

REVIIA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŹEVANJE
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Revija za elementarno izobraževanje

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

MEDNARODNI UREDNIŠKI ODBOR

dr. Renate Seebauer, (Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija), dr. Ligita Stramkale, (Univerza Lettlands, Riga, Litva), dr. Herbert Zoglowski, (Visoka šola Finnmark, Norveška), dr. Maria Aleksandrovich, (Akademia Pomorska w Slupsku, Poljska), dr. Nevenka Tatković, (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvaška), dr. Grozdanka Gojkov, (Učiteljski fakultet Univerziteta u beogradu, Srbija), dr. Jelena Prtljaga, (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac, Srbija), ddr. Jürgen Kühnis, (Pädagogische Hochschule Schwyz, Švica), dr. Marie Fulková, (Pedagogická fakulta, Univerzité Karlově, Praha, Češka), dr. Věra Janíková, (Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka), dr. Ljubica Marjanovič Umek, (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Janez Vogrinc, (Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Milena Valenčič Zuljan, (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Mateja Pšunder, (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Rado Pišot, (ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija), dr. Samo Fošnarič, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Jurij Planinšec, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Marko Marhl, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Branka Čagran, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Jurka Lepičnik (Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Bogdana Borota, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Sonja Rutar, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Janja Plazar, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Darjo Felda, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)

NASLOV UREDNIŠTVA

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

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

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

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

Journal of Elementary Education

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Renate Seebauer, PhD (University College of Teacher Education, Vienna, Austria), Ligita Stramkale, PhD (University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Riga, Latvia), Herbert Zoglowek, PhD (University of Tromsø, Norwegian Arctic University, Alta, Norway), Maria Aleksandrovich, PhD, (Pomeranian University in Słupsk, Faculty of Social Science, Słupsk, Poland), Nevenka Tatković, PhD, (Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia), Grozdanka Gojkov, PhD (University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia), Jelena Prtljaga, PhD (Preschool Teacher Training College »Mihailo Palov«, Vršac, Serbia), Jürgen Kühnis, PhD, (The Schwyz University of Teacher Education, Goldau, Switzerland), Marie Fulková, PhD, (Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic), Věra Janíková, PhD (Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic), Ljubica Marjanovič Umek, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia), Janez Vogrinc, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Milena Valenčič Zuljan, PhD, (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Mateja Pšunder, PhD, (University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia), Rado Pišot, PhD, (Institute for Kinesiology Research, University Kinesiology Center, Koper, Slovenia), Samo Fošnarič, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), dr. Jurij Planinšec, (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Marko Marhl, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Branka Čagran, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia), Bogdana Borota, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia), Sonja Rutar, PhD (University of Primorska, Pedagoška fakulteta, Slovenia), Janja Plazar, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia), Darjo Felda, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia)

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

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

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

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

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

Revija za elementarno izobraževanje

Journal of Elementary Education

Volume 10 Number 4 December 2017

Kazalo / Table of Contents

Prispevki / Articles

- | | |
|---|------------|
| Komunicirati o grafičnem romanu – niz delavnic
Communicating about the Graphic Novel – a Series of Workshops
Hans Krameritsch & Rolf Laven | 331 |
| Spremljanje likovnega razvoja učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole – analiza stanja z vidika spola
Monitoring the Arthistic Developmnet of Students in the Third Education Cycle of Primary School – Analysis of the Current Situation from a Gender Perspective
Jerneja Herzog | 349 |
| Stališča učiteljev do možnosti uporabe likovne terapije pri mladih učencih
Teachers' Views of the Potential of the Art Therapy in Young Learners
Ivana Marijanović, Dubravka Kuščević & Ina Reić Ercegovac | 365 |
| Prikaz medpredmetnega povezovanja na primeru implementacije sodobne umetnosti v osmi razred osnovne šole
Cross-curricular Integration in the Case of Contemporary Arts Implementation in the Eighth Grade of Primary School
Katja Kozjek Varl & Matjaž Duh | 377 |
| Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli
Flute Teachers' One-to-One Instructional Strategies at Individual Teaching Stages in Music School
Ana Kavčič Pucihar & Branka Rotar Pance | 399 |
| Kardiorespiratorna sposobnost učencev osnovnošolskega izobraževanja: povezava z antropometričnimi značilnostmi
Cardiorespiratory fitness in primary education pupils: the association with anthropometric characteristics
Matea Gašparović, Vilko Petrić, Vesna Štemberger, Marija Rakovac & Iva Blažević | 417 |

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju 427
in učenju angleščine v otroštvu

**The Use of ICT in English Language Teaching and Learning in the
Primary Education**

Mihaela Brumen, Helena Krušič & Tomaž Zupančič

Komunicirati o grafičnem romanu – niz delavnic

HANS KRAMERITSCH & ROLF LAVEN

Povzetek V prispevku namenjamo osrednjo pozornost grafičnemu romanu kot pojavu zadnjih nekaj desetletij in danes samostojni umetniški formi. Kot primer predstavljamo niz delavnic o grafičnem romanu. Potekale so v okviru programa usposabljanja učiteljev v saharskih begunskih taboriščih v Alžiriji. Z možnostmi, ki jih nudijo grafični romani, so bile umetnostno, pedagoško in ustvarjalno razvite vsebine iz poklicnega življenja udeležencev v smislu reflektiranja lastnih delovnih izkušenj (zase in za druge), sklicevanja na delo. Samostojno ustvarjene zgodbe iz poklicnega dnevnega dogajanja so bile razvite v obliki zaporedja z detajli bogatih slik in slikovnih elementov, deloma z vključevanjem besedila.

Ključne besede: • grafični roman • zaporedna umetnost • odnos med besedilom in sliko • vzgojno-izobraževalni procesi • medpredmetne kompetence učiteljskega poklica •

NASLOVA AVTORJEV: mag. Hans Krameritsh, Visoka šola za izobraževanje učiteljev, Grenzackerstraße 18, 1100 Dunaj, Avstrija, e-pošta: hans.krameritsch@phwien.ac.at; dr. Rolf Laven, Visoka šola za izobraževanje učiteljev, Grenzackerstraße 18, 1100 Dunaj, Avstrija, e-pošta: rolf.laven@phwien.ac.at

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.331-348(2017), UDC: [76:82-32]:37

ISSN 2386-0019 tiskana izdaja / 2463-80005 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Communicating about the Graphic Novel – a Series of Workshops

HANS KRAMERITSCH & ROLF LAVEN

Abstract The graphic novel as a development of the last decades and now an independent art form is the focus of this text. A graphic novel workshop series is presented as an example. This took place within the framework of a teacher-training course in the Saharan refugee camps in Algeria. With the possibilities of the graphic novels, contents from the professional field of the participants were developed by means of art education and design, in the sense of reflecting their own work events, the work reference, for themselves and for others. Self-created stories from day-to-day business were developed in detail in the form of successive pictures and picture elements, partly by incorporating writing.

Keywords: • graphic novel • sequential art • text/picture relation • processes in education • competences for the teaching profession •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Hans Krameritsch, Msc, University College of Teacher Education Vienna, Grenzackerstraße 18, 1100 Vienna, Austria, e-mail: hans.krameritsch@phwien.ac.at; Rolf Laven, Ph.D., University College of Teacher Education Vienna, Grenzackerstraße 18, 1100 Vienna, Austria, e-mail: rolf.laven@phwien.ac.at

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.331-348(2017), UDC: [76:82-32]:37
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Einführung / Genese Graphic Novel

Fest verankert einer weit zurückreichenden Tradition von Bilderzählungen, ist der Begriff Graphic Novel gegenwärtig omnipräsent. Vom Buchmarkt vor allem als Branding, als Marketingbegriff, verwendet, finden sich eine Vielzahl von Erscheinungsformen grafischer Romane aktuell am Markt. Doch was kann Graphic Novel? Wo liegen ihre spezifischen Stärken, was macht sie auch für jugendliche Leserinnen und Lesen attraktiv und dadurch für Lehrerinnen und Lehrer interessant? Dieser Artikel will anhand von Meilensteinen der Gattung ihre Möglichkeiten aufzeigen und an einem konkreten Beispiel deren Umsetzung.

Vom Comicstrip zum grafischen Roman

„Man kann Geschichten schreiben in Kapiteln, Zeilen, Wörtern: das ist Literatur im eigentlichen Sinn. Man kann Geschichten schreiben in Folgen graphisch dargestellter Szenen: das ist Literatur in Bildern“ (Rodolphe Toepffer, 1848)

Comics kennt jeder. Die Bildergeschichten sind ein echtes Massenphänomen. In Fachkreisen hat sich der neutrale aber etwas sperrige Begriff „sequentielle Kunst“ etabliert, auch um den Begriff des „Komischen“ zu vermeiden. Im Mittelpunkt dieses Textes steht eine Entwicklung der letzten Jahrzehnte: die *Graphic Novel*. Mit ihr erreicht der Comic nicht nur neue Leser/Leserinnenschichten, sondern erhält endlich auch die ihm zustehende Anerkennung als eigenständige Kunstform.

Die Bezeichnung *Graphic Novel*, auf Deutsch am ehesten mit „grafischer Roman“ zu übersetzen, wurde von Will Eisner (1917-2005) geprägt und stellt eine bewusste Abgrenzung zum Comic dar. Auf dem Cover von Eisner's „A Contract with God“ von 1978 findet sich erstmals der Begriff, den der Autor auch im Vorwort erläutert. Eisner stellte in seinen Arbeiten hohe Ansprüche an Text und Bild. Seine Erzählungen waren Geschichten aus der Nachbarschaft, man sah gewöhnlichen Menschen beim Leben zu. Das stand im krassen Gegensatz zu den meisten herkömmlichen Comicbänden. Auch in seiner Tätigkeit als Hochschullehrer trug Eisner diesen Ansatz weiter und wurde so zum wichtigen Impulsgeber für die neue Entwicklung.

Nach einigen Anlaufschwierigkeiten boomen seit einigen Jahren die grafischen Romane. Ein Vielzahl von Genres und eine große Bandbreite an Themen haben sich entwickelt, einige davon werden auf den nächsten Seiten vorgestellt. Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur genauso wie jene zwischen Illustration und Comic-Kunst. Heute ist *Graphic Novel* vor allem aber ein Marketingbegriff, um den Begriff *Comic* zu überspielen und künstlerischen Anspruch zu suggerieren (Grünewald, 2014).

Die Möglichkeiten dieser Ausdrucksform zeigt besonders eindrucksvoll das zweibändige Werk „Maus“ von Art Spiegelman (geb. 1948). Darin schildert der amerikanische Autor und Zeichner die schrecklichen und unfassbaren Ereignisse des Holocausts anhand der Geschichte seiner Eltern. Eingebettet in Verweise und Informationen zum historischen Hintergrund wird das persönliche Schicksal der beiden einprägsam und mitfühlend

veranschaulicht. Die Erinnerungen seines Vaters sowie eine fundierte Recherche zum Thema bilden das Handlungsgerüst. Die Bilder seines „grafisches Erzählens“ vermitteln den Eindruck im Konzentrationslager entstanden und als Zeugnisse überlebt zu haben. Zusätzlich zur unüblichen Übersetzung dieses Stoffes in das Medium Comic wagt es Spiegelman den Protagonisten auch noch Tierköpfe aufzusetzen: Juden als Mäuse, Nazis als Katzen. Doch die Idee geht auf, das Wagnis glückt. Die Rollen werden dadurch noch zugespitzt, gebannt folgt man der bestürzenden Erzählung, die bis in die Gegenwart reicht. Die Zeichnungen entwickeln einen Sog, der es den Lesenden schwer macht länger beim einzelnen Bild zu bleiben. Gleichzeitig verdichten sie die Geschichte auf das Wesentliche und lassen doch Platz für die eigene Fantasie (Spiegelman, 1986). Spiegelman thematisiert in der rauen und direkten Bildsprache der Underground-Comics auch die Schicksale der Überlebenden und der „Nachgeborenen“, er reflektiert also auch seine eigene Rolle und Befindlichkeit, geprägt von Schuldgefühlen (sein Bruder starb im KZ Auschwitz) und von Depressionen (seine Mutter verübte 1968 Selbstmord). Dank des Comics konnte Spiegelman wie er selbst sagt „die Toten in kleine Schachteln“, sie also zwischen den Panels begraben. Eine Graphic Novel, die ihren eigenen Entstehungsprozess reflektiert, als „Therapiearbeit“.

Zuerst in einzelnen Folgen im von Spiegelman herausgegebenen Avantgarde Comic-Magazin RAW veröffentlicht, war das daraus resultierende Buch (1986) schließlich ein überwältigender Erfolg. Spiegelman gewann den Pulitzer-Preis, die höchste Auszeichnung für Literatur in den USA, erstmals vergeben an einen Comic-Autor. „Maus“ wurde in viele Sprachen übersetzt ein internationaler Bestseller und Spiegelman mit einer Einzelausstellung in einem bedeutenden Museum geehrt. Alles schien auf die nächsten großen grafischen Romane zu warten. Doch im deutschen Sprachraum passierte zunächst erstaunlich wenig, die Akzeptanz schien auch nach dem Erfolg von „Maus“ nicht ausreichend um weitere grafische Romane zu publizieren.

Die Kunstform „Comic“ verbindet Aspekte der Literatur und der bildenden Kunst und hat trotz prämierter Meisterwerke noch immer um volle Anerkennung zu kämpfen. Das Vorurteil mit illustrierten, verknäpften Texten einem ungebildeten Publikum bloß seichte Unterhaltung zu bieten, scheint sich gerade im deutschen Sprachraum besonders hartnäckig zu halten. Niemals kann dies vollwertige, ernste Literatur und Kunst sein, so der Vorwurf. Auch der Bestseller „Maus“ schien daran zunächst nicht nachhaltig etwas zu ändern. Dabei übersieht man das unglaubliche Potential der Bildergeschichten: die gegenseitige Erweiterung von Text und Bild sowie das Füllen der leeren Fläche zwischen den Panels mit der Fantasie der/des Lesenden.

Wie „Maus“ belegt auch das zweibändige „Persepolis“ von Marjane Satrapi (geb. 1969) die spezifischen Möglichkeiten der „neunten Kunstform“ (Laccassin, 1971) äußerst eindrucksvoll (Satrapi, 2004). Erinnert der Titel noch an die große Zeit des Perserreiches, so erzählt das Buch die Geschichte des Irans der jüngsten Vergangenheit aus der teils kindlich-naiven Sicht eines kleinen Mädchens. Vergleichbar einer Abstraktion, machen die kontrastreichen Schwarz-Weiß-Zeichnungen ohne Grauzonen aus der persönlichen Geschichte der Autorin eine universelle. Wie in Holzschnitten wird auf das Wesentliche reduziert, mit dem Gewinn an Ausdruckstärke und Prägnanz. Übliche Orientklischees

werden in den Bildern bewusst vermieden, auf Lokalkolorit verzichtet. Persönlich Erlebtes und Anekdoten schildern Phänomene des alltäglichen Lebens, ohne die große Politik aus den Augen zu verlieren. Mit der vielschichtigen Heldin kann man sich leichter identifizieren als mit einem perfekten Superhelden. Satrapi selbst findet diese übrigens langweilig, sie zeigt stattdessen ein eigenwilliges Mädchen mit Ecken und Kanten, ihre Konflikte mit den Eltern und die innige Beziehung zur geliebten Großmutter. Im zweiten Band, der teilweise in Wien spielt, wohin Satrapi von ihren Eltern 1984 geschickt wurde, leidet die Heldin, trotz der persönlich erlebten, dramatischen Revolutionsergebnisse, an einer gescheiterten Liebesbeziehung genauso wie wir. „Persepolis“ wurde zum Bestseller, ein ebenfalls sehr erfolgreicher Animationsfilm folgte. Nicht zuletzt waren das Buch und seine Autorin auch ein weiterer wichtiger Schritt zur Anerkennung von Frauen in einem von Männern dominierten Genre.

In Frankreich, Belgien und den USA zählen Comics schon lange zur Literatur. Im deutschsprachigen Raum besteht dagegen noch Aufholbedarf. Hier klebt noch immer der Beigeschmack der billigen, einfach gestrickten „Schundliteratur“, die Kindern und Jugendlichen teilweise bis heute verboten wird, an ihnen. In den oben genannten Ländern wurden ab den 1960er Jahren in „Underground-Comic“-Formaten Geschichten erzählt, wie sie heute in Graphic Novels zu finden sind. Die Grenzen zwischen den beiden – Comic bzw. Graphic Novel – sind fließend und sollten nicht als starr angesehen werden.

Ein Beispiel für eine auch Comics zeichnende Autorin ist Alison Bechdel (geb. 1960). In ihrem mehrfach preisgekrönten Buch „Fun Home“ (Bechdel, 2006) erzählt sie ihre Kindheit und Jugend. Die Schilderung kreist um die Beziehung zum Vater, dessen und der eigenen sexuellen Orientierung. Gemeinsam mit der Erzählerin spürt man in kleinen Schritten, in kleinen Details einem Familiengeheimnis nach. Das lang Verheimlichte bricht nach dem Coming-out der Autorin endgültig auf. Dank einer ordentlichen Portion Humor wird die tragische Geschichte nie bedrückend. Das Buch ist in sieben nach Literaturklassikern benannten Kapitel unterteilt und arbeitet meist mit drei Erzählebenen: Zeilen über den Bildern schildern das Geschehen, welches durch ein Bild illustriert und mit Zusatzinformationen sowie den darin enthaltenen Sprech- und Gedankenblasen erweitert wird.

Der zeichnende Journalist Joe Sacco (geb. 1960) besucht Krisenherde der Weltpolitik um vor Ort für seine Erzählungen zu recherchieren. Seine persönliche Spurensuche führt ihn meist nicht zu den Entscheidungsträgern, sondern zu den sogenannten „einfachen“ Menschen, die mit den Folgen der Politik zu leben haben. Aus der Perspektive dieser Zeitzeugen schildert Sacco ihr Alltagsleben sowie bedeutsame Ereignisse. Fast nebenbei werden geschichtliche Zusammenhänge eingebracht. Seine Perspektive ist dabei subjektiv, seine Anteilnahme ehrlich. Obwohl er selbst in den Geschichten immer präsent ist, hält er seine Gefühle zurück, versteckt hinter seinen spiegelnden Brillengläsern. Die Bildsprache dieser Comic-Reportagen ist klar und rau. Sogar in großen Übersichtsbildern reduziert Sacco, etwa im Vergleich mit Fotografien, auf das Wesentliche und zeigt damit die Vorteile seiner Zeichnungen auf: noch das kleinste Detail wurde bewusst vom Künstler für uns in Szene gesetzt. Die Arbeiten an einer Reportage können sich über Jahre ziehen, sie brauchen neben der erwähnten Recherche auch die gezielte Auswahl und den Aufbau eines dramaturgischen Plots (Sacco, zum Beispiel, *Palästina*, 2009).

Im Jahr 2012 stieß der Autor und Zeichner Reinhard Kleist (geb. 1970) im Zuge einer Recherche zur Flüchtlingsproblematik auf die Lebensgeschichte von Samia Yusuf Omar. Er sprach mit Angehörigen und holte Informationen ein: Die junge Frau war bei den olympischen Spielen in Peking (2008) als Leichtathletin die Fahnenträgerin Somalias und trotz mangelndem sportlichen Erfolg ein Publikumsliebbling. Einige Jahre später erkrankte sie auf der Flucht aus ihrer Heimat kurz vor der italienischen Küste. Ihr Traum in Europa für die nächste Olympiade trainieren zu können hatte sich nicht erfüllt. Stellvertretend für viele unerzählte Schicksale beschreibt Kleist ihr Leben unter den Repressalien fundamentalistischer Herrschaft und ihre abenteuerliche Odysee durch Afrika auf dem Weg nach Europa. Viele der in Schwarz-Weiß-Grau gehaltenen Seiten kommen gänzlich ohne Text aus und schaffen so Platz für Interpretation und (unsere) Imagination. Der Strich der Zeichnungen ist knapp, kräftig und dynamisch. Der Textteil wird ergänzt durch belegte und nachempfundene Facebook-Nachrichten.

Die Unmittelbarkeit, mit der die Bildgeschichte die LeserInnenschaft geradezu in die Erzählung „saugt“, ist ihre große Stärke. Gebannt verfolgt man im eigenen Lesetempo den Fortlauf der Handlung. Viele Bildinformationen werden wie automatisch nebenbei aufgenommen – zu schnell Gelesenes/Gesehenes kann später nochmals betrachtet werden. Kleist arbeitete rund drei Jahre an Recherche und Umsetzung. Vor rund hundert Jahren waren die Comicstreifen der „Funnies“ noch bloße Unterhaltung. Auch der „Traum von Olympia“ (Kleist, 2015) erschien zunächst in ähnlichem Format als Fortsetzungsgeschichte in einer deutschen Zeitung. Doch diese Graphic Novel ist viel mehr als ein simpler Comic. Eine Entwicklung, die zeigt, welche Geschichten inzwischen mit diesem Medium erzählbar sind: Eine Graphic Novel als Einstieg in eine Thematik, die sonst vielleicht verschlossen bleibt.

Reinhard Kleist hat für seine nächste Arbeit, eine Biographie des Sängers Nick Cave, bereits einen großen Verlag gefunden und damit die Sicherheit, dass sein Buch auch tatsächlich gedruckt werden wird: Ein Zeichen für die Wertschätzung seiner Arbeit und ein Beweis für die zunehmende Anerkennung der Graphic Novel. Über einen Blog im Internet bietet Kleist an das Entstehen seines aktuellen Projektes zu verfolgen. Man erahnt beim Betrachten des Materials den unglaublichen Aufwand an Recherche und gezeichneten Vorarbeiten. Kleist zeigt erste Skizzen, Vorzeichnungen, getuschte und auch farbige Blätter, Storyboards für einzelne Seiten, er schildert seine Gedanken und Überlegungen sowie ein Treffen mit der realen Hauptfigur, inklusive eines gezeichneten „Schnappschusses“. Es finden sich auch Informationen zum Autor, seinen anderen Arbeiten, zu Nick Cave sowie Verweise auf Fernsehsendungen und Veranstaltungen.



Abb. 1A, 1B: Ein Beispiel für Werkgenese. Blog Reinhard Kleist, 2016

Der Verlag, der eine Lektorin mit beratender (und manchmal auch korrigierender) Funktion beigestellt hat, wird natürlich auch genannt. In den Kommentaren von User und Userinnen und den Antworten des Autors entsteht ein Dialog, der erst mit der Veröffentlichung sein Ende finden wird (Kleist, 2017).

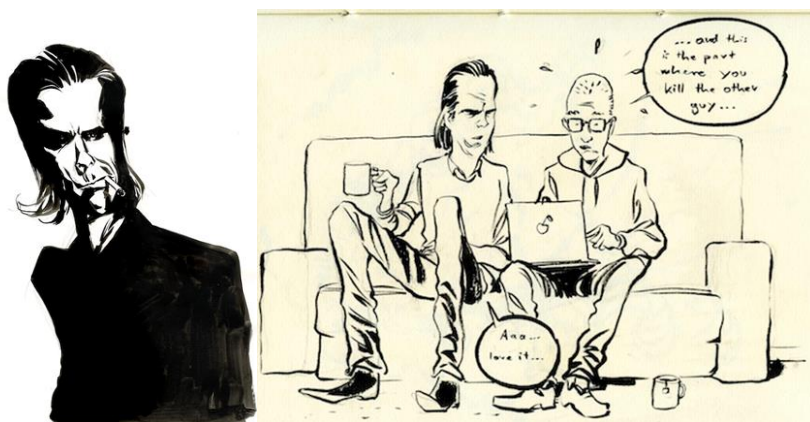


Abb. 2A, 2B: Porträtskizze Nick Cave und der Autor mit Nick Cave auf dem Sofa. Blog Kleist, 2016

Die Bandbreite der als Graphic Novel publizierten Bücher ist im Lauf der Jahre genauso gewachsen wie deren Verkaufszahlen: Sie umfasst die bereits erwähnten Reportagen und Lebensberichte, Umsetzungen klassischer Werke der Weltliteratur oder historischer Stoffe, Reiseerzählungen sowie Biographien berühmter Persönlichkeiten. Die Vielfalt der Gestaltungsvarianten ist dabei ebenso groß: Von kontrastreichen Schwarz-Weiß-Zeichnungen bis zu vielfarbigen Arbeiten mit Pastellkreiden.

Ausgangssituation für die praktische Umsetzung der zeichnerischen Workshops

Vorliegend wird eine von Rolf Laven im Februar 2017 durchgeführte Graphic-Novel-Workshopreihe, deren Zielgruppe aus saharauischen LehrerInnen bestand, vorgestellt. Dieses kunstpädagogisch-gestalterische Workshopangebot Lavens fand im Rahmen des Kooperationsprojektes „Verbesserung der Lehrer/innen-Professionalisierung in den saharauischen Flüchtlingslagern in der Nähe von Tindouf, Algerien“ - in der Thematik der überfachlichen, personalen Kompetenzen im Lehrberuf, von Dr. Eva Unterwieser initiiert und betreut - statt. Dieses ist intendiert als ein Austausch von Bildungsdelegierten des Erziehungsministeriums der Polisario, des Arbeiter Samariterbundes, der Pädagogischen Hochschule Wien und dem Saharaui Unterstützungsverein. Über einen Zeitraum von 10 Tagen wurden 25 saharauische GrundschullehrerInnen in den Räumlichkeiten im Flüchtlingslager Smara gestalterisch tätig.

Vorgehensweise

Beeindruckt und inspiriert von den Besuchen in den Schulen der Flüchtlingslager der Westsahara - bei Tindouf, Algerien gelegen - entstand die Idee, vor Ort via Zeichnungen mit LehrerInnen über ihren Unterrichtsalltag zu kommunizieren. Aufgrund der sehr verschiedenen Schul- und Gesellschaftssysteme konnte nicht davon ausgegangen werden, dass es bislang eine Begegnung mit der Graphic Novel, dem illustrierten Roman, gegeben hätte oder dass ein individualisierter Zeichenstil ausgeprägt sein würde. Zum Einstieg wurde individueller zeichnerischer Ausdruck zunächst definiert, konkretisiert und als zeichnerische Handschrift praktisch erschlossen. Das jeweilige LehrerInnenbild – SchülerInnenbild war als Thema vereinbart worden.



Abb. 3A, 3B: Unterrichtssituation in einer Volksschule der Wilhaya Smara, Febr. 2017, Ansicht des Lagers Aswerd, Febr. 2015 © Laven

Hierfür wurden zahlreiche unterschiedliche Möglichkeiten, die Handlung zu entfalten, vorgestellt, wie etwa ein grobes Skizzieren, ein Entwickeln als narrative Story, eine Ansammlung voller Ideen auf einer Seite, ein Blatt voller Skizzen oder in Form eines Skriptes. Mit einem visualisierten Handlungsstrang, einer ausgedachten Handlungsgeschichte fiel es den ZeichnerInnen zunehmend leichter, die auftretenden Charaktere zu schaffen. Es kam zur Skizzierung von ersten Ideen, unter gezielt

niederschwelligen Vorzeichen. Auf dieser Grundlage wurden von den Lehrerinnen Charaktere oder Held/innen visualisiert und letztlich als Blei- und Tuschestiftzeichnungen, mehrschrittig und in Verbindung mit einer selbstgeschaffenen Erzählung, gestalterisch verlebendigt. In Bezug auf die Formen- und Farbensprache bestanden keine Einschränkungen; jede sich zeigende zeichnerisch-gestalterische Ausdrucksform wurde direkt eingebunden - eine vorangehende Übungszeit gab es nicht, damit wurde der jeweilig erste Entwurf unmittelbar zum Kern der Gestaltung weiterentwickelt. Angeboten wurde eine Fülle an Zeichenmaterialien, wie etwa Buntstifte, Pastell- und Wachskreiden, schwarze Filzstifte, Fineliner, Marker. Von den Teilnehmerinnen wurden zahlreiche Entscheidungen zu Papierwahl, Beschaffenheit, inhaltlicher Ausrichtung, Seiten-, Längs- oder Querformatigkeit, Proportionalität vorgenommen. Die gesamte Seite wurde per Bleistift vorgezeichnet. Nach Belieben konnte präzise oder vage skizziert und unmittelbar der Text für jedes Panel per Bleistift eingetragen werden. Nachdem die Teilnehmerinnen mit den Bleistiftvorzeichnungen zufrieden waren, begann die ausgedehnte Tusche-Phase, dies mit schwarzen Filzstiften, Finelinern oder Markern in verschiedenen Strichstärken. Sets von qualitativ hochwertigen Filzstiften waren vorhanden. Die Gestaltungsmöglichkeiten von Chinatusche oder Tinte, mit denen mittels Pinsel räumlich tiefgründige, lebendige und kräftige Bildern entstehen können, kamen hierbei, aus Zeitgründen bzw. wegen der dafür sinnvoll erscheinenden Vorerfahrung, nicht zum Einsatz.

Die Felder zum Einbringen der Schrift wie auch die Texte in arabischer Kalligraphie wurden mit Finelinern nachgefahren. Es bestand die Möglichkeit, die Zeichnung später durch den Einsatz von Buntstiften, Pastell- und Wachskreiden zu kolorieren. Nicht notwendige Bleistiftlinien wurden letztlich wegradiert, kleine Korrekturen teilweise mit Stanley-Messer ausgekratzt. Weiße Korrekturfarbe hätte die Qualität der Zeichnungen verändert, eine neue Dimension hinzugebracht, aber auch der Zeichnung Direktheit genommen. Diese Direktheit verblieb in den Arbeiten ersichtlich. Es wurden durch gestalterische Ausdrucksmöglichkeiten wie Farben, Schattierungen, Strichstärke oder Variationen konkrete Stimmungsbilder und Bildwelten in ausdrucksstarker Weise produziert, sodass teils gezielt auf Texteinbringung verzichtet wurde.



Abb. 4A und 4B: Workshopsituationen im Garten der Unterrichtsbehörde Smara, Febr. 2017, © Laven

Ziele

Die Forschungsaktivitäten in den Flüchtlingslagern der Polisario fanden vor dem Hintergrund der von textueller Literalität geprägten Kulturform der überwiegend muslimischen Saharauis statt. Die Realisierung von bildhaften Darstellungen als Kommunikationsmöglichkeit stellt für diese Lehrer/innen ein neues Bildungs- und Lernfeld dar. Im Fokus steht die Rolle bildsprachlicher Ausdrucksformen im Prozess der Welt- und Selbstaneignung. Die so entstandenen Bilderwelten verdeutlichen Weltbilder aus der Lehrendenperspektive; alltäglich Erlebtes, Erhandeltes wie auch Imaginiertes wurde zeichnerisch umgesetzt. Vorstellung, Darstellung und deren Rezeption wie auch Metaebene werden für alle Beteiligten an der Schnittstelle von Lehr-Lernprozessen beidseitig wirksam. Methoden waren teilnehmende Beobachtung, qualitativ empirische Untersuchung, phänomenologische Analyse (Marotzki & Stoetzer 2006). Die Kinderzeichnungen manifestieren den Status eigenständiger Dokumente; Komplexität und Fokus bleiben nicht ausschließlich auf den narrativen Gehalt bezogen. Die vorgegebene Themenstellung und daraus resultierenden bildnerischen Darstellungen begünstigen die Rekonstruktion von Berufsbildern und Habitus in den Flüchtlingslagern in der algerischen Hamada.

Es wurde eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit der Lehrpersonen anvisiert, wobei insbesondere nicht auf Schwächen fokussiert werden sollte, sondern Selbstkompetenz, Interessen und soziale Stärken signifikant erforscht und unterstützt werden sollten. Eine solche Form der Begleitung, die sich an der Wertschätzung der Teilnehmenden orientiert, ist mit dem Begriff des Empowerment (Herriger, 2014) zu beschreiben. Dieser kennzeichnet Prozesse, bei denen Menschen ihre Angelegenheiten selbst erarbeiten, sich dabei ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst werden, Selbsterkenntnis gewinnen. Durch das Setting des Miteinanders, des Partizipierens und Gestaltens sollten auch soziale Ressourcen erschlossen werden, um in weiteren Folgen darauf zurückgreifen zu können. Im Sinne von Hannah Arendt (1970/1993) wird die 'Macht zu Gestaltung' als ein 'Vermögen/Können' verstanden: „Macht entspringt der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (ebd., 45).

Das „Prinzip der Handlungsfähigkeit“ (Rachbauer, 2010, 76) vermag es, an die Stelle von bereits vollzogenem Empowerment zu treten – in den gestalterischen Handlungen der vorliegend beschriebenen Workshopreihe sind Empowerment und in weiterer Folge Handlungsfähigkeit keine theoretischen Optionen mehr. Das Kennenlernen der Möglichkeiten der Graphic Novel war darüberhinaus ein fachliches Anliegen. Damit sollte die Möglichkeit eröffnet werden, persönliche Geschichten zu erzählen, oder auch teilweise herausfordernde gesellschaftliche, politische oder soziale Aspekte anschaulich darzustellen. Für das Erproben der eigenen gestalterisch-darstellenden, zeichnerischen Möglichkeiten, so z.B. Entscheidungsfindungen in Bezug auf Materialien, Beschaffenheit, inhaltlicher Ausrichtung, verschiedene Formate, Proportionalität sollte ein Handlungsfeld eröffnet werden. Das jeweils selbstgewählte, darzustellende Geschehen, der Inhalt der Bildgeschichten, sollten für Betrachtende in Kürze und damit unmittelbar erfassbar sein. Die Direktheit des Ausdrucks sollte im Vordergrund stehen;

zu diesen Gunsten sollte etwaige Genauigkeit gezielt vernachlässigt werden. Die abgebildeten Ereignisse in der Graphic Novel sollten direkt mit der Zielgruppe, den Lehrerinnen selber, zu tun haben. Es handelte sich hierbei um das Reflektieren der eigenen Arbeitsereignisse, des Arbeitsbezuges. Damit sollte der eigene Erfahrungsbereich als eine Quelle für das Schöpferische anvisiert werden. Austausch und Kommunikation, auch in nonverbalen und spielerischen Weisen, sollte geschaffen werden; die Lebensrealität der Menschen sollte abgebildet werden. Damit wurde Eigenes, Originäres, auf sich selbst und auf den Berufsalltag Verweisendes, auch Anderen erlebbar gemacht. Das Schaffen von Verbindungen zwischen Kulturen, Sprachen, Distanzen sollte erlebbar und im Zuge des schöpferischen Tuns selbst erhandelt werden.



Abb. 5: Workshopsituation, Präsentationen erster Zeichnungen, Febr. 2017, © Laven

Fachliche und überfachliche Ergebnisse

Ideen für die darzustellenden Inhalte waren anfangs noch zusammenhangsfreie Sammlungen von Notationen, sie entwickelten sich fortlaufend zu komplett ausgearbeiteten (Bild-) Geschichten. So entstanden Zeichenreihen mit verdeutlichten Charakteren und ausgestalteten Merkmalen, in jeweils individuellen Formensprachen; es wurde sich in vielfältigen Weisen mit diesen Charakteren, Mimiken, Emotionen beschäftigt. Dabei gab es nicht nur eine Auseinandersetzung mit der Art und Weise der äußeren Erscheinung der jeweiligen Charaktere, sondern auch mit der darzustellenden Persönlichkeit und Backgroundgeschichte. Mittels Bild geschaffene Held/innen (Lehrer/innen, Schüler/innen) wurden in ihrem Umfeld, etwa den Schauplätzen Pausenhof, Schulweg, Klassenzimmer, beschrieben. Anekdoten wurden graphisch formuliert. Die zeichnerischen Schilderungen, die Graphic Novel, beinhalten individuell erarbeitete, räumlich wirkende Bildunterteilungen und teils auch Schrift; unterschiedlich rechtwinkelig bis lose formatierte Raumordnungen; oftmals kleinteilige Darstellungen von Personen, Gebäuden, Schulmobiliar, Freizeiteinrichtungen oder den Appellplatz mit Fahne. Sie weisen teils Vogelperspektive (olympischer Beobachter) und direkte Zeichenstile in großer Aussagekraft auf. Abgebildete Inhalte waren u.a. das Lösen von Konflikten, die Begegnung mit Kindern in emotionalen Situationen, oder auch Spiel- und Sportsituationen.

Die Lehrerinnen bildeten 6 Teams, die Werke entstanden in großer Motivation, in Konzentration und Stille. Es bestand engagierte Bereitschaft, in Form eines Anliegens,

das eigene Werk der gesamten Gruppe vorzustellen. Diese Teilnehmerinnen waren von der Schulbehörde ausgewählt und für die Teilnahme an dieser Fortbildung vom Unterricht freigestellt worden; sie wurden zudem aus den Mitteln dieses Fortbildungs- und Forschungsprojektes auch finanziell abgegolten. Von Seiten der Schulbehörden, der Vertretungen des Bildungsministeriums der Polsario, also den Arbeitgeber-Repräsentant/innen, wurde in wohlwollender Weise und mit Interesse alles ermöglicht, in Ergebnisoffenheit. Die Graphic Novel-Ergebnisse wurden auch von dieser Seite wertgeschätzt.

Insgesamt ermöglichte das Angebot ein Sich selbst und Andere aufs Neue Kennenlernen, nun aus einem bislang unbekannten Blickwinkel und mit ansonsten wenig bekannten gestalterischen Mitteln. Weitere Aspekte, auch in Bezug auf überfachliche Kompetenzen, waren die weiterführende Umsetzung bzw. Weiterentwicklung durch die Lehrerinnen, so in Formen des szenischen, darstellenden Spiels, oder auch als Darbietung/ Vorstellen des Geschaffenen vor der Großgruppe. Auseinandersetzung mit allgemeinen gestalterischen und zeichnerischen Inhalten wie auch die spezifische Vertiefung und Entwicklung der darzustellenden Charaktere fanden in miteinander verknüpfter Weise statt; komplexe Überlegungen und Umsetzungen zeigten sich. Die Teilnehmerinnen erschlossen sich zeichnerisch die eigene Lebensrealität, in experimentellen Weisen und in Eigenaktivität. Es wurde durch die Bilderzählungen ein neues, bislang ungewohntes Sprachrohr gefunden, um den subjektiv erfahrenen Alltag zu kommentieren. Die spezielle Kommunikationsform der Graphic Novel ermöglichte es, Neues zu schaffen, indem Erzählweisen kombiniert wurden. Die schlichten, ausdrucksstarken Bilder erlauben tiefere Einblicke in die Lebenswelten. Als brückenbildend wirkt die Graphic Novel selber. Diese Funktion wird durch das wertschätzende Miteinander und die Möglichkeit, sich Ideen selbst gestalterisch zu erhandeln, vertieft. Außerdem ermöglichte das Angebot einen gezielten Fokus auf die eigene Berufserfahrung und bot damit Wertschätzung des individuell Erlebten. Diese eigenen Erfahrungen der Lehrerinnen wurden weiters als wertvolle Quelle für schöpferisches Tun und kreativen Ausdruck signifiziert und in vielfältigen Anwendungsformen genutzt.

Conclusion: Ergebnisse und Ausblick

„Alice fing an sich zu langweilen; sie saß schon lange bei ihrer Schwester am Ufer und hatte nichts zu tun. Das Buch, das ihre Schwester las, gefiel ihr nicht; denn es waren weder Bilder noch Gespräche darin. ‚Und was nützen Bücher,‘ dachte Alice, ‚ohne Bilder und Gespräche?‘“ aus „Alice im Wunderland“, Lewis Carroll, 1865.

Die Meisterwerke unter den grafischen Romanen belegen eindrucksvoll ihre Themenvielfalt und visuelle Kraft. Jugendliche fühlen sich unmittelbar angesprochen und finden so niederschwellige Zugänge auch zu schwierigen, sperrigen Themen. In der praktischen Umsetzung im Unterricht können die spezifischen Möglichkeiten dieser Bilderzählungsform mit den eigenen Themen der Schülerinnen und Schüler individuell verbunden werden.

Die Zeichnung stellt eine kulturell lange tradierte Kommunikationsform dar. Ein solcher bildhafter Ausdruck wird seit 30.000 Jahren in Form von Höhlenmalerei, Felszeichnung

und-ritzung umgesetzt. Die Menschheit ist überaus interessiert an der Entschlüsselung dieser zeichnerischen Botschaften, sie bestehen als kulturelle Manifestationen. Vergleichsweise könnte auch für gegenwärtig entstehende zeichnerische Kommunikationsformen Beachtung und Interesse gepflegt werden, ermöglichen diese doch grundsätzliche Einblicke und damit die Möglichkeit, zu verstehen.

Die im Rahmen dieser Workshopreihe entstandenen Zeichnungen und Notationen geben Aufschluss über das Leben in einem Flüchtlingslager der Westsahara, dies insbesondere im Zusammenhang mit dem schulischen Leben im Wilhaya Smara.

Kunst und Gestaltung können Probleme der Flucht und Emigration nicht beeinflussen, jedoch ist zu vermuten, dass diese Möglichkeit der Kommunikation, des Austausches ein kleiner und sehr unmittelbarer Beitrag zu Lebensqualität sein könnte. Es ist berührend und auch motivierend für mich zu erfahren, dass - mit den Mitteln bildnerischer Praxis - die teilnehmenden Menschen sehr interessiert und motiviert individuellen Ausdruck erschließen und für das berufliche Feld zusätzliche Handlungsterrains erforschen konnten. Die jeweils entstandene Handlungsfähigkeit in diesen, bislang unbekannten Bildungs- und Kommunikationsformen, wie auch das eigenaktive Nutzen der Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten in der Gestaltung der Graphic Novel weisen auf ein erweitertes Bewusstsein auch für Handlungsräume (Rachbauer, 2010) hin.

Die Methode der Graphic Novel ermöglichte wechselseitige Zugänge, reziproke Bildungsprozesse und Erkenntnisse; dies zum Einen durch das Handeln und miteinander Sein, zum Anderen durch die Präsenz der zeichnerischen Schilderungen. Diese schufen eine weitere Ebene, um Kommunikation und Verstehen zu begünstigen – als eine Brückenfunktion zwischen Kulturen, Sprachen und räumlichen Distanzen.



Abb. 6A, 6B: Graphic Novel-Präsentation durch die Teilnehmerinnen, Smara, Febr. 2017



Abb. 7A, 7B, 7C: Graphic Novel-Präsentation durch die Teilnehmerinnen, Smara, Febr. 2017

Die teilnehmenden Grundschullehrerinnen unterrichten an vier verschiedenen Schulen in Smara, einem Wilhaya im Zentrum der Flüchtlingslager der Polisario. Die zeichnerischen Notationen und Textfragmente können als Informationen über den sozio-kulturellen Hintergrund des Lageralltags aufgefasst werden, so kann es zu kulturell relevanten Klärungen und Erläuterungen des Zusammenlebens kommen. In den Graphik Novels zeichnen und schreiben die Teilnehmerinnen exemplarisch und anekdotenhaft, wie sie den Schulalltag erleben. Zur Darstellung kommen der Lageralltag, das Berufsbild der Lehrenden und Themen aus dem Bereich der überfachlichen Kompetenzen, wie dem schulalltäglichen Sozialleben. Insgesamt finden schul- und bildungsrelevante Themen ihre Umsetzung, in erster Linie jedoch ist das abgebildet, was den Teilnehmerinnen selber als bedeutungsvoll und abbildenswert erschien.

Inhalte der Graphic Novel waren u.a.:

- Szenen des Unterrichtsbeginns;
- Dialoge zwischen Lehrenden und Schüler/innen über die (soziale, politische und ökonomische) Lage der Westsahara, dies beispielsweise mit der Anschauung eines Tafelbildes, das die alten Grenzen der Westsahara zeigt;
- Szenen aus dem Mathematikunterricht, Arabischunterricht (s. Abb.10A, 8C);
- Szenen aus dem Religionsunterricht: „Das Leben des Kindes Mohammed“;
- Unterricht über Landeskunde/Geschichte mit schriftlichen Test (s. Abb. 10C).

Weitere Graphic Novel zeigen überfachliche Interaktionen im Alltag der Lehrenden, z.B.:

- Konfliktsituationen (s. Abb. 8B);
- Umgangsformen von Lehrperson zu Schüler/innen (s. Abb. 9C);
- Geschenkgabe der Lehrerin an die Kinder, wobei die kräftigen Farben der Kleidung, des Geschenkpapiers und der Luftballons im Kontrast zur Monochromie des Lageralltags deutlich werden (s. Abb. 10B u. 3B);
- Mobbing-situationen (s. Abb. 9B);

- Schulweg eines Kindes;
- Rituale und Disziplin: Schulbeginn, Aufsicht, Sportunterricht, Fahnenappel (s. Abb. 9A);
- Unterstützungsaktivitäten für ein Kind;
- Seilspringen, Fußball- sowie Basketballspielen;
- Hinweise über Zukunftsaussichten wie die mögliche Teilnahme an Sekundarstufenunterricht in Algerien (s. Abb. 8A);
- Die Darstellung des strengen Habitus der Lehrerin versus ihrem gütigen Verhalten: es wird ein Kind dargestellt, das regelmäßig zu spät in den Unterricht kommt – dies aufgrund der Tatsache, dass es die Nutzung der Schultasche mit dem Bruder teilt, der jedoch nachmittags an einer anderen Schule unterrichtet wird.

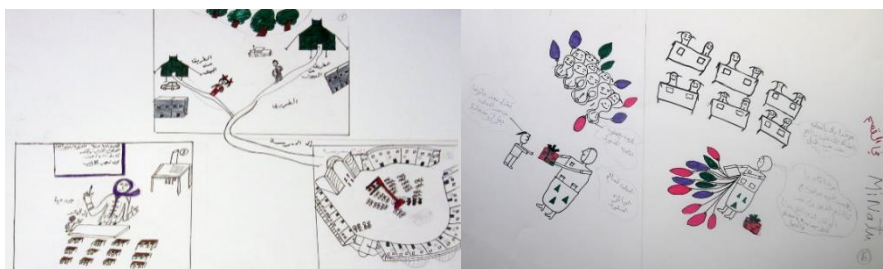


Abb. 8A, 8B, 8C: Graphic Novel aus dem Berufsfeld der Teilnehmerinnen, Smara, Febr. 2017

Acknowledgement

Das Kooperationsprojekt zwischen dem Ministerium für Unterricht und Erziehung in der Demokratischen Arabischen Republik Sahara und dem Unterstützungsverein einer österreichischen tertiären LehrerInnenbildungseinrichtung entstand durch das Engagement vieler Beteiligten. Dem Bildungsministerium der Polisario und deren RepräsentantInnen, den ministeriellen Projekt-Begleitpersonen, gebührt großer Dank für die bemerkenswerte Offenheit den Projekthaltungen gegenüber, sowie für die im Vorfeld bereits intensiv geleistete Workshop-Administration, sodass

Teilnehmende unter besten Bedingungen vor Ort sein konnten. Den Lehrerinnen selber gebührt darüber hinaus besonderer Dank für ihre eigenaktive Präsenz, Experimentierfreudigkeit und Bildungsoffenheit.

Danken möchte ich hiermit allen Beteiligten an diesem Projekt, so auch den Organisatoren und VertreterInnen der Schulbehörden/ des Ministeriums. Besondere Danksagungen gehen an Eva Unterweger für die Initiierung, kontinuierliche Entwicklung und Organisation dieses Weiterbildungs- und Forschungsprojektes; Salek Sidahmed Omar, pädagogischer Berater beim Minister für Unterricht und Erziehung, Brahim Mohamed Fadel Labat, Leiter des Pädagogischen Zentrums Aminetou Haidar; Salama Mohamed Lamin, einfühlsamer Dolmetscher und erfahrener Übersetzer für die deutsche Sprache, Direktorin Leila / Smara; Hamadi, dem Koordinator des saharaischen Erziehungsministeriums; den freundschaftlich gesinnten Quartiergeberinnen bei Majouba Bachir / Smara; Hassina Salma / Boujdour und Abida Hadia / Ausserd sowie namentlich dem Erziehungs- und Unterrichtsminister Mouhamed Mouloud, welcher das Projektgeschehen besuchte und bei einem Mittagessen mit uns über die bestehende Kooperation und weitere Arbeitsweise diskutierte.

Summary

The graphic novel as a development of the last decades and now an independent art form is the focus of this text. The term graphic novel is to be understood as a genre of picture books and refers to stories condensed to the most important, which occur in a variety of design variants, from black and white drawings to multi-coloured chalk works. The range of publications includes, among other things, reports, life stories, transformations of classical works of world literature or travel stories. The article explores the genesis of the term, shows specific possibilities of the graphic novel by means of masterpieces such as *Maus*, *Persepolis* or *Fun Home* and introduces current trends in the publication as well as the work of graphic novels based on the work of Reinhard Kleist. Finally, the article tries to prove the strengths of this picture-stories form and thereby promote its use in the classroom.

A graphic novel workshop series is presented as an example. This took place within the framework of a teacher-training course in the Saharan Refugee Camps in Algeria. With the possibilities of graphic novels, contents from the professional field of the participants were developed by means of art education and design, in the sense of reflecting their own work events, the work reference, for themselves and for others. Self-created stories from day-to-day business were developed in detail in the form of successive pictures and picture elements, partly by incorporating writing. In non-verbal and playful ways, life-reality should come to the fore.

In particular, one's own area of experience should be experienced as a source of creativity. The self-referential, personal and original should be valued. Alternative forms of communication possibilities were created and accepted as mutually effective educational processes.

Literaturquellen

- Arendt, H. (1970). *Macht und Gewalt*. München, Zürich: Piper.
- Bechdel, A. (2006). *Fun Home: A Family Tragicomic*. New York: Houghton Mifflin.
- Bechdel, A. (2008). *Fun Home: Eine Familie von Gezeichneten*. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Bechdel, A. (2008). *The Essential Dykes to Watch Out For*. New York: Houghton Mifflin.
- Eisner, W. (1978). *A Contract with God*. New York: Kitchen Sink Press.
- Eisner, W. (1980). *Ein Vertrag mit Gott*. Berlin: Zweitausendeins.

- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. New York: Poorhouse Press.
- Grünewald, D (2014). Die Kraft der narrativen Bilder. In Susanne Hochreiter, Ursula Klingenböck (Hg.): *Bild ist Text ist Bild, Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleist, R. (2015). *Der Traum von Olympia*. Hamburg: Carlsen.
- Kleist, R. (2017, August 11). <http://nickcave-comic.com/>
- Lacassin, F. (1971). *Pour un neuvième art: La bande dessinée*. Paris: Slatkine.
- Marotzki, W. & Stoetzer, K. (2006). Die Geschichten hinter den Bildern. In: Marotzki, W. & Niesyto, H. (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McCloud, S. (1994). *Comics richtig lesen*. Hamburg: Carlsen.
- Rachbauer, D. (2010). *Partizipation und Empowerment. Legitimationsrhetorik und Veränderungspotential entwicklungspolitischer Schlüsselbegriffe*. Wien: ÖFSE. FORUM 46. Südwind-Verlag.
- Sacco, J. (2009). *Palästina*. Zürich: Edition Moderne.
- Sacco, J. (2010). *Bosnien*. Zürich: Edition Moderne.
- Sacco, J. (2011). *Gaza*. Zürich: Edition Moderne.
- Satapi, M. (2004). *Persepolis. Bd. 1: Eine Kindheit im Iran*. Zürich: Edition Moderne.
- Spiegelman, A. (1989/1992). *Maus – Die Geschichte eines Überlebenden*. Berlin: Rowohlt. Bd. 1. *Mein Vater kotzt Geschichte aus*. 1989. Bd. 2. *Und hier begann mein Unglück* 1992.
- Spiegelman, A. (2011). *Meta Maus*. London: Penguin.
- Toepffer, R. (1845/1982): *Essay zur Physiognomie* (1845), Siegen: Machwerk Verlag

Spremljava likovnega razvoja učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole – analiza stanja z vidika spola

JERNEJA HERZOG

Povzetek Sodobni trendi v vzgoji in izobraževanju težijo k spodbujanju samostojnosti, k izoblikovanju celostne osebnosti in ne nazadnje tudi k ustvarjalnosti. V tem pogledu se nam pojavlja vprašanje, koliko je naš izobraževalni sistem podprt za razvijanje otrokove ustvarjalnosti in koliko se resnično posveča pozornosti razvijanju ustvarjalnosti, ko govorimo o praksi.

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo spremljali nivo likovnoustvarjalnih in nivo likovnooblikovnih sposobnosti pri sedmošolcih v slovenskih osnovnih šolah. Poudarek je bil na preverjanju razlik med spoloma, ker vemo, da se dečki in deklice v starostnem obdobju drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja razvijajo drugače, zato je treba tudi drugače postopati pri izbiri likovnopedagoških postopkov in metod.

Ključne besede: • ustvarjalnost • likovna ustvarjalnost • likovnoustvarjalni nivo • likovnooblikovni nivo • osnovna šola •

NASLOV AVTORICE: dr. Jerneja Herzog, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za likovno umetnost, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: jerneja.herzog@um.si

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.349-364(2017), UDC: 373.3:73/76

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Monitoring the Artistic Development of Students in the Third Education Cycle of Primary School – Analysis of the Current Situation from a Gender Perspective

JERNEJA HERZOG

Abstract Modern trends in education tend toward promoting autonomy, the creation of an integrated personality, and—last but not least—creativity. From this perspective, the question emerges to what extent our education system supports the development of a child's personality, and to what extent attention is genuinely paid to the development of creativity, in practice.

The article presents the results of a study that monitored the level of artistic creativity and the level of artistic formative ability among seventh-grade students in Slovenian primary schools. At the age of the second education cycle, boys and girls develop differently; consequently, in the selection of art-educational procedures and methods different approaches must be adopted, and as a result, the emphasis in this study was on the examination of differences between the genders.

Keywords: • creativity • artistic creativity • artistic creative level • artistic formative level • primary school •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Jerneja Herzog, Ph.D., University of Maribor, Faculty of Education, Department of Fine Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: jerneja.herzog@um.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.349-364(2017), UDC: 373.3:73/76
ISSN 2386-0219 Print / 2463-8005 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Da so zgodnja leta pri razvoju ustvarjalnih potencialov za otroka izjemno pomembna, poudarjata Kemple in Nissenberger (2000). Kljub vedenju o pomembnosti ustvarjalnega mišljenja in dejstvu, da na njem sloni celoten družbeni napredek, je ustvarjalnega mišljenja v praksi zelo malo. Kemple in Nissenberger (prav tam) menita, da je za to kriv šolski sistem, in dodajata, da učitelji vprašanja, ki zahtevajo otrokovo uporabo ustvarjalnega mišljenja, zastavljajo v manj kot 10 % primerov. Pomembno je torej, da posvečamo vsem oblikam ustvarjalnosti, sploh kadar gre za vzgojno-izobraževalni sistem, zadostno mero pozornosti. Strinjamo se lahko z Runcom (2007), ki pravi, da otroci imajo težnjo in željo delati in ustvarjati nove stvari skozi možnosti osebnega uresničevanja, ne glede na to, kako skromni so ti rezultati. Niso strokovnjaki, lahko pa izražajo svojo izvirnost pri risanju, petju, igranju in zaznavanju lastnega okolja. Sodobnejša spoznanja o raziskovanju ustvarjalnih sposobnosti kažejo na to, da imajo vsi otroci enako izhodišče, da le-te niso privilegij le nadarjenih (Beghetto in Kaufman, 2007; Kamenov, 2008, Jukić, 2011), zato je še toliko bolj pomembna vloga učitelja, da le-te pri otroku razvija in spodbuja.

Kadar govorimo o ustvarjalnosti, moramo omeniti Pečjaka (1987), ki meni, da je ustvarjalnost pravzaprav zelo težko opredeliti, da je opredelitev precej, a nobena ni zadostna. Jurman (2004) ustvarjalnost definira kot temeljno antropološko funkcijo; meni, da je za človeka izjemnega pomena, saj se skozi njo človek definira. Omeniti moramo tudi Trstenjaka (1981) – ustvarjalnost loči na umetniško in na znanstveno ustvarjalnost. Po njegovih besedah je znanstvena ustvarjalnost vezana na spoznavno ustvarjalnost, medtem ko je umetniška ustvarjalnost pretežno estetska ustvarjalnost. Žagar (1992) glede ustvarjalnosti meni, da je splošna človekova lastnost, ki je normalno porazdeljena med ljudmi – največ ljudi je povprečno ustvarjalnih, malo pa je tistih, ki so ekstremno ustvarjalni ali pa ustvarjalni sploh niso. Ustvarjalnost prepoznavamo, kot pravi Trstenjak (1981, str. 11), preko štirih vidikov, ki jih ameriški raziskovalci vidijo v štirih p: »press (okolje), personality, process in product. Tako dobimo štiri izhodišča, po katerih naj bi odkrili strukturo in dejavnike ustvarjalnosti.« S pedagoškega vidika je pomembna ustvarjalna osebnost, pri načrtovanju likovnopedagoškega dela pa ustvarjalno okolje in ustvarjalni proces. Ta je »podkrepljen s komponentami, kot so: absorpcija, nagnjenost k domišljiji in sanjarjenje. V domišljiji, absorpcija in imaginarni proces skupaj omogočajo neomejeno raziskovanje navad ali dejstev. Preko sanj in domišljije se lahko razvije intuicija, kreativnost in drugi nezavedni procesi« (Peres Fabello in Campos, 2011, str. 38). Ker smo v raziskavi pridobivali podatke preko otroških likovnih del, je s tega vidika za našo raziskavo pomemben predvsem ustvarjalni produkt.

Pri opredelitvi likovne ustvarjalnosti izhajamo iz umetniške ustvarjalnosti. Za razumevanje notranje vrednosti umetniške izkušnje je pomembno zavedanje, da je umetnina nekakšen most med umom umetnika in odjemalcem umetnine (Herzog, 2008). Likovno ustvarjalnost bi lahko opredelili »na enak način kot umetniško, vendar ji moramo dodati specifične likovne elemente, torej likovno-izrazna sredstva. Likovno-umetniško delo je produkt ustvarjalnega procesa in je večplastno ter večpomensko.

Večplastnost se kaže v zapletenosti nastajanja umetniškega dela« (Duh, 2004, str. 22). Za značilnosti likovne ustvarjalnosti lahko povzamemo oziroma izhajamo iz značilnosti umetniške ustvarjalnosti. Kot likovni razvoj prepoznavamo različne dejavnike, povezane z likovnoestetskim fenomenom. V naši raziskavi pa smo nivo likovnega razvoja spremljali preko likovnostvarjalnega in likovnooblikovnega razvoja, ki ju bomo v nadaljevanju natančneje predstavili.

Likovnostvarjalni razvoj

Dejavniki, ki izhajajo iz divergentne produkcije, so originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija, medtem ko dejavnika občutljivost za probleme in redefinicija izhajata iz kognicije. Razumevanje kreativnih faktorjev v dinamiki nakazuje dva dialektična aspekta, s katerima lahko pojasnimo določene pojave in procese, ki so pomembni za razvijanje kreativnosti. Karlavaris (1981, str. 18) navaja dva aspekta, in sicer:

- osebnostne lastnosti in sposobnosti, ki so v soodvisnosti z ustvarjalnimi dejavniki v smislu dejavnikov kvantitete in kvalitete;
- lastna struktura, ki bi jo lahko označili kot enotnost nasprotij, ker vsebuje nasprotne dejavnike. Te smo označili kot kvantitativne in kvalitativne oziroma kot faktorje, ki ustvarjalnost omogočajo, in spodbujevalne faktorje, ki ustvarjalnost spodbujajo.

Dejavnike v smislu likovne kreativnosti pa lahko opredelimo le z upoštevanjem osebnostnih lastnosti in likovnih sposobnosti. Skupek likovnih sposobnosti in osebnostnih lastnosti lahko poimenujemo kot subjektivne likovne dejavnike, navaja Duh (2004, str.): »Nekateri avtorji govorijo samo o likovnih sposobnostih, vendar smo mnenja, da vseh osem dejavnikov ne moremo uvrščati med likovne sposobnosti. Nekateri teh dejavnikov spadajo bolj v kategorijo osebnostnih lastnosti, drugi bolj v kategorijo likovnih sposobnosti.« »Gledano kvantitativno, imajo ustvarjalni dejavniki močnejšo koncentracijo ustvarjalnega mišljenja, emocionalnosti, likovnih izkušenj in domišljije in s tem zagotavljajo višji kvalitativni nivo kot likovne ustvarjalnosti. Ustvarjalni dejavniki so torej sublimacija likovnih sposobnosti na področju likovnega ustvarjanja« (Karlavaris, 1991, str. 22). Vpliv učitelja na razvoj likovnostvarjalnega razvoja je precejšen. Predvsem lahko otroka spodbuja, motivira preko dodatnih vprašanj, preko problemskega pouka mu odpira nove poglede, ki lahko vplivajo na doživljanje likovne naloge pri učencu. Rački (2010) pravi, da je otroška likovna ustvarjalnost, ki se razvija pri pouku likovne umetnosti, umetna tvorba. Takih likovnih izdelkov otroci sami od sebe brez spodbude ne bi izdelali.

Oblikovni razvoj

Muhovič (1990) meni, da je otrokovo likovno izražanje kognitivna nuja in igra, skozi katero se otrok igra z likovnoteoretičnimi pojmi in prvinami. Da imajo otroci prirojen notranji čut za optimalno likovno kompozicijo, menijo avtorji Karlavaris (1991), Schrader (2000) ter Duh in Zupančič (2003), vendar se ta skozi stopnje osebnostnega in likovnega razvoja spreminja. V zgodnji fazi otrok raziskuje in spoznava različne

materiale in likovne tehnike ter skozi likovno izražanje oz. izkušnjo sprošča svojo domišljijo. Na likovnooblikovni razvoj otroka pretežno vplivata likovnopedagoška praksa in učitelj, brez tega je otrok prepuščen samemu sebi. To pa vpliva na končni produkt. Otrok v zgodnji fazi spontano zapolnjuje format z likovnooblikovnimi prvimi. Kandinski (1985) in Karlavaris (1991) predpostavljata, da ima otrok v zgodnjem razvojnem obdobju notranji čut, s katerim si pomaga pri likovnem ustvarjanju. Kandinski (1985) meni, da otrokova nezavedna moč prav tako kot delo odraslega povzdiguje tako visoko. Teoretiki (Gardner in Winner, 1982; Rosenblatt in Winner, 1988) in raziskovalci imenujejo otrokovo zgodnjo fazo kot izkušnjo grafičnega simbolizma. To kaže na to, da otroški objekt z estetskimi umetniškimi lastnostmi (npr. izraznost, nadgradnja, sestava) sovпада s starostjo otroka (Rostan, Pariser in Gruber, 2002, str. 127). Oblikovni vidik ima v otrokovih likovnih delih pomembno vlogo, saj ob dejavnosti ustvarjalnosti sooblikuje otrokov likovni izraz. Likovnooblikovni razvoj pri pouku likovne umetnosti je pomemben dejavnik, saj gradi vsako didaktično enoto pri pouku likovne umetnosti. Kriterije oblikovnega razvoja je smiselno upoštevati v fazi načrtovanja likovnovzgojnega procesa v smislu uvodne motivacije, pri demonstraciji, pri individualnem delu med samim ustvarjanjem in v zaključni fazi likovnega vrednotenja.

Kriterij oblikovnega razvoja spremlja bogastvo likovnega jezika in skladnost likovnih elementov. Za razliko od sposobnosti realističnega prikaza figure, gibanja, predmetov in prostora, ki ga preučuje optičnotematski razvoj, pa oblikovni razvoj vključuje razumevanje in poznavanje likovnoizraznih sredstev in sledi cilju, da učenec ta specifična znanja obvlada. Znanstveni sistem analizira likovni jezik preko prikaza prostora, ki predstavlja okvir nastajanja in eksistence likovnega dela, likovnih elementov, primarnih odnosov med likovnimi elementi (velikost, proporcija, simetrija, repeticija, alternacija, interval, ritem, smer, dinamika, ravnotežje), in preko načel komponiranja (Karlavaris, 1991). Nivo oblikovnega razvoja zajema razvoj razumevanja in uporabe različnih likovnoizraznih sredstev. Pri tem nas zanima prisotnost likovnih elementov in načel za določanje odnosov med likovnimi elementi (Karlavaris in Berce Golob, 1991). Otroci v svojem likovnem izražanju individualno gradijo in organizirajo likovne elemente ter tako komunicirajo s seboj in okoljem. Likovni jezik je komunikacijsko sredstvo za izražanje razvojni stopnji prilagojenih likovnih sposobnosti. Ob tem se vizualni, slušni in gibalni impulzi pretvorijo v linije, površine, ploskve, barve in prostore v smislu novih znakov individualnega likovnega izraza, ki se odvija skozi različne likovne tehnike v okviru posameznih likovnih področij (Tanay, 1988). Če govorimo o vplivu učitelja na oblikovni razvoj pri otroku, lahko rečemo, da je velik. Predvsem se ta vpliv kaže na ustrezno demonstrirani likovni tehniki in likovnih postopkih. Zato je izjemnega pomena, da je učitelj v tem pogledu strokovno usposobljen in občutljiv.

Med cilji sodobnega pouka zasledimo prizadevanje za odpravo preobremenitve učencev pri usvajanju razdrobljenega in nepovezanega znanja, nakopičenosti ter nepreglednosti učnih vsebin. Že v preteklosti so strokovnjaki opozarjali na neučinkovitost običajnega predmetnega pouka.

Metode

Namen in cilj raziskovanja

Namen raziskave je bil preučiti nivo likovnoustvarjalnega in likovnooblikovnega razvoja pri učencih 7. razreda. Dobljene rezultate smo analizirali z vidika razlik med spoloma. Glede na dejstvo, da je kakovostno likovnopedagoško delo pomembno za likovni razvoj, smo si zastavili cilj preveriti, ali ustaljen način likovnopedagoškega dela bolj ustreza dečkom ali deklicam.

Raziskovalne hipoteze

Pri raziskovanju smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih hipotez:

- Predpostavljamo, da pri *skupnem likovnem razvoju* ne bo statistično značilnih razlik med spoloma. (H_{SK})
- Predpostavljamo, da pri *skupnem nivoju ustvarjalnega razvoja* ne bo statistično značilnih razlik med spoloma. (H_{UR})
- Predpostavljamo, da pri *skupnem nivoju oblikovnega razvoja* ne bo statistično značilnih razlik med spoloma. (H_{OR})

Ob tem smo si zastavili raziskovalna vprašanja glede na posamezni razvoj:

RV1: Ali obstajajo razlike med spoloma pri posameznem dejavniku ustvarjalnega razvoja (*občutljivost za likovne probleme, fleksibilnost, fluentnost, originalnost, redefinicija, elaboracija*)?

RV2: Ali obstajajo razlike med spoloma pri posameznem dejavniku oblikovnega razvoja (*linije, oblike, valeur, tekstura, ritmi, smeri, proporci, formalna, sugestivnost*)?

Hkrati nas je zanimala tudi povezanost obeh posameznih razvojev (ustvarjalni in oblikovni) glede na celoten vzorec in z vidika spola. Pri tem smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV3: Kolikšna je povezanost med izbranimi dejavniki (likovnoustvarjalni in likovnooblikovni razvoj) likovnega razvoja glede na celotni vzorec?

RV4: Kolikšna je povezanost med izbranimi dejavniki (likovnoustvarjalni in likovnooblikovni razvoj) likovnega razvoja pri dečkih?

RV5: Kolikšna je povezanost med izbranimi dejavniki (likovnoustvarjalni in likovnooblikovni razvoj) likovnega razvoja pri deklicah?

Raziskovalna metoda

Uporabili smo kvantitativno metodologijo znanstvenega pedagoškega raziskovanja s kavzalno neeksperimentalno metodo pri pedagoškem empiričnem raziskovanju. Pri ugotavljanju razlik smo uporabili t-preizkus. Za preverjanje korelacij med posameznimi razvoji smo uporabili Pearsonov koeficient.

Raziskovalni vzorec

V raziskovalni vzorec je bilo vključenih 230 učencev 7. razredov osnovnih šol, od tega 122 deklic in 108 dečkov. Sodelovale so mestne in primestne osnovne šole iz Podravske regije.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v študijskem letu 2016/17. Učence smo testirali v obsegu 45 minut, torej eno šolsko uro po vnaprej dogovorjenem terminu in soglasju vodstva osnovnih šol. Nato smo likovna dela komisijsko ocenili.

Opis instrumentarija

Za testiranje ustvarjalnosti in likovnega izražanja smo uporabili test Kriteriji razvoja, ki se je s študijo literature realiziranih raziskav (Karlavaris, 1974; Duh, 1996, 1997; Kljajič, 2016; Duh in Logar, 2016; Duh in Büdefeld, 2017) izkazal kot zanesljiv, veljaven in občutljiv test za merjenje likovnega izražanja in sposobnosti otrok, starih od 3 do 18 let. Kriteriji, ki se merijo, so optično-tematski (intelektualni), ustvarjalni in oblikovni razvoj. V naši raziskavi smo spremljali likovnoustvarjalni in likovnooblikovni razvoj.

S pomočjo posebne ocenjevalne lestvice, vzete iz že izvedenih raziskav likovnih pedagogov Karlavarisa (1974) in Duha (1997), smo na podlagi testne risbe otroka določili raven likovnega izražanja. Učenci so dobili navodilo, da v testnih pogojih narišejo risbo z motivom Vesoljček pri meni doma na obisku. Tako smo skozi likovno izražanje merili:

- ustvarjalni razvoj preko upodobitve vesoljčka,
- oblikovni razvoj preko načina uporabe likovne tehnike in likovnih elementov.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS, ki je namenjen statistični obdelavi podatkov. Pridobili smo rezultate, ki kažejo aritmetično sredino ($\bar{x}$), standardni odklon (s), preizkus homogenosti varianc in preizkus razlik med aritmetično sredino. S pomočjo Pearsonovega koeficienta smo analizirali tudi povezanost posameznih razvojev (ustvarjalni, oblikovni), posebej pri dečkih in posebej pri deklicah ter glede na celotni vzorec.

V praksi je zaradi različnih dejavnikov še vedno zaslediti veliko nejasnosti pri načrtovanju in izvajanju medpredmetnih povezav, predvsem v nižjih razredih osnovne šole. Vzroki so različni, eden izmed njih so lahko obstoječi učni načrti (Birska, 2015; Tacol, 2007). Glede na izpostavljen problem smo opravili kvalitativno analizo dvanajstih učnih načrtov predmetov od 1. do 5. razreda osnovne šole v Sloveniji. Zanimalo nas je, kako so v učnih načrtih obravnavane medpredmetne povezave in kakšna so konkretna priporočila za povezovanje z likovnimi pojmi.

Rezultati in razprava

V naši raziskavi smo spremljali tudi skupni likovni razvoj, pri čemer smo upoštevali seštevek vrednosti skupnega ustvarjalnega in skupnega oblikovnega razvoja. Dobljene vrednosti smo analizirali z vidika zaznav med spoloma.

Preglednica 1: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol učencev pri skupnem likovnem razvoju

Skupni likovni razvoj	Spol	Aritmetična sredina $\bar{X}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
SKUPAJ	dečki	26,3167	6,05817	1,335	0,249	-1,235	0,218
	deklice	27,2377	5,25284				

Izid F-preizkusa homogenosti varianc kaže, da je predpostavka upravičena in je tako izpolnjen pogoj za izračun t-testa, s katerim pa nismo zaznali statistično značilnih razlik med spoloma. S tem rezultatom lahko potrdimo raziskovalno hipotezo H_{SK} .

V nadaljevanju predstavljamo analizo likovnoustvarjalnega razvoja. Likovnoustvarjalni razvoj zajema šest dejavnikov (občutljivost za likovne probleme, elaboracija, fleksibilnost, fluentnost, originalnost in redefinicija), ki smo jih spremljali tudi v naši raziskavi ter jih analizirali z vidika razlik med spoloma. V preglednici 2 bomo najprej predstavili rezultate, vezane na skupni nivo ustvarjalnega razvoja; gre za seštevek vseh šestih dejavnikov likovnoustvarjalnega razvoja.

Preglednica 2: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol učencev pri skupnem nivoju likovnoustvarjalnega razvoja

Skupni likovno-ustvarjalni razvoj	Spol	Aritmetična sredina $\bar{X}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
SKUPAJ	dečki	13,1583	3,02908	1,335	0,249	-1,235	0,218
	deklice	13,6189	2,62642				

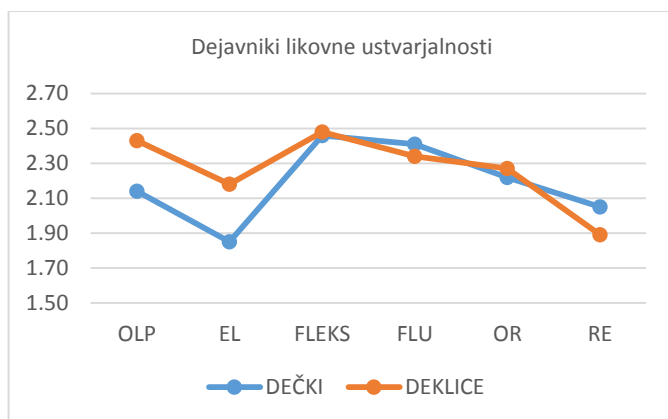
Izid F-preizkusa homogenosti varianc kaže, da je predpostavka upravičena in je tako izpolnjen pogoj za izračun t-testa, s katerim pa nismo zaznali statistično značilnih razlik med spoloma. S tem rezultatom lahko potrdimo raziskovalno hipotezo H_{UR} .

V nadaljevanju (preglednica 3) predstavljamo rezultate, vezane na posamezne dejavnike likovne ustvarjalnosti, ki smo jih analizirali z vidika razlik med spoloma.

Preglednica 3: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol učencev pri posameznem dejavniku likovnostvarjalnega razvoja

Dejavniki likovne ustvarjalnosti	Spol	Aritmetična sredina — $\bar{X}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
občutljivost za likovne probleme	dečki	2,1481	0,67374	0,319	0,573	-3,389	0,001
	deklice	2,4328	0,59992				
elaboracija	dečki	1,8565	0,93911	2,445	0,119	-2,782	0,006
	deklice	2,1885	0,87066				
fleksibilnost	dečki	2,4639	0,64713	0,000	0,993	-0,273	0,785
	deklice	2,4869	0,62786				
fluentnost	dečki	2,4111	0,59771	3,246	0,073	0,848	0,398
	deklice	2,3475	0,53970				
originalnost	dečki	2,2269	0,57998	1,258	0,263	-0,541	0,589
	deklice	2,2705	0,63606				
redefinicija	dečki	2,0519	0,43952	3,176	0,076	3,037	0,003
	deklice	1,8926	0,35470				

Izid F-preizkusa homogenosti varianc kaže, da so predpostavke upravičene pri vseh dejavnikih likovne ustvarjalnosti, torej je izpolnjen pogoj za izračun t-testa. Z njim smo zaznali statistično značilno razliko med spoloma pri dejavniku občutljivost za likovne probleme ($P = 0,001$), ki se kaže v prid boljšim rezultatom pri deklicah. Prav tako v prid boljšim rezultatom pri deklicah se kaže na statistično značilnem nivoju razlika pri elaboraciji ($P = 0,006$). Medtem ko se statistično značilna razlika v prid boljšim rezultatom pri dečkih kaže pri dejavniku redefinicija ($P = 0,003$). Rezultati kažejo, da so bile deklice uspešnejše v prenosu likovne ideje v likovni jezik oz. končni produkt, medtem ko so bili dečki boljši pri preoblikovanju že znanih oblik v nove, izvirne in jih uspešno transformirali v novo likovno izkušnjo. S temi rezultati smo odgovorili na raziskovalno vprašanje RV1, v katerem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike med spoloma pri posameznem dejavniku ustvarjalnega razvoja.



Graf 1: Distribucija aritmetičnih sredin ($\bar{x}$) pri posameznem dejavniku likovne ustvarjalnosti, vezane na spol

Če pogledamo grafični prikaz (graf 1) dosežkov ustvarjalnega razvoja, vidimo, da so deklice dosegle boljše rezultate pri štirih dejavnikih (občutljivost za likovne probleme, elaboracija, fleksibilnost in originalnost). Dečki pa so bili boljši v fluentnosti in redefiniciji. Deloma se dobljeni rezultati skladajo z rezultati predhodnih raziskav (Herzog, 2008; Herzog, 2009; Herzog in Duh, 2011).

Preglednic 4: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol učencev pri skupnem nivoju likovnooblikovnega razvoja

Skupni likovno-oblikovni razvoj	Spol	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
SKUPAJ	dečki	2,6102	0,87186	1,414	0,236	-3,676	0,000
	deklice	3,0425	0,90575				

Izid F-preizkusa homogenosti varianc kaže, da je predpostavka upravičena in je tako izpolnjen pogoj za izračun t-testa. Glede na skupni nivo likovnooblikovnega razvoja smo zaznali statistično značilno razliko, zato lahko raziskovalno hipotezo H_{OR} ovržemo. Ker vemo, da ima likovnopedagoško delo največji vpliv na razvijanje likovnooblikovnega razvoja, lahko dobljeno razliko pripišemo ravno temu, vplivu učitelja na likovnopedagoški proces. V njem se deklice bolj varno počutijo ob vodenju učitelja, sledijo navodilom pri običajnem pouku, kar je imelo morda za posledico, da so se deklice skozi takšne izkušnje v testnih pogojih tudi bolje znašle kot dečki.

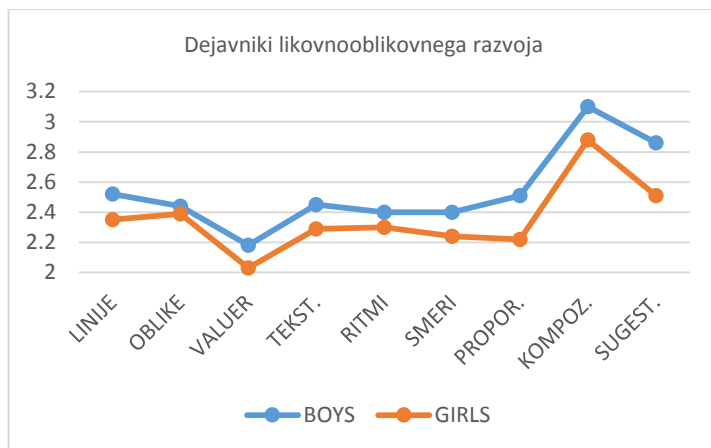
V nadaljevanju (preglednica 5) predstavljamo rezultate analize posameznih dejavnikov oblikovnega razvoja z vidika razlik med spoloma.

Preglednica 5: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol učencev pri posameznem dejavniku likovnooblikovnega razvoja

Dejavniki likovno-oblikovnega razvoja	Spol	Aritmetična sredina — $\bar{X}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
linije	dečki	2,2815	0,93520	1,497	0,222	−1,658	0,099
	deklice	2,4762	0,84639				
oblike	dečki	2,2111	0,87364	1,776	0,184	−1,536	0,126
	deklice	2,3754	0,74881				
valeur	dečki	1,1694	0,30493	45,319	0,000	−3,676	0,000
	deklice	1,3352	0,37832			aproximacija	
tekstura	dečki	1,9722	0,89816	0,005	0,941	−1,802	0,073
	deklice	2,1811	0,85892				
ritmi	dečki	1,4444	0,78208	7,821	0,006	−4,916	0,000
	deklice	2,0221	0,99681			aproximacija	
smeri	dečki	1,3833	0,72929	9,638	0,002	−4,516	0,000
	deklice	1,8746	0,91792			aproximacija	
proporci	dečki	2,0398	1,05547	5,163	0,024	−3,363	0,001
	deklice	2,5418	1,20802				
kompozicija	dečki	2,4843	1,21410	0,023	0,880	−1,271	0,205
	deklice	2,6926	1,26342				
sugestivnost	dečki	2,2741	0,99046	0,041	0,841	−1,461	0,145
	deklice	2,4639	0,97744				

Izid F-preizkusa homogenosti varianc kaže, da predpostavke niso upravičene pri treh dejavnikih (valeur, ritmi in smeri). V teh primerih smo uporabili aproksimativno metodo t-preizkusa. Pri drugih dejavnikih je bila predpostavka upravičena in tako izpolnjen pogoj za izračun t-testa. Pri dejavnikih valeur smo zaznali statistično značilno razliko ($P = 0,000$), ki se kaže v prid boljšim rezultatom pri deklicah. Prav tako se statistično značilna razlika kaže pri ritmih ($P = 0,000$), prav tako v korist boljšim rezultatom pri deklicah. In prav tako v prid boljšim rezultatom pri deklicah zaznamo statistično značilno razliko pri proporcih ($P = 0,001$). Dobljene rezultate lahko interpretiramo s predpostavko, da so deklice v tem obdobju (7. razred) bolj razvite od dečkov, kar se lahko odraža tudi v likovnem razvoju. Prav gotovo pa je res, da deklice veliko več likovno ustvarjajo, imajo afiniteto do ustvarjanja tudi doma, ne le v šoli. Zato so izkušnje, ki jih imajo zagotovo več kot dečki, v tem primeru, merjenju oblikovnega razvoja, bile v prednosti. In če pogledamo natančneje, te so se pokazale ravno pri proporcih, smereh, ritmih in valeurju, kar je zagotovo posledica več izkušenj v upodabljanju človeške figure.

S temi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV2, v katerem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike med spoloma pri posameznem dejavniku oblikovnega razvoja.



Graf 2: Distribucija aritmetičnih sredin ($\bar{x}$) pri posameznem dejavniku likovne ustvarjalnosti, vezane na spol

Grafični prikaz (graf 2) rezultatov kaže na to, da so pri likovnooblikovnem razvoju pri vseh dejavnikih v prednosti deklice. Rezultati se skladajo z rezultati raziskave (Duh in Korošec, 2009), pri kateri so prav tako na statistično značilnem razvoju bile boljše deklice. V raziskavi nas je zanimala tudi povezanost posameznih razvojev (ustvarjalni in oblikovni) glede na celotni vzorec ter posebej pri dečkih in posebej pri deklicah. Rezultate bomo predstavili v nadaljevanju.

Preglednica 6: Izid Pearsonovega koeficienta korelacij med posameznimi razvoji glede na celotni vzorec

		Σ USTVARJALNI	Σ OBLIKOVNI
Σ USTVARJALNI	Pearsonov koeficient	1	0,048
	P		0,469

Izid Pearsonovega koeficienta korelacij med posameznimi razvoji glede na celotni vzorec kaže na nizko korelacijo povezanosti med likovnoustvarjalnim in likovnooblikovnim razvojem ($r = 0,048$). Pomeni, da, celostno gledano, so učenci dosegli podobno stopnjo pri obeh razvojih. Če strnemo, lahko zaključimo, da so učenci ustvarjalne ideje tudi enako uspešno transformirali skozi likovni jezik v končni produkt. Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV3, v katerem nas je zanimalo, kolikšna je povezanost med posameznimi dejavniki likovnega razvoja na celotnem vzorcu.

Preglednica 7: Izid Pearsonovega koeficienta korelacij med posameznimi razvoji pri dečkih

		Σ USTVARJALNI	Σ OBLIKOVNI
Σ USTVARJALNI	Pearsonov koeficient	1	0,011
	P		0,908

Izid Pearsonovega koeficienta je pokazal obstoj nizke povezanosti med ustvarjalnim in oblikovnim razvojem pri dečkih ($r = 0,011$). To pomeni, da so dečki pri obeh razvojih dosegli podobne rezultate. Podobno kot pri rezultatih iz preglednice 6 lahko tudi tukaj rečemo, da so dečki bili enako oz. podobno uspešni pri obeh razvojih. Enako uspešno so ustvarjalne ideje prenesli v likovni jezik. Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV4, v katerem nas je zanimalo, kolikšna je povezanost med posameznimi dejavniki likovnega razvoja pri dečkih.

Preglednica 8: Izid Pearsonovega koeficienta korelacij med posameznimi razvoji pri deklicah

		Σ USTVARJALNI	Σ OBLIKOVNI
Σ USTVARJALNI	Pearsonov koeficient	1	0,054
	P		0,556

Če pogledamo izide Pearsonovega koeficienta pri deklicah, vidimo, da obstaja prav tako nizka povezanost med likovnoustvarjalnim in likovnooblikovnim razvojem ($r = 0,054$). To pomeni, da so tudi deklice bile enako uspešne pri obeh razvojih ter enako uspešno pretvarjale ustvarjalne ideje v likovni jezik. Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV5, v katerem nas je zanimalo, kolikšna je povezanost med posameznimi dejavniki likovnega razvoja pri deklicah.

Zaključek

V prispevku smo se analitično dotaknili pomembnega segmenta v likovnopedagoški stroki, spremljanju likovnega razvoja. Pomembno je, da opozorimo na ta pomemben dejavnik pri celostnem razvoju otroka in z raziskovanjem tega področja pripomoremo k njegovi izboljšavi v obstoječem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Pomembno je zavedanje, da ustvarjalne sposobnosti niso le privilegij nadarjenih otrok, ampak so prisotne pri vseh otrocih (Beghetto in Kaufman, 2007; Kamenov, 2008; Jukić, 2011), zato je še toliko bolj pomembna vloga učitelja, da le-te pri otroku razvija in spodbuja.

Kot smo v raziskavi ugotovili, obstajajo razlike med spoloma pri likovnooblikovnem razvoju. Zato mora učitelj pri svojem likovnopedagoškem delu razlike zaznati in jih tudi upoštevati. Poznavanje tega področja mu olajša razumevanje razlik in s tem tudi izbiro metod in postopkov dela, da lahko karseda kakovostno vodi likovni proces in skrbi za čim bolj individualen razvoj posameznega učenca.

Summary

In the article we begin from the question to what extent our education system supports the development of a child's creativity and to what extent attention is genuinely paid to the development of creativity in practice. A study was performed in which the levels of artistic creativity and artistic formative ability among seventh grade students in Slovenian primary schools were monitored. Since boys and girls at the age of the second education cycle develop differently, thus requiring different approaches to be adopted in the selection of art-educational procedures and methods, the emphasis in this study was on the examination of differences between the genders. In

our research, overall development in the area of visual arts was monitored, where account was taken of the sum of the values of overall creative and of overall formative development. The resulting values were analysed from the point of view of perceived differences between the genders. In overall artistic development, no difference between the genders was detected; in this type of development, boys and girls perform equally. From the point of view of differences between the genders, artistic creative development was examined, which consists of six factors (sensitivity to artistic problems, elaboration, flexibility, fluency, originality and redefinition). In this case boys and girls again show similar abilities. We wished to know in what ways the difference between the genders shows in individual factors of artistic creativity, and we detected a difference between the genders in the factor of sensitivity to artistic problems, where girls have better results. Better results for girls, with a statistically significant difference, also emerge in elaboration, while a statistically significant difference in favour of boys occurs with the factor of redefinition. Results show that girls perform better in the transition from an artistic idea to artistic language, i.e. to the final product, while boys perform better than girls in the transformation of known forms into new, original ones, transforming them successfully into new artistic experience. The overview of the outcomes shows that girls perform better than boys in four factors (sensitivity to artistic problems, elaboration, flexibility and originality), while boys are better than girls in fluency and redefinition. These results partly agree with the outcomes of previous research (Herzog, 2008; Herzog, 2009; Herzog, Duh 2011). From the point of view of differences between the genders, the factors of formative development were also analysed. For the value factor, a statistically significant difference was detected in favour of girls, who had better performance. Better performance by girls also showed in the statistically significant difference in rhythm and proportion. These results can be interpreted with the assumption that, at this age (seventh grade of primary school), girls are more developed than boys, which also shows in their artistic development. It is certainly also true, however, that girls are much more engaged in artistic creativity; they have an affinity for artistic creativity, even at home, not just at school. This is why in this case—measuring formative development—because girls certainly have more experience than boys, the former were at an advantage. Taking a closer look, the differences show up precisely in proportion, orientation, rhythm and values, which is undoubtedly the consequence of more experience in depicting the human figure. The results are consistent with those from the research of Duh and Korošec (2009), where girls also performed better in formative development than boys at a statistically significant level. In the article an important issue in the artistic educational profession was tackled analytically, by monitoring artistic development. It is important to draw attention to a vital element in the overall development of the child and by exploring this area to contribute to its improvement in the existing educational system. The awareness is important that creative abilities are not just a privilege for gifted children, but are present in all children (Beghetto & Kaufman, 2007; Kamenov, 2008, Jukić, 2011); the role of the teacher in developing and promoting the latter is thus even more important.

As established through the research, there are differences between the genders in formative development. In their artistic educational work, teachers must therefore take account of these differences and be able to detect them. Knowledge in this area will facilitate their understanding of the differences and thus the selection of the methods and procedures of work they will adopt in order to guide the artistic process at the maximum possible quality level, and to ensure that the development of each student can be as individual as possible.

Literatura

- Beghetto, A. R. in Kaufman, C. J. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “mini-c” Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1 (2), 73–79.
<http://dx.doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Duh, M. (1997). Likovna ustvarjalnost z računalniškimi ozadji v slovenski osnovni šoli. [=

- Artistic creativity with computer backgrounds in Slovenian basic schools] *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 48 (9–10), 509–526.
- Duh, M. (1997). Razvijanje ustvarjalne osebnosti v prenovljeni slovenski osnovni šoli. [= Developing creative personality in renewed Slovenian basic school] In: Programska prenova naše osnovne in srednje šole. [= Renewal of programmes of our basic and secondary school] Portorož, ZDPDS [Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije – Slovenian Association of Pedagogical Workers].
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. [= Assessment as a didactic problem in arts education] Maribor: PEF.
- Duh, M. and Korošec, R. (2009). *Likovnooblikovni razvoj učencev v osnovni šoli*. [= Art-creative development of students in basic school] *Revija za elementarno izobraževanje/The Journal of Elementary Education*, 1 (3/4), 95–104.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi osnovne šole*. Priročnik za učitelje razrednega pouka. [= Arts education in the first education cycle of basic school. Handbook for primary school teachers] Ljubljana: Rokus.
- Duh, M. in Büdefeld, A. (2017). Relationship between drawing and spatial abilities in second grade primary school students. V Vujičić idr. (ur.), *Contributions to the development of the contemporary paradigm of the institutional childhood: an educational perspective* (str. 91–102). Wien, Zürich, Lit. cop.
- Duh, M., in Logar, V. (2016). The Importance of Best Practice in Teaching for Developing Fine Arts Skills Amongst Primary School Children. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXII (3), 219–229. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/177052>
- Herzog, J. (2008). *Porazdelitev likovnostvarjalnih sposobnosti med osnovnošolci*. [= Distribution of art-creative abilities among basic school pupils] *Revija za elementarno izobraževanje/The Journal of Elementary Education*, 1 (3/4), 87–94.
- Herzog, J. (2009). *Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo* [= Factors of artistic creativity and art educational work]. *Revija za elementarno izobraževanje/The Journal of Elementary Education*, 2 (2/3), 19–31.
- Jukić, T. (2011). Implicit theories of creativity in early education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (2), 38–65.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost* [= Intelligence, creativity, giftedness]. Ljubljana: Center za psihologijo.
- Kamenov, V. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike* [= From point to picture]. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Karlavariš, B. (1974). Pračenje likovnog razvitka istih učenika. V *Kreativnost i likovno vaspitanje*, zbornik Insea, Novi Sad.
- Karlavariš, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja I*. Rijeka: Hofbauer p. o.
- Karlavariš, B. in Berce Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja*. Priročnik za učitelje razrednega pouka [= Arts education. Handbook for primary school teachers]. Ljubljana: DZS.
- Kemple, K. in Nissenberg, S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67–71.
- Kljajič, A. (2016). Vpliv predšolskega varstva in šole na likovno izražanje učencev v prvih razredih osnovne šole. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru [= The influence of preschool care and of school on artistic expression of students in the first grades of basic school. Doctoral dissertation. University of Maribor. Faculty of Education].
- Muhovič, J. (1990). *Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih*. [= The relation between artistic expression and artistic creativity of adults] *Antropos*, 22 (3–4).

- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. [= To think, to work, to live creatively] Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pérez Fabello, M. in Campos, A. (2011). Dissociative Experiences and Creativity in Fine Arts Students. *Creativity Research Journal*, 23 (1), 38–41.
- Rački, T. (2010). *Veščine risanje 3. Majhne skrivnosti velikih mojstrov*. [= Drawing skills 3. Little secrets of great masters] Ljubljana: JSKD.
- Rostan, M. S., Pariser, D. in Gruber, E. H. (2002). A Cross-cultural Study of the Development of Artistic Talent, Creativity and Giftedness. *High Ability Studies*, 13 (2), 125–155.
 Dostopno na:
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=2542c4e7-6347-4893-8826-c71774ed520d%40sessionmgr103>
- Runco, M. A. (2007). *Creativity theories and themes: Research development and practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Schrader, W. (2000). *Die sinnerfullte Kinderzeichnung von innen begriffen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Tanay, E. R. (1988). *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. [= Psychology of creativity] Ljubljana: Slovenska matica.
- Žagar, D. (1992). *Razvijanje ustvarjalnosti učencev*. [= Developing creativity of students] Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Stališča učiteljev do možnosti uporabe likovne terapije pri mladih učencih

IVANA MARIJANOVIĆ, DUBRAVKA KUŠČEVIĆ & INA REIĆ-ERCEGOVAC

Povzetek Z raziskavo, ki smo jo izvedli na 205 učiteljih razrednega pouka, smo želeli preveriti, v kolikšni meri učitelji skrbijo za likovno izražanje svojih učencev, koliko vedo o likovni terapiji in njenih potencialih za mlade učence, zlasti ko delajo z zlorabljenimi otroki in otroki z ravnimi motnjami, ter koliko so pripravljeni poiskati dodatne informacije o likovni terapiji. Rezultati raziskave niso pokazali značilnih razlik v poznavanju likovne terapije in njene uporabe pri delu z mladimi otroki glede na starost učiteljev, delovno dobo ali izobrazbo. Glede na starost in stopnjo izobrazbe pa so se razlikovale njihove ocene lastnega vedenja o likovni terapiji in njenih potencialih.

Ključne besede: • likovna terapija • učitelj razrednega pouka • izobraževanje učiteljev osnovne šole • umetnostna vzgoja • likovna umetnost •

NASLOVI AVTORIC: Ivana Marijanović, mag., Osnovna šola Spinut, Ul. Nikole Tesle 12, 21000 Split, Hrvaška, e-pošta: ivamar1608@ffst.hr, dr. Dubravka Kuščević, Univerza v Splitu, Filozofska fakulteta, Oddelek za učiteljske študije, Poljička cesta 35, 21000 Split, Hrvaška, e-pošta: kuscevic@ffst.hr, dr. Ina Reić-Ercegovac, Univerza v Splitu, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Poljička cesta 35, 21000 Split, Hrvaška, e-pošta: inareic@ffst.hr.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.365-376(2017), UDC: [37.015.31:7]:615.851
ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Teachers' Views of the Potential of Art Therapy in Young Learners

IVANA MARIJANOVIĆ, DUBRAVKA KUŠČEVIĆ & INA REIĆ-ERCEGOVAC

Abstract The aim of the study conducted on 205 class teachers was to explore the extent to which they care about their pupil's artistic expression, how much they know about art therapy and its potential for young learners, especially when working with abused children and children with developmental disabilities, and their willingness to seek additional knowledge about art therapy. The research results showed no significant difference in art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to teachers' age, work experience or education. Still, the assessment of their own knowledge about art therapy and its potential did differ according to age and level of education.

Keywords: • art therapy • class teacher • elementary teacher education • art education • fine arts •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ivana Marijanović, MA, Elementary School Spinut, Ul. Nikole Tesle 12, 21000 Split, Croatia, e-mail: ivamar1608@ffst.hr, dr. Dubravka Kušćević, University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Teacher Education, Poljička cesta 35, 21000 Split, Croatia, e-mail: kuscevic@ffst.hr, dr. Ina Reić-Ercegovac, University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology, Poljička cesta 35, 21000 Split, Croatia, e-mail: inareic@ffst.hr

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.365-376(2017), UDC: [37.015.31:7]:615.851
ISSN 2386-0219 Print / 2463-8005 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://rei.pef.um.si>

Introduction

Therapy through artistic expression or artistic therapy, also known as art therapy (the term used in this paper) belongs to the creative therapy group or the group of therapies related to the arts. Music therapy, drama therapy, dance and movement therapy also form part of art therapy. In this paper, the topic is discussed in terms of three main fields: art therapy, art education and teachers' roles.

Art therapy uses various media to reflect emotions, development, abilities, personality, interests, worries and conflicts. Artistic process is not just drawing in the classical way, but other forms of artistic expression. It can involve tearing or crumpling paper, cutting, drilling, splashing colour, staining, painting with the feet or fingers, using clay or other plastic materials for molding, doing photography or making magazines collages etc. (Božac, 2011). Art therapy does not require any art skills, knowledge or aptitude for artistic activity, but it presumes that all people are creative and possess considerable potential to be revealed. It aims to encourage the development of creative competence, the revitalization of identity and to enable artistic expression to become an "instrument" of communication and integration (Škrbina & Radić, 2010). Art therapy is considered to be useful to children with all kinds of difficulties, such as communication or socialization difficulties, concentration difficulties or hyperactivity problems, including children with emotional problems or traumatic experience (Božac, 2011). Art therapy seeks difficulties (in diagnosis) and finds a convenient treatment for their removal (in therapy) (Varljen Herceg et al., 2010). Art therapy helps to heal traumatized children, but it also has an influence on physiological processes in the organism. Dealing with creative artistic activities activates parasympathetic and releases the child's organism (Lane, 2005).

Rehabilitation of children with disabilities frequently uses artistic expression as a supportive back-up method in estimating, encouraging and following a child's developmental potential. A work of art provides a great deal of information about emotional and psychomotor development in the child, such as fine and crude motor development, graphomotoric, perception, paper orientation, cognitive abilities, spatial body awareness, environment comprehension, family relationships, self-concept and self-esteem. Moreover, children with diminished intellectual abilities due to impairments in motor, cognitive and social development, are often unaware of their bodies and have difficulty perceiving them holistically; they have a distorted image of their bodies and incorrect spatial consciousness. The inability to control their own moves in space leads to confusion, and an inability to move accurately back and forth or left and right makes it difficult to learn (Dubravčić, 2013).

Depending on the participants and content, there are differing forms of art therapy. Individual art therapy refers to individual work with a child on a particular problem, and it is focused on the development of creativity and exploring personal creative potential, releasing emotions and relaxing. Group therapy means working with small groups of children, continuously over a span of time.

Some schools in Great Britain, Israel, the USA, Canada, Australia and the Netherlands combine art therapy techniques with educational aims. Art therapy is thus considered an important addition to the curriculum, since it relieves the psychological problems that distract from the learning process (Bilić, 2011). Therefore, teachers should know certain principles of art therapeutic effects, art therapy potential for young learners and, if necessary, when to consult art therapy experts. Art therapy has been used successfully in various types of class (Bush, 1997; Rosal et al., 1997; Rosal, 1993). Results of art therapy implementation in school have shown that art therapy techniques in class have a positive effect on school avoidance, as well as on self-esteem and positive attitudes about other students and family (Rosal et al., 1997). Furthermore, it has been shown that using art therapy techniques in the learning process has a positive effect on school success (Rosal et al., 1997; Pleasant-Metcalf & Rosal, 1997), as well as on student behaviour and students' locus of control (Rosal, 1993). Art education activities can contribute to fulfilling the special needs of children with disabilities. Since those needs are heterogeneous, the art teacher's strategy is realized on different levels, which means offering children choices and different activities at the same time. Also, children can be motivated in different artistic domains, according to their interests and tendencies (Varljen Herceg et al., 2010).

With an emphasis on directional art therapy, which is associated with school achievement, new studies emphasize the importance of spontaneous artistic intervention, especially in art education. It is important to emphasize that, no matter what art level is presented, art expression helps children to express their deeply repressed problems nonverbally: by line, colour or shape (Tomašević Dančević, 2005). In that way, children can access their cognitively abstruse feelings and experiences, and artistic expression is a method of externalization, a way to excise that experience from them and diminish feelings of powerlessness and loneliness in a more acceptable way (Barberian et al., 2003). Art education provides the possibility for conducting a "visual dialogue" and bringing out non-verbal feelings, so it has beneficial and therapeutic effects, especially for abused children. Since abused children have problems with verbal expression of interior emotional conditions, experiences and communication, this demands a non-cognitive approach. Therefore, art expression represents a convenient tool for moderating children's discomfort and a significant aid in recognizing and solving their problems (Bilić, 2011).

In the traditional teacher's role in art education is based on systematically planned accomplishment of goals and tasks, that is ensuring conditions and inventing strategies to encourage, follow and improve a child's individual art speech; in contrast, a new role for primary teachers in increasingly being observed and recognized, one that lies in recognition and prevention of and therapy for traumatized children in art classes. These new roles for the teacher are the result of social changes that are reflected in the educational system. In addition to children with no developmental difficulties and traumas, primary school classes include anxious and depressive children (domestic violence, destroyed families, sexual abuse, bullying etc.), children with aggressive behaviour, children with neurotic disorders, children with special needs like learning difficulties because of diminished intellectual abilities or specific learning disabilities, as

well as those with behavioural and control disorders (Pivac, 2006). Bilić (2011) emphasizes that teachers are, especially for abused children, important persons who use artistic expression to make it easier to approach their inner world, and in cases of abuse, they provide help and protection, so their education in this area is vital. It is considered that using a range of artistic activities in class has a positive influence on cognitive and emotional development, since it encourages emotional experience that is frequently repressed in the traditional class environment (Eisner, 2002). Artistic activities also develop social competences which are important for the child's relations with teachers, peers and parents (Horowitz & Webb-Dempsey, 2002).

Research aim

The aim of this study was to show how much primary teachers know about art therapy and its potential for young learners. In order to achieve this aim, the research tried to cast light on the following areas:

1. To examine the basic level of knowledge about art therapy, along with the degree of willingness to implement such therapy in the learning process and the teachers' estimate of their own knowledge of art therapy.
2. To determine whether there is any difference in the level of art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to the teachers' age.
3. To determine whether there is any difference in art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to the teachers' place of residence and work.
4. To determine whether there is any difference in art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to the teachers' length of work experience.
5. To determine whether there is any difference in art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to the teachers' education.

The research started with the general hypothesis that younger teachers, those who live in cities, and teachers with much more experience and more education would be more familiar with the potential for art therapy with young learners.

Method

Research sample and procedure

The sample consisted of 205 primary teachers from the counties of Split-Dalmatia, Dubrovnik-Neretva and Šibenik-Knin in Croatia. The structure of the sample is shown in Table 1. The research was conducted during the second semester of the academic year 2013/2014, and data were collected directly from the research participants. Participation was anonymous and voluntary. Participants were briefly informed about the purpose of the study; they were guaranteed confidentiality and also encouraged to reply sincerely. Completion of the questionnaires was done in schools and lasted about ten minutes.

Table 1. Sample structure considering age, place of residence, work experience and education

Independent variables	Categories	N	f (%)
Age	25 to 34 years	42	20
	35 to 44 years	45	22
	45 to 54 years	84	41
	55 to 64 years	34	17
Place of residence	rural	96	47
	urban	109	53
Work experience	Up to 10 years	49	24
	11 to 20 years	41	20
	21 to 30 years	63	31
	31 to 40 years	44	21
	more than 40 years	8	4
Education	2 years study	107	52
	4 years study	75	37
	5 years study	23	11

Research instrument

A questionnaire designed for the purpose of this study was implemented. The first part of the questionnaire consisted of participants' general data (age, place of residence, work experience and education). The second part consisted of 21 items where participants responded by circling one number on a five-number Likert scale (1 – I don't agree at all, 2 – I don't agree, 3 – I can't decide, 4 – I agree, 5 – I totally agree). Exploratory factor analysis by means of principal components and varimax normalization offered a three-factor solution, presented in Table 2. One item yielded no satisfying saturation at any factor, so it was eliminated from further analysis. According to the factor structure, item content and satisfactory reliability coefficients, three subscales were formed: willingness to use art therapy, knowledge of art therapy and meta-knowledge about art therapy. The psychometric features of the resulting subscales are shown in Table 2.

Table 2. Questionnaire factor saturation and psychometric features of the resulting subscales

Item Number	Items	F1	F2	F3
16.	If I had time, I would research art therapy potential for young learners.	.73		
17.	If I had the opportunity, I would attend lectures/seminars about art therapy potential for young learners.	.86		
18.	I would share my knowledge about art therapy's potential for young learners with other teachers and professional associates.	.78		
19.	Parents should also be informed about art therapy's potential for young learners.	.66		
20.	Education about the potential of art therapy for young learners can improve a teacher's educational activity.	.71		
21.	I want to acquire additional knowledge about the potential of art therapy for young learners.	.85		
1.	Analysis of children's art work can reveal unfamiliar and hidden problems.		.31	
2.	Non-visual motifs in art classes can be a starting point for expressing experiences and feelings that are hard to put into words.		.46	
5.	Art therapy means therapy through artistic expression.		.67	
6.	Art therapy enables pupils to express their feelings and problems.		.78	
7.	Art therapy cannot help in understanding a child's feelings.		.59	
8.	I consider it possible to achieve good communication with pupils through artistic expression.		.62	
9.	Art therapy for young learners can be used as prevention.		.71	
10.	One possibility for art therapy in young learners is providing help to pupils with communication and socialization difficulties.		.73	
13.	Traumatic experiences (death of a loved one, various forms of abuse and neglect etc.) can be alleviated with the help of art therapy's potential for young learners.		.56	
14.	Art therapy cannot help children with emotional difficulties.		.63	
3.	I know what lies behind the concept of "art therapy".			.46
4.	I was familiar with art therapy during my studies at the Department of Teacher Education			.69
12.	I don't know enough about art therapy's potential for working with children who have developmental disabilities.			.81
15.	I don't know enough about art therapy's potential for working with abused children.			.75
the percentage of explained variance		20%	21%	10%
Cronbach α		.88	.83	.65
M (sd)		28.12 (2.99)	43.46 (5.42)	9.20 (3.00)
the range of results		12-30	24-50	4-20
Inter-item correlation		.58	.37	.33
K-S d		.27*	.13*	.20*

* $p < .05$

Since composite results on all subscales differ significantly from the normal distribution (Table 2), in further analysis, a non-parametric test will be implemented. It can be noted that most participants estimate themselves to be ready for art therapy implementation, despite low levels of art therapy knowledge. Teachers estimated their own knowledge with the lowest grades, which is not surprising, since such topics are generally absent from formal basic teacher education. According to the participant's indirectly shown interest in such topics, it is clear that there is a place for upgrading the curriculum in basic teacher education that deals with the techniques and methods of art therapy in the classroom.

Results and discussion

In order to address the problems of the study, several analyses were conducted to test for any difference in levels of knowledge about and willingness to use art therapy depending on the teachers' age, place of residence, work experience and education. In order to test the age effect, a Kruskal Wallis ANOVA was used, the results of which are shown in Table 3.

Table 3. The results of the Kruskal-Wallis H test for testing the difference in levels of knowledge about and willingness to use art therapy by teacher age

Variable	H (3, N=205)	p	Categories	C (median)	Average rank
Willingness	4.09	.25	25 to 34 years	4.83	98.32
			35 to 44 years	4.80	117.02
			45 to 54 years	4.67	101.36
			55 to 64 years	4.59	94.28
Knowledge	7.14	.07	25 to 34 years	4.30	94.19
			35 to 44 years	4.47	115.52
			45 to 54 years	4.37	108.37
			55 to 64 years	4.18	84.02
Meta-knowledge	13.31	.00	25 to 34 years	2.75	125.81
			35 to 44 years	2.28	98.71
			45 to 54 years	2.12	88.66
			55 to 64 years	2.44	115.93

The research results showed that there was no statistically significant difference in the level of knowledge about art therapy and its implementation when working with young children according to the teachers' age, but a difference was found in the level of meta-knowledge. This means that the youngest and oldest groups of participants were more aware of their actual level of knowledge about art-therapy. This difference could be explained by the following assumptions: the youngest participants still remember the art therapy knowledge acquired during their study at the Department of Teacher Education or, if there was no art therapy knowledge acquired during their study they are still aware of its importance and therefore willing to learn about it. On the other hand, the oldest participants have more work experience and have probably worked with more abused children, or those with developmental difficulties, which encouraged them to find a way to help those children; this could include learning about art therapy and, ultimately, they

could have learned to estimate their art therapy knowledge more realistically. That can be linked with, as Pivac (2006) quotes, art teachers' new roles, which are the result of the current social changes which led to a different mix of pupils in schools. In fact, the number of children with developmental difficulties and abused children in our schools is increasing, so even the oldest teachers realized they should, along with their previous roles, assume new roles focused on providing help to those children in art classes. Therefore, the hypothesis claiming that there is a statistically significant difference in the level of art therapy knowledge and its implementation depending on the teachers' age, is only confirmed when it comes to meta-knowledge. On the other hand, it was not confirmed that younger teachers are more willing to implement art therapy, or that they have better knowledge about the potential for art therapy than the older ones do.

Table 4. The results of the Kruskal-Wallis H test for testing differences in knowledge about and willingness to use art therapy according to teachers' work experience

Variable	H (3, N=197)	p	Categories	C (median)	Average rank
Willingness	5.81	.12	0 to 10 years	4.64	89.60
			11 to 20 years	4.83	114.70
			21 to 30 years	4.65	94.05
			31 to 40 years	4.74	101.90
Knowledge	5.79	.12	0 to 10 years	4.28	87.67
			11 to 20 years	4.47	111.46
			21 to 30 years	4.28	93.14
			31 to 40 years	4.42	108.38
Meta-knowledge	11.50	.01	0 to 10 years	2.59	121.47
			11 to 20 years	2.11	84.80
			21 to 30 years	2.26	96.50
			31 to 40 years	2.20	90.85

The research results showed there was no statistically significant difference in art therapy knowledge and its implementation when working with young children according to teachers' work experience, but in estimation of art therapy meta-knowledge, teachers who had less than 10 years of work experience estimated their art therapy meta-knowledge more highly than more experienced teachers. It is possible that more experienced teachers during their work experience, realized how much they didn't know about chances for using art therapy in working with young children, and so they estimated it more modestly than younger participants who had not yet reached that realization. There is also the possibility that, thanks to their work experience, more experienced participants consider themselves familiar with the methods for providing help, so they do not aspire to acquire knowledge about the potential for art therapy, and that is why their estimates were lower. It was hypothesised that more experienced teachers would be more familiar with the potential for art therapy with young learners because, as Biliĉ (2011) says, analysis of every child's art work requires life experience. Since the results showed that work experience influenced the assessment of art therapy knowledge, but in a direction opposite to what had been assumed, that hypothesis can be rejected.

Table 5. The results of the Kruskal-Wallis H test for testing differences in knowledge of and willingness to use art therapy according to teacher education

Variable	H (2, N=205)	p	Categories	C (median)	Average rank
Willingness	3.65	.16	2 years study	4.63	95.99
			4 years study	4.75	109.83
			5 years study	4.74	113.35
Knowledge	.70	.70	2 years study	4.36	105.54
			4 years study	4.31	98.45
			5 years study	4.40	106.02
Meta-knowledge	7.59	.02	2 years study	2.18	94.31
			4 years study	2.34	107.15
			5 years study	2.73	129.90

When testing the influence of education on knowledge about art therapy's potential and teachers' willingness to use it, meta-knowledge about art-therapy again showed significant differences (Table 5). Participants with the most education (five years of basic study at university) estimated their meta-knowledge the highest. This could be because, during their five-year-basic education, teachers learned about the potential of art therapy for working with abused children and children with developmental difficulties to a greater extent than did those who had shorter basic education. They are obviously more aware about their own levels of art therapy knowledge and therefore probably more willing to learn about art therapy. It should be noted that, again, no differences in the actual levels of knowledge about or willingness to use art-therapy techniques was found within groups with different levels of basic teacher education. It can be concluded that basic education affects teachers' meta-knowledge about art-therapy, partly on account of the more complex curriculum and increased content and activities during the programme which promote teachers' meta-abilities in general, with greater skill development in the area of self-evaluation and self-reflection. The results only partly confirmed the hypothesis according to which there would be a statistically significant difference in estimation of art therapy knowledge about and willingness to use art therapy depending on teachers' education.

Table 6. Results of the Mann-Whitney U-test for testing differences in the dependent variables according to place of residence

Variable	U	z	Categories	C (median)	p
Willingness	4312.00	2.32	rural	4.59	.02
			urban	4.77	
Knowledge	5141.00	-.21	rural	4.34	.83
			urban	4.35	
Meta-knowledge	5138.50	.22	rural	2.29	.82
			urban	2.31	

As is shown in Table 6, there is no statistically significant difference in art therapy knowledge or meta-knowledge according to the place of residence, but a difference was found in willingness to use art therapy in the young learner's classroom, because teachers who live in cities are more likely to use art therapy in their work than their colleagues

from rural places. It is possible that teachers from larger, urban places meet more children with developmental or other difficulties; therefore, art-therapy techniques seem to them a useful tool for classroom or individual work. In larger cities, bullying among children is usually a more frequent phenomenon than in small rural schools, which could also become an important impetus to seek varied and efficient classroom techniques, and art-therapy provides a range of options for improving emotional and social skills among peers. It is possible that teachers who live in larger cities and work in larger urban settings are constantly seeking new ways to prevent bullying and other behavioural problems among pupils, so they are more willing to try different methods, art therapy included, as an effective way to help children. Furthermore, classroom teachers are more engaged in working with children with large range of difficulties in larger cities, including hospitalized children, where the positive effect of art therapy on the mitigation and elimination of psychological trauma caused by the developmental difficulties and hospitalization has been proven (Prstačić, 1989).

Table 7. Correlation matrix for all research variables (N=205)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Age							
2. Place of residence	-.01						
3. Work experience	.90**	-.045					
4. Education	-.85**	.03	-.80**				
5. Willingness to use art therapy	-.06	.16*	-.02	.13			
6. Art therapy knowledge	-.05	-.02	.06	-.03	.48**		
7. Art therapy meta-knowledge	-.10	.02	-.14*	.18**	-.18**	-.24**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Correlation of all research variables is shown in Table 7. Willingness to use art therapy is significantly correlated with the place of residence, while art therapy meta-knowledge is correlated with the level of education and length of work experience. Specifically, teachers with longer basic education, and those with less work experience showed better awareness of their own knowledge about art therapy. Correlations also showed that more art therapy knowledge means greater willingness to implement it.

Conclusion

Art therapy's positive effect on young learners, especially when working with abused children and children with developmental difficulties, is unquestionable. This paper provides basic information on the relation between teachers' characteristics and art therapy knowledge. Current basic teacher education in the Croatian educational system does not provide sufficient knowledge about the potential of art therapy with young learners. This research has shown that education does not significantly affect art therapy knowledge or teachers' readiness to use it in the classroom. Still, results showed that the youngest teachers have the greatest meta-knowledge, which means there is interest in expanding this, in most cases superficial, art therapy knowledge and the options it provides in young learner classrooms. It was also shown that teachers in larger urban settings are more willing to learn and use art therapy compared to teachers in smaller

rural places. In order to learn more about art therapy techniques that can be used by classroom teachers, it is necessary to explore appropriate ways of implementing content and activities for developing art therapy skills during basic teacher education, on the one hand, and on the other, to explore ways of implementing it in the classroom so that art therapy can be used as an effective way to help children with various difficulties or to help children express themselves in artistic ways.

References

- Barberian, M., Bryant, L., & Landsburg, M. (2003). Interventions with Communities Affected by Mass Violence. In: Malchiodi, C. (Ed.), *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Publications.
- Bilić, V. (2011). Susret učitelja likovne kulture sa zlostavljanom djecom. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (4): 87-121.
- Božac, A. (2011.). *Ekspresivna ili art terapija*. Accessed October 8th 2014. from <http://www.anabozac.com/art-terapija-hr/ekspresivna-ili-art-terapija-opcenito/>.
- Bush, J. (1997). *The Handbook of School Art Therapy: Introducing Art Therapy into a School System*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Dubravčić, A. (2013). *Likovni izražaj djece s teškoćama u razvoju*. Accessed October 8th 2014. From <http://www.dira.hr teme/likovni-izrazaj-u-djece-i-mladih-sa-snizenim-intelektualnim-sposobnostima-i-dodatnim-teskocama-u-razvoju>.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Horowitz, R., & Webb-Dempsey, J. (2002). Promising signs of positive effects: Lessons from the multi-arts studies. In: R. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Lane, M. (2005). Creativity and spirituality in nursing: implementing art in healing. *Holistic Nursing Practice*, 19(3): 122-125.
- Pivac, D. (2006). Uloga učitelja likovne kulture u prepoznavanju, prevenciji i terapiji traumatizirane djece. *Napredak*, 147 (2): 222-227.
- Pleasant-Metcalf, A., & Rosal, M. (1997). The use of art therapy to improve academic performance. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14(1): 23-29.
- Prstačić, M. (1989). Dječja kreativnost i trauma. *Umjetnost i dijete*, 4 (123): 261-264.
- Rosal, M. (1993). Comparative group art therapy research to evaluate changes in locus of control in behavior disordered children. *The Arts in Psychotherapy*, 20(3): 231-241.
- Rosal, M., McCulloch-Vislisle, S., & Neese, S. (1997). Keeping students in school: An art therapy program to benefit ninth grade students. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14(2): 30-36.
- Škrbina, D., & Radić, S. (2010). Kreativno izražavanje kao sredstvo potpomognute komunikacije kod osoba oboljelih od Alzheimerove bolesti. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2): 263-279.
- Tomašević Dančević, M. (2005). *Kako nacrtati osjećaj? – Likovna terapija i (s)likovni dnevnik kao samopomoć*. Zagreb: Profil International.
- Varljen Herceg, L. V., Rončević, A., & Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.

Prikaz medpredmetnega povezovanja na primeru implementacije sodobne umetnosti v osmi razred osnovne šole

KATJA KOZJEK VARL & MATJAŽ DUH

Povzetek V prispevku je predstavljen primer implementacije sodobne likovne umetnosti v pouk likovne umetnosti v osmem razredu osnovne šole. V raziskovalnem procesu so nas zanimali različni pristopi (trije koraki), ki so učencem omogočali spoznavanje in razumevanje sodobne likovne umetnosti. Zadnji korak je predstavljal medpredmetno povezovanje z namenom realizirati učne cilje vključenih predmetov. Učenci so skozi likovnostvarjalno delo izražali odnos do vsakodnevnih situacij. Različni pristopi pri načrtovanju in realiziranju likovnih nalog so učencem predstavljali izziv za kreativno likovno izražanje in oblikovanje lastnega odnosa do določene problematike. V raziskavi smo skozi izvirnost idej zaznali napredek pri ustvarjalnosti. Hkrati smo zaznali večjo senzibilnost učencev pri doživljanju in razumevanju nekaterih sodobnih likovnih del.

Ključne besede: • sodobna likovna umetnost • likovna vzgoja • avtentična umetnina • državljanska in domovinska kultura ter etika • osnovna šola •

NASLOVA AVTORJEV: mag. Katja Kozjek Varl, Osnovna šola Malečnik, Malečnik 61, 2229 Malečnik, Slovenija, e-pošta: katja.k.varl@gmail.com, dr. Matjaž Duh, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: matjaz.duh@um.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.377-397(2017), UDC: 373.3:73

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Cross-curricular Integration in the Case of Contemporary Arts Implementation in the Eighth Grade of Primary School

KATJA KOZJEK VARL & MATJAŽ DUH

Abstract The article presents a case involving implementation of contemporary visual arts in the teaching of arts in the eighth grade of primary school. In the research process we were primarily interested in a range of approaches (in three steps) that prepared students for learning and understanding contemporary visual arts. The last step involved the cross-curricular integration of subjects in order to meet the learning objectives of the school subjects involved. Students expressed their attitudes towards everyday situations through creative artistic work. Varied approaches in the planning and realisation of the artistic tasks posed a challenge for students in achieving creative artistic expression and shaping their own views of the given problem. Through the originality of ideas, the researched allowed us to perceive progress in creativity. At the same time, we also noticed increased student sensibility in experiencing and understanding certain contemporary artworks.

Keywords: • contemporary visual arts • art education • authentic artwork • homeland and civic culture and ethics • elementary school •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katja Kozjek Varl, MA, Elementary School Malečnik, Malečnik 61, 2229 Malečnik, Slovenia, e-mail: katja.k.varl@gmail.com, dr. Matjaž Duh, University of Maribor, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: matjaz.duh@um.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.377-397(2017), UDC: 373.3:73
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Likovna umetnost je za razvoj otroka zelo pomembna, saj otrok z novimi spoznanji pridobi kompetence za prihodnost (Kroflič, 2010; Robinson, 2006). Pri likovni umetnosti ne gre zgolj za učenje o umetnosti. Skozi umetnost vzgajamo, oblikujemo in učimo učenca, kako postati človek, kako razumeti okolje, v katerem živimo, in kako se integrirati v družbo (Kroflič, 2010). Likovna umetnost je povezana s spoznavanjem likovnega jezika, ki je oplemeniten s čustvenimi in duhovnimi vsebinami. Je predmet, v katerem se učenci stalno izražajo in razvijajo sposobnost sprejemanja in zaznavanja umetniških del (Duh, 2015). Lachapelle, Murray in Neim (2003) pravijo, da je doživljanje in razumevanje umetnine proces, v katerem se združujeta dve vrsti znanja – izkustveno in teoretično. Šola ima pomembno vlogo pri usposabljanju mladega človeka, da ga nauči sprejemati svet, v katerem živi. Naučiti ga mora sposobnosti, da bo sprejemal in razumel tudi kulturno polje, čeprav neprimerno ali celo sporno. Zupančič (2011) je prepričan, da so »sporna« likovna dela prav tako pomembna sestavina sodobne umetnosti in preko nje sodobne družbe. Strinja se z Eflandom (1990) in Hardyjem (2006), da je prav takšna sodobna likovna umetnost nujna sestavina sodobnega pouka likovne umetnosti v šolah. V likovnopedagoški praksi je vloga učitelja zelo pomembna, saj lahko le z ustreznim pristopom pri učencih odpravi vrzel nerazumevanja sodobnega časa v sodobni likovni umetnosti. »Prav učitelji so tisti, ki lahko v šolah likovno ustvarjalnost in ustvarjalno mišljenje učencev s pomočjo posebnih vaj, ustvarjalnih nalog in didaktičnih prijemov tudi smotno razvijajo« (Herzog, 2009, str. 20). Učitelji likovne umetnosti so torej odgovorni, da učence seznajajo s sodobno likovno umetnostjo (Zupančič, 2006). Učence je v razumevanje vsebin sodobne likovne umetnosti treba uvajati postopoma in sistematično, jih voditi od ustaljenih načinov likovnega prakticiranja preko modernističnih pristopov do sodobnih likovnih praks ter jim pojasniti ključne momente in pojme. Dosedanji predlogi vpeljevanja vsebin sodobne umetnosti (Vrlič in Čagran, 2003; Zupančič, 2006; Arriaga in Aguirre, 2013) so pokazali, da imajo učenci, ki se s sodobno umetnostjo srečajo, seznajajo in jo spoznajo, pozitivne izkušnje. Vrlič (2002, str. 7) izpostavlja poudarjanje »širšega ozadja nastanka umetnine, prepletenost likovnega dela z okoljem, predstavljanje povezav med likovnim delom in življenjem, povezovanje z idejnimi vsebinami, kar se nam zdi še posebno smiselno pri predstavljanju konceptualnih likovnih praks, ki predstavljajo poglobljeno smer sodobne likovne umetnosti«. Nekateri avtorji (Vrlič in Čagran, 2003; Zupančič, 2006, 2011; Bračun Sova in Kemperl, 2012; Kemperl, 2013a, 2013b) že več let opozarjajo na pomanjkanje vsebin sodobne umetnosti pri pouku likovne umetnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru. V Učnem načrtu za likovno vzgojo (2011) je zapisano, da naj bi učenci vsaj enkrat na leto obiskali galerijo, muzej ali atelje, se pogovarjali z umetnikom in si ogledali prostorske postavitve v javnem prostoru. Kadar ni mogoče poseči po artefaktu, predstavljajo edino vizualno izkušnjo v razredu reprodukcije umetniških del. Že pred časom so raziskave (Duh, Herzog in Batič, 2009) pokazale, da je stanje z vidika rabe reprodukcij pri pouku likovne umetnosti zaskrbljujoče, saj učitelji reprodukcij ne vnašajo v likovnopedagoško prakso v zadovoljivi meri. Za konkretnjšo ponazoritev semiotične in duhovne vsebine likovnega dela pa je izredno pomemben obisk galerij in muzejev (Tavčar, 2009). Le tako lahko obiskovalec doživi in spozna avtentično umetnino (prav tam), ki ima na posameznika najintenzivnejši učinek. Za učence je pomembna tudi

interpretacija umetnine, ki je razumljena skozi združevanje analize in vrednotenje umetniškega dela (Arriaga in Aguirre, 2013). Je odziv, v katerem se razvijajo, sooblikujejo in izoblikujejo določene sposobnosti oblikovanja lastnega mnenja skozi refleksijo, spraševanje in povezovanje z okoljem (Charman, Rose in Wilson, 2006). Še posebej je interpretacija pomembna pri doživljanju sodobnih likovnih del, ki jih brez razlage razumemo težko ali pa sploh ne, zato so večkrat podvržena slabim ali celo odbijajočim prvim vtisom. Prav ti prvi vtisi so pomembni za nadaljnje doživljanje umetnine, ne glede na to, kakšni so (Strnad, 2009). Dobro delo muzejskega pedagoga pelje od percepcije do recepcije. Ustrezna izkustvena raven in ponotranjenost umetniškega dela je dobra podlaga za nadgradnjo – reakcija. Ta je lahko verbalna, opisna ali umetniška (Duh, 2015). Za gledalca je pomembno spoznavanje, preučevanje, doživljanje in vrednotenje umetniških del, saj tako skozi lastno doživljajsko izkušnjo lažje razumejo delovanje umetnikov in umetnosti (Callaway in Kear, 2000).

Raziskovalni problem in cilji

Z akcijsko raziskavo smo želeli sistematično vpeljati vsebine sodobne likovne umetnosti v pouk ter spodbuditi razumevanje le-teh pri učencih. Pri oblikovanju sodobnih učnih načrtov je smiselno povezovati cilje in vsebine med različnimi predmetnimi področji (Birs, 2017). Tako smo v naši raziskavi medpredmetno povezali likovno umetnost (LUM) s predmetom državljanska in domovinska kultura ter etika (DDE) s ciljem boljšega razumevanja sodobnih likovnih pristopov. Hkrati smo želeli povečati motivacijo in zmožnost individualnega izražanja učencev skozi razmišljanje o določenem problemu s poudarkom na afektivnem področju. Cilj akcijske raziskave je izboljšati razumevanje in odnos učencev do sodobne likovne umetnosti. Hkrati želimo spodbuditi učitelje k iskanju in prepoznavanju možnih načinov povezovanja medpredmetnih vsebin in posledično k rabi sodobnih strategij poučevanja.

Metodologija

Raziskovalna metoda

V sklopu akcijske raziskave smo izvedli tri korake raziskovanja. Uporabili smo kvalitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja, in sicer kavzalno neeksperimentalno metodo (Sagadin, 1993; Mesec, 1998; Mason, 2002; Vogrinc, 2008). Za opis rezultatov smo uporabili deskriptivno metodo.

Vzorec vključenih oseb

V raziskavo so bili vključeni učenci osmega razreda OŠ Malečnik. V razredu je bilo 15 (100 %) učencev, od tega 7 (47 %) dečkov in 8 (53 %) deklic.

Raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kakšen je odnos učencev do sodobne likovne umetnosti pred likovno izkušnjo in po njej, kako učenci razumejo sporočilnost umetnin oziroma kako jih povezujejo z vsakdanjim življenjem in kako ob sistematičnem vpeljevanju

vsebin sodobne likovne umetnosti v pouk spodbuditi razumevanje le-te. Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so:

- Kakšen je odnos učencev do sodobne umetnosti pred raziskavo? (RV1)
- Kakšen je potek poučevanja in učenja ob izbiri primerov iz sodobnih likovnih praks? (RV2)
- Kakšna je sprememba odnosa učencev ob predstavitvi avtentične umetnine? (RV3)
- Kakšni so učinki poučevanja in učenja na nivoju medpredmetnega povezovanja? (RV4)
- Kakšen je napredek pri ustvarjalnosti učencev ob doživljanju del sodobne likovne umetnosti glede na odziv učencev na vsakdanjost? (RV5)
- Ali bomo zaznali spremembe pri učencih na nivoju razumevanja sodobnih likovnih praks v primerjavi z začetnim stanjem? (RV6)

Načini zbiranja podatkov

Pred izvedbo akcijske raziskave smo frontalno izvedli nestrukturiran intervju in ga posneli. Podatke in informacije smo transkribirali ter jih oblikovali v zapis začetnega stanja, na osnovi katerega smo pripravili prvi akcijski korak in uvedli posamezne spremembe. Potek akcijske raziskave smo spremljali z neposrednim opazovanjem dogajanja, snemanjem in fotografiranjem. Po koncu vsakega raziskovalnega koraka (trije krogi raziskovanja v obliki likovne naloge) smo z učenci v obliki pogovora ugotavljali njihovo videnje dogajanja in na osnovi ugotovitev oblikovali spremembe, ki smo jih uvajali pri naslednjem akcijskem koraku. Po koncu akcijske raziskave smo ponovno izvedli nestrukturiran intervju z učenci in podatke strnili v zapis končnega stanja. V nadaljevanju predstavljamo potek dela akcijske raziskave in rezultate.

Rezultati in interpretacija

Začetno stanje

Z intervjujem (8. 1. 2016, trajanje 00:17:11, od 10.08 do 10.25) smo pri učencih preverjali njihovo poznavanje in odnos do likovne umetnosti ter poznavanje in odnos do sodobne umetnosti (RV1). Analiza posnetka začetnega stanja ni pokazala oblikovanega mnenja o sodobni umetnosti, prav tako učenci niso prepoznali principov izražanja sodobnih umetnikov. Sodobno umetnost so povezovali z drugačnostjo in interpretacije vsebin iskali v lastnih izkušnjah iz vsakdanjega življenja.

Prvi raziskovalni korak

V prvem akcijskem koraku so bile izvedene 4 šolske ure: 29. 1. 2016 (10.10–11.45) in 5. 2. 2016 (10.10–11.45). Učencem smo v uvodnem delu prikazali nekatera dela sodobnih umetnikov, ob katerih so spoznavali pojme sodobnega likovnega ustvarjanja: konceptualizem, instalacija, performans. Prav tako so spoznali čustvene in idejne vsebine obravnavanih del. Učenci so bili nad interpretacijo nekaterih del presenečeni. Izjava učenke zanimivo ponazori razumevanje vsebine umetniškega dela: »Če hočemo vedeti,

kaj predstavlja nek sodoben kip, nam mora o tem nekdo kaj povedati.» V naslednji etapi učnega procesa smo učence seznanili s slovenskim sodobnim umetnikom Matejem Andražem Vogrinčičem, njegovimi idejnimi izhodišči in principom njegovega delovanja. Ob tem smo spoznavali likovne pojme iz učnega načrta LVZ: pozitivni in negativni kiparski prostor ter likovne spremenljivke (smer uporabljenih oblik, položaj, velikost, gostota, število, teža). Razlago likovnih pojmov smo dopolnjevali z reprodukcijami umetniških del, prikazanimi na prosojnicah preko LCD-projektorja, nekaj reprodukcij smo natisnili v velikosti A3-formata. To je predstavljalo izhodišče za (po)ustvarjanje likovnih izdelkov učencev. Za uspešno delo je priprava ustreznega materiala ključnega pomena. Izkazalo se je, da učence nenavadni materiali še posebej pritegnejo in so velikokrat močan motivacijski element. Učenci so k uri likovne umetnosti prinesli večje število različnih vsakdanjih uporabnih predmetov: slamice, plastične lončke, plastične pokrovčke, zobotrebce. Ponudili smo jim še nekaj uporabnih predmetov, kot so: vrečke za smeti, vatrane palčke, gobice za pomivanje posode, žblje (slika 1).



Slika 1: Material za likovnoustvarjalno delo

Demonstracija je potekala tako, da smo se najprej pogovorili o vsakem predmetu in o načinu, kako lahko spojimo različne materiale. Učenci so ustvarjalni proces začeli s snovanjem in oblikovanjem ideje. Želeli smo, da najprej oblikujejo svojo idejo, saj smo pri vseh nalogah želeli poudariti sodobni princip likovnega ustvarjanja – konceptualizem. Opazovanje učencev ob snovanju idej za likovni izdelek je razkrilo, da naloga terja od njih globlji premislek, kot so bili vajeni doslej. Pred zapisom idej si je večina učencev že izbrala material za delo. Svoje ideje so učenci začeli razvijati šele, ko so si izbrali vsakdanji predmet. Učencem smo ponudili možnost, da sodelujejo v dvojicah. Komunikacija v parih je stekla hitreje, pojavilo se je tudi več idej. Učenci so iskali nasprotja med izbranim predmetom in prostorom, kamor bi želeli multipliciran predmet umestiti. Po zapisu idej so se učenci dela lotili zelo zavzeto. Večina je z delom začela v razredu, dva para pa sta že od začetka delala na šolskem hodniku (slika 2).



Slika 2: Ustvarjanje učencev z različnimi orodji in materialom

Ob koncu praktičnega dela ure so učenci svoja dela vrednotili po kriterijih, ki smo jih oblikovali pred začetkom dela. Po koncu prvega koraka smo vse izdelke analizirali.

Nastalo je 7 izdelkov. Učenci so povezovali vsakodnevni predmet v prostoru z neko smiselno povezavo. Dva izdelka učencev sta bila vezana na prostor (slika 3).



Slika 3: Izdelka učencev, vezana na prostor

Učenca, ki sta uporabila prozorne plastične lončke, sta želela narediti pregrado, ki bi ločevala šolski družabni kotiček od šolskega hodnika. S tem bi si učenci zagotovili intimni prostor, vendar se pojavi absurd v transparentnosti lončkov (slika 3B). Drugi predmet, vezan na prostor, je pomivalna gobica. Učenca sta pomivalne gobice postavila na stopnišče šole (slika 3A). Izpostavila sta nasprotje med gobicami, s katerimi dosežemo čistočo, in hodnikom, ki je zaradi prehajanja iz učilnice v učilnico izpostavljen umazaniji. Tudi pri tem delu sta učenca uspešno realizirala likovne pojme smer, gostota, ponavljanje. Po koncu dela sta želela spremljati reakcije mimoidočih, dogajanje pa sta posnela s kamero. Nekatera dela učencev so bila vezana na predmet. Izdelek, ki je nastal z velikim številom plastičnih pokrovčkov, prilepljenih na umivalnik (slika 4A), je izpostavljala nasprotje zamaška, ki zapira plastenko, iz katere vodo izpijemo, ter umivalnika in pipe, skozi katero vodo v plastenko nalijemo. Zamaški lahko pomenijo tudi oviro proti izlivu vode v umivalnik. Slamice, nalepljene na učbenik za fiziko (slika 4B), upravičujejo svojo funkcijo tako, da lahko z njihovo pomočjo »izpijemo« znanje iz učbenika. Zanimiva rešitev je bila kljuka, polepljena z žebli (slika 4C). Kljuke ne moremo prijeti, če je oblepljena z žebli. Učenca, ki sta naredila izdelek, bi kljuko namestila na notranjo stran zbornice, da učitelji ne bi mogli k pouku. Ob delu smo zaznali prisotnost humerja.



Slika 4: Izdelki učencev, vezani na predmete

Dve učenki sta vrečke za odpadke napolnili s časopisnim papirjem. Njuna ideja je bila, da vreče postavita na igrišče šole in vzpostavita nasprotje med odpadki in čisto naravo (slika 5). Zaradi količine vreč, ki sta jih napolnili, so jima priskočili na pomoč sošolci, ki so kasneje spontano sodelovali v postavitvi vreč. Ob upoštevanju obravnavanih likovnih pojmov je nastalo več zanimivih postavitvev (slike 5A, 5B in 5C).



Slika 5: Izdelki učenk, postavljeni v naravo

Po končanih likovnih nalogah smo z učenci opravili neformalni pogovor o likovni nalogi, o tem, kako so se ob ustvarjalnem delu počutili in kako so doživljali potek nastajanja izdelka. Izkazalo se je, da je bila učencem naloga zanimiva, saj so v okviru likovne umetnosti delali *»nekaj drugega«* (učenka 1), kar pomeni, da niso slikali ali risali. Učenka 2 je rekla, da je bilo zanimivo zato, *»ker smo delali, kar še nismo nikoli prej«*. Učenka 3 je povedala, da *»naloga ni bila težka, ker je bila zanimiva«* in še *»lahko smo delali, kar smo hoteli«*. Če bi učenci nalogo lahko ponovili, ne bi spremenili ničesar, dela bi naredili le še bolj masovna in večja. Učenec 1 je dodal: *»Fajn bi bilo, če bi dela umetnika videli v živo, saj na fotografiji ne vidimo takega učinka.«* Ta izjava predstavlja izhodišče za načrtovanje naslednjega akcijskega koraka. Z analizo prvega raziskovalnega koraka smo opisali potek poučevanja in učenja ob primerih sodobnih likovnih praks (RV2). Glede na to, da učenci ob začetku prvega akcijskega koraka niso poznali sodobne umetnosti, ugotavljamo, da so bili ob spoznavanju del sodobne umetnosti zelo motivirani; to so izkazovali s sodelovanjem, izražanjem mnenj in uspešno (po)ustvarjenimi izdelki.

Drugi raziskovalni korak

V drugem koraku smo raziskavo nadaljevali na ogledu razstave *Zippered worlds/Fotografija v javnem prostoru* v Umetnostni galeriji Maribor. Skupaj s kustosinjo smo pred ogledom načrtovali potek dela: ogled razstave, vključevanje pojmov iz učnega načrta LVZ v interpretacijo razstavljenih likovnih del in povezovanje izbranih pojmov pri reševanju nalog. Učenci so si razstavo ogledali 2. 3. 2016, med 8.00 in 9.30. Po vstopu v razstavišče je kustosinja učencem predstavila razstavni prostor, namenjen razstavljanju del sodobne umetnosti. Učenci so že na začetku aktivno sodelovali v pogovoru s kustosinjo, po kratkem uvodu pa so dobili navodilo za prvo nalogo. Vsak učenec je dobil list, na katerem so bili zapisani del besedila iz razstavnega kataloga in nekatere izjave kustosa razstave. Naloga učencev je bila podčrtati dele besedila, ki jih bodo ob samostojnem ogledovanju razstave nagovorili ali pritegnili njihovo pozornost. Podčrtani naj bodo tisti deli besedila, ki jim bodo dali informacijo o njihovem življenju ali se jim bodo zdeli pomembni za razumevanje sveta. Učenci so si razstavo ogledali z zanimanjem. V povprečju so si jo ogledovali v dvojicah (sliki 6B in 6C), nekaj učencev pa se je na ogled napotilo individualno (slika 6A). Učenci, ki so se oblikovali v skupine, so o delih razpravljali in delili svoja mnenja. Za samostojen ogled razstave so potrebovali 13 minut.



Slika 6: Samostojen ogled razstave

Po ogledu so učenci s kustosinjo pregledali izbrane izjave. Učenci so jih prebrali in jih komentirali. Lahko so podčrtali več izjav ali pa nobene, zato se število izjav ne ujema s številom učencev (preglednica 1).

Preglednica 1: Ranžirna vrsta kategorij podčrtanih izjav iz podanega besedila

Deli besedila iz razstavnega kataloga	Rang	Kategorija	f
	1	Smo najbolj fotografirana, posneta globalna populacija, najbolj vizualno nadzorovana populacija vseh časov	7
	2	Fotografija je najbolj prisoten vizualni medij v urbanem prostoru sedanjosti	5
	3	Satelitske in druge kamere nas spremljajo na vsakem koraku	5

Učenci so pred nadaljevanjem odgovorili na vprašanje kustosinje *Kakšna se vam je zdela razstava?* Imeli so podane tri možne odgovore: zanimiva, se ne morem odločiti in nezanimiva. Kustosinja jih je opozorila, da so vsi trije odgovori pravilni in da je prav, da so iskreni. Večina učencev je izbrala odgovor, da se ne morejo odločiti. Da je razstava zanimiva, so izbrali le trije učenci (dve učenki in en učenec) in le en učenec, da razstava ni zanimiva. Iz preglednice 1 je razvidno, katere izjave so učenci največkrat podčrtali. Največkrat izbrano izjavo so komentirali v smislu: *»Že danes so nas fotografirali: učiteljica, google street, sateliti ...«* (učenka 1) V drugem najpogostejše podčrtanem delu besedila so se učenci prepoznali: *»Jaz ne dovolim, da me drugi fotografirajo, ker me lahko dajo na splet. Tega nočem.«* (učenka 2) in *»Pomeni, da si želimo imeti zasebnost, v resnici pa sami o sebi objavljamo fotografije.«* (učenec 1) Ob vprašanju, ali so že objavili kakšno svojo fotografijo, so se spogledovali in odgovarjali ravno nasprotno: *»Ja, saj to ni nič takega.«* (učenka 3) Učenci so v besedilu našli povezave s svojim življenjem in tudi s fotografijami na razstavi. Po prvi nalogi je sledilo vodenje po razstavi, ki ga je izvedla kustosinja galerije (37 minut). Ob fotografijah in videih so učenci skozi razgovor spoznavali definicije novih pojmov in jih povezovali z likovnimi deli. V nadaljevanju izpostavljamo nekatera dela, ob katerih so učenci izrazito izražali svoja mnenja. Največ razprav z učenci se je vnelo ob delu z naslovom *Kje je začetek našega zasebnega prostora?* Umetniško delo je predstavljalo fotografije, ki jih je umetnik snel s svetovnega spleta (slika 7A). Posnete so bile z varnostnimi kamerami, ki so si jih ljudje sami namestili v stanovanja. S tem, ko jih je umetnik razstavil v galeriji, je ljudem odvzel intimni prostor.



Slika 7: (A): Uvodni pogovor o zasebnem prostoru ob delu Daria Belića, Where is the Beginning of Our Private Space?!; (B): Emma Ciceri, Anatomia – Folle (Anatomy – Crowds); (C): KOLEKTIVA, Posebno mesto v mestu / Special Place in the City, 2004–2009

Učenci so bili vidno presenečeni, nekateri tudi zgroženi. Ob delu so razmišljali, da je zasebnost enako pomembna kot varnost. Ob fotografijah je bil postavljen tablični računalnik, s pomočjo katerega so se učenci ob samostojnem ogledu fotografirali.

Kustosinja: »Kaj pa se lahko zdaj zgodi z vašo fotografijo?«

Učenec 1: »Kar koli. Vi se lahko odločite.«

Učenec 2: »Jo zbrisate, objavite, razvijete in razstavite v galeriji.«

Kustosinja: »Zakaj?«

Učenec 3: »Ker smo jo s tem dali v javni prostor.«

Pri tem umetniškem delu smo se zadržali najdlje, saj so se učenci očitno identificirali z ljudmi na posnetkih in razmišljali o tem, kaj bi bilo, če bi se na posnetkih znašli sami. Podoben problem se je pojavil pri videu, ko je umetnica vzela posnetke s spletne strani za izmenjavo videoposnetkov – youtube (slika 7B). Posnetki so prikazovali publiko med različnimi koncerti (montaža), vedno pa je bil izpostavljen en človek, ki so ga nosili po rokah. Ob tem so se pogovarjali o tistem v množici, ki ga ne opazimo. Ob tem so učenci razmišljali, da si tudi njihov posnetek lahko sposodi kdor koli na svetu. Učence je pritegnilo tudi delo, ki se je od drugih razlikovalo po vizualni plati. To so bili svetlobni objekti, ki so bili postavljeni na način, da so fotografijo lahko opazovali le od zgoraj navzdol in le štirje učenci hkrati (slika 7C). Prizori, ki so bili prikazani na fotografijah, so predstavljali operacijo. Na fotografijah so bile črne lise, ki so zakrivala del posnetka.

Kustosinja: »Zakaj je umetnik tako razstavil fotografije?«

Učenka 1: »Da gledamo od zgoraj navzdol.«

Učenka 2: »Da gledamo iz istega položaja, kot je fotograf fotografiral.«

Kustosinja: »Koliko ljudi pa hkrati lahko gleda fotografijo?«

Učenec 3: »Največ štirje.«

Učenka 1: »Da si jih ne moremo vsi hkrati ogledati.«

Kustosinja: »Zakaj pa si jih ne bi smeli?«

Učenec 3: »Ker fotografije prikazujejo operacijo. Tudi zdravniki ne operirajo v gruči ljudi.«

Kustosinja: »Kaj pomeni operacija za človeka?«

Učenka 4: »To je zasebna stvar. Noben ne bi želel, da ga gledajo, ko je v takšnem položaju.«

Kustosinja: »Zakaj pa, mislite, so preko fotografij črne lise?«

Učenka 1: »Da ne vidimo vsega, ker operacija ni lepa.«

Učenec 5: »Da nas še bolj zanima, kaj je pod njimi.«

Učenci so imeli o delu različna mnenja, delo je sprožilo različna občutja. Večina se je strinjala, da je umetnik z obliko postavitve poudaril zasebnost operativnega posega in našo radovednost spodbudil s črnimi lisami.



Slika 8: (A): Fabrizio Giralardi, *The Rules of the Game*; (B): Eva Petrič & Laurent Ziegler, *Gray Matters*

Naslednji primer, z naslovom *The Rules of the Game*, je učence fasciniral zaradi svoje velikosti (slika 8A). Predstavljamo kratek pogovor o ideji likovnega dela.

Kustosinja: »Kako pa je bilo to fotografirano?«

Učenec 1: »S kamero na glavi?«

Kustosinja: »Zakaj pa bi umetnik tako fotografiral?«

Učenka 2: »Da se gledalec postavi na njeno mesto in mi postanemo igralci na srečo.«

Kustosinja: »Ali je igra na srečo zasebna ali javna?«

Učenec 1: »Zasebna.«

Učenec 3: »Ne, vsi te lahko vidijo.«

Učenka 2: »Samo, če si zasvojen, se skrivaš. Nočeš, da drugi vejo, da se igraš.«

Ob delu so učenci izražali različna mnenja o tem, ali je zasvojenost zasebna ali javna. Strinjali so se, da je zasvojenost z igrami na srečo ena najpogostejših zasvojenosti na svetu. Ob tem so igre na srečo nekateri učenci povezali z igricami, ki jih sami igrajo preko spletnih aplikacij, na računalniku ali mobilnem telefonu. Slika 8B prikazuje fotografije, ki so bile učencem najbolj všeč. V vseh primerih je šlo za vojaške utrdbe oziroma objekte, ki so služili vojski. Ko jim je kustosinja povedala ta podatek, so si nekateri učenci glede všečnosti fotografij premislili. Ob tem so učenci ugotovili, da lahko dodatna informacija, podana s strani poznavalca, vpliva in spremeni mišljenje gledalca. Nasprotno so se izrazili nekateri učenci, ki so dejali, da so jim »fotografije še vedno fajn«, ne glede na to, kaj predstavljajo.

Učenci so posvetili več pozornosti tudi fotografijam slovenskega umetnika Boruta Krajncja (slika 9).



Slika 9: Borut Krajnc, Empatiness

Kustosinja: »Kaj pa opazite na teh fotografijah?«

Učenec 1: »So brez veze.«

Učenec 2: »Nič ni zanimivega.«

Učenec 3: »Meni predstavlja dolgčas.«

Kustosinja: »Zakaj pa se je umetnik odločil, da pusti jumbo plakat prazen? Kdaj je nekaj prazno?«

Učenka 1: »Navajeni smo, da so jumbo plakati polepljeni.«

Kustosinja: »Ja, prazno je tam, kjer smo vajeni, da je polno. On je pa to naredil prazno. Zakaj?«

Učenec 2: »Mogoče je hotel povedati, da ljudje nimajo več sočutja do človeka – to je praznina.«

Učenka 2: »Ali da svet propada.«

Učenka 3: »Izpostavil je nasprotje.«

Po ogledu razstave smo ugotovili, da učenci ob prvem pogledu na nekatera likovna dela niso izrazili mnenja ali občutkov, prav tako niso razbrali sporočila. Šele ob vodenem razgovoru in delni razlagi idejnega ozadja posameznega dela so prišli do svojih zaključkov. Nadalje so na liste manjših formatov na različne načine izražali svoj odnos do intimnega prostora: nekateri so risali določen motiv (posteljo, stranišče ipd.), nekateri so risali zgolj črte, ki so govorile o njihovem počutju, veliko učencev se je izražalo z besedami, le en učenec se je odločil, da bo napisal pesem. Samostojno delo je potekalo 24 minut. Ob koncu samostojnega dela so učenci skozi razgovor analizirali potek dela in se pogovorili o svojem odnosu do razstavljenih umetniških del. Razgovor je potekal 8 minut.

Kustosinja: »Ali se je po ogledu razstave vaš odnos do fotografij in drugih del spremenil? Se je izboljšal ali poslabšal?«

Učenec 1: »Na začetku se je ideja zdela brezvezna. Nisem vedel, kaj hoče umetnik prikazati s fotografijo. Nisem si mislil, kaj bo. Zdaj se mi pa ideja zdi zanimiva.« (opomba avtorja: delo Boruta Krajnc, slika 33)

Učenka 1: »Ko zveš ozadje slike, ko ti nekdo razloži, potem tudi veš, kaj je umetnik želel sporočiti.«

Kustosinja: »Ali ste po ogledu razstave spoznali kaj novega, ste prišli do kakšnih ugotovitev?«

Učenec 2: »Zdaj vsak ve, kaj je zasebno in kaj javno.«

Učenka 2: »Pričakovala sem več slik. Premalo jih je na razstavi.«

Učenec 3: »Ko smo si sami ogledali fotografije, smo si sami zamislili, kaj predstavlja. Potem pa ste nam o vsebini vi povedali in smo spremenili mnenje.«

Po zaključnem pogovoru smo ugotovili, da dodatna informacija velikokrat vpliva na drugačno doživljanje likovnega dela. S tem se odpirajo nove teme, o katerih lahko razmišljamo. Po obisku razstave smo v šoli opravili sproščen pogovor o različnih vtisih učencev.

Učenka 3: *»Malo več sem pričakovala, mi ni bilo zanimivo.«*

Učenec 4: *»Ko ste rekli, da gremo na razstavo, sem pričakoval slike in risbe. To sem si vedno predstavljal kot umetnost. Tukaj pa so bile predstavljene fotografije.«*

Ugotovili smo, da je veliko učencev pričakovalo, da jim bodo umetniška dela všeč. Ob vprašanju, ali je bil namen umetnikov, da bi nam fotografije bile všeč, so učenci odgovorili:

Učenka 2: *»Nekaj so nam hoteli povedati, imeli so idejo.«*

Učenka 4: *»Hočejo opozarjati na nekaj.«*

Nekaterim učencem se je razstava zdela zanimiva, ker je bila drugačna, ker so umetniška dela prikazovala motive, za katere so mislili, da jih umetniki ne upodabljajo. Nekaj učencev je reklo, da je bila razstava *»brez zveze, ker nobena fotografija ni bila lepa«*. Podajamo še nekaj mnenj, ki predstavljajo spoznanja učencev:

Učenec 5: *»V bistvu je sodobna umetnost fajn, ker lahko poveš, kaj si misliš.«*

Učenec 6: *»Umetnost nas opozori tudi na probleme, ki jih nekdo ima.«*

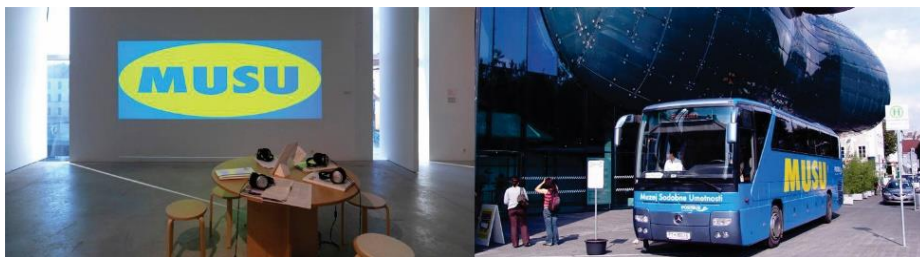
Učenec 5: *»Tudi na probleme, ki jih imamo vsi, v smislu države oziroma prostora, kjer živimo.«*

Med potekom drugega akcijskega koraka smo opazovali odnos učencev do konceptualnih zasnov in do umetnin samih. Opazili smo, da se je odnos učencev do opazovanih likovnih del skozi vodstvo po razstavi spreminjal. V prvem delu, ko so si učenci razstavo ogledovali sami, so si nekateri izmed njih že ustvarili mnenje o določenem delu, nekateri pa si niso znali razložiti pomena posameznega dela. Ob vodstvu po razstavi, vodenem pogovoru in dodatni razlagi ter spodbudi kustosinje so učenci ob nekaterih delih svoje mnenje spremenili, toda različno. Nekateri učenci so pri istem delu z navdušenjem sprejeli idejo umetnika, medtem ko nekateri v ideji niso videli smisla. Razloge za različno odzivnost učencev lahko iščemo v različnih življenjskih izkušnjah učencev, saj so se nekateri z določenimi deli identificirali bolj kot drugi. Ugotavljamo, da je sprememba odnosa učencev ob predstavitvi avtentične umetnine (RV3) lahko odvisna od občutljivosti posameznika na določen problem, od empatije glede na prikazano in od zmožnosti kritičnega izražanja posameznika. Učenci so prikazana likovna dela, glede na naša predvidevanja, doživeli ter jih ob razlagi in pogovoru tudi razumeli. Umetniška dela so učenci nehote povezovali s svojim življenjem in ne glede na izkušnje posameznika iskali vzporednice s temami, ki so za njih aktualne.

Tretji raziskovalni korak

Za načrtovanje tretjega kroga smo uporabili tri temeljna izhodišča, ki so nastala kot spoznanje v drugem krogu: učenci pri raziskovanju del sodobne umetnosti izhajajo iz svojega življenja in se z likovnim delom identificirajo, odnos do vsakodnevnih situacij

lahko izražamo skozi likovnostvarjalno idejo in likovnostvarjalno delo lahko povežemo z drugimi predmetnimi področji. Načrtovanje dejavnosti tretjega kroga smo nadgradili s cilji, ki smo jih poiskali v učnem načrtu za DDE, in v načrtovanje vključili učiteljico tega predmeta. Izvedla je uro DDE, pri kateri so z učenci obravnavali pojem demokracija, s poudarkom na globalizaciji (17. 2. 2016, 11.00–11.45). Za izpeljavo ure LUM smo načrtovali in izvedli 4 šolske ure: 4. 3. 2016 (10.10–11.45) in 10. 3. 2016 (10.10–11.45). Učenci so v tem koraku svoja razmišljanja in stališča o določeni temi izrazili s pomočjo likovnega materiala oziroma sodobnih medijev. Izpostavljen je bil koncept posameznika, oblikovan družbenokritično. Na začetku smo učencem predstavili idejo umetnice Apolonije Šušteršič in kustosinje Bojane Kunst z naslovom *MUSU – Muzej sodobne umetnosti* (slika 10).



Slika 10: Apolonija Šušteršič in Bojana Kunst, MUSU

Po krajši predstavitvi projekta smo se osredotočili na logotip, za katerega so učenci takoj ugotovili, da gre za izposojen logotip trgovine pohištva IKEA.

Razmišljali so, zakaj je umetnica uporabila logotip in ga preoblikovala:

Učenka 1: *»Ker ta logotip vsi poznamo.«*

Učenka 2: *»Vsi, ki so opazili ta logotip, so se spraševali, zakaj ne piše IKEA, ampak MUSU.«*

Učenka 1: *»Potem so vsi izvedeli, kaj MUSU je.«*

Učenka 3: *»Ona (umetnica) je želela opozoriti na problem, zato je uporabila logotip, da bi ga prepoznalo čim več ljudi.«*

Sklenili smo, da je IKEA globalno poznana, zato je tudi logotip prepoznaven. Pogovor smo napeljali na globalizacijo in se pogovarjali o njenih značilnostih, prednostih in slabostih. Pogovarjali smo se o naši državi, o tem, katere »naše« stvari so globalno prepoznavne in s čim bi lahko prispevali k večji prepoznavnosti. Ob prikazovanju reprodukcij del sodobnih umetnikov in obravnavanju vsebin, vezanih na predmet DDE, smo učence seznanili z likovnimi pojmi iz učnega načrta: fotografija, fotomontaža, prostorski ključ. Učenci so likovno nalogo oblikovali v računalniški učilnici (slika 11B). Na razpolago so imeli 11 računalnikov, zato so se nekateri formirali v dvojice. Uporabljali so računalniški program PhotoFiltre. Demonstrirali smo jim osnovne funkcije programa in jim predstavili nekaj ukazov, s pomočjo katerih so lahko izbrane fotografije obrezovali, kopirali, dodajali in jih obdelovali. Učenci so razmišljali o globalizaciji v smislu širjenja slovenskih značilnosti in produktov v vsakodnevno življenje na svetu. Večina učencev se je odločala za nek tipičen slovenski proizvod, ki bi ga želeli ponesti v

svet in ga narediti globalnega. Pred likovnostvarjalnim delom so svoje ideje zapisali (slika 11A). S pomočjo svetovnega spleta so iskali fotografije in oblikovali fotomontaže. Učenci so razmišljali o postavitvi svojega dela v določeno okolje in o participaciji občinstva.



Slika 11: (A in B): Delo učencev; (C): Izdelek učenca 1

Nastalo je 15 izdelkov, ki so bili vključeni v analizo. Ob vrednotenju izdelkov so učenci svoje ideje predstavili. Ob tem so morali opisati idejo, povedati, kako bi delo predstavili in na kakšen način bi v likovno delo vključili občinstvo. Z zadnjim so imeli učenci največ težav. Ob koncu so svoje izdelke natisnili in jih razstavili v razstavišču šole. V nadaljevanju predstavljamo nekaj najizvirnejših. Učenec 1 si je zamislil, da bi na mesto Kipa svobode v New Yorku postavil kip Ljubljanskega zmaja (slika 11C). Njegova ideja je bila, da bi na to mesto postavil še več slovenskih kipov. Fotomontaže bi razstavil v galeriji. Njegova druga ideja je bila, da bi s pomočjo ogledal v stilu iluzionistov na mesto originalnega kipa namestil npr. kip Prešerna in mimoidočim »v živo« predstavil naš kip. Učenec je navdušeno opravil nalogo, vendar v delo ni znal vključiti občinstva, ki bi le-to sooblikovalo.



Slika 12: Izdelki učenek 1 in 2

Učenki 1 in 2 sta kot tipičen slovenski proizvod izbrali gibanico (slika 12). Izdelali sta več primerov. Gibanico sta s pomočjo fotomontaže postavili v kabinet ameriškega predsednika; kot kritiko nezdrave hrane sta oblikovali jumbo plakat in ga postavili ob bok plakatu, ki reklamira hitro prehrano; fotografijo gibanice in slovenske zastave sta pripeli na največji oglaševalski pano v Evropi (London). S svojimi fotomontažami sta želeli gibanico narediti prepoznavno. Naslednje predstavljene izdelke so naredili trije učenci. V delo so vključili slovensko folklorno nošo (sliki 13A in 13B). S spleta so sneli fotografije znanih pevcev in jih oblekli v nošo. S tem bi globalizirali slovensko oblačilo, »ker je drugačno, bi se vsi spraševali, od kod je« (učenka 3). Njihova zamisel je bila, da bi v galeriji postavili računalnik in fotoaparata, s katerim bi se obiskovalci lahko fotografirali in se s pomočjo računalnika (fotomontaže) oblekli v narodno nošo.

Fotografije obiskovalcev bi se samodejno projicirale na neko steno v galeriji. Projekcija bi se z dotokom novih fotografij ves čas spreminjala.



Slika 13: (A in B): Izdelki učencev, vezanih na slovensko narodno nošo; (C): Izdelek učenca

Slika 13C prikazuje fotomontažo, katere glavni motiv je kraški ovčar. Kot avtohtono slovensko pasmo ga je učenec 3 umestil na rdečo preprogo in ga soočil s paparaci. S tem je želel poudariti dvig popularnosti psa. Za humornost izdelka je poskrbel tako, da je poiskal fotografijo popularnega igralca, ki je »zajahal« psa. Na koncu izpostavljamo delo, ki je nastalo po zaključku ure, ko so učenci že odhajali iz razreda. Eden izmed učencev je opazil dekleta, ki so imela oblečene enake majice. Predlagal je, da jih fotografiramo (slika 14).



Slika 14: Spontano nastala ideja z naslovom Mi smo globalizacija ...

Nastal je spontan likovni izdelek. Učenci so se zadržali v razredu in predlagali, da fotografiji damo naslov *Mi smo globalizacija ...* Eden izmed učencev je celo predlagal, da bi kupili večje število takšnih majic in da bi priredili performans. Performans bi potekal tako, da bi učenke, oblečene v enake majice, govorile o prednostih in slabostih globalizacije. Ob tem bi povabile mimoidoče, da tudi oni povedo in izrazijo svoje stališče glede globalizacije, a si morajo pred govorom obleči enake majice. Čeprav delo ni

vključevalo vseh obravnavanih likovnih pojmov, je bila ideja zaradi svoje spontanosti zanimiva in predvsem originalna, zajemala je vse cilje sodobne umetnosti. Po zaključku dela ugotavljamo, da so učenci upoštevali načrtovano likovno nalogo in vključevali na novo spoznane likovne pojme. Svoje likovne izdelke so smiselno povezali z vsebinami, povezanimi s predmetom DDE. Poleg vsebinskega povezovanja so učenci zmogli oblikovati svoje stališče do obravnavane teme in se na likovni način kritično izraziti. Potek poučevanja in učenja na nivoju medpredmetnega povezovanja se je izkazal kot motivacijski moment, ki bi ga v šolah bilo treba večkrat prakticirati. Vse to predstavlja pozitivne učinke medpredmetnega povezovanja (RV4). Učenci so se s tovrstnim ustvarjanjem srečevali prvič, zato so več časa namenili načrtovanju likovnega dela oziroma razmišljanju o ideji sami. Ob oblikovanju stališč, jasnem izražanju mnenj in argumentiranju so se v pogovor vključevali nekateri učenci, ki se pri urah likovne umetnosti po navadi ne vključujejo v razpravo. Razloge za to lahko iščemo v različnih interesih učencev. Opazili smo tudi, da so nekateri učenci, ki načeloma ne ustvarjajo radi, tokrat izdelali izdelek, ki je imel veliko sporočilno vrednost, izraz likovne forme pa je ostal v ozadju. Ob tem smo zaznali napredek pri ustvarjalnosti učencev glede na njihov odziv na vsakdanost (RV5).

Končno stanje

Po izvedbi eksperimentalnih sklopov smo z učenci ponovno frontalno izvedli krajši nestrukturirani intervju in ga posneli (25. 3. 2016, trajanje 00:37:22, od 10.07 do 10.44). Pridobljene podatke smo kvalitativno analizirali z oblikovanjem kodov in kategorij. Ugotovili smo, da se je odnos do sodobnih likovnih vsebin pri večini učencev v primerjavi z začetnim stanjem spremenil oziroma oblikoval. Vsak učenec je zmožl izraziti svoje individualno mnenje, večina učencev pozitivno. Zaznali smo napredek učencev v dojemanju sodobnih likovnih praks, saj so ob likovnih primerih razmišljali veliko bolj poglobljeno in analitično kot na začetku raziskave. Vzroke za boljše doživljanje in razumevanje likovnih del lahko iščemo v poglobljenem spoznavanju sodobne likovne umetnosti, še posebej pa v lastni likovni izkušnji posameznika. Ta je pomagala posamezniku oblikovati kritičen odnos do izpostavljenih tematik, kar smo pri večini učencev ob koncu raziskave zaznali kot večjo senzibilnost pri doživljanju problemov, ki izhajajo iz sodobnih pristopov (RV6).

Sklep

Učenci ob začetku prvega akcijskega koraka niso poznali sodobne umetnosti, zato niso imeli oblikovanega mnenja o njej. Povezovali so jo z drugačnostjo in interpretacije vsebin iskali v izkušnjah iz vsakdanjega življenja. Ob spoznavanju del sodobne umetnosti je bila večina učencev zelo motivirana za delo, kar smo zaznali kot aktivno sodelovanje in uspešno reševanje zastavljenega likovnega problema, ob katerem so razmišljali kritično glede na obravnavano vsebino. Ob predstavitvi avtentične umetnine v galerijskem okolju se je odnos učencev do likovnih del speminjal. To je odvisno od občutljivosti posameznika na določen problem, od empatije glede na prikazano in od zmožnosti kritičnega izražanja posameznika. Prikazana likovna dela so učenci doživeli in jih ob razlagi in pogovoru tudi razumeli. V tretjem raziskovalnem koraku so učenci svoje

likovne izdelke smiselno povezali z vsebinami, povezanimi s predmetom DDE. Ob tem so oblikovali lastna stališča do obravnavane teme in se na likovni način kritično izrazili. S tovrstnim ustvarjanjem so se učenci srečali prvič, zato so več časa namenili načrtovanju likovnega dela oziroma razmišljanju o ideji sami. Med ustvarjanjem se je velikokrat razvil dialog med učenci, ki je bil povezan z vsebino dela. Razpravljali so o temi in širili svoja prepričanja, nekateri so na osnovi teh pogovorov nadgradili svojo idejo. Ob vrednotenju likovnih del učencev smo večino izdelkov prepoznali kot kakovostne. Pri nekaterih učencih, ki sicer ne izkazujejo visoke likovne odzivnosti, smo le-to zaznali kot višjo, pri nekaterih učencih smo zaznali večjo sporočilno vrednost. Razloge za to lahko iščemo v osnovni ideji konceptualnega dela. Ob koncu smo pri učencih zaznali večjo senzibilnost pri doživljanju problemov, poglobljeno razmišljanje posameznikov in povečan individualni odnos do vsebin sodobne likovne umetnosti. Zaznali smo povečano ustvarjalnost glede idej, kar povezujemo z novim, za učence drugačnim pristopom pri likovnoustvarjalnem delu. Zaznali smo pestrejši pouk, vzroke pa lahko ponovno iščemo v medpredmetni povezavi predmetov LUM in DDE. Z medpredmetnim povezovanjem smo pozitivno vplivali na poglobljanje izkušenj učencev in skozi akcijsko raziskavo izboljšali odnos učencev do sodobne likovne umetnosti. Naš primer lahko spodbudno vpliva tudi na učitelje in jih spodbudi k oblikovanju idej za sestavo učnih ur na osnovi medpredmetnega povezovanja, služi pa lahko tudi kot spodbuda k rabi sodobnih učnih strategij.

Summary

We based our study on the findings of certain experts (Vrlič & Čagran, 2003; Zupančič, 2006) about the positive influence of introducing content concerning contemporary art into the teaching of visual arts. The latter is extremely important for the development of the child, as new findings show that the visual arts allow the child to obtain competences for the future (Kroflič, 2010; Robinson, 2006). Through the arts we educate, shape and teach how to become a human being, how to understand the environment in which we live and how to become integrated into society (Kroflič, 2010). In these aims, school plays an important role. By completing visual tasks that originate in examples of contemporary art, students become familiar with contemporary artistic practice. At the same time, contemporary art allows students to understand the environment, the times and the circumstances in which we live. In expressing their ideas creatively, students develop competence at conveying opinions and attitudes and shape their critical relation to society. By selecting appropriate approaches, teachers can address the issue of student failure to understand modern times. At least once a year, students should visit a gallery, a museum or a studio, talk to an artist and see exhibits in public spaces (Syllabus for Arts, 2011). For illustrating the semiotic and spiritual content of artwork, visiting galleries and museums is extremely important, because authentic artwork has the most intense impact on the individual (Tavčar, 2009). For students, the interpretation of the artwork is also important, understood through uniting the analysis and the evaluation of the artwork (Arriaga & Aguirre, 2013). With action research, we sought to determine what student attitudes towards contemporary visual art was like before and after the artistic experience, how students understood the messages of artworks, or how they link them to everyday life, and how to promote the understanding of contemporary visual art by systematically introducing content concerning the latter into the classroom. We wished to establish a cross-curricular integration of arts with homeland and civic culture and ethics, with the aim of better understanding modern artistic approaches. At the same time we sought to raise students' motivation

and their capacity for individual expression through reflection on a problem with an emphasis on the affective area. In the following discussion, we present an example of implementing contemporary visual arts in the teaching of art in grade eight of primary school. Students' knowledge of and attitude towards contemporary art were examined with an interview. Analysis of the record of their initial state of awareness revealed that students lacked developed opinions about contemporary art, nor did they recognise the principles of expression among modern artists. They associated contemporary art with otherness and sought interpretation of content in their own experiences from everyday life. We were interested in identifying different approaches that would enable students to learn and understand the content of contemporary visual arts. The first action step was designed so that, in the introductory part of the lesson, some works by contemporary artists were shown to students, whereby they learnt the concepts of contemporary artistic creation: conceptualism, installation and performance. They learnt the emotional and ideational content of the artworks being discussed. Additionally, students were familiarised with a contemporary Slovenian artist, his ideational premises and principles of functioning. At the same time, students were introduced to the artistic concepts of positive and negative sculptural space and of artistic variables. Based on the acquired knowledge, students creatively expressed their ideas. Students exhibited high levels of motivation in their work, demonstrated through cooperation, expression of opinions and successfully (re)created products. In this way, we both promoted understanding and improved student attitudes towards contemporary visual art. In the second research step, we visited an art gallery and confronted students with an authentic artwork, accompanied by discussion with an expert. Thus, we encouraged active observation of an artwork and reflection upon it. Students experienced the chosen artworks and through explanation and discussion also understood them. They subconsciously associated the works with their own lives and, irrespective of individual experience, sought parallels with themes that were relevant to them. In the last research step, we integrated the subjects with the aim of meeting the learning objectives of two distinct subjects. In the subject Homeland, Civic Culture and Ethics, students discussed the concept of democracy with an emphasis on globalisation. In art class, the ideas behind the artwork of Apolonija Šušteršič and that of the curator Bojana Kunst were discussed. On this basis, students expressed their attitudes towards everyday situations through creative artistic work. They related their artistic products meaningfully to the content of the subject Homeland, Civic Culture and Ethics. In addition to linking the content, the students were able to formulate their attitudes towards the given topic and in this way to express themselves critically, an outcome which demonstrates the positive effects of cross-curricular integration. The results of the study indicated an improvement in the attitude towards contemporary artistic practices; increased sensibility of students in experiencing and understanding some contemporary artworks was perceived, while the attitudes of individuals about the problems of everyday life were formed. We perceived progress in student creativity, as well, which showed in the originality of ideas. The students associated works of art with everyday life and interpreted them according to their own experience.

Literatura

- Arriaga, A. in Aguirre, I. (2013). Concepts of Art and Interpretation in Interviews With Educators from Tate Britain. *The International Journal of Art & Design Education*, 32 (1), 126–138. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2013.01740.x/pdf> (5. 4. 2016)
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10 (2-3), 163–180. DOI 10.186990/1855-4431.10.2-3.163-180(2017)
- Bračun Sova, R. in Kemperl, M. (2012). Kurikularna prenova slovenske likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin evropske kompetence kulturne zavesti in izražanja. *CEPS Journal*, 2 (2), 71–91.

- Charman, H. in Ross, M. (2006). Contemporary Art and the Role of Interpretation: Reflections from Tate Modern's Summer Institute for Teachers. *The International Journal of Art & Design Education*, 25 (1), 28–41. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00466.x/pdf> (5. 4. 2016)
- Callaway, G. in Kear, M. (2000). The Arts in Primary School. V: M. Kear in G. Callaway (ur.), *Improving Teaching and Learning in the Arts* (str. 13–32). London: Falmer Press.
- Duh, M., Herzog, J. in Batič, J. (2009). *Nastava i bolonjski proces = The teachings based on the bologna process. Zbornik radova sa 2. međunarodne interdisciplinarne stručno-naučne konferencije, Subotica, 15. i 16. maj 2009. god.* Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2009. Str. 284–291.
- Duh, M. (2015). *The function of museum pedagogy in the development of artistic appreciation.* Revija za elementarno izobraževanje, 8 (4), 87–101.
- Efland, A. D. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts.* New York. Teachers College Press.
- Hardy, T. (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays.* Bristol, UK. Portland, USA: Intellect.
- Herzog, J. (2009). *Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo.* Revija za elementarno izobraževanje, 2 (2–3), 19–31.
- Kemperl, M. (2013a). Sodobna umetnost in državljanska vzgoja – vprašanje mogočih medpredmetnih povezav na vsebinski ravni. *CEPS Journal*, 3 (1), 114–118.
- Kemperl, M. (2013b). Sodobna umetnost in obvezne izbirne vsebine v gimnaziji. *Ars & Humanitas*, 7 (1), 131–147.
- Kroflič, R. (2010). Predšolski otrok in umetniško doživetje. V R. Kroflič idr. (ur.), *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti* (str. 8–11). Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Lachapelle, R., Murray, D. in Neim, S. (2003). Aesthetic Understanding as Informed Experience: The Role of Knowledge in our Art Viewing Experiences. *Journal of Aesthetic Education*, 37, 3, 78–98.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching.* London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. II.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity.* Pridobljeno s https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (22. 10. 2015)
- Sagadin, J. (1993a). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strnad, B. (2009). Moder, vijoličen ali oranžen kartonček za umetnost? *Likovna vzgoja.* Ljubljana: Debora. X (47–48), 41–43.
- Tavčar, L. (2009). *Homo spectator. Uvod v muzejsko pedagogiko.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica. Pridobljeno s <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:911> (18. 2. 2016)
- Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana. Pedagoška fakulteta: Univerza v Ljubljani.
- Vrlič, T. (2002). *Problemi sodobne likovne pedagogike.* Sodobna pedagogika, 53 (2), 24–39.
- Vrlič, T. in Čagran, B. (2003). *Empirično uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo v osnovni šoli.* Sodobna pedagogika, 54 (4), 126–142.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zupančič, T. (2011). *»Prepovedane teme« v sodobni umetnostni vzgoji?* Revija za elementarno izobraževanje, 4(1–2), 47–60.

Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli

ANA KAVČIČ PUCIHAR & BRANKA ROTAR PANCE

Povzetek V prispevku obravnavamo individualni pouk inštrumenta v glasbeni šoli. Kontekstualno predstavljamo nekatere novosti kurikularne prenove na področju pihal. Pri individualnem pouku inštrumenta so pomembni odnos med učiteljem in učencem, njune interakcije in transfer znanj. Učni proces sistematično opredeljujejo učne stopnje od predstavitve nove snovi do preverjanja usvojenih znanj. V empiričnem delu predstavljamo izsledke raziskave o načinih poučevanja učiteljev flavte (N = 78) na posameznih učnih stopnjah pri individualnem pouku v glasbeni šoli. Proučevali smo obravnavo novih učnih vsebin, ponavljanje in utrjevanje vsebin pri pouku, vključevanje in vlogo učiteljevih povratnih informacij, spremljanje domačega vadenja učencev ter formativno preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom.

Ključne besede: • glasbena šola • individualni pouk • učitelj flavte • transfer znanj • učne stopnje •

NASLOVA AVTORIC: mag. Ana Kavčič Pucihar, Glasbena šola Škofja Loka, Puštal 21, 4220 Škofja Loka, Slovenija, e-pošta: akavcicpucihar@gmail.com, dr. Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.399-416 (2017) UDC: 37.091.31-059.1:78

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Flute Teachers' One-to-One Instructional Strategies at Individual Teaching Stages in Music School

ANA KAVČIČ PUCIHAR & BRANKA ROTAR PANCE

Abstract This article focuses on one-to-one studio based instrumental instruction in music schools. Some novelties in the music school woodwind curricula are presented within various contexts. Teacher – student relationship, their interactions, and knowledge transfer are essential in individual instrumental instruction. The learning process is systematically structured within six teaching stages, ranging from new content presentation to learning reviews. We examined music school flute teachers' beliefs (N=78) about teaching stages in individual studio based instruction. We researched their new content teaching strategies, guided practice and reinforcement, feedback, homework monitoring strategies, formative review and assessment within music studio academic year.

Keywords: • music school • one-to-one instruction • flute teachers • knowledge transfer • teaching functions •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Kavčič Pucihar, MA, Music School Škofja Loka, Puštal 21, 4220 Škofja Loka, Slovenia, e-mail: akavcicpucihar@gmail.com, Branka Rotar Pance, Ph.D., University of Ljubljana, Academy of Music, Department of Music Education, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.399-416 (2017) UDC: 37.091.31-059.1:78
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

V primerjavi s srednjeevropskimi državami se je glasbeno šolstvo na območju današnje Slovenije začelo razvijati relativno pozno, na začetku 19. stoletja, z ustanovitvijo prve javne glasbene šole pri ljubljanski normalki leta 1816 (Budkovič, 1992). Mreža glasbenih šol se je v sledečih desetletjih glede na družbeni in izobraževalni kontekst le počasi razvijala. Posebej težavni so bili začetki izobraževanja na področju pihal in trobil (Kuret, 2005). Po dobrem stoletju je bil ustanovljen prvi konservatorij, ki je imel poleg nižje tudi srednjo in visoko raven izobraževanja (Koter, 2012). Tik pred drugo svetovno vojno je bila zasnovana celotna vertikalna glasbenega šolstva od (nižjih) glasbenih šol do akademije za glasbo. Po letu 1945 se je mreža glasbenih šol zelo razširila, ustanovljena je bila druga srednja glasbena šola, razvijali pa so se tudi visokošolski in podiplomski glasbeni študiji. Povojna ureditev ni dopuščala razvoja zasebnega glasbenega šolstva, ki je ponovno zaživel po slovenski osamosvojitvi leta 1991 (Rotar Pance, 2012). Zasebne glasbene šole imajo danes že 21-odstotni delež v celotni mreži slovenskih glasbenih šol (Valant, 2016). Slovensko glasbeno šolstvo je v celotni vertikali v marsičem primerljivo s sorodnimi evropskimi ustanovami (Kuret, 2016).

Na temeljih zgodovinskega razvoja glasbenega šolstva je individualni pouk inštrumenta – v strokovni literaturi opredeljen tudi kot pouk »eden na enega« (*one-to-one instruction*) (Kennel, 2002) – trdno zasidran v celotni vertikali slovenskega glasbenega šolstva. Kot učno obliko ga v 15. členu navajajo *Zakon o glasbenih šolah* (2002, 2006), ki ureja primarno raven glasbenega izobraževanja, ter drugi pravni dokumenti za višje ravni glasbenega izobraževanja. Največji delež šolajoče se populacije je vključen na primarno raven glasbenega izobraževanja. Uradni statistični podatki kažejo, da je v zadnjih letih v glasbene šole vpisanih okoli 25.500 učencev, med katerimi prevladujejo osnovnošolci (14 % celotne osnovnošolske populacije) (*Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15*). Pri inštrumentalnem pouku je razvidno povečevanje vpisa na področju pihal. Največ učencev se uči igrati na flavto, klarinet, kljunasto flavto in saksofon, najmanj pa na oboo in fagot (Šantl Zupan, 2016).

Pouk pihal v glasbeni šoli

Zadnja kurikularna prenova primarne ravni glasbenega šolstva je potekala v dveh fazah. Prva faza, ki je bila povezana z uresničevanjem doktrine ciljnega in procesno-razvojnega načrtovanja, je bila zaključena leta 2003 s prenovljenimi učnimi načrti za vse programe in predmete, ki jih izvaja glasbena šola (*Končno poročilo o delu nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005*, 2006). Druga faza je bila zaključena leta 2010 z uvedbo nekaterih novih predmetov in podaljšanim časom šolanja pri posameznih inštrumentih (Valant, 2016). Na področju pihal se je šolanje podaljšalo s šestih na osem let. Tako kot pri drugih inštrumentih poteka individualni pouk pihal dvakrat na teden po 30 minut (nižja stopnja šolanja: 1. do 6. razred glasbene šole) oziroma 45 minut (višja stopnja šolanja, 7. in 8. razred glasbene šole). Zelo nadarjeni učenci imajo v skladu s 17. in 18. členom *Pravilnika o izvajanju pouka v glasbenih šolah* (2003) možnost dodatnega individualnega pouka, in sicer v obsegu največ 23 pedagoških ur letno.

Prva faza kurikularne prenove glasbenega šolstva (2003) je rezultirala zgodnejše vključevanje učencev v pouk nekaterih inštrumentov, in sicer s sedmimi leti. To je omogočil tudi razvoj posameznih inštrumentov, prilagojenih učenju mlajših učencev. Upoštevanje ergonomskih zakonitosti je opazno predvsem na področju flavte, saj so konec 20. stoletja izdelali različne modele flavt za začetnike. V raziskavi o značilnostih poučevanja flavte v prvih razredih slovenskih glasbenih šol je A. Kavčič Pucihar (2011) ugotovila, da je 93 % učiteljev flavte ($N = 43$) poznalo različne tipe prilagojenih inštrumentov za najmlajše, pri pouku pa so jih različno uporabljali. Med učenci, ki so jih poučevali v raziskavi sodelujoči učitelji, je bilo 19,2 % učencev starih 8 let in 13,9 % učencev starih 7 let. Kljub omenjenemu razvoju inštrumentov in prvim raziskovalnim ugotovitvam predmetnik glasbene šole za vsa pihala še vedno priporoča vpis učencev v starosti od 9 do 11 let (*Izobraževalni program Glasba. Predmetnik. Pihala*). M. Valant (2016) je proučevala stališča učiteljev inštrumenta ($N = 110$) do kurikularnih sprememb glasbenega šolstva. Glede zgodnejše vključitve učencev v instrumentalni pouk je 53,6 % učiteljev menilo, da zgodnejši začetek učenja inštrumenta pozitivno vpliva na otrokov razvoj; 29,9 % učiteljev je zaznalo prednost v privzgoji delovnih navad, ki so pomembne za vadenje inštrumenta; 22,9 % učiteljev pa je prednost zgodnejše vključitve v pouk inštrumenta videlo v (kasnejših) večjih možnostih vključevanja učencev na tekmovanja. Skoraj četrtina učiteljev (24,8 %) ni prepoznala prednosti zgodnejše vključitve učencev v instrumentalni pouk.

Individualni pouk inštrumenta

Individualni pouk kot oblika učenja omogoča, da posameznik z neposredno učno aktivnostjo pri pouku in pri domačem delu pridobiva znanja, razvija različne sposobnosti, osebnostne lastnosti in se navaja na samostojno učenje (Blažič idr., 2003). Učitelj, ki načrtuje in izvaja pouk, usmerja in spodbuja učenčovo delo ter reflektira vse faze učnega procesa, ima pri tej učni obliki izjemno možnost prepoznavanja in upoštevanja učenčevih individualnih sposobnosti, interesov in potreb. Individualni pouk inštrumenta učitelju omogoča »neposredno komunikacijo z učencem, skupno vadenje, individualizirano motiviranje in prilagajanje pouka posamezniku« (Šantl Zupan, 2016, str. 58).

Individualni pouk inštrumenta sistematično opredeljujejo učni načrti, ki v skladu s splošnimi in glasbenorazvojnimi vidiki vsebujejo učne cilje in predlagane vsebine na področjih tehnike igranja na posamezen inštrument, obvladovanja glasbenega repertoarja, razvoja glasbenih sposobnosti in veščin ter razumevanja in uporabe glasbene teorije in zgodovine (*Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*, 2010). Čeprav ima najpomembnejšo vlogo v izgrajevanju mladih glasbenikov, je kljub svoji kompleksni naravi redko deležen sistematičnih raziskav (Schmidt, 1992; Parkinson, 2016). A. Creech in H. Gaunt (2012) ugotavljata, da na področju individualnega instrumentalnega pouka prevladujejo anekdotski opisi in primeri iz prakse. Tait (1992) opozarja na potrebo po boljšem razumevanju učnih procesov pri instrumentalnem poučevanju ter predlaga longitudinalno proučevanje odnosov in povezav med kategorijami glasbenih znanj in učinkovitimi učnimi strategijami.

Vpogled v relacije med učiteljem in učencem ter v učne stopnje individualnega pouka inštrumenta

Jørgensen (2000) ugotavlja, da pri inštrumentalnem pouku tako nekdanj kot še danes med učiteljem in učencem prevladuje odnos *mojster – vajenec*, najpogostejši način učenja pa je imitacija. Sprašuje se, kolikšna je možnost, da v tem odnosu učenec razvije lastno neodvisnost in iniciativnost pri učenju. S. Hallam (2006) izpostavlja, da inštrumentalno poučevanje temelji na prenašanju znanja od učitelja na učenca, torej na transmisivni obliki poučevanja; pri tem je komunikacija pretežno usmerjena od učitelja k učencu in le redko obratno. Ugotavlja tudi, da na poučevanje vplivata tako učiteljeva filozofska naravnost kot njegova prepričanja o poučevanju. Izpostavi, da se premalo pozornosti namenja olajševanju učenja, čeprav je to poglobitvenega pomena za razvoj glasbene ustvarjalnosti. E. Kupers idr. (2017) menijo, da se vse večja pozornost pri individualnem inštrumentalnem pouku namenja analizi odnosov med učiteljem in učencem. Tako kot predhodno navedena avtorja ugotavljajo, da pri klasični zasnovi učne ure individualnega inštrumentalnega pouka interakcije vodijo izključno od učitelja k učencu, zato obstaja le malo prostora za učenčevo iniciativo in avtonomijo. A. Creech (2012) izpostavi, da bi se morali učitelji najprej zavedati, kakšne vzorce razvijajo v interakciji s svojimi učenci. Pri poučevanju bi se morali prilagajati potrebam učencev. Trdno postavljenih pravil, ki bi bila uporabna v vsaki situaciji z vsakim učencem, avtorica nikakor ne priporoča, temveč predlaga, da bi učiteljev izgrajeni stil poučevanja, njegove izkušnje in metode služili kot orodje z naborom različnih strategij, ki jih učitelji lahko uporabijo v reševanju različnih problemov pri pouku. A. Creech in S. Hallam (2010) opredelita model *odzivnega vodje*, ki sicer avtoritativno zagotavlja potek dela, vendar se uspešno odziva tako na individualne potrebe svojih učencev kot tudi na želje staršev in njihove življenjske razmere. A. Creech (2016) priporoča, naj starši v prvih letih igranja inštrumenta otroku nudijo veliko praktične podpore in na glasbenem področju sledijo učiteljevim navodilom, v kasnejših letih pa dopustijo dovolj prostora, da se med otrokom in učiteljem splete avtonomen odnos.

P. Sink (2002) učinkovit individualni pouk inštrumenta opredeli s tremi osnovnimi principi: 1. znanje na predmetnem področju je nujno potreben predpogoj za učinkovito poučevanje; 2. demonstracija je nujna, da učitelj razvije učinkovite veščine poučevanja; 3. za predstavitev vsebine določenega predmeta na razumljiv in logičen način mora imeti učitelj razvite verbalne, neverbalne ter analitične sposobnosti. Hattie (2009) opredeli tri najpomembnejše dejavnike, s katerimi učitelj vpliva na učinkovitost poučevanja: recipročno poučevanje, povratne informacije in poučevanje učencev samoizražanja. Rosenshine idr. (2002) pri individualnem pouku inštrumenta učitelju priporočajo sosledje naslednjih dejavnosti: učitelj razdeli novo snov na majhne obvladljive segmente; strukturira učenje na način, da izpostavi vedenjske ali izvajalske cilje; osvetli zgodovinsko ozadje glasbe, ki se izvaja; učencu omogoči aktivno vadenje na vsaki stopnji, da se lahko nova veščina prenese v dolgoročni spomin; omogoči dodatno vadenje v različnih kontekstih, s pomočjo katerega se obvladovanje veščine avtomatizira, kar omogoča, da učenci brez napora uporabijo nove veščine. Sistematični učni proces opredelijo s šestimi učnimi stopnjami: 1. povzetek predhodnega znanja; 2. predstavitev nove snovi; 3. vodenje vadenje; 4. povratne informacije z morebitnimi popravki; 5.

samostojno vadenje; 6. tedenska oz. mesečna preverjanja usvojenih znanj. Avtorji ugotavljajo, da našete učne stopnje niso nekaj povsem novega in da jih vsi učitelji uporabljajo v določeni meri, a učinkovitejši učitelji jih uporabljajo bolj konsistentno in sistematično v primerjavi z manj učinkovitimi učitelji. Izpostavijo tudi, da se učenci bolje učijo, če takoj prejmejo povratne informacije, in tako tudi lažje odpravijo morebitne napake, še preden jim preidejo v navade. Tudi A. Holcar Brunauer (2013) opredeli kakovostno povratno informacijo kot pomemben dejavnik za izboljšanje učnih dosežkov na glasbenem področju.

K. Šantl Zupan (2016) izpostavlja prednost individualnega pouka inštrumenta v neposredni komunikaciji učitelja z učencem, individualnem oblikovanju učnih strategij in motiviranju za delo ter v skupnem vadenju. Učiteljeve povratne informacije učencem omogočajo napredek pri tehničnem obvladovanju inštrumenta in razvoju poustvarjalnosti. V pilotni raziskavi ugotavlja, da sta vrsta in način podajanja učiteljevih povratnih informacij odvisna od starosti učencev. Pri pouku flavte so v ospredju konkretni napotki učitelja, povezani s posameznimi elementi igranja (npr. dihanje, kakovost tona, intonacija, artikulacija, fraziranje). Podobno je ugotavljala A. Zupan (2006), ki je svojo raziskavo usmerila na področje vadenja flavte. Ugotovila je, da učitelji ($N = 43$) skoraj vedno namenijo do 10 minut učne ure dajanju napotkov učencem, kako naj vadijo doma. Skoraj polovica učiteljev (47 %) je menila, da je uspešnost domačega vadenja v največji meri odvisna od podanih vaj za vadenje. 39,5 % učiteljev je menilo, da je uspešnost domačega vadenja odvisna od poznavanja načina reševanja problemov. Na izboljšanje domačega vadenja po mnenju učiteljev najbolj vplivajo redne in vztrajne učiteljeve spodbude (41,9 %), sledi uporaba raznih pripomočkov (30,2 %). V manjšem deležu (14,1 %) so učitelji navedli, da bi k izboljššanemu vadenju pripomoglo, če bi učitelji vzpostavili dobro sodelovanje s starši. Učenci flavte ($N = 347$) so v raziskavi A. Zupan poročali, da večinoma redno vadijo od pol ure do ene ure na dan ter da najraje in najuspešneje vadijo skladbe. Ob tem, da so znali opredeliti težave pri vadenju, je polovica učencev (52,4 %) menila, da zna težave skoraj vedno rešiti sama. Skoraj enak delež učencev je tudi poročal, da bi k rešitvi težav pripomoglo več časa, namenjenega vadenju.

Kako uspešno je vadenje, se izkaže pri posameznikovem tehničnem obvladovanju in interpretaciji skladb. Meissner (2017) izpostavlja interpretacijo oz. ekspresivno igranje kot enega od esencialnih gradnikov glasbenega izvajanja, a hkrati ugotavlja, da imajo učitelji premalo znanja, kako poučevati ekspresivno igranje. Zato predlaga devet strategij, s katerimi lahko učitelji sistematično spodbujajo učenčevo ekspresivnost oz. izboljšujejo sposobnost interpretiranja skladb: postavljanje vprašanj učencu, razprava, razlaga izraznih sredstev, kretnje in gibanje, petje, vizualne predstave, demonstracija, usmerjeno izvajanje in poslušanje lastnih posnetkov. Tehnične pasaje predstavljajo vrh kompleksnih veščin (Galligan idr., 2000) pri igranju inštrumenta. Zavedanje učiteljev, da pridobivanje veščin poteka v treh stopnjah – kognitivni, asociativni in avtonomni, bi lahko pripomoglo k učinkovitejšemu vodenemu vadenju na tem področju (Fitts in Posner, 1967).

Empirična raziskava

Namen raziskave

V raziskavi smo želeli glede na izkušnje učiteljev flavte proučiti stopnje učnega procesa pri individualnem pouku flavte v glasbeni šoli, in sicer:

- obravnavo novih učnih vsebin pri pouku flavte,
- ponavljanje učnih vsebin pri pouku za doseganje ustrezne ravni izvajanja učencev,
- vključevanje in vlogo učiteljevih povratnih informacij pri pouku,
- učiteljev nadzor domačega vadenja učencev,
- formativno preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom.

Zanimalo nas je, ali med učitelji flavte obstajajo razlike glede na starost, delovno dobo, regijo zaposlitve, vrsto glasbene šole in številom učencev v razredu.

Metodologija

Raziskovalna metoda

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

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 78 učiteljev flavte, kar je skoraj polovica (49,26 %) vseh učiteljev, ki poučujejo ta inštrument v slovenskih državnih in zasebnih glasbenih šolah. Struktura vzorca glede na spol je pokazala feminizacijo področja: v raziskavi je sodelovalo 93,5 % žensk in 6,5 % moških. V starostni strukturi so bili v največjem deležu zastopani učitelji v starosti od 26 do 35 let (37,7 %), 28,6 % učiteljev je bilo starih od 36 do 45 let, 20,8 % učiteljev pa od 46 do 55 let. Učiteljev, mlajših od 25 let, je bilo 10,3 %, najmanjši delež glede na starost so predstavljali učitelji, stari od 56 do 65 let (2,6 %). Glede na delovno dobo so bili v največjem deležu zastopani učitelji, ki poučujejo flavto od 11 do 20 let (38,5 %). Sledijo jim učitelji z delovno dobo do 10 let (37,1 %) in učitelji z daljšo delovno dobo od 21 let (24,4 %). V raziskavi so sodelovali učitelji flavte iz vseh slovenskih regij. Njihova zastopanost po regijah je bila zelo različna in se je gibala med 31 % iz osrednjeslovenske regije in 1,3 % iz pomurske regije. Večina učiteljev flavte je poučevala na javnih glasbenih šolah, in sicer 71,8 % na matičnih šolah in 38,5 % na podružničnih šolah oz. dislociranih oddelkih. 5,1 % učiteljev je poučevalo na zasebnih glasbenih šolah s koncesijo, 3,8 % učiteljev pa na zasebnih glasbenih šolah brez koncesije. Posamezni učitelji so poučevali na več različnih vrstah šol. Učitelji flavte so imeli v času raziskave različno število učencev v razredu. Razpon je bil od 4 do 23 učencev v razredu. V največjem deležu (20,5 %) so bili zastopani učitelji, ki so imeli v razredu 18 učencev.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili za učitelje flavte na glasbenih šolah. Z njim smo zbirali podatke objektivnega tipa (spol, starost, regija zaposlitve, vrsta glasbene šole, delovna doba) in subjektivnega tipa (način poučevanja učiteljev flavte na posamičnih stopnjah učnega procesa), pri čemer smo uporabili ordinalne lestvice. Vprašalnik je vključeval petstopenjske ocenjevalne lestvice Likertovega tipa ter vprašanja zaprtega (izbirnega) tipa in polodprtega tipa. Vsebinsko veljavnost vprašalnika so potrdili trije eksperti. Notranjo konsistentnost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa. Rezultat $\alpha = 0,890$ je pokazal dobro zanesljivost vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z uporabljenimi načini zbiranja podatkov in s sklopi ocenjevalnih lestvic.

Zbiranje podatkov je potekalo v več fazah od novembra 2016 do marca 2017. Učitelji, ki so se udeležili flautističnega dogodka *Flautista 2016* v Kopru, so tam prejeli vprašalnike, ki so jih nato izpolnjene vračali po pošti. Vprašalnik je bil skupaj z dopisom za ravnatelje in navodili za učitelje flavte poslan po pošti tudi na vse slovenske glasbene šole. Učitelji, ki so se odzvali vabilu za sodelovanje v raziskavi, so izpolnjene vprašalnike vračali po pošti. Del učiteljev je prejel vprašalnik tudi po elektronski pošti in ga izpolnjenega tudi vrnil na ta način. Vsem sodelujočim učiteljem je bila zagotovljena anonimnost, zbrani podatki pa so uporabljeni le v raziskovalne namene.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, ki smo jih zbrali z vprašalnikom, smo obdelali s programom SPSS 22.0, in sicer na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk in aritmetične sredine ($\bar{x}$) numerično izraženih stopenj odgovorov. Zaradi merskega nivoja spremenljivk smo uporabili neparametrična preizkusa, in sicer Kruskal-Wallisov preizkus za preizkušanje odvisnih zvez glede na število let delovne dobe učiteljev in regijo zaposlitve ter Mann-Whitneyjev preizkus za preizkušanje odvisnih zvez glede na starost, vrsto glasbene šole in število učencev v učiteljevem razredu.

Rezultati so prikazani tabelarično. Odstotki pri posameznih vprašanjih so izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori).

Rezultati in interpretacija

Učitelje flavte smo vprašali, kako z učenci obravnavajo nove učne vsebine. Uporabo posameznih učnih postopkov so opredelili s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 1: Učiteljeva ocena pogostosti uporabe postopka obravnave nove učne snovi z učencem, rangirana po aritmetičnih sredinah

Postopki obravnave novih učnih vsebin	N	$\bar{x}$
Učencu zaigram nove vsebine.	78	4,81
Učencu razložim nove vsebine.	78	4,77
Učencu pojem nove vsebine.	77	4,05
Z učencem glasbenoteoretično analizirava nove vsebine.	78	3,79
Učenec ritmično izreka nove vsebine.	78	3,62
Z učencem ploskava ritem novih vsebin.	78	3,59
Z učencem pojeva nove vsebine.	78	3,44
Z učencem nove vsebine gibalno ponazoriva.	77	2,28

Ranžirna vrsta kaže, da so navedeni učni postopki pri obravnavi novih učnih vsebin glede na povprečne ocene uporabljeni v razponu od 2,28 do 4,81. Na vrhu ranžirne vrste je učiteljeva izvedba nove vsebine ($\bar{x} = 4,81$). Sledi ji razlaga nove vsebine in učiteljevo petje novih vsebin. Na dnu ranžirne vrste je gibalno ponazarjanje novih vsebin ($\bar{x} = 2,28$). Učno stopnjo *predstavitev nove učne snovi* (Rosenshine idr., 2002) lahko povežemo z ugotovitvami P. Sink (2002), da je demonstracija v ospredju učinkovitega poučevanja inštrumenta.

Preglednica 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami pogostosti uporabe postopka obravnave nove učne snovi z učencem glede na delovno dobo

	Delovna doba	R	χ^2	P
Učencu razložim nove vsebine.	do 10 let	40,43	0,350	0,839
	11–20 let	38,10		
	21 let in več	40,29		
Učencu zaigram nove vsebine.	do 10 let	40,76	0,564	0,754
	11–20 let	37,97		
	21 let in več	40,00		
Učencu pojem nove vsebine.	do 10 let	40,95	0,418	0,812
	11–20 let	38,37		
	21 let in več	37,13		
Z učencem ploskava ritem novih vsebin.	do 10 let	46,52	4,931	0,085
	11–20 let	36,13		
	21 let in več	34,11		
Učenec ritmično izreka nove vsebine.	do 10 let	44,84	2,787	0,248
	11–20 let	36,77		
	21 let in več	35,66		
Z učencem glasbenoteoretično analizirava nove vsebine.	do 10 let	43,10	1,923	0,382
	11–20 let	35,42		
	21 let in več	40,45		
Z učencem pojeva nove vsebine.	do 10 let	44,88	3,079	0,214
	11–20 let	37,68		
	21 let in več	34,16		
Z učencem nove vsebine gibalno ponazoriva.	do 10 let	47,09	7,284	0,026
	11–20 let	38,17		
	21 let in več	30,03		

Čeprav je bilo gibalno ponazarjanje novih vsebin na dnu rangirane lestvice, so ravno pri tem statistični izračuni pokazali pomembne razlike med učitelji flavte glede na delovno dobo ($p = 0,026$). Učitelji z do 10 let delovne dobe gibalno ponazoritev novih vsebin izvajajo pogosteje ($R = 47,09$) kot učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 38,17$) in bistveno pogosteje kot učitelji, ki imajo 21 let ali več delovne dobe ($R = 30,03$).

V nadaljevanju smo pri učiteljih flavte preverjali, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti, da dosežejo pričakovano raven izvajanja. Tudi to smo preverjali s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 3: Ocena učiteljev flavte, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti za doseganje ustrezne ravni izvajanja, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Vsebine	N	$\bar{x}$
Tehnične pasaže	78	4,60
Interpretacija skladbe	78	4,45
Intonančno zahtevne pasaže	78	4,35
Skladbe, zaigrane na pamet	78	4,22
Skladbe, zaigrane po notnem zapisu	78	4,08
Lestvice	78	4,05
Etude	78	3,92
Tonske vaje	77	3,82
Artikulacijske vaje	78	3,76
Druge tehnične vaje	78	3,65

Ranžirna vrsta vsebin, ki jih morajo učitelji flavte največkrat ponoviti z učenci za doseganje pričakovane ravni izvajanja, kaže razpon povprečnih ocen od 3,65 do 4,60. Na vrhu ranžirne vrste so tehnične pasaže, malo pod njimi pa je interpretacija skladb. Tudi Galligan idr. (2000) ugotavljajo, da tehnične pasaže predstavljajo vrh kompleksnih veščin obvladovanja inštrumenta, Meissner (2017) pa interpretacijo izpostavlja kot bistven gradnik izvajanja skladb.

Učitelji flavte so ocenili, da morajo z učenci pogosto ponoviti intonančno zahtevne pasaže ter skladbe, zaigrane po notnem zapisu. Tudi ostale vsebine kažejo, da jih morajo učitelji z učenci na učnih urah ponavljati in utrjevati. Rezultate lahko povežemo z drugimi stopnjami učnega procesa, kot jih opredeljujejo Rosenshine idr. (2002), in sicer z vodenim vadenjem ter povratnimi informacijami z morebitnimi popravki. Obe stopnji učnega procesa sta povezani z domačim samostojnim vadenjem učencev in učiteljevimi rednimi tedenskimi preverjanji usvojenih znanj. Če je K. Šantl Zupan (2016) v povezavi z učiteljevimi povratnimi informacijami izpostavila, da so pri pouku flavte v ospredju konkretni napotki, ki se nanašajo na posamezne elemente igranja, lahko to v povezavi z našimi rezultati razširimo še na izpostavljene vsebine in njihovo ponavljanje pri individualnem pouku.

Analiza ocen učiteljev flavte, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti za doseganje ustrezne ravni izvajanja, ni pokazala statistično pomembnih razlik.

Zanimala nas je vloga povratnih informacij, ki jih učitelji podajo pri pouku. Uporabljena je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica (1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam).

Preglednica 4: Stališča učiteljev o vlogi povratnih informacij za učence in njihove starše, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Stališče	N	$\bar{x}$
S povratnimi informacijami usmerjam učence k čim kakovostnejšemu vadenju/igranju/izvajanju.	77	4,70
Povratne informacije sporočajo učencem, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati.	77	4,68
Povratne informacije sporočajo učencem in staršem, na kateri stopnji je učenec in kakšno podporo še potrebuje.	77	4,52
Povratne informacije se nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije (uspešnosti).	76	4,18

Ranžirna vrsta kaže, da učitelji flavte zelo visoko ocenjujejo vlogo povratnih informacij, ki jih posredujejo učencem in tudi njihovim staršem (interval od 4,18 do 4,70). Najvišje je uvrščeno stališče, da učitelji flavte s povratnimi informacijami učence usmerjajo k čim kakovostnejšemu vadenju/igranju/izvajanju. Sledijo stališča, da povratne informacije učencem sporočajo, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati; da povratne informacije učencem in staršem sporočajo, katero stopnjo je dosegel učenec in kakšno podporo še potrebuje; da se povratne informacije nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije. Tudi Hallam (2006) ter Roshenshine idr. (2002) pri individualnem inštrumentalnem pouku izpostavljajo veliko vlogo učiteljevih kakovostnih in takojšnjih povratnih informacij. Hattie (2009) povratne informacije uvršča med tri najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost poučevanja, kar so v svojih odgovorih posredno potrdili tudi učitelji flavte.

V nadaljevanju smo učitelje vprašali o pogostosti podajanja povratnih informacij učencem pri pouku flavte. Skoraj polovica učiteljev (44,9 %) je odgovorila, da jih posreduje zelo pogosto, 42,3 % učiteljev je odgovorilo, da jih vključuje pogosto, 10,3 % učiteljev pa jih vključuje le včasih, 2,5 % učiteljev na to vprašanje ni odgovorilo.

Preglednica 5: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami pogostosti vključevanja povratnih informacij v pouk glede na delovno dobo

	Delovna doba	R	χ^2	P
Kako pogosto v individualni inštrumentalni pouk vključujete povratne informacije?	do 10 let	46,13	7,329	0,026
	11-20 let	36,24		
	21 let in več	30,71		

Rezultati so pokazali statistično pomembno razliko v pogostosti vključevanja povratnih informacij v pouk glede na delovno dobo učiteljev flavte ($p = 0,026$). Učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, najpogosteje podajajo povratne informacije učencem ($R = 46,13$).

Učitelji z od 11 do 20 let delovne dobe jih vključujejo manj pogosto ($R = 36,24$), najredkeje pa jih v pouk vključujejo učitelji z 21 ali več leti delovne dobe ($R = 30,71$).

Preglednica 6: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v soglašanju s stališči, vezanimi na vlogo povratnih informacij glede na število učencev v razredu (delež zaposlitve)

Vloga povratnih informacij	Število učencev (delež zaposlitve)	R	U	P
Povratne informacije sporočajo učencem, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	39,79	571,50	0,813
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,71		
S povratnimi informacijami usmerjam učence k čim bolj kakovostnemu vadenju/igranju/izvajanju.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	40,07	565,50	0,736
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,60		
Povratne informacije se nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije (uspešnosti).	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	37,60	558,50	0,810
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,85		
Povratne informacije sporočajo učencem in staršem, kje učenec je in kakšno podporo še potrebuje.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	31,83	437,50	0,047
	polni delovni čas, nadobremenitev	41,69		

Ugotovili smo statistično pomembne razlike v razumevanju vloge povratnih informacij pri pouku flavte glede na število učencev (delež zaposlitve), ki so jih poučevali učitelji ($P = 0,047$). Učitelji, ki so imeli zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik ali zmanjšano obvezo, so se v manjši meri ($R = 31,83$) strinjali z opredelitvijo, da povratne informacije sporočajo učencem in staršem, kje učenec je in kakšno podporo še potrebuje, v primerjavi z učitelji, ki so poučevali poln delovni čas ali z nadobvezo ($R = 41,69$).

Pri inštrumentalnem pouku je uspešnost učnega procesa povezana z učenčevim domačim vadenjem inštrumenta. Učitelje flavte smo vprašali, na kakšne načine nadzirajo domače vadenje učencev.

Preglednica 7: Načini učiteljevega nadzora nad učenčevim domačim vadenjem flavte, rangirani po aritmetičnih sredinah

Način učiteljevega nadzora oz. spremljanja vadenja učencev	N	$\bar{x}$
Učenec ustno poroča o vadenju.	78	3,82
Učenec vrednoti svoj trud pri vsakodnevem vadenju.	78	2,94
Učenec vadenje zapisuje in mi prinaša zapiske.	78	2,37
Starši podpisujejo zapiske za vadenje.	78	2,18

Ranžirna vrsta načinov učiteljevega spremljanja domačega vadenja učencev kaže razpršenost povprečij v intervalu od 2,18 do 3,82. Učitelji flavte v največji meri spremljajo vadenje tako, da jim učenci ustno poročajo o domačem delu. Občutno nižja povprečna ocena se je pokazala pri učenčevem vrednotenju truda pri vsakodnevem vadenju. Ob tem se odpira vprašanje učenčevega poročanja o kvantiteti (času vadenja) in kakovosti vadenja. Morda je to vključeno v učenčeve zapiske o vadenju, vendar to posebej ni bilo izpostavljeno. Najnižje povprečje se je pokazalo pri vključevanju staršev kot podpisnikov učenčevih zapiskov o domačem vadenju. Že v raziskavi A. Zupan (2006) je le majhen del učiteljev menil, da bi k uspešnosti domačega vadenja pripomoglo učiteljevo tesnejše sodelovanje s starši.

Preglednica 8: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami spremljanja domačega vadenja glede na delovno dobo učiteljev

	Delovna doba	R	χ^2	P
Učenec vadenje zapisuje in mi zapiske prinaša.	do 10 let	42,05	1,534	0,464
	11–20 let	40,35		
	21 let in več	34,26		
Učenec ustno poroča o vadenju.	do 10 let	36,33	1,814	0,404
	11–20 let	43,60		
	21 let in več	37,87		
Učenec vrednoti svoj trud pri vsakodnevem vadenju.	do 10 let	38,67	4,043	0,132
	11–20 let	44,97		
	21 let in več	32,13		
Starši podpisujejo zapiske za vadenje.	do 10 let	38,02	6,827	0,033
	11–20 let	46,68		
	21 let in več	30,42		

Ravno pri spremljanju domačega vadenja učencev na način, da zapiske podpisujejo starši, smo ugotovili statistično pomembne razlike glede na delovno dobo učiteljev flavte ($p = 0,033$). Najvišja zastopanost tovrstnega načina spremljanja je prisotna pri učiteljih z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 46,68$). Tudi učitelji z delovno dobo do 10 let so pogostokrat navedli omenjen način nadzora domačega vadenja učencev ($R = 38,02$). Najmanj zastopan je bil pri učiteljih flavte z najdaljšo delovno dobo, to je 21 let in več ($R = 30,42$).

Učitelje smo vprašali, kako v njihovem razredu med šolskim letom poteka formativno preverjanje in ocenjevanje. Ob tem smo vključili tudi učenčevo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela, ki se kaže tako pri pouku kot tudi pri domačem vadenju, ter raven učenčeve nadarjenosti, kot to zaznava učitelj. Uporabljena je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 5: Pogostost preverjanja in ocenjevanja v razredu med šolskim letom, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom	N	$\bar{x}$
Pri ocenjevanju učenca upoštevam njegovo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela.	62	4,60
Pri preverjanju poskušam razvijati učenčevo slušno samozavedanje.	63	3,95
Z učencem se pogovoriva, katere cilje že obvlada in katerih ciljev še ne obvlada.	63	3,92
Z učencem izdelava načrt, kako bo pomanjkljivosti odpravil.	62	3,79
Pri ocenjevanju učenca upoštevam stopnjo njegove glasbene nadarjenosti.	62	3,68
Učenec se ocenjuje sam.	63	3,38
Součenci se ocenjujejo med seboj.	62	2,11

Učitelji flavte ocenjujejo, da pri preverjanju in ocenjevanju učnega procesa med šolskim letom v največji meri upoštevajo učenčevo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela ($\bar{x} = 4,60$). Učitelji se pri preverjanju pogosto posvečajo tudi razvijanju učenčevega slušnega samozavedanja in se z učenci pogovorijo, katere cilje že obvladajo in katerih še ne. Sledi način preverjanja, pri katerem učitelji skupaj z učencem naredijo akcijski načrt za odpravo pomanjkljivosti. Na ta način uresničujejo enega od temeljnih postulatov individualne učne oblike: navajanje na samostojno učenje (Blažič idr., 2003). Učitelji flavte pri preverjanju in ocenjevanju učenčevega napredka upoštevajo stopnjo njegove glasbene nadarjenosti. Na zadnjih dveh mestih ranžirne vrste sta samoocenjevanje učenca in medsebojno ocenjevanje součencev ($\bar{x} = 2,11$). Tako kot je B. Marentič Požarnik (2004) ugotovila, da šole samoocenjevanja kot pomembne spretnosti ne razvijajo dovolj, je tudi v našem primeru evidentno, da pri individualnem pouku flavte premalo razvijamo samoocenjevanje. Glede na to, da je bilo raziskovalno vprašanje usmerjeno na primarno raven glasbenega izobraževanja, lahko vrsto in način podajanja povratnih informacij pri preverjanju in ocenjevanju povežemo tudi s starostjo učencev (Šantl Zupan, 2016).

Pri prevrejanju odvisnih zvez glede na starost učiteljev, regijo zaposlitve in vrsto glasbene šole nismo našli statistično pomembnih razlik pri obravnavanih stopnjah učnega procesa, značilnega za individualni pouk flavte.

Sklepne misli

Individualni inštrumentalni pouk od učitelja zahteva premišljeno načrtovanje, vodenje in reflektiranje učnega procesa. Z učenci mora vzpostaviti ustrezen odnos ter učni proces voditi tako, da učenec poleg večšin igranja na inštrument in obvladovanja določenega repertoarja razvije lastno neodvisnost in samoiniciativnost pri učenju in interpretaciji skladb. Njegova komunikacija in predvsem način ter vsebina podajanja povratnih informacij o uspešnosti učnega procesa morajo biti prilagojeni učenčevi starosti. Pomembno je, da učitelj gradi in oblikuje konstruktivno učno okolje v celotnem razredu, ki omogoča evalvacijo med součenci ter z izkušnjo medsebojnega preverjanja in vrednotenja daje tudi motivacijske impulze posameznikovemu glasbenemu in celostnemu razvoju.

Učitelji flavte so bili z raziskavo spodbujeni k razmisleku o stopnjah učnega procesa pri individualnem pouku flavte v glasbeni šoli. V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba raziskati uspešnost posameznih učnih postopkov na določenih stopnjah učnega procesa z vidika učencev. Preučiti bi morali tudi deleže učenčevega igranja na učni uri ter komunikaciji med učiteljem in učencom. Posebno pozornost bi morali nameniti učiteljevim glasbenim povratnim informacijam, ki jih podaja na učni uri s svojo demonstracijo oziroma izvajanjem obravnavanega tehničnega problema ali skladbe. Zastavljajo se tudi nova vprašanja, povezana s sodelovanjem učitelja flavte s starši v različnih obdobjih izobraževanja učencev v glasbeni šoli. Obravnavana tematika odpira tudi dobra izhodišča za obravnavo v okviru programov permanentnega izobraževanja učiteljev flavte ter spodbuja nadaljnje raziskave na področju poklicnega razvoja učiteljev flavte in njihovega vseživljenjskega učenja.

Summary

Primary instrumental music education in Slovenia is organised into a network of state funded public primary music schools with more than a 200-year tradition (Budkovič, 1992). About 14% of school age children are enrolled in public music schools. Most of them are basic school students (grades 1-9). Our article focuses on basic music schools, where instrumental teaching is organised as studio based one-to-one instruction (Kennell, 2002). Despite its essential role in young musicians' development, individual instruction and its complex nature have rarely been systematically researched (Schmidt, 1992; Parkinson, 2016). As A. Creech and H. Gaunt (2012) point out, instrumental teaching is a relatively under-theorized area which has most commonly been characterised by anecdote. Tait (1992) addresses the need for more detailed and longitudinal studies to explore relationships between categories of musical knowledge and strategies for teaching that knowledge. Rosenshine et al. (2002) identify six teaching functions (stages) in systematic teaching: review, presentation of new material, guided practice, feedback and corrections, independent practice, and weekly and monthly reviews.

The purpose of this study was to research beliefs of flute teachers music school and reports (N=78) on their teaching strategies within five areas of teaching functions:

- presentation of new material,
- guided practice,
- use and function of feedback,
- strategies for monitoring independent practice,
- formative review and assessment during the academic year.

We compared teachers according to their age, years of teaching experience, Slovenian state statistical regions, music school classification (main or satellite location), and the size of each teacher's class.

The most commonly used strategy for presentation of new material was teacher modelling – playing the flute, followed by verbal explanation and singing. Modelling with movement was the least used strategy where statistically significant differences among teachers ($p=0.026$) occurred. Teachers with the least years of teaching experience (up to 10 years) used movement modelling the most frequently, while with increased years of teaching the use of this strategy decreased (11 – 20 years, 21 years or more).

Teachers reported that technically demanding passages and musical interpretation of pieces required the greatest portion of guided practice and reinforcement during lessons. The importance of teacher's feedback given to students and parents was highly appreciated by teachers (interval from 4.14 – 4.79). The belief that teacher's feedback guides students to the highest quality of practising/playing/performing ranked at the top of the range ($\bar{x}$ = 4.70). Nearly half of the teachers (44.9%) stated they used feedback very often, while statistically significant differences correlated with years of teaching experience. Teachers with the least teaching experience (up to 10 years) reported they used feedback the most. With increase in teaching experience the reported use of feedback decreased.

Student's verbal report on home practising is the most frequently reported independent practice monitoring strategy ($\bar{x}$ =3.82), while the next strategy in the range – students' effort self-evaluation is significantly lower ($\bar{x}$ =2.94). Students' written reports on home practising presented to the teacher were even less frequent ($\bar{x}$ =2.37). We have not gained any data on quality and quantity of students' home practising. The strategy of written practise reports signed by parents ranked at the bottom of the range ($\bar{x}$ =2.18). With the latter strategy significant statistical differences occurred again based on years of teaching experience. Teachers with 11-20 years of experience used this strategy most often (R =46.68). Teachers with up to 10 years of experience used this strategy less often (R =38.02), while teachers with 21 or more years of experience used this strategy least often (R =30.42).

In their student reviews and assessments, teachers take into account the student's effort, persistence, and work attitude ($\bar{x}$ =4.60). When assessing and evaluating student progress, teachers consider their student's musical talent. Student's self-evaluation ($\bar{x}$ =3.38) and peer assessment ($\bar{x}$ =2.11) ranked at the bottom of range. Our data are thus consistent with B. Marentič Požarnik's (2004) point of view that the skill of self-evaluation is underdeveloped in Slovenian basic schools, the same is evident in music schools.

The marked statistical differences regarding years of teaching experience raise new issues for further research in the field of teachers' professional development, life-long learning, providing feedback, and cooperating with parents.

Literatura

- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M.; Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Budkovič, C. (1992). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I: od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Creech, A.; Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, 38 (4), 403–421.
- Creech, A. (2012). Interpersonal behavior in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29 (3), 387–407.
- Creech, A.; Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. V McPherson, G.; Welch, G. (ur.). *The Oxford handbook of music education*, 2 (str. 694–791). Oxford: Oxford University Press.
- Creech, A. (2016). The role of the family in supporting learning. V Hallam, S.; Cross, I.; Thaut, M. (ur.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitts, P. M.; Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Galligan, F.; Maskery, C.; Spence, J.; Howe, D.; Barry, T.; Ruston, A.; Crawford, D. (2000). *Advanced PE for Edexcel*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analysis related to achievement*. London, New York: Routledge.
- Holcar Brunauer, A. (2013). *Preverjanje in ocenjevanje v glasbeni vzgoji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. AEC PUBLICATIONs 2010 – Handbook. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179>.
- Izobraževalni program Glasba. Predmetnik. Pihala*. Pridobljeno 10. 5. 2017, s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/Dopolnjen_i_predmetnik_ucni_nacrt_GLASBA.pdf.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17 (1), str. 67–77.
- Kavčič Pucihar, A. (2011). *Celostno poučevanje osnov igranja flavte za 7-letne učence*. Magistrska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.
- Kennel, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. V Colwell, R.; Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (str. 243–256). New York: Oxford University Press.
- Končno poročilo o delu nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005*. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Koter, D. (2012). *Slovenska glasba 1918–1991*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kupers, E.; van Dijk, M.; van Geert, P. (2017). Changing Patterns of Scaffolding and Autonomy During Individual Music Lessons: A Mixed Methods Approach. *Journal of the Learning Sciences*, 26 (1), 131–166.
- Kuret, P. (2005). *Ljubljanska filharmonična družba 1794–1919*. Ljubljana: Nova revija.
- Kuret, P. (2016). Uvodne misli ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem. V Rotar Pance, B. (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, str. 57–71.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), str. 8–22.
- Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, 35 (1), str. 118–135.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34 (3), str. 352–368.
- Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah* (2003). Uradni list RS. Št. 82/03. Pridobljeno 10. 5. 2017, s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5181>.
- Rosenshine, B.; Froelich, H.; Fakhouri, I. (2002). Systematic Instruction. V Colwell, R., in Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Rotar Pance, B. (2012). Slovenian music education between tradition and challenges. V Denac, O. (ur.). *New perspectives in music education in Slovenia: Fine arts, music and literature: Education in a competitive and globalizing world*. New York: Nova Science, str. 1–16.
- Schmidt, C. P. (1992). Systematic research in applied music instruction: A review of the literature. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3 (2), str. 32–45.
- Sink, P. E. (2002). Behavioral Research on Direct Music instruction. V Colwell, R., in Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Šantl Zupan, K. (2016). Pedagoško in umetniško delovanje učiteljev pihal. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 24, str. 57–71.

- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. V Colwell, R. (ur.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V Rotar Pance, B. (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, str. 217–236.
- Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15. Statistični urad RS. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5023&idp=9&headerbar=7>.
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1) (2002, 2006). *Uradni list*. Str. 8673. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200681&stevilka=3536>.
- Zupan, A. (2006). *Vadenje pri učenju in poučevanju flavte*. Magistrska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.

Kardiorespiratorna sposobnost učencev osnovnošolskega izobraževanja: povezava z antropometričnimi značilnostmi

MATEA GAŠPAROVIĆ, VILKO PETRIĆ, VESNA ŠTEMBERGER, MARIJA RAKOVAC & IVA BLAŽEVIĆ

Povzetek Cilj raziskave je bil ugotoviti kardiorespiratorno sposobnost (CRF) učencev in učenk osnovnih šol ter povezavo z njihovimi antropometričnimi značilnostmi. Vzorec je sestavljalo 112 učencev in 136 učenk, starih od 7 do 10 let. Za vrednotenje antropometričnih značilnosti (telesna višina, telesna masa, indeks telesne mase (ITM)) in CRF (test Beep za oceno maksimalne porabe kisika) je bila uporabljena testna baterija Eurofit. Rezultati kažejo stagnacijo CRF v povezavi s kronološko starostjo pri obeh spolih. Statistično značilna povezava ($P = 0,001$) se je pokazala pri vseh spremenljivkah CRF in antropometričnih spremenljivkah, razen pri telesni višini, ki ni bila značilno povezana s CRF. Povečanje telesne mase in ITM je bilo povezano s pomembnim zmanjšanjem ($P = 0,001$) CRF učencev in učenk.

Ključne besede: • zdravje • osnovna šola • maksimalna poraba kisika • telesna višina • telesna teža •

NASLOVI AVTORJEV: Matea Gašparović, študentka, Univerza v Rijeki, Pedagoška fakulteta, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvaška, e-pošta: matea3108gasparovic@gmail.com, dr. Vilko Petrić, Univerza v Rijeki, Pedagoška fakulteta, Katedra za didaktike učnih predmetov naravoslovnih in družboslovnih znanosti, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvaška, e-pošta: vilko.petric@uniri.hr; dr. Vesna Štemberger, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: vesna.stemberger@pef.uni-lj.si, dr. Marija Rakovac, Univerza v Zagrebu, Fakulteta za kineziologijo, Zavod za kineziološko antropologijo in metodologijo, Horvačanski zavoj 15, 10110, Zagreb, Hrvaška, e-pošta: marija.rakovac@kif.hr, dr. Iva Blažević, Univerza Jurija Dobrila, Fakulteta za izobraževalne znanosti, Oddelek za izobraževanje učiteljev, Rojngova 1, 52100 Pula, Hrvaška, e-pošta: iblazevic@unipu.hr

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.417-426(2017), UDC: 373.3-053.5:613

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Cardiorespiratory fitness in primary education pupils: the association with anthropometric characteristics

MATEA GAŠPAROVIĆ, VILKO PETRIĆ, VESNA ŠTEMBERGER, MARIJA RAKOVAC & IVA BLAŽEVIĆ

Abstract The goal of this research was to determine cardiorespiratory fitness (CRF) among primary school male and female pupils and its association with their anthropometric characteristics. The sample consisted of 112 boys and 136 girls, primary school pupils, aged 7 to 10. The Eurofit test battery was used to evaluate anthropometric characteristics (body height, body mass, body mass index (BMI)) and CRF (Beep test to estimate maximal oxygen uptake). The results indicate stagnation in the CRF with chronological age, in both sexes. A statistically significant association ($p = 0.001$) was shown for all CRF variables and anthropometric variables except for body height, which was not significantly associated with CRF. An increase in body mass and BMI was associated with a significant ($p = 0.001$) decrease in male and female pupils' CRF.

Keywords: • health • primary school • maximal oxygen uptake • body height • body weight •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Matea Gašparović, Student, University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Croatia, e-mail: matea3108gasparovic@gmail.com. Vilko Petrić, Ph.D., University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Chair of Methods of Teaching Science in Natural Sciences and Social Sciences, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Croatia, e-mail: vilko.petric@uniri.hr. Vesna Štemberger, Ph.D., University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Primary Teacher Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: vesna.stemberger@pef.uni-lj.si. Marija Rakovac, Ph.D., University of Zagreb, Faculty of Kinesiology, Institute for Kinesiological Anthropology and Methodology, Horvaćanski zavoј 15, 10110, Zagreb, Croatia, e-mail: marija.rakovac@kif.hr. Iva Blažević, Ph.D., Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Science, Department of Teacher Education, Rojngova 1, 52100 Pula, Croatia, e-mail: iblazevic@unipu.hr.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.417-426(2017), UDC: 373.3-053.5:613
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Introduction

Our contemporary lifestyle, characterized by insufficient physical activity (PA) and various gadgets used to simplify our lives, leads to an increase in body weight and a decrease in motor and functional abilities in children, youth and adults. Inadequate eating habits and insufficient PA lead to an increasing prevalence of overweight and obesity in primary school children, related to an the increased risk of cardiorespiratory disease and diabetes (Guo et al., 2002). An increased body mass index (BMI) influences both present health status and quality of life (WHO, 2016). Overweight children usually have a poor self-image, which causes a decrease in PA and an unhealthy diet (Grogan, 2006). Overweight and obesity are also related to poor motor competencies and poorly developed motor abilities, possibly leading to a poor physical self-image and a decreased engagement in PA.

General PA recommendations have evolved over the years. In 1984 they were still rather loose, recommending that an individual should be active by increasing breathing intensity to the point of sweating at least twice a week, while in 2004 the recommendation was to perform moderate-intensity PA at least 30 minutes a day (Škof, 2010). In 2017 the World Health Organization recommendations are as follows: children and young people between the age of 5 and 17 should be active at least 60 minutes a day, ranging from moderate to high intensity PA. Moreover, exercises to strengthen muscles and bones should be performed at least three times a week (WHO, 2017). Generally, physical education in primary schools is performed in a weekly volume and intensity that is insufficient for significant improvement in physical fitness (Štemberger, 2015). Besides adequately developed motor abilities, well-developed functional abilities are also necessary for children's growth and development. Functional abilities mainly refer to cardiorespiratory fitness (CRF) and/or cardiorespiratory endurance, ability of the cardiovascular and respiratory systems to transport oxygen-enriched blood to all the tissues in the body, and the ability of tissues to use the delivered oxygen to produce energy (Sekulić and Metikoš, 2007).

Previous studies have generally indicated a correlation between low CRF and the occurrence of diseases such as diabetes, metabolic syndrome and arterial hypertension (Carnethon et al., 2009). CRF is related to BMI, and improved CRF diminishes the risk of cardiorespiratory disease. That is why evaluating children's CRF is of utmost importance and considered by many authors the first procedure to be undertaken when health-promoting intervention measures are to be implemented at the population level (Petrić et al., 2016).

Our aim was to determine the level of primary school pupils' CRF and its association with their body height, body weight and BMI.

Methods

The sample (Table 1) consisted of male and female pupils from the 1st to the 4th grade of two primary schools: 'Braća Radić' in Botinec and 'Ivan Cankar' in Zagreb, Croatia. The

participants were then divided into sub-samples according to gender – male and female pupils, and according to age – 7, 8, 9 and 10-year-olds.

Table 1: Sample characteristics

	AGE				TOTAL
	7 YEARS	8 YEARS	9 YEARS	10 YEARS	
GIRLS	49	29	36	22	136
BOYS	39	33	22	18	112
TOTAL	88	62	58	40	248

The measurement was conducted in the period from September to November 2016 during regular Physical Education classes, always at the same time of day (± 2 hours). Data about chronological age were taken before the first measurement. The Eurofit test battery for the school population was used to evaluate the anthropometric characteristics and CRF (Council of Europe, 1988).

Body height and body mass were measured, and body mass index (BMI) was calculated. Body height was measured with an anthropometer with an accuracy of 0.1 cm, the participant standing upright, barefoot on a flat surface. The distance from the base to the scalp was measured and expressed in centimeters. Body mass was measured with a medical scale, the participants standing on the scale wearing only underwear. The results were recorded in kilograms. After measuring the body height and body mass, the BMI was calculated according to the standardized formula: body mass divided by body height expressed in square meters (kg/m^2).

CRF (maximal oxygen uptake - $\text{VO}_{2\text{max}}$) was evaluated using the beep test (20m). The beep test is a field test for the evaluation of maximal aerobic capacity. Pupils take a high start position and are required to continuously circle a 20m track (marked by two lines), starting at the recorded sound (beep). Their running speed increases at regular intervals, and the test finishes when the participant is unable to keep up the required pace. The maximal oxygen intake ($\text{VO}_{2\text{max}}$) was calculated by a standardized formula, taking into account age, body mass, body height and the beep test results (St Clair Gibson et al., 1998).

The results were presented as mean $\pm$ standard deviation (SD). Regression analysis was carried out to test the relation between the anthropometric characteristics (predictors) and CRF (dependent variable) and to predict its further trend. The STATISTICA 12 program (StatSoft, Inc., Tulsa, OK, USA) was used in data analysis. The level of significance was set to 0.05.

Results

Table 2 shows the mean and SD for all the measured variables. Generally, mean values for the morphological variables increased with chronological age for both genders. Boys

were somewhat taller and heavier than girls, while regarding BMI, at the age of 10 both sexes showed a slight decline in the mean BMI of 0.3 unit values.

CRF showed constant average results for both genders. Boys were more successful than girls in the beep test for 0.3 levels, and their VO_{2max} was greater by almost 9 ml/kg/min.

Table 2. Descriptive data (mean $\pm$ standard deviation) for male and female pupils according to age

VARIABLES	M	7 YEAR	8 YEAR	9 YEAR	10 YEAR	TOTAL
Height (cm)	B	126.68 $\pm$ 4.26	134.61 $\pm$ 7.52	137.53 $\pm$ 5.07	141.78 $\pm$ 6.00	133.48 $\pm$ 8.05
	G	124.88 $\pm$ 6.30	133.87 $\pm$ 6.15	136.51 $\pm$ 5.55	141.79 $\pm$ 7.33	132.57 $\pm$ 8.82
Weight (kg)	B	27.50 $\pm$ 6.20	32.22 $\pm$ 8.37	34.34 $\pm$ 7.12	36.06 $\pm$ 6.83	31.54 $\pm$ 7.81
	G	25.31 $\pm$ 4.93	30.69 $\pm$ 8.53	33.01 $\pm$ 6.41	37.00 $\pm$ 10.50	30.30 $\pm$ 8.30
BMI (kg/m ²)	B	17.02 $\pm$ 2.90	17.60 $\pm$ 3.05	18.12 $\pm$ 3.41	17.76 $\pm$ 2.57	17.51 $\pm$ 2.97
	G	16.10 $\pm$ 2.26	16.35 $\pm$ 4.70	17.68 $\pm$ 3.04	17.35 $\pm$ 5.54	16.78 $\pm$ 3.74
Beep test (level)	B	3.15 $\pm$ 1.07	3.28 $\pm$ 1.16	3.16 $\pm$ 0.93	3.96 $\pm$ 1.14	3.31 $\pm$ 1.10
	G	2.85 $\pm$ 0.61	2.94 $\pm$ 0.80	2.93 $\pm$ 0.86	3.49 $\pm$ 1.00	2.99 $\pm$ 0.86
VO_{2max} (ml/kg/min)	B	40.77 $\pm$ 4.77	41.23 $\pm$ 5.71	41.03 $\pm$ 4.89	45.26 $\pm$ 5.04	41.69 $\pm$ 5.31
	G	32.85 $\pm$ 1.59	32.52 $\pm$ 2.24	32.44 $\pm$ 2.39	33.70 $\pm$ 4.01	32.83 $\pm$ 2.47

Table 3 shows the relation between BMI and CRF for both genders. A significant negative correlation between BMI and the results of the beep test and VO_{2max} was obtained for both genders. With an increase of one-unit value in boys' BMI, the beep test results decreased by almost 0.3 SDs, while the VO_{2max} decreased by almost 0.5 SDs. For girls, a one-unit increase in BMI was related to an almost 0.3 SD decrease in beep test results, while the VO_{2max} was lower by almost 0.6 SDs.

Table 3. The relation between body mass index and the results of the Beep test and VO_{2max}

	Beep test				VO_{2max}			
Boys	R	R ²	F(1.99)	p	R	R ²	F(1.95)	p
	0.27	0.07	7.84	0.00	0.45	0.21	24.69	0.001
	β	Std. Err. β	t(99)	p	β	Std. Err. β	t(95)	p
	-0.27	0.09	-2.80	0.01	-0.45	0.09	-4.97	0.00
Girls	R	R ²	F(1.127)	p	R	R ²	F(1.116)	P
	0.30	0.09	12.67	0.00	0.57	0.33	57.04	0.00
	β	Std. Err. β	t(127)	p	β	Std. Err. β	t(116)	p
	-0.30	0.08	-3.56	0.00	-0.57	0.08	-7.55	0.00

Table 4 shows the results of the relation between body mass and CRF in both genders. A significant negative correlation between body mass and the results of the beep test and VO_{2max} was obtained for both genders. A one-unit increase in body mass in boys was related to an almost 0.2 SDs in the beep test results, while the VO_{2max} was worse by slightly more than 0.3 SDs. For girls, a one-unit body mass increase was related to an almost 0.2 SDs decrease in the beep test results and an almost 0.5 SDs decrease in VO_{2max} .

Table 4. The relation between body mass and the results of the Beep test and VO_{2max}

	Beep test				VO ₂ max			
	R	R ²	F(1.100)	p	R	R ²	F(1.95)	p
Boys	0.18	0.04	3.52	0.00	0.33	0.11	11.56	0.001
	β	Std. Err. β	t(100)	p	β	Std. Err. β	t(95)	p
	-0.18	0.09	-1.88	0.03	-0.33	0.10	-3.41	0.00
Girls	R	R ²	F(1.125)	P	R	R ²	F(1.116)	P
	0.20	0.04	5.43	0.00	0.45	0.20	29.57	0.00
	β	Std. Err. β	t(125)	p	β	Std. Err. β	t(116)	p
	-0.20	0.09	-2.33	0.02	-0.45	0.08	-5.44	0.00

Table 5 shows the relation between body height and CRF in both genders. There was no statistically significant correlation between body height and CRF.

Table 5. The relation between body height and the results of the Beep test and VO_{2max}

	Beep test				VO ₂ max			
	R	R ²	F(1.99)	p	R	R ²	F(1.95)	p
Boys	0.01	0.00	0.01	0.06	0.03	0.00	0.12	0.00
	β	Std. Err. β	t(99)	p	β	Std. Err. β	t(95)	p
	-0.01	0.10	-0.12	0.91	-0.04	0.10	-0.35	0.73
Girls	R	R ²	F(1.127)	p	R	R ²	F(1.116)	p
	0.11	0.01	1.54	0.13	0.07	0.00	0.50	0.00
	β	Std. Err. β	t(127)	p	β	Std. Err. β	t(116)	p
	-0.11	0.09	1.24	0.22	-0.07	0.09	-0.71	0.48

Discussion

The main finding of our study on the relationship between CRF and anthropometric characteristics in primary school pupils aged 7 to 10 was that there was a statistically significant influence of body mass and BMI on CRF in both genders. Regardless of their chronological age, boys were on average somewhat better than girls in all the variables measured. Although a stagnation compared to chronological age was present in CRF variables (beep test results and estimated VO_{2max}), in all age groups and both genders, the average results were almost identical.

According to the norms, the results for 9-year-old male and female pupils were in the 'poor' category (test values between 2/2 and 3/1 for male pupils and 2/2 and 3/4 for female pupils). Pupils who were one year older were in the 'fair' category, with average values for male pupils between 3/2 and 3/8 and for female pupils between 3/6 and 4/5. First and second graders (7-8-year olds) also showed unsatisfactory results in terms of poor CRF. The reasons for this may vary, but we can assume that insufficient PA (both in leisure

time and during physical education classes) might play a significant role. Results showed a significant relation between BMI and body mass and CRF for male and female pupils ($p = 0.001$ for all), while the relation between body height and CRF was not significant. Consequently, the higher the body mass and BMI, the poorer the CRF results—to a significant extent. Male and female pupils who took part in this research were on average somewhat taller and heavier than their peers, but still in the normal BMI category.

Previous studies showed that a low CRF was related to various diseases, the most common being arteriosclerosis, osteoporosis, diabetes and depression (Salzer et al., 2006). Unfortunately, these diseases are leading causes of morbidity in both Europe and the world. It has been estimated that cardiorespiratory diseases take 4 million lives in Europe every year (Kraljić and Marković, 2013). Anderssen et al. (2007) investigated the correlation between CRF and the risk of cardiorespiratory diseases in a sample of 2,845 children aged 9 to 15 from Portugal ($n=944$), Denmark ($n=849$) and Estonia ($n=1052$). After accounting for the influence of country of provenance, age, gender, socio-economic status, family history and diabetes, the results showed that low CRF represented an individual high-risk factor for the occurrence of cardiovascular disease. Mastrangelo and associates found that obese children had poorer results in VO_{2max} and cardiorespiratory endurance than children who were not obese (Mastrangelo et al., 2008), a finding in line with our results. The occurrence of overweight and obesity in children is usually related to a decrease in PA, which in turn has a negative impact on the development of CRF.

Regular PA is very important for the maintenance and improvement of health status, while at the same time preventing the occurrence of various diseases, such as arteriosclerosis, coronary heart disease, diabetes, arterial hypertension, colon and breast cancer, osteoporosis and depression (Ayler et al., 2003; Capiro and Weiss, 2005; Ischander et al., 2007). Parikh and Stratton (2011) showed that although age, gender, body constitution and health condition significantly influenced CRF, the most influential factor was PA. According to the World Health Organization, a daily period of 60 minutes of PA is necessary for school-aged children, while they were found to actually spend only 90 to 135 minutes per week in PA (Petrić et al., 2016). This amount of time is insufficient even for education about PA during physical education classes, let alone for transformation of and a positive change in body characteristics.

Along with an increase in regular physical education classes, which are irreplaceable for every child and the foundation for the population's health when it comes to regular PA, it is necessary to conduct regular intervention kinesiological programmes (Petrić et al., 2016). In their research on third- and fourth-grade pupils, Kamenjaš and Samaržija (2016) found that the level of PA contributed to an increase in CRF. The authors encouraged pupils to engage in extracurricular activities which directly and significantly influenced and increased their CRF. Games of moderate aerobic intensity can elicit a significant increase in CRF and a decrease in BMI and body fat percentage (Mathisen et al., 2016; Ten et al., 2016).

It is necessary to increase children's PA during the time spent at school, but also in their free time. It is an increase not only in the number of physical education classes that would be needed, but also in their quality, consistent implementation and, last but not least, changes in the curriculum in the direction of more content on health promotion. In Croatia's school system, the present physical education curriculum is oriented towards children's sports result. The situation is similar in Slovenia, where the standard of knowledge that pupils should achieve after completion of each semester determine the student's knowledge of a particular sports field (as, for instance, "*Pupils can successfully choose the basic technical and tactical elements according to the playing situation. They know the tasks of players in individual gaming positions. They know the sport games' basic rules. They respect the rules of a sport behaviour. They use appropriate terminology and concepts linked to sports games*" (Kovač et al., 2011, p.36)). Each year in April, children's morphological characteristics and motor abilities are tested. However, there is too little emphasis on exercise meant to improve children's health. The authors believe the battery tests employed should primarily be directed toward the evaluation of health-related physical fitness, and only afterwards to the evaluation of motor abilities important for sports performance (Petrić et al., 2016).

Conclusion

The results indicate a stagnation in 7-to-10 year-old boys' and girls' CRF and a statistically significant relation between body mass and BMI and CRF. It can be predicted that, along with the increase in body mass and BMI, CRF in both sexes will decrease, thus increasing their health risk. Adequate measures to promote PA in school-aged children should be undertaken. Further research should be directed toward the design and evaluation of intervention programs in the education system which will contribute to a decrease in body mass and BMI and an increase in CRF.

References

- Anderssen, S.A., Cooper, A.R., Riddoch, C., Sardinha, L.B., Harro, M., Brage, S. and Andersen, L.B. (2007). *Low cardiorespiratory fitness is a strong predictor for clustering of cardiovascular disease risk factors in children independent of country, age and sex*. *European J Cardiovasc Prev Rehabil*, 14(4), 527-531.
- Beep Test Norms and Ratings: *Norms for youth aged 9 to 17 years*. Retrieved on 24 August 2017 from <http://www.topendsports.com/testing/norms/beep.htm>
- Caprio, S. and Weiss, R. (2005). *The Metabolic Consequences of Childhood Obesity: Best Practice and Research*. *Clinical Endocrinology and Metabolism*, 19(3), 405-419.
- Council of Europe. Committee for the development of sport (1988). *EUROFIT: Handbook for the EUROFIT tests of physical fitness*. Rome: Italian National Olympic Committee.
- Eyler, A.A., Browson, R.C., Bacak, S.J. and Housemann, R.A. (2003). *The epidemiology of walking for physical activity in the United States*. *Medicine and Science of Sport in Exercise*, 35, 1529-1536.
- Grogan, S. (2006). *Body image and health: Contemporary perspectives*. *Journal of Health Psychology*, 11(4), 523-530.

- Guo, S.S., Wu, W., Chumlea, W.C., and Roche, F.A. (2002). *Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence*. American Society for Clinical Nutrition, 76(3), 653-658.
- Ischander, M., Zaldivar, F. Jr., Eliakim, A., Nussbaum, E., Dunton, G., Leu, S.Y., Cooper, D.M. and Schneider M. (2007). *Physical activity, growth, and inflammatory mediators in BMI-matched female adolescents*. Medicine & Science in Sports & Exercise. 39(7), 1131-8.
- Kamenjaš, A. and Samaržija, D. V. (2016). *Prevalencija i povezanost razine tjelesne aktivnosti i kardiorespiratornog fitnesa kod djece rane školske dobi*. Magistra Iadertina. Retrieved on 3 April 2017 from: <http://hrcak.srce.hr/177629>
- Kraljić, V. and Marković, G. (2013). Uloga srčano-dišne sastavnice fitnesa u prevenciji kardiovaskularnih bolesti. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 28(2), 92-98.
- Mastrangelo, M.A., Chaloupka, E.C. and Rattigan, P. (2008). *Cardiovascular Fitness in Obese Versus Nonobese 8-11-Year-Old Boys and Girls*. Research Quarterly for Exercise & Sport.
- Mathisen, E.G., Jensen, M.R. and Pettersen, A.S. (2016). *Aerobic Games and Playful Exercises in 9-Year-Old Boys: Intensity and Fitness Effects*. Journal of Elementary Education, 9(1-2), 57-64.
- Parikh, T. and Stratton, G. (2011). *Influence of intensity of physical activity on adiposity and cardiorespiratory fitness in 5–18-year-olds*. Sports Medicine, 41(6), 477–488.
- Petrić, V., Bartoluci, S. and Novak, D. (2016). *Creating a culturally relevant curriculum: the case from Croatia*. Acta Kinesiologica 10(1), 63-71.
- Salzer, B., Trnka, Ž. and Sučić, M. (2006). *Pretilost, lipoproteini i tjelesna aktivnost*. Biochemia medica, 16(1), 37-42.
- Sekulić, D. and Metikoš, D. (2007). *Uvod u osnovne kineziološke transformacije: Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*. Sveučilište u Splitu: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije.
- St Clair, Gibson A., Broomhead, S., Lambert, M.I. and Hawley, J.A. (1998). *Prediction of maximal oxygen uptake from a 20 m shuttle run as measured directly in runners and squash players*. Journal of Sports Sciences, 16, 331-335.
- Škof, B. (2010). *Špravimo se v gibanje, za zdravje in srečo gre*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Štemberger, V. (2015). *Kje izgubljam čas, namenjen vadbi otrok*. In: Pegan, N., Čeklić, U., Volmut, T. (eds.): Izmerimo in razgibajmo uro športa v šoli. LET'S MEASURE AND DIVERSIFY A PHYSICAL EDUCATION CLASS. Založba Univerze na Primorskem. Pp. 35 – 40. <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-68-8.pdf>
- Ten, S., Chen, C., Sui, M., Xue, L. and Wang, J. (2016). *Exercise Training Improved Body Composition, Cardiovascular Function, and Physical Fitness of 5-Year-Old Children With Obesity or Normal Body Mass*. Human Kinetics Journals.
- World Health Organization (WHO) (2016). *Obesity and overweight – Fact sheet*. Retrieved on 27 March 2017 from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>
- World Health Organization (WHO) (2017). *Physical activity*. Retrieved on 24 August 2017 from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju in učenju angleščine v otroštvu

MIHAELA BRUMEN, HELENA KRUSIČ & TOMAŽ ZUPANČIČ

Povzetek Prispevek se osredotoča na uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri učenju tujega jezika angleščine v nižjih razredih, in sicer primerjalno na osnovi raziskave, ki je zajela tri države, Slovenijo, Španijo in Turčijo, z vzorcem 313 učiteljev. Raziskava je del projekta SBATEYL (2014-1-TR01-KA201-013197). Temeljila je na deskriptivni in kavzalni neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Cilj je bil odkriti nivo temeljnih znanj o spletnih tehnologijah in stopnjo uporabe le-teh pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik na razredni stopnji. Na podlagi statističnih razlik lahko trdimo, da slovenski učitelji primerjalno s španskimi in turškimi redkeje uporabljajo računalniške tehnologije (virtualne svetove, bloge, računalniške igre, digitalne zgodbe, avdiomateriale) pri poučevanju tujega jezika v nižjih razredih.

Ključne besede: • zgodnja angleščina • informacijsko-komunikacijska tehnologija • projekt SBATEYL • primerjalna študija • učni načrt •

NASLOVI AVTORJEV: dr. Mihaela Brumen, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: mihaela.brumen@um.si., Helena Krušič, prof., Druga osnovna šola Slovenij Gradec, Kopališka ulica 29, 2380 Slovenij Gradec, Slovenija, e-pošta: helena.krusic@guest.arnes.si, dr. Tomaž Zupančič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: tomaz.zupancic@um.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.427-444(2017), UDC: 37.091.64:004:811.111

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

The Use of ICT in English Language Teaching and Learning in the Primary Education

MIHAELA BRUMEN, HELENA KRUSIČ & TOMAŽ ZUPANČIČ

Abstract The article introduces the use of ICT in teaching English as a foreign language to young learners. It describes a comparative study within three countries, Slovenia, Spain, and Turkey, including 313 teachers. The research is a part of the large-scale EU project SBATEYL (2014-1-TR01-KA201-013197). It is based on the descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research. The study explores foreign language teachers' basic knowledge about web technologies and the level of the use thereof in classes. The results show that Slovenian teachers, teaching a foreign language to young learners, do not use computer technologies (virtual worlds, blogs, computer games, digital stories, audio materials) as often as their Spanish or Turkish colleagues.

Keywords: • early English • ICT • project SBATEYL • comparative study • curriculum •

CORRESPONDENCE ADDRESS: dr. Mihaela Brumen, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: mihaela.brumen@um.si, Helena Krušič, prof., Second Primary School Slovenj Gradec, Kopališka ulica 29, 2380 Slovenj Gradec, Slovenia, e-mail: helena.krusic@guest.arnes.si, dr. Tomaž Zupančič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: tomaz.zupancic@um.si

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.427-444(2017), UDC: 37.091.64:004:811.111
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Verfubar um: <http://journals.um.si> und <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Živimo v času globalne informacijske družbe. Na vsakem koraku se srečujemo z novimi informacijami. Hiter razvoj moderne informacijske tehnologije ima posledično velik vpliv na družbo in na večji del našega življenja, tudi v (osnovni) šoli. Informacijska tehnologija je vpletena v vzgojno-izobraževalni sistem ter prinaša nove možnosti uporabe, ki vplivajo na sodoben način poučevanja in učenja (Sacks in Jones, 2011; Škerlavaj, 2003). Uporaba računalnika, svetovnega spleta, interaktivnih tabel, virtualnega učnega okolja, spletnih učilnic predstavljajo zanimivejšo pot do znanja – s sliko, besedilom, animacijami, videom, torej z vizualno in zvočno informacijo (Bratina, 2012a). Tako lahko učenci nove vsebine (v tujem jeziku) sprejemajo preko različnih zaznavnih sistemov (Ribič, 2009), s tem pa prilagodimo pouk različnim kognitivnim značilnostim in učnim stilom posameznika, saj spodbuja ustvarjalnost ter spontane, igrive in socialne dimenzije pouka (Strmšek Turk, 2013). Toda številni avtorji (Strmšek Turk, 2013; Bratina, 2012b; Lai, 2006) opozarjajo tudi na pasti uporabe tehnologije pri pouku. Nepravilna ali pretirana uporaba tehnologije pri učnem procesu vodi do dehumanizacije pouka in slabo vpliva na učenje, predvsem v nižjih razredih osnovne šole. Zato sta vloga učitelja in njegova pravilna zasnova učnega procesa osrednjega pomena. Učitelj (tujega jezika) s svojo izbiro ter s primerno uporabo vsebin s pomočjo sodobne tehnologije učencu posreduje nove (tujejezikovne) učne vsebine, ga motivira, popestri pouk, dodatno ponazori obravnavano vsebino ali pripomore k večji učinkovitosti sprejemanja učne snovi pri pouku (tujega jezika).

Namen članka je raziskati temeljna znanja in uporabo spletnih tehnologij pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik na razredni stopnji osnovne šole (OŠ), in sicer v treh deželah: v Sloveniji, Španiji (področje Madrida) in Turčiji. Podatke za raziskavo smo pridobili v okviru projekta Erasmus+, mednarodna strateška partnerstva (natančneje ga predstavljamo v nadaljevanju), v katerem sodelujejo štiri države: Turčija kot glavna koordinatorica projekta ter Španija, Italija in Slovenija kot sodelujoče članice. Pridobljeni rezultati bodo v pomoč tako učiteljem, ki poučujejo tuji jezik v osnovni šoli, kot vodstvenim delavcem in načrtovalcem učnih načrtov za tuje jezike, saj se morajo učitelji (tujih jezikov) dobro zavedati možnosti in nujnosti uporabe sodobne tehnologije pri pouku, biti dobro seznanjeni z aktualnimi e-programi, njihovo prednostjo in pomanjkljivostjo (Ribič, 2009).

Projekt SBATEYL

Učiteljem tujih jezikov je na voljo veliko različnih učnih gradiv, pripomočkov in portalov za učinkovit in uspešen vzgojno-izobraževalni proces. Primanjkuje pa virov, ki podpirajo samorefleksijo učiteljev (tujih jezikov), pri kateri so v ospredju učitelj in njegove potrebe, upoštevanje njegovih idej, (samo)vrednotenja in izkušenj iz prakse (Sandholtz, 2002). Učitelj (tujega jezika) na ta način sprejema in razvija nove, inovativne pristope, ki se lahko spremenijo v dolgoročne prakse in izboljšajo kakovost (tujejezikovnega) pouka (Fullan, 2007; Wolter, 2000), učiteljeve strokovne kompetence ter vplivajo na učiteljevo strokovno samopodobo in izboljšajo odnose med sodelavci (Waters in Vilches, 2012). Projekt, ki ga predstavljamo, skuša odpraviti to vrzel ter spodbuja učitelje tujih jezikov k

njegovi uporabi v praksi, med drugim k uporabi modula vključevanja sodobnih tehnologij pri pouku tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole.

Glavni cilj projekta z naslovom *A Web and School-based Professional Development Project for Foreign Language Teachers of Young Learners* (SBATEYL), št. 2014-1-TR01-KA201-013197, je bil oblikovati program strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, ki poučujejo tuje jezike v otroštvu, v okviru katerega bi se učitelji seznanili z najnovejšimi smernicami in metodološkimi pristopi poučevanja in učenja tujih jezikov v otroštvu (od 6- do 12-letnih učencev). Pri projektu so sodelovale tako univerze (v Sloveniji Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) kot učitelji iz osnovnih šol (iz Slovenije Osnovna šola Duplek). Strokovnjaki s fakultet so predstavili sodobne pristope in samorefleksijske dejavnosti poučevanja tujih jezikov v otroštvu. Učitelji iz osnovnih šol pa so jih v svojih razredih, pod nadzorom strokovnih sodelavcev, kritično pregledali, pilotirali oziroma praktično preizkusili v praksi. Gradivo je dostopno na spletnem portalu projekta (<http://www.sbateyl.org/>). Projekt vsebuje 10 modulov, v katerih so učitelji samostojno in kritično preverjali in vrednotili (inovativne) pristope pri svojem pouku (tujega) jezika na nižji stopnji osnovne šole. Posamezni moduli vsebujejo vsebine, vezane na splošne pristope, metode in karakteristike mlajših učencev (od 6 do 12 let), ki se učijo tujega jezika na nižji stopnji OŠ, na razvijanje slušnih, govornih ter osnovnih bralnih in pisnih zmožnosti v tujem jeziku, besedišče, prve stike s slovnico, medkulturne kompetence, uporabo sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika ter preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevih dosežkov pri tujejezikovnem pouku. Projekt je trajal 36 mesecev in je bil končan 31. 8. 2017.

Z modulom, ki vključuje sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole, želimo razvijati in spodbujati zmožnosti za refleksijo, samorefleksijo in evalvacijo ter spodbujati napredek pri povezavi tujejezikovnega pouka in sodobne tehnologije.

Učenje tujega jezika s pomočjo sodobne tehnologije

Posodobljeni Učni načrt za angleščino (2016) ter Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013) med cilje vključevanja posameznih ključnih kompetenc v pouk angleščine uvrščata tudi »*digitalno pismenost: učenci pri pouku angleščine kritično uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za pridobivanje, vrednotenje in shranjevanje informacij, za njihovo tvorjenje, predstavitev in izmenjavo ter za sporazumevanje in sodelovanje v mrežah na svetovnem spletu*« (Učni načrt. Angleščina, 2016, str. 8–9). V naši raziskavi primerjalno ugotavljamo znanja in uporabo spletnih tehnologij pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik od 6- do 12-letne učence v treh deželah, zato v nadaljevanju predstavljamo nekaj raziskav oziroma študij primera, ki vključujejo sodobno tehnologijo v pouk poučevanja tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole ter nudijo pozitivne izkušnje učencev in učiteljev do njihove uporabe v razredu.

S pomočjo tehnologije lahko učenci komunicirajo med seboj (v tujem jeziku), pogosto z naravnimi govorci jezika, ki se ga učijo, ali pa z učenci, ki so šele začetniki učenja (tujega) jezika in se morajo pogosto urediti v ciljnem jeziku ter spoznavati druge kulture in običaje.

To jim omogočajo na primer videokonference, osebna srečanja na daljavo ali pa osebna srečanja s pomočjo virtualnega sveta (npr. *Second Life*, *Active Worlds*, *Open Sim*). V virtualnem svetu učenci sodelujejo med seboj, razvijajo skupne vsebine s pomočjo igre vlog, diskusij, e-knjig, predstav, razstav. Učenci na razredni stopnji lahko uspešno soustvarjajo vsebine in razvijajo bralne in pisne zmožnosti (v tujem jeziku) z izmenjavo krajših besedil, kot so npr. pisanje e-sporočil, razvijanje skupnih blogov ali wiki strani (Terrell, 2011; Wang in Vásquez, 2012; Woo idr., 2011).

Pim (2013) v članku *Innovations in learning technologies for English language teaching* konkretno ponazarja devet primerjalnih študij, ki so nastale s pomočjo učiteljev praktikov, ki so uspešno poučevali angleščino na podlagi uporabe tehnologije v šolah po širnem svetu. Predstavi projekt (EDU2012 17859) španskih raziskovalk Melinde Dooly in Dolors Masats (dostopno na <http://pagines.uab.cat/pads/en/content/pilot-project-0>), nazorno prikaže sodelovanje katalonskih in kanadskih prvošolcev, ki so se s pomočjo virtualnega sveta *Second Life*, avatarja Snoopy in preprostih navodil v angleščini sprehodili skozi virtualno galerijo in s pomočjo programa Glogster izdelali e-knjigo srečanja dveh (virtualnih) lokalnih umetnikov. Pim (2013) opisuje videokonferenco petošolcev na Tajvanu, pri kateri je angleški naravni govorec prebral tradicionalno zgodbo. Učenci so spremljali ilustracije zgodbe s pomočjo računalniškega zaslona, ob tem pa so lahko postavljali vprašanja in komunicirali z naravnim govorcem o vsebini zgodbe v prvem jeziku. Učitelj – naravni govorec je pripravil delovne liste za učence. Ti so izboljšali izgovorjavo v angleščini in si obogatili angleško besedišče. Učitelji, ki poučujejo tuji jezik na razredni stopnji, lahko za razvijanje bralnih in pisnih zmožnosti uporabijo *Simple English Wikipedia* ki vključuje poenostavljena besedila v angleščini, Wordle (www.wordle.net), kjer učenci primerjajo različne vrste besedil med seboj ali obravnavajo besedišče iz različnih vsebin. Uporabni so tudi programi, s pomočjo katerih učenci ustvarijo svoje digitalne zgodbe, na primer 2Simple Create-a story (www.2simple.com), Storybird (<https://storybird.com/>), Xtranormal (<http://www.xtranormal.com/>), Scriptcreator (<https://sites.google.com/view/osasc/home-page>). Učenceve izdelke lahko učitelji objavijo na različnih blogih, internetnih straneh ali v e-knjigah.

Lai in Wen (2012) predstavljata aktivno vlogo učenja tujega jezika z uporabo digitalne igre *Talking Island*. Razvijanje govornih zmožnosti v tujem jeziku (angleščina) predstavlja na Tajvanu, kjer večina prebivalstva govori kitajsko, največji izziv. Učencem govorjenje in izgovarjava v angleščini predstavljata največ težav, saj imajo nizko samopodobo in jih je sram govoriti pred sošolci. Da bi se približali učencem in jih motivirali k aktivni uporabi govornih zmožnosti v angleščini, so pri pouku angleščine v tretjem razredu osnovne šole (N = 24) izvedli eksperiment, v katerem so učenci preizkusili uporabo digitalne igre oziroma igro vlog (prav tam). V igri otrok igra vlogo »super junaka«, ki mora zaščititi svojega hišnega ljubljénčka pred napadom pošasti. Na poti učenec izvaja različne naloge, v katerih mora uporabiti svoje govorne zmožnosti v angleščini. Ob tem svoj govor posname v poseben mikrofón, ki se pojavi na zaslonu. Računalniški program analizira govor učenca in mu s pomočjo petih zvezdic nudi povratno informacijo o njegovem govoru in izgovarjavi (prav tam). Učenec ima ob koncu tudi vpogled v svoje učno-govorne dosežke. Eksperiment je pokazal, da učenje s pomočjo

digitalne igre spodbuja učenčevo aktivno udeležbo pri pouku tujega jezika (80 %), zmanjšuje strah pred govorom in izgovarjavo v tujem jeziku (70 %), spodbuja njihovo motivacijo, samozavest ter razvija govorne zmožnosti v angleščini tako pri pouku kot tudi izven njega (prav tam), čeprav ima lahko negativne posledice na otrokov vid ali zasvojenost z igranjem in uporabo računalnika. Hampshire Ethnic Minority and Traveller Achievement Service je v Veliki Britaniji opravil raziskavo, ki temelji na bralni praksi s pomočjo zvočnih knjig (*Talking books – Talking pens and stickers*). Zvočne knjige omogočajo, da lahko poslušalci ob poslušanju sledijo tiskani izdaji knjige in se s tem naučijo pravilne izgovarjave ali popravijo narobe naučene besede. Spletna tehnologija in programska oprema nudita mladim bralcem tudi možnosti za vajo branja v podpornem okolju s povratno informacijo. Uporabniki ob tem tudi izboljšajo govor v angleščini (Pim, 2013). V zadnjih letih je bilo opravljenih veliko primerjalnih študij, ki predstavljajo posamezne primere uporabe računalniške tehnologije pri učenju angleščine, primanjkuje pa raziskav, ki predstavljajo uporabo sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika v vrtcu in v nižjih razredih osnovne šole. V nadaljevanju predstavljamo znanja in možnosti uporabe sodobne tehnologije pri pouku angleščine v otroštvu.

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti nivo temeljnih znanj o spletnih tehnologijah in stopnjo uporabe le-teh pri učiteljih, ki poučujejo tuji jezik (TJ) v zgodnjem obdobju osnovne šole, in sicer primerjalno v treh državah, Sloveniji, Španiji (področje Madrida) in Turčiji.

Z rezultati raziskave bomo doprinesli k učinkovitejšemu oblikovanju študijskega programa za izpopolnjevanje učiteljev, ki poučujejo tuji jezik v otroštvu. Študijski program bo vključeval sodobne smernice uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku tujega jezika v otroštvu, ki jih bodo učitelji lahko uporabili pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu.

Metodologija

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalni neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatki so bili zbrani na vzorcu 313 učiteljev tujega jezika iz treh primerjanih držav (Španija, področje Madrida – 100, Turčija – 100 in Slovenija – 113). Za zbiranje podatkov smo uporabili vprašalnik, ki je bil del projekta SBATEYL. V okviru projekta razvit vprašalnik je vseboval 95 vprašanj zaprtega tipa. Vprašalnik je raziskoval različne metodične pristope poučevanja tujega jezika učencev v starosti od 6 do 12 let. Zajemal je različna področja, in sicer:

1. jezikovne zmožnosti – poslušanje, branje, govor in pisanje,
2. uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT),
3. medkulturne kompetence,
4. vrednotenje jezikovnih zmožnosti.

V okviru te raziskave predstavljamo le podatke, ki so vezani na uporabo IKT pri pouku TJ v otroštvu (deset trditev).

Cronbachov koeficient ($\alpha = 0,916$) potrjuje visoko zanesljivost uporabljenega instrumenta.

Podatki spletnega vprašalnika so bili pridobljeni maja 2015 in analizirani ob uporabi deskriptivne in inferencialne statistike (f, f %, $\bar{x}$, Kruskal-Wallisov preizkus).

Udeleženci

Raziskava zajema 313 anketiranih učiteljev, ki poučujejo tuji jezik (angleščino) učence v starosti od 6 do 12 let. V preglednici 1 so podane splošne značilnosti vzorca glede na državo, število udeležencev, njihovo povprečno starost, spol, število delovnih let, izobrazbo ter povprečno število učencev v razredu.

Preglednica 1: Značilnosti vzorca

	Država	SLO	ŠPA	TUR	Σ	Spol		Delovna doba (v letih)					Izobrazba		$\bar{x}$
						Ženski - f %	Moški - f %	1-4 - f %	5-9 - f %	10-14 - f %	15-19 - f %	+20 - f %	Razredni učitelj - f %	Učitelj tujega jezika - f %	
313	Število	113	100	100	313	92,03	7,97	20,30	26,54	30,97	9,73	12,38	44,13	56,87	19,33
34,53	Povprečna starost	37,23	38,33	28,03	34,53	87,00	13,00	17,00	29,00	24,00	8,00	22,00	22,00	78,00	24,11
85,68				78,00	85,68			61,00	22,00	13,00	3,00	1,00	0,00	100,0	24,31
14,32				22,00	14,32			32,76	25,84	22,65	6,91	11,79	22,04	78,29	22,58

Kot vidimo v preglednici 1, so v vzorec zajeti učitelji najmlajši v Turčiji (povprečna starost 28 let), v primerjavi z učitelji iz Slovenije (37 let) in Španije (38 let). V vseh treh delih vzorca prevladujejo ženske (med 78 in 92 %). 81,25 % vzorca ima do 15 let delovnih izkušenj. Glede na vrsto izobrazbe opazimo, da je bilo v Sloveniji v vzorec učiteljev, ki poučujejo tuji jezik, zajetih 44,13 % profesorjev razrednega pouka. Ti za poučevanje tujega jezika opravijo dodatno izobraževanje. Med anketiranimi učitelji v Španiji je bilo takšnih 22 %. Ti učitelji poučujejo ali v zasebnih ali v javnih šolah, kjer morajo opraviti strokovni izpit s tega področja. V Turčiji poučujejo tuj jezik le učitelji tujega jezika. Iz

preglednice lahko razberemo še, da glede na število otrok v razredu izstopa Slovenija, v kateri je v razredu povprečno 19 učencev, v Španiji in Turčiji pa približno 5 več.

Rezultati

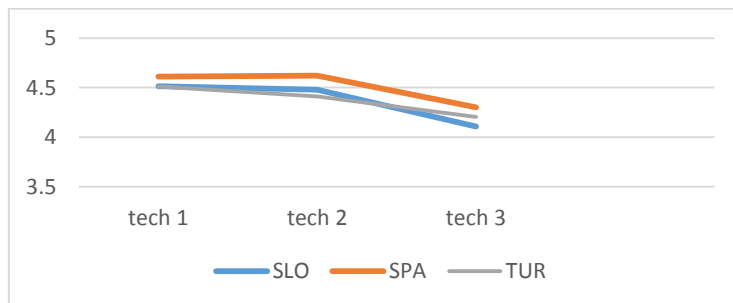
V nadaljevanju predstavljamo izide anketnega vprašalnika. V prvem sklopu vprašanj nas je zanimalo, v kolikšni meri se anketiranci zavedajo, poznajo in aktivno uporabljajo spletne tehnologije, namenjene poučevanju tujega jezika. Anketiranci so za odgovore imeli na voljo petstopenjsko lestvico (strongly agree – se zelo strinjam (5), agree – se strinjam (4), neutral – ne vem (3), disagree – se ne strinjam (2), strongly disagree – se zelo ne strinjam (1)).

Izidi so predstavljeni v preglednici 2, odnosi med odgovori posameznih delov vzorca pa tudi na grafu 1.

Preglednica 2: Izidi in interpretacije prvega sklopa trditev

Trditev	Država	$\bar{x}$	$\bar{R}$	Kruskal-Wallisov test	
				χ^2	P
1. Zavedam se možnosti, ki jih ponujajo spletne tehnologije.	SLO	4,513	145,04	4,597	0,100
	SPA	4,610	166,96		
	TUR	4,510	160,56		
2. Poznam nekatere spletne strani, oblikovane posebej za poučevanje angleščine mlajših otrok.	SLO	4,479	148,62	3,992	0,136
	SPA	4,620	169,52		
	TUR	4,410	153,95		
3. Sem aktiven uporabnik spletnih tehnologij pri poučevanju angleščine mlajših otrok.	SLO	4,106	144,67	3,875	0,144
	SPA	4,300	164,99		
	TUR	4,204	162,95		

Kot lahko razberemo iz preglednice 2, imajo učitelji v Sloveniji, Španiji in Turčiji podobno izkušnjo z uporabo spletnih tehnologij. Med njimi ni statistično značilnih razlik. Podobno ugotavljamo za drugo vprašanje. Nadalje smo ugotovili še, da anketirani učitelji menijo, da se zavedajo izobraževalnih možnosti, ki jih ponuja spletna tehnologija pri pouku TJ v otroštvu. Učitelji vseh treh držav prav tako izjavljajo, da so aktivni uporabniki spletnih tehnologij pri poučevanju zgodnje angleščine. Tudi v tem delu odgovorov ni statistično značilnih razlik.



Graf 1: Izidi in interpretacije prvega sklopa trditev

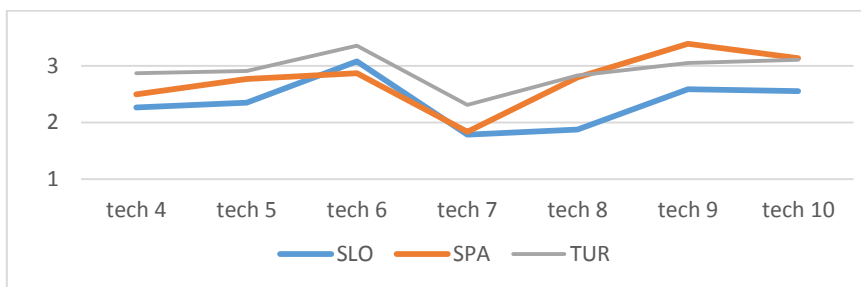
Kot lahko razberemo iz preglednice 2, imajo učitelji v Sloveniji, Španiji in Turčiji podobno izkušnjo z uporabo spletnih tehnologij. Med njimi ni statistično značilnih razlik. Podobno ugotavljamo za drugo vprašanje. Nadalje smo ugotovili še, da anketirani učitelji menijo, da se zavedajo izobraževalnih možnosti, ki jih ponuja spletna tehnologija pri pouku TJ v otroštvu. Učitelji vseh treh držav prav tako izjavljajo, da so aktivni uporabniki spletnih tehnologij pri poučevanju zgodnje angleščine. Tudi v tem delu odgovorov ni statistično značilnih razlik. Na grafu 1 opazimo, da je tudi odnos med vsemi tremi vprašanji pri vseh treh delih vzorca enak. Učitelji se najbolj strinjajo s trditvijo glede zavedanja možnosti, ki jih pri poučevanju tujega jezika ponujajo aktualne tehnologije, malo slabše so ovrednotili svoje poznavanje spletnih strani, oblikovanih posebej za poučevanje angleščine mlajših otrok, najmanj pa so izražali strinjanje s trditvijo, da so tudi sami aktivni uporabniki teh strani.

V drugem sklopu vprašanj nas je zanimalo, v kolikšni meri anketiranci dejansko uporabljajo posamezne digitalne in spletne možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika. Možnosti smo grupirali v: virtualni svetovi, računalniške igre, socialna omrežja, spletne jezikovne združbe, blogi, digitalne zgodbe in video ter digitalno avdiogradivo. Anketiranci so tudi tokrat za odgovore imeli na voljo petstopenjsko lestvico, tokrat z možnostmi od *vedno* do *nikoli* (always – vedno (5), very often – zelo pogosto (4), sometimes – včasih (3), rarely – redko (2), never – nikoli (1)). Izidi so predstavljeni v preglednici 3, odnosi med odgovori posameznih delov vzorca pa tudi na grafu 2.

Preglednica 3: Izidi in interpretacije drugega sklopa trditev

Trditev	Država	$\bar{x}$	$\bar{R}$	Kruskal-Wallisov test	
				χ^2	P
4. Pri jezikovnem pouku mlajših otrok uporabljam virtualne svetove: Second Life, Sanalika, Language Lab.	SLO SPA TUR	2,265 2,500 2,870	139,05 154,57 179,71	11,540	0,003
5. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam računalniške igre: Age of Empire, Sims.	SLO SPA TUR	2,354 2,770 2,910	137,25 163,69 172,64	9,366	0,009
6. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam socialna omrežja: Facebook, Twitter, YouTube.	SLO SPA TUR	3,079 2,870 3,360	153,99 143,56 173,84	6,149	0,046
7. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam spletne jezikovne združbe: Xlingo, Livemocha.	SLO SPA TUR	1,787 1,840 2,310	144,66 148,00 179,95	11,012	0,004
8. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam bloge: Wordpress, Blogger, Wix, Pbworks.	SLO SPA TUR	1,876 2,800 2,830	119,45 176,43 180,01	32,574	0,000
9. Pri poučevanju angleščine učencev v zgodnjem obdobju uporabljam digitalne zgodbe in video: Storybird, Xtranormal, Scriptcreator.	SLO SPA TUR	2,592 3,390 3,054	126,74 179,12 169,07	21,421	0,000

10. Pri poučevanju angleščine v zgodnjem obdobju uporabljam digitalno avdiogradivo: Irfanviews, Seashore, Gimp, Audacity, VoiceThread.	SLO	2,557	133,28		
	SPA	3,140	171,31	12,727	0,002
	TUR	3,110	169,50		



Graf 2: Izidi in interpretacije drugega sklopa trditve

Kot je razvidno iz preglednice 3, v primeru tega sklopa vprašanj obstajajo med deli vzorca statistično pomembne razlike pri vseh sedmih trditvah. Glede uporabe virtualnih svetov najpogosteje to tehnologijo uporabljajo učitelji v Turčiji ($\bar{x} = 2,870$), sledijo jim španski ($\bar{x} = 2,500$) in slovenski učitelji ($\bar{x} = 2,265$). Razlika med državami je statistično značilna na nivoju $P = 0,003$. Glede vpletanja računalniških iger podatki kažejo, da so spet učitelji v Turčiji med najbolj aktivnimi uporabniki le-teh ($\bar{x} = 2,910$). Nekoliko nižje so to trditev rangirali španski učitelji ($\bar{x} = 2,770$). Učitelji v Sloveniji so med manj aktivnimi uporabniki ($\bar{x} = 2,354$). Razlika med državami je statistično značilna na nivoju $P = 0,009$. Pri uporabi socialnih omrežij med učitelji vseh treh omenjenih držav nastajajo statistično značilne razlike na nivoju $P = 0,046$. Uporaba socialnih omrežij pri poučevanju TJ v zgodnjem obdobju je spet najpogostejša med učitelji v Turčiji ($\bar{x} = 3,360$), sledijo učitelji v Sloveniji ($\bar{x} = 3,079$). Španski učitelji so tisti, ki v primerjavi s preostalima dvema državama socialna omrežja uporabljajo najmanj ($\bar{x} = 2,870$).

Uporaba spletnih jezikovnih združb pri poučevanju v zgodnjem obdobju je statistično značilna na nivoju $P = 0,004$. Najvišja je med učitelji v Turčiji ($\bar{x} = 2,310$), sledijo španski učitelji ($\bar{x} = 1,840$), najnižja je med učitelji v Sloveniji ($\bar{x} = 1,787$). Uporaba blogov je statistično značilna na nivoju $P = 0,000$. Iz rezultatov razberemo, da učitelji v Turčiji ($\bar{x} = 2,830$) in Španiji ($\bar{x} = 2,800$) skoraj v istem obsegu uporabljajo bloge pri poučevanju TJ v otroštvu. Slovenski kolegi jih pri poučevanju TJ v nižjih razredih sicer aktivno uporabljajo ($\bar{x} = 1,870$), a v primerjavi z učitelji iz Španije in Turčije precej manj. Aktivna uporaba digitalnih zgodb in videa je pri poučevanju TJ v zgodnjem obdobju statistično značilna na nivoju $P = 0,000$. Najvišje so jo rangirali španski učitelji ($\bar{x} = 3,390$), sledijo učitelji iz Turčije ($\bar{x} = 3,054$). Najnižji rang uporabe digitalnih zgodb in videa pri poučevanju TJ pa je pri slovenskih učiteljih ($\bar{x} = 2,592$). Uporaba digitalnih avdiomaterialov pri poučevanju TJ v zgodnjem obdobju je spet najvišja v Španiji ($\bar{x} = 3,140$), sledi Turčija ($\bar{x} = 3,110$). Slovenski učitelji digitalne avdiomateriale uporabljajo manj pogosto ($\bar{x} = 2,557$). Razlika med državami je statistično značilna na nivoju $P = 0,002$. Na grafu 2 vidimo razmerje med vprašanji in deli vzorca ter ugotavljamo, da se ti prepletajo. Odgovori slovenskih učiteljev so v večini primerov nižji od ostalega vzorca,

pri niti enem vprašanju niso najvišji, tam se izmenjujeta turški in (pri zadnjih dveh vprašanjih) španski del vzorca. Največjo stopnjo uporabe tehnologij vidimo pri uporabi socialnih omrežij (tech 6 na grafu 2), v primeru španskega dela vzorca pa tudi pri uporabi digitalnih zgodb in videa (tech 9).

Razprava

Pri interpretaciji prvega sklopa trditev (preglednica 2 in graf 1) smo ugotovili, da se učitelji v Sloveniji, Turčiji in Španiji pri svojem delu srečujejo s tehnologijo in se zavedajo možnosti, ki jih ta ponuja. Ob tem se zavedajo, da so nekatere spletne strani oblikovane posebej za namen poučevanja TJ v otroštvu. Anketirani učitelji v Sloveniji, Turčiji in Španiji uporabljajo spletne tehnologije za namen poučevanja TJ v otroštvu. Razliko smo opazili med zavedanjem in poznavanjem možnosti, ki jih IKT ponuja, ter dejansko uporabo teh možnosti. Poznavanje možnosti, ki jih neko področje ponuja, še ne pomeni dejanske uporabe. Spodbujanje aktivne rabe tega, kar je sicer znano, se lahko izvaja s pomočjo seminarjev, delavnic in podobnega, na katerih bi učitelje usposabljali za delo s sodobnimi tehnologijami.

Obdelava podatkov drugega sklopa trditev (preglednica 3 in graf 2) kaže, da znotraj pridobljenih trditev nastajajo statistično značilne razlike. Iz grafičnega prikaza 2 je razvidno, da so turški oziroma španski učitelji vse omenjene trditve rangirali višje od slovenskih učiteljev. Iz tega sklepamo, da slovenski učitelji pri poučevanju TJ v otroštvu morda redkeje uporabljajo virtualne svetove, računalniške igre, bloge, digitalne zgodbe, video ter digitalne avdiomateriale v primerjavi z anketiranimi učitelji v Španiji in Turčiji. Pri interpretiranju teh podatkov smo imeli v mislih tudi drugi vidik, po katerem je vsaj delno mogoče tudi, da so bili slovenski učitelji pri izpolnjevanju ankete nekoliko bolj zadržani in so pojme pogosto, včasih in redko dojemali drugače od kolegov iz Španije ali Turčije. Podrobna analiza podatkov naše raziskave nadalje kaže, da so turški učitelji trditve od 4 do 8 rangirali najvišje. Turški učitelji pri poučevanju tujega jezika v nižjih razredih OŠ v primerjavi s španskimi in slovenskimi še pogosteje uporabljajo virtualne svetove (Second Life, Sanalika, Language Lab) in zelo pogosto uporabljajo tudi računalniške igre (Age of Empire, Sims). Rezultati naše raziskave kažejo, da učitelji pri pouku tujega jezika v otroštvu uporabljajo socialna omrežja (Facebook, Twitter, YouTube) in da so hkrati uporabniki spletnih jezikovnih združb (Xlingo, Livemocha) in blogov (Wordpress, Blogger, Wix, Pbworks) – najpogosteje turški učitelji, sledijo španski in slovenski učitelji. Španski učitelji pa so najpogostejši uporabniki digitalnih zgodb (npr. Storybird, Xtranormal, Scriptcreator) ter digitalnih avdiogradiv (npr. Irfanviews, Seashore, Gimp, Audacity, VoiceThread). Slovenski učitelji jih ne uporabljajo tako pogosto.

Eden izmed možnih razlogov za takšne rezultate je lahko ta, da je v Turčiji med anketiranimi učitelji bilo več moških (22 %) kot žensk, še bolj pa dejstvo, da je kar 61 % turških anketirancev imelo do 5 let delovne dobe. Sicer pa turški učitelji vključujejo aktualno tehnologijo, na primer digitalne zgodbe, v pouk tujega jezika v otroštvu. To nam dokazuje enoletni projekt, izveden na zasebni šoli Terakki Foundation Schools v Turčiji (Istanbul). Projekt je vodila mentorica (Pim, 2013), učiteljica angleščine, Özge Karaoğlu,

ob sodelovanju z učitelji praktiki s področja umetnosti in oddelka informacijsko-komunikacijske tehnologije. Namen projekta je bil ustvariti e-knjigo. V projekt so bili vključeni pet in šest let stari učenci. Učenci so bili zelo motivirani ob dejstvu, da bodo sami postali digitalni oglaševalci in avtorji e-knjige, ki jo bodo podelili s prijatelji, družino in celim svetom. Omenjena učiteljica poučuje angleščino s pomočjo zabavnih aktivnosti, ki temeljijo na vsakdanjih temah (barve, števila, hrana). Pri pouku otrok izbere vsebine. Izbrana tema za ustvarjanje e-knjige je bila otrokom blizu in jih je tudi motivirala k aktivnemu sodelovanju. Sodelovanje učiteljev likovne umetnosti ter področja IKT pa je omogočilo, da so otroške risbe, nastale pri tem projektu, predstavili ter iz njih ustvarili animacijo. Osrednjo vlogo v interaktivni knjigi sta imela dva izmišljena junaka – otroka Bubble in Pebble. Projekt je dostopen na strani [www.bubbleandpebble.com](http://itunes.apple.com/us/app/bibble-and-pebble-story/id444909635?mt=8) oz. <http://itunes.apple.com/us/app/bibble-and-pebble-story/id444909635?mt=8>.

V nadaljevanju je projekt ustvarjanja e-knjige s pomočjo glavnih junakov z imenom Bubble in Pebble pripomogel k temu, da so učenci pod vodstvom učiteljice mentorice ustvarili tudi spletno stran (prav tam). Ta ponuja jezikovne igre, preko katerih poteka učenje angleščine s pomočjo različnih vsebin, ki so otrokom blizu (barve, oblike, hrana, števila, živali). Ta primer lahko služi tudi drugim učiteljem kot zgled, kako lahko pri učenju s pomočjo spletnih tehnologij združujemo vsebino in jezik (CLIL – *Content and language integrated learning*).

Tudi španski učitelji so uporabniki sodobne tehnologije pri pouku TJ v otroštvu. Projekt *Travelling through arts* (Pim, 2013) raziskovalke Melinde Dooly in Dolors Masats iz univerze *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) nakazuje, da je Španija ena izmed tistih držav, v kateri učitelji pri poučevanju TJ v otroštvu pogosto uporabljajo sodobne tehnologije. Omenjeni raziskovalki sta ob sodelovanju z učitelji pripravniki preučevali, kako lahko tehnologija olajša učenje angleščine. V prvem letu projekta se je šola s šestletniki iz Katalonije povezala s šolo v Kanadi. Projekt je zajemal medpredmetna področja umetnosti, družboslovja in tujega jezika. Učenci obeh šol so raziskovali življenje enega izmed lokalnih umetnikov. Obiskovali so galerije in preučevali umetnikovo delo. Ob tem so imeli možnost, da svoje ugotovitve delijo preko blogov, Wikipedije ali »face-to-face« komunikacije v virtualnem svetu. Uporabljali so enostavnejše jezikovne strukture v angleščini. Tehnologija virtualnega sveta *Second Life* je učencem obeh šol v Kanadi in Španiji omogočala aktivno diskusijo o zbranih ugotovitvah o dveh lokalnih umetnikih. Način pridobivanja znanja angleščine, kot je prikazan v tem projektu (<http://teachertefl.edu.glogster.com/travellingthruart/>), je zelo uspešen, poučen in nazoren. Otroku v obdobju od 6 do 12 let so računalniške igre, ki jih srečuje v vsakdanjem življenju, zelo blizu. Raziskava kaže, da tako turški kot španski učitelji zelo pogosto uporabljajo računalniške igre za potrebe poučevanja TJ v otroštvu. Mawer in Stanley (2011) navajata primerjalno študijo s področja uporabe računalniških iger za izobraževanje (Edugaming). Raziskava je bila opravljena v Španiji, natančneje v Barceloni. Učiteljica Kyle Mawer (FLT) se je z učenci, starimi od 10 do 12 let (stopnja B2), lotila učenja angleščine s pomočjo računalniške igre za izobraževanje No5. Omenjena igra je last podjetja *3wish*. Igra je izbrala na osnovi lastnih kriterijev: igra naj bo splošno dostopna, brezplačna, grafično primerna in privlačna ter vsebinsko ustrezna starostni stopnji učencev. Pred igro so učenci prejeli učni list z nalogami. Naloge so

vsebovale besedišče, ki bi lahko bilo težavno za razumevanje. Pripravila je tudi preprosta navodila, ki so vsebovala slike. Ta navodila, imenovana »walkthrough«, so bila učencem v pomoč, saj so jih vodila skozi igro in uspešno popeljala do konca zahtevne igre. Učenci so tako s pomočjo slik prepoznali besedišče v TJ – angleščini, in sicer tisto, ki so ga potrebovali in ki bo sledilo v igri. Ob tem je vsak par učencev med igro prejel še ključna vprašanja za razmislek. Ta vprašanja so pomagala usmerjati pozornost na opisni jezik igre (prav tam).

Čeprav dobljeni rezultati kažejo, da slovenski učitelji ne uporabljajo sodobne tehnologije pri pouku TJ v otroštvu tako pogosto kot njihovi kolegi v Turčiji in Španiji, pa se tudi v Sloveniji izvajajo mnoge tovrstne dejavnosti. Projekt VIA (Vzgojno-izobraževana akademija za otroke), ki se je izvajal v obliki popoldanskih dejavnosti znotraj zasebne šole, na primer vsebuje aktivnosti, pri katerih so učenci v starosti od 6 do 12 let lahko s pomočjo tabličnega računalnika (Apple) in Appsov (računalniške igre, digitalne zgodbe, video) pridobivali in utrjevali znanje angleščine. Računalniške dejavnosti za učence v starostnem obdobju od 6 do 12 let so se razvijale s pomočjo računalniške in programske podpore Skupine FMC Group ter njegovih podjetij Proservisa in Miške (Izobraževanje in organizacija na: <https://www.facebook.com/Via.Vzgojno.izobrazevalna.akademija.>).

O kakovostni uporabi digitalnih in spletnih tehnologij v Sloveniji pričajo mnoge posamezne aktivnosti, ki se odvijajo po šolah. Osnovna šola, na kateri poučuje soavtorica tega prispevka, je v šolskem letu 2016/17 namenila 18 ur individualnemu pouku angleškega pouka za nadarjene učence v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO). V tem okviru je bilo v letnem delovnem načrtu avtorice navedeno, da je pouk oblikovan po sklopih v okviru razpoložljivih ur. Ob načrtovanju so bile izbirane vsebine, ki so učencem blizu. Ob tem so imele osrednji pomen tudi želje in ideje otrok. V letni delovni načrt individualnega pouka za nadarjene učence v 1. VIO so bile vključene tudi vsebine na podlagi medpredmetnega povezovanja (matematika, spoznavanje okolja, umetnost) in delo z računalniško tehnologijo. Kot končni produkt dela je soavtorica načrtovala oblikovanje raziskovalne naloge, v kateri so učenci raziskovali svoje interesno področje (npr. razvijanje bralnih zmožnosti v TJ, učenka 2. razreda, ki že tekoče bere nove zapise v TJ). To je področje, ki jih zanima in o katerem že precej vedo (živali, transport, šport). Raziskovanje njihovega močnega področja omogoča razpoložljiva računalniška tehnologija (računalniki, splet). Učenci raziskujejo svoje področje s pomočjo izbranih spletni strani, to je strani, ki so oblikovane posebej za poučevanje TJ v otroštvu, in sicer (<http://www.sciencekids.co.nz>, <http://easyscienceforkids.com/earth-science/weather/>, <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/transport-1>, <http://www.kidsbutterfly.org/life-cycle>).

Vsak učenec je kot končni izdelek s pomočjo slikovnega gradiva oblikoval e-plakat v programu Glogster, ki ga je v preprostih in krajših povedih predstavil sošolcem v okviru pouka TJ angleščine. Predstavitev zaključne projektne naloge je bila za učence dodatna motivacija, saj so tako predstavili svoje znanje v TJ in računalniške tehnologije. Ob stalnem spremljanju učitelja, njegovi razlagi, spodbudah in usmeritvah so nastale zanimive naloge. Takšno delo spodbuja kreativnost pri mlajših učencih in jih še dodatno motivira za učenje TJ, kajti učenci se tujega jezika najlažje naučijo, kadar so sami aktivni, kreativni, o njem ne razmišljajo, temveč so izpostavljeni dejavnostim, ob katerih uživajo.

Sklep

Uporaba digitalnih in spletnih tehnologij je tako kot na vseh drugih področjih tudi na področju izobraževanja eno izmed najhitreje in najbolj ekspanzivno razvijajočih se področij. Izredno hiter razvoj tehnologij in orodij od učiteljev zahteva stalno, sprotno, hitro in neprestano učenje. Posodabljanje znanj, povezanih z izobraževalno-komunikacijsko tehnologijo, in prilagajanje novim možnostim ter pogojem dela je izziv, ki so mu podvrženi učitelji vseh področij in na vseh nivojih izobraževanja. Resda se v teh pogojih bolje znajdejo mlajši učitelji, kar smo ugotovili tudi z našo raziskavo, vseeno pa je to naloga vseh učiteljev, ne samo mlajših, tako po letih kot učiteljskem stažu. Tehnologija se pri poučevanju uporablja od najzgodnejših stopenj izobraževanja naprej, s čimer se je ukvarjala tudi naša raziskava. V zadnjih letih je bilo po vsem svetu opravljenih veliko primerjalnih študij, ki v osnovi temeljijo na primerih uporabe računalniške tehnologije pri učenju angleščine v vrtcu in v nižjih razredih osnovne šole. Medtem ko se otroci s tehnologijo srečujejo v vsakdanjem življenju, lahko obseg razpoložljive tehnologije močno podpre učitelja, in sicer tako pri njegovem delu v razredu kot tudi doma. Ob vseh razpoložljivih aplikacijah za učenje jezika imajo učitelji tujega jezika neprimerljivo priložnost, da ob stalnem zniževanju proizvodnih stroškov razpoložljive tehnologije, vse večjega mrežnega kritja in povečane hitrosti prenosa podatkov ter razvoja spleta skozi učni načrt in načine učenja resnično spoznajo potrebe učencev 21. stoletja (Pim, 2013). Na podlagi izsledkov raziskave nadalje sklepamo, da je zavedanje in uporaba aktualnih tehnologij pri poučevanju tujega jezika v zgodnjem obdobju pri slovenskih učiteljih primerljiva z njihovi kolegi v tujini, konkretno v primerjavi s turškimi učitelji in učitelji tujega jezika v Španiji, na področju mesta Madrid. Slovenski učitelji se, čeprav statistično značilno manj pogosto, zavedajo, da lahko s pomočjo IKT pouk tujega jezika na razredni stopnji OŠ individualizirajo, ga prikrojijo individualnim potrebam in spoznavnim možnostim učencem ter tako oblikujejo pouk, ki temelji na reševanju problemov in na razvijanju višjih ravni mišljenja. Seveda pa bi bile potrebne nadaljnje raziskave, ki bi ugotavljale, katere metode, pristope in oblike dela ter katera dodatna znanja pri učiteljih tujega jezika na nižji stopnji OŠ terja uporaba IKT pri pouku, s katerimi bi miselno in motivacijsko razgibali učence in se izognili njihovim morebitnim spremljevalnim pastem.

Države, ki težijo k napredku, se vedno bolj zavedajo pomembnosti (in nujnosti) digitalne pismenosti in obilice prednosti, ki jih ta prinaša na vseh področjih, torej tudi v šolstvu, zato temu področju namenjajo več pozornosti in sredstev. Na konkretnem nivoju bi k dvigu kakovosti izobraževanja na tem področju dodatno pripomoglo aktivnejše izobraževanje učiteljev tujega jezika za uporabo digitalnih in spletnih možnosti, tako na permanentnem kot na dodiplomskem študijskem nivoju.

Summary

Fast development of information technology has consequently great influence on the society, on the major part of our life, and also on (primary) school. The use of computers, the World Wide

Web, interactive boards, virtual learning environment, and web classrooms present a more interesting way to obtain knowledge. However, many authors call attention to the traps of the use of technology in education. Unsuitable use of it in the learning progress can lead to the dehumanisation of lessons and it may adversely influence the learning process, especially at the primary level. Therefore, the role of the teacher and his/her effective planning of the use of ICT in the learning process are here of central importance.

The English as a Foreign Language (EFL) Curriculum (2016) and the Curriculum of Foreign Language Teaching and Learning in the 2nd and 3rd Grade (2013) place digital literacy among the goals of the inclusion of individual key competences into English lessons (EFL Curriculum, 2016, p. 8-9). New technologies available (e.g. interactive boards, laptop computers, pads, wireless network, the Internet) enable our lessons to connect with the wide world, which is a rich source of information and where multiple contents come to the fore. With their help also younger learners can experience the learning process more intensely and in this way they can completely plunge into the contents. With the help of technologies pupils can communicate among themselves (in a foreign language), very often with native speakers of the target language or with pupils who are beginners in learning a foreign language and who have to practice the target language and get to know other cultures, customs or habits. They can use a videoconference, personal distance meetings, or personal meetings with the help of the virtual world (e.g. Second Life, Active Worlds and Open Sim).

The article introduces the basic knowledge and the use of web technologies of foreign language teachers to young learners (6 to 12 years of age), in three countries: in Slovenia, Spain (the area of Madrid), and Turkey. The data for the research were collected in the framework of the Erasmus+ project, where four countries participate: Turkey, Spain, Italy, and Slovenia. In the first phase of the project, called *A Web and School-based Professional Development Project for Foreign Language Teachers of Young Learners* (SBATEYL), no. (2014-1-TRO1-KA201-013197), a preliminary research with the purpose to establish the viewpoints of teachers towards teaching and learning of a foreign language in childhood was carried out (e.g. viewpoints of teachers towards methods and characteristics of young learners, the development of listening, speaking, reading, and writing skills in a foreign language, vocabulary, grammar, intercultural competences, the use of modern technologies in foreign language lessons, and the assessment of pupils' achievements in foreign language lessons). The main goal of the project is to form a platform for professional development of foreign language teachers to young learners; to inform them with up-to-date methodological approaches to teaching and learning foreign languages to young learners. The present article introduces foreign language (FL) teachers' basic knowledge about web technologies and the level of the use thereof in classes, from three countries (Slovenia, Spain, and Turkey).

The results show that foreign language teachers to young learners are aware of the use and importance of modern technologies in their teaching. In the first part of the study we were interested to what extent FL teachers are aware of, know, and actively use web technologies in their foreign language teaching. As evident in the first part of items (table 2, graph 1) teachers in Slovenia, Turkey, and Spain come across technologies and are aware of the possibility that they offer in education. There are no statistically significant differences between the countries. FL teachers are conscious of the fact that some web pages are formed extra for the purpose of teaching FL to young learners.

In the second part of the study we wanted to know to what extent FL teachers actually use individual digital and web possibilities in their lessons. As evident in table 3, graph 2, there are statistically significant differences between the three countries. Turkish, respectively Spanish teachers, ranked all mentioned statements higher than Slovenian teachers. It can be concluded that Slovenian

teachers do not use computer technologies (e.g. virtual worlds, blogs, computer games, digital stories, video and digital audio materials) as often as their Turkish or Spanish colleagues.

Even though the results show that Slovenian FL teachers to young learners do not use ICT as often as their colleagues in Spain and Turkey, quality digital education with many ICT projects is also carried out in Slovenian basic schools. The awareness and the use of modern technologies in foreign language teaching to young learners of Slovenian teachers is to a large extent comparable to that of their colleagues abroad. Countries that tend to a progress have been more and more conscious of the importance (and the necessity) of digital literacy and the abundance of advantages that it brings into different fields, also into education, and that is why they dedicate more attention and funds to ICT schooling.

Literatura

- Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt: Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bratina, T. (2012a). *Multimedijska učna gradiva in izbira strategij reševanja problemov pedagoškega raziskovanja*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Bratina, T. (2012b). Bodoči učitelji in poznavanje (ne)varnosti na spletu. *Revija za elementarno izobraževanje*. 5 (4), 57–71.
- Crespo Garcia, R. M., Delgado Kloos, C. in Castro Gil, M. (2008). *Game Based Spelling Learning*. 38th Frontiers in Education Conference, FIE 2008. New York: Saratoga Springs.
- Eastman, D. (1998). Quality sites on the World Wide Web. Where are the good web pages? *Modern English Teacher*. 7 (2), 68–78.
- European Commission. Strategic framework – Education & Training (2020). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, (4th edition)*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lai, A. in Wen, S. (2012). *Evaluating an online role playing game for promoting the elementary school students' English speaking abilities*. Konferenca: Information Science and Digital Content Technology (ICIDT), 8th International Conference on, Volume: 3. Pridobljeno: https://www.researchgate.net/publication/261398895_Evaluating_an_online_role_playing_game_for_promoting_the_elementary_school_students'_English_speaking_abilities
- Mawer, K. in Stanley, G. (2011). *Digital Play: Computer games and language aims*. Peaslake: DELTA Publishing.
- Pevcec Semec, K., idr. (2013). *Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. V G. Motteram, (Ur.). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council. Pridobljeno: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
- Pisanski, A. (Brez letnice). *Virtualna učilnica: Uporaba interneta pri poučevanju tujih jezikov*. Filozofska fakulteta Ljubljana. Dostopno na: <http://nl.ijs.si/isjt98/zbornik/sdjt98-Pisanski.pdf>
- Ribič, M. (2009). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju tujega jezika v vzgojno izobraževalnem zavodu*. Informacijska družba – IS'2009. Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi. Dostopno na: http://profesor.gess.si/marjana.pograjc/članki_VIVID/Arhiv2009/Papers/Ribic.pdf

- Sacks, B. M. in Jones, A. B. (2011). Interact! Teaching using an interactive whiteboard. V D. S. Dunn, J. H. Wilson, J. E. Freeman, J. R. Stowell, (Ur.). *Best practices for technology - enhanced teaching and learning* (171 – 182). Oxford, New York: Oxford University Press Inc.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*. 18 (7), 815–830.
- Strmšek Turk, S. (2013). *Priprava e-učnih gradiv in pripomočkov*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_50Priprava.pdf
- Wolter, B. (2000). A participant-centered approach to INSET course design. *ELT Journal*, 54 (4), 311–318.
- Waters, A., Vilches, M. L. C. (2012). *'Tanggap, tiklop, tago' (receive, fold, keep): Perceptions of best practice in ELT INSET. Report on British Council English Language*. London: British Council. Dostopno na https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B374%20ELTRP%20Report%20-%20Waters%20and%20Vilches_v8.pdf

NAVODILA AVTORJEM

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

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

Sprejemanje člankov v objavo

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

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnim recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.
6. Avtor jamči, da so v prispevku predstavljeni podatki natančni, verodostojni in izvirni. Ko je članek sprejet v objavo, avtor podpiše Izjavo o etičnosti raziskovanja in Izjavo avtorja o izvirnosti prispevka. Vsi prispevki gredo skozi postopek za ugotavljanje plagiatorstva.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje daljši povzetek (500-700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.

6. Vire navajajte v skladu z American Psychological Association (AP) standardom. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire, ki jih uredite po abecednem vrstnem redu.
7. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Primeri:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

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

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

Paper Acceptance Procedure

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

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

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstract in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.

4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (about 500-700 words) at the end manuscript, before reference - in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Quote references in accordance with the American Psychological Association (AP) style. Include only the sources cited in current text, arranged in alphabetical order.
7. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, full title of the article, academic title, affiliation and e-mail address.

Example:

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

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

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

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

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

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

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

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

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