

Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih

Znanstveni članek

UDK 373.2.015.31:78

KLJUČNE BESEDE: vrtec, glasbeno učno okolje, interaktivno učno okolje, inkluzivno učno okolje, glasbeni kotiček, glasbila

POVZETEK – Učni prostor je pomemben dejavnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Prostor uči in vzgaja. Odraža kulturo bivanja nasploh, pa tudi vrednote, ki jih udeleženci v prostoru živijo in gojijo. V prispevku predstavljamo rezultate raziskave o organizaciji prostora in opremljenosti igralnic v vrtcih glede na potrebe izvajanja glasbenih dejavnosti in spodbujanja glasbene aktivnosti otrok. Na podlagi opazovalne liste so bili ocenjeni nekateri fizični in zvočni dejavniki glasbenega učnega okolja. Ocenjevanje je potekalo v 193 igralnicah v vrtcih po Sloveniji, med letoma 2012 in 2015. Rezultati so pokazali, da so glasbeni kotički organizirani v četrtini opazovanih primerov. Izziv predstavljata opremljenost igralnic z melodičnimi glasbili ter dostopnost do glasbil in zbirk zvočnih posnetkov. Več pozornosti je treba nameniti tudi zvočnim dejavnikom v prostoru. Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo potrebo po vzpostavljanju bolj interaktivnega in inkluzivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih.

Scientific paper

UDC 373.2.015.31:78

KEYWORDS: preschool, musical learning environment, interactive learning environment, inclusive learning environment, musical corner, musical instruments

ABSTRACT – Physical learning space is an important factor of the quality of educational process, since it teaches and educates children. It reflects the culture of living as well as values, which the participants in the space live and foster. In the contribution we present the results of the research on organisation of space and equipment of playrooms in preschools according to the needs of performing musical activities and encouraging children's musical activities. Based on the observation list, some physical and sound factors of musical environment were assessed. The research was performed between 2012 and 2015 in 193 preschool playrooms in Slovenia. The results showed that musical corners are organised in a quarter of the observed cases. Equipment with melodic instruments as well as access to musical instruments and collections of sound records proved to be a challenge. More attention should also be dedicated to sound factors in the space. Based on the results of the study we define the need for establishing a more interactive and inclusive musical learning environment in preschool playrooms.

1 Uvod

Prostor v šoli in vrtcu obravnavamo kot strukturni dejavnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa (Marjanovič Umek, 2001; Vonta, 2009). Sam po sebi odraža kulturo bivanja in vrednote, ki jih udeleženci v prostoru gojijo in živijo. S svojo arhitekturo in uporabnostjo pomembno prispeva k dobremu počutju. Pomaga vzpostavljati komunikacijo in izgrajevati odnose med sodelujočimi (Malaguzzi, 1998; Blažič et al., 2003; Rinaldi, 2006). Na kakovost bivanja v prostoru vplivajo materiali in oprema (Cadwell, 1997), pa tudi barve, svetloba, vonj, mikroklima in zvok. Z urav-

navanjem razmerij med njima dosegamo naravnost šolskega okolja (Barett in Zhang, 2009), ki naj bo v vrtcu čim bolj podobno domačemu (Isbell in Excelby, 2001; Fyfe, 1994 v Hočevar in Kovač Šebart, 2010).

V tem prispevku obravnavamo prostor kot učno okolje, v katerem poteka vzgojno-izobraževalno delo. Pod vplivom Gardnerjeve teorije o obstoju več relativno neodvisnih inteligenc se je razmišljanje o šolskem prostoru usmerilo v oblikovanje takega učnega okolja, kjer naj bi prostor z mnogoterimi spodbudami vplival na razvoj različnih otrokovih potencialov (Cencič in Pergar Kuščer, 2012). Zato ni naključje, da v pristopu Reggio Emilia prostor imenujejo tretji vzgojitelj (Malaguzzi, 1998). Ker otroke uči, mora biti izobraževalen, ustvarjalen in zabaven (Kužnik, 2008), obenem pa tudi prilagodljiv in spremenljiv (Kurikul za vrtce, 1999).

Na mestu je razmislek o oblikovanju bogatega in raznovrstnega učnega okolja, v katerem lahko vzpostavimo občutek pripadnosti in ne ločenosti od sveta, povežemo področja dejavnosti, kot so v realnem svetu, ter upoštevamo celovitost otrokove osebnosti na telesni, umski in duševni ravni (Taylor, 2009, str. 24). V poučevalni situaciji učitelj organizira prostor tako, da le-ta omogoča spodbudno in vključujoče učno okolje, ki otrokom nudi raznolike učne izzive ter možnosti samostojnega dela, sodelovalnega učenja in pridobivanja demokratičnih izkušenj (Vonta et al., 2005). V vrtcu izhajamo tudi iz ugotovitve, da je igralnica prostor razlik, ki ne prihajajo od zunaj, ampak so ustvarjane v samem prostoru (Bahovec, 2012).

Ena od značilnosti takega učnega okolja je tudi interaktivnost. V interaktivnem učnem okolju ima otrok možnost, da se uči s čutili in v interakciji z okoljem (Thornton in Brunton, 2007). Pri organizaciji interaktivnega učnega okolja upoštevamo tudi načelo individualizacije učnih izkušenj, ki podpira otroku lasten način razvoja v lastnem tempu (Hansen et al., 2000, str. 6). Na ta način postajata vzgoja in izobraževanje bolj inkluzivna. Paradigme inkluzivnosti se prenašajo tudi na oblikovanje učnega okolja, ko le-tega prilagajamo posameznemu otroku (Barrett in Zhang, 2009).

V zadnjem času so aktualne razprave o kakovosti učnega okolja v vrtcih glede na organizacijo prostora v igralnicah. Kot primeren način organizacije prostora v igralnicah se omenjajo centri aktivnosti oziroma igralni kotički, ki jih promovira in priporoča tudi metodologija Korak za korakom. Z raziskavo je bilo potrjeno, da so stalni, občasni in priložnostni kotički pogost način organizacije prostora tudi v slovenskih vrtcih (Hočevar in Kovač Šebart, 2010). Pri tem se zastavlja vprašanje, kakšna je sporočilnost igralnic in katere vrednote prepoznavamo skozi vsebinsko zasnovo in organizacijo vrtčevskih igralnic. Ali lahko v njih prepoznavamo skrb za razvoj otrokovih glasbenih in ustvarjalnih potencialov? Kakšne so možnosti za uspešno inkulturalizacijo – socializacijo otroka z zvoki/glasbo v vrtčevskem okolju? In ne nazadnje, kakšen pomen dajemo tišini in zvoku/glasbi v prostoru? Odgovore iščemo v raziskavi, katere osrednji namen je bil ugotoviti značilnosti organiziranosti in opremljenosti vrtčevskih igralnic v Sloveniji glede na potrebe izvajanja glasbenih dejavnosti in spodbujanja glasbenih aktivnosti otrok.

2 Raziskovalni problem

Otrok se uči v interakciji z okoljem. Okolje deluje kot tridimenzionalni učbenik, ki je bogat z materiali in fizičnimi predmeti, ki spodbujajo k učenju ter razumevanju idej in univerzalnih principov (Taylor, 2009, str. 281). Temeljna didaktična vrednost takega prostora je v ustrezni opreми in učilih (Blažič et al., 2003). V njem imajo pomembno funkcijo mediji, ki jih, v povezavi s komunikacijsko didaktiko, razumemo na splošno kot nosilce in/ali posredovalce informacij (Blažič, 2003).

Raziskovalni problem opredeljujemo na osnovi omenjeni teoretičnih izhodišč in pa izsledkov raziskave, ki je bila izvedena v slovenskih vrtcih, na priložnostnem vzorcu 331 vzgojiteljic in pomočnic. Raziskava je pokazala, da večina vzgojiteljic igro in dejavnosti otrok spodbuja tako, da imajo v igralnici več kotičkov, med katerimi lahko otroci prosto prehajajo in si jih izbirajo glede na zanimanje. Igrače in materiali pa so na vidnih in otroku dosegljivih mestih (Hočevār in Kovač Šebart, 2010). V dosedanjih raziskavah se posebej ni obravnavalo glasbenega učnega okolja. Zato se zastavlja aktualno raziskovalno vprašanje ustrezne organizacije in opremljenosti učnega okolja, v katerem bi imeli otroci možnosti za razvoj lastnih glasbenih potencialov. Potreba po tovrstni raziskavi je utemeljena še zlasti zato, ker si otrok glasbene potenciale razvija z lastno aktivnostjo in v interakciji z bogatim glasbenim okoljem (Sloboda, 1985; Gordon, 1989).

Namen naše raziskave je zato ugotoviti značilnosti organizacije fizičnega učnega okolja v vrtčevskih igralnicah glede na dejavnike oblikovanja bogatega glasbenega okolja. Zanima nas, kateri fizični elementi in zvočni dejavniki sooblikujejo prostor, v katerem potekajo glasbene dejavnosti. Ker igralni kotički omogočajo otroku izbiro in prosto igro, želimo preveriti njihovo pogostost in opremljenost za glasbene dejavnosti. Sporočilnost prostora bomo ocenili z vidika umeščenosti glasbil in zbirk zvočnih posnetkov. Na podlagi rezultatov bomo opredelili nadaljnja polja raziskovanja, ki bi prispevala k dvigu kakovosti učnega okolja za doživljanje ter učenje in poučevanje glasbe.

3 Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Statistično množico so predstavljali vrtci v Sloveniji in njihove enote. Uporabljena je bila neslučajnostna in priložnostna metoda vzorčenja. Skozi 4-letno obdobje opazovanja je bilo skupaj ocenjenih 193 igralnic, od tega 155 (80,3%) igralnic oddelkov otrok drugega starostnega obdobja, 31 (16,1%) igralnic heterogenih oddelkov in 7 (3,6%) igralnic oddelkov otrok prvega starostnega obdobja. Vključeni vrtci v raziskavo so iz vseh statističnih regij v Sloveniji.

Tabela 1: Število in delež sodelujočih vrtcev po statističnih regijah v Sloveniji

Regija	Pogostost	
	<i>f</i>	<i>f</i> %
Goriška regija	45	23,3
Obalno-kraška regija	35	18,2
Gorenjska regija	24	12,4
Osrednjeslovenska regija	22	11,4
Jugovzhodna Slovenija	20	10,4
Notranjsko-kraška regija	18	9,3
Savinjska regija	13	6,7
Spodnjeposavska regija	9	4,7
Zasavska regija	3	1,6
Pomurska regija	2	1,0
Podravska regija	1	0,5
Koroška regija	1	0,5
Skupaj	193	100,0

Opomba: $\chi^2 = 136,472$, $g = 11$, $P = 0,000$

V zastopanosti vrtcev po regijah so razlike. Največ sodelujočih vrtcev je bilo iz goriške in obalno-kraške regije. Skoraj v enakem številu so zastopani vrtci iz gorenjske in osrednjeslovenske regije ter jugovzhodne Slovenije in notranjsko-kraške regije. V manjšem deležu so bili zastopani še vrtci iz savinjske, spodnjeposavske, zasavske, pomurske, podravske in koroške regije.

Največ vzgojiteljic (79,42,2%), ki vodijo vzgojno-izobraževalno delo v opazovanih oddelkih, ima visoko izobrazbo. Slaba tretjina (55, 29,4%), ima dokončano srednjo vzgojiteljsko šolo. Četrtna (47, 25,1%), ima višjo izobrazbo. Večina zaposlenih je zaključila študij predšolske vzgoje. Glede na delovne izkušnje prevladujejo vzgojiteljice z večletnimi delovnimi izkušnjami. Večina (110, 57,5%), jih ima več kot 20 let delovnih izkušenj dela z otroki. Začetnic je malo (8, 4,2%).

Podatke smo zbirali med letoma 2012 in 2015, vsakokrat v aprilu. V ta namen je bila izdelana opazovalna lista za ugotavljanje dejavnikov glasbenega učnega okolja v igralnicah (Borota, 2012). Obdelava podatkov je pretežno kvantitativna, na ravni opisne in inferenčne statistike. Beleške pri posameznih postavkah z opazovalne liste smo prepisali in jih kodirali z namenom vzročnega pojasnjevanja nekaterih kvantitativnih podatkov.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Organizacija prostora ter dejavniki fizičnega učnega okolja

Prostor je v kurikulumu za vrtce opredeljen kot pomemben element, ki soodloča o kakovosti življenja otrok v vrtcu. Otrok s pomočjo prostora in v prostoru vstopa v dejaven odnos z okoljem. Prostor in način, kako je le-ta urejen, otroku daje možnosti za gibanje, socialne stike, izbiro prostora ter izbiro in menjavo dejavnosti ter umik v zasebnost (Bela knjiga o izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011, str. 93). Igra je v prostor vključena kot pomemben kontekst otrokovega učenja in razvoja. Zato je predlagano, naj bodo otrokom v vrtcu na voljo različni igralni kotički ... Vzgojna sredstva in materiali pa naj bodo urejeni, otrokom vidni in dostopni (prav tam, str. 57).

V raziskavi nas je zanimalo, ali so v igralnicah tudi glasbeni kotički.

Tabela 2: Prisotnost glasbenih kotičkov v času opazovanja

Opazovana postavka	DA		NE		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
V igralnici je glasbeni kotiček.	47	24,5	145	75,5	192	100,0

V času opazovanja so bili glasbeni kotički organizirani v četrtini (24,5%) igralnic. Pri tem je ugotovljeno, da ni statistično značilnih razlik v pogostosti glasbenega kotička v igralnici glede na regijo, v kateri je vrtec, vrsto oddelka ter glede na stopnjo izobrazbe in delovne izkušnje vzgojiteljic (tabela 3).

Tabela 3: Izračuni χ^2 -preizkusov

	Spremenljivke	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
V igralnici je glasbeni kotiček.	Regija	16,822*	11	0,113
	Izobrazba	10,188*	5	0,070
	Delovne izkušnje	2,898	4	0,575
	Vrsta oddelka	6,274	4	0,180

Opomba: * Uporabljen je χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij.

Ker med navedenimi spremenljivkami ni statističnih razlik, vzroke za manj pogosto prisotnost glasbenih kotičkov v igralnicah ugotavljamo iz komentarjev vzgojiteljic. V večini primerov so povedale, da glasbeni kotiček organizirajo redko, enkrat

ali dvakrat na leto pri neki temi ali projektu, ali priložnostno po izvedenih glasbenih dejavnostih. Razlogi so po njihovem mnenju v premajhnih igralnicah glede na število otrok, pomanjkanju glasbil ter dejstvu, da je treba v istem prostoru organizirati vsebinsko raznolike koticke. Iz komentarjev razberemo tudi, da je razumevanje pomena glasbenega koticčka omejeno le na uporabo glasbil.

Z naravo glasbenega učenja je povezana tudi potreba po prostoru tišine ali bolj umirjenem koticčku. Učenje glasbe namreč temelji na usvajanju zvočnih vzorcev iz okolja in predelavi le-teh v notranjih miselnih predstavah, ki so vselej zvočne narave. Zato zunanji zvoki delujejo kot moteč dejavnik (Sloboda, 1985). V ta namen izbiramo primerno naravno zvočnost okolja, da glasbo lažje usvojimo, jo izrazimo ali v/o njej mislimo (Borota, 2009).

Tabela 4: Število in delež igralnic, v katerih je možnost umika v prostor tišine

Opazovana postavka	DA		NE		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Otrok ima možnost, da se umakne v prostor tišine.	90	46,9	102	53,1	192	100,0

Skoraj polovica opazovanih igralnic ima mirnejši koticček, ki pa ne omogoča popolne tišine, saj v istem prostoru vzporedno potekajo različne dejavnosti. Potrebo po tišini nasploh je nakazala vzgojiteljica, ko ugotavlja: “*Ta prostor v igralnici resnično manjka. V skupini je deklica, ki je zelo plašna in tiha. V tistem prostoru bi se deklica hitreje umirila.*” S tem je nakazana tudi potreba po bolj inkluzivnem prostoru.

Nadaljnji statistični izračuni kažejo nizko pozitivno povezanost med prostorom tišine ter predvajanjem glasbe v ozadju ($C_{cr} = 0,187$, $p = 0,000$) in spontanem petjem otrok ($C_{cr} = 0,226$, $p = 0,001$). Glede na dodatna pojasnila vzgojiteljic ugotavljamo, da prostor tišine v praksi uporabljajo za sprostitev ali umiritev. Zato so v tem koticčku na voljo odeje, vzglavniki, igrače in mehke žoge, v ozadju pa predvajajo umirjeno glasbo. Tudi Hočevarjeva in Kovač Šebartova (2010, str. 110) sta v raziskavi ugotovili, da večina anketiranih vzgojiteljic navaja, da se lahko otroci od skupine, kadar to želijo, umaknejo v intimni koticček, ki ga imajo v igralnici. Druga pomembna ugotovitev pa je povezava med prostorom tišine in pogostejšim spontanem prepevanjem otrok. To je pokazatelj, da se v oddelku glasbena vzgoja sorazmerno redno izvaja in da okolje omogoča, da otroci doživljanja in nova glasbena vedenja izrazijo skozi petje. S tem pritrujemo ugotovitvam, da otrok potrebuje mir in tišino, ko glasbo podoživlja ali si o njej izgrajuje miselne predstave (Borota, 2015). Ta razlog je pomemben argument za obravnavo zvoka kot elementa kakovosti učnega okolja nasploh.

Kljub ugotovljeni stiski s prostorom lahko igralnice na preprost način obogatimo z nekaterimi elementi glasbenega učnega okolja, kot so glasbila in zbirke zvočnih po-

snetkov. Integriramo jih v druge koticke na način občutenja domačnosti (Fyfe, 1994). Zaradi te možnosti smo stanje opremljenosti z glasbili ocenjevali na podlagi opazovanja celotne igralnice.

Tabela 5: Število in delež igralnic, v katerih je stalna zbirka glasbil

Opazovana postavka	DA		NE		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
V igralnici je stalna zbirka glasbil.	55	28,6	137	71,4	192	100,0
V igralnici je pianino ali sintetizator.	24	12,4	169	87,6	192	100,0

Dobra četrtnina igralnic (28,6%) je opremljena s stalno zbirko glasbil, dobra desetina (12,4%) ima tudi pianino oziroma sintetizator. Glasbila so v večini primerov spravljena v omarah. Dostop do njih ima le vzgojiteljica. Le v dobri četrtnini igralnici (28,5%) imajo dostop do njih tudi otroci. Glasbila so na dosegu otrokovih rok le v tretjini igralnic (33,2%). Najpogosteje so jim na voljo ropotulje in bobni. Do drugih glasbil, na primer ksilofonov, običajno dostopajo le vzgojiteljice. Izjave vzgojiteljic, na primer "Glasbila so v omari, ksilofone prinesem iz kabineta. Otrokom so na dosegu rok dostopni le bobni", so bile pogoste.

Spodbudna je ugotovitev o zmerni pozitivni povezanosti med glasbenim koticom ter stalno zbirko glasbil v igralnici ($C_{cr} = 0,372$, $p = 0,000$), umestitvijo glasbil na doseg otrokovih rok ($C_{cr} = 0,608$, $p = 0,000$) in dostopnostjo do glasbil ($C_{cr} = 0,506$, $p = 0,000$). Ker imajo otroci v igralnicah z glasbenim koticom boljšo dostopnost do glasbil in več priložnosti za njihovo uporabo, sklepamo, da glasbeni kotic zvišuje raven interaktivnosti in inkluzivnosti glasbenega učnega okolja.

Vrtci pogosto hranijo glasbila tudi v drugih prostorih, kot so hodniki, kabineti in pedagoške sobe. Nekateri vrtci imajo v skupni uporabi le eno zbirko glasbil. To situacijo opisuje vzgojiteljica: "Glasbila so v pedagoški sobi, kjer so dostopna vsem vzgojiteljicam, ker vrtec nima dovolj kompletov glasbil za vse igralnice. Po dogovoru vzgojiteljica vzame zbirko glasbil in jo odnese v igralnico. Po uporabi pa jo prinese nazaj."

V povezavi z glasbili nas zanima razmerje med melodičnimi in ritmičnimi glasbili. V obdobju zgodnjega glasbenega razvoja se namreč razvijajo dispozicije za poznejši razvoj elementarnih posluhov in razvoj harmonskega posluha (Sloboda, 1985; Gordon, 1989). Otrok potrebuje izkušnjo slišanja melodije, ritma, zvočne barve in večglasja. V raziskavi smo na tem področju ugotovili velik primanjkljaj. Na osnovi popisa glasbil ugotavljamo, da so v igralnici otrokom v večini primerov na voljo le ritmična glasbila, na primer bobni, paličice, triangli in ropotulje. Ta glasbila so jim na dosegu rok. V manjši meri so v igralnicah melodična glasbila, kot so zvončki, ksilofoni, kljunaste flavte. Le dobra desetina igralnic ima klaviaturo. Dostop do teh

glasbil imajo v večini primerov vzgojiteljice. Otrokom jih ponudijo na njihovo željo, najpogosteje v času izvajanja glasbenih dejavnosti. Nesorazmerje med melodičnimi in ritmičnimi glasbili se posledično odraža v zvočnem okolju. Množična raba ritmičnih glasbil povzroča hrup, ki ovira slušno zaznavo drugih zvočnih sporočil.

Ker se glasbo učimo s poslušanjem, so sestavni del interaktivnega in inkluzivnega glasbenega učnega okolja tudi zbirke zvočnih posnetkov. V raziskavi smo ugotavljali stanje tudi na tem področju.

Tabela 6: Število in delež igralnic, v kateri je stalna zbirka glasbenih posnetkov

Opazovana postavka	DA		NE		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
V igralnici je stalna zvočna zbirka glasbenih posnetkov.	167	87,9	23	12,1	190	100,0
V igralnici je sodobna tehnologija, ki omogoča poslušanje in/ali izvajanje glasbe.	172	89,1	21	10,9	193	100,0

Večina igralnic (87,9%) ima stalno zbirko glasbenih posnetkov in tehnologijo, ki omogoča poslušanje ali izvajanje glasbe (89,1%). Običajno je v igralnici radio ali CD-predvajalnik z USB-priključkom, le v posameznih igralnicah imajo računalnik. V skoraj nobeni igralnici ni na voljo slušalk za individualno poslušanje glasbe. Le v polovici igralnic z zbirko posnetkov lahko otroci sami izbirajo in poslušajo glasbo. Možnost izbiranja jim je ponujena pred spanjem, za umiritev ali nagrado.

Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo treba ugotoviti kakovost zbirk posnete glasbe. Pomen predvajanja raznovrstne glasbe izpostavi Gordon, ko na podlagi večletnega raziskovanja potrdi vpliv poslušanja glasbe in posledično procesov inkulturalizacije z glasbo na razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti in avdiacije kot oblike glasbenega mišljenja (Gordon, 1989). Zato je zaželeno, da so v igralnicah na razpolago zvočni posnetki, ki vključujejo raznovrstno glasbo na doživljajski ravni ter na ravni izraznih sredstev in tekstur (Borota, 2015). Raznovrstna glasba je element inkluzivnega in bogatega zvočnega okolja, ki ga v raziskavi proučujemo skupaj z nekaterimi dejavniki zvočnega okolja.

4.2 Dejavniki zvočnega okolja

Glede na ugotovitev, da so v igralnicah na voljo zvočni posnetki in tehnologija za predvajanje glasbe, je zanimiva tudi ocena primernosti zvočnega okolja za poslušanje glasbe in izvajanje glasbenih dejavnosti na splošno.

Tabela 7: Pogostost nekaterih zvočnih dejavnikov v igralnici

Opazovana postavka	DA		NE		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
V igralnici občasno predvajajo glasbo ali poslušajo radio kot zvočno kuliso.	166	86,5	26	13,5	192	100,0
V igralnici je primerno zvočno okolje glede na specifičnosti dejavnosti in potrebe otrok.	138	73,0	51	27,0	189	100,0

V večini igralnic (86,5%) občasno predvajajo glasbo ali poslušajo radio. Glasba v ozadju je pogosta v času rutine, predvsem med počitkom in pred spanjem, pa tudi pred zajtrkom ali kosilom. Ena od vzgojiteljic je zapisala: *“Glasbo veliko poslušamo. Postala je del rutine, pred spanjem in med njim, ali pa zjutraj, ko otroci prihajajo v vrtec.”* Glasbo predvajajo tudi med rojstnodnevno zabavo, pospravljanjem igralnice ali med izvajanjem drugih dejavnosti, kot so likovne dejavnosti. Vzgojiteljice omenjajo, da glasba v ozadju otroke umiri. Navajamo naslednji zapis: *“Glasbo sem nekajkrat predvajala med prosto igro. Otroci so se ob glasbi lažje umirili in se bolj posvetili posamezni igri ter si ob glasbi tudi prepevali.”*

Ugotavljamo, da predvajano glasbo v ozadju vzgojiteljice ocenjujejo pozitivno. Tudi zvočno okolje v igralnici na splošno ocenjujejo kot primerno. Redko omenjajo moteče dejavnike, kot je hrup, ki nastane med spontano igro otrok. V tej povezavi se odpira vprašanje vpliva naravnih zvočnih entitet prostora na potek vzgojno-izobraževalnih procesov zlasti pri jezikovnih in glasbenih dejavnosti.

Glede na dobljene rezultate raziskave se odpirajo nova raziskovalna polja v povezavi s kulturo zvočnega prostora in z vzgojo za poslušanje. Kultura zvočnega prostora se odraža v hotenju po zmanjševanju hrupa v prostoru in večanju vpliva zvoka z informativno in/ali umetniško vrednostjo. Na vplive zvoka v prostoru nas opozarja Motte Haber, ko ugotavlja, da stalna izpostavljenost obilici zvokov v nas vgradi neke vrste obrambni mehanizem, ki nam sicer omogoča, da zvok zaznamo, vendar ga ne ozavestimo. S tem izgubljammo naravni sposobnosti zavestnega poslušanja in hotenega selekcioniranja zvočnih spodbud in informacij iz okolja (Motte-Haber, 1999). Zato je na mestu razmislek, da bi pri delu z otroki načrtovali kroskurikularne cilje s področja vzgoje za poslušanje. Eden ključnih ciljev vzgoje za poslušanje je razviti pri otroku zmožnost, da sam izbira prostor za dejavnosti glede na zvočno entiteto prostora.

5 Sklep

Organizacija prostora in opremljenost učnega okolja sta pomembna dejavnika kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Na osnovi opazovanja glasbenega uč-

nega okolja v 193 vrtčevskih igralnicah ugotavljamo, da so glasbeni kotički redko organizirani. Pri tem ni ugotovljenih značilnih razlik v pogostosti glede na regijo, vrsto oddelka ter glede na stopnjo izobrazbe in delovne izkušnje vzgojiteljic. Razlogi za manjšo pogostost glasbenih kotičkov so v prostorski stiski in pomanjkanju glasbil ter potrebi po nujenju več vsebinsko raznolikih kotičkov v istem prostoru. Pogosteje, v skoraj polovico primerov, so organizirani prostori tišine oziroma mirnejši kotički. Pri tem je ugotovljena pozitivna povezanost med prostorom tišine in samoiniciativnim petjem otrok. Zato je smiselno priporočilo, da se učno okolje za glasbo izbira tudi glede na zvočno entiteto prostora. Dejavnosti, ki temeljijo na poslušanju zvočnih vzorcev, kot so na primer jezikovne in glasbene, naj potekajo v prostoru, kjer ni drugih motečih zvokov.

Nadalje rezultati raziskave kažejo, da so igralnice nasploh pomanjkljivo opremljene z glasbili. Odpraviti bi bilo treba tudi nesorazmerje med ritmičnimi in melodičnimi glasbili. Na osnovi popisa ugotavljamo, da so v igralnicah zastopani predvsem ritmični Orffovi inštrumenti in doma narejena zvočila. Otrokom so po večini dostopna le ritmična glasbila, do melodičnih glasbil dostopajo povečini vzgojiteljice. Na tem področju se nakazujejo elementi teorije prikrita kurikuluma.

V igralnicah so stalne zbirke glasbenih posnetkov in naprave za poslušanje glasbe. Sklepamo, da v igralnicah glasbo poslušajo skupinsko, saj ni na voljo slušalk. Glasbo za poslušanje si otroci lahko izbirajo pred spanjem, za umiritev ali kot nagrado. Čeprav v večini igralnic glasbo ali radijske oddaje predvajajo v dopoldanskem času kot zvočna kulisa, vzgojiteljice zvočni prostor ocenjujejo kot primeren. Postavlja se vprašanje o slušni senzibilnosti vzgojiteljic, še posebej v povezavi s prizadevanji za ekologijo zvočnega prostora in vzgojo za poslušanje.

Na osnovi pozitivnih povezav med glasbenim kotičkom ter opremljenostjo in dostopnostjo do glasbil je treba ponovno preučiti pomen in vlogo glasbenih kotičkov v vrtčevskih igralnicah v smeri izgrajevanja multisenzornega in visokostrukturiranega učnega okolja. Glede na naravo procesov inkulturalizacije in glasbenega razvoja v zgodnjem obdobju ugotavljamo, da otrok potrebuje učno okolje, ki je bogatejše z glasbo in zvokom, ki ima informativno in/ali umetniško vrednost. Zato predlagamo, da se pri nadaljnjem razvijanju kurikuluma za vrtce zvok (in tišino) v prostoru obravnava kot element kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Bogdana Borota, PhD

Selected factors of interactive musical learning environment in preschool playrooms

Space is an important factor of the quality of educational work (Marjanovič Umek, 2001; Vonta, 2009). In itself it reflects the culture of being and the values the participants in the space foster and live. With its architecture and usefulness, space decisively

contributes to wellbeing. It assists in establishing communication and in building the relationships among participants (Malaguzzi, 1998; Blažič et al., 2003; Rinaldi, 2006). The quality of living is also influenced by materials and equipment (Cadwell, 1997), as well as by colours, lighting, smell, microclimate, and sound. By managing the relationships between them, the naturalness of preschool environment is achieved (Barett and Zhang, 2009) which should be as similar to that of home (Isbell and Excelby, 2001; Fyfe, 1994; Hočevár and Kovač Šebart, 2010).

In the paper we are dealing primarily with space as the learning environment in playrooms in Slovenian preschools. We are focusing into designing such learning environment that would influence the development of a child's potential with a multitude of initiatives. It is therefore no coincidence that in the Reggio Emilia approach it is called the third teacher (Malaguzzi, 1998), because it teaches children, it must be educational, creative and entertaining, while simultaneously also adaptable and flexible.

In preschool we start from the conclusion that the playroom is a space of diversity which is created in the space itself (Bahovec, 2012). Education thus becomes more inclusive. The paradigms of inclusiveness are also transmitted to the shaping of learning environment, when the latter is being adapted to each individual child (Barett and Zhang, 2009). Interactivity is another general feature of learning environment. In interactive learning environment the child has the opportunity to learn with the senses and in interaction with the environment (Tjornton and Brunton, 2007). With this also the principle of individualisation of learning experience, which supports the development of the child with her or his own pace, is taken into account.

Centres or corners of activities particularly promoted by the Step by Step methodology, which take account of the paradigms of inclusive and interactive learning environment, have proven to be an adequate way of organising space in the playrooms in Slovenian preschools. The question arises, whether concern for the development of the child's musical and creative potentials can be recognised in them. In our research we explored the answers to this question, and the central aim was to determine the characteristics of the organisation and equipment in preschool playrooms in Slovenia according to the needs of performing musical activities and encouraging musical activities of children. We wanted to find out what physical elements and sound factors are involved in shaping the space in which musical activities take place. We wanted to assess the interactivity and inclusiveness according to the placement of musical instruments and musical records into space.

The study was performed between 2012 and 2015, including preschool institutions from all Slovenian regions. On the basis of observation lists, 139 playrooms were assessed, of which 155 playrooms were of the second age period, 31 playrooms of heterogeneous groups, and 7 playrooms of the first age group. The largest part of the preschool teachers who work in these groups hold a college or higher professional education degree; a third of them have secondary technical education. According to work experience, teachers with several years of work experience prevail; there were only a few novice teachers. Data were gathered on the basis of the observation list for the assessment of learning environment (Borota, 2012). The data were processed quantita-

tively at the level of descriptive and inference statistics. The remaining verbal documentation materials were transcribed and encoded with the purpose of causal interpretation of some quantitative data. The summary of the results is presented in two sets:

1 Organisation of space in preschool playrooms and some physical factors of learning environment

At the level of the organisation of space, we have determined musical corners are organised in a quarter (24.5%) of the observed playrooms. No statistically significant differences in the frequency of musical corners were found in relation to independent variables such as the region in which the preschool is located, the type of preschool group, or teacher's education level and work experience. Teachers stated they seldom, i.e. once or twice a year, organise musical corners with a certain topic or project, or occasionally after the performed musical activities. The reasons lie in insufficient size of the playroom in relation to the number of children, lack of musical instruments, and in the fact that in the same room corners must be organised for a great variety of contents.

Because of the very nature of experiencing and learning music which takes place on the basis of listening, we determined the existence of a space of silence or of a more tranquil corner. The child needs this kind of space when getting acquainted with music, performing and creating it, and thinking in or about music (Borota, 2009). More tranquil corners have been registered in half of the observed playrooms. Based on statistical computation, we determined their positive correlation with playing background music ($C_{cr} = 0.187$, $p = 0.000$) and with children's spontaneous singing ($C_{cr} = 0.226$, $p = 0.001$). In practice, quiet corners are used for calming down, so also the more frequent use of music as a sound screen does not come as a surprise. Children's spontaneous musical activities are an indicator of systematic educational work and adequate learning environment that allow creation in music. We can thus validate the findings that the child needs peace and silence when experiencing music or building mental ideas about it (Borota, 2015).

The interactivity of learning space increases with its adequate equipment with musical instruments and records. In our study we have determined that playrooms are insufficiently equipped with musical instruments. Only a quarter of the observed playrooms have a permanent collection of musical instruments. Rhythmical instruments prevail, and children also have a free access to them. Melodic instruments, which, however, are predominantly only used by teachers, are less frequently represented. The disproportion between rhythmical and melodic instruments is mirrored in the quality of sound environment. The mass use of rhythmical instruments causes noise that impedes the auditory perception of other acoustic messages.

Because music is learnt by listening, collections of musical records are an integral part of interactive and inclusive musical learning environment. A majority of the playrooms has a permanent collection of musical records and the technology that allows listening to music. Children also have access to the collection less frequently. They are offered the opportunity to select records before sleeping, to calm down, or as a reward. We infer in a majority of cases that recorded music is used to meet other than musical goals.

2 The factors of musical environment

In this part of the study we discovered that in most of the playrooms music is occasionally played in the background or radio is listened to. Music as a sound screen is frequent in the time of routine, especially during resting and before sleeping, as well as before breakfast or lunch. Teachers assess sound screen as positive. They believe background music calms children down. Moreover, acoustic environment in the playroom was generally assessed as adequate. Disturbing factors such as the noise that emerges during spontaneous play, were rarely mentioned. In connection with this, the question about the influence of natural acoustic entities of space on the course of educational processes arises, especially with language and with musical activities.

According to the obtained results, new research fields have opened related to the culture of sound space and education for listening. The culture of sound space is reflected in the endeavours for reducing noise in space and for increasing the influence of sound with informative and/or artistic value. Motte-Haber calls attention to the influences of sound in space, when concluding that permanent exposure to a profusion of sounds builds a kind of defence mechanism in us, which allows us to perceive a sound, yet not become aware of it. Therefore, we have lost the natural abilities of conscious listening and of volitional selection of acoustic impulses and information from the environment (Motte-Haber, 1999). Accordingly, when working with children, cross-curricular goals should be designed in the area of education for listening. One of the key goals of education for listening is to develop the competence of the child to autonomously select the space for activities according to the acoustic entity of space.

In conclusion we are proposing a few guidelines and suggestions. Based on the positive correlations between musical corner, equipment and accessibility to musical instruments, the importance and role of musical corners in preschool playgrounds should be reassessed in the direction of building a multisensory and highly structured learning environment. In addition, considering the nature of the processes of inculturation and musical development in the early period, we believe that the child needs a learning environment that is richer in music and sound that has informative value. Accordingly, for further development of the curriculum for preschool, we suggest sound (and silence) in space is treated as an element of quality of educational work.

LITERATURA

1. Bahovec, D.E. (2012). Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 1, str. 18–33.
2. Barrett, P., Zhang, Y. (2009). Optimal learning spaces. Design implication for primary schools. Salford: University of Salford. Pridobljeno dne 05.11.2016 s svetovnega spleta: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf>.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

5. Borota, B. (2009). Podoba "velikega" glasbenika skozi očala Reggio Emilia. V: Tatjana, D. et al. (ur.). Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 135–150.
6. Borota, B. (2012). Opazovanje in spremljanje glasbenega razvoja – priložnost, da prisluhnemo otroku kot kompetentnemu glasbeniku. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5, št. 2-3, str. 121–141.
7. Borota, B. (2015). Bogatenje otrok preko poslušanja glasbe. V: Vrbovšek, B. (ur.). *Umetnost v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 19–30.
8. Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home*. New York: Teachers College, Columbia University.
9. Cencič, M., Pergar Kuščer, M. (2012). Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 1, str. 112–140.
10. Fyfe, B. (1994). Images from the United States. Using ideas from the Reggio Emilia experience with American educators. V: Katz, L., Cesarone, B. (ur.). *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Urbana, IL: ERIC/EECE, str. 21–30.
11. Gordon, E. (1989). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*. Chicago: G. I. A. Publications.
12. Hansen K.A., Kaufmann K.R., Burke Walsh, K. (2000). Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od tretjega do šestega leta starosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
13. Hočevar, A., Kovač Šebart, M. (2010). Kurikulum za vrtce vs. pedagoški pristop Reggio Emilia: domnevne razlike in podobnosti. V: Devjak, T. et al. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 87–120.
14. Isbell, C., Exelby, B. (2001). *Early Learning Environments That Work*. Boston: Gryphon House.
15. Kurikul za vrtce (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
16. Kužnik, T. (2008). Teoretska izhodišča za načrtovanje sodobnih muzejev za otroke. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 202–213.
17. Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini. V: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 49–98.
18. Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
19. Marjanovič Umek, L. et al. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
20. Motte Haber, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
21. Rinaldi, C. (2006). *Im dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
22. Sloboda, J.A. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
23. Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education. Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
24. Thornton, L., Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.
25. Vonta, T., Balič, F., Sakelšek, T. (2005). *ISSA mednarodni certifikat odličnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
26. Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Dr. Bogdana Borota (1962), izredna profesorica za didaktiko glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Hrvatini 104, 6280 Ankaran, Slovenija; Telefon: (+386) 051 350 800

E-mail: bogdana.borota@pef.upr.si