Corti, B., Timperio, A., Wood, G., Villanueva, K. (2011). A cross-sectional study of the individual, social, and built environmental correlates of pedometer-based physical activity among elementary school children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8 (30), 1–11.
- Moore, L. L., Lombardi, D.A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., and Ellison, S. A. (1991). Influence of parent's physical activity levels on young children. *Journal of Pediatrics*, 118 (2), 215–219.
- Nacionalni program športa v Republiki Sloveniji 2014–2023*. (2014). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Norman, G. J., Adams, M. A., Kerr, J., Ryan, S., Frank, L. D., Roesch, S. C. (2010). A latent profile analysis of neighborhood recreation environments in relation to adolescent physical activity, sedentary time, and obesity. *J Public Health Manag Pract.* 16 (5), 411–419.
- Panter, J., Guell, C., Prins, R., Ogilvie, D. (2017). Physical activity and the environment: conceptual review and framework for intervention research. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.* 14 (156), 1–13.
- Pišot, R., Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Annales.
- Pišot, R., Zurc, J. (2004). Gibalna/športna aktivnost pri učencih in učenkah drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. *Pedagoška obzorja.* 19 (1), 28–37.
- Planinšec, J. (2003). Ugotavljanje gibalne dejavnosti mlajših otrok/Assessment of physical activity of young children. *Zdravstveno varstvo*, 1 (42), 58–65.
- Planinšec, J., Pišot, R., Fošnarčič, S. (2006). Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 21 (3/4), 3–14.
- Pokrajinski sekretariata za šport i omadino. Dostopno: <https://www.sio.vojvodina.gov.rs/index.php/en/> (Pridobljeno 1. 10. 2018.)
- Strel, J., Završnik, J., Pišot, R., Zurc, J. in Kropej, V. L. (2005). Ocena gibalne/športne aktivnosti ter zdravja otrok in mladostnikov. V J. Završnik in R. Pišot (Eds.), *Gibalna/športna aktivnost za*

- zdravje otrok in mladostnikov*, (str. 31–89). Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave.
- Strong, William B., Malina, Robert M., Blimkie, Cameron J., Daniels, Stephen R., Dishman, Rodney K., Gutin, Bernard, Hergenroeder, Albert C., Must, Aviva, Niwon, Patricia A., Pivarnik, James M., Rowland, Thomas, Trost, Stewart, Trudeau, Francois. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146 (6), 732–737.
- World Health Organization, (2013). *Global Health Observatory: NCD mortality and morbidity*. Dostopno: http://www.who.int/gho/ncd/mortality_morbidity/en/index.html (Pridobljeno 15. 9. 2018.)
- World Health Organization. (2017). *How much of physical activity is recommended?* Dostopno: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/> (Pridobljeno 15. 9. 2018.)
- Zurc, J. (2011). Gibalna aktivnost slovenskih otrok. V *Etiologija in patologija debelosti*: zbornik prispevkov z recenzijo, (ur.) Avberšek Lužnik, I., Skela Savič, B., Skinder Savič, K., 162–174. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice.
- Živković, M., Marković, M., Stamenković, M. (2013). Angažovanost dece u sportu na teritoriji Beograda. *Glasnik Antropološkog društva Srbije/Journal of the Anthropological Society of Serbia*, 1 (48), 129–136.

Avtorja

Jasmina Jančič, mag. prof. raz. pouka

Osnovna šola Sladki Vrh, Sladki Vrh 8a, 2214 Sladki Vrh, Slovenija, e-pošta: jasmina.jancic@os-sladki-vrh.si

Elementary School Sladki Vrh, Sladki Vrh 8a, 2214 Sladki Vrh, Slovenija, e-mail: jasmina.jancic@os-sladki-vrh.si

Dr. Jurij Planinšec

Redni profesor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: jurij.planinsec@um.si

Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: jurij.planinsec@um.si



DAILY PHYSICAL ACTIVITY OF SAAMI PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN NORTHERN NORWAY

ØYVIND BØTHUN¹ & HERBERT ZOGLOWEK²

Potrjeno/Accepted
28. 11. 2018

¹ UiT – The Arctic University of Norway, Campus Alta, School of Sport Science

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

¹ UiT – The Arctic University of Norway, Campus Alta, School of Sport Science

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

herbert.zoglowek@uit.no

Keywords:

WHO
recommendation,
activity measurement,
moderate-to-vigorous
physical activity,
sedentary lifestyle.

Abstract/Povzetek The primary aim of the study was to measure and compare daily physical activity among young people in the most northern part of Europe where the ethnic minority, the Saami people. The research population was 6-, 9- and 15-year old children in Saami majority municipalities (N=180). In this article, we present and discuss the results of a cross-sectional study of physical activity among children of primary school age. No significant differences were found when results were compared with the same age group throughout Norway, or in other European countries. The results in total indicate that global trends towards a comfortable, rather sluggish lifestyle will not stop, even when the local and regional conditions favour a different, more active and health-promoting lifestyle.

Ključne besede:

priporočila svetovne
zdravstvene organizacije
– WHO,
merjenje dejavnosti,
zmerna do živahna
telesna dejavnost.

Dnevne telesne dejavnosti samijskih šolarjev s severa Norveške Cilj študije je bil izmeriti in primerjati dnevne telesne dejavnosti mladih v najsevernejšem delu Evrope, kjer živijo pripadniki etnične manjšine, ljudstva Sami. Raziskovalna populacija so bili 6, 9 in 15 let stari otroci v samijski osnovni šoli (N = 180). V članku predstavljamo in obravnavamo rezultate medsektorske raziskave telesne dejavnosti osnovnošolskih otrok, pri čemer v primerjavi z drugimi otroki iste starostne skupine na Norveškem ali v drugih evropskih državah ni bilo mogoče najti pomembnih razlik. Rezultati v celoti kažejo, da se globalni trendi v smeri udobnega, precej počasnega življenjskega sloga ne bodo ustavili tam, kjer bi lokalni in regionalni pogoji dajali prednost bolj dejavnemu in zdravemu življenjskemu slogu.

UDK/UDC

796:373.3-
053.5(481.7)

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.4.341-356.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0

Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Introduction

Physical activity is a complex phenomenon that can be defined as any body movement produced by skeletal muscles that requires energy expenditure. It is not the same as physical training, though training can be a form of physical activity, along with working, playing, carrying out household chores, travelling and engaging in recreational pursuits (WHO, 2010). Physical activity can form part of everyday life, for instance by moving from one place to another; part of a person's work; part of their leisure time, and finally, it is a health-promoting factor. This latter aspect is particularly important during the growth and development phases in childhood and adolescence.

Since, in general, the proportion of low-activity activities has steadily increased, and insufficient physical activity is recognized worldwide as one of the leading risk factors for death, the WHO felt obliged to give recommendations for a level of daily physical activity time that has a health-promoting effect. One of the recommendations for children and adolescents aged 5 to 17 years is that they should do at least 60 minutes of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) daily (WHO, 2010; Directorate of Health, 2014a).

The status of physical activity in Norway reveals what is, in a way, a paradoxical situation: on the one hand, the living conditions in Norway have become more and more leisure-friendly. Cities, municipalities and the state spend enormous resources to provide and extend opportunities for movement and active play, especially for children and adolescents. Schools and many sports organizations offer a varied range of physical activities, and annual reports show that 93% of children and adolescents are or have been members of a sport club (Norges Idrettsforbund, 2016). On the other hand, natural physical activity, i.e. movement in everyday life, has been diminishing among children and adolescents in recent decades in a way that has been alarming those responsible for public health for years. The Directorate of Health survey shows that children and adolescents in Norway rest more than they once did and spend less time on physical activity (Andersen et al., 2012). It seems that the overall physical activity level is worryingly low, perhaps with the exception of the youngest members of the population. Several surveys show that children and adolescents in Norway spend more time on sedentary and screen-based activities than the corresponding group did 10 and 20 years ago

(Directorate of Health, 2014b). Viewed from a public health perspective, this is one of the major challenges for the (health) future of children and young people.

Most likely, one reason for this development is attributable to structural changes in society that contribute to reducing physical activity requirements in daily life. Even though Norwegians spend more time on workouts and training, everyday activity has been reduced. This has resulted in large groups of the population being characterized as inactive. The car replaced the bicycle. A modern family often has two cars for all its activities (Vaage, 2009). This trend also appears among children and adolescents. They live a more sedentary life than they did a few decades ago. Internet, computer games, TV, smart phones, driving to and from school and leisure activities are to blame for this. It seems that there is less time for free play in the everyday lives of children and young people. Norwegian boys between the ages of 11 and 16 often spend 40 hours a week in front of various monitors. Girls are even less physically active than boys. Measurement of physical activity shows that pupils in Oslo schools are more active during school time than in their leisure time (Andersen, 2008). At the same time, physical education in school is under pressure. The demand for increased knowledge in other subjects repeatedly calls into question the need for (more) sports lessons, even though physical education is often the only opportunity for many children to engage in versatile activity.

Based on recommendations from the WHO on the health-enhancing levels of activity, Norway is at about the same level as other European countries. This means many young people do not reach the health-enhancing level of 60 min/day of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) (WHO, 2010, p.20), despite their partly high participation in sports. The results of the WHO study with self-reported data show that only 15% of 15-year-olds in Europe reach this minimum recommendation (Currie et al., 2012). In the questionnaire, MVPA was defined as “any activity that increases your heart rate and makes you get out of breath some of the time” (Currie et al., 2012, p.129). The self-reporting of Norwegian pupils on this matter indicates about 9% of girls and 12% of boys. That is below the European average.

The Norwegian School of Sport Sciences, in cooperation with the Norwegian Institute of Public Health, has conducted two large surveys (ungKan1 (2005-2006) and ungKan2 (2011-2012)) of physical activity levels and activity habits, on a representative sample of 3000 children and adolescents. The results of the last

survey (2011-2012), based on another method, show better results than in the European survey. Approximately 50% (43% of girls and 58% of boys) in the group of 15-year-olds fulfil the recommendation of minimum moderate physical activity for 60 min/day (Andersen et al., 2012). In addition, and as an extension of these national studies, the purpose of our survey is to map current activity habits among 6-, 9- and 15-year-olds in Saami majority municipalities. The Saami people are an ethnic minority living in northern Norway, a situation which, not least because of their nomadic-peasant tradition, has instilled in them a special relationship with nature and nature-related activities. The purpose of this paper is to describe the movement situation and activity patterns of pupils of an ethnic minority in Europe, particularly their daily level of activity, to identify possible sociodemographic differences by gender and age, and compare these with data from the rest of the country.

Method

Design

The method used in this study is a cross-sectional survey. The survey is based on two different sets of data. The first data set was collected by questionnaire, the second by activity measurement, with the use of an accelerometer. Because of the particular character of the issue, it was considered necessary to perform a triangulation to compensate for some disadvantages of each method. For example, although the accelerometer has been thoroughly tested for validity and reliability (Hansen, 2013), one disadvantage is that it cannot be used in water. The activity gauge can say a lot about the activity level and activity pattern, regardless of the types of activities. On the other hand, self-reported data can have some weaknesses in objectivity, thus hindering objective measurement.

The participants wore the accelerometer around their bodies for seven consecutive days. The questionnaire about the pupils' leisure and activity habits was answered at school.

This design provides important information on both physical activity and sedentary lifestyles, and makes it relatively easy to calculate statistically where the respondents are in relation to the recommended levels of daily physical activity.

Participants

The researchers applied the same selection criteria as those of the 2011-2012 national study ungKan2 (Andersen et al., 2012). Various differentiations were made in this national study, but the ethnic minority of the Saami has not been specifically studied or examined. Therefore, special attention is paid to pupils in four Saami majority municipalities. The data was obtained from primary school pupils, more precisely 6-, 9- and 15-year-olds from Kautokeino, Karasjok, Tana and Porsanger (see Fig.1). Both the survey and the activity measurement test were conducted in the 2014/2015 school year. According to school enrolment lists (Statistics Norway, 31.08.2014), it includes 414 pupils in total.

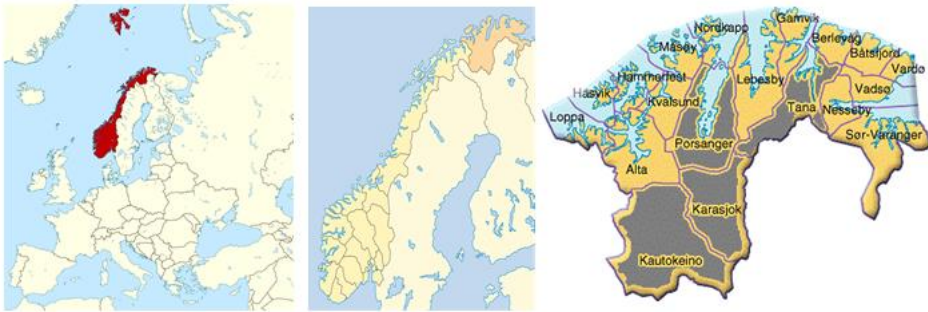


Figure 1: The Saami majority municipalities in Finnmark.

Participation was voluntary, upon approval by school authorities and written consent of the parents. One hundred and forty-one pupils participated in the activity measurement and 180 pupils in the survey (see Table 1).

Table 1: Total number and percentage of participating pupils

	Age 6	Age 9	Age 15	Total
Kautokeino	38	33	34	105
Karasjok	27	36	39	102
Tana	24	29	38	91
Porsanger	37	36	43	116
Invited to participate (sum)	126	134	154	414
Positive answer and included in the survey	43	69	68	180
Participation percentage	34.1 %	51.5 %	44.1 %	43.5 %

Procedures and analysis

After receiving letters of agreement, the contact persons at the schools contacted the teachers and the participants to conduct the survey. The pupils could choose to answer in Norwegian or Saami; the youngest pupils were helped to understand and to fill out the survey. The use of the accelerometer was explained; it was then placed on the left hip of all participating pupils. The accelerometer was to be used all the time for seven days, except when sleeping or when the body was in contact with water.

The accelerometer

The accelerometer is a small electronic monitor that is attached to the body with an elastic belt. It measures all physical activity and movement. It can be worn around the body without affecting the person's natural movement pattern. The accelerometer detects all motion to which it is exposed, and it filters out activity that is beyond natural human movement. The measuring device was pre-set to certain settings, which were similar to those used in the national study (Andersen et al., 2012). It was to measure physical activity for seven days, every day from 06:00 until 24:00. The epoch period was 10 seconds (every 10 seconds the activity level was measured). Activity measurement began the day after the device was handed out to the participants.

The accelerometer also has a built-in clock, which allows time-setting and recording. This also means that subsequent analysis can view activities on certain days or at particular times of the day. For statistical analysis, the accelerometers were added to the ActiLife software (ActiGraph, Pensacola, FL, USA).

Health-enhancing level of activity

The main aim of this study was to determine whether participants met the recommendation of the Norwegian Directorate of Health. In order for the physical activity to be registered within the recommendation, it must be of moderate or vigorous intensity (Directorate of Health, 2014a). Activity levels were placed in different categories based on the number of counts recorded per minute. The limit values for the categories were identical to those used by the Norwegian Directorate of Health (Andersen et al., 2012). In order for the activity to fall within the recommendation of the Directorate of Health, it must be considered as at least

moderate. To identify who meets the recommendation for physical activity, the number of minutes with over 2000 counts per minute were summed and then divided by the number of days with valid meter registrations. If daily minutes of physical activity of at least moderate intensity exceeded 60, it was considered that the person had satisfied the recommendation. This operationalization of the recommendation for physical activity corresponds to the need for a certain amount of physical activity to achieve health benefits (Hansen, 2013). Table 2 shows the division between different activity categories.

Table 2: Limit values of counts per minute and physical activity categories (Andersen et.al., 2012).

Category	Counts per minute	Example of activity
Inactive	0-99	Driving a car, watching TV, playing computer games
Light intensity	100-1999	Walking slowly, playing with children or doing housework
Moderate intensity	2000-5999	Walking briskly or easy running
Vigorous intensity	6000 or more	Running, swimming or cycling 15 km/h or more, sports activities

Criteria for inclusion in the statistical analysis: A day was valid if activity was registered for at least 8 hours, and there had to be a minimum two valid registration days.

Questionnaire

The questionnaire is, in large part, taken from the national study ungKan 2 (Andersen et al., 2012). It aims at mapping physical activity habits, transport habits and time spent in front of screens. Most of the questions were identical; those that were not necessarily relevant to this study were removed, and questions that were needed to address our issues were added. In addition, questions were related to local activities that are specific to the region. These concerned participations in reindeer breeding, racing, ice fishing and various snowmobile activities.

The questionnaire consisted of 18 questions with closed response options. The questionnaire was standardized and similar for all pupils. The collected material was later read and processed using the SPSS software.

Analysis

The analysis brought together the recommended activity level and the actual level of the sample. Data from the questionnaire and from the activity measurement were

connected to each other in SPSS. This was done by assigning a number to both the questionnaire and the measurement pertaining to a given person. To determine how age and gender were distributed to satisfy the recommendation, these variables were cross-tabled. Potential correlations between groups satisfying the recommendation and other variables like gender, age, participation in sports teams, screen time and an active route to school were tested using the Chi-square test. Differences between groups were tested with variance analysis or the general linear model (GLM), where univariate analysis was used. The significance level was set to 0.05. All statistical analysis was performed using IBM SPSS for Windows, Version 21.0 Software.

Results

Physical activity - activity measurements

The analysis presented in Figure 2 shows that 82.4% of 6-year-olds, 65.6% of 9-year-olds and 40.4% of 15-year-olds satisfy the recommendation for at least 60 minutes of MVPA a day. There is a significant difference between the age groups with respect to attainment of the recommendation (Chi-square=16.1, $p < 0.001$). Less than half the 15-year-olds reach the recommended level, compared with the 6-year-olds. If we look at the entire sample (N=141), we can see that 2/3 of the boys and slightly more than the half the girls meet the recommendation of the Directorate of Health (67.1% and 53.5%, respectively). Even though in all age groups there are more boys than girls who fulfil the recommendation, a significant connection cannot be recognized (Chi-square =2.7, $p = 0.09$).

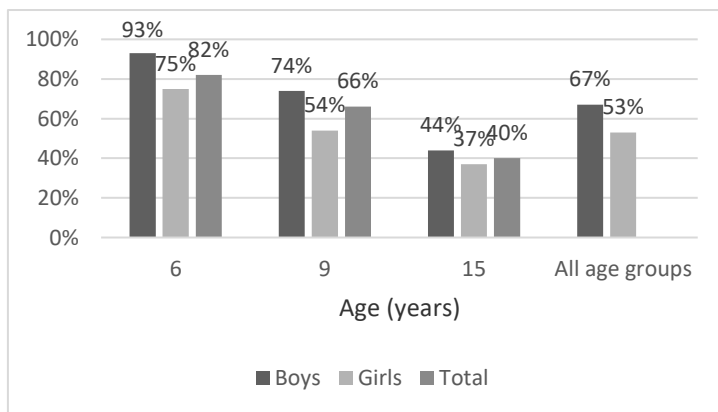


Figure 2: Percentage that satisfies recommendation, by age and gender

Intensity-specific physical activity

Figure 3 shows how much time during the day different age groups devoted to different intensity categories. Not surprisingly, the youngest spent a greater proportion of their time on moderate and high intensity activities than did the older ones. It is clear that the proportion spent on idle time increases with age. All groups are idle for more than half the day (sleeping time is not included). Much of the day usually goes to sedentary activities at school, homework, meals and more. It is therefore not surprising that most of the day is inactive. It is definitely noteworthy that 15-year-olds spend over 70% of the day on being more or less completely at ease, without healthy movement.

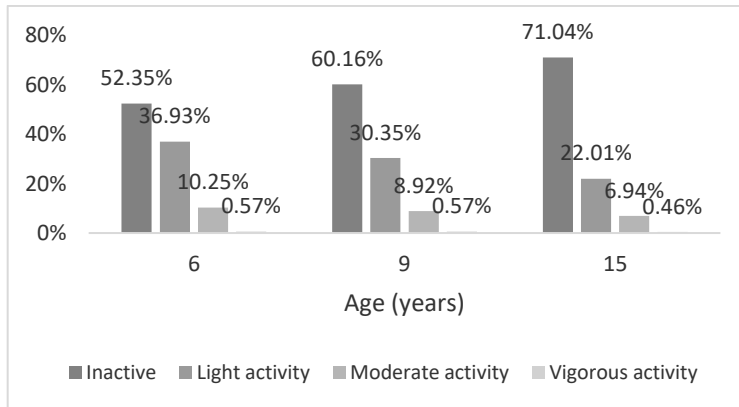


Figure 3: Percentage of the day spent in the different activity categories.

Comparison with the national survey

The National Representative Survey UngKan 2 shows that activity levels and activity patterns among 6-year-olds are such that most boys meet the recommendation (Andersen et al., 2012). In our survey, this group is also shown to be the most active. Overall, comparing the percentages with those from the national study, the Saami pupils perform less favourably. The tendency to physical inactivity increases for both groups, but is much stronger for the Saami pupils. The proportion of boys in Saami majority municipalities who satisfy the recommendation differs by 20% between 6-year-olds and 9-year-olds, and by 30% from 9-year-olds to 15-year-olds. The result is the same as on the national level, but the downward trend that comes with growing age is stronger in our survey. In all age groups, the girls fare much worse.

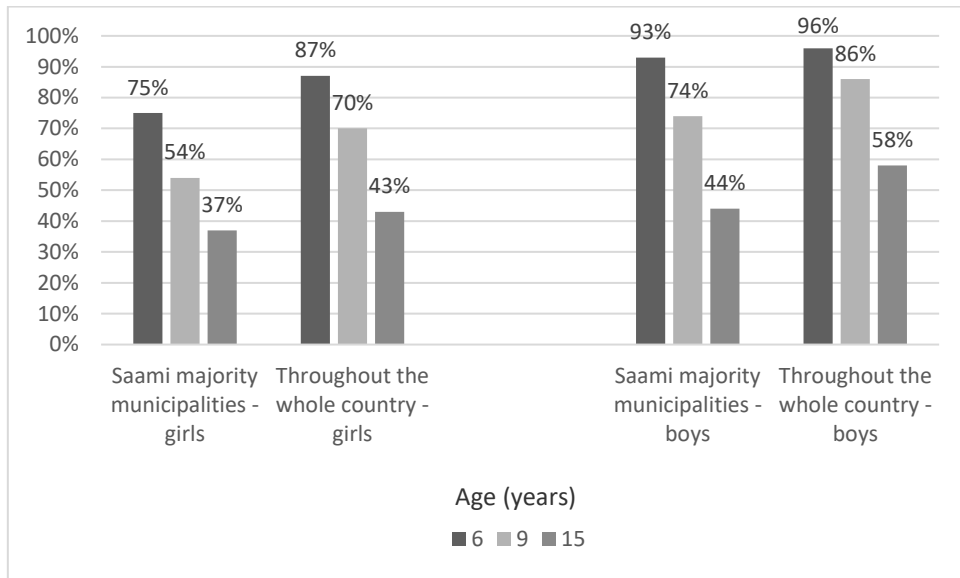


Figure 4: Proportion of boys and girls who satisfied the recommendation in Saami majority municipalities and throughout the country.

Recreational Activities

Figure 5 shows the percentage of those who reported membership in sports clubs. No connection was found between gender and membership in sports clubs (Chi-square = 0.027, $P = 0.87$). There was, however, a connection between age group and membership in sports clubs (Chi-square = 9.34, $P < 0.01$).

In the oldest group, we found that every second pupil was a member of a sports club. In the group of 6-year-olds, 70% were recruited by sports clubs. This percentage increased to 83% among 9-year-olds, owing mainly to an increase among girls. Between the ages of 9 and 15, the percentage of membership decreases to 58%. There are relatively more girls than boys active in sports clubs. Whether membership in a sports club increases the daily level of activity is shown in Figure 6. There is a clear correlation between membership in a sports club and fulfilling the physical recommendation (Chi-square = 8.55, $p = 0.003$). Particularly in the group of 15-year-olds, we can see that every second adolescent who is a member of a sports club fulfils the recommendation, while only every fifth pupil who is not a member of a sports club does 60 minutes of physical activity per day.

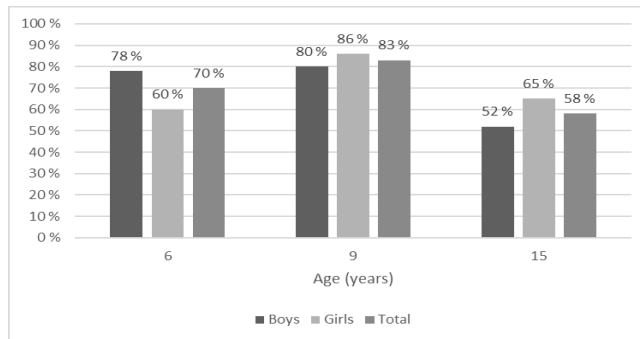


Figure 5: Percentage that is a member of a sports club, by gender and age.

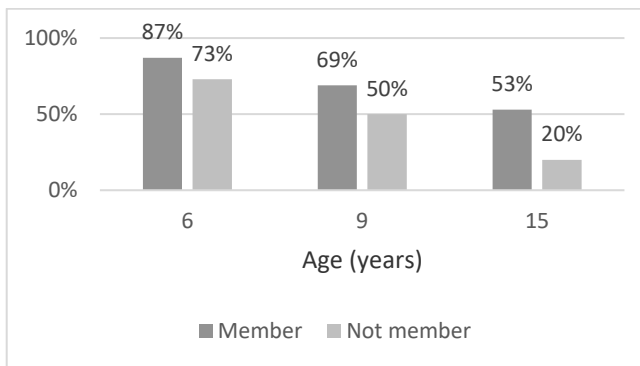


Figure 6: Percentage that reaches the recommendation among those who are members in total, and those who are not members.

Physical activity and transport to school

One question in the questionnaire gave information about whether the pupils had an active or passive route to school. In this case, 22.3 % (23.3 % boys and 21.3 % girls) answered that they mostly walked, cycled or skied to school. Without going into details with regard to sub-variables (season or distance), it can be said that the same tendencies are apparent. There is no significant correlation between the manner of getting to school and meeting the recommendation (Chi-square = 0.10, P = 0.74).

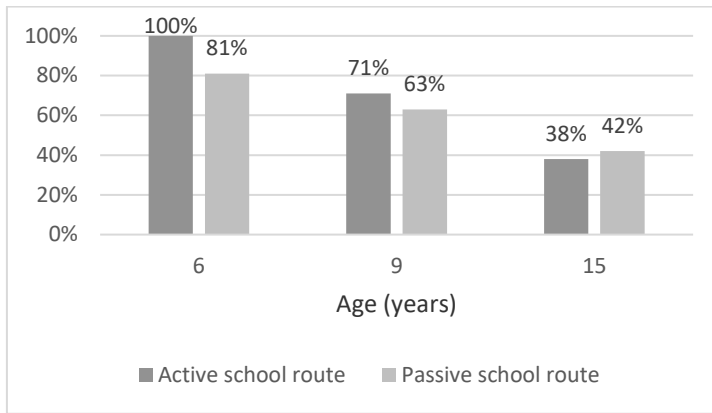


Figure 7: Percentage that reaches the recommendation among those who have active or passive school routes.

Nevertheless, two findings are interesting, as shown in Figure 7: the first is that all 6-year-old pupils who had an active school route fulfil the recommendation. However, it should be said that the absolute number of such pupils is so small ($N=2$) that the informative value is also extremely low. The second is that in the group of 15-year-old pupils, less of those who have an active school route (38%) fulfil the recommendation, compared to those who have a passive school route (42%).

Discussion

The main objective of this study was to look at the physical behaviour and activity patterns of young Saami pupils, from an ethnic minority in Northern Norway. Are there differences in comparison to the rest of Norwegian children and adolescents? When comparing our results with the national survey Ungkan 2 (Andersen et.al. 2012) and selected data from international studies (WHO, 2009), most findings were similar, while some were contradictory. When we consider daily movement time as an indicator, there is a tendency for Saami children to be less physically active than Norwegian children in general. However, we can only consider this a tendency because no significant difference is visible. The same applies to gender differences: girls are less active than boys, but this difference is also insignificant.

The tendency to inactivity increases with age. While more than 90% of 6-year-old boys show a satisfactory range of movement, this value drops over the course of nearly 10 years (by almost 50% by the age of 15). It seems that the reduction in daily physical activity time does not occur linearly with respect to age and gender, and the percentage drop is not equally marked in both groups: while the number of inactive Saami boys goes down by 49%, from the age of 6 to the age of 15, inactivity among Norwegian boys only increases by 38%. In the case of girls, there is a contrary development: the proportion of inactive Saami girls increases by 38%, but among Norwegian girls in general by 44%. One more difference can be observed: in the case of Saami girls, the drop between the 6-year-olds and the 9-year-olds is larger than that between the 9-year-olds and the 15-year-olds (21% to 17%). This trend is opposite for Norwegian girls (17% to 27%). In the case of boys, the easing tendency points in the same direction, albeit with a great degree of inequality. As already mentioned, it is substantially more marked between 9-year-olds and 15-year-olds (30% Saami and 28% Norwegian) than between 6-year-olds and 9-year-olds (19% Saami and 10% Norwegian).

The number of inactive girls' increases by 38% over the entire period. This is less than in the case of boys; however, since only 75% of 6-year-olds reach the recommended daily activity time, the actual number of active 15-year-old girls is only 37%, 7% less than for boys at this age. In other words, only every third 15-year-old girl enjoys minimum moderate daily activity of at least 60 minutes.

This result seems somewhat frightening, considering that just over half of 15-year-old girls are members of sports clubs, which means they are active in the sports club at least two or three times a week. Overall, membership in sports clubs, both among the Saami and on a national scale, is somewhat lower than in other European countries (c.f. WHO, 2009, Lamprecht et al., 2008, 2015, Manz et al., 2015, Kühnis et al., 2016). Peak membership in sports clubs occurs at age 9. The objective numbers obtained through daily physical activity measurement show that membership in sports clubs does not necessarily affect daily movement time. However, we must also take into account that some sports were recorded insufficiently or not at all by the measuring equipment (e.g. swimming or ski jumping). Perhaps the research period (November until January, i.e. wintertime) may also have influenced the results.

We can also show (Fig. 3) that the 6- and 9-year-old pupils are idle for more than half the time during the day, and 15-year-olds for nearly three-quarters of the day. These percentages seem alarming. Health promoting activity (MVPA) can only be registered at 10% among 6-year-old pupils, and in the other age groups, this figure is even lower.

An active or passive method of reaching school also seems to have little effect on the level of activity. Almost one in four Saami pupils reaches the school in a physically active way (walking, cycling or skiing). However, the health-promoting effect is relatively low. Indeed, all 6-year-olds reach moderate activity for the recommended 60 minutes, but the absolute number is too small to be able to reach definite conclusions. Interestingly, in the case of 15-year-old pupils, fewer students with an active route to school fulfil the recommendation than those with a passive route to school.

Conclusion

The major advantage of this study is that we had access to the total population of pupils in Saami majority communities. That was necessary because of the peculiarity of the instrumentation and the youth of more than a quarter of the total population. That at least 43.5% of the total population fulfilled the participation criteria gives the study a relatively large scope of validity. The residential area of the Saami in Norway is only a small area in the extreme north of Europe, but the lifestyle and movement behaviour hardly seem to differ from those in the rest of Europe. At least in comparison with pupils in Norway, no significant difference can be identified. For deeper, causal interpretations and conclusions, the prerequisites are missing because of the cross-sectional design. For this purpose, longitudinal studies, in different seasons of the year, would be needed to examine and assess individual as well as group development.

Two concluding remarks should be made, addressing both the specific local situation and the global perspective. For a country like Norway, which has a strong connection to nature and advocates *friluftsliv* (outdoor recreation) as a lifestyle related to nature and movement, and for the Saami, who are considered a very nature-loving people, these results could be surprising. In this respect, it can be stated that the children in the northernmost part of Europe do not differ from other

European children in their level of everyday physical activity and their range of movement.

At the same time, inherent problems emerge: the pupils in the Saami majority municipalities have too little physical activity in their everyday life. Far too few fulfil the WHO recommendation of a minimum 60 minutes of moderate activity per day. The great need for physical activity, inherent in all children, is often replaced by sedentary and less health-promoting activities. In addition, similar to developments in other European countries, inactivity increases with age. The age group of 15-year-olds should therefore be considered as among the most important targets for activity promotion programs. From the point of view of physical education and, above all, public health, children and especially adolescents in the Saami municipalities, should be offered more activity programs at school as well as in cultural and recreational areas.

References

- Andersen, S. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge: en kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer*. Oslo: Helsedirektoratet i samarbeid med Norges idrettshøgskole.
- Andersen, S., Kolle, E., Stokke, J. S. & Hansen, B. H. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Bøthun, Ø. (2015). *Aktiv eller parkert ungdom? En studie av fysisk aktivitet, aktivitetsnivå og stillesitting blant 6-, 9- og 15-åringer i samiske majoritetskommuner* (masterthesis). Alta: UIT (unpublished).
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Iooze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. (eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No.6).
- Directorate of Health (2014a). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Available: <http://www.helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/806/Anbefalinger-om-kosthold-ernæring-og-fysisk-aktivitet-IS-2170.pdf>. Accessed October 12th 2018.
- Directorate of health (2014b). *Fysisk aktivitetsnivå blant voksne og eldre i Norge. Oppdaterte analyser basert på nye nasjonale anbefalinger i 2014* (IS-2183). Available: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitetsniva-blant-voksne-og-eldre-i-norge/Sider/default.aspx>. Accessed October 12th 2018.
- Hansen, B. H. (2013). *Physical activity in adults and older people: levels of objectively measured physical activity in a population-based sample of Norwegian adults and older people (20-85 years)*. Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.

- Kühnis, J., Wachter, B. & Frommelt, C. (2016). Involvement in Sports Clubs and Informal Sport Activities of Primary and Secondary School Children in Liechtenstein. *Journal of Elementary Education* 9 (1-2), 11-19.
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D. & Stamm, H. (2015). *Sport Schweiz 2014: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport, BASPO.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57, 840-848.
- Norges Idrettsforbund (2017), *Nøkkeltall – rapport 2016*. Available: <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e7edfa47f77e457abf83827d39c3e1d8/nokkeltallsrapport-2016.pdf>. Accessed October 12th 2018.
- Statistics Norway, (31.08.2014), *Folkemengde og befolkningsendringar*. Accessed October 12th 2018 from <https://www.ssb.no/statbank/table/07459>
- Vaage, O. F. (2009). Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007. *Rapporter 2009/15*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- WHO (2009). *Percentage of physically active children and adolescents*. Available: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/96987/2.4.-Percentage-of-physically-active-children-EDITED_layoutedV2.pdf. Accessed October 12th 2018.
- WHO (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*, Geneva: World Health Organization.

Authors

Øyvind Bøthun

predavatelj, UiT – Arctic Univerza Norveška, Campus Alta, Šola športnih znanosti, Follumsvei 39, 9509 Alta, Norveška e-pošta: oyvind.bothun@uit.no
 lecturer, UiT – The Arctic University of Norway, Campus Alta, School of Sport Science, Follumsvei 39, 9509 Alta, Norway e-mail: oyvind.bothun@uit.no

Herbert Zoglowek, PhD

Profesor, UiT – Arctic Univerza Norveška, Campus Alta, Šola športnih znanosti, Follumsvei 39, 9509 Alta, Norveška e-pošta: herbert.zoglowek@uit.no
 Professor, UiT – The Arctic University of Norway, Campus Alta, School of Sport Science, Follumsvei 39, 9509 Alta, Norway e-mail: herbert.zoglowek@uit.no



LEARNING CREATIVE ARTS VIA INSTRUCTIONAL TELEVISION

MICHAEL OLUBUNMI ODEWUMI¹ AYOTUNDE ATANDA FALADE² & ADEWALE OLUSEGUN ADENIRAN³

Potrjeno/Accepted
6. 12. 2018

Objavljeno/Published
20. 12. 2018

¹ Department of Educational Technology, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria

² UiT – Department of Educational Technology, Faculty of Education. University of Ilorin, Ilorin, Nigeria

³ Department of Science Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

agbegilerebunmi2@gmail.com

Keywords:

Arts, audio-visual,
creative arts,
instructional media,
television, students.

Ključne besede:

umetnost, avdiovizualen,
ustvarjalne umetnosti,
izobraževalni mediji,
televizija, učenci.

UDK/UDC

37.091.3:73/76

Abstract/Povzetek Television is an audio-visual box initially meant for entertainment, but it has developed to become a potential tool for instructions globally. The objectives of this study were to: identify television programme watched by the students and the students' response to creative arts learning via instructional television. The research used a descriptive cross-sectional survey method, and purposive sampling was employed to sample 10 schools in Ibadan metropolis, Nigeria. During the study questionnaire was administered to 350 students. The research question was answered and hypotheses tested using ANCOVA, and the t-test. The study concluded that the students fell about positive the use of television for learning in creative arts and the students should be encouraged to watch educational and enlightening programmes on television.

Učenje ustvarjalnih umetnosti z izobraževalnimi TV-vsebinami Televizija je avdiovizualna "škatla", ki je bila prvotno namenjena zabavi, vendar se je po vsem svetu razvila tudi v učinkovito orodje za izobraževanje. Cilji te raziskave so bili: identificirati televizijske oddaje, ki jih gledajo učenci, in njihov odziv na učenje ustvarjalnih umetnosti preko televizije. Študija je bila opisna raziskava medsektorske anketne metode. Uporabljen je bil namenski vzorec desetih šol v Ibadanu, glavnem mestu Nigerije. Pridobili smo odgovore na raziskovalna vprašanja, hipoteze pa smo preverili z analizo kovariance t-testa. Z raziskavo smo ugotovili, da učenci pozitivno sprejemajo televizijo kot pripomoček za učenje ustvarjalnih umetnosti in da bi jih bilo treba spodbujati h gledanju televizijskih izobraževalnih in informativnih oddaj.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.11.3.357-372.2018>

Besedilo / Text © 2018 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Introduction

The word Art has been phenomenal. The origin of art started with cave men. Art involves the bringing new things into reality. Wilson (2011) explained that art involves making skillful use of locally materials to produce objects for human use and pleasure, self-expression of various feelings or ideas in diverse forms. The literature, such as work by Fieser (2016) and Jacquette (2014) has defined art in various creative ways. For instance, Iriwieri (2009) explained that creative arts incorporate Visual Arts, Poetry, Drama and Music and are structured to the role of culture, within the specific cultural context of the learners. Aesthetic, creativity and musical active can also harnessed for educational goals. Similarly, the National Teachers Institute (2000) clearly stated that cultural and creative arts is a creative oriented course of study that merges field of creativity in Drama, Dance, Media Arts, Music and Fine Arts, taking into account the knowledge of the learners to remain in accordance with the literary locale of the child. Cultural creative arts serve to develop the language, idea, feeling, emotion and moods of learners.

According to Usman, Odewumi, Obotuke, Apolola and Ogunyinka (2014), creative arts instill in learners' good habit for using and preserving of artistic tools, materials and equipment. Creative arts inculcate intellect through practical and theoretical knowledge this provides adequate skills acquisition for higher arts education and develops interest in the learner's vocation and an opportunity for students to see the usefulness of art in other subject areas and in society (Odewumi, Okeke, Abdulhammed, Uzoma, Okuche, 2015). Overall, creativity has been the guiding spirit in which audiovisual materials for instruction.

Audio-visual media have become vital tool in civilization and in classrooms instruction. Empirical evidences about the use of audio-visual materials for instruction is inconclusive. For instance, Idris (2015) found that students taught with audiovisual improved greatly in comparison their counterpart taught with a conventional approach. Eze (2005) reported that students learn more easily and faster by audiovisual processes than by verbal explanations. A study by Shamsideen, (2016) confirmed that learners gain more through the senses than through verbal explanation, while a study by Rasul, Bukhsh, Batool (2011) explained that audio visual media are effective teaching devices that provides learners with realistic experiences. Akram and Malik (2012) portrayed audio-visual instruction as a bright, colorful experience that captures student attention via the sense organs of sight and hearing organs. Ashaver and Igyuve (2013) reported that audio-visual materials can function as a supplement to teachers' instruction and text books, it also stimulates

learners thinking and understandings of multifarious values. Ofcom (2006) claims that audio-visual media is more viable for the entertaining and education of children. Bond and Garrahan (2015) established that technology brought a rapid increase in the development of multimedia for instruction, an area in which digital Television is prominent.

According to Mahesh, Aabid and Raslana (2013) television is an educational box, a learning imitator, and a medium for persuasive communications by individual. Television is an audiovisual tool that can address the scarcity in educational materials and that has metamorphosed instruction to become more flexible. The television era also rendered teaching to be more cautious, effective and less tension filled. Yusuf (2005) argued that digital television is an entrance to information communication. Garraham (2015) explained that television programmes pass through different production stages involving various experts, including script writing, music application, and creative inputs which the producer pre-clears to facilitate effective for instructional purposes.

Previous researches has revealed the effectiveness of television on students' acquisition of knowledge. Studies suggested that well designed television programmes stimulate and improve students' cognitive learning skill (Bryson, 2017). Several studies have stressed the relevance of television for learning. For example, Hassan and Daniyal (2013) conducted a study on the influence of educational television programs on students in city of Bahawalpur, Pakistan, the study proved that students do watch television and that it has a positive influence the students. Nwagbara and Nwammuo (2013) researched the impact of instructional television on the academic performance of senior secondary students in Anambra State, Nigeria. The study revealed that television programmes did developed students academically. In another study by Ahinda, Murundu, Okwara, Odongo and Okutoyi (2014) on the effectiveness of television on languages acquisition and academic performance of pre-school children, the author concluded that television had a negative effect on both academic achievement and languages acquisition among pre-school children. Also, Anatsui and Adekanye (2014) worked on television's impact on Nigerian youths and the implications for national development the study concluded that television significantly affected students' academically but the students' had strong negative perception about watching television. In essence, Nikken and Schols (2015) suggested that parents should monitor the television programmes to which their children are exposed.

Nevertheless, empirical studies on television have remained controversial among researchers. For instance, a study of Seels, Berry, Fullerton, & Horn, (2001) stressed

television as an audiovisual device for entertainment and an instructional provider both at home and in school. Nwagbara and Nwammuo (2013) affirmed that the potential of television instruction benefit education, exposes learners to constructive and cognitive learning habits, while offering meaningful entertainment and a means to skillful learning. Moreover, Pezdek & Hartman (1983) explained that television provides learners with increased experience, knowledge and potential that may be needed in the future. Lemish (2007) advanced Piaget's four stages of cognitive development in learners and linked these with television knowledge acquisition. This has according to Duyile (2007) this has led to a long tradition of acknowledging usefulness of television for instructional purpose and its immensely positive influence on globally citizenship.

Moreover, Oguntuase (2008) explained that television provides potentially useful tip that are needed for instructions this author further mentioned the attribute of television in term of originality, theatre, sound production and colour blending all of which proves television to be an acceptable tool for audiovisual instructional in learning. Evans, Jordan, and Horner (2011) argued that television was more effective in teaching creatively and that it has a positive influence on other disciplines of the humanities, technology and the sciences. Anatsui and Adekanye (2014) claimed that television programmes brings the world closer to various homes and exposes individual to the values, norms and attitudes of different cultures. Shabiralyani, Hasan, Hamad, and Iqbal (2015) explained that television provides a useful scholarly resource for student creativity and that it holds the attention of learners. Kanazawa (2006) noted that television aid intelligent. In essence, it is clear that television as a potential medium of instruction helps to achieved academic goals and reduced poor academic performance among students.

Several studies have addressed poor academic performances among students. For example, Mlambo (2011) listed factors like age, gender, and family life as crucial factors affecting academic pursuit of learning. Conversely, Kaur, Chung, and Lee (2010) argued that age does not contribute significantly to learner performances especially in distance learning. Also, Banerjee (2016) confirmed that the existing relationship among age, academic achievement and gender differences is crucial for the academic achievement of learners. Another study by Olusola, Douglas, Aghimien, Emmanuel and Olushola (2016) stressed that family income exerts a powerful influence on the achievement of learners academically.

Moreover, previous studies have itemised the causes of poor students' performance, Tshabalala and Ncube (2013) noted that poor performances by students can be caused by a lack of good learning materials and by poor teaching

methods. Alos, Caranto and David (2015) identified constant changes of school, teachers transfer and family separation as another possible factor. A study by Jayanthi, Balakrishnan, Ching, Latiff, and Nasirudeen (2014) similarly mentioned the scarcity of competent teaching personnel and inadequate teaching facilities. A study by Enu, Agyman and Nkum (2015) established the lack of self-motivation among both teachers and students as another factor. In conclusion, Akessa and Dhufera (2015) and Obidile, Amobi, Uzoekwe and Akuezilo (2017) reported that a lack of capital to procure needed equipment, poor quality texts, the explosive in students' number in classes, and teachers' experience combine with the socio-economic background of students to form the main causes of poor academic performances among students.

Despite all these problems, television can still fill a gap, it encourages learning through cooperation and individually. Few studies on television and the creative arts in Nigeria. Although, content delivery is witnessing positive changes from a conservative method of delivery to technological development and innovation. Therefore, learners should be involved and encouraged in individual learning through a range of processes and methods. The essence by which television can improve the academic performance of learners in Nigeria is unknown. This study looks into the acquisition of creative arts through television among the Junior Secondary School Students in Ibadan, Oyo State, Nigeria.

Research Questions

The following questions were raised and answered to guide this study:

Do you watch television programmes?

How frequent do you watch television programmes?

Did you have interest in watch television?

Is there any difference among the students watching television for acquisition of knowledge or for fun and entertainment?

Research Hypothesis

These research hypotheses were formulated to guide the study

Hypothesis 1: There is no significant difference among the students watching television for acquisition of creative arts and those watching it for fun and entertainment.

Hypothesis 2: There is no significant difference in the male and female students watching television for the acquisition of creative arts and those watching it for fun and entertainment.

Methodology

This study was a descriptive survey type. The population consisted of all junior school students of year three cultural and creative arts in Ibadan, Oyo State. Five hundred respondents including both female and male students were randomly selected from 10 Junior Secondary Schools in Ibadan. Fifty copies of the questionnaire were administered in each school visited. The study sampled was based on the following selection criteria: The city of Ibadan was chosen for the study because of the constant supply of electricity. Public junior secondary schools were selected where cultural and creative had been taught for at least ten years, with the availability of both materials and human resource on the ground. Finally, we noted students' report of having a television set at home and evidence of constant viewing. Therefore, 50 copies of the questionnaire were administered in each school, but only 350 of these were found to be valid out of those retrieved, and these were used for the study.

The questionnaire developed and designed for this study comprises of section A, B and C. 'A' includes the demography data of respondents, such as name of school, gender, age and so on. Section 'B' was used to obtain information on any television programme watched by the students. Section C was sub-divided into three parts (i, ii, and iii). These sub-divisions are as follows:

- the frequency of television viewing for the acquisition of cultural creative arts, with students responding as being Highly Interested (HI), Average Interested (AI), Low level Interested (LLI) and Not Interested (NI).
- the influence of television viewing on the acquisition of cultural creative arts with students responding with Frequently Watched (FW) and Frequently Not Watched (FNW). Lastly, there was the structural questionnaire on television viewing for acquisition of cultural creative arts, and
- students watching television for the acquisition of cultural creative arts was sub-divided into 10 items numbered 1 to 10 and patterned on the five point Likert type rating scale format of Strongly Agree (SA) - 5 points, Agree (A) - 4 points, Disagree (D) - 3 points Strongly Disagree (SD) - 2 points and Undecided (UD) -1.

To ensure perfection of the study instruments, the research instrument, was exposed to both content and face validity through the service of three University of Ilorin lecturers in the Department of Test Measurement and Evaluation, Educational Technology and Department of Library and Information Technology.

Their constructive comments, corrections and suggestions were taken into consideration to amend the research instrument. Permission was sought from the principals of the schools visited before administering the questionnaire. The instrument was handled by the researcher and adequate instructions were explained to the students by the researcher before they responded to the questionnaire. Data generated were analyzed with frequency counts, mean and simple percentage inferential statistics. Also, percentages were used to determine the degree of significance and frequency of watching television programmes for the study based on the students' order of preferences.

Students responses about television viewing frequency. The data generated comprised the following categories of television programming Sports, Music, Movies and Entertainment, Culture and Lifestyle, Commerce and News, and Documentaries. The data were collected and analyzed in frequency counts, mean and percentages. Table 1 shows s students' frequency of watching particular types of television programmes.

Table 1: Students' Viewing Frequency of TV Programmes

S/N	Programmes	Watch	%	Not Watch	%	Overall	%
1	Sport	280	80	70	20	350	100
2	Music	195	45	191	55	350	100
3	Movies & Entertainment	200	57	150	43	350	100
4	Life Culture and Style	75	22	275	78	350	100
5	Commerce and News	56	16	294	84	350	100
6	Documentary	130	37	220	63	350	100
	Total	900	257	1199	343	2099	100

In Table 1, it is evident that Sports with frequency counts of 280 responses, corresponding to 80% is the most frequent watching type of the programme while Commerce and News with 294 respondents, corresponding to 84% was most often not programming. Thus, the students watched sport more often than any other programming on the television.

Table 2: Students Interest in View Television Programmes

S/N	Programme	Highly interested	%	Average interested	%	Low level interested	%	Not interested	%
1	Sport	210	63	80	23	35	10	25	7
2	Music	125	36	90	25	100	29	35	10
3	Movies Or Entertainment	50	14	200	57	50	14	50	14
4	Life style	120	34	75	21	35	10	40	11
5	News and Commerce	200	57	64	18	39	11	47	13
6	Documentary	120	34	100	29	30	9	100	29
	Total	825	238	609	173	289	83	297	84

In Table 2, it is clear that students are highly interested in watching Sport with 210 responses (63%), while many fewer student report not watching of Sport on television 29 (7%). Music arouses average level of interested for 200 (57%), low level interested in 100 respondents (29%) and aroused no interest at all in 100 respondents (29%).

Hypothesis Testing

H₀₁: There is no significant difference among the students watching television for acquisition of creative arts and those watching it for fun and entertainment.

This hypothesis was tested using ANOVA statistics to compare the students in watching television programming for learning. The hypothesis was tested at 0.05 level of significance as shown in Table 3.

Table 3: One Way ANOVA Result for Students Watching Television Programming for Acquisition of Creative arts

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7333.260 ^a	9	814.807	10.999	.000
Intercept	1017039.111	1	1017039.111	13729.241	.000
Factor	7333.260	9	814.807	10.999	.000
Error	25186.629	340	74.078		
Total	1049559.000	350			
Corrected Total	32519.889	349			

Table 3 indicates that the calculated F value of 10.999 is significant because the significant value of .000 is not bigger than 0.05 alpha levels. This result implies that there is a significant difference among students watching television programming

for learning and those watching it for fun and entertainment. Therefore, the null hypothesis is rejected.

Ho₂: There is no significant difference in the male and female students watching television for the acquisition of creative arts and those watching it for fun and entertainment.

This hypothesis was tested using t-test statistics to compare the male and female student watching television programming for the acquisition of learning of Cultural Creative Arts. The hypothesis was tested at a 0.05 level of significance as shown in Table 4.

Table 4: Showing the t-test Statistics for Male and Female Television Programme Viewing Habits.

Variables	No	Mean	sd	df	t	Sig
Male	130	53.90	9.56			
				348	009	.993
Female	220	53.91	9.73			

Table 4 indicates that the calculated t value of 009 is significant because the significant value of .993 is bigger than the 0.05 alpha levels. This result implies that there is no significant difference in mean scores of male and female students watching television programming for learning creative arts. Therefore, the null hypothesis is not rejected.

In other words, the result suggested that both male and female students view television in order to learn creative arts. In other to ascertain where the significant different lies, the mean for male and female students were compared, the means for male students (53.90) was slight lower than the mean for female students (53.91).

Results

The result of Hypothesis 1 implies that there is a significant difference among the students watching television programming for learning likewise, the result of Hypothesis 2 shows that both male and female students view television programming in order to learn creative arts. However, both results significantly show the positive attitude of students towards watching television for learning.

Moreover, the finding conformed with Moses (2008), Oji and Habibu (2011 and Anatsui, and Adekanye, (2014) whose studies yield significantly positive result concerning the academic performances of students watching for a few hours. The study is also in line with Adeniyi (2015) and Ocharo and Karani (2015) whose

studies confirmed television as a positive influence on learning for various discipline on the school curriculum. Research by Oberiri (2016) and Aduwa-Ogiegbaen and Iyamu (2005) also revealed that television develops learners' intellect and creativity. The study further supported Orde (2012) who affirmed that children's learning through television can be positive and permanent. Another study Nazli, Çiğdem, Aylin Küntay, Fatoş (2008) confirmed the relatively significantly gain in cognitive skills for students learning through television.

Moreover, the report contradicts the study by Azeez, Aqeel Ashraf, SherJuni, Haider, Gujjar, Kareem, and Gill (2014) who established that excessive television watching in learner's leads to depression that can affect learners academically. Also, Hess and Goldman (1962) reporting low academic grades and problems in learning due to over indulgence in watching television. Moreover, research by Bliss (2013), and Singh and Gaurav (2013) also established that students that watching television performed poorly in reading. Likewise, Mullings (2012) established that revealed that watched film and television viewing had an adverse effect on the performance of students academically.

The findings agreed with those of Okpala, Awujo, and Okpala, (2016) whose study revealed that television consume much student time and limit their academic life. Also, Hassan and Daniyal (2013) and Baya and Mberia (2014) also established television as having as having a negative impact on students' academic grades. However, the finding contradicts those of Shin (2004) who findings revealed that the environment of the child has considerable influences on the child in respects of the television. Another study by Oyero and Oyesomi (2014) argued that children who watch television are basically weak in psychomotor learning skills and therefore prone to obesity.

Overall the finding conforms with the findings of Popoola (2008) and Herman, Hopman and Sabiston (2015) whose studies reported that television distract students' attention and leads to excessively poor performance. The findings also accord with those from a study by Bushman and Anderson (2001) which stressed that students watching television have lower scores. Furthermore, Schmidt and Vandewater (2008) who study reported that students who watch television suffer from loss of attention when compared to other children.

Finally, the work by Mullings (2012) confirmed that students who watched television shows a decline in grades. Despite the aforementioned pros and cons concerning on television viewing, it is imperative to note that if television is monitored and judiciously used. It could develop the cognitive, affective and psychomotor domains in students.

Recommendations

Based on the research, the following recommendations are forwarded:

- 1 Government should promote our cultural heritage, norms and values through television programmes.
- 2 Government should provide adequate information for teachers about educational and learning content on television.
- 3 Parents should monitor their children concerning the type of television programmes they should watch.
- 4 The Ministry of Education through the government should monitor educational programmes on television.
- 5 Workshops and seminars should be organized for television stations on the educational programming to be air

References

- Adeniyi K. A. (2015). Television viewing patterns: implications for learners in Lagos state secondary schools. *Journal of Scientific Research and Studies*, 2(5), 119–125.
- Aduwa-Ogiegbaen, S. E., & Iyamu, E. O. S. (2005). Using information and communication technology in secondary schools in Nigeria: Problems and Prospects. *Educational Technology & Society*, 8(1), 104–112.
- Ahinda, A. A., Murundu, Z. O., Okwara, M. O., Odongo, B. C. & Okutoyi, J. (2014). Effects of television on academic performance and languages acquisition of pre-school children. *International Journal of Education and Research*, 2(11), 493–502.
- Akessa M., & Dhufera A. G. (2015). Factors that influences students academic performance: A Case of Rift Valley University, Jimma, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 6(22),55–63.
- Alos, S. B., Caranto, L. C., David, J. J. T., (2015). Factors affecting the academic performance of the student nurses of BSU. *International Journal of Nursing Science*, 5(2), 60–65.
- Anatsui, T. C. & Adekanye, E. A. (2014). Television and academic performance of Nigerian youths: implications for national development. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 5(10), 58–66.
- Ashaver, D., & Igyuve, S. M. (2013). The use of audio-visual materials in the teaching and learning. Processes in Colleges of Education in Benue State-Nigeria. IOSR. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 1(6), 44–55.
- Azeez, F., Aqeel Ashraf, C., SherJuni, M., Haider, I., Gujjar, M.S., Kareem, J. & Gill, M. A. A., (2014). The impact of electronic media on academic performance of female students. *Asian Journal of Educational Research*, 2(2), 15-23
- Banerjee, P. M. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education* (3), 1-17.
- Baya, S. Y. & Mberia, H. K. (2014). The Impact of Television Viewing in Influencing Adolescents Sexual Behaviour. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(5), 1–4.
- Bliss, K. (2013). Negative effects of television on the academic performance of a child. Available: <http://www.livestrong.com/article> (Accessed September 7th 2017.)
- Bond, Shannon and Garraghan, Matthew. (2015). Broadcasters fear falling revenues as viewers switch to on-demand TV, Available: FT.com (Accessed February 22th 2015).

- Bryson, C. (2017). 7 Reasons why TV can be good for children. television is not necessarily a bad thing. Thought Co. Learn Something New Every Day. Retrieved on September 7, 2017 from <https://www.thoughtco>
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public. Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56(6-7), 477-489.
- Duyile, D. (2007). The media and educational development in Nigeria. A paper delivered at NTA-ETV symposium at Lagos on Monday, December 12th 2007.
- Enu, J, Agyman, O. K., & Nkum D. (2015). Factors influencing students' mathematics performance in some selected colleges of education in Ghana. *International Journal of Education Learning and Development*, 3(3), 68–74.
- Evans, C. A., Jordan, A. B., & Horner, J. (2011). Only two hours?: A qualitative study of the challenges parents perceive in restricting child television time. *Journal of Family Issues*, 32(9), 1223–1244.
- Eze, E. U. (2005). *Effect of instructional materials on the academic performance of junior secondary school students in social studies*. Unpublished PGDE Thesis. Imo State University-Nigeria
- Fieser, J. (2016). The meaning of life. from Great Issues in Philosophy. Available: www.utm.edu/staff/jfieser/120 (Accessed September 7th 2017).
- Garrahan, M. (2015). "TV Networks Face Shaky Future in Fast-Changing Global Media Landscape." *Financial Landscape*. Financial Times, August 28, p. 16
- Hassan, A., & Daniyal, M. (2013). Impact of television programs and advertisements on school going adolescents: a case study of Bahawalpur city, Pakistan. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7(1), 26–37.
- Herman, K. M., Hopman, W. M., Sabiston, C. M. (2015). Physical activity, screen time and self-rated health and mental health in Canadian adolescents. [CrossRef] [PubMed] *Prev. Med.* 2015 (73), 112-116.
- Hess, R. D. & Goldman, H. (1962). Parents' Views of the Effect of Television on Their Children. *Child Development*, 33(2),411–426.
- Idris, A. O. (2015). The effects of audio-visual materials in the teaching and learning of the speaking skill in junior secondary schools. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(3),50–58.
- Irivwieri, G. O. (2009). The implementation of the creative arts curriculum in secondary schools in Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal, Ethiopia*, 3(3), 342–358.
- Jacquette, D. (2014). Art, expression, perception and intentionality. *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, 1(1), 63–90.
- Jayanthi, S. V., Balakrishnan, S., Ching, A. L. S., Latiff, N. A. A, & Nasirudeen, A. M. A. (2014). Factors contributing to academic performance of students in a tertiary institution in Singapore. *American Journal of Educational Research*, 2 (9), 752–758.
- Kanazawa, S (2006). Why the less intelligent may enjoy Television more than the more Intelligent. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(2006)1, 27–36.
- Kaur, K., Chung, H. T. & Lee, N. (2010). Correlates of academic achievement for master of education students at Open University Malaysia. Paper presented in 6th Pan-Commonwealth Forum on Open Learning, 24th-28th November, 2010, Kochi, India.
- Lemish, D., (2007). *Children and Television: A Global Perspective*, Oxford: Blackwell.
- Mahesh C. G., Aabid Nabi, A. & Raslana, R. (2013). Role of television in child. *Journal of Mass Communication Journalism*, 3(3),1-5.

- Mlambo, V. (2011). An analysis of some factors affecting student academic performance in an introductory biochemistry course at the University of the West Indies. *Caribbean Teaching Scholar*, 1, 79–92.
- Mullings, N. (2012). Reality Television and its Effect on the Academic Achievement Of Inner-City High School Students. A Thesis Presented to the Faculty in Communication and Leadership Studies School of Professional Studies Gonzaga University. In Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Master of Arts in Communication and Leadership Studies.
- Moses, A. M. (2008). Impact of viewing on young children’s literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 67–102
- National Teachers Institute (2000). *Course Book on Cultural and Creative Arts*. NCE/DLS cycle 1, 2, 3 & 4. Pes.1, 2, 3 & 4.
- Nazli. B., Çiğdem K., Aylin, C. K., Fatoş, G. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 349–360.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). “How And Why Parents Guide The Media Use Of Young Children”. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435.
- Nwagbara, G. U. & Nwammuo, A. N. (2013). Instructional television programmes and academic performance of senior secondary school students in Anambra State, Nigeria. *African Journal Online (AJOL) African Research Review*, 7(2), 329–349.
- Oberiri, D. A. (2016). Influence of television programmes on youth dressing pattern in Nigerian tertiary institutions, *Global Journal of Human-Social Science*, 16(6), 1–8.
- Obidile. J. I., Amobi, S.C., Uzoekwe, H. E., and Akuezilo, J. A, (2017). Perceived factors influencing academic performance of students in accounting in secondary schools in Anambra State. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 96–99.
- Ocharo, M. G., & Karani, S. E. (2015). Effects of mass media on the academic development of children in primary schools in Kenya: A Case Study of St. Alloys Junior Academy. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(2), 11–18.
- Odewumi, O., Okeke, F., Abdulhammed, A., Uzoma, C., Okuche, D. (2015). *Cultural and Creative Arts for Basic Schools*. Osogbo. Nigeria. Paulmac Publishers,
- Ofcom (2006). Media Literacy Audit: Report on media literacy amongst children, London: Ofcom Available:http://www.Ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/children/children.pdf (Accessed 20th October 2006).
- Oguntuase, F. Z. (2008). Implication of copyright provision for literacy work in films and video for libraries, Nigeria Schools. *African Journal Online (AJOL). Nigerian school library Journal*, (7), 87–99
- Okpala, I. M., Awujo, C. G. & Okpala, A. N. (2016). The influence of television viewing on adolescent behaviour among public secondary school students in Obio/Akpor LGA in Rivers State. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 142–151.
- Olusola, S., Douglas, O., Aghimien, O., Emmanuel, A., & Olushola, O. E. (2016). Factors affecting performance of undergraduate students in construction related disciplines. *Journal of Education and Practice*, 7(13), 55–62.
- Oji, S. E. & Habibu, I. (2011). The Role of Schools and Public Libraries in Promoting Reading Habit among Children and Adolescents in Nigeria. *Information and Knowledge Management*, 1(4), 33-40.

- Pezdek, K. & Hartman, E. F. (1983). Children's Television Viewing: Attention and Comprehension of Auditory versus Visual Information. *Child Development*, 54(4), 1015–1023.
- Oyero, O. S., & Oyesomi, K. O., (2014). Perceived influence of television cartoons on Nigerian children. *Estudos em Comunicação*, No. 17, 93–116.
- Orde, H. v. (2012). Children, learning, and educational TV. An overview of selected research results. Research documentation (TELEVISION), 38–41.
- Popoola, A. A. (2008). Effects of television and radio distractions on undergraduate students mathematics test performance. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (5), 407– 410.
- Rasul, S., Bukhsh, Q. & Batool, S. (2011). A study to analyse the effectiveness of audio visual aids in teaching learning processes at university level. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 28(2011), 78–81.
- Schmidt, M. E., & Vandewater, E. A. (2008). Media and attention, cognition, and school achievement. *Future Child*. 18(1), 63–85.
- Seels, B., Berry, L. H., Fullerton, K. & Horn, L. J. (2001). *Research on Learning from Television. The handbook of research for Educational Communication and Technology*. North Stonelake Drive, Bloomington.
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad N, Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 226–233.
- Shamsideen, S. A. (2016). Impact of audio-visual materials in the dissemination of knowledge for facilitators in some selected literacy centres in Oshodi/Isolo Local Government Area. *African Educational Research Journal*, 4(1), 19–24.
- Shin, N. (2004). Exploring pathways from television viewing to academic achievement in school age children. *Journal of Genet. Psychol.*, 165(2004), 367–382.
- Singh, A. & Gaurav, S. (2013). Television Exposure and Academic Skills of Children: New Findings from India. *Journal of Communication Technology and Human Behaviors* (2013), 1–24.
- Tshabalala, T. & Ncube, A. C. (2013). Causes of poor performance of ordinary level pupils in mathematics in rural secondary schools in Nkayi District. *Nova Journal of Medical and Biological Sciences*, 1(1), 4–14.
- Usman, A., Odewumi, O., Obotuke, E., Apolola, O & Ogunyinka, C. O. (2014). *Cultural and Creative Arts Book One for Junior Secondary Schools*. Ibadan Nigeria. Spectrum Books Limited.
- Wilson, J. (2011). Creative Arts Research: A long path to acceptance. *Australian Universities' Review*, 53(2), 76–68.
- Yusuf, M. O. (2005). Information and communication technology and education: Analysis of the Nigeria National Policy for Information Technology. *International Education Journal*, 6 (3), 316–321.

Authors

Odewumi Michael Olubunmi (PhD)

c/o Oddelek za izobraževalno tehnologijo, Pedagoška fakulteta, Univerza Ilorin, Ilorin, Nigeria,
e- pošta: agbegilerebunmi2@gmail.com
c/o Department of Educational Technology, Faculty of Education, University of Ilorin, Nigeria,
e-mail: agbegilerebunmi2@gmail.com

Falade Ayotunde Atanda (PhD)

Oddelek za izobraževalno tehnologijo, Pedagoška fakulteta, Univerza Ilorin, Ilorin, Nigeria

e-pošta: falade.aa@unilorin.edu.ng

C/o Department of Educational Technology, Faculty of Education, University of Ilorin. Ilorin. Nigeria.

e-pošta: adeniransegun67@yahoo.com

Adeniran Adewale Olusegun (PhD)

C/o Oddelek za izobraževalne znanosti, Pedagoška fakulteta, Univerza Ilorin, Ilorin, Nigeria.

e-pošta: adeniransegun67@yahoo.com

C/o Department of Science Education, Faculty of Education, University of Ilorin. Ilorin. Nigeria.

e-pošta: adeniransegun67@yahoo.com

NAVODILA AVTORJEM

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

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

Sprejemanje člankov v objavo

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

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema 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.
6. Avtor jamči, da so v prispevku predstavljeni podatki natančni, verodostojni in izvirni. Ko je članek sprejet v objavo, avtor podpiše Izjavo o etičnosti raziskovanja in Izjavo avtorja o izvornosti prispevka. Vsi prispevki gredo skozi postopek za ugotavljanje plagiatstva.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopolis 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 je 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje daljši povzetek (500-700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Vire navajajte v skladu s standardom APA (American Psychological Association) standardom. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire, ki jih uredite po abecednem vrstnem redu.
7. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Primeri:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

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

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

Paper Acceptance Procedure

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

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

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstract in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings. Do not number headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 5 key words. In addition

to the abstracts also include a longer summary (about 500-700 words) at the end manuscript, before reference - in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.

5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. **Quote references in accordance with the American Psychological Association (APA) style. Include only the sources cited in current text, arranged in alphabetical order.**
7. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, full title of the article, academic title, affiliation and e-mail address.

Example:

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

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

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

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

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

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

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

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

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