



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2015 letnik 30

2

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA

Izdajatelj *Published by*

- Pedagoška obzorja d.o.o. Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

Glavni in odgovorni urednik *Editor-at-large*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
- Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija

Lektor *Proofread by*

- Peter Štefančič

Prevodi *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinec s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

- Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija

Spletna stran revije *Website of the journal*

- <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>

Elektronski naslov *E-mail*

- info@pedagoska-obzorja.si, editorial.office@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- American Psychological Association (PsycINFO)
- International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The publication of the journal is co-financed by the Public research agency of the Republic of Slovenia.

Naklada *Circulation*

- 400

Tisk *Printed by*

- Littera picta d.o.o. Ljubljana

Copyright © Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

- Dr. France Strmčnik* 3 **Šolska pre/obremenitev osnovnošolskih učencev**
School (over)load of primary school pupils
- Bojan Kovačič,
dr. Marjan Blažič,
dr. Janja Črčinovič Rozman* 24 **Faktorska struktura značilnosti glasbeno
talentiranih učencev na razredni stopnji
osnovne šole**
Factor structure of the characteristics of musically
talented pupils at the elementary school level
- Dr. Dragan Potočnik* 45 **Pouk zgodovine in sodobni mediji**
Teaching history and the modern media
- Mag. Karmen Britovšek,
dr. Melita Puklek Levpušček* 59 **Preventiva duševnega zdravja v učnih načrtih
na predmetni stopnji osnovne šole**
Mental health prevention in syllabuses for the
upper level of elementary school
- Mag. Marija Paladin* 75 **Neverbalna komunikacija v izobraževalnem
kontekstu skozi oči učencev**
The importance of non-verbal communication
in the educational context through the eyes of
teachers and students
- Dr. Petra Dolenc* 91 **Telesna samopodoba srednješolcev s primerno
in prekomerno telesno težo**
The physical self-concept of normal-weight and
overweight secondary school students
- Dr. Abdülkadir Kabadayi* 103 **Analiza razlogov in motivov bodočih
vzgojiteljev predšolskih otrok za izbiro poklica
vzgojitelja**
Analysing prospective preschool teachers' reasons
and motives for entering a teaching career

*Dr. Miha Marinšek,
dr. Maja Hmelak*

123 **Razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj študentov predšolske vzgoje**
The development of key competencies for the professional growth of pre-school programme students

*Dr. Zdenka Zalokar Divjak, 138
dr. Mihael Černetič*

Življenjski cilji in bivanjska praznота pri študentih fakultete za zdravstvene vede
Goals in life and existential emptiness with students at the faculty of health sciences

Dr. France Strmčnik

Šolska pre/obremenitev osnovnošolskih učencev

Znanstveni članek

UDK 373.3:613.86

KLJUČNE BESEDE: obremenitev, preobremenitev, prisila, strah, stresnost, učitelj, družina, duševna struktura, pouk, individualizacija

POVZETEK – V članku so v ospredju osnovna teoretična izhodišča, predvsem težka določljivost med potrebno obremenitvijo in škodljivo preobremenitvijo, ker za vse učence enakih kriterijev pre/obremenitve skorajda ni. Razlike v doživljanju obremenitve izhajajo iz posebnosti temeljnih povzročiteljev pre/obremenitve. Ti povzročitelji so družba, zunajšolske razmere, socialna pozicija učencev, razmere v njihovih družinah, učenčeve telesne in duševne danosti in intersubjektivne posebnosti, učiteljeva poklicna usposobljenost in še posebej njegov human pedagoški odnos do učencev. Predvsem od teh povzročiteljev je v veliki meri odvisno, ali bo naravna potencialna obremenitev prešla v dejansko. Nekaj pozornosti je namenjeno tudi obremenjevanju učiteljev.

Scientific paper

UDC 373.3:613.86

KEY WORDS: load, overload, coercion, fear, stress, teacher, family, mental structure, lessons, individualization

ABSTRACT – The paper focuses on the basic theoretical premises, above all on the difficulty of distinguishing between a necessary load and a harmful load, since the same criteria of (over)load do not apply to all pupils. Differences in experiencing load derive from the features of the basic causes of (over)load. These causes are society, the circumstances outside school, the social status of pupils, the circumstances in their families, a pupil's physical and mental qualities and intersubjective features, a teacher's professional qualifications and, above all, his or her humane pedagogical attitude towards pupils. It greatly depends on these causes whether a natural potential load will turn into an actual one. Some attention is also devoted to the load of teachers.

1. Uvod

Šolska obremenitev vzbuja permanentno pozornost, saj sodi med konstitutivne spremljevalce šolskega dela. Za isti namen uporabljamo različne nediferencirane pojme, na primer pre/obremenitev, zahtevnost, stres, prezahtevnost, pogosto upoštevajoč le delne vidike. Tudi ni enotnega razumevanja pomembnosti obremenitve. Sega od dramatične njene škodljivosti, ko naj bi mnogim učencem ogrožala zdravje in povzročala hude duševne motnje (Weinert, 2001), do prepričanja, da šola učence še premalo obremenjuje, češ da je šola kar v redu, da se v njej učenci ne počutijo slabo, celo zelo ugodno (Teschner, 2010).

Pogosto apriorno absolutiziranje negativnih posledic obremenjevanja je povezano z dejstvom, da mnogi identificirajo obremenjevanje z odklonilnim odnosom učencev do šole oziroma zreducirajo obremenjevanje na šolski strah in stresnost, ki v

resnici največkrat škodujeta. Radi pa spregledamo, da je primerno individualizirano obremenjevanje nujno, saj brez njega ni učenja in učnega napredka, niti splošnega razvoja, pa tudi ne vrste vzporednih doživetij, na primer zadovoljstva, samozavesti, občutka moči, dobrega počutja ipd. Drugače pa je s preobremenitvijo, čeprav je zelo tanka meja med obremenitvijo in preobremenitvijo. Od tod pogosto obravnavanje obremenitve le na splošno, ne da bi bolj eksplicitno identificirali razlike med obremenitvijo, preobremenitvijo in podobremenitvijo. Tudi v tem članku se bo dogajalo nekaj podobnega. Ni neke za vse učence enake splošne obremenitvene ravni, saj je meja med obremenitvijo in preobremenitvijo pri vsakem učencu izrazito individualno pogojena. Problem je v tem, da šola zanemarija individualni optimum učnih zmognosti učencev. Več je permanentne težnje po škodljivem preobremenjevanju, ki je vselej povezano s pretiranimi napori učencev, posledično pa tudi s preutrujenostjo, ki ima zlasti za učence, ki težje premagujejo učne napore, tudi škodljive zdravstvene posledice. Toda tudi podobremenitev ni brez negativnih posledic za učni in razvojni napredek učencev. Največkrat so premalo obremenjeni zlasti učno zmožnejši učenci, kar zavira njihov pospešeni razvoj.

2. Elementarna teorija šolske obremenitve

Prvotno je bila šolska obremenitev pod močnim vplivom splošne delovne obremenitve, znanosti o delu v svetu odraslih. Ker je bila tam običajno obremenitev zelo visoka, je bila podobna tudi šolska obremenitev. Povzročala jo je pretirana zahtevnost šolskega dela s prevelikimi napori, njene subjektivne posledice pa so se kazale v pretirani utrujenosti in v iz nje izvirajočih negativnih psihofizičnih posledicah. Danes ti transferi iz sveta odraslih niso več potrebni, saj so vzgojno-izobraževalne vede razvile obsežno in vsestransko lastno teorijo o šolski obremenjenosti.

Teorija obremenitve analizira, kolikšen pomen imajo za obremenitev šolske in zunajšolske okoljske razmere, socialna pozicija učencev in njihove intersubjektivne posebnosti. Avtorji ločijo poleg dejanske tudi potencialno obremenitev, ki je odvisna od učenčevega subjektivnega razumevanja strukturiranosti nekega učnega okolja. Če je zanj prezahtevno ali pa ga doživlja kot omejevanje njegovih fizičnih in psihičnih potreb, se pravi njegovih interesov, želja in ciljev, nastane zanj potencialna obremenitev. V učnem okolju so te situacije socialne in stvarnovsebinske narave. Socialne tedaj, če niso zadovoljene potrebe učencev po socialnem priznanju, harmonični interakciji med sodelavci, vključno s starši, potrebe po socialni podpori, izpostavljenost socialnim konfliktom, prevelikim razlikam med predpisano in želeno učno vlogo ipd. K stvarnovsebinskim potrebam pa spadajo motivirano delovanje, optimalno razmerje med storitvenimi zahtevami in storitvenimi zmognostmi, možnost lastnega časovnega delovnega tempa in uspešnost delovanja. Te predpostavke so v potencialnem mirovanju, se pa takoj sprevržejo v dejansko pre/obremenitev, čim jih učno okolje neustrezno aktivira.

Na potencialno obremenjenost močno vplivajo tudi intersubjektivne obremenitvene lastnosti. Med te spadajo na primer moč jaza, samopodoba, samouresničevanje, interpretacija storilnostnih in obremenitvenih rezultatov ter izkušenj, sprejemanje neuspehov, obvladovanje težav, pogled na bodočnost, odnos med samopodobo in lastnimi izkušnjami ipd. Če učenci pozitivno doživljajo te lastnosti, doživljajo potencialno obremenitev kot pozitivni izziv in spodbudo tudi za učenje, kadar je zanje navidezno subjektivno nepomembno, brez koristi, na splošno nezanimivo, ali pa v negativnem smislu kot pomanjkanje zmožnosti, motiviranosti in volje. Vsi avtorji, ki se ukvarjajo s pre/obremenjenostjo, pripisujejo v prehajanju potencialne obremenitve v dejansko največji pomen učiteljevim poklicnim kompetencam in še zlasti njegovi človeški podobi.

3. Kaj je obremenitev in kdaj postane preobremenitev

Avtorji različno opredeljujejo obremenitev. Splošnejše je pojem obremenjevanja razumljen kot celokupnost dejavnikov, ki delujejo na človeka pri delu, upoštevajoč zahteve dejanske situacije, da bi ohranil ravnotežje oziroma skladnost z okoljem, dosegel določen cilj in zadovoljil svoje potrebe (Böhm-Kasper, 2004, str. 14). Pri tem obremenitev izziva reakcije raznih organov in njihovo spreminjanje ter specifično subjektivno doživljanje obremenitve glede na njeno naravo. Obremenitev je namreč lahko pretežno količinska ali pa kakovostna. Na primer: priprava učenca za pouk predstavlja drugo kakovost ter običajno dalj časa trajajočo, a ne nujno vselej intenzivno obremenjevanje kot pa neposredno sledenje poteku učne ure, ki obremenjuje z močnejšo koncentracijo.

Najpomembnejši regulatorji obremenjevanja in uravnavanja ravnovesja z okoljem so:

- anatomske in fiziološke danosti,
- osebnostne značilnosti,
- potrebe in motivacijska struktura,
- zmožnosti obvladovanja in prilagajanja,
- posebni individualni načini reakcije posameznih organov ali organskih sistemov, na primer telesnih ali duševnih,
- izkušnje, sposobnosti in spretnosti v odnosu do obremenjevanja (Böhm-Kasper, 2004, str. 14)

Reakcije obremenitve so lahko pozitivne ali negativne. Pozitivne vodijo k izboljšanju delovanja (učenja) in zmanjševanju motenj delovnih aktivnosti. Nasprotno pa so označene negativne posledice obremenjenosti, kot so: fiziološke motnje (npr. zvišanje srčne frekvence in krvnega tlaka), psihična napetost, frustriranost, nerazpoloženje, utrujenost, monotonost, stresnost, psihična zasičenost, zniževanje koncentracije, konfliktnost, agresivnost zmanjšane delovne kompetence ipd. Te posledice nastopijo tedaj, kadar pride do razkoraka med človekovimi individualnimi zmožnostmi in interesi, torej motiviranostjo, ter zahtevnostjo nalog, ki jih mora opraviti. Kje je ta meja,

pa je odvisno od vsakega posameznika. Za šolo bi moralo veljati, da je ta meja pri vsakem učencu različna, saj je obremenitev izrazito individualna posebnost. Od tod temeljna potreba po individualiziranem obremenjevanju učencev.

Po 70. letih prejšnjega stoletja se vse bolj pojavlja razmejevanje med naravno samoumevno učno obremenjenostjo v smislu objektivnih učnih potreb in težav ter med obremenitvijo, ki ni prvenstveno stvarne narave, pač pa jo povzročajo pritiski, siljenje, nemotiviranost, kategorične zahteve ipd. Ta v bistvu represivno povzročena učna obremenjenost ne sodi v demokratično vodenje učnega dela. Pa tudi ko gre za stvarno učno obremenjevanje, se postavlja temeljno vprašanje, kaj naj bo predmet obremenjevanja, s čim obremenjevati učence. Odgovor na to vprašanje se je v današnjem času močno spremenil. Med tem ko je bilo v preteklosti v ospredju informativno, predmetno (materialno) obremenjevanje, je danes vsaj v teoriji v ospredju obremenjevanje s formativnimi, smiselnimi, splošnejšimi izobraževalnimi in vzgojnimi cilji. V neki nemški raziskavi (Hosenfeld, Schrader, 2006, str. 58) je največ odraslih menilo, naj šola oblikuje pri mladih sposobnosti, nadarjenosti, samostojno učenje, samoiniciativnost in široko splošno izobrazbo, med tem ko so uvrstili predmetno informativno znanje na zadnje mesto. S tem naj bi dobilo učno obremenjevanje drugačno težišče in tudi drugačno naravo. Najbolj nadležna in utrujajoča učna bremena so bolj tipična za informativne, manj pa za formativne učne vsebine. Tudi vzgojne vrednote, ki so tako najuspešnejše, če so v povezavi z znanjem in sposobnostmi, imajo običajno višji obremenjevalni prag.

Pri formativnih vzgojno-izobraževalnih ciljih nekateri ločijo tiste, ki spadajo v obvezne regularne cilje in one, ki te cilje presegajo, so višji in zahtevnejši ter za učitelja v okviru pouka niso obvezni. Ta delitev je didaktično sporna. Prvič zato, ker je silno težko, če že ne nemogoče določiti mejo, kdaj prehaja obvezno, na primer razvijanje ustvarjalnosti, v neobvezno, v presežno. Poleg tega tudi niso vse težje vzgojne in izobraževalne vsebine tako nepomembne, da bi smele biti prenesene na presežno raven. Enako zahtevno je to razmejevanje v pogledu individualnih izobraževalnih in vzgojnih sposobnosti oziroma možnosti. Za zmožnejše učence in z boljšimi učnimi možnostmi je marsikaj, kar naj bi bilo glede na druge učence preneseno v presežno, povsem dosegljivo v okviru splošnih, regularnih in obveznih učnih ciljev. To pomeni, da je razmejitev v vsebinskem pogledu in glede individualiziranih učnih postopkov neposredno povezana z individualnimi učnimi danostmi, teh pa je toliko, kolikor je v razredu učencev.

Naslednji problem presežnega je v nevarnosti, da bi lahko nekateri učitelji prenašali v območje presežnega učne vsebine, predvsem pa njihove dele, ki morajo ostati sestavni del splošnih in obveznih učnih načrtov in z nekoliko večjo učno prizadevanostjo ter metodično "poenostavitvijo" dosegljivi za večino učencev. Drugo pa je vprašanje presežnega zunaj regularnega, za vse učence obveznega pouka.

Kognitivne značilnosti učencev predstavljajo osrednjo vlogo učne storilnosti, zmogljivosti in uspešnosti. Med njimi je inteligentnost pomembni dejavnik. Raziskave dokazujejo (Hosenfeld, Schrader, 2006, str. 88), da je od 25 do 43 odstotkov

šolskih storitev možno povezati z rezultati inteligenčnih testov, kar še posebej velja za matematično storilnost. Poleg tega je za uspešno učenje pri vseh učnih predmetih še pomembnejše predznanje. Nadalje je za učno storilnost nepogrešljivo delovno pomnjenje, pa ne le za učenje informacij, temveč tudi za pojasnjevanje in pridobivanje formativnih učnih spretnosti ter sposobnosti. To zmožnost pomnjenja označujejo kot "osrednjo eksekutivo", kot "učno centralo", ki sodoloča procese učnega načrtovanja, izvajanja in nadziranja, kot sistem pomoči za ohranjanje zvočnih, vizualnih in prostorskih informacij in predstav. Hkrati je tudi merilo za ugotavljanje moči učne storilnosti. Učenci z nižjo bralno, pisno in matematično storilnostjo imajo skromnejše delovno pomnjenje. Raven tega pomnjenja osnovnošolskih začetnikov je močno odvisna od kognitivnih storilnosti v predšolskem obdobju. Za matematično storilnost je predvsem pomembno znanje o množicah in številih, za branje in pravopis pa obravnavanje fonologičnih (glasovnih) informacij (Hosenfeld, Schrader, 2006, str. 89).

4. Obremenjevanje in prisiljevanje učitelja

Čeprav ni namen tega članka posebno obravnavanje učiteljeve pre/obremenitve, jo moramo vseeno omeniti, kajti v bistvu je pre/obremenjevanje v šoli soodvisen odnos med učencem in učiteljem. Redko se zgodi, da je učenec preobremenjen, ne da bi bil učitelj tisti, ki pre/obremenjuje. Sicer pa velik del dejavnikov učiteljeve pre/obremenitve velja tudi za pre/obremenjevanje učencev.

Rudow (1994) loči med objektivno in subjektivno učiteljevo obremenitvijo, med kratkotrajne in trajnejše učinke, med pozitivnimi in negativnimi obremenitvenimi reakcijami ter posledicami. Pozitivne so tedaj, če prispevajo k večji motiviranosti, zadovoljstvu, radosti, dobri volji, umirjenosti, sproščenosti, potrpežljivosti in s tem izboljšanju učnega vzdušja in dejavnosti, negativne posledice pa nasprotno destabilizirajo potek in uspehe te dejavnosti. Sem prišteva Rudow (1994) predvsem: *duševno utrujenost* (zaradi učne vsebine, zahtevnosti nalog in intenzivnosti ter trajanja dejavnosti); *monotonost* (ponavljanje kognitivnih aktivnosti v nespodbudnih situacijah, ki uničujejo motiviranost in povzročajo preobremenjenost ali pa podobremenjenost); *duševno nasičenost* (nervozno, afektivno odklanjanje ponavljajočih aktivnosti ali situacij ob občutku stopicanja na mestu in nezmožnosti napredovanja kljub stopnjevanju aktivnosti); *stresnost* (stanje zvišane psihofizične aktivnosti, ki jo povzroča doživljanje prisile). Ugotovljeno je, da se raziskovalci usmerjajo predvsem na negativne posledice učiteljevih obremenitev, kar izkrivlja njihov celostni pomen, podcenjujejo pa pozitivne obremenitvene posledice, ki so pomembne predvsem za stimuliranje aktivnosti in ustvarjanje zadovoljstva. Od razmerja med pozitivnimi in negativnimi posledicami obremenitve, od prevladovanja enih ali drugih, je odvisen vzorec učiteljevega pedagoškega razmišljanja, kakor tudi njegova čustvena stabilnost, oboje pa oblikuje temeljni pogoj učiteljevih kompetenc pedagoškega delovanja.

Omenili smo delitev na objektivno in subjektivno učiteljevo obremenitev. Objektivno obremenitev naj bi po Rudowu (1994) povzročili od učitelja neodvisni obremenitveni dejavniki, kot so na primer:

a) delovne naloge:

- izobraževalne in vzgojne naloge,
- kompleksnost in težavnost delovnih nalog.

b) delovni pogoji:

- socialni odnosi (učitelj–učenec, učitelj–učitelj, učitelj–starši, učitelj–nadrejeni),
- delovnoorganizacijski vidiki (število ur tedenske učne obremenitve, zaporednost učnih predmetov in razredov, čas hospitacij),
- delovnohigienski pogoji (nemir, temperatura učnih prostorov, čistost zraka).

Subjektivna obremenitev nastane z individualnim vrednotenjem objektivne obremenitve in s telesnimi ter duševnimi storitvenimi predpostavkami. Sem spadajo predvsem:

- motiviranost in stališča do poklicnih dejavnosti,
- osebnostne značilnosti,
- socialne kompetence ravnanja,
- pedagoška kvalifikacija,
- poklicne izkušnje,
- psihovegetativna stabilnost,
- telesne delovne sposobnosti,
- zdravstveno stanje.

Stopnjo subjektivne obremenitve sestavljata kognitivna in emocionalna komponenta. Kognitivno določajo težavnost delovne naloge in pogoji njenega uresničevanja, nadalje število duševnih operacij, ki jih je treba izvesti, ter delovni rezultati, ki jih je treba doseči v določenem času. Od tega je odvisna težavnost naloge, ta pa je glavno določilo kognitivne obremenitve. Emocionalna obremenitev je odvisna predvsem od ne/prijetnosti uresničevanja neke naloge. Na doživljanje prijetnosti ali neprijetnosti ter na kakovost dejavnosti vplivajo odnosi med motiviranostjo, individualnimi potrebami in željami učitelja ter ustreznimi možnostmi njihovega uresničevanja.

Poleg objektivnih in subjektivnih komponent obremenjenosti omenja Rudow še “samoobremenitev” (v Böhm-Kasper, 2004, str. 58). Z njo je razumeti tisto obremenitev, ki nastane na podlagi učiteljevih ustaljenih, delno avtomatiziranih načinov ravnanja pri uresničevanju naloge, na primer obremenitev s preglasnim govorom, pretirana natančnost, izgorevanje v delu ipd. Pre/obremenitev učitelja vpliva na njegove pozitivne in negativne storilnostne sposobnosti, na zdravstveno stanje in na spodbujanje oziroma zaviranje osebnostnega razvoja. Pri tem je pomemben časovni vidik. Šele trajanje pre/obremenitev odloča, kakšno bo razmerje med škodljivimi in koristnimi posledicami oziroma, kdaj in kakšne razlike nastopijo med obremenitvenimi pojavi in reakcijami.

5. Dejavniki obremenjevanja učencev

Pogoji učnega dela so konsistentni dejavniki, ki močno vplivajo na obremenjevanje. Med njimi so tudi genetični, od katerih je soodvisno, koliko in kako obremenjuječe reagira nekdo na aktualne situacije, v kolikšni meri jih je sposoben predvideti, se nanje pripraviti in obvladovati. Te aktualne situacije, na primer posebnosti šolske institucije, socialno okolje in njegova pričakovanja, fizikalni okoljski pogoji, kot so vročina, glasnost itd., so za obremenitev učencev pogosto pomembnejše kot pa obremenitve z učno vsebino. Zato za pre/obremenjenost ne gre kriviti le učnih zahtev, temveč tudi učne pogoje in razmerja med njimi. Je pa veliko vprašanje, koliko možnosti ima učenec, da bi sam premagoval ovire, ki omejujejo zadovoljevanje njegovih subjektivnih interesov, potreb in količinsko ter kakovostno osmišljevanje učenja, s čimer bi preprečeval dejansko ali le po občutku lastno preobremenjevanje. V nadaljevanju omenimo najpomembnejše dejavnike obremenjevanja.

Družba–država

Med najpomembnejše povzročitelje obremenjenosti sodi družbeno oziroma državno upravljanje oziroma reguliranje šolstva. To je tisto, ki določi naravo šolskega sistema, učne načrte, predmetnik, šolski makro režim, selektivnost šole, čas trajanja šolanja pa seveda tudi materialne in kadrovske učne pogoje. Pa ne samo to, država običajno posredno predpisuje tudi šolski red in disciplino ter v precejšnji meri tudi notranji režim in življenje razredne skupnosti (npr. stereotipne oblike pozdravljanja, vstajanje ob učiteljevem prihodu in odhodu), učitelji pa te norme (vse v imenu družbeno določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev) uresničujejo, če ne gre drugače tudi s kaznimi in nagradami.

Od vsega tega je v veliki meri odvisno doživljanje šolske obremenitve. Če je bistveni namen šole selekcioniranje učencev po njihovih sposobnostih, ki posledično podpira tudi družbeno selekcijo in pogojuje učenčevo življenjsko pot ter kariero, potem je običajno obremenjevanja več. Tem namenom bolj ustreza zunanja šolska diferenciacija, ki začne že zgodaj ločevati učence po sposobnostih v homogene razrede. Izraža se predvsem v pomembnosti in rigoroznosti ocenjevanja, spričeval, izpitov, v avtoritarnih odnosih ipd., ki zlasti prizadevajo obremenjevanje šibkejših učencev.

Družbeno pogojevanje šolske zahtevnosti in obremenjevanja je soočeno tudi s podaljševanjem obveznega šolanja in hkrati s podaljševanjem dnevnega šolskega časa tako učencev kot učiteljev. S tem se povečujejo pozitivni in negativni obremenitveni dražljaji. Oboji vplivajo na obremenjevanje učencev in učiteljev. Na učence zato, ker s šolskim podaljševanjem učni načrti običajno ne postanejo vitkejši, pač pa še obsežnejši in učni pritiski večji, oba, učenca in učitelja, pa bremeni prekomerna tedenska časovna obremenitev. Tako kot drugo obremenjevanje se tudi podaljševanje šolanja pogosto povezuje s škodljivimi posledicami čustvenega in siceršnjega duševnega življenja učencev in učiteljev vse do stresnosti.

Šola–pouk

Pri proučevanju obremenitev in zahtevnosti v šoli je treba upoštevati objektivne ali situacijske učne pogoje, kot so:

- selekcijska funkcija šole,
- zahtevnostna struktura pouka (vsebina, stopnja težavnosti, potek),
- interakcije med učenci in učitelji,
- zunanji delovni pogoji (šolska higiena, ropot ipd.),
- športni pouk z visoko fizično obremenitvijo,
- pot v šolo,
- številčna velikost razreda,
- urnik,
- učna sredstva in pripomočki,
- ipd.

Poleg teh, pretežno situacijsko pogojenih obremenitvenih dejavnikov, so pomembne tudi individualne subjektivne posebnosti, kot na primer:

- individualne genetične danosti,
- fizična kondicija,
- psihična kondicija,
- zdravje učencev,
- dozrajšnji razvoj,
- pogoji aktualne zunajšolske socializacije.

K omenjenim posebnostim je treba prišteti še že omenjene intersubjektivne obremenitvene dejavnike, kot so samopodoba, moč jaza, prenašanja neuspehov ipd., ki pa svoje vplivajo tako na situacijske kot na subjektivne obremenitvene dejavnike. Vsi pa so odvisni od individualnih posebnosti vsakega učenca.

Zdravstveno stanje učencev

Izmed omenjenih situacijskih pogojev bomo nekoliko več pozornosti namenili zdravstvenemu stanju učencev, ki izjemno močno vpliva na občutek učne utrujenosti in pre/obremenjenosti. O tem nimamo urejene lastne statistike, zato se moramo zadovoljiti s statistiko zdravstvenega stanja nemških osnovnošolskih in srednješolskih učencev, in sicer za mestno območje Bielefeld (Hänsel, Schwager, 2000), ki je vsaj v osnovah kompatibilno tudi z našimi učenci. Sicer pa strokovnjaki ugotavljajo, da je tudi v Nemčiji težko priti do tovrstnih podatkov, ki bi veljali za celotno državno šolsko populacijo.

Medtem ko so v preteklosti prevladovali kolikor toliko medicinsko obvladljive infekcijske bolezni, nastajajo danes zaradi ekoloških in socialnih okoljskih razmer ter drugih neugodnih sprememb še druge, težje premagljive bolezni. V prvi vrsti gre za alergije, nevrotičnost, težave z vidom, bolečin hrbtenice, astmo in debelost. Po poročanju staršev je bilo v obdobju dvanajstih mesecev okoli 6 odstotkov učencev priz-

detih z boleznimi prehlada, tretjina učencev je bolehalo zaradi alergij, med njimi zaradi alergij cvetenja v naravi. 18 odstotkov učencev je bolehalo zaradi bolečin želodca in infekcij, povezanih s prehranjevalnimi in psihosomatičnimi razlogi. 14 odstotkov učencev je imelo težave z rastjo povezanimi bolečinami sklepov. Približno toliko učencev so prizadele težave z očmi. Od 5 do 10 odstotkov učencev je obolevalo zaradi vnetij srednjega ušesa, bolečin hrbtenice, migrene, vnetja oči. Med zdravstvenimi težavami učencev je navedena tudi astma bronhijev (5%) in nočno močenje (3%). Avtorja menita (str. 65), da naj učitelji izhajajo iz predpostavke, da je približno vsak peti učenec v razredu obremenjen z neko alergično boleznijo, vsak četrti učenec toži o psihosomatičnih težavah, kot so glavobol, želodčne bolečine in bolečine hrbtenice, da tretjina učencev trpi zaradi psihosocialnih problemov, kot so motnje pri učenju, šibka koncentracija, emocionalne in vedenjske motnje, ki se povzpenjajo vse do stresnosti.

Z zdravstvenim stanjem in seveda z občutkom obremenjenosti je neposredno povezano učenčevo splošno razpoloženje, se pravi njegovo čustveno stanje. Od tega je v veliki meri odvisno, kako dojema osebe, stvari in obveznosti v svojem okolju. V širšem kontekstu je od tega razpoloženja odvisna pozitivna ali negativna motiviranost. Od tod tudi ločevanje med pozitivnim in negativnim razpoloženjem oziroma čustvi. Pri negativnem razpoloženju gre za različne variante neugodnih ali celo bolečih čustev, ki v bistvu izhajajo iz subjektivno doživetega nezadovoljstva s statusom, prepoznavnostjo in položajem, s prestižnostjo. Pozitivno razpoloženje pa dela življenje prijetno, tudi uspešno, ki teže situacije olajša.

Didaktična organizacija pouka

Občutek učne obremenjenosti in strahu je močno odvisen od didaktične organizacije pouka. Te organizacije na tem mestu ne moremo podrobneje razčlenjevati, jo pa lahko v precejšnji meri predvidimo, če jo povezujemo s temeljnim odnosom učencev v učnem procesu. Občutek obremenjenosti in z njo povezanim šolskim strahom je manjši pri pouku, kjer so središče učenci, in večji pri na učitelja osredotočenem pouku. Slednji je izrazitejši v zunanje diferenciranem šolskem sistemu, ki ga družba še posebej zadolžuje z izbirno in konkurenčno prisilo. Vendar je tudi tukaj prisila močno odvisna od koncepta in načinov ravnanja učitelja, ki posredno ali neposredno vplivajo na obremenitev učencev. Pravzaprav naj bi "sami šolski strukturni sistemski pogoji manj vplivali na učno vzdušje, ki neposredno in posredno pomembno vpliva na občutek pre/obremenjenosti učencev, kot pa konkretna stališča in vrednotno orientiranje učitelja" (Böhm-Kasper, 2004, str. 53), na primer do souprave učencev, do didaktičnih reform in ocenjevanja, socialno vzgojnih ciljev ipd., ki neposredno vplivajo na pre/obremenjevanje učencev. To dejstvo v razpravah o obremenjevanju učencev premalo upoštevamo in med vzroki preobremenjevanja učencev učitelja rado spregledamo.

Z vidika šolskega obremenjevanja in strahu je zelo problematično ocenjevanje. Mnoge raziskave dokazujejo, kolikšno breme je za učence birokratsko razumljeno brezdušno številčno ocenjevanje. V neki nemški raziskavi (Singer, 2009, str. 10) je o tem veliko izjav učencev, eden izmed njih pa je zapisal: "Najtežje so noči pred ocenje-

vanjem. Spim nemirno in sanjam o dobrih, vsekakor pa najpogosteje o slabih ocenah. Z ocenami se borim takorekoč na življenje in smrt.” Kljub mnogim ugotovitvam, da prezgodnje in nepedagoško vodeno številčno ocenjevanje ogroža zdrav razvoj učencev, se ga mnogi učitelji in tudi šolski strokovni in upravni delavci močno oklepajo ter ga celo spodbujajo. Po njihovem mišljenju “naj učitelji sledijo učencem z več številčnimi ocenami še bolj neizprosno in še v zgodnejši starosti ” (prav tam, str. 11).

Tudi pri nas so poznani podobni trendi. Ko smo že uspeli v nižjih razredih številčno ocenjevanje nadomestiti z opisnim in z njim nadomestiti številčno ocenjevanje tudi pri tako imenovanih vzgojnih predmetih tudi na predmetni osnovnošolski stopnji, se je tod ponovno vrnilo številčno ocenjevanje, menda zaradi ocenjevalne enakopravnosti in lažjega pridobivanja avtoritete učiteljev teh predmetov. Sprevržena pedagoška logika ne le tistih učiteljev, ki so se borili za to vrnitev, in onih, ki jo pasivno sprejemajo, marveč tudi upravnih in strokovnih organov, ki so to dovolili. Tako ocenjevanje pogosto spremljajo še podcenjujoče pripombe učiteljev, ki učence še dodatno učno demotivirajo. Na vprašanje 650 učiteljem, ali obstajajo na njihovi šoli kolegi, ki se do učencev žaljivo, nefer, nepravično ali podobno vedejo, jih je okoli 79 odstotkov pritrdilo. Prav tako je 83 odstotkov teh učiteljev je zase odgovorilo, da to kdaj tudi sami počnejo (prav tam, str. 18).

Interaktivna komunikacija kot dejavnik obremenjevanja

Učna komunikacija je najpogostejši vzvod učenčevega pre/obremenjevanja, pa naj gre za verbalno, grafično ali motorično komunikacijo. Pa ne le s tem, kaj komunikacija prinaša, katere in kako zahtevne vsebine in informacije, pač pa tudi s tonom in stilom komuniciranja, na primer z njeno ne/prijaznostjo, ne/jasnostjo, ne/empatičnostjo. Kot pogosta značilnost učne komunikacije je njen prisilni značaj, ko se udeleženci ne vključujejo in ne reagirajo prostovoljno. Fend (v Böhm-Kasper, str. 51) takole opisuje konflikte v taki učni situaciji: “Učitelj terja nekaj od učencev, kar tega ne želijo brezpogojno. Učitelji zahtevajo vedenje, ravnanje, ki so za učence neprijetni, terjajo učne procese, ki ne izhajajo iz spontanih zanimanj učencev.”

Učitelji prisilnega učnega stila sicer ne počnejo vselej samovoljno, pač pa predvsem pod vplivom splošnih nalog šole, od zunaj določene didaktične organizacije pouka (npr. zunanja diferenciacija) in inercije šolske tradicije. Sem spada tudi dejstvo, da je učenje večinoma dosti naporno delo, ki ga večina učencev ne opravlja prostovoljno, motivirano, kaj šele z veseljem. Zaradi tega so mnogi prepričani, da šola ne le ne more biti privlačna, ker bi tedaj bila otroški vrtec, marveč mora biti kot delo učno obremenjujoča, bolj kot ne naporna, največkrat prisilna. Šola mora posredovati učno vsebino in uresničevati druge vzgojno-izobraževalne naloge, četudi jim učenci ne sledijo povsem prostovoljno. S temi dejstvi preveč enostavno opravičujemo avtoritarni in prisilni stil ter strogost učnega dela, čeprav obstajajo mnogi učitelji, ki uresničujejo svoje profesionalne naloge veliko bolj demokratično in humano.

Pardon in Tillmann (v Böhm-Kasper, 2004, str. 52) ugotavljata, da sta hierarhični pritisk na vedenje in prisila na učno storilnost ter konkurenčnost učencev osrednja

povzročitelja pre/obremenjevanja in šolskega strahu. In spet, mnogi mislijo, da je šolski strah nujen, da brez njega ni učenja, zato ga celo namerno spodbujajo. Znano je, kako posamezniki pri ocenjevanju obračajo liste ređovalnice, pogledajo zdaj tega zdaj onega prestrašeneđa učenca, preden izberejo pravega. Toda tudi za strah velja, da ga vsi atributi neuspeha ne povzročajo v enaki meri. Na primer: pripisovanje neuspeha zunanjim povzročiteljem (atribuciji), na primer smoli, vodi k zmanjševanju strahu, medtem ko pri notranji atribuciji, na primer pri premajhni zavzetosti, doživi subjekt večji strah. Gre za dve nasprotni dejstvi: notranja atribucija je sicer zaželena, vendar pa povzroča večji strah. V tej zapleteni problemski situaciji mora učitelj ustrezno reagirati, da ne bo prizadel notranje atribucije, a da bo hkrati zmanjševal učencev strah.

Prisilno podobo šole, ki jo učenci občutijo že pred vstopom v šolo, če jih starši z njo strašijo, učenci sčasoma do neke mere tudi internalizirajo, ponotranjijo, se z njo sprijaznijo. Vendar zavest “nujnosti” in “mora”, ki veljata za učiteljeve naloge, še ne pomeni, da morata biti avtomatično prenesena in uveljavljena tudi za učence. Od tod tolikšen odpor učencev do šole, s katerim se v razvitem šolskem svetu veliko ukvarjajo, predvsem z demokratiziranjem in humaniziranjem osebnih in učnih odnosov, z aktualiziranjem učnih vsebin, uvajanjem aktivnih socialnih učnih oblik in metod, z “razšolanjem” šole ipd.

Atributom komunikacije, kot so “prisila”, “terjanje”, “zahtevanje”, se je treba izogibati in jih zelo previdno in pogojno razumeti. Enako velja tudi za mišljenje, da vsakršno šolsko prisilo narekuje uresničevanje družbenih nalog in je zato potrebna prisila družbeno utemeljena. Te previdnosti je v teoriji in še več v praksi premalo, čeprav je na deklarativni ravni ne manjka. Premalo demokratični komunikacijski procesi pogosto povzročajo pretirano učno konkurenčnost, selektivnost in rangiranje ter primerjanje. Z njimi se oblikuje struktura učnih odnosov, ki imajo izrazito hierarhični značaj. Primerjava storitev enega učenca s storitvami drugih učencev pa bistveno vpliva na konkurenčno samovrednotenje lastnih učnih sposobnosti in s tem tudi na občutek pre/obremenjenosti.

Relativnost, kako učenci in učitelji zaznavajo in razumejo obremenitev in učno prisilo, je le ena izmed mnogih dilem ali celo nasprotij v ocenjevanju in razumevanju sodobne šole. Omenimo še nekatere. Poleg ekstremnih ocen učenčeve obremenjenosti, ki smo jih omenili na začetku tega pisanja, ko je za ene obremenjevanja preveč, za druge pa premalo, so tako ekstremne tudi druge ocene: za ene je šola preveč storilnostna, preobremenjena z učno snovjo, preveč zahtevna, preveč ocenjevalna, prestroga, preveč avtoritativna, preveč izobraževalna in intelektualistična, s premalo pravicami in preveč dolžnostmi itn. Za ocene drugih pa velja le tisto, kar je nasprotno: premalo je storilnostna, zahtevna, ocenjevalna, stroga, avtoritativna, premalo izobraževalna in preveč vzgojna, premalo trda in racionalna ter preveč mehka in čustvena, preveč je ponavljanja in premlevanja starega, premalo novosti, preveč se ukvarja s šibkimi učenci in premalo z nadarjenimi itn. Potem je pa še veliko takih, ki lovijo neko ravnotežje med preveč in premalo.

V tem ocenjevanju imajo vsi prav, hkrati pa vsi narobe. Kajti teh nasprotij ni mogoče ocenjevati po skupinskih kriterijih, ki bi veljali za vse učence. Ker so te ocene namenjene vsem, v resnici ne veljajo za nikogar. Kajti razred ni neka povprečna skupnost, pač pa jo sestavljajo posamezniki, individuumi s povsem različnimi sposobnostmi, lastnostmi, potrebami ipd. Kar je za enega pretežno, nezanimivo, preveč storilnostno..., je za drugega prelahko, zanimivo, premalo zahtevno. In če šola te posebnosti upošteva in se jim prilagaja ter ocenjuje omenjene parametre z vidika vsakega učenca, šele tedaj so ti ugovori relativno objektivni in resnični in šele tedaj je možno učence bolj ustrezno obremenjevati,

Že dolgo je poznano, da take šole ni mogoče izpeljati brez kakovostne učne diferenciacije in individualizacije, ko notranjo organizacijo pouka tako oblikujeta, da pridejo individualne posebnosti učencev čim bolj do izraza. Ena izmed teh oblik je tudi kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, ki je še vedno predmet pogostih kritik, češ da poraja socialno diskriminacijo. Gotovo mora biti tudi pri diferenciaciji na prvem mestu heterogena struktura razreda, "skupna šola" učencev različnih učnih zmoglosti. Vendar tudi te skupne socialne učne oblike ne smemo absolutizirati. Pri zdajšnjem šolskem standardu (predvsem prostorskem, kadrovskem, finančnem in didaktičnem) skupna šola nima dovolj moči in možnosti, da bi na predmetni stopnji samo z notranjo individualizacijo lahko dovolj upoštevala različnost učencev. Na tej stopnji ji mora na pomoč priskočiti občasno združevanje (homogeniziranje) učencev podobnih učnih sposobnosti v obliki kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka. Pred leti je ta model diferenciacije na mnogih šolah uspešno potekal. Nismo trdili, da je brez pomanjkljivosti, pač pa smo tudi mi "glasno opozarjali", da "morda" ne bo imela vselej in povsod pričakovanih uspehov, da utegne ob ne dovolj skrbnem izvajanju porajati tudi elemente socialne diferenciacije. Hkrati pa smo poudarjali, da je v primerjavi z zunanjo diferenciacijo ali uniformirano enotno šolo v obstoječih materialnih in kadrovskih razmerah ta model še najbolj demokratičen in pravičen za vse učence. Nikakor ni res, da bi se tedaj v demokratičnem svetu tej ali podobni diferenciaciji izogibali. Še najbolj so jo uveljavljale skandinavske države, ki so tedaj (pa tudi še danes) prednjačile v modernizaciji in demokratizaciji osnovne šole.

Taka diferenciacija in individualizacija ne ustrezata le aktivnejšemu učenju in boljšim učnim uspehom, marveč omogočata tudi boljše zaznavanje in uzaveščanje učnih sposobnosti učencev glede na učno strukturo razreda. Morda smo to prednost včasih premalo izpostavljali. V tej zvezi omenjajo tako imenovani "big-fish-little-pond efekt" (Böhm-Kasper, 2004, str. 52), ko na primer dva učenca s približno enakimi storilnostnimi sposobnostmi obiskujeta razreda z različno storilnostno ravno. Učenec, ki obiskuje razred s povprečnejšimi učnimi zmoglostmi, slabše zaznava svoje višje sposobnosti kot drugi učenec v zahtevnejšem učnem okolju. Učenec v nižjem povprečju razreda pogosto slabše zaznava svoje učne sposobnosti zato, ker jih pač ne potrebuje kot pa v višjem povprečju razreda, kjer te sposobnosti potrebuje. Se pravi, da gre za relativnost občutenja učnih sposobnosti, ki je odvisno tudi od razredne učne ravni: nižje je razredno povprečje, slabše je zaznavanje sposobnosti in od tod večje zmote pri obremenjevanju, ter višje je razredno povprečje, sorazmerno boljše je za-

znavanje sposobnosti zlasti šibkejših učencev in s tem objektivnejše obremenjevanje. S tem pa ne pomeni, da bi smeli "nižje" in "višje" ravni poljudno razumeti in vanje učence nepremišljeno vključevati. Tudi v tem je utemeljeno le občasno kontrolirano in načrtovano ločevanje učencev v homogenejše boljše in slabše učne skupine. Trajanje te občasnosti ne sme biti poljubno, pač pa odvisno od konkretnih učnih situacij in konkretnih učnih ciljev, ki učencem optimalno omogočajo zaznavati in razvijati svoje sposobnosti ter občutek obremenjenosti. Slabše je to zaznavanje, večji je občutek obremenjenosti. In nasprotno, boljše je zaznavanje sposobnosti, manjši je občutek obremenjenosti. Od tega bi morale biti odvisne obremenitve učenca, zahtevano vedenje in ravnanje, samoučenje, narava in količina učne pomoči in še posebej narava učne diferenciacije in individualizacije.

Motivacija

Odločilni vzvod pre/obremenitve je motivacija, povezana s šolskim učnim okoljem in s posebnostmi, ki se razlikujejo od drugih življenjskih področij. Motivacijsko delovanje bistveno olajša šolsko in domače učenje, praviloma prebuja nova zanimanja in spet novo učno motiviranost. Zlasti pomembno je doživljanje uspehov, saj je znano, da nič ne uspeva bolje od uspeha samega. Če je učenec učno uspešen, se večja pozitivna učna motivacija, manjša občutek obremenitve in večja njegov pozitivni odnos oziroma veselje do šole. Vendar tudi neuspeh ni vselej brez motivacijske moči, če je ustrezno doziran in pravilno razumljen. Za motivacijo je ugodnejše, če je neuspeh razumljen kot posledica lastnih pomanjkljivosti. Učenec se bo bolj prizadeval, če bo mislil, da je njegov uspeh odvisen od njegovih prizadevanj. Če pa bo neuspeh pripisoval zunanjim vzrokom, na primer smoli ali pretežkim nalogam, potem bo občutek lastne odgovornosti manjši in tudi prizadevanje manjše.

Podobna ambivalentnost velja tudi za čustva. Če je v neki storilnostni situaciji težišče na negativnih čustvih, potem se prizadevanje učencev zmanjša, občutek obremenjenosti pa večja, kar spet poveča negativna čustva. Če pa učenec čuti v neki storilnostni situaciji več pozitivnih čustvenih dražljajev, potem se bo okrepilo lastno obvladovanje notranjih pa tudi zunanjih vzrokov ne/uspehov in spodbudilo večjo učno aktivnost. Videnje teh vzrokov lahko vodi k različnim čustvom (ponos, veselje, strah), katerih posledice so lahko spodbuda ali zavora v neki obremenitveni situaciji. Vselej pa se lahko dobro uči samo zadovoljen učenec. Zlasti tedaj, če so učenci motivirani predvsem zaradi vedoželjnosti, spoznavanja novih zanje pomembnih učnih vsebin, možnosti problemskega ter ustvarjalnega razmišljanja in doživljanja uspehov. In obratno, več in dalj časa se kopičijo neuspehi, nezanimivost pouka, bolj trpi in pada učna motivacija ter se vse bolj sprevrča v učno apatijo, v odklonilni odnos do šole, kar vse zvišuje raven obremenjenosti.

Positivni odnos, veselje in zadovoljstvo učencev do šole, ki jih ob vstopu v šolo in še na razredni stopnji ob nezastrahujoči družinski vzgoji običajno ne manjka, se zmanjšujejo kolikor višje napredujejo iz razreda v razred, v veliki meri tudi še v srednji šoli. Namreč ta racionalna in emotivna zavest zadovoljstva in veselja je zelo

sestavljeno čustvo, ki ga na predmetni stopnji slabi mnogo dejavnikov, na primer šibka motiviranost, nezainteresiranost, neaktualnost, nesmiselnost in neproblemskost učne snovi, didaktično metodična zastarelost in monotonost, premalo aktivne učne metode in oblike, preobremenjenost, avtoritarni odnosi, storilnost in konkurenčnost ocenjevanja, torej prisiljevanje ipd. Vse to, čemur se razredna stopnja skuša izmikati, še dodatno dviga občutek obremenjenosti in odpor do šole.

Ob tem se učencem neprestano postavlja vprašanje, ali imajo na splošno dovolj učnih sposobnosti ali pa le za določene predmete. Pri odgovarjanju na to vprašanje neprestano tehtajo med lastnimi sposobnostmi in težavnostjo nalog, kar povzroči dve posledici. Če učencu določena naloga ustreza in ga zanima, motiviranost ni ogrožena. Po drugi strani pa mnogi učenci z vsako nalogo trčijo na dilemo, ali bodo s svojimi sposobnostmi kos težji nalogi, kar permanentno vznemirja njihovo samopodobo. Vse, kar je za učence nezanimivo in zaradi pomanjkljivih sposobnosti pretirana obremenitev, zanje ni motivacijsko. Pisanje spisa bo za literarno nadarjene učence prijetna dejavnost, za druge pa obremenitev. Z dobro in zanimivo organizacijo pouka, ki vključuje tudi zanimivo učiteljevo razlago, in z zagotavljanjem prijetnega učnega ozračja učitelj poskuša te motivacijske zavore odstraniti in tudi tem nemotiviranim učencem omogočiti, da bodo brez pretirane obremenitve dosegli postavljene cilje.

Učna vsebina

Učne vsebine se zelo razlikujejo po njihovi težavnosti. To velja za posamezne predmete v celoti, ve se, da na primer matematika mnoge učence močno obremenjuje, kakor tudi za učne vsebine znotraj posameznih predmetov. Pogosto se šola ne zaveda dovolj in si premalo prizadeva, da bi učencem te vsebine metodično in v pogledu učnega tempa olajšala ter še posebej individualizirala.

Musek Lešnik (Delo, Sobotna priloga, 4.1.2013, str. 16) trdi, da naša šola ni vsebinsko težka, pač pa zaradi "prepolne nesmiselnosti" naših učnih načrtov. Tega ni mogoče zanikati, saj tudi tuji avtorji opozarjajo, da je treba vsako učno vsebino analizirati tudi z vidika njene pomembnosti oziroma smiselnosti. Pa ne le z vidika njene objektivne, splošne pomembnosti, pač pa predvsem z vidika učencev. Če neka vsebina ali dejanje za učence nima subjektivne smiselnosti in pomembnosti, potem vzrokov za neuspeh sploh ne reflektirajo, še manj pa jih kognitivno, zlasti pa čustveno animirajo (Böhm-Kasper, 2004, str. 47). To pa ne velja le za učno vsebino, marveč tudi za vsakršno delovanje učencev. Ob nesmiselnosti ali nepomembnosti, kar je tako največkrat nerazdružljivo, se učenci čutijo še bolj obremenjeni.

Toda hkrati je treba upoštevati, da so določene učne teme ali njihovi deli v naših učnih načrtih tudi, če so vsebinsko smiselni in pomembni, marsikje pretežki za določeno starost učencev. Ne poznam naših raziskav, ki bi bolj konkretno proučevali starosti primerne težavnosti posameznih tem ali delov učnih načrtov. Občasno prestavljanje učnih tem iz razreda v razred z vidika njihove težavnosti je naslonjeno predvsem na tradicijo, kje so te teme doslej ali kdaj že bile, in pa na izkušnje učiteljev,

čprav glede na tovrstne nazore učiteljev in individualne posebnosti učencev te izkušnje še daleč niso enotne. Je pa vsebinsko težavnost učne vsebine nujno povezovati ne le z njihovo smiselnostjo in težavnostjo, pač pa predvsem z didaktično metodično obravnavo teh tem, kar pogosto spregledamo. Prav z ustrezno obravnavo je možno pomembnost in težavnost primerno prilagoditi individualnim posebnostim učencev. Je pa to "poenostavljanje" težavnosti in iskanje subjektivne pomembnosti učne snovi izjemno zahtevno, kar zmorejo v didaktično optimalnem učnem okolju le strokovno vsestransko usposobljeni učitelji. Pa tudi oni morajo upoštevati Einsteinovo svarilo: "Stvari je treba poenostaviti, kolikor se da, vendar ne bolj", in se bati ugotovitve Isaca Asimova: "Obstaja mnogo preprostih razlag zapletenih pojavov, ki pa so večinoma napačne" (Delo, Sobotna priloga, 15.2.2014, str. 30).

Zelo obremenjujoče znajo biti naloge, ki se nanašajo na zahtevnejša besedila, ali naloge, ki niso povezane z vsakodnevnimi dogodki. To so naloge, ki vsebujejo abstraktne vidike, na primer mnenja, stališča, nasprotja, razlikovanja, nenavadne ključne pojme. Pomembna je struktura besedila, ali je za razumevanje dovolj razumeti le en vidik naloge, ali pa mora biti integrirano in razumljeno več vsebinskih vidikov, ali so ti vidiki skupaj, ali pa so raztreseni preko celotnega besedila. Vendar težavnost naloge ni odvisna le od razmerja med delom, vidikom in celoto, pač pa tudi od zahtevnosti posamezne informacije, katere razumevanje je pomembno za rešitev naloge. Zlasti pri matematiki se je specifično predznanje izkazalo celo uspešnejše kot inteligentnost.

Sicer pa lahko obremenjujoče delujejo tudi zelo lahke, vendar enolične naloge in parcialne, nepomembne informacije, kakršne je že tako težko osmisliti. To velja tudi za tempo in glasnost govorjenja, razlaganja, če je prehitro, preglasno ali pretiho, le parcialno, nepovezano, nejasno artikulirano, če so rabljene malo znane in zahtevne ključne besede ali sinonimi, zahtevnejše sintaktične strukture ipd.

Učni (delovni) čas

Veliko raziskav se omejuje le na časovno obremenjenost učencev pri pouku. Sistematična in teoretično celovita obravnava tega vprašanja je v psihološki in didaktični literaturi v manjšini. Šolski učni čas je sicer pomemben dejavnik, ki določa učno obremenitev učencev. Vendar njegove obremenitvene vloge ni mogoče omejevati le na ožje šolske obveznosti, ki so določene z učnim načrtom, predmetnikom, urnikom in odmori, temveč mora zajeti tudi učenčevo pot v šolo, domače naloge in druge obveznosti za pripravo na šolo, dopolnilni in dodatni pouk ipd.

Švedsko zdravniško združenje je že leta 1885 ugotovilo, da so učenci tedensko preobremenjeni že samo z ožjimi šolskimi obveznostmi, vključno s petjem in gimnastiko: v 4. razredu 36 ur, v 8. razredu 48 ur in v 12. razredu 54 ur (Böhm-Kasper, 2004, str. 41). S skrajšanjem delovnega tednika na pet dni po Berndtu (v Böhm-Kasper, 2004, str. 41) novejša tedenska obremenitev nemških učencev presega obremenitev švedskih učencev izpred sto let. Zlasti so visoko časovno obremenjeni gimna-

zijski učenci v 11. in 12. razredu. Berndt posplošuje obremenitev učencev obveznega šolanja in ugotavlja, da:

- delovni tednik 12 let starih učencev ustreza delovnemu tedniku odraslih, po 16 letu starosti pa morajo učenci več delati kot odrasli,
- precejšnji del učencev je ob zaključku tedna obremenjenih s šolskimi obveznostmi, se pravi, da niso prosti,
- primeren režim odmorov, ki za odrasle obstaja, za mnoge učence ni uveljavljen.

Raziskava, ki jo je o obremenitvi učencev in dijakov izvedel deželni inštitut za vzgojo in pouk na osnovnih, glavnih (Hauptschule) in realnih šolah ter na gimnazijah nemške dežele Baden-Württemberg (Böhm-Kasper, 2004, str. 80, 83), so bili pridobljeni naslednji rezultati, izraženi v tedenskih urah: obremenitev z obveznim poukom obsega v osnovnih šolah (od 1. do 4. razreda) od 15 do 19 ur, na glavnih šolah od 22 do 24 ur, na realkah od 22 do 24 ur in na gimnazijah od 22 do 26 ur. Čas, namenjen rednemu pouku, se tedensko dviga od 15 ur v prvem razredu do 26 ur v 11. razredu gimnazije. Razlika enajstih ur tedensko je občutno obremenjojoča.

Po našem veljavnem osnovnošolskem predmetniku so učenci s 35 tedni letnega pouka z obveznim poukom bistveno bolj obremenjeni: od 1. do 4. razreda znaša njihova tedenska obremenitev od 22 do 23,5 ure (Baden-Württemberg od 15 do 19 ur), od 5. do 9. razreda od 25,5 do 27,5/28,5 ure tedensko, odvisno od dveh ali treh izbirnih predmetov (z Baden-Württembergom primerljivi glavni šoli od 22 do 24 ur). K obvezni obremenitvi naših učencev s poukom je treba dodati še čas za oddelčno skupnost (0,5 ure tedensko) in štiri letne dnevne dejavnosti (kulturni, naravoslovni, tehniški in športni dnevi), v skupnem številu 675 ur letno. Mnoge šibkejše učence časovno obremenjuje še dopolnilni pouk, medtem ko za dodatni pouk za zmožnejše učence ta zvišana obremenitev običajno ne velja. Žal nimam pri roki predmetnika za šole v drugih nemških zveznih deželah, pa tudi ne podatka, koliko tednov v letu traja pouk. Vendar smemo domnevati, da je obremenitev učencev povsod vsaj podobna, če že ne enaka, kajti za ta namen je pomembna predvsem tedenska časovna obremenitev. Že na podlagi teh podatkov ni mogoče trditi, da so naši učenci s samim neposrednim poukom manj obremenjeni.

K šolski učni obremenitvi je treba prišteti še vsaj čas, ki ga porabijo učenci za domače naloge in druge priprave za naslednji dan pouka in pa za pot v šolo. Za naše učence teh podatkov nimamo, imajo jih pa za baden-württemberske učence. Za domače naloge in siceršnje priprave za pouk ter za dopolnilno učno pomoč porabijo tamkajšnji osnovnošolski učenci tedensko (Böhm-Kasper, str. 83) od 3 do 4 ure, učenci glavnih šol od 4 do 5 ur, realnih šol od 5 do 7 ur in gimnazijci od 5 do 10 ur. Po drugi projektni raziskavi iz leta 1998 (prav tako za omenjeno deželno območje) vendar brez podatkov za razredno stopnjo osnovne šole (Grundschule), je čas za dnevne domače naloge in drugo delo za šolo takole razporejen: manj kot eno uro porabi 42,7 odstotka učencev glavne šole, 1–2 uri 38,4 odstotka, 2–3 ure 4,2 odstotka in več kot tri ure 2,2 odstotka učencev. Nekoliko več časa porabijo za domače naloge učenci

realnih šol le v dveh časovnih razponih, in sicer 1–2 uri 42,7 odstotka in 2–3 ure 7,9 učencev. Za gimnazijce se ta čas, razen do 1 ure porabljenega časa, bistveno zvišuje. Nenavadno visoko učence tedensko časovno obremenjuje pot v šolo, vključno s čakanjem na prevozno sredstvo: osnovnošolske učence od 6 do 7 ur, glavne šole 9 ur, učence realne šole 10 ur in gimnazijce 10 do 11 ur. Skupna povprečna tedenska šolska časovna obremenitev (pouk, domače naloge in pot v šolo) obsega v osnovni šoli (od 1. do 4. razreda) od 24 do 30 ur, na glavni šoli od 34 do 38 ur, v realni šoli od 36 do 41 ur in na gimnaziji od 36 do 46 ur (Böhm-Kasper, str. 80).

Družina

Družinska in zunajšolska socializacija predstavljata kot pogojna dejavnika obremenitve in težavnosti pouka pomembno mesto. Šolski ne/uspeh, ki je pogosto povezan s preobremenjenostjo učenca, močno vpliva na odnose v družini, z učiteljem in sošolci ter poraja razne probleme, ki se jim je težko izogniti. Gre za vir dražljajev, ki povzročajo zlasti ob neuspehu specifične kognitivne, emocionalne in fizične reakcije učenca, na primer miselno lenivost, nerazpoloženje, agresivnost ipd. Te reakcije so še posebej odvisne od konkretnih odnosov staršev do šole in obremenjevanja.

Zelo pomembno je, katere sankcije in kontrolne načine uporabljajo starši. Manjša pričakovanja staršev in njihove neustrezne sankcije kot posledica brezbržnosti ob neuspehu znižujejo učenčev občutek obremenjenosti in zahtevnosti. Prevelika pričakovanja in ostre sankcije pa običajno zvišujejo občutek obremenjenosti, hkrati pa porajajo občutek nemoči in resignacije ter pogrezajo učenca vse bolj v učno apatičnost, v vse večjo učno neuspešnost. Če pa so reakcije staršev posledice razumevanja otroka in pripravljenosti pomagati mu, potem učenec nanje pozitivno reagira in se trudi dvigniti prag obremenjenosti. Skratka, družinska socializacija, katere bistvo so moralni nazori in njihova temeljna moralna orientiranost kot tudi konkretna stališča staršev do šole in do pomena šolskega učenja, močno vpliva na učenčev odnos do šole in učenja ter kako učenci, zlasti mlajši, sprejemajo, razumejo in vrednotijo šolske norme obremenjevanja

6. Sklep

Kljub dejavnikom, ki v neki učni situaciji soodločajo, je treba učence navajati, da bi vendarle bili odločilni dejavnik odločanja. Preden se učenec odloči za neko učno dejavnost, naj bi ocenil v kolikšni meri bodo sam, slučaj ali druge osebnosti vplivale na rezultate dejavnosti, koliko ga bodo glede na njegove sposobnosti in lastnosti obremenjevale določene naloge. To poprejšnje ocenjevanje označujejo s pojmom "kontrolno pričakovanje" (Böhm-Kasper, 2004, str. 45). Atribucijske teorije proučujejo, kako učenci razlagajo pogoje in vzroke svojih ne/uspehov, kako jih doživljajo in kako nanje reagirajo. Če jih vidijo v sebi, gre za notranjo ali interno atribucijo, na primer, da so se premalo trudili, če pa so zunaj učencev, govorimo o zunanji ali

eksterni atribuciji, na primer: smola, učitelj je slabo razlagal. Motivacija je ugodnejša, če je ne/uspeh prepoznan z učenčevo notranjo atribucijo.

Enako velja za lastno kontrolo ter oceno svojega prizadevanja. V primerjavi z zunanjo oceno so pri učenčevi samokontroli in samooceni pogostejši pozitivni čustveni dražljaji. In več ko je pozitivnih čustvenih dražljajev, bolj se okrepi notranja atribucija ter lastna odgovornost za obremenjevanje in povečajo napor pri naslednjih nalogah.

Interni in eksterni kavzalni vzroki neke obremenitvene situacije so lahko stabilni ali variabilni (Böhm-Kasper, 1994, str. 42–46). Za matematični neuspeh v šoli je interna atribucija stabilna, če je povezana s pomanjkljivo matematično nadarjenostjo, toda variabilnejša, če je posledica utrujenosti. Kadar pa so vzroki eksterni, so stabilnejši, če so pripisani učiteljevi slabi razlagi in variabilnejši, če je neuspeh pripisan slučaju, na primer petku, 13. v mesecu.

France Strmčnik, PhD

School (over)load of primary school pupils

School load attracts constant attention, being a constituent companion of school work. Various, undifferentiated terms are being used for the same purpose, e.g. (over) load, difficulty, stress, and too great a difficulty, which often only consider partial aspects of it. There is likewise no uniform understanding of the importance of load. It ranges from dramatic harmfulness, claiming that it jeopardizes the health of many pupils, causing severe mental disorders (Weinert, 2001), to the belief that school does not burden its pupils enough, claiming that school is fine, that pupils do not feel bad there, on the contrary, they feel comfortable (Teschner, 2010).

The often a priori absolutizing of the negative consequences of load is tied to the fact that many equate load with the negative attitude of pupils towards school or reduce load down to school fear and stress, which are in fact the most harmful. What they often overlook is that an appropriate individualized load is necessary, since without it there can be no learning and learning progress, nor general development or a number of parallel experiences, e.g. satisfaction, self-confidence, sense of power, well-being etc. Overload is a different matter, even though the line between load and overload is very thin. Hence load is often discussed in general terms, without an explicit identification of the differences between load, overload and underload. This paper will be similar in that regard. There is no uniform general load level for all pupils, since the line between load and overload is remarkably individualized for each pupil. The problem is that schools neglect the individual optimum of the learning abilities of pupils.

The load theory analyses the importance of the following factors on load: the environmental circumstances within and outside of school, the social status of pupils and their intersubjective features. Authors distinguish between actual and potential load; the latter depends on the pupil's subjective understanding of the structure of a specific

learning environment. If this environment is too demanding for the pupil or if he or she sees it as a limitation of his or her physical and mental needs, i.e. his or her interests, desires and goals, it becomes a potential load. In a learning environment such situations are either of a social or objective nature. They are social when it comes to the unmet needs of pupils for social recognition, harmonious interaction among colleagues, including parents, the needs for social support, exposure to social conflicts, too great differences between the set and desired learning role etc. Objective needs cover the following: motivated work, the optimal ratio between performance requirements and abilities, the possibility to create one's own work tempo, and successful work. These suppositions are in a state of potential standstill, but will instantly turn into actual (over)load if wrongly activated by the learning environment.

Potential load is also greatly affected by intersubjective load qualities. Among them are e.g. the power of ego, self-image, self-realization, the interpretation of performance and load results and experiences, accepting failure, managing problems, view of the future, the relationship between self-image and one's own experiences etc. If pupils view these qualities positively, they experience potential load as a positive challenge and an encouragement for learning, even when it seems subjectively unimportant, worthless, and generally uninteresting; when these qualities are viewed negatively, load results in a lack of ability, motivation and will. All authors researching (over)load ascribe the greatest importance for the transformation from potential load to an actual one to the teacher's professional competence and, above all, to his or her personality.

Authors define load in various ways. A general definition of the term load is that it is the sum of factors which act on a person when working, taking into account the requirements of the specific situation, in order for that person to maintain balance or harmony with the environment, attain a specific objective, and satisfy his or her needs (Böhm-Kasper, 2004, p. 14).

Reactions to load can be positive or negative. Positive ones lead to an improvement in performance (learning) and fewer interruptions to work activities. On the other hand, load may have negative consequences, such as: physiological dysfunction (e.g. lowered heart rate and blood pressure), mental tension, frustration, indisposition, weariness, monotony, stress, mental fatigue, poorer concentration, starting conflicts, aggression, reduced work competencies etc. These consequences arise when there is a gap between a person's individual abilities and interests, i.e. motivation, and the difficulty of the tasks he or she has to perform. Where that line is depends on each individual. In the case of school this line should be different for each pupil, since load is a remarkably individualized feature. Hence the basic need to subject pupils to an individualized load.

After 1970, authors began to draw the line between a natural learning load, in the sense of objective learning needs and difficulties, and a load which is not primarily objective but caused by pressure, coercion, lack of motivation, categorical requirements etc. This learning load, caused by repression, does not belong in the democratic management of the learning process. Furthermore, when discussing objective learning loads, the basic question arises as to what the object of the load should be, and what to

burden the pupils with. The answer to that question has changed drastically in recent times. Whereas in the past, focus was placed on informative, subject (material) load, today, at least in theory, focus is placed on burdening the pupils with formative, logical, and more general educational objectives. In a German research study (Hosenfeld, Schrader, 2006, p. 58) the majority of adults believed that school should shape abilities, talents, independent learning, self-initiative and a broad general education in young people; subject and informative knowledge was ranked last. By doing so, the learning load would be given a different focus and a different nature. The most annoying and tedious learning loads are typical in more of the informative learning contents and not the formative ones. Educational values which are most successful when combined with knowledge and abilities, usually have a higher load threshold.

In the case of formative educational objectives, some authors differentiate between those that belong to the compulsory, regular objectives and those that surpass these objectives, are more advanced and demanding, and as such not compulsory for the teacher during lessons. Such a division is didactically controversial. First of all, because it is incredibly difficult, if not impossible, to draw a line as to when the compulsory, e.g. development of creativity, turns into non-compulsory and into surplus. In addition, not all of the demanding educational contents are so unimportant that they should be moved to the surplus level. This demarcation is equally demanding when it comes to individual educational abilities or opportunities. Many things that should be moved to the surplus as regards other pupils are entirely achievable under the general, regular and compulsory learning objectives for pupils who are more capable and have better learning opportunities. This means that the demarcation as regards content and individualized learning processes is directly connected with individual learning features, which are as many as there are pupils in the class.

Another problem of the surplus lies in the danger that some teachers might start moving learning contents, or mainly parts of them, into the surplus, even though they should remain an integral part of the general and compulsory curricula, and which should be attainable to the majority of pupils by employing greater learning efforts and methodical "simplification". Another issue concerns the surplus outside of regular lessons, which are compulsory for all pupils.

The cognitive characteristics of pupils hold a central role in the learning performance, ability and success. An important factor among these is intelligence. Research shows (Hosenfeld, Schrader, 2006, p. 88) that from 25 to 43% of school performance can be connected with the results of intelligence tests, which holds true above all for mathematical performance. In addition, even more important for successful learning in all subjects is prior knowledge. Furthermore, memorization is vital to learning performance, not only for learning information, but also for explaining and gaining formative learning skills and abilities. This ability to memorize is being labelled as a "central executive", a "learning central", which co-defines the processes of planning, implementing and monitoring learning; or as a system of aid for remembering audio, visual and spatial information and concepts. Simultaneously, it is also a criterion for determin-

ing the strength of the learning performance. Pupils with a lower reading, writing and mathematical performance have a more modest working memory. The memorization level of these primary school novices greatly depends on their cognitive performance in the pre-school period. The most important knowledge for mathematical performance is that of sets and numbers, whereas the most important for reading and spelling is the discussion of phonological (audio) information (Hosenfeld, Schrader, 2006, p. 89).

The conditions for school work are consistent factors which have a big impact on load. These conditions also include genetic ones, which affect how and how much a person is burdened by actual situations, and to what extent he or she is capable of predicting them, preparing for them and mastering them. These actual situations, e.g. special features of the school institution, the social environment and its expectations, physical environmental conditions, such as heat, noise etc., are often more important for the load of pupils than the load from learning contents. Therefore (over)load cannot be blamed solely on learning requirements, but also on learning conditions and the relations between them. The big question is what possibilities does a pupil have to, on his or her own, overcome the obstacles which limit the satisfying of his or her subjective interests and needs, and the quantity and quality of learning, which could help him or her prevent the actual or merely perceived overload. The paper discusses at length the most important load factors, such as: society/state, school/lessons, medical condition of the pupils, the didactic organization of lessons, interactive communication as a load factor, motivation, learning contents, learning (working) time, and the family.

LITERATURA

1. Böhm-Kasper, O. (2004). Schulische Belastung und Beanspruchung. Münster: Waxmann Verlag.
2. Hänsel, D., Schwager, H.J. (2000). Hilfesysteme bei gesundheitlichen Belastungen von Schülern. München: Juventa Weinheim.
3. Ingmar Hosenfeld, I., Schrader, F.W. (2006). Schulische Leistung, Münster: Waxmann Verlag.
4. Singer, K. (2009). Die Schulkatastrophe. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
5. Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastung und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4(1), str. 1–12.
6. Teschner, W.P. (2010). Educacion y Desarrollo. Tegucigalpa: Secretaria de Educacion. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, str. 1–12.
7. Zeitliche Beanspruchung von Schülern (1994). Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
8. Weinert, F.E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Basel: Beltz Verlag.

Dr. France Strmčnik (1928), upokojen redni profesor za didaktiko na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov: Brezoviška 42, 1351 Brezovica, Slovenija; Telefon: (+386) 01 365 42 02

Bojan Kovačič, Marjan Blažič, PhD, Janja Črčinovič Rozman, PhD

Factor structure of the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level

Znanstveni članek

UDK 159.924:78:373.3

KLJUČNE BESEDE: glasbeni talent, značilnosti glasbeno talentiranih učencev, nadarjenost in talentiranost, faktorska analiza, razredna stopnja izobraževanja

POVZETEK – V članku obravnavamo značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 432 učiteljev razrednega pouka iz 90 slovenskih osnovnih šol, ki je nominiralo in z uporabo 7-stopenjske lestvice ocenilo skupno 432 v oddelku najbolj glasbeno talentiranih učencev. Najprej se omejujemo na rezultate konfirmatorne faktorske analize, katere namen je bil v smislu preverbe vsebinske veljavnosti potrditi vnaprej zastavljeno faktorsko strukturo oz. število faktorjev in niz indikatorskih spremenljivk. Ugotovili smo, da se faktorska struktura dobro ujema z lastno delitvijo področja glasbene talentiranosti in hkrati razvrstitvijo kriterijev po posameznih področjih. Ugotovili smo, da latentna struktura značilnosti glasbeno talentiranih učencev vsebinsko dobro pokriva teoretično delitve področij glasbenega talenta. S tem smo dobili tudi potrditev dobrega vsebinskega ujemanja teoretične delitve področja glasbene talentiranosti z ugotovljenimi faktorji, pa tudi o ustreznosti širšega, celostnega, večpodročnega pogleda na glasbeno talentiranost.

Scientific paper

UDC 159.924:78:373.3

KEY WORDS: musical talent, characteristics of musically talented pupils, giftedness and talent, factor analysis, elementary school level

ABSTRACT – The article presents the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level. The research included 432 primary school teachers from 90 Slovenian elementary schools which were nominated, and by using a 7-point scale assessed a total of 432 pupils, which were in their class the most musically talented. First of all, we were limited to the results of the confirmatory factor analysis, the purpose of which was, in terms of the verification of the content validity, to confirm a proposed factor structure, that is, a number of factors and a set of indicator variables. We found that the factor structure was well covered by our own division of areas of musical talent and also with the distribution of criteria by individual areas. Hypothesis 1, which states that the latent structure of the characteristics of musically talented pupils substantially well covers the theoretical division of the areas of musical talent, was confirmed on the basis of the results obtained. Thus we get the confirmation in terms of good content covering the theoretical division of musical talent to the identified factors, as well as on the adequacy of a broader, holistic view of musical talent.

1. Introduction

In this article we present the results of the research conducted within the framework of the doctoral dissertation, in which we studied the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level.

In the research field, we entered through the reading of different definitions of giftedness and features of the gifted. We note that there is no generally accepted definition of giftedness, but the great impression on the field of giftedness was given definition by Marland (1972, 1978 and Stephens, 2008) and Renzulli (1978 Renzulli, 2005; Callahan, 2009; Passow, 2004). Both definitions include giftedness and talent, but both are not substantively delimited. In general we can say that the definitions of giftedness are substantively all related to superiority (Károly and Winner, 2005; George, 1997).

The multiplicity of definitions, however, lead to a multiplicity of research and a wide range of features of gifted as found in the literature (George, 1997; Jurman, 2004; Silverman, 1993b and Silverman and Golon, 2008; Galbraith, 1992; Strmčnik, 1987; Robinson and Clinkenbeard, 2008; Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999). Furthermore, we note that a large part of the 20th century, especially in the first wave of the development of models of giftedness, which is characterized by the general domain-general models, in science giftedness has to be looked at through the prism of intelligence (Kaufman and Sternberg, 2008; Robinson and Clinkenbeard, 2008). Recent international studies from the last two decades of the 20th century changed the paradigm towards a broader view of giftedness (Sternberg, 2004; Kaufman and Sternberg, 2008).

Today, the study of the characteristics of the gifted has many content dimensions: creativity, motivation, abilities, cognitive, metacognitive, neuropsychological and social-emotional characteristics, etc. The study of conceptions of giftedness (Kaufman and Sternberg, 2008) leads us through the development of an understanding of giftedness that has centuries of history, and a study of models of giftedness (domain-general models, domain-specific models, systems models and developmental models), to the study of four developmental models of giftedness: a differentiated model of giftedness and talent (Gagne, 2009); the Munich model of giftedness (Heller et al., 1992, 2001 Heller, Perleth and Lim, 2005); the Munich dynamic ability-achievement model (Heller, Perleth and Lim, 2005) and the Pyramid of talent development (Piiro, 2008). These multidimensional models that represent the development process bring a clearer distinction between giftedness and talent, including a number of factors of the development of talent, and in addition to the intellectual that also includes the non-intellectual variables. In models, it is the abovementioned broader view of giftedness.

A study of a number of works of literature from the field of giftedness directs us to a holistic, integrated approach to the study of the characteristics of musical talent and to the assumption of an above-average expression of the characteristics of musical talent. Before focusing our consideration on a narrower field of musical talent, it is necessary to determine the often confusing substantive distinction between the terms giftedness and talent. The term giftedness refers to an innate potential (in the broadest sense); talent refers to fulfilled potential that is reflected in the possession and managing of highly developed above-average skills or high above-average achievements in

a specific field. Such a distinction is consistent with the distinction between giftedness and talent by author Gagne, as shown in his Differentiated model of giftedness and talent (Gagne, 2009).

We note that the areas of giftedness and musical talent developed at a similar rate, but are conceptually incoherent. As shown, the development of giftedness has a very rich theoretical tradition, which is reflected in a number of definitions, the development of the conceptualization of giftedness, a huge amount of research, publications, etc. Development of the field of musical talent is nowadays also reflected in the rich history of the conception of musical abilities as well as many developed musical tests and assessment instruments. An overview of some of the main recent publications (Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, 2009; Handbook of Giftedness in Children, 2008; Conceptions of Giftedness, 2005; Definitions and Conceptions of Giftedness, 2004; International Handbook of Giftedness and Talent, 2000), which at the time of issue reflected the current substantive cross-section of topics in the field, and shows that the field of musical talent that belongs to the non-academic areas, under attention in relation to giftedness in the academic field, is greatly neglected.

Based on this relationship, it seems that between the theories in the field of giftedness and the theories in the field of musical talent is a weak link. Furthermore, we note that theorists in the field of giftedness in the definitions and models of giftedness, with musical talent carried out only at a general level, and on the other hand, music theorists entering into the research field through the prism of knowledge from the narrower musical psychological areas, mostly without searching for links with the conceptualization of giftedness. As we have previously identified in the field of giftedness, also in the field of musical talent, there is no single and generally accepted definition of musical talent. But there is a certain consensus on the use of the term talent in specific fields. As one of the key problems in the field we noted a lack of clarity with terminological relationships. In the literature there is becoming an increasingly crystallized picture that musical talent is the overarching term of the following key words: musical ability, musical abilities, musical intelligence, musical creativity, musical performance and musicality. The term musical giftedness, which indicates an exceptional talent, is in the literature reserved for “child prodigy” like W.A. Mozart.

With the preferences for the term musical talent we accept in the literature a quite well established distinction between giftedness and talent. We emphasize that our work is not directed towards the study of musical gifted children (prodigy), but we are creating a research approach with which we want to examine the characteristics of the top 5% of pupils aged from 6 to 10 years. With that conducted research from which part of the findings are published in this paper, we wanted, on the basis of defined criteria, to examine the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level. In terms of a holistic approach in studying the characteristics of musical talent we follow the division of the areas of the assessment of musical talent, as is apparent from some of our previous publications (Blažič, Črčinovič

Rozman and Kovačič, 2009; Črčinovič Rozman and Kovačič, 2010; Kovačič and Črčinovič Rozman, 2014).

The theoretical division includes six areas of characteristics: musical abilities, musical creativity, musical performance, musical knowledge, musical activities and non-music characteristics. Based on an extensive literature review, we designed and in the research used a set of 32 characteristics/criteria of musical talent (Table 3).

It must be emphasized that the twentieth century was a period of development of musical tests. Despite generating many musical tests, expert science has not yet offered a music test, which would be generally accepted. An overview of musical tests (Hallam, 2006; Rojko, 1981) and the content of assessment scales or identification procedures (Haroutounian, 2000a, 2000b, 2009a; Baum, Owen and Oreck, 2004; Renzulli et al., 2013; Zavod RS za šolstvo, 2008b; Calvert et al., 2004), reveals a rich content, which in our opinion should build a shift towards updating the current most commonly used assessment scales; if we want to ensure proper content validity, then a century of development of musical tests should not be overlooked. The content of the musical tests and assessment scales, as well as a prior extensive study of the relevant literature should provide a basis for updating the existing or the development of new measurement instruments and procedures for the nomination and identification of musically talented pupils, certainly towards the development of measurement instruments, which comprehensively examine the characteristics of musical talent and covers a wide spectrum of characteristics.

2. Method

2.1 Goals of the research

The goals of the research are to examine:

- a latent structure of characteristics of musically talented students;
- a level of expressed characteristics of musically talented pupils at the elementary school level.

2.2 Research questions (RQ)

RQ1: Does the latent structure of the characteristics of musically talented pupils substantively well cover the theoretical division of areas of musical talents?

RQ2: Are the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level expressed above averagely?

2.3 Hypothesis (H)

H1: The latent structure of the characteristics of musically talented pupils substantially well covers the theoretical division of the areas of musical talent.

H2: Characteristics of musically talented pupils at the elementary school level are expressed above averagely, in the interval $4 < M < 7$.

2.4 Sample

The study involved 432 elementary school teachers from 90 Slovenian elementary schools who teach pupils from 1st to 5th grade (age 6–10). Most teachers included in the research teach first grade (26.9%), while the least number of them teach the fifth grade (15.3%). Each of the teachers nominated and assessed one pupil whom they believed to be the most musically talented of all the pupils in their class. In this way, 432 of the most musically talented pupils were nominated and assessed.

2.5 Measuring instruments

To assess the expression of the characteristics of musically talented pupils the assessment scale was applied, built on the basis of a Likert-type scale. The 7-point scale contains the following levels: 1 – very below average, 2 – medium below average, 3 – little below average, 4 – average, 5 – little above average, 6 – medium above average, 7 – very above average. Thirty two criteria were divided into six areas of assessment of musical talent: musical abilities (7 criteria), musical creativity (10 criteria), musical performance (4 criteria), musical knowledge (2 criteria), musical activities (2 criteria) and non-music characteristics (7 criteria).

2.6 Measurement characteristics

The objectivity in terms of the implementation of the test was high, because the instructions and criteria of the survey are clear and unambiguous, so each respondent had the same conditions to fill in a questionnaire. The objectivity of the evaluation of the answers was also high, as the 7-point scale was the same for all respondents.

Reliability was very high; for the entire scale, Cronbach's coefficient was $\alpha = 0.96$.

The construct validity was tested using factor analysis. Due to the fact that the first factor explained 19.9% of the variance, which is at the limit of validity (20%), we estimated that the instrument was valid.

2.7 Process of data collection

Data collection was carried out over a period of three months; from May to July 2012. The representativeness of the sample was ensured by the random selection of 200 Slovenian elementary schools (nearly half of all schools). The sample of schools was equalized by statistical regions. The responsiveness of schools was 45%. The survey was anonymous.

2.8 Statistic methods

Data was processed by the SPSS application for personal computers. We used a factor analysis (H1) and a one-sample t-test (H2).

3. Results and discussion

3.1 Substantive cover between the latent structure of the characteristics of musically talented students and the theoretical division of the areas of musical talent

Factor analysis

We wanted to determine whether the latent structure of the characteristics of musically talented pupils substantively well covers the theoretical division of the areas of musical talent. Below, we'll test the measuring instrument with Cronbach's coefficient of reliability and factor analysis to verify the factor validity of the measuring instrument and the fundamental dimensions that explain the link between the manifest variables.

Table 1. Cronbach's coefficient of reliability

<i>Assessment area</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>Number of indicators</i>
Musical abilities	0.88	7
Musical creativity	0.94	10
Musical performance	0.80	4
Musical knowledge	0.88	2
Musical activities	0.71	2
Non-musical characteristics	0.96	7
Total	0.96	32

The values of Cronbach reliability coefficients above 0.60 confirm the excellent reliability of the measurement instrument, which in this case applies to all dimensions. The lowest value of Cronbach's alpha was 0.71 (musical activity) and the highest value was in the non-musical characteristics (0.96). The reliability of the entire measurement instrument was also high because the value exceeds 0.90. The measuring instrument was thus reliable on the level of the dimensions as well as for the entire assessment scales.

With the principal component analysis, the structure of the measuring instrument will be further verified.

The correlation matrix between the variables showed that all the Pearson's coefficients are in absolute value equal to or greater than 0.160 and are statistically significant. Due to the large size of the matrix (table 32 x 32), this is not shown in this paper.

Table 2. Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's test

<i>KMO-test</i>		0.951
<i>Bartlett's test</i>	χ^2	11603.213
	<i>g</i>	496
	<i>p</i>	0.000

We used the Bartlett's test to show whether the correlation matrix was significantly different from the identity matrix, and respectively we tested the assumption that the correlation matrix was an identity matrix. This meant that a correlation between the variables does not exist. In our case the hypothesis was rejected ($p < 0.05$), which means that the variables are interrelated, so that the principal component analysis and the factor analysis were reasonable. The value of the Kaiser-Meyer-Olkin test for the adequacy sample, which measures the strength of the entire relationship between the variables (or the homogeneity of the measured variables), was in our case high (0.95). Both results indicated that the use of a factor analysis made sense.

The values of the communalities of the manifest variables are after factorization smaller than 1. All the values of the communalities exceeded 0.5, which means that there was more than 50% of the variance of each variable included in the factor model. The lowest communality has the variable v18 – singing with aesthetic expression, which is 0.507. So we should not exclude any variables on the basis of low communalities.

Table 3. Communalities

<i>Variable</i>	<i>Initial</i>	<i>Extraction</i>
v1 – rhythmic abilities	1	0.690
v2 – melodic abilities	1	0.740
v3 – harmonic abilities	1	0.642
v4 – performance abilities	1	0.632
v5 – ability to listen to music	1	0.582
v6 – movement and dance abilities	1	0.755
v7 – musical memory	1	0.554
v8 – ability to generate rhythm	1	0.661
v9 – ability to create melodies	1	0.643
v10 – rhythmic improvisation abilities	1	0.698
v11 – melodic improvisation abilities	1	0.662
v12 – originality	1	0.713
v13 – flexibility	1	0.717
v14 – fluency	1	0.675
v15 – divergent thinking	1	0.734
v16 – spontaneity	1	0.689
v17 – experimentation	1	0.714
v18 – singing with aesthetic expression	1	0.507
v19 – instrumental aesthetic expression	1	0.632
v20 – movement-dance aesthetic expression	1	0.825
v21 – communication with the audience	1	0.599
v22 – musical knowledge required in the curriculum and acquired in music lessons	1	0.623
v23 – musical knowledge that exceeds the music curriculum	1	0.667
v24 – involvement in optional musical activities at primary school	1	0.702
v25 – involvement in musical activities outside the primary school	1	0.727
v26 – motivation	1	0.737
v27 – concentration	1	0.806
v28 – perseverance	1	0.850
v29 – readiness to work	1	0.857
v30 – learning	1	0.821
v31 – interest	1	0.826
v32 – listening and following the instructions	1	0.769

Table 4. Initial eigenvalues and rotation sums of squared loading

Component	Initial eigenvalues			Rotation sums of squared loading		
	total	% of variance	cumulative %	total	% of variance	cumulative %
1	15.134	47.295	47.295	6.365	19.892	19.892
2	2.900	9.062	56.358	5.949	18.590	38.482
3	1.646	5.144	61.502	5.522	17.258	55.739
4	1.569	4.902	66.404	2.349	7.342	63.081
5	1.202	3.756	70.160	2.265	7.079	70.160
6	0.917	2.866	73.026			
7	0.799	2.496	75.522			

The factors were extracted by using Hotelling's method of principal components (Fulgosi, 1988, p. 104, 119). The number of factors was chosen according to the criterion, where the eigenvalues were greater than 1 (Fulgosi, 1988, p. 134). Five components had eigenvalues above 1, and with them it explained about 70% of the total variability of the variables. The factor matrix was rotated by an orthogonal "Varimax" rotation so that the proportion of the explained variance was distributed by individual factors. Thus, with the first factor it explained 19.9% of the variance, with the second 18.6%, with the third 17.3%, 7.3% with the fourth and with the fifth 7.1%.

The unrotated factor structure will not be interpreted, as most of the variables strongly correlate with the first factor, which shows that the variables are interrelated.

In the table 6, to improve transparency, are only shown the factor weights that are greater than 0.3, as these contribute significantly to a single factor.

In the next paragraph the words in *italics* indicate the factor weights that are located in the factor analysis, as well as in our measuring instrument within the same area of the assessment.

The first factor named *non-music characteristics* refers to non-music characteristics, expressed in music lessons, and is fully in line with the last assessment area in the measuring instrument. Additionally it includes the musical knowledge required in the curriculum. This factor is the most complete with the following variables: *v28 – perseverance*, *v29 – readiness to work*, *v30 – learning*, *v31 – interest*, *v32 – listening and following the instructions*, *v27 – concentration*, *v26 – motivation* and *v22 – musical knowledge required in the curriculum and acquired in music lessons*. The first factor explains the most variance (19.9%), which shows that non-music characteristics in musical talent play a very important role.

Table 5. Factor matrix

Variable	Factor				
	1	2	3	4	5
v19 – instrumental aesthetic expression	0.770				
v26 – motivation	0.766	-0.377			
v29 – readiness to work	0.764	-0.497			
v31 – interest	0.757	-0.458			
v10 – rhythmic improvisation abilities	0.751	0.338			
v11 – melodic improvisation abilities	0.747	0.309			
v27 – concentration	0.744	-0.490			
v15 – divergent thinking	0.740		0.362		
v13 – flexibility	0.735		0.349		
v28 – perseverance	0.730	-0.548			
v8 – ability to generate rhythm	0.728				
v30 – learning	0.720	-0.524			
v14 – fluency	0.719		0.332		
v9 – ability to create melodies	0.714	0.324			
v12 – originality	0.701	0.348			
v22 – musical knowledge required in the curriculum and acquired in music lessons	0.696			-0.339	
v4 – performance abilities	0.694		-0.328		
v5 – ability to listen to music	0.694				
v2 – melodic abilities	0.688		-0.437		
v23 – musical knowledge that exceeded the music curriculum	0.684			-0.410	
v18 – singing with aesthetic expression	0.678				
v7 – musical memory	0.676				
v32 – listening and following instructions	0.671	-0.540			
v1 – rhythmic abilities	0.667		-0.422		
v16 – spontaneity	0.658	0.307	0.342		
v17 – experimentation	0.651		0.430		
v3 – harmonic abilities	0.629		-0.384		
v21 – communication with the audience	0.608				0.326
v25 – involvement in musical activities outside the primary school	0.583			-0.340	0.490
v6 – movement and dance abilities	0.502			0.674	
v20 – movement-dance aesthetic expression	0.574			0.642	
v24 – involvement in optional musical activities at primary school	0.439				0.652

Table 6. Rotated factor matrix

Variable	Factor				
	1	2	3	4	5
v28 – perseverance	0.87				
v29 – readiness to work	0.85				
v30 – learning	0.85				
v31 – interest	0.83				
v32 – listening and following instructions	0.82				
v27 – concentration	0.82				
v26 – motivation	0.74				
v22 – musical knowledge required in the curriculum and acquired in music lessons	0.45	0.36	0.31	0.43	
v2 – melodic abilities		0.81			
v1 – rhythmic abilities		0.78			
v3 – harmonic abilities		0.75			
v4 – performance abilities		0.70			
v10 – rhythmic improvisation abilities		0.62	0.51		
v8 – ability to generate rhythm		0.62	0.46		
v9 – ability to create melodies		0.60	0.49		
v7 – musical memory		0.60			
v11 – melodic improvisation abilities		0.58	0.50		
v5 – ability to listen to music	0.41	0.58			
v19 – instrumental aesthetic expression	0.31	0.48	0.41	0.36	
v18 – singing aesthetic expression		0.37	0.36		0.33
v17 – experimentation			0.78		
v15 – divergent thinking			0.75		
v12 – originality		0.34	0.75		
v13 – flexibility			0.74		
v16 – spontaneity			0.73		
v14 – fluency			0.69		
v24 – involvement in optional musical activities at primary school				0.78	
v25 – involvement in musical activities outside the primary school				0.75	
v23 – musical knowledge that exceeds the music curriculum	0.43	0.31	0.36	0.48	
v20 – movement-dance aesthetic expression					0.82
v6 – movement and dance abilities					0.79
v21 – communication with the audience			0.39	0.34	0.52

The second factor *musical abilities* explains 18.6% of the variance and is the most complete with the following variables: *v2 – melodic abilities, v1 – rhythmic abilities, v3 – harmonic abilities, v4 – performance abilities, v10 – rhythmic improvisation abilities, v8 – ability to generate rhythm, v9 – ability to create melodies, v7 – musical memory, v11 – melodic improvisation abilities, v5 – ability to listen to music, v19 – instrumental aesthetic expression and v18 – singing aesthetic expression*. As we see, this factor carries great weight in the characteristics that we have included in the measuring instrument in the assessment area of musical abilities, in addition to them there are also some characteristics (*v8, v9, v10, v11*), which are otherwise included in the assessment area of musical creativity, particularly those that relate to the ability. Two characteristics (*v18, v19*) belonging to the field of musical performance. From a substantive point of view, the second factor has a coherent set of features.

The third factor *musical creativity* which explains 17.3% of the variance is the most complete with the following variables: *v17 – experimentation, v15 – divergent thinking, v12 – originality, v13 – flexibility v16 – spontaneity and v14 – fluency*. Also, all the characteristics were previously sited on the area of musical creativity in our theoretical division and measurement instrument.

The fourth factor *musical activities and knowledge* explains 7.3% of the variance. It is most complete with: *v24 – involvement in optional musical activities in primary school, v25 – involvement in musical activities outside the primary school and v23 – musical knowledge that exceeds the music curriculum*.

The fifth factor *movement and dance* explains 7.1% of the variance. It is most complete with the following variables: *v20 – movement-dance aesthetic expression, v6 – movement and dance abilities and v21 – communication with the audience*. Movement and dance as a separate factor suggests a certain coherence with the separate study of music and dance talents of some authors (Calvert et al., 2004; Baum, Owen and Oreck, 2004). However, we estimate that the movement-dance field into our measuring instruments is substantially well integrated.

On 22 of the 32 studied characteristics we found coherence between our theoretical division of areas of musical talent and the factor in which the characteristic was located. *Hypothesis 1*, which states that the latent structure of the characteristics of musically talented pupils substantively covers the theoretical division of the areas of musical talent, *is confirmed* on the basis of the results obtained. A full coverage in this case could not be expected, mainly due to the large number of criteria/variables and their substantive and, of course, reasonable relationship with several assessment areas. This applies especially with the connection of musical abilities with musical creativity and musical performance. The factor structure thus corresponds well with our own division of the field of musical talent as well as the deployment of criteria by individual areas. Based on this confirmation, we give priority to the theoretical division, and this is also in line with the words of Sagadin (2009, p. 146), who argues that we should not attribute too much of a broader substantive background to the quantitative indicators as they are attributable to.

3.2 Above-average expression of the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level

Hypothesis 2, which states that the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level are expressed above averagely, that is, in the interval $4 < M < 7$, they will be verified for all six areas of the characteristics of musical talent and for each characteristic separately with the One-sample t-test.

Table 7. Expression of the characteristics of musically talented pupils by areas (One sample t-test)

Assessment area	<i>N</i>	<i>M</i>	σ	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Musical abilities	432	5.73	0.72	64.25	431	0.000
Musical creativity	432	5.43	0.79	50.98	431	0.000
Musical performance	432	5.54	0.81	52.36	431	0.000
Musical knowledge	432	5.59	1.06	41.08	431	0.000
Musical activities	432	5.13	1.22	27.75	431	0.000
Non-musical characteristics	432	5.81	0.92	52.39	431	0.000
Total	432	5.54	0.72	58.84	431	0.000

All areas of the characteristics of musical talent and the total score were assessed with an average rating above 5 (a little above average) and are significantly higher than the middle of the scale (4 – average). The highest average value is traced in the area of non-musical characteristics ($M = 5.81$). The following areas are: musical abilities ($M = 5.73$), musical knowledge ($M = 5.59$), musical performance ($M = 5.54$) and musical creativity ($M = 5.43$); the lowest mean value we find in the field of musical activities ($M = 5.13$). These have, among all areas, the greatest variability in results, and the smallest is found in musical abilities.

The table below presents descriptive statistics as well as the corresponding t-test (One sample t-test) for each characteristic separately.

All the characteristics were assessed with an average value significantly greater than 4 (average). An above average expression of all 32 analyzed characteristics was identified, which are on the 7-point scale ranging from 5 (a little above average) and 6 (middle above average), indicates the appropriate set of characteristics to which we included those characteristics, which musically talented pupils at the elementary school level had already expressed; so even those characteristics which are already observable in the pupils.

Table 8. Expression of the characteristics of musically talented pupils (One sample t-test)

<i>Assessment area</i>	<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Musical abilities	v1 – rhythmic abilities	432	5.69	0.90	57.53	431	0.000
	v2 – melodic abilities	432	5.84	0.90	55.53	431	0.000
	v3 – harmonic abilities	432	5.43	0.94	53.83	431	0.000
	v4 – performance abilities	432	5.76	0.92	51.29	431	0.000
	v5 – ability to listen to music	432	5.86	0.99	51.21	431	0.000
	v6 – movement and dance abilities	432	5.56	1.07	50.40	431	0.000
	v7 – musical memory	432	5.94	0.88	49.57	431	0.000
Musical creativity	v8 – ability to generate rhythm	432	5.73	0.93	49.43	431	0.000
	v9 – ability to create melodies	432	5.56	0.99	48.15	431	0.000
	v10 – rhythmic improvisation abilities	432	5.67	0.95	47.85	431	0.000
	v11 – melodic improvisation abilities	432	5.51	0.96	47.53	431	0.000
	v12 – originality	432	5.29	1.03	45.95	431	0.000
	v13 – flexibility	432	5.23	0.99	45.60	431	0.000
	v14 – fluency	432	5.03	1.01	45.16	431	0.000
	v15 – divergent thinking	432	5.39	1.02	44.50	431	0.000
	v16 – spontaneity	432	5.58	0.98	43.85	431	0.000
v17 – experimentation	432	5.37	1.03	43.35	431	0.000	
Musical performance	v18 – singing with aesthetic expression	432	5.75	0.98	43.04	431	0.000
	v19 – instrumental aesthetic expression	432	5.60	0.96	42.67	431	0.000
	v20 – movement-dance aesthetic expression	432	5.42	1.05	41.56	431	0.000
	v21 – communication with the audience	432	5.41	1.13	40.24	431	0.000
Musical knowledge	v22 – musical knowledge required in the curric. and acquired in music lessons	432	5.68	1.09	39.24	431	0.000
	v23 – musical knowledge that exceeds the music curriculum	432	5.49	1.14	38.56	431	0.000
Musical activities	v24 – involvement in optional musical activities at primary school	432	5.09	1.42	37.87	431	0.000
	v25 – involvement in musical activities outside the primary school	432	5.17	1.41	37.65	431	0.000
Non-musical characteristics	v26 – motivation	432	5.88	0.96	36.53	431	0.000
	v27 – concentration	432	5.71	1.03	36.20	431	0.000
	v28 – perseverance	432	5.80	1.06	36.17	431	0.000
	v29 – readiness to work	432	5.86	1.02	35.09	431	0.000
	v30 – learning	432	5.77	1.03	31.43	431	0.000
	v31 – interest	432	5.98	0.93	24.66	431	0.000
	v32 – listening and following instructions	432	5.70	1.16	23.17	431	0.000

On average, somewhat lower expressed characteristics (fluency, involvement in musical activities, flexibility, originality, etc.) are in our opinion, those through which teachers find somewhat more difficult to recognize musical talent and therefore require a longer period of time and greater precision in observing and acquiring information, because compared with their peers, there is a smaller deviation, as is evidenced by the results. The characteristics which are very highly expressed, a teacher, in everyday teaching practice in the classroom, can more easily identify and assess, but we believe that the identification and assessment of the characteristics in terms of reliability also require a longer period of time. The characteristics with high average values are: interest, musical memory, motivation, readiness to work, ability to listen to music, melodic abilities, perseverance, learning, performance abilities, singing with aesthetic expression, ability to generate rhythm, concentration, listening and following instructions, rhythmic abilities, etc.

Based on the results of all six areas of characteristics of musical talent in total and for each characteristic separately, we can with great certainty *confirm the hypothesis 2*, which states, that the characteristics of musically talented pupils at the elementary school level are expressed above average, in the interval $4 < M < 7$.

In general we can say that the results are consistent with the literature from the field of giftedness and talent (Revesz, 1954; Rojko 1981; Moore, 1994; Moore et al., 1997; Sloboda, 1997; Freeman, 2000; Haroutounian, 2000a, 2000b, 2009b; Hallam and Schaw, 2002; Baum, Owen and Oreck, 2004; Kay and Subotnik, 2004; Renzulli, 2005; Gagne, 2005; McPherson, 2005; Hallam 2006; Blažič, Črčinovič Rozman and Kovačič, 2009; Reis and Renzulli, 2009; Saylor, 2009; Črčinovič Rozman and Kovačič, 2010; Kovačič and Črčinovič Rozman, 2014), from which it generally follows, that in relation to the key concepts and definitions as a general rule, it is above average (for example: above average abilities, skills, performance, achievements, creativity, etc.), even if the term or phrase does not include explicitly above average or superiority.

4. Conclusion

In this study, we used factor analysis and we found a great deal of overlap between factor structure and our own division of areas of musical talent and also at the same time with the classification of criteria according to individual areas. In this way we obtained confirmation of the appropriateness of a broader, comprehensive view of musical talent.

A wide range of the studied characteristics, that were divided into six areas of characteristics of musical talent, in terms of the number of areas and substantially surpassed some assessment instruments, is well represented in the literature: program MusicLink (Haroutounian, 2000a, 2000b; 2009a), programme Talent Beyond Words (Baum, Owen and Oreck, 2004), Scales for rating the behavioural characteristics of

superior students (Renzulli Scales) (Renzulli et al., 2013) and also the very similar OLNAD07 for the music field (Zavod RS za šolstvo, 2008a, 2008b), which is used in Slovenian primary schools. Our theoretical division of musical talent characteristics includes six areas which represent the main research aspects of musical talent and includes a wider range of criteria/characteristics ($N = 32$) which provides greater differences. The identification of an above average expression of all thirty-two studied characteristics had been expected. Students express the strongest average with the non-musical set of characteristics, followed by musical abilities, musical knowledge, musical performance, but the music activities the least.

With this article, we want to contribute to the development of the theory of musical talent with a theoretical view on musical talent through the theories of giftedness, as well as with a defined terminological distinction between giftedness and talent, and the derived key findings relating to both hypotheses.

Bojan Kovačič, dr. Marjan Blažič, dr. Janja Črčinovič Rozman

Faktorska struktura značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole

V pričujočem članku predstavljamo del izsledkov raziskave, v kateri smo proučevali značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole. V raziskovalno polje vstopamo preko obravnave opredelitev nadarjenosti in značilnosti nadarjenih. Proučevanje številne literature s področja nadarjenosti nas usmerja k celostnemu, večpodročnemu pristopu pri obravnavi značilnosti glasbenega talenta in k predpostavki o nadpovprečni izraženosti značilnosti glasbenega talenta. Ugotavljamo, da sta se področji nadarjenost in glasbena talentiranost razvijali s podobno hitrostjo, vendar konceptualno nepovezano. Kot smo ugotovili za področje nadarjenosti, tudi na področju glasbene talentiranosti ni enotne in splošno sprejete definicije glasbene talentiranosti. S preferiranjem termina glasbeni talent sprejemamo v literaturi dokaj uveljavljeno distinkcijo med nadarjenostjo in talentom.

V smislu večpodročnega, celostnega pristopa, pri obravnavi značilnosti glasbenega talenta sledimo delitvi področij ocenjevanja glasbenega talenta, kot izhaja iz nekaterih predhodnih objav (Blažič, Črčinovič Rozman in Kovačič, 2009; Črčinovič Rozman in Kovačič, 2010; Kovačič in Črčinovič Rozman, 2014). Delitev vključuje šest področij značilnosti oz. vsebinskih sklopov: glasbene sposobnosti, glasbena ustvarjalnost, glasbena izvedba, glasbeno znanje, glasbene aktivnosti in neglasbene značilnosti. Na podlagi obsežnega pregleda literature smo oblikovali in v raziskavi uporabili nabor 32 značilnosti/kriterijev glasbene talentiranosti.

Skladno z namenom izvedene raziskave smo postavili dve hipotezi: Hipoteza 1: Latentna struktura značilnosti glasbeno talentiranih učencev vsebinsko dobro pokriva teoretično delitev področij glasbenega talenta; Hipoteza 2: Značilnosti glasbeno talentiranih

učencev na razredni stopnji osnovne šole so nadpovprečno izražene, in sicer v intervalu $4 < M < 7$.

V raziskavi je sodelovalo 432 učiteljev razrednega pouka iz 90 slovenskih osnovnih šol, ki poučujejo v oddelkih od 1. do 5. razreda. Učitelji so izmed vseh učencev v oddelku, v katerem poučujejo, nominirali in ocenili enega učenca/učenko, ki je po njihovem mnenju najbolj glasbeno talentiran/-a. Tako je bilo nominiranih in ocenjenim 432 v oddelku najbolj glasbeno talentiranih učencev/učenk.

Za ocenjevanje izraženosti značilnosti glasbeno talentiranih učencev je bila uporabljena ocenjevalna lestvica, zgrajena po modelu lestvice stališč Likertovega tipa. Uporabljena 7-stopenjska lestvica vsebuje naslednje stopnje: 1 – zelo podpovprečno, 2 – srednje podpovprečno, 3 – malo podpovprečno, 4 – povprečno, 5 – malo nadpovprečno, 6 – srednje nadpovprečno, 7 – zelo nadpovprečno. Dvaintrideset kriterijev je razdeljenih na šest področij ocenjevanja glasbenega talenta: glasbene sposobnosti (7 kriterijev), glasbena ustvarjalnost (10 kriterijev), glasbena izvedba (4 kriteriji), glasbeno znanje (2 kriterija), glasbene aktivnosti (2 kriterija) ter neglasbene značilnosti (7 kriterijev).

S faktorsko analizo smo želeli ugotoviti, ali latentna struktura značilnosti glasbeno talentiranih učencev vsebinsko dobro pokriva teoretično delitev področij glasbenega talenta. Vrednosti Cronbachovih koeficientov zanesljivosti nad 0,6 potrjujejo dobro zanesljivost merskega instrumenta, kar v našem primeru velja za vse dimenzije. Najnižja vrednost Cronbachove alfe znaša 0,71 (glasbene aktivnosti), najvišja vrednost pa je pri neglasbenih značilnostih (0,96). Tudi zanesljivost celotnega merskega instrumenta je visoka, saj skupna vrednost presega 0,9. Merski instrument je torej zanesljiv tako na nivoju dimenzij kot na nivoju celotne ocenjevalne lestvice. Z analizo glavnih komponent smo preverili še strukturo merskega instrumenta. Rezultata Bartlettovega in Kaiser-Meyer-Olkinovega preizkusa sta pokazala, da je (bila) izvedba faktorjske analize smiselna oz. upravičena. Po faktorizaciji so vse vrednosti komunalitet presegle 0,5, kar pomeni, da je več kot 50% variance posamezne spremenljivke zajete v faktorjski model. Faktorje smo ekstrahirali po Hottelingovi metodi glavnih komponent (Fulgosi, 1988, str. 104, 119). Število faktorjev smo izbrali po kriteriju, kjer so lastne vrednosti nad 1 (Fulgosi, 1988, str. 134). Pet komponent ima lastno vrednost nad 1 in z njimi pojasnimo okoli 70% celotne variabilnosti spremenljivk. Faktorjsko matriko smo rotirali s pravokotno "varimax" rotacijo, da se delež pojasnjene variance po posameznih faktorjih porazdeli. V našem primeru s prvim faktorjem pojasnimo 19,9% variance, z drugim 18,6%, s tretjim 17,3%, s četrtem 7,3% in s petim 7,1%.

V tem odstavku so pokončne napisane tiste faktorjske uteži, ki se nahajajo pri faktorjski analizi in tudi v našem merskem instrumentu znotraj istega faktorja oz. področja ocenjevanja. Prvi faktor neglasbene značilnosti se nanaša na neglasbene značilnosti, izražene pri glasbenem pouku, in se v celoti ujema z zadnjim ocenjevalnim področjem v merskem instrumentu. Dodatno vključuje še glasbeno znanje, predpisano v učnem načrtu. Prvi faktor je najbolj saturiran z naslednjimi spremenljivkami: v28 – vztrajnost, v29 – pripravljenost za delo, v30 – učenje, v31 – interes, v32 – poslušanje in upoštevanje navodil, v27 – osredotočanje, v26 – motivacija in v22 – glasbeno zna-

nje, predpisano v učnem načrtu in pridobljeno pri pouku glasbe. Prvi faktor pojasni največ variance (19,9%), kar kaže na to, da ima sklop izraženih neglasbenih značilnosti pri glasbenem talentu zelo pomembno vlogo. Drugi faktor glasbene sposobnosti pojasni 18,6% variance in je najbolj saturiran z naslednjimi spremenljivkami: v2 – melodične sposobnosti, v1 – ritmične sposobnosti, v3 – harmonske sposobnosti, v4 – izvajalske sposobnosti, v10 – sposobnosti ritmične improvizacije, v8 – sposobnosti ustvarjanja ritma, v9 – sposobnosti ustvarjanja melodije, v7 – glasbeni spomin, v11 – sposobnosti melodične improvizacije, v5 – sposobnosti poslušanja glasbe, v19 – instrumentalno estetsko izražanje in v18 – pevsko estetsko izražanje. Ta faktor ima močne uteži pri značilnostih, ki smo jih v vprašalniku vključili v ocenjevalno področje glasbene sposobnosti, poleg njih pa je tudi nekaj značilnosti (v8, v9, v10, v11), ki so sicer vključene v ocenjevalno področje glasbena ustvarjalnost, predvsem tistih, ki se nanašajo na sposobnosti. Dve značilnosti (v18, v19) pa spadata na področje glasbene izvedbe. Iz vsebinskega vidika gre za koherenten sklop značilnosti. Tretji faktor glasbena ustvarjalnost, ki pojasni 17,3% variance, je najbolj saturiran z naslednjimi spremenljivkami: v17 – eksperimentiranje, v15 – divergentno mišljenje, v12 – izvirnost/originalnost, v13 – fleksibilnost/prilagodljivost, v16 – spontanost in v14 – fluentnost. Prav vse značilnosti so bile predhodno umeščene na področje glasbene ustvarjalnosti tudi v naši teoretični delitvi oz. merskem instrumentariju. Četrti faktor glasbene aktivnosti in znanje pojasni 7,3% variance. Najbolj je saturiran z: v24 – vključenost v neobvezne glasbene aktivnosti v OŠ, v25 – vključenost v glasbene aktivnosti zunaj OŠ in v23 – glasbeno znanje, ki presega UN. Peti faktor gibanje in ples pojasni 7,1% variance. Najbolj je saturiran z naslednjimi spremenljivkami: v20 – gibalno-plesno estetsko izražanje, v6 – gibalno-plesne sposobnosti in v21 – komunikacija z občinstvom. Gibanje in ples kot samostojni faktor nakazuje na določeno skladnost z ločeno obravnavo glasbenega in plesnega talenta nekaterih avtorjev (Calvert idr., 2004; Baum, Owen in Oreck, 2004). Vendar ocenjujemo, da je gibalno-plesno področje v naš merski instrumentarij vsebinsko dobro integrirano.

Pri 22 proučevanih značilnostih (v prejšnjem odstavku označenih pokončno) ugotavljamo skladnost med našo teoretično delitvijo področij glasbenega talenta in faktorjem, v katerem se značilnost nahaja. Hipotezo 1, ki pravi, da latentna struktura značilnosti glasbeno talentiranih učencev vsebinsko dobro pokriva teoretično delitev področij glasbenega talenta, smo na osnovi dobljenih rezultatov potrdili. Popolnega ujemanja v našem primeru ni bilo mogoče pričakovati, predvsem zaradi velikega števila kriterijev oz. manifestnih spremenljivk ter njihove vsebinske povezanosti z več ocenjevalnimi področji, ki pa je smiselna.

Hipotezo 2, ki pravi, da so značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole nadpovprečno izražene, in sicer v intervalu $4 < M < 7$, smo preverili za vseh šest področij značilnosti glasbene talentiranosti skupno ter še za vsako značilnost posebej s t-preizkusom za aritmetično sredino. Vsa področja značilnosti glasbene talentiranosti in skupni rezultat so bili ocenjeni s povprečno oceno nad 5 (malo nadpovprečno) in so statistično značilno višji od sredine lestvice (4 – povprečno). Najvišjo povprečno oceno smo zasledili pri področju neglasbene značilnosti ($M = 5,81$).

Naslednje področje so glasbene sposobnosti ($M = 5,73$), sledijo pa glasbeno znanje ($M = 5,59$), glasbene izvedbe ($M = 5,54$) in glasbena ustvarjalnost ($M = 5,43$); najnižja povprečna vrednost je pri področju glasbene aktivnosti ($M = 5,13$). Te imajo med vsemi področji največjo variabilnost rezultatov, najmanjšo imajo glasbene sposobnosti.

Iz opisnih statistik s pripadajočimi t-preizkusi za aritmetično sredino za vsako značilnost posebej je razvidno, da so vse značilnosti bile ocenjene s povprečno vrednostjo, statistično značilno večjo od 4 (povprečno). Ugotovljena nadpovprečna izraženost vseh 32 proučevanih značilnosti, ki se na 7-stopenjski lestvici giblje med 5 (malo nadpovprečno) in 6 (srednje nadpovprečno), kaže na ustrezen nabor značilnosti, v katerega smo torej vključili značilnosti, ki jih glasbeno talentirani učenci na razredni stopnji (že) izražajo oz. jih učitelji razrednega pouka pri učencih (sploh oz. že lahko) opazijo. Povprečno nekoliko nižje izražene značilnosti (fluentnost, vključenost v glasbene aktivnosti, fleksibilnost, izvirnost itd.) so po našem mnenju tiste, preko katerih učitelji nekoliko težje prepoznavajo glasbeni talent učenca oz. je potrebno daljše časovno obdobje in večja preciznost pri opazovanju in pridobivanju informacij, saj v primerjavi z vrstniki gre za manjša odstopanja, kot je razvidno iz rezultatov. Povprečno zelo visoko izražene značilnosti učitelj v vsakodnevni pedagoški praksi pri delu v razredu lažje prepozna in oceni, vendar menimo, da je za prepoznavanje in ocenjevanje značilnosti z vidika zanesljivosti ocen prav tako potrebno daljše časovno obdobje. Značilnosti z visokimi povprečnimi vrednostmi so: interes, glasbeni spomin, motivacija, pripravljenost za delo, sposobnosti poslušanja glasbe, melodične sposobnosti, vztrajnost, učenje, izvajalske sposobnosti, pevsko estetsko izražanje, sposobnosti ustvarjanja ritma, osredotočanje, poslušanje in upoštevanje navodil, ritmične sposobnosti itd.

Na podlagi rezultatov, dobljenih za vseh šest področij značilnosti glasbene talentiranosti skupno ter še za vsako značilnost posebej, lahko torej z veliko gotovostjo potrdimo hipotezo 2, ki pravi, da so značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole nadpovprečno izražene, in sicer v intervalu $4 < M < 7$. Zaključimo lahko, da so rezultati skladni z literaturo s področja nadarjenosti in talentiranosti, iz katere na splošno izhaja, da gre v povezavi s ključnimi pojmi in definicijami praviloma za nadpovprečnost, npr. sposobnosti, znanja, izvedbe, dosežkov, ustvarjalnosti itd., tudi če termin ali besedna zveza eksplicitno ne vključuje nadpovprečnosti.

REFERENCES

1. Baum, S., Owen, S.V., Oreck, B.A. (2004). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. In: E. Zimmerman (Ed.), *Artistically and musically talented students* (pp. 57–72). Thousand Oaks: Corwin press.
2. Blažič, M., Črčinovič Rozman, J., Kovačič, B. (2009). Nekatere značilnosti glasbeno talentiranih učencev s področja glasbenih sposobnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24 (3–4), pp. 3–21.
3. Callahan, C.M. (2009). Giftedness, definition. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (p. 386–390). Thousand Oaks: SAGE Publications.

4. Calvert, E. et al. (2004). Identification of children who are gifted in dance. Implementation handbook for educators. Ohio: Ohio Department of Education. Retrieved on 6.2.2015 from <http://www.ohiomemory.org/cdm/singleitem/collection/p267401ccp2/id/2139/rec/3>.
5. Črčinovič Rozman, J., Kovačič, B. (2010). Musical talent. *Pedagoška obzorja*, 25 (3–4), pp. 47–59.
6. Freeman, J. (2000). Children's talent in fine-art and music. *Roeper Review*, 22, pp. 98–101.
7. Fulgosi, A. (1988). Faktorska analiza. Zagreb: Školska knjiga.
8. Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: R. J. Sternberg and J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, second edition (pp. 98–119). Cambridge: University press.
9. Gagne, F. (2009). Differentiated model of giftedness and talent. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (p. 243–246). Thousand Oaks: SAGE Publications.
10. Galbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Hallam, S. (2006). Musicality. In: G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 93–110). New York: Oxford university press.
13. Hallam, S., Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the council for research in music education*, 153 (4), pp. 102–108.
14. Haroutounian, J. (2000a). MusicLink: Nurturing talent and recognizing achievement. *Arts education policy review*, 101 (6), pp. 12–20.
15. Haroutounian, J. (2000b). Perspectives of musical talent: a study of identification criteria and procedures. *High ability studies*, 11 (2), pp. 137–160.
16. Haroutounian, J. (2009a). Musical talent assessment. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 613–617). Thousand Oaks: SAGE Publications.
17. Haroutounian, J. (2009b). Musicians. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 619–622). Thousand Oaks: SAGE Publications.
18. Heller, K.A., Perleth, C., Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In: R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, second edition (pp. 147–170). Cambridge: University press.
19. Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
20. Károlyi, C., Winner, E. (2005). Extreme giftedness. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, second edition (p. 377–394). Cambridge: University press.
21. Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In: Pfeiffer, S.I. (Ed), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (pp. 71–91). New York: Springer.
22. Kay, S.I., Subotnik, R.F. (2004). Talent beyond words: Unveiling spatial, expressive, kinesthetic, and musical talent in young children. In: E. Zimmerman (Ed.), *Artistically and musically talented students* (pp. 73–82). Thousand Oaks: Corwin press.
23. Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) (Žagar, D. et al.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.
24. Kovačič, B., Črčinovič Rozman, J. (2014). Musically talented pupils in Slovene elementary schools: gender and age differences in the area of musical abilities. *Croatian journal of education*, 16 (4), pp. 1093–1118.
25. McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of music*, 33 (1), pp. 5–35.
26. Moore, R.S. (1994). Effects of age, sex, and melodic/harmonic patterns on vocal pitch-matching skills of talented 8–11 year-olds. *Journal of research in music education*, 42 (1), pp. 5–13.
27. Moore, R.S. et al. (1997). Effects of culture, age, gender, and repeated trials on rote song learning skills of children 6–9 years old from England, Panama, Poland, Spain, and the United States. *Bulletin for the council for research in music education*, 133, pp. 83–88.

28. Passow, A.H. (2004). The nature of giftedness and talent. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 1–11). Thousand Oaks: Corwin Press.
29. Piirto, J. (2008). Giftedness in nonacademic domains. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (pp. 367–386). New York: Springer.
30. Reis, S.M., Renzulli, J.S. (2009). Creative productivity. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 194–197). Thousand Oaks: SAGE Publications.
31. Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, second edition (pp. 246–279). Cambridge: University press.
32. Renzulli et al. (2013). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Renzulli scales). Retrieved on 2.2.2015 from <http://www.gifted.uconn.edu/3summers/pdf/srbcss.pdf>.
33. Revesz, G. (1954). *Introduction to the psychology of music*. Norman: University of Oklahoma Press.
34. Robinson, A., Clinkenbeard, P.R. (2008). History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (pp. 13–31). New York: Springer.
35. Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
36. Sagadin, J. (2009). Veljavnost kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno-izobraževalnem področju. *Sodobna pedagogika*, 60 (3), pp. 140–158.
37. Sayler, M.F. (2009). Talent. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 863–865). Thousand Oaks: SAGE Publications.
38. Silverman, L.K., Golon, A.S. (2008). Clinical practice with gifted families. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (pp. 199–222). New York: Springer.
39. Sloboda, J.A. (1997). *The musical mind – The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon press.
40. Stephens, K.R. (2008). Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (pp. 387–408). New York: Springer.
41. Sternberg, R.J. (2004). Introduction to definitions and conceptions of giftedness. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. xxiii–xxiv). Thousand Oaks: Corwin Press.
42. Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
43. Zavod RS za šolstvo. (2008a). *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007*. Navodila za uporabo in vrednotenje. Retrieved on 1.6.2014 from <http://www.zrss.si/?rub=3159>.
44. Zavod RS za šolstvo. (2008b). *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca (OLNAD07) – Glasbeno področje – R*. Retrieved on 1.6.2014 from <http://www.zrss.si/?rub=6627>.

Bojan Kovačič (1979), Assistant at the Faculty of Education in Maribor, Slovenia.

Address: Šratovci 3, 9252 Radenci, Slovenia; Telephone: (+386) 02 229 36 00

E-mail: bojan.kovacic@uni-mb.si

Marjan Blažič, PhD (1947), Full Professor of didactics at the Faculty of Education in Ljubljana, Slovenia.

Address: Belokranjska cesta 52, 8000 Novo mesto, Slovenia; Telephone: (+386) 07 337 66 00

E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Janja Črčinovič Rozman, PhD (1954), Full Professor at the Faculty of Education in Maribor, Slovenia.

Address: Nad Čreto 62, 2351 Kamnica, Slovenia; Telephone: (+386) 02 331 33 54

E-mail: janja.rozman@uni-mb.si

Dr. Dragan Potočnik

Pouk zgodovine in sodobni mediji

Strokovni članek

UDK 37.091.3:93/94

KLJUČNE BESEDE: sodobni pouk zgodovine, zgodovinski viri, zvočni in video viri, informacijsko-komunikacijska tehnologija, e-gradiva

POVZETEK – Med zgodovinske vire, ki so primerni pri pouku zgodovine, štejemo tudi sodobne medije (zvočni in video viri, informacijsko-komunikacijska tehnologija: internet, e-gradiva). Učitelj zgodovine ima na razpolago bogate tehnične možnosti in dobre učne pogoje za nazorno prikazovanje zgodovine. Uporablja lahko slikovno gradivo raznovrstnih avdiovizualnih sredstev, elementov iz zgodovinskih filmov na televiziji, dokumentarnih kulturnozgodovinskih in arheoloških reportaž ipd. Med zvočne in video vire prištevamo dokumentarne filme, dokumentarno igrane filme in zgodovinske filme. Tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija in e-gradiva omogočajo izboljšavo pogojev poučevanja zgodovinskih procesov z uporabo sodobnih oblik šolskih gradiv: elektronska zgodovinska karta, interaktivne igre, 3-dimenzionalne predstavitve, animacije, filmi, kvizi itd. S pomočjo računalniške tehnologije pa učenci ne dostopajo samo do interaktivnih vsebin, temveč jih lahko s pomočjo različnih programov tudi sami izdelajo in sestavljajo: časovni trak, plakat, spletne strani, brošure o zgodovini kraja, slikovne predstavitve, spletne strani. Tako internet kot tudi e-gradiva pa lahko učitelji zgodovine uporabljajo kot osnovni informativni učni vir ali pa kot dopolnilo k že uveljavljenim načinom pridobivanja znanja.

Professional paper

UDC 37.091.3:93/94

KEYWORDS: the modern teaching of history, historical sources, audio and visual sources, information-communication technology, e-materials

ABSTRACT – The historical sources that are suitable for teaching history can be found through modern media (audio and video sources, information-communication technology: the internet, e-materials). History teachers can choose from a wide array of technologies and learning tools for a more authentic presentation of history. They can use pictures from different audio-visual sources, elements from historical films on television, cultural-historical and archaeological documentaries, etc. Audio and visual sources thus include documentaries, fictional documentaries and historical films. The information-communication technology and e-materials enable teaching about historical processes through the use of modern forms of learning materials: electronic history maps, interactive games, 3-D presentations, animations, films, quizzes, etc. With the help of computer technology pupils gain access to the interactive materials, and what's more, they can create these materials themselves with the help of different programs, thus producing timelines, posters, websites, brochures about the local history, and visual presentations. The internet and e-materials can be used by teachers as a basic source of information or as an addition to the established ways of transmitting knowledge.

1. Uvod

Od učitelja je odvisna kvaliteta pouka, saj je on tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter neposredno odloča o učnem procesu. Kako bo učne cilje in vsebine učno povezoval, operacionaliziral in prilagajal učencem, je odvisno od njegove pedagoške usposobljenosti, predvidenega časa, njegove motivacije, aktivnosti in angažiranosti. Njegovo vodenje učne ure mora biti demokra-

tično in socialno-integrativno, zagotavljati mora pogoje za aktivnost učencev. Učitelj mora ob podajanju nove učne snovi v sklopu učne ure, razen ustreznih učnih metod in oblik dela, uporabljati tudi različna učna sredstva in pripomočke (Brodnik, 2003, str. 6). Psihološki, pedagoški in didaktični motivi učitelju narekujejo, da skuša približati otrokom zgodovinsko snov iz prve roke. Ena najbolj uspešnih metod je delo z zgodovinskimi viri.

Zgodovinska znanost temelji na zgodovinskih virih, na njihovem kritičnem pretresu, primerjanju, ugotavljanju zanesljivosti in njihovem sintetiziranju. Prav zaradi tega je to dejstvo treba nujno upoštevati tudi pri pouku zgodovine in na prvo mesto med vsemi učnimi viri postaviti prav zgodovinske vire (Weber, 1987, str. 381). Zakaj so viri pri pouku zgodovine tako pomembni: viri omogočajo neposreden spoprijem učencev z zgodovinskimi povezavami, so prvotne izjave o preteklosti, z viri se gradi etos zgodovinske znanosti; znanje je zanesljivo, če je podkrepljeno z viri, delo z viri spodbuja samostojnost učencev, analiza virov vodi k znanstvenim metodam in h gradnji kompetenc pri delu z dokumenti, delo z viri omogoča raziskovalno učenje.

Poznamo več vrst zgodovinskih virov. Med tiste, ki so primerni pri pouku zgodovine tako v osnovni kot v srednji šoli, so:

- materialni viri: arheološke najdbe (ruševine gradov, mest, razni spomeniki, stanovanjski objekti, stari predmeti, novci, obleke itd.),
- pisni viri: v pouk zgodovine vključujemo raznovrstna pisna sporočila (dokumente, kronike, spominska pričevanja, časopisne članke, statistične preglede in podobno),
- ustni viri: ljudsko izročilo, narodne pesmi in pravljice, šege in navade, pripovedi,
- slikovni viri (dela slikarstva, kiparstva in arhitekture),
- literatura kot zgodovinski vir, fotografija kot zgodovinski vir, razglednica kot zgodovinski vir, karikatura kot zgodovinski vir, plakat, zgodovinske karte, diagrami in statistike, sodobni mediji (zvočni in video viri), informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku zgodovine (internet, e-gradiva).

2. Zvočni in video viri

Učitelj zgodovine ima na razpolago bogate tehnične možnosti in dobre učne pogoje za nazorno prikazovanje zgodovine. Uporablja lahko slikovno gradivo raznovrstnih avdiovizualnih sredstev, elementov iz zgodovinskih filmov na televiziji, dokumentarnih kulturno-zgodovinskih in arheoloških reportaž ipd. Praktično vse šole so opremljene z računalniki in z dostopom do interneta. Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo skupaj s partnerji izvajajo celo e-projekt Inovativna pedagogika 1 na 1, pri katerem preizkušajo mobilne naprave (vključeni sta dve gimnaziji, šest osnovnih

šol, ena strokovna šola), vsi učenci pa so opremljeni s tabličnimi računalniki, na eni gimnaziji pa s prenosniki.

Zanimivo in pregledno slikovno gradivo in filmi na platnu predstavljajo učencem rekonstrukcije kulturnih spomenikov starodavnih civilizacij, prizore z zgodovinskih bojišč, slike tehničnih izumov, reprodukcije starodavnih upodobitev življenjskih razmer ipd. Sodobna vizualizacija si prizadeva preko novih oblik predstaviti tudi nevidne družbene dejavnike (politične ideologije, težnje in proti težnje ipd.) kot tudi notranje strukture (političnih, gospodarskih in drugih sistemov) s pomočjo abstraktnih in simbolnih slik ali shem ali grafikonov. Pouk zgodovine nikdar doslej ni imel tako raznovrstnih in bogatih možnosti za slikovno popestritev pouka.

Zvočni in video viri naj bi poživljali pouk zgodovine, vendar je treba tudi ta vir omejiti, da ne bi bilo opazovanje površno. Gradivo naj bo izbrano in predstavljeno v točno določenem učnem koraku. Z namenom, da dodatno argumentiramo že povedano. Ob koncu gledanja je potrebna analiza vidnega.

2.1 Filmi

Film lahko postane vir za čas, katerega predstavlja, lahko pa pove tudi nekaj o času, v katerem je bil narejen. Tako nam pove, kje in kako je določen čas razlagal zgodovinsko preteklost.

Za analizo filma so nam v pomoč žanri, čeprav so le-ti večkrat pomešani. Za vrednost vira je pomembno, da razlikujemo med dokumentarnimi produkcijami, ki kot vir uporabljajo filmske dokumente, in zgodovinskimi filmi, ki se naslanjajo na fiksijsko podlago (Volker Bauer, 1998, str. 96).

2.1.1 Dokumentarni filmi

Naloga dokumentarnih filmov je, da avtentično prikažejo zgodovinske teme. Izhodišče za takšne filme je arhivsko gradivo (avtentični filmski posnetki). Kot dopolnilo jim služijo fotografije, grafike, zemljevidi ali aktualni posnetki zgodovinskih zgradb. Dodajo lahko tudi razne animirane računalniške grafike in podobno. Vse z namenom, da dobimo boljšo predstavo o nekem dogodku. Dokumentarni filmi naj bi bili v svojem bistvu povsem objektivni, vendar so nekateri lahko narejeni čisto propagandno. Na začetku prve svetovne vojne so se na primer vlade, vojaške institucije in velika industrijska podjetja zavzemala, da je film v javnosti širil njihov pogled na dogajanja. Tako moramo biti pri dokumentarnih filmih tudi kritični. Treba je ugotoviti motive naročnikov in producentov ter reprezentativnost predstavljenega kritično oceniti (Volker Bauer, 1998, str. 96–97).

Različica dokumentarnega filma je dokumentarno-igrani film. Naslanja se na skrbno izbrane vire in strokovno literaturo. Ta vrsta filma vsebuje tudi dramatične uprizoritve, zato prihaja tudi do umetnostne svobode. Namen teh filmov je, da se gledalec

lahko poistoveti z osebami; tako se namerno želi zmanjšati distanca do zgodovinskih oseb, dogajanj in problemov.

Nova različica filmov je združevanje dokumentarnega in dokumentarno-igranega filma. Kompilacijski filmi želijo ponazoriti preteklost na tak način, da posegajo po dokumentarnih posnetkih in jih dopolnijo z intervjuji prič ali z mnenji politikov in strokovnjakov.

2.1.2 Zgodovinski filmi

Za producente takšnih filmov predstavlja zgodovina zgolj sredstvo, da pridobi širšo publiko. Pri opazovanju takšnih filmov se moramo zavedati, da zgodovinska dejanskost ni bila skrbno pregledana in rekonstruirana. Zato ti filmi v glavnem povedo več o času, v katerem so bili posneti, kot o času, o katerem govorijo (Volker Bauer, 1998, str. 100).

Primeri zgodovinskih filmov: Schindlerjev seznam (1993), Kralj Artur (2004), Gladiator (2000), Troja, Džingiskan idr.

3. Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku zgodovine

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) in e-gradiva omogočajo izboljšavo pogojev poučevanja zgodovinskih procesov z uporabo sodobnih oblik šolskih gradiv: elektronska zgodovinska karta, interaktivne igre, 3-dimenzionalne predstavitve, animacije, filmi, kvizi itd. S pomočjo računalniške tehnologije pa učenci ne samo dostopajo do interaktivnih vsebin, temveč jih lahko s pomočjo različnih programov tudi sami izdelajo in sestavljajo: časovni trak, plakat, spletne strani, brošure o zgodovini kraja, zbornik s prispevki učencev, preglednice in grafe, slikovne predstavitve, spletne strani itd. (Trškan, 2008, str. 231).

3.1 Internet

Internet predstavlja neizmeren vir informacij in je v svet prinesel številne spremembe na različnih področjih našega življenja, med drugim tudi na področje poučevanja in učenja. Pri učenju z uporabo interneta gre za aktivno samostojno delo učencev. Z uporabo interneta se poveča tudi dinamika pouka. Za učence je delo z internetom privlačno in zanimivo, ker se ne učijo le iz besedila, ampak imajo na voljo veliko število interakcijskih zemljevidov, slik, fotografij, grafičnih prikazov, animacij, kratkih filmov itd. (Potočnik, 2009, str. 127).

Pozitivne strani uporabe interneta v šoli so:

- večja motivacija učencev,
- večja aktivnost učencev,

- večje zanimanje za obravnavane vsebine,
- večja zapornitev in kakovost znanja,
- velika količina informacij, do katerih lahko učenci dostopajo (Potočnik, 2009, str. 127),
- obogatitev didaktičnih pristopov,
- bolj racionalna in učinkovita organizacija pouka,
- doseganje boljših rezultatov na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju posameznikovega razvoja,
- olajšanje procesa učenja (Javornik, 2011, str. 32).

Uporaba interneta pri pouku v sodobni šoli pa je povezana tudi s težavami:

- pomanjkanje finančnih sredstev za nakup računalnikov,
- premajhno število računalnikov,
- slabe internetne povezave,
- nezadostna usposobljenost učiteljev,
- največja težava pri vključevanju spletnih virov v proces izobraževanja je vsebinska ustreznost internetnih vsebin oziroma verodostojnost informacij. Učitelj mora pri vsaki spletni strani preveriti verodostojnost le-te, kar presodi po tem, ali je spletni vir vreden zaupanja in ali je na ustrezni strokovni ravni ter kakšna je narava spletne strani.

Med spletne vire, ki jih učenci in učitelji najpogosteje uporabljajo v procesu izobraževanja, spadajo:

- Spletni portali: tu so zbrane številne informacije z različnih področij na enem mestu. Spletni portali omogočajo olajšan dostop do informacij, ki jih učenci potrebujejo, saj vse najdejo na enem mestu. Portale delimo na dve skupini: na splošne in specializirane. Splošni portali ponujajo številne informacije z različnih področij: vreme, novice, klepetalnice itd. Eden najbolj znanih in obiskanih splošnih portalov je zagotovo Wikipedia, ki je nekakšna spletna enciklopedija. Specializirani portali pa so namenjeni skupinam s posebnimi interesi. V teh portalih so informacije združene, urejene in organizirane po različnih temah, ki zadevajo določene ciljne skupine.
- Podatkovne zbirke, ki jih dajejo na voljo številne organizacije, kot so različni zavodi, knjižnice, izobraževalne organizacije, so kakovosten in zanesljiv vir. Podatkovne zbirke omogočajo dostop do različnih podatkovnih baz, pisnih gradiv, učbenikov, multimedijskih gradiv itd.
- Spletne revije so dober spletni vir, ki je učencem lahko v pomoč pri izdelovanju seminarskih nalog, projektnih in raziskovalnih nalog in pri drugih aktivnostih. Spletni članki so kvalitetni in jih zato lahko ponudimo kot sestavni del učnih gradiv.
- Knjižnice računalniških programov vsebujejo programe, ki si jih lahko obiskovalci naložijo na svoje računalnike. Med najbolj znane portale sodi softpedia (www.softpedia.com), ki poleg računalniških programov na spletni strani ponuja tudi različne strokovne članke in ocene ponujenih programov.

- Spletne strani različnih interesnih skupin obiskujejo različne skupine, ki praviloma med seboj komunicirajo po internetu. Vsaka skupina ima svojo temo, o kateri je na portalu veliko informacij, povezav, sporočil itd. Učenci jih lahko samo spremljajo ali pa sami sodelujejo v razpravah. Nekatere teme so lahko tudi primerne za kako učno enoto izobraževalnega programa (Forštnerič, 2011, str. 81–82).

3.1.1 Internet pri pouku zgodovine

Uporaba interneta ponuja pri pouku zgodovine učencu zgodovine ter učitelju priložnost za urjenje spretnosti, ki jih potrebuje kot zgodovinar. Te spretnosti so pomembne, kadar zgodovinar išče med viri, ko je treba ločiti med primarnimi in sekundarnimi viri (Tiwari, 2008, str. 262–274).

Pri internetnih virih je vedno treba preveriti pristnost in zanesljivost podatkov ter tudi verodostojnost vira. Podatke je treba primerjati s podatki iz drugih virov in biti pozoren na njihovo morebitno pristranskost in izkrivljenost. Učenec oziroma učitelj zgodovine, ki uporabljata internet pri učenju in poučevanju zgodovine, morata pri tem uporabljati enake metode kot pri raziskovanju dokumentov v arhivu, branju poročil očitvidcev, analiziranju zapisov ali proučevanju spominov in dnevnikov ljudi, ki so bili neposredno vpleteni v določen zgodovinski dogodek (Stradling, 2004, str. 173).

Učitelj zgodovine lahko internet izkoristi za dostop do relevantnih spletnih strani, potem pa gradivo shrani in ga uporabi kot dodaten vir zase in za učence. S pomočjo računalnika lahko ustvari privlačno in domiselno učno gradivo, v katero lahko vključi raznoliko gradivo iz interneta (npr. besedila, zvok, fotografije, zemljevidi, preglednice, plakati ter druge arhivske vire). Informacijsko-komunikacijska tehnologija je lahko za učitelja zgodovine tudi koristno sredstvo za navezovanje stikov z drugimi učitelji zgodovine, saj si lahko tako izmenjujejo mnenja, zamisli, učne priprave, učna gradiva ter načrtujejo skupne projekte.

Učiteljeva naloga je, da učence usposobi za učinkovito in pravilno uporabo interneta, tako da se lahko tudi sami lotijo lastnih raziskav. Učitelj mora učencem pri brskanju po internetu pomagati, jim dajati napotke, saj lahko le tako izboljšajo razumevanje določene vsebine ali zgodovinskega obdobja. Internet ponuja učencem priložnost za postavljanje vprašanj, analiziranje, kritično mišljenje, sklepanje, izoblikovanje prepričljivih razlag tega, kar se je in zakaj se je zgodilo. Pripelje jih tudi do tega, da ugotovijo, da je razpoložljivi dokaz morda nepopoln in nedosleden ali pristranski ter ga je mogoče interpretirati na več načinov (Stradling, 2004, str. 173–185).

Primeri nalog pri pouku zgodovine z uporabo interneta:

- Učenci poiščejo spletne strani, ki omogočajo virtualni obisk muzejev.
- Učenci predstavijo zgodovino domačega kraja na spletni strani, ki jo sami izdelajo.
- Učenci z učiteljevo pomočjo naredijo elektronsko učilnico, ki jo uporabijo za predstavitev določene vsebine, ki jo obravnavajo pri pouku.
- Učenci izdelajo PowerPoint predstavitev o določeni vsebini, ki jo obravnavajo pri pouku.
- Učenci sestavijo različne naloge z navodili na spletni strani.

- Učenci posnamejo dogajanje v domačem kraju s kamero in posnetke nato objavijo na spletnih straneh.
- Učenci preučujejo različne dokumentarne televizijske ali radijske oddaje in nato sestavijo naloge, ki se nanašajo na gledano oddajo.
- Učenci preučujejo zgodovinske, dokumentarne, literarne filme in nato sestavijo kratek povzetek, naloge ali predstavitev o filmu.
- Učenci pripravijo televizijsko, dokumentarno ali radijsko oddajo o katerikoli tematici. Oddajo pripravijo s pomočjo različnih intervjujev, pogovorov ali pričevanj, ki jih posnamejo na diktafon (Trškan, 2008, str. 232–237).
- Na spletu poiščejo podatke o vzrokih za izbruh prve svetovne vojne. V razredu predstavijo ugotovitve.
- Pripravijo projekt z naslovom Maribor v srednjem veku. S pomočjo interneta poiščejo informacije o zgodovini mesta. Poiščejo tudi druga mesta, ki so nastala takrat in jih primerjajte z Mariborom. Poiščejo muzeje, ki so v Mariboru. S pomočjo spletne strani Maribora pripravijo ekskurzijo skozi srednjeveški Maribor.

Nekaj internetnih strani, ki jih lahko uporabimo pri pouku zgodovine:

- Ana Frank: <http://www.annefrank.com>,
- Azteki: <http://home.freeuk.net/elloughton13/aztecs.htm>,
- Sprehod skozi čas: <http://www.bbc.co.uk/education/walk/>,
- Forum Romanum: <http://www.geocities.com.Athens/Forum/6946/rome.html>,
- Stara Grčija: <http://www.pbs.org/empires/thegreeks/htmlver/index.html>,
- 20. stoletje: <http://www.bbc.co.uk/education/20cvox/>,
- History Channel site: <https://www.thehistorychannel.co.uk/index.htm> (Cooper, 2000, str. 177–181).

V pomoč pri delu z internetom so nam iskalniki. Poleg znanih tujih iskalnikov (www.google.com, www.yahoo.com, www.altavista.com itd.) imamo na voljo tudi nekaj iskalnikov v slovenskem jeziku:

- www.iskalniki.si,
- www.najdi.si,
- www.matkurja.com,
- www.Slowwwenia.net,
- www.caratania.net,
- www.avenia.com,
- www.flamme.si.

Za slovensko zgodovino si lahko pomagamo tudi s spletnimi stranmi muzejev v Sloveniji. Večino teh spletnih strani vsebuje le kratke opise zbirk in razstav, je pa veliko slikovnega gradiva:

- <http://www.narmuz-lj.si> (spletna stran Narodnega muzeja v Sloveniji),
- <http://www2.arnes.si-cemnzs> (spletna stran Muzeja novejšje zgodovine Celje),
- <http://www.pok-muzej-ms.si> (spletna stran Pokrajinskega muzeja Murska Sobota).

Če nas zanima zgodovina posameznih mest, lahko informacije najdemo na spletnih straneh mest, krajev ali občin. Uvodne strani nas le redko pripeljejo do zaželenih podatkov, vendar imajo spletne strani iskalnik, kamor vpišemo željo in z njegovo pomočjo pridemo do cilja:

- <http://www.ljubljana.si> (na spletni strani Mestne občine Ljubljana najdemo zgodovino mesta in slikovno gradivo),
- <http://www.maribor.si> (na spletni strani MOM najdemo zgodovino mesta in slikovno gradivo),
- <http://www.bled.si> (na spletni strani Bleda najdemo zgodovino Bleda in slikovno gradivo).

3.2 E-gradiva

E-gradiva so pomemben element v vzgojno-izobraževalnem procesu še posebej tam, kjer učitelj ni izključno posrednik in spodbujevalec znanja pri učencih. Vendar pa bo le dober učitelj znal z uporabo kvalitetnih e-gradiv in druge informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) iz večine učencev izvabiti nove kvalitete. Zato IKT nikoli ne more zamenjati učiteljeve vloge, lahko jo le popestri in obogati.

Najpomembnejše e-gradivo je e-učbenik, ki predstavlja osnovo vseh učnih sredstev v vzgojno-izobraževalnem procesu. E-gradiva in s tem tudi e-učbeniki niso več samo pomagalo oziroma pripomoček pri učenju, ampak določajo drugačen koncept izobraževanja, kot smo ga bili vajeni iz tiskanih medijev. E-gradiva lahko izboljšajo kakovost učenja in pouka na splošno le, če zadostijo kakovostnim kriterijem. Ključno pa je tudi to, da je na šoli zagotovljena tehnična infrastruktura in podpora. Ne pozabimo: še vedno ima pri pouku ključno vlogo učitelj. Njegova naloga je, da učence s pomočjo e-gradiv poučuje, jih nauči ustreznih strategij uporabe tehnologije ter jih ozavešča in uči o varni in kritični uporabi tehnologije.

E-gradiva lahko najdemo na različnih medijih: na CD in DVD zgoščenkah, na spletnih portalih in repozitorijih (katalog slovenskega izobraževalnega omrežja). Na zgoščenkah običajno najdemo vsebinske sklope, interaktivne igre, video gradiva in se za uporabo namestijo na računalniku. Bolj pogost način za shranjevanje in prikaz e-gradiv pa je v zadnjem času internet. E-gradiva tako najdemo na različnih spletnih mestih, od zasebnih strani učiteljev, spletnih učilnic, spletnih strani šole do različnih portalov, forumov itd. V učno-vzgojni proces pa lahko vključimo e-gradiva pri vseh predmetih, v različnih oblikah dela (frontalni, skupinski itd.).

3.2.1 E-gradiva pri pouku zgodovine

E-gradiva lahko učitelji zgodovine uporabljajo kot osnovni informativni učni vir ali pa kot dopolnilo k že uveljavljenim načinom pridobivanja znanja. Njihov temeljni namen je omogočiti učencem večjo nazornost, prilagodljivost v času oziroma več individualnega učenja v šoli ali doma. Animacije, ki so podprte s slikami, omogočajo

učencem prostorsko predstavo o lokaciji in izgledu zgodovinskih pojavov in procesov. Preglednost in preprostost uporabe e-gradiv omogoča individualno delo tudi učencem, ki so manj vešč v e-izobraževanju in učenju na sploh. Takšen pristop omogoča učencem drugačno učno aktivnost, saj sočasno ob pridobivanju zgodovinskega znanja razvijajo tudi veščine dela s sodobno tehnologijo (Rebernak, 2008, str. 91).

Učitelji zgodovine si lahko e-gradiva ustvari sam ali pa že narejena poišče na spletu. Nekaj povezav do e-gradiva s področja zgodovine je dostopnih na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport. Na tej spletni povezavi lahko najdemo e-gradiva z naslednjimi naslovi:

- Bilo je nekoč,
- Prazgodovinska najdišča na Slovenskem,
- Naselitev naših prednikov,
- Velika odkritja,
- Nastanek Avstro-Ogrske,
- Prva svetovna vojna – Bojišča v Evropi,
- Blokavska razdelitev sveta in krizna žarišča.

Veliko gradiva lahko učitelji zgodovine pridobijo oziroma si ga izmenjajo na spletni strani www.uciteljska.net, kjer je za področje zgodovine precej e-gradiv v elektronski obliki za pouk od 6. do 9. razreda. Na tej spletni strani lahko najdemo različne oblike e-gradiv, kot so elektronske prosojnice, naloge na spletu, učni listi, ideje za pouk itd.

Informacijska tehnologija bo v prihodnosti imela velik vpliv na poučevanje zgodovine. Zaradi potreb informacijske dobe morajo dijaki pridobiti nove spretnosti in znanje, čemur mora slediti tudi poučevanje zgodovine. S pomočjo uporabe informacijske tehnologije se pri pouku zgodovine spodbuja samostojno individualno in skupinsko raziskovanje preteklosti z uporabo različnih virov informacij. Z uporabo računalniške tehnologije učenci sprašujejo, analizirajo, argumentirajo in prihajajo do lastnih zaključkov. Uporaba informacijske tehnologije pri pouku zgodovine ne bo nadomestila učitelja v razredu, bo pa spremenila njegovo vlogo v razredu. V prihodnosti bodo učitelji zgodovine ne toliko posredovalci znanja in informacij, ampak predvsem organizatorji, koordinatorji in nadzorovalci učenčevega dela (Razpotnik, 2001, str. 104).

Primer interaktivnega dela pri pouku zgodovine v 1. letniku gimnazije

Učna enota: Prve civilizacije ob velikih rekah

1. naloga:

Izdelamo interaktivni zemljevid mezopotamskih kraljestev z njihovimi prestolnicami. Na karti Prednje Azije so označene prestolnice posameznih kraljestev. Dijaki na karti Mezopotamije poiščejo glavna mesta posameznih kraljestev. Ob kliku na posamezno prestolnico izvedo več o visokih civilizacijah Mezopotamije, medtem ko se na zemljevidu izriše obseg kraljestva.

Pomagamo si s spletnimi stranmi:

- http://en.wikipedia.org/wiki/File:Empire_akkad.svg,
- http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Asirsko_kraljestvo.png,
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Babylon>.

2. naloga:

Dijak se s kurzorjem pomakne na izbrane slike (zigurat, valjasti pečatnik ...), ob pritisku na sliko se mu prikaže tekst.

3. naloga:

Časovni trak. Na levi je vertikalna premica z aktivnimi točkami, ki predstavljajo posamezna časovna obdobja. Ko se dijak z miško pomakne na posamezno točko, se levo od premice izpiše letnica oziroma stoletje, desno od premice pa se pojavi okvirček z besedilom.

5. Sklep

Pri pouku zgodovine postajajo vse bolj pomembni sodobni mediji. V zadnjih nekaj letih je prišlo do prave revolucije na področju tehnologije. Učitelj zgodovine ima na razpolago bogate tehnične možnosti in dobre učne pogoje za nazorno prikazovanje zgodovine. Uporablja lahko slikovno gradivo raznovrstnih avdiovizualnih sredstev, elementov iz zgodovinskih filmov na televiziji, dokumentarnih kulturno-zgodovinskih in arheoloških reportaž ipd. Gradivo, ki ga bo uporabil, naj bo izbrano in predstavljeno v točno določenem učnem koraku z namenom, da dodatno argumentiramo že povedano. Ob koncu gledanja je potrebna analiza vidnega.

Tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija in e-gradiva omogočajo izboljšavo pogojev poučevanja zgodovinskih procesov z uporabo sodobnih oblik šolskih gradiv: elektronska zgodovinska karta, interaktivne igre, 3-dimenzionalne predstavitve, animacije, filmi, kvizi itd. S pomočjo računalniške tehnologije pa učenci ne dostopajo samo do interaktivnih vsebin, temveč jih lahko s pomočjo različnih programov tudi sami izdelajo in sestavljajo: časovni trak, plakat, spletne strani, brošure o zgodovini kraja, slikovne predstavitve, spletne strani. Tako internet kot tudi e-gradiva pa lahko učitelji zgodovine uporabljajo kot osnovni informativni učni vir ali pa kot dopolnilo k že uveljavljenim načinom pridobivanja znanja.

Ob koncu velja ugotovitev, da uporaba informacijske tehnologije pri pouku zgodovine ne bo nadomestila učitelja v razredu, bo pa spremenila njegovo vlogo v razredu. V prihodnosti bodo učitelji zgodovine ne toliko posredovalci znanja in informacij, ampak predvsem organizatorji, koordinatorji in nadzorovalci učenčevega dela.

Dragan Potočnik, PhD

Teaching history and the modern media

The quality of teaching depends on the teachers, as they are the ones who adapt the teaching goals, topics and learning technology to their students and thus directly determine the learning process. Their pedagogical ability, time at their disposal, their motivation, the level of activity and engagement, all determine how teachers will associate and operationalize their teaching goals and adapt them to their students. There are psychological, pedagogical and didactic reasons for teachers to try and bring historical lessons closer to their students, making them as authentic as possible. One of the most successful methods in achieving this is through work with historical sources.

The science of history is based on historical sources, their critical assessment, comparison, confirmation of authenticity and their synthesis. These components should also be considered in teaching history, thus placing historical sources above all the other sources available for teaching history. The sources which are suitable for use in teaching history in primary and secondary schools include material sources, written and oral sources, pictures, literature, photography, postcards, caricatures, posters, and sources transmitted through the modern media (audio and video sources, information-communication technology: internet, e-materials).

History teachers can make use of sophisticated technical equipment and a suitable teaching environment for a more authentic presentation of history. They can use pictorial materials from different audio-visual media, scenes from historical TV films, cultural-historical documentaries, archaeological reports, etc.

Pictures and films present an interesting and graphic visualization for students in the form of visual reconstructions of cultural monuments of ancient civilizations, scenes from historical battlefields, pictures of technical innovations, reproductions of ancient pictures about everyday life, etc. Visualizations through the new forms of modern media also have the task of presenting invisible social factors (political ideologies, tendencies and countertendencies, etc.) as well as the internal structures (political, economic and other systems) with the help of abstract and symbolic pictures, schematics and graphs.

Audio and video sources are used for the purpose of making history lessons more authentic, but they should be carefully selected and limited in their use in order to avoid superficial understanding. Such materials should be selected and used at a specific stage in the teaching process, as part of additional support for what has already been discussed. The viewing of such materials always has to be followed by an analysis of what the pupils have seen.

Films. Films as a source have a double purpose: they show the time which they depict, but they also reveal the characteristics of the time in which they were made. Such characteristics can elucidate how the historical past was interpreted in certain historical periods. The analysis of the films should be based on an understanding of different

film genres, including mixed genres. Film sources are divided into documentary productions, which use film documents as their source, and historical films, which are based on fictionalized accounts of history.

Documentary films. The purpose of documentary films is to present history in an authentic way. Such films are based on archival materials. Filmic sources are supplemented with photographs, graphic presentations, maps and contemporary pictures of historical buildings. They can also contain various animated computer graphics and similar presentations. These materials are used with the purpose of providing a better presentation of an event. Documentary films are supposed to give an objective account of reality, but they can also be very biased and verge on propaganda, that is why they have to be assessed critically before they are used for teaching purposes.

A variant of documentary films are the fictional documentary films. They are usually based on carefully selected sources and scholarly literature. This genre contains dramatic reenactments and thus entails a certain degree of artistic freedom. The purpose of such films is to enable the viewers to identify with the depicted personalities and reduce the distance to the historical figures, happenings and problems.

A new version of this genre is a combination of a documentary and a fictional documentary. The purpose of such compilations is to show the past with the help of documentary footage supplemented by witness interviews and opinions from politicians and experts.

Historical films. In using such films we have to be aware of the fact that the historical facts are not always carefully evaluated and faithfully reconstructed. For this reason, historical films reveal more about the time in which they were made rather than faithfully presenting the past they depict.

Information-communication technology and e-materials improve the teaching of history with the use of modern forms of lesson materials: electronic historical maps, interactive games, three-dimensional presentations, animations, films, quizzes, etc. With the help of computer technology, children can access interactive content, and what's even more, with appropriate computer programs they can create their own content, such as a timeline, posters, websites, brochures about the local history, publications with student contributions, charts, graphs, visual presentations, etc.

Internet in the teaching of history. When using internet sources, we always have to verify the authenticity and veracity of the data and also the reliability of the source itself. The data from such sources have to be compared with the data from other sources and their potential bias has to be taken into account. Teachers and students who use the internet in their history classes should apply the same methods as for other types of research, e.g. examination of archives, witness reports, the analysis of records and the study of the memoirs and diaries of people who personally experienced a certain historical event.

History teachers can use the internet as an access to the relevant websites and then use the data from these websites as an additional source for themselves and their students. With the help of computer programs, teachers can create attractive and innovative learning materials containing various materials from the internet (e.g. texts, sound, photographs, maps, charts, posters and other archival sources). Information-

communication technology is also a useful means for teachers who wish to establish contacts with other teachers of history to exchange experiences, opinions, ideas, lesson preparations, learning materials and to plan joint projects.

The task of the teachers is to teach students how to use the internet effectively and appropriately in their individual research. Teachers have to help students in their internet searches and give them instructions in order to help them improve their understanding of a certain topic or historical period. The internet offers students the possibility of developing skills in posing questions, analyzing, critical thinking, inferring, building convincing explanations of what happened and why it happened. They also become aware of the possibility that the evidence found on the internet can be only partial, inconsistent or skewed and can thus be interpreted in several ways.

Examples of tasks which can be carried out on the internet:

- Students search for websites which enable a virtual visit to a museum.
- Students present the history of their own localities on a website which they create themselves.
- Students, with the help of their teacher, create their own e-classroom for the purpose of presenting a topic discussed in class.
- Students create a PowerPoint presentation about a certain topic discussed in class.
- Students create different tasks and post instructions on the website.
- Students record happenings in their own locality and post footage on the website.
- Students study history films, documentary films and films based on literature and then present a short summary, tasks or presentations about the films.
- Students prepare a TV or radio show or make a documentary about a topic discussed in class. In the show they use various interviews, conversations and taped testimonies.

Examples of some specific activities: on the internet students search for the causes of the outbreak of the First World War and present their findings in class. Or they prepare a project entitled Maribor in the Middle Ages. On the internet they find information about the history of Maribor. They search for information about other cities that emerged in the same period and compare them with Maribor. They search for museums located in Maribor. With the help of the internet sites about Maribor, they prepare an excursion through medieval Maribor.

E-materials in the teaching of history. E-materials can be used by teachers of history as the basic source of information or as an addition to the more established ways of gaining knowledge. The main purpose of e-materials is to offer students greater clarity in the explanation of topics, flexibility in terms of time and more individual learning in school or at home. Animations which are supported by pictures enable students to visualize the location and appearance of historical phenomena and processes. The systematic nature of e-materials and their simple use enables individual work even by those students who are less skilled in e-education and learning in general. Such an approach offers students a different kind of learning activity, i.e. in addition to learning history they also gain general skills in using modern technology for their school work.

The teachers of history can create e-materials themselves or they can find existing materials on the internet. A lot of materials are available for downloading or exchange at the website www.uciteljska.net, with e-materials containing history lessons from grades 6 to 9. The e-materials can be found in the form of PowerPoint presentations, tasks, hand-outs, ideas for classes, etc.

Information technology will gain even more importance for teaching history in the future. The information age requires from students new skills and knowledge, and the teaching of history should keep up with the new developments. The use of information technology in history classes encourages independent individual and group research of history through the use of different sources of information. With the help of computer technology, students pose questions, analyze, give arguments and make their own conclusions. The use of information technology in history classes cannot replace the teacher of history, but it will change the teacher's role in the classroom. In future, history teachers will not be the transmitters of knowledge and information but rather the organizers, coordinators and supervisors of students' work.

LITERATURA

1. Bauer, V. (1998). Methodenarbeit im Geschichtsunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.
2. Brodnik, V. (2003). Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Cooper, H. (2000). The Teaching of History in Primary Schools. London: David Fulton Publishers.
4. Foršnerič, B. (2011). Multimedijški pouk zgodovine (diplomsko delo). Maribor: Filozofska fakulteta.
5. Javornik, M. (2011). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in e-gradiv pri pouku zgodovine v osnovni in srednji šoli (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Potočnik, D. (2009). Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec.
7. Razpotnik, J. (2001). Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine. Pedagoška obzorja, št. 2, str. 104.
8. Rebernak, B. (2008). Pomen IKT in e-gradiv pri pouku v sodobni šoli. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 91.
9. Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Tiwari, D. (2008). Methods of Teaching History. Delhi: Crescent Publishing Corporation.
11. Trškan, D. (2008). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Weber, T. (1987). Zgodovinski viri (pisni, materialni in statistični podatki) pri pouku zgodovine. Sodobna pedagogika, 38, št. 7-8, str. 381.

*Dr. Dragan Potočnik (1959), izredni profesor za didaktiko zgodovine na Filozofski fakulteti v Mariboru. Naslov: Kaspertova 5, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 332 12 86
E-naslov: dragan.potocnik@uni-mb.si*

Mag. Karmen Britovšek, dr. Melita Puklek Levpušček

Preventiva duševnega zdravja v učnih načrtih na predmetni stopnji osnovne šole

Znanstveni članek

UDK 616.89+373.3

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, preventiva, osnovna šola, učni načrti

POVZETEK – V zadnjih letih postaja skrb za duševno zdravje mladih pomembno področje nacionalnih programov duševnega zdravja. Dobro duševno zdravje mladih je namreč povezano z zdravjem splošne populacije in prispeva k uspešnosti družbe. Cilj naše raziskave je bil zato ugotoviti, v kolikšni meri so v učne načrte predmetov v osnovnih šolah na predmetni stopnji vključene vsebine oziroma cilji s področja preventive duševnega zdravja. Na podlagi analize učnih načrtov sklepamo, da je v učnih načrtih predmetov na predmetni stopnji vključenih malo operativnih učnih ciljev, ki se neposredno povezujejo s področjem preventive duševnega zdravja. Največ teh ciljev je vključenih pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika. Večina ciljev se nanaša na telesno in socialno področje preventive duševnega zdravja, v manjši meri pa so prisotne vsebine, ki se nanašajo na čustveno oziroma psihološko in intelektualno področje preventive duševnega zdravja. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da bi bilo dobro v obstoječe učne načrte predmetov na predmetni stopnji vključiti več vsebin s področja preventive duševnega zdravja.

Scientific paper

UDC 616.89+373.3

KEYWORDS: mental health, prevention, primary school, syllabus

ABSTRACT – The mental health care of young people has become an important area of national mental health programmes. The good mental health of young people is related to the health of the general population and contributes to societal welfare. The aim of our study was to examine the extent to which the syllabuses in Slovenian upper elementary schools (Grades 6-9) include learning goals in the domains of mental health prevention. The research showed that there are only a few operational learning goals, which are closely connected to the domain of mental health prevention. Most of these learning goals are included in the course Civic education and ethics and relate to the physical and social field of mental health prevention. The emotional/psychological and intellectual domains of mental health prevention are present to a lesser extent. Based on these results, we may conclude that more school activities should be dedicated to mental health issues in existing syllabuses.

1. Uvod

Kadar govorimo o duševnem zdravju otrok ali mladostnikov, ga ponavadi obravnavamo na kontinuumu. Na eni strani kontinuumu se nahaja duševno zdravje, na njegovi sredini težave z duševnim zdravjem, na drugem koncu kontinuumu pa duševne motnje oziroma duševne bolezni (Donovan Darlow idr., 2009). Po navedbah M. Tomori (2004) naj bi otroci oziroma mladostniki, ki so duševno zdravi, zaupali vase in druge, bili fleksibilni pri obvladovanju vsakodnevnih stresnih situacij, imeli realno samospoštovanje, bili sposobni navezovati intimne in dolgotrajne prijateljske

stike, učinkovito komunicirali, samostojno reševali probleme, bili motivirani za učenje in napredovanje ter z radovednostjo sprejemali novosti. Po drugi strani o duševnih težavah pri otrocih govorimo, kadar so pri otroku vidne motnje v funkcioniranju na različnih področjih (npr. v medsebojnih odnosih, razpoloženju, vedenju ali v razvoju). Če so te motnje oziroma težave pri otrocih še posebej resno izražene, vztrajajo dalj časa, ali pa se jih več izrazi naenkrat, govorimo o duševnih motnjah (John, Leon in McCulloch, 2005). Atkinson in Hornby (2002) ob tem navajata, da so, v primerjavi z duševnimi motnjami, težave z duševnim zdravjem pri otrocih pogostejše. Tako na primer čustvene in vedenjske težave prizadenejo relativno velik odstotek otrok, medtem ko so resne duševne motnje dokaj redke. Vendar to še ne pomeni, da je ta odstotek otrok zanemarljiv. Pri tem je pomembno poudariti, da so ocene razširjenosti težav in motenj z duševnim zdravjem pri otrocih in mladostnikih precej odvisne od uporabljene metodologije (Costello, Egger in Angold, 2005). V različnih študijah tako ocene variirajo od 5 do 30 odstotkov (Atkinson in Hornby, 2002; Costello idr., 2005; Green, McGinnity, Meltzer, Ford in Goodman, 2004), spreminjajo pa se glede na vrsto problema, spol in starost otrok (Atkinson in Hornby, 2002). V šolskem obdobju naj bi se pri otrocih najpogosteje pojavljale somatizacijske motnje (glavoboli, depresija, tiki, obsesivno-kompulzivne motnje, vedenjske motnje), hiperkinetični sindrom ter strah in tesnoba. V obdobju mladostništva pa naj bi bile najpogosteje izražene motnje depresija, tesnoba, obsesivno-kompulzivne motnje, somatizacijske motnje, zlorabe psihoaktivnih snovi in začetki psihotičnih motenj (Gregorič Kumperščak, 2011).

Zgoraj omenjene težave z duševnim zdravjem pri otrocih in mladostnikih so le eden izmed razlogov, zakaj se je pomembno ukvarjati s področjem varovanja duševnega zdravja mladih. To področje je pomembno tudi z vidika, ker je zdravje otrok in mladostnikov v tesni povezavi z zdravjem splošne populacije in bistveno prispeva k uspešnosti celotne družbe (Koprivnikar in Pucelj, 2010). Poleg tega se v obdobju otroštva in mladostništva oblikuje določen življenjski slog ter navade, ki jih mladi nato ohranjajo skozi odraslost in imajo pomemben vpliv na posameznikovo kakovost življenja, njegovo uspešnost v življenju in zdravje (Zupanič in Jeriček Klanšček, 2012). Ukvarjanje z duševnim zdravjem mladih je pomembno tudi zato, ker težave z duševnim zdravjem povzročajo stisko, nerazrešene duševne težave v otroštvu pa lahko povzročijo dolgotrajne posledice in negativno vplivajo na različna področja življenja v odraslosti, kot so slabši akademski dosežki in nižja izobrazba, slabša socializacija ter duševne težave v odraslosti (Atkinson in Hornby, 2002; John idr., 2005).

Skrb za duševno zdravje otrok in mladostnikov je odgovornost zdravstvenega, delovnega ter še posebej družinskega in šolskega sistema (Jeriček Klanšček, Zorko, Bajt in Roškar, 2009). In ravno v šolskem okolju je varovanje duševnega zdravja oziroma preventiva duševnega zdravja še posebej pomembna, ker je šola okolje, ki zajame vse oziroma večino otrok in v šoli preživijo veliko časa (Koprivnikar, Drev, Jeriček Klanšček in Bajt, 2012). Poleg tega je šolsko okolje za otroke in mladostnike pomemben vir prijateljstev in socialnih stikov, kjer pridobijo izkušnje oblikovanja odnosov, in sicer na podlagi odnosov z vrstniki in učitelji. Šola je tudi prostor, kjer se učenci lahko uveljavijo, dosegaajo uspehe, razvijajo svoje sposobnosti in interese, to

pa jim pomaga na poti do dobre samopodobe (Šinigoj Batistič, 1999). Navsezadnje pa ima šola bistveno vlogo pri številnih otrocih s težavami v duševnem zdravju, ki nikoli niso deležni strokovne obravnave (Atkinson in Hornby, 2002; Costello idr., 2005). Da je šolski sistem pomemben pri varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov, je razvidno tudi iz *Resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2014–2018* (NPDZ), ki jo je v letu 2014 izdalo Ministrstvo za zdravje. V dokumentu je posebno poglavje namenjeno duševnemu zdravju otrok in mladostnikov, pri čemer je v okviru prvega cilja zapisano, da naj bi v učne načrte na vseh ravneh izobraževanja vključili učinkovite promocijske programe, ki bi temeljili na krepitvi varovalnih dejavnikov. Poleg tega bi bilo treba obstoječe preventivne in promocijske programe razširiti, dopolniti in jih evalvirati. Učinkovite preventivne programe pa bi bilo treba uvesti že v vrtce, nato v osnovne in srednje šole ter tudi na fakultete. V sklopu zadnjega cilja je zapisano, da je treba v vsebine šolskih programov vključiti tudi teme o ohranjanju duševnega zdravja in preprečevanju duševnih motenj (NPDZ, 2014).

Šola kot institucija torej lahko prispeva k dobremu duševnemu zdravju učencev in sicer na različne načine. Na eni strani z načrtnimi oblikami in metodami dela, ki se udeležujejo skozi obvezne vsebine v učnih načrtih ali v različnih preventivnih oziroma promocijskih programih. Na drugi strani pa skozi prikrit kurikulum, ki sooblikuje vzdušje v razredu, kulturo šole, odnose med učenci in zaposlenimi na šoli, odnose med učenci itd. (Bajt idr., 2010).

Aktivnosti, s katerimi lahko šola vpliva na duševno zdravje učencev in bi jih lahko uvrstili med načrtno oblike in metode dela ter hkrati dejavnosti primarne preventive, so: učne vsebine s področja duševnega zdravja, ki so vključene v redni pouk; izvajanje raznih preventivnih programov s področja duševnega zdravja; teme in vsebine s področja duševnega zdravja, ki jih obravnavajo svetovalni delavci oziroma psihologi ter razredniki v okviru razrednih ur; teme in vsebine v okviru vzgoje za zdravje ter druge aktivnosti in projekti na tematiko duševnega zdravja (projektni dnevi itd.). V okviru naše raziskave smo se osredotočili na vsebine s področja preventive duševnega zdravja, ki se pojavljajo v okviru obveznih šolskih predmetov.

2. Cilji raziskave

Duševno zdravje pomembno prispeva k splošnemu posameznikovemu zdravju in njegovemu zadovoljstvu z življenjem (Sharman, 1997). Čeprav je obdobje otroštva in mladostništva bistvenega pomena za ohranjanje in razvijanje dobrega duševnega zdravja (Zupanič in Jeriček Klanšček, 2012), se v teh razvojnih obdobjih otroci in mladostniki že soočajo s številnimi psihičnimi težavami (npr. Gore idr., 2011). Glede na dejstvo, da je obdobje otroštva in mladostništva obdobje intenzivnega šolanja, ima šolsko okolje bistveno vlogo pri krepitvi, ohranjanju in preventivi duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Bečaj, 1999). V osnovnih šolah se (za razliko od srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter srednješolskega splošnega

izobraževanja) psihologija kot samostojni predmet ne pojavlja. Vsebine s področja preventive duševnega zdravja se pojavljajo znotraj različnih drugih predmetov in drugih šolskih aktivnosti. Cilj raziskave je bil zato ugotoviti, katere vsebine oziroma teme s področja preventive duševnega zdravja otrok so vključene v učne načrte učnih predmetov v osnovnih šolah na predmetni stopnji, katere vsebine so prisotne v manjši meri ter pri katerih učnih predmetih se v učnih načrtih pojavlja največji delež teh vsebin. Zanimalo nas je tudi, na katero področje (čustveno oziroma psihološko/telesno/socialno/intelektualno) se nanaša največ operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja. V zaključku podajamo smernice o tem, katere vsebine s področja preventive duševnega zdravja bi bilo v prihodnje smiselno (v večji meri) vključiti v osnovne šole na predmetni stopnji.

3. Metoda

Izbrani učni načrti. V empiričnem delu študije smo med učnimi načrti predmetov na predmetni stopnji osnovne šole izbrali naslednje: biologija (Vilhar, Zupančič, Gilčvert Berdnik, Zupan in Sobočan, 2011), državljanska in domovinska vzgoja ter etika (Karba idr., 2011), geografija (Kolnik idr., 2011), gospodinjstvo (Simčič idr., 2011), slovenščina (Poznanovič Jezeršek idr., 2011), športna vzgoja (Kovač idr., 2011) in zgodovina (Kunaver idr., 2011). Pregledali smo tudi učne načrte drugih predmetov, vendar v njih nismo zasledili operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja.

Postopek vsebinske analize učnih načrtov. Izbrane učne načrte smo analizirali s postopkom vsebinske analize (Vogrinc, 2008). To je oblika analiziranja pisnih gradiv, kjer pred začetkom analize oblikujemo kategorije, ki jih nato iščemo v analiziranem besedilu. Običajno je cilj takšne analize oblikovanje frekvenčne tabele, iz katere lahko razberemo, kolikokrat se je določena beseda v besedilu pojavila (Vogrinc, 2008). V raziskavi smo v prvem koraku postopka vsebinske analize določili enote kodiranja. To so povedi, ki predstavljajo posamezne operativne učne cilje. V nadaljevanju smo izvedli odprto kodiranje, pri čemer smo uporabili deduktivni pristop kodiranja. Pri deduktivnem pristopu kodiranja pripravimo seznam kod pred začetkom analize ter nato pri analizi podatkov preverjamo, ali so se te kode pojavile ali ne. Pri določanju kod in ključnih besed smo izhajali iz predhodno oblikovanega seznama vsebin s področja preventive duševnega zdravja (Britovšek, 2015). Preventivne aktivnosti naj bi se v splošnem nanašale predvsem na zmanjševanje dejavnikov tveganja in spodbujanje varovalnih dejavnikov (Rozman, 2003). Seznam vsebin je tako pravzaprav seznam varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja s področja preventive duševnega zdravja. Seznam vsebuje le individualne dejavnike tveganja in individualne zaščitne dejavnike, ki so spremenljivi in lahko zato šola nanje vpliva. Omenjeni dejavniki so razvrščeni med štiri področja, ki jih opredeljuje *National Research Council in Institute of Medicine* (2002, v O'Connell idr., 2009): telesno/fizično področje (npr. zdrave

navade); intelektualno področje (npr. kritično in racionalno mišljenje); psihološko/čustveno področje (npr. samospoštovanje, reševanje težav) in socialno področje (npr. povezanost s prijatelji).

Seznam kategorij oziroma kod je predstavljen v tabeli 1. Za vsako kodo je opredeljenih tudi nekaj ključnih besed. S postopkom deduktivnega kodiranja je prva avtorica izpisala tiste operativne učne cilje predmetov, ki so se nanašali na kode oziroma kategorije in na ta način dobila seznam ciljev, ki jih lahko uvrstimo na področje preventive duševnega zdravja. V nadaljevanju je izpisane operativne cilje razvrstila tudi po posameznih kodah oziroma kategorijah.

Tabela 1: Kode oziroma kategorije v postopku vsebinske analize

<i>Kode oz. kategorije</i>	<i>Ključne besede</i>
Psihološko/čustveno področje	čustva, motivacija, osebnost, samopodoba
Socialno področje	medsebojni odnosi, komunikacija, socialne veščine
Telesno/fizično področje	skrb za telesno zdravje, tvegana vedenja
Intelektualno področje	mišljenje, učenje
Drugo	prosti čas, stališča, predsodki, vrednote, moralno ravnanje

4. Rezultati in razprava

V nadaljevanju so predstavljeni operativni učni cilji pri izbranih predmetih, ki se nanašajo na področje preventive duševnega zdravja. Pri vsakem izpisanem operativnem učnem cilju je v oklepaju zapisana tudi črka, ki označuje, na katero področje preventive duševnega zdravja se uvršča posamezen operativni učni cilj (T – telesno področje, S – socialno področje, P – psihološko področje, I – intelektualno področje, O – drugo).

Domovinska in državljanska kultura in etika (7. razred)

VSEBINSKI SKLOP: POSAMEZNIK, SKUPNOSTI, DRŽAVA

Učenci: razumejo, kako pomembna je za skupnost medsebojna strpnost njenih članov (S); spoznajo in usvojijo strategije in postopke, ki omogočajo sodelovanje in mirno reševanje konfliktov (S); razumejo, kako nastajajo predstave o drugih in drugačnih (S); v medijskih sporočilih in v vsakdanjem življenju spoznajo stereotipe in predsodke ter razvijajo kritičen odnos do njih (S); spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja (S); razumejo pomen dialoga in sodelovanja ter solidarnosti (S); učenci se seznanijo s pojmom etika oziroma etična načela in vrednote (O); spoznajo vlogo vrednot v ravnanju posameznika in skupin (O).

VSEBINSKI SKLOP: SLOVENIJA JE UTEMELJENA NA ČLOVEKOVIH PRAVICAH

Učenci: prepoznajo glavna etična načela, vgrajena v opredelitve človekovih pravic (O); razvijajo občutek za kršitve človekovih pravic in motivacijo za njihovo varovanje (S); razvijajo sposobnost za argumentacijo, ki temelji na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice (O); razvijajo lastno vrednostno usmeritev (O); se seznanijo s postopki varovanja otrokovih pravic in ustanovami, ki za to skrbijo (O).

*Domovinska in državljanska kultura in etika (8. razred)**VSEBINSKI SKLOP: SVETOVNA SKUPNOST*

Učenci: razvijajo sposobnost etičnega presojanja ter spoznavajo ekonomske in družbenorazvojne alternative, ki omogočajo trajnostni razvoj (O); spoznavajo aktivnosti in gibanja za rešitev vprašanj (npr. pomoč ljudem, prizadetim v vojnah ali nesrečah, tehnološke rešitve) (O).

*Gospodinjstvo (6. razred)**VSEBINSKI SKLOP: HRANA IN PREHRANA*

Učenci: razumejo priporočila zdrave prehrane (T); interpretirajo prehranske navade (T); spoznajo nekatere načine prehranjevanja (T); analizirajo človekove potrebe po hranilni in energijski vrednosti (T).

*Biologija (8. razred)**VSEBINSKI SKLOP: ZGRADBA IN DELOVANJE ČLOVEKA*

Učenci: razvijajo odgovornost za varovanje svojega zdravja in zdravja drugih (T); spoznajo kompleksnost problemov, povezanih z motnjami hranjenja, ter razvijajo kritičen odnos do meril lepote v povezavi s telesno težo in zdravjem (P); razumejo negativne vplive drobnih delcev in strupenih snovi (kajenje, azbest, inhalacije, drog, alergije idr.) ter nevarnosti zadušitve in razumejo pomen preventive in prve pomoči (T); poznajo vzroke in posledice bolezni srca in ožilja, njihovo preventivo in znajo ukrepati ob krvavitvah (T); razumejo vpliv zlorabe alkohola in drugih mamil na delovanje živčevja (T); spoznajo nekatere bolezni živčnega sistema in se zavedajo pomena vključevanja tovrstnih bolnikov v družbo (T); razumejo pomen preventive za preprečevanje poškodb kosti glave in drugih delov telesa ter znajo ravnati ob nesrečah (T); poznajo poti za okužbo z virusom HIV in preventivo ter nekatere druge spolno prenosljive bolezni (T); razumejo, da so osnovni pogoj za odgovorno starševstvo osebnostna in telesna zrelost ter ustrezne materialne in socialne možnosti za vzgojo in razvoj potomcev (P); razumejo različne vidike spolnosti in pomen spolnosti za človeka (O).

Športna vzgoja (7., 8. in 9. razred)

VSEBINSKI SKLOP: RAZUMEVANJE POMENA GIBANJA IN ŠPORTA

Učenci: razumejo vpliv redne športne vadbe in primerne prehrane na zdravje in dobro počutje (T); znajo glede na svoje telesne značilnosti in telesno kondicijo izbrati sebi primerno športno dejavnost (T); poznajo primerno prehrano ob nekaterih športnih dejavnostih, pomen nadomeščanja izgubljene tekočine, vitaminov in mineralov, poznajo nevarnosti poživil in preparatov, ki vsebujejo hormone (T); prepoznajo dejavnike tveganja v vsakdanjem življenju in v športu (T); upoštevajo osnovna načela varnosti v športu (T); spoznajo in razumejo preventivno vlogo športa v ozaveščanju proti različnim oblikam zasvojenosti (kajenje, alkohol, droge idr.) in drugim patološkim pojavom sodobne družbe (nasilje, samomorilstvo idr.) (T); spoznajo možnosti vključevanja v športne dejavnosti v šoli in kraju bivanja (O).

VSEBINSKI SKLOP: PRIJETNO DOŽIVLJANJE ŠPORTA, OBLIKOVANJE IN RAZVOJ STALIŠČ, NAVAD TER NAČINOV RAVNANJA

Učenci: imajo odgovoren odnos do svojega zdravja (redno, dovolj intenzivno gibanje, primeren izbor športnih vsebin, ustrezne prehranjevalne navade, spremljanje telesne teže, izogibanje nezdravim razvadam, dovolj počitka) (T); oblikujejo pozitivne vedenjske vzorce (vztrajnost, medsebojno sodelovanje in pomoč, strpnost, sprejemanje različnosti, zdrava tekmovalnost, spoštovanje športnega obnašanja na tekmovanjih, odnos do varovanja šolske lastnine in športne opreme, naravovarstveno ozaveščanje) (T); spoštujejo različnost in drugačnost v posameznikovi gibalni učinkovitosti (S); imajo svoja stališča do stranpoti sodobnega športa (doping, komercialni izdelki in storitve idr.) (I).

Geografija

PODROČJA SPLOŠNIH ZMOŽNOSTI (6., 7., 8. in 9. razred)

Učenec: se sodelovalno uči (S); spoštuje različnost (S); razlikuje odgovorno in neodgovorno ravnanje v skupini ter pridobiva izkušnje prevzemanja odgovornosti za obveznosti (P); spoštuje vrednote in zasebnost drugih in se ustrezno odziva na odklonilne družbene pojave ter razume pomen spoštovanja različnih vrednot narodov in etničnih skupin (S); pokaže solidarnost (na primer z empatijo) in skupno reši težave (S); se vživi v položaj drugih ljudi (S).

Slovenščina (7., 8. in 9. razred)

VSEBINSKI SKLOP: RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI POGOVARJANJA

Učenci: argumentirano vrednotijo upoštevanje načel uspešnega pogovarjanja pri obeh sogovornicah, njuno rabo slušnih in vidnih nebesednih spremljevalcev govorjenja, njuno vljudnost in koherentnost (S); vrednotijo svojo zmožnost pogovarjanja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali (S).

VSEBINSKI SKLOP: RAZVIJANJE JEZIKOVNE IN SLOGOVNE ZMOŽNOSTI TER ZMOŽNOSTI NEBESEDNEGA SPORAZUMEVANJA

Učenci: naštejejo vidne in zvočne nebesedne spremljevalce govorjenja, jih ponazorijo ter predstavijo njihovo vlogo v govornih nastopih, pogovorih in njihov učinek na poslušalce oziroma sogovorce (S); poslušajo in gledajo govorce ali sogovorce, opazujejo njihove nebesedne spremljevalce govorjenja, jih poimenujejo ter vrednotijo njihovo ustreznost in učinkovitost (S); med govornim nastopanjem, pogovarjanjem zavestno uporabljajo nebesedne spremljevalce govorjenja; nato sodelujejo v pogovoru o njihovi ustreznosti in učinkovitosti (S).

Zgodovina (6., 7., 8. in 9. razred)

UČNI CILJI, KI SE NANAŠAJO NA RAZVIJANJE SPRETNOSTI IN VEŠČIN

Učenci: razvijejo sposobnost za razumevanje in spoštovanje enakopravnosti med spoloma (S); razvijejo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver, kultur in skupnosti (S); obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic (S).

V tabeli 2 je za izbrane predmete prikazano število vseh operativnih ciljev, ki se nahajajo v učnih načrtih posameznih predmetov. Prikazano je tudi število operativnih ciljev, ki so povezani s področjem preventive duševnega zdravja pri posameznem predmetu, ter njihov delež glede na skupno število vseh operativnih ciljev pri predmetu.

Tabela 2: Število vseh operativnih ciljev pri predmetih na predmetni stopnji ter število in odstotek operativnih ciljev, povezanih s področjem preventive duševnega zdravja

<i>Predmet</i>	<i>Število vseh operativnih ciljev predmeta</i>	<i>Število (%) operativnih ciljev povezanih s področjem preventive duševnega zdravja</i>
DKE 7. razred	68	13 (19,12)
GOS 6. razred	33	4 (12,12)
BIO 8. razred	101	10 (9,90)
ŠPO 7., 8. in 9. razred	114	11 (9,64)
DKE 8. razred	49	2 (4,08)
GEO 6., 7., 8. in 9. razred	212	6 (2,83)
SLJ 7., 8. in 9. razred	231	5 (2,16)
ZGO 6., 7., 8. in 9. razred	199	3 (1,51)
BIO 9. razred	85	0 (0,00)

Opomba: DKE – domovinska in državljanska kultura in etika; GOS – gospodinjstvo; BIO – biologija; ŠPO – športna vzgoja; GEO – geografija; SLJ – slovenščina; ZGO – zgodovina.

Iz tabele 2 je razvidno, da se v učnih načrtih predmetov na predmetni stopnji OŠ nahaja približno 5 odstotkov operativnih ciljev, ki so neposredno povezani s področjem preventive duševnega zdravja. Pri nobenem izmed predmetov ti cilji niso presegali 20 odstotkov vseh operativnih ciljev posameznega predmeta. Največ vsebin oziroma ciljev s področja preventive duševnega zdravja je vključenih pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (DKE) v sedmem razredu (19,12%). Nekaj posameznih vsebin je vključenih tudi pri gospodinjstvu (12,12%), biologiji v osmem razredu (9,90%) in športni vzgoji (9,64%). Pri drugih predmetih se operativni cilji s področja preventive duševnega zdravja praktično ne pojavljajo. Najvišji odstotek operativnih ciljev, ki so povezani s preventivo duševnega zdravja, ugotovljen pri predmetu DKE, se tudi sklada z odgovori učencev 9. razreda v raziskavi K. Britovšek (2015). Ti so navajali DKE kot predmet, pri katerem so se o vsebinah s področja preventive duševnega zdravja najpogosteje pogovarjali.

Kot je prikazano v tabeli 3, se največ operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja navezuje na socialno (38,89%) in telesno (35,19%) področje. To pomeni, da se v učnih načrtih najpogosteje pojavljajo operativni učni cilji, ki se nanašajo na skrb za telesno zdravje in zdrav življenjski slog ter cilji, vezani na vzpostavljanje in ohranjanje socialnih odnosov in socialne veščine.

Tabela 3: Število (in odstotek) operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja, razvrščenih v posamezne kategorije

<i>Kode oziroma kategorije</i>	<i>Število operativnih ciljev</i>
Socialno področje	21 (38,89)
Telesno/fizično področje	19 (35,19)
Psihološko/čustveno področje	3 (5,56)
Intelektualno področje	1 (1,85)
Drugo	10 (18,52)
Skupaj	54 (100,0)

Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da bi bilo dobro v obstoječe učne načrte predmetov na osnovnih šolah vključiti več vsebin s področja (duševnega) zdravja oziroma okrepiti in dopolniti obstoječe (Koprivnikar idr., 2012). Vsebinska analiza učnih načrtov je pokazala primanjkljaj zlasti na področju vsebin, ki se nanašajo na čustveno oziroma psihološko in intelektualno področje preventive duševnega zdravja (npr. stres in soočanje s stresom, tehnike sproščanja, motivacija, psihosomatske težave in duševne motnje itd.). Po drugi strani so v učnih načrtih najbolj zastopane vsebine s telesnega in socialnega področja preventive duševnega zdravja. To se ujema z navedbami učencev 9. razreda (Britovšek, 2015), da se v okviru šolskih aktivnosti na predmetni stopnji najpogosteje pojavljajo vsebine o tveganih vedenjih, torej o

alkoholu, drogah, tobaku in drugih vedenjih, ki so škodljiva za zdravje, o reševanju medosebnih konfliktov, medvrstniškem nasilju, zdravemu načinu življenja ter o spolnosti in ljubezenskih težavah. Učenci pa so izrazili željo po več vsebinah s področja veščin ustreznega odločanja, vzpostavljanja in ohranjanja vrstniških odnosov, izboljšanja samopodobe, samozavesti, samospoštovanja, postavljanja ustreznih ciljev ter soočanja s travmatskimi dogodki (npr. smrtjo).

V učnih načrtih na predmetni stopnji osnovne šole torej ugotavljamo nizek odstotek ciljev s področja preventive duševnega zdravja. Iz tega bi lahko posledično sklepali, da so te vsebine pri pouku le malo prisotne. Vendar moramo biti pri takšnem sklepanju previdni. Dejstvo je namreč, da izpisani cilji sami po sebi niso povsem realen pokazatelj tega, v kolikšni meri so vsebine s področja preventive duševnega zdravja dejansko prisotne pri pouku posameznih predmetov. Zavedati se moramo, da vsebine s področja preventive duševnega zdravja težko obravnavamo izolirano in ločeno. Zelo so namreč vpete v različna vsebinska področja posameznih predmetov ter jih tako lahko vključujemo v pouk tudi v okviru ciljev, ki se sicer neposredno ne nanašajo na področje duševnega zdravja. Prav tako je, ne glede na zapisane cilje v učnem načrtu, učitelj do neke mere svoboden pri upoštevanju in obravnavi teh ciljev. Učitelj lahko glede na svoja prepričanja, izkušnje, značilnosti razreda in učencev te cilje tudi prilagaja ter vključi vsebine in tematike, ki se njemu zdijo pomembne ali zanimive. To se je izkazalo tudi v raziskavi (Britovšek, 2015), v okviru katere so devetošolci navajali, da so, za razliko od obveznih učnih predmetov, vsebine s področja preventive duševnega zdravja v veliki meri prisotne v okviru razrednih ur. Kar 75 odstotkov učencev je namreč navedlo, da so se o teh vsebinah pri razrednih urah veliko ali zelo veliko pogovarjali. Kljub temu pa se ne moremo zanašati na to, da bodo učitelji in razredniki določene vsebine, ki jih ni v učnem načrtu, obravnavali samo zato, ker se jim na primer zdi to pomembno. Na podlagi naših rezultatov ugotavljamo, da bi bilo dobro, da se učni načrti predmetov na predmetni stopnji dopolnijo, in sicer bi bilo smiselno vključiti predvsem vsebine, ki se nanašajo na čustveno oziroma psihološko in intelektualno področje preventive duševnega zdravja, ter vsebine s področja duševnega zdravja, ki učence zanimajo.

4. Sklep

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, katere vsebine s področja preventive duševnega zdravja otrok so vključene v učne načrte predmetov v osnovnih šolah na predmetni stopnji ter pri katerih predmetih se v učnih načrtih pojavlja največji delež teh vsebin. Prav tako nas je zanimalo, na katero področje (čustveno oziroma psihološko/telesno/socialno/intelektualno) se nanaša največ operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja. Ugotovili smo, da v učnih načrtih izbranih predmetov na predmetni stopnji osnovne šole najdemo približno 5 odstotkov operativnih učnih ciljev s področja preventive duševnega zdravja. Največ tovrstnih ciljev

ima predmet domovinska in državljska kultura in etika v sedmem razredu, sledijo gospodinjstvo, biologija v osmem razredu in športna vzgoja, pri drugih predmetih pa so operativni cilji s področja preventive duševnega zdravja redki ali se ne pojavljajo. Ugotovili smo tudi, da se največ ciljev oziroma vsebin v učnih načrtih nanaša na telesno in socialno področje preventive duševnega zdravja. V manjši meri pa so prisotne vsebine, ki se nanašajo na čustveno oziroma psihološko in intelektualno področje preventive duševnega zdravja (npr. stres in soočanje s stresom, tehnike sproščanja itd.). Na podlagi teh rezultatov lahko zaključimo, da bi bilo dobro v obstoječe učne načrte predmetov na osnovnih šolah vključiti več vsebin s področja (duševnega) zdravja. Predvsem bi bilo dobro vključiti vsebine, ki se nanašajo na čustveno oziroma psihološko in intelektualno področje preventive duševnega zdravja, ter vsebine s področja veččin ustreznega odločanja, vzpostavljanja in ohranjanja vrstniških odnosov, izboljšanja samopodobe, samozavesti, samospoštovanja, postavljanja ustreznih ciljev ter soočanja s travmatskimi dogodki. Pri uvajanju teh vsebin v pouk, razredne ure in druge šolske aktivnosti pa je treba opozoriti tudi na uporabo primernih didaktičnih oblik in metod dela z učenci. Znano je namreč, da zgolj informiranje posameznika o zdravju ali zdravih navadah ni nujno dovolj, da bo posameznik tudi deloval v skladu s tem. Zato je pomembno, da mlade ne zasipamo le z nasveti, ampak jim podamo uporabno in razumljivo razlago, ki jim pomaga razumeti nasvete in priporočila (Jeriček Klanšček in Kamin, 2007). Duševno zdravje je namreč tesno povezano s posameznikovimi stališči, vrednotami ter vedenjem in vsega tega ne oblikujemo z memoriranjem podatkov. Zato je treba pri vsebinah s področja duševnega zdravja uporabljati aktivne metode dela, ki izzovejo razmišljanje, samorefleksijo, predvidevanje in razumevanje ter življenje v položaj drugega. Primeri aktivnih metod so na primer razgovor z učenci o določeni temi; igra vlog; izražanje čustev in počutja z besedami, risanjem, plesom ali mimiko; ogled filma ali predstave in pogovor o čustvih, ki so se ob tem pojavila pri učencih (Bajt idr., 2010).

Karmen Britovšek, MA, Melita Puklek Levpušček, PhD

Mental health prevention in syllabuses for the upper level of elementary school

The mental health of children and adolescents can be described as a continuum that includes mental health on one side, health problems in the middle and mental disorders on the other side of the continuum (Donovan Darlow et al., 2009). According to Tomori (2004), young people who are mentally healthy trust in themselves and others, are flexible and have skills to cope with everyday stress, have a realistic self-esteem, they are able to establish intimate and long-term friendships, they communicate effectively, solve problems independently, are motivated to learn and progress, and accept novelty with curiosity. On the other hand, mental health problems in children and adolescents can be

seen as functional disturbances in different areas (e.g., in personal relationships, mood, behaviour and development). If mental health problems are severely expressed, persist for a long time, and there are many symptoms that are present at the same time, we talk about mental disorders (John, Leon & McCulloch, 2005). Atkinson and Hornby (2002) indicated that mental health problems in children are more frequent than mental disorders. For example, emotional and behavioural difficulties affect a relatively large percentage of children, while severe mental disturbances are quite rare. However, this does not mean that the percentage of children with mental disorders is negligible. The estimate of the prevalence of problems and mental health disorders in children and adolescents is largely a function of the applied methodology (Costello, Egger & Angold, 2005). In various studies, the estimates vary from 5% to 30% (Atkinson & Hornby, 2002; Costello et al., 2005; Green, McGinnity, Meltzer, Ford & Goodman, 2004), depending on the type of problem, gender and age of the children (Atkinson and Hornby, 2002).

The above-mentioned mental health problems in children and adolescents are just one of the reasons why it is important to deal with the mental health of young people. The second reason is that the health of children and adolescents is related to the health of the general population and contributes to the societal welfare (Koprivnikar & Pucelj, 2010). In addition, certain lifestyle and life habits that are developed during childhood and adolescence can be maintained through adulthood and have a significant impact on an individual's quality of life, his success in life and health (Zupanič & Jeriček Klanšček, 2012). Mental health prevention of young people is also important because unresolved mental health problems in childhood can lead to long-term consequences and have a negative impact on various areas of life in adulthood (e.g. poor academic performance and low educational level, poor socialization, mental health problems in adulthood) (Atkinson & Hornby, 2002; John et al., 2005).

In the school environment, mental health prevention is particularly important because children spend a lot of time in school (Koprivnikar, Drev, Jeriček Klanšček & Byte, 2012). In addition, the school environment is an important source of friendship development and other social contacts (e.g. with adult authorities). School is a place where students have an opportunity to develop assertiveness, skills and interests, achieve success, and consequently develop a positive self-esteem (Šinigoj Batistič, 1999). Finally, the school plays a vital role for many children with mental health problems who have never received professional treatment (Atkinson & Hornby, 2002; Costello et al., 2005). The importance of the school system in protecting the mental health of children and adolescents has also been emphasized in the Resolution on the National Programme for Mental Health 2014–2018 (NPDZ), which was issued by the Slovenian Ministry of Health in 2014. The paper has a special section devoted to the mental health of children and adolescents. The first objective states that effective promotional programmes that strengthen protective factors should be included in curricula at all levels of education. In addition, existing preventive and promotional programmes should be expanded, updated and evaluated. Effective prevention programmes should already be introduced in the kindergarten, then in primary and secondary schools, and at the faculty. The last

objective in the NPDZ states that the school curriculum should include topics concerning the preservation of mental health and prevention of mental disorders (NPDZ, 2014).

Schools can contribute to the good mental health of students in various ways. On one hand, mental health can be promoted within different courses and preventive programmes. On the other hand, mental health can be promoted through the hidden curriculum that affects school climate and culture, relationships between students and teachers, relationships among students etc. (Byte et al., 2010).

The purpose of our study was to examine which topics of mental health prevention in children were included in the course syllabuses at the upper level of elementary school and which school subjects have the largest share of such contents. Also, we wanted to find out which domain of mental health prevention (emotional or psychological/physical/social/intellectual) is presented the most in operational learning goals. We analysed the following documents (course syllabuses): Biology (Vilhar et al., 2011), Civic Education and Ethics (Karba et al., 2011), Geography (Kolnik et al., 2011), Home Economics (Simčič et al., 2011), Slovenian language (Poznanovič Jezeršek et al., 2011), Physical Education (Kovač et al., 2011) and History (Kunaver et al., 2011). We also reviewed the syllabuses of other subjects, but we did not find any operational learning goals in the field of mental health prevention. The selected syllabuses were analysed by using the content analysis procedure (Vogrinc, 2008). In the first step of the present study, we determined the coding units. These were the sentences that represented individual operational learning objectives in each course syllabus. In the next step, we carried out an open coding. We prepared a list of codes before starting the analysis, and then checked whether these codes appeared or not in each of the analysed syllabuses. The codes and keywords were created by using the list of topics in the field of prevention of mental health (Britovšek, 2015). The list contains only individual risk factors and individual protective factors that allow for school intervention. These factors are grouped in four domains identified by the National Research Council and Institute of Medicine (2002, O'Connell et al., 2009): physical (e.g. healthy habits); intellectual (e.g. critical and rational thinking); psychological/emotional (e.g. self-esteem, problem solving) and social (e.g. relationship with friends).

The research showed that there are only a few learning goals (about 5% of all operational learning goals in selected syllabuses), which include mental health prevention content. Most of these learning goals are included in the course Civic Education and Ethics – Grade 7 (19.12%), Home Economics – Grade 6 (12.12%), Biology – Grade 8 (9.90%), and Physical Education (9.64%). These operational learning goals relate mostly to the physical and social field of mental health prevention. The examples of operational learning goals in the domain of the physical field of mental health prevention: students understand recommendations for healthy nutrition (Home Economics), students understand the impact of alcohol abuse and other drugs on the functioning of the nervous system (Biology), students understand the impact of regular sport training and proper nutrition on health and well-being (Physical Education). The examples of operational learning goals in the domain of the social field of mental health prevention:

students learn about the importance of tolerance and mutual respect for the culture of coexistence, students develop a sense for human rights violations and motivation for their protection (Civic Education and Ethics). The most frequent operational learning goals in the domain of mental health prevention relate to care for physical health and a healthy lifestyle while the social goals relate to establishing and maintaining social relationships and developing social skills.

The emotional/psychological and intellectual domains of mental health prevention are present to a lesser extent (e.g. stress and coping with stress, decision making, relaxation techniques, motivation, mental disorders etc.). These results correspond to responders of the 9th graders (Britovšek, 2015) who reported that the most frequent contents in mental health domain are risky behaviours (i.e. use of alcohol, drugs, and tobacco), solving interpersonal conflicts, peer violence, healthy lifestyle, sexuality and romantic relationships. In Britovšek's study, the students expressed a desire to learn more about decision-making skills, establishing and maintaining peer relationships, improving self-esteem, setting appropriate goals, and coping with traumatic events.

We may conclude that course syllabuses in the upper elementary school should contain more mental health prevention issues. When introducing these topics in classes, class lessons and other school activities, we should be aware of the appropriate use of teaching methods. Simply informing individuals about health or healthy habits is not necessarily enough to make a person act. It is therefore important that young people do not get only advice, but we need to give them useful and understandable explanations that help them to better understand the importance of good mental health habits (Jeriček Klanšček & Kamin, 2007). It is also important to use active learning methods that stimulate complex and critical thinking, self-reflection, deep understanding and perspective taking. Examples of such active methods are, for example, discussions with students (structured discussion, free discussion, pros and cons), role-playing, the expression of emotions and feelings with words, drawing, dancing or non-verbal expressions etc.

LITERATURA

1. Atkinson, M., Hornby, G. (2002). Mental health handbook for schools. London: Routledge Falmer.
2. Bajt, M., Bevc, M., Drev, A., Fajdiga Turk, V., Gabrijelčič Blenkuš, M., Gregorčič, M., ... Zorko, M. (2010). Model Zdrav življenjski slog v osnovni šoli (s poudarkom na izbranih temah duševnega zdravja, prehrane, gibanja, alkohola in tobaka). Pridobljeno dne 16.06.2014 s svetovnega spleta: http://www.zdravjevsoli.si/attachments/article/194/usmeritve_140910.pdf.
3. Bečaj, J. (1999). Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V: Kraševac Ravnik, M. (ur.). Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str. 16–41.
4. Britovšek, K. (2015). Analiza preventivnega dela na področju duševnega zdravja učencev v osnovnih šolah (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
5. Costello, E.J., Egger, H., Angold, A. (2005). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44, št. 10, str. 972–986.

6. Donovan Darlow, J., Deitch, L.B., Ilitch, D., Maynard, O.P., Fischer Newman, A., Richner, A.C., ... Coleman, M.S. (2009). A guide to help you manage the ups and downs of life. The University of Michigan. Pridobljeno dne 13.06.2014 s svetovnega spleta: http://hr.umich.edu/mhealthy/programs/mental_emotional/pdf/resource_guide_final.pdf.
7. Gore, F.M., Bloem, P.J., Patton, G.C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., ... Mathers, C.D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *Lancet*, 337, št. 9783, str. 2093–2102.
8. Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., Goodman, R. (2004). Mental health of children and young people in Great Britain. Summary report. Pridobljeno dne 27.06.2014 s svetovnega spleta: <http://www.hscic.gov.uk/catalogue/PUB06116/ment-heal-chil-young-peop-gb-2004-rep2.pdf>.
9. Gregorič Kumperščak, H. (2011). Otroška in mladostniška psihiatrija. V: Kores Plesničar, B. (ur.). *Duševno zdravje*. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede, str. 152–160.
10. Jeriček Klanšček, H., Kamin, T. (2007). Smernice za delo z otroki in mladostniki. V: Jeriček Klanšček, H. (ur.). *Vzgoja za zdravje: priročnik za izvajalce vzgoje za zdravje ob sistematskih pregledih šolskih otrok in mladostnikov: promocija zdravja za otroke in mladostnike v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str. 17–22.
11. Jeriček Klanšček, H., Zorko, M., Bajt, M., Roškar, S. (ur.). (2009). *Duševno zdravje v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
12. John, T., Leon, L., McCulloch, A. (2005). Lifetime impacts. *Childhood and Adolescent Mental Health: understanding the life time impacts*. Pridobljeno dne 27.06.2014 s svetovnega spleta: http://www.mentalhealth.org.uk/content/assets/PDF/publications/lifetime_impacts.pdf?view=Standard.
13. Karba, P., Šumi, I., Jesenko, N., Lašič, D., Nedeljko, N., Vrtačnik-Merčun, V. (2011). Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
14. Koprivnikar, H., Drev, A., Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2012). *Z zdravjem povezana vedenja mladostnikov v Sloveniji – izzivi in odgovori*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
15. Koprivnikar, H., Pucelj, V. (2010). *Vzgoja za zdravje za otroke in mladostnike (0–19 let) v primarnem zdravstvenem sistemu v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
16. Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrstar, I., ... Muha, V. (2011). Program osnovna šola. Športna vzgoja. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
17. Kunaver, V., Brodnik, V., Gaber, B., Potočnik, D., Gabrič, A., Šifrer, M., ... Razpotnik, J. (2011). Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
18. Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., ... Žveglič, M. (2011). Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
19. Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2014–2018. (2014). Pridobljeno dne 13.06.2014 s svetovnega spleta: http://www.sent.si/fck_files/file/novice/npdz_3_j.pdf.
20. Rozman, D. (2003). Vzgojni in preventivni programi socialnega učenja med vrstniki v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 7, št. 2, str. 159–178.
21. Sharman, W. (1997). *Children and adolescents with mental health problems*. London: Baillière Tindall.
22. Simičič, I., Koch, V., Gjerek, M., Mencigar, M., Nerad, A., Veg, I. (2011). Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
23. Šinigoj Batistič, I. (1999). Kaj lahko stori šola za varovanje duševnega zdravja učencev. Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 4, št. 3/4, str. 53–57.
24. Tomori, M. (2004). Preprečevanje samomora pri mladostnikih. V: Marušič, A. in Roškar, S. (ur.). *Slovenija s samomorom ali brez*. Ljubljana: DZS, str. 79–90.

25. O'Connell, M.E., Boat, T., Warner, K.E. (ur). (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities. Washington: National Academies Press.
26. Vilhar, B., Zupančič, G., Gilčvert Berdnik, D., Zupan, A., Sobočan, V. (2011). Program osnovna šola. Biologija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
27. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
28. Zupanič, T., Jeriček Klanšček, H. (2012). Uvod in metodologija. V: Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Pucelj, V. in Bajt, M. (ur.). Spremembe v vedenjih, povezanih z zdravjem mladostnikov v Sloveniji v obdobju 2002–2010. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja, str. 23–30.

Karmen Britovšek (1991), magistrica psihologije.

Naslov: Mucherjeva 7, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 663 007

E-mail: karmen.tu@gmail.com

Dr. Melita Puklek Levpušček (1970), izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Groharjeva 7, 1230 Domžale, Slovenija; Telefon: (+386) 041 596 409

E-mail: melita.puklek@ff.uni-lj.si

Mag. Marija Paladin

Neverbalna komunikacija v izobraževalnem kontekstu skozi oči učencev

Znanstveni članek

UDK 316.772.7:378

KLJUČNE BESEDE: učenci, neverbalna komunikacija, vokalika, gestika, zunanji videz

POVZETEK – V slovenskem okolju je mogoče zaznati pomanjkanje sistematičnega preučevanja pomena neverbalne komunikacije na področju izobraževanja, zato nas je zanimalo, kakšen pomen neverbalni komunikaciji v izobraževalnem kontekstu pripisujejo učenci. Izkazalo se je, da imajo učenci jasna in visoka pričakovanja glede neverbalne komunikacije njihovih učiteljev. Med 34 izjavami o oceni pomena posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije za delo učitelja z vidika učenca namreč ni bilo niti enega znaka ali dejavnika neverbalne komunikacije, ki bi mu učenci pripisovali zanemarljiv pomen oziroma izražali izrecno nestrinjanje z njegovim vplivom na kakovost podajanja vsebine na učnih urah. Raziskava je zajela kar se da širok spekter znakov neverbalne komunikacije iz večine področij, do katerih so se učenci opredeljevali z vidika vpliva v izobraževalnem kontekstu. Glede na to, da neverbalna komunikacija verbalno dopolnjuje, poudarja ali celo zamenjuje, je to del komunikacije, ki bi ji morali učitelji posvetiti ustrezno mero pozornosti.

Scientific paper

UDC 316.772.7:378

KEYWORDS: students, non-verbal communication, vocalics, gestic, appearance

ABSTRACT – In the Slovenian environment there is a lack of systematic research in the field of education about the importance of non-verbal communication. That is why we conducted a survey, the results of which are presented in this paper. The basic aim of the research was to identify the importance of non-verbal communication in an educational context which students attributed to. Students have clear and high expectations for the non-verbal communication of their teachers. Among the 34 statements on the importance of individual factors of non-verbal communication of teachers there was not one sign or factor of non-verbal communication of a teacher, to which students would attribute to be of negligible importance. The main contribution of this paper lies in the fact that the survey covers a wide range of cues of non-verbal communication in most fields, which the students evaluated in terms of impact in the educational context. Given that non-verbal communication complements, highlights, or even replaces verbal communication, teachers have to pay an appropriate amount of attention to it.

1. Uvod

Čeprav je možnih opredelitev veliko, lahko rečemo, da neverbalna komunikacija zajema vsa sporočila razen besed in jezika, vključno z različnimi vidiki glasu, telesnimi gibi, izrazi na obrazu, prostorom, časom, vonjem in okoljem (Guerrero, DeVito in Hecht, 1999, str. 7). Večina strokovnjakov se strinja, da imajo neverbalna sporočila v vseh oblikah medosebne komunikacije izredno velik pomen (Robbins, 2007, str. 1), saj jim praviloma zaupamo bolj kot verbalnim sporočilom, ker jih je (nekatero) težje nadzorovati oziroma namerno spremeniti. Neverbalno komunikacijo lahko ločimo v

različne sisteme znakov, in sicer kineziko, zunanji videz in dekorativo, vokalizacijo, proksemiko, haptiko ter čas in ureditev prostora.

Kinezični znaki zajemajo vedenje/obnašanje telesa (drža, gestika), oči in obraza. Uporaba očesnega stika v komunikaciji je zelo pomembna. Odsotnost očesnega stika daje vtis o pomanjkljivi neiskreni komunikaciji (Grumet, 1999, str. 68–69). Obraz je verjetno najbolj kompleksen in tudi zavajajoč izmed vseh virov neverbalnih sporočil, saj oddaja številne signale in informacije. Nasmeh je eden izmed najpogosteje uporabljenih neverbalnih znakov v komunikaciji med ljudmi. Cilj nasmeha je vzpostaviti ali ohraniti prijateljske interakcije (Kraut in Johnson, 1999, str. 74–77). Drža telesa je še najbolj statičen del kinezičnih znakov in lahko izraža številne informacije o prijaznosti, sovražnosti, nadrejenosti oziroma podrejenosti, emocionalnem stanju (Forbes in Jackson, 1980, str. 68–69), naklonjenosti ali odprtosti za komunikacijo (Mehrabian, 1972, str. 134).

Zunanji videz in dekorativa (vidno in nevidno okrasje) poleg drugih znakov močno učinkujeta na to, kako nas dojemajo drugi ljudje ter kako se dojemamo sami. Privlačen zunanji videz pomembno vpliva na posameznikovo življenje (Wilson in Nias, 1999, str. 105). Na privlačne ljudi se odzivamo bolj pozitivno (Knapp in Hall, 2002, str. 180), pogosteje jim pripisujemo več prijaznosti, moči in družabnosti (Wilson in Nias, 1999, str. 102), pogosto jih dojemamo kot bolj kvalificirane in kompetentne za določeno delovno mesto (Kaiser, 1999, str. 107).

Vokalika ali značilnosti posameznikovega glasu vplivajo na vtis, ki ga posameznik ustvari. Pri določanju privlačnosti glasu so pomembni številni dejavniki, in sicer višina, polnost, razločnost in glasnost (Semic, 1999, str. 149). Privlačen glas naj ne bi bil niti previsok niti prenizek, v toku komunikacije naj bi variiral, poleg tega naj bi bil primerno (zmerno) močan, jasen in glasen. Preveč zamolkel, enoličen ali hripav glas je pogosto označen kot neprivilčen.

Kontaktne znaki v neverbalni komunikaciji obsegajo proksemiko in haptiko. Proksemika govori o dojemanju in uporabi prostora (oddaljenost od ljudi, urejenost prostora), haptika pa o uporabi dotika v komunikaciji (Jones, 1999). Poznavanje meja med posameznimi dotiki je zelo pomembno, še posebej razlikovanj v dojemanju, kaj je primeren in kaj neprimeren dotik. Kronemika govori o tem, kako ljudje dojemajo in uporabljajo čas. Raziskave so pokazale, da pogosto zelo negativno reagiramo, če posamezniki ne znajo ustrezno obvladovati svoj čas (če zamujajo, na primer) še posebej v formalnem okolju (Paladin, 2011a).

Funkcij neverbalne komunikacije je več. Obstajajo tudi različne kategorizacije funkcij, ki različno izpostavijo različne funkcije. Med najpomembnejšimi funkcijami neverbalne komunikacije so zražanje čustev in pristnosti odnosa (Mehrabian, 1972), izražanje moči (Burgoon, Dunbar in Segrin, 2002), zavajanje (Walters, 2003, str. 75–88), oblikovanje vtisa (Guadagno in Cialdini, 2007; Evans, 2009; McHenry, 2007; Kristof-Brown, Murray in Franke 2002; Tsai, Chen in Chiu, 2005), vodenje in upravljanje interakcije (Wiemann in Knapp, 1999, str. 407) ter prepričevanje (Knapp in Hall, 2002, str. 400). Naštete funkcije neverbalne komunikacije so pomembne tudi

z vidika izobraževalnega procesa v povezavi z učiteljevim delom in njegovo komunikacijo z učenci.

Pomen neverbalne komunikacije v učilnici

Komunikacija (tudi neverbalna) je večšina, ki jo izpopolnjujemo glede na odzive in mnenja, ki jih v povezavi z njo dobimo (Prozesky, 2000). Učitelj ustvarja več vtisa skozi svojo neverbalno komunikacijo v razredu kot pa skozi poznavanje predmeta in verbalno komunikacijo (Negi, 2009, str. 103). Učiteljevo neverbalno vedenje lahko vpliva na odnos učenca do same vsebine snovi pri učni uri ali predmetu (Andersen, v Boyd, 2000, str. 12). Več očesnega stika, vokalične pestrosti in izraznosti, nasmeh, manjša razdalja in manj ovir (kateder) do učencev, nagibanja proti učencem, sprejemljivega dotika, gibanja (aktivnosti) in gestike v učiteljevi neverbalni komunikaciji izraža sprejemanje in naklonjenost učencem in izobraževalnemu procesu (Andersen v Boyd, 2000, str. 13).

Učiteljeva neverbalna govorica je eden najbolj pomembnih dejavnikov v učilnici. Kljub pomembnosti neverbalnega dela komunikacije (po nekaterih podatkih je kar 75–90 odstotkov sporočil prenesenih neverbalno) je ta še vedno pre pogosto spregledana. Verbalna (besedna) komunikacija na učence nima takega vpliva, kot jo ima neverbalna komunikacija. Učiteljeva neverbalna komunikacija vzpostavi vzdušje v razredu (Okon, 2011, str. 36). Zelo pomembno je, da sta učiteljeva neverbalna in verbalna komunikacija usklajeni, medtem ko sprejemajo informacije in ideje učencev, ko jim postavljajo vprašanja, podajajo snov, dajejo napotke ali ko podajajo kritiko (Asghar Chaudhry in Arif, 2012, str. 57 in 62). Učiteljev ton glasu, izrazi na obrazu, očesni stik, gestika in drža oblikujejo končni pomen in vtis, ki ga bodo naredile besede in kako jih bodo učenci razumeli. Učinkovit učitelj zato uporablja govorico telesa in prilagodi svoje verbalno vedenje tako, da omogoči učencem lažje razumevanje in učenje snovi (Sprinthall v Asghar Chaudhry in Arif, 2012, str. 57).

Nekatere raziskovalce je zanimal učinek učiteljevega sloga podajanja snovi na učence, predvsem z vidika neposrednosti in navdušenja na eni strani ter zadržanega sloga na drugi strani. Za neposredne (ang. immediate) učitelje je značilen stik z očmi, gibanje, vokalična pestrost, ustrezna gestika, uporaba humorja in nasmeha. Za zadržane (ang. non-immediate) učitelje je, nasprotno, značilno branje iz zapiskov, predavanje za katedrom (s pregrado do učencev), monotono podajanje snovi in uporaba abstraktnih primerov. Na podlagi rezultatov različnih študij obstaja ogromno dokazov, da sta učiteljeva neposrednost in navdušenje resnično povezana s pozitivnim rezultatom v učnem procesu. Številne raziskave so potrdile, da učiteljeva neposrednost in navdušenje (za razliko od zadržanosti) pozitivno vplivajo na izid izobraževanja (Okon, 2011, str. 35).

Neverbalno vedenje in komunikacija vplivata na obnašanje učiteljev in študentov (učencev). Pravzaprav je uspeh tako študentov (učencev) kot učiteljev odvisen od učinkovite komunikacije med njimi v učilnici. Raziskave so pokazale močno poveza-

vo med učiteljevo neverbalno komunikacijo učitelja in akademskimi dosežki njihovih študentov. Premišljena navodila, podajanje snovi in kritik, uporaba spraševanja (spodbujanje aktivnosti študentov), odzivanje na počutje in vedenje študentov vplivajo na doseganje večjih uspehov in boljših ocen (Asghar Chaudhry in Arif, 2012, str. 63).

Ena izmed raziskav o pomenu učiteljeve neverbalne komunikacije za izobraževalni proces je želela ugotoviti, katere znake neverbalne komunikacije učitelji najpogosteje uporabljajo ter kako to vpliva na učenčevo motivacijo v izobraževalni situaciji (Negi, 2009, str. 104). Na učence pozitivno vpliva, če ima učitelj nasmeh na obrazu, hkrati pa negativno vpliva učiteljev hladen pogled. Učenci so lažje govorili pred učitelji (celo bolj učenci kot učenke), ki so učence spodbujali k temu s prikivanjem (kar je eden izmed znakov aktivnega poslušanja, op.a.). Večina učencev se je počutila nelagodno in osramočeno, če jih je učitelj neposredno izpostavil s kazanjem s prstom na njih. Učenci so ravno tako zelo odzivni na učiteljev očesni stik, hkrati pa sami pogosto očesni stik umikajo, če ne poznajo odgovora na postavljeno vprašanje. Zanimivo je tudi, da učenci niso jemali resno tiste predmete, pri katerih so učitelji poučevali neurejeno in so pogosto zamujali. Tudi drugi znaki pomanjkanja obvladovanja časa so bili moteči, na primer: če učitelj ni pravočasno zaključil ure oziroma je podaljšal učno uro po tem, ko bi jo moral že zaključiti. Na učence pozitivno delujejo učitelji s privlačno osebnostjo in prijateljskim stilom komunikacije med poučevanjem. Učenci so prav tako verjeli, da privlačni in iskreni učitelji povečajo njihovo sposobnost učenja. Kljub temu, da privlačnost učiteljev ni povezana z dejansko inteligenco učencev, so bili ti bolj motivirani za učenje, če je bil učitelj privlačen, če je s svojim stilom vedenja in oblačenja dajal vtis o usposobljenosti in pameti. Aktivni učitelji (gibanje učiteljev v razredu) ohranja aktivnost (pozornost) učencev. Če so učenci (predvsem učenke) dojemali učitelja kot aktivnega in drugače ustreznega, so želeli sedeti blizu njih med učno uro. Učenci so imeli raje tiste učitelje, ki so posredovano snov ponazarjali s konkretnimi primeri in povzemali vsebino na koncu ure in jih med uro tudi nasmejali. Hkrati so bili bolj aktivni, če so učitelji postavljali vprašanja, jih vključevali v diskusijo in ohranjali očesni stik z njimi. Učiteljeva monotonost glasu je vplivala na to, da je bilo učencem pri uri dolgčas (Negi, 2009, str. 107).

Različni avtorji so izpostavili številne dejavnike neverbalne komunikacije pomembne za učiteljevo delo. Eden izmed primerov je nabor sedmih neverbalnih dejavnikov, pomembnih za komunikacijo učinkovitih učiteljev do svojih učencev. Ti so kinezika (gibanje in drža), proksemika (obvladovanje prostora), haptika (dotik), očesni stik (ki ga je mogoče prišteti kineziki, op.a.), vokalika, okolje in obrazni izrazi (ravno tako ga je mogoče prišteti kineziki, op.a.) (Boyd, 2000, str. 12). Zanimivo je, da so vidik upravljanja s časom (kronemika) izpustili, glede na to, da so druge raziskave pokazale, da je tudi ta vidik neverbalne komunikacije med učitelji in učenci pomemben.

Wolfgang ugotavlja, da so učenci pri nekaterih učiteljih bolj odzivni, pozorni in da je vzdušje v učilnici bolj sproščeno. Prišel je do sklepa, da imajo dobri učitelji z vidika neverbalne komunikacije več skupnih značilnosti. In sicer imajo vsi relativno veliko izkušenj, z vsaj 5–6 let delovnih izkušenj v izobraževanju, poučujejo z nav-

dušenjem, za poudarke uporabljajo gestikulacijo, se pogosto smehljajo, so obrazno izrazni (obraz kaže različne izraze, glede na to o čem učitelj govori), se gibajo med podajanjem snovi proti učencem, med uro so več časa neposredno pred učenci, ne pa za katedrom, mizo ali pri tabli, so dojemljivi za komentarje učencev, kar kažejo z ohranjanjem očesnega stika in prikimavanjem, govorijo jasno in vokalično pestro, so verbalno in neverbalno usklajeni ter pri učnih urah uporabljajo tudi humor (Wolfgang, v Boyd, 2000, str. 13–14).

Raziskava neverbalne komunikacije osnovnošolskih učiteljev je pokazala, da se učitelji razlikujejo v njihovi sposobnosti in nagnjenosti k spodbujanju ali zaviranju komunikacije z učenci. Rezultati namreč kažejo, da so učitelji, ki so bili najbolj spodbudni, največkrat pokažejo svoje zanimanje za učence z načinom poslušanja, ustrezno odzivnostjo in čustveno podporo. Učitelji, ki so se vedli tako, da so zavirali komunikacijo, so kazali pomanjkanje interesa za to, kar so govorili učenci, njihova komunikacija je bila neskladna z vedenjem do učencev, bolj pogosto so izražali nestrinjanje in neodobravanje v svojih neverbalnih znakih do učencev (Galloway, 1966).

2. Metodologija

Ker dosedanje ugotovitve raziskav kažejo, da je neverbalna komunikacija zelo pomembna za vtis, ki ga oddaja učitelj pri svojem delu (Negi, 2009, str. 103), hkrati pa učiteljevo vedenje vpliva na to, kakšno afiniteto bo imel učenec do same vsebine snovi (Andersen, v Boyd, 2000, str. 12), ter celo, kakšen bo uspeh učenca (Asghar Chaudhry in Arif, 2012, str. 63), je raziskovanje vloge neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu zelo pomembno.

V slovenskem okolju primanjkuje sistematičnega preučevanja pomena neverbalne komunikacije na področju izobraževanja. Glavni namen raziskave, katere rezultati bodo predstavljeni v nadaljevanju, je ponuditi vpogled v tematiko, ki je premalo raziskana, hkrati pa je za učiteljevo delo zelo pomembna. Osnovni cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšen pomen učiteljevi neverbalni komunikaciji pripisujejo učenci. Metodološki pristop, ki smo ga v raziskavi uporabili, je kvantitativni. Zbiranje podatkov smo izvedli s pomočjo anketnega vprašalnika.

Glede na dosedanje raziskave na področju vloge neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu smo pričakovali, da bodo učenci učiteljevi neverbalni komunikaciji pripisovali velik pomen, tudi v smislu njenega vpliva na zanimivost, zapornost in možnosti sledenja snovi pri učni uri.

V raziskavo so bili vključeni učenci sedmega, osmega in devetega razreda ene izmed slovenskih osnovnih šol. Sodelovanju v raziskavi se je odzvalo 144 učencev (82 oziroma 56,9 odstotka fantov in 62 oziroma 43,1 odstotka deklet). Med učenci je bilo 43 takih, ki obiskujejo sedmi razred, 52 učencev osmi ter 49 učencev deveti razred. Povprečna starost učencev je bila 13,4 leta.

Anketni vprašalnik, ki je bil v raziskavi uporabljen, je bil oblikovan na podlagi vprašalnikov, ki so bili uporabljeni v dveh raziskavah o pomenu znakov neverbalne komunikacije za prepričljivost posameznika med nosilci kadrovske funkcije (Paladin, 2011b) in med splošno populacijo (Paladin, 2010) ter na podlagi vprašalnika iz raziskave o pomenu neverbalne komunikacije v procesu izobraževanja odraslih (Paladin, 2011c). Hkrati so bile podlaga za oblikovanje vprašalnika tudi raziskave, izvedene med učitelji ter (njihovimi) študenti ali učenci. Eno takih raziskav so izvedli Asghar Chaudhry in Arif med študenti z namenom ugotavljanja, merjenja in primerjave neverbalne komunikacije njihovih učiteljev (Asghar Chaudhry in Arif, 2012, str. 57–59). Vprašalnik za potrebe pričujoče raziskave je bil testiran v pilotni raziskavi.

Vprašalnik je obsegal dva sklopa. Prvi sklop so sestavljala demografska vprašanja, drugi sklop pa vprašanja o pomenu neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu. V demografski sklop so bila vključena vprašanja o spolu, starosti, razredu, ki ga učenec obiskuje, ter količini časa, ki ga dnevno nameni učenju. Sklop o pomenu neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu (izraz se v nadaljevanju nanaša na pomen neverbalne komunikacije v povezavi z učiteljem in njegovim delom) je obsegal nabor 8 izjav o pričakovanem nastopu, vtisu in zunanjem videzu učitelja (vrednost Cronbach Alfa koeficienta znaša 0,677), 26 izjav o pomenu posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika možnost sledenja snovi, ki jo učitelj podaja (lažje ali težje sledenje) (vrednost Cronbach Alfa koeficienta znaša 0,837) ter tri izjave o oceni način podajanja snovi z vidika zanimivosti, zapomnljivosti in možnosti sledenja snovi (vrednost Cronbach Alfa koeficienta znaša 0,821). Notranja konsistentnosti vseh treh naborov spremenljivk, ki smo jo preverili s pomočjo izračuna koeficienta Cronbach Alfa, se izkaže kot ustrezna, saj je splošno sprejeta spodnja meja ustreznosti 0,6. Na vprašanja o neverbalni komunikaciji oziroma pri opredeljevanju do izjav, povezanih z neverbalno komunikacijo v izobraževalnem kontekstu, je bila učencem za odgovarjanje ponujena petstopenjska lestvica Likertovega tipa, kjer je 1 pomenila najnižje strinjanje oziroma oceno, 5 pa je pomenila najvišje strinjanje oziroma oceno.

Analizo podatkov smo izvedli s pomočjo programskega paketa SPSS 20.0. Pri tem smo uporabili opisne statistike (odstotki, povprečna vrednost idr.), Pearsonov koeficient korelacije in faktorsko analizo.

3. Rezultati in interpretacija

Med 34 izjavami o oceni pomena posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije za učiteljevo delo z vidika učenca (8 izjav o pričakovanem nastopu, vtisu in zunanjem videzu učitelja ter 26 izjav o pomenu posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika možnost sledenja snovi, ki jo učitelj podaja) ni bilo niti enega znaka ali dejavnika neverbalne komunikacije, ki bi mu učenci pripisovali zanemarljiv pomen oziroma izražali izrecno nestrinjanje z njegovim vpli-

vom na kakovost podajanja vsebine na učnih urah (merjeno s povprečno vrednostjo, ki bi bila pod 2,5). Najnižja ocena (najnižja povprečna vrednost) strinjanja s pomenom posameznega dejavnika neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu znaša 2,62. Pri kar 14 (oziroma 41,18%) dejavnikih so učenci izrazili izrecno strinjanje z njihovim pomenom za učiteljevo kakovostno delo in vplivom na kakovost podajanja snovi (ocena oziroma povprečna vrednost strinjanja nad 3,5) (tabela 1).

Tabela 1: Dejavniki neverbalne komunikacije, pri katerih so učenci izrazili izrecno strinjanje

<i>Izjava s katero so učenci izražali stopnjo strinjanja ali nestrinjanja</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>P.v.</i>	<i>Std. odkl.</i>
Za dobrega učitelja ni pomembno le, kaj pove, temveč tudi, kako to pove in kako se pri tem obnaša.	144	2	5	4,55	0,657
Učitelj mora dajati vtis, da je sproščen, ne pa napet in živčen.	144	1	5	4,42	0,705
Učitelj mora dajati vtis, da je odgovoren.	142	1	5	4,39	0,790
Dober učitelj mora dajati vtis, da ga zanimajo stvari, o katerih poučuje.	144	1	5	4,34	0,821
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj snov podaja samozavestno.	140	1	5	4,26	0,819
Pri učni uri težje sledim snovi, če učitelj govori hitro.	141	1	5	4,18	1,066
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj govori glasno.	134	1	5	4,13	0,888
Učitelj mora dajati vtis, da je strokovnjak na področju, o katerem govori.	143	1	5	4,03	0,922
Učitelj mora dajati vtis, da je samozavesten.	143	1	5	3,92	0,900
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj govori brez zatikanja in premorov.	140	1	5	3,80	1,107
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj z gibi rok ponazarja tisto, kar govori.	143	1	5	3,76	1,007
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj govori melodično, ne pa monotono.	139	1	5	3,65	1,165
Pri učni uri lažje sledim snovi, če učitelj med govorjenjem uporablja manj medmetov (npr. oh, ah, eem, ane, v bistvu idr.).	138	1	5	3,57	1,184
Pri učni uri težje sledim snovi, če učitelj kaže znake napetosti in živčnosti (na primer popravljanje pramena las ali obračanje prstana na prstu).	144	1	5	3,50	1,317

Legenda: N – število učencev, ki so na vprašanje odgovorili, Min. – najnižja ocena, Maks. – najvišja ocena, P.v. – povprečna vrednost ocene, Std. odkl – standardni odklon.

Med znaki, ki bi jim učenci pripisovali izrecen vpliv v izobraževalnem kontekstu, ni niti enega dejavnika zunanjega videza. Naj bodo to relativno stalni in nespremenljivi dejavniki, na katere posameznik nima vpliva (npr. spol ali telesna konstitucija) ali spremenljivi dejavniki, na katere posameznik lahko vpliva (npr. uporaba nakita).

Sicer se nakazuje določen vpliv spola v nadaljevanju, saj učenci kljub vsemu izrazijo relativno visoko stopnjo strinjanja (čeprav ne preseže 3,5) z izjavo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če jih uči učiteljica (ženska) (3,43). Kljub višini povprečne vrednosti strinjanja (rahlo pod 3,5), kaže omeniti še dva dejavnika. In sicer: učenci so izrazili precej visoko stopnjo strinjanja z izjavo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če učitelj ohranja očesni stik z učenci (3,43), ter z izjavo, da učiteljev trepljaj po roki ali rami med razlaganjem razumejo kot dobronamerno spodbudo (3,40).

Velika večina učencev se strinja ali popolnoma strinja, da njihovi učitelji snov podajajo na zanimiv način (89 od 140 oziroma 63,5%). Učencev, ki ne pritrjujejo temu mnenju, je 14 oziroma 10,0 odstotkov. Kar kljub vsemu ni zanemarljiv podatek. Ravno tako velika večina učencev (98 od 140 oziroma 70,0%) meni, da jim učitelji snov podajajo na način, da lahko vsebini snovi z lahkoto sledijo. Učencev, ki se s tem ne strinjajo, je manj kot v predhodnem primeru, in sicer 10 oziroma 7,1 odstotka. Delež učencev, ki menijo, da jim učitelji snov podajajo na način, da si že pri uri veliko zapomnijo, je na podobno visoki ravni, saj se s tem strinja ali popolnoma strinja 97 (od 139 učencev) oziroma 69,8 odstotka učencev. Učencev, ki se s tem ne strinjajo, je, podobno kot pri predhodnem vprašanju, 10 oziroma 7,2 odstotka.

Želeli smo ugotoviti, ali obstajajo statistično značilne povezave med tem, kako učenci ocenjujejo način podajanja snovi z vidika zanimivosti, zapomnljivosti in možnosti sledenja snovi, ter oceno učencev o pomenu posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu (zaradi prostorske omejenosti tabela ni v besedilu). V ta namen smo uporabili izračun Pearsonovega koeficienta korelacije. Ugotovili smo, da obstaja precej statistično značilnih povezav (signifikanca v primeru dvostranskega Pearsonovega koeficienta korelacije 0,05 ali celo 0,01). Vse statistično značilne povezave imajo pozitiven predznak, kar pomeni, da je višja ocena na eni spremenljivki povezana z višjo oceno tudi na drugi spremenljivki.

Bolj ko učenci menijo, da jim učitelji snov podajajo na zanimiv način, bolj se strinjajo s tem, da mora dober učitelj dajati vtis, da ga zanimajo stvari, o katerih poučuje. Višje kot ocenjujejo zanimivost podajanja snovi, bolj menijo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če učitelj ohranja očesni stik z učenci, če ima učitelj med govorjenjem resen izraz na obrazu (kar nakazuje, da odsotnost nasmeha, kot pozitivnega izraza, v tem primeru nima negativne konotacije), če učitelj z gibi rok ponazarja tisto, kar govori, če učitelj govori brez zatikanja in premorov ter če učitelj govori knjižno. Hkrati pa težje sledijo snovi, če učitelj pri podajanju snovi uporablja narečno govorico in sleng izraze (npr. kul, the best).

Največ statistično značilnih povezav je izračun Pearsonovega koeficienta korelacije pokazal v primeru povezav z oceno kakovosti načina podajanja snovi z vidika zapomnljivosti. Bolj ko učenci menijo, da učitelji snov podajajo na način, da si že pri uri veliko zapomnijo, bolj se strinjajo, da mora učitelj dajati vtis, da je odgovoren, da ga zanimajo stvari, o katerih poučuje. Ravno tako se bolj strinjajo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če učitelj snov podaja samozavestno, ohranja očesni stik z učenci, govori dovolj glasno, brez zatikanja in premorov ter knjižno. V tem primeru razume-

jo učiteljev trepljaj po roki ali rami med razlaganjem kot dobronamerno spodbudo. Hkrati se učenci tudi bolj strinjajo, da pri učni uri težje sledijo snovi, če učitelj pri podajanju snovi uporablja narečno govorico in sleng izraze (npr. kul, the best) ali govori z naglasom ter če učitelj kaže znake pomanjkanja samozavesti (na primer pogosto zamenja držo telesa oziroma položaj na stolu).

Najmanj statistično značilnih povezav smo ugotovili pri oceni podajanja snovi z vidika enostavnosti oziroma možnosti sledenja snovi. Kljub temu nekaj povezav obstaja. Bolj ko so učenci ocenjevali, da jim učitelji snov podajajo na način, da lahko vsebini snovi z lahkoto sledijo, bolj so se strinjali, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če učitelj ohranja očesni stik z učenci, z gibi rok ponazarja tisto, kar govori, če učitelj govori knjižno ter brez zatikanja in premorov.

Ker nas je zanimalo, ali na ocene učencev o pomembnosti dejavnikov neverbalne komunikacije vplivajo določeni skupni dejavniki, smo izvedli faktorsko analizo. Iz tega širšega nabora spremenljivk smo želeli oceno pomena posameznih znakov oziroma dejavnikov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika učencev pojasniti z manjšim številom dejavnikov vpliva. Za analizo smo uporabili metodo glavnih osi. Postopek je skonvergirala.

V analizo smo najprej vključili 37 spremenljivk, med katerimi je bilo 34 izjav o pomenu posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu ter 3 izjave o oceni načina podajanja snovi z vidika zanimivosti, zapomnljivosti in možnosti sledenja snovi. Pri vseh izjavah so stopnjo strinjanja učenci izražali s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa. Prve analize so pokazale, da so bile pri nekaterih spremenljivkah komunalitete prenizke oziroma so imele na vseh dejavnikih prenizke faktorske uteži, zato smo te spremenljivke iz nadaljnje obravnave izključili (skupaj 11 spremenljivk). Faktorska analiza z manjšim številom spremenljivk je bila ponovno izvedena s pomočjo metode glavnih osi. Med več oblikovanimi rešitvami se je kot najprimernejša izkazala rešitev s štirimi dejavniki, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

Notranja konsistentnost za 26 spremenljivk, vključenih v faktorski model, ki smo jo preverili s pomočjo izračuna koeficienta Alfa, katerega vrednost je 0,83, se izkaže kot ustrezna.

Nerotirana rešitev ni dala jasnih rezultatov, zato smo izvedli pravokotno rotacijo dejavnikov z metodo varimax. Ker nismo ugotovili močne korelacije med dejavniki, poševna rotacija ni bila potrebna. Rezultati faktorske analize kažejo, da lahko mnenja učencev o pomenu posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu pojasnimo s štirimi glavnimi dejavniki (uteži pri vseh spremenljivkah na vseh štirih dejavnikih so pozitivne), in sicer:

- 1. dejavnik: Usmerjenost v znake, ki dajejo vtis o učiteljevi kompetentnosti. V tem primeru je učencem pomembna kakovost nastopa (samozavest, strokovnost, odgovornost, sproščenost, zanimanje za snov, jasen, melodičen in dovolj glasen govor) in vedenje (gibanje, gestika) med podajanjem snovi.
- 2. dejavnik: Usmerjenost v znake, ki lahko vplivajo na sproščenost konteksta, v katerem poteka podajanje snovi. V tem primeru so učencem pomembni znaki spro-

- ščenosti (podajanje snovi brez znakov napetosti in živčnosti) in neformalnosti (neformalnem stil oblačenja in zmernost pri uporabi vidnega in nevidnega okrasja).
- 3. dejavnik: Usmerjenost predvsem v kakovost podajanja snovi in formalnost načina podajanja snovi, ki zagotavlja kakovost. V tem primeru je med izraženimi mnenji učencev izpostavljeno ocenjevanje kakovosti podajanja snovi z različnih vidikov (zapomnljivost, možnost spremljanja, zanimivost) ter mnenje o posameznih vidikih govora (knjižni govor, brez zatikanja in premorov).
 - 4. dejavnik: Usmerjenost v učiteljevo urejenost in dostopnost. V tem primeru so učencem pomembni znaki učiteljevega zunanjega videza (pomembnost zunanjega videza, urejenost, starost učitelja) in pozitivnega izraza na obrazu (nasmeha) kot dejavnika, ki olajša spremljanje podane snovi. Nasmeh na obrazu hkrati pomeni večjo dostopnost posameznika (učitelja) oziroma manjšo pregrado do sogovornika (učenca).

4. Sklep

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšen pomen učiteljevi neverbalni komunikaciji pripisujejo učenci. Pričakovali smo, da bodo učenci temu pripisovali velik pomen, tudi v smislu njenega vpliva na zanimivost, zapomnljivost in možnosti sledenja snovi pri učni uri. Izkaže se, da imajo učenci resnično jasna in visoka pričakovanja glede neverbalne komunikacije njihovih učiteljev. Med 34 izjavami o oceni pomena posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije za delo učitelja z vidika učenca namreč ni bilo niti enega znaka ali dejavnika neverbalne komunikacije, ki bi mu učenci pripisovali zanemarljiv pomen oziroma izražali izrecno nestrinjanje z njegovim vplivom na kakovost podajanja vsebine na učnih urah.

Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, največji pomen pripisujejo učiteljevemu vedenju (ne le vsebini povedanega), vtisu o sproščenosti, odgovornosti, strokovnosti, samozavesti in zanimanju za vsebino, ki jo podaja učencem. Učenci so prepričani, da jim nekateri dejavniki neverbalne komunikacije olajšajo ali otežijo spremljanje snovi, ki jo učitelj podaja pri učni uri, na primer: samozavesten nastop učitelja, odsotnosti znakov napetosti in živčnosti ter nabor značilnosti govora, ki kažejo na vokalično pestrost med podajanjem snovi.

Učenci so izrazili precej visoko stopnjo strinjanja z izjavo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če učitelj ohranja očesni stik z učenci ter z izjavo, da učiteljev trepljaj po roki ali rami med razlaganjem razumejo kot dobronamerno spodbudo.

Velika večina učencev meni, da njihovi učitelji snov podajajo na zanimiv način, da jim snov podajajo na način, da lahko vsebini snovi z lahkoto sledijo ter da jim snov podajajo tako, da si že pri uri veliko zapomnijo. Kljub vsemu ni zanemarljiv podatek, da obstaja določen delež učencev, ki ne pritrujejo temu mnenju (odvisno od vprašanja se odstotek giblje od 7,1 do 10). Rezultati Pearsonovega testa korelacije

so pokazali, da številni znaki v učiteljevi neverbalni komunikaciji vplivajo na to, ali bo podajanje snovi za učence zanimivo in ali si bodo že pri uri veliko zapomnili o snovi. Kaže, da ima učiteljeva neverbalna komunikacija precejšen vpliv na uspešnost in učinkovitost podajanja snovi ne glede na to, da na samo vsebino, o kateri učitelj predava, nima vpliva. Faktorska analiza, s katero smo želeli ugotoviti, ali na ocene učencev o pomembnosti dejavnikov neverbalne komunikacije vplivajo kakšni skupni faktorji dejavniki, je pokazala, da lahko mnenja učencev o pomenu posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu pojasnimo s štirimi glavnimi dejavniki, ki izpostavijo usmerjenost učencev v različne vidike učiteljeve neverbalne komunikacije. Od usmerjenosti učencev v znake, ki dajejo vtis o učiteljevi kompetentnosti, znake, ki lahko vplivajo na sproščenost konteksta, v katerem poteka podajanja snovi, usmerjenosti v kakovost podajanja snovi in formalnost načina podajanja snovi do usmerjenosti v znake o urejenosti in dostopnosti učitelja.

Kljub temu, da je raziskava temeljila na več predhodnih raziskavah in v njih uporabljenih merskih instrumentih, ter kljub temu, da je bil merski instrument testiran v pilotni raziskavi, želimo navesti še nekaj možnih omejitev in, v povezavi s tem, nekaj izzivov za prihodnje raziskave. Pričujoča raziskava je bila izvedena na primeru osnovnošolskih učencev. V prihodnje bi bilo smiselno raziskovalni kontekst zastaviti širše in vključiti tudi druge skupine učencev (dijaki, študenti, odrasli, ki se izobražujejo, učenci s posebnimi potrebami idr.) ter povezano s tem premisliti o načinu vzorčenja, da bi bilo mogoče rezultate širše posplošiti. Vendar to zahteva resno projektno delo in razpoložljivost ustrezne količine sredstev. Eden izmed izzivov za prihodnje raziskave bi bila tudi podrobnejša razčlenitev pomena neverbalne komunikacije v različnih situacijah izobraževalnega konteksta. Na primer: pomena neverbalne komunikacije med ustnim preverjanjem znanja, medsebojen vpliv neverbalne komunikacije učitelja in učenca v vsakodnevni interakciji ali med reševanjem konfliktnih situacij. Ne nazadnje gre namreč v prihodnje podrobneje preučiti pomen učenčeve neverbalne komunikacije, ne le učitelja. Smotno bi bilo tudi, glede na naravo tematike, v prihodnjih raziskavah uporabiti tudi drugačne pristope k raziskovanju. Tematika je namreč zaradi svoje kompleksnosti in obsežnosti (pester spekter znakov neverbalne komunikacije in njihovi pomeni) zelo primerna za proučevanje na podlagi pristopa integracije kvantitativne in kvalitativne metodologije. Schifferdecker in Reed namreč izpostavljata, da je v primeru raziskovanja kompleksnih raziskovalnih problemov še posebej koristen pristop integriranja kvantitativne in kvalitativne metodologije (Schifferdecker in Reed, 2009, str. 637), saj uporabo tako kvantitativne kot kvalitativne metodologije v isti raziskavi predstavlja način izkoriščanja prednosti in premagovanja šibkih točk posamezne metode (Lin in Loftis, 2004, str. 2).

Glavni prispevek pričujočega članka je v tem, da je raziskava zajela kar se da širok nabor znakov neverbalne komunikacije iz večine področij (vokalika, zunanji videz, dotik, gibanje, idr.), do katerih so se učenci opredeljevali z vidika vpliva v izobraževalnem kontekstu. Tovrstne raziskave v Sloveniji še nismo zasledili. Hkrati pa še vedno primanjkuje strokovnih in znanstvenih del, ki bi ustrezno obravnavala področje neverbalne komunikacije na področju izobraževanja. Kljub vsemu pa pred-

stavlja zgolj začetek raziskovanja na področju, ki je, v povezavi z vzgojo in izobraževanjem zelo pomembno. Glede na to, da neverbalna komunikacija, ki verbalno dopolnjuje, poudarja ali celo zamenjuje, tvori velik del medosebnih sporočil, je to del komunikacije, ki bi ji morali učitelji posvetiti ustrezno mero pozornosti. Njihova neverbalna aktivnost namreč vpliva na to, koliko bodo učenci snovi sledili, koliko si bodo zapomnili in kako zanimivo bo podajanje snovi za učence.

Marija Paladin, MA

The importance of non-verbal communication in the educational context through the eyes of teachers and students

Although there are many definitions of non-verbal communication, we can say that it includes all messages except words, including various aspects of voice, body movements, facial expressions, space, time, smell, and environment (Guerrero, DeVito & Hecht, 1999, p. 7). Most experts agree that non-verbal communication is of major importance in all forms of interpersonal communication (Robbins, 2007, p. 1). We trust it more than verbal communication because it is (more) difficult to control or intentionally change.

There are many functions of non-verbal communication and a variety of categorizations of the said functions. Among the most important functions of non-verbal communication are expressions of emotions and the authenticity of the relationship (Mehrabian, 1972), expression of power (Burgoon, Dunbar & Segrin, 2002), deception (Walters, 2003, p. 75–88), creating an impression (Guadagno & Cialdini, 2007, Evans, 2009, McHenry 2007, Kristof-Brown, Murray & Franke, 2002, Tsai, Chen & Chiu, 2005), management of interactions (Wiemann & Knapp, 1999, p. 407), and persuasion (Knapp & Hall, 2002, p. 400). These functions of non-verbal communication are also important from the perspective of the educational process in connection with the work of the teacher and his/her communication with students.

Communication (including non-verbal) is a skill that improves in the light of responses and opinions which we get from others (Prozesky, 2000). A teacher creates more of an impression through their non-verbal communication in the classroom than through verbal communication and knowledge of the subject (Negi, 2009, p. 103). The teacher's non-verbal behaviour can influence the attitude of the pupil to the content or the subject of a lesson (Andersen, in Boyd, 2000, p. 12). More eye contact, vocalic diversity and expression, a smile, a smaller distance and fewer obstacles (chairs) toward students, acceptable touch, movement (activity), and gestures in the non-verbal communication of the teacher express sympathy and the acceptance of students and the educational process (Andersen, in Boyd, 2000, p. 13).

The non-verbal language of the teacher is one of the most important factors in the classroom. It is how teachers use their eyes and eye contact, how far or how close they stand to their students, how they use touch as a means of communication, and other im-

portant messages that strongly influence the perception of learners and whether they are welcome with the teacher (Stevick & Negi, 2009, p. 103). Students/pupils respond to the non-verbal communication of the teacher first. In accordance with the above, the mood is set in the first few minutes of the lesson (Mackay & Okon, 2011, p. 36). Since previous research findings show that non-verbal communication strongly affects the impression the teacher makes (Negi, 2009, p. 103), while the teacher's behaviour affects the students' affinity to the actual content of the lesson (Andersen & Boyd, 2000, p. 12) and even the success of the students (Asghar Chaudhry & Arif, 2012, p. 63), exploring the role of non-verbal communication in an educational context is very important.

In the Slovenian environment it is possible to detect a lack of a systematic study of the importance of non-verbal communication in the field of education. The main purpose of the research, the results of which are presented in this paper, is to provide an insight into the topic which is insufficiently explored yet very important in a teacher's work. The basic aim of the research was to establish the importance that students attribute to non-verbal communication in an educational context in the work of a teacher. The study included students from the seventh, eighth, and ninth grades at a Slovenian primary school. The questionnaire that was used in the study was designed on the basis of questionnaires that have been used in previous studies conducted in the field of analysis of non-verbal communication within and outside of the educational context. The questionnaire for the purposes of this study had been tested in a pilot study.

We were interested in finding out how important the non-verbal communication of a teacher is through the eyes of students. It turns out that the students have clear and high expectations of their teachers concerning non-verbal communication. Among the cues of non-verbal communication of the teacher there is not a single sign or factor to which students attributed to be of negligible importance or explicitly expressed disagreement with its impact on the quality of lessons. Among 34 statements about the importance of cues of non-verbal communication in the teacher's work, there were 14 (or 41.18%) cues that the students strongly agreed are important for the quality of the teacher's work and influence the quality of the lessons.

The students who participated in the survey attached the greatest importance to teacher behaviour (not just the contents of speech), the impression of relaxation, accountability, professionalism, confidence, and interest in the given content. Students believe some non-verbal communication cues either facilitate or complicate keeping track of the contents of a given lesson. The biggest impact on being able to follow a lesson is attributed to the self-confidence of the teacher, the absence of signs of stress and nervousness as well as to a set of speech features which indicate the vocalic variety of the teacher's voice.

Most of the factors which students estimated to have a significant impact on the quality of their being able to keep track with the content of the lessons fell within the vocalic factors. Factors from other areas of non-verbal communication that the students attributed with a positive or negative meaning are very few. Among them, for example, there is not a single factor about appearance. Although a certain effect of gender does

seem to exist, as students expressed a relatively high level of agreement with the statement that lessons are easier to follow if the teacher is female.

Students have expressed a relatively high level of agreement with the statement that the lessons are easier to follow if the teacher keeps eye contact with the students. They also agree with the statement that they understand a touch on the arm or the shoulder by the teacher during the lesson as a gesture of understanding and sympathetic encouragement. Showing the positive impact of maintaining eye contact can also be observed in other studies. In fact, we expected that the importance of eye contact would be even more expressed, according to the results of other studies (Negi, 2009, p. 107). On the other hand, the relatively high rate of acceptance of touch as a positive communication channel is rarer. Although it is worth pointing out that research into the importance of non-verbal communication and the impact of (the right kind of) touch in an educational context has shown that both teachers and learners view it as appropriate and positive. Some research has shown that in an educational context (the right kind of) touch is a relatively welcome means of communication (Andersen, in Boyd, 2000, p. 13).

The vast majority of students think that their teachers give lessons in an interesting way, that teachers give lessons in ways that make the content easy to follow, and in ways that enable them to memorize a lot of the content during the lessons themselves. Nevertheless, we cannot dismiss the fact that there is a certain percentage of students who do not share this opinion (depending on the question, the percentage ranges between 7.1 to 10.0).

In certain cases, rating the way in which content is presented in terms of appeal, memorability, and ease of following show positive statistically significant associations with the opinion of students about the importance of individual cues of non-verbal communication in an educational context. Calculating the Pearson correlation coefficient, most statistically significant links appeared in connection to rating the quality of the content presentation in terms of memorability. The more that the students believe that the teachers give lessons in the way that facilitates memorizing the content during the lesson itself, the more they agree, for example, that the teacher should give the impression that he/she is responsible, interested in the things he/she teaches, that he/she should maintain eye contact with the students, speak loudly enough, and talk without stuttering and pausing. In this case, they understand a touch on the arm or the shoulder during a lesson by the teacher as well-intentioned encouragement.

We conducted a factor analysis with which we wanted to determine whether the estimates of the students on the importance of non-verbal communication cues are affected by any common factor(s). It showed that the students' opinions on the importance of individual cues of non-verbal communication could be explained by four main factors that show the students' focus on various aspects of the teacher's non-verbal communication. The first factor indicates the students' focus on cues that give the impression of the competence of the teacher. The second factor indicates the students' focus on cues that can affect the formation of a relaxed atmosphere in which the lessons are conducted. The third factor indicates the students' focus on the quality of lessons and the formal-

ity of the way the content is presented to ensure quality. The fourth factor indicates the students' focus on the cues of neatness and the accessibility of the teacher.

We should note a few potential limitations and, connected to them, some challenges for future research. In the present study the subjects were primary school teachers and students. In the future, it would be reasonable to apply a wider context of research to include other groups of educators (teachers of secondary schools, colleges, adult educators, etc.) and learners (students, adult learners, students with disabilities, etc.). One of the challenges for future research would be a more detailed breakdown of the importance of non-verbal communication in different situations in an educational context. For example, the importance of non-verbal communication during oral examinations, the interplay of non-verbal communication between teachers and students in everyday interactions or in conflict situations. Finally, it would be necessary to investigate in more detail the non-verbal communication of the student, not just the teacher.

In future studies it would also be wise to use different approaches to the research. Due to its complexity and width (a whole range of non-verbal cues and their meanings), the theme is very suitable for the integration of quantitative and qualitative methodologies. Schifferdecker and Reed argue that, in the case of complex research problems, it is particularly useful to integrate quantitative and qualitative methodologies (Schifferdecker & Reed, 2009, p. 637), because it is a way of exploiting the strengths and overcoming the weaknesses of individual methods (Lin & Loftis, 2004, p. 2).

The main contribution of this paper lies in the fact that the survey covers a wide range of cues of non-verbal communication in most areas (vocalics, appearance, touch, movement, etc.) which the students evaluated in terms of importance in an educational context. We have not yet seen this range of research on this topic in Slovenia. There is still a lack of research and scientific work that would adequately address the area of non-verbal communication in the field of education. Given that non-verbal communication complements, highlights, or even replaces verbal communication, teachers have to pay an appropriate amount of attention to it. Their non-verbal activity has an impact on how students follow the subject, how much they memorize, and how interesting the subject is for the students.

LITERATURA

1. Asghar, C.N., Manzoor, A. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5, no. 4.
2. Asghar, C.N., Manzoor, A. (2012). "Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement." *International Education Studies* 5 (4). DOI:10.5539/ies.v5n4p56.
3. Boyd, F.D. (2000). Non-Verbal Behaviors of Effective Teachers of at-Risk African-American Male Middle School Students. Virginia Polytechnic Institute and State University.
4. Ekman, P., Friesen, W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22, no. 4, str. 353–374.
5. Forbes, R.J., Jackson, P.R. (1980). Nonverbal Behavior and the Outcome of Selection Interviews. *Journal of Occupational Psychology*, 53, no. 1, str. 65–72.

6. Guadagno, R.E., Cialdini, R.B. (2007). Gender Differences in Impression Management in Organizations: A Qualitative Review. *Sex Roles*, 56, št. 7–8, str. 483–494.
7. Guerrero, L.K., DeVito, J.A., Hecht, M.L. (1999). *The Nonverbal Communication Reader: Classic and contemporary readings*. Illinois: Waveland.
8. Knapp, M.L., Judith, A.H. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Toronto: Thomson Learning.
9. Kristof-Brown, A., Barrick, M.R., Franke, M. (2002). Applicant Impression Management: Dispositional Influences and Consequences for Recruiter Perceptions of Fit and Similarity. *Journal of Management*, 28, str. 27–46.
10. Lin, A.C., Loftis, K. (2004) *Mixing Qualitative in Quantitative Methods in Political Science: A Review*. University of Michigan: Michigan.
11. McHenry, R. (2007). *Who's fooling whom? Exploring the impact of impression management in the workplace*. Illinois: OPP.
12. Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Los Angeles: University of California.
13. Negi, J.S. (2009). The Role of Teachers' Non-Verbal Communication in ELT Classroom. *Journal of NELTA*, 14, no. 1, str. 101–110.
14. Okon, J.J. (2011). Role of Non-Verbal Communication In Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 35.
15. Paladin, Marija. (2010). Dejavniki Neverbalne Komunikacije v Povezavi S Prepričljivostjo Posameznika. *Management*, 5, št. 3, str. 261–277.
16. Paladin, Marija. (2011a). Nonverbal Communication and Persuasiveness in the Business Context. MIC 2011: Managing Sustainability? Proceedings of the 12th International Conference, Portorož, 23–26 November 2011 [Selected Papers]. University of Primorska, Faculty of Management Koper.
17. Paladin, Marija. (2011b). Vpliv Neverbalne (ne)aktivnosti Na Prepričljivost: Neverbalna Komunikacija Kot Dejavnik Izobraževalnega Procesa. *HRM: Strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu*, 9, št. 39, str. 80–83.
18. Prozesky, D.R. (2000). Communication and Effective Teaching. *Community Eye Health*, 13, no. 35, str. 44.
19. Schifferdecker, K.E., Reed, V.A. (2009) Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43, no. 7, str. 637–644.
20. Tsai, W.C., Chen, C.C., Chiu, S.F. (2005). Exploring Boundaries of the Effects of Applicant Impression Management Tactics in Job Interviews. *Journal of Management*, 31, no. 1, str. 108–125.
21. Walters, S.B. (2003). Resnica ali laž: Kako prepoznati laž in se zavarovati pred prevaro. *Ljubljana: Založba Mladinska knjiga*.
22. Wiemann, J.M., Knapp, M.L. (1999). Turn-taking in conversations. V: Laura K. Guerrero, Joseph A. DeVito and Michael L. Hecht (ur). *The Nonverbal Communication Reader: Classic and contemporary readings*. Illinois: Waveland, str. 184–191.

Mag. Marija Paladin (1983), univ. dipl. pol., Slovenske železnice Ljubljana.

Naslov: Vilharjeva ulica 21, 6257 Pivka, Slovenija; Telefon: (+386) 041 380 899

E-mail: marija.paladin@gmail.com

Dr. Petra Dolenc

Telesna samopodoba srednješolcev s primerno in prekomerno telesno težo

Znanstveni članek

UDK 159.923:796.01

KLJUČNE BESEDE: indeks telesne mase, zadovoljstvo s telesom, zaznana gibalna kompetenca, mladostniki

POVZETEK – Namen raziskave je bil preučiti telesno samopodobo srednješolcev glede na status telesne teže. V vzorec smo vključili 258 slovenskih mladostnic in mladostnikov med 15. in 18. letom. Na podlagi indeksa telesne mase (ITM) smo udeležence razdelili v skupini s primerno in prekomerno prehranjenostjo. Za ugotavljanje večsestavinske telesne samopodobe smo uporabili slovensko obliko vprašalnika PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire). Ugotovili smo, da se prekomerno prehranjeni mladostniki zaznavajo kot bolj nezadovoljni z lastno telesno maso v primerjavi s svojimi primerno prehranjenimi vrstniki. Prekomerno prehranjeni mladostniki so dosegli tudi pomembno nižje vrednosti v sestavinah, gibalna/sportna aktivnost, gibljivost, vzdržljivost in splošna telesna samopodoba, v primerjavi z mladostniki s primerno telesno težo. Prav tako so se pokazale nekatere specifične razlike v vrednostih PSDQ med skupinama glede na spol. Dobljeni rezultati podpirajo predpostavko o negativni povezanosti med statusom telesne teže in telesno samopodobo.

Scientific paper

UDC 159.923:796.01

KEYWORDS: body mass index, body satisfaction, perceived physical competence, adolescents

ABSTRACT – The purpose of the study was to examine the physical self-concept of secondary school students in relation to their body mass status. The sample included 258 male and female Slovenian adolescents between 15 and 18 years old. On the basis of their body mass index (BMI) they were divided into normal-weight and overweight groups. The Slovenian version of the Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) was used to determine the multidimensional physical self-concept. The results indicated that overweight students reported greater body fat dissatisfaction compared to normal-weight students. Overweight students also achieved significantly lower scores in the PSDQ components of physical activity, endurance, flexibility and global physical-self than normal-weight peers. Differences in the PSDQ scores were also found between the two groups, specifically according to gender. The findings support the assumption about the negative relationship between BMI and physical self-concept.

1. Uvod

V razvitih državah dosegata prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih epidemiološke razsežnosti in predstavljata pomemben zdravstveni, družbeni in ekonomski problem. Sodobnejše študije navajajo porast pojavnosti tega fenomena pri mladostnikih po vsem svetu (Del Mar Bibiloni idr., 2013): ocenjujejo, da je prekomerno prehranjenih in debelih mladostnikov približno 30 odstotkov v Severni in Južni Ameriki, 22 do 25 odstotkov v Evropi (z izjemo Republike Češke in Italije, v katerih je odstotek pojavnosti nekoliko nižji – okoli 14 oziroma 18 odstot-

kov). Število otrok in mladostnikov s prekomerno telesno težo in debelostjo vztrajno narašča tudi v Sloveniji (Bratina, 2010).

Prekomerna prehranjenost predstavlja neposredno grožnjo ne le fizičnemu zdravju, temveč tudi psihološkemu blagostanju (Wardle in Cooke, 2005). Raziskave navajajo, da so debeli otroci in mladostniki med vrstniki manj priljubljeni, pogosto socialno izolirani (Puhl in Latner, 2007) in tarča vrstniškega nasilja (Janssen, Craig, Boyce in Pickett, 2004). Doživljanje socialne stigme ima lahko negativen učinek na oblikovanje mladostnikove samopodobe in samospoštovanja (O’Dea, 2006). Nekatere študije na osnovnošolski populaciji kažejo, da sta prekomerna prehranjenost in debelost povezana s slabšo samooceno lastnih gibalnih kompetenc in telesne privlačnosti (Lazarević, Radisavljević-Janić, Milanović in Lazarević, 2011). V novejši raziskavi Isiklar (2013) ugotavlja, da je stopnja osamljenosti pri debelih mladostnikih višja v primerjavi s tistimi s primerno telesno težo.

Poleg genetskih dejavnikov je za pojavnost prekomerne prehranjenosti in debelosti otrok in mladostnikov pomembno zlasti neuravnoteženo razmerje med energijskim vnosom in energijsko porabo (Bouchard, 2000). Sodobni življenjski slog otrok in mladostnikov je vse pogostejše zaznamovan s pretežno sedečimi dejavnostmi (kot so gledanje televizije, uporaba računalnika, igranje video iger), obenem pa je vse manj prostora za aktivno preživljanje prostega časa. V zadnjih desetletjih je upad gibalne/športne aktivnosti najbolj opazen na prehodu iz otroštva v mladostništvo, zlasti pri dekletih (Biddle, Gorely in Stensel, 2004). Čeprav ima gibalna/športna aktivnost pomembno vlogo pri zmanjšanju telesne teže pri prekomerno prehranjenih in debelih otrocih, raziskave navajajo, da je pri slednjih sodelovanje pri športnih aktivnostih manjše, stališča do športne vadbe pa bolj odklonilna kot pri vrstnikih s primerno telesno težo (Deforche, De Bourdeaudhuij in Tanghe, 2006).

Ko govorimo o pomenu razvijanja aktivnega in zdravega življenjskega sloga mladih, ne moremo mimo številnih psiholoških dejavnikov, ki so v ta proces vključeni, med temi je tudi telesna samopodoba (Lazarević idr., 2011). Slednja vključuje različne komponente, kot so samoopisi posameznikovega zdravja, zunanjega videza, gibalne aktivnosti in telesne pripravljenosti (Marsh, Richards, Johnson, Roche, in Tremayne, 1994). Telesna samopodoba predstavlja pomemben kazalnik zdravja v obdobju mladostništva, ko nastopijo večje telesne, kognitivne in socialne spremembe. Slaba telesna samopodoba lahko pomeni večjo možnost za pojav socialne anksioznosti in nizkega samospoštovanja (Crocker, Sabiston, Kowalski, McDonough in Kowalski, 2006). Izsledki raziskav poročajo o pozitivni povezanosti med telesno samopodobo in zadovoljstvom z življenjem ter drugimi dimenzijami psihološkega blagostanja mladostnikov (Delfabbro, Winefield, Anderson, Hammarström in Winefield, 2011). Prav tako novejša študija navajajo, da so telesne samozaznave v obratnem sorazmerju z nezdravimi življenjskimi navadami in zlasti z motnjami prehranjevanja (Rodríguez-Fernández in Goñi, 2012).

Telesna samopodoba ima pomembno vlogo na področju gibalne/športne aktivnosti, saj nastopa bodisi kot prediktor pridobivanja gibalnih kompetenc in športnega

udejstvovanja bodisi kot rezultat športne vadbe (Marsh, Chanal in Sarrazin, 2006). Presečne študije dokaj dosledno kažejo, da imajo mladostniki, vključeni v redno gibalno aktivnost, ugodnejšo telesno samopodobo v primerjavi z manj aktivnimi ali pretežno sedentarnimi vrstniki, predvsem z vidika zaznanih gibalnih sposobnosti in telesne privlačnosti. Carraro, Scarpa in Ventura (2010) poročajo o značilni pozitivni korelaciji med objektivnimi merami telesne pripravljenosti in telesno samopodobo italijanskih mladostnikov, medtem ko ugotovitve raziskave, opravljene na vzorcu norveških mladostnikov, kažejo, da imata dejavnika telesnega videza in športne kompetence posredni učinek na odnos med gibalno aktivnostjo in splošnim samovrednotenjem (Haugen, Säfvenbom in Ommundsen, 2011).

Sodobni koncepti razumevanja telesne samopodobe poudarjajo njeno večsestavinsko in hierarhično urejenost (Esnaola, Infante in Zulaika, 2011). V zadnjih dveh desetletjih so raziskovalci razvili različne pripomočke za merjenje telesne samopodobe. Med vidnejše sodi vprašalnik PSDQ (*Physical Self-Description Questionnaire*; Marsh idr., 1994), ki predstavlja celovit, veljaven in zanesljiv inštrument za preverjanje večdimenzionalne telesne samopodobe. Psihometrične lastnosti vprašalnika so se izkazale kot ustrezne tudi v različnih kulturnih in jezikovnih okoljih (Asçi, Alfermann, Çağlar in Stiller, 2008).

Mladostništvo predstavlja ključno obdobje za oblikovanje posameznikove samopodobe in razvoj zdravih življenjskih navad. Ker primanjkuje raziskav o povezanosti telesne samopodobe s statusom telesne teže pri srednješolcih, smo se v članku usmerili na slovenske mladostnike in mladostnice med 15. in 18. letom. Omenjene povezave smo ugotavljali posebej za dekleta in fante, saj izsledki dosledno poročajo o razlikah med spoloma v telesni samopodobi (Klomsten, Skaalvik in Espnes, 2004).

2. Metoda

Udeleženci. V vzorec smo vključili 258 slovenskih srednješolcev (125 fantov, 133 deklet) od 15. do 18. leta starosti ($M = 16,49$ leta; $SD = 1,05$), ki so prebivali v urbanih območjih Obalno-kraške in Osrednjeslovenske regije. Vključitveni kriterij za sodelovanje v raziskavi je bila odsotnost resnih zdravstvenih težav in kroničnih bolezni, kot tudi gibalne oviranosti ter z njo povezanih težav. Udeležence smo seznanili z nameni in cilji raziskave ter pridobili pisna soglasja k sodelovanju njihovih staršev. Raziskavo je odobrila Etična komisija na področju športa pri Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani.

Pripomočki. Telesno samopodobo smo ugotavljali s slovensko obliko vprašalnika PSDQ (*Physical Self-Description Questionnaire*; Marsh idr., 1994). Po predhodni pridobitvi dovoljenja za uporabo pripomočka s strani avtorjev, smo izvorni vprašalnik prevedli v slovenščino, nato pa z uporabo postopkov vzvratnega prevoda (natančneje navedeno v: Van de Vijver in Hambleton, 1996) oblikovali slovensko priredbo vpra-

šalnika. Vprašalnik PSDQ vsebuje 70 postavk in je namenjen mladostnikom med 12. in 18. letom. Vprašalnik preverja devet specifičnih (zdravje, telesna maščoba, telesni videz, gibalna/športna aktivnost, športna kompetenca, koordinacija, moč, gibljivost, vzdržljivost) in dve splošni sestavini telesne samopodobe (splošna telesna samopodoba in samospoštovanje). Udeleženci odgovarjajo na postavke s pomočjo 6-stopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer višja vrednost v posamezni sestavini pomeni višjo zaznano kompetenco oziroma bolj pozitivno samopodobo. Veljavnost slovenske oblike PSDQ smo na vzorcu starejših osnovnošolskih otrok preverjali s konfirmatorno faktorsko analizo. Izbrani indeksi prilegaja ($\chi^2/df = 1,68$, CFI = 0,98, TLI = 0,98, PNFI = 0,83, RMSEA = 0,06, SRMR = 0,05) so se pokazali kot sprejemljivi in omogočili potrditev večfaktorske strukture vprašalnika. Koeficienti notranje konsistentnosti so bili za posamezne podlestvice PSDQ v razponu od 0,81 do 0,90, kar kaže na ustrezno zanesljivost pripomočka (Dolenc, 2014).

Indeks telesne mase (ITM) smo za vsakega udeleženca izračunali na osnovi njegove telesne višine in telesne teže. Antropometrične meritve so bile izvedene s standardnimi orodji – stadiometrom in tehtnico. Vsi udeleženci so bili pri izvedbi meritev bosi in oblečeni v lahka športna oblačila. ITM smo izračunali po formuli kg/m^2 . Za oceno prekomerne prehranjenosti in debelosti pri mladostnikih smo uporabili normativne vrednosti (po spolu in starosti), ki so jih razvili Cole, Bellizzi, Flegal in Dietz (2000) na podlagi priporočil Mednarodne delovne skupine za boj proti debelosti (*International Obesity Task Force*). Te normativne vrednosti izhajajo iz podatkov, pridobljenih na velikem vzorcu otrok in mladostnikov iz različnih držav. Mladostniki z vrednostmi ITM, ki ustrezajo ITM odraslega pod 25, so razvrščeni v skupino s primerno telesno težo; tisti, katerih vrednosti ITM ustrezajo ITM odraslega med 25 in 30, so razvrščeni v kategorijo prekomerne telesne teže; mladostnike z ITM, ki ustreza ITM odraslega nad 30 pa lahko obravnavamo kot debele.

Postopek. Antropometrične meritve in aplikacija vprašalnika PSDQ so bili izvedeni s strani avtorja raziskave s sodelovanjem učiteljev športa na srednjih šolah. Pridobivanje podatkov je potekalo v manjših skupinah v času rednega pouka. Učencem smo pred izpolnjevanjem vprašalnika podali natančna ustna navodila. Poudarili smo, da ni pravih ali napačnih odgovorov ter jih spodbudili, da odgovarjajo v skladu s tem, kar o sebi mislijo in kako sebe doživljajo. Izpolnjevanje vprašalnikov je bilo anonimno; udeležencem smo bili voljo za razjasnitev morebitnih vprašanj.

Glede na izračun ITM smo udeležence razvrstili v posamezne kategorije. Ker je bilo le šest mladostnikov v skupini z debelostjo, smo to kategorijo izločili iz nadaljnje statistične obdelave in raziskavo omejili na skupini s primerno in prekomerno telesno težo. Začetna velikost vzorca ($N = 264$) je bila tako zmanjšana na 258.

Statistična analiza. Podatki so bili obdelani s programom IBM SPSS Statistics 20.0 for Windows (IBM Software Group, Chicago, Illinois, US). Poleg opisne statistike smo za ugotavljanje razlik med skupinami udeležencev uporabili t-test za neodvisne vzorce. Meja statistične pomembnosti je bila določena z vrednostjo $p \leq 0,05$.

Cronbach alfa koeficienti, dobljeni na vzorcu srednješolcev, so za vse podlestvice vprašalnika PSDQ pokazali na visoko stopnjo notranje konsistentnosti pripomočka.

3. Rezultati

Na podlagi izračuna ITM je imelo 211 (81,8%) udeležencev primerno telesno težo in 47 (18,2%) prekomerno telesno težo. Povprečna vrednost ITM celotnega vzorca je znašala 21,76 (SD = 2,63). Glede na spol je bilo 112 (84,2%) deklet s primerno in 21 (15,8%) s prekomerno telesno težo ter 99 (79,2%) fantov s primerno in 26 (20,8%) s prekomerno telesno težo.

Tabela 1: Značilnosti skupin z primerno in prekomerno telesno težo

	<i>Primerna telesna teža</i>	<i>Prekomerna telesna teža</i>
<i>N</i>	211	47
<i>Starost (leta)</i>	16,47 (1,04)	16,53 (1,14)
<i>Telesna višina (cm)</i>	173,62 (9,18)	176,25 (8,76)
<i>Telesna teža (kg)</i>	61,45 (9,56)	80,93 (10,93)*
<i>ITM (kg/m²)</i>	20,48 (1,64)	25,95 (2,36)*

Opomba: vrednosti so aritmetične sredine (standardni odkloni), * – statistično značilne razlike med skupinama pri $p < 0,05$

Razlike v telesni samopodobi med skupinama s primerno in prekomerno telesno težo so prikazane v tabeli 2. Mladostniki s primerno prehranjenostjo imajo pomembno višje vrednosti na podlestvicah gibalna/športna aktivnost, telesna maščoba, športna kompetenca, gibljivost, vzdržljivost in splošna telesna samopodoba v primerjavi z vrstniki s prekomerno prehranjenostjo.

Prav tako so se pokazale razlike v vrednostih PSDQ med skupinama glede na spol udeležencev. Dekleta s prekomerno telesno težo so glede na primerno prehranjene vrstnice dosegle pomembno nižje vrednosti na podlestvicah telesna maščoba ($p < 0,001$), gibalna/športna aktivnost, koordinacija, gibljivost, telesni videz in splošna telesna samopodoba ($p < 0,05$). Fantje s prekomerno telesno težo pa so imeli v primerjavi z vrstniki s primerno telesno težo pomembno nižje vrednosti na podlestvicah telesna maščoba ($p < 0,001$), vzdržljivost ($p < 0,01$), gibljivost in splošna telesna samopodoba ($p < 0,05$).

Tabela 2: Razlike v vrednostih PSDQ med srednješolci s primerno in prekomerno telesno težo

PSDQ	Primerna telesna teža (n = 211)		Prekomerna telesna teža (n = 47)		t	p
	M	SD	M	SD		
Zdravje	4,69	0,86	4,64	0,85	0,290	0,681
Koordinacija	4,41	0,90	4,23	0,86	1,306	0,174
Gibalna/športna aktivnost	4,39	1,52	3,87	1,28	2,151	0,029
Telesna maščoba	4,69	1,08	3,55	1,36	6,625	0,000
Športna kompetenca	4,15	1,20	3,82	1,13	1,704	0,093
Splošna telesna samopodoba	4,36	1,11	3,94	1,08	2,334	0,023
Zunanji videz	4,29	0,97	3,98	1,07	1,485	0,132
Moč	4,04	0,95	4,27	0,92	-1,577	0,116
Giblјivost	4,49	1,01	4,10	1,04	2,537	0,013
Vzdržljivost	3,92	1,39	3,44	1,43	2,188	0,028
Samospoštovanje	4,75	0,73	4,63	0,79	1,073	0,305

4. Razprava in sklep

Osnovni namen raziskave je bilo preučiti različne vidike telesne samopodobe pri slovenskih srednješolcih v povezavi z indeksom telesne mase. Rezultati kažejo, da je približno 20 odstotkov mladostnikov s prekomerno telesno težo, kar je primerljivo s pojavnostjo prekomerne prehranjenosti pri mladostnikih v številnih drugih evropskih državah (Bratina, 2010). Zgodnje preprečevanje in ustrezna obravnava prekomerne telesne teže sta ključnega pomena, zlasti ob upoštevanju raziskovalnih izsledkov, ki opozarjajo na precejšnje tveganje, da se prekomerna telesna teža in debelost v otroštvu in mladostništvu prenašata v obdobje odraslosti (Starc in Strel, 2010).

Ugotovitve kažejo, da se primerno in prekomerno prehranjeni mladostniki razlikujejo v večini specifičnih sestavin telesne samopodobe kot tudi v splošni telesni samopodobi. Ti rezultati se skladajo z izsledki Lazarevičeve in sod. (2011), čeprav avtorji poročajo o večjih razlikah v posameznih vidikih telesne samopodobe med primerno in prekomerno prehranjenimi srbskimi osnovnošolci.

Po pričakovanju so največje razlike med skupinama na področju zadovoljstva z lastno telesno težo in oceno deleža telesne maščobe: prekomerno prehranjeni srednješolci so izražali več nezadovoljstva s telesom; glede na svojo telesno višino so se ocenjevali kot pretežki in s preveč telesne maščobe v primerjavi s svojimi primerno prehranjenimi vrstniki. To kaže na prekrivanje med subjektivno oceno – zaznavo lastne telesne teže in objektivno mero, to je dejanskim izračunom ITM, kar nas vodi do sklepa, da so se mladostniki v raziskavi v splošnem realno ocenjevali.

Mladostniki s prekomerno telesno težo so se od primerno prehranjenih vrstnikov razlikovali v zaznavi lastnih gibalnih sposobnosti: ocenjevali so se kot slabše gibljivi in izkazovali več težav pri premagovanju telesnih naporov. Prekomerno prehranjeni srednješolci so poročali tudi o nižji ravni gibalne/športne aktivnosti (tako po pogostosti kot intenzivnosti) v primerjavi z vrstniki s primerno telesno težo. Na podlagi rezultatov lahko predpostavimo, da je zlasti pri dekletih prekomerna telesna teža lahko pomembna ovira za doseganje priporočljive količine gibalne/športne aktivnosti, kar posledično vpliva na pridobivanje ustreznih gibalnih kompetenc (Bailey, Hillman, Arent in Petitpas, 2013).

Med srednješolci s primerno in prekomerno telesno težo nismo ugotovili razhajanj v samozaznavah zdravstvenega stanja, telesne moči, koordinacije in športne kompetence. Prav tako se skupini nista razlikovali v zunanjem videzu in splošnem samospoštovanju. Slednje je zagotovo spodbudno, saj nakazuje, da so za udeležence telesne samozaznave pomemben, ne pa edini dejavnik, ki določa stopnjo samozavesti in občutek lastne vrednosti.

Rezultati študije kažejo, da se slovenski mladostniki s primerno in prekomerno telesno težo razlikujejo v nekaterih specifičnih sestavinah telesne samopodobe glede na spol. Na področju zunanjega videza in zadovoljstva s telesom so se razlike med primerno in prekomerno prehranjenimi posamezniki pokazale pri dekletih, ne pa tudi pri fantih. Mladostnice s primerno telesno težo so ugodneje ocenjevale svoj telesni videz, bile nanj bolj ponosne ter menile, da so telesno bolj privlačne od svojih prekomerno prehranjenih vrstnic. Dobljene rezultate lahko poskušamo pojasniti v luči biološke danosti, pri čemer kažejo dekleta večjo občutljivost za številne telesne in fiziološke spremembe v času mladostništva v primerjavi s fanti (Klomsten idr., 2004). Rezultati pa so lahko tudi posledica delovanja spolnih stereotipov v sodobni zahodni družbi, v kateri je doseganje kulturnih standardov lepote in telesne privlačnosti pogosto zahtevno in nerealno, zlasti za dekleta. Nekateri avtorji navajajo, da so mladostniki z višjo stopnjo nezadovoljstva z lastnim telesom bolj dovzetni za kulturne pritiske po vitkejši postavi in zato bolj izpostavljeni tveganju za razvoj nezdravih prehranjevalnih navad (Rodríguez-Fernández in Goñi, 2012).

Empirične ugotovitve raziskave podpirajo predpostavko o negativni povezanosti med statusom telesne teže in telesno samopodobo, zlasti v komponentah zaznanih gibalnih sposobnosti in oceni gibalne/športne aktivnosti. Slednje ima pomembne implikacije za delo učiteljev, športnih pedagogov in trenerjev glede zagotavljanja zadostne količine gibalne/športne aktivnosti in oblikovanja ustreznih vzgojno-izobraževalnih programov s ciljem preprečevanja prekomerne telesne teže in debelosti ter oblikovanja zdravega življenjskega sloga med mladimi. Prizadevanja za povečanje količine gibalne aktivnosti, ne le zmanjšanje energetskega vnosa, lahko pomenijo bolj konstruktiven pristop pri obravnavi prekomerne prehranjenosti mladostnikov. Izboljšanje gibalnih sposobnosti namreč pomembno prispeva k večji angažiranosti v gibalni/športni aktivnosti, kar se posledično odraža v večji porabi energije in s tem zmanjšanju telesne teže.

Pedagoški delavci, ki se zavzemajo za večjo vključenost v gibalno/športno aktivnost in ugodnejšo telesno samopodobo mladostnikov s prekomerno telesno težo, naj bi v svojih pedagoških in didaktičnih pristopih upoštevali predvsem sledeče: omogočili mladostnikom, da pri razvijanju gibalnih kompetenc pridobijo čimveč pozitivnih izkušenj in priložnosti za doživljanje uspeha; upoštevali posameznikove potrebe in interese za posamezne športne aktivnosti (tudi glede na spol); zagotavljali spodbudno skupinske vzdušje in kakovostne povratne informacije; dajali prednost sodelovanju pred tekmovalnostjo in se izogibali pretirani socialni primerjavi; pa tudi znali prepoznati morebitne težave mladostnikov in se nanje ustrezno odzivati.

Omeniti je treba, da zaradi presečne narave študije ne moremo predpostaviti kavzalne zveze med statusom telesne teže in telesno samopodobo mladostnikov. Zato bi kazalo v bodoče vključiti prospektivne raziskave, s katerimi bi omenjeni odnos natančneje pojasnili. Predlagamo tudi, da bi prihodnje raziskave temeljile na širšem vzorcu slovenskih srednješolcev, kar bi omogočilo večjo splošljivost rezultatov. V študiji smo obravnavali le skupini primerno in prekomerno prehranjenih mladostnikov. Zato se velja v nadaljnjih raziskavah usmeriti v preučevanje večsestavinske telesne samopodobe pri srednješolcih z debelostjo.

Petra Dolenc, PhD

The physical self-concept of normal-weight and overweight secondary school students

In developed countries, overweight and obesity in children and adolescents have reached epidemic proportions and represent a significant health, social and economic problem (Wang & Lobstein, 2006). A recent systematic review pointed to the high prevalence of overweight and obesity among adolescents worldwide (del Mar Bibiloni, Pons & Tur, 2013). Overall, about 30% of American adolescents and 22% to 25% of European adolescents (except the Czech Republic and Italian adolescents which showed a prevalence of 13.7% and 17.9%, respectively) were overweight or obese (del Mar Bibiloni et al., 2013). The number of overweight and obese children and adolescents has also been persistently growing in Slovenia (Bratina, 2010).

Overweight and obesity represents a direct threat not only to physical health, but also to psychological wellbeing (Wardle & Cooke, 2005). Research indicates that obese school-aged children are less popular among their peers, often socially isolated (Puhl & Latner, 2007) and victims of bullying (Janssen, Craig, Boyce & Pickett, 2004). The experience of social stigma may also have a negative impact on the formation of self-concept and self-esteem in children (Wang & Veugelers, 2008) and adolescents (O'Dea, 2006). Some studies conducted on primary school populations showed that overweight and obesity are associated with lower perceived physical attractiveness and motor competences (Lazarević et al., 2011; Marsh, Hau, Sung & Yu, 2007). Furthermore, in a

recent study, the loneliness level of obese adolescents has been found to be higher than that of non-obese adolescents (Isıklar, 2013).

In addition to genetic factors, the incidence of overweight and obesity in children and adolescents is especially affected by an imbalance between energy intake and energy expenditure (Bouchard, 2000). The modern lifestyle of children and adolescents is increasingly characterized by sedentary activities (e.g. watching TV, computer use, playing video games), while spending less time in active leisure (Amisola & Jacobsen, 2003). In recent decades, the decline in physical activity is most notable during the transition from childhood to adolescence, especially in girls (Biddle, Gorely & Stensel, 2004). Although physical activity plays an important role in reducing body weight in overweight and obese youths, studies indicate that the latter are less engaged in sports activities and their attitudes toward exercise are more negative compared to peers with appropriate body weight (Deforche, De Bourdeaudhuij & Tanghe, 2006).

When speaking about developing an active and healthy lifestyle of adolescents, we cannot ignore numerous psychological factors that are involved in this process, among them physical self-concept (Lazarević, Radisavljević Janić, Milanović & Lazarević, 2011). According to Marsh and colleagues (1994) physical self-concept incorporates different components, such as perceived health, physical activity, fitness, and appearance. It represents an important health indicator in adolescence, when major physical, cognitive and social changes occur. Poor physical self-concept is considered a significant predictor of social physique anxiety and low self-esteem (Crocker, Sabiston, Kowalski, McDonough & Kowalski, 2006). Recent studies show a positive association between physical self-concept and life satisfaction and other psychological well-being dimensions among adolescents (Delfabbro, Winefield, Anderson, Hammarström & Winefield, 2011). Previous research also suggests that physical self-perceptions are inversely related to unhealthy lifestyle habits, in particular to eating disorders (Rodríguez-Fernández & Goñi, 2012). Furthermore, physical self-concept has been identified to play a significant role in the field of physical activity and sport, acting either as a predictor of motor learning and involvement in sports, or either as a result of physical exercise (Marsh, Chanal & Sarrazin, 2006). Cross-sectional studies quite consistently indicated that adolescents involved in regular physical activity had more favourable physical self-perceptions, especially in terms of perceived motor abilities and body attractiveness compared to their less active or sedentary peers (Moreno, Cervelló & Moreno, 2008). Also, significant positive correlations were observed between objective measures of physical fitness and physical self-concept among the Italian youth (Carraro, Scarpa & Ventura, 2010). Moreover, the results of a recent study conducted on Norwegian adolescents revealed that there was an indirect effect of physical activity on global self-worth through both physical appearance and athletic competence (Haugen, Säfvenbom & Ommundsen, 2011).

The contemporary view of physical self-concept emphasizes its multidimensional and hierarchical structure (Esnaola, Infante & Zulaika (2011). Different measurement models of physical self-concept have been developed in the last two decades. Among

them, the *Physical Self-Description Questionnaire* (Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994) is considered a comprehensive, valid and reliable instrument designed to measure multiple physical self-perceptions. The questionnaire has been validated and used in various cultures (Asçi, Alfermann, Çağlar & Stiller, 2008; Tsorbatzoudis, 2005).

Adolescence represents a crucial period for the formation of self-concept and for the development of healthy lifestyle habits. However, there is a lack of research examining physical self-perceptions in relation to BMI among secondary school students. Thus, the present study was aimed at investigating the physical self-concept between Slovenian secondary school normal-weight and overweight students. These associations were established specifically for girls and boys, since research consistently report gender differences in physical self-concept (Klomsten, Skaalvik & Espnes, 2004; Moreno et al., 2008).

A sample of 258 Slovenian adolescents (125 boys, 133 girls) between 15 and 18 years ($M = 16.49$ years, $SD = 1.05$) participated in the study.

Physical self-concept was assessed using the Slovenian version of the PSDQ (*Physical Self-Description Questionnaire*; Marsh et al., 1994). The PSDQ is designed for 12 to 18 year old adolescents and consists of 70 items that measure nine specific components of the physical self-concept (health, body fat, physical appearance, physical activity, sports competence, coordination, strength, flexibility, and endurance) and two general components (global physical self-concept, and self-esteem).

Height and body mass were measured with the participants barefoot and wearing light clothing. Anthropometric measures were recorded with standard tools (a mobile stadiometer and a digital scale).

Anthropometric measurements and PSDQ data were collected in smaller groups during physical education classes by the author of the study with the assistance of the physical education teachers in the schools. Participants received detailed instructions for completing the PSDQ questionnaire and were told to ask, if confused, concerning either instructions or the clarity of the items.

Based on the calculated BMI (Body mass index), 211 (81.8%) participants were normal-weight, and 47 (18.2%) were overweight. The average value of BMI of the whole sample was 21.76 ($SD = 2.63$). According to gender, 112 (84.2%) girls were normal-weight and 21 (15.8%) were overweight, while 99 (79.2%) boys were normal-weight, and 26 (20.8%) were overweight.

The differences in physical self-concept between the normal-weight group and the overweight group showed that the normal-weight participants had significantly higher scores on the subscales physical activity, body fat, flexibility, endurance, and global physical self-concept compared to their overweight peers.

LITERATURA

1. Asçi, F.H., Alfermann, D., Çağlar, E., Stiller, J. (2008). Physical self-concept in adolescence and young adulthood: A comparison of Turkish and German students. *International Journal of Sport Psychology*, 39, str. 217–236.
2. Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., Petitpas, A. (2013). Physical Activity: An Underestimated Investment in Human Capital? *Journal of Physical Activity and Health*, 10, str. 289–308.
3. Biddle, S.J.H., Gorely, T., Stensel, D.J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sport Sciences*, 22, str. 679–701.
4. Bouchard, C. (2000). The obesity epidemic: Introduction. V: Bouchard, C. (ur.), *Physical activity and obesity* (pp. 3–20). Champaign, IL: Human Kinetics.
5. Bratina, N. (2010). Debelost – naraščajoča problematika sodobnega sveta. *JAMA-SI*, 18(2), str. 55–56.
6. Carraro, A., Scarpa, S., Ventura, L. (2010). Relationships between self-concept and physical fitness in Italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), str. 522–530.
7. Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M., Dietz, W.H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320, str. 1–6.
8. Crocker, P.E., Sabiston, C.M., Kowalski, K.C., McDonough, M.H., Kowalski, N. (2006). Longitudinal assessment of the relationship between physical self-concept and health related behaviour and emotion in adolescent girls. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, str. 185–200.
9. Deforche, B.I., De Bourdeaudhuij, I.M., Tanghe, A.T. (2006). Attitude towards physical activity in normal-weight, overweight and obese adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(5), str. 560–568.
10. Delfabbro, P.H., Winefield, A.H., Anderson, S., Hammarström, A., Winefield, H. (2011). Body Image and Psychological Well-Being in Adolescents: The Relationship Between Gender and School Type. *Journal of Genetic Psychology*, 172(1), str. 67–83.
11. Del Mar Bibiloni, M., Pons, A., Tur, J.A. (2013). Prevalence of Overweight and Obesity in Adolescents: A Systematic Review. *Obesity*. Pridobljeno dne 17.05.2014 s svetovnega spleta: <http://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/392747/>. DOI:10.1155/2013/392747.
12. Dolenc, P. (2014). Psychometric properties of the Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) in a sample of Slovenian adolescents. *Anthropos*, 46(3/4), str. 35–55.
13. Esnaola, I., Infante, G., Zulaika, L. (2011). The multidimensional structure of physical self concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), str. 304–312.
14. Isıklar, A. (2013). Examining Multi-Dimensional Life Satisfaction as a Predictor of Loneliness and Self-Esteem. *Croatian Journal of Education*, 15(4), str. 1013–1032.
15. Janssen, I., Craig, W.M., Boyce, W.F., Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, str. 1187–1194.
16. Haugen, T., Säfvenbom, R., Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4, str. 49–56.
17. Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M., Skaalvik, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50, str. 119–127.
18. Lazarević, D., Radisavljević-Janić, S., Milanović, I., Lazarević, L.B. (2011). Fizički self-koncept adolescenata normalne i prekomerne telesne težine – polne specifičnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), str. 347–365.
19. Marsh, H.W., Richards, G., Johnson, S., Roche, L., 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, str. 270–305.
20. Marsh, H.W., Chanal, J., Sarrazin, P. (2006). Self-belief does make a difference: A reciprocal effects model of the causal ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), str. 101–111.

21. O’Dea, J.A. (2006). Self-concept, self-esteem and body weight in adolescent females: A three-year longitudinal study. *Health Psychology*, 11(4), str. 599–611.
22. Puhl, R.M., Latner, J.D. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation’s children. *Psychological Bulletin*, 133, str. 557–580.
23. Rodríguez-Fernández, A., Goñi, A. (2012). Risk of Eating Disorders and Physical Self-Concept in Adolescence. V: Jáuregui Lobera, I. (ur.), *Relevant topics in eating disorders* (pp. 47–64). InTech Publisher. DOI: 10.5772/32184.
24. Starc, G., Strel, J. (2010). Tracking excess weight and obesity from childhood to young adulthood: a 12-year prospective cohort study in Slovenia. *Public Health Nutrition*, 14(1), str. 49–55.
25. Van der Vijer, F., Hambleton, R.K. (1996). Translating tests: some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, str. 89–99.
26. Wardle, J., Cooke, L. (2005). The impact of obesity on psychological well-being. *Best Practice in Research and Clinical Endocrine Metabolism*, 4(3), str. 421–440.

Dr. Petra Dolenc (1973), docentka za psihologijo razvoja in učenja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Belokriška 42a, 6320 Portorož, Slovenija; Telefon: (+386) 041 779 137

E-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Dr. Abdülkadir Kabadayi

Analysing prospective preschool teachers' reasons and motives for entering a teaching career

Znanstveni članek

UDK 378:373.2(560)

KLJUČNE BESEDE: motivacija študentov predšolske vzgoje, vzgojitelji pripravniki, notranji razlogi, altruistični in zunanji razlogi

POVZETEK – Ni povsem jasno, kakšen je vir motivacije in razlog vzgojiteljev pripravnikov in študentov predšolske vzgoje, zaradi katerih se odločijo za pedagoški poklic – morda so posledica njihove vzgoje, odraz njihovih življenjskih izkušenj ali pa rezultat socializacijskih procesov v šolah. Poskušali smo pridobiti informacije o razlogih in motivaciji vzgojiteljev pripravnikov in študentov predšolske vzgoje, ki so se vpisali v izobraževalni program za vzgojitelje v Turčiji, glede na njihove notranje, altruistične, zunanje in druge razloge. Vprašalnik z Likertovo lestvico in vprašanji odprtega tipa smo izročili študentom predšolske vzgoje, ki so vpisani v Poklicno šolo za družbene vede ($n = 120$) in Pedagoško fakulteto Univerze v Selcuku ($n = 107$) ter vzgojiteljem pripravnikom ($n = 90$), ki so trenutno zaposleni v mestu Konya. Rezultati nakazujejo bistvene razlike med motivacijo študentov predšolske vzgoje (izrednih in dodiplomskih) ter vzgojiteljev pripravnikov za izbiro poklica vzgojitelja glede na njihove notranje, altruistične, zunanje in druge razloge.

Scientific paper

UDC 378:373.2(560)

KEYWORDS: preschool student teachers' motivation, practising teachers, intrinsic reasons, altruistic and extrinsic reasons

ABSTRACT – It is not clear what the source of the motivation and reasons practising and preschool student teachers bring to teacher education might be – a product of their upbringing, a reflection of their life experiences, or a result of the socialization processes in schools. The aim was to obtain information regarding the reasons and motivation of practising and preschool student teachers entering Preschool Teacher Education in Turkey in terms of their intrinsic, altruistic, extrinsic and other reasons, by building upon pre-existing literature, and recent data. A questionnaire consisting of Likert-type and open-ended questions was administered to preschool student teachers enrolled in the Vocational School of Social Sciences ($n = 120$) and the Faculty of Education of Selcuk University ($n = 107$) and practising teachers ($n = 90$) currently working in Konya. The results indicate that significant differences exist between pre-service (associate and undergraduate) and practising preschool teachers' motivation for the teaching profession in respect of their intrinsic, altruistic, extrinsic and other reasons.

1. Introduction

Teacher training in the twenty-first century focuses on the premise that teachers need to be team players who are skilled at operating in collaborative partnerships between teachers and parents, community agencies, university professors, cooperating teachers and student teachers, teachers and children (Landerholm, Gehrie & Hao,

2004). Although scholars in the field of preschool education promote active, involved teaching behaviours, it seems to be difficult to say that all preschool student teachers hold the true motivation and reasons about teaching that match this viewpoint. In other words, they may have different motivation and reasons for choosing the preschool teaching profession. Therefore, it is important to assess both the career choice and the reasons of prospective preschool teachers since their motivation and reasons about why they came to choose the profession has a vital importance and provides the driving force in classroom practices in respect of teaching in preschool institutions (Clark & Peterson, 1986).

2. Literature review

A teacher's career choice reasons and motivation were defined by the researchers from different aspects. The researches show that prospective teachers tend to enter the teaching profession for a number of reasons including intrinsic, extrinsic, and altruistic motivations (Çermiket all. 2010; Boz and Boz, 2008; Sinclair, 2008; Alexander, 2008; Richardson & Watt, 2006; Özbek, 2007; Saban, 2003). Betz (1989) emphasizes the importance of extrinsic factors such as the family, peer groups, as well as social support groups that influence the pursuit of a career goal both the intrinsic and extrinsic motivation of the prospective teachers should be taken into consideration equally (Fouad and Byars-Winston, 2005; Chirkov & Ryan, 2001; Spear et al., 2000). The results obtained during the qualitative part of the research carried out by Maree et al., (2009) prove that parents often make teaching career decisions on behalf of adolescents.

In one of the studies, more mixed reasons for becoming teachers were found in a sample of prospective teachers. On the one hand, one group of participants was drawn into teaching partly for intrinsic reasons, and on the other hand the participants were motivated to become teachers both because of their internal satisfaction and other pragmatic concerns (Har Lam, 2012). In addition to this, Marušić et al., (2011) found that the principal motives for the career choice of Croatian student teachers were the opportunity to work with children, the social contribution and the perceived teaching ability, while personal values such as job security and time for the family were perceived as less important.

There is thus a consequent potential for conflict both internally within the corpus of beliefs and the motivation held, and externally with the reality of teaching and of the education system within which the teachers operate (Blumenfeld-Jones, 1996; Korthagen & Lagerwerf, 1996). It is this combination of social context, and level of motivation in relating these to practise that underlies the complexity involved in the effective teaching of mathematics (Macnab & Payne, 2003). In addition to this, Ernest (1989) addresses this lack by proposing an analytic model of the different types of knowledge, beliefs and motivation of the mathematics teacher, and their relationship in practice. Furthermore, Nettle (1998) explains that teacher education does

influence student teachers' motivation about teaching and that there is stability in the motivation of student teachers.

Current research confirms the findings from the past two decades that teacher qualifications significantly affect the quality of teaching, motives and education provided to young children (Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, 1982; Oden, Schweinhart & Weikart, 2000; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim, 2000; Whitebook, Sakai, Gerber & Howes, 2001) and that higher qualifications in preschool children's teachers contribute to more positive short- and long-term outcomes for these children (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997, Whitebook, Howes & Phillips, 1989).

This study is conducted to build up the knowledge base about the reasons and motives of preschool pre-service and their cooperating teachers. Much of the research that examined the teachers' motives about teaching has focused primarily on elementary and secondary school teachers (Hirsto, 2012, Çokadar, 2011) whereas, very little has been done about the motives of early childhood professionals (Hmelak & Lepicnik Vodopivec, 2012; Alisinanoğlu et al., 2012). There is also little information available that compares the motives of preschool student teachers with in-service teachers (Sumsion, 1998; Coultas & Lewin, 2002; Walkington, 2005). Therefore, further investigation is needed in order to hold the matter both from the practising and from the student teachers' (associate and undergraduate) perspectives and display the similarities and differences in the teaching images of them since the kinds of motives that pre-service and practising teachers bring to the teacher education course provide a context to discuss ways to enhance learning in preschool settings in different socio-cultural contexts.

The present study explores the practising and student teachers' motives and personal reasons for choosing preschool teaching as a career by using the Turkish context. To guide this study, the following research questions were investigated:

- What is the practising and preschool student teacher's (associate and undergraduate) motivation for choosing to become a preschool teacher?
- Is there a difference between a practising and preschool student teacher's motivation to become a preschool teacher?

3. Sample

The population for this descriptive study were preschool student teachers (undergraduates) majoring in preschool teaching and associate students involving the Child Development and Education at Selcuk University, and cooperating teachers who were still working in the preschool institutions under the domination of the Ministry of National Education. The sample (n = 317) included 107 preschool student teachers (undergraduates), 120 associate students of the Child Development and Education department and 90 cooperating preschool teachers. In the Turkish

educational system, all the students who graduated from high schools have to enter the University Entrance Exam coordinated by the Student Selection and Placement Centre (OSYM) if they want to enter one of the programmes of the universities in Turkey. There are associate, undergraduate and graduate programmes in most of the universities in Turkey. If the students are awarded to attend the associate programmes of the universities they have to attend at least 2 years to finish the programmes. When they graduate from the programme the Ministry of National Education can appoint them in one of the preschools as assistant teachers. If the students are awarded to attend the undergraduate programmes of the universities they have to attend for least 4 years to finish the programmes. When they have graduated from the undergraduate programmes the Ministry of National Education can enrol them in one of the preschools as teachers.

4. Method

This was a mixed method study employing quantitative and qualitative surveys completed by the associate, undergraduate and practising pre-school teachers. Mixed method designs yield a more complete analysis as the data complement each other and are richer and more valid; such studies also result in more reliable findings than studies that employ either qualitative or quantitative methods alone (Creswell, Fettes & Ivankova, 2004). A further advantage of employing a mixed-method approach is the likelihood of increasing the acceptance of the findings and conclusions by those who have a vested interest in the study (Heirdsfield, Walker & Walsh, 2005).

In this study, a new adapted form of the questionnaire developed by Saban (2003a, 2003b) was used to collect the data. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the new adapted form of the questionnaire is 0.68, which is supported by the fact that the reliability coefficient between 0.60 and 0.70 is satisfactory for the studies of the reliability analysis (Cronbach, 1990). Some of the items were modified to enable the measurement of the prospective preschool teachers' career choice reasons and motivation (Rotgans & Schmidt, 2010) since all the items were developed to analyse the reasons and motivation of the classroom teachers.

The questionnaire consisted of Likert-type and open-ended questions to profile the participants' reasons for entering preschool teaching. A list of 20 reasons was presented in the order shown in Table 1. The participants were required to rate the 20 reasons based on a three-point Likert-type (1 – not influential at all, 2 – partly influential, and 3 – most influential) to indicate the items' perceived degree of influence on their decision to enter preschool teaching.

Since in hermeneutics, especially in a socio-dynamic context “... human beings are, first and foremost, story-tellers, renderers of meaning and collectively active creators of the world” (Peavy, 2002: p. 21), an open-ended question, “Why are you interested

in becoming a preschool teacher?" was included at the end of this section to offer the respondents an opportunity to explain in detail the main reason(s) influencing their decision to become a preschool teacher. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the first part of the questionnaire including reasons is 0.72 (Saban, 2003b). Furthermore, Watt & Richardson (2007) assessed a variety of factors playing the role in choosing teaching as a career by the FIT-Choice Questionnaire, originally designed in Australia.

5. Results

In the process of analysing the data, descriptive statistics including frequency distribution, percentile statistical analysis and standard deviation are used to report the data obtained via open-ended questions and Likert-type items. In addition to this, the content analysis technique is used to learn more about what the participants quoted in two open-ended questions which have just a complementary function (Gokce, 2001). A one-way analysis of the variance (ANOVA) procedure was used to determine the difference among the associate, undergraduate and cooperating teachers. The Tukey HSD was used to clarify the difference for or against each group.

In this part, the motivation and reasons for the preschool pre-service and practising teachers entering preschool teaching was made to explore if there was a significant difference among the pre-service (associate and graduate) and practising teachers in respect of extrinsic, altruistic, intrinsic and other reasons (see Table 1).

Three out of seven *extrinsic reasons* revealed that there was a significant difference between pre-service and practising preschool teachers. In Item (2) "*Teaching offers good job security and a steady income,*" it was found that there was a significant difference both between associate (2.73) – graduate (2.43) and graduate (2.43) – practising (2.66) preschool teachers ($F = 9.13$). In addition to this, in Item (3) "*Teaching is a highly respected profession in society,*" there was a significant difference between associate (2.85) and graduate (2.60) preschool student teachers ($F = 7.07$). There also existed a significant difference between associate (2.83) and graduate (2.58) preschool student teachers in Item (5) "*My employment as a teacher is assured after graduation*" ($F = 6.49$).

Two out of six *altruistic reasons* displayed that there existed a significant difference between pre-service and practising preschool teachers. In Item (8) "*I believe that teaching is a sacred profession*", it appeared there was a significant difference both between associate (2.85) – practising (2.65) and undergraduate (2.88) – practising (2.65) preschool teachers ($F = 7.84$) and there was also a significant difference between associate (2.96) – practising (2.86) preschool teachers (3.32) in item (11). On the contrary, there existed insignificant differences between and/or among the associate and graduate and practising preschool teachers in Items, (9), ($F = 0.62$); (10), ($F = 1.73$); (12), ($F = 1.28$); (13), ($F = 0.99$).

Table 1. The participants' reasons for entering the preschool teaching profession

Reasons	Assoc. (n = 120) M	Undergrad. (n = 107) M	Practising (n = 90) M	F-test	P-values	Tukey HSD
<i>Extrinsic reasons</i>						
(1) Teachers are quite well-paid	2.20	2.10	2.15	0.765	0.466	
(2) Teaching offers good job security and a steady income	2.73	2.43	2.66	9.134	0.000*	a-b, b-c
(3) Teaching is a highly respected profession in society	2.85	2.60	2.74	7.075	0.001*	a-b
(4) Teachers have long holidays/ summer holiday	2.16	2.13	2.20	0.223	0.800	
(5) My employment as a teacher is assured after graduation	2.83	2.58	2.73	6.492	0.002*	a-b
(6) Teaching is advantageous when raising a family	2.22	2.16	2.25	0.338	0.713	
(7) Other people encouraged me to become a teacher	1.78	1.76	1.54	2.980	0.052	
<i>Altruistic reasons</i>						
(8) I believe that teaching is a sacred profession	2.85	2.88	2.65	7.842	0.000*	a-c, b-c
(9) I want to contribute to the future of society	2.94	2.89	2.91	0.622	0.538	
(10) I want to help children learn and succeed in school	2.95	2.93	2.87	1.730	0.179	
(11) I want to share my knowledge with children	2.96	2.91	2.86	3.323	0.037*	a-c
(12) I want to make difference in children's lives	2.75	2.77	2.11	1.282	0.279	
(13) I want to serve as a role model for children	2.90	2.83	2.85	0.999	0.369	
<i>Intrinsic reasons</i>						
(14) I feel a sense of calling for teaching	2.62	2.59	2.08	25.004	0.000*	a-c, b-c
(15) Teaching best suits my personality	2.70	2.66	2.41	7.833	0.000*	a-c, b-c
(16) I have a strong desire to work with preschool children	2.90	2.72	2.55	13.740	0.000*	a-b, a-c, b-c
(17) I love children	2.92	2.79	2.64	10.200	0.000*	a-c, b-c
(18) My past schooling gave me positive image of teaching	2.56	2.38	2.72	8.948	0.000*	a-c
<i>Other reasons</i>						
(19) I fell into teaching by mistake	1.16	1.42	1.15	4.216	0.001*	a-b, b-c
(20) I was not sure what else I wanted to do	1.22	1.45	1.30	0.644	0.019*	a-b

Note: n = Participants M = Mean Score 0.000* = P < 0.05 Tukey = Multiple Comparison

It is interesting that it was found that there was a significant difference between the associate, graduate and/or practising preschool teachers in all the items under the title of *intrinsic reasons*. It was found that there existed a significant difference both between associate (2.62) – practising (2.08) and graduate (2.59) – practising (2.08) preschool teachers ($F = 25.00$) in item (14) “*I feel a sense of calling for teaching*”, followed by both between the associate (2.70) – practising (2.41) and the graduate (2.66) – practising (2.41) preschool teachers ($F = 7.83$) in item (15) “*Teaching best suits my personality*”, and between the associate (2.90) – and graduate (2.90), the associate (2.70) – practising (2.55) and graduate (2.72) – practising (2.55) preschool teachers ($F = 13.74$) in item (16) “*I have a strong desire to work with children*”, and both between the associate (2.92) – practising (2.64) and graduate (2.79) – practising (2.64) preschool teachers ($F = 7.83$) in item (17) “*I love children*”, and between the associate (2.56) – practising (2.15) preschool teachers ($F = 8.94$) in item (18) “*My past schooling gave me a positive image of teaching*”.

A significant difference was also found between and/or among the associate, graduate and practising preschool teachers in all the items under the title of “*Other reasons*” for entering preschool teaching. It appeared that there existed a significant difference between the associate (1.1667) – graduate (1.4206) and graduate (1.4206) and practising (1.1556) preschool teachers ($F = 7.721$) in item (19) “*I fell into teaching by mistake*”, and between the associate (1.2250) – graduate (1.4579) preschool teachers ($F = 4.038$) in item (20) “*I was not sure what else I wanted to do*”.

In the second part of the study, an open-ended question was conducted to reveal the types of motivation the participants had. 267 out of the 317 participants' responses to the open-ended question of “*Why are you interested in becoming a preschool teacher?*” were analysed by using the frequency distribution and percentile statistical analysis in respect of *intrinsic*, *altruistic*, *extrinsic* and *other reasons* as it was an optional one (see table 2). The study indicated that the participants had various reasons for becoming a preschool teacher such as *intrinsic*, *altruistic*, *extrinsic* and *other*. It was found that each participant explained his/her motivation just based on only one type of the motivation mentioned above.

Table 2. Frequency distribution of the participants' responses to open-ended questions on entering preschool teaching

Participants	Intrinsic		Altruistic		Extrinsic		Other		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Associate	68	(68)	23	(23)	9	(9)			141	(52)
Undergraduate	40	(39)	29	(28)	29	(28)	5	(5)	67	(26)
Practising	33	(51)	15	(23)	10	(17)	6	(9)	48	(18)
Total	141	(52)	67	(26)	48	(18)	11	(4)	267	(100)

Overall, the study showed that 52% of the participants had intrinsic reasons followed by 26% of them who had altruistic reasons and 18% of them who had extrinsic reasons while 4% of them had other reasons (See Table 2). It appeared that the participants tended to be more intrinsically motivated towards becoming preschool teachers than being altruistically and extrinsically motivated respectively. Some of the participants' quotations explained why they were interested in becoming preschool teachers. One of the participant's quotations displays how well she was intrinsically motivated:

"I love children very much. I enjoy spending time with them. Becoming a preschool teacher has been my ambition since I was a child. I believe that teaching children best suits me and my personality as I get great pleasure from teaching them because I learn a lot from them while teaching any subject. I am sure if I came into the world again I would be a preschool teacher without any hesitation"

Some of the participants stated that they wanted to make a positive contribution to society by training and rearing healthy children, who were the base for a strong social structure. They held socio-emotional dimensions of the matter rather than they did ego-centric and financial ones. One of the participants quoted:

"I have chosen the profession in order to guide and play an important role in the socio – emotional, cognitive, moral, personal development of children which will be very important for them in the future. I will try to do my best to equip myself with the technical know-how to attain my goal since I feel very important for society. I strongly agree that those who discovered children's diseases are the doctors and preschool teachers. It is our duty to stop social and moral erosion in society by rearing and training healthy generations."

Contrary to the altruistic reasons in the quotation above, some of the participants mentioned that they were interested in becoming a preschool teacher for just extrinsic reasons. They stated that they preferred to be a teacher for only financial and ego-centric reasons rather than social and emotional ones. They also emphasized that they chose preschool teaching just for the steady income. One participant wrote:

"What is important for me is to have a job with a steady income to earn my living without any risk. My parents are also teachers and they are leading a quite comfortable life and they have been role models for me and encouraged me to choose this career. The most important reason why I chose a preschool teaching career is that it is easier and more comfortable job-to-do than the other teaching disciplines such as physics, math and chemistry. Another reason is that I want to earn my living and get paid as a teacher, even if little, after graduation."

Apart from the reasons mentioned above, participants have other various reasons for choosing preschool teaching. They stated that they had to choose this career although they did not have enough motivation towards preschool teaching. They mentioned that they were forced to choose this career since their University Student Placement (OSS) scores were not sufficiently high enough to go to other departments of the universities in Turkey. One of the participant's quotations shows how he/she was forced to choose a preschool teaching career:

"I am in this department as I made some mistakes in selecting the right department which suits my personality while filling the (OSS) form. I am so disappointed, that I would leave school immediately if I had any other alternative. But I feel obliged to carry on with this career and to earn my living. Perhaps I will enjoy preschool teaching and become accustomed to teaching preschool children in the following years."

The study showed that associate student teachers stated that they had 68% intrinsic, 23% altruistic, and 9% extrinsic reasons for the preschool entry level.

As for the graduate student teachers, they mentioned that they had 40% intrinsic, 28% altruistic, 28% extrinsic and 5% other reasons for choosing the preschool career.

Regarding the practising teachers, they showed that they had 51% intrinsic, 23% altruistic, 17% extrinsic and 9% other reasons for entering a preschool career.

6. Discussion

In this study, the prospective preschool teachers' reasons and motives for entering a teaching career was investigated by using the largest university as the context in Turkey. As a result of the findings, the following could be found: Significant differences were found between the pre-service (the associate and graduate) and the cooperating teachers in Items, (2) *"Teaching offers good job security and a steady income,"* (3) *"Teaching is a highly respected profession in society,"* (5) *"My employment as a teacher is assured after graduation."*

Concerning Item (2), it appeared there was a significant difference both between associate – undergraduate and undergraduate – practising preschool teachers. Undergraduate preschool teacher candidates were not motivated enough to enter this profession. Before 2004, the practising teachers in the system were not used to have a nation-wide proficiency exam like the Climbing the Career Paths Exam (KBYS) and they did not have to improve or be equipped themselves with the recent technical know-how and they used to retire without refreshing themselves. Due to the fact that the Ministry of National Education has taken new measures to make radical changes in the programme of the teaching profession in Turkey (Tekkaya et al. 2004) which spoils the commonly held belief among the practising and preschool student teachers that *"Teaching offers good job security and a steady income."* Considering some criteria such as their academic performance during their teaching period, the scores they obtain from the Teacher Career Examination (OKS) carried out via the Ministry of Education and the academic titles they are awarded by the universities that institutionally grade and categorize the teachers as a teacher candidate, an expert teacher and a head teacher who will have a financially and academically different status (MEB, 2005). The new arrangements made by the Ministry seem to force the preschool teachers to refresh themselves to get a promotion in order to get a better salary.

In the item (3) “*Teaching is a highly respected profession in society*”, it proved that there was a significant difference between associate and undergraduate preschool student teachers. Guclu (2005) explains the reasons why the undergraduates do not seem to have the same opinion about Item (3): “Teachers, who are the architects of our future and the most important elements of education, unfortunately have been the scapegoats of the politicians and the students’ parents,” and continues “they have been held responsible for the rapid increase in inflation and become a toy in the hands of the politicians for a decade, they have been given a very small increase in their salary, they cannot afford to pay their rent and they have forgotten to eat, drink and to read. If a teacher of a nation is unhappy, the nation is unhappy, either of them, as in Turkey.” Moreover, before the 2000s, the fact that the Ministry of National Education employed any university graduates whether they had a teaching certificate or not, also worsened the image of the teaching profession in the eyes of the community. Due to all of the reasons mentioned above, the undergraduates may be affected more negatively than the associates because of the image of the teaching profession in Turkey.

In Item (5) “*My employment as a teacher is assured after graduation*,” the study indicated that there existed a significant difference between associate and undergraduate preschool student teachers. The Ministry of National Education would recruit almost all of the preschool graduates, whether they had associate or undergraduate education certificates or not, but, the Ministry of National Education has practised the proficiency Teacher Career Examination (KBYS) testing the knowledge of the preschool teacher candidates’ general culture and pedagogical domains. Those who get a sufficient score as a result of the competition, for example, it was 65 points for preschool teacher candidates in 2005-2006, are employed in any preschools within the limitation of the posts released by the Ministry of Finance, for example, 500 preschool teachers were recruited all over Turkey in 2005-2006. At this point, it seems to be quite difficult to say that the teacher candidates’ employment will be assured after graduation since only one-tenth of the teacher candidates were recruited last year as a result of the proficiency exam by the Ministry of National Education. Nonetheless, associates are mostly recruited by the private sectors with a low salary with a temporary post, while the undergraduates prefer to have a permanent post in one of the state preschools to get a higher salary without the risk of being fired.

There were insignificant differences between Items (1) “*Teachers are quite well-paid*,” (4) “*Teachers have long holidays/summer holidays*,” (6) “*Teaching is advantageous when raising a family*,” and (7) “*Other people encouraged me to become a teacher*” in respect of the extrinsic reasons of the participants. It is obvious that the participants seem to have similar reasons and motives for entering the teaching profession and they seem to be equally motivated to teach in preschools regarding extrinsic reasons.

There were significant differences between or among associate, undergraduate and practising preschool teachers in two Items, (8) “*I believe that teaching is a sacred profession*,” and (11) “*I want to share my knowledge with children*” regarding the altruistic reasons of the participants.

In item (8) "*I believe that teaching is a sacred profession,*" the study showed that there was a significant difference both between associate – practising and undergraduate – practising preschool teachers. Practising preschool teachers do not believe that teaching is a sacred profession since they face the daily problems of their job and their status in the community. The data finding was supported by Item (3). The fact that teaching is a profession that is the most neglected and the most exploited one in Turkey may also cause the practising preschool teachers to lose interest and belief about the sacred profession, Guclu (2005).

In Item (11) "*I want to share my knowledge with children,*" it appeared that there existed a significant difference between associate and practising preschool teachers. It can be inferred that practising preschool teachers seem to be reluctant to share their knowledge with children as they were unable to refresh themselves, as was stated in Item (3). It seems that they may become burned-out and confused with accommodation, academic and socio-economic problems and the only thing they believe they could share with the children was their chronic problems rather than the latest knowledge. On the other hand, associates with the highest commitment to the rewards of working with children may become burned-out and may tend to leave the job when they encounter problems of a teaching job in the future (Hatch, 1999).

There were found to be insignificant differences between or among the participants in the items, (9) "*I want to contribute to the future of society,*" (10) "*I want to help children learn and succeed in school,*" (12) "*I want to make a difference in children's lives*" and (13) "*I want to serve as a role model for children*" in respect of the altruistic reasons. The participants seem to be equally motivated in teaching preschool settings regarding the altruistic reasons as they are the traditional motives for the participants to be medical doctors and teachers as they are also perceived as a "Prophet professions" in Turkish society.

It is interesting that there appeared significant differences among associate, undergraduate and practising preschool teachers in terms of the intrinsic reasons in Items (14) "*I feel a sense of calling for teaching*" followed by the Items, (15) "*Teaching best suits my personality,*" (16) "*I have a strong desire to work with children,*" (17) "*I love children,*" (18) "*My past schooling gave me a positive image of teaching.*"

In Item (14) "*I feel a sense of calling for teaching,*" there was a significant difference both between associate – practising and undergraduate – practising preschool teachers. It seems that teacher candidates tend to be intrinsically motivated more than the practising preschool teachers.

It can be inferred that preschool student teachers do not face the problems of the teaching profession as much as the practising teachers do. The practising preschool teachers seem to become burned-out and fed up with the problems they have and lose their desire, ambition and belief towards the teaching profession as was mentioned in Item (11) above.

Concerning Item (15) "*Teaching best suits my personality,*" there existed a significant difference both between associate – practising and undergraduate – practising

ing preschool teachers. It shows that pre-service pre-school teachers who have higher commitments to work with the preschool students may tend to prepare themselves for the teaching profession more than practising pre-school teachers do. Erkan et al., (2002) supported this finding by saying that “60% of the participants preferred becoming a preschool teacher” (p. 114).

As for Item (16) “*I have a strong desire to work with children,*” it appeared that there was a significant difference both between associate – undergraduate, associate-practising and undergraduate – practising preschool teachers. The study shows that associate preschool teachers feel a stronger desire and are fresher than undergraduate and practising preschool teachers respectively. This finding is also supported by the explanation in Item (14) above. Saban (2003a) suggested that preschool student teachers should be instructed about the characteristics and working conditions of the school and to help them understand the complexities and daily realities of the teaching profession from the very beginning.

Regarding Item (17) “*I love children,*” there was a significant difference both between associate – practising and undergraduate – practising preschool teachers. It shows that preschool teacher candidates seem to be intrinsically motivated more than the practising ones. This finding can also be supported by the findings both (14) and (16) above. Moreover, Erkan et al., (2002) found the priorities of the reasons why pre-service preschool teachers preferred preschool teaching was that they love children (31%) and then, they love teaching (26%) and then, their employment as a teacher is assured after graduation (18%) (p. 114).

In the last item of the intrinsic reason, (18) “*My past schooling me gave a positive image of teaching,*” there was a significant difference between associate and practising preschool teachers. Recent advancements in teaching and learning strategies integrated with educational technology in the curriculum may tend to affect the preschool student teachers more positively than the practising ones as supported by Tekkaya et al. (2004).

It was found that there was a significant difference both between associate – undergraduate and undergraduate – practising preschool teachers in Item (19) “*I fell into teaching by mistake*” in respect of “*Other reasons*”. Due to the fact that undergraduate preschool teachers come from different high schools and have the right to choose one of the 18 different departments of universities while associate teachers come from child development departments of vocational schools and their preference list is confined mostly to the child development departments of the universities which maybe the reason for the differences mentioned above. Erkan et al., (2002) stated that 40% of the pre-service preschool teachers did not select preschool teaching in their first five choices (p. 114). Similarly, the significant difference between associate and undergraduate preschool teachers in item (20) “*I was not sure what else I wanted to do*” emphasizes the associates’ limitation in the department preference range.

In general, the extrinsic reasons for the preschool participants' entry level mentioned above may be the causes of the differences between the participants' intrinsic and altruistic reasons.

In the open-ended question of "*Why are you interested in becoming a preschool teacher?*" it is indicated that pre-service (both associate and undergraduate) and practising preschool teachers tend to be more intrinsically motivated towards becoming preschool teachers than being altruistically and extrinsically motivated respectively (Erkan et al., 2002).

7. Conclusion

This study was conducted to explore the practising and preschool student teachers' reasons and their motives for choosing pre-school teaching as a career in the Turkish context. The study comprised two parts. In the first part, a questionnaire was conducted to investigate the preschool student teachers' motives and reasons for choosing to become a preschool teacher in respect of extrinsic, altruistic, intrinsic and other reasons.

It was found that there existed a significant difference between/among associate, undergraduate and practising teachers in terms of the extrinsic reasons in Items (2), (3), and (5). It was inferred that both pre-service and practising teachers' extrinsic reasons may stem from a lack of refreshing themselves with the necessary technical know-how, lack of job security, getting promotion through proficiency exams, lack of salary, and lack of the job's popularity in society.

It was shown that there was a significant difference between/among associate, undergraduate and practising teachers in terms of altruistic reasons in Items (8) and (11). The difference among or between the participants may come from their lack of interest towards the teaching profession, lack of job satisfaction and rapid burn-out and being confused with accommodation, academic and socio-economic problems in respect of their altruistic reasons.

Regarding the pre-service and practising teachers' intrinsic reasons, the differences in Items (14), (15), (16), (17) and (18) comprising their intrinsic motivation tend to come from being fed up with daily and bureaucratic problems, difference in teacher training periods, being bored with the monotony of the job over a longer period without refreshing themselves.

Concerning the pre-service and practising teachers' other reasons, the differences in Items (19) and (20) may come from the type of school they graduated from and their lack of alternatives in the preferences of teacher training institutions. In the light of the results, it is suggested that preschool student teachers be introduced to the characteristics and working conditions of the school and the complexities, daily realities of the teaching profession from the very beginning; the economic conditions of the

teachers be improved; preschool teachers be taken to local and national in-service training courses to update themselves; that the syllabus of the educational faculties be frequently evaluated and developed according to the changing conditions; the social and academic status of the preschool teachers be heightened and the burn-out dimensions and job satisfaction of the preschool teachers be investigated to bring solutions to the problems.

In the second part of the study, open-ended questions were conducted to analyse the participants' motives in respect of intrinsic, altruistic, extrinsic and other reasons. As a result of the analysis, it appeared that participants tend to be more intrinsically motivated towards becoming preschool teachers than being altruistically and extrinsically motivated respectively.

While a great deal of research is necessary to gain a greater knowledge about pre-service and preschool practising teachers in this complex area of teaching and learning in preschool teaching, this study helps to build a knowledge base on the investigation of pre-service and practising teachers' motives with regard to extrinsic, altruistic, intrinsic and other reasons.

Dr. Abdülkadir Kabadayi

Analiza razlogov in motivov bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok za izbiro poklica vzgojitelja

Čeprav se strokovnjaki na področju predšolske vzgoje zavzemajo za aktivno, angažirano poučevanje, težko rečemo, da imajo vsi študenti predšolske vzgoje pravo motivacijo in razloge za poučevanje, ki bi se ujemali s tem stališčem. Povedano drugače; morda imajo različno motivacijo in razloge za izbiro poklica vzgojitelja predšolskih otrok. Zato je pomembno, da ovrednotimo izbiro poklica bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok, saj njihova motivacija in razlogi, zakaj so izbrali ta poklic, predstavljajo bistven vpliv in gonilno silo pri praksi v predšolskih ustanovah (Clark in Peterson, 1986). Razloge in motivacijo za izbiro poklica vzgojitelja so raziskovalci opredelili iz različnih vidikov. Raziskovalci dokazujejo, da bodoči vzgojitelji pogosto izberejo vzgojiteljski poklic iz vrste razlogov, vključno z notranjo, zunanjo in altruistično motivacijo (Çermik et al. 2010; Boz in Boz, 2008; Sinclair, 2008; Alexander, 2008; Richardson in Watt, 2006; Özbek, 2007; Saban, 2003). Čeprav Betz (1989) poudarja pomembnost zunanjih dejavnikov, kot so družina, vrstniška skupina in družbene podporne skupine, ki vplivajo na izbiro kariere, moramo v enaki meri upoštevati notranjo in zunanjo motivacijo bodočih vzgojiteljev (Fouad in Byars-Winston, 2005; Chirkov in Ryan, 2001; Spear et al., 2000).

Raziskava analizira motive in osebne razloge vzgojiteljev pripravnikov in študentov za izbiro kariere vzgojitelja predšolskih otrok v kontekstu Turčije. Raziskava je usmerjena v raziskovanje naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kakšna je motivacija vzgojiteljev pripravnikov in študentov predšolske vzgoje za odločitev, da postanejo vzgojitelji predšolskih otrok?
- Ali obstaja razlika med motivacijo vzgojiteljev pripravnikov in študentov predšolske vzgoje za odločitev, da postanejo vzgojitelji predšolskih otrok?

Populacija te deskriptivne raziskave so študenti predšolske vzgoje, izredni študenti, ki študirajo razvoj in vzgojo otrok na Univerzi v Selcuku, in sodelujoči vzgojitelji, ki delajo v predšolskih ustanovah pod okriljem Ministrstva za izobraževanje. Vzorec ($n = 317$) zajema 107 študentov predšolske vzgoje, 120 izrednih študentov Oddelka za razvoj in vzgojo otrok ter 90 sodelujočih vzgojiteljev predšolskih otrok.

Gre za raziskavo z uporabo kvantitativnih in kvalitativnih vprašalnikov, ki so jih izpolnili izredni in dodiplomski študenti predšolske vzgoje ter vzgojitelji pripravniki. Pri raziskavi je bila za zbiranje podatkov uporabljena prilagojena oblika vprašalnika, ki ga je razvil Saban (2003a, 2003b). Na koncu vprašalnika je bilo dodano še vprašanje odprtega tipa ("Zakaj želite postati vzgojitelj predšolskih otrok?"), ki je anketirancem nudilo priložnost, da podrobno pojasnijo poglobljen razlog (razloge), zakaj so se odločili postati vzgojitelji predšolskih otrok.

V tem delu smo s pomočjo enosmerne analize variance (ANOVA) raziskali motivacijo in razloge študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev pripravnikov za izbiro vzgoje predšolskih otrok, da bi ugotovili, če obstaja statistično pomembna razlika med študenti (izrednimi in dodiplomskimi) in prakticirajočimi vzgojitelji glede na zunanje, altruistične, notranje in druge razloge. Trije od sedmih zunanjih razlogov so pokazali, da obstaja statistično pomembna razlika med študenti predšolske vzgoje in vzgojitelji pripravniki predšolskih otrok.

Dva od šestih altruističnih razlogov sta pokazala, da obstaja statistično pomembna razlika med študenti predšolske vzgoje in prakticirajočimi vzgojitelji predšolskih otrok.

Zanimivo je, da je bila odkrita statistično pomembna razlika med izrednimi študenti, dodiplomskimi študenti ali/in vzgojitelji pripravniki predšolskih otrok pri vseh postavkah pri notranjih razlogih.

Statistično pomembna razlika je bila odkrita tudi med izrednimi študenti, dodiplomskimi študenti in vzgojitelji pripravniki predšolskih otrok pri vseh postavkah pri ostalih razlogih za izbiro vzgoje predšolskih otrok.

V drugem delu raziskave je bilo postavljeno vprašanje odprtega tipa, s katerim smo razkrili motivacijo udeležencev. Analizirali smo odgovore 267 od 317 udeležencev na vprašanje odprtega tipa "Zakaj želite postati vzgojitelj predšolskih otrok?" z uporabo frekvenčne porazdelitve in percentilne statistične analize glede na notranje, altruistične, zunanje in druge razloge, saj je šlo za izbirno vprašanje (glejte Tabelo 2). Raziskava kaže, da so imeli udeleženci različne razloge, zakaj so želeli postati vzgojitelji predšolskih otrok kot, na primer, notranje, altruistične, zunanje in druge. Ugotovili smo, da je vsak udeleženec pojasnil svojo motivacijo s pomočjo le ene od omenjenih motivacij.

Celotno gledano je raziskava razkrila, da je imelo 52% udeležencev notranje razloge, 26% je imelo altruistične razloge, 18% je imelo zunanje razloge in 4% so imeli

druge razloge (glejte Tabelo 2). Zdi se, da so udeležence za izbiro poklica vzgojitelja predšolskih otrok bolj motivirali notranji razlogi, kot pa altruistični in zunanji.

V nasprotju z altruističnimi razlogi so nekateri udeleženci omenili, da so želeli postati vzgojitelji predšolskih otrok zgolj iz zunanjih razlogov. Dejali so, da so želeli postati vzgojitelji zaradi finančnih in egocentričnih razlogov, ne pa zaradi socialnih in čustvenih razlogov.

Poleg zgoraj omenjenih razlogov so imeli udeleženci tudi številne druge razloge, zakaj so izbrali vzgojo predšolskih otrok. Dejali so, da so se morali odločiti za to kariero, čeprav niso imeli dovolj motivacije za vzgojo predšolskih otrok. Omenili so, da so bili prisiljeni izbrati to kariero, ker so dobili premajhno število točk na maturi in niso bili sprejeti na druge oddelke univerz v Turčiji.

Raziskava je pokazala, da je imelo 68% izrednih študentov vzgoje predšolskih otrok notranje razloge, 23% altruistične razloge in 9% zunanje razloge za izbor predšolske vzgoje.

Kar se tiče dodiplomskih študentov predšolske vzgoje, jih je imelo 40% notranje razloge, 28% altruistične razloge, 28% zunanje razloge in 5% druge razloge za izbor kariere vzgojitelja.

Kar se tiče vzgojiteljev pripravnikov, jih je imelo 51% notranje razloge, 23% altruistične razloge, 17% zunanje razloge in 9% druge razloge za izbor kariere vzgojitelja.

Splošno gledano so morda zunanji razlogi udeležencev predšolske vzgoje, ki so omenjeni zgoraj, vzrok razlik med notranjimi in altruističnimi razlogi udeležencev.

Vprašanje odprtega tipa "Zakaj želite postati vzgojitelj predšolskih otrok?" nakažuje, da so (izredni in dodiplomski) študenti predšolske vzgoje ter vzgojitelji pripravniki predšolskih otrok bolj notranje motivirani za poklic vzgojiteljev predšolskih otrok kot pa altruistično in zunanje motivirani.

Raziskava je bila izvedena, da bi raziskali razloge in motive vzgojiteljev pripravnikov in študentov predšolske vzgoje za izbiro kariere vzgojitelja predšolskih otrok v kontekstu Turčije. Ugotovili smo, da obstaja statistično pomembna razlika med izrednimi študenti, dodiplomskimi študenti in vzgojitelji pripravniki v zvezi z zunanjimi razlogi pri postavkah (2) "Delo vzgojitelja nudi varno zaposlitev in reden dohodek", (3) "Delo vzgojitelja je zelo cenjeno v družbi" in (5) "Delo vzgojitelja je zagotovljeno po končanem izobraževanju". Prišli smo do zaključka, da zunanji razlogi študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev pripravnikov morda izvirajo iz pomanjkanja nujno potrebnega strokovnega znanja in izkušenj, negotovega delovnega mesta, napredovanja po opravljenem strokovnem izpitu, prenizke plače in premajhne priljubljenosti službe v očeh družbe.

Razkrili smo, da obstaja statistično pomembna razlika med izrednimi študenti, dodiplomskimi študenti in vzgojitelji pripravniki v zvezi z altruističnimi razlogi pri postavkah (8) "Verjamem, da je delo vzgojitelja svet poklic" in (11) "Svoje znanje želim deliti z otroci". Razlika med udeleženci morda izvira iz njihovega pomanjkanja zanimanja za poklic vzgojitelja, pomanjkanja zadovoljstva pri delu, hitre izgorelosti na delovnem

mestu, zmotnega mišljenja, da gre le za nastanitev otrok in iz akademskih ter družbeno-ekonomskih problemov v povezavi z njihovimi altruističnimi razlogi.

Kar se tiče notranjih razlogov študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev pripravnikov, razlike med postavkami notranje motivacije (14) "Čutim se poklicanega/poklicano za delo vzgojitelja/vzgojiteljice", (15) "Delo vzgojitelja/vzgojiteljice najboljše ustreza moji osebnosti", (16) "Močno si želim delati z otroci", (17) "Imam rad/a otroke" in (18) "Lastno izobraževanje mi je predstavilo pozitiven vidik poučevanja/dela vzgojitelja" večinoma izhajajo iz dejstva, da so naveličani vsakodnevnih in birokratskih problemov, iz različnega trajanja programov za usposabljanje vzgojiteljev in dolgoročne monotonosti službe, brez možnosti izpopolnjevanja.

Kar se tiče drugih razlogov študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev pripravnikov, razlike med postavkama (19) "V poklicu vzgojitelja sem se znašel/a po pomoti" in (20) "Nisem bil/a prepričan/a, kaj si pravzaprav želim početi" morda izhajajo iz vrste fakultet, na katerih so diplomirali, in pomanjkanja alternativ pri izbiri ustanove za usposabljanje vzgojiteljev. Glede na rezultate priporočamo, da se študente predšolske vzgoje seznanijo z značilnostmi in delovnimi pogoji v vrtcih ter kompleksnostjo in vsakdanom poklica vzgojitelja že od samega začetka; da se izboljša ekonomske pogoje vzgojiteljev; da se vzgojiteljem predšolskih otrok nudi lokalne in državne tečaje izobraževanja ob delu, da se lahko izpopolnjujejo; da se pogosto ovrednoti učne načrte izobraževalnih ustanov in se jih razvija v skladu s spreminjajočimi se pogoji; da se izboljša socialni in akademski status vzgojiteljev predšolskih otrok; in da se raziščejo dimenzije izgorelosti na delovnem mestu in zadovoljstva pri delu vzgojiteljev predšolskih otrok, da bi na ta način prišli do rešitev.

V drugem delu raziskave je bilo postavljeno vprašanje odprtega tipa, s katerimi smo analizirali motive udeležencev glede na notranje, altruistične, zunanje in druge razloge. Opravljena analiza kaže, da so udeležence za izbiro poklica vzgojitelja predšolskih otrok bolj motivirali notranji razlogi, kot pa altruistični in zunanji.

REFERENCES

1. Alexander, P.A. (2008). Charting the course for teaching the profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning & Instruction*, 18, pp. 483–491.
2. Alisanoglu, F., Inan, H.Z., Ozbey, S., Usak, M. (2012) Early childhood teacher candidates' qualifications in science teaching. *Energy EducSciTechnol Part B*, 1: pp. 373–390.
3. Blumenfeld-Jones, D. (1996). Cultural models, teacher thinking and curriculum reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2 (2), pp. 209–231.
4. Betz, N.E. (1989). The null environment and women's career development. *Counselling Psychologist*, 17, pp. 136–144.
5. Boz, Y., Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri [Pre-service Mathematics and Chemistry Teachers' Reasons for Becoming a Teacher], *Kastamonu Eğitim Dergisi* [Kastamonu Journal of Education], 16(1), pp. 137–144.
6. Chirkov, V.I., Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, pp. 618–635.

7. Clark, C.M., Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York, pp. 255–296.
8. Coultas, J.C., Lewin, K.M. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22, pp. 243–260.
9. Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers, Inc.
10. Creswell, J.W., Fettes, M.D., Ivankova, N.V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2 (1), pp. 7–12.
11. Çermik, H., Doğan, B. Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri [Prospective Elementary Classroom Teachers' Motives for Selecting the Teaching Profession], *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of the Faculty of Education]*, 28 (2), pp. 201–212.
12. Çokadar, H. (2011). Secondary students' and prospective science teachers' perceptions, and reasoning about chemical solutions: A cross-age study. *Energy EducSciTechnol Part B*; 4, pp. 555–566.
13. Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), pp. 13–33.
14. Erkan, S., Tugrul, B., Ustun, E., Akman, B., Sendogdu, M., Kargi, E., Boz, M., Guler, T. (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması [Turkish profile research of preschool student teachers]. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 23, pp. 108–116.
15. Fouad, N.A., Byars-Winston, A.M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly*, 53, pp. 223–233.
16. Gokce, O. (2001). İçerik çözümlemesi: Teori-metod – uygulama [Content analysis: Theory – method – practice] (3rd ed.). Ankara.
17. Guclu, A. (2005). Öğretmenim [Oh my dear teacher]. Retrieved on 10 April 2005 from <http://www.milliyet.com.tr>.
18. Har Lam, B. (2012). Why do They Want to Become Teachers? A Study on Prospective Teachers' Motivation to Teach in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher* 21 (2), pp. 307–314.
19. Hatch, J.A. (1999). What preschool student teachers can learn from the studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 229–242.
20. Heirdsfield, A., Walker, S., Walsh, K. (2005). Developing peer mentoring support for TAFE students entering 1st-year university early childhood study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (4), pp. 423–436.
21. Hirsto, L. (2012). Certainty of career choice at the beginning of university studies general strategies and attributions in achievement situations, and career motives, *Studies of the Learning Society*, 1, pp. 36–45.
22. Hmelak, M., Lepicnik-Vodopivec, J. (2012). Preschool Teacher Career and Why Individuals Choose it, *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 5,(2), pp. 220–241.
23. Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (2001). How do education and experience affect teachers of young children? *Young Children*, 56 (4), pp. 85–91.
24. Korthagen, F., Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), pp. 161–189.
25. Landerholm, E., Gehrie, C., Hao, Y. (2004). Educating early childhood teachers for the global world. *Early Child Develop Care*, 174: pp. 593–606.
26. Lazar, I., Darlington, R.B., Murray, H.W., Royce, J. Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (2-3), pp. 1–51.
27. Macnab, D.S., Payne, F. (2003). Beliefs, attitudes and practices in mathematics teaching: Perceptions of Scottish primary school student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 29 (1), pp. 55–68.

28. Maree, J.G., Hislop-Esterhuizen, N., Swanepoel, A., Van Der Linde, M.J. (2009). Factors Affecting the Career Choice of First-Year Student Teachers, *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, pp. 39–80.
29. Marušić, I., Jugović, I., Pavin Ivanec, T. (2011). Expectancy-value Theory of Motivation and the Choice of Teaching as a Career, *Psihologijske teme*, 20, 2, pp. 299–318.
30. MilliEgitimBakanligi (PersonelGenelMudurlugu). (2005). Kariyerbasamaklarisina [Career paths exam] Retrieved on 22 June 2005 from http://www.meb.gov.tr/index_1024.htm.
31. Nettle, B.E. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), pp. 193–204.
32. Oden, S., Schweinhart, L.J. Weikart, D.P. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of a Head Start*. High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
33. Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları [Teacher Candidates' Perceptions About the Importance of Personal, Economical and Social Factors Which Effect Their Decisions to be Teachers], *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* [Fırat University Journal of Social Sciences], 17(1), pp. 145–160.
34. Peavy, V.R. (2002) *Sotsiodünaamili neüstamine* [Sociodynamic counselling]. Tallinn: Eesti Tööhöiveamet.
35. Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), pp. 475–496.
36. Richardson, P.W., Watt, H.M.G. (2006) Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34, pp. 27–56.
37. Rotgans, J., Schmidt, H. (2010). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A Measure for Students' General Motivational Beliefs and Learning Strategies?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2). Retrieved on 5 August 2010 from <http://www.philjol.info/index.php/TAPER/article/view/1603/1446>.
38. Saban, A (2003a). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views on teaching, *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), pp. 829–846.
39. Saban, A (2003b). Sinifogretmeniadaylarinin demografikozelliklerivemeslekiegılımleri [Demographic characteristics and perceptions of prospective classroom teachers]. *Egitim Araştırmaları* [Educational Research], 10, pp. 91–1001.
40. Sinclair, C. (2008). How can what we know about the motivation to teach and improve the quality of initial teacher education in its practicum. In P.A. Thowndrow, C. Koh, T.H. Soon (Eds). *Motivation and Practices for the Classroom* (pp. 37-61) Rotterdam, Netherlands: Sense.
41. Spear, M., Gould, K., Lee, B. (2000) Who would be teacher? A review of the factors motivating and de-motivating practising and prospective teachers. Slough, U.K.: National Foundation for Educational Research.
42. Sumsion, J. (1998). Stories from discontinuing students, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 4(2), pp. 245–258.
43. Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., Ozkan, O. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), pp. 57–66.
44. Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), pp. 167–202.
45. Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging the development of teacher identity through reflective practise. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), pp. 53–64.
46. Whitebook, M., Howes, C., Phillips, D. (1989). *Who cares: Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project. ED 323 031.

47. Whitebook, M., Sakai, L., Gerber, E., Howes, C. (2001). Then and now: Changes in child care staffing, 1994-2000, Technical report. Washington, DC: Centre for the Child Care Workforce.

Abdülkadir Kabadayi, PhD (1963), Associate Professor, Faculty of Education, Necmettin Erbakan University.

Address: Kılıçaslan Mah. Otlukbeli Sk. Parkvadi Evleri 44/17, Selçuklu Konya, Turkey

E-mail: akkabadayi03@gmail.com

Dr. Miha Marinšek, dr. Maja Hmelak

Razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj študentov predšolske vzgoje

Znanstveni članek

UDK 658.3:378-052

KLJUČNE BESEDE: Erasmus, kompetence, predšolska vzgoja, profesionalni razvoj, študentje

POVZETEK – Avtorja v članku posvetita pozornost problemu razvoja ključnih kompetenc za profesionalni razvoj pri študentih predšolske vzgoje, torej prihodnjih vzgojiteljev predšolske vzgoje. V teoretičnem delu opredelita sam profesionalni razvoj in kompetence, potrebne za poklic vzgojitelja predšolskih otrok. Opišeta tudi Erasmusov intenzivni program kot obliko prakse, kjer imajo študentje priložnost aktivnega sodelovanja in s tem pridobivanja izkušenj za svoje prihodnje delo. V empiričnem delu pa sta na primeru aktivne udeležbe Erasmusovega intenzivnega programa kot obliko študije primera želela proučiti razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj. Analizirala sta razloge študentov za odločitev pri sodelovanju v tem programu in njihov pogled na pridobljeno znanje in izkušnje po zaključku programa. Podatke sta zbrala z anketiranjem, sodelovalo pa je 47 študentov iz Slovenije, Hrvaške in Italije. Na podlagi podatkov ugotovljata, da se študentje iz posameznih držav razlikujejo tako glede na razloge, zakaj so se vključili v program, kot tudi glede na pridobljeno znanje in kompetence po zaključku programa.

Scientific paper

UDC 658.3:378-052

KEYWORDS: Erasmus, competences, preschool education, professional development, students

ABSTRACT – In the article, the authors concentrated their attention on the professional development of the key competencies of preschool education students. In the theoretical part, they defined the professional development and key competencies necessary for future preschool teachers. The authors also described the Erasmus intensive programme as a part of the pedagogical practice with the characteristic of offering students active collaboration and an insight into their future profession. In the empirical part, they investigated the professional development of students' key competencies on the example of the Erasmus intensive programme. They analysed the reasons for a student's inclusion into the programme and their point of view on the knowledge and skills gained throughout the programme. 47 students from Slovenia, Croatia and Italy filled in the questionnaires. The results showed that students became involved in the programme for different reasons and perceived the gained knowledge and competencies differently.

1. Uvod

Definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko, nanašajo se na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v vzgojiteljevem poklicu (Jalongo in Isenberg, 2000). In ker so sestavine te profesionalnosti izpostavljene spremembam, je povsem razumljivo, da profesionalnost ni statična kategorija, ki se ne spreminja, ampak je tudi sama po sebi odvisna od družbenih sprememb (Caulfield, 1997). Ob tem se večina raziskav o vzgojiteljevem profesionalnem razvoju osredotoča predvsem na vzgojiteljeve kvalifikacije oziroma kom-

petence (ali sposobnosti) kot pomemben kazalnik kakovosti programov in sredstva, s katerimi bi morali biti vzgojitelji opremljeni (Saracho in Spodek, 2006, 2007). Za namen naše raziskave uporabljamo opredelitev kompetence “kot zmožnost uporabe znanja, sposobnosti, osebnostnih lastnosti, izkušenj in motivacije, da na svojstven način učinkovito opravimo pričakovano delo ali vlogo” (Retar, Plevnik in Kolar, 2013, 83). Avtorji pojasnjujejo, da so kompetence rezultat posameznikove motiviranosti, da z vseživljenjskim učenjem pridobiva znanje in ga ustrezno aktivira ter na subjektiven način uspešno opravi delo ali uresniči vlogo, ki jo od njega pričakuje oziroma zahteva konkretno okolje oziroma sam. Ena pomembnejših vlog oziroma kompetenc (ali sposobnosti), ki jih sodobna vzgoja in izobraževanje terjata od vzgojitelja, je, po mnenju več avtorjev (Lepičnik Vodopivec in Vujičić, 2010, Jalongo in Isenberg, 2000, Vonta, 2005), reflektivni praktik, ki pozorno tehta in razmišlja o vzgoji in izobraževanju in je sposoben etičnih odločitev. Vzgojitelj kot reflektivni praktik je usposobljen in sposoben sprejemanja vsakršnih odločitev, vodenja ter hkrati spremljanja in vrednotenja lastnega dela. Izkušnje glede tega pa si lahko pridobiva le v neposredni praksi ter v novih, raznovrstnih življenjskih situacijah. Dahlber, Moss, in Pence (2003) ob tem poudarjajo, da reflektivni praktik zmore oblikovati in izraziti alternativne odgovore na dogodke znotraj skupine ter je sposoben izražanja različnih individualnih pogledov na praktičen problem ali situacijo iz različnih perspektiv.

Za vzgojitelja kot reflektivnega praktika (v okviru profesionalne kompetence) je pomembno in značilno, da se hitro in učinkovito znajde v novih situacijah, kar Erasmusov intenzivni program mednarodnega sodelovanja vsekakor je. Slednjega lahko smatramo kot del pedagoške prakse, za katero je značilno, da nudi študentom vpogled v poklic in konkretno izvajanje pedagoškega dela, ob tem pa Plestenjak (1997) v okviru pedagoške prakse izpostavlja tudi pomen poklicne socializacije bodočih vzgojiteljev. Pod tem pojmom razumemo seznanjanje s specifično poklicno kulturo, vrednotami, normami, navadami, spretnostmi in znanji. Študentje pa tudi vzgojitelji se na začetku svoje poklicne kariere učijo prilagajanja svojih pogledov in stališč z novo situacijo. Oblikujejo ustrezne socialne strategije in načine sklepanja kompromisov med lastnimi prepričanji, interesi in ideali ter zunanji omejitvami, pogoji in pritiski, ki jih zahteva novo okolje. Tako se študentje postopno integrirajo v svojo bodočo poklicno strukturo (Bučar Pajek, Čuk, Kovač in Jakše, 2010). Zato Lepičnik Vodopivec in Vujičić (2010) poudarjata, da je pomembno, da se študentom zagotovi zadostno količino kakovostne prakse, kjer bodo svoja teoretična znanja v praksi preizkusili skozi dinamične oblike sodelovanja in komunikacije. Na tak način bodo ustvarjali individualno in kolektivno misel ter sodelovali pri izgradnji znanja, pri čemer skupina predstavlja podporo posameznikovemu razvoju in pobudam.

Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok predstavlja kontinuiteto, ki zajema tako izobraževanje študentov predšolske vzgoje kot stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev predšolskih otrok. Izobraževanje študentov predšolske vzgoje poteka v okviru visokošolskega študijskega programa Predšolska vzgoja. Zajema področja uradnega/veljavnega in prikritega kurikula kot tudi osebnostni razvoj prihodnjega vzgojitelja. V zadnjih dveh desetletjih so postmoderno družbo, kamor sodi

tudi Slovenija, zajele precejšnje politične, gospodarske in družbene spremembe, ki so povzročile proces prenove vzgojno-izobraževalnega sistema in s tem tudi predšolske vzgoje. Ena izmed posledic procesa prenove je zahteva po visoki strokovni usposobljenosti vzgojiteljev, ki morajo biti široko razgledani in strokovno kompetentni. Specifična teoretična znanja in ustrezne praktične izkušnje ter s tem kakovostne kompetence lahko dobijo in razvijejo le z ustreznim izobraževanjem in aktivnim delovanjem v širši družbi (Hmelak, 2013). Namreč, “znanje hitro zastareva in če hočemo ostati konkurenčni na trgu dela, si moramo vedno znova pridobivati nova znanja, vedno znova se moramo učiti” (Tuš, 2005, str. 8).

Sodobna družba potrebuje posameznika, ki se bo sposoben prilagajati nenehnim spremembam in zahtevam ter ob tem obogatiti in razširiti svoje (strokovno) znanje. Zato ni realno pričakovati, da bodo študentje v okviru rednega študija dobili vsa potrebna znanja za uspešno opravljanje svojih poklicnih nalog. Izobraževanje vzgojiteljev je proces, ki traja vse življenje in se dodobra obogati ob delu. Temu pravimo vseživljenjsko ali permanentno učenju oziroma izobraževanje, za katerega Rečnik idr. (2004, str. 132) pravijo, da je “vrsta nenehnih učnih procesov, formalnih in neformalnih, v katerih si ljudje bogatijo znanja, spopolnjujejo tehnične in druge strokovne sposobnosti in razvijajo svoje zmožnosti kot odgovor svojim potrebam ali potrebam skupin, v katerih živijo”. Vseživljenjsko izobraževanje je ključno za vstop v 21. stoletje in bistveno za prilagajanje vse večjim zahtevam tržišča dela ter za boljše obvladovanje spreminjajočih se časovnih okvirov in ritma posameznikovega obstoja. Je nepretrgan proces, ki vsakemu posamezniku pomaga večati in prilagajati svoja znanja in spretnosti, pa tudi sposobnosti presoje in delovanja. Hkrati pa je to vsakdanja izkušnja, ki je zaznamovana z obdobji silnega prizadevanja za razumevanje zapletenih podatkov in dejstev. In nenazadnje, tukaj gre za povezovanje tako neformalnega in formalnega učenja kot tudi za razvoj prirojenih sposobnosti in za pridobitev novih. Je posebna izkušnja vsakega posameznika, a prav tako najbolj zapleten družbeni odnos, saj hkrati vključuje kulturno, delovno in državljansko področje (Delors idr., 1996). Za uspešen profesionalni razvoj in s tem povezano vseživljenjsko učenje oziroma izobraževanje ter uspešno delovanje v čim širšem družbenem prostoru pa je nujno razviti določene za to potrebne kompetence.

Zaradi nenehno spreminjajočega se globalnega okolja se morajo vsi državljani soočati z novimi izzivi, za katere so potrebne kompetence, s pomočjo katerih bodo lahko učinkoviteje delovali v ožjem in širšem družbenem okolju. “Vse večja internacionalizacija, hiter tok sprememb in neprestano uvajanje novih tehnologij pomeni, da morajo Evropejci ves čas nadgrajevati znanje in veščine na svojem delovnem področju, še več, imeti morajo tudi splošne kompetence, ki jim omogočajo, da se prilagajajo spremembam. Ljudje z ustreznimi kompetencami so tudi bolj motivirani za delo in na splošno bolj zadovoljni na delovnem mestu, kar pozitivno vpliva na kakovost njihovega dela” (Arh in Šetinc, 2012, str. 4). Evropska komisija (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir, 2007) opredeljuje splošne kompetence kot kombinacijo ustreznega znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo nastalim

okoliščinam. Ključne kompetence pa so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Referenčni okvir, ki ga je postavila Evropska komisija (prav tam), izpostavlja osem ključnih kompetenc:

- *Sporazumevanje v maternem jeziku* je sposobnost izražanja in interpretacije svojih misli, občutij in dejstev tako v ustni kot tudi v pisni obliki (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter medsebojno komuniciranje v jezikovno primerni obliki ter načinu v vseh življenjskih okoliščinah (vzgoja in izobraževanje, dom, delo, prosti čas).
- *Sporazumevanje v tujih jezikih* si na splošno deli osnovne sposobnosti sporazumevanja v maternem jeziku, hkrati pa sem uvrščamo tudi posredovanje in medkulturno razumevanje.
- *Številka predstavljivost in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji*, pri čemer na slednjo gledamo kot na uporabo tega znanja za spreminjanje naravnega okolja kot odziv na zaznano človekovo hotenje in potrebe.
- *Informacijska in komunikacijska tehnologija* (IKT) vključuje samozavestno in kritično uporabo informacijske tehnologije pri svojem delu, v prostem času in pri komunikaciji.
- *Učenje učenja* je sposobnost slediti in vztrajati pri učenju. Posamezniki bi morali biti sposobni organizirati in urejati svoje učenje tako posamezno kot tudi v skupini ter usvajati, obdelovati, evalvirati in sprejemati nova znanja. Učeče se spodbuja, da se zanašajo na preteklo učenje in izkušnje z namenom uporabe znanja in sposobnosti v različnih življenjskih situacijah in okoljih.
- *Medosebne, medkulturne in družbene kompetence* pokrivajo vse vrste obnašanja, ki jih ima posameznik pri učinkovitem in konstruktivnem sodelovanju v svojem družbenem in delovnem okolju, še posebej v naraščajočih raznolikih družbah. Prav tako so te sposobnosti pomembne pri reševanju konfliktov, ki iz tega izhajajo. Družbene sposobnosti omogočajo posamezniku, da intenzivno sodeluje in se udeleži v družbenem življenju.
- *Inovativnost in podjetnost* se nanašata na posameznikovo sposobnost, da spreminja ideje v dejanja ter tudi sposobnost posameznika, da spodbuja in podpira inovacije, ki jih aktivirajo zunanji dejavniki. Vključuje kreativnost, inovativnost, prevzemanje odgovornosti, sposobnost načrtovanja in upravljanja projektov, da bi dosegli določene cilje.

Pomembno je, da pri razvijanju kompetenc prodremo tudi do globljih "plastí", ki zadevajo osebnostne lastnosti, kot so: (avtentična) osebnost, (poklicna) identiteta, pojmovanja in prepričanja (npr. o učenju, znanju) in zmožnosti; pomembne so tudi bolj tehnične zmožnosti (spretnosti, metode, tehnike). Učenje je namreč dejavnost, ki se je je treba lotevati celostno. Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov treba gojiti samozavest učeče se osebe, razvijati njeno pozitivno samopodobo, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja, občutek uspešnosti ob vloženem trudu. Po končanem obveznem izobraževanju se zato posameznikove možnosti,

da bolj suvereno odloča o smereh, dosegu in uspešnosti svojega nadaljnjega izobraževanja, povečujejo (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007).

Za uspešno uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja je po besedah Jelenca (2005) potrebno sočasno spreminjanje sistema in politike izobraževanja, ki bo poseglo v cilje in organizacijo šolskega sistema ter dalo večji pomen neformalnim načinom pridobivanja znanja. Podobno mnenje delita Jelenc Krašovec in Kump (2005), ki pravita, da je za uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja potrebno povezovanje formalne in neformalne edukatorne sfere, povezovanje koncepta vseživljenjskega učenja z delovnim in življenjskim okoljem ter tako zastavljanje kontinuitete v procesu pridobivanja znanj in izkušenj predvsem glede na obdobje njenega pridobivanja (začetno ali nadaljevalno obdobje).

Prepoznavanje, uporabo in razvijanje splošnih in ključnih kompetenc pri posamezniku na ravni terciarnega izobraževanja v Evropi intenzivno podpira (in tudi sofinancira) program Erasmus.

Program Erasmus je evropski akcijski program za študentsko mobilnost in sodelovanje med univerzami znotraj Evropske unije, ki je bil ustanovljen leta 1987 in je od leta 2007 del programa Vseživljenjskega učenja Evropske unije (Program Vseživljenjsko učenje – Del I: Splošne določbe, 2013). Program je imenovan po nizozemskem filozofu Desideriusu Erasmusu Rotterdamskem in je hkrati okrajšava večbesednih angleških imen *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (European union programmes agency, 2007).

Intenzivni program (IP) predstavlja kratek študijski program, ki združuje študente in učno osebje iz visokošolskih institucij iz vsaj treh sodelujočih držav. To lahko traja od 10 polnih zaporednih dni do 6 tednov dela na določeno temo. S pomočjo takšnega strnjenegega programa spodbujajo poučevanje strokovnih tem, ki jih sicer ne poučujejo ali le v zelo omejenem številu visokošolskih institucij; omogoči študentom in učiteljem, da sodelujejo v večnacionalnih skupinah in s tem izkoristijo posebne pogoje učenja in poučevanja, ki niso na voljo na eni sami instituciji; omogoči članom učnega osebja, da izmenjajo poglede o učni vsebini in novih pristopih k učnim načrtom ter metode poučevanja preizkusijo v mednarodnem učnem okolju (European union programmes agency, 2007).

2. Metodologija

Namen raziskave je bil proučiti razvoj ključnih kompetenc za profesionalni razvoj z vidika študentov predšolske vzgoje na primeru Erasmusovega intenzivnega programa. Pri tem nas je zanimal obstoj razlik glede na državo bivanja anketirancev.

Osnovna *raziskovalna metoda* je bila kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja, ki lahko nastopa v različnih oblikah. V našem primeru je to študija primera (case-study). “S študijo primera intenzivno in podrobno

analiziramo in opišemo na primer osebo vsako zase, šolske oddelke, šole ali druge vzgojno-izobraževalne institucije vsako zase oziroma neki problem (probleme), proces, pojav ali dogodek v posamezni situaciji ipd. /.../ Pri študiji primera gre za določitev, kaj bo individualni primer, ki ga bomo raziskali /.../. Primerov ne izbiramo po statističnih postopkih za reprezentativne vzorce iz osnovnih populacij, kot je to navada pri preglednih raziskavah. Zato se pri posploševanju ugotovitev, do katerih pridemo s študijo primera, ne moremo ravnati po enaki logiki statistične indukcije, statističnega sklepanja z vzorcev na osnovne populacije /.../.” (Sagadin, 1991, str. 31–35).

Raziskovalni vzorec je zajemal udeležence (študente predšolske vzgoje) intenzivnega programa TAARLoG. V vzorcu anketiranih oseb glede na državo bivanja ni povsem uravnotežen vzorec, saj je na anketni vprašalnik odgovorilo 20 študentov iz univerze v Pulju, 17 študentov mariborske univerze in le 10 študentov univerze v Trstu.

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval vprašanja zaprtega tipa. Vprašanja so bila sestavljena na principu petstopenjske lestvice ocenjevanja (1 – zelo slabo/se popolnoma ne strinjam; 5 – zelo dobro/se popolnoma strinjam).

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za preverjanje razlik razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG med skupinami anketirancev glede na državo bivanja smo uporabili enofaktorsko analizo variance (splošni F-preizkus) s preizkusom homogenosti varianc (Levene preizkus). V primeru, da je preizkus homogenosti varianc pokazal, da predpostavke niso upravičene, smo uporabili Welch test (aproksimativni test).

3. Rezultati in interpretacija

Osnovna ideja intenzivnega programa Traditional in Alpe Adria Region – Local for the Global (TAARLoG) je bila zbrati študente in profesorje pedagoških fakultet iz treh univerz (v Mariboru, v Trstu in iz Pulja) za raziskovanje in preučevanje posameznih lokalnih in tradicionalnih običajev v obsegu dveh tednov. Cilj implementacije lokalno tradicionalnih običajev v moderno, globalno družbo je bil doseči ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in s tem profesionalni razvoj prihodnjih vzgojiteljev in učiteljev, s čimer bodo lahko predajali znanje o lokalnih običajih naslednjim generacijam.

S pomočjo interaktivnosti ključnih udeležencev programa in interdisciplinarnim pristopom k preučevanju običajev je bila tema tradicionalnih običajev predstavljena na sodoben način. Glavne dejavnosti so izvajali v naslednjih modulih:

- učenje in poučevanje tradicionalnega petja,
- učenje in poučevanje igranja tradicionalnih glasbil,
- učenja in poučevanje tradicionalnih plesov.

V sklopu modulov so bile uporabljene tradicionalne pesmi, glasbila in plesi, ki bodisi izvirajo ali so jih tradicionalno uporabljali v regijah Istra, Furlanija-Juljska krajina in Štajerska.

Glavne dejavnosti so dopolnjevale dodatne dejavnosti, kot so:

- animacija otrok,
- predstavitev in poučevanje različnih oblik plesa,
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in
- študijski obiski kulturnih društev, ki obujajo tradicionalne običaje.

Neposredno je bil intenzivni program namenjen strokovnemu izpopolnjevanju udeležencev na različnih vsebinskih področjih v okviru vseživljenjskega učenja, predvsem izpopolnjevanju strokovne usposobljenosti profesorjev in študentov za prepoznavanje in prenašanje (poučevanje) tradicionalnih običajev na otroke. Posredno pa je bil program namenjen tudi:

- omogočanju razvoja inovativnih praks v izobraževanju in praktičnem usposabljanju na terciarni stopnji ter njihov prenos v prakso, vključno s prenosom iz ene države udeleženke na druge,
- izboljšanju kakovosti in povečanju obsega mobilnosti študentov in učnega osebja po Evropi in
- izboljšanju kakovosti in povečanju obsega večstranskega sodelovanja med visokošolskimi institucijami v Evropi.

V sklopu vsega tega pa v nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskave o pomenu razvoja ključnih kompetenc z vidika študentov udeležencev tega programa.

Najprej so nas zanimali razlogi za udeležbo pri študentih predšolske vzgoje. Da bi zaobjeli pomen ključnih kompetenc, smo ponudili naslednje možnosti:

- *akademski razlogi*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence učenje učenja,
- *kulturni razlogi*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence medosebne, medkulturne in družbene kompetence,
- *učenje tujega jezika*, ki vključuje tako sporazumevanje v maternem kot tujem jeziku,
- *spoznavanje prijateljev*, ki vključujejo razvoj specifične kompetence medosebne, medkulturne in družbene kompetence,
- *možnost za karierni razvoj*, ki vključuje specifični kompetence učenje učenja ter inovativnost in podjetnost,
- *evropska izkušnja*, ki vključuje specifične kompetence sporazumevanja v maternem in tujem jeziku kot tudi medosebne, medkulturne in družbene kompetence.

Tabela 1: Izid enofaktorske analize variance o razlogih za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG glede na državo bivanja.

Razlogi za udeležbo	Država bivanja	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		n	\bar{x}	s	F	P	F	P
Akademski	Hrvaška	20	4,70	0,470	5,994	0,005	7,684	0,004
	Slovenija	17	3,76	1,091				
	Italija	10	3,80	1,033				
Kulturni	Hrvaška	20	4,60	0,681	0,521	0,597	2,120	0,132
	Slovenija	17	4,41	0,795				
	Italija	10	4,00	0,816				
Učenje tujega jezika	Hrvaška	20	4,55	0,826	1,614	0,211	4,917	0,012
	Slovenija	17	4,12	0,781				
	Italija	10	3,50	1,080				
Spoznavanje prijateljev	Hrvaška	20	4,80	0,410	7,680	0,001	10,996	0,001
	Slovenija	17	4,76	0,752				
	Italija	10	2,60	1,430				
Možnost za karierni razvoj	Hrvaška	20	4,25	1,164	0,236	0,791	2,627	0,084
	Slovenija	17	3,41	1,176				
	Italija	10	4,20	1,229				
Evropska izkušnja	Hrvaška	20	4,55	0,887	0,761	0,473	0,864	0,428
	Slovenija	17	4,18	1,015				
	Italija	10	4,20	0,919				

Preizkus homogenosti varianc kaže, da predpostavka v dveh primerih ni upravičena, in sicer odgovora “Akademski” ($P = 0,005$) in “Spoznavanje prijateljev” ($P = 0,001$). V tem primeru za pregled statistično značilnih razlik glede na državo bivanja uporabimo Welchov test (aprosk. test), ki pri obeh odgovorih pokaže obstoj statistično značilnih razlik.

Izidi splošnega F-preizkusa razlik med aritmetičnimi sredinami v razlogih za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG pokažejo na obstoj statistično značilnih razlik v treh primerih: “Akademski” ($P = 0,004$), “Učenje tujega jezika” ($P = 0,012$) in “Spoznavanje prijateljev” ($P = 0,001$). V enem primeru, “Možnost za karierni razvoj”, pa zaznavamo tendenco ($P = 0,084$). Podrobna analiza razkrije, da so te primere, kjer smo ugotovili obstoj statistično značilno razlik, kot razlog za udeležbo na intenzivnem programu najpogosteje izbrali študentje iz Hrvaške (*akademski* – $\bar{x} = 4,70$; *učenje tujega jezika* – $\bar{x} = 4,55$; *spoznavanje prijateljev* – $\bar{x} = 4,80$), najredkeje pa študentje iz Italije.

Pri kulturnih razlogih in evropski izkušnji statistično značilne razlike ne zaznamo, a nekatere razlike kljub vsemu so. Zaradi kvalitetnejše analize in poglobljenega vpogleda v porazdelitev in pomembnost samih razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG smo razloge glede na državo bivanja tudi rangirali.

Tabela 2: Ranžirne vrste razlogov za udeležbo na intenzivnem programu TAARLoG po povprečjih njihove pomembnosti pri posameznih državah.

<i>Rang</i>	<i>Hrvaška</i>	<i>Slovenija</i>	<i>Italija</i>
1	Spoznavanje prijateljev	Spoznavanje prijateljev	Evropska izkušnja
2	Akademski	Kulturni	Možnost za karierni razvoj
3	Kulturni	Evropska izkušnja	Kulturni
4	Učenje tujega jezika	Učenje tujega jezika	Akademski
5	Evropska izkušnja	Akademski	Učenje tujega jezika
6	Možnost za karierni razvoj	Možnost za karierni razvoj	Spoznavanje prijateljev

Kot lahko razberemo iz ranžirnih vrst, so na eni strani študentje iz Italije, na drugi pa študentje iz Slovenije in Hrvaške. Slednji posvečajo več pozornosti enakim kompetencam, kar se odraža v enakih oziroma podobnih razlogih za udeležbo na tem programu, na drugi strani pa študentje iz Italije dajejo prednost razvoju kompetenc v pogostejši izbiri tistih razlogov, v katerih študentje iz ostalih dveh držav ne vidijo toliko pomembnosti.

Če se tukaj navežemo na opis posamezne kompetence, kar smo storili na začetku tega poglavja, lahko ugotovimo, katere kompetence so pomembnejše za posamezne študente, ki prihajajo iz različnih držav in torej družbeno-političnih in izobraževalnih okolij. Medtem ko študentje iz Slovenije in Hrvaške vidijo v udeležbi na takšnem tečaju predvsem priložnost za navezovanje novih stikov in s tem razvoj medosebnih, medkulturnih in družbenih kompetenc (pri obojih je na prvem mestu spoznavanje prijateljev, na drugem oziroma tretjem pa kulturni razlogi), pa študentje iz Italiji na takšno mednarodno sodelovanje gledajo širše, predvsem kot možnost za vsestranski razvoj, ne le zgolj eno ožje področje. To dokazujejo z izbiro evropske izkušnje kot primarnega motivacijskega razloga za udeležbo, ki v svojem pomenu združuje vsa druga področja in s tem zaobjema celovitost, vsestranskost in prepletenost kompetenc, ter dejansko razmišljajo (in tudi delujejo) evropsko, globalno. Vrednote, ki jih zagovarja Evropska unija, so jim bližje kot študentom iz Slovenije in Hrvaške. V udeležbi na mednarodnem programu študentje iz Italije ob tem vidijo tudi priložnost za karierni razvoj, ki daje še poseben poudarek na inovativnosti in podjetnosti. Slednje je tako pri študentih iz Slovenije kot Hrvaške na zadnjem mestu, torej to zanje ni bil razlog udeležbe na takšnem mednarodnem programu.

Ker je za profesionalni razvoj pa le pomembno, da znamo gledati, videti in delovati širše, in ker je bil tako široko zastavljen tudi ta intenzivni program, nas je v nadaljevanju zanimalo, na katerem izmed omenjenih področij pa so študentje udeleženci pri sebi opazili največji napredek oziroma spremembo po zaključku samega intenzivnega programa.

Tabela 3: Izid enofaktorske analize variance o spremembah oziroma napredku pri študentih po zaključku intenzivnega programa TAARLoG glede na državo bivanja.

Napredek	Država bivanja	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Strokovna raven	Hrvaška	20	4,65	0,587	3,715	0,032	7,277	0,004
	Slovenija	17	4,71	0,470				
	Italija	10	3,60	0,843				
Osebna/osebna raven	Hrvaška	20	4,90	0,447	6,483	0,003	2,816	0,082
	Slovenija	17	4,53	0,514				
	Italija	10	4,60	0,699				

Preizkus homogenosti varianc kaže, da predpostavka v obeh primerih ni upravičena, in sicer v odgovorih “Strokovna raven” ($P = 0,032$) in “Osebna/osebna raven” ($P = 0,003$). V teh primerih za pregled statistično značilnih razlik glede na državo bivanja uporabimo Welchov test (aproks. test). Slednji pokaže na obstoj statistično značilnih razlik v primeru strokovne ravni ($P = 0,004$), v primeru osebne/osebne ravni pa vidimo obstoj tendence ($P = 0,082$).

Podrobnejši pregled podatkov razkrije, da so največ napredka po zaključnem programu pri sebi na področju strokovne ravni opazili študentje iz Slovenije ($\bar{x} = 4,71$), tesno jim sledijo študentje iz Hrvaške ($\bar{x} = 4,65$), najmanj pa študentje iz Italije ($\bar{x} = 3,60$). Strokovna raven vključuje predvsem zmožnost pridobivanja znanja, sposobnosti in spretnosti s področja predšolske vzgoje, v našem primeru še posebej s področij tradicionalnega petja, glasbil in plesa. Osebna/osebna raven pa vključuje razvoj oziroma nadgradnjo znanja, sposobnosti in spretnosti s področij emocionalnega doživljanja in delovanja, morale in bontona, interakcije, ki zajema tako sporazumevanje kot aktivno sodelovanje, timsko delo, strategije za obvladovanje konfliktov in stresnih situacij idr.

4. Sklep

Čeprav pridobitev akademskih kompetenc (torej strokovnega znanja) pri študentih iz Slovenije ni bil pomemben razlog za sodelovanje v tem intenzivnem programu, pa se je nato izkazalo, da so ravno s tega področja pridobili največ novega znanja, sposobnosti, spretnosti. Po drugi strani pa smo ugotavljali, da sta bila za študente iz Italije najmočnejša razloga za udeležbo v tem programu evropska izkušnja in možnost za karierni razvoj, kjer gre za pridobivanje vsestranskih, tako na osebno kot strokovno raven vezanih kompetenc. Po zaključku pa se je izkazalo, da pri sebi manj kot slovenski ali hrvaški študentje opažajo napredek na strokovni, pa tudi osebni/osebnostni ravni. Po drugi strani pa lahko sklepamo, da je bila udeležba na tem intenzivnem programu za študente iz Slovenije in Hrvaška vsekakor dobra priložnost za nadgraditev znanja, sposobnosti in spretnosti s strokovne in osebne/osebnostne ravni. Morda so bila pričakovanja študentov iz Italije (pre)visoka, morda pa je bilo njihovo znanje s teh področij že tako obsežno, da so vsebino le obnovili, manj pa pridobili. Medtem ko lahko pri hrvaških in slovenskih študentih sklepamo obratno, torej da je bilo morda njihovo začetno znanje s teh področij slabše, zato tako velik občutek napredka. Ker tega nismo posebej preverjali, težko dokončno potrdimo oziroma ovržemo. Vsekakor pa bi bilo pomembno, da smo v prihodnje pozorni tudi na ta del in da ga preverjamo.

Miha Marinšek, PhD, Maja Hmelak, PhD

The development of key competencies for the professional growth of pre-school programme students

There are several definitions on professionalism, referring to values, ethical codes, knowledge, skills and responsibilities, which steer the thinking and actions in the profession of a pre-school teacher (Jalongo and Isenberg, 2000). As the ingredients of professionalism are subject to change, it is understandable that professionalism is not a static matter but rather depends on social changes (Caulfield, 1997). The majority of previous studies focused on the professional development of pre-school teachers or their competencies (abilities), which are an important indicator of the quality of the programmes, and on the tools that teachers should be equipped with (Saracho and Spodek, 2006, 2007). According to several authors (Lepičnik Vodopivec and Vujičić, 2010, Jalongo and Isenberg, 2000, Vonta, 2005), one of the more important roles or competencies (abilities), required by modern upbringing and education in a pre-school teacher, is the role of reflective practitioner, who is capable of focused and thoughtful deliberation about education and upbringing as well as ethical decision-making. A pedagogue – reflective practitioner – is qualified and able to make any decision, to manage as well as monitor and evaluate his/her own work. Experience in such matters

can be acquired only through direct practical work in new and various life situations. Furthermore, Dahlber, Moss and Pence (2003) emphasize that a reflective practitioner is capable of forming alternative answers to the events within a group and expressing various individual views from different aspects on a practical problem or the situation.

An important and typical characteristic of a pedagogue, who can within his/her professional competencies acquire the role of reflective practitioner, is to be able to swiftly and efficiently deal with new situations, such as the Erasmus intensive programme of international cooperation. The latter can be considered as a part of pedagogical practice with the characteristic of offering students an insight into their profession and actual realization of their pedagogical work. Additionally, Plestenjak (1997) within the framework of pedagogical practice emphasizes the importance of the professional socialization of future pre-school teachers, which includes familiarization with specific professional cultures, values, norms, customs, skills and knowledge. Students and teachers alike learn at the beginning of their professional career to adapt their views and opinions to new situations. They form suitable social strategies and types of compromising between their own beliefs, interests and ideals on the one hand and the external limitations, conditions and pressures from a new environment on the other. Thus, students gradually become integrated into their future professional structure. Consequently, Lepičnik, Vodopivec and Vujičić (2010) emphasize the need for a sufficient amount of quality practice, where students can test their theoretical knowledge in practice through dynamic ways of cooperation and communication. By doing so, they create individual and collective thinking and participate in the development of knowledge, whereby the group will present a support to the development and initiative of individuals.

Due to the constantly changing global environment, all citizens have to face new challenges which require competencies that will help them to efficiently function in their close and wide social environment. "Increasing internationalization, the fast flow of changes and the constant introduction of new technologies resulted in Europeans continually upgrading their knowledge and skills in their work area; moreover, they are also in need of possessing general competencies which will allow them to adapt to change. People with appropriate competencies are more motivated towards work and are generally more satisfied at their workplace, which positively influences the quality of their work" (Arh and Šetinc, 2012, p. 4). The European Commission (Key competencies for lifelong-learning – Europe's referential framework, 2007) defines general competencies as a combination of adequate knowledge, skills and relationships, which are suited to the presented circumstances. Key competencies are those required by all people for their personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

When developing competencies, it is important to break through to the deeper layers which are concerned with personality traits, such as: (authentic) personality, (professional) identity, comprehension and beliefs (e.g. about learning, knowledge) and abilities. Also important are technical abilities (skills, methods, techniques) as learning is an activity which requires a universal approach. Besides internal motivation, learning and

problem solving require the development of self-confidence in a person who is learning. Also required are a positive image and a positive attitude towards oneself, knowledge and learning as well as feeling successful for the amount of effort applied. After finishing compulsory education, there is an increase in the number of possibilities for an individual to autonomously decide about the direction, attainment and success of further education (Strategy of lifelong-learning in Slovenia, 2007).

The Erasmus programme is a European action programme for the mobility of students and the cooperation of universities within the European Union. It was founded in 1987 and ever since 2007 has formed a part of Lifelong-learning in the European Union programme (Lifelong-learning programme – Part I: General articles, 2013). The programme was named after the Dutch philosopher Desiderius Erasmus of Rotterdam and is at the same time an acronym in English for the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (European union programmes agency, 2007). The Intensive programme (IP) consists of a short study programme linking students and teaching personnel from further education institutions from at least three participating nations. It can last between ten full days up to six weeks of work on a certain topic. With the use of such an intensive programme, it is encouraged to teach expert topics which are usually not being taught at all or only at a limited number of further education institutions. The programme enables students and teachers to cooperate in multinational groups and thus benefit from the special learning and teaching conditions at various institutions. It also allows the members of teaching personnel to exchange views about learning contents and new approaches to curricula and to apply teaching methods in an international learning environment (European union programmes agency, 2007).

The purpose of the present article was to examine the development of key competencies for professional growth from the point of view of students in the pre-school programmes on a case study of an Erasmus intensive programme. The authors wished to determine the differences according to the state of residence of the interviewed subjects. The basic research method used was non-experimental causal empiric pedagogic research in the form of a case study. The sample of the studied subjects included the participants (pre-school programme students) in an intensive TAARLoG programme. The sample of studied subjects was not entirely balanced according to the state of residence, as 20 students from the University of Pula, 17 students from the University of Maribor and only 10 students from the University of Trieste answered the questionnaire. Data were collected with the use of a questionnaire, consisting only of closed-type questions, with answers provided on a five-level evaluation ranking scale (1 – very poor/ entirely disagree; 5 – very good/entirely agree). The data, collected using the questionnaires, were analysed with the use of the computer statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

The basic idea of the intensive programme “Traditional in the Alpine Adria Region – Local for the Global” (TAARLoG) was to gather students and teachers at the pedagogic faculties from three universities (University of Maribor, University of Trieste and University of Pula) in order to research and study individual local and traditional

customs within a two-week time period. The goal of the implementation of local traditional customs into a modern, global society was to acquire key competencies for life-long-learning and thus achieve the professional development of future preschool teachers who will be able to pass on the knowledge about local customs to future generations.

Although Slovenian students did not list the acquisition of academic competencies (i.e. professional knowledge) as an important reason for participation in this intensive programme (ranked second to last on an importance scale), it then transpired that the students did acquire the most knowledge, abilities and skills exactly in this area. In contrast, the Italian students listed as the most important reasons for participation in this programme the acquisition of European experience and the possibilities for career development through the attainment of all-round competencies on both a personal and professional level. At the end of the programme, it was noticed that in comparison to the Slovenian and Croatian students, the Italian students noticed a lesser development on a professional as well as personal/personality level. On the other hand, it can be concluded that the participation in this intensive programme represented a good opportunity for students from Slovenia and Croatia to upgrade their knowledge, abilities and skills on both the professional and personal levels. Perhaps the expectations of Italian students were (too) high or else their knowledge in these areas was already developed to the extent that the learned contents were merely revised and not further increased. On the other hand, the opposite can be concluded for students from Croatia and Slovenia, namely, that their initial knowledge in these areas was much lower; therefore, they experienced more progress. As the last argument was not specifically tested, it is difficult to accept or reject it; therefore, in future it would be important to monitor and examine this particular segment.

LITERATURA

1. Arh, T., Šetinc, M. (2012). Spodbujanje samozaposlovanja s pomočjo e-učnih podjetij – primer Slovenije in Hrvaške. 31. Mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti Kakovost. Inovativnost. Prihodnost. 21.–23. marec 2012, Portorož, Slovenija.
2. Bučar Pajek, M., Čuk, I., Kovač, M., Jakše, B. (2010). Implementation of the gymnastics curriculum in the third cycle of basic school in Slovenia. Science of gymnastics journal, 2(3), str. 15–27.
3. Caulfield, R. (1997). Professionalism in Early Care and Education. Early Childhood Journal, 24(4), str. 261–264.
4. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. London: Falmer press.
5. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. idr. (1996). Učenje – skriti zaklad: Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. European union programmes agency. (2007). Erasmus Booklet. Valletta, Malta: Education and Culture DG.
7. Hmelak, M. (2013). Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
8. Jalongo, M.R., Isenberg, P.J. (2000). Exploring Your Role. Merrill, Prentice Hall Inc.

9. Jelenc, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – za zdaj promoviranje bolj kot sistemsko urejanje. *Sodobna pedagogika*, 56(2), str. 22–45.
10. Jelenc-Krašovec, S., Kump, S. (2005). Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika*, 56(2), str. 46–60.
11. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski referenčni okvir. (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
12. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino.
13. Lepičnik Vodopivec, J., Vujičić, L. (2010). The development of professional competencies: the educator as a reflective practitioner in tertiary education. *Scientia paedagogica experimentalis*, 47(1), str. 111–130.
14. Plestenjak, M. (1997). Vrtec – študentovo učno okolje. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 84–93). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Program Vseživljenjsko učenje – Del I: Splošne določbe. (2013). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
16. Rečnik, F., Slivar, B., Dekleva, J., Kočevar, B., Stavanja, M., Kuntarič Hribar, I. idr. (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev* (2. izd.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Center za poslovno usposabljanje.
17. Saracho, O.N., Spodek, B. (2006). Preschool Teachers' Professional Development. V Bernard Spodek in Olivia N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., str. 423–439). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
18. Saracho, O.N., Spodek, B. (2007). Early childhood teacher's preparation and the quality of program outcomes. *Early Childhood Development and Care*, 177, str. 71–91.
19. Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut.
20. Tuš, J. (2005). Se odrasli lahko nehamo izobraževati? *Andragoška spoznanja*, 11(2), str. 8–18.
21. Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik, XV. strokovni posvet* (str. 13–31). Ljubljana: Skupnost vrtecev Slovenije.

Dr. Miha Marinšek (1978), docent za področje kineziologije – pedagoški vidik, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

*Naslov: Slovenska 36, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 955 103
E-mail: miha.marinsek@um.si*

Dr. Maja Hmelak (1982), docentka za področje pedagogike, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

*Naslov: Ulica 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 031 222 811
E-mail: maja.hmelak@um.si*

Dr. Zdenka Zalokar Divjak, dr. Mihael Černetič

Življenjski cilji in bivanjska praznosta pri študentih fakultete za zdravstvene vede

Znanstveni članek

UDK 124.2+378:614.2

KLJUČNE BESEDE: življenjski cilji, bivanjska praznosta, smisel, noogena nevroza

POVZETEK – V članku smo najprej opredelili povezavo med življenjskimi cilji in voljo do smisla, ki ga logoterapija opredeljuje kot osnovni človekov motiv. Posameznik, ki svojega življenja ne zna osmisliti, doživlja praznoto, dolgčas in nezainteresiranost. V našo raziskavo smo vključili študente prvega, drugega in tretjega letnika Fakultete za zdravstvene vede v Novem mestu. Za merjenje življenjskih ciljev pa smo uporabili PIL-test (Purpose-In-Life). Številni avtorji so na podlagi uporabe tega testa potrdili Franklovo tezo o povezavi med smislom življenja in duševnim zdravjem oziroma noogenih nevrozah in bivanjski praznoti. Rezultati na študentih so pokazali, da v področje bivanjske praznote sodi 51,14 odstotka, kar je malo pod povprečjem rezultatov drugih avtorjev (55%). V področje noogenih nevroz (doživljanje nesmisla) pa sodi 6,8 odstotka, kar je zelo spodbuden rezultat. Glede na rezultate po svetu je teh nevroz 20 odstotkov. Raziskava odpira številna vprašanja, predvsem glede možnosti preprečevanja zdrsa študentov iz bivanjske praznote v oblike noogenih nevroz. Bivanjska praznosta še ni bolezensko stanje, pomeni pa alarm, da so posamezniki že ogroženi v svojih življenjskih naravnostih.

Scientific paper

UDC 124.2+378:614.2

KEYWORDS: goals in life, existential emptiness, meaning, noogenic neurosis

ABSTRACT – In the article, we firstly defined the connection between goals in life and will to meaning that logotherapy defines as man's basic motive. An individual who cannot give meaning to his life, experiences emptiness, boredom and uninterestedness. We included the first, second and third year students of the Faculty of health sciences in Novo mesto. We used the PIL test (Purpose-In-Life) to measure goals in life. Numerous authors have confirmed Frankl's thesis on the connection between the meaning of life and mental health and noogenic neurosis and existential emptiness, respectively, on the basis of using this test. The students' results showed that 51.14% belong in the area of existential emptiness, which is slightly below other authors' results (55%). In the area of noogenic neurosis (experiencing absurdity) there were 6.8%, which is a very encouraging result. According to the results around the world, there are 20% of these neuroses. The research opens numerous questions, especially in the sense of the possibility of preventing students slipping from existential emptiness into forms of noogenic neurosis. Existential neurosis is not a medical condition yet, but it signifies an alarm that individuals are already threatened in their life's attitudes.

1. Uvod

Življenjski cilji so tesno povezani s smislom življenja, ki je postal izziv tudi za mnoge metodologe, ki so se želeli z različnimi merskimi instrumenti lotiti tega področja (Melton in Schulenberg, 2008).

Pojem "volje do smisla" pa je utemeljil V.E. Frankl (2014, str. 59) kot trajno delujočo usmeritev in najvišjo izpolnitev življenja. To ni potreba, niti gon, ki bi ga človek

poskušal doseči z namenom, da doseže homeostazo. C. Bühler (1967) pravi, da je za zdrav organizem nujno izmenično popuščanje in vzdrževanje napetosti. Freudov čas je prav tako zaznamovalo obdobje napetosti, kot posledica zatiranja spolnosti. V sodobnem času pa je prišlo do pomanjkanja napetosti zaradi prikrajšanosti volje do smisla oziroma tako imenovane bivanjske praznote v jeziku logoterapije.

Etiologija bivanjske praznote izhaja prvič iz dejstva, da človeku noben gon ali nagon ne pove, kaj "mora" delati, in drugič, nobene tradicije ali vrednote mu ne povedo, kaj "bi moral" delati, pogosto niti ne ve, kaj si sam želi delati. Pogosto dela to, kar delajo drugi ljudje, ali pa tisto, kar drugi želijo, da dela.

Vprašanje, ki bi moralo zanimati tako pedagoge kot starše, pa je, koliko vzgoja krepi bivanjsko praznoto in prispeva k pomanjkanju napetosti (Frankl, 2014).

Zlasti permissivno naravnani pedagogi, ki so svoja spoznanja utemeljevali na teoriji homeostaze, so zatrjevali, da je treba mladim postavljati čim manj zahtev in čim manj napetosti. Posledično pa so temu sledile generacije mladih, ki so se začele utapljati v dolgčas in apatiji. Živimo v času, ko izginjajo tradicije in izročila. Kadar pa izginjajo splošne vrednote, mladi tudi ne najdejo svojih življenjskih ciljev in smislov, ampak ravno nasprotno. Vedno več se jih loteva občutek brezciljnosti in praznosti. Vendar pa je treba upoštevati, da tudi v primeru, če bi izginile vse splošne vrednote, življenje ostaja smiselno. Zato v času bivanjske praznote, naloga vzgoje ni ta, da posreduje izročila in znanje, temveč, da mladim pokaže možnosti za uresničevanje edinstvenih smislov. Za to pa so potrebne duhovne moči odločanja, ki bodo znale razlikovati med cilji, ki so življenjsko pomembni in ideali, katerim bi morali slediti.

Napetost tudi ne pomeni nekaj, čemur bi se morali brezpogojno izogibati, prav tako kot ni duševni mir nekaj, na kar bi morali brezpogojno prisegati. Posameznik potrebuje predvsem tisto napetost, ki je usmerjena k nekemu cilju – k neki nalogi ali osebi. Bivanje torej ni samo intencionalno, ampak tudi transcendentno, kar pomeni, da je preseganje samega sebe bistvo bivanja. Ravno napetost je tista, ki obstaja med "sem" in "moral bi", med resničnostjo in idealom, med bitjem in smislom. Vsi se strinjamo s trditvijo, da je vsak posameznik edinstveno in enkratno bitje. Toda to ga tudi zavezuje, da se odzove na vse edinstvene možnosti, ki mu jih je predložilo življenje in jih izpolni s svojim smislom. Ne obstaja torej nek vsesplošen smisel življenja, ampak samo edinstveni smisli posameznih življenjskih situacij.

Kadar uresničujemo te cilje, pa se to povratno odraža na posameznikovem dobrem počutju ali duševnem zdravju.

V sodobnem času je vedno manj nevroz, ki izhajajo iz psihodinamičnih vzrokov, kjer gre za frustracijo nagonskih potreb, naraščajo pa tiste, ki so posledice frustrirane volje za smislom življenja. Simptomi te nove, tako imenovane "kolektivne nevroze", so predvsem naslednji (Frankl, 1967):

- življenje iz dneva v dan, brez načrtovanja, brez cilja in smisla, brez prihodnosti,
- fatalističen odnos do življenja, po katerem je posameznik nemočna žrtev okoliščin, ki so krive za vse, sam pa na stori ničesar in se prepušča toku,

- konformistično ali kolektivistično mišljenje, ki posameznika sili, naj bo čim bolj neopazen in se stopi z množico,
- fanatizem, ki pomeni zanikanje individualnosti drugih in ne dopušča nikakršne drugačnosti; značilen je za ljudi, ki so zatrli svojo lastno individualnost in izražajo le javno mnenje.

Obstajajo pa še številni drugi pokazatelji: pretirano hlepenje po dražljajih, prevelika naglica v strahu, da ne bi česa zamudili, bolezní odvisnosti, do samomorov in noogenih depresij.

Pomanjkanje smisla spada v logoterapijo v področje “eksistencialnega vakuumá,” ki pa se lahko razvije v “noogeno nevrozo.” Posameznik, ki svojega življenja ne zna osmisliti, doživlja praznoto, dolgočasje, kar vodi v “eksistencialno frustracijo”. Ta predstavlja čustveno reakcijo na doživljanje praznote in lahko vodi v noogeno nevrozo. Noogena nevroza pomeni osebnostni zlom, ki nastane ob istočasni prisotnosti različnih nevrotskih simptomov skupaj z nezmožnostjo najti ustrezen življenjski cilj. Človekovo iskanje smisla obtiči ali se življenje doživlja kot nesmiselno. Življenjska dezorientacija, vse vrste zasvojenosti, obup in razna ekstremna dejanja pa so manifestacije te nevroze.

Bivanjska praznota ni nujno posledica nevroze, lahko pa postane njen vzrok. Vendar moramo zaradi natančne diagnostike razločevati somatogene (sprožijo jih organski dejavniki), psihogene (sprožijo jih psihični dejavniki) in noogene nevroze. Noogene nevroze pa so tiste, ki jih povzročajo moralni in etični konflikti. Noogeno etiologijo oblikujejo bivanjska praznota, bivanjska prikrajšanost ali prikrajšanost za smisel življenja.

Frankl (1959) je razvil prvo psihološko orodje za merjenje smisla življenja. Imenoval se je Franklov “Vprašalnik”, sestavljen pa je bil iz 13 vprašanj, ki so evalvirala smisel med njegovimi pacienti. Zato je bilo njegovo merjenje namenjeno bolj kliničnemu kot raziskovalnemu namenu. Frankl je verjel, da tisti pacienti, ki ne morejo najti smisla v svojem življenju, trpijo zaradi tako imenovane eksistencialne frustracije, ki se manifestira kot dolgčas, apatija ali depresija. Po njegovem prepričanju je približno 20 odstotkov vseh nevroz noogenih, bivanjsko praznoto pa najdemo pri 55 odstotkih splošne populacije.

V konzultaciji s Franklom sta Croumbaugh in Maholick (1964) razvila Lestvico življenjskih ciljev (Purpose-in-Life, PIL), s katero se loči noogena nevroza od konvencionalne nevroze. Prišla sta do ugotovitve, da noogena nevroza obstaja ločeno od somatogenih in psihogenih nevroz. Pomeni nov klinični sindrom, ki ga ni mogoče uvrstiti k nobenemu od klasičnih opisov nevroz. Potrdile so se Franklove teze o povezavi med smislom življenja in duševnim zdravjem oziroma noogenih nevrozah in bivanjski praznoti.

Statistični pokazatelji so tudi potrdili majhno povezanost med PIL-om in izobrazbo, spolom, starostjo in stopnjo inteligence, kar pomeni, da smiselna življenja niso omejena na tiste, ki so na primer imeli možnosti za izobrazbo, oziroma da bi sama

izobrazba zagotavljala, da pridemo do smisla življenja, ali da so bili že ob rojstvu obdarjeni z višjo inteligenco.

V nadaljnjih raziskavah so številni avtorji potrdili, da je okrog 20 odstotkov vseh nevroz noogene narave (Werner, 1961; Volhard in Langen, 1953; Prill, 1955; Kocourek in sod., 1959).

PIL-test so preizkusili na številnih skupinah z različnimi težavami. Na populaciji študentov (Crumbaugh, 1968; Crumbaugh in Maholick, 1964), na hospitaliziranih posameznikih (Crumbaugh, 1968), pri odvisnikih od alkohola (Crumbaugh in Maholick, 1964), profesionalnih podjetnikov (Bonebright in sod., 2000), članih verskih skupnosti (Crumbaugh, 1968), ljudeh v zavetišču (Reker, 1977). Modificirane oblike PIL-testa pa so bile tudi aplicirane na ostareli populaciji (Hutzell, 1995), odraslih (Reker in Peacock, 1981) in populaciji adolescentov (Hutzell in Finck, 1994; Jeffries, 1995).

Lestvica je bila prevedena v različne jezike. Na Kitajskem (C-PIL; Shek, 1993; Shek idr., 1987), na Japonskem (J-PIL; Okado, 1998), na Švedskem (Jonsen idr., 2010).

Dosežki na PIL-lestvici korelirajo z mnogimi meritvami duševnega zdravja. Tako so številne študije pokazale pomembno negativno korelacijo med PIL-om in Minnesota Multiphasic Personality Inventory – na skali depresivnosti ($r = -0.30$ do -0.65 , $p < 0.01$) (Crumbaugh in Maholick, 1964, 1981) in pomembno pozitivno korelacijo med PIL-om in samospregledanjem ($r = 0.40$, $p < 0.01$), občutkom dobrega počutja ($r = 0.52$, $p < 0.01$), na California Psychology Inventory (CBI; Bonebright in sod., 2000).

Stopnja veljavnosti PIL-testa je bila preverjena na številnih primerjalnih skupinah različnih poskusnih skupin. V skladu s Franklovo teorijo volje do smisla nizek rezultat na lestvici življenjskih ciljev pomeni pomembno povezavo s suicidalnimi namerami (Harlowe in sod., 1986; Kinnier in sod., 1994), psihopatologijo (Kish in Moody, 1998), depresivnostjo in anksioznostjo (Schulenberg, 2004), odvisnostjo od drog (Harlowe in sod., 1986; Kinnier in sod., 1994). Visok rezultat na lestvici pa predvideva pozitivno samopodobo, samospoštovanje, nagnjenost k samokontroli, zadovoljstvo v življenju in načrtovanje (Reker, 1977).

Dejstvo je, da veliko vprašanj na lestvici PIL-testa izraža srečo. Zato so mnogi avtorji dokazovali, da bi PIL test lestvica lahko pokazala indirektno stopnjo merila zadovoljstva z življenjem (Damon in sod., 2003) ali njeno nasprotje, stopnjo depresivnosti (Dyck, 1987; Schulenberg, 2004; Steger, 2006; Yalom, 1980).

V povezavi s populizacijo in naraščanjem pozitivnih psiholoških raziskav je v zadnjem obdobju težišče raziskav orientiranih k rasti posameznika (Bronk, 2008, 2011, 2012; Bronk in sod., 2009, 2010; Damon, 2008). Namesto da so raziskave usmerjene na izgubo ali pomanjkanje smisla, se torej posvečajo pozitivnim povezavam, ki vodijo k smislu življenja.

2. Metodologija

2.1 Namen raziskave

Za raziskovanje življenjskih ciljev smo se oprli na teoretična spoznanja Franklove logoterapije, ki za osnovni človekov motiv opredeljuje “težnjo po smislu”. Posameznik, ki svojega življenja ne zna osmisliti, doživlja praznoto, dolgočas, nezainteresiranost, naveličanost, kar vodi v “eksistencialni vakuum” ali celo v “noogeno nevrozo”.

Osrednji pojem logoterapije, ki ga skuša zajeti tudi naša raziskava, je “eksistencialni vakuum”.

V raziskavi smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Koliko študentov opredeljuje svoje življenje kot dolgočasno, brezciljno in sodi v področje bivanjske praznote?
- Koliko študentov opredeljuje svoje življenje kot brezsmiselno in sodi v področje noogenih nevroz?
- Ali so rezultati na lestvici življenjskih ciljev študentov primerljivi z rezultati avtorjev drugod po svetu?
- Ali obstajajo razlike v opredelitvi življenjskih ciljev med prvim, drugim in tretjim letnikom študija?

2.2 Metoda in instrumenti

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo.

Za merjenje smo uporabili PIL-test, lestvico življenjskih ciljev. PIL-test je sestavljen iz treh delov, od katerih je prvi del možno objektivno točkovati. Sestavljen pa je iz sedemstopenjske lestvice, kjer se posamezne točke seštevajo. Celoten rezultat je vsota obkroženih točk. Rezultat pod 92 točk pomeni prisotnost noogene nevrose, rezultat od 92 do 112 točk reflektira nizke življenjske cilje s prisotnostjo eksistencialnega vakuuma, rezultat nad 112 točk pa kaže na jasno izdelane življenjske cilje. Drugi in tretji del lestvice je namenjen bolj kliničnim namenom, kot oporna točka za nadaljnjo svetovanje ali terapijo.

2.3 Vzorec

V raziskavo so bili vključeni študentje prvega, drugega in tretjega letnika Fakultete za zdravstvene vede Novo mesto, ki so bili na dan ocenjevanja prisotni na predavanjih ali vajah. PIL-test so rešili vsi tisti dan prisotni študentje. Skupno je v raziskavi sodelovalo 88 študentov, od tega 36 iz prvega, 24 iz drugega in 28 iz tretjega letnika.

3. Rezultati

Deskriptivne statistike in analiza vprašalnika

V tabeli 1 so prikazane deskriptivne statistike za dobljene rezultate, in sicer skupno za celoten vzorec ter posamezno po letnikih študija.

Tabela 1: Deskriptivne statistike rezultatov vprašalnika

Letnik študija	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>N</i>
1	111,53	9,15	93	128	36
2	111,75	9,75	88	127	24
3	105,32	11,52	74	122	28
Skupaj	109,61	10,42	74	128	88

Zanesljivost vprašalnika (Cronbachov α) na našem vzorcu je znašala 0,78, kar je ustrezno za to vrsto vprašalnika. Povprečna korelacija med postavkami je bila 0,20, kar je prav tako ustrezno.

Pojavnost življenjskega smisla in njegove odsotnosti v celotnem vzorcu

Za uporabljeni vprašalnik Crumbaugh in Maholick (1969) navajata kriterij, po katerem naj bi rezultat pod 92 točk kazal na odsotnost življenjskega smisla (prisotnost noogene nevroze), rezultat nad 112 točk pa na to, da ima posameznik oblikovan življenjski smisel. Rezultat v območju od vključno 92 do vključno 112 točk naj bi predstavljal vmesno območje, ki ga logoterapevti opredeljujejo kot področje bivanjske praznote.

Tabela 2: Oblikovanost in odsotnost življenjskega smisla pri študentih v celotnem vzorcu glede na mejne vrednosti Crumbaugh in Maholicka (1969)

Kategorija glede na rezultat vprašalnika	<i>f</i>	%
odsotnost življenjskega smisla (noogena nevroza)	6	6,82
vmesno območje (bivanjska praznosta)	45	51,14
oblikovan življenjski smisel	37	42,04
Skupaj	88	100,00

Tabela 2 prikazuje zastopanost zgoraj navedenih kategorij v celotnem preučevanem vzorcu. Iz tabele je razvidno, da se je največ študentov uvrstilo v kategorijo

bivanjske praznote, sledi podskupina z oblikovanim življenjskim smislom, najmanj študentov pa se je nahajalo v območju odsotnosti življenjskega smisla oziroma noogene nevroze.

Primerjava med letniki študija

Kot je razvidno iz tabele 1, so študenti tretjega letnika v povprečju dosegli precej nižji rezultat na vprašalniku kot drugi študenti, medtem ko sta si povprečna rezultata v prvem in drugem letniku zelo podobna. Enosmerna analiza variance, katere rezultati so prikazani v tabeli 3, je pokazala, da je razlika med letniki statistično pomembna.

Tabela 3: Rezultati analize variance za testiranje različnosti aritmetičnih sredin med letniki študija

<i>Izvor variabilnosti</i>	<i>Vsota kvadratov</i>	<i>Stopnje prostosti</i>	<i>Povprečje vsote kvadratov</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
letnik študija	757,28	2	378,64	3,70	0,029
napaka	8697,58	85	102,32		
Skupaj	9454,86	87			

Tabela 4 prikazuje oblikovanost in odsotnost življenjskega smisla pri študentih posameznih letnikov glede na že omenjene mejne vrednosti, ki jih navajata Crumbaugh in Maholick (1969). Opazimo lahko, da od prvega do tretjega letnika narašča odstotek študentov, pri katerih je življenjski smisel odsoten oziroma ki se nahajajo v stanju noogene nevroze. Obenem je v tretjem letniku tudi najmanjši odstotek študentov z oblikovanim življenjskim smislom.

Tabela 4: Oblikovanost in odsotnost življenjskega smisla pri študentih po letnikih študija glede na mejne vrednosti Crumbaugh in Maholicka (1969)

<i>Kategorija glede na rezultat vprašalnika</i>	<i>Letnik študija</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
odsotnost življenjskega smisla (noogena nevroza)	0 (0,00%)*	1 (4,17%)	5 (17,86%)*
vmesno območje (bivanjska praznота)	19 (52,78%)	11 (45,83%)	15 (53,57%)
oblikovan življenjski smisel	17 (47,22%)	12 (50,00%)	8 (28,57%)
Skupaj	36 (100,00%)	24 (100,00%)	28 (100,00%)

Opomba: * $p < 0,05$ (post-hoc analiza z uporabo prilagojenih standardiziranih rezidualov).

Testiranje s hi-kvadrat testom je pokazalo, da se razporeditev študentov v kategorije glede na oblikovanost življenjskega smisla statistično pomembno razlikuje med letniki študija, $\chi^2(4, N = 88) = 9,69, p = 0,046$. Post-hoc analiza z uporabo prilagojenih standardiziranih rezidualov (glej tabelo 4) je pokazala, da je bilo v prvem letniku statistično pomembno manj študentov z odsotnostjo življenjskega smisla, v tretjem letniku pa je takšnih študentov statistično pomembno več, kot bi pričakovali v primeru, da med letniki ne bi bilo tovrstnih razlik.

4. Razprava

Najprej bomo odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje, kjer nas je zanimalo, koliko študentov doživlja svoje življenje kot dolgočasno, brezciljno in sodi v področje bivanjske praznote. Teh študentov je po naših rezultatih 51,14 odstotka. Zaradi nadaljnje interpretacije rezultatov je bilo zanimivo pogledati te rezultate po letnikih študija. V prvem letniku je teh študentov 52,8 odstotka, v drugem letniku 45,8 odstotka in v tretjem letniku 53,6 odstotka. Kadar posamezniki svojega življenja ne doživljajo kot smiselnega, so izpostavljeni eksistencialni frustraciji, ki se odraža v dolgčasju in apatiji.

Praktično to pomeni, da so slabo motivirani za dosego ciljev, ki so si jih zastavili, da slabo načrtujejo svojo prihodnost, da se večinoma doživljajo kot nemočne žrtve svojih okoliščin in svoje življenje prepuščajo toku življenja. Na osebnem področju pa to pomeni, da so opremljeni s slabo samopodobo in samospoštovanjem. Zavedati pa se tudi moramo, da bivanjska praznота še ni nobeno bolezensko stanje, pomeni pa opozorilo, da v nadaljevanju lahko pripelje do noogene nevroze.

Naslednje raziskovalno vprašanje, ki nas je zanimalo, se je nanašalo na prisotnost noogenih nevroz. Rezultat, ki meri tako imenovano noogeno nevrozo, pa je pokazal, da je takšnih študentov pet, kar pomeni 6,8 odstotka celotnega vzorca, na katerem smo merili življenjske cilje. Ta rezultat je zelo vzpodbujajoč, kljub temu pa pomeni, da kar nekaj študentov svojega življenja ne doživlja kot smiselnega, ampak kot nesmiselnega in praznega.

Glede na to, da so bili v raziskavi zajeti študentje, ki bodo svojo poklicno pot nadaljevali na zdravstvenem področju, kjer bo odločilna njihova osebnotna naravnost na vsakodnevne izzive pri izvajanju zdravstvene nege, je ta rezultat lahko zaskrbljujoč.

Predhodne raziskave so namreč pokazale visoke korelacije PIL-testa z duševnim zdravjem (Crumbaugh in Maholick, 1964, 1981), kjer visok rezultat na PIL-testu pozitivno korelira z dobrim počutjem in samosprejemanjem, nizek rezultat na PIL-u pa z depresivnostjo. Prav tako lahko nizek rezultat na PIL-testu privede do suicidalnih teženj (Harlowe idr., 1986; Kinnier idr., 1994) depresij in anksioznosti (Schulenberg, 2004), odvisnosti od drog (Harlowe idr., 1986; Kinnier idr., 1994), porušenega duševnega ravnovesja, vse do obupa in osebnotnega zloma.

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, koliko so rezultati na PIL-testu, na naši populaciji študentov, primerljivi z drugimi raziskavami po svetu, ki so prav tako merile življenjske cilje s PIL-testom. Avtorji, ki so merili bivanjsko praznoto (Werner, 1961; Volhard in Langen, 1953; Prill, 1955; Kocourek in sod., 1959) na populaciji študentov (Crumbaugh, 1968; Crumbaugh in Maholick, 1964). Opisujejo 55 odstotkov splošne populacije na tem območju. Če primerjamo naše rezultate, ugotovimo, da smo nekaj odstotkov pod temi rezultati, tako da lahko z veliko gotovostjo trdimo, da se naši rezultati skladajo z drugimi raziskovalci po svetu. Pri merjenju prisotnosti noogenih nevroz pa so naši rezultati pokazali 6,8 odstotka našega vzorca, medtem ko je v literaturi najbolj pogosto opisanih 20 odstotkov noogenih nevroz. Nastane vprašanje, čemu pripisati tako dober rezultat. Sami se nagibamo k razlagi, da se študentje, ki se odločajo za študij dipl. zdravstvenih sester in tehnikov, osebe, ki veliko vedo o svojem bodočem poklicu. Že v srednji šoli so imeli kar nekaj prakse po različnih zdravstvenih, socialnih ustanovah, bili vključeni kot prostovoljci v raznih skupinah samopomoči obolelim in ob tem tudi razvijali svoja realne življenjske cilje in svojo osebnost glede dela za druge. Po načelih logoterapije pa ravno največ zadovoljstva in smisla v posameznikovem življenju prinese delo za drugega, tako rekoč nas obvaruje noogenih nevroz.

S četrtem raziskovalnim vprašanjem pa smo merili razlike v doseganju življenjskih ciljev med prvimi, drugimi in tretjimi letniki študija in dobili zanimive rezultate. Najbolje imajo življenjske cilje postavljeni drugi letniki, in sicer v 50 odstotkih, sledijo študentje prvega letnika s 47,22 odstotka, in najslabše imajo življenjske cilje postavljene v tretjem letniku (samo 28,57%). Če smo pri eksistencialnem vakuumu ugotovili, da praktično med letniki študija ni razlik, pa se pri pozitivnih opredelitvi življenjskih ciljev pokažejo velike razlike, zlasti med prvima dvema in tretjim letnikom. Vzrok za tako slab rezultat tretjih letnikov je v že obrazloženem odstotku (17,9%) študentov, ki doživljajo noogeno nevrozo. Čemu pripisati takšno razliko med prvima dvema in tretjim letnikom študija? Ali je ta razlika nastala zaradi njihovih drugačnih življenjskih izkušenj, ali je konkretno študijsko in praktično delo v teku študija pripeljalo do tega rezultata? Odgovori bodo morali počakati na nadaljnja raziskovanja v tej smeri.

5. Sklep

Na podlagi raziskave smo ugotovili, da polovica študentov opredeljuje svoje življenje kot brezciljno in dolgočasno in spadajo v področje bivanjske praznote. Avtorji, ki se ukvarjajo s problematiko mladih v sodobnem času (Galimberti, 2009, Zalokar Divjak, 2008), že nekaj let opozarjajo na poseben problem v odraščanju mladih, ki se kaže v njihovi apatiji in dolgočasju, pomanjkanju izdelanih življenjskih ciljev, brez spoštovanja dolžnosti, odgovornosti in strahu pred posledicami lastnega delovanja, kar se kaže tudi v slabi samopodobi. Imamo torej sposobne mlade ljudi, ki se izražajo, ki živijo v povprečju v dobrih življenjskih okoliščinah, vendar na drugi strani ne vlagajo svojih danosti v svoj osebnostni razvoj.

Ob tem je treba poudariti, da ne gre za individualno patologijo posameznikov, ampak za generacije, ki izgublajo svojo identiteto in življenjske cilje. Etiologija te problematike sega v čas, ko so permisivno naravnani pedagogi in psihologi zagovarjali težnjo, da je treba otroke in mladostnike čim bolj obvarovati napetosti in jim postavljati čim manj zahtev. Rezultat tako naravnanih pedagogov in staršev pa so generacije mladih, ki ne vedo, za kaj bi si prizadevali, čemu bi se trudili, zakaj bi sploh živeli. Skratka, zapadli so v brezciljno in brezsmiselno življenjsko naravnost.

Glede na rezultate drugih raziskovalcev s tega področja so naši študentje tik pod njihovimi rezultati, kar nas navaja na sklep, da se na tem področju nič ne izboljšuje. Prijetno presenečanje pa so pokazali rezultati študentov, ki so prišli v področje tako imenovanih noogenih nevroz, saj je naš rezultat manjši od drugih avtorjev po svetu. Ker pa področje noogenih nevroz definira človekov nesmisel in brezup, je tudi to lahko zaskrbljujoče, saj gre za študente, ki bodo delali z ljudmi. In kaj lahko medicinska sestra ali tehnik izžarevata v odnosu do pacientov, če sta sama v obupu? Obup je namreč stanje, ki je podlaga za vse vrste depresivnih stanj, samomorov itd.

Glede na to, da je največ študentov iz te skupine v tretjem letniku, bi nadaljnje raziskave lahko potekale tudi v smeri zgodnega odkrivanja študentov, ki se nahajajo v tej skupini, ali vsaj pomoči tem študentom, ki so že v tej skupini. Naloga za vse, ki se ukvarjajo z mladimi, je torej, kako generaciji dolgčasa povrniti njihovo identiteto, entuziazem in borbenost v doseganju življenjskih ciljev.

Prava preventiva pa je vsekakor v vzgoji od staršev do vseh institucionalnih oblik vzgoje in izobraževanja, kjer bi mlade opremili s trdnimi osebnostnimi vrednotami, od samospoštovanja do zdrave samopodobe, z zahtevami, ki bi krepile njihovo voljo za delo, učenje, in z odnosi, kjer se bodo počutili varne in sprejete.

Zdenka Zalokar Divjak, PhD, Mihael Černetič, PhD

Goals in life and existential emptiness with students at the faculty of health sciences

In the article, we firstly defined the connection between goals in life and the will to meaning that logotherapy defines as man's basic motive.

Goals in life are closely connected to meaning in life, which has become a challenge for many methodologists who wanted to tackle the area with different metric instruments (Melton and Schulenberg, 2008).

Lack of meaning belongs in logotherapy in the area of "existential vacuum", which can develop into "noogenic neurosis". An individual who cannot find meaning to his life experiences emptiness and boredom which leads to "existential frustration". This represents an emotional reaction to experiencing emptiness and can lead to noogenic neurosis. Man's search for meaning comes to a halt or life is experienced as absurd. The

disorientation of life, all types of addictions, despair and various extreme actions are the manifestation of this neurosis.

The question (Frankl, 2014) that should interest pedagogues as well as parents, however, is how much does education strengthen existential emptiness and contribute to a lack of tension? We are living in a time when (folk) traditions are disappearing. When general values are disappearing, the young cannot find their goals and meaning of life, quite the opposite. More and more are burdened by a feeling of aimlessness and emptiness. But it must be taken into account that even if all the general values were to disappear, life remains sensible. Therefore, in a time of existential emptiness, education's task is not to pass on traditions and knowledge but to show the young opportunities for realizing unique meanings. For that, spiritual powers of decision-making are needed, which will be able to differentiate among the goals that are important in life and the ideals which we should follow.

Permissively-oriented pedagogues have proposed few demands and as little tension as possible.

Tension also does not mean something which should be unconditionally avoided, just as mental peace is not something we should unconditionally swear to. Individuals predominantly need that tension which is oriented towards a certain goal – towards a certain assignment or a person. Living therefore is not only intentional, it is also transcendental, which means that exceeding oneself is the essence of living. It is precisely the tension that exists between “I did” and “I should”, between reality and the ideal, between being and meaning.

When we realize these goals, this is reflexively reflected on the good behaviour or mental health of an individual.

On the basis of these findings, the PIL test was made, a test to measure goals in life. According to the results of the researchers, approximately 20% of all neurosis is noogenic, and an existential vacuum can be found in 55% of the general population.

The results on the PIL scale correlate with many measurements of mental health. Thus, numerous studies have shown the important negative correlation between PIL and the Minnesota Multiphasic Personality Inventory – on the scale of depression ($r = -0.30$ to -0.65 , $p < 0.01$ (Crumbaugh and Maholick, 1964, 1981) and the important positive correlation between PIL and self-acceptance ($r = 0.40$, $p < 0.01$, feeling of well-being ($r = 0.52$, $p < 0.01$)), at California Psychology Inventory (CBI; Bonebright et al., 2000).

The main concept of logotherapy, which our research also wanted to define, is “existential emptiness” and “noogenic neurosis”. In the research, we set the following research questions:

- How many students define their lives as absurd and belonging in the area of an existential vacuum?*
- Are the results on the scale of life goals of our students comparable to the results of authors elsewhere around the world?*
- Are there differences in defining the goals of life between first, second and third year students?*

The students at the Faculty of health sciences Novo mesto who participated in the research were those present at the lectures on the day of the research. The results showed that a few more than half defined their lives as aimless and boring, and therefore belong in the area of existential emptiness.

In practice, that means they are poorly motivated to reach the goals they have set for themselves, that they poorly plan their future, that they mostly experience themselves as powerless victims of their circumstances and give their lives to the flow of life, and that they long for constant stimuli; that they live in a hurry in fear of missing something. In their personal area, that means they are equipped with a poor self-image and lack self-respect.

Previous research has shown the high correlation of the PIL test with mental health (Crumbaugh and Maholick, 1964, 1981), where a high score on the PIL test positively correlates with good well-being and self-acceptance, and a low score on the PIL with depression. Also, a low score on the PIL test can lead to suicidal tendencies (Harlowe et al., 1986; Kinnier et al., 1994), depression and anxiety (Schulenberg, 2004), drug addiction (Harlowe et al., 1986; Kinnier et al., 1994), a disturbed mental balance up to despair and personal meltdown.

With the second research question we wanted to know whether the results of our PIL tests on our population of students are comparable with other researches around the world, which also measured goals in life with a PIL test. The authors who measured the existential emptiness were (Werner, 1961; Volhard and Langen, 1953; Prill, 1955; Koucourek et al., 1959; p. 9) and on the student population (Crumbaugh, 1968; Crumbaugh and Maholick, 1964). The researchers describe 55% of the general population in the area of existential emptiness. If we compare our results, we can determine we are a few per cent above these results, and can therefore with great certainty claim that our results agree with other researchers around the world. With measuring the presence of noogenic neurosis, our results have shown 6.8% of our sample, whereas in the literature there is most commonly described 20% of noogenic neurosis. A question arises to what can we attribute such a good result? We are leaning towards an explanation that students who decide to study to be a registered nurse, are individuals who know a great deal about their future profession. They have already had quite a lot of practice in various health and social institutions during high school, were included as volunteers in various groups for self-help for the sick and thereby developed their realistic goals in life and their personality in the direction of working for others. According to logotherapy principles, it is exactly working for others that brings the most satisfaction and meaning in an individual's life, in a manner of speaking it protects us from noogenic neurosis.

With the third research question we measured the differences in achieving goals in life among first, second and third year students and got interesting results. The best set goals in life were in the second-year students, followed by first-year students and the poorest set goals in life were in the third year. If we found out with the existential vacuum that there were practically no differences between all the students, there were, however, great differences visible with the positive definitions of goals in life, especially

between the first two years and the third-year students. The reason for such a poor result for the third-year students was in the already explained percentage of students who are experiencing noogenic neurosis. To what can such a difference between the first two and the third year of study be attributed? Has this difference arisen due to their different experiences in life or has the actual study and practical work during the course of study brought such a result? The results will have to wait for further research in this direction.

Authors that occupy themselves with the issues of the young/youth in modern times (Fizzotti, 2012; Zalokar Divjak, 2003), have already for a few years been warning about the special problems of growing up among the young which is shown in their apathy and boredom, lack of defined goals in life and their poor self-image. We therefore have capable young people who on average live in good living circumstances, but on the other hand do not invest their endowments in their own personal development. The cause of this issue goes back to the time when permissively-oriented pedagogues and psychologists advocated the tendency that children and adolescents should be protected from tension as much as possible and should place as little demands on them as possible. The result of such oriented pedagogues and parents are the generations of young people who do not know for what to strive for, why bother, why live at all? In short, they have fallen into an aimless and meaningless orientation of life. According to the results of other researchers from this area, our students are just below their results which indicate the conclusion that in this area nothing is improving. The results of the students that belong in the area of so-called noogenic neurosis were a pleasant surprise, because our results are three times lower than those of other authors around the world. But seeing that the area of noogenic neurosis defines an individual's absurdity and despair it is also alarming, because it is these students who will work with people. And what can a registered nurse radiate in their relationship with patients if they are in despair themselves? Despair is namely a state which is the basis for all types of states of depression, suicides etc. According to the fact that the largest number of students from this group are in year three, further research could proceed in the direction of an early discovery of students that belong to this group or at least helping those students that are already in this group. The true prevention, however, is in education from parents to all institutional forms of upbringing and education, where the young would be equipped with firm personality values, from self-respect to a healthy self-image, with demands that would strengthen their will for work, learning and with relationships, where they will feel safe and accepted.

LITERATURA

1. Bénébright, C.A., Clay, D.L., Ankenmann, R.D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), str. 469–477.
2. Bronk, K.C. (2008). Humility among adolescence purpose exemplars. *Journal of Research on Character Education*, 6(1), str. 35–51.

3. Bronk, K.C. (2011). Portraits of Purpose: The role of purpose in identity formation. A special issue on Instructing for and Supporting Youth Purpose in *New Directions in Youth Development*, 132, str. 31–44.
4. Bronk, K.C. (2012). A grounded theory of youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27, str. 78–109. Pridobljeno dne 01.12.2014 Ssvetovnega spleta: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558411412958>.
5. Bühler, C. (1967). Human Life Goals in the Humanistic Perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(1), str. 1967.
6. Crumbaugh, J.C. (1968). Cross-validation of Purpose in Life test based on Frank's concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24, str. 74–81.
7. Crumbaugh, J.C., Maholick, L.T. (1964). An experimental Study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, str. 200–207.
8. Crumbaugh, J.C., Maholick, L.T. (1969). Manual of instructions for the Purpose in Life test. Munster: Psychometric Affiliates.
9. Crumbaugh, J.C., Maholick, L.T. (1981). Manual of Instrucions for the Purpose in life test. Mufesboro, TN: Psychometric Affiliates.
10. Damon, W., Menon, J., Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adoscence. *Applied Developmental Science*, 7(3), str. 119–128.
11. Dyck, M.J. (1987). Assessing logotherapeutic constructs: Conceptual and psychometric status of the purpose in life and seeking of noetic goals tests. *Clinical Psychology . Review*, 7(4), str. 439–447.
12. Galimberti, U. (2009). Grozljivi gost: Nihilizem in mladi. Ljubljana: Modrijan.
13. Harlowe, L., Newcomb, M., Bentler, P. (1986). Depression, self-derogation, substance abuse, and suicise ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42, str. 5–21.
14. Kinnier, R., Metha, A.T., Keim, J.S., Okey, J.L., Adler-Tabia, R., Berry, M.A., Mulvenon, S.W. (1944). Depression, meaninglessness, and substance abuse in "normal" and hospitalized adolescents. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 39(2), str. 101–111.
15. Koucerec, K., Niebauer, E., Polak, P. (2014). Ergebnisse der Klinishen Anwendung der Llogotherapie. V: Frankl, V.E., Volja do smisla: Osnove in raba logoterapije. Celje: Mohorjeva družba.
16. Kish, G.B., Moody, D.R. (1989). Psychopathology and life purpose. *The Internacional Forum for Logotherapy*, 12, str. 40–45.
17. Hutzell, R.R. (1995). Life purpose Questionnaire. In: L.L. Jeffries (Ed.) *Adolescence and meaning in life* (Doctoral disertation, University of Huston, 1995). *Disertation Abstracts International*, 56, O8B 4634.
18. Hutzell, R.R., Fink, W.C. (1994). Adapting the life purpose questionnaire for use in adolescent populations. *The Internacional Forum for Logotherapy*, 17, str. 42–46.
19. Jeffries, L.L. (1995). *Adolescence and meaning in life*. (Doctoral disertation, University of Huston, 1995). *Disertation Abstracts International*, 56, O8B 4634.
20. Jonsen, E., Fagerstrom, L., Lundman, B., Nygren, B., Vahakanges, M., Strandber, G. (2010). Pychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciencies*, 24 (1), str. 41–48.
21. Frankl, V.E. (1967). *Psychotherapy and existencialism: Selected papers on logotherapy*. London: Penguin.
22. Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Pocket books.
23. Frankl, V.E. (2014). *Volja do smisla: Osnove in rabe logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.
24. Melton, A.M.A., Schulenberg, S.E. (2008). On the measurement of meaning. *Logoterapy's empri-cal contributions to humanistic psychology. The Humanistic Psychologist*, 36, str. 31–44.
25. Okado, T. (1998). *The Japanese version of the Purpose in Life test*. Tokyo: System Publica.

26. Prill, H.J. (1955). Organneurose und Konstitution bei chronisch – funktionellen Unterleibeshwerden der Frau. V: Frankl, V.E., Volja do smisla: Osnove in raba logoterapije. Celje: Mohorjeva družba.
27. Reker, G.T. (1977). The purpose of life in an inmate population: An empirical investigation. *Journal of Clinical Psychology*, 33(3), str. 688–93.
28. Reker, G.T., Peacock, E.J. (1981). The life attitude profile (LAP): A multidimensional instrument for assessing attitudes toward life. *Canadian Journal of Behavior Science*, 13, str. 64–73.
29. Schulenberg, S. (2004). A psychometric investigation of Logotherapy measures and the Outcome Questionnaire (OQ-45.2). *Norh American Journal of Psychology*, 6(3), str. 477–492.
30. Shek, D.T.L., (1993). The Chinese purpose – in – life test and Psychological well –being in Chinese college students. *International Forum for Logotherapy*, 16, str. 35–42.
31. Shek, D.T.L., Hong, E., Cheung, M.Y.P. (1987). The purpose in life questionnaire in the Chinese context. *Journal of Psychology*, 12, str. 77–83.
32. Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presedence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), str. 80–93.
33. Volhard, R., Langen, D. (2014). Mehrdimensionale Psychotherapie. V: Frankl, V. E., Volja do smisla: Osnove in raba logoterapije. Celje: Mohorjeva družba.
34. Werner, T.A. (2014). Uvodno predavanje na logoterapevtskem simpoziju, mednarodni psihoterapevtski kongres, Dunaj 1961. V: Frankl, V.E., Volja do smisla: Osnove in raba logoterapije. Celje: Mohorjeva družba.
35. Yalom, I. (1980). *Existencial Psychoterapy*. New York: Basic Books.
36. Zalokar Divjak, Z. (2008). *Otroci, mladostniki, starši*. Krško: Gora.

Dr. Zdenka Zalokar Divjak (1954), redna profesorica za psihologijo osebnosti na Fakulteti za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Naslov: Na Dorcu 17, 8280 Brestanica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 746 339

E-mail: zdenka_zalokar@siol.net

Dr. Mihael Černetič (1978), predavatelj na Fakulteti za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani.

Naslov: Ljubljanska ulica 58, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 733 619

E-mail: miha.cernetic@amis.net

NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednji dve kategoriji: znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih člankov upoštevajo naslednja navodila:

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslati material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg, tif), oziroma vektorskem (cdr, eps) zapisu v ločljivosti vsaj 300 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brcar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov info@pedagogika-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg, tif) or vector (cdr, eps) format with the resolution of at least 300 dots per inch (or in a form appropriate for further technical preparation or print processing). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234-247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact (rather than basic) website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Brcar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20 August 2008 from <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-Chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial Board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.