

Letnik/Volume: 2
Številka/Number: 2-3

Maribor, november 2009

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:
Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška c. 160, 2000 Maribor

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

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

Založniški odbor/Publishing Committee:

Dr. Samo Fošnarič, dr. Matjaž Duh, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, Jerneja Herzog, Sonja Plazar, mag. Janja Batič

Lektoriranje/Proof Reading:

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

Naslovnico je oblikovala/The title page designed by: Saša Žalik

Naklada/Circulation: 350 izvodov/copies

Tisk/Press: Tiskarna Saje, Maribor, 2009

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

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 2
Maribor, november 2009

Številka/Number: 2-3

Revija je vpisana v razvid medijev.

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

VSEBINA/CONTENTS

Mag. Darko Pepevnik	5
Telesna samopodoba slovenskih in francoskih osnovnošolcev z vidika gibalne aktivnosti	
The physical self-image of Slovene and French primary school pupils from the perspective of physical activities	
Jerneja Herzog	19
Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo	
Factors in art creativity and art pedagogy work	
Dr. Matjaž Duh, Renata Korošec	33
Likovnooblikovni razvoj učencev v osnovni šoli	
The artistic development of children in primary school	
Dr. Věra Janíková	43
Teaching Early-level Foreign Languages to Pupils with Impaired Pronunciation Abilities	
Pouk zgodnjega učenja tujega jezika pri učencih z moteno komunikacijsko zmožnostjo: urjenje izgovarjave	
Mag. Janja Batič, Jerneja Herzog, dr. Matjaž Duh	55
Stališča študentov likovne pedagogike do pridobljenih splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc	
Motivating future art teachers to creatively plan and carry out lessons in art	
Saša Petelinc	69
Fantastične pripovedi Astrid Lindgren	
Astrid Lindgren's fantastic tales	
Dr. Renate Seebauer	77
Discussions on school reform – a long way to the unification of schools for 10 to 14-year-olds	
Pogovori o šolski reformi – dolga pot k enotni šoli za deset- do štirinajstletnike	
Anja Ivajnsič, dr. Milena Ivanuš Grmek	89
Pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za profesionalni razvoj učiteljev	
The importance of teachers' conceptions and convictions as they apply to the professional development of teachers	

Anja Ivajnsič, dr. Milena Ivanuš Grmek Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka Improving professional qualifications for elementary school teachers	105
Mag. Dubravka Kuščević, mag. Marija Brajčič, Ivana Matijašević A child and the art in the first and the second grade of the primary school Otrok in likovna umetnost v prvem in drugem razredu osnovne šole	121
Sanja Kapun, Karmen Kešina, dr. Branka Čagran Zadovoljstvo učiteljev z delovno situacijo Teachers' satisfaction with their work situation	137
Vesna Logar Nekatere značilnosti dobrega vodenja šolskega tima Selected characteristics of good team leadership	145
Viktorija Fartelj, dr. Vlasta Hus Primerjava slovenskega učbeniškega kompleta za učni predmet družba z avstrijskim učbeniškim kompletom za učni predmet geografija in gospodarstvo Comparison of Slovene textbooks for the subject "society" and Austrian textbooks for the subject "geography and economics"	155
Iztok Lačen, dr. Samo Fošnarič Vpliv izkustva ob živih živalih v razredu na učenčevo poznavanje živali in njihovih lastnosti Experiencing live animals in the classroom and their influence on pupils' knowledge of animals	163
Aleksandra Slatinšek-Mlakar Timsko načrtovanje, poučevanje in evalvacija pri interesnih dejavnostih Team planning, teaching and teamwork evaluation in extracurricular activities	175
Splošno o reviji Navodila avtorjem	187
General information Guidelines for submission	189

Mag. Darko Pepevnik

Telesna samopodoba slovenskih in francoskih osnovnošolcev z vidika gibalne aktivnosti

Izvirni znanstveni članek

UDK: 796.012:373.3 (497.4:44)

POVZETEK

V uvodu so predstavljena nekatera dosedanja znanstvena spoznanja o telesni samopodobi mladostnika in njeni povezanosti z gibalno aktivnostjo. Z empirično raziskavo pa smo ugotavljali stopnjo ocenjevanja telesne samopodobe slovenskih in francoskih mladostnikov glede na njihovo gibalno aktivnost. Zanimala nas je tudi povezanost med gibalno aktivnostjo in razsežnostmi telesne samopodobe ter med gibalno aktivnostjo in telesno samopodobo v celoti. Raziskava temelji na priložnostnem, neslučajnostnem vzorcu učencev ($n = 1031$) slovenskih ($n = 566$) in francoskih ($n = 465$) podeželskih in mestnih javnih šol, starih od 11 do 15 let. Iskali smo razlike med učenci glede na njihovo gibalno aktivnost in državo bivanja. Za ugotavljanje telesne samopodobe smo uporabili vprašalnik, ki smo ga povzeli po francoskih avtorjih (Physical Self-Inventory – short form). Ugotovili smo, da so slovenski mladostniki gibalno aktivnejši od svojih francoskih vrstnikov in da imajo gibalno aktivni učenci višjo telesno samopodobo kot gibalno neaktivni. Med gibalno aktivnostjo in telesno samopodobo v celoti smo odkrili obstoj statistično značilne nizke pozitivne povezanosti. Rezultati so pokazali, da med mladostniki ni razlik v ocenjevanju telesne samopodobe glede na državo bivanja. Na splošno pa ugotavljamo, da se večina mladostnikov v primeru športnih kompetenc, telesnega videza, telesne samopodobe, splošne samopodobe in telesne samopodobe v celoti nadpovprečno visoko ocenjuje. Izsledki raziskave kažejo na povezanost gibalne aktivnosti in telesne samopodobe mladostnika. To pomeni, da bi bilo potrebno vsakemu posamezniku ponuditi in omogočiti ustrezno gibalno aktivnost in ga k njej spodbujati tako, da bi stalna dnevna gibalna aktivnost postala del njegovega življenjskega sloga.

Ključne besede: telesna samopodoba, gibalna aktivnost, mladostniki, Slovenija, Francija

The physical self-image of Slovene and French primary school pupils from the perspective of physical activities

Original scientific article

UDK: 796.012:373.3 (497.4:44)

ABSTRACT

In the introduction we present some current scientific findings about the physical self-conception of adolescents and how it is connected to the physical activities they are involved in. We carried out empirical research to find out to which degree Slovene and French adolescents evaluate their physical self-conception according to the physical activities they do. We were also interested in the relationship between physical activity and the extent of physical self-conception, and between physical activity and physical self-conception as a whole. The research is based on a sample of 11 to 15-year-old pupils ($n = 1031$) from urban and rural public schools in Slovenia ($n = 566$) and France ($n = 465$). We observed the difference among pupils according to their physical activity and the country they live in. We used a questionnaire that was based on the Physical Self-Inventory questionnaire (short form) designed by French authors. We were able to determine that Slovene pupils are physically more active than their French peers and that the pupils who are more physically active have a more positive physical self-conception. There is a low level of positive connections that were statistically distinctive between physical activity and self-conception. Our deductions indicate that there are no differences in the evaluation of physical self-conception regarding the country pupils live in. The general findings of our research indicate that most adolescents overrate themselves in the case of sports competence, physical appearance, physical self-conception, general self-conception and physical self-conception as a whole. The results of the research display a correlation between physical activity and the physical self-conception of adolescents. These findings confirm that it will be necessary to find and offer each individual a proper activity and to stimulate them in a way that would make this activity a part of their lifestyle.

Key words: self-conception, activity, adolescents, Slovenia, France

Uvod

Telesna samopodoba zaseda prav posebno mesto v strukturi samopodobe zato, ker je telo skozi svoj videz, lastnosti in sposobnosti bistven posrednik v odnosih med posameznikom in zunanjim svetom (Fox, 1998, v Mažano, Ninot in Bilard, 2004). Paul Ferdinand Schilder je eden prvih teoretikov, ki je pojem telesne samopodobe ločil od njegovega nevrološkega izvora. Pravi, da telesna samopodoba pomeni sliko lastnega telesa, ki jo oblikujemo v lastnih mislih. Ugotavlja, da je telesna samopodoba tridimenzionalna in da je poznavanje stanja in oblike lastnega telesa zelo pomembno (Kuhar, 2004).

Kljub temu pa je bila v preteklosti telesna samopodoba v celoti zapostavljena. Šele v današnjem času jo pojmuje kot pomembno sestavino splošne samopodobe (Planinšec in Čagran, 2004). Fox in Corbin (1989) sta razvila multidimenzionalni in hierarhični koncept telesne samopodobe, ki temelji na modelu samopodobe Shavelsona, Hubnerja in Stanton (1976). Na vrh te hierarhične strukture sta postavila splošno samopodobo, v sredino telesno samopodobo, ki predstavlja splošne občutke, občutke sreče, zadovoljstva in osebnega dostojanstva. Na dno pa štiri razsežnosti: športne kompetence, telesni videz, moč in vzdržljivost (Fox in Corbin, 1989).

Tudi nekateri raziskovalci (Marsh, 1999; Marsh, Richards, Johnson, Roche in Tremayne, 1994; Peart, Marsh in Richards, 2005) so, sledeč multidimenzionalnemu in hierarhičnemu modelu samopodobe Shavelsona idr. (1976), posebno pozornost namenili konceptu telesne samopodobe in predlagali prav tako multidimenzionalni in hierarhični pristop k strukturi telesne samopodobe posameznika. Marsh idr. (1994) povzemajo, da je telesna samopodoba posameznikovo mnenje o njegovem telesnem videzu, telesni moči, telesni teži, koordinaciji in o ostalih sorodnih razsežnostih njegovega telesnega jaza.

S splošnim spoznanjem, da je samopodoba multidimenzionalni konstrukt, je vedno bolj prihajalo do podrobnih raziskav njenih razsežnosti (Fox, 2000, v Mažano idr., 2004). Raziskovalci telesne samopodobe (Fox in Corbin, 1989; Harter, 1985, v Dolenc, 2002; Marsh, 1989; Marsh, Relich in Smith, 1981; Marsh idr., 1994; Mažano idr., 2008; Peart idr., 2005; Whitehead, 1995) so razvili instrumente za ugotavljanje telesne samopodobe otrok, mladostnikov in odraslih. Z uporabo teh instrumentov so ti avtorji in številni drugi raziskovalci v svojih raziskavah iskali povezanost različnih dejavnikov, kot so starost, spol, rasa, zdrav način življenja, status prehranjenosti, telesno-športna aktivnost, kraj bivanja in socialno okolje, s posameznikovo telesno samopodobo.

Mnoge študije (Annesi, 2006; Annesi, 2007; Annesi, Faigenbaum, Westcott in Smith, 2008; Aşçı, 2004; Crocker, Eklund in Kowalski, 2000; Crocker, Sabiston, Kowalski, K. C., McDonough in Kowalski, N., 2006; Jiang, Prosser in Hawkins, 2004; Lazarević, Radisavljević in Milanović, 2008; Moreno, Hernández, Lacárcel in Pérez, 2007; Planinšec in Fošnarič, 2005) potrjujejo pomemben vpliv gibalne aktivnosti na dvig telesne samopodobe posameznika v celoti, druge (Aşçı, 2003; Aşçı, Kosar in Isler, 2001; Burgess, Grogan in Burwitz, 2006; Klomsten, Skaalvik in Espnes, 2004; Lazarević, Radisavljević in Milanović, 2006) pa samo v njenih nekaterih razsežnostih, kot so: športne kompetence, telesni videz, koordinacija, telesna aktivnost, vzdržljivost, moč, gibljivost, telesne sposobnosti in telesna samoocena. Gibalna aktivnost pa ne vpliva samo na telesno samopodobo, pač pa tudi na porast zadovoljstva s telesom, pozitivnega zaznavanja športa, želje po izboljšanju življenja v šoli in nasploh (Aşçı, F. H., Gökmen, Tiryaki in Aşçı, A., 1997) ter na negativno opredeljevanje do kajenja in ostalih zdravju škodljivih dejavnosti (Papaiannou, Karastogiannidou in Theodorakis, 2004). Ne preseneča soglasje med raziskovalci, psihologi, učitelji in politiki, da bi morali spodbujati in dvigovati nivo gibalne aktivnosti otrok in mladostnikov (National Association for Sport and Physical Education, 2004, v Trautwein, Gerlach in Lütke, 2008). In vsi ti dokazi in

dognanja o pozitivni povezanosti gibalne aktivnosti in razvoja posameznikove samopodobe bi lahko močno zvišali vrednost in veljavo športa in vadbe nasploh (Ebbeck in Weis, 1998, v Asçi idr., 2001). Ob tej trditvi pa ne moremo spregledati pomena športne vzgoje in nekaterih njenih ciljev, ki spodbujajo posameznika k zdravim oblikam gibalnih aktivnosti izven šole in k nadaljnjemu razvijanju njegovega zdravega življenjskega sloga, in prav tako ne pomena učitelja športne vzgoje, ki ne more dvigovati stopnje učenčeve telesne samopodobe, ne da bi izboljševal in prilagajal vadbene dejavnosti (Marsh, Papaionnou in Theodorakis, 2006).

Z raziskavo smo želeli izvedeti, kakšna je telesna samopodoba slovenskih in francoskih mladostnikov glede na njihovo gibalno aktivnost. Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v gibalni aktivnosti mladostnikov glede na državo bivanja. Pri vseh omenjenih vidikih raziskovalnega problema smo preverjali obstoj razlik in povezanosti vseh razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti z gibalno aktivnostjo.

Metode

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem, neslučajnostnem vzorcu učencev slovenskih in francoskih podeželskih in mestnih javnih osnovnih šol, starih od 11 do 15 let. V raziskovalni vzorec je bilo vključenih 566 (54,9 %) učencev iz Slovenije in 465 (45,1 %) učencev iz Francije.

Instrument in postopek njegove uporabe

Vprašalnik smo oblikovali tako, da smo v prvem delu pridobili podatke o starosti, državi bivanja in gibalni aktivnosti mladostnikov. Na vprašanje "Ali se v prostem času (izven šole) ukvarjaš s športnimi aktivnostmi?" so učenci odgovarjali z "da" ali "ne".

Drugi del pa je predstavljal vprašalnik, ki smo ga uporabili s pisnim soglasjem avtorjev in je namenjen ugotavljanju telesne samopodobe – The Physical Self-Inventory – short form (Malano idr., 2008). Gre za kratko različico francoske verzije Foxovega in Corbinovega (1989) vprašalnika Physical Self-Perception Profile, l'Inventaire du Soi Physique (Ninot, Delignières in Fortes, 2000) za ugotavljanje telesne samopodobe mladostnikov, starih od 11 do 16 let. Vprašalnik vsebuje 18 trditev. Po tri trditve skupaj obsegajo eno izmed šestih razsežnosti telesne samopodobe (splošna samopodoba, telesna samopodoba, vzdržljivost, športne kompetence, telesni videz in moč). Preverjanje merskih karakteristik vprašalnika ni bilo potrebno, ker je vprašalnik prevzet od francoskih raziskovalcev (Malano idr., 2008), ki so ga uporabili v svoji raziskavi in potrdili njegove merske karakteristike. Dodatno smo le preverili zanesljivost in ugotovili, da se tudi v naših razmerah odlikuje po visoki zanesljivosti (Cronbachov koeficient $\alpha = 0,887$). Anketiranje slovenskih in francoskih učencev so po naših predhodnih navodilih opravili učitelji športne vzgoje v okviru pouka.

Postopki obdelave podatkov

Uporabili smo postopke osnovne deskriptivne statistike numeričnih spremenljivk, Kolmogorov-Smirnov preizkus normalnosti porazdelitve, Cronbachov koeficient a kot mero zanesljivosti vprašalnika, χ^2 -preizkus, Levenov preizkus homogenosti varianc (F-preizkus), t-preizkus za neodvisne vzorce, Welchovo aproksimativno metodo analize variance in točkovni biserialni koeficient korelacije (r_{pb}).

Rezultati

Analiza gibalne aktivnosti

Ugotovili smo, da je 782 (75,8 %) slovenskih in francoskih mladostnikov gibalno aktivnih. 249 (24,2 %) mladostnikov obeh držav pa v času izven šole ni gibalno aktivnih. Rezultat χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 40,831$, $P = 0,000$) v tabeli 1 kaže na obstoj statistično značilne razlike med mladostniki v gibalni aktivnosti z vidika države bivanja. Gre za višjo gibalno aktivnost slovenskih mladostnikov (83,6 %) v primerjavi s francoskimi (66,5 %).

Tabela 1: Gibalna aktivnost glede na državo bivanja

GIBALNA AKTIVNOST	DRŽAVA BIVANJA				SKUPAJ	
	SLOVENIJA		FRANCIJA			
	f	f %	f	f %	f	f %
da	473	83,6	309	66,5	782	75,8
ne	93	16,4	156	33,5	249	24,2
SKUPAJ	566	100	465	100	1031	100
IZID χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 40,831$, P = 0,000					

Analiza telesne samopodobe

Iz tabele 2 razberemo, da je pri vseh razsežnostih telesne samopodobe dosežen na eni strani minimalni (3), na drugi pa maksimalni (18) rezultat. Vrednosti aritmetičnih sredin kažejo na visoko ocenjevanje razsežnosti telesne samopodobe, saj so vse nad 9, torej nad sredino možnih točk. Najbolj izstopa telesna samopodoba (AS = 13,301), najnižje pa je ocenjena vzdržljivost (AS = 10,609).

Kakor kažejo deleži aritmetičnih sredin, ki jih zavzemajo standardni odkloni, torej koeficient variacije (KV %), se učenci z vidikov vseh razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti ocenjujejo precej heterogeno. Koeficienti variacije so v razmiku od 23 do 40 %. Slednje še zlasti velja za ocenjevanje vzdržljivosti in telesne samopodobe kot ene izmed razsežnosti, najmanj pa za telesno samopodobo v celoti (23 %).

Izidi Kolmogorov-Smirnovega preizkusa opozarjajo, da v vseh primerih distribucije rezultatov statistično značilno odstopajo od normalnosti, pri čemer, kakor kažeta koeficient asimetrije in koeficient sploščenosti, gre za bolj sploščene in levo asimetrične distribucije rezultatov v primeru športnih kompetenc, telesnega videza, telesne samopodobe, splošne samopodobe in telesne samopodobe v celoti. Iz tega sledi, da se večina mladostnikov z vidika omenjenih razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti nadpovprečno visoko ocenjuje.

Zaradi statistično značilnega odstopanja od normalne distribucije rezultatov smo izvedli postopek normalizacije podatkov in nadaljevali delo z normaliziranimi podatki.

Tabela 2: Ocene parametrov osnovne deskriptivne statistike skupnih rezultatov ocenjevanja šestih razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti

RAZSEŽNOSTI	n	MOŽNE TOČKE		DOSEŽENE TOČKE		AS	SO	KA	KS	K-S-preizkus	
		min	max	min	max					Z	P
VZ	1013	3	18	3	18	10,609	4,197	0,020	-0,948	2,139	0,000
MO	1013	3	18	3	18	10,639	3,714	0,045	-0,624	2,054	0,000
ŠPKO	1013	3	18	3	18	11,882	3,868	-0,225	-0,756	2,492	0,000
TEVD	1013	3	18	3	18	12,152	3,435	-0,168	-0,514	2,371	0,000
TESA	1013	3	18	3	18	13,301	3,455	-0,503	-0,351	3,213	0,000
SPSA	1013	3	18	3	18	12,912	3,459	-0,553	-0,402	3,550	0,000
TESA	1013	18	108	24	108	71,489	16,417	-0,164	-0,560	1,415	0,036

n – število, min – minimalno število doseženih točk, max – maksimalno število doseženih točk, AS – aritmetična sredina, KA – koeficient asimetrije, KS – koeficient sploščenosti, K-S-preizkus – Kolmogorov-Smirnov preizkus, VZ – vzdržljivost, MO – moč, ŠPKO – športne kompetence, TEVD – telesni videz, TESA – telesna samopodoba, SPSA – splošna samopodoba, TESA – telesna samopodoba v celoti

Iz tabele 3 je razvidno, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena pri vseh razsežnostih. Rezultati t-testa kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike v ocenjevanju vseh razsežnosti telesne samopodobe. Mladostniki, ki so gibalno aktivni, so vse razsežnosti telesne samopodobe in telesno samopodobo v celoti ocenili višje kot tisti, ki niso gibalno aktivni.

Tabela 3: Izid t-testa preučevanja razlik v ocenjevanju posameznih razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti glede na gibalno aktivnost mladostnikov

RAZSEŽNOSTI TELESNE SAMOPODOBE	GIBALNA AKTIVNOST	n	AS	SO	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
splošna samopodoba	da	782	13,125	3,403	0,000	0,992	3,516	0,000
	ne	249	12,241	3,551				
telesna samopodoba	da	782	13,765	3,300	0,021	0,884	7,850	0,000
	ne	249	11,843	3,534				
vzdržljivost	da	782	11,142	4,143	0,555	0,457	7,355	0,000
	ne	249	8,936	3,927				
športne kompetence	da	782	12,469	3,682	0,129	0,720	8,788	0,000
	ne	249	10,036	3,862				
telesni videz	da	782	12,398	3,400	0,010	0,919	3,963	0,000
	ne	249	11,382	3,439				
moč	da	782	11,072	3,581	1,881	0,171	6,657	0,000
	ne	249	9,281	3,803				
telesna samopodoba v celoti	da	782	73,971	15,649	0,270	0,603	8,716	0,000
	ne	249	63,695	16,363				

Najvišja razlika je bila odkrita pri ocenjevanju športnih kompetenc, najnižja pa pri ocenjevanju telesnega videza, vendar še vedno statistično značilna tako kot pri vseh ostalih razsežnostih telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti. Naše ugotovitve so v skladu z ugotovitvami nekaterih drugih raziskav (npr. Annesi, 2006; Annesi, 2007; Annesi idr., 2008; Asçi, 2004; Brake, 2007; Burgess idr., 2006; Crocker idr., 2000; Crocker idr., 2006; Guicciardi in Pastore, 2004; Jiang idr., 2004; Lazarević idr., 2008; Moreno idr., 2007; Planinšec in Fošnarič, 2005).

Iz tabele 4 vidimo, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena pri športnih kompetencah in pri telesni samopodobi v celoti. Pri splošni samopodobi, telesni samopodobi, vzdržljivosti, telesnem videzu in moči pa predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato bomo za analizo razlik uporabili Welchovo aproksimativno metodo analize variance.

Rezultati t-testa kažejo, da med mladostniki v ocenjevanju splošne samopodobe ($P = 0,776$), telesne samopodobe ($P = 0,740$), športnih kompetenc ($P = 0,263$) in telesne samopodobe v celoti ($P = 0,575$) ne obstajajo statistično značilne razlike glede na državo bivanja.

Tabela 4: Izid t-testa preučevanja razlik v ocenjevanju posameznih razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti glede na državo bivanja mladostnikov

RAZSEŽNOSTI TELESNE SAMOPODOBE	DRŽAVA BIVANJA	n	AS	SO	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih srediN	
					F	P	t	P
splošna samopodoba	Slovenija	566	12,838	3,652	12,342	0,000	-0,285	0,776
	Francija	465	13,002	3,208				
telesna samopodoba	Slovenija	566	13,247	3,599	8,638	0,003	-0,332	0,740
	Francija	465	13,366	3,274				
vzdržljivost	Slovenija	566	10,329	3,942	13,716	0,000	-2,075	0,038
	Francija	465	10,950	4,470				
športne kompetence	Slovenija	566	11,749	3,893	0,391	0,532	-1,121	0,263
	Francija	465	12,043	3,835				
telesni videz	Slovenija	566	12,514	3,578	11,204	0,001	3,737	0,000
	Francija	465	11,712	3,202				
moč	Slovenija	566	11,057	3,507	9,585	0,002	4,083	0,000
	Francija	465	10,131	3,894				
telesna samopodoba v celoti	Slovenija	566	71,733	16,536	0,560	0,455	0,560	0,575
	Francija	465	71,191	16,284				

Statistično značilne razlike med mladostniki dveh držav smo našli pri ocenjevanju vzdržljivosti ($P = 0,038$), telesnega videza ($P = 0,000$) in moči ($P = 0,000$).

Na podlagi našega poznavanja francoskih mladostnikov, ki smo si ga pridobili z nekajletnim sodelovanjem s francosko šolo, smo v raziskovalnih hipotezah predpostavljali, da ne bo razlik med učenci različnih držav v ocenjevanju vseh razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti. Rezultati raziskave pa so pokazali statistično značilne razlike v ocenjevanju vzdržljivosti, telesnega videza in moči. Domnevamo, da so francoski mladostniki ocenili vzdržljivost višje kot slovenski, ker v večji meri v šolo prihajajo peš in nosijo precej težke šolske torbe. Na šoli, s katero smo sodelovali, so pouk športne vzgoje izvajali v kilometer oddaljeni telovadnici, do katere so vsakokrat v vsakem vremenu tekli na uro športne vzgoje. V ocenjevanju telesnega videza in moči pa prevladujejo slovenski mladostniki. V primeru telesnega videza bi lahko takšen rezultat pripisali francoskemu socialnemu konceptu in vrednosti idealnega človeškega telesa (Malano idr., 2004), ki ga v Franciji predstavlja deška ali cevasta oblika (Marsh, 1999, v Malano idr., 2004), ki trenutno še nima tako močnega vpliva pri nas. Večja moč slovenskih mladostnikov pa najbrž izhaja iz naše ugotovitve, da je več (83,6 %) slovenskih učencev gibalno aktivnih kot francoskih (66,5 %).

Analiza povezanosti telesne samopodobe in gibalne aktivnosti

Zanimala nas je povezanost med telesno samopodobo, izraženo s šestimi razsežnostmi in v celoti, ter gibalno aktivnostjo. Korelacijska matrika (tabela 5) nam kaže, da med vsemi razsežnostmi telesne samopodobe in telesne samopodobe v celoti na eni strani ter gibalno aktivnostjo na drugi obstaja pozitivni in statistično značilen koeficient korelacije.

Tabela 5: Točkovni biserialni koeficient (r_{pb}) povezanosti med šestimi razsežnostmi telesne samopodobe in telesno samopodobo v celoti Na eni strani ter gibalno aktivnostjo na drugi

ANALIZA POVEZANOSTI		GA	SPSA	TESA	VZ	ŠPKO	TEVD	MO	TELSAM
GIBALNA AKTIVNOST	r_{pb}	1	0,109*	0,238*	0,223*	0,264*	0,123*	0,203*	0,262*
	P		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	1031	1031	1031	1031	1031	1031	1031	1031

GA – gibalna aktivnost, SPSA – splošna samopodoba, TESA – telesna samopodoba, VZ – vzdržljivost, ŠPKO – športne kompetence, TEVD – telesni videz, MO – moč, TELSAM – telesna samopodoba v celoti

* stopnja tveganja $P < 0,01$ (dvostranski test)

Če pogledamo podrobneje, velja izpostaviti, da je med gibalno aktivnostjo in ocenjevanjem splošne samopodobe ($r_{pb} = 0,109$, $P = 0,000$) in telesnega videza ($r_{pb} = 0,123$, $P = 0,000$) statistično značilna neznatna pozitivna povezanost. Med gibalno aktivnostjo in telesno samopodobo ($r_{pb} = 0,238$, $P = 0,000$), vzdržljivostjo ($r_{pb} = 0,223$, $P = 0,000$), športnimi kompetencami ($r_{pb} = 0,264$, $P = 0,000$), močjo ($r_{pb} = 0,203$, $P = 0,000$) in telesno samopodobo v celoti ($r_{pb} = 0,262$, $P = 0,000$) pa smo ugotovili obstoj statistično značilne nizke pozitivne povezanosti.

Torej višje ocenjujejo lastno splošno samopodobo, telesno samopodobo, vzdržljivost, športne kompetence, telesni videz, moč in telesno samopodobo v celoti tisti mladostniki, ki so gibalno aktivni. Podobno ugotavljajo tudi v nekaterih drugih raziskavah (Asçi idr., 1997; Crocker idr., 2000; Crocker idr., 2006; Raustorp, 2005; Planinšec in Fošnarič, 2005), ko navajajo, da obstaja pozitivna povezanost z vsemi razsežnostmi telesne samopodobe in telesno samopodobo v celoti z gibalno aktivnostjo mladostnikov. Smer povezave, pravita Planinšec in Fošnarič (2005), pa ostaja še vedno nejasna. Ali je visoka telesna samopodoba rezultat visoke gibalne aktivnosti ali pa so otroci z višjo telesno samopodobo enostavno bolj telesno aktivni.

Razprava

Na področju gibalne aktivnosti mladostnikov ugotavljamo, da je tri četrtine vseh gibalno aktivnih. Pogled po državah nam odkrije, da so slovenski mladostniki gibalno aktivnejši kot francoski, vendar obstaja petina slovenskih in tretjina francoskih učencev, ki ni gibalno aktivnih. Ta ugotovitev je v današnjem času, ko se otroci v glavnem prevažajo, sedijo in jedo hitro pripravljeno in visoko kalorično hrano, zaskrbljujoča.

Srednje vrednosti ocenjevanja razsežnosti telesne samopodobe in celotne telesne samopodobe so v večini nad sredino in s tem kažejo na dokaj visoko pozitivno telesno samopodobo vseh mladostnikov raziskovalnega vzorca. Kljub temu pa med njimi v ocenjevanju telesne samopodobe in njenih razsežnosti obstajajo statistično pomembne razlike. Ugotavljamo, da imajo višjo telesno samopodobo tisti mladostniki, ki so gibalno aktivnejši. Med gibalno aktivnostjo in telesno samopodobo ter njenimi razsežnostmi odkrivamo statistično pomembno pozitivno povezanost. Razlik v telesni samopodobi mladostnikov z vidika države bivanja nismo odkrili.

Ugotovitve naše raziskave kažejo na pomembno povezanost gibalne aktivnosti mladostnika s stopnjo ocenjevanja telesne samopodobe in njenih razsežnosti, ki je kot psihološki fenomen pomemben del splošne samopodobe posameznika, ki je pod neprestanim vplivom socialnega okolja in ima močan vpliv na telesni in psihični razvoj mladostnika, na njegovo zadovoljstvo in družbeno življenje. Zaradi tega bi morali mladostnike spodbujati in usmerjati h gibalnim dejavnostim, ki izboljšujejo telesno samopodobo in samopodobo nasploh. Zagotovo imajo pri tem zelo velik pomen in vpliv pouk športne vzgoje ter učitelji, ki jo poučujejo.

Pouk športne vzgoje bi moral biti v večji meri načrtno individualiziran in diferenciran. Učitelji športne vzgoje (tudi učitelji razrednega pouka) naj ponudijo širšo paleto športov, ki so priljubljeni pri obeh spolih in pri učencih vzbujajo občutek ugodja, odličnosti, zanimivosti in zabave, ter naj delujejo z zavedanjem, da je potrebno učence navdušiti za vseživljenjsko gibalno aktivnost.

Menimo, da bi bilo v prihodnje zanimivo in smiselno ugotoviti telesno samopodobo in gibalno aktivnost staršev in učiteljev ter raziskati možne povezave s telesno samopodobo in gibalno aktivnostjo njihovih otrok oziroma učencev.

Prav tako bi bilo v prihodnje raziskave smiselno usmerjati v koristi, ki jih prinašajo otrokom raznovrstne gibalne aktivnosti, in spremljati gibalno aktivnost slovenskih otrok. To je edini način sledenja trendov na tem področju, primerjave z drugimi in odkrivanja otrok, ki so premalo gibalno aktivni. Le na podlagi takšnih osnov lahko pripravimo dodatne programe gibalne aktivnosti, ki jih nekateri otroci potrebujejo (Planinšec idr., 2006).

Pomemben zaključek večine raziskav, ki smo jih pregledali, in tudi naše je teoretična predpostavka, da sta gibalna aktivnost in raven telesne samopodobe mladostnika v povezavi. Čeprav smer te povezave še vedno ni jasna (Cuddihy, Michaud Tomson, Jones in Johnston, 2006; Planinšec in Fošnarič, 2005), je jasno, da bi bilo potrebno v današnjem "sedečem" načinu življenja otrokom in mladostnikom omogočiti vsakodnevno načrtno in organizirano gibalno aktivnost. To pomeni, da bi bilo nujno potrebno pouk športne vzgoje izvajati najmanj vsak dan v obsegu ene šolske ure v času od vrtca pa vse do konca posameznikovega institucionalnega izobraževanja.

LITERATURA

- Annesi, J. J. (2006). Relation of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming. *Journal of Psychosomatic Research*, 61 (4), 515–520.
- Annesi, J. J. (2007). Relations of age with changes in self-efficacy and physical self-concept in preadolescents participating in a physical activity intervention during afterschool care. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 221–226.
- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. W. in Smith, A. E. (2008). Relation of self-appraisal and mood changes with voluntary physical activity changes in African American preadolescents in an after-school care intervention. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 260–268.
- Asçi, F. H. (2003). The effects of physical fitness training on trait anxiety and physical self concept of female university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 255–264.
- Asçi, F. H. (2004). Physical self-perception of elite athletes and nonathletes: a Turkish sample. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 1047–1052.
- Asçi, F. H., Gökmen, H., Tiryaki, G. in Asçi, A. (1997). Self concept and body image of Turkish high school male athletes and non athletes. *Adolescence*, 32 (128), 959–968.
- ASçi, F. H., Kosar, S. N. in Isler, A. K. (2001). The relationship od self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36 (143), 499–506.
- Brake, N. (2007). *Physical self-concepts and gender differences in children, adolescents and Young adults*. Pridobljeno 27. 12. 2008, s <http://www.aare.edu.au/06pap/bra06511.pdf>.
- Burgess, G., Grogan, S. in Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perception in adolescent girl. *Body Image*, 3, 57–66.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. in Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18, 383–394.
- Crocker, P. R. E., Sabiston, C. M., Kowalski, K. C., McDonough, M. H. in Kowalski, N. (2006). Longitudinal Assessment of the Relationship Between Physical Self-Concept and Health-Related Behavior and Emotion in Adolescent Girls. *Journal of applied sport psychology*, 18, 185–200.
- Cuddihy, T., Michaud Tomson, L., Jones, E. K. in Johnston, A. O. (2006). Exploring the relationship between daily steps, body mass index and physical self-esteem in female Australian adolescents. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 4 (1), 25–35.
- Dolenc, P. (2002). *Samopodoba vedenjsko motenih otrok*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Fox, K. R. in Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408–430.
- Guicciardi, M. in Pastore, M. (2004). *Age and gender effects in physical self-concepts: A longitudinal comparison between athletes and nonathletes during preadolescence*. Referat predstavljen leta 2004 na simpoziju Third International Biennial SELF Research Conference. Pridobljeno 8. 12. 2007, s <http://www.psy.unipd.it/~mpastore/attivita.htm>.
-

- Jiang, X., Prosser, L. in Hawkins, K. (2004). *Children's Self-Concept and Participation in Extra-Curricular Sport Activities*. Pridobljeno 8. 12. 2007, s http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Jiang_Prosser_Hawkins.pdf.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. in Espnes, G. A. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist? *Sex Roles*, 50 (1/2), 119–145.
- Kuhar, M. (2004). *V imenu lepote: družbena konstrukcija telesne samopodobe*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za socialno psihologijo.
- Lazarević, D., Radisavljević, S. in Milanović, S. (2006). *Karakteristike fizičkog self-koncepta mladih sportista*. Medunarodna naučna konferencija "Analitika i dijagnostika fizičke aktivnosti". Zbornik sažetaka. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Lazarević, D., Radisavljević, S. in Milanović, S. (2008). *Relacije fizičkog self-koncepta i fizičkog vežbanja učenika osnovne škole*. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 40 (2), v tisku.
- Malano, C., Morin, A. J. S., Ninot, G., Monthuy Blanc, J., Stephan, Y., Florent, J. F. idr. (2008). A short and very short form of the Physical self-inventory for adolescents: Development and factor validity. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 830–847.
- Malano, C., Ninot, G. in Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European physical education review*, 10 (1), 53–69.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417–430.
- Marsh, H. W. (1999). PSDQ – *Physical Self Description Questionnaire PACKAGE*. Pridobljeno 8. 1. 2008, s <http://self.uws.edu.au/Instruments/PSDQ%20PACKAGE/PSDQ.htm>.
- Marsh, H. W., Relich, J. in Smith, I. D. (1981). *Self-concept: The Construct Validity of the Self Description Questionnaire*. Pridobljeno 24. 1. 2009, s http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/b0/58.pdf.
- Marsh, H. W., Papaionnou, A. in Theodorakis, Y. (2006). Causal Ordering of Physical Self-Concept Effects Model and the Influence of Physical Education Teachers. *Health Psychology*, 25 (3), 316–328.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. in Tremayne, P. (1994). Physical Self-description Questionnaire: Psychometric Properties and a Multitrait-Multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270–305.
- Moreno, J. A. M., Hernández, E. C. G. M., Lacárcel, J. A. V. in Pérez, L. M. R. (2007). Physical Self-Concept of Spanish Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1 (2), 1–17.
- Ninot, G., Delignières, D. in Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans domaine corporel. *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, 53, 35–48.
- Papaioannou, A., Karastogiannidou, K. in Theodorakis, Y. (2004). Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents. *European Journal of Public Health*, 14, 168–172.
- Peart, N. D., Marsh, H. W. in Richards, G. E. (2005). *The Physical Self Description Questionnaire: furthering research linking physical self-concept, physical activity and physical*

- education*. Referat predstavljen leta 2005 na AARE Conference. Prispevek pridobljen 8. 1. 2008,
s <http://www.aare.edu.au/05pap/pea05307.pdf>.
- Planinšec, J. in Čagran, B. (2004). Telesna samopodoba mlajših šolarjev z vidika empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 168–188.
- Planinšec, J. in Fošnarič, S. (2005). Relationship of perceived physical self-concept and physical activity level and sex among young children. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 349–353.
- Raustorp, A. (2005). *Physical activity, body composition and physical self-esteem among children and adolescents*. Pridobljeno 8. 12. 2007,
s <http://diss.kib.ki.se/2005/91-7140-168-7/thesis.pdf>.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407–441.
- Trautwein, U., Gerlach, E. in Lüdtke, O. (2008). Athletic Classmates Physical Self-Concept, and Free-Time Physical Activity: A Longitudinal Study of Frame of Reference Effects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 988–1001.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted physical self-perception questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132–151.

Elektronski naslov: darko.pepevnik@guest.arnes.si

Založniški odbor je prispevek prejel 10. 6. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 20. 8. 2009.

Jerneja Herzog

Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:73/76:159.954

POVZETEK

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, katere osnovni namen je bil, preučiti nivo likovne ustvarjalnosti pri učencih v osnovni šoli in ugotoviti morebitne razlike med spoloma. V raziskavi smo preučevali tudi povezanosti dejavnikov likovne ustvarjalnosti.

Rezultati pričujoče raziskave so pokazali, da med spoloma pri skupnih vrednostih dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, obstaja statistično značilna razlika v prid boljšim rezultatom pri deklicah. Pri skupini dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, pa ne zaznamo statistično značilnih razlik. Pri rezultatih povezanosti med dejavniki pa smo ugotovili, da obstajajo predvsem visoke povezanosti med komplementarnimi pari dejavnikov likovne ustvarjalnosti.

Ključne besede: likovna ustvarjalnost, dejavniki likovne ustvarjalnosti, likovna vzgoja, povezanost

Factors in art creativity and art pedagogy work

Original scientific article

UDK: 373.3:73/76:159.954

ABSTRACT

This article presents the results of research done on the level of artistic creativity in primary school children and the gender-related differences among them. A study of the connections among factors of artistic creativity was also included in the research. The results of the present research indicate that there are no statistically significant differences between the genders in regard to the total values of factors that stimulate artistic creativity and the factors that enable artistic creativity. Results relating to the connections among individual factors indicate that there is a strong connection between complementary pairs of artistic creativity factors.

Key words: artistic creativity, artistic creativity factors, art education, correlation

Uvod

Likovnovzgojno delo v osnovni šoli mora otrokom omogočiti spontanost v likovnem izrazu in postopen prehod od spontanega k zavestnemu pristopu pri reševanju likovnih nalog ob upoštevanju njihovih naravnih dispozicij in zmožnosti. Z vidika

pedagoškega dela to pomeni, da je potrebno pri otrocih razvijati ustvarjalno veselje. Prav učitelji so tisti, ki lahko v šolah likovno ustvarjalnost in ustvarjalno mišljenje učencev s pomočjo posebnih vaj, ustvarjalnih nalog in didaktičnih prijemov tudi smotno razvijajo. S takšnim delom učiteljev bo likovnovzgojno delo v naših šolah uspešno in kakovostno. Dinkelmann (2008) ugotavlja, da se v šolskih okvirih možnosti spodbujanja umetniške ustvarjalnosti kažejo v nekaterih posebnostih, saj se le-ta praviloma realizira v delovanju in v mišljenju. Izhaja lahko iz preučevanja likovnih materialov ali iz svobodnih asociativnih miselnih iger.

Za spremljanje ustvarjalnosti obstajajo različne definicije. Nekateri avtorji pojem ustvarjalnost definirajo kot "proces, kot produkt, ravno tako pa je lahko vezana na osebnost ali na kako drugo lastnost človekovega okolja" (Torrance, 1981, str. 70). "Ameriški raziskovalci ob metodičnih izhodiščih v obravnavanju ustvarjalnosti razločujejo štiri vidike, ki jih vidijo v štirih p: press (okolje), personality (osebnost), process (proces) in product (dosežek)" (Trstenjak, 1981, str. 11). Müller Brannschweig (2008) pa vidi ustvarjalnost kot nekaj, kar je povezano s produktom, rastjo in narejeno z novimi pogledi. Na v veliki meri enoglasno mnenje raziskovalcev ustvarjalnosti, ki izhaja iz osebnosti, se sklicuje Holm Hadulla (2007), ko pravi, da so pogum, pripravljenost in veselje do nekonformizma ter svojeglavost tipične osebnostne lastnosti ustvarjalnih ljudi. Pečjak (1987) meni, da je pojem ustvarjalnost mogoče opredeliti na več različnih načinov, vendar pa je problem v tem, da noben ni ustrezen oz. zadosten. Zanimivo je tudi pojmovanje Jurmana, ki pravi, da je ustvarjalnost nekaj več, "da je njegova eksistenčna funkcija, ki opredeljuje njegov smisel življenja in obstajanja" (Jurman, 2004, str. 190), in dodaja, da se človek skozi ustvarjalnost potrjuje ter da jo je mogoče zaznati v vseh oblikah človekovega učinkovanja, predvsem v rezultatih njegovega dela.

Značilnosti likovne ustvarjalnosti

Likovno ustvarjalnost bi lahko opredelili na enak način kot umetniško, "vendar ji moramo dodati specifične likovne elemente, torej likovno-izrazna sredstva" (Duh, 2004, str. 22). Ehrenzweig (2008) pa pravi, da mu je analiza dela slikarjev in študentov umetnosti omogočila, da je preučeval tri faze ustvarjalnosti, za katere meni, da so pomembne. To so povratna informacija v introspekciji umetniških substruktur, prelom moderne umetnosti in rešitve moderne umetnosti. Zanje meni, da se med seboj razvijajo le na podlagi medsebojnega učinkovanja. Schuster (2000) meni, da je umetniška ustvarjalnost manj stanje duha umetnika, ampak se veliko bolj kaže kot bližnja inovacija na področju umetniškega upodabljanja. Likovno-umetniško delo je produkt ustvarjalnega procesa, je večpomensko in večplastno. Slednje se kaže v zapletenosti nastajanja umetniškega dela. "Pri likovni vzgoji se reševanje problemov v prvi vrsti nanaša na postavljene naloge. Naloga naj bi izhajala iz pravega likovno-oblikovnega problema in zahtevala samostojno interpretacijo" (Dinkelmann, 2008, str. 15). Duh (2004) dodaja, da k spoznavno-psihološki strukturi sodi tudi inspiracija. Ta likovni ustvarjalnosti daje zagon in polet ter kaže smer likovnoustvarjalnega delovanja.

V raziskavah, ki likovno ustvarjalnost merijo preko ustvarjalnega produkta (Duh, 2004; Karlavaris, 1981), običajno spremljamo šest dejavnikov likovne ustvarjalnosti.

Dejavniki, ki izhajajo iz divergentne produkcije, so originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija, dejavnika občutljivost za likovne probleme in redefinicija pa izhajata iz kognicije. Dejavnike likovne ustvarjalnosti lahko razvrstimo v dve skupini in oblikujemo tri pare dejavnikov, ki se dopolnjujejo. Prvo skupino sestavljajo redefinicija, fluentnost in elaboracija. To so dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo. Pri teh dejavnikih ta element dominira, obenem pa vključuje tudi komponente spodbujevalnega značaja. Drugo skupino sestavljajo originalnost, fleksibilnost in občutljivost za likovne probleme. To so dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, ker v njih ta komponenta dominira, hkrati pa vsebujejo tudi elemente, ki ustvarjalnost omogočajo. Vsak dejavnik ima dopolnjujoči, komplementarni dejavnik, s katerim tvori par: eden ustvarjalnost omogoča, drugi jo spodbuja (Duh, 2004).

V nadaljevanju bomo predstavili dejavnike likovne ustvarjalnosti, ki smo jih v empiričnem delu tudi preverjali. Za boljšo preglednost jih predstavljamo v obliki tabele (tabela 1).

Tabela 1: Razdelitev dejavnikov kreativnosti (prirejeno po Karlavaris, B. in Kraguljac, M., 1981, str. 20–21)

A	Dejavniki, ki ustvarjalnost spodbujajo	B	Dejavniki, ki ustvarjalnost omogočajo
A1	originalnost z dvema nasprotnima celotama:	B1	redefinicija z dvema nasprotnima celotama:
A1.1	originalna produkcija kot spodbujevalna celota	B1.1	likovno transponiranje različnih materialov kot spodbujevalna celota
A1.2	zaznavanje ter uporaba originalnih materialov, postopkov kot celota, ki omogoča	B1.2	občutljivo zaznavanje elementov za transponiranje kot celota, ki omogoča
A2	fleksibilnost z dvema nasprotnima celotama:	B2	fluentnost z dvema nasprotnima celotama:
A2.1	odkrivanje novih poti v iskanju rešitve kot spodbujevalna celota	B2.1	tehnična fluentnost kot celota, ki omogoča
A2.2	prilagajanje izraznim sredstvom kot celota, ki omogoča	B2.2	fluentnost asociacij ter idej kot spodbujevalna celota
A3	občutljivost za probleme z dvema nasprotnima celotama:	B3	elaboracija z dvema nasprotnima celotama:
A3.1	doživljajsko, intuitivno razumevanje likovnih struktur kot spodbujevalna celota	B3.1	estetska struktura izraza kot celota, ki omogoča
A3.2	zaznavanje ter uporaba likovnih struktur kot celota, ki omogoča	B3.2	idejno-miselna elaboracija, estetsko načrtovanje kot spodbujevalna celota

Pri dejavniku likovna originalnost, ki ustvarjalnost spodbuja, spremljamo individualne ter nepričakovane rešitve avtorja. Z dejavnikom likovna redefinicija, ki ustvarjalnost omogoča, spremljamo uspešnost likovnega transponiranja. To se kaže kot zavestno redefiniranje ideje, materiala ali vizualnega vtisa v nekaj novega. Pri

dejavniku likovna fleksibilnost, ki likovno ustvarjalnost spodbuja, spremljamo prilagajanje likovnoizraznim sredstvom. Kaže se kot skladnost likovne ideje z uporabljenimi likovnimi materiali. Pri dejavniku likovna fluentnost, ki likovno ustvarjalnost omogoča, pa spremljamo uspešno obvladovanje likovne tehnike. Kaže se v motorični spretnosti, ki omogoča različne fine operacije in bogatejše likovne postopke. Z dejavnikom občutljivost za likovne probleme, ki likovno ustvarjalnost spodbuja, spremljamo doživljanje in interpretacijo likovnega problema. Kaže se v senzibilnosti likovne rešitve. Pri dejavniku likovna elaboracija, ki likovno ustvarjalnost omogoča, spremljamo načrtovanje estetskega izraza. Kaže se kot skladnost ideje in likovnega materiala z upoštevanjem likovnooblikovnih zakonitosti.

Metodologija

Namen raziskave je, ugotoviti nivo likovne ustvarjalnosti pri učencih v osnovni šoli. Predvsem nas zanima, ali obstajajo razlike pri rezultatih z vidika posameznih dejavnikov likovne ustvarjalnosti, in to med skupino dejavnikov, ki ustvarjalnost spodbujajo, in skupino dejavnikov, ki ustvarjalnost omogočajo. Namen raziskave je tudi, ugotoviti stopnjo povezanosti med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo. Zanima nas tudi, ali obstaja povezanost med obema skupinama dejavnikov. Želeli smo preučiti razlike pri posameznih dejavnikih tudi glede na spol.

Rezultati raziskave bodo odgovorili na vprašanje povezanosti posameznih dejavnikov likovne ustvarjalnosti. Če ta obstaja, pomeni, da učitelji v neposrednem pedagoškem delu z ustreznim vodenjem in spodbujanjem katerega koli dejavnika likovne ustvarjalnosti sočasno spodbujajo tudi druge dejavnike.

Pri načrtovanju raziskave smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih hipotez:

- H1: Predpostavljamo, da pri skupnih dosežkih učencev v skupini dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, ne obstaja statistično značilna razlika med spoloma.
- H2: Predpostavljamo, da pri skupnih dosežkih učencev v skupini dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, ne obstaja statistično značilna razlika med spoloma.
- H3: Predpostavljamo, da obstaja pozitivna statistična korelacija med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo.
- H4: Predpostavljamo, da obstaja pozitivna statistična korelacija med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo.
- H5: Predpostavljamo, da obstaja pozitivna statistična korelacija med skupino dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in skupino dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo.
- H6: Predpostavljamo, da obstaja visoka pozitivna in statistična korelacija med komplementarnimi pari dejavnikov likovne ustvarjalnosti.

Rezultate raziskave smo preverjali v treh sklopih. V prvem sklopu smo preučevali pridobljene rezultate obeh skupin dejavnikov in ugotavljali morebitno razliko med spoloma. V drugem sklopu smo preučevali korelacijske koeficiente znotraj obeh posameznih skupin dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo. Tretji sklop raziskave je temeljil na ugotavljanju stopnje povezanosti med skupinama dejavnikov likovne ustvarjalnosti z vsakim parom dejavnikov iz obeh skupin.

V raziskavi je uporabljena kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu učencev desetih mariborskih osnovnih šol ter dveh primestnih osnovnih šol. Vzorec zajema 309 učencev med 11. in 12. letom starosti. Testiranje učencev je bilo izvedeno v času pedagoške prakse študentov likovne umetnosti. Učence smo testirali s testom LV2. Test sestavljajo štiri risbe, ki jih testiranec izdelava glede na različne teme in v katerih pokaže razne elemente lastnih sposobnosti likovnega izražanja. To mu omogoča velik razpon nalog, zajetih s tem testom. Čas, ki je testirancu namenjen, je omejen, v našem primeru na dvakrat po 45 minut. V slovenskem likovnopedagoškem prostoru je test pokazal veljavne rezultate v nekaterih drugih raziskavah (Duh, 2004), zato smo test LV2 uporabili tudi v naši raziskavi. Vsi učenci so bili testirani v ustreznih testnih pogojih.

Podatke smo s programom SPSS obdelali na deskriptivnem nivoju (M, s, KA, KS) ter nivoju inferenčne statistike (t-test in Levenov preizkus).

Rezultati

Najprej smo preverili dosežke učencev pri dejavnikih, ki ustvarjalnost spodbujajo.

Tabela 2: Izidi deskriptivne statistične obdelave pri dejavnikih, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo

Spremenljivka	MAX in MIN števil. točk		Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (s)	Koeficient asimetrije (KA)	Koeficient sploščenosti (KS)
ORIGINALNOST	MIN	3,00	12,5502	4,53646	0,617	0,293
	MAX	26,00				
FLEKSIBILNOST	MIN	3,00	13,2751	4,07703	0,170	- 0,171
	MAX	26,00				
OBČUTLJIVOST	MIN	5,00	14,2686	4,22297	0,684	0,556
	MAX	30,00				
SKUPAJ	MIN	18,00	40,0939	10,28400	0,651	0,751
	MAX	81,00				

Pri spremljanju dosežkov učencev zaznamo delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, ki kaže podobno variabilnost pri vseh spremljanih dejavnikih in precejšnjo variabilnost v oceni. Koeficient asimetrije kaže pri dejavniku likovna originalnost tendenco desne asimetrije ($KA = 0,617$) kot posledico pogostejšega pojavljanja nižjih vrednosti pri dosežkih učencev. Koeficient sploščenosti pa kaže na koničasto porazdelitev ($KS = 0,293$). Pri dejavniku likovna fleksibilnost kaže koeficient asimetrije simetrično (normalno) porazdelitev ($KA = 0,170$), koeficient sploščenosti pa sploščeno porazdelitev ($KS = -0,171$). Pri dejavniku občutljivost za likovne probleme kaže koeficient asimetrije tendenco desne asimetrije ($KA = 0,684$), koeficient sploščenosti pa koničasto porazdelitev ($KS = 0,556$). Tudi tukaj se pojavljajo pretežno nižje vrednosti.

Pri skupni vrednosti vseh treh dejavnikov, ki ustvarjalnost spodbujajo, pa rezultati kažejo, da koeficient asimetrije dokazuje tendenco desne asimetrije ($KA = 0,651$), koeficient sploščenosti pa koničasto porazdelitev ($KS = 0,751$). To pomeni, da so pri dejavnikih, ki ustvarjalnost spodbujajo, testiranci dosegli dokaj nizke rezultate.

Tabela 3: Izidi t-testa razlik med aritmetičnimi sredinami in F-preizkusa enakosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov pri dejavnikih, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, glede na spol

Dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo	Spol	n	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin (t-preizkus)	
					F	P	t	P
ORIGINALNOST	M	156	12,6538	4,26033	2,474	0,117	0,405	0,686
	Ž	153	12,4444	4,81348				
FLEKSIBILNOST	M	156	12,7244	3,87144	0,587	0,444	- 2,416	0,016
	Ž	153	13,8366	4,21535				
OBČUTLJIVOST	M	156	13,4936	3,91440	2,862	0,092	- 3,310	0,001
	Ž	153	15,0588	4,38933				
SKUPAJ	M	156	38,8718	9,80436	2,036	0,155	- 2,121	0,035
	Ž	153	41,3399	10,63891				

Dobljeni rezultati F-preizkusa kažejo, da je predpostavka o homogenosti varianc pri vseh dejavnikih upravičena. S t-preizkusom smo zaznali obstoj statistično značilne razlike med spoloma pri dejavniku likovna fleksibilnost, na nivoju $P = 0,016$ v korist deklic. Pri dejavniku občutljivost za likovne probleme smo prav tako zaznali statistično značilno razliko med spoloma, na nivoju $P = 0,001$ v korist deklic. Deklice so pri tem dejavniku dosegle boljše rezultate od dečkov. To pomeni, da so v likovnih delih bolje prepoznale likovne strukture od dečkov. Pri dejavnikih likovna originalnost in likovna fleksibilnost nismo zaznali statistično značilnih razlik. Pri skupnih vrednostih dejavnikov, ki ustvarjalnost spodbujajo, zasledimo statistično značilno razliko med spoloma, na nivoju $P = 0,035$ v prid boljših rezultatov pri deklicah. S pridobljenimi rezultati moramo zavrniti hipotezo $H1$, ki

pravi, da pri skupnih dosežkih dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, ne obstajajo statistično značilne razlike med spoloma.

Nadalje smo analizirali nivo doseženih rezultatov medsebojnega učinkovanja pri dejavnikih, ki likovno ustvarjalnost omogočajo.

Tabela 4: Deskriptivna analiza dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo

Spremenljivka	MAX in MIN števil. točk		Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (s)	Koeficient asimetrije (KA)	Koeficient sploščenosti (KS)
FLUENTNOST	MIN	0,00	5,7896	2,83034	0,602	0,706
	MAX	19,00				
REDEFINICIJA	MIN	2,00	8,3463	2,83871	0,422	– 0,114
	MAX	18,00				
ELABORACIJA	MIN	1,00	7,1489	3,12362	0,252	– 0,855
	MAX	15,00				
SKUPAJ	MIN	9,00	21,2848	5,88277	0,352	– 0,237
	MAX	38,00				

Rezultati aritmetične sredine in standardnega odklona kažejo podobno variabilnost pri vseh spremljanih dejavnikih in precejšnjo variabilnost v oceni. Iz tabele 4 je razvidno, da koeficient asimetrije kaže pri dejavniku likovna fluentnost tendenco desne asimetrije ($KA = 0,602$) kot posledico pogostejšega pojavljanja nižjih vrednosti. Koeficient sploščenosti pa kaže na koničasto porazdelitev ($KS = 0,706$). To pomeni, da rezultati niso bili enakomerno razpršeni po vrednosti, ampak so prevladovali nižji rezultati. Pri dejavniku likovna redefinicija kaže koeficient asimetrije simetrično (normalno) porazdelitev ($KA = 0,422$), koeficient sploščenosti pa sploščeno porazdelitev ($KS = -0,114$), to pomeni, da so bili tudi pri tem dejavniku dosežki otrok dokaj razpršeni. Pri dejavniku likovna elaboracija kaže koeficient asimetrije simetrično porazdelitev ($KA = 0,252$), koeficient sploščenosti pa sploščeno porazdelitev ($KS = -0,855$), ki ponovno kaže na razpršenost rezultatov. Pri sklopu skupnih dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, pa koeficient asimetrije kaže simetrično porazdelitev ($KA = 0,352$), koeficient sploščenosti pa sploščeno porazdelitev ($KS = -0,237$). Tudi tukaj gre za razpršene rezultate. Iz dobavljenih rezultatov ugotavljamo, da so testiranci pri dejavnikih, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, dosegli tudi dokaj nizke rezultate.

Tabela 5: Izidi t-testa razlik med aritmetičnimi sredinami in F-preizkusa enakosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov pri dejavnikih, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, glede na spol

Dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo	Spol	n	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin (t-preizkus)	
					F	P	t	P
FLUENTNOST	M	156	5,6667	2,98671	1,005	0,317	- 0,771	0,441
	Ž	153	5,9150	2,66544				
REDEFINICIJA	M	156	8,4615	2,69380	1,175	0,279	0,720	0,472
	Ž	153	8,2288	2,98350				
ELABORACIJA	M	156	6,8269	2,96030	4,726	0,030	- 1,836	0,067
	Ž	153	7,4771	3,25876				
SKUPAJ	M	156	20,9551	5,84018	0,230	0,632	- 0,995	0,321
	Ž	153	21,6209	5,92609				

Predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena pri dejavniku likovna elaboracija ($F = 4,726$, $P = 0,030$), zato smo pri interpretaciji t-preizkusa morali upoštevati izid aproksimativne metode. S t-preizkusom smo zaznali obstoj dobro izražene tendence ($P = 0,067$) v prid boljših rezultatov pri deklisah pri dejavniku likovna elaboracija. To v praksi pomeni, da so bile deklice pri ustvarjanju bolj pozorne na pripravo, organizacijo ter načrtovanje reševanja likovne naloge. Pri drugih dejavnikih nismo zaznali statistično značilnih razlik pri dosežkih učencev glede na spol. S pridobljenimi rezultati pri skupnih vrednostih dejavnikov, ki ustvarjalnost omogočajo, lahko potrdimo hipotezo H2, kjer smo predpostavljali, da pri skupnih dosežkih učencev v skupini dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, ne obstaja statistično značilna razlika med spoloma.

V drugem sklopu preučevanja rezultatov nas je zanimalo, kakšne stopnje korelacij obstajajo med dejavniki likovne ustvarjalnosti. Najprej smo preverjali korelacije med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo. Korelacije smo merili s Pearsonovim korelacijskim koeficientom in dobili sledeče rezultate, ki so predstavljeni v tabeli 6.

Tabela 6: Koeficienti korelacij med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo

n = 309		originalnost	fleksibilnost	občutljivost
originalnost	Pearsonov koeficient	1,000	0,453	0,455
	α		0,000	0,000
fleksibilnost	Pearsonov koeficient	0,453	1,000	0,480
	α	0,000		0,000
občutljivost	Pearsonov koeficient	0,455	0,480	1,000
	α	0,000	0,000	

Rezultati kažejo, da je korelacija med originalnostjo in fleksibilnostjo 0,453. Korelacija je srednja, pozitivna in statistična. Ker je pozitivna, pomeni, da se z originalnostjo večja tudi fleksibilnost. Med originalnostjo in občutljivostjo za likovne probleme je vidna srednja in pozitivna korelacija (0,455), ki je statistična. Pove nam, da se z originalnostjo večja tudi občutljivost za likovne probleme. Korelacija med fleksibilnostjo in občutljivostjo za likovne probleme je srednja in pozitivna (0,480) ter je statistična. Ker je korelacija pozitivna, ugotavljamo, da se s fleksibilnostjo večja tudi občutljivost za likovne probleme. Pozitivne in statistične korelacije pomenijo, da z razvijanjem katerega koli dejavnika ustvarjalnosti, ki ustvarjalnost spodbuja, pozitivno učinkujemo tudi na druga dva. Z dobljenimi rezultati lahko potrdimo hipotezo H3, kjer smo predpostavljali, da obstaja pozitivna in statistična korelacija med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo.

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate analize povezanosti med dejavniki likovne ustvarjalnosti, ki ustvarjalnost omogočajo.

Tabela 7: Koeficienti korelacij med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo

n = 309		fluentnost	redefinicija	elaboracija
redefinicija	Pearsonov koeficient	0,269	1,000	0,185
	α	0,000		0,001
fluentnost	Pearsonov koeficient	1,000	0,269	0,067
	α		0,000	0,240
elaboracija	Pearsonov koeficient	0,067	0,185	1,000
	α	0,240	0,001	

Korelacija med fluentnostjo in redefinicijo je 0,269 in je nizka ter pozitivna, to pomeni, da se s fluentnostjo povečuje tudi redefinicija. Med tema dvema dejavnika je majhna statistična povezanost. Med fluentnostjo in elaboracijo je neznatna pozitivna korelacija (0,067) in ni statistična. Povezava je pozitivna, to pomeni, da se s fluentnostjo povečuje tudi elaboracija. Korelacija med redefinicijo in elaboracijo je neznatna, a pozitivna (0,185) in ni statistična. Ker je korelacija pozitivna, pomeni, da se z redefinicijo povečuje tudi elaboracija. Ti dejavniki so sicer v nižji korelaciji kot dejavniki originalnost, fleksibilnost in občutljivost za likovne probleme, še vedno pa so pozitivni, ena povezava pa je statistična. Hipoteze H4, kjer smo predpostavljali, da obstaja pozitivna in statistična korelacija med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, tako ne moremo potrditi. Ta izid lahko pripišemo nižjim dosežkom učencev pri likovnoustvarjalnih dejavniki likovna fluentnost in elaboracija. Nižje so tako maksimalne kot minimalne vrednosti glede na druge dejavnike likovne ustvarjalnosti. Pri drugih dveh parih (fluentnost in elaboracija ter redefinicija in elaboracija) pa je izražena tendenca.

V tretjem sklopu smo spremljali korelacijske koeficiente med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo. Rezultati (tabela 8) kažejo, da so vse korelacije med obema skupinama dejavnikov pozitivne in statistične, to pomeni, da se z razvijanjem posameznega dejavnika viša tudi drugi dejavnik v korelaciji.

Tabela 8: Koeficienti korelacij med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo

n = 309		fluentnost	redefinicija	elaboracija
originalnost	Pearsonov koeficient	0,250	0,750	0,246
	α	0,000	0,000	0,000
fleksibilnost	Pearsonov koeficient	0,679	0,339	0,153
	α	0,000	0,000	0,007
občutljivost	Pearsonov koeficient	0,205	0,275	0,679
	α	0,000	0,000	0,000

Koeficienti so pri vseh preverjenih dejavnikih statistični. Vendar je med dejavnikoma elaboracija in fleksibilnost zelo nizka statistična korelacija. Prav tako je pri vseh dejavnikih korelacija pozitivna. Z izbranim dejavnikom se veča tudi njegov nasprotni dejavnik. Potrdimo lahko hipotezo H5, s katero smo predpostavljali, da obstaja pozitivna statistična korelacija med skupino dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, in skupino dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo. Rezultati kažejo tudi na višjo povezanost med komplementarnimi pari. Tako lahko potrdimo tudi hipotezo H6, s katero smo predpostavljali, da obstaja visoka pozitivna in statistična korelacija med komplementarnimi pari dejavnikov likovne ustvarjalnosti.

Diskusija

Rezultati kažejo, da so učenci na testnih likovnih delih pri spodbujevalnem dejavniku likovna originalnost dosegli nižje rezultate. Učenci so bili premalo originalni, niso upoštevali likovnih struktur ter so se bolj ali manj lotevali šabloniziranih, kopiranih likovnih rešitev. Pri dejavniku likovna fleksibilnost so rezultati normalno porazdeljeni, to pomeni, da rezultati ne izstopajo ne v negativno ne v pozitivno smer. Zadovoljivo sta prikazana fleksibilno mišljenje in raznolika izvedba. Pri dejavniku občutljivost za likovne probleme so učenci dosegli pretežno nižje rezultate. Na izdelkih ni bilo mogoče zaznati odkrivanja likovnih problemov in senzibiliziranja v likovnem izrazu. Pri skupni vrednosti spodbujevalnih dejavnikov lahko govorimo o dokaj povprečnih rezultatih. Pri analizi rezultatov glede razlik med spoloma smo ugotovili, da so pri dejavnikih likovna fleksibilnost in občutljivost za likovne probleme deklice dosegle boljše rezultate od dečkov na nivoju statistično značilne razlike. To pomeni, da so bile uspešnejše pri odkrivanju likovnih problemov in so bolje senzibilizirale likovni izraz v svojih testnih likovnih delih. Pri skupnih vrednostih dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, smo zaznali statistično značilno razliko med spoloma in tako smo morali zavrniti hipotezo H1. Pri skupini dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, smo ugotovili, da so učenci pri dejavniku likovna fluentnost dosegli dokaj nizke rezultate glede na dosežke pri drugih dejavnikih. To se je kazalo predvsem v tehnični izvedbi in monotoni likovnih izrazih. Pri dejavniku likovna redefinicija smo zaznali normalno porazdelitev rezultatov, to pomeni, da so učenci v likovni nalogi dosegali

zadovoljivo likovno strukturo in pokazali sposobnost redefiniranja. Normalno porazdelitev rezultatov smo zaznali tudi pri dejavniku likovna elaboracija. To pomeni, da so učenci na zadovoljiv način prikazali kompozicijo in likovno strukturo. Pri skupni vrednosti dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, smo zasledili normalno porazdelitev rezultatov, vendar so rezultati nekoliko slabši kot pri sklopu dejavnikov, ki ustvarjalnost spodbujajo. Pri analizi razlik med spoloma smo zaznali izraženo tendenco v prid deklicam pri dejavniku likovna elaboracija. To pomeni, da so deklice bolj dosledne pri načrtovanju ustvarjalnega procesa ter da so bolj natančne v pripravi in realiziranju likovne kompozicije oz. likovne strukture. Pri skupnih vrednostih dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, nismo zaznali statistično značilnih razlik med spoloma. S tem smo potrdili hipotezo H2, ki pomeni, da so dečki in deklice dosegali podobne rezultate.

Pri spremljavi korelacij med dejavniki likovne ustvarjalnosti smo med dejavniki, ki ustvarjalnost spodbujajo, ugotovili, da so korelacije pozitivne in statistične, to pomeni, da s spodbujanjem katerega koli dejavnika spodbujamo in pozitivno učinkujemo na druga dva. Korelacije med posameznimi dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, torej kvalitativnimi dejavniki likovne ustvarjalnosti, so pozitivne in statistične. Tako smo potrdili hipotezo H3. Tudi pri skupini dejavnikov, ki ustvarjalnost omogočajo, smo zaznali pozitivno korelacijo. Vendar ta ne kaže na statistično značilno povezavo. Ugotavljamo, da med dejavniki, ki dajejo potreben material za ustvarjalno dejavnost, torej med kvantitativnimi dejavniki ustvarjalnosti, obstaja pozitivna korelacija, vendar ne na nivoju statistične značilnosti. S temi rezultati smo zavrnili hipotezo H4. To lahko pripišemo nižjim rezultatom pri dejavnikih likovna fluentnost in elaboracija. V raziskavi nas je zanimala tudi medsebojna povezanost dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost omogočajo, z dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo. Rezultati kažejo na pozitivne korelacije vseh dejavnikov, ki so na nivoju statistične značilnosti, nekoliko nižjo statistično značilnost smo zaznali le v povezavi dejavnikov fleksibilnost in elaboracija. Tako smo lahko potrdili hipotezo H5. V raziskavi nas je zanimalo, ali obstaja med komplementarnimi pari likovne ustvarjalnosti višja korelacija. Rezultati kažejo, da le-ta obstaja, in tako smo lahko potrdili tudi hipotezo H6. Iz tega vidimo, da v procesu likovnoustvarjalnega dela s spodbujanjem katerega koli dejavnika likovne ustvarjalnosti aktiviramo tudi vse druge dejavnike. V primeru, ko spodbujamo redefinicijo, ki skupaj z originalnostjo omogoča originalno likovno idejo, likovno strukturo, spodbujamo vse druge dejavnike. Skupaj z elaboracijo, ki pomeni na likovnem izdelku način, kako učenec oblikuje likovno delo ter kako jo izvede, prav tako spodbujamo vse druge dejavnike. Kadar spodbujamo fleksibilnost, ki se kaže v realizaciji likovnega izraza, in fluentnost, ki pomeni bogastvo likovnih idej in tehničnih rešitev, prav tako spodbujamo druge dejavnike. Povedano drugače: če učence spodbujamo k izvirni, originalni rešitvi, s tem spodbudimo pozitivne premike v smeri kakovosti tudi pri vseh drugih dejavnikih likovne ustvarjalnosti.

Sklep

S pridobljenimi rezultati smo potrdili hipoteze, s katerimi smo predpostavljali, da pri skupni vrednosti dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo in omogočajo, ne obstajajo statistične razlike med spoloma. Prav tako smo potrdili hipoteze, ki so temeljile na predpostavkah, da obstajajo statistične in pozitivne korelacije med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo, ter med obema skupinama dejavnikov, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo in likovno ustvarjalnost omogočajo. Zavrnili pa smo hipotezo, s katero smo predpostavljali, da obstaja pozitivna in statistična korelacija med dejavniki, ki likovno ustvarjalnost omogočajo.

Strnemo lahko, da dejavniki likovne ustvarjalnosti, ki so med seboj komplementarni, se dopolnjujejo, imajo tudi višjo stopnjo povezanosti. To v praksi pomeni, da z razvijanjem katerega koli dejavnika ustvarjalnosti posredno razvijamo in spodbujamo vse druge. Ker se učenci v razredu različno odzivajo na učiteljeve impulze in vodenje likovnoustvarjalnega dela, mora učitelj pri praktični izvedbi likovnoustvarjalnega procesa delovati tako, da bo pri učencih izmenično aktiviral različne dejavnike likovne ustvarjalnosti. Le s takšnim delovanjem lahko pričakuje dvig likovne ustvarjalnosti v celoti.

LITERATURA

- Dinkelmann, K. (2008). *Kreativitätsförderung im Kunstunterricht*. München: Herbert Utz Verlag.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Ehrenzweig, A. (2008). Die der Phasen der Kreativität (EA 1967/1974). V H. Kraft (ur.), *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität: die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. 3. Auflage (str. 75–86). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Holm Hadulla, R. M. (2007). *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen.
- Jurman, B. (2004). *Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihologijo.
- Karlavaris, B. in Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Beogradsko izdavačko grafički zavod.
- Müller Braunschweig, H. (1977). Aspekte einer psychoanalytischen kreativitätstheorie. V H. Kraft (ur.), *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität: die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. 3. Auflage (str. 87–105). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.

-
- Schuster, M. (2000). *Kunstpsychologie. Kreativität-Bildkommunikation-Schönheit*.
- Torrance, P. (1981). Kreativnost. *Pedagogija. Časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije*, (1).
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 231). Cambridge University Press, USA.3

Elektronski naslov: jerneja.herzog@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 19. 4. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 20. 8. 2009.

Dr. Matjaž Duh
Renata Korošec

Likovnooblikovni razvoj učencev v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek
UDK: 73/76:373.3

POVZETEK

Predstavljena raziskava obravnava stopnjo razvitosti likovnooblikovnega razvoja pri učencih v osnovni šoli. Vzorec predstavljajo učenci, stari med 11 in 12 let. Spremljanje likovnooblikovnega razvoja je potekalo na osnovi specifičnih kriterijev, s pomočjo katerih so bila otroška likovna dela, ki so nastala v testnih pogojih, komisijsko ocenjena.

Analiza rezultatov skupnega nivoja likovnooblikovnega razvoja je pokazala, da so sposobnosti, ki smo jih spremljali s pomočjo posameznih kriterijev, med spoloma podobno porazdeljene. Med spremljanjem šestih posameznih kriterijev likovnooblikovnega razvoja so rezultati raziskave v petih primerih pokazali, da med spoloma ne obstajajo statistično značilne razlike, medtem ko je omenjena razlika prisotna le pri enem kriteriju. Pri analizi dosežkov pri posameznih kriterijih smo ugotovili tudi, da so rezultati likovnooblikovnega razvoja porazdeljeni podobno kot ostale sposobnosti v heterogenih skupinah.

Ključne besede: likovna pedagogika, likovnooblikovni razvoj, likovna vzgoja, osnovne šole

The artistic development of children in primary school

Original scientific article
UDK: 73/76:373.3

ABSTRACT

The research presented here deals with the problem of artistic development as it concerns primary school children. This problem is connected to many important criteria within the context of analysis and evaluation of a child's artwork. The research was based on a sample of 11 and 12-year-old pupils. Observing the artistic development of children using the above-mentioned criteria has proven that the values acquired are equally distributed between both genders. During the observation of six individual criteria of artistic development, five of them showed no statistically important differences between boys and girls. This was proven with the use of the t-test. From an analysis of the findings in certain criteria of artistic development, it was also concluded that the results of artistic development are distributed similarly to other skills in heterogeneous groups.

Key words: art education, fine arts, artistic development, elementary school

Uvod

Dojemanje, doživljanje in sprejemanje umetniških del je pomemben del likovne vzgoje otrok, saj se s tem spodbuja razvoj človeka, da bi bil sposoben vzpostaviti kritičen odnos do sodobne umetnosti, vizualnih komunikacij in drugih informacij, ki smo jih deležni v okolju. Pomembno vlogo pa ima tudi sam ustvarjalni proces, ki otroku omogoči, da se likovno izrazi in da se usposablja za ustvarjalno mišljenje v življenju. Likovno ustvarjanje odraslega umetnika je pogojeno z osebnostnimi lastnostmi in teoretičnim znanjem. Otrokovo likovno izražanje pa je največkrat kognitivna nuja (Muhovič, 1990) in igra, pri čemer se ne ukvarja z likovno-teoretičnimi pojmi in prvinami. Mnogo avtorjev (Karlavaris, 1991; Schrader, 2000; Duh in Zupančič, 2003) se strinja, da imajo otroci prirojen notranji čut za dobro likovno kompozicijo, kar pa se skozi stopnje osebnostnega in likovnega razvoja spreminja. V zgodnji fazi likovnega razvoja otrok spoznava različne materiale in likovne tehnike ter z likovnim izražanjem sprošča svojo domišljijo. Vzroke za likovno ustvarjanje mladostnikov pa gre iskati v njihovem razvoju in oblikovanju lastnega likovnega izraza. V času institucionalne vzgoje in izobraževanja se učenci pri likovni vzgoji srečujejo z vsemi področji likovne umetnosti. Pri tem se razvija njihova ustvarjalnost, pridobivajo si najrazličnejše oblikovne izkušnje, izražajo se v mnogih likovnih tehnikah in na ta način skozi proces skušajo izoblikovati svoj individualni likovni izraz. K temu želi prispevati likovna vzgoja, ki s svojimi vzgojno-izobraževalnimi cilji predstavlja pomemben dejavnik pri razvoju učenčevih likovnih sposobnosti in pri oblikovanju njegove osebnosti. Vzgojno-izobraževalni cilji pri likovni vzgoji se v celoti realizirajo s spoznavanjem in razumevanjem oblikovnih principov, z likovnoustvarjalnim delom ter z vrednotenjem (Učni načrt Likovna vzgoja, 2004).

Razvoj otrokovega likovnega izražanja je mogoče spremljati preko ustvarjalnega, likovnooblikovnega kriterija in kriterija optičnotematskega razvoja. Otrokov likovni razvoj delimo na posamezne faze, ki so različno dolge, na kar v veliki meri vplivajo okolje in individualne razlike med otroki. »Na razvoj likovnega izraza otrok vplivajo sočasni procesi dozorevanja in učenja, ki se kažejo v razvoju psihomotorike, spoznavanju in pridobivanju znanja o okolju ter razvoju sposobnosti in potrebe po prikazovanju znanja« (Duh in Vrlič, 2003, str. 16). Pri opredelitvi posameznega obdobja nas vodi način likovnega izražanja.

Likovnooblikovni razvoj otrok je v veliki meri odvisen od dobre likovnopedaške prakse, saj je brez tega otrok prepuščen samemu sebi. Kako pomembno je delo likovnega pedagoga, ki usmerja učenca pri likovnovzgojnem delu, vidimo v njegovi odsotnosti. Razmišljanje o likovnooblikovnem razvoju otrok nas napelje na vprašanje, kakšna je razlika med kriterijem likovne oblikovnosti, kakršna je prisotna v otroškem likovnem delu in ima univerzalen karakter, ter med likovnooblikovnim prispevkom zrelega ustvarjalca, ki jo razumemo kot posebno nadarjenost in individualno lastnost posameznika (Butina, 1997). Pogosto zaznamo tendenco odraslega ustvarjalca k spontanosti, intenzivnosti in neposrednosti doživljanja, kot je tega sposoben otrok. Otrok ni obremenjen s predsodki, njegovo ustvarjanje je kognitivna nuja, pri čemer je jasno, da gre za motorično, ritmično in senzorno izražanje, ki se

kaže kot njuno potreben dejavnik občega in likovnega razvoja otroka (Muhovič, 1990). Temeljna razlika je zagotovo v tem, da otrok spontano in v zgodnji fazi celo nekontrolirano zapolnjuje format z likovnooblikovnimi prvinami, klub temu da o tem nima nobenega znanja. Nekateri avtorji (Karlavaris, 1991; Kandinski, 1985) celo predpostavljajo, da ima otrok v zgodnjem razvojnem obdobju nekakšen notranji čut, s katerim si pomaga pri likovnem ustvarjanju. Kandinski (1985) pravi, da je »vredno poudariti kompozicijsko stran dobre otroške risbe. /.../ Tu se razodeva otrokova nezavedna, velikanska moč, ki otroško delo povzdiguje prav tako visoko /.../, kakor delo odraslega« (str. 299).

Kriteriji likovnooblikovnega razvoja

V likovnovzgojni praksi ja za dosego določene ravni likovne kulture učencev nujno razvijati njihove likovnoustvarjalne in likovnooblikovne sposobnosti, ob tem pa ne smemo pozabiti na spodbujanje sposobnosti izražanja, mišljenja, percepcije in kritičnosti. Oblikovni vidik ima v otrokovih likovnih delih pomembno vlogo, saj ob dejavnikih ustvarjalnosti sooblikuje otrokov likovni izraz. Likovnooblikovni razvoj pri likovni vzgoji je pomemben dejavnik in s tem nujni sestavni del vsake didaktične enote likovnovzgojne dejavnosti. Kriterije oblikovnega razvoja je smiselno upoštevati v fazi načrtovanja likovnovzgojnega procesa v smislu uvodne motivacije, pri individualnem delu med samim ustvarjanjem in v zaključni fazi likovnega vrednotenja.

- [1] Pri kriteriju optičnotematski razvoj (OPTR) spremljamo splošno intelektualno zrelost in optično točnost ter tehnično korektnost v prikazu realnih figur in objektov. Pri tem upoštevamo odstopanja od pričakovane intelektualne zrelosti. Karlavaris (1991a) predstavlja nekatere karakteristične posebnosti v otrokovem likovnem izražanju, kot so: neproporcionalnost figur in objektov, ekspresivnost oblik in barv, transparentnost predmeta, dinamičnost risbe, gibanje figure in prikaz prostora. Ta vidik razvoja sovпада z otrokovim splošnim intelektualnim razvojem.
- [2] Kriterij oblikovnega razvoja (OBR) spremlja bogastvo likovnega jezika in skladnost likovnih elementov. Za razliko od sposobnosti realističnega prikaza figure, gibanja, predmetov in prostora, ki ga preučuje optičnotematski razvoj, pa oblikovni razvoj vključuje razumevanje in poznavanje likovnoizraznih sredstev in sledi cilju, da učenec ta specifična znanja obvlada. Znanstveni sistem analizira likovni jezik preko prikaza prostora, ki predstavlja okvir nastajanja in eksistence likovnega dela, likovnih elementov, primarnih odnosov med likovnimi elementi (velikost, proporcija, simetrija, repeticija, alternacija, interval, ritem, smer, dinamika, ravnotežje), in preko načel komponiranja (Karlavaris, 1991a).
- [3] Pri kriteriju nivo likovnega okusa (NLO) spremljamo usvojeno likovno senzibilnost in individualni prispevek k likovnim vrednostim. Podobno kot pri okusu v ustih obstajajo tudi pri okusu oči določeni kriteriji (Seyer, 2004). Natančneje lahko opredelimo usvojeno likovno senzibilnost kot sposobnost zavestnega

spoznavanja senzoričnih dražljajev. To v likovnem smislu pomeni, da je otrok sposoben zaznati razliko med kakovostnim likovnim delom in med kičem, ki predstavlja umetnost brez okusa, pri čemer nimamo v mislih enega izmed petih čutov, temveč afiniteto oz. prirojen občutek za presojo kakovosti. Likovna senzibilnost se torej naslanja na okus, estetiko in presojo o lepem.

- [4] Pri kriteriju oblikovna izkušnja in likovna tehnika (OBI-LT) spremljamo otrokovo obvladovanje posamezne likovne tehnike glede na želeni likovni izraz. Spremljamo torej skladnost z uporabljenim likovnim jezikom (Duh, 2004). Kriterij zajema tudi nivo likovne izkušnje, kar se kaže kot otrokovo vedenje oz. znanje o oblikovnosti in načinih likovnega izražanja, to pa pomembno sooblikuje otrokov likovni izraz. Gre torej za otrokovo lastno odkrivanje različnih izraznih in oblikovnih možnosti že v zgodnjih fazah njegovega likovnega razvoja, pri institucionalni likovni vzgoji pa je potrebno to znanje še nadgraditi.
- [5] Kriterij individualnost (IN) kot izhodišče likovnih vrednosti posebej izpostavlja izrazito in prepoznavno individualnost in individualni rokopolis. Individualnost je specifična lastnost posameznika, ki jo preučuje psihologija osebnosti. Tak način izražanja daje umetniškemu delu svojstven izraz in predstavlja pomemben kriterij, po katerem lahko ločimo likovna dela različnih avtorjev glede na tipološko plast likovnega izraza (Karlavaris in Berce Golob, 1991; Duh, 2004). Individualne razlike med učenci se kažejo tudi kot različne afinitete do likovnoizraznih sredstev in glede na značilne osebnostne poteze (Duh in Vrlič, 2003).
- [6] Pri kriteriju splošni likovni nivo (SLN) spremljamo skladnost ideje (teme), tehnike, likovne strukture in sporočila ter sugestivnost likovnega izraza. Na ta način spremljamo celostno obvladovanje likovnega jezika za posredovanje likovnega sporočila in njeno sugestivnost (Duh, 2004). Ideja, tema in motiv v splošni likovni rabi poimenujejo isto plast likovne umetnine, to je osrednji predmet oz. misel, ki jo likovno delo predstavlja in jo lahko prepoznamo na prvi pogled. Likovna tehnika predstavlja eksistenčno plast likovnega dela, likovna struktura pa predstavlja likovne prvine v njihovih medsebojnih odnosih, pri čemer imajo pomembno vlogo še likovne spremenljivke in likovna kompozicija.

Namen in hipoteze

Namen raziskave je bil, spremljati nivo likovnooblikovnih sposobnosti učencev osnovnih šol, starih med 11 in 12 let. Mišljene so sposobnosti glede na posamezne kriterije likovnooblikovnega razvoja in skupni nivo likovnooblikovnih sposobnosti, ki predstavlja seštevek doseženih vrednosti pri vseh šestih kriterijih. Spremljali smo morebitne razlike med spoloma glede na posamezni kriterij likovnooblikovnega razvoja in skupni nivo likovnooblikovnih sposobnosti.

V raziskavi smo si postavili naslednje hipoteze:

- splošna hipoteza:

H_{sp} : Pričakujemo, da pri doseženem nivoju skupnih likovnooblikovnih sposobnosti (LOBS) ne bo razlik med spoloma.

- specifične hipoteze:

- H1: Pričakujemo, da pri kriteriju oblikovni razvoj (OBR) ne bo razlik med spoloma.
- H2: Pričakujemo, da pri kriteriju optičnotematski razvoj (OPTR) ne bo razlik med spoloma.
- H3: Pričakujemo, da pri kriteriju nivo likovnega okusa (NLO) ne bo razlik med spoloma.
- H4: Pričakujemo, da pri kriteriju oblikovne izkušnje in likovna tehnika (OBI-LT) ne bo razlik med spoloma.
- H5: Pričakujemo, da pri kriteriju individualnost kot izhodišče likovnih vrednosti (IN) ne bo razlik med spoloma.
- H6: Pričakujemo, da bo pri kriteriju splošni likovni nivo (SLN) ne bo razlik med spoloma.

Metodologija

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega empiričnega raziskovanja.

Uporabili smo priložnostni vzorec, ki so ga predstavljali učenci 12 osnovnih šol mariborskega okoliša, stari med 11 in 12 let. Glede na socialni stratum so prevladovala mestne šole, nekaj je bilo tudi primestnih in podeželskih šol, kar pa na samo raziskavo nima neposrednega vpliva, saj je test LV2 neodvisen od omenjenega stratuma. Vzorec v raziskavi je predstavljalo 309 učencev ($n = 309$), od tega 156 dečkov (50,5 %) in 153 deklic (49,5 %).

Na izbranih osnovnih šolah smo v dveh šolskih urah v testnih pogojih izvedli testiranje učencev. Osnovni instrumentarij za spremljanje nivoja likovnooblikovnega razvoja otrok je bil test LV2 (Duh, 2004). Ta test nam omogoča merjenje dveh sklopov otrokovega likovnega razvoja, in sicer likovnostvarjalnega in likovnooblikovnega razvoja. Uporabili smo slednjega. V testnih pogojih učenci ustvarijo štiri likovna dela, za vsako imajo na voljo 20 minut. Za ocenjevanje posameznih dejavnikov likovnooblikovnega razvoja imajo v testu LV2 trije kriteriji šeststopenjsko ocenjevalno lestvico z razponom točk od 0 do 5 in trije sedemstopenjsko od 0 do 6 točk. Posamezne dejavnike, ki so združeni v sklop likovnooblikovnega razvoja, merimo v vseh štirih likovnih delih. Ocenjevanje je potekalo komisijsko.

Podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS. Obstoj razlik med spoloma smo preizkušali s t-preizkusom za neodvisne vzorce, pred tem pa z Levenovim F-preizkusom preverili upravičenosti hipoteze o homogenosti varianc.

Rezultati in interpretacija

V raziskavi smo najprej preverjali obstoj razlik glede na spol pri posameznih dejavnikih likovnooblikovnega razvoja. Dobljeni rezultati so izid preizkusa specifičnih hipotez.

Tabela 1: Rezultati t-preizkusa razlik glede na spol pri posameznem kriteriju likovnooblikovnega razvoja

Kriterij	Spol	n	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (s)	Levenov preizkus enakosti varianc		t-preizkus		
					F	P	t	g	P
OPTR	dečki	156	5,1699	1,17397	0,019	0,890	0,304	307	0,761
	deklice	153	5,2108	1,18970					
OBR	dečki	156	3,2917	1,10783	1,554	0,213	- 2,728	307	0,007
	deklice	153	3,6569	1,24303					
NLO	dečki	156	3,2500	1,10862	4,167	0,042	- 0,239	307	0,811
	deklice	153	3,2827	1,29132					
OBI-LT	dečki	156	3,5913	0,99072	1,042	0,308	- 1,858	307	0,064
	deklice	153	3,8203	1,16890					
IN	dečki	156	3,2260	0,95916	3,386	0,067	- 1,698	307	0,091
	deklice	153	3,4020	0,85947					
SLN	dečki	156	4,0817	1,16542	3,268	0,072	- 0,535	307	0,593
	deklice	153	4,1585	1,35079					

Doseženi rezultati pri kriteriju optičnotematski razvoj (OPTR) v tabeli 1 kažejo, da so deklice dosegale nekoliko višje povprečne vrednosti ($M = 5,2108$) kot dečki ($M = 5,1699$). Vendar s t-preizkusom razlik med aritmetičnimi sredinami nismo zaznali statistično značilne razlike med spoloma ($P = 0,761$). S tem smo potrdili hipotezo H1.

Pri kriteriju oblikovni razvoj (OBR) so deklice dosegale precej višje povprečne vrednosti ($M = 3,6569$) kot dečki ($M = 3,2917$). Rezultat t-preizkusa kaže, da med aritmetičnima sredinama dosežkov obstaja statistično značilna razlika med spoloma ($P = 0,007$). Hipoteza H2 s tem ni bila potrjena, saj so deklice dosegle precej višje rezultate od dečkov. To razliko, ki je posledica večje zgoščenosti rezultatov pri višjih vrednostih v dosežkih, lahko pojasnimo s tem, da so deklice bolje obvladovale likovni jezik. Raznovrstna uporaba likovnih elementov in podane skladnosti med njimi so lahko posledica večje zbranosti in vztrajnosti. Spretnejša uporaba likovnooblikovnih prvin pa lahko kaže tudi na boljše razumevanje osnovnih likovnih zakonitosti, kar je posledica bolj zbranega sledenja navodilom pri likovnih nalogah.

Tudi pri kriteriju nivo likovnega okusa (NLO) so deklice pri testu dosegale nekoliko višje povprečne vrednosti ($M = 3,2827$) kot dečki ($M = 3,2500$), vendar s t-preizkusom statistično značilne razlike med spoloma nismo zaznali ($P = 0,811$). S tem je bila potrjena hipoteza H3.

Iz tabele 3 je razvidno, da so tudi pri kriteriju oblikovne izkušnje in likovna tehnika (OBI-LT) nekoliko višje povprečne vrednosti kot dečki ($M = 3,5913$) dosegle deklice ($M = 3,8203$). Rezultat t-preizkusa razlik pa kaže, da med aritmetičnima sredinama dosežkov med spoloma razlika ni statistično značilna, izražena pa je tendenca ($P = 0,064$) v prid deklicam. Tako smo potrdili tudi naslednjo specifično hipotezo H4.

Primerjava rezultatov med aritmetičnima sredinama glede na spol pri kriteriju individualnost kot izhodišče likovnih vrednosti (IN) kaže, da so deklice v povprečju dosegle nekoliko višji nivo ($M = 3,4020$) kot dečki ($M = 3,2260$), vendar pa izveden t-preizkus ni potrdil statistično značilnih razlik med spoloma ($P = 0,091$). S tem je bila potrjena hipoteza H5.

Tudi pri kriteriju splošni likovni nivo (SLN) vidimo (tabela 3), da so deklice v povprečju dosegle nekoliko višje rezultate ($M = 4,1585$) kot dečki ($M = 4,0817$), vendar smo s t-preizkusom ($P = 0,593$) ugotovili, da razlika med spoloma ni statistično značilna ($P = 0,593$), in potrdili specifično hipotezo H6.

V raziskavi smo pri spremljanju dosežkov pri posameznih dejavnikih likovno-oblikovnega razvoja sicer zaznali nekoliko boljše dosežke v prid deklicam, vendar razlike med spoloma, razen v enem primeru (OBR), niso bile statistično značilne. S tem smo potrdili pet od šestih postavljenih specifičnih hipotez.

Sledi predstavitev izida preizkusa splošne hipoteze (HSP).

Tabela 2: Rezultati t-preizkusa razlik glede na spol pri skupnem kriteriju nivoja likovnooblikovnega razvoja

Kriterij	Spol	n	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (s)	Levenov preizkus enakosti varianc		t-preizkus		
					F	P	t	g	P
LOBS	dečki	156	22,6106	5,21924	0,966	0,326	- 1,469	307	0,143
	deklice	153	23,5310	5,78808					

Pri spremljanju skupnega nivoja likovnooblikovnega razvoja (LOBS) smo ugotovili (tabela 2), da so deklice v povprečju dosegle nekoliko boljše rezultate ($M = 23,5310$) kot dečki ($M = 22,6106$). T-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama pa je pokazal, da med dečki in deklicami pri tem kriteriju ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,143$). S tem smo potrdili splošno hipotezo (HSP), saj pri doseženem nivoju skupnih likovnooblikovnih sposobnosti (LOBS) med spoloma ne obstajajo statistično značilne razlike.

Sklepne misli

Cilj raziskave je, na podlagi pridobljenih rezultatov ugotoviti splošni nivo likovno-oblikovnega razvoja učencev in s tem prispevati k razumevanju tega dela likovnega izražanja v sklopu otrokovega likovnoustvarjalnega dela. Ob ugotavljanju razlik

med nivoji likovnooblikovnega razvoja glede na posamezne likovnooblikovne kriterije smo spremljali tudi skupni nivo likovnooblikovnih sposobnosti. Prav tako nas je zanimalo, ali pri posameznih dejavnikih likovnooblikovnega razvoja in skupnem nivoju likovnooblikovnih sposobnosti obstaja razlika med spoloma.

Skozi preučevanje omenjene problematike so se nam ob spremljanju nivojev doseženih rezultatov v raziskavo zajetih učencev postavljala še nova vprašanja na področju razvoja otrok. Zanimivo bi bilo preveriti, kakšne rezultate dosegajo v raziskavo zajeti učenci na drugih umetniških področjih, kot sta glasbena vzgoja in literarna umetnost, ter tudi na neumetniških področjih, kot so: matematika, tuji jezik in kemija. Preverili bi lahko tudi, ali se kateri izmed testiranih učencev v prostem času ukvarja z glasbo, plesom ali likovnim ustvarjanjem. Prav tako bi bilo zanimivo primerjati dosežene rezultate učencev, zajetih v raziskavo, ki so pri likovnooblikovnih sposobnostih dosegli najvišji, povprečni in najnižji nivo, z njihovimi dosežki na področju likovnostvarjalnih sposobnosti. Zanimivo bi bilo tudi izvedeti, kakšna je korelacija med doseženimi najvišjimi rezultati pri spremljanju nivoja likovnooblikovnega razvoja in obiskom galerij. Ali bi se pokazalo, da obisk galerij in posledično spremljanje sodobne likovne umetnosti pri nas ter s tem seznanjanje z novimi in drugačnimi pristopi likovnega ustvarjanja spodbujajo likovnooblikovni razvoj otrok v osnovni šoli? In ne nazadnje lahko izpostavimo dejstvo, da je likovni razvoj otrok neposredno odvisen od kakovostne likovnopedagoške prakse.

LITERATURA

- Arnheim, R. (1981). *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Umetnička akademija.
- Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje: od vizualnega k likovnemu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Butina, M. (1997). *O slikarstvu*. Ljubljana: Debora.
- Duh, M. in Batič, J. (2003). Problematika identifikacije likovnih talentov ob vstopu v osnovno šolo. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo Mesto: Visokošolsko središče.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Jaušovec, N. (1985). *Razvijanje učenčeve ustvarjalnosti na razredni stopnji osnovne šole*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Karlavaris, B. (1991a). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p. o.
- Karlavaris, B. (1991b). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer p. o.

- Karlavaris, B. in Berce Golob, H. (1991c). *Likovna vzgoja. Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: DZS.
- Klee, P. (1964). *Das bildnerische Denken*. Basel: Schwabe & Co.
- Korošec, R. (2007). *Spremljava nivoja likovno-oblikovnega razvoja pri učencih v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih. *Antropos*, 22 (3–4).
- Schrader, W. (2000). *Die sinnerfüllte Kinderzeichnung – von innen begreifen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Seyler, A. (2004). *Wahrnehmen und Falschnehmen. Praxis der Gestaltpsychologie*. Frankfurt am Main: Anabas Verlag.
- Učni načrt Likovna vzgoja*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

Elektronski naslov: matjaz.duh@uni-mb.si
renatakorosec@yahoo.com

Založniški odbor je prispevek prejel 2. 10. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 4. 11. 2009.

Dr. Věra Janíková

Teaching Early-level Foreign Languages to Pupils with Impaired Pronunciation Abilities

Review of a scientific article

UDK: 81'342:376

ABSTRACT

Today, teaching and learning early-level foreign languages has become a common issue often discussed by specialists. This article deals with the problems of foreign language pronunciation for primary level pupils with impaired communication abilities. The article includes findings from special education and psychology reports along with a definition of the term impaired communication ability and the phonetic-phonological impact it has on learning a foreign language. The conclusion presents some chosen methods for teaching drama and theatre projects that deal with proper pronunciation training and the results of related research investigations.

Keywords: special education needs, specific learning difficulties, impaired communication ability, early-level foreign language learning, methods of teaching drama, research

Pouk zgodnjega učenja tujega jezika pri učencih z moteno komunikacijsko zmožnostjo: urjenje izgovarjave

Pregledni znanstveni članek

UDK: 81'342:376

POVZETEK

Pouk zgodnjega učenja tujega jezika v zadnjem času spada med zelo aktualne teme, še zlasti v strokovnih krogih. Čeprav spodbujamo zgodnji začetek tujejezikovnega pouka, tako iz izobraževalno-politične kot tudi iz učno-psihološke perspektive, moramo ob tem upoštevati določeno problematiko. V okviru metodološko-didaktičnih konceptov zgodnjega učenja in poučevanja tujega jezika, na primer upoštevanje načela prednosti govornih zmožnosti – skupaj s pravilno izgovarjavo – pred pisnimi zmožnostmi, lahko motena komunikacijska zmožnost pri učencih, ki se učijo tujega jezika, povzroči velike težave. Članek je osredotočen na učne težave pri urjenju pravilne izgovarjave pri tujem jeziku, in sicer pri učencih z moteno komunikacijsko zmožnostjo na razredni stopnji osnovne šole. Navajamo izbrane specialno-pedagoške in psihološke vidike. Pojem "motena komunikacijska zmožnost" je glede na pričakovane težave pri razvoju pravilne izgovarjave podrobneje predstavljen. Prav tako predstavljamo nekatere dramsko-pedagoške vaje/aktivnosti za izgovarjavo, ki zmanjšujejo učne zavore pri učencih ter zvišujejo njihovo mo-

tivacijo za učenje tujega jezika. V zaključku predstavljamo delne rezultate preproste empirične raziskave.

Ključne besede: specifične izobraževalne potrebe, specifične učne težave, motene komunikacijske zmožnosti, zgodnje poučevanje tujega jezika, metode poučevanja drame, raziskava

Introduction

Why do some pupils have problems concentrating during lessons? Why is it that they can tolerate only a few minutes of intense problem solving? Why do they often do something completely different from what they should be doing during lessons? Why do their results often not correspond with the effort they made? Why do they remember only a small part of what they learned in their subjects? Why is their motivation to learn so poor? These and other similar questions often occupy the minds of language teachers who teach foreign languages in the first grade of primary school. They are, on the one hand, well aware of the fact that each pupil may experience certain momentarily phases of "learning weariness" when confronted with a new subject like a foreign language. But on the other hand, there have been a growing number of pupils with diagnosed learning difficulties that have appeared in classes lately. Impaired communication ability is among these learning difficulties and causes a number of specific problems during the process of learning a foreign language. With regard to this group of pupils, it is necessary that teachers think of this issue more deeply and try to find ways to help these pupils efficiently.

Educational and psychological findings

The increased attention given to pupils with specific learning difficulties during foreign language learning is in compliance with new pedagogical trends, "which, at present, strive to transform the traditional school system by searching for innovations that will humanize the process" and create a teaching environment in which "integrative and gestalt pedagogy can take part as well" (Skalková 1995, p. 50). These two concepts have brought new ideas into the educational process, especially the ideas of C.A Rogers (1998) and A.S. Maslow (1968), who are among the most significant representatives of humanistic psychology. Maslow's legacy in the field of teaching foreign languages to pupils with learning disorders can be seen namely in the fact that he has brought an overwhelming number of theories and concepts into pedagogy, such as:

- Theories based on adaptation
- Theories based on the unilateral and strict treatment of a subject
- Preference for unilateral-cognitive orientation
- Emphasizing the category of performance and competence unilaterally

In this context, his conviction that insufficient, as well as excessive care for a pupil can interfere with their own development, is up-to-date, too. Therefore, it is not appropriate to concentrate on a pupil's insufficiencies caused by learning disorders too much, nor to ignore them completely. Adequacy and balance are always important.

Concerning the ideas of C.A Rogers, an inclusively conceived approach for teaching foreign languages to pupils with learning difficulties should especially adhere to his following "message" for educational processes:

- the need for a change of feeling at school and improvement in class relations
- the need to form creative work conditions so that pupils will like learning
- the need to not emphasize cognitive learning only
- the need to develop the pupils' whole personality
- the need to support pupils' curiosity and self-confidence
- the need to develop pupils' creative potential in both individual and team activities (cp. Skalková 1995)

The concept of the so-called *integrated education* (G.I.Brown) is particularly relevant here because the given target group of pupils for this concept emphasizes the interconnection of emotional and cognitive aspects. In this way, the information transmission does not take place just during the process of learning and gives the pupils a feeling that they are actually living the topic. Efficient techniques of integrated education include projection methods, creative exercises and games, role-playing, etc. (cp. Skalková 1995).

Impaired communication ability and language learning

Here it is necessary to mention the very close relationship of acquiring a mother tongue and learning a foreign language. If a pupil experiences disturbances due to learning difficulties while learning their mother tongue, a parallel problem can be found when learning a foreign language.

Impaired *communication ability*, which is closely connected to speech development problems, can be one of the primary difficulties in learning foreign languages at the primary level. Learning languages at this level is, by its methodological approach, based on the auditory-speech principle, the same one employed during the learning of a mother tongue. *Disturbed speech development*, according to Mikulajová and Kapalková (2005, p. 33), can be characterized as "a kind of disturbed communication ability. It is becoming a common problem and displays a variety of symptoms by which it is manifested. We understand it as a system disturbance in one or more areas of child speech development (development of language abilities), as it applies to the chronological age of a child." Concerning the pathogenesis of disturbed speech development, it can be classified as a major disorder (such as hearing impairment) or as a hypothesis based on the symptoms it produces. For example, Bishop (1992) developed the following theories:

1. Linguistic competence is undisturbed; it concerns a disturbance of the transmission from language knowledge to speech signal
2. Disturbance of auditory perception (which is not a language deficit), influencing the course of language development
3. Isolated disturbance of specialized language abilities (e.g. during syntactical development);
4. A deficit in concept-forming development, which influences language functioning as well, but is not limited to it
5. Learning strategies are abnormal
6. Limited speed and capacity of information processing, not in connection to individual types of mental operations

The contemporary understanding of the term impaired communication ability is in full compliance with linguistic and psycholinguistic findings that support a communicative approach during foreign language learning. This approach can clearly be seen in a definition of communication disability given by V. Lechta (2003, p. 17). This prominent Slovakian speech therapist starts from two points of view when defining it. He says that we can 1. specify it as a divergence from the established (or codified) linguistic norms in a certain language environment or 2. as an individual's intention when communicating. Lechta combines these two meanings to form the following definition: *"Man's communication ability is disturbed when some level of his language expressions (or several levels at the same time) causes interference regarding the communication intention"* (Lechta, 2003, p. 17). As it relates to psycholinguistics, this deals with the situation when a producer (sender) sends a speech signal to a recipient (receiver). However, when dealing with impaired communication ability, the signal's decoding of the actual utterance of the producer's communication disability is perceived by the recipient as interference (Nebeská, 1992 in Lechta, 2003, p. 18). During communication in a foreign language, we also maintain a relationship with the intention of the communicator, mostly because the aim is to come to an understanding with the communicator, to realize the communicative intent.

If we want to clarify the term impaired communication ability, several language levels must be taken into account during the acquirement of a foreign language: the phonetic-phonological level, the morphologic-syntactical level, and the lexical-semantic or pragmatic level. In regard to communication forms, these levels deal with verbal, non-verbal, written and spoken communication; regarding the communication process, both its production and reception may be disturbed. Also in foreign-language education, it is necessary to bear in mind that this individual and multidimensional phenomenon should be approached in the same way during educational practice.

Impaired communication ability can be categorized as a speech handicap or an acquired speech disorder (Lechta, 2003, p. 18). Naturally, this problem is quite evident during communication in a foreign language, as well. Specific forms of communication disabilities are present in learning a foreign language because pupils are

confronted with different language codes at the same time. This communication disability is either permanent or temporary (repairable). If the foreign language teacher has a basic knowledge of the causes and development of disturbed speech development, they can work much more efficiently when teaching pupils who have a speech disorder. For example, if a child's disability is caused by a less serious form of cerebral dysfunction, which probably influences the so-called speech zones of the left hemisphere, they will automatically activate the right hemisphere much more, so as to compensate for the left hemisphere's deficiency during the development of acquiring a foreign language (e.g. by means of non-verbal communication).

The most common type of impaired communication ability is *dyslalia*.¹ If this disability is not given adequate attention when learning a mother tongue, it can be very likely that it will cause even more significant difficulties during the learning of a foreign language, especially pronunciation. Considering the use of language, it holds true that an individual who makes mistakes in pronunciation, such that their speech becomes less understandable, will communicate even less clearly with a native speaker, even if their language use is both grammatically and lexically on a level that would not disturb communication (cp. Gúthová/Šebianová, 2005). And if, for these reasons, a child has more difficulties communicating in a foreign language (as well as in their mother tongue), it might have an impact on their psyche – they may become silent and/or unnecessarily concerned about verbal communication.

The significance of the phonetic-phonological level as a basic prerequisite for acquiring a foreign language is mentioned, among others, by Sellin (2004), who is very actively engaged in the issue of foreign language acquirement by pupils with specific learning disorders. In her opinion, the following prerequisites for acquiring a foreign language include:

- Proper control of mouth movements and accurate placement of the tongue and its contact with the teeth and mucous membrane, which is the basic prerequisite for producing correct speech sounds and proper pronunciation at an adequate pace. Disorders in one or both of these fields can lead to problems with language production, e.g. with voiced and voiceless consonants b/t/k and p/d/g, both in written and spoken language.
- Adequate speed of articulation of a foreign language's more complex sounds.
- Very good auditory processing and well-developed phonological awareness.
- Comprehension and retention of spelling rules that are different from the rules of the mother tongue and the foreign language's sound coding – e.g. a graphic shape

¹ Dyslalia is an articulation disorder caused by the disturbance of one sound or group of sounds pronounced in the mother tongue; other sounds are pronounced correctly in accordance with the respective pronunciation norms. The sound is formed at the wrong point. Regarding the terminological point of view, it is necessary to separate pathological pronunciation (dyslalia in its true sense) from incorrect pronunciation (physiological dyslalia), which is a natural physiological symptom up to a certain age. In our case, we focus on the first category - i.e. the pathological pronunciation of sounds, how they are grouped together and the entire vocabulary of a foreign language.

of long "eh" in German has more variants: gehen, leer, as well as the English long "i": even, to mean, people, to achieve, to receive.

- Proper intonation, which can be exercised by the reproduction of a foreign language sentence-melody and by dropping and raising the voice according to the contents of a sentence.
- Ability to reproduce proper sentence and word stress using the correct language rhythm.
- Ability to sufficiently concentrate and have a good working memory so that it will be possible to keep enough necessary content for the formation of adequately correct pronunciation.
- The last ability is related to language analysis and deals with synthesis automation, during which the proper sound shape of a foreign language can be perceived and produced in the given language (cp. Janíková 2003, 2008).

The above-mentioned list of the main prerequisites for mastering a foreign language's correct pronunciation shows clearly that this could cause serious difficulties for pupils with various learning difficulties, especially those suffering from impaired communication ability. In developmental psychology the most efficient method of correct pronunciation training for pupils at the late elementary school age is by simple imitation. And it has been confirmed that the younger the student, the easier the foreign-language acquirement. However, in the case of our target group, these type of results cannot be reached without any further assistance. The teacher's duty should then be to find new appropriate ways of helping pupils with speech difficulties, even if it might consist of using the new methods and techniques of teaching drama education. This will be dealt with in the following section.

Practicing foreign language pronunciation by means of methods used in drama education

When teaching proper pronunciation to early-level foreign language pupils with communication disabilities, it has been proven that one of the most efficient educational methods include techniques used in *drama education*.² These finding are based on theoretical knowledge, empirical research results and experience in educational practice. This type of learning has a much more intense effect on the emotional part of education, giving more attention to a pupil's individual needs and

2 In the field of drama education, we encounter several typologies of method and technique, which can be identified individually in learning activities and correspond to current methodological-didactic concepts of foreign-language education. Valenta (1998, p. 259-263) divides these methods and techniques into the following categories: I. full game method II. pantomimic-motive methods III. verbal-sound methods IV. graphic-writing methods V. material-factual methods. In regard to our issue, verbal-sound methods are especially relevant - the author classifies these (as well as others) with the following: common speaking in pairs, successive speaking in pairs ("the alter ego speaks"), silent reading, dialogue, speaking objects, speaking through a puppet or person, invisible voices – communication in the dark (with back turned to the others), alternative speech – senseless sounds, singing and musical expression.

prerequisites for future study. This not only facilitates their education, but also increases the pupil's motivation to learn. According to developmental psychology, using plays as a dramatic education method is a natural activity for the age-level of the pupils concerned here (7-10 years).

Already, by glancing at the given issue, we can determine a number of factors that the principles of drama and foreign-language education have in common. Both cases (during the acquirement of language in its spoken form) work with voice, pronunciation, fluency, expression, communication content, verbal and non-verbal locution, etc. In connection with the acquirement of proper pronunciation, the following fields are involved:

Voice and pronunciation

During stage performance, in any language, pronunciation can be very expressive and distinct, sometimes even unnatural in comparison with the pronunciation used in common communication. This is done so that the spectators can understand everything that is taking place on the stage – the same is true when we communicate with another person in a communicative situation, whether in a foreign language or in a mother tongue. Working with the voice and proper articulation is a significant part of an actor's preparation. In order to achieve correct pronunciation in a foreign language, we can make use of special voice, speech and articulation exercises, just like the ones actors use. It is best not to view these exercises as a separate "speech tool", but as complex activities that include both the overall expression and listening with repetition.

Common relationship between breath, voice and movement

The voice and gestures condition each other. They form a relationship between the voice, breathing and movement, with breathing being the most important means of forming expression. Breathing is interconnected with muscle activity on the one hand and with the psyche on the other (for example, we can see it when the breath is held during extreme tension or as a sigh when the situation is gloomy or depressing). Therefore, the voice and articulation practices go arm in arm with muscles and breathing. Posture is, in the sense of psychic and muscular unity, a prerequisite for proper breathing and thus supports the quality of the voice. The way in which posture (or working with posture) influences the formation of voice tension can be seen during exercises that focus on breathing and muscle tension awareness. Both minimum and maximum tension is unfavorable for articulation/pronunciation.

Strained muscles can be relieved and a wider space for inner resonance can be extended by means of exercises that include working with posture, during which breathing in is combined with a period of relaxation after breathing out. It is easier for most people to have control over various states of muscular tension than it is to have auditory control of their voice. Therefore, a rhythmically motivating aid, like sweeping a rope, is appropriate for the formation of tone quality.

Voice and rhythm

The coordination of breathing, vocalizing and forming a sound image is best performed in a certain rhythm (such as using work songs), in which rhythmic tension and muscle relief occur. Nevertheless, it is also possible to obey one's inner rhythm (endogenous rhythm) or outer rhythm (exogenous rhythm – e.g. repeating after a teacher) (cp. Vaninetti, 2005).

A few ways of using proper pronunciation exercise by means of methods and techniques in drama education

During the process of educating pupils, the teacher must concentrate on working with phonetic exercises. Depending on the pupils' individual needs, they must choose a method that will facilitate the implementation of pronunciation rules and at the same time make it diverse. Current foreign-language textbooks already offer a wide variety of phonetic exercises, however, it is necessary that teachers create them on their own. It has been proved that the methods and principles in dramatic education can considerably reinforce the cognitive, social and emotional levels involved in learning foreign languages. In the following summary, there are examples of such educational activities. Most of them were tested in the situation of learning German as a foreign language.

Word and sentence exercises

These exercises can be utilized for the development of speech fluency as well as speaking by varying volume and stress intensity. In regard to these, special attention is paid to pronunciation; it is important that a sense for each spoken concept is supported by the way it is pronounced. If the understanding of certain concept is clearer, then the articulation of the concept is more distinct in a foreign language.

Example: *Reading a text out loud accompanied by changes in the voice.*

Pupils read various words or short texts aloud in various ways, e.g. sadly, cheerfully, tearfully, slowly, quickly. This is especially relevant when it concerns pupils with a communication disability. This activity is easiest accomplished when performed in groups or in a chorus – individual reading in front of the whole class may be stressful for these pupils.

Whispering

Pupils sit or stand in a circle; the teacher whispers a word or a sentence to one pupil, who then passes it on to his or her neighbor. This continues until the last pupil tells what he or she heard.

Calling

Pupils are divided into two groups that stand at opposite walls so that each pupil has a partner facing them. Each pair starts calling a text to each other simultaneously – e.g. short sentences in a foreign language. After that, the partners tell each other what they understood or whether they could understand it at all. The same can be performed at varying distances (to determine at which distances the information is easy and difficult to understand).

A similar activity can be performed by giving a partner various instructions (e.g. two steps left, one step forward, etc.). A comprehension "check" is made by their correct or incorrect accomplishment of the instructions.

Identification of sounds

A foreign-language text (or single expressions) is read to pupils slowly. Before the activity they are told to focus on the identification of a single chosen sound and, if hearing it, they should react non-verbally (e.g. raising their hands, standing up, clapping their hands, etc.)

Literary text

Utilizing texts is a natural part of current foreign-language education, namely in connection with the wide range of educational objectives. Texts in themselves are an indispensable part of dramatic education and are also useful for developing speech skills and widening the pupils' social-cultural knowledge. These texts can include tales, essays, short stories, poems or songs; even simple tongue twisters or casting-off rhymes can help too. If these texts can be "dramatized", i.e. by using drama methods and techniques during didactics, we can then facilitate and ease the process of learning the pronunciation of a foreign language for pupils with communication disabilities.

Research investigation

In our research, titled *"Special Needs of Pupils within the Framework of the Educational Program for Basic Education"*, we carried out an empirical investigation with the intention of determining how pupils with communication disabilities respond to dramatic education methods and techniques when learning proper German pronunciation as a foreign language. We also tried to determine if this method positively motivates them in learning a foreign language. The pupils involved in our research were in the 4th class of primary school and had been learning German as their first foreign language since the second year.

Twelve of the pupils involved in our survey came from the regular language classes (arranged in divided classes), whereas three of them were diagnosed with dyslalia. The research was carried out in the following way: the test-group of pupils were given pronunciation exercises taken from dramatic education methods (e.g.

dramatization of tongue-twisters, expressively reading a poem, pronunciation accompanied by a movement – various sound qualities were assigned to various movements, pronunciation of individual sounds in the role of a puppet, etc.) that were implemented over a three-month period of their foreign language education. The research method consisted of observation by the teacher and a questionnaire (including open answers) prepared for the pupils, which was given to them at the end of the three months. The teacher was asked to arrange flash-evaluations (momentarily feelings, satisfaction with the type of activity, etc.) after each dramatically assembled phonetic activity. This was done because we anticipated that the pupils would be less capable of reliably reflecting on all the items in the questionnaire that were essential for our research. Before the research was carried out, the pupils were asked, by means of a questionnaire and discussion, to express their individual difficulties during the process of learning pronunciation in a foreign language. They were also asked to give their opinions about actual phonetic exercises and to think about the way they learn pronunciation the best (cognitive learning strategy).

It is also necessary to emphasize the fact that this investigation was performed on an entire class without breaking them up into groups. This was done to prevent the possibility of "segregation" occurring among pupils with speech disorders.

The results of our investigation (analysis of pupils' statements in both partial flash evaluations and final questionnaires) confirm hypotheses that phonetic exercises using dramatic education elements are very positively accepted by pupils, of course providing that the teacher carefully plans lessons and respects the age, interests and individual abilities of the pupils.

The following is a positive example (slightly modified) of the type of comments we received. They were given by three pupils with impaired communication ability (dyslalia) and dealt with an activity³ that helps pupils to express a foreign language authentically.

- *I really enjoyed today's exercise – it wasn't boring at all. The best thing was that I only whispered, and I was able to make faces while doing it.*
- *I didn't even think that I was learning pronunciation. It was fun.*
- *I didn't feel ashamed at all that I can't pronounce very well, and neither did the others. Nobody minded it, and I think that I made an improvement.*

Conclusion

There are increasing efforts being made to intensify support given to pupils with specific learning difficulties for the purpose of learning foreign languages. And it has

3 In this case, it concerned an activity where pupils form a circle, in which they are divided into groups of three. Each trio was given three cards with difficult sounding German words (difficult for Czech pupils learning German as a foreign language). Each trio's task was to "recite" these words to the "public" at varying paces and voice power (silently, very loud, in a whisper, as a song). They were allowed to accompany their words with mimics and gestures.

become necessary to immediately apply differentiated and individualized education methods to help implement such support. This concept should be orientated very clearly. It should put more stress on pupils' needs and interests and should also try to develop their personality in connection to the social and emotional situations around them. In order to facilitate this process and make it more efficient, foreign language teachers can look for "help" in the field of drama education. Drama techniques are especially helpful during the process of learning how to pronounce foreign languages. The results of our empirical research confirm the following hypotheses:

- Learning through experience increases the pupils' motivation when learning foreign language pronunciation.
- A relaxed and friendly atmosphere helps to get rid of exaggerated fear of making mistakes and/or individual difficulties.
- Utilizing drama education elements during the process of learning pronunciation gives pupils a stronger sense of success, which increases their self-confidence.
- Utilizing drama education elements can contribute considerably in integrating pupils with specific learning disorders (communication disabilities).
- During the utilization of drama education elements, a multi-sensory learning process is stimulated – enabling proper pronunciation to be acquired cognitively, emotionally and kinesthetically.

LITERATURE

- Gúthová, M., Šebianová, D. (2005) *Terapie dyslalie*. In: Lechta et al. *Terapie naru'ené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 167-202.
- Janíková, V., Bartonová, M. (2003) *Výuka nemeckého jazyka u žáku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2008) *Lernschwache Schüler im Fremdsprachenunterricht und die Lehrvoraussetzungen..* In: *Germanistische Studien zur Sprache, Literatur und Didaktik I*. Pre'ov: Filozofická fakulta Pre'ovskej univerzity. 54-67.
- Lechta, V. a kol. (2003) *Diagnostika naru'ené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Maru'ák, R., Králová, O., Rodriguezová, V. (2008) *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.
- Mikulajová, M., Kapalková, S. (2005) *Terapie naru'éného vývoje reci*. In: Lechta et al. *Terapie naru'ené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 33-88.
- Nádvorníková, V. (2003) *Diagnostika dyslalie*. In: Lechta, V. et al. *Diagnostika naru'ené komunikační schopnosti*. Diagnostika dyslalie. Praha: Portál, 169-199.
- Maslow, A. S. (1968) *Toward a Psychology of Being*. London: Litton.
- Rogers, C. R. (1998) *Zpusob bytí*. Praha: Portál.
- Sellin, K. (2004) *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Skalková, J. (1995) *Za novou kvalitou vyučování. (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido.

Valenta, J. (1998) *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM.

Vaninetti, S. (2005) *Für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht*. 22.5.2009. heidelberg.de/uploadverzeichnis/downloads/tw_Fremdsprachenunterricht.pdf.

Elektronski naslov: janikova@ped.muni.cz

Založniški odbor je prispevek prejel 11. 9. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 6. 10. 2009.

*Mag. Janja Batič
Jerneja Herzog
Dr. Matjaž Duh*

Stališča študentov likovne pedagogike do pridobljenih splošnih in predmetno specifičnih kompetenc

Pregledni znanstveni
UDK: 73/76:378

POVZETEK

V času študija likovne pedagogike naj bi študentje pridobivali splošne in predmetnospecifične kompetence za poučevanje likovnih vsebin v osnovnih in srednjih šolah. Predmetnospecifične kompetence naj bi študentje pridobivali pri tako imenovanih strokovnih predmetih, kot so risanje, slikanje, kiparstvo, grafika ipd. To pomeni, da naj bi pri teh predmetih bodoči likovni pedagogi ob lastnem likovnem izražanju spoznali posebnosti posameznih likovnih področij, izrazne možnosti likovnih tehnik, materiale, orodja ipd. Žal pri predmetu didaktika likovne vzgoje opažamo, da študentje zelo slabo poznajo temeljne vsebine svoje stroke, to pa zelo otežuje kakovostno pripravo na pedagoški proces. Opažamo namreč, da pri izvajalcih strokovnih predmetov manjka motiviranost za poglobljeno podajanje strokovnih vsebin, ki naj bi bile temelj študija likovne pedagogike. V študijskem letu 2008/09 smo izvedli raziskavo, v katero smo vključili študente tretjega in četrtega letnika likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Mariboru ($n = 45$). Podatke smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika. Zanimalo nas je, kakšna so stališča študentov do pridobljenih kompetenc v času študija. Rezultati kažejo na to, da študentje zaznavajo prej omenjene težave. Kot največji problem izpostavljajo pomanjkljivo poznavanje posameznih likovnih tehnik in njihovih izraznih možnosti, med likovnimi področji pa izstopa nepoznavanje prostorskega (arhitekturnega) oblikovanja.

Ključne besede: splošne kompetence, predmetnospecifične kompetence, študij likovne pedagogike, likovne tehnike, prostorsko (arhitekturno) oblikovanje.

Motivating future art teachers to creatively plan and carry out lessons in art

Review of a scientific article
UDK: 73/76:378

ABSTRACT

During the study of art education, university students should gain general and subject-specific competences for teaching visual arts at the elementary or secondary

school levels. As for subject-specific competences, the students should acquire these in the so-called technical subjects – drawing, painting, sculpture, graphics etc. In other words, these are the subjects that should help future art teachers to acquire – through their own artistic expression – specific information about various art forms, the expressive possibilities of art techniques, and a familiarization with different materials and tools. Unfortunately, it is often the case in art didactics classes, that students have a rather poor knowledge of the fundamentals of art, which makes it difficult to achieve proper preparation for teaching. The harsh reality is that teachers lack motivation to deliver an in-depth presentation of expert subject matter, which is considered a basic element in the study of art education. During the 2008/2009 school year we conducted research that included students who were attending the third and fourth years of an Art Education program at the Faculty of Education in Maribor (n = 45). The data was obtained via a questionnaire. Our aim was to discover how students perceive the competences they have to acquire during their studies. The results clearly show that students are aware of the above-mentioned issues. According to them, the biggest problem is inadequate knowledge of specific art techniques and their expressive possibilities. As far as art forms are concerned, the most prominent issue appeared to be a poor knowledge of spatial (architectural) design.

Key words: general competences, subject-specific competences, study of art education, art techniques, spatial (architectural) design.

Uvod

Motiviranost učencev in dijakov za likovno izražanje je odvisno od številnih dejavnikov. Prav gotovo pa ima pri tem pomembno vlogo učitelj. Berce Golob (1993) pravi, da lahko učitelj motivira učence z likovnim problemom, likovno tehniko, zanimivimi materiali in orodji ter likovnim motivom. Prav tako že v starejši literaturi beremo, da naj bi v učencih zbudili "živo, čustveno razmerje do izbrane naloge, navdušenje za delo in vero v uspeh" (Gerlovič, 1968, str. 147). To pa je skoraj nemogoče, če učitelj sam ni motiviran oziroma nima veselja do poučevanja likovne vzgoje. Učitelj likovne vzgoje bo zelo težko notranje motiviran za ustvarjalno likovnopedagoško delo brez ustreznih kompetenc. To pomeni, da mora dobro poznati stroko in imeti ustrezno znanje s področja pedagogike, didaktike in psihologije. Karlavaris (1991) navaja nekatere bistvene lastnosti likovnega pedagoga, kot so: splošne osebnostne značilnosti, dobro poznavanje vseh področij likovne umetnosti, odprtost za različna mnenja, sposobnost komunikacije itd. Duh (1999) pravi, da je "osebnost likovnega pedagoga zelo kompleksna in da se takšni učitelji lahko pripravljajo samo ob pravi selekciji kadrov in v posebnem, specifičnem izobraževalnem sistemu, ki jim omogoča široko splošno izobrazbo in kvalitetno osebnostno rast" (str. 669).

Za uspešno poučevanje likovne vzgoje je nujno, da bodoči učitelji v času študija pridobijo ustrezna predmetnostrokovna (poznavanje posameznih panog likovne umetnosti) in pedagoško-didaktična znanja. Žal v zadnjih letih opažamo, da imajo

študentje zelo šibko predmetnospecifično znanje. To pomeni, da je potrebno pri predmetni didaktiki, ki naj bi študente poglobljeno usposabljala za izvajanje likovnopedagoškega dela, študentom ob tem pojasnjevati temeljne strokovne pojme, jih seznanjati z likovnimi tehnikami, materiali, pripomočki itd. Stanje pa je še posebej težavno pri (ne)poznavanju likovnega področja prostorskega oblikovanja, saj se bodoči likovni pedagogi v okviru strokovnih predmetov z vsebinami tega področja sploh ne srečajo. Vemo, da lahko bodoči učitelji pridobijo ustrezna znanja le, če v času študija ob ustreznih pedagoških znanjih pridobivajo tudi ustrezno teoretično in praktično znanje ob lastnem likovnem prakticiranju (Green idr., 1998). Žal Ross (1999) ugotavlja, da je izobraževanje likovnih pedagogov še vedno usmerjeno v ozko obrtniško poznavanje neke stroke. Npr. bodoči likovni pedagogi naj bi v času študija spoznali kar najrazličnejše likovne tehnike (ki jih bodo kasneje predstavljali učencem), ne pa zgolj izbranih. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da predmetnostrokovno znanje likovnih pedagogov ni samo poznavanje likovnega jezika in likovnih tehnik. Likovni pedagogi bi morali biti usposobljeni za izvajanje ur likovne vzgoje, ki bi pri učencih razvijale kritično mišljenje, ustvarjalno reševanje problemov in sposobnost medkulturne komunikacije (Gibson, 2003). Gre tudi za splošne vzgojno-izobraževalne cilje, kot so npr. razvijanje sposobnosti dela v timu, sposobnost razmišljanja o delu drugih, spoštovanje drugačnih meril in vrednot, razvijanje sposobnosti izražanja lastnih izkušenj, razvijanje sposobnosti ravnanja z materiali in pripomočki, ki naj bi jih učenci dosegali znotraj predmeta likovne vzgoje (Turković, 2009).

Vse to pa naj bi predstavljalo temelj izobraževanja bodočih likovnih pedagogov in to ne le pri predmetni didaktiki, temveč pri vseh strokovnih predmetih. Zato smo med študenti likovne pedagogike izvedli raziskavo o pridobljenih kompetencah v času študija.

Metodologija

Namen raziskave je bil, ugotoviti, kakšna so stališča bodočih likovnih pedagogov do pridobljenih kompetenc v času študija. Anketirali smo študente tretjega in četrtega letnika likovne pedagogike z Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, in sicer dvajset študentov tretjega in petindvajset študentov četrtega letnika ($n = 45$). V raziskavi je sodelovalo triintrideset študentk in dvanajst študentov. Anketiranje je potekalo v mesecu maju leta 2009. Vprašalnik je kombinacija lestvice stališč Likertovega tipa in odprtih vprašanj. Veljavnost vprašalnika smo preverjali s faktorsko analizo, ki je pokazala, da gre za instrument z ustrezno veljavnostjo. Prvi faktor pojasni 32,735 % variance, kar je več od določene spodnje meje (20 %). Zanesljivost vprašalnika smo preverjali z metodo analize notranje konsistentnosti ($\alpha = 0,858$) in faktorsko analizo. Faktorska analiza je pokazala, da vsi faktorji pojasnijo 72,869 % variance. Iz tega je razvidno, da gre za instrument z visoko zanesljivostjo. Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z natančnimi in nedvoumnimi navodili. Anketiranje je potekalo anonimno. S pomočjo vprašalnika smo želeli odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kakšna so stališča študentov do splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc, ki so jih dobili v času študija do tega trenutka?
- S kakšnimi težavami so se srečali pri pripravah na nastop v razredu?
- Katere kompetence bi študentje po njihovem mnenju potrebovali, da bi bili pri nastopih in v kasnejši likovnopedagoški praksi čim bolj uspešni?
- Kako študentje ocenjujejo študij likovne pedagogike?
- Dobljene podatke smo analizirali na nivoju deskriptivne statistike, odgovore na odprta vprašanja pa smo razdelili na posamezne kategorije in jih prav tako predstavili v tabelah.

Rezultati in diskusija

S prvim sklopom vprašanj smo želeli ugotoviti, kakšna so stališča študentov do splošnih kompetenc, ki so jih dobili v času študija do tega trenutka (tabela 1).

Iz tabele 1 je razvidno, da študentje pozitivno ocenjujejo pridobljene splošne kompetence. Več kot polovica vprašanih (66,7 %) se strinja, da so v času študija v zadostni meri razvili sposobnost komuniciranja. S sposobnostjo komunikacije sta povezana tudi sodelovanje in delo v timu, ki je pri pedagoškem delu neizogibno. Več kot polovica vprašanih študentov se strinja (48,9 %) ali zelo strinja (13,3 %), da so v času študija do tega trenutka razvili sposobnost sodelovanja in dela v timu. Manjši delež vprašanih pa se strinja (40,0 %) ali zelo strinja (4,4 %), da so v času študija v zadostni meri razvili sposobnost komuniciranja s strokovnjaki z drugih področij. Umetnik se lahko zapre v atelje in z zunanjim svetom komunicira s svojim likovnim delom, za likovnega pedagoga pa je to nesprejemljivo. O likovnem in likovnopedagoškem delu mora komunicirati s strokovnjaki z drugih področij. Več kot polovica (51,1 %) vprašanih študentov meni, da so v času študija v zadostni meri razvili svoje vodstvene sposobnosti. Gre za sposobnost, brez katere si težko predstavljamo vodenje razreda (razredništvo), vodenje strokovnih aktivov, študijskih skupin ... Uspešno likovnopedagoško delo na osnovni ali srednji šoli je tesno povezano tudi z organizacijskimi sposobnostmi likovnega pedagoga. Zaradi kompleksne situacije v razredu (disciplinske težave, učenci s posebnimi potrebami, spremljevalci v razredu ipd.), ki so jim izpostavljeni učitelji ob povsem birokratskih zahtevah, ki jih morajo usklajevati, so organizacijske sposobnosti ena od temeljnih sposobnosti za kakovostno likovnopedagoško delo v razredu. Zato so zelo spodbudni odgovori študentov na naslednjo trditev. Kar več kot polovica vprašanih študentov (68,9 %) se strinja, da so v času študija v zadostni meri razvili svoje organizacijske sposobnosti.

Odgovori na naslednjo trditev (Menim, da sem v času študija v zadostni meri uporabil/a pridobljena znanja v praksi.) so pričakovani. V dosedanjem študijskem programu je praktičnega usposabljanja zelo malo, začne se šele v tretjem letniku študija. Odgovori študentov tretjega in četrtega letnika se nekoliko razlikujejo, kar pripisujemo dejstvu, da imajo študentje četrtega letnika popolnejšo predstavo o uporabi pridobljenega znanja v praksi, saj so ob anketiranju opravili vse svoje ob-

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev odgovorov na prvi sklop trditev

Trditve	Odgovori	Se nikakor ne strinjam		Se ne strinjam		Ne vem, se ne morem odločiti		Se strinjam		Se zelo strinjam		Skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Menim, da sem v času študija v zadostni meri razvil/a sposobnosti komuniciranja.	Letnik												
	Tretji	1	5	1	5	6	30	9	45	3	15	20	44,4
	Četrti	0	0	1	4	2	8	21	84	1	4	25	55,6
	Skupaj	1	2,2	2	4,4	8	17,8	30	66,7	4	8,9	45	100
Menim, da sem v času študija razvil/a sposobnosti sodelovanja, dela v timu ipd.	Tretji	0	0	2	10,0	3	15,0	11	55,0	4	20,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	1	4,0	10	40,0	11	44,0	2	8,0	25	55,6
	Skupaj	1	2,2	3	6,7	13	28,9	22	48,9	6	13,3	45	100
	Tretji	0	0	6	30,0	6	30,0	7	35,0	1	6,0	20	44,4
Menim, da sem v času študija v zadostni meri razvil/a sposobnosti komuniciranja s strokovnjaki z drugih področij.	Četrti	2	8,0	4	16,0	7	28,0	11	44,0	1	4,0	25	55,6
	Skupaj	2	4,4	10	22,2	13	28,9	18	40,0	2	4,4	45	100
	Tretji	0	0	2	10,0	7	35,0	8	40,0	3	15,0	20	44,4
	Četrti	0	0	3	12,0	7	28,0	15	60,0	0	0	25	55,6
Menim, da sem v času študija v zadostni meri razvil/a svoje vodstvene sposobnosti.	Skupaj	0	0	5	11,1	14	31,1	23	51,1	3	6,7	45	100

veznosti pri opravljanju nastopov in pedagoške prakse. Zaskrbljujoč pa je podatek, ki smo ga dobili na naslednje vprašanje. Manj kot polovica vprašanih študentov (40,0 %) meni, da so v času študija pridobili ustrezna znanja za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Gre za znanja, ki so nujen pogoj za kakovostno pripravo in izvedbo nastopov in pedagoške prakse in bi jih morali študentje usvojiti v prvih dveh letnikih študija. Velik delež vprašanih študentov (40,0 %) odgovarja, da ne ve oziroma se ne more odločiti, ali so v času študija pridobili ustrezna znanja s področja razvojne psihologije. Petina vprašanih študentov tretjega letnika in več kot polovica vprašanih študentov četrtega letnika se nikakor ne strinja, da so v času študija do tega trenutka pridobili ustrezna znanja in kompetence za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Odgovori kažejo, da so študentje po njihovem mnenju v času študija v zadostni meri razvili sposobnosti komuniciranja, sodelovanja in dela v timu, komuniciranja s strokovnjaki z drugih področij ter vodstvene in organizacijske sposobnosti. Možnosti za uporabo pridobljenega znanja v praksi so imeli po njihovem mnenju premalo, prav tako bi potrebovali več znanj s področja razvojne psihologije in kompetence za delo z učenci s posebnimi potrebami. Z naslednjim sklopom vprašanj (tabela 2) smo preverjali stališča študentov do predmetnospecifičnih kompetenc, ki so jih dobili v času študija do tega trenutka.

Iz tabele 2 je razvidno, da se skoraj polovica anketiranih ne strinja (42,2 %) ali nikakor ne strinja (6,7 %) s trditvijo, da so v času študija spoznali raznolike risarske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog v razredu. Manj kot polovica vprašanih se strinja (28,9 %) ali zelo strinja (13,3 %), da so v času študija spoznali raznolike slikarske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog. Manj kot polovica vprašanih se strinja (37,8 %) ali zelo strinja (4,4 %), da so v času študija spoznali raznolike grafične tehnike. Še bolj zaskrbljujoči pa so podatki, ki smo jih dobili pri naslednji trditvi. Več kot polovica vprašanih študentov se ne strinja (37,8 %) ali nikakor ne strinja (24,0 %), da so v času študija spoznali raznolike kiparske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog. Odgovori na naslednje vprašanje so pričakovani, saj študij likovne pedagogike ni usklajen z vsebinami učnega načrta in tako študentom ne zagotavlja, da bi pridobili ustrezna znanja s področja prostorskega oblikovanja. Večina vprašanih študentov se nikakor ne strinja (53,3 %) ali ne strinja (28,9 %) s trditvijo, da so v času študija spoznali raznolike načine oblikovanja in preoblikovanja arhitekturnega prostora za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog.

Večina vprašanih študentov se ne strinja (31,1 %) ali nikakor ne strinja (35,6 %), da so v času študija pri strokovnih predmetih v zadostni meri spoznali in praktično preizkusili vse likovne tehnike, ki so primerne za likovno izražanje v osnovni šoli. Kar tretjina vprašanih študentov se ne strinja, da so s potekom študija zelo zadovoljni, saj ob lastnem likovnem izražanju pri strokovnih predmetih pridobivajo ustrezna znanja in spretnosti za ustvarjalno pedagoško delo v razredu, tretjina pa ne ve oziroma se ne more odločiti. Pričakovani so tudi odgovori, ki smo jih dobili pri naslednji trditvi. Velik delež vprašanih študentov (42,2 %) se ne strinja s tem, da so se v času študija na nastope v razredu pripravljali brez večjih težav, saj so pred tem dobili dovolj strokovnega znanja (pri risanju, slikanju ...) o obravnavani učni snovi

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev odgovorov na drugi sklop trditev

Trditve	Odgovori	Se nikako ne strinjam		Se ne strinjami		Ne vem, se ne morem odločit		Se strinjam		Se zelo strinjam		Skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Menim, da sem v času študija pri strokovnih predmetih (risanje, slikanje ...) spoznal/a raznolike risarske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog v razredu.	Letnik												
	Tretji	2	10,0	7	35,0	3	15,0	4	20,0	4	20,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	12	48,0	4	16,0	5	20,0	3	12,0	25	55,6
	Skupaj	3	6,7	19	42,2	7	15,6	9	20,0	7	15,6	45	100
	Tretji	2	10,0	5	25,0	4	20,0	6	30,0	3	15,0	20	44,4
Menim, da sem v času študija pri strokovnih predmetih (risanje, slikanje ...) spoznal/a raznolike slikarske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog v razredu.	Četrti	0	0	9	36,0	6	24,0	7	28,0	3	12,0	25	55,6
	Skupaj	2	4,4	14	31,1	10	22,2	13	28,9	6	13,3	45	100
	Tretji	6	30,0	3	15,0	5	25,0	5	25,0	1	5,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	5	20,0	6	24,0	12	48,0	1	4,0	25	55,6
	Skupaj	7	15,6	8	17,8	11	24,4	17	37,8	2	4,4	45	100
Menim, da sem v času študija pri strokovnih predmetih (risanje, slikanje ...) spoznal/a raznolike kiparske tehnike in materiale za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog v razredu.	Tretji	4	20,0	6	30,0	4	20,0	4	20,0	2	10,0	20	44,4
	Četrti	7	28,0	11	44,0	2	8,0	3	12,0	2	8,0	25	55,6
	Skupaj	11	24,0	17	37,8	6	13,3	7	15,6	4	8,9	45	100
	Tretji	11	55,0	4	20,0	2	10,0	3	15,0	0	0	20	44,4
	Četrti	13	52,0	9	36,0	1	4,0	2	8,0	0	0	25	55,6
Menim, da sem v času študija pri strokovnih predmetih (risanje, slikanje ...) spoznal/a različne načine oblikovanja in preoblikovanja arhitekturnega prostora za ustvarjalno načrtovanje likovnih nalog.	Skupaj	24	53,3	13	28,9	3	6,7	5	11,1	0	0	45	100
	Tretji	8	40,0	6	30,0	2	10,0	4	20,0	0	0	20	44,4
	Četrti	6	24,0	10	40,0	7	28,0	2	8,0	0	0	25	55,6
	Skupaj	14	31,1	16	35,6	9	20,0	6	13,3	0	0	45	100
	Tretji	1	5,0	8	40,0	6	30,0	4	20,0	1	5,0	20	44,4
S potekom študija sem zelo zadovoljen/zadovoljna, saj ob lastnem likovnem izražanju pri strokovnih predmetih pridobivam ustrezna znanja in spretnosti za ustvarjalno likovnopedagoško delo v razredu.	Četrti	4	16,0	7	28,0	9	36,0	3	12,0	2	8,0	25	55,6
	Skupaj	5	11,1	15	33,3	15	33,3	7	15,6	3	6,7	45	100
	Tretji	1	5,0	8	40,0	2	10,0	8	40,0	1	5,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	11	44,0	6	24,0	7	28,0	0	0	25	55,6
	Skupaj	2	4,4	19	42,2	8	17,8	15	33,3	1	2,2	45	100
V času študija sem se na nastope v razredu pripravljala/a brez večjih težav, saj sem pred tem dobila dovolj strokovnega znanja o obravnavani učni snovi (likovnem problemu).	Tretji	0	0	1	5,0	3	15,0	15	75,0	1	5,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	5	20,0	10	40,0	7	28,0	2	8,0	25	55,6
	Skupaj	1	2,2	6	13,3	13	28,9	22	48,9	3	6,7	45	100
	Tretji	0	0	1	5,0	3	15,0	15	75,0	1	5,0	20	44,4
	Četrti	1	4,0	5	20,0	10	40,0	7	28,0	2	8,0	25	55,6
V času študija sem se na nastope v razredu pripravljala/a brez večjih težav, saj sem pred tem dobila dovolj didaktičnega in didaktičnega znanja.	Skupaj	1	2,2	6	13,3	13	28,9	22	48,9	3	6,7	45	100

(likovnem problemu). Iz tabele lahko tudi vidimo, da se več kot polovica vprašanih študentov strinja (48,9 %) ali zelo strinja (6,7 %) s trditvijo, da so se na nastope v razredu pripravljali brez večjih težav, saj so pred tem dobili dovolj metodičnega in didaktičnega znanja.

Dobljeni rezultati kažejo na to, da študentje v času študija ne dobijo dovolj strokovnega znanja, ki naj bi predstavljalo pomemben del študija likovne pedagogike in osnovo za podajanje didaktičnih vsebin. Ob koncu smo analizirali odgovore na odprta vprašanja. Najprej nas je zanimalo, s katerimi težavami so se srečali študentje pri pripravah na nastope. Študentje tretjega letnika so največkrat, in sicer v petnajstih primerih, navajali nepoznavanje likovnih tehnik. Nekateri so omenjali likovne tehnike na splošno, drugi pa so zapisali konkretno tehniko ali področje. Dvakrat so omenjene težave pri iskanju idej za uvodno motivacijo, nekaj odgovorov pa se pojavi le enkrat (trema pred nastopom, pisanje priprav, snov ...). Primeri odgovorov, ki so jih podajali študentje tretjega letnika:

- "Največ težav je bilo pri izbiri primerne motivacije. Včasih so mi probleme delale tehnike, saj se npr. s kaširanjem še nisem nikoli srečala."
- "Predvsem s težavami, povezanimi z likovno tehniko, saj nas na fakulteti ne seznanijo z osnovnimi tehnikami, primernimi za osnovno šolo, ampak se predvsem pri kiparstvu ukvarjamo z umetnostjo, ki se mi ne zdi primerna in uporabna za osnovno šolo."
- "Imela sem premalo znanja o kiparskih tehnikah, saj jih v šoli nismo spoznali in govorili o njih, tudi o preoblikovanju arhitekturnega prostora nisem imela znanja."

Študentje četrtega letnika so v šestih odgovorih izpostavili težave zaradi slabega poznavanja učne snovi, prav tako so v šestih odgovorih izpostavili nepoznavanje likovnih tehnik, v petih odgovorih se pojavijo težave s pomanjkanjem literature, v štirih pisanje priprav, ostali odgovori pa se pojavljajo dvakrat ali enkrat (pomanjkanje časa, premalo izkušenj, nepotrebna birokracija, ni bilo težav ...). Primeri odgovorov, ki so jih podajali študentje četrtega letnika:

- "Težava je bila predvsem v tem, da pri določenih nastopih nismo imeli predznanja, ki bi ga morali pridobiti na faksu pri praktičnih predmetih. V srednji šoli pa smo se srečali s temami oz. nalogami, ki so nam bile povsem neznane, in dostikrat so dijaki imeli več znanja z določenega področja."
- "Težava je bila pri prostorskem oblikovanju, saj se je bilo potrebno učiti celo iz osnovnošolskega učbenika, da sem si razjasnila snov. Tudi tehnika "frotaz" mi pred pripravo na nastop ni bila čisto razumljiva."
- "Največjo težavo mi je predstavljala predstavitev tehnik in njenih postopkov, katerih nismo obravnavali/spoznali pri praktičnem delu. Tudi znanje likovne teorije je preplitko in sem se za nastop morala o zastavljenem problemu dosti sama pozanimati. V veliko pomoč so nam bili učitelji na osnovnih šolah, ker poznajo problem, da študenti ne usvojijo potrebnih znanj v času študija."

Zanimalo nas je tudi, katere kompetence (znanja, spretnosti ipd.) bi študentje po njihovem mnenju morali pridobiti v času študija, da bi bili pri nastopih in v kasnejši

likovnopedagoški praksi čim bolj uspešni. Študentje tretjega letnika so ponovno v petnajstih primerih navedli, da bi v času študija morali spoznati likovne tehnike, materiale ipd. posameznih likovnih področij in jih praktično preizkusiti, prav tako bi potrebovali več prakse in nastopov v osnovni in srednji šoli, ki bi se po njihovem mnenju morala začeti prej in ne šele v tretjem letniku (6 odgovorov). Ostali odgovori pa se pojavljajo dvakrat ali enkrat (več razvojne psihologije, večšine retorike, poznavanje prostorskega oblikovanja ...). Primeri odgovorov, ki so jih podajali študentje tretjega letnika:

- "Menim, da bi morali pred nastopi in prakso med študijem spoznati vse slikarske, risarske in kiparske tehnike. Največji problem pa je prostorsko oblikovanje, saj med študijem ne spoznamo nič o tem. Menim, da bi lahko imeli dodaten predmet – prostorsko oblikovanje."
- "Predvsem spoznati več likovnih tehnik, ki jih lahko uporabiš na nastopih. Pri grafiki se že tri leta ukvarjamo večinoma z linorezom in lesorezom, nismo pa še spoznali globokega tiska. Pri kiparstvu smo delali stvari, ki jih še sami povsem ne razumemo – kako naj to uporabimo in vnesemo v OŠ?"
- "Znanja s področja razvojne psihologije, spoznati več likovnih tehnik v času študija (pri strokovnih predmetih)."

Študentje četrtega letnika so največkrat omenili, da bi potrebovali več znanja o posameznih likovnih tehnikah (sedem odgovorov), potrebovali bi več prakse v osnovi in srednji šoli (štirje odgovori), večšine retorike (trije odgovori). Ostali odgovori se pojavljajo dvakrat ali enkrat (poznavanje kiparstva, prostorskega oblikovanja, delo z učenci s posebnimi potrebami, več didaktike likovne vzgoje...). Primeri odgovorov, ki so jih podajali študentje četrtega letnika:

- "Morali bi dobiti veliko več praktičnega znanja pri praktičnih predmetih – spoznati vse različne načine oblikovanja. Sam program likovne pedagogike bi moral bolj strmeti k temu, da bomo mi učitelji in ne umetniki. Bilo bi pa tudi dobro, če bi imeli možnost več praktičnih nastopov že prej na faksu pri vajah in nato še na šoli."
- "Menim, da sem v času študija dobila dovolj znanja pri slikarstvu in risanju, poizkusila sem se v različnih tehnikah in prav tako motivih in to mi je pomagalo pri nastopih. Več znanja pa bi morala dobiti pri kiparstvu, ker vsebuje veliko različnih tehnik in materialov za oblikovanje, od katerih sem pridobila znanje na minimumu oz. zelo, zelo malo. Tako sem se v bistvu bala, da bi na nastopu dobila kaj takega, kar bi od mene zahtevalo veliko znanja, ki pa ga nimam."
- "Absolutno bi bilo potrebno imeti več prakse, na različnih šolah, z različnimi starostmi otrok in njihovimi problemi. Prav tako bi bilo potrebno profesorjem, ki poučujejo praktične predmete, pojasniti, da smo bodoči likovni pedagogi, ne pa umetniki na vseh področjih."

Ob koncu smo študente prosili, da ocenijo dosedANJI potek študija in odgovor pojasnijo. Ponudili smo jim pet odgovorov, in sicer: s študijem sem zelo zadovoljen/zadovoljna, s študijem sem zadovoljen/zadovoljna, s študijem sem delno zadovoljen/zadovoljna, s študijem nisem zadovoljen/zadovoljna in s študijem nisem niti najmanj zadovoljen/zadovoljna.

Tabela 3: Ocena študija

Odgovori	Zelo zadovoljen/ zadovoljna		Zadovoljen/ zadovoljna		Delno zadovoljen/ zadovoljna		Nisem zadovoljen/ zadovoljna		Niti najmanj zadovoljen/ zadovoljna		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Letnik												
Tretji	0	0	6	30,0	12	60,0	2	10,0	0	0	20	44,4
Četrti	2	8,0	5	20,0	13	52,0	3	12,0	2	8,0	25	55,6
Skupaj	2	4,4	11	24,4	25	55,6	5	11,1	2	4,4	45	100

Iz tabele 3 je razvidno, da je več kot polovica vseh študentov (55,6 %) le delno zadovoljnih s študijem. Manj kot četrtna študentov (24,4 %) je s študijem zadovoljnih. Primeri odgovorov študentov, ki so s študijem delno zadovoljni:

- "Sam študij se mi zdi zelo zanimiv in sem prepričana, da sem izbrala pravo smer. Ne strinjam pa se z načinom podajanja znanja (še le v tretjem letniku spoznaš, zakaj sploh delaš ta faks, kljub temu da pridobljenih znanj skoraj ne moreš uporabiti v OŠ in se moraš pred vsakim nastopom še le naučiti določenih stvari (predvsem tehniko), da nastop sploh lahko izpelješ)."
- "Po eni strani je študij odličen (vsaj kar se tiče pedagoške in likovne plati), vendar je to tudi največja napaka oz. hiba, saj menim, da sta ti plati študija premalo povezani med sabo. Likovni del študija preveč forsira stil učenja ALU-ja."
- "Ker je ta študij zelo razdvojen, ni ne akademija za likovno umetnost in ne likovna pedagogika."

Primeri odgovorov študentov, ki so s študijem zadovoljni (tudi pri teh so nekateri študentje navajali pomanjkljivosti študija):

- "Čeprav ni vse tako, kot bi moralo biti, sem skozi čas študija spoznala veliko novih stvari, ki mi bodo kot bodoči učiteljici zelo koristile, vendar vem, da je kljub temu tega znanja premalo in bom morala še veliko stvari spoznati sama, saj med študijem nismo imeli priložnosti. Pri samem našem programu se pozna, da si večina profesorjev prizadeva za akademijo in so tako že na nas gledali kot na bodoče "umetnike" in ne kot na bodoče učitelje".
- "Ker sem se marsikaj naučila – je pa res, da je za takšno pedagoško smer preveč poudarka na umetniškem ustvarjanju kot pa na delu v razredu in možnosti, ki se jih lahko poslužiš, da je pouk čim bolj zanimiv."
- "Ker sem si želel likovno ustvarjati in prejemati določene izkušnje v tej smeri."

Primeri odgovorov študentov, ki s študijem niso zadovoljni:

- "Izvajanje neaktualnih nalog (kiparstvo, multimedija). Slab odnos profesorjev do študentov (čudni izpadi profesorjev med urami). Ena ali nobene korekture v štirih do osmih urah izvajanja neke naloge (konstantno), neprimerno ocenjevanje (smo pedagogi, ne akademiki), nepotrebno ukvarjanje z birokracijo itd."
- "V času študija sem dobila premalo znanj, ki bi jih lahko uporabila pri delu na šoli, pa naj bo to v OŠ ali SŠ. Urnik, ki smo mu podvrženi, je katastrofalen, saj

smo polno zasedeni in niti približno ni časa za delo, ki bi prinašalo presežke (delo doma). Oblika študija mi ne odgovarja, ker sta mi dve leti didaktike likovne vzgoje premalo."

Sklep

Rezultati vprašalnika, s katerim smo želeli raziskati stališča študentov tretjega in četrtega letnika likovne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru do splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc, ki so jih pridobili v času študija (pri tem je potrebno poudariti, da so študentje tretjega letnika lahko podajali mnenja le za prva tri leta študija), kažejo na nekatere težave. Medtem ko študentje izražajo večinoma pozitivno mnenje o splošnih kompetencah, je rezultat pri predmetnospecifičnih kompetencah manj spodbuden. V vprašalniku smo se osredotočili predvsem na tiste kompetence, ki naj bi jih med drugimi pridobili študentje pri strokovnih predmetih in so nujen pogoj za študentovo samostojno in ustvarjalno delo pri predmetu didaktika likovne vzgoje. Pri tem nismo raziskovali stališč študentov do ostalih kompetenc, ki naj bi jih pri risanju, slikanju, grafiki ipd. v okviru študija likovne pedagogike še razvijali. Zato menimo, da bi bilo smiselno bolj poglobljeno pristopiti k raziskovanju predmetnospecifičnih kompetenc, ki naj bi jih med študijem razvijali študentje likovne pedagogike. Prav tako bi bilo nujno našo raziskavo razširiti, zasnovati longitudinalno in s tem pridobiti podatke za naslednjih nekaj generacij. Zanimiva bi bila tudi primerjava s stališči študentov likovne pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani. Zaključujemo pa s citatom ene od študentk likovne pedagogike, ki je v vprašalniku označila, da je s študijem delno zadovoljna, in odgovor pojasnila takole: "Preden sem se odločila za študij likovne pedagogike, sem obiskovala umetniško gimnazijo – likovna smer. Študij se od omenjene gimnazije razlikuje le v tem, da se tukaj srečamo z didaktiko, nastopi in malo podrobneje obdelujemo sodobno umetnost. Glede ostalih predmetov (risanje, slikanje ...) pa sem na omenjeni gimnaziji spoznala več tehnik, se soočila s težjimi problemi ... Zaradi občasne nezanimivosti študija sem izgubila dostikrat motivacijo za delo in nadaljnji študij."

LITERATURA

- Berce Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Duh, M. (1999). Permanentno strokovno spopolnjevanje likovnih pedagogov v funkciji dviga kvalitete likovno-vzgojnega dela. V V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Duh, M. in Batič, J. (2008). Su-oblikovanje prostora u funkciji učenja za održivi razvoj. V V. Uzelac in L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (261–266). Rijeka: Sveučilište, Učiteljski fakultet.
- Gerlovič, A. (1968). *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

-
- Gibson, R. (2003). Learning to be an Art Educator: Student Teachers' Attitudes to Art and Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 1, 111–120.
- Green, L. idr. (1998). A Study of Student Teachers' Perceptions of Teaching the Arts in Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 1, 95–107.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Ross, M. (1999). Teacher Training in the Arts: At the Vanishing Point. *Journal of Art & Design Education*, 3, 351–358.
- Turković, V. (2009). Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu. *Metodika*, 10 (1), 8–38.

Elektronski naslov: janja.batic@uni-mb.si
jerneja.herzog@uni-mb.si
matjaz.duh@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 9. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 29. 10. 2009.

Saša Petelinc

Fantastične pripovedi Astrid Lindgren

Pregledni znanstveni članek

UDK: 821.113.6-93-34.09

POVZETEK

Fantastična pripoved je žanr mladinske književnosti, ki so ga ločili od ljudske in umetne pravljice po letu 1930. V članku so zajete raziskave književnih analitikov, kot so Anna Krüger, Lucia Binder, Gote Klingberg in Helmut Müller. Teorija fantastične pripovedi je predstavljena na delih Astrid Lindgren, ki je bila snov prvotnih raziskav o novonastalem žanru. V slovenski jezik prevedene fantastične pripovedi so: Brata Levjesrčna, Bratec in Kljukec s strehe, Pika Nogavička ter Ronja, razbojniška hči. Članek vsebuje analize književnih likov, njihove primerjave in skupne poteze, ki jih lahko zasledimo v vseh mladinskih delih Astrid Lindgren.

Ključne besede: fantastična pripoved, Astrid Lindgren, Brata Levjesrčna, Bratec in Kljukec s strehe, Pika Nogavička, Ronja, razbojniška hči

Astrid Lindgren's fantastic tales

Review of a scientific article

UDK: 821.113.6-93-34.09

ABSTRACT

The fantastic tale is the genre of youth literature that was separated from folk and fairy tales around 1930. Research done on this topic by literary analysts include Anne Krüger, Lucia Binder, Gote Klingberg and Helmut Müller. The theory of the fantastic tale is introduced in the books of Astrid Lindgren, who has been the subject of the first research done on this newly formed genre. The fantastic tales that are translated are: The Brothers Lionheart, Karlsson on the Roof, Pippi Longstocking and Ronja, the Robber's Daughter. The article also contains analyses of literary figures, comparisons and common characteristics that can be traced throughout all of Astrid Lindgren's youth literature.

Key words: fantastic tales, Astrid Lindgren, The Brothers Lionheart, Karlsson on the Roof, Pippi Longstocking, Ronja, the Robber's Daughter

Uvod

Fantastična pripoved je srednje dolgo epsko prozno delo, ki je običajno razdeljeno na krajša poglavja. Temeljna značilnost fantastičnih pripovedi je vdor fantastike v realnost. Vdor je očiten, saj vedno vemo, kdaj se dogajanje odvija na realni in kdaj na fantastični ravni, zato pojmujeemo dogajanje kot dvodimenzionalno. Glavni

literarni liki fantastičnih pripovedi so liki iz resničnega sveta, najpogosteje otroci z natančno izrisanimi značaji. Junaki se vdora fantastičnega sveta v zgodbo dobro zavedajo. Le-ta pri njih izzove začudenje, presenečenje, navdušenje ali strah. Junak ostane kljub vdoru fantastike vedno realen.

Številni slovenski avtorji fantastično pripoved omenjajo, a bistvo literarnoteoretične študije o fantastični pripovedi je zbrala, uredila in zapisala Marjana Kobe.¹ V zgodovinskem razvoju fantastične pripovedi omenja nemško raziskovalko Anno Krüger, ki je že leta 1952 opazila razlike med ljudsko pravljico in tako imenovano klasično umetno pravljico na eni strani ter specifično novo naravnostjo sodobne proze za mladino. "Razlike je prvič opredelila v publikaciji *Knjiga – spremljevalka vaših otrok*. Novi žanr je poimenovala "fantastična pustolovska zgodba" /.../, kot temeljno značilnost te nove literarne zvrsti je izluščila dva svetova, v katerih se dogaja zgodba: realni in irealni svet, svet resničnosti in svet fantastike /.../" (Kobe, 1987, str. 110). V *Pogledih na mladinsko književnost* je podrobno predstavljeno tudi razčlenjevanje fantastične pripovedi po motivni plati oziroma po načinu, kako različni pisci uvajajo fantastični svet v realno dogajanje. V tem delu je Kobetova zajela delitve znanih raziskovalcev, kot so Anna Krüger, Lucia Binder, Gote Klingberg in Helmut Müller.² Vsi raziskovalci, ki so delovali na tem področju in jih v svojem delu omenja Kobetova, so se skušali dokopati do izvirov fantastične pripovedi. "Najdlje v preteklost sežeta Anna Krüger in Lucia Binder, ko opozarjata na sorodne prvine v romanu Jonathana Swifta *Guliverjeva potovanja* /.../" (Kobe, 1987, str. 111). Kobetova povzema, da so si raziskovalci enotni, da je prava domovina fantastične pripovedi Anglija.³ Za razširjenost tega žanra na evropski celini je pomemben še odločilnejši vpliv iz nordijskih dežel, predvsem s Švedskega. Pri razvoju fantastične pripovedi ne smemo zanemariti tudi časovnega okvira. Kobetova je prepričana, kot že prvi preučevalci, da je nova literarna zvrst zaživela šele v ugodni klimi novega odnosa do otroka in otroštva in ko je specifičnost otroškega doživljajskega sveta in sveta njihove igre pa tudi specifičnost otrokovega mišljenja postala zanimiva tema za pisatelje mladinske književnosti.

Temelje novega mladinskega žanra je gradila Astrid Lindgren⁴ skupaj s še nekaj avtorji. O njej in njenih delih je izdanih veliko knjig, strokovnih člankov in drugih znanstvenih del. V slovenščini je na voljo več realističnih pripovedi Astrid Lindgren, ki jih je natančno opisala Dragica Haramija (2007). Bralcem pa so na voljo le štiri fantastične pripovedi Astrid Lindgren: *Pika Nogavička* (tri knjige), *Ronja, razbojniška hči*, *Bratec in Kljukec s strehe* (tri knjige) ter *Brata Levjesrčna*.

1 Marjana Kobe je v našem jeziku največ o teoriji in razvoju fantastične pripovedi zbrala v delu *Pogledi na mladinsko književnost* (1987).

2 Delo Marjane Kobe (1987) je služilo kot vzor in vodilo za ugotavljanje prvin in klasifikacijo fantastičnih pripovedi v obravnavanih delih Astrid Lindgren.

3 Kot primere navaja Lewisa Carrola in njegovo delo *Alica v čudežni deželi* (1865), Jamesa M. Barrieta, avtorja *Petra Pana*, Kennetha Grahamea, avtorja dela *Veter v vrbju*, številne pripovedi Hughja Loftinga o Dr. Dolittlu, Alana Alexanderja Milnea, ki je napisal *Medvedka Puja*, in Johna R. R. Tolkiena, avtorja *Hobita*.

4 Podrobnejši življenjepis Astrid Lindgren je objavil Marjan Marinšek v dveh svojih delih (1997, 2007).

Obravnava fantastičnih pripovedi Astrid Lindgren

Brata Levjesrčna

Fantastična pripoved Astrid Lindgren Brata Levjesrčna je bila v slovenski jezik prvič prevedena leta 1976, nato pa je doživela še dva ponatisa. Leta 2008 je pri založbi Mladinska knjiga v zbirki Domače branje Knjiga pod nosom izšel nov prevod, ki se rahlo razlikuje od prvega. Knjigi je dodano didaktično gradivo, ki ga je izdelala Metka Kordigel Aberšek. Namenjeno je mlademu bralcu, saj ga vodi od prvega stika s knjigo skozi vse dogodivščine in ga opozarja na pomembne dele, ki so ključnega pomena za dobro in globlje razumevanje te fantastične pripovedi.

Fantastična pripoved opisuje ljubezen, ki povezuje brata Lev, ki po smrti odideta v Nangijalo, kjer je še vedno čas tabornih ognjev in pravljič. Tam se brata Levjesrčna po smrti srečata in lepo živita, a se tudi zapleteta v boj med dobrim in zlim. Kot pogumna junaka premagata največje zlo v tej deželi. Po končanem boju sta Rogljček⁵ in Jonatan ugledala luč novega sveta v Nangilimiji.

Fantastična pripoved Brata Levjesrčna je razdeljena na šestnajst poglavij, ki niso naslovljena. Prvi dve poglavji sta uvod v fantastično dogajanje. Zgodba se razvija v realnem svetu. Ostalih štirinajst poglavij pa se dogaja v fantastičnem svetu, v katerega vdreta realna lika.

Po Binderjevi to fantastično pripoved uvrščamo v tretji tip fantastične pripovedi, ki se dogaja na realni in irealni ravni, vendar se ti ravni nikoli ne prepletata. Po Krügerjevi jo uvrščamo med fantastične pripovedi s fantastičnimi doživljaji v nekem novem okolju z drugačnimi življenjskimi razmerami. Klingberg bi to fantastično pripoved uvrstil v skupino, v kateri prevladuje motiv boja med Dobrim in Zlim,⁶ sočasno pa bi jo lahko uvrstil še v skupino fantastičnih pripovedi, kjer so osebe iz vsakdanjega sveta predstavljene v magično-mitični svet. Po Müllerjevi delitvi pa sta Brata Levjesrčna predstavnika prvega tipa fantastične pripovedi, kjer realni in fantastični svet obstajata v pripovedi drug ob drugem.

Bratec in Kljukec s strehe

To literarno delo sestavljajo trije deli, ki so bili postopoma prevedeni v slovenski jezik,⁷ pri ponatisu pa so jih združili.⁸

V treh delih fantastičnih pripovedi spoznamo družino Stanonik, ki živi na Starem trgu v Ljubljani. V prvem delu, naslovljenem Bratec in Kljukec s strehe, bralec

5 Skozi literarno delo je Karel odraščal in v odločilnem trenutku se je bil pripravljen žrtvovati za večje dobro. Dogodivščine so izoblikovale sprva strahopetnega dečka v pogumnega fanta, ki je razumel, da mora posameznik včasih žrtvovati sebe in svoje želje za dobrobit socialne večine. Na koncu je z bratom celo skočil v prepad, novemu svetu naproti, saj je želel Jonatanu lepo življenje in ne hiranja v mrtvem telesu.

6 Motiv boja v mitičnem svetu ali z mitičnimi liki, ki nastopajo v vsakdanjem svetu.

7 Prvi prevod: Kljukec s strehe (Obzorja, 1966).

8 Ponatisi, ki združujejo vse tri dele: Bratec in Kljukec s strehe (Mladinska knjiga, 1971, 1978, 2002, 2007; Prešernova družba, 1987).

spozna družino Stanonik in Kljukca, ki je znal leteti. Pogosto je Bratcu kaj ušpičil, a vsega je bil kriv Bratec, saj mu starši niso verjeli, da je za vse to kriv majhen, debel možic, ki lahko leti. Bratčevi starši so prvič videli Kljukca ob koncu prvega dela. Drugi del nosi naslov Kljukec spet leta. Tudi v tej fantastični pripovedi bralec spremlja številne dogodivščine Bratca in Kljukca. Dogajanje pa še bolj zaplete gospodinja Emilija Kozel, ki skrbi za družino. Tretji del, Najboljši Kljukec na svetu, pa opisuje dogodke po tem, ko prebivalci mesta opazijo Kljukca.

Vsa tri dela o Bratcu in Kljukcu s strehe so po zgradbi enaka. Dogajanje se odvija v realnem svetu in v njem nastopajo realne osebe. Poseben je le Kljukec, ki ima irealno sposobnost letenja. Po Binderjevi bi vsa tri dela uvrstili v prvi tip fantastičnih pripovedi, saj se dogajanje odvija na realni ravni, v kateri nastopi lik z irealnimi lastnostmi. Krügerjeva bi dela uvrstila v skupino fantastičnih pripovedi, ki so zrcalne slike otroškega duševnega življenja. Klingberg pa delo uvršča v fantastično pripoved, ki jo zaznamuje tuj, nenavaden otrok, otrok iz nekega tujega sveta, ki nastopa v vsakdanjem svetu.

Pika Nogavička

Pika Nogavička je najbolj obsežno literarno delo Astrid Lindgren. Prevedli so ga v enainpetdeset jezikov (Marinšek, 1997). Toda pri prevodih so se pojavile težave, saj so v nekaterih deželah Piko "omilili in vzgojili", kar pa je spremenilo sporočilnost izvirnega dela. Pika Nogavička je še vedno tema raziskav. Najpogosteje jo primerjajo s Carollovo Alico v čudežni deželi, kjer je Pika Alicino nasprotje, ki je urejena, olikana in razumna. Paralele so opazne tudi med Piko in likom, ki ga je ustvaril James Barrie. Tako kot Pika tudi Peter Pan ne bo nikoli odrasel. Skupne točke lahko najdemo tudi z delom Alana Alexanderja Milnea Medvedek Pu, kjer se bosta Pu in njegov prijatelj Christopher Robin vedno igrala. Delo upravičeno uvrščajo med "knjige stoletja", saj je doživelo veliko prevodov in ogromno ponatisov. "Pokojni Astridin mož Sture Lindgren je rad rekel: "Pika ni knjiga. To je neke vrste patentna iznajdba" (Marinšek, 1997, str. 116).

Tako kot zgodba o Bratcu in Kljukcu s strehe je tudi zgodba o Piki Nogavički razdeljena v tri knjige.⁹ Vsa tri dela so razdeljena na poglavja, ki so zaključene zgodbe. Vsako poglavje ima svoj naslov. Prvo knjigo sestavlja enajst, drugo osem in tretjo dvanajst poglavij. V vseh zgodbah nastopajo Pika Nogavička in njena prijateljica Anica in Tomaž. Pika je zrcalna slika Anice in Tomaža. Oba sta popolna otroka, ki pazita na svoj izgled in dejanja, Pika pa se od njiju in okolice razlikuje po poreklu, izgledu in obnašanju. Pisateljica je v knjigi dodobra razdelala lik majhne nagajivke.¹⁰

9 Delo je bilo večkrat ponatisnjeno kot celota: Pika Nogavička (Mladinska knjiga, 1958, 1961, 1962, 1969, 1971, 1977, 1978, 1979, 1981, 1985, 1988, 1996, 2001, 2005, 2007; Rotis, 1991; Karantanija, 2001). Izšle pa so tudi posamezne Pikine dogodivščine kot samostojna dela.

10 Njeno polno ime je bilo Pikapolonica Zmagoslava Marjetica Nogavička. »Njeni lasje so bili iste barve kot korenček in spleteni v dve trdi kitki, ki sta ji štrleli od glave. Njen nos je bil tak kot čisto majhen krompirček in je bil ves posut s pegami .../« (Lindgren, 1996, str. 10).

V prvi knjigi, ki ima naslov Pika Nogavička, se je Pika vselila v vilo Čira-Čara in spoznala Anico in Tomaža. S Piko jim ni bilo nikoli dolgčas, saj so otroci dogodivščine doživljali povsod (na vrtu, v cirkusu, v vili Čira-Čara). Drugi del je Pika Nogavička se vkrcava na ladjo, v katerem nastopajo bralcu že znani junaki. Dogodivščine so enako zabavne kot v prvem delu. Na koncu drugega dela je Piko obiskal oče kapitan Nogavička, ki je bil poglavar na otoku Taka-Tuka. Pika se je veselila novega življenja skupaj z očetom, a ni odšla z njim, saj ni želela razžalostiti svojih najboljših prijateljev. Tretja knjiga ima naslov Pika Nogavička v deželi Taka-Tuka. Kljub temu da je Pika na koncu drugega dela zavrnila očeta in raje ostala v vili Čira-Čara z Anico in Tomažem, ga je zelo pogrešala in ravno zato se je odločila, da ga obišče s prijateljskima, ki sta bila dalj časa bolna in sta potrebovala počitek, svež zrak in sonce. Ko pa sta Anica in Tomaž ozdravela, so se odpravili domov, kjer so sklenili, da ne bodo nikoli odrasli.

Vse dogodivščine, ki se odvijajo v zaključenih zgodbah, se dogajajo v realnem svetu. V njej nastopajo realni liki, le Pika ima irealne moči. Po Binderjevi Piko Nogavičko uvrščamo v prvi tip fantastične pripovedi. Upoštevajoč razdelitev Krügerjeve, pa spada Pika Nogavička med fantastične pripovedi kot zrcalne slike otroškega duševnega življenja. Krügerjeva je "govorila o liku Pike Nogavičke kot o psihološko pristni in pretanjeni upodobitvi arhetipa avtentičnega otroka in njegovega doživljajskega sveta" (Kobe, 1987, str. 115). Po Klingbergu je fantastična pripoved, ki jo zaznamuje tuj nenavaden otrok, to je otrok iz nekega tujega sveta, ki nastopa v vsakdanjem svetu. Müller pa Piko Nogavičko uvršča v drugo različico fantastične pripovedi, za katero je značilno, da se v celoti dogaja v realnem svetu.

Ronja, razbojniška hči

Fantastična pripoved o hčeri razbojniškega poglavarja Mattisa je bila v slovenski jezik prvič prevedena leta 1985.¹¹ Ronja je odrasčala v kamniti dvorani v dvorcu, oče Mattis pa jo je varoval pred vsemi nevarnostmi, ki prežijo na človeka v temnih gozdovih. Na strehi gradu je prvič spoznala Birka, sina razbojnika Borka, ki je bil očetov največji nasprotnik.¹² Ronja in Birk sta skupaj preživljala prosti čas ter to dolgo in spretno skrivala pred svojima družinama. Ko pa sta za to po naključju izvedela njuna očeta Mattis in Bork, se je Birk izselil iz dvorca in se odločil, da bo živel v gozdu, kmalu pa mu je sledila še Ronja. Zaradi njiju sta se trmasta očeta pobotala in združila moči.

Fantastična pripoved je sestavljena iz osemnajstih poglavij, ki niso naslovljena. Po Binderjevi jo uvrščamo v prvi tip fantastične pripovedi, ki se v celoti dogaja v realnem svetu, v njem pa najdemo irealna bitja, kot so gozdni duhci in spake. Gozdu vladajo irealni liki, kot so gozdnice, sivi škrati, debeloriti palčki, večerni troli

11 Ronja, razbojniška hči (Mladinska knjiga, 1985, 1987, 1999, 2005, 2009).

12 Njuni družini sta si že od nekdaj nasprotovali in tekmovali med seboj. Le otroška preprostost in iskrenost ne pozna razlike med dvema rodovima. Tako kot Mattis ni upošteval razlik v svojem otroštvu, ko se je na skrivaj igral z Borkom, tudi Ronja ni razumela ovire, ki ji je preprečevala prijateljstvo z Birkom.

in podzemeljci. Po Krügerjevi spada med fantastične pripovedi, ki so zrcalne slike otroškega duševnega življenja. Klingberg tega dela ne uvršča v žanr fantastične pripovedi, saj je od nje sam odcepil še dva žanra, in sicer nadrealno-komično in mitično pripoved, za katero je značilno, da je svet, v katerem se odvija dogajanje, vedno le mitičen, na novo izmišljen, fantastičen. Po Müllerju pa spada v drugi tip fantastične pripovedi, za katerega je značilno, da se v celoti dogaja v realnem svetu.

Sklep

Ob podrobnem branju in analizi literarnih junakov smo zaznali več značajskih potez, ki so skupne različnim junakom Astrid Lindgren. Veliko paralel lahko potegnemo med Piko in Kljukcem – oba sta otroka z nadnaravnimi lastnostmi in nepopustljivo ključevalna proti avtoriteti odraslih. Obema smisel življenja pomeni igra, pri kateri potrebujeta prijatelje. Podobni so si tudi Anica, Tomaž in Bratec. Vsi trije se počutijo včasih osamljeno in nepotrebno. Življenje pa se jim spremeni ob prihodu otroka, ki ima nadnaravne moči in ne priznava družbenih norm. V igri z njim se sprostijo, čeprav se pogosto zavedajo, da tega, kar počnejo, starši ne bi odobraval. Ob Piki in Kljukcu Anica, Tomaž in Bratec končno zaživijo brezskrbno otroštvo. Ljubezen med očetom in hčerjo je skoraj enako intenzivna pri Piki in kapitanu Nogavički kot pri Ronji in Mattisu. Pika in Ronja se odločita ločiti od družine zaradi prijateljstva in ljubezni. Tako kot Pika je tudi Ronja zelo samostojen in trmoglav otrok. Ronjo pa lahko povežemo tudi z Rogljičkom, ki tudi ljubi živali, predvsem konje, in občuduje naravo. Jonatan je bil pogumen, tako kot Birk. Oba bi za Rogljička in Ronjo žrtvovala življenje, saj sta bila bit njunega obstoja. Oba sta spoštovala naravo in prezirala negativne človeške lastnosti, kot so pohlep, sovražstvo, ljubosumje in preračunljivost.

Vsi literarni liki v fantastičnih pripovedih Astrid Lindgren se zavzemajo za pravice otrok, živali in socialno ogroženih ljudi. Pika za reševanje otrok iz nevarnih situacij uporabi svojo nadnaravno moč. Bratec stoično prevzame vsako kazen, ki bi jo moral prejeti Kjukec za svoje norčije. Da mu večino svojih igrac in težko privarčevani denar. Jonatan žrtvuje svoje življenje za brata in za mir v Dolini šipka. Rogljiček skoči v prepad, da lahko njegov brat zopet polno zaživi v novem svetu in ne nazadnje Mattis in Bork zakopljeta bojno sekiro, ki je njuna rodova ločevala, odkar sta pomnila. Ronja se je borila za gozd in svobodo živali, ki so živele v njem. Svojega divjega konja ni odpeljala v grad, saj je bil gozd njegov dom. Ravno tako je Pika kaznovala nasilnega kmeta, ki je pretepal svojega konja. Pika je skrbela tudi za tiste, ki niso imeli toliko kot ona. Otrokom je kupovala igrace in sladkarije, vozovnice za vrtljak ter celo roparjema je dala nekaj denarja, saj je vedela, da ga potrebujeta. Literarni junaki v fantastičnih pripovedih so razdeljeni na dva pola. Otroci so dobri, prijazni, častni in poštene. Odrasli pa imajo običajno najslabše lastnosti.

Po Krügerjevi lahko med fantastične pripovedi kot zrcalne slike otroškega duševnega življenja uvrstimo Piko Nogavičko, Bratca in Kljukca s strehe ter Ronjo, razbojniško hči, med fantastične pripovedi s fantastičnimi doživljaji v nekem novem

okolju z drugačnimi življenjskimi razmerami pa Brata Levjesrčna. Po Binderjevi jih razvrstimo v štiri tipe: Pika Nogavička je tip fantastične pripovedi, pri kateri v realnih okoliščinah nastopajo irealne osebe. Ronja, razbojniška hči je tip fantastične pripovedi, ki se v celoti dogaja v irealnem svetu in ima lastne zakonitosti in svoje fantazijske poteze. Bratec in Kljukec s strehe je tip fantastične pripovedi, pri kateri v realnih okoliščinah nastopajo irealne osebe. Brata Levjesrčna pa je tip fantastične pripovedi, ki se dogaja na realni in irealni ravni, vendar se ti ravni nikoli ne prepletata. Po Klingbergu sta Pika Nogavička ter Bratec in Kljukec s strehe fantastični povedi, ki ju zaznamujeta tuja nenavadna otroka, otroka iz nekega tujega sveta, ki nastopata v vsakdanjem svetu. V fantastični pripovedi Brata Levjesrčna prevladuje motiv boja med Dobrim in Zlim (v mitičnem svetu ali z mitičnimi liki, ki nastopajo v vsakdanjem svetu). Sočasno bi jo lahko uvrstili še v eno kategorijo. V delu Brata Levjesrčna sta osebi iz vsakdanjega sveta prestavljeni v magično-mitični svet. Ronjo, razbojniško hči pa po Klingbergu uvrščamo v žanr mitične pripovedi, za katero je značilno, da je svet, v katerem se odvija dogajanje, vedno le mitičen, na novo izmišljen, fantastičen. "Toda čeprav je fantastičen, mitičen, je ta svet natančno opisan; fantastični liki, ki v njem nastopajo, imajo psihološko pretanjeno orisane značaje, vse dogajanje pa se odvija po zakonih logike iz realnega sveta" (Kobe, 1987, str. 124). Müller priznava tri različice fantastičnih pripovedi. Pika Nogavička, Ronja, razbojniška hči ter Bratec in Kljukec s strehe spadajo v drugo različico, za katero je značilno, da se vse dogaja v realnem svetu. Brata Levjesrčna pa sta predstavnika prvega tipa fantastične pripovedi, kjer realni in fantastični svet obstajata v pripovedi drug ob drugem.

Ob pregledovanju sekundarnih virov posameznik šele lahko dojamemo, kako je Astrid Lindgren zaznamovala mladinsko književnost. Skupaj s še nekaj avtorji je gradila temelje novega mladinskega književnega žanra, ki je že nekaj časa zelo priljubljen med otroki. O njej in njenih delih je izdanih veliko knjig, strokovnih člankov in drugih znanstvenih del. Dela Astrid Lindgren so še vedno polje, na katerem se lomijo mnenja različnih analitikov, ker jih obravnavajo z vidika odraslega bralca. Nekateri so njenim delom pripisali že komunistično, versko in celo anarhistično sporočilo. Vsi ti pa pozabljajo, komu je Astrid Lindgren namenila svoja dela in zakaj je to storila.

"Knjige potrebujejo domišljijo otrok, to je res. A še bolj res je, da potrebuje otroška domišljija knjige, da živi in raste" (Astrid Lindgren, govor ob sprejemu medalje Hansa Christiana Andersena, 1958).

Viri

- Lindgren, A. (1976). *Brata Levjesrčna*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lindgren, A. (2007). *Bratec in Kljukec s strehe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lindgren, A. (1996). *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lindgren, A. (2005). *Ronja, razbojniška hči*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

- Haramija, D. (2007). Realistični prozni vzorci v delih Astrid Lindgren. *Otrok in knjiga*, 34 (69), 30–40.
- Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marinšek, M. (1997). *Astrid Lindgren*. Ljubljana: Karantanija.
- Marinšek, M. (2007). *Zvezda Astrid*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
- <http://cobiss1.izum.si/scripts/cobiss?id=1015406336510611>. Pridobljeno 5. 4. 2008.

Elektronski naslov: spetelinc@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 7. 9. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 11. 10. 2009.

Dr. Renate Seebauer

Discussions on school reform – a long way to the unification of schools for 10 to 14-year-olds

Review of a scientific article

UDK: 37.014.3(436)

ABSTRACT

The beginning of the article presents a retrospect of the discussion of unifying schools in Austria with arguments for and against them. In the 2008/09 school year a few selected Austrian regions started experimental school models in an attempt to unify their school system at the level of ten to fourteen-year-old pupils. More schools will start similar experiments a year later. Particularism – mainly politically motivated – has become evident: Nine regions, nine concepts. The fact that a new school organization will need teachers that have been educated in line with the new pedagogical concepts has been discussed sporadically. It remains neglected, however, in the overall concept of educational reform – at least in current public discussions.

Key words: school reform in Austria, unified schools, higher level, school for ten to fourteen-year-old pupils

Pogovori o šolski reformi – dolga pot k enotni šoli za deset- do štirinajstletnike

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.014.3(436)

POVZETEK

Izhajajoč iz preteklih razprav o skupnem šolstvu v Avstriji, bodo predstavljeni njihovi argumenti za in proti. Nekatere zvezne dežele so začele svoje modelne preizkuse o enotni šoli za deset- do štirinajstletnike v šolskem letu 2008/09, druge pa leto pozneje. Evidenten je partikularizem, ki je pretežno politično motiviran: devet zveznih dežel – devet konceptov. Dejstvo, da nova organizacija šolstva z novim pedagoškim konceptom zahteva ustrezno izobražene učitelje, je sicer sporadično obravnavano, vendar je iz celotnega koncepta izobraževalne reforme – vsaj v zdajšnjih javnih razpravah – izostalo.

Ključne besede: šolska reforma v Avstriji, skupna šola, višja stopnja, šola za deset- do štirinajstletnike

Die Gesamtschuldiskussion in Österreich ist nichts Neues

Konsultiert man die offizielle Website des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, dann findet sich vieles, was unter dem Begriff "Zukunftsorientierung" subsummiert werden kann: u.a. Intensivierung der Begabtenförderung, Weiterführung des Projekts "Kleinere Klassen", Ausweitung des Kleingruppenunterrichts, insbesondere in berufsbildenden Schulen, Verstärkte individuelle Förderung in der Volksschule, Erarbeitung gesetzlicher Grundlagen zur Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Ausbau der Ausbildungsplätze an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Umsetzung des Förderprogramms "Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung", Einführung der standardisierten Matura in ganz Österreich ...

Der Reform der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen – auf Grund der nur mittelmäßigen Ergebnisse Österreichs bei der PISA-Studie wieder einmal ins Rollen gebracht – wird zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags zweifelsohne die größte Aufmerksamkeit gewidmet (Herbst 2009).

Fragen der Gesamtschule lassen sich i.w.S. bereits bis in die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen – zunächst mit dem Ziel der immer stärkeren Differenzierung des Bildungswesens Einhalt zu gebieten.

Durch Zusammenlegung der Unterstufe des Gymnasiums und der Realschule tritt sie als "partielle Einheitsmittelschule" bereits 1864 vereinzelt in Erscheinung und wird 1908 durch Koppelung der humanistischen mit den realistischen Lehrplananforderungen als zusätzlicher Schultyp (Realgymnasium) eingeführt.

Im engeren Sinne – und darum geht es in der Folge – bildet die Gesamtschuldiskussion das Kernstück des sozialdemokratischen Schulerneuerungsprogramms von Otto Glöckel (Leitsätze, 1919/20), das eine gemeinsame Schule (Allgemeine Mittelschule) für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen vorsah sowie eine Ausbildung von Lehrer/-inne-n auf universitärem Niveau.

Richtschnur für die Reform der Lehrer/-innenbildung war einerseits mehr Wissenschaftlichkeit für die Volksschullehrer/-innen, andererseits mehr Pädagogik für die Lehrer/-innen der Mittelschulen. Die Studiendauer hätte für Volksschullehrer/-innen vier Semester, für Lehrer/-innen anderer Schulgattungen zehn Semester betragen. Im neu gegründeten Pädagogischen Institut der Stadt Wien wurden im Wintersemester 1925/26 mit 126 Studierenden die neu geschaffenen hochschulmäßigen Kurse der Lehrer/-innenbildung¹ aufgenommen. Führende Persönlichkeiten der Universität Wien wurden für die Lehrtätigkeit gewonnen, u.a. Karl und Charlotte Bühler, Alfred Adler, Wilhelm Jerusalem, Hans Kelsen, Max Adler, Eduard Castle ... (vgl. Seebauer 1993). Das Schulmodell wurde zwischen 1922 und 1927 hinsichtlich der Organisation und des Lehrplans in Wien erprobt. Die Schüler/-innen wurden von der 5. bis 8. Schulstufe – je nach Leistungsfähigkeit – in einen Klassenzug I oder II mit

1 Die hochschulmäßigen Lehrer/innenbildungskurse wurden bis 1930 geführt. Von den ursprünglich 327 inskribierten Studierenden traten 299 zu den Schlussprüfungen an.

unterschiedlichem Anspruchsniveau eingestuft; im Ersten Klassenzug waren auf der 7. und 8. Schulstufe weitere Differenzierungsmaßnahmen vorgesehen.

Die Struktur der Allgemeinen Mittelschule wurde weitgehend von der 1927 geschaffenen Hauptschule übernommen; daneben blieb jedoch die "Mittelschule" als gymnasiale Unterstufe bestehen (Haupt- und Mittelschulgesetz 1927).

Erst im Jahr 1971 wurden Schulversuche zu einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen – vor allem als Integrierte Gesamtschule, in der Hauptschul- und Gymnasiallehrer/-innen gemeinsam unterrichteten – wieder aufgenommen (vgl. Seebauer 1984, 1993).

Wie schon 1927 waren diese "Gesamtschulversuche" auch in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein Politikum und bildeten einen der Hauptstreitpunkte in der Bildungspolitik zwischen dem sozialdemokratischen und dem bürgerlichen Lager, sodass 1982 die Struktur der Gesamtschule (3 Leistungsgruppen auf verschiedenen hohem Niveau in Deutsch, Englisch und Mathematik; Stütz- und Förderkurse) lediglich für die Hauptschule verpflichtend eingeführt wurde (Reform ab 1985, "Neue Hauptschule"). Die Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen ("Gymnasien") war von dieser Reform nicht tangiert.

Bestehen blieben wieder zwei getrennte Schultypen für die Zehn- bis Vierzehnjährigen: die sog. "Neue Hauptschule" und die Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule.

Bestehen blieben aber auch zwei getrennte Ausbildungssysteme der Lehrer/-innen für die betreffenden Schulen: Zukünftige Hauptschullehrer/-innen studierten sechs Semester an Pädagogischen Akademien; zukünftige Lehrer/-innen an Allgemein bildenden höheren Schulen studierten neun Semester an Universitäten.

Die Lehrpläne für beide Schulgattungen der Zehn- bis Vierzehnjährigen waren weitestgehend ident, die Schulbücher hatten die Approbation für beide Schulgattungen, lediglich die Lehrer/-innen wurden in unterschiedlichen Institutionen ausgebildet.

Gesamtschule pro und contra

Im letzten Jahr wurde wiederum – teilweise sehr unsachlich – über das Thema Gesamtschule diskutiert. Nicht immer entsprachen alle Argumente den Tatsachen – nicht immer waren alle Thesen dazu schlüssig. In den meisten Fällen blieben Fragen der Ausbildung von Lehrer/-inne/-n von den Diskussionen ausgenommen.

Gesamtschulbefürworter/-innen verweisen auf zahlreiche – vorwiegend sozio-ökonomische – Fakten

Faktum ist, dass

- Österreich eines der wenigen Länder in Europa ist, in dem die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen in zwei unterschiedliche Schultypen (Allgemein bildende höhere Schule, oft "Gymnasium" genannt, Hauptschule) gegliedert ist;

- Österreich eines der Länder ist, das die Selektion in die beiden Schultypen am frühesten – de facto mit 9,5 Jahren – vornimmt;
- der sozio-ökonomische Status der Eltern einen starken Einfluss auf den Bildungsweg des Kinder nimmt: 71% der Kinder in Armut besuchen die Hauptschule; 29% das Gymnasium (vgl. Armutsbericht der Statistik Austria); weitere Einflussfaktoren auf den Bildungsweg sind: Nationalität, Muttersprache, Geschlecht des Kindes, Bildungsstatus der Eltern und Wohnort;
- Österreich eines der wenigen Länder ist, das unterschiedliche und wenig kompatible Systeme der Ausbildung von Lehrer/-inne/-n aufweist. Die Anrechnung eines PH- (PA-) Studiums auf eine Universitätsstudium ist de iure möglich – jedoch häufig Ermessenssache. Die unterschiedlichen Ausbildungssysteme haben unterschiedliche Dienstgeber (Land vs. Bund) im Gefolge, ferner ein unterschiedliches Dienstrecht und andere Gehaltsschemata. Der längst fällige, international weithin vollzogene Jahrhundertschritt in der Entwicklung der Lehrer/-innenbildung bestünde in der für beide Seiten gewinnbringenden Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten.
- österreichweit 50 % – in manchen Bundesländern sogar 70 % – aller Maturant/-inne/-n über die Hauptschule und nicht über eine AHS-Unterstufe zur Matura kommen. Die Lehrpläne von AHS-Unterstufe und Hauptschule sind wortident.
- ein Schulsystem mit früher Selektion keine besseren Leistungen als die Gesamtschule bringt. Keine Studie belegt, dass österreichische AHS-Abgänger/-innen klüger, gebildeter oder wissensdurstiger wären als finnische oder britische Gesamtschulabgänger. Längst ist bekannt, dass es Formen der Leistungs differenzierung gibt, die es Kindern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ermöglicht, im Rahmen einer gesamtschulmäßig organisierten Sekundarstufe I entsprechend gefördert werden.
- für viele Schüler/-innen ist die Absolvierung einer AHS nur mit intensiver Unterstützung durch die Eltern oder Nachhilfelehrer/-innen möglich; Österreichs Eltern geben jährlich 140 Mill. Euro für Nachhilfe aus (vgl. AK-Studie).
- Einsparungen im vergangenen Jahrzehnt haben die Probleme auf der Sekundarstufe I verschärft: verschlechterte Arbeitsbedingungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen auf Grund von Stundenkürzungen, gestrichene Stütz-, Förder- und Integrationsmaßnahmen, große Klassen, ... – ungewisse Zukunftsaussichten, Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung ... – Basiswissen und Grundkompetenzen für alle werden nicht mehr ausreichend vermittelt (OECD-, PISA-Studien) – zunehmende Überforderung von Lehrer/-inne/-n (Burnout und Frühpensionierungen trotz Abschlagen als Symptom).

Gesamtschulgegner/-innen legen den Schwerpunkt der Reformen auf Qualitätssicherung

Seit den frühen 90er-Jahren haben zahlreiche Bildungsexperten über Konzepte zur Verbesserung von Schulqualität nachgedacht und diese Konzepte wissenschaftlich fundiert.

Ein "Weißbuch" des Ministeriums (Weißbuch – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem) hat sie in eine praxisnahe Sprache gebracht. Experten- und Praktikergruppen haben Detailkonzepte erarbeitet:

- zur Umsetzung des Schulprogramms als pädagogisches Steuerungsinstrument,
- zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung am Schulstandort (vgl.:),
- zur Orientierung von Unterricht und Systemsteuerung an Bildungsstandards,
- für den Aufbau kontinuierlicher Systembeobachtung und Bildungsberichterstattung sowie
- zur Nutzung von Wissenschaft und Forschung als unterstützende Ressource.
- Gesamtschulkritiker/-gegner legen das Schwergewicht ihrer Vorschläge auf Qualitätssicherung, nicht hingegen auf Systemumbau; sie sehen in der "Gesamtschule" kein pädagogisches Programm, sondern eine institutionelle Struktur, innerhalb derer sich zwar manche Probleme unseres Bildungswesens besser lösen ließen – aber eben nur dann, wenn es dafür einen Grundkonsens gibt und wenn elementare Voraussetzungen vorhanden wären.

Gesamtschulkritiker sehen in der Gesamtschule durchaus auch Vorteile:

- Die Reduktion sozialer Benachteiligungen, indem die Entscheidung über die Bildungslaufbahnen der Kinder nach hinten verlagert wird und von Fähigkeiten, Interessen und schulischen Leistungen der Schüler, nicht aber von den (herkunftsbedingten) Wünschen der Eltern bestimmt wird.
- Die Veränderung tradierter Formen des Unterrichtens, da Heterogenität neues Lehren und Lernen erfordert, das sich stärker an der Förderung des einzelnen Kindes orientiert.
- Die Überwindung der Vereinzelung des Lehrerdaseins, da unterschiedliche Lernvoraussetzungen Teamarbeit, Kooperation und geteilte Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse erfordern.

Im Kontext der Gesamtschuldiskussion fordert Specht (2005) "Evolution" statt "Revolution".

Eine Gesamtschule müsste demnach "eine Schule für alle Kinder sein. Nur echte Heterogenität (unter weitestmöglichem Einschluss von behinderten und beeinträchtigten Schülern) könnte diese Vorteile freisetzen. Das aber würde heißen: Verzicht auf die ‚Autonomie‘ der Schulträger, Ausleseschulen und integrative Schulen nebeneinander zu führen." Specht übt ferner Kritik an "heterogenen Schulhäusern": Nur heterogene Lerngruppen stimulieren neues Lehren und Lernen, fördern den Blick auf den einzelnen Schüler, erfordern die Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrkräfte. ... Gesamtschulen mit weit reichenden äußeren Diffe-

renzierungs-systemen können gnadenlosere Selektionsmaschinen sein als jedes gegliederte Schulsystem."

Nach Specht fehlen die "Voraussetzungen nicht einfach deswegen, weil ‚die Konservativen‘ auf ihren Elitebildungskonzepten beharren, sondern, in zumindest gleichem Maße,

- weil sich auch ‚progressive‘ Bildungsdenker bei allen Lippenbekenntnissen schwer tun mit dem Gedanken, ihre eigenen Kinder gemeinsam mit Kindern von Sandlern, Junkies und Hilfsarbeitern unterrichten zu lassen;
- weil die Fantasie der meisten Lehrer/innen – gleich welcher politischen Couleur – nicht für die Vorstellung ausreicht, Hochbegabte im Beisein von behinderten, demotivierten und schwächer Begabten angemessen zu fördern;
- weil das Ausleseprinzip, wenn nicht in den Herzen, so doch in den Köpfen der allermeisten Pädagogen fest verankert ist" (Specht 2005).

Modellversuche zur Neuen Mittelschule stellen Individualisierung und Differenzierung in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit

Ziel der Modellversuche ist eine grundsätzliche pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen.

Die Modellversuche Neue Mittelschule werden auf Vorschlag des Landesschulrats in sog. "Modellregionen" eingerichtet, der einen Modellplan mit den Betroffenen und den Expert/-innen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitet, der vom Bundesministerium genehmigt wird.

Die wissenschaftliche Begleitung übernimmt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) unter Berücksichtigung der Berichte der Expert/-inn/-enkommission. Die Phase der Arbeit in den Modellversuchen umfasst vier Jahre, also jeweils einen Schülerjahrgang von der 5. bis zur 8. Schulstufe.

Forderung und Förderung gelten als die wesentlichen Säulen der Modellversuche.

Für die Modellversuche der Neuen Mittelschule gilt der Lehrplan der AHS-Unterstufe. Individualisierung ermöglicht das Eingehen auf die Einzigartigkeit der Schüler/-innen, auf die Vielfalt von Begabungen und Interessen. Differenzierung ermöglicht die unterschiedliche Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten:

- Unterricht erfolgt in heterogenen Gruppen und in flexiblen Kleingruppen.
- Inhalte werden – im Sinne des forschenden Lernens – themenzentriert von den Schüler/-inne/-n selbst erarbeitet.
- Themen werden fächerübergreifend, projektorientiert und in offenen Lernformen erarbeitet. Das Thema "Wasser" kann beispielsweise in Geografie, Biologie, Physik, Deutsch, Sport und Musik etc. behandelt werden.

- Die Fortsetzung der schulischen Förderung erfolgt auch am Nachmittag (ganz-tägige Betreuungsformen).
- Ein umfassendes Bewegungsangebot – auch an den Nachmittagen – ist Teil des pädagogischen Konzepts der Modellversuche Neue Mittelschule.
- Kunst- und Kulturprojekte sind wichtiger Bestandteil der Unterrichtsarbeit (Theater, Tanz, Musik, Malen ...).
- Die Modellversuche Neue Mittelschule fördern die Integration/Inklusion und dienen dem Ausgleich sozialer Ungleichheiten.
- Schulen sind grundsätzlich zu Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet. Mädchen und Buben sollen ohne Vorurteile die gleichen Chancen im Unterricht haben.
- Die Schultore der Modellversuche Neue Mittelschule sind "weit offen", auch für Gäste aus unterschiedlichen Berufsbereichen.

Im Rahmen des Lehrplans des Realgymnasiums (AHS-Unterstufe) bilden die sog. "Unterrichts-prinzipien" die zentralen Grundlagen der Unterrichtsarbeit:

- Individualisierung und innere Differenzierung
- E-Learning – zur Unterstützung der Individualisierung und inneren Differenzierung des Unterrichts.
- Gender-Kompetenz und Geschlechtergerechtigkeit – mit dem Ziel der Erweiterung der – häufig durch geschlechtsspezifische Rollenbilder eingeschränkten – Handlungsoptionen der Geschlechter.
- Kunst- und Kulturvermittlung – partizipative Kunstvermittlungsangebote in Schulen lassen die Stärkung des Lern- und Sozialverhaltens erwarten sowie eine Förderung der Entwicklung,

Für die Einrichtung der Schulversuche sind folgende Kriterien relevant:

- Regionale Streuung: Modellregionen aus unterschiedlichen Bundesländern,
- Sozioökonomische Charakteristik der Modellregion: unterschiedliche sozialstrukturelle Merkmale, Bildungs-Infrastruktur,
- Pädagogisches Konzept: aussichtsreiche Konzepte (Vorerfahrungen).

Langfristig wird eine enge Kooperation zwischen Gymnasium und Hauptschule mit gemein-samem Einzugsgebiet der Schüler/-innen angestrebt, in dem Sinne, dass alle Schülerinnen und Schüler des Einzugsgebietes prinzipiell jede der beteiligten Schulen besuchen können. An allen beteiligten Standorten unterrichten AHS-/BHS- und HS-Lehrkräfte gemeinsam.

Der Unterricht erfolgt in der heterogenen Gruppe – ohne äußere Leistungs-differenzierung – bzw. in zeitlich befristeten Kleingruppen (Förderkurse, offenes Lernen, Projektarbeit).

Der Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch orientiert sich an den Bildungsstandards.

Ausgewählte "Entwicklungsfelder" sollen wissenschaftlich begleitet werden

Die Schulen in den Bewerberregionen versuchen nach Möglichkeit alle Kriterien angemessen zu berücksichtigen, verpflichten sich jedoch, in mindestens fünf der folgenden, bedeutsamen Entwicklungsfelder wissenschaftlich begleitete und unterstützte Entwicklungsarbeit zu leisten und deren Ergebnisse für den Entwicklungsprozess zur Neuen Mittelschule verfügbar zu machen:

- Umgang mit Heterogenität – mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Begabungen, Interessen, Motivation);
- Individualisierung des Unterrichts – nachhaltig;
- Motivierende Formen der Lernerfolgsmeldung;
- Selektionsfreie Mittelstufe – praxisgerechte Konzepte ohne Klassenwiederholung (Förderkurssysteme);
- Jahrgangsübergreifende Lerngruppen – Entwicklung und Erprobung von praktikablen Organisations- und förderlichen Unterrichtsformen;
- Alternative Zeitorganisation – Auflösung des 50-Minuten-Rhythmus;
- Arbeit mit Alternativen zur gegenwärtigen Fächerstruktur – Fächerverbindende, projektartige Unterrichtsformen im Teamteaching; themenbezogene Flächenfächer (z.B. Naturwissenschaft);
- Neuorganisation der Lehrer/-innenarbeit – Teamstrukturen mit klaren pädagogischen Verantwortlichkeiten; Funktionsdifferenzierungen;
- Integration von Schüler/-inne-n mit Behinderungen und Beeinträchtigungen;
- Gezielte Angebote zur Förderung der Kreativität, des künstlerischen Ausdrucks und der kulturellen Partizipation (Kunst- und Kulturvermittlung);
- Begabungs- und Begabtenförderung ohne neue Segregation;
- Ganztagsangebote – Verbindung der Neuen Mittelschule mit Angeboten ganztägiger Betreuung;
- Gender – Schulen sind grundsätzlich zur Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet; bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen
- eLearning - vernetztes Lernen mit Hilfe des Internets – Erkenntnisse aus erfolgreichen eLearning-Projekten sollen in die Unterrichtsarbeit einfließen.

Neun Bundesländer, neun organisatorische Varianten – Partikularismus wird evident

Im Schuljahr 2008/09 haben 67 Pilotschulen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten I und II, Oberösterreich (Praxisschule der PH Linz), Steiermark und Vorarlberg mit der Entwicklungsarbeit zur Neuen Mittelschule entlang der im Jänner 2007 approbierten Rahmenmodellpläne begonnen. Mit Beginn des Schuljahres 2009/10

folgten die Bundesländer Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Wien (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml>).

Im Allgemeinen werden die Schulversuche zur Neuen Mittelschule an Hauptschulstandorten durchgeführt, lediglich an einigen Standorten arbeiten Unterstufen der Allgemein bildenden höheren Schule mit Hauptschulen im Verbund.²

Wie die unten stehende Tabelle zeigt, nehmen im Schuljahr 2009/10 insgesamt 244 Standorte mit 801 Klassen (inklusive der aufsteigenden ersten Klassen aus dem Schuljahr 2008/09) an der Entwicklungsarbeit zur Neuen Mittelschule teil. Die Klassenschülerhöchstzahl in diesen Klassen beträgt 25.

Tabelle 1: Neue Mittelschule: Anzahl der Schulstandorte und Klassen im Schuljahr 2009/10

Bundesländer	Standorte	Klassen	davon AHS-Klassen
Burgenland	28	78	0
Kärnten	23	62	5
Niederösterreich	47	106	0
Oberösterreich	22	61	0
Salzburg	10	26	0
Steiermark	35	143	8
Tirol	8	20	0
Vorarlberg	51	226	0
Wien	20	79	25
Gesamt	244	801	38

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mr.xml>

Um zu demonstrieren wie unterschiedlich die organisatorischen Konzepte der einzelnen Bundesländer sein können, werden in der Folge das Konzept des Bundeslandes Niederösterreich (genehmigt mit ZI. BMUKK-36.300/0143-I/2008) und jenes des Bundeslandes Wien (genehmigt mit ZI. BMUKK-36.300/0143-I/2008) gegenüber gestellt:

2 Steiermark / Graz I: AHS Klusemannstraße mit HS Graz Algersdorf, HS Graz Karl Morre, HS Graz Puntigam, HS Graz Straßgang, HS Graz Kalsdorf (seit 08/09); Kärnten / Klagenfurt I: AHS Hubertusstraße mit Praxishauptschule der PH Kärnten (seit 08/09); Kärnten / Klagenfurt II: Katholische Privatschule AHS St. Ursula mit HS St. Ursula (seit 08/09); Kärnten / Wolfsberg: AHS Wolfsberg mit HS 1 Wolfsberg (Beginn 09/10); Wien 6 AHS-Modelle (Beginn 09/10) (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mr.xml>).

Niederösterreich	Wien
• Für den Übertritt in eine Modellschule nach dem NÖ Schulmodell ist der positive Abschluss der 4. Klasse Volksschule einzige Voraussetzung, andere Selektionskriterien sind nicht vorzusehen. • Einmal gebildete Volksschulklassen sollen grundsätzlich zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet werden, wenn es pädagogisch sinnvoll und organisatorisch machbar ist. • Nach den im SchOG § 7a (2) festgelegten Bestimmungen haben die Schüler/-innen nach der 4. Volksschule die Wahl zwischen einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer Modellschule. • Der Unterricht erfolgt im Fachlehrer-system. Ein gemeinsames Unterrichten von HS- und AHS- bzw. BMHS-Lehrkräften ist vorzusehen. Ab der 7. Schulstufe ist eine vertiefte Zusammenarbeit mit einer (mehreren) weiterführenden Schule(n) (Partnerschule) anzustreben. • Nach der 6. Schulstufe hat der Schüler/ die Schülerin zwei Wahlmöglichkeiten am Standort: das Realgymnasium/ Gymnasium (allgemeinbildend) oder die interessen- und berufsorientierte "Mittelschule". • Entscheidung erfolgt nach Beratung durch die unterrichtenden Lehrer/innen...	• Der Besuch der Wiener Mittelschule setzt den positiven Abschluss der 4. Stufe der Volksschule, bei Schüler/-inne/-n mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Besuch dieser Schulstufe, voraus. Alle Schüler/-nnen können prinzipiell jede Wiener Mittelschule besuchen. • Es gibt keine Aufnahmebarrieren ... • Einsatz spezieller Nahtstellenpädagog/-innen sowie schulartenübergreifender Bildungsprojekte • Die Führung von Integrationsklassen ist an der Wiener Mittelschule im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen möglich. • §Zusätzlich zu den gesetzlich vorgesehene-n Ziffernnoten werden neuartige Formen differenzierter Leistungsbeschreibung und Leistungsfeststellung eingesetzt. • Die Gesamtstundenanzahl wird auf jeder Schulstufe um eine Stunde Lerncoaching erhöht. • Der Lehrplan entspricht ... dem der AHS-Unterstufe. ... alle weiteren Lehrpläne der Sekundarstufe I können für den/die einzelne/-n Schüler/-in durch Maßnahmen der inneren Differenzierung Anwendung finden. ... • Die Beurteilungen sind grundsätzlich nach den Lehrplänen der Schultypen der AHS-Unterstufe (Realgymnasium) durchzuführen. • Im Falle eines absehbaren negativen Abschlusses in einem Pflichtgegenstand ist der bestehende Rechtsrahmen nachweislich auszuschöpfen (Förderunterricht, individuelle Förderpläne, Frühwarnsystem, ...)

Details zu den Schulversuchen in Niederösterreich und Wien sowie die Modellpläne der weiteren Bundesländer können unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml> abgerufen werden. Ein eingehender Vergleich der Konzepte aller Bundesländer sowie die Diskussion standortspezifischer Varianten, die sich aus zahlreichen Schwerpunkten ergeben, können nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein.

Bakkalaureat und/oder Magisterium für die Lehrer/innen der Sekundarstufe I

Dass motivierte Lehrer/innen der Schlüssel zum Erfolg der Modellversuche Neue Mittelschule sind, steht außer Zweifel. An den Lehrer/inne/n liegt es, die anspruchsvollen pädagogischen Konzepte umzusetzen und eine neue Lernkultur zu leben.

Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen liegt etwas mehr als zwei Jahre zurück (Beginn: 1. Oktober 2007).

Die Pädagogischen Hochschulen bilden u.a. in sechssemestrigen Bakkalaureatsstudiengängen Lehrerinnen und Lehrer zum Lehramt an Hauptschulen (Sekundarstufe I) aus; im universitären Bereich, wo Lehrerinnen und Lehrer für Allgemeinbildende höhere Schulen ("Gymnasien") ausgebildet werden, welche die Sekundarstufe I + II umfassen, steht die Reform der Lehrer/-innenbildung nach dem "Bologna-Modell" an, d.h. gestuft nach Bakkalaureats- und Magisterabschluss.

Befremdend ist es, dass bereits zum Zeitpunkt der Gründung der Pädagogischen Hochschulen ihr Ausbildungsmodell im Hinblick auf eine "gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehn-jährigen" obsolet war und bezüglich der Bologna-Stufung (Bakkalaureat – Magisterium – Doktorat) einer öffentlichen Diskussion keine gemeinsamen Ausbildungskonzepte von Universitäten und Hochschulen vorliegen.

Mittelfristig gesehen wird es jedoch für die Lehrer/-innenbildung von fundamentaler Bedeutung sein, ob sie auf ein gestuftes Schulsystem mit einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Fünfzehn-jährigen ausgerichtet wird oder nicht. Und für den Fall, dass es eine Gesamtschule gibt, wird sorgfältig zu prüfen sein, ob die Pädagogische Hochschule oder die Universität der effizienteste Ort für die Ausbildung der Lehrer/-innen der Sekundarstufe I sein wird.

Lehrer/-innen für die Sekundarstufe I könnten auch an beiden Institutionen ausgebildet werden, da sowohl die hochschulmäßige als auch die universitäre Ausbildung von Lehrer/-innen durch Stärken in unterschiedlichen Bereichen ausgewiesen ist.

In jedem Fall wird die Frage der Gesamtschule nicht ohne eine zugehörige Regelung der Lehrer/-innenbildungsfrage zu lösen sein.

Ein gutes Stück Arbeit liegt vor uns!

Literaturangaben

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hg.): Weißbuch – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien o.J.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Die Modellversuche "Neue Mittelschule". Wien, o.J.

Internetportal des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
<http://www.bukk.gv.at/index.xml>

Seebauer, R. (1984). Zur Konzeption der Pflichtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen vom Reichsvolksschulgesetz bis 1945, mit besonderer Berücksichtigung Wiens. In: Jahrbuch des Vereins für Geschichte der Stadt Wien, hg. vom Wiener Stadt- und Landesarchiv, Wien, 122-169.

Seebauer, R. (1993). Zwischen Reformbestrebungen und Konservatismus – Zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien. Veröffentlichungen des Wiener Stadt- und Landesarchivs, Reihe B: Ausstellungskataloge, Heft 38, hg. vom Wiener Stadt- und Landesarchiv, Wien.

Seebauer, R. (2007). Qualitätsdiskussion und Gesamtschuldebatte. In: Manák, J./Janík, T.: Absolvent základní školy. Masarykova Univerzita, Brno.

Specht, W. (2005). Der Standard, Tageszeitung, Printausgabe vom 3

Elektronski naslov: renate.seebauer@phwien.ac.at

Založniški odbor je prispevek prejel 4. 11. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 12. 11. 2009.

Anja Ivajnsič
Dr. Milena Ivanuš Grmek

Pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za profesionalni razvoj učiteljev

Pregledni znanstveni članek
UDK: 373.3.011.3-051

POVZETEK

Prispevek izpostavlja pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za njihov profesionalni razvoj. V prvem delu je opredeljen profesionalni razvoj učiteljev ter predstavljen pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja – učiteljeva pojmovanja in prepričanja. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave, ki se nanašajo na učiteljeva pojmovanja skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Zanimale so nas razlike med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo ter razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja. Statistično značilne razlike med učitelji z zaključeno pedagoško fakulteto oz. pedagoško akademijo in med učitelji z različnim številom let poučevanja so se pokazale v primeru štirih izjav.

Gljučne besede: profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka, dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev, učiteljeva pojmovanja in prepričanja, skupinsko učenje, toleranca do negotovosti

The importance of teachers' conceptions and convictions as they apply to the professional development of teachers

Review of a scientific article
UDK: 373.3.011.3-051

ABSTRACT

The article deals with teacher's conceptions and convictions about their professional development. The first part of the article clarifies what is meant by the professional development of teachers and introduces important factors involved in the professional development of a teacher – teacher's conceptions and convictions. The second part concerns the results of our research, which was based on the conceptions teachers have about group teaching and their tolerance toward uncertainty. We were interested in the difference between the teachers who have degrees in pedagogy from the former 2-year system and those who have university degrees in pedagogy from the modern 4-year system. We were also interested in the differences between the teachers' conceptions based on the amount of teaching experience they have. There were statistically important differences between the teachers with

degrees in pedagogy from the former 2-year system and those with modern 4-year university degrees in pedagogy. There were also statistically important differences between the teachers concerning the amount of teaching experience they had, which was confirmed in the case of four statements.

Key words: professional development of elementary school teachers, factors of professional development, teachers' conceptions and convictions, group teaching, tolerance toward uncertainty

Uvod

Biti dober učitelj, nikoli ni bila lahka naloga, posebno zahtevna pa postaja danes, ko življenje v sodobnem globaliziranem svetu povzroča velike spremembe, ki pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja in še posebej na njegovo izobraževanje (Marentič Požarnik, 2007).

Nenehne družbene, politične, kulturne in druge spremembe pomembno vplivajo na učitelja, njihove posledice pa se kažejo v novih vlogah, ki naj bi jih učitelj sprejemal, in v kompetencah, ki naj bi jih učitelj razvil.

Učitelji morajo nekatere nove vloge sprejeti, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spreminjanje in prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev) ter sprejemanje nekaterih novih vlog (npr. vključevanje novih tehnologij v pouk). Za uspešno prevzemanje vseh teh vlog pa mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje ter stalni poklicni razvoj (Kosten Zabret in Resnik Planinc, 2006).

Vse bolj se v ospredje postavlja učiteljev profesionalni razvoj, ki mu v sedanjem času pripisujemo vse večji pomen, saj se od učiteljev zahteva vedno višja stopnja profesionalnosti.

Učiteljev profesionalni razvoj namreč združuje učiteljeva *pojmovanja* in *ravnanja*. Pojmovanja (učenja, poučevanja, učiteljevih, učenčevih vlog) pomembno vplivajo na učiteljevo razumevanje, videnje oziroma interpretiranje konteksta delovanja, odločanje in ravnanje (Ramsden, 1992, v Valenčič Zuljan, 2004). Zato je namen tega prispevka, izpostaviti pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za učiteljev profesionalni razvoj.

V teoretičnem delu prispevka je opredeljen profesionalni razvoj učiteljev, predstavljeni so različni dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja in podrobneje opisana učiteljeva pojmovanja in prepričanja. V empiričnem delu prispevka pa smo želeli ugotoviti prepričanja učiteljev razrednega pouka o pojmovanju skupinskega učenja in tolerance do negotovosti, kjer smo se osredotočili na razlike med učitelji z različno stopnjo izobrazbe in razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja.

Učiteljev profesionalni razvoj

Učiteljev profesionalni razvoj (v nadaljevanju tudi "poklicni razvoj") lahko opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo *osebnostno, poklicno* in *socialno* dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan, 2001).

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu:

- v širšem pomenu se učiteljev poklicni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica;
- v ožjem pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik (zaradi različnih razlogov: od kritičnih dogodkov v poklicu ali družini do udeležbe v izobraževanju) v resnici razvija in napreduje. Pomembno je razlikovati med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, prilagajanjem, spreminjanjem in napredovanjem...), kajti lahko se zgodi, da nekateri učitelji leta in leta ne napredujejo; gre za "leta nerazvoja v učiteljevem življenjskem procesu socializacije" (Terhart, 1997, v Valenčič Zuljan, 2001).

Vendar se moramo zavedati, da obstajajo ovire, ki omejujejo profesionalnost učiteljskega poklica: množičnost poklica, oporekanje, da so za opravljanje poklica potrebna "specifična" znanja, birokratske omejitve in predpisi za delovanje, vmešavanje staršev in širše javnosti v učiteljevo delo, razmeroma nizek dohodek v primerjavi z drugimi poklici (Marentič Požarnik, 1993).

Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja

Učiteljev profesionalni razvoj je v marsičem individualen, vendar nanj vpliva veliko dejavnikov.

- Dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, lahko v grobem razdelimo na:
- **notranje**, kamor spadajo učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije,
- **zunanje**, kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi (Javornik Krečič, 2007).

V nadaljevanju bomo podrobneje opredelili učiteljeva pojmovanja in prepričanja.

Učiteljeva pojmovanja in prepričanja

"Znanje je nekaj, kar sem kopičil v obliki podatkov, teorij, misli drugih ljudi, zato je zvečine ostalo zunaj mene, ločeno od mene, namesto da bi se v meni razraslo v nekaj novega in postalo integralni del tistega, kar sem postajal" (Flisar, 1991, v Novak, 2005, str. 18).

Tako je pisatelj na svoj literarni način izrazil danes še premočno pojmovanje znanja kot zbirke objektivno danih, kvalitativno nakopičenih, med seboj in z učenčevu izkušnjo največkrat nepovezanih "resnic", ki jih učitelj podaja učencu, učenec pa sprejema in spet vrne za oceno.

Vse preveč pa v ozadju ostaja pojmovanje, da bistvo učenja (in s tem znanja) ni v kvantitativnem kopičenju, ampak v kvalitativnem spreminjanju pojmovanj o svetu, v vse globljem in jasnejšem razumevanju pojavov in njihovih povezav; bistvo poučevanja je v spodbujanju, usmerjanju takega učenja v procesu transakcije – dialoga, sodelovalnega učenja, samostojnega razmišljanja, aktivnega preizkušanja idej, reševanja problemov ipd. (Marentič Požarnik, 1997).

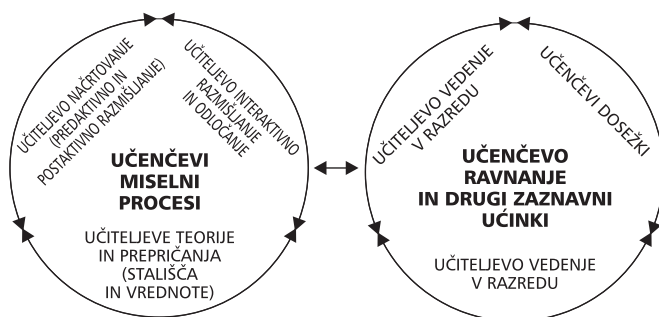
Vsak učitelj je v sebi najprej učenec, in če naj nenehno strokovno raste, mora to vlogo tudi za vedno ponotranjiti. Z učenjem se spreminja: oblikuje se in zori, hkrati s tem pa pogosto spreminja tudi svoje pedagoško ravnanje. V procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja osebnosti in vrednot oblikuje osebna pojmovanja o posameznih pojmi, s katerimi se srečuje v svojem življenju in pri delu. To so pojmovanja, ki nastopajo v obliki osebnih prepričanj, predstav ali shem, ki posamezniku pomagajo opredeliti ter razumeti svet okoli njega ter igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti (Polak, 1997).

Vsa ta pojmovanja o učenju, poučevanju, znanju, prav tako o učiteljevi in učenčevi vlogi pri pouku po ugotovitvah raziskav o učiteljevih pojmovanjih in modelih profesionalnega razvoja predstavljajo zelo pomemben del učiteljeve profesionalne "opreme". Vplivajo na njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje, s čimer posredno vplivajo na kakovost pouka ter krmilijo učiteljevo profesionalno rast (Valenčič Zuljan, 2004).

Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli.

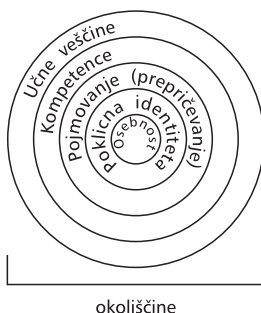
Clark in Petersen (1986, v Javornik Krečič, 2008) sta oblikovala model medsebojne povezanosti in sovplivanja med učiteljevimi kognitivnimi procesi in učiteljevim ravnanjem ter tudi posledicami učiteljevega ravnanja, ki sta ga postavila v širši socialni kontekst. Navajata, da gre pri učiteljevih kognitivnih procesih za krožno sovplivanje med učiteljevim načrtovanjem in analiziranjem, učiteljevim odločanjem in učiteljevimi prepričanji, pojmovanji in implicitnimi teorijami. Znotraj učiteljevega delovanja in zaznanih rezultatov oziroma posledic v praksi pa gre za sovplivanje med ravnanjem učitelja, ravnanjem učencev in rezultati učencev.

Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja
(Clark in Peterson, 1986, v Javornik Krečič, 2008)



Predstavili bomo tudi model čebule (Korthagen, 2004), ki ponazarja večplastnost učiteljeve profesionalnosti; prepričanja uvršča v eno globljih plasti.

Slika 2: Čebula: model postopnega spreminjanja
(Korthagen, 2004)



Iz slike je razvidno, da je najgloblje v modelu postavljena učiteljeva *avtentična osebnost*, ki je najtežje dostopna učiteljevemu spreminjanju. Sledi *poklicna identiteta* (odgovor na vprašanje: kdo sem, kadar sem učitelj, kakšno je moje poslanstvo). Nato so učiteljeva *prepričanja*, ki so naše osebne ideje o nekem pojavu, pogosto čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne, jasne in logične. Zlasti učiteljeva pojmovanja o učenju, poučevanju in znanju močno vplivajo na njegove odločitve, tudi na to, katere svoje zmožnosti bo razvijal in uveljavljal. Proti površini so *kompetence* učitelja ter povsem na površini *učne veščine*, metode in tehnike dela, torej učiteljevo *ravnanje*.

Plasti, ki so v globini, vplivajo na površinske plasti – osebnost, poklicna identiteta, pojmovanja in kompetence določajo učiteljeve strategije poučevanja (Marentič Požarnik, 2007; Javornik Krečič, 2008).

Lahko še torej enkrat poudarimo, da prepričanja in pojmovanja učiteljev pomembno vplivajo na učiteljevo profesionalno delovanje, saj jim predstavljajo nekakšno vodilo oziroma niz strategij za pedagoško ravnanje.

Vsebinska opredelitev raziskave

Učitelj lahko zaradi pomanjkanja sodelovanja in strokovnih dialogov ostaja sam s svojimi izkušnjami, se uči na svojih napakah, in kot opozarja Resman (2005), lahko gradi na napačnih predpostavkah, zato je zelo pomemben učiteljev pozitiven odnos do sodelovalnega učenja. To mu omogoča, da ve, kako delajo drugi, in da lahko oceni, kako dela sam. Zato smo z empirično raziskavo želeli ugotoviti prepričanja učiteljev razrednega pouka o pojmovanju skupinskega učenja in toleranco do negotovosti oz. v kolikšni meri so učitelji razrednega pouka procesno orientirani v svojih pojmovanjih glede skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji z različno stopnjo izobraževanja (zaključena pedagoška fakulteta ali zaključena pedagoška akademija) in razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja (0 – 10 let, 11– 20 let, več kot 20 let). Izhajali smo iz raziskave Bolhuisa in Voetena (2004, v Javornik Krečič, 2006).

Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 96 učiteljev, ki poučujejo na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Od tega je 22,9 % učiteljev, ki poučujejo 0 – 10 let, 31,3 % učiteljev, ki poučujejo 11– 20 let, in 45,8 % učiteljev, ki poučujejo več kot 20 let.

Potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu marcu 2009 na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Po predhodnem razgovoru z ravnateljem ali ravnateljico smo anketne vprašalnike pustili pri njih. Ravnatelj oz. ravnateljica je vprašalnike razdelil/a razrednim učiteljem. Učitelji so anketne vprašalnike izpolnjevali anonimno, individualno in nevodeno ter jih nato poslali raziskovalcem.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave. Razdeljen je na tri dele:

V prvem delu so bili predstavljeni namen anketiranja in nekateri splošni podatki o učitelju: zaključena fakulteta/akademija, leta poučevanja in pridobljen naziv.

Za drugi del anketnega vprašalnika smo z dovoljenjem avtorice M. Javornik Krečič uporabili del anketnega vprašalnika iz doktorske disertacije Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji (2006). Avtorica

je instrumentarij priredila po anketnem vprašalniku iz raziskave Bolhuisa in Voetena (2004). Ta del sestavlja sklop štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic, in sicer:

1. popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani,
2. bolj se strinjam z izjavo na levi kot na desni strani,
3. bolj se strinjam z izjavo na desni kot na levi strani,
4. popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani.

Oblikovane so torej dvopolne trditve, ki opisujejo dve skrajnosti: tradicionalno in procesno orientirano pojmovanje. Izjave so v anketnem vprašalniku pomešane, kar pomeni, da so včasih tradicionalno orientirane izjave na levi, včasih na desni strani.

V vprašalniku je zajetih pet dimenzij, ki so pomembne za t. i. procesno poučevanje: notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti in tolerance do negotovosti (Javornik Krečič, 2008).

V tem prispevku se bomo omejili na rezultate, ki se nanašajo na učiteljevo pojmovanje skupinskega učenja in tolerance do negotovosti.

Obdelava podatkov

Podatke v anketnih vprašalnikih smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 17.0 za Windows.

Uporabili smo tabelarni prikaz absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc ter χ^2 -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij.

Rezultati in interpretacija

Najprej bomo predstavili dvopolne trditve, ki so jih ocenjevali učitelji, nato bo sledil prikaz rezultatov in interpretacija.

Pojmovanja skupinskega učenja

Če izhajamo iz predpostavke, da je učenje v bistvu socialni proces, velja, da je učenje v skupini, ob sodelovanju z drugimi, učinkovitejše, kot če bi potekalo le individualno (Polak, 2004).

Zanimalo nas je, kako učitelji gledajo na skupinsko učenje v primerjavi z individualnim.

Tabela 1: Individualno in skupinsko učenje

Zaporedna številka izjav	Individualno učenje	Sodelovalno, skupinsko učenje
1	Rešitev problema je običajno ena sama.	Različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari.
2	Ne verjamem, da se lahko s skupinskim delom dosti naučim.	Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo).
3	Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer.	Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema.
4	Preko svojega študija sem se naučil/a, kako moram delati, in to mi zadostuje.	Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).

Izjave na levi strani poudarjajo individualno učenje (tradicionalno orientirano pojmovanje), izjave na desni pa sodelovalno, skupinsko učenje (procesno orientirano pojmovanje).

Rezultati, predstavljeni v tabeli 1, nas opozarjajo, da se med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo kaže statistično značilna razlika v pojmovanju učenja pri izjavi pod zaporedno številko 4. Stopnja statistične značilnosti (P) je manjša od 0,05. S procesno orientirano izjavo "Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec)" se popolnoma strinja 69,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto in skoraj polovica manj (38,9 %) učiteljev s končano pedagoško akademijo. V tem primeru imajo višja oziroma bolj procesno orientirana pojmovanja učitelji, ki so končali pedagoško fakulteto. Razlika je najverjetneje posledica vpliva dodiplomskega izobraževanja na učiteljeva pojmovanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008) ter drugačnega pristopa pri usposabljanju študentov. Na pedagoški fakulteti se namreč vedno bolj poudarja timsko delo med študenti, kar pomembno vpliva na kasnejša prepričanja o skupinskem učenju učiteljev.

Pri izjavi pod zaporedno številko 3 opazimo, da je učiteljem skorajda bližja tradicionalno orientirana izjava "Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer" in ne procesno orientirana izjava "Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema".

Pri ostalih izjavah se večina učiteljev odloča za višja pojmovanja učenja in tako velik pomen pripisuje skupinskemu in sodelovalnemu učenju.

Tabela 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o njihovem pogledu na lastno učenje glede na zaključeno fakulteto/akademijo ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	POJMOVANJE UČENJA	Zaključena fakultet a/akademija		χ^2 -PREIZKUS	
		PEDAGOŠKA FAKULTETA	PEDAGOŠKA AKADEMIJA	χ^2	P
IZJAVI 1	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0,676	0,713
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 1,3 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	17 21,8 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	60 76,9 %	13 72,2 %		
IZJAVI 2	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	1,079	0,583
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	2 2,6 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	29 37,2 %	8 44,4 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	47 60,3 %	10 55,6 %		
IZJAVI 3	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	22 28,2 %	4 22,2 %	1,740	0,628
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	21 26,9 %	6 33,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	21 26,9 %	3 16,7 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	14 17,9 %	5 27,8 %		
IZJAVI 4	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	0 0,0 %	8,011	0,046
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 1,3 %	2 11,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	22 28,2 %	9 50,0 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	54 69,2 %	7 38,9 %		

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o njihovem pogledu na lastno učenje glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvenca

	POJMOVANJE UČENJA	Leta poučevanja			χ^2 -PREIZKUS	
		0 – 10	11 – 20	več kot 20	χ^2	P
IZJAVI 1	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	3,244	0,518
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	0 0,0 %	1 3,3 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	6 27,3 %	5 16,7 %	11 25,0 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	16 72,7 %	24 80,0 %	33 75,0 %		
IZJAVI 2	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	3,459	0,484
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 4,5 %	0 0,0 %	1 2,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	7 31,8 %	10 33,3 %	20 45,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	14 63,6 %	20 66,7 %	23 52,3 %		
IZJAVI 3	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	6 27,3 %	9 30,0 %	11 25,0 %	3,091	0,797
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	4 18,2 %	9 30,0 %	14 31,8 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	8 36,4 %	7 23,3 %	9 20,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	4 18,2 %	5 16,7 %	10 22,7 %		
IZJAVI 4	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,3 %	7,192	0,303
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 4,5 %	0 0,0 %	2 4,5 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	4 18,2 %	10 33,3 %	17 38,6 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	17 77,3 %	20 66,7 %	24 54,5 %		

Med učitelji z različnim številom let poučevanja ni statistično značilnih razlik v pojmovanju učenja (v vseh primerih je $P > 0,05$). Kot smo omenili, se pri vseh izjavah, razen v izjavah pod zaporedno številko 3, več kot polovica učiteljev popolnoma strinja z izjavami na desni strani, kar pomeni, da so naklonjeni sodelovalnemu učenju.

Toleranca do negotovosti

Ker nas raziskave (npr. Javornik Krečič, 2008) opozarjajo, da učitelji z nižjim pragom tolerance do negotovosti pri svojem delu bolj uporabljajo metode, strategije, ki so že ustaljene, so jih navajeni in ne stimulirajo samostojnega učenja, nas je zanimalo, kako so učitelji razrednega pouka, ki so sodelovali v raziskavi, tolerantni do negotovosti pri svojem delu.

Tabela 4: Netoleranca in toleranca do negotovosti

Zaporedna številka izjav	Netoleranca do negotovosti	Toleranca do negotovosti
5	Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a.	Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja.
6	Potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju.	Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen.
7	Najraje imam, da se pouk odvija v smeri, ki sem je navajen/a.	Rad/a preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne.
8	Moti me, če učenci opazijo, da sem storil/a napako.	Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako.

Izjave na levi strani poudarjajo učiteljevo netoleranco do negotovosti (tradicionalno orientirano pojmovanje), izjave na desni pa toleranco do negotovosti (procesno orientirano pojmovanje).

V tabeli 5 pri izjavah pod zaporedno številko 5 in 6 opazimo statistično značilne razlike med učitelji s končano pedagoško fakulteto in s končano pedagoško akademijo v toleranci do negotovosti ($P < 0,05$). Pod številko 7 se s procesno orientirano izjavo "Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja" popolnoma strinja 33,3 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, in le 19,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto. Vendar se z nasprotno, s tradicionalno izjavo "Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a" popolnoma strinja kar 38,9 % učiteljev s končano pedagoško akademijo in 10,3 % učiteljev s pedagoško fakulteto. Na osnovi dobljenih podatkov bi težko zaključili, kateri učitelji imajo glede na zaključen tip dodiplomskega izobraževanja višja pojmovanja tolerance do negotovosti.

Pri izjavah pod številko 6 v tabeli 5 se kar 66,7 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo "Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen" in le 28,2 % tistih, ki so končali pedagoško fakulteto. V tem primeru imajo nekoliko več tolerance do negotovosti učitelji s končano pedagoško akademijo.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o njihovi toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim učenjem glede na zaključeno fakulteto/akademijo ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	TOLERANCA DO NEGOTOVOSTI	Zaključena fakulteta/ akademija		χ^2 -PREIZKUS	
		PEDAGOŠKA FAKULTETA	PEDAGOŠKA AKADEMIJA	χ^2	P
IZJAVI 5	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	8 10,3 %	7 38,9 %	13,526	0,004
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	24 30,8 %	1 5,6 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	31 39,7 %	4 22,2 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	15 19,2 %	6 33,3 %		
IZJAVI 6	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	1 5,5 %	14,821	0,002
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	17 21,8 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	38 48,7 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	22 28,2 %	12 66,7 %		
IZJAVI 7	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	0 0,0 %	3,427	0,330
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	8 10,3 %	3 16,7 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	43 55,1 %	6 33,3 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	26 33,3 %	9 50,0 %		
IZJAVI 8	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0,100	0,951
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	3 3,9 %	1 5,6 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	21 27,3 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	53 68,8 %	12 66,7 %		

Tabela 6: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o njihovi toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim učenjem glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	TOLERANCA DO NEGOTOVOSTI	Leta poučevanja			χ^2 -PREIZKUS	
		0 – 10	11 – 20	več kot 20	χ^2	P
IZJAVI 5	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	4 18,2 %	2 6,7 %	9 20,5 %	5,843	0,441
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	8 36,4 %	8 26,7 %	9 20,5 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	5 22,7 %	13 43,3 %	17 38,6 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	5 22,7 %	7 23,3 %	9 20,5 %		
IZJAVI 6	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	2 4,5 %	10,484	0,106
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	3 13,6 %	10 33,3 %	4 9,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	12 54,5 %	11 36,7 %	20 45,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	7 31,8 %	9 30,0 %	18 40,9 %		
IZJAVI 7	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 4,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %	12,196	0,058
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	0 0,0 %	7 23,3 %	4 9,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	13 59,1 %	12 40,0 %	24 54,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	8 36,4 %	11 36,7 %	16 36,4 %		
IZJAVI 8	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	10,378	0,035
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	2 9,1 %	1 3,4 %	1 2,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	5 22,7 %	3 10,3 %	18 40,9 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	15 68,2 %	25 86,2 %	25 56,8 %		

Pri izjavah pod zaporedno številko 8 se kaže statistično značilna razlika v toleranci do negotovosti med učitelji z različnim številom let poučevanja ($P < 0,05$). Kar 86,2 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja se popolnoma strinja z izjavo "Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako". V tem primeru imajo višja oz. bolj procesno orientirana pojmovanja prav ti učitelji, saj se popolnoma strinja s to izjavo 68,2 % učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja in 56,8 % učiteljev z več kot 20 leti poučevanja.

Poudarimo lahko, da so se učitelji v primerjavi z drugimi pojmovanji (npr. regulacije učenja, znanja, učenja, sposobnosti) v manjši meri popolnoma strinjali s procesno orientiranimi izjavami glede tolerance do negotovosti.

Prav zato bi se morali zavedati, da učiteljevo učenje lahko zavirajo slaba predstava o sebi in učenju, majhna pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred delanjem napak, strah in izogibanje tveganju (Kalin, 2004).

Sklep

Dobri učitelji nenehno razmišljajo o svojem delu in o tem, kakšne učinke ima njihovo poučevanje. Na svoji poklicni poti si postavljajo različna vprašanja, npr.: kaj vpliva na njihovo delo, kaj jih ovira in kaj jih spodbuja pri njihovem strokovnem in osebnostnem dozorevanju.

V prispevku smo izpostavili učiteljeva pojmovanja in prepričanja kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja učiteljev. Učitelji bi se morali zavedati, da s svojimi pojmovanji ne vplivajo samo na svoje delovanje in ravnanje, temveč z njimi posredno vplivajo tudi na pojmovanja pri učencih.

Z empirično raziskavo smo skušali ugotoviti, v kolikšni meri imajo učitelji razrednega pouka procesno orientirana pojmovanja skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Statistično značilne razlike med učitelji z zaključeno pedagoško fakulteto oz. pedagoško akademijo in med učitelji z različnim številom let poučevanja so se pokazale le v primeru štirih izjav. Pri izjavah *"Preko svojega študija sem se naučil/a, kako moram delati, in to mi zadostuje"* ter *"Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec)"* obstaja statistično značilna razlika med učitelji, ki so končali pedagoško fakulteto, in učitelji, ki so končali pedagoško akademijo. S procesno orientirano izjavo se popolnoma strinja 69,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto in skoraj polovica manj (38,9 %) učiteljev s končano pedagoško akademijo. Med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo v dveh primerih v toleranci do negotovosti obstaja statistično značilna razlika. Pri izjavah *"Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja"* in *"Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a"* se s procesno orientirano izjavo popolnoma strinja 33,3 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, in le 19,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto. Se pa s tradicionalno orientirano izjavo popolnoma strinja kar 38,9 % učiteljev s končano pedagoško akademijo in 10,3 % učiteljev s pedagoško fakulteto. V tem primeru težko trdimo, kateri učitelji so bolj tolerantni do negotovosti.

Pri izjavah *"Potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju"* in *"Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen"* se kar 66,7 % učiteljev s končano pedagoško akademijo popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo in le 28,2 % učiteljev s pedagoško fakulteto. V tem primeru imajo nekoliko več tolerance do negotovosti učitelji s končano pedagoško akademijo.

Pri izjavah "Moti me, če učenci opazijo, da sem storil/a napako" in "Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako" se kaže statistično značilna razlika v toleranci do negotovosti med učitelji z različnim številom let poučevanja. Kar 86,2 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja se popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo, 68,2 % učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja in 56,8 % učiteljev z več kot 20 leti poučevanja. V tem primeru imajo višja pojmovanja učitelji z 11 – 20 leti poučevanja.

Ne moremo trditi, kateri učitelji imajo splošno višja pojmovanja, lahko pa se strinjamo s tem, da je profesionalni razvoj proces osebnostnega spreminjanja in rasti, na katerega vpliva veliko dejavnikov, tako notranji (učiteljeva pojmovanja in prepričanja, učiteljeve subjektivne teorije) kot zunanji (dodiplomsko izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje, uvajanje novosti).

LITERATURA

- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2008). Does Undergraduate Education Influence Teachers' Perceptions of Learning and Teaching? The Case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34 (5), 433–442.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2007). Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj – zakaj je pomembno, da jih pozna in razume (tudi) šolski svetovalni delavec? *Šolsko svetovalno delo*, 12 (1–2), 75–79.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, d. o. o.
- Kalin, J. (2004). »Izkušnja-refleksija-delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: towards a more Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Kosten Zabret, S. in Resnik Planinc, T. (2006). Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 54–57). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44 (7–8), 347–358.
- Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 9–19). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 7–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Educa.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 491–497). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56 (3), 80–95.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 123–137.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–545). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Elektronski naslov: anja.ivajnsic@gmail.com
milena.grmek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 13. 8. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 10. 2009.

Anja Ivajnsič
Dr. Milena Ivanuš Grmek

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka

Pregledni znanstveni članek
UDK: 373.3.011.3-051

POVZETEK

Prispevek opredeljuje vlogo stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev za njihovo profesionalno rast. V prvem delu so opisani zunanji dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja, med katerimi smo izpostavili stalno strokovno izpopolnjevanje kot obliko vseživljenjskega učenja učiteljev. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave o stalnem strokovnem izpopolnjevanju, in sicer o oblikah stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pogostosti udeležbe na programih izpopolnjevanja, o področjih programov izpopolnjevanja, ki so jih učitelji nazadnje obiskali, in o vzrokih za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Zanimale so nas razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja (0 – 10 let, 11 – 20 let in več kot 20 let poučevanja). Ugotovili smo, da se programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja najpogosteje udeležujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja.

Ključne besede: učiteljev profesionalni razvoj, dodiplomsko izobraževanje, pripravištvo, strokovni izpit, mentorstvo, šolske reforme, klima in kultura šole, stalno strokovno izpopolnjevanje.

Improving professional qualifications for elementary school teachers

Review of a scientific article
UDK: 373.3.011.3-051

ABSTRACT

The article defines the roll of improving one's professional education as it applies to a teacher's professional growth. The first part of the article describes the external factors of a teacher's professional growth, with emphasis on improving their professional qualifications as a form of lifelong education for teachers. In the second part we show the results of our research that dealt with improving professional qualifications. This included different forms of improving one's professional qualifications, the frequency of participation at improvement programs, the type of improvement programs that teachers last participated in and the reasons for the low levels of attendance at programs for improving professional qualifications. We were interested in the differences between the teachers based on the amount of work experience they have (0 – 10 years, 11 – 20 years and more than 20 years of teaching experience).

We determined that teachers with more than 20 years of teaching experience more frequently attend programs that improve professional qualifications.

Key words: professional development of teachers, undergraduate education, work preparation period, professional exam, mentoring, school reform, climate and culture of school, improving professional qualifications

Uvod

Učitelji so bili dolgo pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je bilo potrebno prisiliti k razvoju. Pobuda za učiteljev profesionalni razvoj je torej prihajala od zunaj – pri tem se je poudarjala potreba po spreminjanju učiteljev, zanemarjala pa so se vprašanja, o čem učitelji ob spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe in skrbi (Clark, 1995, v Javornik Krečič, 2008). To tradicionalno pojmovanje učiteljevega razvoja se je opiralo na tezo, da se učitelj dokončno poklicno razvije do diplome.

V zadnjih desetletjih se je spremenil pogled na usposabljanje učiteljev. Poudarja se učiteljev profesionalni razvoj, ki ga vidimo kot vseživljenjsko izobraževanje učiteljev in pri katerem je učitelj aktiven, razmišljajoč in avtonomen profesionallec.

Profesionalno rast učitelja moramo torej videti kot *vseživljenjski proces*, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot.

Učitelj mora biti sposoben odziva na nastajajoče spremembe v družbi znanja in v njej dejavno sodelovati. Je eden pomembnejših dejavnikov izvajanja reform in razvoja izobraževalnih sistemov, zato postajata vseživljenjsko učenje in poklicni razvoj učitelja pomembni nalogi. Vključujeta izobraževanje, usposabljanje, posodabljanje znanja na vseh področjih, ki vplivajo na proces učenja posameznika (Slana, 2007).

Dodiplomsko izobraževanje učiteljev mora biti visoko kakovostno, da omogoča dobro podlago za proces nadaljnje rasti. Začetnemu izobraževanju naj sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti (Järvinen idr., 1995, v Kalin, 2004).

V prvem delu prispevka bodo predstavljeni nekateri zunanji dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja. Izpostavili bomo vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učiteljev profesionalni razvoj. Sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja kot oblika vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju namreč pomeni možnost in nujnost nadaljevanja kontinuiranega strokovnega razvoja učiteljev, ki sledi njihovemu začetnemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic. Zaradi novih in spreminjajočih se nalog učiteljev je potrebno ta sistem pojmovati kot dinamičen, ki zagotavlja podporo profesionalnemu razvoju učitelja v vseh obdobjih in na vseh področjih njegove poklicne poti (Nekrep, Prah in Slana, 2006). V empiričnem delu prispevka bomo raziskali pogled in odnos učiteljev do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pri tem nas bodo zanimale razlike med učitelji glede na različno število let poučevanja.

Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj

Na učiteljev profesionalni razvoj vpliva vrsta dejavnikov, ki jih lahko ločimo na notranje in zunanje. Med notranje dejavnike spadajo učiteljeva pojmovanja in prepričanja, torej njegove subjektivne teorije. Med zunanje dejavnike pa spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti in različni neformalni vplivi (Javornik Krečič, 2008).

V prispevku se bomo omejili na predstavitev nekaterih zunanjih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja, to je na dodiplomsko izobraževanje, pripravnništvo in strokovni izpit, mentorstvo, šolske reforme, klimo in kulturo šole, pomembno pozornost pa bomo namenili stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju.

Dodiplomsko izobraževanje

Danes se v Sloveniji bodoči učitelji izobražujejo na treh univerzah: Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza v Kopru. Vsaka od univerz ima pedagoško fakulteto. Program izobraževanja učiteljev je dokaj konsistenten. Vse pedagoške fakultete izvajajo temeljna znanja posameznih predmetnoznanstvenih disciplin in t. i. skupna znanja, ki študentkam in študentom pomagajo pri oblikovanju strokovne in poklicne identitete ter jih usmerjajo k ustvarjalni komunikaciji in delu z mladimi (Devjak in Polak, 2007).

V literaturi zasledimo različne klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev, ki različno pojmujejo odnos med teorijo in prakso. Značilnosti teh modelov si oglejmo v shematski obliki.

Tabela 1: Modeli izobraževanja učiteljev

MODELI IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV		
MOJSTRSKI MODEL	MODEL UPORABNIH ZNANOSTI	REFLEKTIVNI MODEL
Bodoči učitelj se uči od mojstra, ki ga opazuje in posnema. Na strokovnost se gleda kot na obrt, ki se je najbolj učinkovito priučimo z nekakšnim vajeništvom in nakopičenimi izkušnjami.	Tradicionalen in še vedno prevladujoč model usposabljanja učiteljev. Svojo moč črpa iz izsledkov empirične znanosti. Izvedenci te izsledke vedenja posredujejo udeležencem, ki morajo poiskati načine, na katere bodo tako pridobljeno znanje uporabili v praksi.	Udeleženec poučuje ali opazuje pouk, prikljiče si pretekle izkušnje. Sam ali v pogovoru z drugimi o delu razmišlja. Iz tega izlušči teorije poučevanja in jih spet preizkusi v praksi.

vir: Kosevski Puljič, 2007

Predtehnokratski ali mojstrski model, ki je na ravni šolskega sistema presežen, je bil značilen za učiteljišča in je v središče modela postavil izkušenega učitelja kot zgled zbrane modrosti. Po tehnokratskem modelu oz. modelu uporabne znanosti poteka pri nas izobraževanje učiteljev zadnjih trideset let na fakultetah, ki omogočajo pedagoške smeri študija. Posttehnokratski ali reflektivni model, ki poudarja vlogo učitelja kot raziskovalca, katerega osnovni princip je princip situacijskega razumevanja, pa si v izobraževanje učiteljev zaradi različnih dejavnikov težko utira pot.

Zavedati se je potrebno, da je izobraževanje učiteljev izjemno pomembno in odgovorno delo, saj učitelji opravljajo s svojim delom zahtevno družbeno funkcijo, brez katere ni družbenega razvoja. Izobraževanje učiteljev mora biti tako povezano z zahtevnostjo njihovega poklica, ki se spreminja sočasno z vsem drugim v družbi, hkrati pa mora biti ustrezno organizacijsko in programsko zasnovano.

Univerzitetno izobraževanje učiteljev je konceptualno smiselno le ob disciplinarni integraciji in ob prizadevanjih za doseganje tako strokovne (predmetne) kot profesionalne ("učiteljske", "edukacijske") kompetentnosti (Zgaga, 1997).

Pripravnništvo in strokovni izpit

Pripravnništvo pomeni vstop v poklicno delo; je občutljivo in odločilno obdobje v strokovnem razvoju učitelja. Vendar so mnogi strokovnjaki mnenja, da ne opravlja zastavljene naloge – pojavljajo se številne pomanjkljivosti, med katerimi izstopata preobremenjenost pripravnika in neustrezno ter pomanjkljivo zastavljen program pripravnništva (Bizjak, 1997). Učiteljski pripravniki naj bi si v času pripravnništva razvijali profesionalne spretnosti v pozitivni in spodbudni atmosferi ob profesionalno spretnih, reflektivnih učiteljih ter tako pridobivali kakovostne pozitivne izkušnje (Črčinovič, Fošnarič in Planinšec, 2007).

Strokovni izpit vključuje pisno nalogo in ustni del, ki obsega tri dele: ustavno ureditev Republike Slovenije in ureditev institucij Evropske unije ter njenega pravnega sistema s predpisi, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine; predpise, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, ter slovenski knjižni jezik (Črčinovič, Fošnarič in Planinšec, 2007).

Nekateri avtorji so kritični do strukture strokovnega izpita in menijo, da je poznavanje zakonodaje in slovenskega jezika sicer nujno, vendar je način preverjanja znanja daleč od sodobnih usmeritev v izobraževanju učiteljev (Javornik Krečič, 2008).

Mentorstvo

Mentorji – učitelji praktiki so torej tisti udeleženci v procesu praktičnega usposabljanja, ki s svojo vlogo najbolj neposredno vplivajo na razvoj bodočih učiteljev. Vendar se postavlja vprašanje, ali je mentorstvo pri nas že dovolj kakovostno. Mentorstvo namreč za učitelja pomeni dodatno delo (čas, miselni napor, znanje), ki pri nas še ni dovolj statusno urejeno in ne dovolj cenjeno. O kakovostnem mentor-

stvu bodočemu učitelju je mogoče govoriti takrat, ko ga učitelj praktik sprejme kot strokovni izziv ter se zanj tudi ustrezno usposobi (Juriševič, 2000).

Šolske reforme

Uspeh vsake šolske inovacije, reforme in šolske prenove je pomembno povezan z učiteljevimi stališči, s pojmovanji pouka ter drugih pedagoških dimenzij, z informiranostjo in usposobljenostjo učiteljev za uvajanje novosti, s podporo ... (Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005).

Šolske spremembe je smiselno uvajati postopoma, v sistematično vodenem in spremljanem procesu, ki poteka po določenih korakih. Prav od primernosti procesa uvajanja sprememb je odvisno, ali bo uvajanje reforme uspešno in učinkovito (Devjak in Polak, 2007).

Učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi M. Javornik Krečič (2007), reforme šolskega sistema pojmujejo kot velike spremembe na njihovi poklicni poti. Iz njihovih biografij je začutiti, da jih spremembe obremenjujejo, da čutijo marsikatero spremembo kot nepotrebno, slabšo od prejšnjega stanja. Vendar se je potrebno zavedati, da so spremembe v šolskem sistemu nujne, da je učitelje potrebno nanje pripraviti, prav tako pa je potrebna premišljenost pri koncipiranju in uvajanju sprememb v šolsko prakso.

Klima in kultura šole

Šola kot organizacija ni enotna – v njej živijo in delajo različni podsistemi: vodstvo šole, učitelji, učenci, razredniki, predmetni aktivni, šolska svetovalna služba, tehnični delavci. Hkrati je tudi šola podsistem v šolskem sistemu. Vsi ti podsistemi so akterji razvoja kakovosti v šoli (Ažman, 2004).

Razvoj učitelja profesionalca je namreč odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in vzdušja. Šolsko vzdušje in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohranjati pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala posameznikovo spreminjanje, napredek in rast (Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2008).

Stalno strokovno izpopolnjevanje

Profesionalni razvoj učitelja se začne s pridobivanjem kandidatov za začetno izobraževanje, sestavljajo pa ga še uvajanje v delo in nadaljnje usposabljanje – stalno strokovno izpopolnjevanje (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001).

Izobraževanje učiteljev je torej nedokončan proces, kar pomeni, da je učitelj "doživljenjski" učenec.

Stalno strokovno izpopolnjevanje pomeni obliko vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za

pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanje zagotavlja možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke ali pa služi za pridobitev temeljne licence, t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje. Osnovni cilj stalnega strokovnega izpopolnjevanja sta profesionalni razvoj ter strokovna in osebna rast učiteljev ali drugih strokovnih delavcev, s čimer se povečujeta tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Devjak in Polak, 2007).

Stalno strokovno izpopolnjevanje vodi Ministrstvo za šolstvo in šport, ki vsako leto izda obsežen katalog, s pomočjo katerega lahko učitelji izbirajo programe. To so:

- Programi za izpopolnjevanje izobrazbe – programi, ki nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali s podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovnega dela v vzgoji in izobraževanju.
- Programi profesionalnega usposabljanja – programi, ki omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, usposabljanje za izvajanje novih javnoveljavnih programov vzgoje in izobraževanja ter doseganje ciljev novih učnih načrtov oziroma katalogov znanja in izpitnih katalogov, nenehno posodabljanje disciplinarnega, strokovnega in profesionalnega znanja, seznanjanje z učinkovitimi vzgojno-izobraževalnimi praksami in uspešnimi pristopi za profesionalno obvladovanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter povečanje njegove učinkovitosti.
- Objavljeni programi so programi za izpopolnjevanje izobrazbe in programi profesionalnega usposabljanja, ki so uvrščeni v nabor objavljenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za posamezno šolsko leto.
- Drugi programi – programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, njihovi cilji pa so tematske konference, izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih vrtcev oziroma šol, ki jih organizirajo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in Center šolskih in obšolskih dejavnosti, programi računalniškega opismenjevanja ter verificirani programi (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Uradni list RS, št. 64/04, 83/05 in 27/07).

Načrtovanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja bi moral biti načrten proces, saj pomeni upoštevanje okoliščin, potreb, ciljev, sredstev in učinkov. Černe (2000) ugotavlja, da je v zadnjem času pri nas pridobilo na pomenu, da so učitelji zelo motivirani za izpopolnjevanje, vendar meni, da bi to težko že bil načrtovan proces.

Medtem pa Razdevšek Pučko (2000) sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja v Sloveniji predstavlja kot eno od močnejših točk, saj imamo utečen sistem oblikovanja, izbiranja in objavljanja verificiranih programov, pestro ponudbo za skoraj

vse vrste učiteljev, tudi nekaj povezav z drugimi, formalnimi oblikami študija in navsezadnje povezanost s sistemom napredovanja učiteljev v nazive. Čeprav ta razvit in organiziran sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja opredeljuje kot prednost, hkrati opozarja na nevarnost, ki jo nosi v sebi povezanost programov izpopolnjevanja s sistemom napredovanja v nazive. Učitelji namreč pogosto ne iščejo programov za osebni profesionalni razvoj, ampak za ohranitev ali pridobitev službe ter za točke. Tako se lahko udeležba na programih pogosto sprevrže v zbiranje točk.

Šibke točke in pomanjkljivosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja so po analizi Ministrstva za znanost, šolstvo in šport iz leta 2004 naslednje:

- prevelika razpršenost ponudbe,
- nepregleden in težko obvladljiv sistem,
- premajhen delež programov, ki bi bili usmerjeni na profesionalne komponente učiteljskega poklica,
- premajhna prepoznavnost evropskih trendov, premalo možnosti za širitev dobrih praks s šole na šolo,
- prostorsko preveč oddaljene izvedbe,
- premalo prilagojen čas,
- prešibka povezava s sfero dela ...

Na podlagi teh pomanjkljivosti je Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport leta 2004 sprejelo nov Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki navaja izobraževanje in usposabljanje po prej omenjenih programih (Devjak in Polak, 2007).

Kot ovire za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja učitelji po raziskavah Černe (2000) ter Nekrep, Prah in Slana (2006) največkrat omenjajo: finančne nezmožnosti, saj Ministrstvo za šolstvo in šport ne financira vseh programov, neugoden čas izvedbe (zagotovitev nadomeščanj), oddaljenost kraja izvedbe programa, omejeno število dni za strokovno izpopolnjevanje.

Dobrih 77 % sodelujočih učiteljev in učiteljic v evalvacijski študiji (Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005) za bistveno pridobitev stalnega strokovnega izpopolnjevanja omenja teoretično znanje in seznanitev z novostmi. Pri tem se postavlja vprašanje, ali tovrstno izpopolnjevanje res privede do sprememb v mišljenju in delovanju učiteljev.

Prav zato bi moralo stalno strokovno izpopolnjevanje temeljiti in izhajati iz izkušenj, znanja, vsakodnevnih problemov in nalog pedagoških delavcev ter potekati prek aktivnih, izkustvenih metod, ki aktivirajo izkušnje pedagoških delavcev, omogočajo sodelovanje in komunikacijo med njimi ter vključujejo treninge reševanja stvarnih problemov (Budnar, 1997).

Altrichter in Posch (1983, v Marentič Požarnik, 1987) navajata principe dopolnilnega izobraževanja učiteljev, ki bi sprožili spremembe v vsakodnevnem ravnanju učiteljev in v odnosih do učencev: aktivnost udeležencev, "samoupravljanje" v procesu dopolnilnega izobraževanja, usmerjenost v resnične probleme, vezanost

na konkretno situacijo, komunikacija in sodelovanje, kolegialno učenje ali vzajemno učenje poklicnih kolegov, učenje ob izdelovanju izdelkov.

Stalno strokovno izpopolnjevanje je ena izmed oblik poklicnega učenja učiteljev. Med oblike poklicnega učenja še spadajo: formalno izobraževanje, branje strokovne literature, timsko delo, obiskovanje konferenc, usposabljanje v šolah in drugih institucijah, študijske skupine, supervizija in nekatere druge oblike (Cencič, 2004). Katere oblike učitelji na svoji poklicni poti najpogosteje uporabljajo in kakšen je njihov odnos do stalnega strokovnega izpopolnjevanja, bomo raziskali v empiričnem delu prispevka.

Vsebinska opredelitev raziskave

Ker nas raziskave (npr. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008) opozarjajo na pomembno vlogo stalnega strokovnega izpopolnjevanja pri profesionalnem razvoju učiteljev, smo v empiričnem delu raziskave želeli ugotoviti, kakšna sta pogled in odnos učiteljev do stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Prav tako so nas zanimali pogostost udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, najpogostejša področja programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja in razlogi za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji glede na različno število let poučevanja. Če povzamemo, se bomo v tem prispevku omejili na predstavitev rezultatov, ki se nanašajo:

- na oblike poklicnega učenja učiteljev,
- na pogostost udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja,
- na nazadnje obiskane programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja,
- na vzroke za neudeležbo na programih izpopolnjevanja.

Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 96 učiteljev, ki poučujejo na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Od tega je 22,9 % učiteljev, ki poučujejo od 0 do 10 let, 31,3 % učiteljev, ki poučujejo od 11 do 20 let, in 45,8 % učiteljev, ki poučujejo več kot 20 let.

Potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu marcu 2009 na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Po predhodnem razgovoru z ravnateljem ali ravnateljico smo anketne vprašalnike pustili pri njih. Ravnatelj oz. ravnateljica je vprašalnike razdelil/a razrednim učiteljem. Učitelji so anketne vprašalnike izpolnjevali anonimno, individualno in nevedeno ter jih nato poslali raziskovalcem.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave. Razdeljen je na tri dele.

V prvem delu so bili predstavljeni namen anketiranja in nekateri splošni podatki o učitelju: zaključena fakulteta/akademija, leta poučevanja in pridobljen naziv. V drugem delu je sledil sklop ocenjevalnih lestvic o učiteljevih pojmovanjih in prepričanjih. Tretji del se je nanašal na stalno strokovno izpopolnjevanje. Vprašanja v tem delu so bila zaprtega tipa, nastala so na osnovi študija literature (Černe, 2000; Kalin, Marentič Požarnik in Šteh, 2005; Nekrep, Prah in Slana, 2006) in racionalne presoje avtoric besedil.

Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 17.0 za Windows.

Uporabili smo tabelarni prikaz absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc ter χ^2 -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij.

Rezultati in interpretacija

Najprej nas je zanimalo, katere od oblik poklicnega učenja učitelji najpogosteje uporabljajo.

Iz tabele 2 je razvidno, da med učitelji z različnim številom let poučevanja v izbiri oblik poklicnega učenja učiteljev ni statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Anketirani učitelji se najpogosteje udeležujejo stalnega strokovnega izpopolnjevanja (51 % vseh učiteljev), sledi branje strokovne literature (19,8 %). Najmanj se odločajo za formalno izobraževanje, npr. podiplomski študij (2,1 %). Do nekoliko drugačnih ugotovitev so prišli v raziskavi Devjak in Polak (2007), kjer so učitelji med različnimi oblikami poklicnega učenja kot najbolj vpliven dejavnik na njihovo poklicno rast izpostavili branje strokovne literature, kot najmanj vpliven dejavnik pa izredni študij.

Tabela 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o oblikah poklicnega učenja učiteljev glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Oblike poklicnega učenja	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
formalno izobraževanje, podiplomski študij	1 4,5 %	1 3,3 %	0 0,0 %	2 2,1 %
branje strokovne literature	6 27,3%	6 20,0 %	7 15,9 %	19 19,8 %
stalno strokovno izpopolnjevanje	10 45,5 %	15 50 %	24 54,5 %	49 51,0 %
timsko delo	1 4,5 %	4 13,3 %	5 11,4 %	10 10,4 %
obiskovanje konferenc	1 4,5 %	1 3,3 %	1 2,3 %	3 3,1 %
usposabljanja v šolah ali drugih institucijah	2 9,1 %	1 3,3 %	2 4,5 %	5 5,2 %
študijske skupine	1 4,5 %	2 6,7 %	5 11,4 %	8 8,3 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	41 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 6,882$, $P = 0,865$

Nato nas je zanimalo, kako pogosto se učitelji vključujejo v programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Tabela 3: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o pogostosti udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Pogostost udeležbe	Leta poučevanja			Skupaj
	0–10	11–20	več kot 20	
pogosto	8 36,4 %	17 56,7 %	28 63,6 %	53 55,2 %
včasih	12 54,5 %	11 36,7 %	16 36,4 %	39 40,6 %
redko	2 9,1 %	2 6,7 %	0 0,0 %	4 4,2 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 8,433$ $P = 0,077$

χ^2 -preizkus nam kaže tendenca razlike ($P = 0,077$) v pogostosti udeležbe na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja. Iz strukturnih odstotkov lahko ugotovimo, da se programov stalnega strokovnega izpopol-

njevanja najbolj *pogosto* udeležujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja, najbolj *redko* pa učitelji z 0 –1 0 leti poučevanja. Vzrok za pogostejše obiskovanje teh programov učiteljev z največ let poučevanja lahko vidimo v uvajanju občutnih reform in novosti ter drugačnem dodiplomskem izobraževanju teh učiteljev. Nasprotno pa so učitelji z najmanj delovne dobe kot začetniki najbolj časovno in organizacijsko obremenjeni. Več kot polovica teh učiteljev (54,5 %) pa se programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležuje *včasih*.

V tabeli 4 prikazujemo področja programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki so ga učitelji nazadnje obiskali.

Tabela 4: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o nazadnje obiskanih področjih v programih izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

PODROČJA PROGRAMOV SSS	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
poznavanje vsebinskih novosti	2 9,1 %	6 20,0 %	10 22,7 %	18 18,8 %
učno-ciljno načrtovanje pouka	1 4,5 %	6 20,0 %	1 2,3 %	8 8,3 %
uvajanje aktivnih metod	4 18,2 %	1 3,3 %	2 4,5 %	7, 7,3 %
medpredmetno povezovanje	1 4,5 %	2 6,7 %	3 6,8 %	6 6,3 %
načini uspešnega učenja	7 31,8 %	3 10,0 %	3 6,8 %	13 13,5 %
timski pouk	0 0,0 %	0 0,0 %	3 6,8 %	3 3,1 %
preverjanje in ocenjevanje	1 4,5 %	1 3,3 %	2 4,5 %	4 4,2 %
integracija otrok s posebnimi potrebami	2 9,1	6 20,0 %	6 13,6 %	14 14,6 %
upoštevanje razvojnih značilnosti	0 0,0 %	0 0,0 %	2 4,5 %	2 2,1 %
ustvarjanje dobrih odnosov	2 9,1 %	1 3,3 %	4 9,1 %	7 7,3 %
reševanje problemov	2 9,1 %	2 6,7 %	5 11,4 %	9 9,4 %
sodelovanje s starši	0 0,0 %	2 6,7 %	3 6,8 %	5 5,2 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 31,534$, $P = 0,086$

χ^2 -preizkus nam kaže tendenca razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja ($P = 0,086$) v področjih programov izpopolnjevanja, ki so jih nazadnje obiskali. Največ učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja je nazadnje obiskalo programe s področja *načinov uspešnega učenja* (31,8 %). Učitelji z 11– 20 leti poučevanja so enakovredno izbirali področja *poznavanja vsebinskih novosti* (20 %), področja *učno-ciljnega načrtovanja pouka* (20 %) in področja *integracije otrok s posebnimi potrebami* (20 %). Pri učiteljih z več kot 20 leti poučevanja ni področja, ki bi bilo občutno pogostejše obiskano. Le-ti so najpogostejše izbirali programe s področja *poznavanja vsebinskih novosti* (18,8 %), s področja *integracije otrok s posebnimi potrebami* (14,6 %) in programe s področja *načinov uspešnega učenja* (13,5 %).

V tabeli 5 prikazujemo najpogostejše vzroke za neudeležbo učiteljev na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev (f %) o vzrokih za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa

Vzroki za neudeležbo	Leta poučevanja			Skupaj
	0 – 10	11 – 20	več kot 20	
neugoden čas izvedbe programov (zagotovitev nadomeščanj)	4 18,2 %	1 3,3 %	3 6,8 %	8 8,3 %
pomanjkanje finančnih sredstev	6 27,3	9 30,0 %	8 18,2 %	23 24,0 %
oddaljenost krajev poteka programov	5 22,7	13 43,3 %	8 18,2 %	26 27,1 %
omejeno število dni za strokovno izpopolnjevanje	1 4,5 %	0 0,0 %	7 15,9 %	8 8,3 %
neustrezne teme	1 4,5 %	0 0,0 %	6 13,6 %	7 7,3 %
premalo interesa	1 4,5 %	0 0,0 %	1 2,3 %	2 2,1 %
ni ovir	4 18,2	7 23,3 %	11 25,0 %	22 22,9 %
Skupaj	22 100 %	30 100 %	44 100 %	96 100 %

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 24,940$, $P = 0,015$

Iz tabele 5 je razvidno, da med učitelji z različnim številom let poučevanja v vzrokih za neudeležbo na programih izpopolnjevanja obstaja statistično značilna razlika ($P < 0,05$).

Učitelji z 0 – 10 leti poučevanja kot najpomembnejši razlog za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja navajajo pomanjkanje finančnih sredstev (27,3 %) in oddaljenost kraja izobraževanja (22,7 %). Ob tem lahko zapišemo komentar učiteljice z 0 – 10 leti poučevanja, ki je izbrala odgovor *pomanjkanje finančnih sredstev*: "V enem šolskem letu se lahko udeležimo le toliko

seminarjev, kolikor imamo denarja (približno 200 evrov na učitelja). Sama bi obiskala še več seminarjev, če bi imela na razpolago več sredstev."

Kar 43,3 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja meni, da je razlog za neudeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja oddaljenost kraja, kjer poteka izobraževanje, in tudi pomanjkanje finančnih sredstev (30 %).

Največji delež učiteljev z več kot 20 leti poučevanja (25 %) pa meni, da za udeležbo na programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja ni ovir.

Sklep

Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev pomeni obliko vseživljenjskega učenja učiteljev, ki sledi njihovemu dodiplomskemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic. Ker morajo učitelji stalno posodabljati svoja znanja in kompetence, je pomembno, da se na spremembe fleksibilno odziva tudi sistem njihovega stalnega strokovnega izpopolnjevanja s ponudbo vsebin, ki nudijo polno podporo učitelju pri kakovostnem obvladovanju njihovega dela na vseh področjih (Nekrep, Prah in Slana, 2006).

V prispevku smo izpostavili pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev kot pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja. Prikazali smo rezultate raziskave, ki se nanašajo na stalno strokovno izpopolnjevanje. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja. Učitelji se med oblikami poklicnega učenja najpogosteje udeležujejo prav stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Najpogosteje programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja obiskujejo učitelji z več kot 20 leti poučevanja. Učitelji nasploh izbirajo raznolika področja programov. Najpogostejša vzroka za neudeležbo na teh programih pa sta oddaljenost krajev, kjer potekajo programi, in pomanjkanje finančnih sredstev.

LITERATURA

- Ažman, T. (2004). Prenova gimnazijskega programa. Profesionalni razvoj in položaj učitelja v sodobni šoli: dileme in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 220–235.
- Bizjak, C. (1997). Prenova sistema pripravništva pedagoških delavcev. *Vzgoja in izobraževanje*, 28 (5), 51–54.
- Budnar, M. (1997). Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnotnem področju. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 106–116). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Cencič, M. (2004). Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 90–100.

- Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (5), 33–39.
- Črčinovič Rozman, J., Fošnarič, S. in Planinšec, J. (2007). Kompetence učitelja mentorja pripravniku na poti skozi njegovo vzgojno-izobraževalno delo. V A. Vovk Korže, N. Vihar in A. Nekrep (ur.), *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev* (str. 50–64). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2008). Does Undergraduate Education Influence Teachers' Perceptions of Learning and Teaching? The Case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34 (5), 433–442.
- Javornik Krečič, M. (2007). Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo poklicne (avto)biografije. *Pedagoška obzorja*, 22 (1–2), 3–26.
- Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2008). Cooperative Learning and Team Culture in Schools: Conditions for Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 59–68.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d. o. o.
- Juriševič, M. (2000). Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (5), 4–7.
- Kalin, J. (2004). "Izkušnja-refleksija-delovanje" v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kalin, J., Marentič Požarnik, B. in Šteh, B. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kosevski Puljić, B. (2007). Opazovanje pouka in povratna informacija. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 75–93). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Nekrep, A., Prah, K. in Slana, J. (2006). Sodobni model izobraževanja kot spodbuda za profesionalni razvoj učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 69–78). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Uradni list RS, št. 64/04, 83/05 in 27/07. Pridobljeno 20. 2. 2009, s .
- Razdevšek Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji. II. del. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (5), 21–29.
- Slana, J. (2007). Razvoj programov nadaljnega izobraževanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V A. Vovk Korže, N. Vihar in A. Nekrep (ur.), *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev* (str. 163–174). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zgaga, P. (1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 46–59). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Elektronski naslov: anja.ivajnsic@gmail.com
milena.grmek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 13. 8. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 20. 10. 2009.ž

*Mag. Dubravka Kuščević**Mag. Marija Brajčić**Ivana Matijašević*

A child and the art in the first and the second grade of the primary school

Short scientific article

UDK: 373.3.:37.091.33:73

ABSTRACT

The nature of the relation between the art and art teaching is dialectical. Art teaching is unthinkable and unrealizable without art substances, and a work of art can't achieve its full sense without educated person capable of experience. Starting from that fact came the idea to explore the perception of the art works at the children in the early school age, in this case at the children in the first and the second grade of the primary school, their preferences and the attitude towards the works of art. It was tried to figure out how much children of the lower school age like to view the works of art and the preferences of the pupils of the lower school age (first and second grades of primary schools) according to work of arts of traditional or modern artistic expression (controlling the influence of the variable – gender), drawings or paintings, figurative or abstract presentation. Children of early school age in a higher percentage choose paintings in relation to drawings (81% of the pupils of the first grade and 79% of the second grade). Most of the children of the lower school age (69% of the pupils of the first grade and 76% of the second grade) prefer figurative in relation to abstract expression. Most of the children of the lower school age like to view art work.

Key words: pupils, the art, preferences, primary school

Otrok in likovna umetnost v prvem in drugem razredu osnovne šole

Kratki znanstveni članek

UDK: 373.3.:37.091.33:73

POVZETEK

Likovna umetnost in pouk likovne vzgoje sta po svoji naravi v dialektičnem odnosu, saj poučevanje likovne vzgoje ni mogoče brez umetniških vsebin, prav tako pa likovno delo ne dosega temeljnega cilja, če ne razvijamo posameznikovih sposobnosti likovnoestetskega doživljanja.

Da bi utrdili to povezavo, smo preučevali percepcijo likovnih del pri učencih razredne stopnje v prvem in drugem razredu osnovne šole. Posebej nas je zanimal odnos učencev do likovnih del. Cilj raziskave se je navezoval predvsem na ugo-

tavljanje odnosa učencev zgodnjega šolskega obdobja do umetniških del tradicionalnega in sodobnega likovnoumetniškega izraza. V raziskavi je sodelovalo 172 učencev prvih in drugih razredov osnovne šole ($n = 172$). Ob spremljanju odnosa do umetniških del tradicionalnega in sodobnega likovnoumetniškega izraza smo ugotavljali morebitne razlike med spoloma, in sicer glede na risbo ali sliko ter glede na figurativno ali abstraktno umetnost.

V raziskavi smo si zastavili naslednje hipoteze:

- H1: Pri učencih prvih dveh razredov osnovne šole ne obstajajo razlike glede na figurativno ali abstraktno umetnost, ki bi bile pogojene s spolom.
- H2: Učenci prvih dveh razredov osnovne šole dajejo prednost sliki in ne risbi.
- H3: Učenci prvih dveh razredov osnovne šole dajejo prednost figurativnemu izrazu v primerjavi z abstraktnim.
- H4: Učenci prvih dveh razredov osnovne šole radi opazujejo likovna umetniška dela.

Raziskava je bila izvedena na izbranih osnovnih šolah v Splitu, in sicer na OŠ Plokite, OŠ Dobri, OŠ Spinu in OŠ Split 3. Raziskava je bila izvedena z učenci prvih in drugih razredov osnovnih šol, saj smo predvidevali, da imajo le-ti v začetni fazi formalnega izobraževanja manj izdelana stališča kakor učenci višje stopnje. Raziskava je potekala januarja 2008, podatke smo zbirali z anonimnim vprašalnikom. Učence smo prosili, naj pazljivo opazujejo oštevilčene reprodukcije, ki smo jih predstavili s pomočjo PowerPointa, na vprašalniku pa naj obkrožijo številko reprodukcije, ki jim je bila najbolj všeč. Ob izpolnjevanju vprašalnika in prikazu reprodukcij smo jim natančno razložili vsak ponujen odgovor za naslednja tri vprašanja, da bi jim bila naloga popolnoma razumljiva, saj so bili anketirani mlajši otroci, katerih opismenjevanje še ni popolnoma končano oz. branje zanje še vedno pomeni napor ter ne poteka avtomatično. Ker ne obstaja standardizirani merski instrument, s katerim bi merili zastavljene cilje raziskave, je bil sestavljen vprašalnik, ki je po vsebini in obliki zgrajen iz dveh delov. Prvi del vprašalnika se nanaša na spontani odziv anketiranih učencev na umetniška dela glede na tradicionalno ali sodobno umetnost, risbe in slike ter figurativne ali abstraktne umetnosti. V skladu z raziskovalnimi cilji smo izbrali poznana umetniška dela, ki ustrezajo navedenim kriterijem, in sestavili niz petnajstih parov reprodukcij. Prvih šest parov reprodukcij umetniških del je predstavljalo vrhunsko tradicionalno in sodobno umetnost, naslednji štirje pari so bile risbe in slike, zadnjih pet parov pa je bilo izbranih glede na abstraktni in figurativni umetniški izraz. Osnovni kriteriji izbire reprodukcij za raziskavo so bili motiv in njegova stilna podoba (pri tem je bila izvzeta relacija figurativno, abstraktno) ter kolorizem (pri tem so bili izvzeti pari risb in slik). Pri zbranem kriteriju nas je vodilo dejstvo, da pri uri likovne vzgoje učencem prikazujemo likovnoumetniška dela, ki vsebujejo enak likovni problem, z različnimi motivi, kajti s to metodo je lažje učence usmeriti k likovnemu problemu. Za raziskavo smo izbrali reprodukcije umetniških del z enakim motivom, da bi lažje usmerili pozornost otrok na izvedbo različnih načinov enakega motiva.

Vizualne spodbude so bile izenačene pri vseh treh dimenzijah likovnih del (motiv, stilna podoba, barva), hkrati pa je bil način njihove izvedbe popolnoma različen, zato smo pričakovali, da se učenci, vključeni v raziskavo, ne bodo enako odzivali na vseh petnajst parov umetniških reprodukcij.

Rezultati raziskave anketiranih učencev prvih in drugih razredov osnovnih šol kažejo: (1) učenci raje izbirajo tradicionalno umetnost v primerjavi s sodobno umetnostjo, (2) dečki bolj od deklic sprejemajo sodobno likovno umetnost, (3) učenci raje izbirajo risbo kot sliko, (4) učenci raje izbirajo figurativno umetnost v primerjavi z abstraktno, (5) s starostjo otrok zanimanje za opazovanje umetniških del narašča.

Ob upoštevanju hipotez dobljeni rezultati in njihova analiza kažejo:

Večina učencev, če spola ne upoštevamo, v zgodnjem šolskem obdobju kaže težnjo k izbiri tradicionalnega umetniškega izraza v primerjavi s sodobnim. Če pa vrednotimo rezultate glede na spol (H1), se je pokazalo, da dečki kažejo večjo odprtost pri sprejemanju sodobnega likovnega ustvarjanja. Torej hipoteze H1, da glede na spol med učenci ni razlik v sprejemanju tradicionalne in sodobne umetnosti, ne moremo potrditi.

Učenci zgodnjega šolskega obdobja so v raziskavi izbirali likovna dela glede na likovna področja. Primerjava izbire med risbami in slikami (H2) je pokazala, da so učenci v večini primerov raje posegali po slikah. Kar 81 % učencev prvih ter 79 % učencev drugih razredov je raje izbralo slike. S tem je bila hipoteza H2, da je učencem v zgodnjem šolskem obdobju bližja slika, potrjena.

Pri preverjanju hipoteze H3 smo ugotovili, da so odločitve učencev glede na figurativnost in abstraktnost likovnega izraza zelo enotne. Kar 69 % učencev prvega in 76 % učencev drugega razreda je dalo prednost figurativnosti v primerjavi z abstrakcijo, kar potrjuje zastavljeno hipotezo. Najverjetneje je vzrok takšnega rezultata dejstvo, da je na abstraktnih slikah likovno besedilo odkrito in neobremenjeno z motivom, vemo pa, da se otroški pogled spontano usmerja na realistično ustvarjanje motiva. Pri tem je potrebno upoštevati nerazumevanje likovnega jezika v tej dobi otrokovega razvoja.

Pri preverjanju zadnje hipoteze (H4) smo ugotovili, da učenci v zgodnjem šolskem obdobju radi in zelo radi opazujejo likovna umetniška dela. S tem je hipoteza H4 potrjena.

Pouk likovne vzgoje je usmerjen k izgrajevanju smisla za estetiko, pri čemer se v učencih aktivirajo in razvijajo številne intelektualne funkcije in sposobnosti, združujejo se različna znanja in navade, bogati se njihov čustveni razvoj in ne nazadnje se izoblikuje poseben pogled na svet. Aktivnosti, povezane z likovnimi umetniškimi deli, pomagajo vsakemu otroku, da ozavešči svoje vizualne izkušnje in si pridobi možnost likovnega pogleda in kritičnega odnosa do svoje okolice.

Introduction

With art teaching we gradually accustom pupils that the experiencing of the artistic is the result of the analytical-cogitative process, and not of diffusive visual or emotional experience, and during surmounting of the capability of secreting artistic of inartistic they adopt artistic language, they cultivate the sensibility of art messages, create their own attitude and enrich their spirit.

The cognitive role of the art isn't irrelevant, because the art opinion through art terms is different of comprehending the world in logical-scientific way.

The researches had shown that brain halves complement and stimulate each other at the activity in a way of mutual replacements of rational (verbal-analytical capability in the left hemisphere) and esthetical operations (esthetical synthetic opinion in the right hemisphere) that increase the effect of each other separated.

The artistic comprehension and the intuitive opinion, located in the right hemisphere, are neglected in our school system, and due to this is made retrograde reaction which restrains development of the mental and verbal capabilities. With the development of the analytical capabilities, and with neglecting of the synthetic ones, the optimal development of the person can't be gained because *by feeling, we cognize the values, and by cognizing the values, we feel them.* (Spajić, V., 1989.55.) According to modern pedagogical comprehension the art teaching is esthetical field, which doesn't have a tendency only for the education of the beautiful in the art, but the education is comprehended in the extensive way, it is related to the education of the beautiful in the everyday reality that surrounds us.

The nature of the relation between the art and art teaching is dialectical. Art teaching is unthinkable and unrealizable without art substances, and a work of art can't achieve its full sense without educated person capable of experience. (Karlavaris, B., 1988.) *The education needs the art and the art needs education, because of this every quality education has to bring the child and the art in the interactive relation.* (Kuščević, D., 2007.22). The art teaching is the only esthetical field which by means of the art enables children purposeful esthetical education. The encounter with the work of art in the framework of the art teaching becomes the source of the visual understanding and the good base for the esthetical education that *grows up from the confrontation of the pupil to the work of art, where the pupil in the pedagogical-educational process of the art teaching becomes the one that watches, thinks, feels, comprehends....and as the active subject makes creative dialog with his entire surrounding.* (Kuščević, D., 2003. 113).

The vividness also introduces the basic assumption and the start of the esthetical act, as the esthetical characteristics are vivid by their nature, which points to the necessity of indirect and direct contact of the children with the work of arts – *Art is there to look at, and not to talk about.* Goethe (Peić, M., 1971.228.)

In the pedagogical educational work can be made ambiguous contact with the work of art, so it can be the subject of intellectual consideration or of indirect feeling i.e. emotional experience that is characteristic for the children of the lower school age. As the children's impressions of the art are determined by poverty of their experiences, with the systematic education they need help in surmounting their direct,

sensory-emotional reaction, i.e. enable the transition from the naive into intellectual-critical attitude which represents the higher level of creating personal perception of the work, and at the same time it represents the base of the planned relation towards the art. (Spajić, V., 1989.)

A child that for ages was exposed to the less valuable, unformed and inauthentic graphics material inevitably will perceive inferiorly.... If we want to nourish in child from the beginning the exact criteria we have to give him only the visual food of the high demands and the child has to be exposed to the superior examples, until they fulfil him completely, because in the everyday life he will inevitably meet those less valuable. (Metzger, W., 1969.18.).

In confrontation of the child with the work of art are formed child's preferences from the earliest age, and in the researches made by now, to the children's preferences isn't dedicated special attention. The level of the art taste of the personal "preferences" can be determined by the influences of the different facts, before all different variables as is the age, gender, personality and other sociocultural factors, as is confirmed by the numerous researches (Kraguljac, 1965.; Arnstine, 1970.; Wilson et al.1973.; Juhasz & Paxson, 1978.; Gardner, 1970., 1981.; Furnham & Walker, 2000; 2001; Lin, & Thomas, 2002; Feist, Brady, 2004.; Furnham, Chamorro-Premuzic, 2004; McManus & Furnham, 2006).

On the track of the mentioned researches is born the idea of researching preferences of the children of the lower school age towards the art.

The research

The objective of the research

The objective of this research was to define the preferences of the pupils of the lower school age (first and second grades of primary schools) according to work of arts of traditional or modern artistic expression (controlling the influence of the variable – gender), drawings or paintings, figurative or abstract presentation.

It was tried to figure out how much children of the lower school age like to view the works of art and how often they view the art works at art classes, under the assumption of being not enough exposed to the influence of the art works at that age.

Hypothesis

The following hypotheses are made according to the mentioned objective:

- H1 Considering the gender there is no difference in the preferences of the pupils towards traditional and modern expression.
- H2 Children of the lower school age prefer paintings regarding drawings.
- H3 Children of the lower school age prefer figurative in relation to abstract painting.
- H4 Children of the lower school age like to view in visual-art terms works of art.

Methodology of the researches

The sample on which we made the research were the pupils of the first and the second grades in primary schools in Split (N=183). Because of some certain irregularities in solving questionnaires we eliminated 11 questionnaires, so we worked on totally 172 questionnaires (87 questionnaires of the pupils in the first grade and 85 questionnaires of the pupils in the second grade).

The research was made in the following primary schools in Split:

Primary School "Plokit", Primary School "Dobri", Primary School "Spinut", Primary School "Split 3".

The research was made among the pupils of the lower grades because of the assumption that the pupils at the beginning of the formal education have less fixed attitudes than the pupils in the higher grades. The research was made in January, 2008. The gathering of the information was made through anonymous questionnaires. The research was made in a way that the pupils were asked to carefully look at numbered reproductions of the famous works of art, presented in Power Point presentation, then they had to circle the number under the reproduction they liked more. After the simultaneous filling in of the questionnaire with the showing reproductions, it was explained in detail at the examples every offered answer to the next three questions, to comprehend the task, especially because it was worked at the sample of the children of the lower school age, where the process of reading takes a certain dose of effort and doesn't go automatically.

The sample of the instruments and the procedure of processing information

As standardised measurable instrument for measuring objectives which were set up for the research doesn't exist, for the purposes of the research was made a questionnaire that in content and visually is in two parts.

The first part of the questionnaire refers to testing of spontaneous reaction of the pupils at the work of art of traditional or modern art expression, a drawing or a painting, and figurative or abstract display. Regarding the needs of the research it was made a selection of well known works of art that correspond to named criteria, and so was made a series of fifteen pairs of reproductions. The first six pairs of reproductions of works of art present well known traditional and modern works, next four pairs are drawings and paintings, and the last five pairs are figurative and abstract displays. (See enclosure). The basic criteria for the selection of the paintings for the instrument was the motive and its stylistic elaboration (with the exception of the relation figurative vs. abstract), and colours (with the exception of the pairs of drawings and paintings). At art lessons children are shown works of art with the same art problem, and with a different motive as the attention of the pupils is drawn to the art problem; however for the requirements of the research are chosen reproductions of the works of art with the same motives in order to draw pupil's attention at the different way of the realization of the same motive.

As the visual stimulus were equal regarding those three parameters, and at the same time they were realized in completely different ways, it was supposed that pupils will not react the same at every hypothetic pair of the reproductions of the paintings in the instrument.

The other part of the questionnaire has three questions with the possibility to choose one of the offered answers.

As the survey was made anonymously the possibility of the suggestions and the same results is thrown away.

The results of the research

Interpretation and discussion of the results

- For the research of the spontaneous reaction of the pupils at the works of art of traditional and modern artistic expression are used the following works of art:

Peter Paul Rubens "Portrait of Susanne Fourment" (around 1622.-1625.); Henri Matisse "Woman with hat" (1905.); Pablo Picasso "Young woman" (1909.); Santi Raphael "The woman with the veil" (1516.); Pablo Picasso "Marie- Therese Walter" (1937.); Johannes Vermeer "Girl with a pearl earring" (1665.-1667.); El Greco "A lady in a fur wrap" (1579.); Henri Matisse "Portrait of Mue Yvonne Landsberg" (1914.); Rembrandt Van Rijn "The Amsterdam merchant Nicolaes Ruts" (1631.); Pablo Picasso "Portrait of Ambroise Vollard" (1909.-1910.); Peter Paul Rubens "The equestrian portrait of Duke of Lerma" (1603.); Carlo Carra "Il ciclista" (1913.).

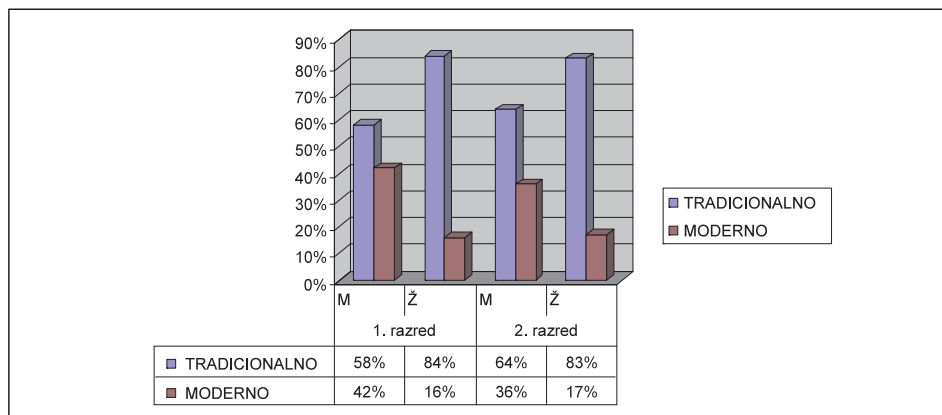
Analysing the research results of spontaneous reaction of the pupils at the works of art of traditional and modern expression (with the control of the variable gender) come the following distribution of the results:

Statistic elaboration of the information has shown that majority of the pupils of the lower school age (70% pupils of the first grade and 75% pupils of the second grade), regardless the gender, shows the tendency of preferring traditional rather than modern artistic expression.

However, from the results is evident that when we take in consideration the variable gender, boys are more open to modern expression regarding the girls, although at the end, both genders in the higher percentage choose traditional works.

Graph 1: Graphic presentation of the analysed results in the research of spontaneous reaction of the pupils at works of art of traditional and modern art expression

CLASS:	1. CLASS		2. CLASS	
SEX:	f	%	f	%
BOYS	46	53	36	42
GIRLS	41	47	49	58
Σ	87	100	85	100



	1.	CLASS	2.	CLASS
	B	G	B	G
TRADITIONAL	58%	84%	64%	83%
MODERN	42%	16%	36%	17%

It can be concluded that boys, in the frame of traditional education, are allowed to have more divergent opinions, and regarding that they are more prepared for accepting modern artistic expression. Furthermore, in education we often insist on tidiness and preciseness, and modern works to an art uneducated eye often seem opposite of that ideal, and because of that undesirable and inappropriate. That is confirmed by comments of the tested pupils during the conversation that was initiated after the filling in the questionnaire – cubistic works were scattered, something happened to them, it seems like mixed; the rest modern works – the colours are not dispersed well, unclear, unreal; while traditional art expression – more tidy/looks real, as in the reality, as in the photography, I like it more, the colours are more nicely dispersed, you can see it better....

Thanks to the domination of the naturalistic criteria a child of that age unconsciously postulates the exact representation of the reality, and according to this he perceives and values the art as a representation of the real world, and every deviation is graded as unsuccessfully or unfinished. And while at classic works of art (because of representing characteristic) visual discrimination can be reduced to revive the global dimensions of the paintings, without going into deeply levels of the structure and its meaning, modern works require higher level of the capability of visual discrimination and critical analysis. (Kraguljac, M., 1970.)

The rejection of modern works is the consequence of incapability of noticing less dominant and abstract marks, i.e. undeveloped discriminated capabilities. That's why children of the lower school age easier accept objective-concrete works, while the others are confused, unfinished and meaningless. According to this, basing of valuation according to the presentation of the work prevent the child to have an experience of the most of modern works that have irrelevant appearance.

The obtained results show that the variable gender influences the preference of the pupils towards traditional or modern artistic expression.

- In the research of the spontaneous reaction of the pupils at the drawings and paintings were used the following works of art:

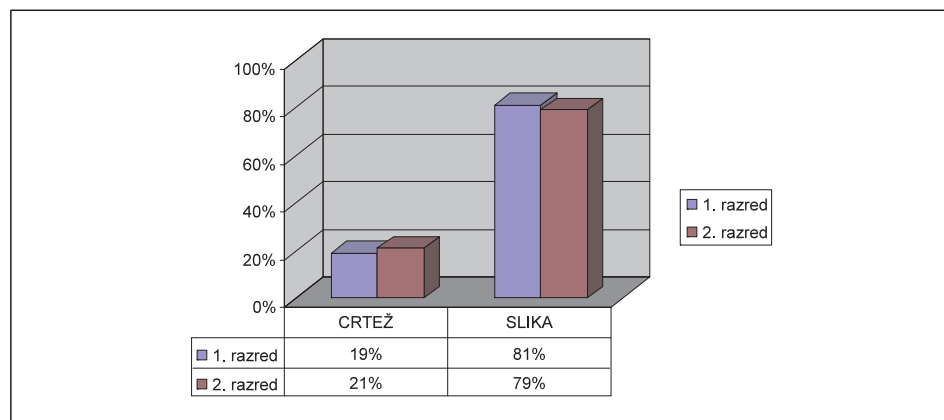
Edward Munch "The scream" (drawing); Edward Munch "The scream" (painting) (1893.); Vincent Van Gogh "The starry night. Saint-Remy" (1889.) Vincent Van Gogh "The starry night. Saint-Remy" (drawing); Edgar Degas "The singer in green" (painting) (1880.); Edgar Degas (drawing); Leonardo da Vinci "Female head" (around 1490.) (drawing); Leonardo da Vinci "Mona Lisa" (1504.) (painting).

Analysing the results of the research of the spontaneous reaction of the pupils at the drawings and paintings was obtained the following distribution of the results:

Presented results tell us that the most pupils (81% pupils of the first grade and 79% pupils of the second grade) prefer paintings than drawings, which is probably the consequence of the fact that the criteria of colours together with fidelity towards the realism present the most dominant criteria in lower school age.

It can be expected that a child prefers works where the colour is explicit, if we take in consideration the fact that a child's relation towards the works of art is the result of unthinking critics, i.e. the result of sensory-emotional condition where the part of the work (theme, colour or something similar) is assumed to the entirety. Further more, paintings engage more children's attention thanks to dynamic character of colour that corresponds to playful child's spirit. Beside that, the intensive experiencing of the surrounding, that is characteristic for that age, finds the equivalent easier in the colourful expression, than in lifeless and static character of the expression with the lines. According to this, for children of lower school age a drawing represents less desirable variant of the art expression, as it is based on lines, so their choice is evidently determined by lack i.e. absence of the colours in the drawings.

Graph 2: Graphic presentation of the analysed results in the research of spontaneous reaction of the pupils at drawings and paintings



	1.	CLASS	2.	CLASS
	B	G	B	G
TRADITIONAL	58%	84%	64%	83%
MODERN	42%	16%	36%	17%

- In the research of the spontaneous reaction of the pupils at figurative and abstract expression were used the following works of art:

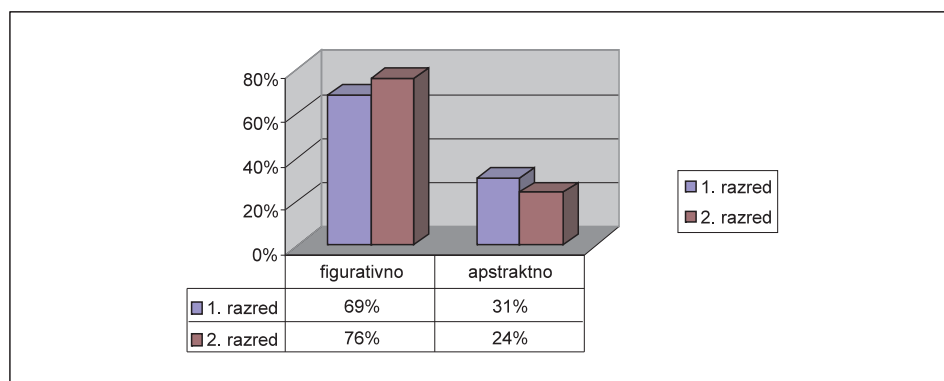
Piet Mondrian "The red tree" (1909.-1910.); Vasilij Kandinsky "In blue" (1925.); Vincent Van Gogh "Cypresses" (1889.); Vasilij Kandinsky "Gorge improvisation" (1914.); Jackson Pollock "Number one" (1948.); Gustave Courbet "The surge" (1870.); Vasilij Kandinsky "To the unknown voice" (1916.); Paul Signac "The pine St. Tropez" (1909.); Edgar Degas "The blue dancers" (oko 1899.); Joan Miro "The singing fish".

Analysing the results of the research of the spontaneous reaction of the pupils at figurative and abstract expression was obtained the following distribution of the results:

Presented results tell us that the most pupils of the lower school age (69% pupils of the first grade and 76% pupils of the second grade) prefer figurative than abstract expression. Interesting thing is that the pupils of the first grade, although not in a high percentage (7%), are more opened to abstract art than the second grade pupils.

At the end, the received results don't surprise so much if we take in consideration that it is much harder to valuate the abstract painting, as there comes to the lack of the criteria and the system inside which could be made a point – because there is no motive to lean on easily, and left is only the art language that is incomprehensible to untrained children's view.

Graph 3: Graphic presentation of the analysed results in the research of spontaneous reaction of the pupils at figurative and abstract expression



	FIGURATIVE	ABSTRACT
1. CLASS	69%	31%
2. CLASS	76%	24%

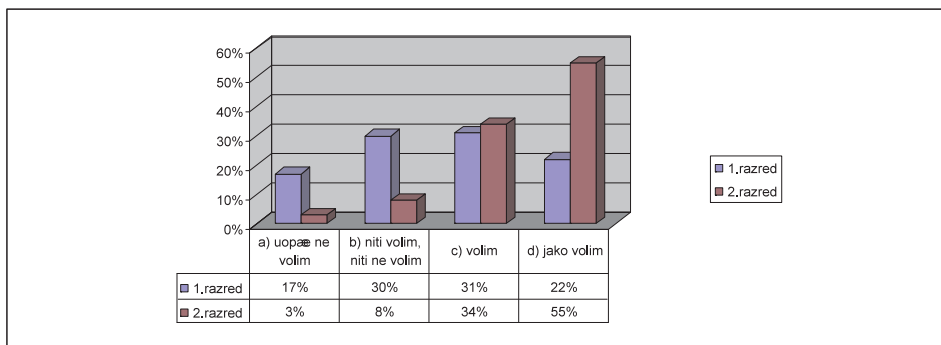
The analysis of the question

- During the analysis of the question: “Do you like to view the works of art?” is obtained the following distribution of the answers:

The objective of the first question was to define whether the children of the lower school age like to view the works of art, in order to prove that together with pedagogical justification of showing reproductions of the works of art at art lessons (because of the fact that it contributes to the development of perceptive capabilities) also exists psychological justification for such actions.

Presented results tell us that most of the pupils like to view art works (like – 31% of the pupils of the first grade and 34% of the second grade; like very much – 22% of the pupils of the first grade and 55% of the second grade). Interesting fact is that with the age grows children’s affection towards looking at the works of art, which shows exponential falling of the percentage of the pupils of the second grade that don’t like to view works of art in comparison with the pupils with the same (negative) attitude towards the works of art in the first grade.

Graph 4: Graphic presentation of the answer to the question: “Do you like to view the works of art?”



	a) I don't like it at all	b) I am not sure	c) I like it	d) I like it very much
1. CLASS	17%	30%	31%	22%
2. CLASS	3%	8%	34%	55%

Conclusion

People learn their attitude towards the art and one of the most important facts of the learning is formal education of artistic character. Through art education pupils acquire permanent knowledge and skills that serve them in visual communication that is essential in modern times characterised with the problem of low visual culture. Only with active and creative relation towards the surrounding, which is stimulated in art teaching, pupils develop the capability of esthetical thinking, and in that way they form art language through perception, researches and valuation of their direct surrounding and a work of art.

This research tries to define the preferences and experience of the work of art at pupils of lower school age. Basing at the results of the research it can be concluded that previously made hypotheses are not completely confirmed.

Presented results of the research and their analysis show the following:

Pupils of the lower school age

- Prefer modern artistic expression than traditional
- Boys are more opened for accepting modern expressions than girls
- Prefer painting in regards to drawing
- Prefer figurative in regards to abstract expression
- Like to view the works of art, and it's growing with the age

Taking in consideration the hypotheses set up at the beginning of the research are formed the following conclusions:

- H1 Most of the pupils of the lower school age, regardless the gender, show the tendency of choosing traditional artistic expression towards modern, but when we take in consideration the variable gender, boys are more opened to accept modern works than girls. So the hypothesis that regarding the gender there is no difference in the preference of the pupils towards traditional and modern artistic expression is not confirmed.
- H2 Children of early school age in a higher percentage choose paintings in relation to drawings (81% of the pupils of the first grade and 79% of the second grade), which confirms the hypothesis that the children of that age prefer paintings more than drawings.
- H3 Most of the children of the lower school age (69% of the pupils of the first grade and 76% of the second grade) prefer figurative in relation to abstract expression, which confirms previously set up hypothesis. The cause is probably the fact that in abstract paintings art text is revealed and unburdened with motive, and we know that child's view is spontaneously pointed to the realistic realization of the motive, with incomprehension of the art language at that age.
- H4 Most of the children of the lower school age like to view art works, which confirms previously set up hypothesis.

By means of esthetical education, which is oriented at forming sense for esthetical values, at pupils are activated and developed numerous intellectual functions and capabilities, are cumulated various habits and knowledge, rich emotional life, and at the end forms a special view of the world. Active engagement around works of art helps every child to revive his visual experiences and acquire possibility of artistic looking and critical relation towards his surrounding.

LITERATURE

- Arnstine, D. (1970) „Aesthetic qualities in experience and learning.“ U: Smith, R.A. (ed) *Aesthetic Concepts and Education*. Urbana: University of Illinois Press, 21 – 44.
- Bujas, Z. (1981.) *Uvod u metode eksperimentalne psihologije*, Školska knjiga, Zagreb
- Damjanov, J. (1975.) *Likovna umjetnost*, 1.dio, Školska knjiga, Zagreb
- Damjanov, J. (1991.) *Vizualni jezik i likovna umjetnost*, Školska knjiga, Zagreb
- Enciklopedija likovnih umjetnosti (1959.- 1966.) Leksikografski zavod FNRJ, Zagreb
- Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963.) Matica hrvatska, Zagreb
- Fiedler, K. (1980.) *O prosuđivanju djela likovne umjetnosti*, BIGZ, Beograd.
- Feist, G. J. Brady, T. R. (2004) „Openness to experience, non – conformity, and the preference for abstract art.“ *Empirical Studies of the Arts*, 22. 77 – 89.
- Furnham, A., Chamorro- Premuzic, T. (2004) „Personality, intelligence and art.“ *Personality and Individual Differences*, 36., 705 – 715.
- Gardner, H. (1970) „Children’s Sensitivity to Painting Styles.“ *Child Development*. 41 (3), 813-821.
- Gardner, H. (1981) „Children s perceptions of works of art: A developmental portrait“ U: O Hare, D. (ed) *Psychology and the Arts*. Sussex: Harvester Press; New Yersey; Humanities Press. 123 – 147.
- Grgurić, N., Jakubin, M. (1996.) *Vizualno- likovni odgoj i obrazovanje*, Educa, Zagreb
- Himelrajh, V. (1960) *Rad na likovnom odgoju djece*, Pedagoški centar u Osijeku
- HNOS (2006.) *Nastavni plan i program za osnovne škole*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb
- Huzjak, M. (2002.) *Učimo gledati 1- 4, priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave*, Školska knjiga, Zagreb
- Ivon, H., Kuščević, D., Pivac, D., Jukić, T. (2007.) *Baština – umjetnički poticaj za likovno izražavanje djece*, Filozofski fakultet, Split
- Jakovljević, S.(2003.) *Likovni 1- 4, priručnik za učiteljice/učitelje likovne kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole*, Profil, Zagreb
- Juhasz, J. B. & Paxson, L. (1978) „Personality and Preference for Painting Style.“ *Perceptual and Motor Skill*. 46, 347-349.
- Karlavaris, B. (1991.) *Metodika likovnog odgoja 1*, Hofbauer, Rijeka
- Karlavaris, B. (1988.) *Metodika likovnog odgoja 2*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb

- Kraguljac, M., Karlavaris, B. (1970.) Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi, Umjetnička akademija u Beogradu, Beograd
- Kraguljac, M. (1965) *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim djelima*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Kuščević, D. "Likovna umjetnost kao instrument odgojno-obrazovnog djelovanja" Djetinjstvo, razvoj i odgoj: Zbornik radova sa znanstveno- stručnog skupa Zadar, Nin, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Zadar. (2003.)
- Lin, S. F., & Thomas G. V. (2002) „ Development of understanding of popular graphic art: A study of every aesthetics in children, adolescents, and young adults“. *International Journal of Behavioral Development* 26. 3. 278 - 287.
- McManus, I. C., Furnham, A. (2006) „Aesthetic activities and aesthetic attitudes: Influences of education, background and personality on interest and involvement in the arts“ *British journal of Psychology*. 97. 555 – 587.
- Metzger, W. (1969.) Utjecaj estetskih primjera, Umjetnost i dijete, 1
- Peić, M. (1971.) Pristup likovnom djelu, Školska knjiga, Zagreb
- Radovan, I., Turković, V. (2001.) Vizualna kultura i likovno obrazovanje, Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA), Zagreb
- Spajić, V. (1989.) Vrednovanje likovnog djela, Školske novine, Zagreb
- Tanay, E. R. (1989.) Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole, priručnik za nastavnika, Školska knjiga, Zagreb
- Tanay, E. R. (2002.) Valovi boja, priručnik za likovnu kulturu, Školska knjiga, Zagreb.
- Wilson, G. D., Ausman, J., Mathews, Th. R. (1973) „Conservatism and art preference“. *Journal of Personality and Social Psychology*. 25. 2. 286 – 288.
- http://www.uazg.hr/likovna_kultura

Works of art

- <http://images.google.hr/images?um=1&hl=hr&q=peter+paul+rubens%2Bportret+susanne+fourment&btnG>
- <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/f/fb/Matisse-Woman-with-a-Hat.jpg>
- http://www.ezadar.hr/repository/image_raw/29021/medium_full/
- http://knowledgerush.com/wiki_image/d/db/Raphael.woman.300pix.jpg
- http://www.artquotes.net/masters/picasso/picasso_marie1937.jpg
- [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/66/Johannes_Vermeer_\(1632-1675\)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_\(1665\).jpg/350px-Johannes_Vermeer_\(1632-1675\)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_\(1665\).jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/66/Johannes_Vermeer_(1632-1675)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_(1665).jpg/350px-Johannes_Vermeer_(1632-1675)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_(1665).jpg)
- <http://irea.files.wordpress.com/2008/04/greco-dama-del-armino.jpg>
- http://www.artinthepicture.com/artists/Henri_Matisse/landsberg.jpeg
- http://www.ownapainting.com/product_thumb.php?img=images/PortraitofNicolaesRuts.jpg&w=202&h=275

http://www.math.dartmouth.edu/archive/c2w99/public_html/wklyimages/Ambroise.Vollard.Picasso.jpg
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e5/Rubens_lerma.jpg/180px-Rubens_lerma.jpg
<http://records.viu.ca/~mcneil/jpg/carra.jpg>
http://content.answers.com/main/content/wp/en/5/50/Munch_The_Scream_lithography.png
<http://fredriksarnblad.files.wordpress.com/2008/03/in495-munch-bst-scream-1893.jpg>
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cd/VanGogh-starry_night.jpg/350px-VanGogh-starry_night.jpg
http://feral.audiolinux.com/cgi-bin/get_img?NrArticle=7053&NrImage=1
<http://www.theartgallery.com.au/ArtEducation/greatartists/Degas/GreenDancers/degas1.jpg>
http://images.artnet.com/artwork_images_159530_348340_edgar-degas.jpg
<http://images.worldgallery.co.uk/i/prints/rw/lg/1/0/Leonardo-da-Vinci-Testa-di-Donna-di-Profilo-102409.jpg>
<http://www.abm-enterprises.net/monalisa.jpg>
<http://www.joyofsects.com/art7.jpg>
<http://s79.photobucket.com/albums/j152/muki295/?action=view¤t=wassily-kandinsky---im-blau.jpg>
http://wpcontent.answers.com/wikipedia/commons/thumb/1/11/Vincent_Van_Gogh_0016.jpg/180px-Vincent_Van_Gogh_0016.jpg Gogh čempres
<http://www.znanje.org/i/i27/07iv09/07iv0927/Vasilij.Kandinski.Improvizacija.Klamm.1914.JPG>
<http://www.terraingallery.org/Pollock-Number-One-1948.jpg>
<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/courbet/wave.jpg>
<http://images.google.hr/images?gbv=2&ndsp=20&hl=hr&q=Kandinski&start=240&sa=N>
http://www.delivery.superstock.com/WI/223/261/PreviewComp/SuperStock_261-111.jpg
http://www.penwith.co.uk/artofeuropa/degas_blue_dancers.jpg balerine, degas
<http://www.poster.net/miro-joan/miro-joan-singing-fish-2104880.jpg>

Elektronski naslov: dubravka.kuscevic@ffst.hr
marija.brajcic@ffst.hr

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 3. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 20. 8. 2009

*Sanja Kapun
Karmen Kešina
Dr. Branka Čagran*

Zadovoljstvo učiteljev z delovno situacijo

Kratki znanstveni članek
UDK: 373.3.011.3-051:005.32

POVZETEK

V prispevku obravnavamo delovno zadovoljstvo učiteljev kot dejavnika kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. V empirični raziskavi smo ugotavljali stopnjo zadovoljstva z vidika materialnih dejavnikov, dejavnikov individualne rasti, socialnih dejavnikov in dejavnikov avtonomno-kreativnega dela. Rezultati kažejo obstoj razlik v odgovorih učiteljev glede na stalnost zaposlitve in delovne izkušnje ter opozarjajo, da so učitelji, zaposleni za nedoločen čas, bolj zadovoljni z delovno situacijo, ravno tako so bolj zadovoljni učitelji, ki imajo več let delovnih izkušenj.

Ključne besede: delovno zadovoljstvo, materialni dejavniki, dejavniki individualne rasti, socialni dejavniki, dejavniki avtonomno-kreativnega dela, osnovnošolski učitelji

Teachers' satisfaction with their work situation

Short Scientific article
UDK: 373.3.011.3-051:005.32

ABSTRACT

In the article we discuss teacher work-satisfaction as a factor in the qualitative educational process. In the empirical research we established levels of satisfaction through the perspective of material factors, personal growth factors, social factors and factors of autonomous-creative work. The results show the existence of differences in the teachers' answers regarding the permanency of employment and work experience: teachers who do not have permanent positions are more satisfied with their work situation; the same is true for teachers with more work experience.

Key words: work satisfaction, material factors, personal growth factors, social factors, factors of autonomous-creative work, primary schoolteachers

Uvod

Pričujoč raziskovalni problem ni nov, razreševali so ga že mnogi (npr. Jakopec, 2007; Brajša, 1995; Erčulj, 1998), a njegova aktualnost se vedno znova potrjuje. Zadovoljstvo je namreč dejavnik, ki pomembno določa kakovost učiteljevega dela.

Namen empirične raziskave je bil, z vidika materialnih dejavnikov, dejavnikov individualne rasti, socialnih dejavnikov in dejavnikov avtonomno-kreativnega dela ugotoviti, kako so učitelji zadovoljni z delovno situacijo, in sicer glede na delovne izkušnje, vrsto zaposlitve in triado, v kateri poučujejo.

Dosedanja znanstvena spoznanja

Zadovoljni ljudje so bolj motivirani za delo in zato vanj vlagajo več truda in energije. Če smo torej pri delu nezadovoljni, to vpliva na kakovost našega dela (Lipičnik, 1996).

Jakopec (2007) je v zvezi z delovnim zadovoljstvom učiteljev ugotovil:

- da se ideje in sposobnosti učiteljev v šoli premalo uveljavljajo, največkrat zaradi slabih materialnih pogojev in slabih medsebojnih odnosov;
- da je priložnosti za dosežke, priznanja in pohvale ter za osebno rast zaposlenih v šolstvu veliko, a je njihova realizacija odvisna predvsem od samih zaposlenih in od vodstva šole, ki jim mora dati predvsem možnosti in spodbudo zanje;
- da se mnogi zaposleni počutijo zadovoljne, čeprav za to niso pogosto javno pohvaljeni ali materialno nagrajeni;
- da učiteljem manjka več samozavesti in pozitivnega gledanja na prenovo in razvoj šolstva;
- da je delovno zadovoljstvo zaposlenih pogosto odvisno tudi od dobre organizacijske ureditve in od ravnateljevega vodenja;
- da je poklic učitelja še vedno premalo cenjen in da mnoge učitelje žene lastna ustvarjalnost in odgovornost do otrok in drugih udeležencev šole;
- da si morajo učitelji, ki si resnično želijo osebno in strokovno rast, postaviti majhne uresničljive cilje ter biti delovni in vztrajni.

Jakopec tudi ugotavlja, da je delovno zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev odvisno od motivatorjev oziroma dejavnikov delovnega zadovoljstva. Nekateri dejavniki (dosežki, priznanje in napredovanje) ne dosegajo evropskega povprečja. Pogosto se dogaja, da zaposleni ne dobijo dovolj povratnih informacij o svojem delu. Prav tako ravnatelji zaposlenim izrečejo premalo pohval in priznanj. Povratne informacije, priznanja, pohvale, nagrade in spodbude najbolj pomembno vplivajo na delovno zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev. Tudi raziskava Erčuljeve (1998) je pokazala, da so učitelji najmanj zadovoljni s prejemanjem povratnih informacij, najbolj zadovoljni pa so z osebno rastjo. Brajša (1995) opozarja, da ni dovolj, da šola učiteljem zagotavlja dobro plačo, ugodne delovne pogoje, prijetno delovno vzdušje, sodobno tehnologijo, stalno zaposlitev in sprejemljivo vodenje, ampak jim je potrebno priznati tudi uspehe, prepustiti odgovornost in omogočiti razvoj.

Gossen in Anderson (1996) navajata, da so kakovostne le kolegialne šole, v katerih ni prijateljstvo nič manj pomembno kot samo delo. To so šole, v katerih se vsi počutijo izvrstno, s tem pa je tudi delovno zadovoljstvo učiteljev večje. Močan vir zadovoljstva so tudi dobri medosebni odnosi z učenci, učitelji in starši ter

priznanje drugih (staršev, učiteljev, nadrejenih). Kot vir nezadovoljstva učitelji navajajo slabe odnose z nadrejenimi in s sodelavci ter slab družbeni ugled učiteljev (Dinham in Scott, 2000). Pearson in Moonmaw (2005) sta izvedla raziskavo med učitelji na Floridi ter ugotovila, da večja avtonomija učiteljev vodi k večjemu delovnemu zadovoljstvu. Večje delovno zadovoljstvo je vplivalo na večjo stopnjo profesionalizma učiteljev in njihovo zaznavanje lastnih pooblastil.

Namen oziroma cilj raziskave

Z empirično raziskavo smo ugotavljali, kako so učitelji glede na delovne izkušnje, triado in vrsto zaposlitve zadovoljni z delovno situacijo:

z vidika materialnih dejavnikov delovnega zadovoljstva (zadovoljstvo z delovnimi razmerami, s plačo in drugimi materialnimi ugodnostmi ter z varnostjo pri delu),

- z vidika dejavnikov individualne rasti (zadovoljstvo z možnostmi napredovanja, z možnostmi strokovnega razvoja, s svobodo in samostojnostjo pri delu ter s soodločanjem pri delu),
- z vidika socialnih dejavnikov (zadovoljstvo z obveščenostjo o dogodkih v ustanovi, z odnosi s sodelavci ter z neposrednim vodjem),
- z vidika dejavnikov avtonomno-kreativnega dela (zadovoljstvo s stalnostjo zaposlitve, z ugledom dela, z ustvarjalnostjo pri delu, s psihično in fizično zahtevnostjo dela ter z zanimivostjo dela).

Metodološka opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovalni vzorec

Raziskovali smo na priložnostnem vzorcu učiteljev 9-letne osnovne šole na OŠ Pohorskega odreda v Slovenski Bistrici, OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava ter na OŠ dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec. Raziskava je bila izvedena v mesecu maju 2008. Vzorec predstavljajo 104 učitelji, ki se razlikujejo glede na triado, v kateri poučujejo, delovne izkušnje in vrsto zaposlitve.

Postopki zbiranja podatkov

Uporabili smo anketni vprašalnik Zadovoljstvo z delovno situacijo, katerega ocenjevalna lestvica je v celoti prevzeta po Pogačniku (1997). Vprašalnik se je že v okviru drugih raziskav izkazal kot instrument z ustreznimi merskimi karakteristikami.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, ki smo jih dobili z anketnim vprašalnikom, smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS. Uporabili smo frekvenčno analizo za posa-

mezne opisne spremenljivke (triada, v kateri učitelji poučujejo, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve učiteljev) in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk, izpeljanih iz ordinalnih spremenljivk (materialni dejavniki delovnega okolja, dejavniki individualne rasti, socialni dejavniki, dejavniki avtonomno-kreativnega dela). S t-preizkusom za neodvisne vzorce in enofaktorsko analizo variance smo ugotavljali, ali se odgovori učiteljev statistično značilno razlikujejo, nato pa smo s post hoc preizkusi (Tukeyev preizkus, LSD-preizkus) natančneje definirali statistično značilnost razlik med pari vzorcev. V primerih rabe analize variance, ko na osnovi izida Levenovega preizkusa homogenosti varianc ničelna hipoteza ni bila upravičena, smo uporabili Welchovo aproksimativno metodo.

Rezultati in interpretacija

Sledijo tabelarični prikazi izidov preizkusov razlik v posameznih dejavnikih glede na relevantne karakteristike, to je triado, delovne izkušnje in vrsto zaposlitve.

Tabela 1: Izid analize variance razlik v dejavnikih delovnega zadovoljstva glede na triado

Dejavniki zadovoljstva	Triada, v kateri učitelji poučujejo	Numerus N	Aritm. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
MATERIALNI	I. triada	39	11,54	1,166	10,053	0,000*	2,128	0,128
	II. triada	39	10,67	2,579				
	III. triada	26	11,65	1,495				
INDIVIDUALNA RAST	I. triada	39	15,77	2,170	2,250	0,111	2,133	0,124
	II. triada	39	15,13	2,687				
	III. triada	26	14,46	2,731				
SOCIALNI	I. triada	39	11,74	1,585	4,743	0,011*	1,889	0,160
	II. triada	39	11,33	2,689				
	III. triada	26	12,38	1,835				
AVTONOMNO-KREATIVNI	I. triada	39	19,96	2,440	4,267	0,017*	1,692	0,193
	II. triada	39	18,85	3,513				
	III. triada	26	18,35	3,610				

* Predpostavka o homogenosti varianc pri spremenljivkah MATERIALNI, SOCIALNI in AVTONOMNO-KREATIVNI ni upravičena (po izidu Levenovega preizkusa), zato navajamo rezultate Welchove aproksimativne metode analize variance.

Analiza odgovorov glede na triado, v kateri učitelji poučujejo (tabela 1), je pokazala, da v odgovorih učiteljev ne obstajajo statistično značilne razlike. Pričakovali smo, da bodo učitelji, ki poučujejo v prvi triadi, bolj zadovoljni z delovno situacijo, saj le-ti delajo z mlajšimi otroki, ki so običajno bolj poslušni in vodljivi v

primerjavi s starejšimi otroki. V našem primeru se torej kaže, da vsaka triada od učiteljev zahteva podobno psihofizično in strokovno usposobljenost na eni strani in na drugi strani nudi podobne možnosti za individualno osebno in strokovno rast.

Tabela 2: Izid analize variance razlik v dejavnikih delovnega zadovoljstva glede na delovne izkušnje

Dejavniki zadovoljstva	Delovne izkušnje učiteljev	Numerus N	Aritm. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredi	
					F	P	F	P
MATERIALNI	do 8 let	42	11,62	1,886	3,685	0,015*	2,204	0,106
	9–16 let	26	11,62	1,098				
	17–24 let	10	10,80	1,814				
	nad 24 let	26	10,42	2,419				
INDIVIDUALNA RAST	do 8 let	42	14,98	2,884	0,926	0,431	0,884	0,452
	9–16 let	26	15,77	1,966				
	17–24 let	10	14,40	2,591				
	nad 24 let	26	15,31	2,462				
SOCIALNI	do 8 let	42	11,38	2,489	0,726	0,539	0,856	0,466
	9–16 let	26	12,00	1,649				
	17–24 let	10	11,60	1,838				
	nad 24 let	26	12,15	2,073				
AVTONOMNO-KREATIVNI	do 8 let	42	18,19	3,995	7,210	0,000*	2,249	0,099
	9–16 let	26	19,38	2,639				
	17–24 let	10	19,00	2,582				
	nad 24 let	26	20,08	2,018				

* Predpostavka o homogenosti varianc pri spremenljivkah MATERIALNI in AVTONOMNO-KREATIVNI ni upravičena (po izidu Levenovega preizkusa), zato navajamo rezultate Welchove aproksimativne metode analize variance.

Iz tabele 2 je razvidno, da se glede na delovne izkušnje odgovori učiteljev ne razlikujejo statistično značilno, pri dejavnikih avtonomno-kreativnega dela pa obstaja tendenca razlike ($P = 0,099$) – višjo stopnjo zadovoljstva kažejo učitelji z več leti delovnih izkušenj. To dejstvo ni presenetljivo, saj ima večina teh učiteljev stalno zaposlitev, bogate delovne izkušnje, ki jim omogočajo, da jih vsakodnevno delo psihofizično ne obremenjuje tako kot učitelje z manj delovnimi izkušnjami. Velja še opozoriti na razlike, sicer ne statistično značilne, v primeru materialnih dejavnikov delovnega zadovoljstva ($P = 0,106$). Tudi z materialnimi pogoji dela so izkušeni učitelji bolj zadovoljni, kar smemo povezati s pridobljeno in upravičeno višjo socialno varnostjo.

Tabela 3: Izid t-preizkusa razlik v dejavnikih delovnega zadovoljstva glede na vrsto zaposlitve

Dejavniki zadovoljstva	Vrsta zaposlitve učiteljev	Numerus N	Aritm. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
MATERIALNI	Določen čas	35	11,54	1,853	0,02	0,968	1,144	0,255
	Nedoločen čas	69	11,09	1,953				
INDIVIDUALNA RAST	Določen čas	35	14,43	2,768	1,703	0,195	- 2,251	0,027
	Nedoločen čas	69	15,59	2,347				
SOCIALNI	Določen čas	35	11,49	2,430	0,062	0,804	- 0,896	0,372
	Nedoločen čas	69	11,88	1,982				
AVTONOMNO-KREATIVNI	Določen čas	35	16,54	3,175	3,715	0,057	- 6,807	0,000
	Nedoločen čas	69	20,30	2,366				

T-preizkus je pokazal (tabela 3), da obstajajo statistično značilne razlike med odgovori učiteljev, ki so zaposleni za določen čas, in odgovori učiteljev, ki so zaposleni za nedoločen čas, pri ocenjevanju dejavnikov individualne rasti ($P = 0,027$) in ocenjevanju dejavnikov avtonomno-kreativnega dela ($P = 0,000$).

Učitelji, ki so zaposleni za nedoločen čas, so v primerjavi z učitelji, ki so zaposleni za določen čas, bolj zadovoljni z dejavniki individualne rasti. Prav tako so bolj zadovoljni z dejavniki avtonomno-kreativnega dela. To naše empirično spoznanje razlagamo z domnevo, da so učitelji z zaposlitvijo za nedoločen čas glede na učitelje, zaposlene za določen čas, manj obremenjeni z redno zaposlitvijo, s tem pa se doživljajo osebno bolj svobodne in samostojne pri uresničevanju potreb po individualnem strokovnem in osebnem razvoju.

Sklep

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da glede na triado, v kateri učitelji poučujejo, v njihovih odgovorih ne obstajajo statistično značilne razlike. Odgovori učiteljev se tudi glede na delovne izkušnje ne razlikujejo statistično značilno, pri dejavnikih avtonomno-kreativnega dela ter materialnih dejavnikih pa obstaja tendenca razlike, saj so učitelji z več delovnimi izkušnjami z njimi bolj zadovoljni kot njihovi mlajši kolegi.

Glede na stalnost zaposlitve smo dokazali obstoj razlik v odgovorih učiteljev pri ocenjevanju dejavnikov individualne rasti in ocenjevanju dejavnikov avtonomno-kreativnega dela. Učitelji, ki so zaposleni za nedoločen čas, so v primerjavi z učitelji, ki so zaposleni za določen čas, bolj zadovoljni z dejavniki individualne rasti, prav tako so bolj zadovoljni z dejavniki avtonomno-kreativnega dela.

Če sklenemo, za nedoločen čas zaposleni, bolj izkušeni učitelji izražajo pričakovano višje zadovoljstvo kot mlajši učitelji, zaposleni za določen čas. Slednjim velja nameniti več tako pravno-formalne kot tudi strokovne pozornosti, pri čemer mislimo na večji obseg pravic, ki jim pripadajo kot zaposlenim za določen čas, strokovno pomoč in različne razbremenitve. Zavedamo se, da je le z delovno situacijo zadovoljen učitelj lahko dober učitelj – strokovno zanesljiv, čustveno stabilen, značajsno izoblikovan in slednjič tudi privlačen, prijeten – skratka pri učencih zaželen in s tem uspešen.

LITERATURA

- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Dinham, S. in Scott, C. (2000). *Teachers' Work and the Growing Influence of Societal Expectations and Pressures*. New Orleans: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Pridobljeno 11. 2. 2008, iz ERIC-database.
- Erčulj, J. (1998). Delovno zadovoljstvo učiteljev, kaj lahko stori ravnatelj? *Neprofitni management: prva slovenska strokovna revija za promocijo vodenja v neprofitnem sektorju*, 1 (2/3), 21–24.
- Gossen, D. in Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jakopec, F. (2005). Vpliv vodenja na delovno zadovoljstvo in učinke zaposlenih v osnovni šoli. *Didakta*, 15 (90/91), 39–42.
- Jakopec, F. (2007). *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v osnovni šoli*. Radovljica: Didakta.
- Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pearson, C. in Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 37–53. Pridobljeno 11. 2. 2008, iz ERIC-database.

Elektronski naslov: sanjakapun@gmail.com
karmenkesina@gmail.com
branka.cagran@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 19. 5. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 12. 11. 2009.

Vesna Logar

Nekatere značilnosti dobrega vodenja šolskega tima

Kratki znanstveni članek

UDK: 37:005.1

POVZETEK

V teoretičnem delu so opisane nekatere značilnosti dobrega vodenja tima. Predstavljeno je, kakšna mora biti učinkovitost tima, opisani so tudi vodenje in izbira članov tima, evalvacija tima ter kdaj je tim uspešen.

V okviru empiričnega dela raziskave smo preučili, kako posamezniki vodijo svoj tim na šolah, kjer poučujejo. Zanimal nas je obstoj razlik glede na spol zaposlenih, starost in delovno dobo. Vzorec predstavlja 65 zaposlenih na dveh osnovnih šolah, ki so izpolnjevali ocenjevalno lestvico. Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne statistike. Pri tem smo uporabljali naslednje postopke: analizo kako dobro vodim tim na osnovnem deskriptivnem nivoju, analizo razlik ter analizo povezanosti. Ocenjevalno lestvico so po večini izpolnjevale osebe ženskega spola, saj je bilo manj kot 30 odstotkov oseb moškega spola. Iz raziskave je razvidno, da moški nekoliko bolje vodijo tim in da so boljši voditelji tima tisti, ki imajo več delovne dobe.

Ključne besede: timsko delo, spol, starost, delovno mesto, vodje tima, šola

Selected characteristics of good team leadership

Short scientific article

UDK: 37:005.1

ABSTRACT

The theoretical part describes some characteristics of good team leadership. The article then describes team management and the selection of team members, the evaluation of a team, and when a team is successful.

In the empirical research work, we explore how individuals lead their teams at the schools where they teach. We were interested in whether there exists any differences between these teams based on the gender of the employees, age and seniority. The sample consisted of 65 employees at two primary schools. The data was processed at the level of descriptive statistics. For this we use the following procedures: an analysis of how well a team is maintained on the basic descriptive level, an analysis of variances and an analysis of the interaction. The rating scale was offset somewhat because less than 30 percent of the our sample were male teachers. However, our research revealed that men run teams slightly better and that the better team leaders are those who have more seniority.

Key words: team work, sex, age, work place, team leader, school

Uvod

Timsko delo se je v slovenskih šolah pojavljalo že pred uvajanjem devetletnega osnovnošolskega programa. Delo seveda ni bilo zastavljeno in izvajano tako sistematično, načrtovano in spodbujano, kot to poteka danes, vseeno pa je marsikje dalo zelo dobro osnovo za razvijanje resnejšega timskega dela. Učitelji so se povezovali pri načrtovanju letnega delovnega načrta šole, naravoslovnih, kulturnih, športnih dnevi, šolskih prireditvah ... "Timsko delo učiteljic ali vzgojiteljic se je v preteklosti navadno začelo pri zbiranju idej, načrtovanju pedagoškega dela, zbiranju in izdelavi učnih pripomočkov, ni pa se odzrcalilo v timske poučevanju kot naslednji fazi pedagoškega dela" (Evropski trendi, 1998, str. 152, v Polak, 2004).

V teoretičnem delu smo se osredotočili na definicije tima, vrste timov, prednosti timskega dela ter vodenje, evalvacijo in izbiro članov tima. Zanimalo nas je tudi, zakaj je tim potreben v šoli ter kateri timi so dobro sestavljeni. Osredotočili smo se na vodenje tima, gradnjo tima, vloge članov v timu, vzdrževanje in evalvacijo tima. Zanimali pa so nas tudi timsko raziskovanje, vrste timov, prednosti dobrega tima in medsebojni odnosi v timu.

V okviru empiričnega dela raziskave smo preučili, kako dobro anketiranci vodijo tim na šolah. Osredotočili smo se na to, ali posamezniki dobro ali slabo vodijo tim. Poleg naštetih odvisnih spremenljivk smo iskali razlike glede na naslednje neodvisne spremenljivke: spol, delovno mesto in starost.

Značilnosti dobrega tima

Značilnosti dobrega tima so, da vsakdo pozitivno in dejavno sodeluje na sestankih in pri projektih. Tim si mora zastaviti cilje, ki jih vsi razumejo. Posamezni člani podajajo predloge za kreativno rešitev problemov, drugi člani tima pa jim skrbno prisluhnejo in podajo povratne informacije. Vsakdo prevzame odgovornost, da opravi nalogo, ki mu je predhodno dodeljena. Ekipa mora biti pripravljena tvegati. Med člani tima mora obstajati veliko komunikacije, odločitve sprejemajo organizirano in sprejmejo najbolj logične rešitve. Nasprotna mnenja si zabeležijo, da jih lahko še kdaj ponovno pregledajo, če je to potrebno. Timi delujejo v posameznih časovnih okvirih in v tem času je vsakdo osredotočen na končni cilj projekta (<http://www.Innovativeteambuilding.co.uk/pages/articles/characteristics.htm>).

Dobri timi se prilagajajo drug drugemu. Posamezniki v dobrem timu med seboj spoznavajo in se naučijo, da je pomembno biti prilagodljiv drug drugemu. Dober tim mora biti zelo prožen, da zadovolji potrebe drugih članov tima in se nauči sprejeti ideje, ki se med seboj razlikujejo ([http://ezinearticles.com/?Characteristics-of-a-Good-Team-\(Part-I\)&id=2172717](http://ezinearticles.com/?Characteristics-of-a-Good-Team-(Part-I)&id=2172717)).

Dobri timi so tisti, ki se odločijo za svoje vrednote, se osredotočijo na rešitev naloge, ki si jo zadajo, in sprejmejo odgovornost za svoja dejanja. Dobri timi pritegnejo ljudi v skupino zaradi njihove visoke energetske ravni. Ljudje želijo biti del njih (<http://www.Teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.htm>).

Dobro sestavljeni timi

Pravilno oblikovan tim ima po Marinšku (2000) velike možnosti za uspešno delo. Pravilno sestavljene in dobro vodene time prepoznamo po značilnostih, kot so zastavljanje jasnih ciljev, povečanje motivacije, spodbujanje pretoka informacij, naklonjenost inovacijam, sprejemanje boljših odločitev, zmanjšanje konfliktov, izboljšanje storitev, zmanjšanje odsotnosti z dela in izboljšanje izvajanja v praksi.

Dobre time vodijo ljudje, ki posredujejo jasno vizijo tima, namen, zagotavljajo timu potrebna sredstva in ohranjajo značaj celotne ekipe. Obstaja tisoče vprašanj o tem, kaj naredi dober tim. Prirojen talent vodje tima je velik dejavnik v uspešnem timu. Velike ekipe so dovolj prožne, da hitro razvijajo metode za učinkovito delo vsakega člana tima (www.teambildunginformationen.com).

Učinkovitost tima

Velika učinkovitost je pričakovana posledica dobro grajenega in pravilno sestavljenega tima. Za učinkovit tim je po Kempu in Nathanu (1989) značilno, da ima jasne skupne kratkoročne in dolgoročne cilje ter jasne postopke, da redno spremlja napredek svojega dela, ima članstvu primerno vodenje, v njem vlada ozračje podpore in zaupanja, prepoznava konflikte kot neizogibne in lahko konstruktivne ter skrbi za osebni in poklicni razvoj svojih članov. Skupinsko delo je pomembno v šoli in tudi v poslovnem svetu. Šola je odličen kraj za učenje delovanja v timu, kajti znanje je potrebno tudi v praksi. Na vsakem delovnem mestu, položaju v delovni skupini timsko delo pomaga, biti uspešen (Cross, 1999).

Izbira članov tima in vodenje

Vodenje je proces vplivanja na dejavnosti posameznika ali skupine, da v danem položaju vlaga in usmerja napore k doseganju ciljev (Hersey in Blanchard, 1982, v Marinšek, 2000). Adair (1986) trdi, da dokler posamezniku ni povsem jasno, kaj je tisto, kar želi doseči, ne more tja usmerjati drugih. Pravi pa tudi, da mora biti cilj merljiv, časovno opredeljen, realen, dovolj izzivalen in soglasno sprejet. Po njegovem mnenju je osnovna odgovornost vodje tima, da optimalno povezuje nalogo, tim in posameznika. Vodja tima vodi in usmerja kompleksni in kaotični interpersonalni timski sistem, razvija in ohranja uspešno timsko sodelovanje, zagotavlja optimalno komunikacijo in kakovost medsebojnih odnosov v timu, spodbuja zadovoljujoče medsebojno prilagajanje članov, pomaga prepoznavati, ubesediti in popravljati medsebojno doživljanje sodelavcev v timu. Vodja tima ni le vrhovni razsodnik obravnavanih vsebin in predlaganih odločitev v timu, ampak je predvsem organizator in koordinator timskega procesa in dela. Moral bi manj govoriti in odločati, več pa poslušati in spodbujati razgovor. Nima nedotakljive pravice, da presoja o bistvenem in pomembnem, ampak mora pomagati članom tima, da ločijo pomembno in bistveno od nepomembnega in nebistvenega. Moral bi biti strokovnjak tako za odnose kot tudi za vsebine. Ustvariti mora predpogoje za skupno delo tima. Odgovoren je za timsko komunikacijo in za proces medsebojnega prilagajanja.

gajanja tako članov tima kot njihovih različnih disciplin (Brajša, 1995). Dobre ekipe vodijo ljudje, ki posredujejo jasno vizijo ekipe, namen, zagotavljajo ekipi potrebna sredstva in ohranjajo značaj celotne ekipe

(<http://www.teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.html>).

Dobre ekipe morajo ostati osredotočene na njihove dolgoročne cilje. Medtem ko imajo veliko zabave, uživajo v družbi drug drugega, nikoli se ne pozabijo osredotočiti na končni cilj

(<http://www.teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.html>).

Dobro okolje je mogoče, ko se vsi člani tima zavedajo svojih odgovornosti. Dobro voden tim pozna skupne cilje, člani točno vedo, kaj se pričakuje od njih. Dober tim vzdržuje jasno komunikacijo med člani, olajša delovni proces in prinese boljše rezultate (<http://www.buzzle.com/articles/characteristics-of-a-good-team.html>).

Evalvacija tima

Eden od bistvenih pogojev za učinkovito in uspešno delo tima je sprotno evalviranje opravljenega. Kemp in Nathan (1989) menita, da je ključ za učinkovito evalvacijo delovanje tima, "biti odprt". To pomeni odprtost za sprejemanje in analiziranje pozitivne kritike, miselnost, ki omogoča sprejemanje drugačnih predlogov in alternativnih rešitev, ter odprtost procesa za vse, ki utegnejo pozitivno prispevati k delu tima. Z rastjo tima raste tudi spretnost samoevalvacije.

Mogoče se včasih manj pozornosti pri delu v šoli posveča evalvaciji, ki dobi v timskem delu dvojni pomen. "V prvem primeru gre za **timsko evalvacijo** pedagoškega dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, v drugem primeru pa za evalvacijo timskega dela z vidika dogajanja v timu" (Polak, 1999).

Kdaj je tim uspešen?

Uspešen tim razvija metode, ki ustrezajo vsakemu članu tima, kljub različnim osebnostnim lastnostim. Vodstvo ustvarja soodvisnost z drugimi člani tima in je pooblaščen, da vodi in služi drugim. Potrebna je deljena odgovornost, vzpostavitev okolja, v katerem vsi člani skupine čutijo odgovornost za uspešnost tima. Imeti morajo občutek, da imajo skupni cilj, si zaupajo in ohranjajo odprto, pošteno komunikacijo. Tim mora biti usmerjen v prihodnost, spremembe mora videti kot priložnost za rast. Voditi morajo sestanke, osredotočeni morajo biti na nalogo in z interakcijo na rezultate. Uporabljajo individualne sposobnosti in ustvarjalnosti (<http://www.teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.html>).

Metodološka opredelitev raziskovalnega problema

Namen in cilji

V okviru empiričnega dela raziskave smo želeli preučiti, **kako posamezniki vodijo svoj tim na šolah, kjer poučujejo**. Zanimal nas je obstoj razlik glede na spol zaposlenih, starost in delovno dobo.

Spremenljivke

Tabela 1: Prikaz strukture spremenljivk

VLOGA	IME	OPIS	VREDNOSTI	VRSTA
NEODVISNE	SPOL	Spol anketiranca	moški = 0 ženski = 1	opisna (nominalna)
	STAROST	Starost anketiranca v letih	1 = od 25 do 40 let 2 = od 41 do 60 let	številaska (intervalna)
	DELOVNA DOBA	Delovna doba anketiranca	0 = nizka (od 0 do 15 let) 1 = srednja (od 16 do 30 let) 2 = visoka (nad 30 let)	opisna (ordinalna)
ODVISNE	DOBRO VODIM	Dobro vodim tim V1, V5, V8, V9	od 0 do 5 točk	številaska (intervalna)
	SLABO VODIM	Slabo vodim tim V2, V3, V6, V7	od 0 do 5 točk	številaska (intervalna)

Raziskovalni vzorec

Vzorec, na katerem smo izvajali raziskavo, je neslučajnost in namenski. Predstavlja ga 65 zaposlenih na dveh osnovnih šolah v Sloveniji: OŠ dr. Pavla Lunačka Šentrupert in OŠ Mokronog.

Tabela 2:
Število (f) glede na spol,
starost in delovno dobo

Spol	f
Moški	18
Ženski	47
SKUPAJ	65

Tabela 3:
Število (f) glede na spol,
starost in delovno dobo

STAROST	f
OD 25 DO 40 LET	40
OD 41 DO 60 LET	25
SKUPAJ	65

Tabela 4:
Število (f) glede na spol,
starost in delovno dobo

Delovna doba v letih	f
od 0 do 15 let	33
od 16 do 30 let	20
več kot 30 let	12
SKUPAJ	65

47 anketiranih je bilo ženskega spola, kar znaša 72,3 %. Manj je bilo moških, in sicer le 18 anketiranih, kar znaša 27,7 %. 40 anketiranih oz. 61,5 % je bilo starih od 25 do 40 let. Le 25 posameznikov, ki so bili zajeti v raziskavo, je bilo starih od 41 do 60 let. Na izbranih šolah je največ zaposlenih, katerih delovne izkušnje so najkrajše in znašajo od 0 do 15 let. Takih je kar 33 anketiranih, kar je 50,8 %. Tej skupini po številčnosti sledi skupina zaposlenih, ki ima od 16 do 30 let delovne dobe. Takih je

20 zaposlenih oz. 30,8 %. V našem vzorcu je bilo najmanj zaposlenih, katerih delovna doba znaša nad 30 let. Takih je bilo zgolj 12 anketiranih oz. 18,5 %.

Postopki obdelave podatkov

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili naslednje postopke:

a) Analiza kako dobro vodim tim na osnovnem deskriptivnem nivoju

- **Frekvenčne distribucije** (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk (spol, starost, delovna doba).
- **Osnovna deskriptivna statistika** (aritmetična sredina, standardni odklon, najmanjša in največja vrednost, koeficient asimetrije, koeficient sploščenosti) numeričnih spremenljivk (DOBRO VODIM, SLABO VODIM).

b) Analiza razlik

- **t-preizkus za neodvisne vzorce s preizkusom o homogenosti varianc (Levenov F-test)**
DOBRO VODIM glede na spol in starost,
SLABO VODIM glede na spol in starost.

c) Analiza povezanosti

- Spearmanov koeficient korelacije (DOBRO VODIM, SLABO VODIM).

Hipoteze

Hipoteze, vezane na dobro vodenje tima:

H1.1 Predvidevamo, da boljše vodijo tim osebe ženskega spola.

H1.2 Predpostavljamo, da boljše vodijo tim starejši delavci, zaposleni na šoli.

Hipoteze, ki so vezane na slabo vodenje tima:

H2.1 Predvidevamo, da slabše vodijo tim osebe moškega spola.

H2.2 Predpostavljamo, da slabše vodijo tim mlajši delavci na šoli.

Rezultati in interpretacija

Analiza kako dobro vodim tim na osnovnem deskriptivnem nivoju

Tabela 5: Aritmetična sredina ($\bar{x}$), standardni odklon (s), najmanjša (MIN) in največja (MAX) vrednost, koeficient asimetrije (KA), koeficient sploščenosti (KS), z-vrednost, a-vrednost za dobro vodim tim in slabo vodim tim

SPREMENLJIVKE	N	MIN	MAX	$\bar{x}$	s	KA	KS	z	a
dobro vodim	65	8,00	20,00	14,708	3,445	-0,120	0,288	0,989	0,968
slabo vodim	65	5,00	19,00	12,308	3,455	-0,422	-0,027	0,282	0,306

Pri ocenjevanju pogojev kako dobro vodim tim se vrednosti skupnih točk gibljejo med 8 in 20 od skupaj možnih 20 točk. Povprečna vrednost točk znaša 14,708. Standardni odklon znaša 3,445. Pri ocenjevanju slabega vodenja tima se vrednosti skupnih točk gibljejo med 5 in 19 od skupaj možnih 25 točk. Povprečna vrednost točk znaša 12,308. Standardni odklon znaša 3,445.

Pri ocenjevanju kako dobro vodim tim in ravno tako pri kako slabo vodim tim gre za rahlo statistično značilno odstopanje od normalne porazdelitve ($P < 0,05$). Koeficienti kažejo, da so podatki porazdeljeni asimetrično v levo smer, ki je najbolj izrazita pri spremenljivki kako dobro vodim tim. Pri ocenjevanju kako dobro vodim tim koeficient kaže, da bi bil graf rahlo koničaste oblike, pri kako slabo vodim tim ima graf rahlo sploščeno obliko. Koeficient asimetrije in koeficient sploščenosti sta v okviru normalne porazdelitve.

Analiza razlik

t-preizkus za neodvisne vzorce

a) OCENJEVANJE RAZLIK glede na SPOL

Tabela 6: Izid **t-preizkusa** preučevanja razlik v dobrem vodenju tima glede na spol

Faktor razlike	Število (n)	Aritmetična sredina ($\bar{x}$)	Standardni odklon (s)	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Spol							
moški	18	15,00	3,694	0,589	0,446	0,421	0,675
ženski	47	14,596	3,379				

Tabela 7: Izid **t-preizkusa** preučevanja razlik v slabem vodenju tima glede na spol

Faktor razlike	Število (n)	Aritmetična sredina (x)	Standardni odklon (s)	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Spol							
moški	18	11,722	3,86	0,995	0,322	– 0,844	0,402
ženski	47	12,532	3,31				

Iz izida **t-preizkusa** preučevanja razlik v dobrem vodenju tima glede na spol smo ugotovili, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P = 0,446$). Med aritmetičnima sredinama ne obstaja statistično značilna razlika, ker je $P > 0,005$. Kljub temu da lahko iz aritmetičnih sredin sklepamo, da moški na splošno nekoliko bolje vodijo tim, naša raziskovalna hipoteza, ki pravi, da predvidevamo, da ženske bolje vodijo tim, ni potrjena.

Iz izida **t-preizkusa** preučevanja razlik v slabem vodenju tima glede na spol smo ugotovili, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($P = 0,322$). Med aritmetičnima sredinama ne obstaja statistično značilna razlika. Iz nje pa se da razbrati, da ženske nekoliko slabše vodijo tim. Naša raziskovalna hipoteza, ki pravi, da moški slabše vodijo tim, ni potrjena.

Tabela 8: Izid **t-preizkusa** preučevanja razlik v dobrem vodenju tima glede na starost

Faktor razlike	Število (n)	Aritmetična sredina (x)	Standardni odklon (s)	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
od 25 do 40 let	40	12,875	2,902	5,404	0,023	– 7,325	0,000
od 41 do 60 let	25	17,640	1,846				

Tabela 9: Izid **t-preizkusa** preučevanja razlik v slabem vodenju tima glede na starost

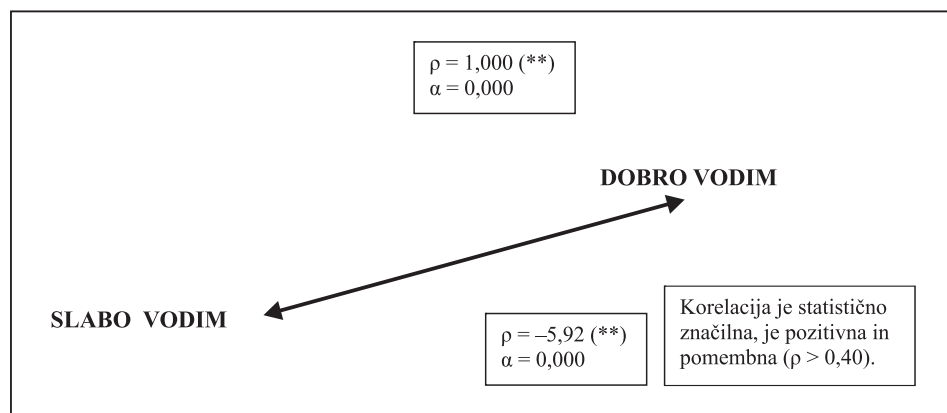
Faktor razlike	Število (n)	Aritmetična sredina (x)	Standardni odklon (s)	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
od 25 do 40 let	40	13,725	3,21	1,850	0,179	4,870	0,000
od 41 do 60 let	25	10,040	2,52				

Iz izida **t-preizkusa** preučevanja razlik v dobrem vodenju tima glede na starost smo ugotovili, da predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ($P = 0,023 < 0,05$). Med aritmetičnima sredinama ne obstaja statistično značilna razlika. Kljub temu da lahko iz aritmetičnih sredin sklepamo, da anketiranci, stari od 41 do 60 let, na splošno nekoliko bolje vodijo tim, je naša raziskovalna hipoteza potrjena. Menimo, da anketiranci, stari od 41 do 60 let, nekoliko bolje vodijo tim, ker imajo več izkušenj.

Predpostavka o homogenosti varianc v slabem vodenju tima glede na starost je upravičena ($P = 0,179$). Med aritmetičnima sredinama ne obstaja statistično značilna razlika. Kljub temu da lahko iz aritmetičnih sredin sklepamo, da anketiranci, stari od 25 do 40 let, na splošno nekoliko slabše vodijo tim, je naša raziskovalna hipoteza H2.2 potrjena. Menimo, da je bil takšen izid pričakovan, saj imajo mlajši manj izkušenj z vodenjem.

Analiza povezanosti

Tabela 10: **Spearmanov koeficient korelacije** (DOBRO VODIM TIM, SLABO VODIM TIM)



Statistično značilna korelacija se pojavlja med obema spremenljivkama, koeficient korelacije je povsod statistično značilen.

Sklep

Iz raziskave je razvidno, da predstavnice ženskega spola na splošno nekoliko slabše vodijo tim. Predvidevamo, da je to zato, ker so moški bolj karizmatični, boljši upravljalci in zato lahko tudi bolje vodijo tim; sicer pa tudi drugače na vodilnih mestih podjetij in raznih organizacij opazimo moške. Pri preučevanju razlik glede na starost smo ugotovili, da anketiranci, stari od 41 do 60 let, na splošno nekoliko bolje vodijo tim. Menimo, da je to zato, ker imajo več izkušenj.

Menimo, da bi se na tem področju dalo še veliko raziskovati, kajti izkazalo se je, da z računanjem po večini nismo nikjer odkrili statistično značilnih razlik.

LITERATURA

- Adair, J. (1986). *Effective Teambuilding*. Goewr Publishing Ltd.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti dobre šole*. Maribor: GZP Mariborski tisk.
- Cross, N. (1999). *Observations of Teamwork and Social Processes in Design*. Design Discipline, Faculty on the Open University.
- Kemp, R. in Nathan, M. (1989). *Middle Management in Schools*. Basil Blackwell Ltd.
- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (1999). Nujno se je sistematično usposablјati: Timsko delo. *Šolski razgledi*, 50 (17), 6.
- Polak, A. (2004). Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (3), 46–50.
- Polak, A. (2004). Timsko delo se začnјa pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (4), 6.
- <http://www.teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.html>, pridoblјeno 30. 8. 2009.
- <http://www.Innovativeteambuilding.co.uk/pages/articles/characteristics.htm>), pridoblјeno 13. 9. 2009.
- [http://ezinearticles.com/?Characteristics-of-a-Good-Team-\(Part-I\)&id=2172717](http://ezinearticles.com/?Characteristics-of-a-Good-Team-(Part-I)&id=2172717)), pridoblјeno 13. 9. 2009.
- <http://www.Teambuildinginformation.com/characteristics-of-a-good-team.html>), pridoblјeno 13. 9. 2009.
- <http://www.buzzle.com/articles/characteristics-of-a-good-team.html>, pridoblјeno 13. 9. 2009.

Elektronski naslov: : logar.vesna@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 30. 8. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 7. 10. 2009.

Viktorija Fartelj
Dr. Vlasta Hus

Primerjava slovenskega učbeniškega kompleta za učni predmet družba z avstrijskim učbeniškim kompletom za učni predmet geografija in gospodarstvo

Kratki znanstveni članek

UDK: 373.3.016(497.4:436):913

POVZETEK

Namen raziskave je bil ugotavljanje pestrosti ponudbe učbeniških kompletov in celovitosti učbeniških kompletov za učni predmet družba v petem razredu devetletne osnovne šole v Sloveniji in za učni predmet geografija in gospodarstvo v prvem razredu glavne šole oziroma za peto izobraževalno stopnjo splošne šolske obveznosti v Avstriji ter primerjanje slovenskega učbeniškega kompleta z avstrijskim učbeniškim kompletom po določenih kriterijih. V raziskavo so bili zajeti slovenski učbeniški kompleti za družbo v petem razredu in avstrijski učbeniški kompleti za učni predmet geografija in gospodarstvo na peti stopnji splošne šolske obveznosti. Raziskava je pokazala, da je večja pestrost ponudbe učbeniških kompletov za omenjena učna predmeta v Avstriji. Celovitost pa je večja pri slovenskih učbeniških kompletih. Primerjava slovenskega in avstrijskega učbeniškega kompleta kaže, da obstajajo razlike v usklajenosti ciljev učbeniškega kompleta s cilji nacionalnega učnega načrta in med sestavnimi deli posameznih učnih gradiv. Na drugi strani obstajajo podobnosti med učbeniškim kompletoma, kot so spodbujanje aktivnega učenja in poučevanja, spodbujanje medpredmetnih povezav in podobne izvenbesedilne karakteristike.

Ključne besede: družba, geografija in gospodarstvo, slovenski učbeniški komplet, avstrijski učbeniški komplet

Comparison of Slovene textbooks for the subject "society" and Austrian textbooks for the subject "geography and economics"

Short scientific article

UDK: 373.3.016(497.4:436):913

ABSTRACT

The purpose of this research was to find out the variety and complexity of textbooks for the subjects "society" in the fifth class of the nine-year elementary school system in Slovenia and "geography and economics" in the first class of the fifth edu-

cational stage of the general obligatory school in Austria. A comparison between Slovene and Austrian textbooks, according to defined criteria, was also carried out. The research included Slovene textbooks for the subject "society" for the fifth class and Austrian textbooks for the subject "geography and economics" for the fifth stage of the general obligatory school. The research revealed that there is a greater variety in textbooks that are offered in Austria for the subjects mentioned above, but there is a greater complexity in the Slovene textbooks. The comparison of Slovene and Austrian textbooks shows some differences in the aims defined in the textbooks and the aims of the national curriculum and differences among the individual teaching aids that are provided with the textbooks. These textbooks also show some similarities, such as the stimulation of active learning and teaching and the stimulation of connecting different subjects and images that are outside the usual characteristics of these types of textbooks.

Key words: society, geography and economics, Slovene textbooks, Austrian textbooks

Uvod

Družboslovno znanje in izobraževanje bi morala pridobivati na pomenu, kajti mlademu, nenehno razvijajočemu se človeku lahko družboslovna znanja pojasnjujejo vedno bolj kompleksna družbena dogajanja v globaliziranem svetu, prispevajo k rasti osebnosti, pospešujejo razumevanje, strpnost in solidarnost med ljudmi, meni Židanova (2004).

Usvajanje kakovostnih družboslovnih znanj v šolah je delno odvisno tudi od kakovosti učbeniških kompletov, ki jih uporabljajo učitelji in učenci. Učbeniški komplet je sestavljen iz učbenika,¹ delovnega zvezka,² priročnika za učitelje³ in učnega sredstva⁴ (Ivanuš Grmek, 2003; Hus in Čagran, 2008).

Številne raziskave, ki so bile opravljene na področju učbeniških kompletov (Bizjak, 2001; Herman, 2002; Ivanuš Grmek in Bizjak, 2002; Ivanuš Grmek, 2003; Zrim, 2003; Fartelj, 2006; Hus in Čagran, 2008), kažejo na podobnosti in razlike med učbeniški kompleti v prvi in drugi triadi, in sicer v celovitosti učbeniških kompletov, pestrosti ponudbe, estetski oblikovanosti, skladnosti učnih ciljev z nacionalnimi učnimi načrti, medpredmetnih povezavah itd.

Da bi si pridobili še bolj jasen pogled na obstoj razlik in podobnosti med učbeniški kompleti, smo opravili raziskavo med slovenskimi učbeniški kom-

1 Učbenik je osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oziroma katalogu znanja (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2006).

2 Delovni zvezek je učno gradivo, ki dopolnjuje učbenik in udeležencem izobraževanja omogoča, da znanje uporabijo v različnih vsebinskih zvezah in situacijah (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2002).

3 Priročnik je knjiga, ki naj bi jo učitelj uporabljal kot strokovno pomoč pri delu (Ivanuš Grmek, 2003).

4 Učna sredstva so opredeljena kot dopolnilo obveznega učnega gradiva in so neobvezna (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2000).

pleti za učni predmet družba⁵ ter avstrijskimi za učni predmet geografija in gospodarstvo za peto izobraževalno stopnjo. Iskali smo odgovore na vprašanja o celovitosti in pestrosti ponudbe učbeniških kompletov ter podrobneje pregledali dva učbeniška kompleta, slovenskega in avstrijskega.

Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskali smo učbeniške komplete za učni predmet družba v petem razredu slovenskih osnovnih šol ter za učni predmet geografija in gospodarstvo za peto izobraževalno stopnjo avstrijskih glavnih šol. Preučevali smo:

- ponudbo in celovitost učbeniških kompletov,
- primerjavo dveh izbranih učbeniških kompletov, kjer smo ugotavljali usklajenost ciljev učbeniških kompletov z učnimi načrti, sestavne dele posameznih gradiv učbeniškega kompleta, besedilne karakteristike, izvenbesedilne karakteristike, pestrost nalog in medpredmetne povezave.

Pri tem so nas zanimale razlike med slovenskimi in avstrijskimi učbeniški kompleti.

Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

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

Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec predstavljajo učbeniški kompleti za učni predmet družba za 5. razred devetletne osnovne šole v Sloveniji, ki jih je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje za šolsko leto 2008/09, ter učbeniški kompleti za učni predmet geografija in gospodarstvo za peto izobraževalno stopnjo splošne šolske obveznosti v Avstriji, ki jih je potrdilo Zvezno ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo v Avstriji za šolsko leto 2008/09.

Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v letu 2009. Pregledali smo spletne strani založb, ki ponujajo gradiva, ter preučili pestrost ponudbe in celovitost učbeniških kompletov. V drugem delu raziskave smo natančno pregledali in primerjali izbrani slovenski in

5 Družba je učni predmet, kjer je poudarek na spoznavanju razmerja med posameznikom, družbo in okoljem, kjer gradimo na procesnem doživljanju in vrednotenju okolja. Družba se v okviru devetletne osnovne šole izvaja v četrtem in petem razredu (Bogataj idr., 1998).

avstrijski učbeniški komplet. Pri tem smo uporabili delno spremenjene kriterije, ki so bili že uporabljeni v raziskavi o učbeniških kompletih v petem razredu devetletnih osnovnih šol (Fartelj, 2006).

Postopek obdelave podatkov

Opravili smo kvantitativno analizo vseh učbeniških kompletov za učni predmet družba ter učni predmet geografija in gospodarstvo, da bi ugotovili pestrost ponudbe in celovitost učbeniških kompletov. Podatke o pestrosti smo prikazali z navedbo absolutnih (f) in odstotnih frekvenc ($f\%$). V drugem delu raziskave smo opravili kvalitativno analizo.

Rezultati in interpretacija

Najprej nas je zanimalo, v kateri državi je večja pestrost ponudbe učbeniških kompletov za primerjana predmeta.

Preglednica 1: Državi in število učbeniških kompletov za učna predmeta družba za 5. razred v Sloveniji ter za geografijo in gospodarstvo v 1. razredu glavne šole oz. na peti izobraževalni stopnji splošne šolske obveznosti v Avstriji (f , $f\%$)

	Država	Število učbeniških kompletov	
		f	$f\%$
	Slovenija	5	31,2
	Avstrija	11	68,8
Skupaj		16	100

Rezultati pestrosti ponudbe učbeniških kompletov kažejo, da je ponudba učbeniških kompletov za primerjana učna predmeta večja v Avstriji kot v Sloveniji, saj ponudba slovenskih založb predstavlja le 31,2 % celotne ponudbe učbeniških kompletov za učni predmet družba ter učni predmet geografija in gospodarstvo.

Raziskava o celovitosti učbeniških kompletov nam kaže, da je večina učbeniških kompletov necelovitih (preglednica 2). Celovita sta le dva slovenska učbeniška kompleta: Družba 5 (DZS) ter Družba in jaz 2 (Modrijan). Noben avstrijski učbeniški komplet ni celovit. Večina avstrijskih učbeniških kompletov je sestavljenih iz dveh gradiv, in sicer učbenika in priročnika. Avstrijski učbeniški kompleti ne vsebujejo delovnih zvezkov v taki obliki kot slovenski, ampak imajo izdelane računalniške programe, do katerih imajo dostop učenci z naročilom šole pri knjigarnah, s katerimi imajo sklenjene pogodbe za tekoče šolsko leto (Kovač, 2005).

Preglednica 2: Sestavni deli učbeniških kompletov za družbo v petem razredu devetletne osnovne šole v Sloveniji in v prvem razredu glavne šole oz. na peti izobraževalni stopnji glede na državo

	Učbeniški kompleti	Učbenik	Delovni zvezek	Priročnik	Učno sredstvo
Slovenski učbeniški kompleti	DRUŽBA 5, DRUŽBA IN JAZ 2	X	X	X	X
	DRUŽBA ZA PETOŠOLC(K)E	X	X	–	–
	DRUŽBA 5 – JAZ, TI, MI VSI; Z DRUŽBO V DRUŽBO 5	X	X	X	–
Avstrijski učbeniški kompleti	DURCHBLICK 1; PANORAMA.AT; GEO-LINK 1; WELTREISE 1	X	–	X	X
	GANZ KLAR: GEORAFIE 1	X	–	–	X
	GEO FENSTER 1; GW-MODULE 1; HORIZONTE 1 PLUS; HÖLZEL – GW 1; DER MENSCH IN RAUM UND WIRTSCHAFT 1; WELTBILDER 1	X	–	X	–

Legenda: X – učno gradivo posameznega učnega kompleta oziroma samostojno učno gradivo

Drugi del raziskave razkriva bolj poglobljeno primerjavo izbranega slovenskega učbeniškega kompleta za družbo v petem razredu devetletne osnovne šole ter avstrijskega učbeniškega kompleta za geografijo in gospodarstvo na peti izobraževalni stopnji.

Slovenski učbeniški komplet zajema cilje nacionalnega učnega načrta, kažejo pa se tudi dodatni učni cilji. Cilji v avstrijskem učbeniškem kompletu se popolnoma pokrivajo s cilji v nacionalnem učnem načrtu. Avstrijski nacionalni učni načrt zajema le splošne cilje in jih kot take učbeniški komplet z lahkoto pokriva.

Pregledani so bili sestavni deli posameznih gradiv v učbeniškem kompletu. Učbenik v slovenskem učbeniškem kompletu je sestavljen iz notranje naslovne strani, strani z osnovnimi podatki, vsebinskega kazala, napotkov o branju učbenika ter vsebinskega dela. Tudi delovni zvezek in atlas imata podobno sestavo. Priročnik ima dodan le predgovor in časovno razporeditev tem. Učbenik avstrijskega učbeniškega kompleta je podoben slovenskemu, vendar ima dodano kazalo manj znanih ali neznanih besed, seznam slik in grafik. Priročnik je podoben slovenskemu, le da ima vstavljen izpis iz učnega načrta.

Besedilne karakteristike slovenskega in avstrijskega učbenika so si podobne. Učbenik je sestavljen iz osnovnega, pojasnjevalnega in dopolnilnega besedila. Aktivnost učenca je ob slovenskem učbeniku omejena le na branje besedila, z razliko od avstrijskega, ki vsebuje naloge za utrjevanje znanja. O tej situaciji v slovenskih učbenikih za družbo poročata tudi Umek in Cimeša (2008), ki pravita, da imajo učbeniki za družbo še vedno predvsem vlogo prenašanja didaktično preoblikovanih znanj družboslovnih znanosti.

Izvenbesedilne karakteristike slovenskega in avstrijskega učbeniškega kompleta so si podobne. Ilustrativni material, kot so zemljevidi, slike, fotografije, risbe, shematski prikazi, služi za dopolnjevanje in pojasnjevanje osnovnega besedila, ponekod celo zamenjuje osnovno besedilo. Razlika med njima je v sistemu znakov za orientacijo, ki jo ima avstrijski učbeniški komplet.

Tako slovenski kot avstrijski učbeniški komplet s pestro ponudbo različnih nalog spodbujata k aktivni obliki poučevanja in učenja – slovenski učbeniški komplet z nalogami v delovnem zvezku, avstrijski pa z nalogami v učbeniku in z računalniškim programom. Kobal (1989) o aktivni obliki učenja pravi, da moramo pouk oblikovati in načrtovati tako, da so učenci pri iskanju znanja aktivni, da novo znanje pridobijo na podlagi pozitivnih izkušenj iz vsakdanjega življenja in ga doživljajsko sprejmejo, kar velja tudi za učbeniške komplete.

Oba učbeniška kompleta spodbujata medpredmetne povezave; v avstrijskem učbeniškem kompletu so povezave označene, medtem ko v slovenskem ni izrecno zapisanih povezav.

Sklep

Pregled pestrosti ponudbe učbeniških kompletov za primerjana predmeta kaže, da je ponudba večja v Avstriji. Razloge za večjo ponudbo lahko iščemo v velikosti in razvitosti Avstrije. Od vseh pregledanih učbeniških kompletov sta celovita le dva slovenska učbeniška kompleta; ta rezultat potrjuje tudi druga raziskava (Fartelj, 2006). Pri primerjavi slovenskega in avstrijskega učbeniškega kompleta smo ugotovili, da je usklajenost nacionalnih učnih ciljev večja v avstrijskem učbeniškem kompletu, saj avstrijski učni načrt vsebuje le splošne cilje in ne operativnih, zato ne vidimo večjega razhajanja. Pri sestavnih delih posameznih gradiv smo ugotovili nekatere razlike, vendar se med seboj kaj dosti ne razlikujejo. Tako besedilne kot izvenbesedilne karakteristike učbeniških kompletov so si podobne, kar kaže na to, da so gradiva v osnovi enako zasnovana in sestavljena. Oba učbeniška kompleta spodbujata aktivno učenje in poučevanje, kar se ujema s sodobnimi načeli poučevanja in učenja. Prav tako oba učbeniška kompleta vzpostavljata medpredmetne povezave, kar je usklajeno s celostnim dojetjem stvarnosti. Med slovenskim in avstrijskim učbeniškim kompletom obstajajo torej razlike in podobnosti. Pozitivne karakteristike avstrijskega učbeniškega kompleta, ki bi jih lahko uporabili v slovenskem učbeniškem kompletu, so: naloge za utrjevanje, znakovni sistem kot sredstvo orientacije po gradivu, rešitve nalog in predlogi tabelskih slik v priročniku za učitelje. Poleg tega bi bilo tudi smiselno razmisliti o uvajanju in razvijanju računalniških programov za utrjevanje znanja, glede na množično razširjenost računalnikov po evropskih domovih in šolah, kar potrjuje raziskava PISA (2003).

LITERATURA

- Bizjak, I. (2001). *Učbeniki v prvem razredu devetletne osnovne šole*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
- Bogataj, J. idr. (1998). *Učni načrt družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2008). Pridobljeno 31. 3. 2009, s http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf.
- Fartelj, V. (2006). *Učbeniški kompleti v petem razredu devetletne osnovne šole*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Herzog, B. (2004). *Z različnimi učbeniški kompleti skozi 4. razred devetletne osnovne šole*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Hus, V. in Čagran, B. (2008). Didaktične značilnosti učbeniških kompletov za pouk spoznavanja okolja po oceni učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 59 (4), 70–84.
- Ivanuš Grmek, M. in Bizjak, I. (2002). Učbeniški kompleti v prvem razredu devetletne osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 17 (1), 102–108.
- Ivanuš Grmek, M. (2003). Učbeniški kompleti v prvem triletju devetletne osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 54 (5), 74–89.
- Kobal, E. (1989). *Raziskovanje je odkrivanje novega znanja*. Ljubljana: DZS.
- Kovač, M. (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- PISA. (2003). Razlike v uporabi računalnikov med dečki in deklicami v Evropi. V *Spol in uporaba računalnikov*. Pridobljeno 5. 10. 2009, <http://hrast.pef.uni-lj.si/~joze/seminarji/seminrs/0506/SPOL%20IN%20UPORABA%20RACUNALNIKOV.pdf>.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. (2000). Pridobljeno 28. 12. 2008, s http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/prav_potr_ucben-slo-svn-t04.pdf.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. (2002). Pridobljeno 28. 12. 2008, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200281&stevilka=3969>.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. (2006). Pridobljeno 30. 3. 2009, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200657&stevilka=2380>.
- Umek, M. in Cimeša, D. (2008). Ali učbeniki za družbo spodbujajo sodoben pouk. V M. Udovič, M. Cotič in M. Cencič (ur.), *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 225–238). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Zrim, L. (2003). *Z različnimi učbeniški kompleti skozi 3. razred devetletne osnovne šole*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Židan, A. (2004). *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Elektronski naslov: viktorija_fartelj@siol.net
vlasta.hus@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 24. 4. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 15. 10. 2009.

*Iztok Lačen
Dr. Samo Fošnarič*

Vpliv izkustva ob živih živalih v razredu na učenčevo poznavanje živali in njihovih lastnosti

Kratki znanstveni članek
udk: 373.3:592/599

Povzetek

Pri spoznavanju okolja učitelji pogosto izhajajo iz dejstva, da je narava najboljši vir informacij. Zato se še posebej pri vsebinah, povezanih z živimi bitji, pogosto odločajo za opazovanje in tudi gojenje živih živali v učilnici. V današnjem času je bilo narejenih veliko raziskav, ki kažejo pozitiven vpliv prisotnosti živih živali na otroke. Prav zato nas je v naši raziskavi še posebej zanimalo, ali žive živali v razredu dejansko vplivajo na boljše učenčevo poznavanje teh živali in njihovih lastnosti. Tako smo izvedli raziskavo, v kateri je sodelovalo 110 učencev. V samem eksperimentu dela z živimi živalmi je bilo vključenih 68 učencev. Znanje učencev smo preverjali s posebnimi vprašalniki v dveh fazah: pred izvedbo dela z živalmi in po njej. Rezultati raziskave so pokazali in hkrati tudi potrdili že znana dejstva, da se učenci ob prisotnosti živih živali v razredu naučijo več o njihovih lastnostih kot pa tisti učenci, ki takšnega stika niso imeli.

Ključne besede: poučevanje, znanje, žive živali, 4. razred

Experiencing live animals in the classroom and their influence on pupils' knowledge of animals

Short scientific article
udk: 373.3:592/599

Summary

When studying the environment, teachers are often conscious of the fact that nature is the best source of obtaining information. With this in mind, teachers often decide to observe live animals by bringing them or keeping them in the classroom, particularly for classes that concern living beings. Lately, a lot of research has been done on this topic and it has shown that these animals have a positive influence on children. For this reason our research deals with the question of whether the presence of live animals in the classroom really enhances knowledge about these animals. In order to study this we carried out research on 110 primary school children. 68 of these children were included in experiments that involved working with live animals. We determined the amount of knowledge these students received by pre-

paring special questionnaires that were filled out in two phases: before and after contact with the live animals. The results our research show and confirm that the students who work with live animals in the classroom learn more than students who have had no such experience, which is in accordance with the known facts concerning this topic.

Key words: teaching, knowledge, live animals, 4th grade class

Uvod

Eden izmed zelo pomembnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v slovenskih učnih načrtih je razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995). Iz standardov znanj, ki so opredeljeni v učnih načrtih naravoslovnih predmetov (spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, naravoslovje in biologija), je razvidno, da naj bi učenci z znanjem o biologiji živali razvili tudi pozitiven odnos do živali.

Človekov odnos do narave pa je običajno veliko več kot samo znanje in poznavanje živali, rastlin in drugih organizmov. Raziskovanje odnosa med človekom in naravo se kaže v posameznikovih odzivih na okolje in v kulturi razumevanja narave. Na eni strani lahko naš odnos do narave razumemo kot nujno sobivanje z živalmi in ostalo naravo, po drugi strani pa še naprej razvijamo nove tehnologije, ki zmanjšujejo našo odvisnost od narave. Ta paradoksalnost pa povzroča, da delamo razlike med živalmi, ki jih je dopustno ubijati in jesti, ter tistimi, ki so postale del našega družabnega okolja (Serpell, 1991).

Da bi se takšen odnos spremenil in da bi postali bolj spoštljivi in prijazni do narave in predvsem živih bitij v njej, pa je potrebna prava vzgoja že v otroštvu – doma, v vrtcu in šoli. Otroci se spoštljivih odnosov najlažje učijo ob konkretnih situacijah, kajti otroške predstave o živem svetu izhajajo iz osebnih izkušenj in se oblikujejo v izmenjavi mnenj z vrstniki, prijatelji in odraslimi (Krnel, 2005).

Ker pa otroci do 11. leta starosti še niso zmožni abstraktnega mišljenja (Piaget, v Labinowicz, 1989), moramo izhajati iz konkretnega: otroci morajo stvari videti, slišati, otipati, skratka zaznati z vsemi čutili.

Pri vseh elementih spoznavanja narave je narava najboljši vir informacij. Neposredno v naravi otrok doživi in spozna naravno okolje z vso raznolikostjo in prepletenostjo ter nazadnje začuti tudi vpliv človeka na to okolje (Vrščaj, 2000).

Odnos do naravoslovja se že dolgo preučuje kot pomemben dejavnik pri pouku naravoslovja. Strokovnjaki ugotavljajo, da odnos do naravoslovja pogojuje izbor nadaljnega izobraževanja (Farenga in Joyce, 1998), motivacijo za študij naravoslovja (Slate in Jones, 1998), učno uspešnost pri naravoslovju (Mattern, 2000; Papanastasiou in Zembylas, 2002) ter splošni odnos do šole (Jarvis in Pell, 2002). Rečemo lahko, da ima izboljševanje učenčevega odnosa do naravoslovja veliko pozitivnih rezultatov (Sorge, 2008).

Najbrž se vsi strinjamo, da se otroci največ naučijo ob konkretnem doživljanju narave in ob neposrednih izkušnjah z njo. Toda stroka je nekoliko manj enotna glede dela in učenja s pomočjo živih živali v učilnici.

Opazovanje in gojenje živih živali v učilnici omogoča, da otrok z izkušnjami in doživetjem spoznava, primerja in posplošuje lastnosti živih bitij ne le po zunanji obliki in zgradbi, temveč živali doživlja zares kot živa bitja, ki čutijo in se sporazumevajo, se hranijo, izločajo in dihaajo, se razmnožujejo, rojevajo, rastejo, se starajo in poginejo. Hkrati omogoča in spodbuja spoznavanje naravnega okolja živali, povezanosti živali z okoljem in kritično razmišljanje o dogajanju v naravi (Vrščaj, 2000).

Nelson Baker (1987) pravi, da je motiviranje učencev, da bi se učili o živalih brez uporabe učnih metod, ki jih razumemo kot nehumane (kot je uporaba živih živali v razredu), težka dilema za mnoge učitelje. Vodilo ameriškega društva za humanost je, da mora učitelj imeti jasno zapisane izobraževalne cilje za uporabo živih živali v razredu, ki naj bodo uporabljene le, ko teh ciljev ni mogoče uresničiti z uporabo drugih poučnih metod in materialov.

Leta 2000 je The Folsom Children's Zoo v Lincolnu, Nebraska, v zimskih mesecih začel s programom nameščanja živali v razrede. Živalski vrt je vsako leto zaprt od 16. oktobra do 14. aprila. V tem času so živali nastanjene v živalskem vrtu, toda nedostopne za občinstvo. Namen programa "Naš zoo prihaja k tebi" (Wickless idr., 2003) je bil, učencem v šolah omogočiti dostop do živali v zimskih mesecih. Program je strukturiran zelo visoko in z veliko pozornosti do umeščanja živali. Rezultati so pokazali, da so učenci v tem času bili bolj osredotočeni na učne cilje kot na doseganje boljšega uspeha. Tako so pokazali povečano rabo znanstvenega besedišča, opazovalnih podatkov in znanstvenih dejstev (Trainin, Wilson, Wickless in Brooks, 2005).

Metode

Namen raziskave in metodologija

V raziskavi smo želeli ugotoviti:

- poznavanje vrtnega polža in njegovih lastnosti,
- vpliv žive živali v razredu na zanimanje in spoznavanje novih dejstev o tej živali.

Pri obeh omenjenih vidikih raziskovalnega problema bomo preverjali obstoj razlik glede na začetno stanje (stanje pred izvedbo eksperimenta) in končno stanje (stanje po izvedbi eksperimenta).

Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno statistiko, parametrični preizkus enofaktorske analize kovariance in neparametrični preizkus hipoteze neodvisnosti (χ^2 -preizkus).

Opredelitev vzorca

V raziskavi je sodelovalo 110 učencev, eksperiment pa je temeljil na priložnostnem (neslučajnostnem) vzorcu 68 učencev. Sodelovalo je 33 učencev 4. razredov Osnovne šole I Murska Sobota (48,5 %) in 35 učencev Osnovne šole III Murska Sobota (51,5 %). Raziskava je potekala v mesecu maju v šolskem letu 2008/09. V raziskavo smo vključili tudi dva oddelka 4. razredov Osnovne šole II Murska Sobota (42 učencev), ki pa niso bili vključeni v eksperiment, saj smo pri teh učencih želeli le preveriti, koliko so učenci samoiniciativni in vedoželjni, če jim ni dodeljena nobena naloga in jih učitelj ne motivira za delo. Rezultati te skupine so prikazani zgolj informativno in ne vplivajo na rezultate eksperimenta.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili z reševanjem anketnih vprašalnikov pred izvedbo in po izvedbi eksperimenta na Osnovni šoli I Murska Sobota in Osnovni šoli III Murska Sobota.

Pred izvedbo eksperimenta smo natančno preučili izbiro živali, ki jo lahko vključimo v eksperiment, in sestavili vprašalnik o lastnostih te živali. Ob izbiri živali je bilo potrebno paziti, da žival ni nevarna, da ne povzroča alergij in da je skrb za žival dokaj nezahtevna. Na podlagi teh dejavnikov smo se odločili za vrtnega polža, ki je otrokom dokaj znana žival, vendar ne toliko, da bi poznali vse njegove lastnosti. Izbira vrtnega polža se je med izvajanjem eksperimenta izkazala kot dobra izbira, saj so ga otroci dobro sprejeli in z navdušenjem opazovali.

Pred izvedbo eksperimenta smo otrokom razdelili vprašalnik, ki so ga izpolnili. Učiteljicama v kontrolni skupini smo naročili, naj v času dveh tednov obravnavata vrtnega polža v obliki klasičnega pouka. Za izvajanje pouka smo dovolili uporabo vseh učnih metod dela, prepovedana je bila le demonstracija žive živali pri pouku. Učiteljicama v eksperimentalni skupini pa smo prinesli terarij s polžem in jima naročili, naj otroci zanj skrbijo, se ob njem učijo, se ga dotaknejo in naj bodo v stiku z njim. Učiteljici smo prosili, naj tako kot v kontrolni skupini obravnavata polža z uporabo vseh učnih metod ob demonstraciji žive živali pri pouku. V skupini, ki je nismo vključili v eksperiment, pa smo opravili zgolj anketiranje in učiteljici prosili, naj ne razlagata in ne poučujeta vsebin o vrtnem polžu, ker nas je zanimalo, ali so otroci toliko samoiniciativni, da bodo sami poiskali odgovore na vprašanja, ki jih ob prvem reševanju vprašalnika niso znali rešiti.

Postopki obdelave podatkov

Za obdelavo podatkov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko za skupno število točk, doseženih s pravilnimi odgovori na vprašanja ob začetnem in končnem stanju (MIN, MAX, $\bar{x}$, s), enofaktorsko analizo kovariance preučevanja razlik v aritmetični sredini doseženih točk ob končnem stanju glede na skupine ob izenačitvi skupin ob začetnem stanju in neparametrični preizkus hipoteze neodvisnosti (χ^2 -preizkus) za posamezna vprašanja ob začetnem in končnem stanju.

Rezultati

Poznavanje vrtnega polža in njegovih lastnosti pred izvedbo eksperimenta (začetno stanje) in po izvedbi eksperimenta (končno stanje)

Splošni rezultat preverjanja

Tabela 1: Aritmetična sredina ($\bar{x}$), standardni odklon (s), najmanjša (MIN) in največja (MAX) vrednost doseženih točk pri preizkusu v začetnem in končnem stanju

		N	$\bar{x}$	s	MIN	MAX
začetno stanje	skupina, ki ni vključena v eksperiment	42	6,24	1,445	4	9
	kontr«olna skupina	35	7,00	1,306	4	9
	eksperimentalna skupina	33	7,15	1,503	5	10
	skupaj	110	6,75	1,466	4	10
končno stanje	skupina, ki ni vključena v eksperiment	42	6,62	1,529	3	10
	kontrolna skupina	35	9,11	2,083	4	13
	eksperimentalna skupina	33	10,09	1,508	8	13
	skupaj	110	8,53	2,298	3	13

Iz podatkov v tabeli lahko vidimo, da so bili učenci v obeh skupinah (eksperimentalna in kontrolna skupina) pred izvedbo na skoraj enaki ravni predznanja: učenci v kontrolni skupini so v začetnem stanju dosegli povprečno 7,00 točke, v eksperimentalni skupini pa 7,15 točke. Prav tako pa je iz podatkov razvidna razlika med skupinama, vključenima v eksperiment v končnem stanju, ki govori v prid eksperimentalni skupini, ki je dosegla povprečno 10,09 točke, kontrolna skupina pa 9,11 točke.

V tabeli pa so zajeti tudi podatki skupine, ki ni bila vključena v eksperiment. V tej skupini smo preverjali pripravljenost učencev, da sami poiščejo odgovore na vprašanja, ki jih ob prvem reševanju vprašalnika niso znali. Tovrstna samoiniciativnost se je izkazala le pri nekaj učencih. Učenci so tako povprečno v začetnem stanju dosegli 6,24 točke, v končnem pa povprečno 6,62 točke. Razlika torej kaže, da učenci v tej skupini niso pokazali posebnega zanimanja za samoiniciativno učenje in interesa za spoznavanje lastnosti vrtnega polža.

Tabela 2: Izid enofaktorske analize kovariance preučevanja razlik v aritmetični sredini doseženih točk glede na skupine ob izenačitvi skupin v začetnem stanju

faktor razlike		$\bar{x}$ (začetno stanje)	$\bar{x}$ (končno stanje)	s (končno stanje)	preizkus homogenosti varianc		preizkus homogenosti regresijskih koeficientov		preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P	F	P
skupina	KS*	7,00	9,11	2,083	2,465	0,121	1,537	0,220	4,582	0,036
	ES*	7,15	10,09	1,508						

* KS – kontrolna skupina, ES – eksperimentalna skupina

Upravičeni sta predpostavki o homogenosti varianc ($P = 0,121$) in homogenosti regresijskih koeficientov ($P = 0,220$). Splošni F-test kaže, da je med prilagojenima aritmetičnima sredinama statistično značilna razlika ($F = 4,582$, $P = 0,036$). Rezultat enofaktorske analize kovariance nam pravi, da so učenci iz eksperimentalne skupine ob končnem stanju v povprečju dosegali boljše rezultate ($\bar{x} = 10,09$ točke) kot učenci iz kontrolne skupine ($\bar{x} = 9,11$ točke). Prisotnost žive živali v razredu je torej pozitivno vplivala na učenje o njenih lastnostih.

Naloga 1: Risanje in barvanje polža po spominu v začetnem stanju in po izkustvu v končnem stanju

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotek ($f\%$) učencev, ki znajo pravilno narisati vrtnega polža, glede na skupino v začetnem in končnem stanju ter izid χ^2 -preizkusa

			slika polža (začetno stanje)				slika polža (končno stanje)			
			pravilno narisano	deloma pravilno narisano	narobe narisano	skupaj	pravilno narisano	deloma pravilno narisano	narobe narisano	skupaj
skupina	KS*	f	20	14	1	35	21	11	3	35
		f %	57,1 %	40,0 %	2,9 %	100 %	60,0 %	31,4 %	8,6 %	100 %
	ES*	f	20	12	1	33	27	6	0	33
		f %	60,6 %	36,4 %	3,0 %	100 %	81,8 %	18,2 %	0,0 %	100 %
	skupaj	f	40	26	2	68	48	17	3	68
		f %	58,8 %	38,2 %	2,9 %	100 %	70,6 %	25,0 %	4,4 %	100 %
χ^2 -preizkus			$\chi^2 = 0,095$, g = 2, P = 0,954				$\chi^2 = 6,345$, g = 2, P = 0,042			

* KS – kontrolna skupina; ES – eksperimentalna skupina

V začetnem stanju ni statistično značilne razlike med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine glede na pravilnost narisane slike vrtnega polža ($P = 0,954$). Učenci obeh skupin so večinoma pravilno narisali in pobarvali vrtnega polža. V končnem stanju pa obstaja statistično značilna razlika med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine glede na pravilnost narisane slike vrtnega polža ($P = 0,042$). Razlika

se kaže v prid učencem, ki so imeli vrtnega polža v razredu in so ga med eksperimentom opazovali. Tako so si boljše zapomnili njegovo obliko in barvo. Učenci v kontrolni skupini so ob klasični obliki pouka z uporabo učne metode demonstracije le nekajkrat videli vrtnega polža na fotografiji. Rezultat torej kaže, da je za pomnjenje oblike in barve živali boljša prisotnost žive živali v razredu kot pa demonstracija fotografije.

Naloga 2: Število polževih tipal

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) učencev, ki znajo odgovoriti, koliko parov tipal ima vrtni polž, glede na skupino v začetnem in končnem stanju ter izid χ^2 -preizkusa

			število parov tipal (začetno stanje)			število parov tipal (končno stanje)		
			narobe	pravilno	skupaj	narobe	pravilno	skupaj
skupina	KS*	f	23	12	35	14	21	35
		f %	65,7 %	34,3 %	100 %	40,0 %	60,0 %	100 %
	ES*	f	12	21	33	3	30	33
		f %	36,4 %	63,6 %	100 %	9,1 %	90,9 %	100 %
	skupaj	f	35	33	68	17	51	68
		f %	51,5 %	48,5 %	100 %	25,0 %	75,0 %	100 %
χ ² -preizkus			χ ² = 5,858, g = 1, P = 0,016			χ ² = 8,655, g = 1, P = 0,003		

* KS – kontrolna skupina, ES – eksperimentalna skupina

V začetnem in končnem stanju obstaja statistično značilna razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino glede na pravilnost odgovora o številu tipal ($P_{\text{zač. st.}} = 0,016$, $P_{\text{konč. st.}} = 0,003$). Razlika med začetnim in končnim stanjem se le še nekoliko poveča (za 1,9 % pri pravilnih odgovorih med KS v začetnem in končnem stanju ter ES v začetnem in končnem stanju). To kaže, da je v eksperimentalni skupini 1,9 % več učencev vedelo pravilni odgovor na vprašanje, koliko parov tipal ima vrtni polž, kot v kontrolni skupini.

Naloga 3: Poznavanje strgače in njene vloge

Tabela 5: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) učencev, ki znajo odgovoriti, kaj je strgača in čemu služi, glede na skupino v začetnem in končnem stanju ter izid χ^2 -preizkusa

			strgača in njena vloga (začetno stanje)			strgača in njena vloga (končno stanje)		
			narobe	pravilno	skupaj	narobe	pravilno	skupaj
skupina	KS*	f	33	2	35	14	21	35
		f %	94,3 %	5,7 %	100 %	40,0 %	60,0 %	100 %
	ES*	f	32	1	33	2	31	33
		f %	97,0 %	3,0 %	100 %	6,1 %	93,9 %	100 %
	skupaj	f	65	3	68	16	52	68
		f %	95,6 %	4,4 %	100 %	23,5 %	76,5 %	100 %
χ^2 -preizkus			$\chi^2 = 0,000$, g = 1, P = 1,000			$\chi^2 = 10,874$, g = 1, P = 0,001		

* KS – kontrolna skupina, ES – eksperimentalna skupina

Eno izmed težjih vprašanj v vprašalniku je bilo vprašanje o strgači in njeni vlogi. Učenci obeh skupin v začetnem stanju niso poznali odgovora, kar kaže, da ni statistično značilne razlike med skupinama glede na poznavanje strgače in njene vloge (*P* = 1,000). V končnem stanju pa je glede na poznavanje strgače in njene vloge statistično značilna razlika med kontrolno in eksperimentalno skupino (*P* = 0,001). Strgača je polžev organ v ustih za strganje hrane in je zato zelo redko vidna na fotografijah in slikah, ki jih učitelji uporabljajo kot demonstracijo, je pa lepo vidna, če polža opazujemo med prehranjevanjem. Ravno zato prihaja do razlike v končnem stanju med kontrolno in eksperimentalno skupino. Učenci v eksperimentalni skupini so imeli možnost, opazovati polža med prehranjevanjem, kako s pomočjo strgače strga hrano. Ker so to opazovali "v živo", so si tudi boljše zapomnili, kateri organ je strgača in čemu služi.

Naloga 4: Poznavanje zgradbe polževe hišice

Tabela 6: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) učencev, ki znajo povedati, iz katere snovi sestoji hišica vrtnega polža, glede na skupino v začetnem in končnem stanju ter izid χ^2 -preizkusa

			zgradba hišice (začetno stanje)			zgradba hišice (končno stanje)		
			narobe	pravilno	skupaj	narobe	pravilno	skupaj
skupina	KS*	f	34	1	35	17	18	35
		f %	97,1 %	2,9 %	100 %	48,6 %	51,4 %	100 %
	ES*	f	31	2	33	19	14	33
		f %	93,9 %	6,1 %	100 %	57,6 %	42,4 %	100 %
	skupaj	f	65	3	68	36	32	68
		f %	95,6 %	4,4 %	100 %	52,9 %	47,1 %	100 %
χ^2 -preizkus			$\chi^2 = 0,003$, g = 1, P = 0,958			$\chi^2 = 0,553$, g = 1, P = 0,457		

* KS – kontrolna skupina, ES – eksperimentalna skupina

Hišica vrtnega polža sestoji iz apnenca. Apnenec je beseda, ki je učencem v 4. razredu nova in tuja, na kar kaže število pravih odgovorov v obeh skupinah v začetnem stanju (4,4 %). Zato glede na poznavanje snovi, iz katere sestoji hišica vrtnega polža, med skupinama ni statistično značilne razlike ($P = 0,958$). In ker beseda apnenec nima nobene zveze z opazovanjem žive živali v razredu, se je besedo treba naučiti tako, da učiteljica razloži njen pomen. To pa je tudi vzrok, da ni statistično značilne razlike med skupinama niti v začetnem stanju ($P = 0,457$). Rezultat kaže, da se učenci novih, neznanih dejstev, ki jih ni mogoče usvojiti s pomočjo opazovanja, morajo naučiti. Zato v tem primeru živa žival v razredu ni pripomogla k boljšemu poznavanju snovi, iz katere sestoji hišica vrtnega polža.

Naloga 5: Poznavanje procesa razmnoževanja pri polžu

Tabela 7: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) učencev, ki znajo opisati proces razmnoževanja vrtnega polža, glede na skupino v začetnem in končnem stanju ter izid χ^2 -preizkusa

			razmnoževanje (začetno stanje)			razmnoževanje (končno stanje)		
			narobe	pravilno	skupaj	narobe	pravilno	skupaj
skupina	KS*	f	33	2	35	29	6	35
		f %	94,3 %	5,7 %	100 %	82,9 %	17,1 %	100 %
	ES*	f	28	5	33	15	18	33
		f %	84,8 %	15,2 %	100 %	45,5 %	54,5 %	100 %
	skupaj	f	61	7	68	44	24	68
		f %	89,7 %	10,3 %	100 %	64,7 %	35,3 %	100 %
χ ² -preizkus			χ ² = 0,776, g = 1, P = 0,378			χ ² = 10,405, g = 1, P = 0,001		

* KS – kontrolna skupina, ES – eksperimentalna skupina

V začetnem stanju glede na poznavanje procesa razmnoževanja vrtnega polža ni statistično značilne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino ($P = 0,378$). Je pa statistično značilna razlika med skupinama v končnem stanju ($P = 0,001$). Razliko med začetnim in končnim stanjem je težko pojasniti zgolj s prisotnostjo in opazovanjem žive živali v razredu. Morda lahko pojasnimo tako, da učenci ob opazovanju žive živali postavljajo več vprašanj in tako sprašujejo tudi o razmnoževanju te živali. Vsekakor pa bi razlika bila pojasnljiva, če bi se razmnoževanje zgodilo v času prisotnosti žive živali v razredu. V našem primeru se to ni zgodilo, zato bi razliko pripisali vlogi učiteljic. Učiteljici v eksperimentalni skupini sta najbrž pojasnili, kako se vrtni polž razmnožuje.

Zaključek

Večina strokovnjakov je mnenja, da kontakt z živimi živalmi krepi globlje poznavanje živali in spoštovanje do njih. Zaradi tega mnogo učnih načrtov za naravoslovje spodbuja stik z živalskimi primerki v razredu. Veliko učiteljev celo vodi svoje učence na ekskurzije v centre za naravo, živalske vrtove in akvarije z namenom, da bi učenci videli ali se dotaknili živih živali (Sherwood, Rallis in Stone, 1989).

Ali stik pripomore k učenju, pa ni dovolj dobro dokumentirano. Zato smo se odločili, da naredimo raziskavo na tem področju. Rezultati raziskave so pokazali pozitivne učinke žive živali v razredu na učenčevo dožemanje in spoznavanje lastnosti te živali. Podobne rezultate so pokazale tudi nekatere druge raziskave. Sherwood, Rallis in Stone (1989) ugotavljajo, da so ob uporabi živih živali v razredu pozitivne spremembe pri odnosu učencev do živali. Saunders in Young (1985) sta ugotovila, da prisotnost živih živali v razredu spodbuja nivo zanimanja in radovednosti, ki potem vpliva na odnos do živali in na učne dosežke. Kress (1975) pa ugotavlja, da je uporaba živih pajkov in kač v kombinaciji s pozitivnim odnosom odraslih ali sovrstnikov sprožila pozitivne spremembe v odnosih pri četrtošolcih.

Naša raziskava temelji na vzorcu, ki sicer ne omogoča posploševanja podatkov, kljub temu pa daje vpogled v trenutno stanje in kaže predvsem pozitiven odnos do narave, še posebej če lahko del te narave učencem prikažemo in prinesemo v razred. Zato lahko priporočamo, naj se učitelji odločajo za gojenje živih živali v razredu, ob tem pa naj so pozorni na izbiro živali in zahtevnost gojenja.

LITERATURA

- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Farenga, S. J. in Joyce, B. A. (1998). Science-related Attitudes and Science Course Selection. *Roeper Review*, 20 (4), 247.
- Jarvis, T. in Pell, A. (2002). Changes in Primary Boys' and Girls' Attitudes to School and Science during a Two-year Science in Service Programme. *The Curriculum Journal*, 13 (1), 43.
- Kress, S. W. (1975). *A Study of Modification of Children's Negative Attitudes Towards Animals*. Ph. D. Dissertation. Cornell University.
- Krnel, D. (2005). Žuželke in druge drobne živali. *Naravoslovna solnica*, 9 (3), 34–35.
- Labinowicz, E. (1989). *Piagetove stopnje – nivoji otrokovega mišljenja. Izvirni Piaget. Mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mattern, N. P. G. (2000). Relationships between Attitudes toward and Achievement in Science for Rural Middle School Students: Patterns across Gender. Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities & Social Sciences*, 60 (12), 4319.
- Nelson Baker, K. (1987). Animals in the Classroom. The Debate Continues. *Children & Animals*, (24).
- Papanastasiou, E. C. in Zembylas, M. (2002). The Effect of Attitudes on Science Achievement: A Study Conducted among High School Pupils in Cyprus. *International Review of Education*, 48 (6), 469.
- Saunders, W. in Young, G. (1985). An Experimental Study of the Effect of the Presence or Absence of Living Visual Aids in High School Biology Classrooms upon Attitudes toward Science and Biology Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (7), 619–629.
- Serpell, J. A. (1991). Beneficial Effects of Pet Owner Ship on Some Aspects of Human Health and Behaviour. *Journal of Royal Society of Medicine*, (84), 717–720.
- Sherwood, K. P., Rallis, S. F. in Stone, J. (1989). Effects of Live Animals vs. Preserved Specimens on Student Learning. *Zoo Biology*, 8 (1), 99–104.
- Slate, J. R. in Jones, C. H. (1998). Fourth and Fifth Grade Students' Attitudes toward Science: Science Motivation and Science Importance as a Function of Grade Level, Gender and Race. *Research in the Schools*, 5 (1), 27–32.
- Sorge, C. (2008). The Relationship between Bonding with Nonhuman Animals and Students' Attitudes Toward Science. *Society and Animals*, 16, 177–184.
- Trainin, G., Wilson, K., Wickless, M. in Brooks, D. (2005). Extraordinary Animals and Expository Writing: Zoo in the Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3), 299–304.
- Vrščaj, D. (2000). Živali v učilnici – da ali ne? *Šolski razgledi*, 51 (17), 13.
- Vrščaj, D. (2000). Vodenje otroka pri opazovanju živali v učilnici. *Šolski razgledi*, 51 (18), 13.
- Wickless, M., Brooks, D. W., Abuloum, A., Mancuso, B., Heng Moss, T. M. in Mayo, L. (2003). Our Zoo to You. *Science and Children*, (september 2003), 36–39.

Elektronski naslov: iztok.izy@gmail.com
samo.fosnaric@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 21. 9. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 8. 10. 2009.

Aleksandra Slatinšek-Mlakar

Timsko načrtovanje, poučevanje in evalvacija pri interesnih dejavnostih

Strokovni članek

UDK: 37.091.312:379.82

POVZETEK

Danes se učitelji v šolah timskega dela lotevamo bolj strokovno in sistematično. Udeležili smo se lahko različnih dodatnih strokovnih izobraževanj, seminarjev in delavnic, kjer smo si pridobili ustrezno znanje in nekaj izkušenj za timsko delo. Današnja šola je timsko delo vpeljala predvsem na področjih načrtovanja in poučevanja ter z njima povezane evalvacije. V prispevku je zajet vidik timskega dela na vseh treh področjih in podkrepljen s praktičnim primerom v okviru interesnih dejavnosti.

Opisan primer timskega dela na razredni stopnji prikazuje uresničevanje zamisli o interdisciplinarnem sodelovanju med učitelji, vodstvenimi delavci, učenci in zunanjimi sodelavci. Zajema podroben prikaz uresničevanja zastavljenih ciljev na področju timskega načrtovanja in poučevanja kot tudi evalvacije. Uspešna izvedba gledališke predstave predstavlja povratno informacijo o uspešnosti timskega sodelovanja. Na podlagi evalvacijskega vprašalnika udeleženci tima menijo, da je projekt odlično uspel, in si želijo še več takšnih ustvarjalnih aktivnosti.

Ključne besede: timsko delo, timsko načrtovanje, timsko poučevanje, timska evalvacija, interesne dejavnosti

Team planning, teaching and teamwork evaluation in extracurricular activities

Professional article

UDK: 37.091.312:379.82

ABSTRACT

Recent approaches to school teamwork have become more professional and systematic. Teachers have the opportunity now of attending various continuing professional education seminars and workshops in this field, which provide them with the relevant knowledge needed as well as some experience in teamwork. The teamwork within the current school system has been implemented with particular respect given to lesson planning and teaching that is connected to evaluation. In the present article, teamwork is dealt with in a way that connects all three fields that have been confirmed by practical examples within extracurricular activities. The case describes an implementation of the concept of interdisciplinary participation among teachers, managing staff, students and experts. It consists of a detailed implementa-

tion of goals set in the fields of planning, teaching and evaluation. The participants in our study successfully presented a theatre play, a situation that gives positive feedback and provides an excellent example of successful teamwork. The results of an evaluation questionnaire based on the work they did reveal that the project team participants found the project to be a very successful and pleasant experience; therefore they wish to take part in similar creative activities in the future.

Key words: teamwork, team planning, team teaching, team evaluation, extracurricular activities

Uvod

Delo učitelja je danes in bo v času, ki prihaja, vedno bolj na »udaru« in očeh javnosti. Problemi in težave tako otrok in mladostnikov kot tudi odraslih, ki se kažejo v družbenih odnosih in življenju, urejenosti v družini, socialnem vključevanju, se nemalokrat kritično obračajo in kažejo na delo šole. Poučevanju in šoli kot ustanovi se nalagajo vedno večje naloge in odgovornosti, ki pa jim morata slediti tudi družina in družba sama. Zavedanje, tako vodstva šole kot tudi učiteljev, po nenehnem izpopolnjevanju, nadgrajevanju in usvajanju novih znanj je za razvoj šol ključnega pomena. Šola ne more in ne sme mirovati ter delovati v duhu preteklosti. Najpomembnejši člen v verigi posodabljanja pa je gotovo učitelj. Učitelji smo tisti, ki spreminjamo duh svoje šole. Uvajanje sprememb in novosti se mora v prvi vrsti dotakniti ter prevzeti prav nas. Samo tak učitelj zmore dovolj energije, ki je pri uvajanju sprememb vedno potrebna, da le-te lahko zaživijo v zastavljenih in pričakovanih smereh. Ena največjih sprememb v zadnjem obdobju v šolstvu na Slovenskem je bila prav gotovo uvedba obveznega devetletnega šolanja. S tem smo sledili evropskim trendom in državam, katerih programe osnovnošolskega izobraževanja smo preučevali in analizirali. Veliko pozornosti se je ob uvajanju posvečalo tudi timskeemu delu, ki se je v različnih oblikah dela pojavljalo že v osemletni osnovni šoli, pravi razcvet pa je doživelo z uvedbo devetletnega šolanja (Bela knjiga, 1995). Sodobna šola je timsko usmerjena šola. To je šola timskega dela, timske ustvarjalnosti, timskega vodenja in timskega vzdušja. V njej se učenci in učitelji učijo delati skupaj, skupaj voditi in odločati. Taka šola vzgaja timske in ne individualne strokovnjake. V sodobni zbornici med sodelavci prevladuje timsko vzdušje. Tudi vzgojno-izobraževalni proces mora imeti vse lastnosti timskega dela. Učenec mora biti enakopraven partner v skupnem timskem vzgojno-izobraževalnem procesu (Brajša, 1995).

Timsko delo

Timsko delo se je v slovenskih šolah pojavljalo že pred uvajanjem devetletnega osnovnošolskega programa. Delo seveda ni bilo zastavljeno in izvajano tako sistematično, načrtovano in spodbujano, kot to poteka danes, vseeno pa je marsikje dalo zelo dobro osnovo za razvijanje resnejšega timskega dela. Učitelji so se povezovali pri načrtovanju letnega delovnega načrta šole, naravoslovnih, kulturnih in športnih

dnevih, šolskih prireditvah ... »Timsko delo učiteljic ali vzgojiteljic se je v preteklosti navadno začelo pri zbiranju idej, načrtovanju pedagoškega dela, zbiranju in izdelavi učnih pripomočkov, ni pa se odzrcalilo v timskem poučevanju kot naslednji fazi pedagoškega dela« (Evropski trendi, 1998, str. 152).

Timsko delo je tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. Pri timskem poučevanju oz. izvajanju timskega načrtovanega pouka je stik pedagoških delavcev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se lahko nanje usmerjajo le posredno (v mislih, v diskusiji). Tim se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti ter z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezen učitelj zase ne bi mogel dosežati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju ter učenju (Polak, 2007).

Nekatere ugotovitve so spodbudile učitelje in šole k uvajanju timskega dela: 1. delo v nestalnih timih močno izpostavlja posameznika in ga spodbuja k prilagajanju na nepričakovane situacije; 2. premišljeno izbran cilj je lahko odličen spodbujevalec timskega dela; 3. uporaba kombiniranega izbora članov tima spodbuja splošno komunikacijo v zbornici; 4. možnost predstavitve ugotovitev posameznih timov drugim v kolektivu spodbuja k novemu sodelovanju (Pevce Semec, 2001).

Že iz zgodovine je znano dodeljevanje vlog ter vzpostavljanje pravil znotraj neke skupine – tima, kjer je prevzemanje dolžnosti in odgovornosti odvisno od stopnje samospoštovanja v kombinaciji z dojemanjem potreb tima kot celote. Čeprav so vloge v timu ljudem večinoma že dodeljene, ljudje kljub temu sprejemajo delo v timu. Napredno skupinsko delo se kaže kot najbolj učinkovit način doseganja kompleksnih nalog. Ni presenetljivo, da se beseda tim ne pojavlja v zgodovini, ker opis le-tega ne ustreza mnogim ključnim skupinam ljudi, ki so odločilno vplivali na dogodke zadnjih tritisočih let. Razdelitev vlog zagotavlja, da je delo opravljeno uspešno in učinkovito (Belbin, 1993).

Timsko delo lahko razumemo kot težnjo oz. vedenjsko odločitev o tem, da zaposleni v neki organizaciji delajo v svojem lastnem interesu za lastno zadovoljstvo, varnost in preživetje. Pomoč med zaposlenimi in med oddelki ima številne prednosti in temelji na tem, da družba doseže svoj največji potencial. Humor in toplota odnosov na delovnem mestu vplivata na moralo in zmanjšujeta ovire za medsebojno sodelovanje med posamezniki. Dobro timsko delo omogoča tudi dobro vodenje. Učinkovitost se kaže tudi na področju skupnega reševanja problemov, to pomeni stalno izboljševanje in uspešnost opravljenih nalog. Poudarek na skupinskem delu daje organizaciji možnost doseganja zastavljenih ciljev, pobude za izboljšave ter omogoča zadovoljstvo strank (). Današnja šola je timsko delo vpeljala predvsem na področjih načrtovanja in poučevanja ter z njima povezane evalvacije, poskuša pa se uvesti tudi timsko raziskovanje, kot pomemben del timskega dela, ki lahko veliko pripomore k boljšemu spoznavanju in odpravljanju

šolske problematike. Uspešnost delovanja tima pogojuje veliko dejavnikov, ki se med seboj prepletajo, dopolnjujejo in skupaj omogočajo uspešen ali neuspešen tim: 1. osebna pripravljenost za timsko delo, 2. komunikacija v timu, 3. vloge v timu, 4. pravila timskega dela, 5. spretnost timskega dela (Polak, 1999).

Pri timskem delu se pogosto omenja predvsem osebnostna naravnost, ki naj bi posameznika v njegovih prepričanjih, zaznavanju in vedenju usmerjala k individualizmu ali h kolektivismu, tj. k sodelovanju z drugimi. Kolektivism, kot prvi pogoj za sodelovalno naravnost družbe, označujejo štirje temeljni pogoji: 1. v ospredju so skupinski pogledi, potrebe in cilji, ne pa osebni; 2. prednost ima vedenje, ki je določeno s socialnimi normami in dolžnostmi, ne pa tisto, ki temelji na osebnih koristih in užitku; 3. člani skupine imajo podobna skupna prepričanja; 4. člani skupine so pripravljeni sodelovati. Člane skupine, ki svoje vedenje prilagajajo skupnim ciljem, označujemo kot sodelovalno naravnane ljudi. Tu se pojavlja sodelovalna kultura med člani tima, ki pa je povezana in odvisna od šolske kulture. Posebej pomembna je tudi učiteljska kultura, ki vpliva na to, kako učitelji opravljajo svoje delo, se odzivajo na spremembe ter kako zaznavajo življenje in prihodnost svojih učencev. Sodelovalna kultura je prisotna tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člane iste delovne skupnosti (Polak, 2007).

Organizacijska klima je temelj za dober začetek v vsaki skupini ter podlaga za udobje, zadovoljstvo in razumevanje članov tima. Zaposlenim omogoča, da iščejo odgovore na vprašanja, ustrezno reagirajo na spremembe, in to vodi v boljšo učinkovitost njihovega dela. Dobra organizacijska kultura pomaga graditi in krepiti identiteto posameznika, vodi v boljšo komunikacijo in sodelovanje. Tako je delo opravljeno manj stresno in bolj produktivno (<http://www.aquariustraining.com/organizationdevelopment/teamworkculture.html>).

Vzgoja in izobraževanje predstavljata sorazmerno dolgotrajen odnos med učiteljem in učencem. V tem odnosu mora biti dovolj prostora za neomejen razvoj učencev in učiteljev. To zahteva med učitelji in učenci določeno komunikacijsko obdobje. Šola z delovnim komunikacijskim obdobjem daje vsem možnost aktivnega in pasivnega komuniciranja. V vzajemni ali dvosmerni komunikaciji oba sodelavca vplivata drug na drugega. Oba se pogovarjata in oba se tudi spreminjata. Gre za komunikacijo, v kateri poslušamo, razmišljamo in govorimo. To je resnična komunikacija (Brajša, 1993). Šolska klima predstavlja predvsem vzdušje v šoli, kako se počutijo učitelji in učenci na šoli, kakšni so odnosi med njimi, to je način življenja šole, duh šole. Zdrava šola reflektira občutek skupnosti, ki povezuje ljudi, občutek, da se imamo dobro med sodelavci. Klima ima tudi precejšen vpliv na uspeh učencev. V šolah, kjer prevladuje zdrava klima, učitelji bolj sodelujejo med seboj, imajo več socialnih interakcij. V bolj učinkovitih šolah učitelji več timsko delajo ter učence aktivno vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj entuziasmični, imajo več interakcij z učitelji in višje rezultate na matematičnih in jezikovnih testih (Rupar, 2006).

Timsko načrtovanje, poučevanje in evalvacija

Timsko poučevanje je danes v šoli v veliki meri prisotno predvsem v prvem razredu, kjer pri učnem procesu sodelujeta učitelj ali učiteljica in vzgojitelj ali vzgojiteljica kot enakovredna partnerja pedagoškega procesa. S tem je prišlo do prenosa izkušenj, odprtosti, osebne rasti, evalvacije pedagoškega dela med njima. O timskem poučevanju torej govorimo, ko sta v poučevanje istih otrok v razredu istočasno vključena najmanj dva učitelja, ki enakovredno dopolnjevalno izvajata učni proces in v njem aktivno sodelujeta. Takšen pouk je kakovostnejši, zanimivejši, raznolik, lahko je bolj individualiziran in notranje diferenciran, bolj dinamičen, ne nazadnje tudi bolj varen. Seveda morajo biti učitelji pripravljeni na tovrstno poučevanje, tako motivacijsko, še bolj pa osebno. Če v tem ne vidijo izziva ali napredka v svojem delu, njihovo poučevanje ne bo prineslo pozitivnih rezultatov niti njim niti učencem. Samo timsko poučevanje pa seveda ne more zaživeti brez ustreznega predhodnega timskega načrtovanja, ki je ključni del timskega dela. Tim učiteljev, ki skupaj načrtuje, mora predvideti dejavnosti, ki se bodo odvijale pri učnem procesu, ter si okvirno razdeliti naloge, ki jih posamezen učitelj izvaja. Že tu se sami ponujata možnost in prednost timskega poučevanja, da si učitelji glede na lastne sposobnosti vloge razdelijo v okviru svojih »močnih« področij, kjer lahko učencem ponudijo kar največ znanja. Prav je, da se pri samem načrtovanju razjasnijo morebitna razhajanja v poteku učnega procesa med učitelji, ki sodelujejo pri timskem poučevanju. Tako se lahko že v tej fazi izognemo mnogim težavam, ki lahko spremljajo timsko poučevanje. V načrtovanje timskega dela se morajo aktivno vključevati vsi člani tima. S tem sta zagotovljeni njihova aktivnost in želja po uspehu, saj so tudi sami podali svoj doprinos pri začetnih aktivnostih tima. Osnovni koraki načrtovanja pri timskem delu, ki jih pedagoški strokovnjaki navajajo, se navadno prekrivajo s temeljnimi elementi načrtovanja pouka (opredelitev ciljev, izbira teme, zasnova poteka posameznih dejavnosti, priprava pripomočkov, izvajanje, preverjanje, vrednotenje in analiziranje vsega naštetega). Timsko načrtovanje ni le podlaga za kakovostno poučevanje. Timsko načrtovanje je integracija učnih izkušenj z različnih predmetnih področij z upoštevanjem socialnih in osebnostnih dejavnikov, posebnosti skupin učencev, prostorskih in materialnih razmer ter strokovnosti članov tima. Zelo pomemben dejavnik timskega načrtovanja je čas, ki ga člani tima potrebujejo, da se temeljito pripravijo na timsko poučevanje (Polak, 2007).

Mogoče se včasih manj pozornosti pri delu v šoli posveča evalvaciji, ki dobi v timskem delu dvojni pomen. V prvem primeru gre za timsko evalvacijo pedagoškega dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, v drugem primeru pa za evalvacijo timskega dela z vidika dogajanja v timu. Tako dobimo dober vpogled v timsko poučevanje z vidika samega učnega procesa (doseganje ciljev, ustrezne učne metode, delitev dela, sodelovanje učencev, pomanjkljivosti pri delu...) ter z vidika odnosov med udeleženci v timu (kritično razmišljanje učiteljev o timskem delu). Analiza dela, ki nam pokaže dobre in slabe strani timskega dela, tako pripomore k izboljšanju samega poučevanja ter odnosov in sodelovanja med udeleženci v timu (Polak, 1999). Timska evalvacija je končna etapa timskega dela in je lahko pomembno izhodišče za nadaljnje timsko delo. Sistematična evalvacija timskega dela naj bi vključevala presojanje in primerjanje v več zaporednih korakih:

1. odločanje o namenu evalvacije oz. o tem, v kaj bo usmerjena; 2. določanje kriterijev za merjenje želenih učinkov timskega poučevanja; 3. zbiranje podatkov za evalvacijo (rezultati, zadovoljstvo ...); 4. primerjanje dejanskih rezultatov s kriteriji; 5. vrednotenje celotnega procesa timskega dela in timskega poučevanja (Polak, 2007).

Praktični primer timskega dela

V opisanem primeru vključevanja timskega dela lahko najprej opredelimo dve obliki timskega sodelovanja na šoli. Na eni strani je to medsebojno sodelovanje oz. povezovanje učiteljev različnih področij ter drugih delavcev šole, ki lahko učinkovito medsebojno sodelujejo in ustvarjajo začrtano delo ter tudi gradijo na medsebojnih odnosih in uspešni delovni klimi. Na drugi strani pa gre za povezanost oz. timsko delo znotraj posameznega področja med učenci in učiteljem kot usmerjevalcem in sooblikovalcem, kjer se delo odraža v večji motiviranosti, boljši razredni klimi in končnih kreativnih dosežkih. Pri učencih sta potrebna nekoliko drugačen pristop in uporaba raznih didaktičnih pripomočkov. V tem primeru, gre za lutkovno oz. gledališko predstavo, lahko omenimo lutko kot sredstvo za iskanje in preučevanje socialnih vplivov na otroke. S tem lahko dosežemo hkrati več ciljev kot le oblikovanje lutkovne predstave. Ker otrok ni vedno sposoben izraziti svojih čustev in občutkov z besedami, mu simbolična igra z lutko omogoča tudi posredno komunikacijo z okoljem tudi na neverbalen način (Majaron, 2002).

Pri delu učiteljice naletimo na različna vprašanja ali težavo, kako reševati nek problem, bodisi pri pouku bodisi pri interesnih dejavnostih in tudi na področju medsebojnih odnosov. Postavlja se vprašanje: Jih reševati kot posameznik ali v skupini? Pri uvajanju devetletne osnovne šole, na raznih srečanjih, seminarjih, študijskih skupinah, aktivih, učiteljskih konferencah in pri samem načrtovanju pouka v oddelkih, smo se učiteljice veliko sestajale, dogovarjale in načrtovale, torej vključevale veliko timskega dela. To nam je dalo mnogo prednosti in odgovorov pri reševanju vprašanj, ki se nam porajajo pri našem delu, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji oz. iskanju povratnih informacij. Večkrat se pojavijo problemi in konflikti pri timskem delu, hkrati pa je to spodbuda za iskanje novih možnosti ob upoštevanju različnih dejavnikov, ki na timsko delo vplivajo. Kot je bilo že omenjeno, je za timsko delo nujno potrebna motivacija članov tima. Tako smo v našem primeru potrebovali kar nekaj časa, da smo začutili, katere so potrebe, ki jih imamo pri svojem delu, da je le-te potrebno tudi izraziti, da bi jih lahko realizirali. Na naše delo so pomembno vplivali tudi naslednji motivatorji: uspeh, priznanje, delovni interes, odgovornost in napredovanje (Polak, 2007). Bistvenega pomena pa je nagrajevanje članov tima (vidno in nevidno). Tako imajo člani tima tudi več nagrajevanja na podlagi tega, da jim naložimo večje odgovornosti, zanimivejše aktivnosti, več svobode pri delu, razporejanju časa in prostora, izražanju osebnih talentov, znanja in spretnosti. Vse to se odraža tudi v našem timu, hkrati pa se razvijajo osebno zadovoljstvo in kakovostni medsebojni odnosi. Vidno nagrajevanje pa so npr. nagrada za delovno uspešnost, zbiranje točk za napredovanje v plačilne razrede in v nazive.

Opisan primer je nastal v OŠ Prežihovega Voranca na Ravnah na Koroškem v šolskem letu 2007/08, na področju interesnih dejavnosti med učitelji na razredni stopnji v povezanosti s še nekaterimi sodelavci na šoli in v okolici šole. Mentorice interesnih dejavnosti smo oblikovale skupno idejo, zastavile načrt in cilje, razdelile dela in naloge ter ob pomoči in sodelovanju še nekaterih članov tima ustvarile lutkovno oz. gledališko igrico z naslovom Rok in angina, s katero smo predstavljali šolo tudi na medobmočnem srečanju lutkovnih skupin v Dravogradu. Predstave so se vrstile v različnih ustanovah na Koroškem v okviru društva DPM in zavoda za kulturo, nastopili pa smo tudi v nekaterih koroških osnovnih šolah in vrtcih. V okviru lutkovnega krožka, ki je v zadnjem času začel delovati že na širšem nivoju ter prerasel v šolsko gledališko skupino, smo se odločili povabiti k sodelovanju še učiteljice ostalih razredov in mentorice drugih interesnih dejavnosti, druge delavce na šoli in zunaj šolskega okolja. Pojavila se je potreba (materialna, časovna, organizatorska ...) po sodelovanju z drugimi interesnimi dejavnostmi na šoli. Skupna razmišljanja smo učiteljice uresničile na učiteljski konferenci, ko smo predstavile pobudo vodstvu in vsem zaposlenim, nato pa smo na skupnih aktivih pripravile načrt dela in smernice za izvedbo ter sprotno uresničevanje in evalvacijo začrtanih ciljev.



Slika 1: Nastopajoči igralci v lutkovni igrici

Udeleženci tima

V predstavi so sodelovali: 23 otrok (igralcev, plesalcev, ki so vključeni v različne interesne dejavnosti na šoli, lutkovni krožek, knjižničarski krožek, likovni krožek, folklorni krožek, baletna skupina, gimnastična skupina, literarni krožek, OPB 1. razred, učenci tehniškega krožka na predmetni stopnji) ter drugi sodelavci (hišnik, računalničar, kuharice, pomočnica ravnatelja, knjižničarka, zunanji sodelavci ...).

Timsko načrtovanje na primeru

Na skupnem srečanju (aktivu) smo oblikovali načrt dela oz. snovno, didaktično, materialno, časovno in psihološko pripravo o poteku. Izbrali smo osnovno temo in oblikovali naslednje vzgojno-izobraževalne cilje:

- sestaviti čim bolj interdisciplinarno povezan tim;
- izbrati in upoštevati različne ideje in mnenja članov tima;
- v izvedbo vključiti večje število učiteljev in učencev;
- deliti delo med člane tima s ciljem, oblikovati možnosti za hitrejšo in kakovostnejše delo;
- poiskati možnosti pridobitve sredstev, pripomočkov in materialov za kakovostno delo;
- omogočiti obstoj možnosti, da se posamezno področje nadomesti z drugim;
- spodbujati večjo zainteresiranost pri učencih in učiteljih;
- vključevati se na različna področja v ožjem in širšem okolju šole;
- zadovoljiti potrebe učiteljev in učencev z dodatnimi možnostmi nagrajevanja, napredovanja;
- težiti k uspehu in spodbuditi člane tima k novim izzivom in razvoju tima, začutiti potrebe učencev, zadovoljstvo in nove izzive;
- omogočiti pestrejšo aktivnosti, ki zmanjšujejo monotonijo na posameznih področjih.

Timsko poučevanje na primeru

Že iz zastavljenih ciljev vidimo, da je primer takšnega delovanja tima usmerjen interdisciplinarno, da povezuje več različnih področij, ki se medsebojno dopolnjujejo. Temu bi lahko rekli skupno projektno delo učiteljev in učencev ter zunanjih sodelavcev, kjer lahko pridejo do izraza spretnosti ter interesi učencev in učiteljev. Tako smo si delo zastavili in razdelili tudi v našem primeru. Uresničevanje zamisli je potekalo na podlagi razgovorov in praktičnega dela (izdelovanje lutk, risanje risbic in plakatov, učenje besedil in pesmic, snemanje glasbe, fotografiranje, branje zgodbic, učenje plesa, gimnastičnih vaj, baleta...). Vsak udeleženec (učitelji različnih interesnih dejavnosti z učenci) je po oblikovanem osnovnem načrtu z zastavljenimi cilji poiskal možnosti za izvedbo, načrtoval in izvajal posamezne učne ure interesnih dejavnosti, izbral pripomočke in materiale za delo ter v

določenem času izvedel načrtovan izdelek oz. nalogo. Z delom smo začeli v mesecu oktobru, do sredine decembra pa je bila lutkovna igrica pripravljena za uprizoritev.



Slika 2: Mimične lutke



Slika 3: Skupina učencev s pripomočki za igrico

Pri lutkovnem krožku smo z učenci izdelali tri različne vrste lutk, knjižničarka je z učenci prebrala zgodbe in recitacije, obravnavala vsebino, nato so učenci izbirali med vlogami in se naučili vsebino po vlogah. Učenci pri likovnem krožku so oblikovali likovne izdelke, ki smo jih potrebovali kot pripomočke za igrico in sceno na paravanu.

Učenci 1. razredov so z učiteljico v podaljšanem bivanju risali na temo »igrajmo se za zdravnika« in se naučili zapeti pesmico Rok in angina. Pripravili so tudi drugo glasbo k dogajanju na odru. Učenci v folklorni skupini so izvajali ples ob pesmici Ti pa jaz, pa židana marela. V skupini baletk so se naučili plesati z dežniki. Deklice, ki obiskujejo gimnastiko, so pod mentorstvom športne učiteljice na blazinah izvajale prvine gimnastičnih vaj. Sodelovali so tudi učenci 5. razreda, ki so pri literarnem krožku in v računalniški učilnici oblikovali gledališki list. Učenci tehniškega krožka na predmetni stopnji so poskrbeli za snemanje s kamero in fotografiranje ter za izdelavo CD-zgoščenke in razstavo fotografij. Hišnik šole je vseskozi sodeloval s preskrbo materiala, izdelal je različna stojala, potrebna za postavitve scene, ter prevažal in postavljajl sceno. Vodstvo šole je spremljalo nastajanje in pomagalo pri organiziranju terminov predstav, organizaciji avtobusnih prevozov, določenih materialnih in finančnih sredstvih. Kuharice so pripravljale malico, ki smo jo potrebovali pri nastopih, poskrbele pa so tudi za razna sladka presenečenja.

Evalvacija timskega dela na primeru

Evalvacijo smo izvajali sprotno ves čas trajanja projekta. Evalvacijo z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev smo učiteljice izvajale v okviru razgovorov in tako ugotavljale napredek dela ter učinkovitost posameznih metod, ki smo jih pri delu uporabili. Poleg osnovnih metod razlage in razgovora se je kot zelo učinkovita izkazala metoda reševanja problemov, saj so učenci pri posamezni

interesni dejavnosti poskušali najti čim več samostojnih rešitev, idej (npr. oblikovanje besedil, izdelovanje lutk, plesna koreografija, izbira glasbenih posnetkov ...). Glede na razvoj projekta in napredek je vodstvo zagotavljalo ustrezna sredstva, materiale in pripomočke, potrebne za izvedbo. Prav tako smo sprotno upoštevali mnenja članov tima, reševali nastale težave in odpravljali pomanjkljivosti (npr. glede časovnega usklajevanja izvedbe vaj, nabave materiala, izbire prostora uprizoritve, postavitve scene, trajanja predstave ...). Evalvacijo z vidika dogajanja v timu smo preverili z anketnim vprašalnikom o zadovoljstvu. V času trajanja projekta je vse bolj naraščala zainteresiranost članov tima in učencev. Čutiti je bilo povezanost med člani, nastajale so že nove ideje za nadaljnje delo. Z analizo vprašalnika sodelujočih v timu je bilo ugotovljeno, da člani tima kot mentorji različnih interesnih dejavnosti vidijo prednosti v timskem sodelovanju glede delitve del in nalog, zbiranja in usklajevanja idej, medsebojne pomoči, krajšega časa za izvedbo aktivnosti, boljše motiviranosti učiteljev in učencev. Uspešna izvedba gledališke predstave, s katero smo večkrat nastopili, je pomenila del evalvacije in povratno informacijo o našem delu. Ob koncu sta sledila pregled doseženih zastavljenih ciljev ter analiza dela in pristopov k timskemu delu. Analizirali smo vsebino, izvedbo in učinkovitost timskega poučevanja v celoti. Vsi člani tima smo bili z delom zadovoljni; zadovoljstvo je bilo čutiti tudi pri učencih, ki so nastopili na odru, in tistih, ki so izdelovali posamezne izdelke. Ugotavljali smo tudi vzroke in posledice nastalih problemov in preučevali, kaj bi bilo potrebno še spremeniti, dodati in izboljšati. Na podlagi projekta smo pridobili veliko znanja, ugotovili pozitiven učinek na profesionalno kulturo učiteljev, dobro šolsko klimo ter pozitivno komunikacijo med člani tima. Ugotovili smo tudi zadovoljstvo pri učencih, s katerimi je evalvacija potekala predvsem ob gledanju posnetka predstave, ko so lahko opazovali svoj nastop in sami pokomentirali, kaj je bilo dobro in kaj ne, kaj bi lahko spremenili in še izboljšali. Odkrili so svoje sposobnosti za sodelovanje in si okrepili samozavest. Skupaj smo analizirali pregovora »Več glav več ve« in »V slogi je moč« ter ugotovili, da res držita. Zadovoljstvo je bilo čutiti tudi pri starših, ki so bili veseli, da se njihovi otroci vključujejo v interesne dejavnosti in se nato javno pokažejo na nastopih.

Sklep

Timsko delo je bogat vir različnih izkušenj in občutij; posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, doseganje pričakovanih rezultatov, potrditev in spoštovanja. Razumevanje zapletenega timskega dogajanja je za posameznika tudi neke vrste intelektualni izziv.

Dan ima 24 ur, kadar pa želimo nekaj napraviti temeljito, jih je tudi 24 premalo. Takrat je pametno poseči po timskem delu – to smo storili tudi v našem primeru pri izvedbi lutkovne igrice Rok in angina.

Učiteljice, ki smo z igrico zaorale ledino timskega dela, smo na »voz« povabile tudi kar nekaj sodelavcev, ki so se vsi z veseljem odzvali povabilu. To pa predvsem zato, ker smo lahko v tem projektu delali stvari, ki jih poleg poučevanja še radi

počnemo. S skupnimi močmi smo se potrudili temeljito opraviti vsak svoje delo, in ko je bil mozaik sestavljen v celoto, smo lahko ugotovili, da je delo, v katerega je vsak vložil veliko svoje dobre volje, interesa, veselja in znanja, uspešno opravljeno. Sodelujoči ugotavljamo, da smo se ob izvedbi lutkovne predstave marsikaj novega naučili. Vsi smo spoznali, da je poleg igranja pri lutkovnih igricalah potrebno postoriti še zelo veliko stvari, ki očem gledalca največkrat ostanejo skrite.

Značilnosti timskega dela se v konkretnem primeru odražajo kot dobro zastavljeni cilji, izvedba in evalvacija, ki smo jo preverili še z anketnim vprašalnikom o tem, kaj meni o timskem delu nasploh in o konkretnem primeru vsak posamezni član v timu.

Tako lahko ugotovimo, da člani tima kot mentorji različnih interesnih dejavnosti v timskem sodelovanju vidijo prednosti glede delitve del in nalog, zbiranja in usklajevanja idej, medsebojne pomoči, krajšega časa za izvedbo aktivnosti, boljše motiviranosti učiteljev in učencev. Ocenjujejo, da do večjih konfliktov ne prihaja, ker se med seboj razumejo, prilagajajo in dopolnjujejo, hkrati pa delujejo samostojno na svojem področju. Večina bi se v prihodnje še odločila za timsko sodelovanje, nekateri bi vključili še več sodelavcev in se združili še s predmetno stopnjo. Iz tega lahko potrdimo predpostavko, da ima večina udeležениh v raziskavi pozitivno stališče do timskega dela. Večina udeležениh je v odgovorih zapisalo, da je projekt odlično oz. imenitno uspel, da so nanj ponosni in da je bilo opaziti tudi zadovoljstvo tistih, ki so si igrico ogledali. Udeleženci si tudi želijo še več takšnih ustvarjalnih aktivnosti in projektov, da bo lahko vsak prispeval svoj delež.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Belbin, M. (1993). *Team Roles at Work*. Oxford: Butterworth Heinemann publishers.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Cenčič, M. (1998). Timsko delo za spodbujanje vloge učitelja raziskovalca. *Vzgoja in izobraževanje*, 29 (5), 23–26.
- Korošec, H. in Majaron, E. (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pevec Semec, K. (2001). *Spodbujanje timske naravnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Polak, A. (1998). Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? V M. Peček Čuk (ur.), *Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev* (str. 151–157). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2004). Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (3), 46–50.
- Polak, A. (2004). Timsko delo se začne pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje*, 35 (4), 6.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

<http://ezinearticles.com/?4-Steps-to-Successful-Team-Building&id=2544779>,
pridobljeno 28. 8. 2009.

<http://www.aquariustraining.com/organizationdevelopment/teamworkculture.html>,
pridobljeno 28. 8. 2009.

Elektronski naslov: : sandrasm8@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 2. 9. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 19. 9. 2009.

SPLOŠNO O REVJI

REVJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljeni v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetkoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 8 strani (okoli 15.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: *Slika 1: Naslov slike*). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.

- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:
Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.
Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.
Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.
Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.
Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov **zalozba.pef@uni-mb.si** ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

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

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Pedagogy at the University of Maribor. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published four times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
- Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 8 pages (around 150,000 characters).
- Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
- Abstracts can be up to 200 words.
- Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
- Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.
- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).

- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style.

Example:

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

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

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

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

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

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

- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

Manuscripts may be sent electronically to **zalozba.pef@uni-mb.si**
or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

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