

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2015 letnik 30

3-4

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA

Izdajatelj *Published by*

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

Glavni in odgovorni urednik *Editor-at-large*

- ☐ Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

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

Lektor *Proofread by*

- ☐ Peter Štefančič

Prevodi *Translated by*

- ☐ Ensitra, Brigita Vogrinec s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

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

Spletna stran revije *Website of the journal*

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

Elektronski naslov *E-mail*

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

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

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

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

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

Naklada *Circulation*

- ☐ 400

Tisk *Printed by*

- ☐ Littera picta d.o.o. Ljubljana

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

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

Vsebina Contents

*Urška Topolovec,
dr. Majda Schmidt*

- 3 **Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami**
Education of primary school students with special needs

*Dr. Alenka Lipovec,
Manja Podgoršek,
dr. Darja Antolin*

- 19 **Grafične predstavitve nekaterih elementarnih matematičnih pojmov**
Graphic representations of some mathematical concepts

*Dr. Milan Matijević,
dr. Siniša Opić,
dr. Višnja Rajić*

- 36 **Učenčevo zaznavanje razrednih aktivnosti v srednjih šolah v Republiki Hrvaški**
Students' views of classroom activities in secondary education in Croatia

Dr. Slavica Čepon

- 50 **Strategije za zmanjšanje anksioznosti pri govoru v angleškem jeziku na Balkanu**
Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans

*Dr. Iztok Retar,
dr. Jakob Bednarik,
dr. Edvard Kolar*

- 63 **Kompetenčni model vseživljenjskega učenja na področju menedžmenta v športu**
Competencies model of lifelong learning in sports management

*Anamarija Romih,
dr. Karin Bakračević Vukman*

- 75 **Emocionalna regulacija in kakovost socialnih interakcij pri mladostnikih**
The ability of emotional regulation in relation to the quality of social interactions in youngsters

*Teuta Danuza,
dr. Robi Kroflič,
dr. Robert Masten*

- 90 **Definicija medvrstniškega nasilja pri učiteljih, učencih in starših**
Pupils', teachers' and parents' definitions of bullying

<i>Dr. Jernej Kovač</i>	105	Pomen supervizije pri šolskih svetovalnih delavcev Importance of supervision in school counsellors
<i>Dr. Sonja Čotar Konrad</i>	118	Validacija nove lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca Validation of a new teacher's professional development scale
<i>Dr. Jasmina Starc</i>	136	Kakovost delovanja visokošolskih zavodov se odraža v njihovem energijskem naboju Quality of the higher education institutions' performance is reflected in their energy charge
<i>Dr. Tamara Stojanović Đorđević</i>	153	Usvajanje nacionalnih in globalnih vrednot v procesu globalizacije On the acceptance of national and global values in the process of globalization
<i>Dr. Svetlana Sysoieva, dr. Natalia Mospan</i>	166	Nov zakon o visokem šolstvu v Ukrajini: inovacije in tveganja New law on higher education in Ukraine: innovations and risks

Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami

Znanstveni članek

UDK 373.3+376-053.2

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, osnovna šola, počutje, učna uspešnost, odnosi z vrstniki, vključevanje staršev

POVZETEK – V praksi je veliko otrok s posebnimi potrebami, med njimi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, vključenih v program osnovne šole, čeprav bi bil zanje ustrežnejši prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Tekmovalno usmerjeno učno okolje, ki ne upošteva zmožnosti in sposobnosti učencev, ni primerno okolje zanje. V raziskavi, v kateri smo preučevali počutje učencev, učno uspešnost, odnose učencev z vrstniki in vključevanje staršev v šolanje, je sodelovalo 37 učencev s posebnimi potrebami, ki so bili iz redne osnovne šole prešolani v osnovno šolo s prilagojenim programom v severovzhodnem delu Slovenije. Izidi kažejo, da se učenci bolje počutijo v za njih ustrezno prilagojenem programu. Prav tako pa izidi kažejo, da imajo učenci zaradi lokacijske razpršenosti manj možnosti povezovanja in druženja po pouku s sošolci. Zaskrbljujoče je, da učenci zaznavajo nekoliko večjo stopnjo nasilja v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom v primerjavi s programom redne osnovne šole.

Scientific paper

UDC 373.3+376-053.2

KEYWORDS: students with special needs, primary school, well-being, learning achievements, relations with peers, parents' involvement

ABSTRACT – In practice, many children with special needs, among them many children with mild mental disabilities, attend the regular programme of primary schools, even though a modified educational programme with lower educational standards would be more appropriate. Thirty-seven children with mild mental disabilities participated in the research. They were placed from the primary school to a modified educational programme with lower educational standards in the northeastern part of Slovenia. The well-being of the students, learning achievements, students' relationships with their peers and parents' involvement in schooling were highlighted. The results showed that students felt more comfortable in the modified programme. However, the study presents that students have fewer opportunities for socializing and integrating with their classmates after school due to the location diversity. Furthermore, it is worrying that students perceive a slightly higher level of violence in the modified programme with lower educational standards.

1. Uvod

V slovenske osnovne šole je vključenih vse več otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju otrok s PP). Otroci s PP so usmerjeni v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganja standardov znanja. V primeru, da šolski strokovni tim ugotovi, da učenec z izrazitejšimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči ali spremembo programa, staršem predlaga postopek usmerjanja. Le-tega izpelje zavod za šolstvo, pri katerem delujejo komisije za usmerjanje. V praksi ugotavljamo, da postopki usmeritve ve-

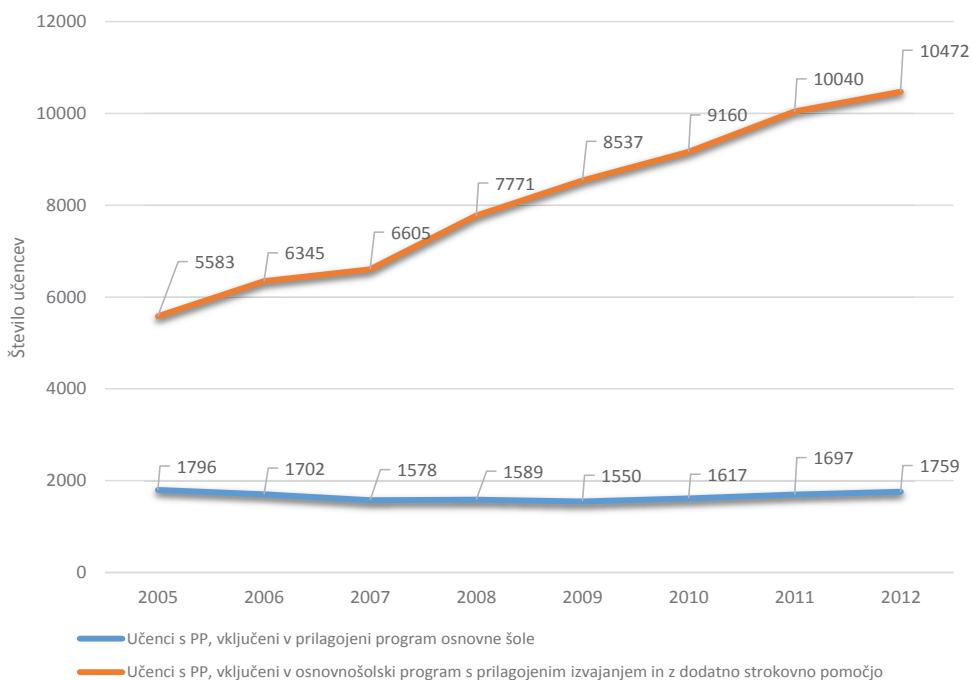
likokrat trajajo predolgo. Na časovne okvire vplivajo tudi starši, saj imajo pravico soodločanja pri nadaljnjem šolanju svojega otroka (Rovšek, 2009b).

O motnjah v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) govorimo, kadar gre pri otroku za resnejše primanjkljaje v kognitivnem delovanju, ki nastanejo pred 18. letom starosti. Za učence z MDR je značilno: znižana splošna ali specifična raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju, težave na področju pozornosti in pomnjenja ter pomanjkanje veščin (Kesič Dimić, 2010). Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) imajo slabše razvite socialne spretnosti, samoiniciativnost, samostojnost in samokontrolo. Prisotni so lahko primanjkljaji v gibalnem razvoju, zaradi katerih prihaja do znižanih telesnih sposobnosti in zmogljivosti ter skladnosti gibanja (Novljan, 1997). Učence z LMDR na podlagi odločbe o usmeritvi komisija za usmerjanje praviloma usmeri v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠ z NIS) ali v program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011), kjer so opredeljeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali dolgotrajno bolni otroci (Rovšek, 2008). Vendar se pogosto zgodi, da sta zakonodaja in praksa vsaka na svoji strani. V praksi je veliko otrok z LMDR vključenih v program osnovne šole, čeprav bi bil zanje ustrežnejši prilagojeni program OŠ z NIS. Prav tako opazimo, da je v prilagojenem programu OŠ z NIS vključenih veliko otrok, ki imajo zmerno motnjo v duševnem razvoju, zanje pa bi bil bolj primeren posebni program (Rovšek, 2009b).

Pri učencih s PP pogosto opazimo tudi vedenjske težave, ki se odražajo v agresivnih dejanjih, verbalnem in fizičnem nasilju (Pušnik, 1999). Vedenje otrok je odvisno od osebnostnih lastnosti in od drugih dejavnikov, kot so stigmatizacije otroka, odklonilno okolje in slaba samopodoba, ki nesprejemljivo vedenje še poglobljajo (Colnerić in Zupančič, 2005). Vrstniško nasilje se v šoli odraža kot ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, šikaniranje, mučenje (Ostrman, 2002). Zaradi agresivnega in destruktivnega obnašanja učitelji in sošolci učence z LMDR slabše sprejemajo v svojo bližino (Allodi, 2002; Girli, 2013).

Podatki kažejo, da je bilo ob koncu šolskega leta 2005/2006 v osnovne šole vključenih 5.583 otrok s PP, ob koncu šolskega leta 2011/2012 se je njihovo število skoraj podvojilo (Ložar idr., 2012), ob koncu šolskega leta 2012/2013 je bilo v osnovne šole vključenih že 10.472 učencev s PP, kar je predstavljalo 6,2 odstotka vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje (Statistični urad Republike Slovenije, b. d.). Stanje je zaskrbljujoče, saj je število otrok s PP, vključenih v osnovno šolo s prilagojenim programom (v nadaljevanju OŠPP), od uvedbe inkluzije do konca šolskega leta 2009/2010 rahlo upadalo. Ob koncu šolskega leta 2010/2011 je število učencev s PP v OŠPP začelo izredno počasi naraščati.

Slika 1: Število učencev s PP ob koncu šolskega leta (Statistični urad RS, 2013)



Otroci s PP, ki dosegajo minimalne standarde znanja, so uspešno vključeni v program redne OŠ, vendar pa tega ne moremo trditi za otroke z MDR. Posledice neustrezne usmeritve se odražajo na kognitivnem in emocionalnem razvoju, posledično imajo otroci vedenjske težave, težave v duševnem zdravju, težave pri vključevanju v samostojno življenje in so neprestano izpostavljeni stresu (Rovšek, 2009a; Radešček, 2008). Izpostaviti velja, da je med otroki s PP, ki v šoli niso uspešni, tudi veliko romskih otrok. Omenjena skupina otrok ima prav tako učne in socialno integracijske težave. Macura-Milovanovič (2006) opozarja, da romski otroci pogosto ne obiskujejo pouka in imajo slab šolski uspeh, kar je posledica slabih socialnih vezi in kulturnih interakcij med romskimi in neromskimi otroki ter učitelji, kakor tudi neskladja med šolskimi in družinskimi normami. Izrazito slabi učni uspeh je pogosto temelj segregacije romskih otrok iz OŠ v OŠPP (Macura-Milovanovič, 2006).

Namen raziskave je preučiti počutje, učno uspešnost, socialno interakcijo z vrstniki in vključitev staršev v šolanje pri učencih z LMDR, ki so bili sprva vključeni v redno OŠ v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in nato v postopku usmerjanja prešolani v OŠPP v prilagojeni program OŠ z NIS.

2. Metodologija

Metode raziskave. Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili zajeti učenci s PP ($n = 37$). Gre za namenski vzorec skupine prešolanih učencev iz OŠ v OŠPP v severovzhodnem delu Slovenije.

Vzorec. V vzorec je bilo vključenih 25 (67,6%) dečkov in 12 (32,4%) deklic, ki se šolajo po prilagojenem programu OŠ z NIS od 3. do 9. razreda. Otroci so bili neenakomerno razdeljeni v starostnem razponu od 10 do 17 let. Povprečna starost učencev je bila 13 let in pol. Vsi učenci so imeli v odločbi komisije za usmerjanje opredeljeno lažjo motnjo v duševnem razvoju, vendar so se pri večini otrok pojavljale še druge motnje, kot na primer različne stopnje gibalne oviranosti, dolgotrajna bolezen, različne stopnje govorno-jezikovnih motenj ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja. 25 učencev (87,6%) je imelo v odločbi opredeljeno samo primarno motnjo, to je lažja motnja v duševnem razvoju. Od preostanka učencev je imelo 6 učencev (6,2%) opredeljeno primarno in sekundarno motnjo, enak delež učencev (6,2%) je imelo opredeljeno še terciarno motnjo. Pri večini učencev so bile prepoznane še čustveno-vedenjske težave, ki pa v odločbi komisije za usmerjanje niso bile opredeljene pri nobenem učencu. Glede na narodnost je bilo največ učencev Slovencev (23 učencev ali 62,2%), sledijo učenci romske populacije (13 učencev ali 35,1%). Eden učenec (2,7%) je bil albanske narodnosti.

Tehnika raziskave. Za namen raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik za učence. Vprašalnik je bil sestavljen iz 40 vprašanj, od tega je bilo 26 vprašanj odprtega, 8 zaprtega in 6 vprašanj kombiniranega tipa. V vprašalnik so bila vključena splošna vprašanja o učencih s PP (spol, starost, narodnost), sledijo štirje večji sklopi: ocena počutja učencev, ocena učne uspešnosti učencev, odnosi učencev z vrstniki in vključevanje staršev v šolanje otrok.

V nasprotju z drugimi študijami, pri katerih lahko udeležence izenačimo po določenih kriterijih zato, da dobimo natančnejše podatke za sklepanje o značilnostih populacije, tega pri vzorcu otrok s PP ne moremo doseči. Prav tako se težava kaže pri izbiri udeležencev po določenih merilih, ki so pomembna za osvetlitev raziskovalnega problema. Vključili smo udeležence, ki so bili v določenem trenutku dosegljivi in so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Posledica tega je manjša reprezentativnost vzorca. Zato rezultatov, pridobljenih na našem vzorcu, ne moremo posploševati.

Obdelava podatkov. Potrebne podatke za analizo smo zbirali na OŠPP v severovzhodnem delu Slovenije v šolskem letu 2013/2014. Zbiranje podatkov je potekalo anonimno. Vsi zbrani podatki so uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo orodja SPSS. Uporabljeni sta deskriptivna in inferenčna statistika. Določene so absolutne (f) in izračunane odstotne frekvence ($f\%$). Odvisne zveze med spremenljivkami smo preizkusili s χ^2 -preizkusom.

3. Rezultati in interpretacija

Ocena počutja učencev

V OŠ se dobra tretjina (32,4%) učencev počuti odlično, slaba polovica (45,9%) dobro, kar 21,6 odstotka učencev se počuti slabo. Dobra polovica učencev (51,4%) se v OŠPP počuti dobro, slaba polovica učencev (45,9%) pa odlično. Le eden učenec (2,7%) se v OŠPP počuti slabo. Podatki kažejo na to, da se učenci po vključitvi v OŠPP počutijo bolje.

Če se počutimo dobro, smo bolj zadovoljni, uspešni in produktivni. Prav tako je s počutjem otrok. Če se otroci dobro počutijo v šoli, so sproščeni, motivirani za delo in radi sodelujejo z drugimi učenci (Juriševič, 2012). Po preusmeritvi se odražajo spremembe pri učencih v pozitivni smeri. Takšno stanje pripisujemo usmeritvi v ustrezni učni program, učenci se v družbi sebi enakih počutijo bolje, bolj zadovoljni so in raje obiskujejo šolo. V takšnem okolju je manj tekmovalnosti in rivalstva, prav tako so med učenci opazne manjše razlike pri doseganju učnih ciljev. Učenci so v OŠPP deležni več pozornosti in primernejših prilagoditev, ki so jim v pomoč pri učenju in pri premagovanju primanjkljajev, na kar so opozorili tudi v pogovorih.

Tabela 1: Opis počutja učencev s PP v šoli

<i>Opis počutja učencev s PP v šoli</i>	<i>OŠ</i>	<i>OŠPP</i>
	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>
Vesel	70,3	89,2
Srečen	70,3	89,2
Vključen	70,3	97,3
Počuti se varnega	81,1	83,8
Žalosten	21,6	2,7
Osamljen	24,3	8,1
Jezen	32,4	21,6
Drugačen	48,6	27,0
Sramežljiv	51,4	37,8
Nesrečen	16,2	5,4
Joče	8,1	2,7
Prestrašen	27,0	5,4
Zaprt vase	21,6	0,0

Učenci s PP so se v OŠ največkrat počutili varno (81,1%), medtem ko so se v OŠPP največkrat počutili vključeno (97,3%). Iz tabele 1 lahko razberemo, da so učenci najpogosteje izbirali pozitivna počutja, kot so na primer vesel, srečen in vključen v obeh šolah, le da je v OŠPP delež pozitivnih občutij nekoliko višji kot v OŠ. Podatki kažejo, da veliko več učencev v OŠ čuti, da so drugačni (48,6%), v OŠPP jih je takih učencev manj (27,0%). Prav tako so učenci v OŠ bolj sramežljivi.

Študije (Koster in drugi, 2010) potrjujejo, da učenci s PP težje navežejo odnos z vrstniki v OŠ, hkrati pa so izpostavljeni večji izolaciji v razredni skupnosti. Učenci z LMDR so velikokrat osamljeni in nezadovoljni z odnosom vrstnikov (prav tam, 2010). Mnogi učenci s PP so v OŠ pod velikim pritiskom staršev, sorodnikov in ožje socialne okolice. Pričakovanja staršev do otrok s PP so pogosto nerealna. Učenci so v OŠ pogosteje žalostni, osamljeni in so se pogosteje počutili drugačne kot v OŠPP. Vključevanje učencev z LMDR v OŠ je lahko za otroka izredno stresno zaradi prezahtevnosti in neprožnosti učnega programa. Po prešolanju učencev v OŠPP je opazno izboljšanje počutja. OŠPP omogoča otroku, da ob ustreznem prilagajanju pouka, prilagojenih ciljih, multisenzoričnem učenju, utrjevanju učne snovi in razvijanju ročnih spretnosti lažje izrazi svoja močna področja in je uspešnejši (Šmid, 2008).

Učna uspešnost učencev s posebnimi potrebami

Učenci so kot najpogostejša močna področja v OŠ izpostavili tehniko in tehnologijo (16,7% učencev), likovno snovanje (12,1% učencev), glasbo (9,1% učencev). Podobno so učenci odgovarjali v OŠPP. Opazimo, da je delež močnih področij pri akademskih predmetih (npr. jeziki, matematika in družboslovje) v OŠPP v primerjavi z OŠ višji, kar nakazuje, da se je po preusmeritvi stanje izboljšalo.

Učenci z MDR imajo v šoli največ težav s tistimi predmeti in aktivnostmi, ki zahtevajo simbolno mišljenje, na primer branje, pisanje in računanje (Žagar, 2012), in se lažje dokazujejo na umetniških področjih, kjer izražajo svojo kreativnost in domiselnost (Kesič Dimić, 2010). Z učenčevimi močnimi področji lahko učenca motiviramo tudi za dejavnosti, ki jih je včasih odklanjal (Jurišič, 2008).

Odnosi učencev z vrstniki

Glede pomoči učencem s strani sošolcev pri učenju je stanje v OŠ in OŠPP podobno. 24 učencev s PP (64,9%) je deležnih pomoči sošolcev v OŠ, 27 učencev (73,0%) je deležnih pomoči pri učenju v OŠPP, vendar pa so učenci v razgovoru povedali, da so se sošolci v OŠ zaradi njihove neuspešnosti, počasnosti ali drugačnosti velikokrat norčevali in jih izključevali iz družbe. Šolanje v neustreznem programu pušča negativne posledice na učencih. Zaradi stalne učne neuspešnosti so učenci negativno označeni pri vrstnikih, prizadeta sta njihova samopodoba in samospoštovanje (Giri, 2013).

Večina učencev (97,3%) v OŠPP ima prijatelje v razredu, medtem ko je v OŠ delež nekoliko nižji in znaša 86,5 odstotka. Večina otrok s PP ima pozitiven odnos do socialnega dojemanja samega sebe, čutijo se sprejete in so deležni primerne

števila interakcij z vrstniki (Koster in drugi, 2010). Raziskave (Frostad in Pilj, 2007; Frostad in drugi, 2011) kažejo, da otroci s PP niso sposobni objektivno in natančno samooceniti, kdo je zares njihov prijatelj, ampak so glede ocene prijateljskega odnosa pozitivno pristranski.

29 učencev (78,4%) v OŠ se s sošolci družijo tudi po pouku, 8 učencev (21,6%) pa ne. Po preusmeritvi se delež druženja s sošolci po pouku zmanjša. 26 učencev (70,3%) v OŠPP se s sošolci družijo tudi po pouku, 11 učencev (29,7%) se pa ne. Učenci so v OŠ praviloma vključeni glede na šolski okoliš. Po preusmeritvi so učenci lokacijsko bolj razpršeni in oddaljeni od sošolcev. Druženje učencev po pouku je odvisno tudi od materialnih zmožnosti in spodbujanja socialnih stikov s strani staršev. Glede na to, da prihajajo prešolani učenci iz družin nižjega socialnega razreda, potrebujejo za obisk oddaljenega sošolca finančna sredstva, bodisi lasten prevoz bodisi javni prevoz. Tako imajo učenci manj možnosti povezovanja in druženja po pouku. Predvidevamo tudi, da se zaradi večjega števila kulturno drugačnih učencev, na primer učencev Romov, učenci med seboj redkeje družijo po pouku. Prav tako pa učenci z LMDR prosti čas pogosto preživljajo sami, bodisi pred televizorjem bodisi pred računalnikom, druženju s prijatelji ne posvečajo pretirane pozornosti (Frostad in drugi, 2011). Pogosto je stopnja motivacije, samoiniciativnosti in samoodločanja pri učencih z LMDR zelo nizka, kar dodatno omejuje socialno vključevanje in povezovanje z vrstniki (Novljan, 1997; Licardo in Schmidt, 2014).

Tabela 2: Uporaba žaljivk ali zbadljivk nad učenci s PP v šoli

Uporaba žaljivk ali zbadljivk nad učenci s PP v šoli	OŠ		OŠPP	
	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
Da	15	40,5	18	48,6
Ne	22	59,5	19	51,4
Skupaj	37	100,0	37	100,0

V OŠ je bilo 15 otrok s PP (40,5%) deležnih žaljivk ali zbadljivk njihovih sošolcev. 22 otrok s PP (59,5%) sošolci v OŠ nikoli niso žalili ali zbadali. Po vključitvi otrok s PP v OŠPP opazimo, da uporaba žaljivk ali zbadljivk rahlo naraste. V OŠPP je bilo 18 otrok s PP (48,6%) deležnih žaljivk ali zbadljivk sošolcev s PP. 19 otrok (51,4%) sošolci niso nikoli žalili ali zbadali.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in pojavom žaljivk ali zbadljivk. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti v OŠPP obstaja statistično značilna razlika ($\chi^2 = 10,645$, $P = 0,001$). Učenci slovenske narodnosti so pogostejše izpostavljeni žaljenju ali zbadljivkam kot učenci neslovenskih narodnosti. 16 učencev (69,6%) slovenske narodnosti občuti žaljivke ali zbadljivke, 7 učencev (30,4%) pa jih ne. Le 2 učenca (14,3%) neslovenskih

narodnosti sta deležna zbadljivk ali žaljivk, kar 12 učencev (85,7%) neslovenskih narodnosti zbadljivk ali žaljivk ni deležnih. Pogostejše so žrtve nasilja mirni učenci, učenci s slabo samopodobo, ki na napad reagirajo z jokom ali umikom. Šibkejši učenci se težje branijo, so nemočni in posledično postanejo žrtve nasilja (Cvek in Pšunder, 2013).

Tabela 3: Pojav telesnega nasilja nad učenci s PP v šoli

<i>Pojav telesnega nasilja nad učenci s PP v šoli</i>	<i>OŠ</i>		<i>OŠPP</i>	
	<i>f</i>	<i>f(%)</i>	<i>f</i>	<i>f(%)</i>
Da	9	24,3	15	40,5
Ne	28	75,7	22	59,5
Skupaj	37	100,0	37	100,0

9 učencev (24,3%) v OŠ navaja, da so sošolci telesno nasilni do njih, 28 učencev (75,7%) telesnega nasilja v OŠ ne zaznava. V OŠPP je 15 učencev (40,5%) deležnih telesnega nasilja, 22 učencev (59,5%) telesnega nasilja ne zaznava.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in pojavom telesnega nasilja. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti v OŠPP obstaja tendenca razlike ($\chi^2 = 3,413$, $P = 0,065$). Telesno nasilje se nad učenci slovenske narodnosti izvaja pogostejše kot nad učenci neslovenskih narodnosti. 12 učencev (52,2%) slovenske narodnosti občuti telesno nasilje, 11 učencev (47,8%) ga ne občuti. Le 3 učenci (21,4%) neslovenskih narodnosti so deležni telesnega nasilja, kar 11 učencev (78,6%) neslovenskih narodnosti ga ni deležnih.

Iz tabel 2 in 3 je razvidno, da je stopnja nasilja nekoliko višja v OŠPP. Eden od razlogov bi lahko bil višji delež romske populacije v OŠPP, le-ti se pogosto odzivajo impulzivno in agresivno ter izkazujejo potrebo po obvladovanju drugih, kar lahko pripišemo na eni strani drugačnim sociokulturnim, vedenjskim vzorcem in nizki stopnji motiviranosti za delo (Varga in Lukač, 2007), na drugi strani pa prisotnosti negativnih stališč in stereotipov socialnega okolja do njih (Macura-Milovanovič, 2006).

Učenci neslovenskih narodnosti so v pogovoru dejali, da so jih sošolci v OŠ pogosto izzivali in zmerjali, fizično obračunali z njimi v toaletnih prostorih, jim odtujili šolske potrebnosti. Konflikt so spodbudile zbadljivke in rasno zmerjanje do kulturno drugačnih učencev. Učenko Rominjo so sošolci zmerjali s "ciganko". Med učenci slovenske in neslovenske narodnosti se velikokrat oblikuje etnični pritisk, ki vključuje stališča zavračanja, strah in segregacijo (Macura-Milovanovič, 2006). Značilno je, da slabo povezane skupnosti težko sprejmejo otroka s PP (Lebarič in drugi, 2006). Po preusmeritvi v novi program potrebujejo učenci več časa za prilagajanje na novo okolje. Prav tako potrebujejo čas, da se drug na drugega privadijo. Ker se učenci

vključujejo v oddelke z različnimi motnjami, težje sprejmejo nove sošolce in z njimi sobivajo v šolskem okolju. Vsaka novost otrokom s PP pomeni veliko spremembo. Nanje se odzovejo z vedenjem, ki je velikokrat nesprejemljivo (Allodi, 2002). Odnosi v skupini otrok morajo biti čim bolj usklajeni in sodelovalni, redkeje pa tekmovalni, saj tekmovanje vodi v konflikt (Macura-Milovanovič, 2006).

Vključenost staršev v šolanje učencev s PP

Učenci s PP potrebujejo svoje starše, saj so prav starši njihova največja motivacija na poti pridobivanja novih znanj (Kalin, 2008). Ko se začnejo pojavljati prve težave v šoli, starši težko razumejo, da ima njihov otrok toliko posebnosti. Počasi se na takšno stanje privadijo. Ko poiščejo ustrezno vzgojno-izobraževalno ustanovo za otroka, se skušajo prilagajati razmeram, družinsko življenje se sčasoma umiri in ustali (Kesič Dimić, 2010). Starši postanejo bolj tolerantni do posebnosti svojih otrok, saj so pri strokovnih delavcih deležni tudi več nasvetov glede šolanja in vzgoje njihovega otroka.

30 učencev s PP (81,1%) se v času šolanja v OŠ o učnih težavah v šoli pogovarja s starši. 7 učencev (18,9%) se o svojih težavah v OŠ s starši ne pogovarja. Po prešolanju 10 učencev (27,0%) s starši ne govori o težavah v šoli, medtem ko se 27 učencev (73%) o svojih težavah pogovarja s starši. Predvidevamo lahko, da odgovori učencev po preusmeritvi na OŠPP kažejo na to, da mnogo staršev zniža svoja pričakovanja do učenja in učnih dosežkov (Dukes in Smith, 2008) ter ne namenja več toliko časa in pozornosti težavam, po drugi strani pa tudi učenci ne zaznavajo več tolikšnega pritiska glede učnih zahtev in obveznosti.

Starši 30 učencev (81,1%) so obiskovali govorilne ure v OŠ. Starši 7 učencev (18,9%) govorilnih ur niso obiskovali. Po prešolanju ni večjih sprememb. Starši 26 učencev (70,3%) so obiskovali govorilne ure v OŠPP, starši 11 učencev (29,7%) govorilnih ur pa še vedno niso.

V OŠPP je zaznan rahel upad obiskov govorilnih ur. Z vključitvijo otroka v ustrežnejši program, doslednim spremljanjem vzgojnega načrta, uporabo ustreznih prilagoditev in obravnav njihove težave rešujejo sproti. Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da je za starše dovolj, če otroka redno pošiljajo v šolo.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in odzivom staršev na govorilne ure v OŠPP. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti obstaja statistično značilna razlika ($\chi^2 = 13,194$, $P = 0,000$). Starši učencev slovenske narodnosti pogosteje obiskujejo govorilne ure v OŠPP kot starši učencev neslovenskih narodnosti. Starši 21 učencev (91,3%) slovenske narodnosti obiskujejo govorilne ure v OŠPP, starši 2 učencev (8,7%) ne obiskujejo govorilnih ur. Starši 5 učencev (35,7%) neslovenskih narodnosti obiskujejo govorilne ure, starši 9 učencev (64,3%) neslovenskih narodnosti govorilnih ur ne obiskujejo.

Razlogov, zakaj starši ne obiskujejo govorilnih ur, je več. Dukes in Smith (2008) menita, da nekatere starše pri komunikaciji s strokovnimi delavci ovirajo omejene socialne veščine. Starši iz kulturno drugačnih družin slabo govorijo slovensko, zato

se sodelovanju s šolo raje izogibajo. S pomanjkljivo izobrazbo je tesno povezana tudi revščina večine romskih družin, zaradi česar se starši ne želijo izpostavljati, prav tako pa ne pripisujejo posebnega pomena šolanju otrok v prihodnosti (Macura-Milovanovič, 2006). Nekateri starši pa se zaradi slabih preteklih izkušenj s strokovnjaki iz zdravstvenih, izobraževalnih ali drugih ustanov počutijo odrinjene, zato se od njih raje oddaljujejo (Dukes in Smith, 2008).

4. Sklep

Izobraževalni sistem v Sloveniji je še vedno preveč naravnan na doseganje učnih ciljev in premalo naravnan v celostni razvoj učencev. Neustrezno izobraževanje otroka s PP in nezadostne strokovne obravnave otroku povzročijo nepopravljivo škodo, zaradi katere je prikrajšan za nešteto vsakdanjih izkušenj. Zaradi slabega učnega uspeha se poslabša otrokova samozavest in samopodoba, v šoli se počuti drugačnega.

V raziskavi smo preučevali počutje, učno uspešnost, socialno interakcijo z vrstniki in vključitev staršev v šolanje pri učencih z LMDR, ki so bili iz redne OŠ prešolani v OŠPP z NIS.

Rezultati raziskave so pokazali, da se učenci po prešolanju v ustrezno prilagojen program počutijo bolje. Učenci so izpostavili predvsem pozitivna počutja, kot so na primer veselje, sreča in vključenost. V OŠPP učenci redkeje zaznavajo drugačnost in sramežljivost. Ustrezno prilagojeno izvajanje in tempo pouka, prilagojeni cilji in multisenzorični pristop učenja in poučevanja nudi učencem s PP večjo samozavest pri doseganju znanj in razvijanju spretnosti. Učenci so uspešnejši, saj lažje izrazijo močna področja in krepijo šibka področja. Radi obiskujejo šolo in se radi učijo, krepi se tudi njihova samozavest in samopodoba. Vendar pa je zaskrbljujoče dejstvo, da so učenci s PP v prilagojenem programu pogostejše deležni besednega in telesnega nasilja. Učenci potrebujejo več časa za prilagajanje na novo okolje in za privajanje na sošolce. Zaradi oddaljenosti se soočajo s pomanjkanjem povezovanja in druženja s sošolci po pouku. Povezovanje z vrstniki in socialno vključevanje še dodatno omejujejo nizka stopnja motivacije, samoiniciativnosti in samoodločanja. Zanimariti ne smemo dejstva, da je v OŠPP delež učencev neslovenskih narodnosti visok. Kar 35,1 odstotka učencev je Romov, ki z drugačnimi sociokulturnimi in vedenjskimi vzorci ter z nizko stopnjo motiviranosti za delo vnašajo v okolje agresijo in konflikte. Raziskava tudi razkriva, da so učenci z LMDR slovenske narodnosti pogostejše izpostavljeni žaljenju in zbadljivkam kot učenci neslovenske narodnosti. Tudi telesno nasilje je pogostejše prisotno nad učenci slovenske narodnosti na OŠPP. Ocena učencev glede sodelovanja staršev na govorilnih urah potrjuje, da se starši učencev slovenske narodnosti pogostejše vključujejo v govorilne ure, medtem ko starši učencev neslovenskih narodnosti ne iščejo stika s šolo.

Problematika šolanja otrok z LMDR je kompleksna. Čeprav slovenska zakonodaja dopušča vključevanje otrok s PP v program z NIS, ki ga lahko izvajajo OŠ, ga redne OŠ ne izvajajo (Rovšek, 2009b). Osnovna šola še vedno ni ustrezno pripravljena na spremembe, saj se sooča s številnimi težavami. O spremembah veliko govorimo, vendar je med besedami in dejanji še dolga pot.

Da bi lahko vendarle dosegli premike na področju vključevanja otrok z LMDR v ustrezno prilagojen program OŠ, bi bilo treba, ob zagotavljanju ustreznih pogojev (prostorskih, kadrovskih, materialnih), najprej doseči veliko vztrajnosti, zavzetosti, vzajemnega sodelovanja in podpore vseh: vodstev šol, učiteljev, strokovnih delavcev in staršev. Ob tem pa bi bilo nujno evalvirati in spremljati kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa z izvedenimi prilagoditvami in strokovno pomočjo. V OŠPP bi morali posebno skrb nameniti programom socialnega vključevanja in zelo premišljeno oblikovati in izvajati programe, usmerjene v preprečevanje nasilja in spodbujanje pozitivne samopodobe učencev. Še posebej ne bi smeli zanemariti aktivnih in sodelovalnih oblik ter načinov dela z romskimi učenci in njihovimi starši, ki predstavljajo posebej ranljivo skupino oseb v družbeni skupnosti.

Urška Topolovec, Majda Schmidt, PhD

Education of primary school students with special needs

Primary school educates many children with mild mental disabilities (following MMD), although a modified educational programme with lower educational standards would be more appropriate for students with special needs. There are also many students with special needs in modified education programmes with lower educational standards, for which a special programme would be more appropriate (Rovšek, 2009b). Such situations occur because the Guidance Commission covers disabilities and adjusts the decisions for the placement of children with special needs, which is evident in the school's documents in combination with the practice (Rovšek, 2009b). Moreover, parents have a high degree of autonomy in the process of placement. They can enrol their child in a primary school or disprove of the decision by the Guidance Commission and consequentially extend the procedure of placement.

Students with MMD have reduced learning abilities to the extent that they require specific modifications of education. They suffer from a short attention span, spatial and temporal orientation and at the same time, they have problems with memory and emotions (Žagar, 2012). Their social skills, self-initiative, independence and self-control are less developed. Physical disabilities may be present, which leads to reduced physical abilities and capabilities (Novljan, 1997). Behavioural problems are often seen, which reflects through aggressive acts of verbal and physical violence (Pušnik, 1999). Students' behaviour depends on the personal characteristics and other factors such as

stigmatization, adverse environment and poor self-esteem, which enhances unacceptable behaviour (Colnerič and Zupančič, 2005).

Students with special needs that accomplish the minimum standards of knowledge are integrated into the regular programme of primary school successfully, but we cannot claim that for children with intellectual disabilities. The inadequate placement has negative impacts on the child's development in the future. The negative effects reflect in their cognitive and emotional development. Consequently, children suffer from behavioural issues, mental health problems and integration difficulties. They are constantly exposed to stress (Rovšek, 2009a; Radešček, 2008). Of note, children with special needs, who are not successful in school, among them many Roma children, have learning and social integration problems as well. Macura-Milovanovič (2006) points out that Roma children are often absent from school and have poor educational achievements because of the weak social ties and cultural interactions between Roma, non-Roma children and teachers, as well as inconsistencies between school and family norms. Extremely poor educational achievements are often based on the segregation of Roma children from the regular programme at primary school into a primary school with a modified programme (Macura-Milovanovič, 2006).

This study is based on a descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research. Thirty-seven children with special needs were included who were placed from a regular primary school into a primary school with a modified programme in the northeastern part of Slovenia. For the purpose of this research, a questionnaire for the students was designed. It consisted of forty questions, twenty-six of which were open-ended questions, eight of which were closed-ended questions and six questions were combined. The assessment before and after the placement of the children with special needs in the area of their well-being, learning performance, relations with peers and involvement of parents in the schooling was considered.

The results of the study showed that students felt more comfortable in the modified programme, where they felt accepted, happy and satisfied. In general, the students displayed positive feelings, such as joy, happiness and inclusion. Students in the modified programme rarely perceived difference and shyness. When we feel good, we are happier, more successful and more productive. It is the same with children. If children feel good at school, they are motivated to learn and work and they like to cooperate with others (Juriševič, 2012). The integration of students with MMD in the primary school can be extremely stressful for them. Primary school is much less tolerant and much more competitive-oriented than it used to be (Radešček, 2008). A proper modification of the implementation and the pace of the educational course, the modified objectives and multisensory approach of teaching and learning provide students with special needs greater confidence in achieving knowledge and developing skills.

Students can upgrade the strong areas and strengthen the weak areas in the modified programme. The appropriate educational programme enables them to be successful and motivated. The share of the strengths of academic subjects in the modified pro-

gramme has increased in comparison with regular programmes, which indicates that after the placement the situation improved.

Due to the continuous learning failures in primary school, students are marked by their peers and their self-image and self-esteem is affected (Giri, 2013). As a result, students become emotionally numb, unresponsive, mortified and unsocial (Rovšek, 2008). Learning in an inappropriate programme leaves negative consequences. After the placement, students need more time to adapt to the new environment. They react with inappropriate and unacceptable behaviour at anything new.

They also face a lack of integration and socialization with classmates after school because of the location diversity. Socializing with peers after school depends on the material means. Furthermore, parents encourage social contacts between their children and their peers. We assume that due to the larger number of culturally different students, they rarely socialize with each other after school. The level of motivation, initiative and self-determination of students with MMD is very low, which restricts social inclusion and integration with peers (Novljan, 1997; Licardo and Schmidt, 2014).

Many students draw attention to themselves with an inappropriate and unadjusted behaviour. There is a slightly higher level of violence perceived in the modified programme. As students participate in classes with various disabilities, it is difficult to adopt new classmates and co-exist with them in the same school environment. Each novelty for children with special needs represents a major change. The special group of students with special needs are the Roma children who often respond impulsively and aggressively. Because of learning and social integration problems, they often express the need to control others. There is a statistically significant difference ($\chi^2 = 10.645$, $P = 0.001$) between groups of different nationalities in the modified programme. Slovene students are more often offended than students of foreign nationalities. There is a tendency for the difference between groups of different nationalities in the modified programme ($\chi^2 = 3.413$, $P = 0.065$). Physical violence against Slovene children was performed more frequently than against children of foreign nationalities. Quiet students and students with a poor self-esteem are frequently victims of violence. They react with tears or retreat. For weaker students it is more difficult to defend themselves, because they are powerless and, consequently, they become victims of violence (Cvek and Pšunder, 2013).

Cooperation between parents and school professionals is important for a child's progress (Dukes and Smith, 2008). After the placement, many parents lower their expectations towards learning achievements of their children (Dukes and Smith, 2008) and do not devote so much time and attention to the issues in school anymore. They come to tolerate their children's disabilities. Their main goal for their children is for them to finish their education and get some employment. Consequently, a slight decrease in attending Parent Teacher Association meetings (following PTA meetings) in the modified programme is detected. There is a statistically significant difference between the groups of different nationalities ($\chi^2 = 13.194$, $P = 0.000$). Parents of Slovene students attend PTA meetings more often in the modified programme in comparison with parents of students of foreign nationalities. There are many reasons why parents do not attend

PTA meetings more often. Firstly, Dukes and Smith (2008) consider that some parents impede the limited social skills in communication with professionals. Secondly, the lack of education is closely linked to the poverty of the majority of the Roma families, which is why parents do not attach particular importance to the education of their children for the future (Macura-Milovanovič, 2006). Thirdly, some parents are reserved towards collaboration with professionals due to bad experiences in the past (Dukes and Smith, 2008).

The education of children with mild mental disabilities is a complex issue. Although Slovenian law permits the inclusion of children with special needs in the modified programme with lower educational standards, which can be implemented by primary schools as well, the latter does not carry it out (Rovšek, 2009b). Primary school is not ready to change yet. The number of children in the modified programme has increased in the last two years, but it will need a lot of perseverance and commitment of school leaders, teachers and other professionals in order to place children in the appropriate programme and offer appropriate adjustments and additional professional assistance. It is also necessary to carry out monitoring and evaluation of the education of children with special needs and evaluate the implementation of additional professional assistance and adaptation. At the school level, it is necessary to work with parents and implement the programme of social inclusion for students with special needs consistently. In particular, we must not neglect the active work with the Roma children and their parents.

LITERATURA

1. Aberšek, B., Kordigel Aberšek, M., Schmidt, M., Pinter, B. (2007). Starši – najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami. Zakaj ravno jaz? Maribor: Pedagoška fakulteta, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
2. Ágota, S. (2014). Social Integration of Children with Mild Intellectual Disabilities in the Primary School. V *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 116: str. 1855–1860.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Colnerič, B., Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 1/4, str. 299–318.
5. Colnerič, B., Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, XVIII (3/4), str. 7–33.
6. Cvek, M., Pšunder, M. (2013). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 6 (4): str. 105–116.
7. Broomhead, E.K. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *British Journal for Learning Support*. 28: str. 4–10.
8. Frostad, P., Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. V *European Journal of Special Needs Education*. 22(1): str. 15–30.
9. Frostad, P., Per Egil, M., Jan Pijl, S. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. V *London Review of Education*. 9(1): str. 83–94.

10. Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 42: str. 23–38.
11. Glumbić, N., Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *V Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2: str. 2784–2788.
12. Heiman, T. (2002). Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2): str. 159–171.
13. Javornik, M. (2004). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55 (121): str. 118–128.
14. Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 5: str. 10–28.
16. Kesič Dimić, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.
17. Koster, M., Jan Pijl, S., Nakken, H., Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in Netherlands. *V International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1): str. 59–75.
18. Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
19. Licardo, M., Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1): str. 65–82.
20. Ložar, B., Kozmelj, A., Tuš, J., Škrbec, T. (2012). Izobraževanje v Sloveniji. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
21. Novljan, E. (1997). Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
22. Ostrman, A. (2002). Medvrstniško nasilje: Socializacija agresije. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, str. 137–162.
23. Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
24. Radešček, B. (2008). Šolstvo med kulturnim in socialnim getom. V *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, (ur.) Matej Rovšek. Nova Gorica: Educa, Melior, str. 58–72.
25. Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v B. Založnik (ur.) *Otroci s posebnimi potrebami. Integracija in inkluzija*. Nova Gorica: EDUCA.
26. Rovšek, M. (2008). Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Ljubljana: EDUCA.
27. Rovšek, M. (2009a). Inkluzija in otroci z motnjami v duševnem razvoju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL (5-6): str. 17–21.
28. Rovšek, M. (2009b). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 60 (126), str. 350–360.
29. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno dne 27.07.2013 s svetovnega spleta: <http://www.stat.si/index.asp>.
30. Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V: *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, (ur.) Matej Rovšek, 73–84. Nova Gorica: Educa, Melior.
31. Taylor, A.R., Asher, S.A., Williams, G. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58: str. 1321–1334.
32. Vrhovski, M. (2013). Razvoj konceptov v specialni pedagogiki. Pridobljeno dne 20.07.2013 s svetovnega spleta: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus014-oth-svn-t03.pdf.
33. Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46: str. 181–205.

34. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. Pridobljeno dne 18.05.2013 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.
35. Zavod za šolstvo Republike Slovenije. Usmerjanje otrok. Pridobljeno dne 20.07.2013 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/?rub=127>.
36. Žagar, D. (2012). Drugačni otroci. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
37. Žerdin, T. (2010). O osebnosti. Pridobljeno dne 25.08.2014 s svetovnega spleta: http://www.društvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=45&Itemid=16.

Urška Topolovec (1985), univerzitetna diplomirana prevajalka in profesorica računalništva na Osnovni šoli Gustava Šiliha v Mariboru.

Naslov: Mariborska cesta 114, 2312 Orehova vas, Slovenija; Telefon: (+386) 040 616 775

E-mail: urska.topolovec@guest.arnes.si

Dr. Majda Schmidt (1955), redna profesorica za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Čanžkova 18 c, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 827 296

E-mail: majda.schmidt@um.si

Dr. Alenka Lipovec, Manja Podgoršek, dr. Darja Antolin

Grafične predstavitve nekaterih elementarnih matematičnih pojmov

Znanstveni članek

UDK 510.21:003.6

KLJUČNE BESEDE: matematični pojmi, reprezentacije, grafično ponazarjanje, osnovnošolci

POVZETEK – Ikonične reprezentacije oziroma predstavitve matematičnih pojmov na razredni stopnji so v veliki večini primerov grafične. V raziskavi smo želeli s pomočjo preizkusa znanja ugotoviti, na kakšen način učenci od 5. do 8. razreda osnovne šole ($N = 1959$) grafično predstavljajo vnaprej podane matematične pojme (odštevanje s prehodom, številski izraz z oklepaji, aritmetični vidik iskanja dela celote in potenca). Zanimalo nas je tudi, ali učenci ob reprezentiranju dobijo pravilno vrednost številskega izraza in ali obstajajo razlike med podanimi rešitvami učencev glede na tip šole, ki jo učenci obiskujejo. Podatki so bili obdelani s kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metode. Rezultati kažejo, da učenci podane pojme grafično predstavljajo na tri različne načine; kot sliko, kot prikaz vrednosti izraza ali kot koncept. Pri vseh podanih matematičnih pojmih je prikaz s konceptom tisti, preko katerega učenci najpogosteje reprezentirajo matematične pojme. Glede same pravilnosti vrednosti izraza ugotavljamo, da je le-ta najvišja pri reprezentiranju odštevanja s prehodom, najnižja pa pri izrazu z delom celote.

Scientific paper

UDC 510.21:003.6

KEYWORDS: mathematical concepts, representations, graphical presentation, elementary school pupils

ABSTRACT – Iconic representations of mathematical concepts at elementary level are in most cases graphical. With this study we wanted to examine how elementary school pupils, 5th–8th graders ($N = 1,959$) graphically represent certain mathematical concepts (subtraction, numerical expressions with parentheses, the arithmetic aspect of fraction and exponentiation). We were also interested to find out whether pupils, when representing the concept, get the proper numerical value of the expressions and whether there are any differences in pupils' representations regarding the type of the school pupils attend. The data were analyzed using a combination of qualitative and quantitative methods. The findings show that pupils graphically represent the given concepts in three different ways: as a picture, presenting the value of the expression or as a concept. Pupils used representation as a concept most often for all four given mathematical concepts. Concerning the correctness of the value of the given expressions, the findings show the best results within representations of the subtraction and the lowest results within representations of fractions.

1. Uvod

Reprezentacije pojmov, oziroma z drugimi besedami upodobitve ali predstavitve, po Goldinu in Kaputu (1996) delimo v dve skupini, na zunanje in notranje. Med njimi obstajajo dvosmerne interakcije. Zgodi se, da zunanje reprezentacije vplivajo na notranje, velja pa tudi obratno. Za vsako reprezentacijo je potrebna interpretacija, za to pa potrebujemo interpretatorja. Ko imamo pred sabo neko zunanjo reprezentacijo, to še ne pomeni, da jo nekdo drug neposredno prenese v notranjo. Če za primer vzamemo sliko, se moramo zavedati, da je to, kar bo nekdo na sliki zaznal, odvisno tudi

od interpretatorjeve zaznave barve, oblik in drugih stvari na sliki, ki bodo povezane z njegovimi preteklimi izkušnjami. Zato je za prenos informacije potreben proces, ki temelji na predznanju in aktivni udeležbi interpretatorja (Von Glasersfeld, 1978, str. 216).

Če otrokom ponudimo raznolike predstavitve nekega pojma, jim s tem pomagamo, da čez čas odmislijo čutnozaznavne značilnosti pojma in jih vodimo k abstraktnim značilnostim. Otroci kažejo presenetljive sposobnosti notranje (miselne) predstavitve pojavov, ki presegajo otroško čutno dožemanja (Bruner, 1964). S konkretno upodobitvijo/reprezentacijo pojma skozi dejavnostno osnovano definicijo otroci pričenjajo proces izgradnje pojma. Preko izgradnje konkretne upodobitve pri otrocih nastaja miselna slika (oziroma več slik) koncepta. V nadaljevanju postopka oblikovanja koncepta otrok prehaja na simbolne operacije, ki so neodvisne od specifičnih dejanj oziroma specifičnih slik. Kljub temu da je otrok že uporabil simbol, se v nadaljevanju vedno vrača k naboru konkretnih dejavnosti in grafičnih predstavitev, ki so mu služile v procesu oblikovanja pojma. Po Brunerju (1964) razlikujemo enaktivno, ikonično in simbolno reprezentacijo, in sicer: "Enaktivna reprezentacija je način predstavitve preteklih dogodkov skozi ustrezne motorične odzive. Ikonična reprezentacija povzame dogodke s selektivno organizacijo čutov in slik skozi prostorske, časovne in kvalitativne strukture učenčevega zaznavnega polja. Slike predstavljajo čutno zaznavne dogodke na smiseln družbeno dogovorjen način. Simbolna reprezentacija predstavlja pojme skozi značilnosti, ki vključujejo abstraktnost in splošnost" (Bruner, 1964, str. 2). Vsaka stopnja reprezentacije temelji na prejšnji stopnji in deluje kot podpora za naslednjo stopnjo. MacDonald (2013) ponudi pojasnilo Brunerjevih reprezentacij, in sicer: pri enaktivni reprezentaciji ima učenec opravka s konkretnim materialom, preko katerega odkrije matematične relacije; pri ikonični ima učenec opravka z risbo ali sliko, ki reprezentira relacijo; pri simbolni reprezentaciji pa so simboli tisti, ki opisujejo relacije med matematičnimi pojmi (MacDonald, 2013, str. 66). Slovenski učni načrt za matematiko (Žakelj idr., 2011) predlaga enako pot pri usvajanju novih znanj.

V Sloveniji je izraz ikonična reprezentacija redkeje uporabljen, govorimo o konkretnih reprezentacijah, ki jim sledijo grafične, najprej semi-konkretne in nato semi-abstraktne reprezentacije, iz katerih se oblikujejo simbolne reprezentacije (Hodnik Čadež, 2003). Reprezentacije pri matematiki so različne. Lahko vključujejo slike, diagrame, simbole, konkreten material, jezik in realne situacije iz življenja. Izbira reprezentacije ni odvisna le od matematičnega konteksta, ampak tudi od posameznika, ki rešuje določeno matematično nalogo ali problem. Matematične reprezentacije omogočajo, da razmišljamo in komuniciramo matematično, raziskujemo in interpretiramo pomene matematičnih konceptov, relacij ter postopkov (NCTM, 2000). Zato imajo pomembno vlogo pri matematičnem izobraževanju (Kenney, Hancwicz, Heuer, Metsisto in Tuttle, 2005). Te vloge so med seboj povezane, opredeliti pa jih je mogoče na prevladujoče tri načine, kot:

- način razmišljanja (gre za proces osmišljanja razmišljanj posameznika preko reprezentacij),

- način posnemanja (gre za prevzemanje mišljenja nekoga preko reprezentacij) in
- način komunikacije (kar razumemo v smislu pripomočka pri komuniciranju) (Chapmann, 2010, str. 289).

Güler in Çiltaş (2001) pozivata učitelje, naj v pouk vključujejo več vizualnih reprezentacij. Vendar pa Presmeg (1992) opozarja, da lahko konkretna slikovna miselna predstava reševalce matematičnih problemov odvrne od bistvenih odnosov, ki jih je treba uzavestiti pri učinkovitem reševanju problema.

Predhodne zaznane raziskave s tega področja so se osredotočile na grafične reprezentacije, ki so jih učenci podajali pri reševanju kompleksnih problemov s področja merjenja (Hegarty in Kozhevnikov, 1999; Güler in Çiltaş, 2011), geometrije (Presmeg, 1992; David in Tomaz, 2012) in algebre (Rivera, 2010; David, Tomaz in Costa Ferreira, 2014). Na področju aritmetike najdemo raziskave z mlajšimi otroki s področja zgodnjih števil in začetnih konceptov osnovnih računskih operacij (Badillo, Font in Edo, 2014; Gagatsis in Elia, 2004; Rivera, 2014). Raziskav z otroci s področja nekoliko bolj kompleksnih matematičnih pojmov pa ni zaznati.

V naši raziskavi smo zato želeli ugotoviti, na kakšen način učenci od 5. do 8. razreda osnovne šole grafično ponazarjajo vnaprej podane matematične pojme (odštevanje s prehodom, številski izraz z oklepaji, vrednost dela celote in potenca). Zanimala nas je tudi:

- pravilnost rezultata ob reprezentiranju matematičnega pojma ter
- vpliv lokacije šole glede na podano rešitev reprezentiranja matematičnega pojma in pravilnost rezultata.

2. Metodologija

Ker smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v pojav, smo se odločili za kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metodologije. Raziskava je temeljila na neslučajnostnem namenskem vzorcu 1.595 osnovnošolcev od 5. do 8. razreda. Vzorec podrobneje opisuje tabela 1.

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učencev glede na razred in stratum šole

<i>Razred</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Stratum</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
5. razred	25	2	Mestna šola	436	27,4
6. razred	1272	80	Primestna šola	160	10,0
7. razred	199	12	Podeželska šola	999	62,6
8. razred	99	6	Skupaj	1595	100,0
Skupaj	1595	100,0			

Učenci so se med sabo razlikovali po razredu, ki ga obiskujejo, in lokaciji šole. Največ je bilo učencev, ki so obiskovali 6. razred (1272), učenci ostalih treh razredov pa so bili zastopani v dosti nižji meri. Glede na lokacijo šole je prevladoval delež učencev, ki prihajajo iz podeželskih šol največji (999), nekoliko manj pa je bilo učencev iz mestnih šol (436).

Podatki so bili zbrani s pomočjo preizkusa znanja v študijskem letu 2012/2013. Preizkus znanja je obsegal štiri naloge:

- ☐ odštevanje s prehodom ($17 - 9$),
- ☐ številski izraz z oklepaji ($3 \cdot (4 + 5)$),
- ☐ izraz dela celote ($3/5$ od 15) in
- ☐ potenca (2^3).

Naloge so imele skupno navodilo *Narišite risbo, ki prikazuje ...* Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili kvalitativno vsebinsko analizo, pri kateri gre za to, da skozi sistematični proces kodiranja večjih količin enot gradiva v zbranem gradivu iščemo značilne teme oziroma kode. Potekala je v šestih fazah (Braun in Clarke, 2006). V prvi fazi smo ob pregledovanju podatkov izpisali, na kakšne načine so učenci prikazovali matematične pojme. V drugi fazi smo jih v teme združili glede na sorodnost rešitev. V tretji fazi smo iz podanih rešitev ustvarili širše kategorije, ki so temeljile na izstopajoči skupni značilnosti. V četrti fazi je sledil pregled vseh tem. Peta faza je bila tista, v kateri smo ustvarili definicije za vsako kategorijo in jo poimenovali. Tako smo v tej fazi oblikovali štiri kategorije odgovorov.

Ilustracija

V kategorijo *ilustracija* sodi risba, na kateri je številski izraz uporabljen kot osnova risbe. Gre za "okrasitev" številke, kot na primer število 2 spremenimo v laboda, številu 8 dorišemo oči, roke in noge, da postane nekakšen možic ipd.

Rezultat

Kategorija rezultat zajema tiste risbe, kjer ponazoritev prikazuje le vrednost številskega izraza, ne pa operacije (koncepta), ki je bil zapisan, na primer za izraz $3/5$ od 15 je narisanih devet objektov, kar nakazuje le vrednost, ne nosi pa informacije o tem, kako izračunati del celote.

Koncept

V kategorijo koncept so bile uvrščene učenčeve risbe, pri katerih so učenci nazorno ponazorili koncept, na primer skozi grafično pot, preko katere postopno pridejo do rezultata. Pri številskem izrazu z oklepaji $3 \cdot (4 + 5)$ to na primer pomeni, da učenec nariše na primer tri košare, v vsako od teh košar pa doda štiri jabolka in pet hrušk. Skupno število sadja (torej jabolk in hrušk skupaj) nam pove rezultat, košare in različno sadje pa prikazujejo učenčevo razumevanje podanega številskega izraza. Znotraj te kategorije so se oblikovale tri podkategorije. V podkategorijo *shematski*

koncept uvrščamo ponazoritve učencev, ki so koncept ponazorili s sliko, ki je nakazovala bistvene relacije znotraj pojma. To na primer pomeni, da so na primer pri odštevanju od 17 narisanih krožcev 9 krožcev prečrtali, kar je pomenilo, da je ostalo 8 krožcev, iz česar je bilo mogoče razbrati, da so ti krožci ponazarjali rezultat. V podkategorijo *slikovni in simbolni koncept* uvrščamo ponazoritve številskih izrazov, kjer so učenci kombinirali tako slikovni prikaz kot simbolni zapis (znaki $-$, $+$, $:$, $;$, $=$). To je pomenilo, da so na primer pri odštevanju najprej narisali 17 krožcev, nato so zapisali simbol za odštevanje (znak) ter za njim narisali 9 krožcev. Nato so narisali simbol za enačaj (znak) in za njim končno število krožcev, ki so ponazorili rezultat. Zadnjo podkategorijo *drugi koncept* smo dodali, ker so učenci ponazarjali tudi druge številске izraze. To je pomenilo, da so na primer pri potenci prikazovali naslednje koncepte: $2 \cdot 3$, $2 + 3$, $3 \cdot 3 \cdot 3$, $2 + 2 + 2 \dots$

Drugo

Kategorija drugo zajema vse druge rešitve učencev, ki jih nismo mogli uvrstiti v nobeno drugo kategorijo. V večini primerov gre za raznotere pojavitve obdajajoče nas stvarnosti (risba češnje, avta, medveda, psa ...) ali pa kar za prazno, nerešeno polje.

Po zgoraj opisani peti fazi pa smo v zadnji (šesti) fazi pridobljene podatke primerjali z že obstoječimi raziskavami na sorodnih področjih.

Izpeljane kategorije smo nadalje kvantitativno statistično obdelali z računalniškim programom SPSS 21.0 za programsko okolje Windows. Uporabili smo metode deskriptivne statistike in inferenčne statistike (testi razlik).

3. Rezultati

Rezultati so v nadaljevanju prikazani tabelarično, na nekaterih mestih so dodani tudi dejanski učenčevi primeri ponazoritve podanega številskega izraza. Najprej prikazujemo rezultate, povezane s pravilnostjo pridobljene vrednosti v tabeli 2.

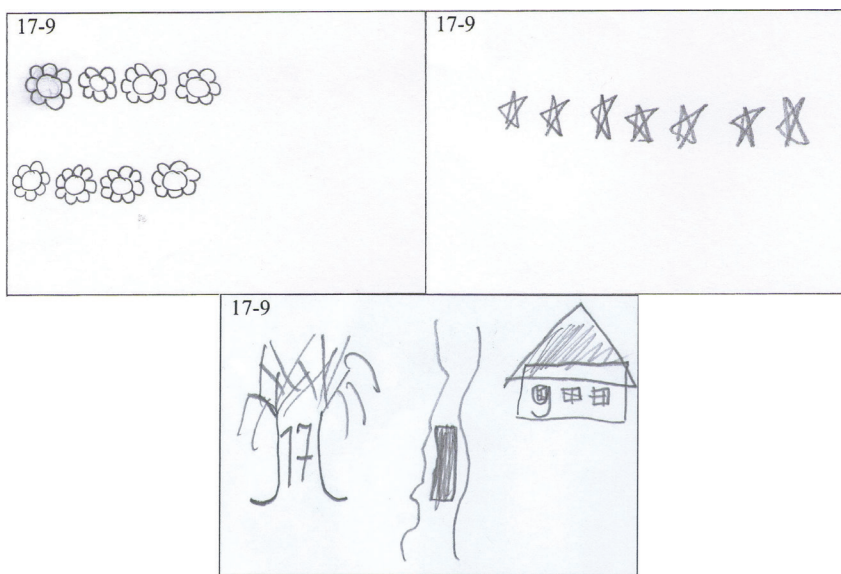
Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f%) pravilno, napačno in neznano reprezentiranih rezultatov številskih izrazov

	<i>Odštevanje s prehodom</i>		<i>Oklepaj</i>		<i>Vrednost dela celote</i>		<i>Potenca</i>	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Rezultat								
Pravilen	1050	65,8	871	54,6	409	25,6	535	33,5
Napačen	94	5,9	125	7,8	502	31,5	496	31,1
Ni mogoče ugotoviti	451	28,3	599	37,6	684	42,9	564	35,4
Skupaj	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0

Rezultati kažejo, da je največji delež učencev (65,5%) pravilen rezultat dobilo pri reprezentiranju odštevanja s prehodom. Najmanjši delež učencev (25,6%) je pravilen rezultat zapisalo pri reprezentaciji dela celote, hkrati pa so učenci pri delu celote največkrat dobili napačen rezultat (31,5%). Številski izraz z oklepaji so učenci reševali relativno dobro, saj se glede na pravilnost rezultata pojavlja na drugem mestu glede na druge štiri podane matematične pojme. Potenca pa je malo boljše rešljiva v smislu pravilnosti rezultata (33,5%), vendar pa je odstotek napačno zapisanih vrednosti skoraj enak kot pri številskem izrazu dela celote (33,1%). Iz tega lahko zaključimo, da učenci bolje glede pravilnosti rezultata rešujejo številski izraz odštevanja s prehodom in z oklepaji, slabše pa izraz dela celote in potenco.

Na naslednji sliki (slika 1) so prikazani primeri, ki ponazarjajo učencev pravilno (zgoraj levo), napačno podan rezultat (zgoraj desno) ali neznani rezultat (spodaj). Pri zadnjem primeru na spodnji sliki, pri katerem ni mogoče ugotoviti rezultata, je učenec olepšal zapis prvotnega računa in mu dodal slikovni izraz, ki pa ni omogočal razbiranja vrednosti.

Slika 1: Primeri pravilno, napačno in neznano reprezentiranih rezultatov številskih izrazov



Izkazalo se je, da obstaja statistično značilna razlika med pravilnostjo rezultata pri večini konceptov glede na vrsto šole, kar prikazuje tabela 3.

Tabela 3: Izid χ^2 preizkusa razlik v pravilnosti rezultata glede na vrsto šole

<i>Vrsta šole</i>	<i>Mestna šola</i>		<i>Primestna šola</i>		<i>Podeželska šola</i>		<i>Izid χ^2 preizkusa</i>
<i>Rezultat</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	
Odštevanje s prehodom							
8	314	72,0	89	55,6	647	64,8	$\chi^2 = 15,344$ P = 0,004
Različno od 8	21	4,8	12	7,5	61	6,1	
Ni mogoče ugotoviti	101	23,2	59	36,9	291	29,1	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Številski izraz z oklepaji							
27	245	56,2	69	43,1	557	55,8	$\chi^2 = 10,730$ P = 0,030
Različno od 27	28	6,4	17	10,6	80	8,0	
Ni mogoče ugotoviti	163	37,4	74	46,3	362	36,2	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Vrednost dela celote							
9	117	26,8	32	20,0	260	26,0	$\chi^2 = 3,514$ P = 0,476
Različno od 9	130	29,8	55	34,4	317	31,7	
Ni mogoče ugotoviti	189	43,4	73	45,6	422	42,3	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Potenca							
8	161	36,9	43	26,9	331	33,1	$\chi^2 = 13,466$ P = 0,009
Različno od 8	134	30,8	41	25,6	321	32,1	
Ni mogoče ugotoviti	141	32,3	76	47,5	347	34,8	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	

Učenci mestnih šol v večini konceptov pogosteje pri reprezentiranju naloge dobijo pravi rezultat.

V nadaljevanju prikazujemo katere kategorije so učenci uporabili pri reprezentiranju pojmov.

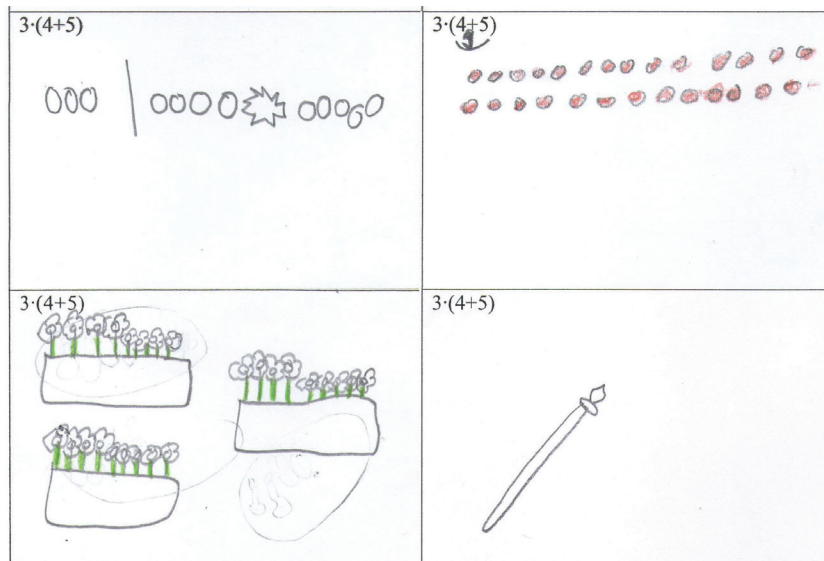
Iz tabele 4 je moč opaziti, da učenci v prevladujočem deležu reprezentirajo vse štiri matematične pojme z načinom koncepta. Ta posebej izstopa pri odštevanju s prehodom (58,5%) ter pri potenci (51,2%). V najnižji, pa vendar prevladujoči meri, se koncept pojavi pri številskemu izrazu z oklepaji (37,3%). Zato pa je način reprezentiranja z ilustracijo ravno pri številskemu izrazu z oklepaji pojavi v najvišji meri glede na druge (23,5%), podobno pa velja tudi za reprezentacijo z načinom rezultata (26,8%), ki je malce višji le pri potenci (28,2%).

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f%) načina reprezentiranja matematičnih pojmov

Način	Odštevanje s prehodom		Oklepaj		Vrednost dela celote		Potenca	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Ilustracija	303	19,0	375	23,5	313	19,6	133	8,3
Rezultat	202	12,7	427	26,8	184	11,5	450	28,2
Koncept	933	58,5	595	37,3	738	46,3	817	51,2
Drugo	157	9,8	198	12,4	360	22,6	195	12,2
Skupaj	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0	1595	100,0

Spodnja slika (slika 2) prikazuje primere učenčevega reprezentiranja številskega izraza z oklepaji na vse štiri možne načine.

Slika 2: Primeri načinov reprezentiranja računske operacije številskega izraza z oklepaji



Podatki iz spodnje tabele 5 kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v načinu reprezentiranja glede na vrsto šole ($P = 0,000$).

Tabela 5: Izid χ^2 preizkusa razlik v načinu reprezentiranja številskega izraza z oklepaji glede na vrsto šole

<i>Vrsta šole</i>	<i>Mestna šola</i>		<i>Primestna šola</i>		<i>Podeželska šola</i>		<i>Izid χ^2 preizkusa</i>
<i>Način</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	
Odštevanje s prehodom							
Ilustracija	76	17,4	45	28,1	254	25,5	$\chi^2 = 74,336$ P = 0,000
Rezultat	105	24,1	51	31,9	271	27,1	
Koncept	215	49,3	31	19,4	349	34,9	
Drugo	40	9,2	33	20,6	125	12,5	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Številski izraz z oklepaji							
Ilustracija	76	17,4	45	28,1	254	25,5	$\chi^2 = 57,169$ P = 0,000
Rezultat	105	24,1	51	31,9	271	27,1	
Koncept	215	49,3	31	19,4	349	34,9	
Drugo	40	9,2	33	20,6	125	12,5	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Vrednost dela celote							
Ilustracija	70	16,1	36	22,5	207	20,7	$\chi^2 = 23,775$ P = 0,001
Rezultat	36	8,3	20	12,4	128	12,9	
Koncept	238	54,6	58	36,3	442	44,2	
Drugo	92	21,1	46	28,8	222	22,2	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	
Potenca							
Ilustracija	24	5,5	28	17,5	81	8,1	$\chi^2 = 46,146$ P = 0,000
Rezultat	116	26,6	39	24,4	295	29,6	
Koncept	250	57,3	58	36,2	509	50,9	
Drugo	46	10,6	35	21,9	114	11,4	
Skupaj	436	100,0	160	100,0	999	100,0	

Tudi ti rezultati kažejo na to, da so učenci mestnih šol tisti, ki v največji meri najustrežnejše, torej s konceptom, reprezentirajo podani matematični pojem.

V tabeli 6 najdemo rezultate, vezane na porazdelitev znotraj podkategorij kategorije koncept.

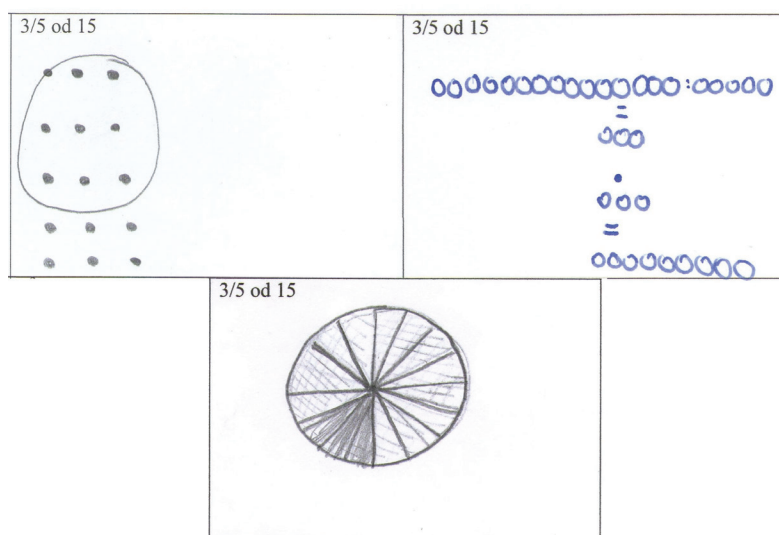
Tabela 6: Število in strukturni odstotki ($f\%$) načina zapisa koncepta podanih matematičnih pojmov

Rezultat	Odštevanje s preходом		Oklepaji		Vrednost dela celote		Potenca	
	f	$f\%$	f	$f\%$	f	$f\%$	f	$f\%$
Shematski koncept	677	72,6	242	40,7	347	47,0	35	4,3
Slikovni in simbolni koncept	256	27,4	353	59,3	117	15,9	542	66,3
Drugi koncept	0	0	0	0	274	37,1	240	29,4
Skupaj	933	100,0	595	100,0	738	100,0	817	100,0

Opazimo, da učenci koncept v najvišji meri ponazarjajo s sliko pri odštevanju s preходом (72,6%), v dosti nižji, vendar vseeno prevladujoči, pa se zgodi podobno pri številskemu izrazu dela celote. Preplet slikovnega in simbolnega koncepta pa se v večinskem zastopanju kaže pri številskemu izrazu z oklepaji (59,3%) ter pri potenci 66,3%). Iz tabele je razvidno tudi, da se pri številskemu izrazu dela celote in pri potenci pojavi tudi kategorija *drugi koncept*. V tem primeru gre za nek drugačen koncept, ki ga z računsko operacijo v navodilu sploh ne zahtevamo. Zastopanost le-tega je pri obeh pojmihih v približno tretjini primerov.

Slika 3 prikazuje načine učenčevega reševanja koncepta dela celote. Pri prvem primeru levo zgoraj se pojavi zapis zgolj s sliko, medtem ko se pri primeru zgoraj desno vključijo še simboli (enačaja, znak za deljenje in množenje).

Slika 3: Slikovni, slikovni in simbolni ter drugi zapis koncepta dela celote



4. Diskusija

Pri prvi kategorizaciji rezultatov na pravilne, nepravilne oziroma neznane (tabela 3) smo ugotovili, da je delež pravilnih vrednosti računskih operacij (rezultatov) največji pri računski operaciji odštevanja s prehodom (17–9). Razloge za takšen rezultat je mogoče iskati v dejstvu, da gre pri tem primeru odštevanja za znanje, ki ga učenci usvojijo že v prvem razredu, kasneje pa jim služi kot osnova za nadgradnjo zahtevnejših vsebin. Nasprotno pa rezultati kažejo, da najslabše v smislu pravilnosti samega rezultata učenci iščejo vrednost dela celote. Ulomek v splošnem spada med zahtevnejša konceptualna znanja, ki jih učenci usvajajo v 2. in tudi 3. triletju, zato ni presenetljivo, da imajo z njim kar dosti težav (Kavkler, 2011, str. 140).

Več raziskav (Isik in Kar, 2012) je pokazalo, da imajo tudi sami učitelji pogosto težave pri računskih operacijah z ulomki. Odgovor na vprašanje, zakaj učenci najslabše rešujejo to vrsto računske operacije, kar je opazno tudi pri nas, verjetno tiči v povezavi pomanjkanja samega razumevanja učiteljev na eni strani in posledičnega slabšega znanja učencev tega matematičnega pojma na drugi strani.

Če se osredotočimo na delež napak pri potenci, ugotovimo, da učenci tudi pri potenci v le približno tretjinskem deležu podajo pravilen rezultat. Confrey in Smith (1995) v svojem članku opažata težave, ki izhajajo iz neznanja osnovnih znanj (potence) pri učenju eksponentne in logaritemske funkcije. Pravita, da je to posledica učenja postopkov in formul brez razumevanja, saj učencem ne damo dovolj možnosti, da bi lahko izgradili svoj lasten številski sistem.

Podatki iz tabele kažejo, da učenci najpogosteje pri vseh štirih podanih matematičnih pojmi narišejo koncept. Risba koncepta pa je tisto, k čemur v osnovni šoli težimo in kar smatramo za dobro pot, ki nas kasneje pripelje do simbolnega zapisa. Pri kategoriji koncept smo podane rešitve kategorizirali v tri možne kategorije. Šlo je za shematski, slikovni in simbolni koncept, pri izrazu dela celote in potenci pa tudi za drugi koncept. Zanimivo je, da se prevladujoča načina reprezentacij koncepta izmenjujeta pri odštevanju s prehodom in izrazu dela celote (*shematski koncept*) ter številskem izrazu z oklepaji in potenco (*slikovni in simbolni koncept*).

Avtorici Hegarty in Kozhevnikov (1999) razdeljujeta vizualne reprezentacije v shematske in slikovne reprezentacije. In ravno shematske (v našem primeru jih najdemo znotraj kategorije koncept) so tiste, ki naj bi prikazovale bistvene odnose problema, hkrati pa po njunih navedbah pozitivno vplivajo tudi na sposobnost reševanja matematičnih problemov. Ta njuna ugotovitev nam potrdi, da so večinski načini reprezentiranja matematičnih pojmov pri osnovnošolcih, vključenih v raziskavi, dobri. Pridobljeni rezultati se ujemajo tudi z rezultati raziskave Antolin in Lipovec (2015) na populaciji dijakov in bodočih učiteljev.

Rezultati so pokazali tudi, da učenci mestnih šol pri večini izmerjenih postavk prednjačijo v pravilnosti in ustreznosti reprezentacij. Učenci podeželskih šol pa so v primerjavi z učenci mestnih šol slabši. Podobno Lešnik (2014, str. 70) navaja več raziskav, ki so pokazale, da socialno-ekonomski položaj družine pomembno vpliva

na otrokov učni uspeh. Učenci, ki prihajajo iz družin, kjer so starši višje izobraženi, dosegajo boljše učne dosežke. Glede na podatke, pridobljene v naši raziskavi, lahko zaključimo, da tudi za naše rezultate velja, da je socialno-ekonomski položaj povezan z okoljem, v katerem živimo, in pomembno vpliva tudi na pravilnost in način reprezentacije matematičnih pojmov.

5. Sklep

V raziskavi je bilo ugotovljeno, da učenci pri računski operaciji odštevanja s prehodom in številskega izraza z oklepaji dokaj dobro prikazujejo glede pravilnosti rezultata. Večjo težavo učencem predstavljata iskanje vrednosti dela celote in potenca, saj ju učenci pravilno prikazujejo le v četrtini oziroma tretjini primerov. Naša raziskava je pokazala tudi, da učenci reprezentirajo podane matematične pojme na tri načine; kot rezultat, ilustracijo oziroma koncept. V najvišji meri je pri vseh matematičnih pojmih zastopan koncept, iz česar sklepamo, da učenci na ustrezen način v prevladujočem deležu reprezentirajo podane matematične pojme. Zaradi dovolj velikega vzorca pa lahko z gotovostjo trdimo tudi, da učenci mestnih šol v višji meri ustrezneje prikazujejo podane matematične pojme kot pa učenci podeželskih in primestnih šol.

Možnosti nadaljnjih raziskav vidimo predvsem v smislu podrobnejšega raziskovanja učenčevih risb. To pomeni, da bi z uvedbo še bolj postopnih opazovanih postavk dobili več kategorij, ki bi natančneje prikazovale učenčeve zapise. Raziskavo bi lahko nadgradili tudi glede bolj kompleksnih matematičnih pojmov, saj je mogoče, da so učenci zaradi dokaj enostavnih primerov v nezanemarljivi meri v slikovne zapise mešali simbole oziroma uporabili zgolj simbole.

Alenka Lipovec, PhD, Manja Podgoršek, Darja Antolin, PhD

Graphic representations of some mathematical concepts

The mathematical representations allow us to think and communicate mathematically, to explore and interpret the meanings of mathematical concepts, relationships and processes (NCTM, 2000), therefore they play an important role in mathematics education. According to Goldin and Kaput (1996) the mathematical representation can be divided into: external and internal. Among external presentations, Bruner (1964) distinguishes between enactive, iconic and symbolic presentations. In Slovenia, the term iconic representation is rarely used, we talk about concrete representations followed by graphical, first semi-concrete and then semi-abstract representations from which symbolic representation are formed (Hodnik Čadež 2003).

Iconic representations of mathematical concepts at the elementary level are in most cases graphical. Güler and Çiltaş (2001) address teachers to include more graphical representations in their lessons. However, Presmeg (1992) argues that a concrete visual mental picture may cause a diversion from essential relations when solving math problems.

With this study we wanted to examine how elementary school pupils, 5th–8th graders ($N = 1,959$) graphically represent certain mathematical concepts (subtraction, numeric expressions with parentheses, the arithmetic aspect of fraction and potency). We were also interested to find out whether pupils, when representing the concept, get the proper numerical value of the expressions and whether there are any differences in pupils' representations regarding the type of the school the pupils attend. Data was collected through a test in the academic year 2012/13. The test consisted of four tasks: subtraction ($17 - 9$), numeric expression with parentheses ($3 \cdot (4 + 5)$), calculating a part of a whole ($3/5$ of 15) and exponentiation (2^3).

The data was analysed using a combination of qualitative and quantitative methods. We first used qualitative content analysis in which, through a systematic process of coding, we looked for specific themes or codes. The qualitative content analysis was conducted in six phases according to Braun and Clarke (2006). In the first phase we reviewed the data and observed and recorded the ways the pupils represented the given mathematical concepts. In the second phase, those codes were linked into themes according to the affinity of the solutions. In the third phase based on the striking features they had in common the themes were linked into categories. In the fourth phase an overview of all the themes followed. In the fifth phase we defined and named each category. Thus, at this stage we formed categories of pupils' drawings described below.

The category *Illustration* included drawings where the numerical expression was used as a basis for drawing. It was about "decorating" numbers, for example, numeral 2 was transformed into a swan, the number 8 was decorated with eyes, hands and legs to look like a little man, etc.

The category *Result* included drawings where the illustration shows only the value of a numerical expression, but not the operation (concept), which was given. For example, for the expression there were drawn five buildings, which indicated only the value, but bore no information on how to calculate the part of the whole.

The category *Concept* included drawings in which the pupils clearly illustrated a graphical path through which we could gradually come to a result. In a numerical expression with parentheses $3 \cdot (4 + 5)$ this meant that pupils would draw for example three baskets and in each of these baskets there would be four apples and five pears. The total number of fruit (i.e. apples and pears together) tells us the result, while the baskets and various fruits show the pupils' understanding of the numerical expression.

The category *Other* included all the remaining pupils' drawings, which could not fit into any other category. In most cases, there were drawings of all kinds of things (cherry, car, bear, dog ...) or even empty, unresolved tasks. According to the above-described fifth phase, in the final (sixth) phase we compared the collected data with the existing

research in related areas. The derived categories were further statistically analysed with the software SPSS 21.0 for Windows. We presented the data through the descriptive and inference statistics.

The results showed that the largest proportion of pupils (65.5%) provided the correct result in the representation of the subtraction. The reasons for such an outcome can be attributed to the fact that subtraction is the knowledge pupils had acquired already in the first grade, while later it served as a basis for upgrading to a complex content. The smallest proportion of pupils (25.6%) with correct results was observed in the representation of calculating the part of a whole. At the same time, this concept was observed as one where pupils the most often got the wrong result (31.5%). Pupils were relatively successful at numerical expression with parentheses since that concept appears in second place with respect to the other four given mathematical concepts regarding the correctness of the result. Considering exponentiation our findings showed that the percentage of stated incorrect values was almost the same as the percentage of incorrect values when calculating the part of the whole (33.1%).

From this, we can conclude that students, in terms of correctness of the results, do better at expressions with subtractions and expressions with parentheses, and are less successful with calculating part of the whole and exponentiation. A fraction is generally considered as one of the more complex conceptual pieces of knowledge, so it is not surprising that they had trouble with it (Kavkler, 2011, p. 140).

Several studies (Isik and As, 2012) showed that teachers themselves also often have difficulties in arithmetical operations with fractions. The answer to the question why are pupils less successful at solving this kind of arithmetic operation, which was also reflected in our study, probably lies in relation to the lack of teachers' understanding on the one hand and the consequent weakness of the pupils' knowledge of the mathematical concept on the other. If we focus on the percentage of errors in exponentiation, we find that only about one third of pupils provided a correct result in exponentiation.

Confrey and Smith (1995) in their paper observed problems stemming from a lack of basic skills (exponentiation) in learning exponential and logarithmic functions. They claim that this is the consequence of learning procedures and formulas without understanding, because pupils are not given enough possibilities to be able to build their own numbering system.

Pupils illustrate the result of the given mathematical concepts predominantly with a picture. That is less often noticed within the numerical expression of subtraction (54.5%), while in other numerical expression it occurs in about 80%. It seems that pupils associate the word "drawing" most often with an image.

Furthermore, it was found that pupils in the largest share represent all four mathematical concepts with the way of representing a concept. This is particularly evident in the subtraction (58.5%) and in exponentiation (51.2%). With the lowest but still prevailing rate representation of a concept appears in the numerical expression with parentheses (37.3%). Therefore, within the numerical expression with parentheses the way of representation with an illustration appears in the highest degree (23.5%). This

also applies to the representation as a result (26.8%), which is only slightly higher in exponentiation (28.2%). Pupils represent a concept with an illustration to the highest degree when representing subtraction (72.6%) and in a much lower, but still prevailing degree at representing calculation as a part of the whole. The interlacement of a pictorial and symbolic concept appears the most often within the numerical expression with parentheses (59.3%) and exponentiation (66.3%). In representations of the calculation of a part of a whole and exponentiation, there also occurred the category *Other* concept.

The category *Other* concept was added since pupils, due to noncompliance or lack of knowledge of how to represent given concepts, presented a different numeric expression. For example, within exponentiation they were representing the following concepts: $2 \cdot 3$, $2 + 3$, $3 \cdot 3 \cdot 3$, $2 + 2 + 2 \dots$ These different concept were not required in the instructions. Within both mathematical concepts representations of other concepts appeared in about one third of cases. The *Drawing* concept is what we are striving for in elementary school and what is considered as a good path, which later leads to a symbolic record.

The authors Hegarty and Kozhevnikov (1999) distribute visual (iconic) representations in a schematic and pictorial representation. Schematic representations (in our case they are found within the category *Concept*) are the ones that could show the significant relations of the problems. As they claim, schematic representations have a positive impact on the ability to solve mathematical problems. Their finding confirms that the most often implemented ways of the representation of mathematical concepts among elementary school pupils involved in the research, are good.

The results also showed that pupils at urban schools in most of the measured items were predominant at the correctness and adequacy of representation. Pupils of rural schools compared to pupils of urban schools performed less well. Jug (2011) in his thesis states: "Academic achievement of children is affected by a multitude of factors that are not directly linked with the intelligence of children or the ability of teachers. Research suggests that parents' education and their socio-economic status have a big impact on children's knowledge." Lešnik (2014, p. 70) cites a number of studies that have shown that the socio-economic status of the family has a significant impact on the academic success of a child. Students, who come from families where the parents are highly educated, achieve better learning outcomes.

Options for further research are seen primarily in terms of a more detailed exploration of pupils' drawings. This means that, by using even more gradual observable ways we could get more categories that could more accurately reflect a pupils' records. The study could be upgraded in terms of more complex concepts, because it is possible that the pupils due to relatively simple examples to a non-negligible extent stirred symbols in visual records or even used only symbols.

LITERATURA

1. Antolin, D., Lipovec, U. (2015). Shematske vizualne reprezentacije potence. *Revija za elementarno izobraževanje*, sprejeto v objavo.
2. Badillo, E., Font, V., Edo, M. (2014). Analyzing the responses of 7-8 year olds when solving partitioning problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, doi:10.1007/s10763-013-9495-8.
3. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), str. 77–101.
4. Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard, Cambridge: The Belknap press of Harvard University press.
5. Chapmann, O. (2010). Teachers' self-representations in teaching mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13 (4), str. 7289–294.
6. Confrey, J., Smith, E. (1995). Splitting, covariation and their role in the development of exponential functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (1), str. 766–86.
7. David, M.M., Tomaz, V.S. (2012). The role of visual representations for structuring classroom mathematical activity. *Educational Studies in Mathematics*, 80(3), str. 7413–431.
8. David, M.M., Tomaz, V.S., Costa Ferreira, M.C. (2014). How visual representations participate in algebra classes mathematical activity. *ZDM Mathematics Education*, 46, str. 795–107.
9. Gagatsis, A., Elia, I. (2004). The effects of different modes of representation on mathematical problem solving. In M. Johnsen-Hoines and A. Berit-Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol 2. (pp. 447–454). Bergen: PME.
10. Gregorčič, Ž. (2014). *Evalvacija i-učbenika – Številski izrazi v 4. razredu*. (Diplomsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
11. Goldin, G.A., Kaput, J.J. (1996). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematic. V L. Steffe and P. Nesher (Ur.) *Theories of mathematical learning* (str. 397–430). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Güler, G., Çiltaş, A. (2011). The visual representation usage levels of mathematics teachers and students in solving verbal problems. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(1), str. 7145–154.
13. Hegarty, M., Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91 (4), str. 7684–689.
14. Hiebert, J. (1988). A Theory of Developing Competence with Written Mathematical Symbols. *Educational Studies in Mathematics*, 19 (3), str. 7333–355.
15. Hodnik Čadež, T. (2003). Pomen modela reprezentacijskih preslikav za učenje računskih algoritmov. *Pedagoška obzorja*, 18 (1), str. 73–21.
16. Isik, C., Kar, T. (2012). An error analysis in division problems in fractions posed by pre-service elementary mathematics teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (3), 2303–2309.
17. Kenney, J., Hancwicz, E., Heuer, L., Metsisto, D., Tuttle, C.L. (2005). *Literacy strategies for improving mathematics instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
18. Kavkler, M. (2011). Učenci z učnimi težavami pri matematiki – učinkovitejše odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V L. Magajna in M. Velikonja. (Ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 130–146). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
19. Lešnik, S. (2014). *Vloga socialno-kulturnega okolja pri učenju tujih jezikov*. (Doktorska disertacija). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
20. MacDonald, A. (2013). Using children's representations to investigate meaning-making in mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), str. 765–73.
21. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

22. Presmeg, N.C. (1992). Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 23(6), str. 7595–610.
23. Rivera, F. (2010). Visual templates in pattern generalization activity. *Educational Studies in Mathematics*, 73(3), str. 7297–328.
24. Von Glasersfeld, E. (1978). Preliminaries to Any Theory of Representation. V C. Janvier. (ur.), *Problems of representation in the teaching and learning mathematics* (str. 215–225). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Dr. Alenka Lipovec (1968), izredna profesorica za specialno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Makedonska ulica 32a, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 744 364

E-mail: alenka.lipovec@um.si

Manja Podgoršek (1990), asistentka za specialno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Kosarjeva ulica 50c, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 224 056

E-mail: manja.podgorsek@um.si

Dr. Darja Antolin (1984), docentka za specialno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Kobilje 195, 9227 Kobilje, Slovenija; Telefon: (+386) 031 515 232

E-mail: darja.antolin@um.si

Milan Matijević, PhD, Siniša Opić, PhD, Višnja Rajić, PhD

Students' views of classroom activities in secondary education in Croatia

Znanstveni članek

UDK 373.5-052 (497.5)

KLJUČNE BESEDE: razredne aktivnosti, srednješkolsko izobraževanje, strokovno izobraževanje, stališča učencev, Hrvatska

POVZETEK – Proučevanje učenčevih šolskih izkušenj je pogosta tema znanstvenega proučevanja. Spoznavanje vsakodnevnih aktivnosti učencev v razredu je lahko zelo koristno za oblikovanje kurikula, izboljšanje motivacije učencev in učenja. Obstaja niz dejavnikov, ki vplivajo na izkušnje v razredu. Članek proučuje stališča učencev do razrednih aktivnosti s poudarkom na interes, izziv, možnost izbire in uživanje učencev v hrvatskih srednjih šolah. Raziskavo smo izvedli v šolskem letu 2013/14 na vzorcu 405 učencev tretjega letnika v osmih srednjih šolah v kontinentalni Hrvatski s ciljem zbiranja podatkov o percepciji učencev o razrednih aktivnostih. Uporabili smo vprašalnik *My classroom activity* (Gentry, Gable, 2001), ki smo ga analizirali s pomočjo potrjene izvirne faktorske strukture glede na štiri kompozitne spremenljivke oz. ocene percepcije učencev na področju interesov, izzivov, izbire in uživanja pri razrednih aktivnostih. Rezultati so pokazali, da imajo učenci nizko raven percepcije razrednih aktivnosti in da gimnazijci v primerjavi z učenci srednjih strokovnih šol pozitivneje ocenjujejo kompozitne variable interes in izziv ter da razlik v ocenah kompozitnih variabel med spoloma ni.

Scientific paper

UDC 373.5-052(497.5)

KEYWORDS: classroom activities, secondary education, students' views, vocational education, Croatia

ABSTRACT – It has been of great interest to researchers in education to explore students' experiences in school. Getting an insight into the daily activities of students in classroom activities can be very beneficial for the process of curriculum creation, improving student motivation or teaching. There are a number of factors that impact on students' experiences in the classroom, but this paper explores students' views of classroom activities with a focus on the following dimensions: the interest, challenge, choice and enjoyment of students in Croatian secondary classrooms. In the academic year 2013/2014, research was conducted on a sample of 405 third-grade students in eight secondary schools in continental Croatia with the aim of collecting students' perceptions of class activities. The scale used, *My Class Activities* (Gentry, Gable, 2001) according to the original factor structure, was reduced to four composite variables in line with the original factor structure: an assessment of the students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in class activities. The results show that students included in the sample have a low level of perception of class activities. Further, "gymnasium" students provide higher assessments on the composite variables of interest and challenge than vocational school students. Gender-based differences in the composite variables of the assessment of students' perceptions of class activities were not confirmed.

1. Introduction

One of the key areas of interest to experts in the education and learning and teaching process is research on students' experiences in elementary and secondary

schools. Thiessen (2007) finds that there are three distinct but interrelated orientations to research in this area:

- how students participate in and make sense of life in the classrooms and schools;
- who students are and how they develop in classrooms and schools; and
- how students are actively involved in shaping their own learning opportunities and in the improvement of what happens in classrooms and schools.

In daily activities in school, classroom activities are usually prepared and organized by teachers. By ensuring choice and diverse activities, teachers tend to nurture student development and their willingness to learn (Gardner, 1991). Dewey (1910) recognized the need to put students' interest as a focal point of the educational process. But if we have a closer look at education today and the way it is organized, we cannot claim that the educational environment and learning content are fully adjusted to the needs children (Rajić, 2012). A lack of interest, boredom and alienation seem to be issues that students meet as they move from primary to secondary education. These issues seem to gain momentum in secondary education (Eccles et al. 1989; Feldlaufer, Midgley and Eccles, 1988). The Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004) states that it has proven to be very challenging to engage adolescents cognitively and emotionally in school and academic life irrespective of the social or economic status of the students or the location of their schools.

Even though the importance of student engagement in the educational process is recognized, we still see too many students being bored, unmotivated, uninvolved, in other words disengaged in school academic and social life (Appleton, Christenson and Furlong, 2008). The social organization of teaching and learning is an important factor in students' academic success. In his writings on education, Vygotsky (1978) recognizes the impact of the learning environment, as well as social activities and interactions, on the ability to learn. On the other hand, Matijević (2014) states that despite all the knowledge about the benefits of organizing learning and teaching as a common activity for teachers and students, the equal division of activities still does not happen in classrooms. While observing the environment in secondary schools in Croatia, Matijević (2014) found it to be organized in such a way that leads to teacher-centred education and to classroom management that supports exclusively teaching from the front of the classroom and to teacher activity. The proof of student's dissatisfaction with the environment and activities is easy to see in the classrooms (Matijević, 2014, Biondić-Ivanović, et al. 2004). Topolovčan, Matijević and Rajić (2013) found that the learning materials used in secondary school classrooms are often inadequate and the use of media in engaging students in learning is still not sufficient. All these factors have an impact on student commitment to schools and attachment to schools. In their research in secondary schools in Croatia, Roviš and Bezinović (2011) found that there is a need for clear and structured school rules as well as interesting and en-

gaging activities in order to improve student attachment and commitment to school. The authors explain there is a need for prevention programmes for teacher and student behaviour that endanger student attachment to school. Research has found that students' perceptions of the school environment affect student's academic achievement Eccles (1993). Wang and Holcombe (2010) found that students' perceptions of school characteristics in the seventh grade affected their school participation, identification with school and use of self-regulation strategies in the eighth grade which in turn influenced students' academic achievement in the eighth grade. The Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004) found that effective schools and teachers promote students' understanding of what it takes to learn and build confidence in their capacity to succeed in school by providing challenging instruction and support. Such schools and teachers provide choices and make the curriculum and instruction relevant to adolescents' experiences. Finally, they promote a sense of belonging by personalizing instruction, showing an interest in the students' lives and creating a supportive, caring social context. This is a task that is not easy to achieve. According to Brophy (2010), even in classrooms where the fear of failure is minimized, both teachers and students tend to settle into familiar routines as the school year progresses. These routines become the "daily grind" and classroom activities that were designed as a means toward curricular ends tend to become ends in themselves. Gentry, Gable and Springer (2000) suggest that giving students choices is a simple, but powerful, way to improve the educational environment of a classroom. On the other hand, Reece and Walker (2011) stress that learning is more likely to be effective when it is related to the students' knowledge and experience.

This research attempted to determine student perceptions of classroom activities in secondary education. The instrument used in the research was created by Gentry and Gable (2001) and explored student perception in the following dimensions: interest, challenge, choice and enjoyment that are clearly tied in the literature to both motivation and learning (Gentry and Gable, 2002; Pereira, Peters and Gentry 2010).

2. Empirical research

Student sample

In the academic year 2013/2014, research was conducted on a sample of 405 third-grade students in eight secondary schools in the cities/towns of Zagreb, Pula, Čakovec, Bjelovar and Požega.

Instruments

The scale *My class activities* for the assessment of students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in class activities (Gentry, Gable, 2001) consists

of 31 items on a 5-point scale (1 – never, 2 – seldom, 3 – sometimes, 4 – often, 5 – always). The principle descriptive values of the scale are shown in Table 1.

Table 1: Main descriptive values of the scale

Code of variables	Range	Min	Max	Mean	Mode	Std. Deviation	CV	Skewness		Kurtosis	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. Error	Stat	Std. Error
V1	4	1	5	2.83	3	0.845	0.29	0.005	0.121	-0.070	0.242
V2	4	1	5	2.67	3	0.852	0.32	0.202	0.121	-0.198	0.242
V3	4	1	5	2.59	2	0.885	0.34	0.203	0.121	-0.329	0.242
V4	4	1	5	2.64	3	0.819	0.31	0.168	0.121	-0.032	0.242
V5	4	1	5	2.32	2	0.874	0.38	0.357	0.121	0.016	0.242
V6	4	1	5	2.60	3	0.789	0.30	0.249	0.121	-0.174	0.242
V7	4	1	5	2.67	3	0.903	0.33	0.135	0.121	-0.074	0.242
V8	4	1	5	2.08	1	1.063	0.51	0.769	0.121	-0.148	0.242
V9	4	1	5	2.59	2	1.053	0.41	0.298	0.121	-0.493	0.242
V10	4	1	5	3.30	3	0.982	0.30	-0.223	0.121	-0.422	0.242
V11	4	1	5	2.22	2	1.044	0.47	0.675	0.121	-0.111	0.242
V12	4	1	5	2.56	2	1.031	0.40	0.197	0.121	-0.670	0.242
V13	4	1	5	3.22	3	1.007	0.31	-0.188	0.121	-0.280	0.242
V14	4	1	5	3.15	3	1.061	0.33	-0.049	0.121	-0.532	0.242
V15	4	1	5	2.61	2	1.074	0.41	0.285	0.121	-0.598	0.242
V16	4	1	5	3.42	4	1.021	0.30	-0.340	0.121	-0.419	0.242
V17	4	1	5	3.00	3	1.117	0.37	-0.020	0.121	-0.601	0.242
V18	4	1	5	1.79	1	0.912	0.51	10.126	0.121	0.952	0.242
V19	4	1	5	1.99	1	1.085	0.55	0.987	0.121	0.282	0.242
V20	4	1	5	2.64	2	1.109	0.42	0.234	0.121	-0.732	0.242
V21	4	1	5	2.73	3	1.085	0.40	0.107	0.121	-0.595	0.242
V22	4	1	5	2.27	2	1.035	0.46	0.577	0.121	-0.191	0.242
V23	4	1	5	2.23	2	1.024	0.46	0.640	0.121	-0.098	0.242
V24	4	1	5	1.60	1	0.819	0.51	10.393	0.121	10.696	0.242
V25	4	1	5	1.76	1	0.844	0.48	0.899	0.121	0.418	0.242
V26	4	1	5	2.77	3	1.187	0.43	0.211	0.121	-0.687	0.242
V27	4	1	5	2.43	3	0.897	0.37	-0.074	0.121	-0.701	0.242
V28	4	1	5	2.53	3	0.886	0.35	-0.101	0.121	-0.314	0.242
V29	4	1	5	2.49	3	0.961	0.39	0.025	0.121	-0.592	0.242
V30	4	1	5	2.06	2	0.929	0.45	0.776	0.121	0.526	0.242
V31	4	1	5	2.42	2	0.955	0.39	0.342	0.121	-0.112	0.242

Descriptive Statistics: V1. What I do in my class matches my interests. V2. I have an opportunity to work on things in my class that interest me. V3. What I do in my class gives me interesting and new ideas. V4. I study interesting topics in my class. V5. The teacher involves me in interesting learning activities. V6. What I learn in my class is interesting to me. V7. What I do in my class is interesting to me. V8. My class helped me explore my interests. V9. The activities I do in my class are challenging. V10. I have to think to solve problems in my class. V11. I use challenging materials and books in my class. V12. I challenge myself by trying new things. V13. My work can make a difference. V14. I find the work in this class demanding. V15. I am challenged to do my best in class. V16. What we do in class matches my abilities. V17. This class is difficult. V18. I can choose to work in a group. V19. I can choose to work alone. V20. When we work together, I can choose my own partners. V21. I can choose my own projects. V22. When there are many tasks, I can choose the ones that suit me. V23. I can choose materials to work with in the class. V24. I can choose an audience for the result of my work. V25. I look forward to my class. V26. I have fun in my class. V27. The teacher makes learning fun. V28. I like what I do in my class. V29. I like working in my class. V30. The activities I do in my class are enjoyable. V31. I like the projects I work on in my class.

As evident from Table 1, students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in class activities are relatively low to moderate. The value of the arithmetic mean, based on the polarization (direction) of the scale (especially the mode as a measure of the positional central tendency), is low, which indicates that students assess the quality of class activities in school as low (poor). For example, with respect to certain attractive and didactically important class activities, we observe the value of Mode 1 (never): variables 8, 18, 19, 24 and 25, and with several others Mode 2 (seldom) for variables 3, 5, 9, 11, 12, 15, 20, 22, 23, 30 and 31.

The highest assessment was for V16. *What we do in class matches my abilities* (AS = 3.42; Mode = 4), which is a relatively high assessment of the said activity in school. Students assigned the highest assessment of the quality of class activities to V24. *I can choose an audience for the result of my work* (AS = 1.60; Mode = 1). In line with the values of the arithmetic mean, the variables are moderately asymmetrical to the left (negative) and to the right (positive). The range of responses on all items is maximal (1–5), which means that the items cover the spectrum of responses well, from the lowest to the highest assessment. In terms of kurtosis, most items are mildly platycurtic, which implies a higher variability (SD). Therefore, the coefficient of variation in most items is high (> 0.35), which means that there is heterogeneity, i.e. that the arithmetic mean represents all results poorly. Accordingly, there should be caution in adopting conclusions in the area of inferential statistics.

Reliability was tested by using the internal consistency method further to the Cronbach ALPHA model and this worked out to be 0.897.

The original scale consists of four subscales: interest ($\alpha = 0.84$); challenge ($\alpha = 0.70$); choice ($\alpha = 0.69$); and enjoyment of students in class ($\alpha = 0.91$). The prin-

Principal component analysis (PCA) was also tested. The suitability of the matrix for factorization is satisfied; KMO = 0.893; the Bartlett test of sphericity; $\chi^2 = 4578.851$; $p = 0.000$. According to the Guttman Kaiser criterion of stopping the extraction of the main components (the components having an eigenvalue greater than 1) and with the Promax rotation/Kappa 4; seven main components were obtained, which account for 56% of the variance. However, considering that the original scale consists of the said 4 subscales and the results of the Cattell's scree test show the original 4-factor structure, a confirmatory factor analysis was carried out with the set 4 factors (components). The obtained 4 components accounting for 45.83% of the total variance do not create the original factor solutions and the factors (components) cannot be interpreted. Accordingly, considering that the original factor validity was not confirmed, we constructed 4 composite variables consisting of the original factor solutions:

- 1. composite variable (V1–V8) Interest (AS = 2.55; SD = 0.61)
- 2. composite variable (V9–V17) Challenge (AS = 2.90; SD = 0.57)
- 3. composite variable (V18–V24) Choice (AS = 2.18; SD = 0.63)
- 4. composite variable (V25–V31) Enjoyment (AS = 2.35; SD = 0.69)

The reliability of the composite variables based on the ALPHA model is: $\alpha_1 = 0.84$; $\alpha_2 = 0.71$; $\alpha_3 = 0.74$; $\alpha_4 = 0.84$.

In view of the normal distributions, the results of the Kolmogorov Smirnov test imply that the distributions deviate from the normal distribution ($p \leq 0.05$). However, as there are no bimodal (or polymodal) distributions, the asymmetry and kurtosis are not pronounced. In view of the activity of the central limit theorem in further processing, parametric tests are also used (although robust; bootstrapping).

3. Results and discussion

The aim of this research was to gain insight into the assessment of the students' assessment of class activities. Three hypotheses arise from the said aim:

- H1: It is expected that the students included in the sample will provide a low assessment of class activities.
- H2: There is a statistically significant difference between "gymnasium" students and vocational school students in the students' assessment of class activities.
- H3: There is a statistically significant gender difference in the students' assessment of class activities.

In terms of H1, a low assessment of the perception of *class activities in school* is expected. To test H1, we used *one sample t-test* (bootstrapped). From the descriptive values, it is evident that there are relatively low central tendency measures, which is a low assessment of class activities in line with the direction of the scale. The set criterion value is 3, because it is a moderate value on the scale (3 – sometimes), while

several values on the scale represent a high assessment of the perception of class activities. The results of the *one sample t-test* (bootstrapped) are shown in Table 2.

Table 2: One sample t-test (bootstrapped)

Composite	One sample t-test – test value 3				Bootstrapa				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
								Lower	Upper
1	–14.887	403	0.000	–0.44926	–0.00001	0.03003	0.001*	–0.50835	–0.38925
2	–3.596	403	0.000	–0.10231	0.00009	0.02826	0.002*	–0.16031	–0.04759
3	–26.014	403	0.000	–0.81966	0.00130	0.03167	0.001*	–0.88153	–0.75708
4	–18.970	403	0.000	–0.64887	0.00129	0.03461	0.001*	–0.71781	–0.58134

Note: * $p < 0,05$, Unless otherwise noted, the bootstrap results are based on 1,000 bootstrap samples

As evident from Table 2, the values of the *one sample t-test* imply that the arithmetic means of the composite variables are statistically significantly different from the set criterion value 3. Based on the differences of the compared arithmetic means, it can be seen that the negative sign of the differences of the compared AS ($AS_{\text{sample}} - AS_{\text{test value}}$) implies a low assessment of the perception of all composite variables of the quality of class activities, thus confirming H1.

The second hypothesis (H2) presumes a difference between the subsamples (“gymnasium” students: $N = 268$ and vocational school students: $N = 137$) on the composite variables of the assessment of the perception of class activities. Considering that the subsamples being compared are disproportionate, we used the non-parametric Mann Whitney U-test. The results of the Mann Whitney U-test are shown in Table 3.

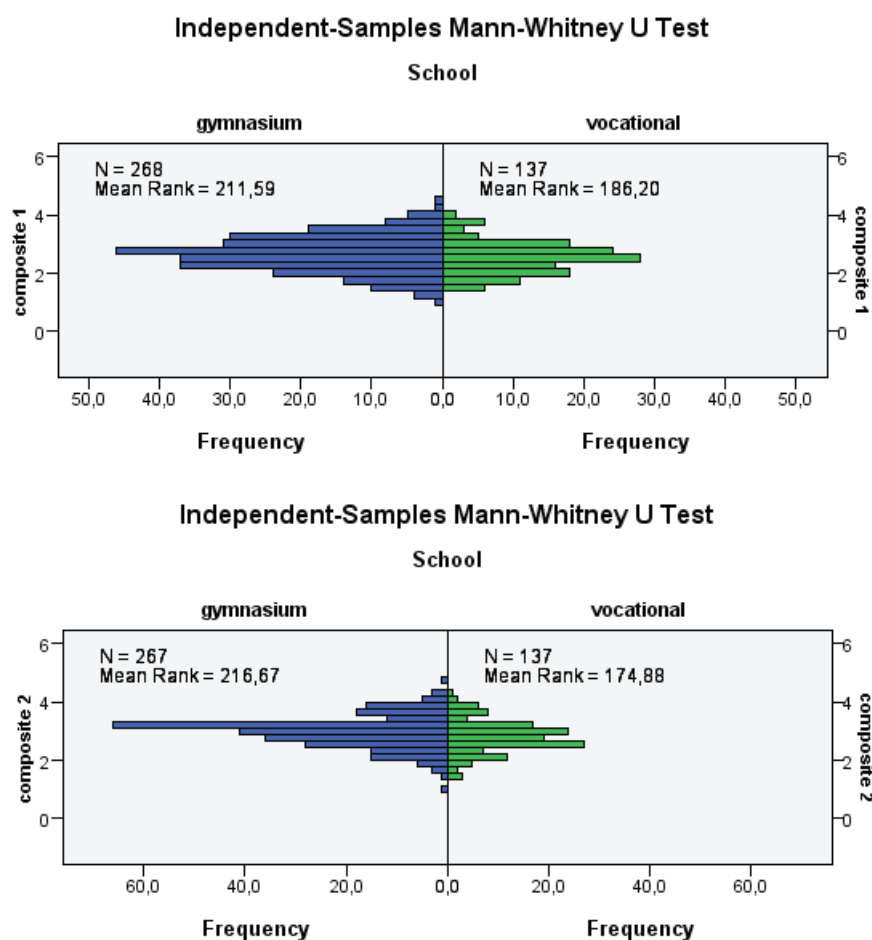
Table 3: The results of the Mann Whitney U-test

Composite	1	2	3	4
Mann-Whitney U	16056.000	14506.000	17710.500	16701.500
Wilcoxon W	25509.000	23959.000	27163.500	26154.500
Z	–2.070	–3.412	–0.582	–1.489
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.038*	0.001*	0.560	0.136

Note: * $p < 0,05$, grouping variable: school; gym/voc.

As evident from Table 3, there is a statistically significant difference between “gymnasium” school students and vocational school students on the composite variables: *Interest and Challenge*. The direction of the differences can be seen in Chart 1a, b:

Chart 1a, 1b: Height of ranks



Therefore, based on the height of the ranks, it is evident that “gymnasium” school students have a higher assessment of the perception on the composite variables of the assessment of the perception of class activities: interest and challenge. Therefore, although there is generally a low (to neutral) assessment of the perception of class activities, “gymnasium” school students still provide higher assessments on the composite variables of interest and challenge. Thus, H2 is partly confirmed.

Hypothesis H3 presumes that there are gender differences (male = 142, female = 260) on the assessment of the perception of class activities. The results of the Mann Whitney U-test on all composite variables do not confirm gender differences ($p > 0.05$). Thus, H3 is rejected. The results are different from the results obtained in the research of the authors who created the questionnaire. Namely, Gentry, Gable, Rizza (2002) confirmed differences in the assessment of experiences between boys and girls concerning activities in school. The results of their research confirmed that female students consistently perceived their classroom activities to be frequently more enjoyable than did the male students.

4. Conclusion

By studying schools and classrooms from the perspectives of the students, research can provide an insight into students' view of their classroom activities and these views can be considered when working toward improving achievement and motivation and, ultimately, schools (Gentry, Gable, Rizza, 2002). The research results presented in this paper focus on students making sense of classroom life and on their engagement in everyday activities in secondary classrooms in Croatia.

It has been confirmed that the evaluation of classroom activities from the students' perspectives, especially those of secondary school students, is infrequently considered in educational research, even more so in the case of Croatia. The results of this study show that there are differences between students' views of their classroom activities regarding the type of school, whether it is a "gymnasium" or vocational school. Students attending "gymnasium" tend to have more positive views on the explored factors "interest" and "challenge" although their overall view of teaching tends to be negative. This confirms the results of Biondić-Ivanković et al. (2004) that students from vocational secondary schools had more negative perceptions about education than students from a "gymnasium" in Virovitica-Podravina County but found that both groups found the teaching content uninteresting. In their previous research, Bezinović and Dedić (2004) found that 32% of secondary students found their teaching interesting and 58% of them considered teaching to be boring and not encouraging. Roviš and Bezinović (2011) found that engagement in school activities was a strong predictor of commitment to school and found significant differences in commitment to school according to school type. The results showed that students in vocational school had a lower school commitment. This study has not found any differences in students' views of their classroom activities regarding their gender. These results differ from previous research by Gentry, Gable, Rizza (2002) where female students enjoyed classroom activities more or showed greater commitment to school (Roviš and Bezinović, 2011). In the case of this study, male and female students tend to have equally negative views of their classroom activities.

There are certain limitations to this study that call for further analysis and research into the issue of student views of classroom activities in secondary education. The analysis of the results was made more difficult by the fact that in vocational schools four-year and three-year programmes co-exist. It would be important to explore the differences according to the differentiated programme type. In addition, since previous research found differences according to the grades students attend (Wang and Holcombe, 2010), it is recommended to make a longitudinal study of students' views to examine whether the grade students attend impact on their views on classroom activities. Qualitative interviews with a sample of students in future research might be of great importance to understand the different results within the sample and the differences in the students' views

Dr. Milan Matijević, dr. Siniša Opić, dr. Višnja Rajić.

Učencevo zaznavanje razrednih aktivnosti v srednjih šolah v Republiki Hrvatski

Eno izmed ključnih interesnih področij strokovnjakov, ki se ukvarjajo z izobraževalnim procesom je proučevanje izkušenj učenčev v osnovni in srednji šoli. Thiessen (2007) je ugotovil, da obstajajo tri med seboj delno povezane smeri proučevanja tega področja:

- ☐ *kako učenci sodelujejo in razumejo življenje v razredu in v šoli,*
- ☐ *kdo so učenci in kako se razvijajo v razredu in v šoli in*
- ☐ *kako so učenci aktivno vključeni v kreiranje osebnih priložnosti za učenje in izboljšanje vsega, kar se dogaja v razredu in v šoli.*

Učitelji organizirajo v šoli vsakdanje aktivnosti, z omogočanjem izbire različnih aktivnosti pa skrbijo za razvoj učencev in njihovo željo po učenju (Gardner, 1991). Dewey (1910) je prepoznal učenčev interes kot osrednji del izobraževalnega procesa. Če natančneje pogledamo organizacijo izobraževanja danes, ne moremo trditi, da izobraževalno okolje in izobraževalne vsebine v celoti ustrezajo potrebam učencev (Rajić, 2012). Pomanjkanje interesa, z dolgotrasnost in odtujenost so samo nekatere težave, s katerimi se srečujejo učenci v osnovni in srednji šoli. Te težave so bolj raziskane za obdobje prehoda učencev v srednjo šolo (Eccles et al., 1989; Feldlaufer et al., 1988). Odbor za izboljšanje vključenosti srednješolskih učencev in njihove motivacije za učenje (The Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004) meni, da je bil velik izziv vključiti adolescente kognitivno in emocionalno v šolsko in akademsko življenje, neodvisno od njihovega socialnega ali ekonomskega statusa in lokacije, na kateri se nahaja šola.

Socialna organizacija učenja in poučevanja je bistven dejavnik učenčevega akademskega uspeha. Vygotsky (1978) je prepoznal vpliv izobraževalnega okolja in socialnih aktivnosti na možnost učenja. Matijević (2014) trdi, da kljub znanju o prednostih

organizacije učenja in poučevanja kot skupne aktivnosti učencev in učiteljev v razredu ne prihaja do enakomerne porazdelitve aktivnosti. Na osnovi proučevanja izobraževalnega okolja v hrvaških srednjih šolah ugotavlja, da je pouk še vedno usmerjen na učitelja in da je izobraževalno okolje organizirano predvsem za potrebe frontalnega pouka. Dokaze o nezadovoljstvu učencev s poukom je lahko ugotoviti (Matijević, 2014, Biondić-Ivanović et al., 2004). Topolovčan, Matijević in Rajić (2013) so ugotovili, da so učna sredstva, ki jih uporabljajo v srednjih šolah, pogosto neustrezna, uporaba medijev, s katerimi bi se učenci vključili v učni proces, pa je še vedno didaktično pomanjkljiva. Vsi ti dejavniki vplivajo na učenčevo predanost in povezanost s šolo. Raziskave so potrdile, da percepcija okolja vpliva na akademski uspeh učencev (Eccles, 1993), prav tako pa tudi na sodelovanje v šolskem življenju in identifikacijo s šolo (Wang in Holcombe, 2010). S to raziskavo poskušamo ugotoviti percepcijo učencev razrednih aktivnostih v hrvaških srednjih šolah.

V šolskem letu 2013/14 smo izvedli raziskavo na 405 učencih tretjih letnikov v osmih srednjih šolah na področju mesta Zagreba, Pule, Čakovca, Bjelovara in Požege. Uporabili smo inštrument *Moje razredne aktivnosti* (Gentry in Gable, 2001) za proučevanje percepcije učencev do interesa, izzivov, izbire in uživanja, ki se v literaturi ozko povezujejo z motivacijo in učenjem (Gentry in Gable, 2002; Pereira, Peters in Gentry, 2010). Tvori ga 31 variabel na petstopenjski ordinalni lestvici z vrednostmi: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – vedno).

Vrednosti aritmetičnih sredin so nizke, kar nakazuje, da so anketiranci nizko (slabo) ocenili izvedbo učnih aktivnosti (tabela 1). Razpon odgovorov na vseh proučevanih določilnicah je maksimalen (1–5), kar pomeni, da skala dobro pokriva spekter odgovorov. Preverili smo tudi stopnjo zanesljivosti instrumenta. Cronbachov koeficient znaša 0,897.

Osnovna skala je sestavljena iz štirih podskal (interes, izziv, izbira in uživanje učencev pri pouku). Po Promax rotaciji smo dobili 7 glavnih komponent, s katerimi lahko pojasnimo 56% variacije. Rezultati Catellovega preiskusa kažejo na izvirno 4-faktorsko strukturo, zato je bila izvedena konfirmatorna faktorska analiza z danimi štirimi dejavniki (komponentami). Dobljene 4 komponente, s katerimi je mogoče pojasniti 45,8% skupne variance, ne tvorijo izvirne faktorske solucije, zato faktorji niso interpretabilni. Glede na to, da ni potrjena izvirna faktorska veljavnost, smo konstruirali 4 kompozitne variable, ki so sestavljene iz izvirnih faktorskih solucij: 1. kompozitna variabla (V1 – V8) *Interes* ($AS = 2,55$; $SD = 0,61$); 2. kompozitna variabla (V9 – V17) *Izziv* ($AS = 2,90$; $SD = 0,57$); 3. kompozitna variabla (V18 – V24) *Izbira* ($AS = 2,18$; $SD = 0,63$); 4. kompozitna variabla (V25 – V31) *Uživanje* ($AS = 2,35$; $SD = 0,69$). Zanesljivost kompozitnih variabel po Cronbachu znaša; $a1 = 0,84$; $a2 = 0,71$; $a3 = 0,74$; $a4 = 0,84$.

Glede na prvo hipotezo H1 je pričakovati, da imajo anketirani učenci nizko percepcijo učnih aktivnosti v šoli. Za testiranje H1 smo uporabili t-test. Postavili smo tudi kriterijsko vrednost (3-občasno). Iz tabele 2 vidimo, da se aritmetične sredine kompozitnih variabel statistično pomembno razlikujejo od postavljene kriterijske vrednosti 3 (t-test). Iz razlik primerjanih aritmetičnih sredin je razvidno, da je negativen predznak razlika

primerjanih aritmetičnih sredin ($AS_{sample} - AS_{test\ value}$), ki implicira nizko oceno vseh kompozitnih variabel percepcije učnih aktivnosti, s čimer potrjujemo H1.

Z drugo hipotezo (H2) predpostavljamo razliko med podvzorcema "učenci gimnazije" in "učenci strokovne šole" na kompozitnih variablah ocene percepcije učnih aktivnosti. Z ozirom, da je govora o disproporciju podvzorca, ki ju primerjamo, smo uporabili neparametrijski Mann Whitney U-test.

Iz tabele 3 je razvidno, da obstaja statistično pomembna razlika med dijaki gimnazije in dijaki strokovnih šol na kompozitnih variablah interes in izziv. Smer razlik je razvidna iz grafikona 1. Torej, z vidika višine rangov imajo očitno dijaki gimnazije višjo oceno percepcije na kompozitnih variablah interes in izziv. Čeprav so ocene generalno nizke, lahko opazimo, da dijaki gimnazij ocenjujejo percepcijo učnih aktivnosti v primerjavi z dijaki strokovnih šol višje. S tem se delno potrjuje H2.

S tretjo hipotezo H3 predpostavljamo, da obstajajo razlike glede na spol v odgovorih pri oceni percepcije učnih aktivnosti. Rezultati Mann Whitney U-testa na vseh kompozitnih variablah razlike med spoloma ne potrjujejo. S tem je H3 zavržena. Dobljeni rezultati se razlikujejo od rezultatov, ki so jih dobili v svojih raziskavah avtorji vprašalnika. Gentry, Gable in Rizza (2002) so potrdili razlike med spoloma v oceni izkušenj dijakov in dijakinj, ki se nanašajo šolske aktivnosti.

Proučevanje šole in razreda iz perspektive učencev nam omogoča vpogled, kako učenci doživljajo razredne aktivnosti, kar bi bilo treba upoštevati pri prizadevanjih za izboljšanje uspeha in motivacije učencev, s tem pa tudi izboljšanja same šole (Gentry, Gable, Rizza, 2002).

Rezultati izvedene raziskave so usmerjeni predvsem na to, kako učenci srednjih šol na Hrvaškem razumejo življenje v razredu in vključenost v vsakdanje aktivnosti.

Rezultati so pokazali, da gimnazijci pozitivneje gledajo na proučevane dejavnike "interes" in "izziv" kot učenci strokovnih šol, čeprav imajo oboji do šolskih aktivnosti negativen odnos. Ti rezultati potrjujejo nezadovoljstvo s poukom in se skladajo z rezultati, do katerih so prišli raziskovalci Biondić-Ivanković in sod. (2004) ter Bezinović in Dedić (2004). Roviš in Bezinović (2011) sta ugotovila pomembne razlike v pripadnosti šoli in ugotovila, da je le-ta pri gimnazijcih večja.

Ta raziskava ni potrdila razlik med spoloma glede percepcije razrednih aktivnosti, s čimer se razlikuje od rezultatov, ki so jih v svojih raziskavah ugotovili nekateri drugi raziskovalci (Gentry, Gable, Rizza, 2002) in sicer, da imajo ženske pozitivnejše pojmovanje razrednih aktivnosti in da so šoli bolj pripadne (Roviš in Bezinović 2011).

Določene pomanjkljivosti te raziskave lahko najdemo pri analizi podatkov s stališča razlik med učenci gimnazij in učenci strokovnih šol glede na trajanje programa (triletni ali štiriletni strokovni program). Glede na to, da so predhodne raziskave ugotovile razlike glede na razred, ki ga učenci obiskujejo (Wang in Holcombe, 2010), bi bila priporočljiva longitudinalna študija percepcije razrednih aktivnosti s kvalitetnimi intervjuji delnega vzorca, kar bi omogočalo boljše razumevanje razlik znotraj pojmovanja razrednih aktivnost učencev.

REFERENCES

1. Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), pp. 369–386.
2. Biondić-Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, Lj., Pofuk, Lj., Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnoga procesa u srednjoj školi. *Život i škola*, 12(2), pp. 55–64.
3. Bezinović, P., Ristić – Dedić, Z. (2004). Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene. [School from the perspective of students: Guidelines for change] Institut za društvena istraživanja u Zagrebu Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
4. Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* 3rd edition. New York: Routledge.
5. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, Board on Children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
6. Dewey, J., (1910). *How we Think*, Boston: D.C. Heath and Co.
7. Eccles, J.S., Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 13–44), Vol. 3. Goals and cognitions New York: Academic Press.
8. Eccles, J.S., Wigfield, A., Flanagan, C.A., Miller, C., Reuman, D.A., Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, pp. 283–310.
9. Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M.; Reuman, D., Flanagan, C.; MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, pp. 90–101.
10. Feldlaufer, H., Midgley, C, Eccles, J.S. (1988). Student, teacher and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8, pp. 133–156.
11. Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
12. Gentry, M., Gable, R.K. (2001). *My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms*. (Instrument). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
13. Gentry, M., Gable, R.K., Rizza, M.G. (2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences? *Journal of Educational Psychology* 94 (3), pp. 539–544.
14. Gentry, M., Gable, R.K., Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, *My Class Activities*? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, pp. 74–96.
15. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. [Teachers and educators between objectives and evaluation in teaching] *Pedagogical Research Pedagogijska istraživanja*, 11(1), pp. 46–59.
16. Pereira, N., Peters, J.S., Gentry, M. (2010). *My Class Activities: Instrument as Used in Saturday Enrichment Program Evaluation*. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), pp. 568–593.
17. Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. [Self-actualization, Optimal Experience and Reform Pedagogy] *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu* 153(2), pp. 235–248.
18. Reece, I., Walker, S. (2011). *Teaching, training and learning: A practical guide* (6th ed.). Durham: Business Education Publishers Limited.

19. Roviš, D., Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca [School Bonding – An Analysis of Attachment to School and Commitment to Schooling in High School Students] *Sociologija i prostor*, 4 (2), pp. 185–208.
20. Thiessen, D. (2007). Researching Student Experiences in Elementary and Secondary School: An Evolving Field of Study. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, pp. 1–76.
21. Topolovčan, T., Matijević, M., Rajić, V. (2013). Student assessment of the role of the new media and textbooks in class and in independent learning. In *The Joy of Learning: Enhancing Learning Experience – Improving Learning Quality*, Eds. Paulsen Morten Flate and Szucz Andreas (937–946). Oslo: European Distance and E-Learning network.
22. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society; The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. Harvard (Eds.), London: University Press.
23. Wang M., Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), pp. 633–662.

Dr. Milan Matijević (1951), redni profesor za didaktiku na Učiteljski fakulteti Univerze v Zagrebu.
Naslov: Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; Telefon: (+385) 01 632 73 27
E-mail: milan.matijevic@zg.t-com.hr

Dr. Siniša Opić (1973), izredni profesor za didaktiku in pedagogiku na Učiteljski fakulteti Univerze v Zagrebu.
Naslov: Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; Telefon: (+385) 01 632 73 27
E-mail: sinisa.opic@ufzg.hr

Dr. Višnja Rajić (1977), docentka za didaktiku na Učiteljski fakulteti Univerze v Zagrebu.
Naslov: Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska; Telefon: (+385) 01 632 73 27
E-mail: visnja.rajić@ufzg.hr

Slavica Čepon, PhD

Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans

Znanstveni članek

UDK 81'243(497)

KLJUČNE BESEDE: tujejezikovno poučevanje/učenje, poslovna angleščina, tujejezikovna anksioznost, strategije za zmanjšanje govorne anksioznosti, retroaktivni fokus na jezikovnih problemih, Balkan

POVZETEK – Učenci in učitelji jezika uporabljajo različne strategije za zmanjšanje tujejezikovne anksioznosti. Obstoječe študije parcialno obravnavajo strategije, zato želi raziskava zapolniti raziskovalno vrzel. Raziskave nakazujejo, da je anksioznost najbolj prisotna pri govoru v tujem jeziku, zato se raziskava osredotoča na govorno anksioznost. Cilj je bil ugotoviti, katere strategije za zmanjševanje govorne anksioznosti v angleškem jeziku uporabljajo študenti in učitelji poslovne angleščine na visokošolskih ustanovah v Sloveniji, Hrvaški, Bosni in Hercegovini, Srbiji, Črni gori in Makedoniji. Rezultati so pokazali, da se vsi intervjuvani učitelji in večina študentov, ne glede na državo, zavedajo tega problema. Učitelji študentom pomagajo predvsem z zavestnim poudarjanjem tekočnosti govorjenja ter s proaktivnim ali retroaktivnim fokusom na morebitnih jezikovnih problemih, in sicer predvsem s tehniko takojšnjega, nemotečega preoblikovanja napak. Študenti prevladujoče uporabljajo negativne strategije, kot so kratki odgovori, vztrajanje v pogojeni "fosilizirani" angleščini, neodzivnost, molk, izogibanje očesnemu stiku z učiteljem in izgovarjanje na izmišljeno bolezen.

Scientific paper

UDC 81'243(497)

KEYWORDS: foreign language teaching/learning, business English, foreign language anxiety, strategies for reducing foreign language speaking anxiety, retroactive focus on form, Balkans

ABSTRACT – Teachers and learners of foreign languages employ different strategies in their attempt to reduce foreign language anxiety. Since in the existing studies the strategies employed are only dealt with fractionally, this study is an attempt to more expansively present those used by both foreign language teachers and learners and thus fill the gap. Focusing only on speaking anxiety; the goal of this study is to determine and interpret business English teachers' and learners' strategies for minimizing English language speaking anxiety at tertiary educational institutions in Slovenia, Croatia, the Republic of Serbia, Bosnia and Herzegovina, Macedonia and Montenegro. The results indicate that teachers try to assist learners mainly by consciously striving for fluency and utilizing proactive and retroactive focus on linguistic form. Regarding the latter, the emphasis is on implicit, auditory recasts instead of direct correction. The learners generally apply negative avoidance strategies, such as resorting to short, "fossilized" replies, unresponsiveness, silence, avoiding eye-contact with the teacher, fictitious illness and skipping classes.

1. Introduction

Anxiety is an important factor affecting the learning of foreign languages (e.g., Horwitz et al., 1986; Young, 1990; MacIntyre and Gardner, 1994), a complex and multidimensional phenomenon (Young, 1990), referring to "the feeling of tension and apprehension specifically associated with foreign language contexts, including speak-

ing, listening and learning” (MacIntyre and Gardner, 1994, p. 284). Horwitz, Horwitz and Cope (1986) were the first to treat foreign language anxiety as a separate distinguishable phenomenon, defining it as “a distinct complex of self-perceptions, feelings and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p. 128). They identified three interrelated components of foreign language anxiety: *communication apprehension*, defined as “a type of shyness characterized by the fear of or anxiety about communicating with people” (Horwitz et al. 1986, p. 127), *fear of negative evaluation* which refers to the “apprehension about others’ evaluation, avoidance of evaluative situations and the expectation that others would evaluate oneself negatively” (Horwitz et al. 1986, p. 128) and test anxiety, which covers the examinations of the language learning process and is “a type of performance anxiety stemming from a fear of failure” (p. 128). Horwitz and her colleagues (1986) also argued that all three components of foreign language anxiety have a negative impact on foreign language learning. Since speaking in the target language seems to be the most threatening aspect of foreign language learning (Horwitz et al. 1991; Price, 1990; Young, 1990; Öztürk and Gürbüz, 2014), this study focuses on foreign language speaking anxiety.

Scientists agree unanimously that both teachers’ and learners’ perception of the phenomenon is crucial for a comprehensive understanding of the teaching/learning process as only a wider range of such insights can advance more effective teaching/learning (Brown et al., 2014). Since the existing studies on coping strategies for reducing foreign language speaking anxiety mainly deal with the perspective of learners (e.g., Pappamihel, 2002; von Wörde, 2003; Tsiplakides and Keramida, 2009) or teachers separately (e.g. Young, 1991; Tsui, 1996), this study aims to investigate the perspectives of both learners and teachers of business English (BE) at tertiary educational institutions who must possess not only the knowledge of the real content (general English), but also knowledge of the carrier content (i.e., economics). The goal of the study is to disclose and detail BE teachers’ and learners’ strategies for diminishing foreign language speaking anxiety at tertiary educational institutions in Slovenia, Croatia, the Republic of Serbia, Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Macedonia.

2. Theoretical background: Coping with foreign language learning anxiety

Coping in a broader sense is expending conscious effort to solve personal and interpersonal problems, seeking to master, minimize or tolerate stress or conflict (Zeidner and Endler, 1996), in our case English language speaking anxiety. Coping mechanisms are commonly termed coping strategies or coping skills (ibid.).

Strategies for the reduction of personal and interpersonal anxieties

Young (1991) reports, having examined numerous studies that are based on teachers’ apperception of learner anxiety and the use of various strategies to help

them verbalize their anxiety and identify their irrational beliefs or fears, that they are all founded on the postulate that if students can recognize their irrational beliefs, they will be able to interpret anxiety-provoking situations in more realistic ways and eventually opt for approaching rather than avoiding an anxiety-evoking situation. Pappamihel (2002) found that avoidance was the most common coping strategy, although some learners, especially female, devised elaborate methods to participate indirectly. Some learners, with high levels of anxiety, also pretended that there was no one else around and ignored the class and the teacher. Positive strategies of this type include partaking in supplemental instruction or support groups, working with a tutor, joining a language club, doing relaxation exercises, and/or practicing self-talk (Young, 1991). For Tsui (1996), creating a collaborative learning atmosphere in the classroom, as well as establishing a good relationship between learners and teachers seems to be a decisive factor in overcoming foreign language anxiety.

Learners' beliefs

To minimize anxiety based on learner beliefs, Horwitz (and Young, 1991) suggested that teachers discuss with their students reasonable commitments for successful language learning and the value of possessing at least some language ability. As students' beliefs about language learning can be based on limited knowledge and/or experience, the teacher's most effective course may be to confront erroneous beliefs with new information.

Teachers' beliefs

To decrease the students' anxiety, teachers need to be sensitized to their role as language teachers in a learner-centred language environment (Young, 1991). This is potentially threatening, if teachers believe that all errors should be corrected since the teacher is the authority figure, who therefore may feel that intimidation seems necessary to motivate students. To decrease anxiety, teachers must never forget that mistakes are part of the language learning process and will be made by everyone (ibid.).

Classroom practices

It is generally accepted that a relaxed and friendly classroom atmosphere as an educational environment is significant in minimizing anxiety. Von Wörde (2003) stressed that students expressed that their anxiety decreases when teachers make the class interesting and fun, using topics and themes relevant to their own lives and interests. A sense of communality in the classroom seems to contribute greatly to a relaxed atmosphere. Anxiety diminishes when students interact in activities that contribute to a feeling of group identity and support outside the classroom. To lessen the anxiety associated with classroom practices, teachers can do more pair and slightly larger group work and tailor their activities to the affective needs of the learners (Young, 1991). Tsiplakides and Keramida (2009) observed foreign language classroom activities and realized that the incorporation of project work was especially

useful, because it can provide anxious and non-anxious students alike with abundant opportunities to use a foreign language in a non-threatening context. Students are more eager to participate in oral activities in small groups; therefore such work can be beneficial to anxious students as well as allowing, to some degree, the use of the learners' native language while not demanding that learners speak in front of the class. Teachers should also tolerate and provide a reasonable silent period to allow for necessary language processing, thus giving learners extra waiting time (Young, 1991). According to Horwitz's (2001), classroom levels of affiliation among learners, a lack of competition and a clear task orientation contribute to lower levels of anxiety (Zhang and Zhong, 2012). Tsui (1996) states that it is essential to focus on content and meaning rather than on grammatical form, accepting a variety of answers and allowing the students to check their answers with their peers before offering them to the whole class. However, during only meaning-focused lessons it may be difficult to reduce the students' anxiety and at the same time draw their attention to form/grammatical mistakes. Therefore, teachers may decide on a combination of both meaning and grammatical forms – that is, an instructional type called Focus on Form (FoF), with only brief, incidental instructional attention to linguistic features within a communicatively meaningful context (Doughty, 2003). The most widely used are proactive FoF (choosing a linguistic form in advance to present to students in order to help them complete a communicative task) and reactive FoF (the teacher responding to communication problems occurring after the event). As regards reactive FoF, teachers tend to resort to paraphrasing the students' sentences in order to highlight the mistakes. In other words, they use immediate contingent auditory recasting as implicit unobtrusive exchanges between the students and the teacher as opposed to direct correction (*ibid.*).

Kondo and Yang's (2004) built a systematic typology of strategies used by university students for decreasing foreign language learning anxiety: preparation (e.g., studying hard, trying to obtain good summaries of lecture notes), relaxation (e.g., taking a deep breath, trying to calm down), positive thinking (e.g. imagining oneself giving a great performance, trying to enjoy the tension), peer seeking (e.g. looking for others who are having difficulty controlling their anxiety, asking other students if they understand the class), and resignation (e.g. giving up, sleeping in class). Based on their conceptualization, Kao and Craigie (2013) maintain that positive thinking may be the best coping strategy used when the students are experiencing anxiety. The results also revealed that resignation contributed to higher levels of anxiety than did the use of other coping strategies.

There are a substantial number of studies in the literature that have been carried out to reveal the strategies for reducing foreign language anxiety. However, none of them provide a comprehensive perspective of BE learners' and teachers' strategies at tertiary educational institutions. Therefore, the current study was guided by the following research question: What strategies do teachers and learners of BE in the Balkans employ to minimize English language speaking anxiety?

3. Method

Participants

The sample consisted of 90 students (53 female and 37 male) in the first or second year at various faculties of Economics in Slovenia (15), Croatia (15), Bosnia and Herzegovina (15), Macedonia (15), Serbia (15) and Montenegro (15), ages 18 to 22. With a view to identifying the potential differences in the use of coping strategies among the students and teachers according to the socio-cultural environment, our research focuses only on BE students of Economics from six neighbouring Balkan countries who have approximately the same number of years of English language study – i.e., between 10 and 12, but they all study first-year BE.

The research also included 35 BE teachers (31 female and 4 male), 5 from each of the six countries, ages 24 to 58, who teach BE to the interviewed students. Finally, also the syllabuses for BE and the instruction itself are comparable in all six countries (Čepon et al., 2014).

Data collection

To find answers to the research question, in-depth, semi-structured individual interviews were used. In-depth interviews are appropriate for this kind of research because they provide clear, accurate and inclusive opinions based on personal experience (Burgess, 1982). Our goal was to explore the strategies used by teachers and students of BE for reducing English foreign language speaking anxiety in Balkan countries.

4. Results

Research showed that there were no significant differences in answers among the interviewees from different countries. Interviews with the students and teachers showed that to deal with English language speaking anxiety on the personal and interpersonal levels, teachers predominantly used positive anxiety-reducing strategies consciously, while students used mainly negative anxiety-reducing strategies subconsciously. As expected, the students did not seem to be aware of either the teachers' beliefs or the fact that the teachers were employing certain strategies to minimize their anxiety. Even if teachers do pay greater specific overall attention to the issue, the interviews revealed that teacher and student opinions bear a striking similarity regarding the use of strategies for lowering speaking anxiety through classroom practices.

Students' anxiety-reducing strategies

To start with the prevailing negative avoidance strategies; students may resort to short, "fossilized" replies, unresponsiveness, silence, avoiding eye-contact with the

teacher, fictitious illness and skipping classes. For example, a student from Macedonia said “I use the excuse of being sick or having a sore throat, so that I don’t have to speak in class”. A student from Montenegro said he asked the teacher to excuse him from speaking in front of a class at the very beginning of the semester. The students with higher levels of speaking anxiety tried to make themselves less noticeable in class, so that the teachers did not engage them in speaking activities, by pretending to look at their notes, keeping a low profile and busying themselves with unimportant chores. One Croatian student referred to his strategy of volunteering regularly to read rather than talk in order to give the impression that he was vocally active. Many students admitted that they tended to agree with everything said in class only to avoid speaking, or they spoke so quietly that the teacher was forced to repeat the same question a few times before being able to hear them. Upon correction, they sometimes denied making mistakes, claiming that the teacher had misunderstood them, accompanying such claims with body language that might suggest hostility. Another negative strategy is to create an environment in class in which the first student to speak is embarrassed. According to the interviewees from different countries, such tendencies at times prevented good speakers from showing off their knowledge of English, which if exercised may have exacerbated the anxiety of lesser speakers.

Regarding the use of more positive strategies; a few more advanced students admitted to frequently breaking the awkward silence in class by speaking on their own initiative. To diminish any possible levels of anxiety, some of them tried to look for opportunities to practise speaking in their home countries as well as making the best use of additional speaking activities offered at school or online (e.g. using online discussion boards). Others frequently asked for help from schoolmates, relatives and others who spoke good English in an attempt to empower themselves to express themselves through extra practice. Some more anxious students realised that besides a lack of knowledge of general English and BE vocabulary, the fundamental reason that caused nervousness during speaking was the basic fear of public speaking, leading potentially to ridicule. Therefore, they tried different positive strategies to overcome their speaking anxiety, such as individual motivation and positive thinking, talking with more advanced classmates, friends or relatives, speaking in front of a mirror, recording, listening and improving their speech in English, speaking through the internet, participating in student exchange programmes, summer schools and going abroad.

Teachers’ anxiety-reducing strategies

The teachers were more aware of the problem of speaking anxiety than the students and consequently focused more on conscious strategies than the students. Most teachers did not try to assert a dominant role in the class, instead attempting to embrace each student individually as a personality, respecting his/her opinions and way of thinking, assisting them according to their existing interlanguage and the degree of their anxiety. Most teachers stated that it was crucial to create the awareness among students that they were not the only ones to experience speaking anxiety; secondly, that it was normal to make mistakes and that the teachers’ primary role was not to fix

student's mistakes in class. A Slovene teacher said that she always took great care to be able to judge, depending on the situation in class, who would be able to participate in a debate and who would not, and that nobody criticized or ridiculed less advanced students. A Serbian teacher said that she was presenting affective strategies for controlling emotions and managing discomfort when communicating with others. Most teachers avoided situations in which the students would be surprised or caught unprepared; they tended to provoke more proficient students to engage in the discussions. The students did not approve of this strategy as it seemed to increase their anxiety. Most teachers claimed that they asked easier questions of students who were more anxious. Realizing that insisting on the students speaking at all times may critically increase their speaking anxiety, a great number of teachers took care that the students did not speak until they felt ready. A Slovenian teacher reported teaching students how to lessen the burden of having to speak constantly simply by using the phrase "And you?" – an easy way to return a "communication ball" to an interlocutor. A Bosnian teacher reported that she allowed the students to make short notes before speaking. A Croatian teacher said that at the end of each lecture she announced the activities for the next week, so that students could come prepared. As a special technique for decreasing speaking anxiety, Serbian students related that they asked the teacher to show them a mock exam and to present the criteria for oral assessment. Some teachers prepared video clips based on speaking anxiety topics and discussed the problem in class. Most teachers also reported that they were organizing additional lectures, workshops, consultations and presentations with a view to practising speaking in English. A Slovene teacher explained that she was encouraging students to praise each other: "Our brains are not subconsciously aware of who is praising them, so I teach the students to praise each other, for example, to pat each other on the backs." Quite a few teachers recommended that the students should take pleasure in discovering aspects of the English culture embedded in the new language (songs, newspapers, magazines, customs and various aspects of daily life). The teachers also related that they were assisting the students with a variety of advice on how to reduce speaking anxiety by undertaking activities requiring the use of English, for instance choosing a hobby that would be conducive to learning BE, or frequenting instructive web sites.

The majority of the teachers stressed that they focused on the fluency and not on accuracy, striving to encourage the students to express themselves freely without thinking about making mistakes or feeling anxious. The teachers claimed that they were careful not to cause additional anxiety while correcting mistakes; therefore they almost without exception used proactive and retroactive FoF. According to the interviews, they preferred a retroactive technique of using implicit, unobtrusive paraphrases of the students' sentences, called auditory recasting, to direct correction. As a Bosnian teacher put it, she was afraid that the feedback itself could cause "the blockage", and one Croatian teacher was "adjusting questions and reporting mistakes depending on the individual." Quite a few teachers said they were "recording mistakes and presenting them in front of the whole class" and a Slovene teacher was "analysing

mistakes only as a group practice and not as individual mistakes and always complimenting the students at the same time”.

Very few teachers used the negative strategy of ignoring the physical manifestations of fear, such as trembling hands and a shaky voice. A teacher from Bosnia and Herzegovina said that he was “pretending that students are not nervous, because this helps me to wait for them to speak and it also helps them to surmount their fear of speaking.” Most of the other teachers stated exactly the opposite, that they adopted the positive strategy of trying to identify the students with English language speaking anxiety to help them in various empathic ways.

To reduce English language speaking anxiety, teachers attempted to change students’ incorrect beliefs by motivating them in various ways and raising their self-esteem. For instance, a lot of students believe that speaking anxiety is a problem specific to them. Therefore teachers often decided to assure them that the problem is quite common. For instance, they informed the students that even native speakers felt speaking anxiety and have to practice their speech; above all, teachers have been doing their best to convey that students can conquer anxiety in various ways, even simply by thinking of a different word when stuck trying to recall a precise one. The belief that you only have to study in order to get good grades is very common among the students; therefore, teachers were trying to convince them to learn English for themselves by presenting them with the benefits of knowing BE (from a Croatian teacher). A Montenegrin teacher reported that she was trying to persuade her students that it was not necessary to speak with immaculate English pronunciation in order to be able to successfully communicate in BE. The students seemed to believe that they can give the impression of excellence only if their English pronunciation is perfect. Many teachers said that they were trying to enhance their students’ self-confidence by telling them that they actually spoke better than they thought and that they should make more effort to speak even if they make mistakes.

The highest levels of consonance between teachers’ and students’ points of view were reached on the topic of using the following classroom practices, techniques, materials and topics to diminish speaking anxiety. Firstly, both teachers and students are fond of starting a class in an atmosphere relaxed through the telling of jokes and “idly chatting”. Overall, they emphasized the importance of creating a relaxed atmosphere in class to establish trust. Both related that one of the key classroom strategies to reduce speaking anxiety was dealing with topics apart from economics, such as themes concerning the current state of affairs in the country, the city, the possibilities of employment for young economists, pop culture, etc. According to a Slovenian teacher, “The intrinsic transactional nature of BE is quite stressful. BE students are restricted in their ability to express themselves in English and therefore they feel frustrated. Therefore, it is necessary to enable students to also speak about non-economics topics, anything familiar to them to boost their confidence.” Additionally, the use of materials such as crossword puzzles, songs, guesswork, etc., was mentioned by both as potentially having speaking-anxiety decreasing qualities. One of the more relax-

ing techniques that was mentioned was role-playing phone conversations with backs turned to each other. Finally, both students and teachers asserted that having enough time to prepare to speak was an essential strategy for lowering anxiety, as well as not insisting that all students are included each time.

5. Discussion and Conclusion

Unlike previous studies, this study revealed that the students interviewed used primarily negative and elaborated strategies to reduce English language speaking anxiety. Most often they refused to respond or else they produced quite brief answers, trying to be as inconspicuous as possible. Quite anxious students tended to agree with everything said in class and were embarrassed to volunteer to speak out first in English. Some even skipped the lectures. The survey showed that all the interviewed teachers, irrespective of the countries of origin, were aware of the problem of speaking anxiety. They employed various techniques to assist the students in different ways and primarily tried to customize their activities to the affective needs of the learners (Young, 1991). However, their primary concern was the creation of as many ways as possible of giving them an appetite to learn English. The Interviewed teachers used strategies that had been identified by other studies (Young, 1991; Tsui, 1996; von Word, 2003; Tsiplakides and Keramida, 2009); among others, providing a relaxed atmosphere in the classroom where language errors are considered natural in the process of language learning, implementing group and project work and focusing on fluency rather than accuracy. One of the strategies was to employ proactive and retroactive FoF as an anxiety-reducing technique. Additionally, they tended to avoid overcorrection and as part of retroactive FoF, and instead of direct correction, they used implicit unobtrusive exchanges in the form of immediate contingent auditory recasting (Doughty, 2003). Another strategy was promoting conversations about familiar, non-economic topics, as well as allowing sufficient time for answering and waiting for the students to speak until they had exhibited an eagerness to do so (Krashen, 1982).

Teachers therefore need to find creative ways to reinforce their students' existing effective coping behaviours and eliminate those that are maladaptive. Teachers should continue to provide support to anxious students and strive for deeper insights into students' ways of coping with speaking anxiety. An environment conducive to minimizing speaking anxiety and a focus on developing the necessary skills for coping with speaking anxiety is absolutely crucial. The study indicates that negative coping strategies could be transformed into effective anxiety-coping strategies (Kao and Craigie, 2013).

Although the study has provided valuable insight into anxiety-coping strategies, there are limitations. Because the sample was restricted to 35 teachers and 90 students of business English, the results cannot be generalized to include all students and teachers of business English in Slovenia and the Balkans. Other methods of data

collection may be employed with a view to generalizing the results to a larger sample, for example, to other neighbouring countries in the European Union. To verify the interviewees' self-reported information, direct observation of classroom practices could be used in further research.

Dr. Slavica Čepon

Strategije za zmanjšanje anksioznosti pri govoru v angleškem jeziku na Balkanu

Anksioznost je pomemben dejavnik, ki vpliva na učenje tujega jezika. Učenci in učitelji uporabljajo različne strategije, s katerimi jo skušajo zmanjšati. Obstoječe študije parcialno obravnavajo strategije, predvsem ali s stališča učencev ali učiteljev jezika ločeno, zato želi raziskava predstaviti tako strategije učiteljev kot učencev ter zapolniti raziskovalno vrzel. Obenem raziskave nakazujejo, da je anksioznost najbolj prisotna pri govoru v tujem jeziku, zato se raziskava osredotoča na le govorno anksioznost (Price, 1990; Young, 1990; Horwitz idr., 1991; Öztürk and Gürbüz, 2014). Cilj je bil ugotoviti, katere strategije za zmanjševanje govorne anksioznosti v angleškem jeziku uporabljajo študenti in učitelji poslovne angleščine (PA) na visokošolskih ustanovah v Sloveniji, Hrvaški, Bosni in Hercegovini, Srbiji, Črni gori in Makedoniji.

Pregled obstoječih raziskav kaže, da učenci in učitelji uporabljajo strategije za zmanjšanje anksioznosti pri govoru v tujem jeziku na različnih ravneh. Strategije za zmanjšanje anksioznosti na osebni in medosebni ravni izhajajo iz predpostavke, da učitelj prepozna anksioznost pri učencih, jim pomaga verbalizirati in sprejeti anksioznost kot neracionalno prepričanje (Young, 1991). Ključno je preprečiti, da bi se učenci zaradi strahu izogibali pouku, kar je po ugotovitvah Pappamihela (2002) najpogostejša negativna strategija učencev. Strategije na tem področju vključujejo tudi organizacijo dodatnih oblik dela za študente z visoko stopnjo anksioznosti (Young, 1991). Za zmanjšanje anksioznosti, ki temelji na učenčevih prepričanjih, Horwitz (v Young, 1991) svetuje pogovor o napačnih prepričanjih učencev, ki jih mora učitelj spremeniti z novimi informacijami. Strategije, ki temeljijo na prepričanjih učiteljev, izhajajo iz spoznanja, da učitelj ni več dominantna oseba v razredu ter da so napake pri govorjenju v procesu učenja jezika normalne (ibid.). Strategije, ki temeljijo na praksah v razredu, so usmerjene v ustvarjanje sproščenega vzdušja v razredu. Študenti poročajo o manjši anksioznosti, ko učitelji obravnavajo "manj poslovne" teme iz vsakdanjega življenja. Bistveno za zmanjšanje anksioznosti je tudi ustvarjanje podpore v razredni skupnosti (von Würde, 2003) ter uporaba skupinskega in projektnega dela (Tsiplakides in Keramida, 2009). Ker nobena obstoječa raziskava o strategijah za zmanjšanje anksioznosti pri govoru v tujem jeziku ne vključuje učencev in učiteljev poslovne angleščine, smo si zastavili naslednje raziskovalno vprašanje: Katere strategije učitelji in učenci poslovne angleščine na Balkanu uporabljajo za zmanjševanje anksioznosti pri govoru v angleškem jeziku?

Da bi odgovorili na raziskovalno vprašanje, smo izvedli poglobljene intervjuje z 90 študenti ekonomije iz Slovenije, Hrvaške, Bosne in Hercegovine, Srbije, Črne gore in Makedonije. V raziskavo je bilo vključenih tudi 35 učiteljev, ki v teh državah učijo intervjuvane študente poslovno angleščino.

Raziskava je pokazala, da med intervjuvanci iz različnih držav ni bilo bistvenih razlik v odgovorih. Študenti za zmanjšanje anksioznosti na osebni in medosebni ravni prevladujoče uporabljajo negativne strategije. Večina intervjuvancev je navajala, da sta ključni strategiji neodzivnost in molk. Običajni so izjemno kratki odgovori, izogibanje očesnemu stiku z učiteljem, izgovarjanje v razredu na namišljeno bolezen in odsotnost od pouka. Študenti z visoko stopnjo anksioznosti želijo biti čim bolj nevidni v razredu, zato ne izražajo svojega pravega mnenja, da jim ne bi bilo treba govoriti.

Študenti uporabljajo tudi pozitivne strategije. Ena od teh je, da boljši študenti samoiniciativno razbijajo molk ter spregovorijo prvi. Nekateri so poročali, da skušajo poiskati dodatne priložnosti za komuniciranje v angleščini v domačem okolju, obenem pa tudi izkoristiti dodatne izvenšolske priložnosti za govor v angleščini ter dodatne šolske dejavnosti, npr. konzultacije, gradiva in nasvete učitelja o zmanjševanju anksioznosti pri govorjenju.

Manjše število učiteljev uporablja negativno strategijo ignoriranja fizične manifestacije strahu pri študentih, čeprav je v literaturi splošno sprejeto (Young, 1991), da problema anksioznosti ni moč rešiti z zanikanjem ali ignoriranjem. Večina drugih učiteljev je poročala, da uporabljajo pozitivno strategijo, ko poskušajo prepoznati anksiozne študente in jim na različne načine empatično pomagati.

Za zmanjšanje anksioznosti pri govorjenju v PA skušajo učitelji v pogovoru s študenti spremeniti napačna prepričanja študentov, jih na različne načine motivirati in dvigniti samozavest. Študenti pogosto menijo, da je anksioznost samo njihova individualna težava, zato jih želijo učitelji prepričati, da je to težava številnih učencev tujega jezika. Veliko učiteljev je tudi poudarilo, da učence motivirajo z dejstvom, da se anksioznost med govorjenjem pojavlja tudi pri naravnih govornikih tujega jezika, torej v njihovem maternem jeziku, ter da je za njeno premagovanje treba dodatno iskati priložnosti za govorjenje v prostem času.

V predstavljanju strategij za zmanjševanje anksioznosti, ki temelji na prepričanjih učiteljev, je večina intervjuvanih učiteljev poudarila drugačnost svoje vloge v razredu: ne želijo več imeti dominantne vloge, študente sprejemajo kot osebnost, spoštujejo njihovo razmišljanje in pomagajo glede na obstoječe znanje PA in prisotnost anksioznosti pri govorjenju. Ključno je ustvariti spoznanje pri učencih, da ne obstaja samo en pravilni odgovor, da so napake v procesu učenja normalne in da učitelji niso v razredu zgolj zaradi popravljanja napak. Učitelji uporabljajo različne pozitivne strategije pri popravljanju napak, pri tem pa skoraj vsi govorno anksioznost zmanjšujejo z osredotočanjem na tekočnost govorjenja in ne na točnost. Študentov pri govorjenju kljub napakam ne prekinjajo. Na anksioznost vplivajo predvsem na dva načina: prvič, s selektivnim popravljanjem samo večjih napak, pri čemer študentov nikoli ne prekinjajo; in drugič, ali s proaktivnim fokusom na morebitnih jezikovnih problemih ali pa, prevladujoče, z

retroaktivnim fokusom potem, ko je napaka že storjena. Pri slednjem gre predvsem za uporabo tehnike takojšnjega, nemotečega preoblikovanja napak.

Učitelji in učenci so navajali podobne prakse v razredu za zmanjševanje anksioznosti pri govorjenju v poslovni angleščini. Vsi so poudarjali, da je pomembno ustvariti sproščeno vzdušje in dovolj časa za pripravo na govorjenje.

Ker med študenti dosledno prevladujejo negativne strategije zmanjševanja anksioznosti, morajo učitelji najti ustvarjalne načine za krepitev obstoječih pozitivnih strategij in opustitev negativnih. Učitelji naj pomagajo študentom tako, da jih seznani z načini zmanjšanja anksioznosti in ustvarijo okolje, v katerem se bodo njihovi študenti zavedali anksioznosti in se osredotočili na razvoj veščin za njeno premaganje.

REFERENCES

1. Brown, P.C., Roediger, H.L., McDaniel, M.A. (2014). *Make it Stick: The Science of Successful Learning*. Cambridge: Belknap Press.
2. Burgess, R.G. (1982). *Field Research*. London: Routledge.
3. Čepon, S., Stojković, N., Nikčević-Batričević, A. (2014). Business English in Practical Terms: the Case of Tertiary Educational Settings in Slovenia, Serbia, Montenegro. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2 (3), pp. 527–540.
4. Doughty, C.J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 256–310.
5. Horwitz, E.K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *ARAL*, 21 (2), pp. 112–126.
6. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125–132.
7. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. In E.K. Horwitz and D.J. Young (Eds), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 27–36.
8. Kao, P.O., Craigie, P. (2013). Coping strategies of Taiwanese University Students as Predictors of English Language Learning Anxiety. *Social Behavior and Personality*, 4 (3), pp. 411–420.
9. Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
10. Kondo, D.S., Yang, Y.Y. (2004). Strategies for Coping with Language Anxiety: The Case of Students of English in Japan. *ELT Journal*, 58 (3), pp. 258–265.
11. MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44 (3), pp. 283–305.
12. MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41 (1), pp. 85–116.
13. Öztürk, G., Gürbüz, N. (2014). Speaking Anxiety among Turkish EFL Learners: The Case at a State University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (1), pp. 1–17.
14. Pappamihel, N.E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36 (3), pp. 327–355.
15. Price, M.L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 101–108.

16. Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. In E.K. Horwitz and D.J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory to Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 15–24.
17. Tsiplakides, I., Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2 (4), pp. 39–44.
18. Tsui, A.B.M. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. In K.M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voice from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, pp. 145–167.
19. Young, D.J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), pp. 539–553.
20. Young, D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), pp. 426–439.
21. Von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8 (1), pp. 21–40.
22. Zeidner, M., Endler, N.S. (Eds) (1996). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley.
23. Zhang, R., Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Cause of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2 (3), pp. 27–33.

Dr. Slavica Čepon (1960), docentka za didaktiko angleškega jezika na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Gregorinova 8, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 589 24 00

E-mail: slavica.cepon@ef.uni-lj.si

Dr. Iztok Retar, dr. Jakob Bednarik, dr. Edvard Kolar

Kompetenčni model vseživljenjskega učenja na področju menedžmenta v športu

Znanstveni članek

UDK 374+796:005

KLJUČNE BESEDE: model strukture kompetenc, vseživljenjsko učenje

POVZETEK – Cilj članka je predstaviti izvirni kompetenčni model vseživljenjskega učenja na področju menedžmenta v športu, ki bo izpolnjeval pričakovanja odjemalcev, zaposlenih in lastnikov ter bo podlaga oblikovanja programov vseživljenjskega učenja športnih menedžerjev. Na podlagi teoretičnega modela splošnih in specifičnih kompetenc za učinkovit in uspešen menedžment v športu smo z metodo faktorske analize razvili model strukture kompetenc. Ugotovili smo, da največji delež variance kompetenc za uspešni menedžment v športu pokriva kompetenčna dejavnika ustvarjalnost (splošne kompetence) ter poslovnoorganizacijska znanja in sposobnosti (specifične kompetence), manjše deleže variance pa pokriva preostalih osem dejavnikov (po štiri iz sklopov splošnih in specifičnih kompetenc). Razviti model smo uporabili kot izhodišče za oblikovanje predmetnika učinkovitega vseživljenjskega učenja in izboljšanje kompetentnosti športnih menedžerjev. Učni programi, zasnovani na podlagi razvitega kompetenčnega modela in predmetnika, lahko izboljšajo učinkovitost vseživljenjskega učenja na proučevanem področju.

Scientific paper

UDC 374+796:005

KEYWORDS: effective lifelong learning, model for a sport manager competencies structure

ABSTRACT – The aim of this paper is to present the original competencies model of lifelong learning in the field of sports management, which will meet the expectations of customers, employees as well as shareholders and will serve as the basis for creating lifelong learning programmes of sports managers. Based on a theoretical model of general and specific competencies for effective and efficient sports management, we have developed a model competencies structure. We have found that the largest proportion of competencies' variance for successful management in sport is covered by the competencies factors of creativity (general skills) and business-organizational knowledge and skills (specific competencies), and smaller proportions of the variance are covered by the remaining eight factors. Thus, the developed model has been used as a premise for designing the curriculum for effective lifelong learning and to improve the competencies of sports managers. The curricula designed on the basis of the developed competencies model and the curriculum can improve the effectiveness of lifelong learning in the area of our study.

1. Uvod

Sodobno vseživljenjsko učenje temelji na razvijanju in poglobljanju ključnih kompetenc. V teoriji zasledimo, da nekateri avtorji (Laval, 2005; Svetlik, 2006; Verle in Markič, 2012) poudarjajo odvisnost razumevanja pojma kompetence od časa in prostora ter navajajo, na primer Laval (2005), da so kompetence zaznamovane zlasti s kulturo, politiko in ekonomijo ter so vselej del družbenega konteksta. Družbene, politične in gospodarske razmere so danes turbulentne. Med najpomembnejše razloge za to štejemo zlasti politične spremembe v najbogatejših državah sveta, koncentraciji

finančnega kapitala ter številnih inovacijah, tehnoloških odkritjih, znanjih in novih vrednotah. “Nenehne, hitrejšje in pogostejše družbene, gospodarske, politične spremembe ter vse večja konkurenčnost čedalje bolj ogrožajo uspešnost poslovanja v organizacijah in njihov obstoj” (Verle in Markič, 2012, str. 9–10), zato nove okoliščine narekujejo uvajanje sprememb tudi na področju vseživljenjskega učenja v športu. Na strokovnem in izobraževalnem področju športa smo prepoznali potrebo po znanstvenem pristopu izdelave modela strukture kompetenc športnih menedžerjev s ciljem ugotoviti temeljne kompetence za učinkovit in uspešen menedžment, ki bi lahko prispeval k boljšemu delovanju športnih organizacij (Retar, 2014). Raziskovalci Bednarik (1998), Jurak (2006) in Kolar (2007) ugotavljajo, da se pri nas z menedžmentom v športu ukvarjajo večinoma prostovoljci brez ustreznih strokovnih znanj. Analiza ponudbe programov vseživljenjskega učenja kaže, da še ne obstajajo višješolski, visokošolski in univerzitetni dodiplomski programi pridobivanja kompetenc športnih menedžerjev. Prav tako še ne obstaja slovenski model strukture kompetenc, ki bi povezal izobraževalce z delodajalci in delojemalci.

Uspešnost športnih organizacij temelji na strokovnem delu zaposlenih in/ali prostovoljcev, ki delajo v športu. Njihovo delo načrtuje, organizira, vodi in nadzoruje športni menedžer, ki ima poleg drugih zmožnosti, sposobnosti, znanja in motivacije še mnoge kompetence, od vodstvenih, tehničnih do socialnih. Ker še vedno ni jasno, katere kompetence so najpomembnejše za športni menedžment ter katere oblike izobraževanja so najučinkovitejše pri pridobivanju in razvijanju kompetenc športnih menedžerjev, obstaja utemeljena potreba po razvoju modela strukture kompetenc, s katerim bi lahko pojasnili, katere kompetence lahko pomembno prispevajo k uspešnejšemu in učinkovitejšemu menedžmentu v športu.

V literaturi zasledimo različne opredelitve športnega menedžmenta (Chelladurai, 1994; Bartoluci, 1997; Parks in Quarterman, 2002; Daft, 2003; Lussier in Kimball, 2004; Houlihan, 2008), večina pa jih poudarja, da ta temelji na ravnanju s ključnimi viri, ki so pomembni za uresničevanje poslanstva in ciljev športne organizacije, prireditve ali športnika. Splošna opredelitev, ki bi enoznačno opredelila pojem menedžment v športu, še ne obstaja. Za potrebe raziskave uporabljamo opredelitev Retarja, Plevnika in Kolarja (2013, str. 83), ki navajajo, da je “menedžment v športu proces koordinacije s ključnimi viri in uspešnega sodelovanja s pomembnimi deležniki, ki omogočajo učinkovito uresničevanje poslovnih in športnih ciljev organizacije in/ali športnika v vseh procesih menedžmenta”. Tudi opredelitev kompetenc je v strokovni literaturi vse več, saj se precej avtorjev (McClelland, 1973; Lipičnik, 1998; Muršak, 2001; Gonzales in Wagenaar, 2003; Laval, 2005; Kohont, 2005; Kodelja, 2005; Svetlik, 2006; Štefanc, 2006; Verle in Markič, 2012) posveča kompetencam, ki imajo pomembno vlogo pri menedžmentu v različnih organizacijah in predstavljajo sodobno orodje, ki lastnikom, upravi in zlasti kadrovskim strokovnjakom v organizacijah pomaga pri učinkovitem ravnanju z ljudmi. V raziskavi uporabljamo opredelitev kompetence v športu “kot zmožnost uporabe znanja, sposobnosti, osebnostnih lastnosti, izkušenj in motivacije, da na svojstven način učinkovito opravimo pričakovano delo ali vlogo” (Retar, Plevnik in Kolar, 2013, str. 83).

Namen raziskave je prispevati k uspešnejšemu in učinkovitejšemu menedžmentu športnih organizacij in športnikov, medtem ko je njen cilj na podlagi razvitega modela strukture kompetenc športnega menedžerja oblikovati predmetnik učinkovitega vseživljenjskega učenja menedžerjev v športu.

Za sodobno družbo znanja je značilno, da izobraževalne organizacije organizirajo vseživljenjsko učenje na kompetenčnem modelu, ki temelji na izboru ključnih kompetenc. Če so pri tem izobraževalci usklajeni z delodajalci, kompetence ustrezajo trenutnemu povpraševanju na trgu dela oziroma mu sledijo. Nosilci teh kompetenc so zato želeni, zaposljivi, prožni posamezniki, pripravljeni na delo v spreminjajočem se okolju in usmerjeni v doseg rezultata. Pri tem velja opozoriti, da so tudi ranljivi, ker nimajo široke izobrazbe, ki bi jim omogočala večjo zaposljivost in mobilnost, ko se na primer trg dela spremeni. V nasprotnem primeru, ko so pričakovanja izidov znanja neusklajena s trgom dela, pa izobraževalci usposablajo težko ali celo nezaupljive uporabnike znanja. To lahko predstavlja nevarnost tako za posameznika, ki se izobražuje, kot tudi za družbo. Zato je ključna prednost procesa vseživljenjskega učenja, ki temelji na modelu strukture kompetenc, prav izhodišče za učinkovito usklajevanje potreb delodajalcev na trgu dela in izobraževalno sfero kot ponudnikom vseživljenjskega učenja.

2. Metodologija

Vzorec

Vzorec merjencev je predstavljala celotna populacija slovenskih športnih menedžerjev, ki izpolnjujejo izločitvene kriterije: da delajo v športni organizaciji, ki ima več kot 100.000 EUR letnih prihodkov in več kot enega zaposlenega, najmanj eno leto. Po podatkih Agencije Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (AJPES, 2014) v Sloveniji delujeta sto dve (102) športni društvi in trije (3) zasebni zavodi, ki ustrezajo izločitvenim kriterijem. Upoštevali smo še dejstvo, da v Sloveniji poleg 93 odstotkov (AJPES, 2014) športnih organizacij, ki delujejo kot športna društva, obstajajo še športne organizacije, ki so organizirane kot gospodarske družbe in kot javni zavodi za šport. Zato smo vzorec razširili in izbrali še predstavnike tovrstnih športnih organizacij (20 organizacij), ki so ustrezale temeljnima izločitvenima kriterijema. Na elektronske naslove menedžerjev izbranih športnih organizacij (125) so bili julija 2013 posredovani spletni vprašalniki (www.mojaanketa.si/surveys/edit/290591753/). Vrnjenih je bilo petinosemdeset (85) pravilno izpolnjenih anketnih vprašalnikov. Na podlagi mnenja Andrewa, Pedersena in McEvoya (2011), ki trdijo, da je za populacijo med sto (100) in sto petindvajset posameznikov (125) ustrezen vzorec že enainosemdeset (81) anketirancev, smo sklepali, da je velikost vzorca ustrezen za nadaljnje analize.

Izmed vseh petinosemdeset (100%) anketirancev je bilo samo 8,2 odstotka oseb ženskega spola. Povprečna starost anketiranega slovenskega športnega menedžerja

je bila petinštirideset let in štiri mesece (± 10 let in 6 mesecev). Največ anketirancev (68%) je v starostnem razponu od trideset do petdeset let. V anketi so sodelovali anketiranci iz sedemindvajsetih slovenskih krajev. Pričakovano jih je bilo največ iz Ljubljane (42,4%), sledijo anketiranci iz Kopra (11,8%), Nove Gorice (7,1%), Maribora (4,2%) in Kranja (4,2%). Drugi anketiranci so iz preostalih večjih in manjših krajev z dvema ali enim anketirancem. Največ anketirancev dela v športni organizaciji na delovnem mestu predsednika (17,6%), športnega direktorja (16,5%) in sekretarja. Sledijo anketiranci, ki opravljajo dela in naloge športnega direktorja (16,5%). Samo 9,4 odstotka anketirancev je navedlo, da opravljajo dela in naloge na delovnem mestu športnega menedžerja, 12,9 odstotka pa, da so športni trenerji in športni menedžerji hkrati. Kot drugi poklic oziroma funkcijo v športu, ki jo opravljajo, pa preostalih 27,1 odstotka. Največ menedžerjev opravlja delo v športni organizaciji, v kateri so trenutno zaposleni, do pet let in imajo skupne delovne dobe med enajst in petnajst let. Prevladujejo menedžerji (43,5%) z visoko/univerzitetno stopnjo formalne izobrazbe, hkrati pa je še vedno precejšnji delež anketirancev (21,2%) s samo srednješolsko stopnjo izobrazbe. Med anketiranci je 5,9 odstotka menedžerjev z doktoratom znanosti, z magisterijem 8,2%, z višjo/strokovno izobrazbo 8,2 in 12,9 odstotka menedžerjev z višješolsko stopnjo formalne izobrazbe. V raziskavi je sodelovalo kar 78,8 odstotka menedžerjev, ki so imeli dokončano visoko/univerzitetno, višješolsko in višjo stopnjo formalne izobrazbe, čeprav je treba tudi podatku, da ima 21,2 odstotka menedžerjev samo srednjo strokovno izobrazbo, nameniti posebno pozornost. Polovica menedžerjev se ne izobražuje več. Za nedoločen čas je zaposlena polovica anketiranih športnih menedžerjev (50,6%), 25,9 odstotka pa jih opravlja dela prostovoljno. Samo 14,1 odstotka anketirancev je odgovorilo, da delajo v javnem zavodu – organizaciji, registrirani po Zakonu o zavodih, 8,2 odstotka anketirancev, da so zaposleni v zasebni gospodarski družbi – organizaciji, registrirani po Zakonu o gospodarskih družbah, največ anketirancev, (40%), da delujejo v športnem društvu – organizaciji, registrirani po Zakonu o društvih, 28,2 odstotka anketirancev, da delajo v nacionalni športni zvezi – organizaciji, registrirani po Zakonu o društvih, in 3,5 odstotka anketirancev, da delujejo v zasebnem zavodu in drugod.

Vzorec spremenljivk

Vzorec spremenljivk je predstavljalo dvanajst (12) splošnih in dvaindvajset (22) specifičnih kompetenc, ki so predstavljale teoretični model strukture kompetenc športnih menedžerjev (Retar, 2014, str. 36–37). Kompetence so bile v modelu ustrezno strukturirane v štiri področja temeljnih človekovih zmožnosti (Lipičnik, 1998): znanja, sposobnosti, lastnosti in motivacija. Štiriintrideset (34) izbranih kompetenc, razdeljenih med splošne in specifične kompetence, je tvorilo avtorski anketni vprašalnik (Retar, 2014, str. 125–127). Anketiranci so ocenili pomembnost posamezne kompetence z lestvico od 1 (najmanj pomembna) do 6 (najpomembnejša).

Postopek obdelave podatkov

Podatke, zbrane s spletno anketo, smo obdelali s statističnim programom SPSS (angl. Statistical Package for the Social Sciences). Primernost pridobljenih podat-

kov za uporabo metode faktorske analize smo predhodno preverili z metodo Kaiser-Meyer-Olkina (KMO), s katero smo preverjali ustreznost vzorčenja. Ugotovili smo, da vrednost KMO za skupino splošnih kompetenc znaša 0,757 in za skupino specifičnih kompetenc 0,843, kar predstavlja ustrezni vrednosti za izvedbo faktorskih analiz in sklepanje o zanesljivosti izračunanih dejavnikov (Hutcheson in Sofoniou, 1999). Izračunan je bil tudi Bartlettov test sferičnosti, ki je pokazal, da so korelacije med postavkami za obe skupini kompetenc zadostno visoke (za skupino splošnih kompetenc je bil $\chi^2(66) = 253,88$, $p < 0,001$; za skupino specifičnih kompetenc je bil $\chi^2(231) = 1.000,2$, $p < 0,001$) in omogočajo nadaljnjo analizo. Za ugotavljanje faktorske strukture kompetenc smo izvedli faktorski analizi po Hotellingovi metodi glavnih komponent, ločeno za področje splošnih kompetenc (dvanajst (12) kompetenc) in področje specifičnih kompetenc (dvaindvajset (22) kompetenc). Za ekstrakcijo dejavnikov smo uporabili Kaiser-Guttmanov kriterij. Za doseganje čistejše in preglednejše strukture dejavnikov smo uporabili pravokotno varimax rotacijo projekcije vektorjev. Dobljeni faktorski strukturi kompetenc sta predstavljali temelj za razvoj predmetnika vseživljenjskega učenja na področju športnega menedžmenta.

3. Rezultati

Sklop splošnih kompetenc je vseboval dvanajst (12) spremenljivk, ki predstavljajo splošne kompetence. S faktorsko analizo s pravokotno varimax rotacijo projekcije vektorjev in uporabo Kaiser-Guttmanovega kriterija smo ugotovili, da je imelo pet dejavnikov lastne vrednosti večje od ena ($\lambda > 1$). Vsi dejavniki so skupaj pojasnili 71 odstotkov variance. Sklop specifičnih kompetenc je sestavljalo dvaindvajset (22) spremenljivk, ki predstavljajo specifične kompetence. Z omenjeno analizo smo ugotovili, da je imelo pet dejavnikov lastne vrednosti večje od ena ($\lambda > 1$). Vsi dejavniki so skupaj pojasnili 66 odstotkov variance (Retar, 2014, str. 98–106).

Na podlagi ugotovljenih dejavnikov smo iz sklopa splošnih kompetenc, ki so najbolj pojasnjevale posamezni dejavnik, oblikovali ustrezne učne predmete, ki omogočajo pridobivanje splošnih temeljnih znanj tako na področju menedžmenta kot športa. Na področje dejavnikov iz sklopa specifičnih kompetenc pa smo uvrstili predmete, ki omogočajo aplikacijo temeljnih znanj neposredno na področje menedžmenta v športu. Kolar (2007) je s sodelavci strukturiral znanja športnih menedžerjev na treh ravneh. V pričujočem modelu strukture kompetenc pa smo razvili dve ravni. Na prvi ravni splošnih kompetenčnih dejavnikov so opredeljena primarna znanja, ki omogočajo poznavanje organiziranosti in doktrine športa ter procesa menedžmenta združb. Na drugi ravni, to je v sklopu specifičnih kompetenčnih dejavnikov, pa so sekundarna znanja, ki omogočajo aplikacijo primarnih znanj na področju menedžmenta v športu. Model na prvi ravni predvideva delitev znanj na specifična znanja s področij športa in menedžmenta, medtem ko na drugi ravni predstavlja tista znanja, ki so lastna področju športnega menedžmenta. Struktura modela z učnimi predmeti je razvidna iz tabele 1.

Tabela 1: Model predmetnika vseživljenjskega učenja športnih menedžerjev

	<i>Kompetenčni faktor</i>	<i>Predmetnik</i>
<i>Model strukture splošnih kompetenc</i>	Faktor ustvarjalnost (pojasnjuje 32% variance)	Menedžment ustvarjalnosti in inovacij
	Faktor komunikacija (pojasnjuje 11% variance)	Komuniciranje in odnosi z javnostmi
	Faktor znanje menedžmenta (pojasnjuje 9% variance)	Menedžment in organizacija
	Faktor znanje športne stroke (pojasnjuje 8% variance)	Antropološka kineziologija
	Faktor ravnanje z ljudmi (pojasnjuje 8% variance)	Teorija športnega treninga
<i>Model strukture specifičnih kompetenc</i>	Faktor poslovnoorganizacijska znanja in sposobnosti (pojasnjuje 39% variance).	Ravnanje z ljudmi pri delu
	Faktor finančnotržna znanja (pojasnjuje 9% variance)	Menedžment športnih organizacij
		Ekonomika športne organizacije
		Trženje v športu
		Menedžment športne infrastrukture
		Menedžment športnih prireditev
	Faktor sposobnost uravnavanja odnosov z okoljem (pojasnjuje 6% variance)	Organizacijski in pravni vidiki športa
		Strateški menedžment v športu
	Faktor družbena odgovornost (pojasnjuje 5% variance)	Etični in trajnostni vidiki športa
	Faktor ravnanje s športniki (pojasnjuje 5% variance)	Ravnanje z ljudmi v športni dejavnosti

4. Razprava

Primerjava izsledkov raziskave z ugotovitvami avtorjev, ki so prav tako proučevali na kompetencah temelječe vseživljenjsko učenje na področju športnega menedžmenta in uporabljali podobno metodologijo (Jamieson, 1987; Lambrecht, 1987; Horch in Schütte, 2003), je pokazala precejšnjo skladnost. Jamieson (1987) je razvil avtorski model strukture kompetenc, ki ga oblikuje dvanajst (12) kompetenčnih dejavnikov: tehnike menedžmenta, načrtovanje, pravo, upravljanje, filozofija, poslovni postopki, komuniciranje, uradovanje, zagotavljanje varnosti, športna znanost, vzdrževanje športne infrastrukture in raziskave. Primerjava razvitega modela strukture kompetenc športnega menedžerja pokaže skladnost z Jamiesonovim modelom pri dejavnikih finančnotržna znanja, raziskovalno znanje, znanje menedžmenta, znanje športne stroke, poslovnoorganizacijska znanja in sposobnosti, sposobnost uravnavanja odnosov z okoljem ter komunikacija. Jamiesonova faktorska struktura prostora kompetenc športnega menedžerja (1987) ne vsebuje dejavnikov ravnanje z ljudmi, ravnanje s športniki in ustvarjalnost. Razviti model pa ne vključuje področja zagotavljanja varnosti, ki bi ga lahko pogojno povezali z dejavnikom družbene odgovornosti.

Lambrecht (1987) je s faktorsko analizo oblikoval šest (6) dejavnikov: načrtovanje in nadziranje, komunikacijske spretnosti, poznavanje športne stroke, odnosi z javnostjo, računovodstvo ter financiranje. Naš model se ujema z Lambrechtovim modelom glede naslednjih dejavnikov: komunikacija, znanje menedžmenta, znanje športne stroke in finančno-tržna znanja. Lambrecht (1987) prav tako kot Jamieson (1987) v svoji faktorski strukturi kompetenc ni ekstrahirал dejavnikov ravnanje z ljudmi v organizaciji in ravnanje s športniki, ki sta temeljni kompetenci za učinkovit menedžment športnih organizacij. Za te organizacije je namreč značilno, da slonijo na izvajanju storitev, ki jih izvajajo ljudje, njihova uspešnost pa se v večini primerov meri z doseženimi rezultati športnikov in športnih ekip. Zato je lahko prisotnost teh dveh dejavnikov, ki določata potrebne kompetence menedžerjev v športu, ključna za doseganje športnih in poslovnih ciljev športne organizacije. Lambrecht (1987) v faktorski strukturi prav tako ni opredelil dejavnikov ustvarjalnost, sposobnost uravnavanja odnosov z okoljem in družbena odgovornost, ki so pomembni za učinkovito delovanje športnih organizacij, zlasti v današnjem hitro razvijajočem se poslovnem okolju.

Horch in Schütte (2003) sta s faktorsko analizo preoblikovala petindvajset (25) kompetenc v sedem dejavnikov: računovodstvo in financiranje, zakonodaja, upravljanje objektov, trženje, upravljanje virov, športna znanost in informacijska tehnologija. Primerjava z našim modelom pokaže, da gre za ujemanje pri naslednjih dejavnikih: komunikacija (pri čemer uporabo in ravnanje z informacijsko tehnologijo razumemo kot pogoj za vzpostavitev komunikacije z okoljem), znanje športne stroke, ravnanje z ljudmi, finančno-tržna znanja in sposobnost uravnavanja odnosov z okoljem. Zanimivo je, da Horch in Schütte (2003) v strukturi kompetenčnih dejavnikov ne navedeta dejavnikov, ki nakazujejo potrebo po kompetencah na področju menedžmenta in organizacije, ter da prav tako kot Lambrecht (1987) in Jamieson (1987) nista ekstrahirala dejavnika, povezanega s kompetencami za ravnanje s športniki, dejavnika ustvarjalnosti in dejavnika družbene odgovornosti.

Primerjavo izsledkov lahko sklenemo z ugotovitvijo, da imajo obravnavani modeli strukture kompetenc športnega menedžerja nekatere skupne oziroma podobne dejavnike, s katerimi bi lahko pojasnili, katere so tiste ključne kompetence, ki naj bi jih programi vseživljenjskega učenja razvijali in poglobljali, da bi bili športni menedžerji kompetentni za športno in poslovno uspešno ravnanje s športnimi organizacijami in športniki. Ugotavljamo še, da nobena od primerjanih raziskav ni odkrila dejavnikov ustvarjalnost in družbena odgovornost, ki predstavljata sodoben trend menedžmenta ne glede na tip organizacije. Ustvarjalnost pri delu menedžerja namreč predstavlja tiste kompetence, ki so za sodobni menedžment ključne pri hitrem in kreativnem odzivanju na spremembe v okolju in znotraj organizacije ter tudi na spreminjajoče se zahteve trga. Prav tako je družbena odgovornost z vidika trajnostnega delovanja in moralno-etičnih standardov dela menedžerja tista kompetenca sodobnega menedžerja, ki pomembno vpliva na ugled organizacije v ožjem in širšem družbenem okolju. Menimo, da je model, ki smo ga razvili, popolnejši od primerjanih, saj upošteva vse kompetenčne dejavnike, ki so jih razvili avtorji predhodnih raziskav, zraven pa kot prepoznane kompetenčne dejavnike vzpostavlja predvsem tiste, ki so pomembni za

sodobni menedžment športnih organizacij. Med slednje prištevamo predvsem družbeno odgovorno in kreativno poslovanje organizacij ter skrb za razvoj človeškega kapitala kot temeljnega gradnika uspešnosti športnih organizacij v družbi znanja.

5. Sklep

Samo kompetentni športni menedžerji lahko prispevajo k ustvarjanju pogojev za uresničevanje tako poslovnih kot športnih ciljev organizacij v športu. Zato smo razvili avtorski model strukture kompetenc športnega menedžerja, ki je podlaga opredeljevanju najpomembnejših kompetenc, ki so odločilnega pomena za uspešen menedžment športnih organizacij. Model predstavlja aplikativna izhodišča za oblikovanje predmetnika, ki razvija ugotovljene ključne kompetence. Pri posploševanju rezultatov moramo biti zaradi omejitev, ki izvirajo iz vzorca in instrumentarija, zadržani, vendar razviti model lahko prispeva k razvijanju ugodnega okolja za razvoj in krepitev kompetentnosti menedžerjev v športu. Ugotovitve, ki smo jih pridobili z raziskavo, predstavljajo učinkovite smernice za izobraževalne organizacije, zlasti kot usmeritve pri oblikovanju ali prenovi različnih programov in vsebin vseživljenjskega učenja. Tako bodo ponudniki vseživljenjskega učenja lahko okrepili svojo vlogo pri nadaljnjem strokovnem usposabljanju ali izobraževanju športnih menedžerjev. Učni izidi pa bodo še bolj usklajeni s pričakovanji ključnih deležnikov: uporabnikov znanja, športnega trga dela in odjemalcev v športu. Avtorji predlagamo, da pri načrtovanju še neobstoječih tako višješolskih kot visokošolskih študijskih programov upoštevajo izsledke študije. Prav tako predlagamo, da pri morebitni prenovi obstoječega podiplomskega študijskega programa športnega menedžmenta na Univerzi v Ljubljani, ki ga izvaja Ekonomska fakulteta v sodelovanju s Fakulteto za šport, pristojni strokovnjaki proučijo in razmislijo o uporabi razvitega predmetnika iz pričujoče študije. Na podlagi rezultatov raziskave zasnovani študijski programi bodo namreč lahko povečali finančno vzdržnost tovrstnega izobraževanja, krepili zaposljivost uporabnikov ter konkurenčnost športnih organizacij pri uresničevanju poslovnih in športnih ciljev v današnjem nemirnem poslovnem okolju.

Iztok Retar, PhD, Jakob Bednarik, PhD, Edvard Kolar, PhD

Competencies model of lifelong learning in sports management

This paper presents the results of research whose aim has been to develop a new curriculum designed for effective lifelong learning in the field of sport management which has been developed on the basis of the competencies structure model for Slovenian sports managers. For the contemporary society of knowledge, it is typical that educational or-

ganizations organize lifelong learning in line with the competencies model, based on a selection of key competencies. Given that the educators are in line with the employers, the competencies meet the current demand in the labour market and follow it. Holders of these competencies are therefore desired, employable, flexible individuals willing to work in a changing environment and focused on achieving results. It has to be noted that they are also vulnerable because they lack the broad education that would allow them to increase employability and mobility; for example in cases when the labour market changes. On the contrary, when the expectations of knowledge outcomes are inconsistent with the labour market, the educators train unemployable or barely employable holders of knowledge. This may pose a risk for an individual being educated as well as for the society. Therefore, the key advantage of the lifelong learning process, based on the model of the competencies structure is the premise of an effective coordination of the employers' needs in the labour market and the educational sphere as the provider of lifelong learning. Modern lifelong learning is based on developing and deepening its key competencies. In theory, it has been noted that some authors (Laval, 2005; Svetlik, 2006; Verl and Markič, 2012) emphasize the dependence of the competency concept understanding from time and space and they state (e.g., Laval (2005)), that the competencies are marked particularly by culture, politics and economy and are always a part of the social context.

In the literature, there are various definitions of sport management (Chelladurai, 1994; Bartoluci, 1997; Parks and Quarterman, 2002; Daft, 2003; Lussier and Kimball, 2004; Houlihan, 2008), most of them point out that it is based on the management of key resources, which are important for the realization of the mission and the goals of sports organizations, sports events and athletes. A general definition that would uniquely define the concept of management in sport does not yet exist. For the purposes of this research, we have used the definition of Retar, Plevnik and Kolar (2013, p. 83), saying that "sport management means the process of coordination with key resources and a successful cooperation with the relevant stakeholders to facilitate the effective realization/implementation of the business and sports' objectives of an organization and/or an athlete in all the processes of management." And there are more and more definitions of competencies in the scientific literature, because a lot of authors (McClelland, 1973; Lipičnik, 1998; Muršak, 2001; Gonzales and Wagenaar, 2003; Laval, 2005; Kohont, 2005; Kodelja, 2005; Svetlik, 2006; Štefanc, 2009; Verl and Markič, 2012) focus on the competencies which play an important role in management in various organizations and represent a modern tool for owners, administrators and especially human resource professionals in organizations helping them in effective staff management. In this study, we have used the definition of competency in sport "as the ability to use knowledge, skills, personal traits, experiences and motivation to effectively perform in a personal way the expected work or role" (Retar, Plevnik and Kolar, 2013, p. 83).

The study sample variables have accounted for 12 general and 22 specific competencies, which have represented a theoretical model of the competencies' structure of sports managers (Retar, 2014, pp. 36–37). The competencies have been appropriately structured in the model in four areas of basic human capabilities (Lipičnik, 1998): knowledge, skills, attributes and motivation. The author's survey questionnaire was composed

of 34 selected competencies divided between general and specific ones (Retar, 2014, pp. 125–127). The respondents rated the importance of each competence on a scale from 1 (least important) to 6 (most important). The sample represented the entire population of Slovenian sports managers that met the exclusion criteria and who work in a sport organization which has more than EUR 100,000 of annual revenue and more than one employee for at least one year. In July 2013, the website questionnaires (www.mojaanketa.si/surveys/edit/290591753/) were forwarded to the e-mail addresses of the managers of selected sports organizations (125). Up to 85 correctly completed questionnaires were returned. Based on the opinion of Andrew Pedersen and McEvoy (2011), who argue that from a population of between one hundred (100) and one hundred and twenty-five individuals (125), an appropriate pattern is eighty-one (81) of the respondents, it was concluded that the sample size is appropriate for further analysis. To determine the factor structure of the competencies, we performed the factor analysis after the Hotelling method of principal components, separately for the field of general competencies (12 competencies) and for the area of specific competencies (22 competencies). For the extraction of factors, the Kaiser Guttman criterion was used. In order to achieve a cleaner and more transparent structure of factors, we used orthogonal Varimax rotation projection vectors. The obtained factor structure of the competencies represented the basis for the development of the curriculum for lifelong learning in the field of sports management.

A set of general competencies contained twelve variables that represent general competencies. By applying the factor analysis with Varimax rotation perpendicular vectors projection and using the Kaiser-Guttman criteria, we found that five factors had their individual values greater than one ($\lambda > 1$). All the factors together were able to explain 71% of the variance. A set of specific competencies consisted of twenty-two variables representing specific competencies. We found that five factors had their individual values larger than one ($\lambda > 1$). All the factors together were able to explain 66% of the variance. Based on the identified factors and the variables (competencies) that were clarifying a single factor the most, we established appropriate learning subjects enabling the acquisition of general basic and applied knowledge and developing skills both in the field of management, as well as sport. Kolar et al., (2007) structured the knowledge of sports managers at three levels. In addition, in this model of competencies structure we have developed two levels. At the first level of general competency factors, the primary skills are defined that enable the knowledge of the sports organization and the doctrine of sport as well as the process of societies/associations management. At the second level within the scope of specific competencies, there are secondary skills that enable the application of primary skills in the field of management in sport.

Thus, the developed model was used as a starting point for designing the curriculum for effective lifelong learning and for the improvement of the competencies of sports managers. For the factor structure in the area of general competencies, we developed a curriculum consisting of six items and for the space factor structure of specific competencies we developed a curriculum with nine items. The total proposed curriculum comprises 15 subjects, which in our opinion cover the area of competency development for activities in the field of sports management well.

In comparing the results of our study with the findings of the authors who also studied the competence-based lifelong learning in the field of sports management and who used a similar methodology (Jamieson, 1987; Lambrecht, 1987; Horch and Schütte, 2003), we believe that the model that we have developed is more complete compared to the others, since it takes into account all the competencies' factors developed by the authors of previous researches, and besides the recognized competencies' factors particularly underlines those that are relevant to the modern management of sports organizations. Among the latter, we classify primarily the socially responsible and creative business activities of organizations as well as their concern for the development of human capital as a fundamental cornerstone for successful sports organizations.

The findings which were obtained in the study represent effective guidelines for educational organizations in particular as a starting point for the creation or renovation of various programmes and the contents of lifelong learning. Thus, providers of lifelong learning can strengthen their role in either further education or the professional training of sports managers. The learning outcomes will be more in line with the expectations of key stakeholders: knowledge users, the sports labour market and customers in sport. As the authors, we suggest that in designing even non-existent high education and higher education curricula as well as in the renovation of the existing ones the results of the study are taken into account. The study programmes based on the results of the research may actually increase the financial sustainability of such education, enhance the employability of users and increase the competitiveness of sports organizations in achieving their business goals and sports objectives in an increasingly turbulent business environment.

LITERATURA

1. AJPES. (2014). Letna poročila društev za leto 2012. Ljubljana: Agencija za javnopravne evidence in storitve.
2. Andrew, D., Pedersen, P., McEvoy, C. (2011). Research Methods and Design in Sport Management. Champaign: Human Kinetics.
3. Bartoluci, M. (1997). Ekonomika in menedžment sporta. Zagreb: Fakultet za fizičko kulturo sveučilišta u Zagrebu.
4. Bednarik, J., Kolenc, M., Petrović, K., Simoneti, M., Šugman, R. (1998). Ekonomski pomen slovenskega športa – vidiki organiziranosti in financiranja športnih organizacij v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
5. Chelladurai, P. (1994). Sport Management. Defining the Field. European Journal for Sport Management, št. 1, str. 7–21.
6. Daft, L.R. (2003). Management. Manson: Thomson South-Western West.
7. González, J., Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project Phase. Groningen: Bilbao.
8. Horch, H.D., Schütte, N. (2003). Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federations. Routledge: Taylor & Francis Group. Managing Leisure, 8, št. 2, str. 70–84.
9. Houlihan, B. (2008). Sport and Society. London: SAGE Publications.
10. Hutcheson, G., Sofroniou, N. (1999). The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models. London: Sage Publications.

11. Jamieson, L.J. (1987). Competency-based approaches to sport management. *Journal of Sport Management*, št. 1, str. 48–56.
12. Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 35(3), str. 9–18.
13. Jurak, G. (2006). Značilnosti vodenja prostovoljcev v športnih organizacijah v Sloveniji. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
14. Kohont, A. (2005). Kompetenčni profili slovenskih strokovnjakov za upravljanje človeških virov. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
15. Kolar, E., Jurak, G., Bednarik, J., Kolenc, M. (2007). Struktura znanj športnega menedžerja. Ljubljana: Šport, 55, priloga št. 2, str. 40–48.
16. Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
17. Lambrecht, K.W. (1987). An Analysis of the Competencies of Sports and Athletic Club Managers. *Journal of Sport Management*, 1, št. 2, str. 116–128.
18. Lipičnik, B. (1998). Menedžment z ljudmi pri delu (Human Resources management). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
19. Lussier, R., Kimball, D. (2004). Sport management. Principals, Applicationas, Skill Development. Mason: Thompson Learning.
20. McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychological association. Pridobljeno dne 20.01.2015 s svetovnega spleta: <http://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>.
21. Muršak, J. (2001). Competence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 52(4), str. 66–78.
22. Parks, J., Qurterman, J. (2002). Contemporary sport management. Champaign: Human Cinetics.
23. Retar, I., Plevnik, M., Kolar, E. (2013). Key competences of Slovenian sport managers. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales. Annales kinesiologiae, 4, št. 2, str. 81–94.
24. Retar, I. (2014). Razvoj modela strukture kompetenc športnih menedžerjev kot izhodišče za vseživljenjsko učenje. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
25. Svetlik, I. (2006). O kompetencah. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 37(1), str. 4–13.
26. Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: opredelitve, pristopi, dileme. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 57(5), str. 66–85.
27. Verle, K., Markič, M. (2012). Kompetence vršnih menedžerjev in organiziranost kot osnova uspešnosti organizacije. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za menedžment.

Dr. Iztok Retar (1958), asistent za področje kineziologije na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Naslov: Cesta v Zgornji Log 21, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 041 310 958

E-mail: iztok.retar@pef.upr.si

Dr. Jakob Bednarik (1958), izredni profesor na Univerzi na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave v Kopru.

Naslov: Na Griču 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 201 356

E-mail: jakob.bednarik@zrs.upr.si

Dr. Edvard Kolar (1970), izredni profesor na Univerzi na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave v Kopru.

Naslov: Bevke 61b, 1358 Log pri Brezovici, Slovenija; Telefon: (+386) 041 376 381

E-mail: edvard.kolar@zrs.upr.si

Emocionalna regulacija in kakovost socialnih interakcij pri mladostnikih

Znanstveni članek

UDK 159.942-053.6

KLJUČNE BESEDE: emocionalna regulacija, kakovost socialne interakcije, socialne spretnosti, socialne težave, eksternaliziranost, internaliziranost

POVZETEK – V raziskavi smo želeli preučiti, ali so sposobnosti emocionalne regulacije pozitivno povezane s kakovostjo socialnih interakcij pri mladostnikih. V vzorec smo vključili 98 mladostnikov, starih 15–18 let. Rezultati so pokazali, da je emocionalna regulacija pozitivno povezana s socialnimi spretnostmi (najbolj s sociabilnostjo), negativno pa je povezana s socialno nespretnostjo, s socialnimi težavami in ponotranjenimi ter pozunanjenimi vedenji. Statistično pomembne razlike v emocionalni regulaciji glede na starost se niso pokazale. V članku so predstavljene tudi prednosti in omejitve raziskave ter njena uporabna vrednost.

Scientific paper

UDC 159.942-053.6

KEYWORDS: emotion regulation, quality of social interaction, social skills, social problems, internalizing and externalizing problems

ABSTRACT – In the present study we wanted to research whether emotional regulation is correlated with the quality of social interaction in adolescents. Our sample consisted of 98 adolescents, between 15 and 18 years of age. We also examined some developmental aspects of emotion regulation. The results showed that emotional regulation is positively correlated with social skills (especially sociability) and negatively correlated with hostile domination, social problems and internalizing and externalizing problems. We didn't find significant differences in the regulation of emotions regarding gender and age. The limitations, advantages and applied value of the study are introduced and propositions for further research are given.

1. Uvod

Povezanost emocionalne regulacije in kakovosti socialne interakcije je bila v preteklosti najbolj preučevana na otrocih (npr. Spinrad idr., 2006), manj pa pri mladostnikih in odraslih. Obdobje mladostništva, ki sega tudi v obdobje mlajše odraslosti, je tudi emocionalno najbolj razburkano. To pomeni, da mladostniki doživljajo bolj ekstremna čustva in spremenljiva razpoloženja (npr. Larson idr., 2002; Larson in Richards, 1994, po Silvers idr., 2012). Nekateri avtorji to obdobje celo poimenujejo "čas emocionalne nevihte in stresa" (npr. Casey idr., 2010, po Silvers idr., 2012). Prav v mladostništvu pa je želja po oblikovanju stabilnih in trdnih medosebnih odnosov z drugimi zelo močna. Mladostniki se počasi osamosvajajo od staršev, vstopajo z njimi v konflikte, iščejo prijateljske in partnerske zveze. Starši so glede socialnega funkcioniranja pomembni, saj je dokazana povezanost med konflikti in negativnostjo med adolescentom in starši ter kvaliteto adolescentovega socialnega funkcioniranja (Ehr-

lich, Dykas in Cassidy, 2012). Konflikti so v mladostništvu precej pogosti in konflikti na več področjih so povezani z adolescentovim revnejšim socialnim funkcioniranjem (Ehrlich idr., 2012). Zato je v tem obdobju, dodatno tudi zaradi doživljanja (ne)sprejemanja s strani vrstnikov, pomembno, da so mladostniki opremljeni z učinkovitimi strategijami in spretnostmi, ki so potrebne za učinkovito socialno funkcioniranje.

Emocionalna regulacija je kontrolni proces uporabljen za spremembo posameznikovega spontanega emocionalnega odziva (Kooze, 2009, po Spaapen idr., 2014). Potrebna je za vzdrževanje želenih emocionalnih stanj in namernih ciljev (Gross, 2002, po Spaapen idr., 2014). Emocionalna regulacija je definirana kot celota avtomatskih in kontrolnih procesov, vključenih v sprejem, vzdrževanje in modifikacijo navzočnosti, intenzivnosti in trajanja čustvenih stanj (Gross in Thompson, 2007, po Webb idr., 2012).

Eisenbergova in kolegi (Eisenberg in Morris, 2002; Spinrad idr., 2006) pri konceptualizaciji emocionalne regulacije ločijo med namerno kontrolo (samoregulacijsko komponento temperamenta) in manj prostovoljnimi, manj namernimi, reaktivnimi procesi, kot sta prekomerna ali premajhna kontrola. Namerna kontrola vsebuje sposobnosti osredotočanja ali menjavanja pozornosti, ko je to potrebno, prav tako pa vsebuje tudi aktivacijsko ali inhibicijsko kontrolo (ki se prilagajata in izmenjujeta po ocenjeni potrebi). Reaktivna prekomerna kontrola zajema vedenjsko inhibicijo (tendenco, da je nekdo prekomerno pod lastno kontrolo, plašen, omejen in mu primanjkuje fleksibilnosti) (Derryberry in Rothbart, 1997, po Spinrad idr., 2006). Drug ekstrem so impulzivna vedenja – na primer, ko se posameznik znajde v določeni situaciji, reagira brez razmišljanja in primerne refleksije (Eisenberg, 2002, po Spinrad idr., 2006). Namerna kontrola je torej, skupaj s prožnostjo in prilagoditvijo, najbolj optimalna emocionalna regulacija za posameznika.

Večina razvojnih raziskav emocionalne regulacije je narejena na otrocih (Silvers idr., 2012), manj pa je evidence o spremembah v obdobju adolescence. Ponavadi starejši adolescenti poročajo o manj negativnih čustvih kot mlajši adolescenti in takrat se poraja vprašanje, ali je to rezultat razlik v emocionalni reaktivnosti (kako močan je posameznikov emocionalni odziv na čustven ali nevtralen dražljaj) ali boljši sposobnosti emocionalne regulacije. Raziskava Silversa idr. (2012), na vzorcu 77-ih zdravih prostovoljcev, starih od 10 do 22 let, je pokazala, da starost ne vpliva na emocionalno reaktivnost, vendar pa pozitivno napoveduje emocionalno regulacijo skozi adolescenco. Situacijski in dispozicijski socialni dejavniki vplivajo na uspeh regulacije pri mladih adolescentih. Sposobnost emocionalne regulacije se torej viša v letih adolescence. Od desetega do približno dvajsetega leta, glede na rezultate omenjene raziskave, uspešnost emocionalne regulacije narašča, od dvajsetega leta naprej pa ostaja enaka. Spet druga, novejša raziskava pa kaže, da je obdobje srednje adolescence (okoli 15. leta) obdobje najnižje ravni emocionalne regulacije od vseh starostnih skupin (nizek repertoar strategij emocionalnega soočanja). To naj bi se dogajalo predvsem zaradi izbire potlačitve, emocionalnih težav, hormonalnih sprememb in konfliktov s starši (Laursen idr., 1998, po Zimmermann in Iwanski, 2014). Obdobje

starejših adolescentov in vstopa v odraslo dobo pa zopet kaže na bolj selektivno in adaptivno emocionalno regulacijo (povezano z vzpostavljanjem stabilnih odnosov) (Zimmermann in Iwanski, 2014).

Indikator kakovosti socialnih interakcij v raziskavi bodo socialne spretnosti in medosebne težave (socialne težave skupaj z eksternaliziranimi in internaliziranimi vedenjskimi težavami), ki jih imajo mladostniki pri svojih interakcijah z drugimi. Znaki socialne kompetentnosti v adolescenci preidejo na oblikovanje intimnejših odnosov, raznolikost in usklajevanje različnih odnosov. Oblikujejo se tudi odnosi z vrstniki obeh spolov. Uspešno vzdrževanje odnosov zahteva višje samozavedanje, večjo mero samorazkrivanja in uravnavanja emocionalne ranljivosti (Košir, 2013). Socialne spretnosti se nanašajo na to, kako v dani situaciji ravnati učinkovito, primereno in družbeno sprejemljivo, in vsebujejo več med seboj povezanih sestavin. Te sestavine so: zaznavna (točno zaznavanje ljudi in situacij), spoznavna (točno presojanje drugih), čustvena (ustrezno čustveno izražanje, odzivanje) in vedenjska (znanje, kaj in kako storiti) (Gasar, 2004). Tanja Lamovec (1994) kot temeljne socialne spretnosti navaja medosebno poznavanje in zaupanje, medsebojno sprejemanje in potrjevanje, komuniciranje in konstruktivno reševanje konfliktov. V največji meri so socialne spretnosti rezultat učenja, ki je najbolj učinkovito v otroštvu (Gasar, 2004).

Medosebni problemi predstavljajo težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju odnosov z drugimi ter so zelo pogost razlog, zakaj ljudje iščejo psihološko pomoč (Horowitz, Rosenberg in Bartholomew, 1993, po Locke, 2005). Adolescenti bolj verjetno izkušajo revnejše socialno funkcioniranje, ko imajo hkrati visoke stopnje konfliktov v obeh kontekstih, tako v družini kot v prijateljskih odnosih z vrstniki. Indikatorji socialnega funkcioniranja so na primer socialna sprejetost, prosocialno, agresivno in delinkventno vedenje (Ehrlich idr., 2012). Med socialne težave spada tudi nesamostojnost, odvisnost v odnosih, medosebno nezaupanje, ne-sprejemanje, slabše komuniciranje, osamljenost, občutek žrtve in nerodnost (Ivanova idr., 2007).

Medosebne težave oziroma težave s prilagoditvijo pa predstavljajo tudi različne vrste eksternaliziranosti in internaliziranosti. Internalizirane težave predstavljajo socialni umik, anksioznost, depresijo in psihosomatske reakcije, eksternalizirane vedenjske težave pa predstavljajo delinkventnost in agresivno vedenje. Agresivni otroci in otroci nagnjeni k umiku so bolj pogosto zavrženi s strani vrstnikov, kar vodi v povečano osamljenost teh otrok. Agresivni otroci in mladostniki tudi hitreje vstopajo v medosebne konflikte ter se poslužujejo impulzivnih, delinkventnih dejanj, kar prav tako zniža kakovost socialne interakcije (Eisenberg idr., 2001).

Emocionalna regulacija je povezana s kvaliteto socialnega funkcioniranja pri otrocih (npr. Eisenberg idr., 2008). Relativno malo študij pa je preučevalo povezovalno med sposobnostjo emocionalne regulacije in socialne prilagoditve pri ne-klinični populaciji mladostnikov in odraslih. V študiji Lopesa, Saloveya in Strausa (2003, po Lopes idr., 2005) so študentje, ki so dosegli višje rezultate na merah sposobnosti emocionalne regulacije, poročali o bolj pozitivnih odnosih z drugimi, manjšem števi-

lu konfliktov in antagonizma v svojih odnosih s tesnimi prijatelji ter o več tovarištva, navezanosti in podpore v odnosih s svojimi starši.

Medtem ko namerna kontrola tipično (če ne vedno) napoveduje pozitivno socialno funkcioniranje in prilagoditev, ekstremni primeri reaktivne kontrole (prekomerna ali premajhna kontrola) napovedujejo manj pozitivno socialno funkcioniranje (Eisenberg in Morris, 2002). Od otrok, ki imajo visoko namerno regulacijo, je pričakovano, da bodo sposobni uravnnavati svoje negativne emocije in da bodo relativno kompetentni v interakcijah z drugimi. Obstajajo evidence, da so mere namerne kontrole povezane s sposobnostmi uravnnavanja jeznih reakcij z vrstniki (Eisenberg idr., 1994, po Spinrad idr., 2006), visokimi merami simpatije in prosocialnega vedenja ter s socialno kompetenco in popularnostjo (Eisenberg, Spinrad in Morris, 2002).

Na drugi strani pa se otroci s premajhno kontrolo (impulzivni) največkrat vedejo na neprimeren način (kot so agresivnost, kljubovanje in antisocialna vedenja). Zato je impulzivnost lahko povezana s pomanjkanjem socialno primerne vedenja, z nizko popularnostjo in povečano samoto. Enako je pri tistih s prekomerno kontrolo. Prožnost je tista, ki posreduje pri povezavi med namerno kontrolo in pozitivnim socialnim funkcioniranjem. Visoka prožnost (kar pomeni, da je posameznik sposoben prilagoditve kontrole glede na zahteve okoljskega konteksta), ki je povezana z namerno kontrolo, prinaša bolj pozitivno socialno funkcioniranje (Spinrad idr., 2006). Vpliv emocionalne regulacije na socialno kompetentnost in kvaliteto socialnega funkcioniranja pa se dokazano prenese iz otroštva skozi mladostništvo in v odraslost (Caspi, 2000, po Gross, 2007).

Regulacija in kontrola sta lahko povezani tudi s ponotranjenimi ali pozunanjenimi vedenji. Na podlagi dela Blocka in Blocka (1980, po Spinrad idr., 2006) so razpravljali o tem, da imajo otroci s pozunanjenimi problemi (delinkventnost in agresija) premajhno kontrolo, medtem ko imajo tisti s prekomerno kontrolo v vedenju ponotranjene probleme (socialni umik, anksioznost, depresija, žalost, strah) (Spinrad idr., 2006). Otroci z visoko vedenjsko inhibicijo so v novih situacijah neimpulzivni in razvijejo ponotranjene probleme, kot so anksioznost in fobije (Kagan idr., 1999, po Spinrad idr., 2006). Pozunanjeni in ponotranjeni problemi pa so posreden ali neposreden način povezani s kakovostjo socialnih interakcij.

2. Namen raziskave

Namen raziskave je bil preučiti, ali sta emocionalna regulacija in kakovost socialne interakcije pri mladostnikih pozitivno povezana; hkrati smo želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike v sposobnosti emocionalne regulacije glede na starost znotraj obdobja adolescence.

Predpostavljali smo, da se bo emocionalna regulacija s starostjo izboljševala in da bo emocionalna regulacija pozitivno povezana s kakovostjo socialnih interakcij pri

mladostnikih. Znotraj kazalcev kakovosti socialni interakcij smo glede na predhodne študije predpostavili, da bodo emocionalna regulacija in socialne spretnosti pozitivno povezane, negativno pa bi se emocionalna regulacija povezovala s socialnimi težavami, internaliziranimi in eksternaliziranimi vedenjskimi težavami.

3. Metodologija

Udeleženci. V vzorec je bilo vključenih 98 mladostnikov, starih od 15 do 18 let. To so bili dijaki 1. 2. in 3. letnika srednje šole; od tega je bilo 27,6 odstotka mladostnikov in 71,4 odstotka mladostnic. Pri tem je bilo 15,3 odstotka udeležencev starih 15 let, 30,6 odstotka udeležencev 16 let, 32,7 odstotka 17 let in 20,4 odstotka 18 let.

Pripomočki. Uporabili smo lestvico Emocionalne regulacije znotraj Vprašalnika emocionalne kompetentnosti (VEK-45 oz. ESCQ – Emotional Skills and Competence Questionnaire; Takšić, 1998); specifične lestvice, ki rezultirajo v dejavnika internaliziranosti in eksternaliziranosti ter lestvico socialnih težav iz Achenbachove samoocenjevalne lestvice (Youth Self-Report; Achenbach, 1991) in Test socialnih spretnosti za šolske otroke in mladostnike (ASSC – Assessing Social Skills in Children; Matson, 1983). Vprašalnik emocionalne kompetentnosti (VEK-45 ali ESCQ-45) je samoocenjevalni vprašalnik in predstavlja posredni poskus merjenja emocionalne inteligentnosti kot sposobnosti (Avsec, 2007). Achenbachova samoocenjevalna lestvica (Youth Self-Report) je lestvica, namenjena mladostnikom, starim od 11 do 18 let, ki meri splošno psihopatologijo. Test socialnih spretnosti za šolske otroke in mladostnike (ASSC) služi za ugotavljanje značilnosti medosebnega odzivanja, ki ga v izvorni obliki sestavlja 64 trditev.

Faktorska analiza na slovenskem vzorcu je pokazala štiri relativno neodvisne dimenzije:

- ☐ sovražno gospodovalnost in sebičnost,
- ☐ socialno iniciativnost,
- ☐ sociabilnost in
- ☐ socialno občutljivost.

Na podlagi analize postavk so izločili neustrezne in nezanesljive. Tako je nastal test, sestavljen iz 48-ih trditev, ki je uporabljen v tej raziskavi.

Postopek. Testna baterija je bila sestavljena iz predstavljenih (delov) vprašalnikov, skupaj z nekaterimi demografskimi podatki (kot sta spol in starost). Po zbranih podatkih smo analize izvedli s pomočjo programa SPSS (deskriptivne statistike, test zanesljivosti, porazdelitve, korelacije in razlike med skupinami).

4. Rezultati

Iz tabele 1 je razvidno, da je povprečje emocionalne regulacije v vzorcu 59,40 (od 80-ih največ možnih točk). Maksimum emocionalne regulacije na vzorcu je 74 točk, minimum pa 36 točk.

Tabela 1: Deskriptivne statistike za vse raziskovalne spremenljivke

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emocionalna regulacija	59,40	7,88
Sovražna gospodovalnost, sebičnost	37,88	10,18
Sociabilnost	32,92	4,47
Socialna občutljivost	19,00	3,07
Socialna iniciativnost	45,58	6,46
Internaliziranost	16,85	9,31
Eksternaliziranost	13,84	8,12
Socialne težave	4,54	3,02
Socialna zaželenost odgovorov	22,10	3,19

Pomembno je, da neposredno ne primerjamo rezultatov posameznih dimenzij vprašalnika, saj različne dimenzije sestavlja različno število postavk. Tako je največ možnih točk na dimenziji *sovražna gospodovalnost, sebičnost* 105. Na vzorcu pa je povprečna izraženost te dimenzije 37,88 (kar je malo glede na 105 možnih točk). Vidimo lahko, da je razpršenost rezultatov kar precejšnja (standardni odklon znaša 10,18). Maksimalna vrednost doseženih točk na vzorcu je 81, minimalna pa 22. Dimenzija *sociabilnost* ima na vzorcu povprečje 32,92 od 40 največ možnih točk. To pomeni, da je na našem vzorcu mladostnikov precej izražena. Povprečje socialne občutljivosti znaša 19 od 25 možnih doseženih točk. To zopet kaže na precejšnjo izraženost socialne občutljivosti pri vzorcu mladostnikov. Dimenzija *socialne iniciativnosti* kaže na vzorčno povprečje 45,58, največje število možnih točk pa je 75. Maksimalno doseženih točk je 61, minimalno 30, kar kaže na nekoliko manjšo izraženost te dimenzije pri mladostnikih iz našega vzorca.

Povprečje *internaliziranosti* oziroma internaliziranih težav, ki jih sestavljajo anksioznost, umik in somatske težave, na vzorcu mladostnikov znaša 16,85 od 64-ih možnih doseženih točk. Torej internaliziranost ni močno izražena na izbranem vzorcu. *Eksternaliziranost*, ki zajema agresivno in delinkventno vedenje oziroma kršenje pravil, je še manj izražena v našem vzorcu. Povprečje je 13,84, pri čemer je možnih točk 66. Spremenljivka *socialne težave* znaša v povprečju 4,54. Socialnih težav glede

na samooceno torej ni veliko, kljub temu pa se pojavijo izjeme, saj je maksimum doseženih točk 21 (od možnih 22).

Zanesljivost vprašalnikov

Iz tabele 2 lahko razberemo, da je zanesljivost uporabljenih vprašalnikov zadovoljiva. Celoten vprašalnik, ki je bil sestavljen iz treh vprašalnikov oziroma izbranih lestvic, je najbolj zanesljiv (0,82). Alfa koeficient za lestvico Emocionalne regulacije znotraj VEK-45 za Slovenijo po analizi Molanderja idr. (2011) znaša 0,74, medtem ko je na našem vzorcu ta koeficient višji (0,80).

Tabela 2: Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti preko notranje skladnosti

	<i>Cronbach α koeficient</i>
Celoten sestavljen vprašalnik	0,820
Achenbachova samoocenjevalna lestvica	0,752
Emocionalna regulacija (znotraj VEK-45)	0,802
Test socialnih spretnosti	0,666

Sposobnosti emocionalne regulacije skozi mladostništvo

Tabela 3 prikazuje deskriptivne statistike emocionalne regulacije glede na različne starostne skupine (od 15 do 18 let). 15-letniki imajo v povprečju najvišje izraženo emocionalno regulacijo (61,67 od 80 največ možnih točk). Takoj za njimi so 18-letniki s povprečjem 60,5. Nekoliko nižji rezultat dosegajo 16-letniki (58,73) in 17-letniki (58,29). Razlike med skupinami so minimalne, pri čemer maksimalno število točk dosežejo 18-letniki (74).

Tabela 3: Deskriptivne statistike za emocionalno regulacijo glede na starostne skupine

	<i>ER (15 let)</i>	<i>ER (16 let)</i>	<i>ER (17 let)</i>	<i>ER (18 let)</i>
Število	15	30	32	20
Povprečje	61,67	58,73	58,29	60,50
Standardni odklon	6,53	8,49	7,76	8,29
Minimum	48	36	40	43
Maksimum	70	72	69	74

Na podlagi rezultata Kolmogorov-Smirnov testa o normalnosti porazdelitve smo uporabili ANOVO za izračun statistične pomembnosti razlik v emocionalni regulaciji

med skupinami glede na starost. Pokazalo se je, da pomembnih razlik med starostnimi skupinami v emocionalni regulaciji ni.

Povezanost med spremenljivkami

Tabela 4: Povzetek vseh preučevanih korelacij

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Emocionalna regulacija								
2	Sociabilnost	0,545*							
3	Socialna občutljivost	0,133	0,425*						
4	Socialna iniciativnost	0,107	–0,281*	–0,453*					
5	Sovražna gospodovalnost	–0,192							
6	Socialne težave	–0,379*							
7	Internaliziranost	–0,510*							
8	Eksternaliziranost	–0,402*						0,430*	

Opomba: * korelacija je signifikantna na intervalu 0,01 (2-tailed)

5. Razprava

Za mladostnike predstavljajo odnosi pomembno vlogo v oblikovanju identitete, smisla in opore. Zato smo želeli preučiti vpliv emocionalne regulacije na kakovost odnosov pri mladostnikih. Prav tako pa nas je zanimal tudi razvojni vidik emocionalne regulacije. Rezultati razvojne analize so pokazali, da statistično pomembnih razlik v emocionalni regulaciji glede na starost v obdobju od 15. do 18. leta ni. Razlike so minimalne. Največ točk dosežejo 15-letniki (ravno obratno kot predvideno) in takoj za njimi 18-letniki. Najvišji maksimum dosežejo 18-letniki. Več drugih raziskav, kot na primer raziskava Silvers *idr.* (2012), je pokazalo nasprotno – da starost pozitivno napoveduje emocionalno regulacijo skozi adolescenco. Po nekaterih avtorjih pa naj bi bilo obdobje srednje adolescence obdobje najnižje ravni emocionalne regulacije (nizek repertoar strategij emocionalnega soočanja), predvsem zaradi izbire potlačitve, emocionalnih težav, hormonalnih sprememb in konfliktov s starši (Laursen *idr.*, 1998, po Zimmermann in Iwanski, 2014). Razloge za nasprotje med rezultati raziskav lahko iščemo tudi v točnosti samoocene, ki so jo v vprašalnikih podali mladostniki. Možno je, da so starejši mladostniki bolj kritični do sebe, bolj poznajo svoje regulacijske sposobnosti emocij in ravnanja, kar se je pokazalo že v raziskavi Bakračević Vukmanove in Licardove (2010). Meeus (1996, po Crocetti *idr.*, 2010) na primer poroča o močnem upadu v skladnosti posameznikovem samoocen v zmedenem identitetnem statusu.

Pri preverjanju povezav (tabela 4) med sposobnostjo *emocionalne regulacije in socialnimi spretnostmi* (socialno iniciativnostjo, sociabilnostjo in socialno občutljivostjo) pri mladostnikih so rezultati pokazali, da je sociabilnost zmerno pozitivno povezana z emocionalno regulacijo ($r = 0,545$). *Sociabilnost* kaže na pripravljenost pomagati, prijaznost, ustrežljivost, odsotnost ljubosumnosti, držanje obljub in brezskrbnost v medosebnih odnosih (Lamovec, 1994). To se torej močno sklada s teorijo, ki pravi, da so kompetentnost v interakcijah, prosocialnost in medosebna občutljivost pozitivno povezani z emocionalno regulacijo (Lopes idr., 2005; Spinrad idr., 2006). Drugače pa so rezultati pokazali za dimenziji *socialne občutljivosti in socialne iniciativnosti*. Pozitivni korelaciji sicer sta nakazani za emocionalno regulacijo in socialno občutljivost ($r = 0,133$) in za emocionalno regulacijo ter socialno iniciativnost ($r = 0,107$), vendar nista statistično pomembni. Socialna občutljivost predstavlja občutljivost za druge, rahločutnost, skromnost in optimizem v medosebnih odnosih (Lamovec, 1994). Tudi povezanost med emocionalno regulacijo in socialno iniciativnostjo ni statistično pomembna. Razlogi so verjetno v tem, da socialna iniciativnost kaže na komunikativnost, samoiniciativnost pri vzpostavljanju, ohranjanju socialnih stikov, tekmovalnost in zmerno nezadovoljstvo z obstoječimi odnosi (Lamovec, 1994). Tekmovalnost in nezadovoljstvo z odnosi torej nižata pozitivnost in signifikantnost korelacije z emocionalno regulacijo. Emocionalna regulacija je torej pozitivno povezana z vsemi tremi socialnimi spretnostmi, vendar signifikantno le s sociabilnostjo.

V raziskavi smo preverili tudi, ali je sposobnost emocionalne regulacije negativno povezana s *sovražno gospodovalnostjo in sebičnostjo* (socialna ne-spretnost) pri mladostnikih. Dimenzija sovražne gospodovalnosti in sebičnosti izraža sovražno naravnost do drugih, težnjo po ukazovanju, oblastnosti v medosebnih odnosih in instrumentalne sebične vzorce vedenja v socialnih situacijah (Lamovec, 1994). Korelacijski koeficient na našem vzorcu mladostnikov je sicer pokazal šibko negativno povezanost ($-0,192$), vendar korelacija ni signifikantna.

Rezultati so pokazali, da je sposobnost emocionalne regulacije pomembno negativno povezana s socialnimi težavami pri mladostnikih ($r = -0,379$). Da je za manj spretnosti v regulaciji emocij značilen večji socialni umik, osamljenost, več antagonizma, konfliktov v medosebnih odnosih, dokazujejo tudi predhodne študije (Eisenberg idr., 2001; Lopes idr., 2005). Naši rezultati so pokazali tudi negativno povezavo emocionalne regulacije z nesamostojnostjo, odvisnostjo od drugih, nerodnostjo in slabšim komuniciranjem. Socialne težave predstavljajo tudi internalizirani in eksternalizirani vedenjski problemi. Pozunanjena (*eksternalizacija*) in ponotranjenja (*internalizacija*) vedenja so negativno povezana s sposobnostjo emocionalne regulacije pri mladostnikih. Pozunanjena vedenja zajemajo agresivnost in delinkventno vedenje oziroma kršenje pravil, ponotranjen težave pa umik, anksioznost/depresivnost in somatske težave. Pearsonov korelacijski koeficient kaže pomembno negativno povezanost med emocionalno regulacijo in pozunanjenimi problemi ($r = -0,402$) in prav tako med emocionalno regulacijo ter ponotranjenimi problemi ($r = -0,510$). Rezultati so v skladu z izsledki, da imajo tisti s pozunanjenimi problemi (delinkventnost in agresija)

premajhno kontrolo, medtem ko imajo tisti s prekomerno kontrolo v vedenju ponotranjene probleme (socialni umik, anksioznost, depresija, žalost, strah) (Spinrad idr., 2006). V našem primeru nizek rezultat na lestvici emocionalne regulacije pomeni neprimerno kontrolo (tako prenizko kot previsoko). Povzamemo lahko, da je emocionalna regulacija pozitivno povezana s socialnimi spretnostmi (predvsem s socialno bilnostjo) in negativno s socialnimi težavami, eksternaliziranimi in internaliziranimi problemi.

6. Sklep

Socialne interakcije in področje *emocionalne regulacije* sta vidika, ki vsak v svoji domeni vplivata na mnoge prvine našega življenja in omogočata njegovo kakovost. Socialni odnosi (sploh v šolskem kontekstu, ki je za mladostnike prvenstvenega pomena) vplivajo na šolsko prilagojenost, učinkovito, uspešno učenje, duševno zdravje, dobrobit, doseganje ciljev, spodbujanje notranje motivacije (Košir, 2013). Socialni odnosi so povezani tudi z medosebnimi konflikti (Lopes idr., 2005). *Disfunkcionalna emocionalna regulacija* pa vpliva na duševna stanja depresije, anksioznosti, posttravmatske stresne motnje (Kring in Sloan, 2009, po Webb idr., 2012). Poleg psihopatologije je povezana, na primer, z znižanjem kvalitete življenja in dobrobiti (Gross in John, 2003, po Spaapen idr., 2014), s prehranjevalnimi motnjami in zlorabami drog (Nolen-Hoeksema idr., 2007, po Webb idr., 2012).

Uspešna emocionalna regulacija ob povezavah s socialnimi interakcijami omogoča izognitev mnogim težavam in neprijetnostim v življenju, predvsem v emocionalno burnem obdobju mladostništva, ki postavlja v ospredje interakcije z vrstniki in osamosvajanje od staršev, iskanje lastne identitete. Emocionalna regulacija se razvija v različnih socialnih kontekstih (družina, šolsko okolje), ki dajejo otroku, mladostniku kompetence, jih opremito s strategijami, dajejo samozavest in znanja o pričakovanih emocijah in emocionalnih odzivih (Gross, 2007). Nekaterih otrok družinsko okolje zaradi različnih razlogov ne opremito dovolj s sposobnostjo emocionalne regulacije in prav šolsko okolje lahko vsaj delno nadomesti tovrstni primanjkljaj.

Anamarija Romih, Karin Bakračević Vukman, PhD

The ability of emotional regulation in relation to the quality of social interactions in youngsters

The concept of emotional regulation plays an important role in understanding our behaviour and actions. Emotional regulation determines the emotional dimension of social interactions. When manifested, pleasant emotions normally provoke beneficial

responses from others, whereas negative emotions tend to push other people away (Furr and Funder, 1998, cited in Lopes et al. 2005). Emotional regulation may increase positive expectations in social interactions (Cunningham, 1988, cited in Lopes et al. 2005), heighten the use of effective strategies in social interactions (Furr and Funder, 1998, Lopes et al. 2005), allow for flexible attention focus, advance effective decision-making in stressful situations and provide support for executive functions in relation to the coordination of the diverse skills required for effective social behaviour (Lopes et al. 2005). The period of adolescence normally carries substantial emotional, physiological and social changes that in turn affect the behaviour of adolescents.

The main reason for choosing the population of youngsters as a target group is the fact that this sort of correlation has, in previous research, been predominantly observed in children (e.g. Spinrad et al. 2006), and to a much lesser degree in youngsters and adults. An additional reason for choosing youngsters is that the period of adolescence, extending into the time of early adulthood, is emotionally the most turbulent out of all life periods, meaning that youngsters tend to experience extreme emotions and mood changes (e.g. Larson cited in Richards, 1994, cited in Silvers et al. 2012). Some authors even refer to this period as "the time of emotional turmoil and stress" (e.g. Casey et al. 2010, cited in Silvers et al. 2012). The third reason for choosing youngsters is related to the need for forming stable and solid interpersonal relationships with other people during the time of adolescence. Youngsters gradually gain independence from their parents, enter into conflicts with them, and form friendships and partnerships. Parents play an important part in the social functioning of youngsters. There is a vivid correlation established between conflicts or negativity existing within the adolescent/parents relationship on one hand and the quality of adolescent's social functioning on the other. (Ehrlich, Dykas and Cassidy, 2012). Conflicts do occur frequently in adolescence, but if they occur consistently in several areas then this implies that the adolescent's social functioning would be poorer (Ehrlich et al. 2012). Relationships and especially peer relationships are of key importance to youngsters. They worry about what others might think of them and avoid any behaviours or social situations that might make them feel laughed at or teased (Košir, 2013). This is why it is important for youngsters in this period to have effective strategies and skills at hand that enable effective social functioning, which also applies to feeling accepted/rejected from one's peers. Social interactions seem to hold crucial importance for youngsters.

Emotional regulation is defined as an integral entity of automatized and controlled processes, involved in the reception, maintenance and modification of the presence, intensity and duration of the emotional states (Webb et al. 2012). It encompasses the regulation of emotional states within oneself as well as in relationships with others (Salovey and Mayer, 1990). According to some authors, it can also be defined as intentional control (Spinrad et al. 2006). Intentional control refers to the abilities of focusing or attention-shifting according to the current situational requirements, accompanied by activation and inhibitory control (each adapting and exchanging according to a given need, estimated at a specific time). Reactive excessive control refers to inhibition in behaviour (a tendency that provokes excessive control of oneself, shyness, limited func-

tioning and a lack of flexibility) (Derryberry and Rothbart, 1997, cited in Spinrad et al., 2006). Another example of extreme functioning consists of impulsive behaviours, such as recklessly ending up in a certain situation without adequately thinking or reflecting beforehand (Eisenberg, 2002, cited in Spinrad et al., 2006).

Social skills can be defined as the knowledge that allows one to act effectively, suitably and in a socially acceptable manner in a given situation. Social skills consist of several interrelated dimensions. These dimensions are: perceptive (adequate perception of people and situations), cognitive (adequate judgement of others), emotional (adequate emotional expression, responsiveness) and behavioural (knowing what to do and how to do it) (Gasar, 2004). Interpersonal problems, on the other hand, refer to difficulties in maintaining relationships with other people (Locke, 2005). Social difficulties also include co-dependence, a dependant position in relationships, mutual distrust, social rejection (feelings of being rejected by other people), inhibited communication, loneliness, victimization and clumsiness (Ivanova, Achenbach, Dumenci et al., 2007). Interpersonal difficulties, or adaptation difficulties, also stand for various sorts of externalization (delinquency and aggressive behaviour) and internalisation (social retreat, anxiety, depression and psychosomatic reactions). Aggressive children, as well as those inclined to retreat, are more often rejected by their peers, which leads to an increase in their loneliness. Aggressive children and youngsters also enter into interpersonal conflicts, resort to violence much faster and take part in impulsive, delinquent actions to a greater degree, which subsequently also decreases the quality of their social interaction (Eisenberg et al. 2001).

While intentional control typically (if not always) implies positive social functioning and adaptation, extreme examples of reactive control (either excessive or insufficient) indicate a less positive social functioning (Eisenberg and Morris, 2002, cited in Spinrad et al. 2006). Greater capacity for emotional regulation and conscious control has a positive correlation with social skills. Avoidance tendencies and impulsive confrontation have, on the other hand, a negative correlation with social skills (albeit with pre-school children; Eisenberg et al. 2008). It has been proven that the influence of emotional regulation on social competence and the quality of social functioning passes on from childhood to adolescence and then to adulthood (Caspi, 2000, cited in Gross, 2007), and the evidence of this premise can be found in the research study by Lopes et al. (2005), confirming a very similar correlation with youngsters or young adults. Students who achieved higher scores in emotional regulation measurements have also been reported to have more positive relationships with other people, with a lesser number of conflicts and antagonism in their relationships. (Lopes et al. 2003, Lopes et al. 2005). Children with externalized problems (delinquency and aggression) have insufficient control in their behaviour; whereas those with excessive behavioural control suffer from internalized problems (social retreat, anxiety, depression, sadness, fear) (Eisenberg and Fabes, 1992; Robins, John et al. 1996, cited in Spinrad et al., 2006).

With these findings in mind, our own research study looked to investigate whether the abilities of emotional regulation actually hold a positive correlation with the quality

of social interactions in youngsters. We were also trying to establish whether the variables of age and gender are related to differences in the ability of emotional regulation. The sample consisted of 98 youngsters (with 71.4% of female respondents), between 15 and 18 years of age. The participants were given a test battery, composed of the following segments: The emotional regulation dimension as defined in the VEK-45 – Emotional Competence Questionnaire, specific scales resulting in internalization and externalization factors, and the social difficulties scale within the Achenbach youth self-report scale YSR, and the Assessment of social skills of children and youths ASSOC.

The findings indicate that there is a positive correlation between emotional regulation and social skills (sociability displayed the strongest correlation; $r = 0.545$; a lesser and insignificant correlation was established with sensitivity and social engagement), whereas negative correlation was affirmed with social incompetency (hostile domination, selfishness; -0.192), social difficulties ($r = -0.379$) and internalized ($r = -0.510$) as well as externalized ($r = -0.402$) behaviours. There were no differences detected in terms of gender and age variables. The instruments or questionnaires used proved to be sufficiently reliable.

The discrepancy in the developmental tendency of emotional regulation between some of the previous research and our findings may be ascribed to differences in the accuracy of self-evaluation in different developmental periods. There is a possibility that older youngsters have a more critical attitude towards themselves and are more aware of their regulation abilities, which had already been confirmed in the research study by Bakračević Vukman and Licardo (2010). For example Meeus (1996, cited in Crocetti et al. 2010) reports a strong decrease in the coherence of individual self-evaluations in a confused identity status.

Social sensitivity, represented by the sense of empathy, sensibility, modesty and optimism in interpersonal relationships (Lamovec, 1994), has a moderate correlation with sociability (0.425), which itself has a positive correlation with emotional regulation. The connection between emotional regulation and social engagement bears no statistical significance. The reason for this is probably due to the fact that social engagement implies communicativeness, taking initiative in the formation and maintenance of social contacts, competitiveness and moderate dissatisfaction with existing relationships (Lamovec, 1994). Competitiveness and dissatisfaction with relationships therefore decrease positivity and the significance of correlation with emotional regulation.

It has been proven that emotional regulation is correlated with social interactions, meaning that it enables a person to avoid substantial difficulties and discomforts in life. This is especially true for an emotionally turbulent period of adolescence, where themes of peer interactions, gaining independence from parental figures and the search for one's own self and identity (which goes hand in hand with social relations) are in the forefront. Evidence of an existing correlation between the domain of emotional regulation and that of the quality of social relations gives us ground to improve both of these domains that exert such a decisive influence on our lives. Some people may, due

to various reasons, not acquire sufficient ability of emotional regulation in their family environments, and the school environment could effectively mend this deficiency.

LITERATURA

1. Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist, 4-18. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
2. Avsec, A. (2007). Psihodiagnostika osebnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
3. Avsec, A., Kavčič, T. (2011). Importance of the alternative five and trait emotional intelligence for agentic and communal domains of satisfaction. *Psychological Topics* 20, 3, str. 461–475.
4. Bakracevic Vukman, K., Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood? *Educational studies*, 36, str. 259–268.
5. Crocetti, E., Schwartz, S.J., Fermanil, A., Meeus, W. (2010). The Utrecht-management of identity. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, str. 172–186.
6. Ehrlich, K.B., Dykas, M.J., Cassidy, J. (2012). Tipping points in adolescent adjustment: predicting social functioning from adolescents' conflict with parents and friends. *Journal of Family Psychology*, 26, str. 776–783.
7. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S.H., Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, str. 1112–1134.
8. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., Hanish, L. (2008). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric Status. *Child Development*, 64, str. 1418–1438.
9. Eisenberg, N., Morris, A.S. (2002). Children's emotion-related regulation. V: R. Kail (Ed.) *Advances in child development and behavior*. (Vol 30, 190–229) Amsterdam: Academic Press.
10. Eisenberg, N., Spinrad, T., Morris, A.S. (2002). Regulation, resiliency and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1, str. 121–128.
11. Gasar, S. (2004). Socialna in moralna zrelost dijakov srednje šole. *Psihološka obzorja*, 13, str. 99–117.
12. Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
13. Ivanova, M.Y., Achenbach, T.M., Rescorla, L.A., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., Bird, H., Broberg, A.G., Dobrea, A., idr. (2007). The generalizability of the Youth self-report syndrome structure in 23 societies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, str. 729–738.
14. Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
15. Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti 2. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
16. LeBlanc, L.A., Matson, J.L., Cherry, K.E., Bamburgh, J.W. (1999). An examination of the convergent validity of the Matson evaluation of social skills for individuals with severe retardation with sociometric ranking. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45, str. 85–91.
17. Locke, K.D. (2005). Interpersonal problems and interpersonal expectations in everyday life. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, str. 915–931.
18. Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S., Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, str. 113–118.
19. Matson, J.L., Esveltd-Dawson, K., Kazdin, A. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, str. 174–180.

20. Molander, B., Holmström, S., Taksić, V. (2011). South and north: DIF analyses of university-student responses to the emotional skills and competence questionnaire. *Psychological Topics* 20, 3, str. 425–447.
21. Novak, K., Pirnat, J. (2002). Lastnosti Achenbachove samoocenjevalne lestvice (Youth self-report). *Psihološka obzorja*, 11, str. 123–139.
22. Silvers, J.A., McRae, K., Gabrieli, J.D.E., Gross, J.J., Remy, K.A., Ochsner, K.N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12, str. 1235–1247.
23. Spaapen, D.L., Waters, F., Brummer, L., Stopa L., Bucks, R.S. (2014). The emotion regulation questionnaire: validation of the ERQ-9 in two community samples. *Psychological Assessment*, 26(1), str. 46–54.
24. Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A., Reiser, M., Losoya, S.H., Guthrie, I.K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6, str. 498–510.
25. Webb, T.L., Gallo, I.S., Miles, E., Gollwitzer, P.M., Sheeran, P. (2012). Effective regulation of affect: an action control perspective on emotion regulation. *European Review of Social Psychology*, 23, str. 143–186.
26. Zimmermann, P., Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38, str. 182–194.

Dr. Karin Bakračević Vukman (1965), redna profesorica za razvojno psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 38

E-mail: karin.bakracevic@um.si

Anamarija Romih (1992), diplomirana psihologinja, Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete v Mariboru.

Naslov: Rimska cesta 182, 3311 Šempeter v Savinjski dolini, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 38 40

E-mail: ana.romih17@gmail.com

Pupils', teachers' and parents' definitions of bullying

Znanstveni članek

UDK 37:364.632(497.115)

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško nasilje, starši, učenci, učitelji, šola

POVZETEK – Namen študije je bil raziskati razlike v semantični opredelitvi in v opredelitvi vedenj medvrstniškega nasilja med učenci šol na Kosovu, njihovimi straši in učitelji. V raziskavo je bilo udeleženih 56 staršev, 42 učiteljev in 73 učencev iz dveh 9. razredov nižje srednje šole. Uporabljena je bila revidirana verzija slikovnega preskusa (Smith, Kanetsuna in Koo, 2007). Učenci so poimenovali pet izmed 39-tih vedenj na sličicah, ki so prikazovala različne oblike in dimenzije medvrstniškega nasilja in tako določili izbor vedenj. Nato so udeleženci vseh treh skupin presodili, če izbrana vedenja oz. kartončki s sličicami prikazujejo izbrane izraze, ki opisujejo medvrstniško nasilje. S hierarhično klaster analizo je bilo izračunanih 6 klastrov. Ugotovljena je bila visoka stopnja skladnosti med tremi skupinami udeležencev v poimenovanju različnih vedenj, ki predstavljajo medvrstniško nasilje. Vseeno pa je poimenovanje vedenj v skupini staršev bližje poimovanju učencev kot pa poimenovanju vedenj pri učiteljih. Razlike so bile predvsem v posredni relacijski agresivnosti: učitelji so v manjši meri poimenovali tovrstna vedenja kot učenci in starši.

Scientific paper

UDC 37:364.632(497.115)

KEYWORDS: Bullying, school, pupil, teacher, parent

ABSTRACT – The purpose of this study was to investigate the differences among pupils, teachers and parents in regard to the semantic definition of bullying and conceptualization of bullying behaviours. The study was carried out involving 73 pupils, 56 parents and 42 teachers from two lower secondary schools. The study used a revised cartoon device methodology (Smith, Kanetsuna and Koo, 2007); the pupil participants generated five related bullying terms that were then presented in 39 cartoons, illustrating different types and dimensions of bullying. Afterwards, the pupil, teacher and parent participants were asked to assess if each one of the cartoons could be labelled by one of the target terms. A hierarchical cluster analysis produced six clusters: physical aggression, physical bullying, verbal, direct-relational, indirect-relational and a control cluster. Overall there was a consensus among the constituents in applying terms to different bullying behaviours, even though the parents' application of terms were more consistent with the pupils' application than with the teachers'. Discrepancies were found in indirect relational aggression: teachers were less likely to apply terms than pupils and parents.

1. Introduction

The definition of bullying is critical for its research and practical implications (Guerin and Hennessy, 2002). However, there is evidence of systematic differences in the perspectives of children and adults with respect to the definition of bullying. A few studies (Lee, 2006; Naylor et al. 2006) found that teachers have a more comprehensive understanding of the bullying concept than children. Other studies (Hazler, Miller, Carney and Green, 2001; Menesini, Fonzi and Smith, 2002) suggest that pu-

pils have a more inclusive concept of bullying; teachers are more likely to restrict their definition to direct forms of bullying behaviours. A study by Mishna (2004) found that teachers misjudge the harm inflicted by non-violent bullying behaviours and fail to intervene when appropriate.

There is also evidence of discrepancies between children and teachers on the estimates of the frequency of school bullying; teachers are more likely to report a lower incidence of bullying (Houndoumadi and Pateraki 2001; Bradshaw, Sawyer and O'Brennan, 2007). In a related study, Newgent, Lounsbury, Keller, Baker, Cavell and Boughfman (2009) found that pupils perceived relational bullying as more frequent than teachers did, while teachers perceived verbal bullying as a more frequently occurring form of bullying behaviour. When it came to differences between children and parents, a cross-cultural study by Smorti, Menesini and Smith (2003) found clear differences in the definition of bullying. Holt, Kaufman, Kantor and Finkelhor (2008) *found that bullying rates were higher when reported by pupils than by parents and parents were particularly unaware of their children bullying others.*

Studies exploring bullying from the children's, parents' and teachers' perspectives found variances with regard to their perception of bullying (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson and Sarvela, 2002; Waasdorp, Pas, O'Brennan and Bradshaw, 2011). Stockdale et al. (2002) found that teachers and parents were more likely than pupils to perceive verbal aggression and social exclusion as bullying. However, pupils reported higher incidences of aggressive bullying than teachers and parents. Mishna (2004) in a qualitative study examined bullying from the perspective of children, parents and teachers and found that adults underestimate certain behaviours as bullying compared with children and consider non-physical forms of bullying as less harmful.

In light of the findings in the above-mentioned studies, there is a probability that parents' perceptions of bullying are different from those of children and teachers; thus the possibility of their emerging should be investigated.

2. Aims of the present study

The study aims to examine pupils', teachers' and parents' definition of school bullying; to discover the level of agreement or disagreement in their representation of types of bullying behaviours and dimensions such as intentionality, power imbalance and repetition. Furthermore, it aims to analyse the differences and similarities in the terms used among pupils, teachers and parents to define different types of bullying behaviour. The study permitted the comparison of gender differences across the entire sample.

3. Method

Participants

The pupil participants came from lower secondary schools; two ninth grade classes were randomly selected from each school. There were 73 pupil participants: 35 were females with an average age of 14.22 and 38 were males with an average age of 14.26. The schools were located in the central part of Prishtina and were representative of the public education system in Kosovo; homogeneous in terms of familial backgrounds and educational opportunities for pupils. A written informed consent from parents of the participants was obtained. There were 44 teacher participants from the same schools as the pupils; 18 were female primary school teachers with an age range of 30 to 49; 26 were lower secondary school teachers: 14 were female and 12 were male, with their ages ranging from 30 to 60 years. From the same school as the pupils and teachers, there were also 54 participant parents of children aged 8 to 15; 29 were females and 25 were male, with their ages ranging from 30 to 59 years.

Measures

The study used a revised 40 stick-figure cartoon device developed by Smith et al. (2002) and revised by Smith, Kanetsuna and Koo, (2007). The methodology was used in studies investigating the attributions of the meaning of bullying and the semantic dimension of bullying (Smith et al. 2007; Ucanok et al. 2011). The device consists of gender-sensitive cartoons that avoid cultural biases, mainly illustrating a range of aggressive conducts between children. The cartoons represent physical, verbal, direct-relational and indirect-relational aggression and vary by an imbalance of power, repetition and intent. There were also 5 control cartoons included in the set, illustrating non-aggressive behaviour. The cartoon, “Kim says nasty things to Victoria because she is gay”, was omitted due to the cultural sensitivities concerning the issue of sexual orientation, as in a study conducted by Ucanok et al. 2011. The caption cartoons were translated into Albanian and translated back into English. Typical children’s names for Kosovo were used in both gender sets (see Table 1 for a cartoon in English).

Procedure

Prior to initiating the data collection, approval was obtained from the Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kosovo. The participants who were assessed in the study gave their informed consent prior to the study. For the pupil participants, an informed written consent was obtained from their parents/guardians. The procedure of administering the task cartoon consisted of three stages; initially the most typical terms (5 to 10) for bullying and social exclusion in Albanian were selected from dictionaries and popular writings on the topic. Then, a focus group with 14-year-old children was formed to ensure that the selected terms were easily understood and commonly used by children.

Table 1: Captions for the 39-cartoon set (English set, female names)

No.	Cartoon
1	Helen and Jo don't like each other and start to hit each other.
2	Tiffany starts to hit Wendy.
3	Mary starts to hit Linda, who is smaller.
4	Samantha starts to hit Fatima because she said Samantha was stupid.
5	Hilary starts to hit Rosalind every break time
6	Serla tells Alison that, if she doesn't give her money, she will hit her.
7	Sally and her friends start to hit Kirsty.
8	Natalie starts to hit Anne, who is in a lower-year-grade, because Anne disagreed with Natalie.
9	Pamela and Emily hit each other playfully and laugh.
10	Delia makes her classmate Samantha carry her school bags every day.
11	Amanda makes Vicky, who is in a lower class, carry her school bags every day.
12	Lara borrows Helena's ruler and accidentally breaks it.
13	Sharon takes Carol's ruler and breaks it.
14	Mary forgot her pen, so June lends her one of hers.
15	Danielle says nasty things to Janet.
16	Ann says nasty things to Debbie every week.
17	Julia says nasty things to Lisa about her way of speaking
18	Kerry walks with a stick until her injured leg gets better. Kathy says nasty things to her about it.
19	Rosie makes fun of Mandy's hair. They both laugh.
20	Elaine makes fun of Sue's hair. Sue is upset.
21	Wendy sends nasty text messages to Linda every break time.
22	Emma asks Heidi if she would like to play.
23	Stephanie insists on Estelle joining in their game, even though Estelle does not want to
24	Chloe won't let Denise play today.
25	Natalie never lets Jean play.
26	Jenny and her friends won't let Claire play with them.
27	The rest of the team won't let Millie take part in a competition, even though she is one of the best players, because she is from a lower year group.
28	No one wants to be with Julia for a paired activity.
29	Jess does not have any friends in her school.
30	The girls won't let Mark skip with them because he is a boy.
31	The boys won't let Karen play football because she is a girl.
32	Classmates never speak to Reena because she is a teacher's favourite.
33	Lalitha and her friends won't speak to Ann because she wants to be with lots of people and not just part of their gang.
34	Tatiana and her friends suddenly stop talking and stay silent when Karina enters the classroom.
35	Everyone in the class treats Tiffany as if she were not there.
36	Keely tells everyone not to talk to Patricia.
37	Anna tells everyone not to talk to Ros because Ros is very popular among the boys.
38	Fran spreads nasty stories about Melanie.
39	Susie writes nasty things about Jodie on the walls of the school toilets.

Terms used by children were generated by using subsets of cartoons as stimuli to label the behaviours. Following stage one and two, six terms were selected as follows: “dhunë”, “ngacmim”, “detyrim”, “kërcnim”, “diskriminim”, corresponding to the following English terms: “violence”, “bullying”, “forcing”, “threat” and “discrimination”. In the last stage, two corresponding sets (for girls and boys) of cartoons were used to examine the related Albanian terms for bullying.

A pilot study was conducted with a small sample to validate the comprehension of the terms and captions. In the main study, participants were given a cartoon with captions and were asked to assess if one of the given terms applied to each one of the cartoons (Is this situation X or no? where X was “dhunë”, “ngacmim”, “detyrim”, “kërcnim”, “diskriminim”) by ticking the score sheet individually. Completion of the task required approximately 20 minutes for the 14-year-old pupils and adults.

4. Results

The percentage profile of participants’ responses to each cartoon according to the terms used was computed for pupils’, teachers’ and parents’ data; it permitted a comparison between any two cartoons in the set. The Multidimensional Scaling (MDS) and Hierarchical Cluster Analysis (HCA) were used to analyse the number of dimensions participants applied to define the bullying terms, as well as to investigate gender differences and compare the terms used by children, teachers and parents for bullying.

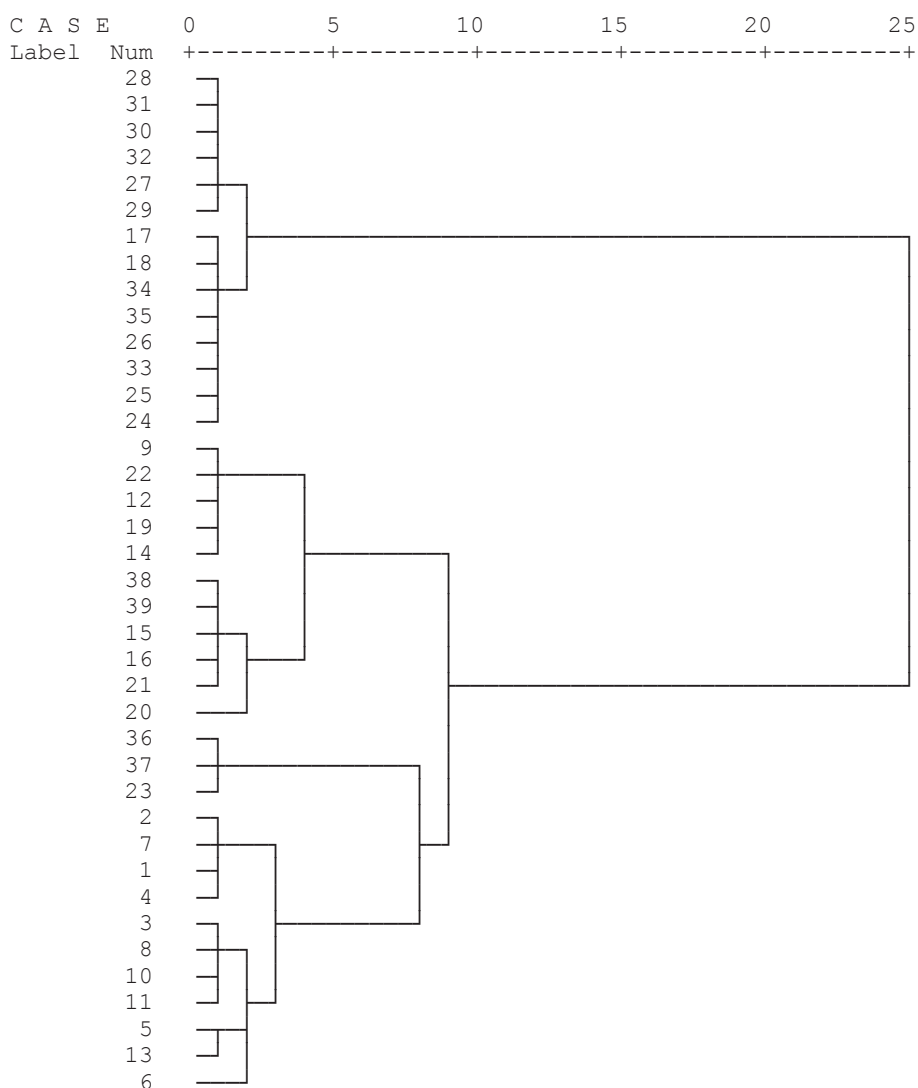
To examine the differences between genders, rank correlations were calculated over the cartoons for the percentage of responses to each term, separately for pupils, teachers and parents. For pupils, the correlations were: 0.81 “ngacmim”, 0.79 “detyrim”, 0.65 “kërcnim”, 0.71 “dhunë” and 0.86 “diskriminim”. For teachers the correlations were: 0.79 “ngacmim”, 0.65 “detyrim”, 0.65 “kërcnim”, 0.76 “dhunë” and 0.91 “diskriminim”. For parents, following the same order, they were: 0.77, 0.69, 0.81, 0.79 and 0.91. The results suggest a high level of agreement among male and female pupils, teachers and parents and allowed an average score between male and female for further analysis.

MDS was conducted to investigate a number of common dimensions across 39 cartoons that pupil, teacher and parent participants jointly used to define the bullying terms. A Euclidean distance model was used for one, two, three and four-dimensional solutions between the cartoons. The Kruskal stress values for 1-D, 2-D, 3-D and 4-D were 0.30, 0.14, 0.06 and 0.04. These values indicate that three-dimensional solutions had an adequate fit and best described the structure of the cartoon sets. The first dimension differentiated aggressive cartoons at one end, from non-aggressive cartoons at the other; the second dimension separated verbal from physical and relational-aggression cartoons and the third dimension distinguished direct-relational aggression from in-

direct-relational aggression. Due to the difficulties in illustrating a three-dimensional solution, a hierarchical cluster analysis was employed on the same data.

A Hierarchical Cluster Analysis was run to explore the structure of 39 cartoon sets across 5 terms, used jointly by parents, pupils and teachers, in order to identify the common dimensions. An HCA based on the data defined by pupils, parents and teachers, using Ward's method and the squared Euclidian distance between cartoons, produced 6 homogeneous clusters (see Figure 1).

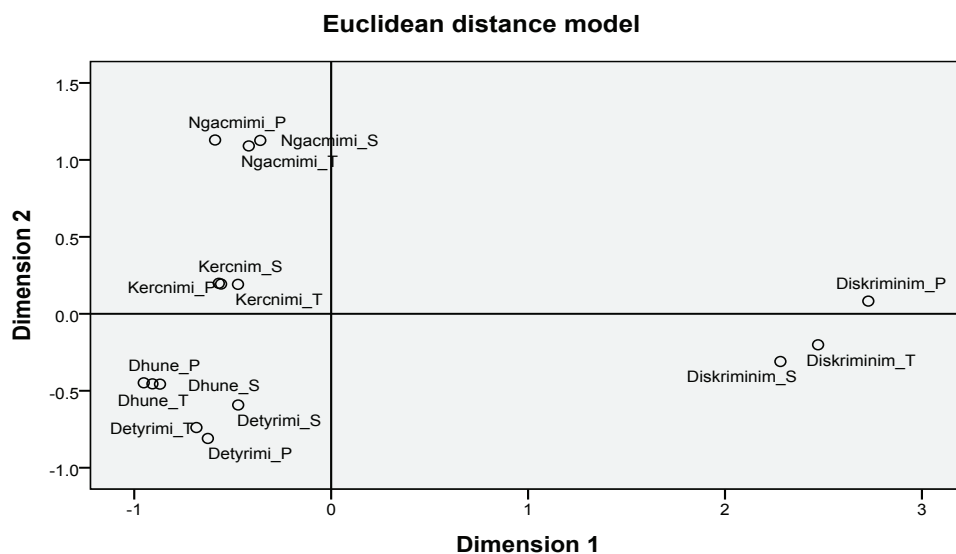
Figure 1: Cluster analysis of 39 cartoons – dendrogram using the Ward method



The clusters were as follows: the first non-aggressive (control) cluster consisted of the 5 pro-social and neutral cartoons (9, 12, 14, 19 and 22); physical aggression included 3 cartoons (1, 2, 4 and 7) and the bullying cluster consisted of the 8 cartoons that showed physical forms of aggression (3, 5, 6, 8, 10, 11 and 13), in some scenes with repetition (5, 10), imbalance of power (8, 11) and the threatening intention of behaviour (6). The verbal aggression cluster covered 6 direct and indirect verbal violent behaviour cartoons (15, 16, 20, 21, 38 and 39) on the basis of physical appearance (20), verbal insults (15, 16) and rumours (38, 39). Cartoon 9 was also included and perceived as an act of teasing. The direct relational aggression cluster included 14 cartoons indicative of direct relational aggression (17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 and 35). Themes with repetition (25), power imbalance (26,27) and gender exclusion (30, 31) were also present. Cartoons 17 and 18 were included and perceived as discrimination on the basis of disability and social class. The last cluster covered cartoons indicative of indirect-relational aggression (36, 37). Cartoon 23 was also included and perceived as the abuse of power towards others.

To analyse the conceptual meaning of bullying among pupils, teachers and parents, MDS was employed on the basis of a distance matrix between the terms applied to all 39 cartoons. The Kruskal stress values for 1-D, 2-D and 3-D were 0.02, 0.06 and 0.04. These values indicate that two-dimensional solutions had an adequate quality of fit and best described the structure of the target terms as shown in Figure 2.

Figure 2: MDS on 5 pupils' terms, 5 teachers' terms and 5 parents' terms



Note: S = pupils; T = teachers; P = parents

Overall, the MDS solution indicates that pupils', teachers' and parents' target terms are similar and are grouped closely, based mainly on the common understanding of the target term.

To thoroughly compare the meaning of terms among pupils, teachers and parents on the cartoon cluster structure, a mean percentage score was computed for each term in each cluster. The percentage score indicates the percentage of respondents who applied the respective term to the cartoons in the respective cluster. The outcome is presented in Table 2.

Table 2: Mean Percentage of Pupils, Teachers and Parents who included the cartoons in each cluster as part of their definition of that term

	<i>Physical aggression</i>	<i>Physical Bullying</i>	<i>Control/ Nonaggressive</i>	<i>Verbal</i>	<i>Direct relational aggression</i>	<i>Indirect relational aggression</i>	<i>Total Mean</i>
Pupils "ngacmimi"	72.0	38.4	21.2	85.2	34.2	30.4	54.4
Teachers "ngacmimi"	38.4	23.4	29.6	82.1	24.4	4.6	44.0
Parents "ngacmim"	60.4	25	31.0	75.0	25.4	11.8	45.6
Pupils "detyrim"	4.2	28	10.1	5	13.6	70.7	21.6
Teachers "detyrim"	6.8	29	10.9	0.9	9.2	86.7	22.4
Parents "detyrim"	2.0	29	2.6	1.4	11	85.7	20.4
Pupils "Kërcnim"	4.8	30.8	1.1	13.8	7	17.4	15
Teachers "Kërcnim"	21.6	45.6	2.3	27.4	14.2	22.6	22
Parents "Kërcnim"	19.6	25.8	0.0	28.2	7	14.2	14.6
Pupils "dhunë"	82.4	59.8	1.4	6.4	5	0.9	24.8
Teachers "dhunë"	93.1	57.6	5.1	10.6	7.2	9.1	30.2
Parents "dhunë"	85.4	89	1.1	10.6	5.6	0.0	31.2
Pupils "diskrimin."	13.8	20.2	6.6	24.2	96.8	46.0	65.6
Teachers "diskrimin."	4.6	12.0	5.0	27.4	90.1	15.2	61.8
Parents "diskrimin."	7.6	14.2	0.7	47.4	94.0	41.4	69.6

The differences and similarities between any two terms could be assessed by comparing the percentage score across the clusters.

The meaning profile for each term applied shows that pupils, teachers and parents agree on physical bullying, verbal and direct-relational aggression. There is a slight disagreement for the term “ngacmim”, between teachers on one side and pupils and parents on the other, for physical aggression (38.4 vs. 72 & 60); it was applied only in 38.4% of teacher responses, 72% of pupil responses and 60% of parent responses to physical aggression. For “ngacmim” there is another difference between pupils on one side and teachers and parents on the other, for indirect-relational bullying (30.4 vs. 4.6 & 11.8): it was applied in 30.4% of pupil responses, 4.6% of teacher responses and 11.8% of parent responses to indirect-relational bullying. The term “dhunë” was more likely to be used by parents than pupils and teachers for physical bullying (89 vs. 59.8 & 57.6): it was applied in 89% of parents’ responses, 59% of pupils’ responses and 57.6% of teachers’ responses to physical bullying. The term “dhunë” was more likely to be used by the teachers than pupils and parents for indirect relational aggression (9.1 vs. 0 & 0.9): it was applied in 9.1% of teacher responses, 0.9% of pupil responses and 0% of parent responses to indirect-relational aggression. The term “diskriminim” was less likely to be used by teachers than by pupils and parents for indirect relational aggression (15.2 vs. 46 & 41.4): the term “diskriminim” was applied in 15.2% of teacher responses, 46% of pupil responses and 41.4 parent responses to indirect relational aggression. Overall, the pupils, teachers and parents tended to disagree mainly in indirect-relational bullying.

5. Discussion

Regarding our first aim, the present study found that pupils, teachers and parents were able to consider power imbalance, repetition and intent to harm in their definition of bullying, consistent with other studies carried out in pupil samples (Monks and Smith 2006; Naylor et al. 2006; Smith et al. 2002) and teacher samples (Smorti et al. 2003). This finding is also in line with those of Menesini et al. (2002) carried out in teacher and pupil samples. The cluster analysis produced six homogeneous clusters, indicating that constituents were able to discriminate between different types of bullying behaviours: physical, verbal and social. They were able to distinguish between physical aggression and physical bullying, consistent with other studies (Ucanok et al. 2011; Menesini et al. 2002; Smith et al. 2002; Smorti et al. 2003). Furthermore, there was a difference between direct forms of relational aggression – excluding one from social activities and indirect-relational aggression – inflicting harm by damaging the victim’s reputation or socially excluding the victim by not exposing oneself, as found in other similar studies (Bjorkqvist et al. 1992; Crick, Casas and Mosher, 1997).

With regard to investigating similarities and differences among pupils, teachers and parents in the definition and conceptualization of bullying, the present study found mainly agreement on the terms applied to different types of bullying behaviours, in contrast with other related findings. The findings show a high consensus among the constituents on physical aggression, verbal, control and direct-relational aggression and a disparity among the constituents on indirect-relational aggression, in contrast with other related studies (Menesini et al. 2002; Mishna et al. 2004). There was a slight difference in verbal and physical bullying. Parents' applications of terms were more consistent with the pupils' applications of terms than teachers', in line with other studies (Newgent et al. 2009; Smith and Shu, 2000). This finding inferred that parents are likely to be more sensitive to their children's experience, or more likely to be told by their children of bullying experiences.

Teachers were less likely than pupils and parents to apply terms to indirect-relational aggression, implying that teachers perceive indirect-relational aggression as less harmful or less frequent, or less visible than physical, verbal and direct-relational aggression. A related study, Yoon and Kerber (2003), found that teachers show less empathy towards victims of relational aggression and intervene less in these situations. Furthermore, parents were more likely than pupils and parents to apply the term "dhunë" for physical bullying. This may suggest that parents are more concerned with the possible consequences of physical situations, or the harm is more visible to them.

The overall, inclusive term across clusters was "ngacmim", indicating a consensus among pupils, teachers and parents, while the physical aggression cluster was the most agreed with. Therefore, it could be inferred that adults in general are more concerned with the consequences of physical aggression that involves direct physical confrontation than with the psychological consequences of other types of bullying behaviours. Or it could be that they are able to notice more situations when harm is inflicted by physical types of aggression, or that pupils tend to report more physical types of aggression.

There were no gender differences found among pupils, teachers and parents and this is in line with related studies (Menesini et al. 2002; Smith et al. 2002; Smorti et al. 2003; Ucanok et al. 2011). It can be implied that both genders across the entire sample shared a common understanding when it came to the concept of bullying and the terms used to describe bullying behaviours.

In conclusion, even though the study does not imply large discrepancies among pupils, teachers and parents, there is a need for better and more systematic communication among them. Creating a common understanding is crucial for the development of policies and effective programmes for the prevention of and intervention in school bullying.

Teuta Danuza, dr. Robi Kroflič, dr. Robert Masten

Definicija medvrstniškega nasilja pri učiteljih, učencih in starših

Cilj raziskave je bil raziskati razlike v definicijah medvrstniškega nasilja (fizičnega, verbalnega, odnosnega) pri učiteljih, učencih in pri njihovih starših. Poleg tega je bil cilj študije poiskati kriterije, s pomočjo katerih udeleženci določijo, kdaj gre za medvrstniško nasilje (intencionalnost, neravnovesje moči, ponavljanje). Namen študije je tudi analizirati razlike in podobnosti v izrazih, ki jih uporabljajo učitelji, učenci ter njihovi starši, ko želijo definirati oz. označiti medvrstniško nasilje.

Udeleženci študije so bili izbrani iz dveh javnih osnovnih šol v Prištini (Kosovo). V raziskavo je bilo vključenih 73 učencev (35 dečkov in 38 deklic, povprečna starost je bila 14,2 leti), 44 učiteljev (32 učiteljic in 12 učiteljev, starostni razpon je bil od 30 do 60 let) in 54 staršev otrok iz iste osnovne šole, starih od 8 do 15 let (29 mater in 25 očetov, v starostnem razponu od 30 do 59 let).

Študija je potekala v marcu in v aprilu 2014. Uporabljen je bil revidiran slikovni preskus (Smith et al., 2007), ki vsebuje predloge 40 socialnih situacij med vrstniki (Smith, Kanetsuna and Koo, 2007). Ta preskus se nanaša na raziskovanje pomena medvrstniškega nasilja in raziskovanje semantičnih dimenzij medvrstniškega nasilja. Sličice oz. predloge prikazujejo agresivno vedenje med otroki (fizično, verbalno, neposredno – odnosno, posredno – odnosno agresivno vedenje), ki temelji na kriterijih, ki določajo medvrstniško nasilje (neravnovesje moči, namen, ponavljanje).

Predloga "Kim govori grde stvari Viktoriji, ker je ona homoseksualno usmerjena" je bila izpuščena zaradi razlik v kulturni senzitivnosti glede seksualne orientacije. Napisi na predlogah so bili prevedeni v albanski jezik ter nazaj v angleški jezik, pri čemer so bila tudi osebna imena prilagojena glede na kosovsko okolje.

Po pridobitvi obveščenega soglasja in odobritvi raziskave s strani Ministrstva za izobraževanje so bile predloge aplicirane na udeležencih. Iz slovarjev albanskega jezika in iz poljudnih člankov v zvezi s tematiko medvrstniškega nasilja je bilo izbrano 5 do 10 najbolj tipičnih izrazov za označevanje medvrstniškega nasilja in socialnega izključevanja v albanščini. Izvedena je bila fokusna skupina, kjer so bili udeleženi 14 let stari učenci z namenom potrditve, da so izbrani termini ustrezno razumljeni in običajno uporabljeni v tej starostni skupini otrok. Šest izrazov se je pokazalo kot takih, ki so najpogostejše v uporabi. Ti izrazi so v slovenščini "nasilje", "medvrstniško nasilje", "prisila", "grožnja" in "diskriminacija" (v albanskem jeziku: "dhunë", "ngacmim", "detyrim", "kërcnim" and "diskriminim" oz. v angleškem "violence", "bullying", "forcing", "threat" and "discrimination"). Temu je sledila pilotna študija z namenom validacije razumevanja izbranih izrazov, pri čemer so bili udeležencem prikazane različne predloge, za vsakega od spolov poseben set slikovnih predlog oz. risbic, ki prikazujejo socialne situacije. Udeleženci pilotne študije so dobili navodilo, da najdejo ustrezne slikovne predloge za izbrane izraze (npr. udeleženci so odgovorili, če izbrana sličica prikazuje situacijo X, pri čemer so bile te situacije X, kot jih označuje pet pogosto uporabljenih izrazov za medvrstniško nasilje;

npr. "Ali ta sličica prikazuje medvrstniško nasilje?"). Udeleženci so odgovarjali individualno. Izračunan je bil odstotek odgovorov za vsako skupino udeležencev oz. profil odgovorov za vsako posamezno predlogo, npr. XY% učencev je odgovorilo, da gre na sličici za prisilo oz. karkoli od pet možnosti. Tako je bilo možno medsebojno primerjati poljubne profile odgovorov za vsako predlogo. Za izračun števila dimenzij, ki so jih udeleženci uporabili za označevanje medvrstniškega nasilja, za razlike med spoloma ter za razlike med različnimi skupinami udeležencev je bila uporabljena metoda večrazsežnostnega lestvičenja (The Multidimensional scaling – MDS) in hierarhična klastrska analiza.

Za izračun razlik med spoloma so bile izračunane korelacije rangov med odstotki odgovorov na vsako predlogo, ločeno za učitelje, učence in njihove starše.

Analiza je pokazala, da ni razlik med spoloma pri nobeni od treh skupin, kar kaže na visoko stopnjo ujemanja pri uporabi izrazov za medvrstniško nasilje in je v nadaljevanju omogočalo uporabo povprečnega skora ne glede na spol.

Tudi za določanje števila skupnih dimenzij med 39 uporabljenimi predlogami, ki jih skupaj uporabljajo učitelji, učenci in njihovi starši za označevanje medvrstniškega nasilja, je bila uporabljena metoda večrazsežnostnega lestvičenja z uporabo eno-, dvo-, tri- in štiridimenzionalnih solucij. Vrednosti Kruskalovega testa za eno-, dvo-, tri- in štiri-dimenzionalno solucijo so bile 0.30, 0.14, 0.06 in 0.04, kar kaže, da tri-dimenzionalna solucija najbolje opiše strukturo odgovorov na posamezne predloge. Vseeno so bile zaradi težav pri prikazovanju tri-dimenzionalne solucije izračunane še hierarhične klastrske analize za vsako od treh skupin udeležencev. Uporabljena je bila metoda "Ward" in "kvadrati evklidske distance" med predlogami. Pokazalo se je šest homogenih klastrov: "neagresivni" klaster (kontrola), sestavljen iz 5 prosocialnih in nevtrálnih predlog (predloge št. 9, 12, 14, 19 in 22); klaster fizične agresivnosti (predloge št. 1, 2, 4 in 7), klaster medvrstniškega nasilja, (8 predlog, ki prikazujejo fizične oblike agresivnosti – št. 3, 5, 6, 8, 10, 11 in 13), pri nekaterih predlogah s ponavljanjem (5, 10), neravnotežjem moči (8, 11) in z vedenjem, ki vključuje namero grožnje (6).

Klaster verbalne agresivnosti vsebuje 6 neposrednih in posrednih prikazov verbalno nasilnih vedenj (15, 16, 20, 21, 38, in 39), ki temeljijo na zunanjem izgledu (20), verbalnih žalitvah (15, 16) in govoricah (38, 39). Vključena je bila tudi predloga 9, ki je bila zaznana kot prikaz provociranja.

Neposredna odnosna agresivnost je vključevala 14 predlog, ki so prikazovale neposredno odnosno agresivnost (17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 in 35). Prisotne so bile tudi teme s ponavljanjem (25), neravnovesjem moči (26, 27) ter izključevanju na osnovi spola (30, 31). Zadnji klaster se je nanašal na predloge, ki prikazujejo posredno odnosno agresivnost (36, 37).

Na osnovi matrike razlik med izrazi za vsako od 39 predlog je bil po metodi večrazsežnostnega lestvičenja analiziran konceptualni pomen medvrstniškega nasilja za vsako od treh skupin udeležencev. Vrednosti Kruskalovega testa za eno-, dve- in tri dimenzionalno rešitev so bile 0.02, 0.06 in 0.04. Te vrednosti kažejo, da imajo dvodimenzionalne solucije adekvatno stopnjo ujemanja in najbolje opišejo strukturo tarčnih izrazov. To

pomeni, da so izrazi za medvrstniško nasilje pri učiteljih, učencih ter njihovih starših podobni in grupirani blizu, oz. temelječi na skupnem pojmovanju tarčnih izrazov.

Za popolno primerjavo pomena izrazov v klasterski strukturi predlog pri vsaki od skupin je bilo za vsak izraz v vsakem klastru izračunano povprečje odstotkov. Odstotek pokaže delež udeležencev, ki uporabijo določen izraz za predlogo v izbranem klastru. Tako lahko obravnavamo razlike in podobnosti med katerimakoli dvema izrazoma, med katerima medsebojno primerjamo odstotek. Izraz "medvrstniško nasilje" (ang. "bullying", alb. "ngacim") je bil za fizično medvrstniško nasilje bolj pogosto uporabljan pri učencih in starših kot pa pri učiteljih (89 oz. 59.8 oz. 57.6%). Za izraz "medvrstniško nasilje" (ang. "bullying", alb. "ngacim") se je pokazala še ena razlika med učenci na eni strani ter učitelji in starši na drugi strani in sicer za neposredno odnosno medvrstniško nasilje (30.4 oz. 4.6 oz. 11.8%).

Izraz "nasilje" (ang. "violence", alb. "dhunë") je bil za fizično medvrstniško nasilje bolj verjetno uporabljen pri starših, kot pa pri učencih in učiteljih (89 oz. 59.8 oz. 57.6%).

Isti izraz "nasilje" (ang. "violence", alb. "dhunë") je bil za posredno odnosno medvrstniško nasilje bolj verjetno uporabljen pri učiteljih kot pri učencih in njihovih starših (9.1 oz. 0 oz. 0.9%).

Izraz "diskriminacija" (ang. "discrimination", alb. "diskriminim") je bil manj verjetno uporabljen za posredno odnosno agresivnost pri učiteljih kot pri učencih in starših (15.2 oz. 46 oz. 41.4%).

Na splošno profil pomenov za vsak uporabljen izraz pokaže, da se učitelji, dijaki in njihovi starši v glavnem strinjajo oz. uporabljajo enake izraze kar se tiče fizičnega medvrstniškega nasilja, verbalne in neposredne odnosne agresivnosti, po drugi strani pa težijo k uporabi različnih izrazov za posredno odnosno medvrstniško nasilje.

Uporaba metode razširjenega slikovnega preskusa je pokazala, da so učitelji, učenci in njihovi starši sposobni ločevati neravnovesje moči, ponavljanje in namen škodovanja pri njihovem razumevanju medvrstniškega nasilja, kar je skladno z drugimi raziskavami na vzorcih učencev in učiteljev (Monks and Smith 2006; Naylor et al., 2006; Smorti et al., 2003). Še več, udeleženci so bili sposobni ločevati med šestimi različnimi vedenji: nevtralnimi, fizično agresivnostjo, fizičnim in verbalnim medvrstniškim nasiljem, neposrednim odnosnim in posrednim odnosnim medvrstniškim nasiljem.

V zvezi z raziskovanjem podobnosti in razlik med učenci, učitelji in starši v definiciji in konceptualizaciji medvrstniškega nasilja lahko rečemo, da je ta raziskava v glavnem potrdila ujemanje terminologije za imenovanje različnih vrst medvrstniškega nasilja.

Rezultati kažejo visok konsenz med udeleženci glede fizične agresivnosti, verbalne agresivnosti, kontrole in neposredne odnosne agresivnosti in razlikovanje med njimi glede posredne odnosne agresivnosti, za razliko od drugih raziskav s tega področja (Menesini et al., 2002; Mishna et al., 2004).

Starši več uporabljajo izraze, ki so bolj skladni z uporabo izrazov učencev, kar morda kaže na to, da so starši bolj senzibilni na izkušnje njihovih otrok ali pa so s strani otrok pogosteje informirani glede izkušenj z medvrstniškim nasiljem.

Učitelji manj pogosto kot učenci in starši uporabljajo izraze, ki označujejo posredno odnosno agresivnost, kar implicira, da učitelji zaznavajo posredno odnosno agresivnost kot manj škodljivo ali manj pogosto ali manj vidno kot fizično, verbalno in neposredno odnosno agresivnost. Po drugi strani učitelji bolj pogosto kot učenci in starši uporabljajo izraz "dhunë" za fizično medvrstniško nasilje. To lahko sugerira, da so starši bolj zaskrbljeni glede možnih posledic situacij, kjer je vključeno fizično nasilje oz. je strojena škoda lažje opazna.

Izraz, ki je bil vključen v vse klastre, je bil "medvrstniško nasilje" (alb. "ngacmim", ang. "bullying"), ki indicira konsenz med učenci, učitelji in starši, največje strinjanje glede vsebine pa je bil klaster fizične agresije. Tako lahko sklepamo, da so odrasli na splošno bolj zaskrbljeni glede konsekvenc fizične agresije, ki vsebuje neposredno fizično konfrontacijo, kot pa glede psiholoških posledic ostalih tipov medvrstniškega nasilja, ali pa so bolj sposobni zaznati situacije, kjer je škodovanje povzročeno s fizičnimi oblikami agresivnosti.

Lahko zaključimo, da kljub temu, da raziskava ni potrdila velikih razlik med učenci, učitelji in starši, vseeno menimo, da obstaja potreba po boljši in bolj sistematični komunikaciji med njimi. Ustvarjanje skupnih osnov za razumevanje je ključno za razvijanje politik in učinkovitih programov preventive in za intervencije na področju medvrstniškega nasilja.

REFERENCES

1. Bjorkqvist, K., Osterman, K., Lagerspetz, K.M. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive behavior*, 20 (1), pp. 27–33.
2. Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between pupils and school staff. *School Psychology Review*.
3. Cornell, D.G. (2006). School violence: Fears versus facts. Mahwah, NJ: Erlbaum.
4. Thornström, C., Jansson, A. S. (2009). Vilket ansvar?! – En rättsvetenskaplig undersökning av skolans skyldigheter vid kränkande behandling av elever.
5. Guerin, S., Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), pp. 249–261.
6. Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V., Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), pp. 133–146.
7. Holt, M.K., Kaufman Kantor, G., Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), pp. 42–63.
8. Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11, 1, pp. 61–75
9. Menesini, E., Fonzi, A., Smith, P.K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), pp. 393–406.
10. Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), pp. 234–247.
11. Monks, C.P., Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 801–821.

12. Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76: pp. 553–576.
13. Newgent, R.A., Lounsbury, K.L., Keller, E.A., Baker, C.R., Cavell, T.A., Boughfman, E.M. (2009). Differential Perceptions of Bullying in the Schools: A Comparison of Student, Parent, Teacher, School Counselor and Principal Reports. *Journal of School Counseling*, 7(38), 38.
14. Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R., Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, pp. 1119–1133.
15. Smith, R.G., Gross, A.M. (2006). Bullying: Prevalence and the effect of age and gender. *Child & family behavior therapy*, 28(4), pp. 13–37.
16. Smith, P.K., Kanetsuna, T., Koo, H. (2007). Cross-national comparison of "bullying" and related terms: Western and Eastern perspectives. Contemporary research on aggression: school violence. In proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on aggression.
17. Smith, J.D., Schneider, B.J., Smith, P.K., Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, pp. 547–560.
18. Smith, P.K., Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying—findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), pp. 193–212.
19. Smorti, A., Menesini, E., Smith, P.K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of cross-cultural Psychology*, 34(4), pp. 417–432.
20. Stockdale, M.S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., Sarvela, P.D. (2002). Rural elementary pupils', parents' and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), pp. 266–277.
21. Ucanok, Z., Smith, P.K., Karasoy, D.S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), pp. 75–83.
22. Waasdorp, T.E., Pas, E.T., O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among pupils, school staff and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), pp. 115–132.
23. Yoon, J.S., Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), pp. 27–35.

*Teuta Danuza (1980), teaching assistant at the Faculty of education, University of Prishtina.
Address: Brigadat Kosovare 16/22, 10000 Prishtina, Kosovo; Telephone: (+377) 044 124 005
E-mail: teuta.danuza@gmail.com*

*Robi Kroflič, PhD (1959), professor at the Faculty of arts, Department of pedagogics and andragogic, University of Ljubljana, Slovenia.
Address: Gramozna pot 1, 1260 Ljubljana-Polje; Telephone: (+386) 01 241 11 42
E-mail: Robert.Kroflic@ff.uni-lj.si*

*Robert Masten, PhD (1966), associate professor at the Faculty of Arts, Department of psychology, University of Ljubljana, Slovenia.
Address: Britof 277, 4000 Kranj, Slovenia; Telephone: (+386) 041 759 012
E-mail: robert.masten@ff.uni-lj.si*

Dr. Jernej Kovač

Pomen supervizije pri šolskih svetovalnih delavcev

Znanstveni članek

UDK 005.584:37.048

KLJUČNE BESEDE: svetovalni delavci, osnovna šola, supervizija, stres, spoprijemanje

POVZETEK – V članku predstavljamo izsledke raziskave, v kateri smo ugotavljali, kakšne podpore so deležni šolski svetovalni delavci pri njihovem delu, mnenja o potrebah in izkušnjah s supervizijo šolskih svetovalnih delavcev. Temeljni namen raziskave je bil ugotoviti vpliv supervizije na zaznavanje stresa pri delovnih obveznostih šolskih svetovalnih delavcev, ki zadevajo delo z učenci, starši, učitelji in ravnatelji ter drugimi delovnimi obveznostmi. Raziskovalni vzorec je predstavljalo 88 šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. Rezultati raziskave kažejo na pomanjkanje ustrezne podpore šolskih svetovalnih delavcev pri njihovem sedanjem delu. Približno tri četrtine sodelujočih v raziskavi poudarja, da je supervizija potrebna, vendar se je v dosednji praksi s supervizijo srečalo manj kot polovica udeležencev raziskave. V nadaljevanju so rezultati pokazali, da svetovalni delavci, ki so v svoji delovni praksi bili deležni supervizije, zaznavajo na vseh raziskovalnih področjih manj stresa kot tisti, ki supervizije še niso bili deležni.

Scientific paper

UDC 005.584:37.048

KEYWORDS: school counsellors, elementary school, supervision, stress, dealing

ABSTRACT – The paper presents the results of a study which determined the support of school counsellors in their work as well as opinions on the needs and experience with the supervision of school counsellors. The primary purpose of the study was to determine the impact of supervision on the perception of stress regarding the workload of school counsellors, concerning work with pupils, parents, teachers and principals and other work commitments. The sample included 88 counsellors in elementary schools. The study results indicate a lack of adequate support of school counsellors in their current work. Approximately three quarters of participants in the study underlined that supervision was needed, but less than a half of them has had any experience with it in their current practice. The results also showed that counsellors who participated in supervision, perceived less stress in all areas of study than those without supervision.

1. Uvod

Strokovni delavci, pri katerih je njihovo delo naravnano na odnose z ljudmi, se pogostokrat znajdejo v različnih težavah, ki lahko v njih povzročijo stisko. Ta stiska se lahko dolgoročno razvije v stres, ki lahko kasneje vodi tudi v resnejše psihične težave in fizična obolenja. Številne raziskave (npr. Cherniss, 1980; Maslach, Pines, 1977; Demato, Curcio, 2004) dokazujejo, da je še posebej stresno delo svetovalnih delavcev na različnih področjih. Po Blase (1986) je še posebej stresno delo svetovalnih delavcev na področju šolstva, saj je delo šolskega svetovalnega delavca zelo

raznoliko, ker se srečuje z učenci, starši, učitelji, ravnateljem in drugimi zunanjimi institucijami. Regojević (2014) pravi, da je šolski svetovalni delavec nekakšen povezovalni člen med vodstvom šole, učitelji, učenci, starši in zunanjimi strokovnjaki. Tako od šolskega svetovalnega delavca poleg vseh kurativnih, preventivnih in načrtovalnih dejavnosti, ki jih opravlja čez vse leto, pričakujemo še vzpostavljanje dobrih odnosov z vsemi omenjenimi udeleženci vzgoje in izobraževanja. Zaradi omenjenega je njihovo delo precej stresno, zato se morajo naučiti stres omejiti in se z njim ustrezno spoprijeti.

Spoprijemanje šolskih svetovalnih delavcev s stresom

Šolski svetovalni delavci imajo pri spoprijemanju s stresom na voljo različne vire, ki se lahko nahajajo znotraj in zunaj šole. Znotraj šole je to lahko pogovor s sodelavci, timsko delo, študijska skupina in supervizija. Zunaj šole pa je to najpogostejše domače okolje (starši, partner, prijatelji). V nadaljevanju bomo na kratko predstavili zgoraj omenjene pristope spoprijemanja s stresom šolskih svetovalnih delavcev.

Pogovor s sodelavci. Pomemben vir spoprijemanja s stresom šolskih svetovalnih delavcev predstavljajo odnosi s sodelavci (npr. učitelji, ravnatelj). Predvsem je pomembno, da v šoli in medsebojnih odnosih s sodelavci prevladuje občutek varnosti, sprejetosti, spoštovanja in pripadnosti, saj v tem ozračju šolski svetovalni delavec dobi občutek, da lahko spregovori o svojih najglobljih občutjih (strahu, jezi, nemoči itn.). Ob tem je zelo pomembno, da se čuti slišan, razumljen in začuten, kar ima zelo pomemben vpliv na zmanjševanje stresa in preprečevanje poklicne izgorelosti.

Timsko delo. V primeru, ko je na osnovni šoli več svetovalnih delavcev oziroma izvajalcev dodatne strokovne pomoči, je pomembno, da imajo redne timske sestanke, pri katerih lahko naslavljajo in razrešujejo različne težave. V timsko delo se združujejo šolski svetovalni delavci oziroma strokovnjaki podobnih strok, ki razpravljajo o svojih stiskah, težavah in problemih, povezanih s svojim delom.

Študijske skupine. Študijske skupine so se pojavile kot nova oblika kreativnega strokovnega izpopolnjevanja šolskih svetovalnih delavcev. Pri študijskih skupinah gre predvsem za izmenjavo izkušenj in pridobivanje novih znanj, kar prispeva k boljši "opremljenosti" šolskih svetovalnih delavcev in s tem posledično k zmanjšanju stresa in preventive poklicne izgorelosti.

Domače okolje. Zelo pomemben vir spoprijemanja s stresom šolskim svetovalnim delavcem lahko predstavlja tudi domače okolje (partner, starši, prijatelji), ki jih lahko slišijo v njihovih poklicnih stiskah ter jim na ta način nudijo oporo in razumevanje, kar zagotovo ima zelo pozitiven vpliv na počutje ter zmanjšanje stresa pri šolskem svetovalnem delavcu.

Supervizija. Pri superviziji gre za proces spremljanja, razvoja in učenja v poklicu šolskega svetovalnega delavca. V nadaljevanju podrobneje opisujemo pojem supervizija, ki je predmet našega raziskovanja v empiričnem delu raziskave.

Supervizija pri šolskih svetovalnih delavcih

V svojem izvornem pojmovanju supervizija, po Kobolt in Žorga (2000a) pomeni nadziranje, kontrolo in je izpeljanka iz besede super (nad) ter videre (vzeti). V prvotnem pomenu je pojem supervizije predstavljal predvsem kontrolo s strani nadrejenega do podrejenega. Moderno pojmovanje pojma supervizije pa več ne temelji zgolj na kontroli, temveč se predvsem osredotoča na spremljanje, vodenje in svetovanje strokovnim delavcem pri razvoju in dvigovanju strokovnih kompetenc in avtonomnem delovanju. Po Resmanu (2000) lahko supervizijo najsplošneje opredelimo kot pomoč ljudem vseh profilov pri razvoju njihove osebne in profesionalne kariere. Podobno supervizijo opredeljuje tudi Žorga (1997), ki meni, da gre pri superviziji za specifično metodo izobraževanja in razvoja strokovnih delavcev v praksi. Predvsem pa supervizija predstavlja orodje za razvoj profesionalne identitete, sposobnosti in veščin, ki jih posameznik uporablja pri delu z uporabniki (Gordan, 1998; Cajvert, 1998; Bernler in Johnson, 1985; Hawkins in Shohet, 2000; cit. po Cajvert, 2010).

V najširšem smislu je supervizija po Kobolt in Žorga (1999) refleksija posameznika iz distance o tem, kar poklicno vidi, misli in čuti, ker nam pogled od zgoraj in z razdalje omogoča drugačno zaznavanje in razumevanje dogodkov. Inskipp in Proctor (1988) supervizijo opisujeta kot delovni odnos med supervizorjem in supervizantom, kjer supervizant dobi povratno informacijo o svojem delu in smernice za nadaljnje delo. Po Kobolt in Žižak (2010) supervizant v supervizijskem procesu reflektira svoje poklicne težave, probleme in dileme ter s pomočjo izkustvenega učenja izboljšuje svoje strokovne kompetence ter s tem posledično tudi kvaliteto svojega del. Podobno pravi tudi Švagan (2010), ki supervizijo opredeljuje kot obliko strokovne pomoči, ki s pomočjo poklicne refleksije omogoča vpogled v lastno delovanje, ki pripomore k razmišljanju o tem, kako bolje ter predvsem z manj stresa opraviti delovne obveznosti.

Po Delano in Shahu (2007) gre pri superviziji za profesionalni odnos, ki supervizantu nudi podporo, učenje in varen prostor, kjer lahko spregovori o svojih stiskah, težavah in dilemah na delovnem mestu. Supervizija spodbuja konstruktivno soočanje in kritično komunikacijo, ki spodbuja kvalitetne medosebne odnose v delovnih organizacijah. Predvsem pa supervizija predstavlja sredstvo za ustvarjanje dinamične rasti, za doseganje visokih strokovnih standardov in kulture znotraj posameznih ustanov. Milošević Arnold (1996; cit. po Klemenčič Rozman, 2010) opredeljuje supervizijo kot pomembno metodo pri preventivi stresa in poklicne izgorelosti, saj s pomočjo supervizije lažje postavimo mejo med poklicnim in zasebnim življenjem.

Pri šolskih svetovalnih delavcih je bila supervizija kot strokovna pomoč dolga leta spregledano področje (Barett in Schmidt, 1986; cit. po Page idr., 2001), saj so šolski svetovalni delavci v primerjavi z drugimi svetovalnimi delavci bili deležni najmanj supervizije (Borders in Usher, 1992). Na slednjo dejstvo sta opozorila že Boyd in Walter (1975, cit. po Dollarhide in Miller, 2006), ki sta opozorila, da šolski svetovalni delavci delujejo v nespodbudnem okolju, saj niso bili deležni praktično nobene strokovne podpore v obliki supervizije. V naslednjih letih se je začelo vedno več razpravljati in ugotavljati, da je supervizija pri šolskih svetovalnih delavcih potrebna,

zato se je tudi število objavljene literature, ki se nanaša na supervizijo, pri šolskih svetovalnih delavcih bistveno povečalo (Watkins, 1994; Goodyear in Bernard, 1998; Holloway in Carroll, 1999; Bradley in Ladany, 2001; cit. po Page idr., 2001).

Borders (1991) v svoji raziskavi ugotavlja, da šolski svetovalni delavci pri svojem delu potrebujejo supervizijo, ker se pri svojem delu srečujejo s spreminjajoči vlogami, zahtevnimi primeri in kompleksnostjo dela. Vendar številne sodobne tuje raziskave (Borders in Usher, 1992; McMahon in Solas, 1996; Paisley in Borders, 1995; Page, Pietrzak in Sutton, 2001; Roberts in Borders, 1994; Sutton in Page, 1994) dokazujejo, da šolskim svetovalnim delavcem primanjkuje supervizije, kljub temu da so izrazili potrebo po superviziji.

Sutton in Page (1994) v svoji raziskavi, kjer je sodelovalo 493 šolskih svetovalnih delavcev ugotavljata, da je 20 odstotkov deležnih individualne supervizije, 40 odstotkov pa je deležnih intervizije. V slednji raziskavi je 63 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev izrazilo potrebo po superviziji, ker si pri svojem delu želijo pridobiti smernice za nadaljnje delo in ustrezne veščine ter sposobnosti, ki jim pomagajo pri svojem delu.

Do podobnih zaključkov sta prišla tudi Roberts in Borders (1994), ki sta v svoji raziskavi ugotovila, da je 37 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev deležnih supervizije. Prav tako sta spoznala, da si kar 79 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev želi supervizije, predvsem zaradi strokovnega razvoja, podpore in pridobitve novih veščin, medtem ko jih je bilo 21 odstotkov mnenja, da ne potrebujejo supervizije. Poleg tega sta ugotovila, da je največ šolskih svetovalnih delavcev deležnih administrativne supervizije, medtem ko je klinična supervizija zastopana v manjšem odstotku.

Page, Pietrzak in Sutton (2001; cit. po Dollarhide in Miller, 2006) ugotavljajo, da 24 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev prejema supervizijo, medtem ko je 57 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev mnenja, da potrebuje supervizijo, in 43 odstotkov, da pri svojem delu ne potrebuje supervizije. Prav tako so avtorji slednje raziskave ugotovili, da je 13 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev deležnih individualne in 10 odstotkov skupinske klinične supervizije.

Nacionalna ameriška raziskava je ugotovila, da je 27 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev deležnih supervizije, medtem ko je zgolj 5,1 odstotka šolskih svetovalnih delavcev izrazilo, da ne čutijo potrebe po superviziji (Borders in Usher, 1992; cit. po Page idr., 2001).

V slovenskem prostoru Regojević (2014) v svoji raziskavi ugotavlja, da je kar 94,7 odstotka šolskih svetovalnih delavcev izrazila potrebo po supervizijo pri svojem delu. Slednja raziskava prav tako ugotavlja, da se je pri svojem delu s supervizijo srečalo 47,8 odstotka udeležencev, medtem ko se 52,2 odstotka šolskih svetovalnih delavcev v svoji delovni praksi s supervizijo še ni srečala.

Številne tuje raziskave potrjujejo pozitivne učinke supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih (Bensoff in Paisley, 1996; Crutchfield in Borders, 1997; Henderson in Lampe, 1992; Huebner, 1993). Borders (1991) ugotavlja, da šolski svetovalni delavci zaradi svoje kompleksnosti pri svojem delu potrebujejo supervizijo, saj jim pomaga

pri svojem strokovnem delu in osebnem razvoju. Prav tako se je v omenjeni raziskavi pokazalo, da supervizija omogoča večjo delovno uspešnost.

Vloga supervizije pride do izraza tudi pri razvoju idej, strategij in postavljanju ciljev šolskih svetovalnih delavcev (Henderson in Lampe, 1992; Huebner, 1993). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Herlihy idr. (2002), ki so ugotovili, da ima supervizija pozitivne vplive na šolske svetovalne delavce, in sicer na razvoj kompetenc, zaupanja v samega sebe, postavljanja mej v različnih odnosih, odgovornosti, evalvacije in na splošno boljše kvalitete dela. Po Peace (1995) so šolski svetovalni delavci, ki niso bili deležni supervizije, postali bolj negotovi v svojih svetovalnih dejavnosti, kar lahko privede do poslabšanja svetovalnih sposobnosti.

Pomanjkanje supervizije lahko privede do povečanja stresa in nakopičenja negativnih občutij, kar ima lahko za posledico slabšo delovno učinkovitost, ki se sčasoma lahko razvije v poklicno izgorelost (Crutchfield in Borders, 1997). Prav tako so Crutchfield idr. (1997) ugotovili, da so šolski svetovalni delavci brez supervizije bistveno bolj izpostavljeni intenzivnim stresnim dogodkom in delovnim obremenitvam. Do podobnih ugotovitev je v svoji raziskavi prišel tudi Huebner (1993), ki poudarja pomen supervizije pri poklicni izgorelosti, saj se je izkazalo, da ima supervizijska podpora največji učinek na poklicno izgorelost, čeprav so se izkazali tudi pozitivni učinki podpore prijateljev in sodelavcev.

Prav tako lahko supervizija nudi šolskim svetovalnim delavcem posvetovalno pomoč pri etičnih in pravnih vprašanjih, kar pogosto pomeni veliko podporo pri preprečevanju stresa in poklicne izgorelosti (Herlihy idr., 2002).

2. Namen raziskave

V prvem delu empiričnega dela raziskave osvetljujemo potrebe po superviziji udeležencev raziskave in se pri tem osredotočamo na sedanjo strokovno podporo, na mnenja o potrebnosti supervizije in o dosedanjih izkušnjah šolskih svetovalnih delavcev s supervizijo.

V drugem delu empiričnega dela raziskave predstavljamo stanje zaznavanja stresa in stopenj izgorelosti šolskih svetovalnih, kjer nas zanima obstoj razlik glede na prisotnost supervizije.

3. Metodologija

Raziskovalni vzorec. Raziskava je bila narejena na populaciji šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. Vzorec v raziskavi temelji na deskriptivni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Instrument raziskave je anketni vprašalnik za šolske svetovalne delavce v osnovnih šolah, kjer so bila prisotna vprašanja zaprtega tipa, ki

udeležence raziskave sprašujejo o potrebah po superviziji, dosedanjih izkušnjah s supervizijo in ugotavljajo zaznavanje stresa, glede na prisotnost supervizije. Raziskava temelji na neslučajnostnem vzorcu 88 šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah.

Postopki obdelave podatkov. Za obdelavo podatkov smo uporabili programski paket SPSS za Windows (verzija 20) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode: frekvenčna distribucija (f , $f\%$) neštevilskih spremenljivk (mnenje o superviziji, dosedanje izkušnje s supervizijo), aritmetična sredina, standardni odklon (s), medtem ko smo za ugotavljanje razlik v zaznavanju stresa glede na prisotnost supervizije uporabili t -test.

4. Rezultati in interpretacija

Podatki raziskave kažejo, da največji odstotek šolskih svetovalnih delavcev (40,9%) pri svojem delu ni deležnih nobene podpore. Podobno velik odstotek šolskih svetovalnih delavcev (39,8%) je deležnih intervizije, sledi pogovor s sodelavci (25,0%). Te ugotovitve so v skladu z obsežno raziskavo Suttona in Pageyja (1994), ki sta ugotovila, da je 40 odstotkov udeležencev raziskave bila deležna podpore v obliki supervizije. Presenetila nas je ugotovitev, da sta zgolj dva šolska svetovalna delavca (2,3%) pri svojem sedanjem delu deležna podpore v obliki supervizije.

Skoraj tri četrtine (72,7%) šolskih svetovalnih delavcev je mnenja, da pri svojem delu potrebujejo supervizijo. 21,6 odstotka šolskih svetovalnih delavcev je izrazilo, da niso popolnoma prepričani o potrebnosti supervizije. Najmanj šolskih svetovalnih delavcev (5,7%) meni, da strokovna pomoč v obliki supervizije ni potrebna. Pričujoči rezultati torej kažejo, da si velika večina šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu želi strokovno podporo v obliki supervizije. Tovrstni rezultati sovpadajo z raziskavo Regojevič (2014), kjer je tudi zelo visok odstotek (94,7%) šolskih svetovalnih delavcev izrazil potrebo po superviziji.

Prav tako ugotavljamo, da se več kot polovica šolskih svetovalnih delavcev (55,7%) v svoji celotni delovni praksi še ni srečala s supervizijo, medtem ko je 44,3 odstotka šolskih svetovalnih delavcev pri svojem delu že bilo deležna podpore v obliki supervizije. Ti rezultati zelo sovpadajo z izvedeno raziskavo Regojevič (2014), kjer je bilo ugotovljeno, da je slaba polovica udeležencev (47,8%) v svoji praksi že bila deležna supervizija, medtem ko se nekaj več kot polovico udeležencev raziskave (52,2%) še ni srečala s supervizijo.

Tabela: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v zaznavanju stresnosti šolskih svetovalnih delavcev glede na prisotnost supervizije

	Prisotnost supervizije	N	$\bar{x}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Učenci	DA	39	13,18	3,65	1,251	0,267	1,299	0,258
	NE	49	14,02	3,26				
Starši	DA	39	13,90	3,64	0,457	0,501	0,914	0,342
	NE	49	14,63	3,54				
Učitelji in ravnatelji	DA	39	6,90	1,80	0,182	0,671	4,057	0,047
	NE	49	7,69	1,87				
Drugo delo (administrativno delo, sodelovanje z zunanjimi inštitucijami, inšpekcija)	DA	39	11,31	3,06	1,139	0,289	3,743	0,056
	NE	49	12,45	2,46				
Skupno	DA	39	45,28	10,38	3,267	0,074	3,355	0,070
	NE	49	48,80	7,61				

Vsi izidi t-preizkusa temeljijo na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ($P > 0,05$). Statistično značilna razlika glede na prisotnost supervizije obstaja pri delu z učitelji in ravnatelji ($P = 0,047$), tendenca pa pri "drugem delu" ($P = 0,056$) ter delo v celoti ($P = 0,070$). V vseh teh primerih so v prednosti tisti šolski svetovalni delavci, ki so bili deležni supervizije, le-ti zaznavajo pri svojem delu manj stresa. To pomeni, da supervizija s tega vidika raziskovanja kaže pozitivne učinke.

5. Sklep

Analiza podpore pri sedanjem delu šolskih svetovalnih delavcev razkriva, da največji odstotek (40,9%) nima na voljo nobene podpore. Tovrstna ugotovitev nas je presenetila, saj smo pričakovali glede na kompleksnost in stresnost dela, da ima večina šolskih svetovalnih delavcev na voljo različne oblike pomoči pri svojem delu. Podoben odstotek šolskih svetovalnih delavcev (39,8%) je deležnih podpore v obliki intervizije. Prav tako nas je presenetila ugotovitev, da je pri svojem sedanjem delu zgolj 2,3 odstotka udeležencev raziskave deležna podpore v obliki supervizije. Razloge za tovrstne rezultate lahko morda iščemo v nepoznavanju pojma supervizije, zakonski neorganiziranosti in pomanjkanju finančnih sredstev, ki so potrebna za izvedbo supervizij.

Analiza potreb svetovalnih delavcev v osnovnih šolah po superviziji razkriva, da si velika večina svetovalnih delavcev (72,7%) v osnovnih šolah pri svojem delu želi strokovno pomoč v obliki supervizij. Tovrstni rezultati kažejo na visoko zavedanje šolskih svetovalnih delavcev o pomembnosti vključitve v strokovno podporo preko supervizije.

Analiza izkušenj s supervizijo svetovalnih delavcev v osnovnih šolah razkriva, da se je pri svojem dosedanjem delu s supervizijo srečala slaba polovica (44,3%) šolskih svetovalnih delavcev, medtem ko se dobra polovica (55,7%) v svoji dosednji delovni praksi s supervizijo še ni srečala.

Analiza zaznavanja stresnosti glede na prisotnost supervizije je pokazala, da tisti šolski svetovalni delavci, ki so bili v svoji delovni praksi deležni supervizije, zaznavajo manjši stres na vseh raziskovalnih področjih (delo z učenci, starši, učitelji in ravnatelji ter druge delovne obveznosti) kot tisti, ki se s supervizijo še niso srečali. Iz omenjenih ugotovitev lahko povemo, da je imela supervizija pozitivne učinke na vse naše raziskovalne dimenzije. Do najbolj očitnih razlik v zaznavanju stresnosti je prišlo pri dimenziji delo z učitelji ($P = 0,047$) in ravnatelji ($P = 0,047$). Iz slednjih rezultatov lahko povemo, da je imela supervizija najbolj pozitiven učinek na odnose med šolskimi svetovalnimi delavci in učitelji/ravnateljem. Pri "drugem delu" (administrativno delo, sodelovanje z zunanjimi inštitucijami in socialna inšpekcija) je prav tako prišlo do statistično pomembnih razlik ($P = 0,056$), kar pomeni, da je supervizija odigrala pomembno vlogo pri administrativnem delu, sodelovanje z zunanjimi inštitucijami in socialna inšpekcija. Po raziskavi Kovača (2013) ravno administrativno delo in sodelovanje s socialno inšpekcijo povzroča zelo veliko intenziteto stresa, kar pomeni, da ima supervizija pomembno vlogo pri spoprijemanju in s tem pri zmanjšanju in odpravljanju stresa pri šolskih svetovalnih delavcih.

Naša razmišljanja ob analizi dobljenih rezultatov lahko sklenemo z ugotovitvijo, da supervizija predstavlja pomemben vir za spoprijemanje s stresom šolskih svetovalnih delavcev pri njihovem delu. Zato bi bilo morda smiselno v sistemskem/zakondajnem področju uvesti supervizijo za šolske svetovalne delavce, ker pozitivno vpliva na zaznavanje stresa ter s tem zagotovo pripomore k dvigu vzgojno-izobraževalnega dela.

Jernej Kovač, PhD

Importance of supervision in school counsellors

Professionals, whose work is focused on relations with people, are often faced with various difficulties that may cause distress. Over a longer period this distress may develop into stress that can also lead to serious psychological problems and physical disorders. Numerous studies (e.g. Cherniss 1980, Maslach, Pines 1977, Demato, Curcio 2004) prove that the work of counsellors in different fields is very stressful. According

to Blase (1986) the work of school counsellors is exceptionally stressful, as they work with pupils, parents, teachers, principals, parents and various institutions. According to Regojevič (2014) a school counsellor is a link between school management, teachers, pupils, parents and external experts. In addition to the curative, preventive and planning activities carried out by school counsellors throughout the year, they are thus also expected to establish good relations with all the participants in education, mentioned above. Because of that their work is quite stressful and they must learn to limit stress and deal with it appropriately. It is important for school counsellors to have access to various resources of dealing with stress. In general school counsellors have several resources for dealing with stress – in schools and externally.

Outside of schools this is most often their home environment – parents, partner, friends, who can listen, understand and feel for the school counsellors and their distress, struggles and problems. This way they can provide the necessary support and understanding, which certainly has a positive effect on the well-being and consequently on reducing stress in school counsellors.

In schools it can be a conversation with co-workers, teamwork, study group and supervision. An important stress reliever for school counsellors is their relationship with co-workers (e.g. teachers, principal). It is essential for counsellors to feel safe, accepted and respected in school and relationships, as they get the feeling they can talk about their deepest emotions (fear, anger, weakness). It is also important for them to feel that they are heard, understood and sympathized with, which plays an important role in relieving stress and preventing occupational burnout. Where there are several counsellors or providers of additional aid, it is important for them to have regular team meetings, where they can address and solve various problems. Coming together as a team, school counsellors and experts from similar fields can participate and discuss their distress, struggles and problems, associated with their work.

In recent times study groups are emerging as a new form of creative professional training of school counsellors. The focus of study groups is primarily to exchange experiences and gain new skills, which contributes to a better “preparation” of school counsellors and consequently to reducing stress and preventing occupational burnout. Supervision as a form of professional help in coping with the stress of school counsellors is also finding its way to the foreground in the field of education. In Slovenia, not many researches of the effect of supervision on perceiving the stress of school counsellors have been conducted and therefore we decided to carry out this research. Below, the fundamental components of our scientific article are presented.

The paper presents the results of a study which determined the support of school counsellors in their work as well as opinions on the needs and experience with supervision of the participants in the study. The basic objective of the study was to determine the impact of supervision on the perception of stress regarding the workload of school counsellors, concerning their work with pupils, parents, teachers and principals and other work commitments.

The paper consists of two parts. In the first (theoretical) part various sources of dealing with the stress of school counsellors are presented. This part also includes a short description of the following approaches to dealing with stress: conversations with colleagues, teamwork, study groups, local environment and supervision. This is followed by various definitions of the term “supervision”. In its original conception supervision, as Kobolt and Žorga (2000a) are citing, means control, superintendence and comes from super (above) and videre (take). In its original meaning the concept of supervision represents mainly the control of a superior over a subordinate. The modern comprehension of the word “supervision” is not based solely on control, but it rather focuses on monitoring, leading and counselling of experts in developing and improving their professional competences and autonomous work.

According to Resman (2000) the most general definition of supervision is helping people of all profiles in developing their personal and professional careers. Žorga (1997) defines supervision similarly as a specific method of education and development of experts through practical work. Supervision is above all a tool for developing a professional identity, the knowledge and skills that an individual uses in his or her work with users (Gordan, 1998; Cajvert, 1998; Bernler and Johnson, 1985; Hawkins and Shohet, 2000; cit. from Cajvert, 2010). Kobolt and Žorga (1999) define supervision in the broadest sense as a reflection of an individual from a distance on what he sees, thinks or feels professionally, as observing from above and from a distance can give us a different perception and understanding of events. Next, the supervision of school counsellors is presented in more detail, with special focus on the needs of school counsellors after supervision.

Numerous researches have proved (Watkins, 1994; Goodyear and Bernard, 1998; Holloway and Carroll, 1999; Bradley and Ladany, 2001; cit. from Page et al. 2001) that there is an increasing number of debates about supervision being necessary with school counsellors, as they are professionally encountering changing roles, demanding cases and complex work (Borders 1991). At the end of the theoretical part, the positive effects of supervision in the various areas of work are presented, where particular attention is paid to the impact of supervision on dealing with the stress of school counsellors. Numerous foreign studies confirm the positive impact of supervision on school counsellors (Bensoff and Paisley, 1996; Crutchfield and Borders, 1997; Henderson and Lampe, 1992; Huebner, 1993b; Kraus, 1996). The positive effects of supervision are shown mainly in better work performance, a higher quality of work, the development of new competences, easier setting of limits in different relationships, better self-reliance and feedback (Borders 1991, Henderson and Lampe, 1992; Huebner, 1993b). Some studies have also determined the positive effect of supervision on the perception of stress and preventing occupational burnout (Crutchfield in Borders, 1997; Crutchfield et al. 1997, Huebner 1993b). In the theoretical part we found that this sort of research, one that would determine the needs, opinions and experience regarding supervision and above all the role of supervision in perceiving the stress of school counsellors in Slovenia, is next to non-existent. The empirical research that is presented in detail below will fill this gap.

In the second (empirical) part, the purpose and methodology of the study are defined. The sample includes 88 counsellors in elementary schools. The software package SPSS for Windows (version 20) was used for data processing at the level of the descriptive and inferential statistics, whereby the following methods were used: frequency distribution ($f, f\%$), non-numerical variables (opinion on supervision, previous experience with supervision), arithmetic mean, standard deviation (s), whereas the t -test was used for the identification of the differences in the perception of stress in relation to the presence of supervision. At the end of the empirical part the results are presented and the following conclusions are drawn:

An analysis of the support in the current work of school counsellors reveals that the largest percentage receives no support. This finding was surprising, as we initially expected that given the complexity and stressfulness of their work, most school counsellors would have been offered various forms of assistance. A similar percentage of school counsellors (39.8%) receive support in the form of intervention. It was also surprising, that only 2.3% of the study's participants received support in the form of supervision. An analysis of the needs of counsellors in elementary schools after supervision reveals that the large majority of counsellors (72.7%) wanted professional help in the form of supervision. Such results indicate a high awareness of school counsellors regarding the importance of including expert support through supervision.

An analysis of the experience of counsellors in elementary schools, who received supervision, reveals that less than half (44.3%) of school counsellors participated in supervision, while more than half (55.7%) had previously not participated in supervision.

An analysis of the perception of stress in the presence of supervision has shown that those school counsellors who participated in supervision, perceived less stress in all areas of the study (working with pupils, parents, teachers and principals and other work commitments) than those who had not been in contact with supervision.

From these observations the conclusion can be drawn, that supervision had a positive effect on all research dimensions. The most obvious differences in the perception of stress were seen within the dimension of working with teachers ($P = 0.047$) and principals ($P = 0.047$). From these results it can be gathered that supervision had the most positive impact on the relationship between school counsellors and teachers/principal. In other areas of work (administrative work, cooperation with external institutions and social inspections) there were also statistically significant differences ($P = 0.056$), which means that supervision played an important role in these areas as well. According to the survey, carried out by Kovač (2013), administrative work and cooperation with social control causes a high intensity of stress, which means that supervision plays an important role in dealing with and thus reducing and eliminating the stress of school counsellors.

These findings lead to the following conclusion: supervision can be an important resource of dealing with the stress that school counsellors experience and can enable high-quality educational work and care for the wellbeing and health of school counsellors.

LITERATURA

1. Benshoff, J.M., Pisley, P.O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 74, št. 1, str. 314–318.
2. Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 23, št. 1, str. 13–40.
3. Borders, L.D. (1991). Supervision is not equal to evaluation. *School Counselor*, 38, št. 1, str. 253–255.
4. Borders, L.D., Usher, C.H. (1992). Post-degree supervision: existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development*, 70, št. 1, str. 594–599.
5. Cajvert, L. (2010). Ravnanje s paralelnimi procesi v superviziji. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 91–110.
6. Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, California, London: Sage.
7. Crutchfield, L.B., Borders, L.D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 75, št. 2, str. 219–230.
8. Crutchfield, L.B., Price, C.B., McGarity, D., Pennigton, D., Richardson, J., Tsolis, A. (1997). Challenge and support: Group supervision for school counselors. *Professional School Counseling*, 1, št. 1., str. 43–46.
9. Delano, F., Shaha, J. (2007). Using the “Professional package” to help Supervisors Confront in a Culturally Sensitive Manner. *Journal of relational Child and Youth care Practice*, 20, št. 1, str. 5–11.
10. DeMato, D.S., Curcio, C.C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselor: A new look. *Professional School Counseling*, št. 7, str. 236–245.
11. Henderson, R., Lampe, R.E. (1992). Clinical supervision of school counselor. *School Counselor*, 39, št. 1, str. 151–157.
12. Huebner, E.S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, št. 1, str. 40–49.
13. Herlihy, B., Gray, N., McCollum, V. (2002). Legal and ethical issue in school counselor supervision. *Professional School Counseling*, št. 6, str. 55–60.
14. Inskipp, F., Proctor, B. (1988). *Skills for Supervising and Being Supervised*. Middlesex: Cascade Publications.
15. Klemenčič Rozman, M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 249–266.
16. Kobolt, A., Žizak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: Kobolt, A. (ur.), *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 151–188.
17. Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
18. Kobolt, A., Žorga, S. (2000). Supervizija – beseda z večimi pomeni. V: Kobolt, A. in Žorga, S. (ur.), *Supervizija proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 15–20.
19. Kovač, J. (2013). Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. Maribor: Založba Zora, št. 101.
20. Maslach, C., Pines, A.M. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Chile Care Quarterly*, št. 6, str. 100–113.
21. McMahon, M., Solas, J. (1996). Perceptions of guidance officers and senior guidance officers about clinical supervision: A preliminary study. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6, št. 1, str. 9–20.
22. Page, B.J., Pietrzak, D.R., Sutton, J.M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41, št. 2, str. 142–150.

23. Paisley, O.P., Borders, L.D. (1995). School Counseling: An Evolving Speciality. *Journal of Counseling and Development*, 74, št. 1, str. 150–153.
24. Peace, S.D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, št. 1, str. 177–190.
25. Regojević, L. (2014). Stališča šolskih svetovalnih delavcev o potrebah supervizije pri šolskem svetovalnem delu. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
26. Resman, M. (2000). Supervizija – svetovanje, terapija, nadzor. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 62–82.
27. Roberts, E.B., Borders, L.D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program and counseling. *The School Counselor*, 41, št. 1, str. 149–157.
28. Sutton, J.M., Page, B.J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *The School Counselor*, 42, št. 2, str. 32–39.
29. Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V: Kobolt, A. (ur.). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 59–90.

Dr. Sonja Čotar Konrad

Validacija nove lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca

Znanstveni članek

UDK 331.103.15:37

KLJUČNE BESEDE: profesionalni razvoj, pedagoški delavec, merske značilnosti, konstrukcija lestvice

POVZETEK – Študija obravnava konstrukcijo Lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca – PrPd, ki je namenjena ocenjevanju profesionalnega razvoja vzgojiteljev in učiteljev. Vsebinska osnova konstrukcije lestvice PrPd sta bila modela profesionalnega razvoja Berlinerja in Ryana. Oblikovanih je bilo 50 izhodiščnih postavk, pri čemer je končna oblika lestvice imela 24 trditev. Analize preliminarne študije smo izvedli na vzorcu 134 pedagoških delavcev, z uravnoteženo strukturo vseh pedagoških poklicev in s povprečno delovno dobo 12 let. Lestvica PrPd ima zadovoljive merske karakteristike, pri čemer je z vidika notranje konsistentnosti njena zanesljivost visoka (Crombach $\alpha = 0,91$). Konstruktno diskriminantna veljavnost lestvice je bila preverjena s povezanostjo s konstruktom samoučinkovitosti učiteljev ($r = 0,36$, $p < 0,001$) in analizo razlik povprečnega dosežka na lestvici PrPd glede na poklicne dileme modela F. Fullerjeve. V zaključku predstavimo uporabno vrednost Lestvice PrPd, njene omejitve in opozorimo na odprta vprašanja nadaljnjega raziskovanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.

Scientific paper

UDC 331.103.15:37

KEYWORDS: professional development, teachers, metric characteristics, scale construction

ABSTRACT – The study focuses on the construction of teachers' professional development scale – TPDS. The items were based on the content of Berliner's and Rayn's model of teachers' professional development. Initially, 50 items were generated, which were then, based on the analyses, reduced to 24 items. The analyses of the preliminary study were carried out on a sample of 134 teachers, with a balanced structure of teaching profiles and with an average work experience of 12 years. The metric characteristics of the TPDS were satisfactory, with a high internal consistency coefficient (Crombach $\alpha = 0.91$). The construct discriminant validity of the scale was tested by correlating the TPDS and the teachers' self-efficacy construct ($r = 0.36$, $p < 0.001$) and with an analysis of the differences in the average achievement on the TPDS according to the professional dilemmas of F. Fuller's model. In conclusion, the research value, limitations and further research suggestions of the TPDS were presented.

1. Uvod

Poklicna profesionalizacija je vseživljenjski proces rasti, kjer se medsebojno prepletajo osebna, socialna in poklicna komponenta. Upoštevajoč kompleksnost omenjenega koncepta se stroka pri opredelitvi koncepta profesionalnega razvoja srečuje z mnogimi terminološkimi vrzeli. Posledično težave pri jasnosti opredelitve profesionalnega razvoja pomenijo tudi nejasnosti pri konstrukciji ustreznih merskih instrumentov in merjenju omenjenega konstrukta.

Vsaj deloma je profesionalni razvoj gotovo osnovni cilj strokovnega spopolnjevanja in izobraževanja vsakega pedagoškega delavca. Valenčič-Zuljanova opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj kot proces pomembnega vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja (2001, str. 131). Gre torej za proces poučevanja, ki sočasno vključuje učiteljevo poklicno, socialno in osebnostno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri ustreznega odločanja in ravnanja.

Poznamo dva modela učiteljevega profesionalnega razvoja: tradicionalno pojmovanje učiteljskega poklica in razvoja ter kritično reflektivno pojmovanje učiteljskega poklica in razvoja (prav tam). Sodobni učitelj, ki gradi predvsem na slednjem modelu, izhaja iz svojih notranjih potreb in se usmerja v lastna pojmovanja in ravnanja. V profesionalnem razvoju je učitelj aktiven (Valenčič Zuljan, 2001); pri tem pa ima pomembno kritično in podporno vlogo tudi šolsko okolje in delovni kolektiv kot kritični prijatelj (Kukanja Gabrijelčič, 2007).

Po mnenju Marentič Požarnikove (2000) poteka poklicna rast učiteljev na dveh medsebojno povezanih ravneh: učiteljeva pojmovanja (tj. spoznavanje, sprejemanje in ponotranjenje pojmovanj poučevanja ter učenja v procesu izkustveno-konstruktivističnega modela pouka) in učiteljeva ravnanja (pridobivanje in izpopolnjevanje poklicnih spretnosti). Učiteljeva pojmovanja vodijo njegovo akcijo, akcija je temeljno izhodišče za refleksijo, ki ozavešča pojmovanja in izboljšuje pedagoška ravnanja (Marentič Požarnik, 2000). Omenjena kognitivno-konstruktivistična paradigma izobraževanja pedagoških delavcev temelji na predpostavki, da se mora proces učenja in poučevanja začeti z refleksijo lastne izkušnje in da je treba načrtno skrbeti za povezovanje učiteljevega pojmovanja in spretnosti ravnanja – gre za tako imenovano oblikovanje razmišljujočih praktikov (Marentič Požarnik, 2000).

V profesionalnem razvoju se torej enakomerno prepletajo znanstveni koncepti, osebne teorije in praktične spretnosti učiteljev. Zato tudi poskusi opisovanja in definiranja profesionalnega razvoja učitelja navadno vsebujejo povezanost učiteljevega znanja s pridobljenimi izkušnjami v letih samostojnega poučevanja (npr. Berlinerjev fazni model, 1994; Ryanov fazni model, po Depolli, 2004; Fesslerjev karierni cikel učiteljeve profesionalne rasti, 1985). Učitelj naj bi se s pridobivanjem izkušenj premikal od manjše k vse večji avtonomnosti, prožnosti in zmožnosti. Ob tem pa iz učitelja začetnika postaja učitelj ekspert.

Ker smo vsebinske postavke naše lestvice črpali iz Berlinerjevega in Ryanovega faznega modela, bomo za namene naše raziskave v nadaljevanju integrirano povzeli zgolj dva izbrana modela profesionalnega razvoja (glej tabela 1, delno povzeto po Valenčič Zuljan, 2001 in Depolli, 2004). Ob njiju smo skušali primerjalno predstaviti tudi poklicne dileme F. Fuller (po Javornik Krečič, 2008, str. 25), ki smo jih uporabili pri preverjanju veljavnosti *Lestvice PrPd*.

Tabela 1: Modela poklicnega razvoja po Berlinerju (1989, 1992) in Ryanu (po Depolli, 2004) v primerjavi s Fullerjevimi poklicnimi dilemami

<i>Ryanov model</i>	<i>Berlinerjev model</i>	<i>Prepričanja in stališča</i>	<i>Ravnanja</i>	<i>Fuller</i>
Obdobje idealnih predstav	/	Idealizirane predstave sebe kot učitelja; dovzetnost za napredne, permisivne, demokratične in alternativne pedagoška stališča, ki jih sprejema nekritično.	Prehajanje iz obdobja študenta v učitelja novince. Prvi samostojni poskusi poučevanja (nastopi, praksa).	STOPNJA PREŽIVETJA (Kako naj preživim v razredu? Ali sem primeren za učitelja? Ali sem dovolj usposobljen?)
	Učitelj novinec	Rigidna in splošno sprejeta idealizirana podoba učitelja; močno prisoten mit o idealnem učitelju; razumsko in nefleksibilno delo; spoznavanje ciljev in šolskih situacij. Zaradi intenzivnosti procesa učenja je možno pomanjkanje odgovornosti za lastno delo, saj se še ne čuti kot aktivni sprožilec razrednega dogajanja.	Togo se drži (splošnih) naučenih ali prevzetih pravil poučevanja; ni še občutljiv na okoliščine dogajanja; manj spreten in nefleksibilen pri poučevanju.	
Obdobje preživetja	Učitelj začetnik	Gradi epizodično in strateško znanje; začuti razkorak med svojimi (idealnimi) predstavami in ("kruto") realnostjo. Zaradi intenzivnosti procesa učenja je možno pomanjkanje odgovornosti za lastno delo, saj se še ne čuti kot aktivni sprožilec razrednega dogajanja; kritično obdobje za zmanjšanje naprednosti stališč, če od starejših sodelavcev, mentorja, idr. ne dobi dovolj podpore.	Teoretično znanje že poveže s konkretnimi zahtevami prakse, čeprav še vedno nefleksibilen, neiniciativen; velika časovna obremenjenost z delovnimi nalogami; srečuje se s težavami pri uravnavanju vedenja otrok in vzpostavljanjem razredne rutine, vodenjem aktivnosti.	
Obdobje izkušnosti	Usposobljeni učitelj (praktik)	Aktivni pobudnik razrednega dogajanja, za katerega se čuti odgovoren; emocionalno doživljanje (ne)uspehov; bolje predvideva vedenjske težave otrok in zato večji občutek nadzora, večji občutek samozaupanja; sicer še vedno čuti razkorak med svojimi stališči in ravnanji, ampak sedaj išče vzroke izven sebe (v šol. sistemu, slabi materialni in moralni podpori).	Zavestno se odloča za določena ravnanja in zna določati prioritete; druga ravnanja so bolj rutinska; postavi si realne cilje in jih tudi zna doseči; še vedno ni dovolj agilni in fleksibilni – zato sprejme le natančno izdelane in preverjene novosti.	STOPNJA USPOSOBLJENOSTI OZ. IZKUŠENOSTI (Kako vzpostaviti odnos z učenci? Kako me dojemajo, vidijo? Ali me sprejemajo?)
	Uspešni učitelj (strokovnjak)	Razvije intuitiven občutek za dogajanje v razredu; situacije dojema celovito; abstrahira dogajanje; dogodka medsebojno poveže, najde podobnosti; uspešneje predvideva situacije, a ostaja tudi analitičen, preudaren, previden.	Deluje tekoče, fleksibilno, a še vedno razmišlja, preudarja in previdno deluje v situacijah; analitičen in počasnejši pri delovanju.	

<i>Ryanov model</i>	<i>Berlinerjev model</i>	<i>Prepričanja in stališča</i>	<i>Ravnanja</i>	<i>Fuller</i>
Obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje	Učitelj izvedenec (ekspert)	Stopnjo izvedenstva naj bi dosegli le redki, saj se ob intuitivnosti in celovitosti dojemanja zmore tudi hitro, pravilno in spontano odločiti za določeno ravnanje; samoreglativno ravnanje.	Deluje tekoče, fleksibilno, spontano in brez zavestnega npora; premislek prisoten le v netipični situaciji ali ob motnjah.	STOPNJA PROFESIONALIZMA OZ. PONOVI NE DOBZETNOSTI ZA SPREMEMBE (Kakšna je moja vloga pri učenju učencev? Kako in kaj se učenci učijo? Ali se učijo, kar potrebujejo? Kaj in koliko prispevam k spreminjanju učenca?)

Pri merjenju profesionalnega razvoja v neposredni pedagoški praksi se uveljavljajo predvsem samoevalvacijski pristopi na osnovi akcijskega raziskovanja in kritične refleksije učiteljev. Slednja se pri tem ne omejuje le na didaktično-metodično področje, temveč na odnose, stališča, vrednote, prepričanja in drugo. Jedro akcijskega raziskovanja je samoocena lastnega dela, stališč in vrednot. Učitelji z odprtostjo za spremembe in motivacijo za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj spoznavajo, spremljajo in evalvirajo lastno pedagoško prakso (Krek, Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007).

Bassey (1998 v Krek, Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007) opredeljuje akcijsko raziskovanje kot obliko raziskovanja, ki jo izvajajo učitelji, da bi spoznali, preučili, evalvirali svoje delo in vanj vnesli spremembe za izboljšavo pedagoške prakse. Nanaša se na konkretna vprašanja, pri katerih obstajajo realne možnosti izboljšave, ter na učitelje, ki si s profesionalnim razvojem želijo sodelovati v raziskovalnem delu, odgovoriti na problemske iztočnice in prenesti nova spoznanja in izboljšave v pedagoško prakso. Gre torej za sistematično avtorefleksivno raziskovanje, ki pripomore k osebnostnemu in poklicnemu napredku (Čotar Konrad in Rutar, 2015).

Tehnike zbiranja podatkov o profesionalni rasti učiteljev pri akcijskem raziskovanju so predvsem glede kvalitativnega raziskovanja (esej, vprašalnik z odprtimi vprašanji, dnevnik, osebna mapa oziroma listovnik, nestandardiziran intervju) in pa tehnike, ki so značilne za empirično-analitično raziskovanje (preizkusi znanja, psihološki testi, vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardiziran intervju, strukturirano opazovanje) (Krek, Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007). Prav množica uporabljenih tehnik zbiranja podatkov profesionalnega razvo-

ja po eni strani pokaže, da je raziskovanje profesionalnega razvoja pogosto vezano na različne poskuse opredelitve, navadno znotraj projektov o usposabljanju in izobraževanju učiteljev ter programov andragoških izobraževanj, pri čemer se tehnike zbiranja podatkov določa sproti, gleda na specifični namen in cilj raziskave. Ob tem pa študije praviloma uporabljajo "ad hoc" oblikovane vprašalnike, ki se vsebinsko vežejo zgolj na specifično študijo in po izvedenem projektu zaradi nestandardizacije in nepreverjanja metričnih karakteristik instrumenti običajno nimajo zadostne metodološke vrednosti.

2. Problem in cilj

Namen študije je konstrukcija *Lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca* – *LPrPd* za oceno profesionalnega razvoja pedagoškega delavca, ki ne bi bil vezan na specifično raziskovalno polje posameznega projekta, ampak bi na osnovi teoretičnih modelov profesionalnega razvoja ustrezno ugotavljal prisotnost poklicno relativno zrelih prepričanj, stališč, ravnanj in vedenjskih vzorcev pedagoškega delavca. Cilj študije je v okviru preliminarne študije preveriti osnovne metrične karakteristike *lestvice PrPd*. Pri tem smo konstruktno veljavnost lestvice preverjali s sorodnimi, a vsebinsko diskriminativno veljavnim pedagoškim konstruktom – lestvico samoučinkovitosti (več v Tschannen-Moran in Woolfolk-Hoy, 2001) in tudi z odgovori učiteljev o prisotnosti poklicnih dilem po F. Fullerjevi.

Vsebinsko osnovo *Lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca* (*LPrPd*) smo črpali iz Berlinerjevega in Ryanovega modela profesionalnega razvoja, iz katerih smo oblikovali nabor trditev. Te so se nanašale na posamezna vedenja pedagoškega delavca, ki glede na teoretične modele in faze profesionalnega razvoja kažejo na profesionalna ravnanja v pedagoški situaciji v razredu ali v vrtčevski skupini. Vsebinsko so postavke zajemale ravnanja začetnika v vrtčevski oziroma razredni skupini kot tudi poklicno zrelejša ravnanja pedagoškega delavca profesionalca. Nekateri primeri postavk so: "V skupini/razredu se pogosto počutim nekompetentnega."; "Sodelovanja z otrokovimi/učenčevimi starši me je strah"; "Pri svojem delu v skupini/razredu se brez težav odločam, kaj je pomembno in kaj ne."; "V skupini/razredu se odločam intuitivno in tekoče."

Pri oblikovanju omenjenih trditev smo se naslonili na značilnosti prepričanj, stališč in ravnanj učitelja, ki so v svojem stopenjskem modelu prehoda od začetnika do eksperta v poučevanju opisani v Berlinerjevem in Ryanovem modelu.

3. Metoda

Udeleženci

V preliminarno študijo je bilo zajetih 134 pedagoških delavcev (127 žensk; 95,3%) s povprečno starostjo 37 let ($M = 37,04$, $SD = 11,4$). Udeleženci so uravnoteženo zastopali vse pedagoške poklice: strokovni delavci v predšolskem obdobju (glej tabelo 2).

Tabela 2: Prikaz distribucije poklicev udeležencev raziskave

<i>Poklici udeležencev</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pomočnik/-ca vzgojitelja predšolskih otrok	16	11,6
Vzgojitelj/-ica predšolskih otrok	21	15,5
Profesor/-ica razrednega pouka	46	34,1
Profesor/-ica družboslovnih predmetov	11	8,5
Profesor/-ica naravoslovnih predmetov	6	4,7
Šolski svetovalni delavec/-ka	3	2,3
Drugo (ravnatelj, pomočnik, spremljevalec, izvajalec...)	31	23,3
Skupaj	134	100,0

Povprečna delovna doba udeležencev raziskave je bila okoli 12 let ($M = 12,50$, $SD = 10,51$; v intervalu od 0 do 45 let delovne dobe). Za namene študije smo pedagoške delavce glede na mediano ($Me = 9$ let) razdelili v dve skupini: na pedagoške delavce s krajšo delovno dobo ($N = 89$; 58,9%; povprečna delovna doba mlajše skupine $M = 5,43$, $SD = 3,50$) in na pedagoške delavce z daljšo delovno dobo ($N = 56$; 37,1%; povprečna delovna doba starejše skupine $M = 23,73$, $SD = 7,74$).

Lestvica profesionalnega razvoja pedagoškega delavca – PrPd

V študiji je bila uporabljena prva oblika *lestvice PrPd*, ki je bila sestavljena iz 50-ih postavk. Udeleženci so odgovarjali na spletno obliko vprašalnika, kjer so pri posameznih trditvah označili stopnjo strinjanja na 5-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam).

Lestvica samoučinkovitosti učiteljev (Teacher's sense of efficacy scale – TSES)

V študiji smo uporabili krajšo verzijo *Lestvice samoučinkovitosti učiteljev (TSES)*, ki smo jo s pomočjo metode translacije in retranslacije priredili za slovenske razmere. Lestvica je osredotočena na merjenje tako osebnostno – strokovnih kompetenc učitelja kot tudi na analizo izvajanja učiteljevih nalog z vidika njegovih virov in omejitev

v specifičnih učnih kontekstih (Tschannen-Moran in Woolfolk-Hoy, 2001, po Stevens idr., 2013). Meri splošno učinkovitost učiteljev (skupni dosežek na lestvici) ter tri komponente samoučinkovitosti učitelja: instrumentalna učinkovitost, učiteljevo učinkovito uravnavanje vedenja učencev v razredu in učinkovitost pri motiviranju učencev za učenje. Notranja zanesljivost lestvice, dobljena na našem preliminarnem vzorcu, je bila zadovoljiva (Cronbach $\alpha = 0,86$), pri čemer so se koeficienti notranje zanesljivosti posameznih komponent lestvice gibali od 0,73 do 0,85.

Postopek

Zbiranje podatkov za preliminarno študijo je potekala v marcu 2014 preko spletne oblike vprašalnika. Dobljene podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS 20.0.

4. Rezultati z diskusijo

Deskriptivne mere lestvice PrPd

Opisne statistike *lestvice PrPd* kažejo, kako so preizkušanci odgovarjali po posameznih postavkah, kot tudi, kakšen je bila povprečna skupna vrednost vzorca. Ugotovljamo lahko predvsem dve pomembni značilnosti (glej tabelo 3).

Kot prvo lahko vidimo, da analiza povprečnih odgovorov po postavkah kaže na izjemno nenormalno porazdelitev odgovorov, saj so udeleženci večinoma označevali visoko stopnjo strinjanja s postavkami.

Druga pomembna ugotovitev pa je izrazito nenormalna porazdelitev odgovorov po postavkah, nasprotno pa skupni povprečni rezultat vzorca na *lestvici PrPd* pokaže normalno distribucijo skupne povprečne mere *PrPd* vzorca, vključenega v našo študijo.

Menimo, da so dobljeni rezultati pričakovani, saj zaradi specifičnosti vsebine posamezne postavke, ki se nanaša na točno določeno ravnanje v posamezni pedagoški situaciji, ne bi mogli predvidevati normalne porazdelitve odgovorov udeležencev raziskave. Druga možna razlaga nenormalne razporeditve rezultatov – v večini koničaste in izrazito levo asimetrične distribucije – pa lahko najdemo v podajanju socialno zaželenih odgovorov udeležencev.

Nasprotno pa normalnost porazdelitve povprečnega dosežka na *lestvici PrPd* smiselno potrjuje ustreznost merskega inštrumenta, ki skozi obstoječe postavke zajame množico prepričanj, ravnanj in vedenj v pedagoških situacijah, na osnovi česar lahko sklepamo, da povprečni skupni rezultati preliminarne študije odsevajo populacijsko mero *PrPd* v Sloveniji.

Tabela 3: Deskriptivne mere lestvice PrPd

Postavke	N	M	SD	min	max	As	Spl	KS	P
1	134	4,20	0,680	1	5	-1,001	3,139	0,296	***
2	134	4,27	0,737	1	5	-1,159	2,554	0,253	***
3	134	4,52	0,634	1	5	-1,704	5,864	0,349	***
4	134	4,23	0,765	2	5	-0,830	0,438	0,245	***
5	134	4,02	0,938	1	5	-1,045	0,907	0,289	***
6	134	4,16	0,784	2	5	-0,855	0,655	0,272	***
7	134	3,66	0,959	1	5	-0,821	0,654	0,289	***
8	134	3,95	0,807	1	5	-1,124	2,222	0,339	***
9	134	4,19	0,631	2	5	-0,723	1,909	0,330	***
10	134	3,90	0,739	1	5	-0,627	1,252	0,310	***
11	134	3,96	0,812	2	5	-0,687	0,299	0,306	***
12	128	3,91	0,688	2	5	-0,478	0,607	0,331	***
13	128	4,18	0,539	2	5	-0,185	1,662	0,388	***
14	128	4,07	0,666	2	5	-0,566	1,002	0,317	***
15	128	4,09	0,645	2	5	-0,625	1,455	0,325	***
16	128	3,90	0,850	1	5	-1,055	1,592	0,337	***
17	128	4,20	0,754	1	5	-0,901	1,586	0,249	***
18	128	3,42	0,738	2	5	-0,501	-0,499	0,307	***
19	128	4,34	0,524	3	5	,158	-0,928	0,377	***
20	128	4,09	0,681	2	5	-0,422	0,275	0,289	***
21	128	3,98	0,608	2	5	-0,203	0,453	0,336	***
22	128	4,15	0,677	2	5	-0,653	1,030	0,298	***
23	128	4,30	0,738	2	5	-0,912	0,641	0,272	***
24	128	4,23	0,825	1	5	-1,043	1,213	0,255	***
PR	128	98,133	9,726	60,00	117,00	-0,759	1,351	0,071	np

Legenda: N – numerus; M – aritmetična sredina; SD – standardna deviacija, Min/max – naj-nižja in najvišja vrednost; As – asimetričnost; Spl – sploščenost; KS – Kolmogorov-Smirnov koeficient; *** – koeficient KS je statistično pomemben na nivoju $p < 0.000$; np – koeficient KS statistično ni pomemben; PR – skupna povprečna vsota vrednosti postavk na lestvici PrPd

Preverjanje zanesljivosti lestvice PrPd

Zanesljivost merskega inštrumenta smo preverjali na podlagi koeficienta notranje konsistentnosti – Crombachovega α . Zanesljivost celotne lestvice s 27-timi postavkami je znašala 0,82. Na osnovi podrobnejše analize povezanosti posamezne postavke s skupnim dosežkom smo v nadaljevanju iz lestvice izločili še tri postavke, ki so

zmanjševale zanesljivost lestvice. Končna oblika lestvice je tako vsebovala skupaj 24 trditev, pri čemer je bila njena zanesljivost 0,91.

Dodatni pokazatelj zadovoljive zanesljivosti lestvice *PrPd* je visoka nasičenost postavk s prvim faktorjem, ki naj bi presegla vsaj 20 odstotkov variance (Field, 2009) (glej tabelo 4) – v našem primeru s prvim faktorjem pojasnimo 34 odstotkov variance.

Analiza korelacij med postavkami pokaže v povprečju zmerno interkorelacijo ($r = 0,30$), pri čemer so se korelacije gibale v razponu od $-0,01$ do $0,73$. Čeprav so bile nekatere korelacije med postavkami izredno nizke in statistično niso bile pomembne, smo se odločili, da postavke obdržimo v lestvici, ker so visoko nasičevale prvi faktor (glej tabelo 3) in hkrati tudi visoko korelirale s skupnim dosežkom lestvice.

Tabela 4: Nasičenosti posameznih postavk s prvim faktorjem lestvice *PrPd*

Postavke	Nasičenosta postavke s prvim faktorjem	r^{***}
1	0,450	0,905
2.	0,740	0,899
3	0,448	0,905
4	0,725	0,899
5	0,555	0,903
6	0,567	0,903
7	0,542	0,904
8	0,573	0,903
9	0,643	0,902
10	0,620	0,901
11	0,651	0,900
12	0,523	0,904
13	0,589	0,903
14	0,688	0,901
15	0,769	0,899
16	0,611	0,902
17	0,461	0,905
18	0,500	0,904
19	0,610	0,903
20	0,449	0,905
21	0,432	0,905
22	0,450	0,905
23	0,499	0,904
24	0,550	0,903

Legenda: r – korelacija postavke s skupnim dosežkom; ***vse korelacije so bile statistično pomembne na nivoju $p < 0,0001$ a gre za nerotirane nasičenosti

Preverjanje občutljivosti lestvice

Občutljivost lestvice smo preverjali z metodo skrajnih skupin, kjer smo najprej določili mediano skupnega dosežka na celotni lestvici PrPd in na osnovi tega udeležence razdelili na skupino, ki je imela visok dosežek na lestvici in na skupino, ki je imela nizek dosežek na lestvici. Analiza pomembnosti razlik za posamezno postavko glede na omenjeni skupini udeležencev pokaže (glej tabelo 5), da vse postavke pomembno ločujejo med skrajnima skupinama z različnima dosežkoma. Ugotavljamo torej, da so postavke dobro občutljive, kar dodatno potrjujejo tudi mere povezanosti v tabeli 4.

Tabela 5: Razlike v dosežku po posameznih postavkah lestvice PrPd med udeleženci z nizkim in udeleženci z visokim skupnim dosežkom na lestvici PrPd z mero velikosti učinka

Postavka	$F(1, 126)$	p	η^2
1	20,289	0,000	0,139
2	80,174	0,000	0,389
3	23,366	0,000	0,156
4	73,113	0,000	0,367
5	38,390	0,000	0,234
6	24,496	0,000	0,163
7	21,685	0,000	0,147
8	27,218	0,000	0,178
9	44,370	0,000	0,260
10	49,670	0,000	0,283
11	33,828	0,000	0,212
12	26,722	0,000	0,175
13	24,533	0,000	0,163
14	64,028	0,000	0,337
15	58,772	0,000	0,318
16	31,780	0,000	0,201
17	26,102	0,000	0,172
18	18,531	0,000	0,128
19	49,147	0,000	0,281
20	34,822	0,000	0,217
21	9,898	0,002	0,073
22	25,860	0,000	0,170
23	16,768	0,000	0,117
24	21,212	0,000	0,144

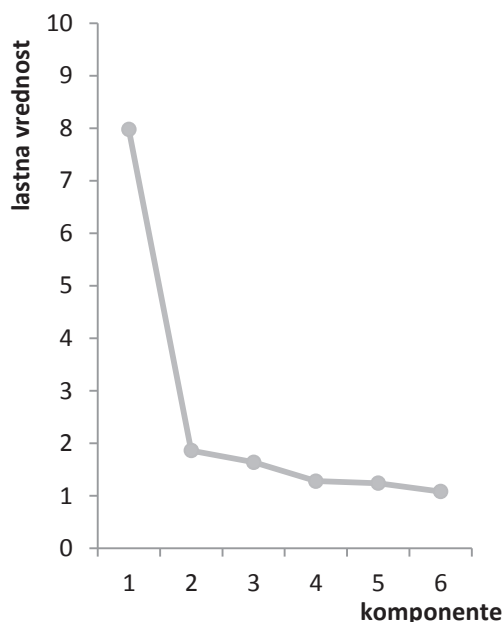
Preverjanje veljavnosti lestvice

Strukturo lestvice smo ugotavljali z metodo glavnih komponent, pri čemer sta koeficienta dopuščala raziskovanje strukture lestvice (Kaiser–Meyer–Olkin = 0,864; Bartletov test sferičnosti: χ^2 (276) = 1301,85, $p < 0,000$). Po kriteriju izločanja faktorjev z lastno vrednostjo nad 1 je bilo dobljenih 6 faktorjev (glej tabelo 6), ki so skupaj pojasnili skoraj 63 odstotkov variance. S tabele 6 in s slike 1 je razvidno, da v strukturi prevladuje en močan faktor (glej slika 1), ki sam pojasni 34 odstotkov variance in pet manjših faktorjev, ki pojasnijo preostali del variance.

Tabela 6: Izločanje glavnih komponent

Komponenta	Lastna vrednost	% pojasnjene variance	Kumulativni % pojasnjene variance
1	7,98	33,28	33,28
2	1,86	7,74	41,02
3	1,64	6,82	47,84
4	1,28	5,35	53,19
5	1,24	5,16	58,34
6	1,08	4,51	62,85

Slika 1: Lastne vrednosti komponent lestvice PrPd



Na osnovi tega (glej sliko 1) smo se osredotočili na enodimenzionalno oblikovanje lestvice, ki meri splošni, celostni profesionalni razvoj pedagoškega delavca in se ujema z namenom te raziskave. Ohranjena enodimenzionalna rešitev je skladna z namenom in problemom naše študije, ki skuša določiti smiseln nabor pedagoških pristopov in ravnanj, stališč in prepričanj, ki odražajo določeno profesionalno zrelost pedagoškega delavca.

V nadaljevanju smo preverjali tudi diskriminativno-konstruktno veljavnost lestvice, pri čemer smo zaradi pomanjkanja podobnih standardiziranih lestvic za merjenje profesionalnega razvoja pri nas lahko rezultate vzporejali zgolj s podobnimi instrumenti, ki se ukvarjajo s kompetencami učitelja v tujini. Čeprav ne gre za popolnoma enaka konstrukta, saj je pojem profesionalnega razvoja širše koncipiran in ne zajema zgolj učiteljevih kompetenc, torej njegov strokovni razvoj, ampak celovit razvoj osebnostnih in splošnih moralno-etičnih poklicnih standardov, smo medsebojno primerjali dve lestvici, ki pokrivata podobna konstrukta. Tako smo za primerjavo *Lestvice samoučinkovitosti učiteljev*, ki meri učiteljevo učinkovitost kot splošno učinkovitost oziroma učinkovitost učiteljevega delovanja na treh področjih:

- instrumentalna učinkovitost,
- učinkovito uravnavanje vedenja učencev in
- učinkovitost pri motiviranju učencev za učenje (Fives in Buehl, 2010).

Ugotavljamo lahko, da je bila povezanost med skupnim dosežkom na lestvici profesionalnega razvoja in skupnim dosežkom lestvice učinkovitosti učitelja zmerno, pozitivno in statistično pomembno povezana z dosežkom na lestvici *PrPd* ($r = 0,36$, $p < 0,001$). Iz tega lahko zaključimo, da sicer merita podobna, a ne popolnoma enaka konstrukta. V primeru, da bi lestvici merili enaka konstrukta, bi sicer pričakovali višjo stopnjo medsebojne povezanosti, vendar pa zmerna, pozitivna povezanost nakazuje merjenje podobnih konstruktov. Podrobnejša analiza povezanosti med dosežkom na *PrPd* in posameznimi komponentami na lestvici samoučinkovitosti pokaže, da se skupni dosežek na *PrPd* najvišje povezuje z učiteljevimi kompetencami za spodbujanje motivacije za učenje pri učencih ($r = 0,36$, $p < 0,001$), manj z učiteljevo instrumentalno učinkovitostjo v razredu ($r = 0,27$, $p < 0,001$) in najmanj z učiteljevo učinkovitostjo za uravnavanje vedenja učencev v razredu ($r = 0,17$, $p < 0,05$).

Razlike v skupnem dosežku na lestvici PrPd glede na delovno dobo pedagoških delavcev in glede na poklicne dileme v modelu profesionalnega razvoja F. Fullerjeve

Študije poročajo (npr. Javornik Krečič, 2008; Valenčič Zuljan, 2001), da se profesionalni razvoj spreminja tudi glede na število let delovne dobe. Posledično smo v študiji preverjali, ali lestvica *PrPd* glede na povprečno delovno dobo udeležencev raziskave diferencira med pedagoškimi delavci z daljšo in krajšo delovno dobo in s tem dobili dodatno informacijo o diskriminativno konstruktni veljavnosti lestvice. Zanesljivost lestvice *PrPd* za pedagoške delavce z v povprečju krajšo delovno dobo je bila 0,904, za pedagoške delavce s v povprečju daljšo delovno dobo pa 0,896.

Na osnovi ustrezne homogenosti varianc (Levenova statistika_(1,126) = 1,142; $p > 0,05$) smo izvedli ANOVO za skupni dosežek na *lestvici PrPd* (odvisna spremenljivka) in ugotavljamo, da lestvica ustrezno ločuje med skupnim dosežkom na *lestvici PrPd* za pedagoške delavce s krajšo in daljšo delovno dobo (tabela 7 in tabela 8). Sklepamo lahko, da to pomeni ustrezno občutljivost lestvice glede na delovno dobo udeležencev raziskave.

Tabela 7: Deskriptivne statistike po skupinah glede na skupni dosežek na lestvici PrPd za pedagoške delavce s krajšo in daljšo delovno dobo

<i>Delovna doba</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Krajša	77	92,23	16,21
Daljša	51	100,43	13,49
Skupaj	128	95,5	15,65

Tabela 8: ANOVA za skupni dosežek glede na krajši in daljšo delovno dobo udeležencev

	<i>Vsota kvadratov</i>	<i>Df</i>	<i>Srednji kvadrat</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Med skupinama	2061,698	1	2061,698	8,940	0,003
Znotraj skupin	29056,302	126	230,606		
Skupaj	31118,000	127			

V nadaljevanju smo preverjali tudi razlike v povprečnem skupnem dosežku na *lestvici PrPd* glede na poklicne dileme učiteljev po modelu F. Fullerjeve. Vidimo lahko (glej sliko 2 in tabelo 9), da so udeleženci, ki se uvrščajo v prvo stopnjo profesionalnega razvoja po Fullerjevi, stopnjo preživetja v poprečju na *lestvici PrPd* dosegli nižji povprečni dosežek kot udeleženci, ki po Fullerjevi sodijo v drugo stopnjo usposobljenosti/izkušenosti oziroma v tretjo stopnjo profesionalizma/ponovne dovezetnosti za spremembe. Ugotavljamo torej lahko, da so udeleženci, ki so dosegli višje število skupnih točk na *PrPd*, v poprečju bili uvrščeni tudi na višji stadij profesionalnega razvoja po Fullerjevi ($r = 0,26$, $p < 0,01$).

Omenjen podatek lahko dodatno potrjuje diskriminativno konstruktno veljavnost lestvice in s tem pomembno zvišuje uporabno vrednost *lestvice PrPd*.

Slika 2: Prikaz razlik v povprečnem dosežku na lestvici PrPd glede na stopnje profesionalnega razvoja po F. Fullerjevi

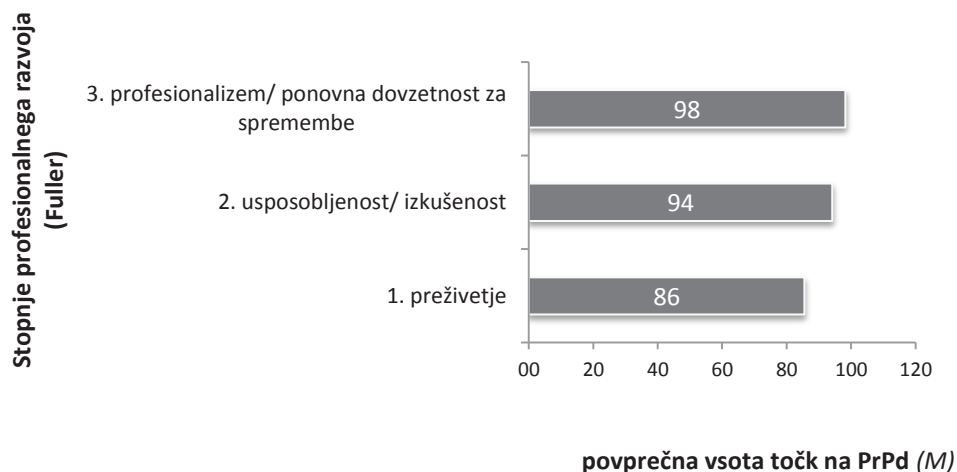


Tabela 9: Univariatna analiza razlik v skupnem dosežku na lestvici PrPd glede na stopnje poklicnega razvoja F. Fullerjeve

	<i>Vsota kvadratov</i>	<i>Df</i>	<i>Srednji kvadrat</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Stopnje poklicnega razvoja	2262,132	2	1131,066	5,071	0,008
Napaka	29221,003	131	223,061		
Skupaj	1254934,000	134			

5. Sklep

Prvotna *Lestvica profesionalnega razvoja pedagoškega delavca – PrPd* je bila na osnovi vsebinske analize Berlinerjevega in Ryanovega modela oblikovana s 50-timi postavkami. Na osnovi analize strukture *lestvice PrPd* in zaradi ekonomičnosti njene nadaljnje aplikacije pa je bila skrajšana na 24 postavk. Preliminarna študija je pokazala na zadovoljive merske karakteristike lestvice – zanesljivost in veljavnost, vendar bi bilo treba lestvico aplicirati še na drugih vzorcih in s tem okrepiti njene merske značilnosti za uporabo na širši populaciji pedagoških delavcev v Sloveniji. *Lestvica PrPd* kot nov merski inštrument prinaša pomembno orodje raziskovalcem in pedagoškim delavcem za ocenjevanje profesionalnega razvoja na osnovi preverjanja zrelosti, ustreznosti in učinkovitosti učiteljevih stališč, prepričanj in ravnanj v različ-

nih pedagoških situacijah. *Lestvica PrPd* ima široko uporabno vrednost, saj jo lahko uporabljamo kot samoocenjevalni inštrument za oceno lastnega profesionalnega razvoja; možna je njena uporaba v raziskovalne namene, ko, na primer, ocenjujemo stopnjo profesionalnega razvoja pedagoškega delavca pred in/ali po izobraževanju ali izpopolnjevanju ipd. Lestvica lahko pomembno pripomore tudi k dodatni objektivizaciji zbranih podatkov kot ena izmed tehnik zbiranja podatkov pri triangulaciji.

Pomanjkljivosti *lestvice PrPd* vidimo predvsem v tem, da temelji zgolj na dveh modelih profesionalnega razvoja in v svoje koncepte ne zajema drugih, prav tako uveljavljenih modelov profesionalnega razvoja učitelja (npr. Hubermanov model idr.). Težava ostaja tudi v definiciji profesionalnega razvoja, ki je danes še vedno pojmovan zelo različno in široko. V opredelitvah namreč avtorji skušajo zajeti tako profesionalna znanja in ravnanja učiteljev kot tudi kognitivne in socialno čustvene komponente poklicnega udejstvovanja. Vendar pa se profesionalni razvoj v študijah pogosto enači zgolj s pogostostjo učiteljevega udeleževanja na strokovnih izpopolnjevanjih ali pa se osredotoča zgolj na merjenje učiteljevih prepričanj in stališč. *Lestvica PrPd* skuša omenjene vsebinske pomanjkljivosti preseči tako, da na eni strani zajema tako kognitivno konstruktivistični vidik učiteljevega delovanja kot njegove vedenjske vzorce v razredu in osebno poklicno naravnost nasploh, čeprav jasnejša, natančnejša opredelitev profesionalnega razvoja še vedno ostaja odprta. Dejstvo namreč je, da natančnejša, kot je opredelitev preučevanega pojava, metrično kvalitetnejši so tudi njeni merski inštrumenti.

V možnostih za nadaljnje raziskovanje bi bilo smiselno *lestvico PrPd* preveriti tako na širši splošni populaciji pedagoških delavcev na Slovenskem kot tudi na specifičnih bolj definiranih vzorcih (npr. učitelji specifičnih populacij ali pa posameznih predmetnih področji ipd.). Pri aplikaciji *lestvice PrPd* pa bi bilo treba posebno pozornost nameniti tudi korekciji odgovorov zaradi potencialnih socialno zaželenih odgovorov respondentov.

Sonja Čotar Konrad, PhD

Validation of a new teacher's professional development scale

The present study addresses teachers' professional development and focuses on the construction of a teacher's professional development scale – TPDS. Within the theoretical background, we first present some basic definitions of teachers' professional development. Valenčič – Zuljan (2001, p. 131) defines teachers' professional development as an important process of lifelong learning, in which teachers develop their perceptions and change their teaching practices. It is the process of teaching which simultaneously involves the teachers' professional, social and personal dimensions and promotes an improvement in relevant decision-making and behaviour. Since the items of our scale were derived from Berliner's and Ryan's theoretical models, the two selected models

of professional development (adapted from Valenčič Zuljan, 2001 and Depolli, 2004) are presented. In addition to both theoretical models, we also present Fuller's professional dilemmas (Javornik Krečič 2008, p. 25), which were used in the validation of the TPDS's items.

The main purpose of the study was the construction of the Teacher's professional development scale – TPDS. We wanted to design an assessment tool for teachers' professional development, which would not be limited to a specific research project, but rather developed on the basis of theoretical models. Therefore, in the TPDS we aimed at identifying the presence of the level of a teacher's professional beliefs, attitudes, practices and behavioural patterns.

The aim of the preliminary study was to verify the basic metric characteristics of the TPDS. The construct validity of the TPDS was examined with a similar but substantively discriminative construct – the teacher's self-efficacy (more Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2001) and compared it with the teachers' professional dilemmas by F. Fuller.

Based on the contents of the aforementioned theories of teachers' professional development we designed 50 preliminary items for the TPDS, which were included in an online questionnaire that was administered to a sample of 134 teachers. The structure of the sample was similar to the structure of the population (Čotar Konrad and Kukanja Gabrijelčič, 2013). The average length of work experience was 12 years.

Based on an analysis of the results, we developed the final form of the scale containing 24 items. The metric characteristics of the TPDS were satisfactory, wherein the internal consistency coefficient revealed that the scale was highly reliable (Crombach $\alpha = 0.91$). The sensitivity of the TPDS was examined using the extreme groups' method. The analysis of the differences for each item in relation to this group of participants showed that all items significantly distinguished between the two extreme groups. The structure of the scale was examined by using the principal components analysis with one main factor solution, explaining 34% of the total variance and five minor factors that explained the remaining variance. Maintaining a one-dimensional solution was consistent with the goal of the current preliminary study which aimed at establishing a meaningful set of related pedagogical approaches and practices, attitudes and beliefs that reflect a certain teacher's professional development. Nevertheless, the discriminative construct validity of the TPDS was examined through the correlation between the average results on a TPDS and the average results of the teacher efficacy scale ($r = 0.36$, $p < 0.001$). As a result, although measured in a similar but not exactly the same construct, the satisfactory discriminative validity of the scale was proved. Another criterion to check the validity of the scale was established through analysing the differences of the average overall TPDS score between different teachers' professional dilemmas in the Fuller's model. The results showed that participants who obtained the highest number of total TPDS score, on average, were positioned on a higher level of professional development according to Fuller ($r = 0.26$, $p < 0,01$). The latter signifi-

cantly contributes to the verification of the discriminative construct validity of the TPDS and thus significantly increases the applicative purpose of the scale.

As in opposition to the good metric characteristics of the TPDS, the instrument also has a few limitations. One of shortcomings of the TPDS is that it was constructed solely on two theoretical models of professional development and their concepts are not enclosed by other equally well-established models of teacher professional development (e.g. Huberman's model). The problem of a clear definition of professional development remains open. The concept is usually operationalized very broadly or is undifferentiated from other similar pedagogical concepts. However, as presented in the current paper, professional development was often measured only by the frequency of the teachers' participation in training activities or solely on measuring the teachers' beliefs and attitudes. With the content of the items, the presented TPDS tries to overcome the mentioned limitations in a way that covers both; the cognitive constructivist aspect of a teacher's performance in the classroom and their personal professional attitude in general.

We also presented some suggestions for further research. First, the TPDS should be further administered on other samples and thus validated for its use for the general population of teachers in Slovenia. We believe that the TPDS presents a new instrument and an important tool for researchers and teachers for the evaluation of their professional development. The TPDS has also numerous advantages as it can be used as a self-assessment instrument or as an observational checklist for assessing a teacher's professional development. The TPDS used as an additional instrument in research or in practice could significantly contribute to a higher level of objectivity of the data obtained. It would also be necessary to develop the possible correction of the socially anticipated answers of the respondents.

LITERATURA

1. Berliner, D. (1994). Teacher expertise. V: A. Pollard in J. Bourne (ur.), Teaching and learning in the primary school. London: The Open University.
2. Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (121), str. 144–160.
3. Čotar Konrad, S., Kukanja-Gabrijelčič, M. (2013). Motivacijska prepričanja, metakognitivne učne strategije in učni dosežek študentov pedagoških smeri. *Anthropos*, 45, št.3/4, str. 109–128.
4. Čotar Konrad, S., Rutar, S. (2015). Refleksija: pot do profesionalne identitete in pomemben vir spoznanj o samozaznavi študentov predšolske vzgoje in njihovih mentorjev v javnih vrtcih. V Hozjan, Dejan (ur.) *Aktivnosti učencev v učnem procesu*, Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 75–87.
5. Depolli, K. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj: od novinca do izvedenca za poučevanje. *Panika*, 9(1), str. 58–62.
6. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3.izd). London: Sage Publications.
7. Fives, H., Buehl, M.M. (2010) Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale, *The Journal of Experimental Education*, 78, str. 118–134.
8. Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.

9. Krek, J., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni inštituciji, *Sodobna pedagogika*, 58 (2), str. 48–67.
10. Kukanja-Gabrijelčič, M. (2007). Kolegialno opazovanje in ocenjevanje učnega dela. *Pedagoška obzorja*, 22(1/2), str. 178–190
11. Kukanja-Gabrijelčič, M., Čotar Konrad, S. (2013) Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? Terminološke vrzeli s področja nadarjenosti, *Pedagoška obzorja*, 28 (3/4), str. 129–143.
12. Marentič-Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 1–9.
13. Razdevšek-Pučko, C. (1990). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta
14. Stevens, T., Aguirre Muoz, Z., Harris, G., Higgins, R., Liu, X. (2013). Middle Level Mathematics Teachers' Self-Efficacy Growth through Professional Development: Differences Based on Mathematical Background, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), doi: 10.14221/ajte.2013v38n4.3.
15. Valenčič-Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), str. 122–142.

Kakovost delovanja visokošolskih zavodov se odraža v njihovem energijskem naboju

Znanstveni članek

UDK 378:005.336.3

KLJUČNE BESEDE: organizacijska energija, visokošolski učitelji in sodelavci, visokošolski zavodi

POVZETEK – Visokošolski zavodi, kjer se ukvarjajo s pravim upravljanjem človeškega kapitala, so uspešnejši in bolj zaželeni med študenti na trgu izobraževalne ponudbe, kot pa tisti, ki tega še niso usvojili. Gre za to, da so ti visokošolski zavodi začeli postavljati prednost sposobnostim in čustvom njihovih visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter v njih iskati nekaj več. S tem so izboljšali energijo vsakega zaposlenega, posledično pa skupno organizacijsko energijo. V vsaki organizaciji, in tako tudi v visokošolskem zavodu, razlikujemo štiri značilna energijska stanja (udobna inertnost, ravnodušna inertnost, razjedajoča/korozivna energija in produktivna/ustvarjalna energija), ki se med seboj prepletajo. V članku predstavljamo mnenja 412 visokošolskih učiteljev in sodelavcev šestih držav o tem, kakšna energija prevladuje v njihovem visokošolskem zavodu. Ugotovili smo, da v njihovem delovnem okolju prevladuje produktivna energija. Zavedajo se, da dobra organizacijska energija še ne pomeni uspešno opravljenega dela, vendar pa uspešno opravljeno delo vsekakor povzroča dobro skupinsko energijo in da lahko dekani s kakovostnim vodenjem, strateškimi usmeritvami, prepričanjem o uspehu, zavezanostjo in sodelovanjem odločujoče vplivajo na ustvarjanje pozitivne organizacijske energije.

Scientific paper

UDC 378:005.336.3

KEYWORDS: organisational energy, higher education teachers and associates, higher education institutions

ABSTRACT – Higher education institutions, dealing with a genuine management of human capital, are more successful and more wanted among the students on the educational market than those which have still not acquired the same management quality. The point is, that the successful higher education institutions began to set the priorities on competencies and feelings of their higher education teachers and associates and, furthermore, to look for something more in them. This has improved the energy of each employee and consequently the common organisational energy. In any organisation, even in a higher education institution, we distinguish between four typical energy states (comfortable inertia, resignative inertia, corrosive energy and productive/creative energy) which are mutually intertwined. In this article we are presenting the opinions of 412 higher education teachers and associates from six countries regarding what type of energy prevails in their higher education institution. We have found that in their working environment, the productive energy is dominant. They are aware that good organisational energy does not yet mean successful work, however, a successfully accomplished work certainly causes a good group energy and enables the deans to have a decisive influence on creating a positive organisational energy through quality management, strategic orientations and beliefs about success, commitment and participation.

1. Uvod

Kakovost visokošolskega zavoda se ne meri samo po številu zaposlenih z najvišjimi nazivi, številu vpisanih študentov in številu diplomantov, ampak tudi po tem,

kakšno energijo ima posamezni visokošolski zavod, ki mu omogoča njegovo delovanje. Pri tem mislimo na energijo, ki prihaja od zaposlenih in ki jo “proizvajajo” zaposleni v procesih ustvarjanja in doseganja ciljev ter medsebojnega sodelovanja na vseh ravneh. Gre za organizacijsko energijo, ki se odraža v moči in zagnanosti, s katero posamezni visokošolski zavod dela. Organizacijska energija je posledica vplivov med čustvenim, zaznavnim in psihološkim stanjem zaposlenih, ki jo spoznamo skozi vedenja in načine ravnanja zaposlenih ter njihova odzivanja na različne položaje in dogodke. Težko jo je neposredno opazovati ali izmeriti, vendar je njeno diagnosticiranje za visokošolski zavod zelo pomembno, saj pospešuje intenziteto, hitrost in vztrajnost dela zaposlenih. Poudariti moramo, da na zaposlene vplivajo različni dejavniki, ki so sestavni del njihovih individualnih lastnosti, kot na primer vrednote, potrebe, želje, cilji – in, kar je za ustvarjanje organizacijske energije najpomembnejše – čustva. Od tega je odvisno, kako se bo posameznik znotraj visokošolskega zavoda počutil, ali bo zadovoljen in bo želel zasledovati cilje visokošolskega zavoda ali pa bo nesrečen in bo preprosto obupal nad delom in cilji, ki si jih je postavil ob zaposlitvi na visokošolskem zavodu.

2. Organizacijska energija

Organizacijska energija je opisana kot sila, s katero deluje podjetje. Kaže se v moči in zagnanosti, s katero določena organizacija dela (Brečko, 2007, str. 56). Prikaže namreč, koliko podjetje uporablja svoj čustveni, umski in vedenjski potencial z namenom doseganja ciljev (Breznik, 2009, str. 19). Predstavlja čustveni naboj organizacije, saj se prenaša znotraj oddelkov, delovnih enot oziroma celotne organizacije. Torej jo lahko opišemo kot neko vrsto nalezljivosti, pri kateri se navdušenje, volja, namerne dejavnosti in strast prenašajo med zaposlenimi (Carter, 1999, str. 237).

Ko zaposlene prevzame navdušenost in skupen občutek nujnosti, to vodi k razmišljanju o skupnem uspehu, posledica pa je akumulirana organizacijska energija (Breznik, 2009, str. 20). Organizacijska energija je nevidna, vendar jo občutimo, ko deluje (Bruch, 2006, str. 6). V organizaciji nastaja pri sodelovanju med zaposlenimi ter člani tima in med zaposlenimi ter vodstvom organizacije (Brečko, 2012b, str. 7). Kaže se v moči in zagnanosti zaposlenih, inovativnosti, vitalnosti, hitrosti delovnih in inovacijskih procesov ter procesov spreminjanja (Bruch in Ghoshal, 2004, str. 199).

Cardonova (2008, str. 78) opisuje organizacijsko energijo kot energijske sisteme, ki ustvarijo in učinkujejo na fizično bit. Pretok energije je krožen in tako pomaga vodstvu ali kadrovikom, da se podrobneje osredotočijo na odnose med ljudmi. Carter (1999, str. 233) govori o prvinski energiji organizacije, ki naj bi se sprostila v okolju, kjer se izmenjuje energija med udeleženci poslovnega procesa, kjer so v ospredju posamezniki, ki so se s svojo celotno osebnostjo in sposobnostmi pripravljeni zavezati neki organizaciji.

Cottrell (2008, str. 9) pojasnjuje organizacijsko energijo na primeru iz fizike z Einsteinovo enačbo $E = mc^2$, pri čemer E predstavlja organizacijsko energijo, m pa zaposlene in c^2 energijo vodje, njegov stil vodenja in njegov učinek na zaposlene. Avtor tudi trdi, da lahko v vsakdanjem okolju na osnovi spremenljivk ugotovimo, da ima vsaka organizacija množico zaposlenih, ki so pomembni za njeno rast, podporo in razvoj.

Bruchova (2012, str. 10) trdi, da kakovost organizacijske energije opisuje, kako organizacija uporablja svojo energijo – koliko so čustvene, spoznavne in vedenjske sile konstruktivno usklajene z njenimi skupnimi osrednjimi cilji. Pri tem razlikujemo med pozitivno in negativno organizacijsko energijo.

Za pozitivno je značilna konstruktivna uporaba potenciala organizacije, ljudje usmerjajo čustva, sposobnost razmišljanja, pozornost, trud in dejavnosti v okrepitev ciljev svoje organizacije. Negativna organizacijska energija kaže pomanjkanje skupne usmeritve v skupne poslovne cilje in povzroča uničevalno uporabo potenciala organizacije. Ko je energija negativna, se v organizaciji kažejo čustva, kot so strah, razočaranje in nezadovoljstvo med zaposlenimi. Organizacijska energija je pomembna za uspešnost organizacije. Odvisna je od energije vsakega posameznika ter od skupne energije vseh udeležencev v organizaciji. Organizacijska energija je podaljšek, do katerega zaposleni glede na svojo odgovornost v organizaciji osredotoči neko vrsto čustva, kot je navdušenje, znanje, strast do dela. Vogel (2011, <https://hbr.org/2011/02/manage-your-organizations-ener>) poudarja, da dobra energija v organizacijah še ne pomeni uspešno opravljenega dela, vendar pa uspešno opravljeno delo vsekakor povzroča dobro skupinsko energijo.

Koncept organizacijske energije temelji na predpostavki, da se podjetja (in tudi posamezniki) razlikujejo med seboj po kakovosti in intenzivnosti energije. Kombinacija teh dveh razsežnosti določa stanje energije v organizaciji (Brečko, 2012c, str. 17).

2.1. Kategorije organizacijske energije

Organizacije se razlikujejo po intenzivnosti in kakovosti energije. Kombinacija teh dveh razsežnosti določa stanje v organizaciji, ki ga navadno lahko uvrstimo v eno od štirih kategorij oziroma stanj organizacijske energije (Bruch in Ghoshal, 2004, str. 141–151; Bruch in Vogel, 2007, str. 6–7; Vogel, 2011, <https://hbr.org/2011/02/manage-your-organizations-ener>; Energy factory St. Gallen, 2011, <http://www.energyfactory.com/index.php?id=7>; Brečko, 2012, str. 4):

- V stanju *energije udobne inertnosti* (*Comfortable Energy/Comfort Zone/Conservative Energy*) je za organizacije značilno malo živahnosti in razmeroma visoka raven zadovoljstva. Ob šibkih, toda pozitivnih čustvih zaposlenih, kot sta umirjenost in zadovoljnost, tem organizacijam primanjkuje živosti, budnosti in čustvene napetosti, ki so potrebne za bistvene spremembe in doseganje ciljev. Priložnosti odtekajo mimo njih neopaženo. Zadovoljni so s tem, kar delajo in ustvarijo, ter jim je to dovolj. Prisotnost udobne energije je največkrat posledica uspehov v

preteklosti, ko je bila organizacija priznana, uspešna in jo je okolje sprejemalo. Organizacija je zaslepljena s sijajem preteklih uspehov, da ne vidi, kako je ustaljena in zakrnela. Procesi potekajo počasi, novosti pa se uvajajo v manjšem obsegu, zaposleni ne čutijo potrebe po inovativnosti ter dajanju pobud. Zaposleni so vljudni, izogibajo se težavam in delujejo z enakomernim tempom.

- *Energija ravnodušne inertnosti (Resigned Inertia/Resignation Zone)* se kaže v šibkih negativnih čustvih zaposlenih, kot so ravnodušnost, razočaranje in obžalovanje. V velikem delu organizacije se pojavljajo miselna odsotnost, nezanimanje ali čustveni odmik od ciljev organizacije, celo vsesplošna omrtvičenost. Kljub napredni tehnologiji in prepoznavnosti njihovega imena so manj produktivni in delujejo z omejeno zmogljivostjo. Ni zanimanja za dogajanje v organizaciji, dejavnost je občutno zmanjšana, sodelovanje in komunikacija med zaposlenimi je slaba, prevladujejo negativna čustva, kot so nezadovoljstvo, razočaranje, nezavzetost ali frustracije. Najpogostejši vzrok za to vrsto energije so pogosto zaporedni neuspešni poskusi za oživitev organizacije, vpeljevanje inovacij in sprememb. Na eni strani zaradi nenehnih sprememb organizacija pregori in se zaradi izčrpanosti – predvsem čustvene izčrpanosti zaposlenih – zmanjšajo njegove zmogljivosti, po drugi strani pa so vir ravnodušnosti tudi daljša obdobja popuščanja in stagnacije v njenem razvoju. Zaposleni, ki so doživeli toliko sprememb, na katere niso imeli vpliva, mislijo, da ne morejo prispevati ničesar. Zato izgubijo svojo osredotočenost na glavne cilje in izgubijo orientacijo. So ravnodušni, ne zaupajo v lastne kompetence ter nimajo več upanja v boljšo prihodnost.
- V podjetju, ki je v stanju *korozije/razjedenosti (Corrosive Energy/Corrosion Zone)*, je čutiti negativno notranjo napetost. Prav ta napetost zaposlenih poganja njihov tekmovalni duh, ki se kaže v zelo aktivnem, budnem in intenzivnem vključevanju v delovanje podjetja. Tako so sile podjetja pozitivno izkoriščene, za reševanje skupnih težav, a se uničevalno uporabljajo znotraj organizacije. Zaposleni v negativnem smislu usmerjajo obilico energije v notranje probleme, kot so spori, obrekovanje, govorice, špekulacije ali druge destruktivne dejavnosti. Vse to pa prikraja organizacijo za njeno življenjsko silo in vzdržljivost. V takih organizacijah je prisotna agresivna politika, gradijo na tem, da porazijo vse svoje konkurente, celoten svoj odnos posvečajo agresivnosti svojih vodilnih in zaposlenih, zaposlujejo le take ljudi, ki ljubijo tekmovalnost. Vse to pa privede do tega, da so med seboj tekmovalni tudi zaposleni, zaostri se tudi tekmovalnost med oddelki znotraj organizacije, ki pa se odzovejo na negativen način, saj svoja čustva pretvorijo v obliko razdiralne energije.
- Podjetja z visoko *produktivno energijo (Productive Energy/Productive Zone)* kažejo močna pozitivna čustva, visoko stopnjo pozornosti in aktivnosti, usmerjeno v ključne cilje, prevladuje kultura skupnega iskanja rešitev, velika angažiranost zaposlenih, navdušenost in ponos nad svojih delom. Potenciali organizacije so usmerjeni proti skupnim organizacijskim ciljem. Organizacije so sprejemljive za odločilne informacije, pripravljene so na sodelovanje, komunikacija in delovni procesi so občutno hitrejši, skupni cilji organizacije predstavljajo zaposlenim iz-

ziv, ki se ga lotevajo z vso vnemo in silo. Zaradi osebne navdušenosti zaposlenih pri delu jim kljub velikim naporom ne primanjkuje odločnosti in akcije. Napor je pogosto tako velik, da presežejo meje lastnih kompetenc, vendar jih to ne moti. Izzive in napore premagajo zelo hitro in so pri tem uspešni. Organizacije so osredotočene nase, na svojo ustvarjalnost, svoje proizvode ali storitve in inovativnost. Ne ozirajo se toliko na dejanja in položaj konkurentov, saj zaupajo v lastne zmožnosti in uspešnost na trgu.

2.2. Dejavniki, ki ustvarjajo organizacijsko energijo

Za vodstvo in menedžerje v organizaciji je bistveno, da poznajo dejavnike, ki ustvarjajo organizacijsko energijo, in tiste, ki jo uničujejo. To so ključni vzrodi upravljanja energije. Izsledki kvalitativnih in kvantitativnih empiričnih raziskav, ki sta jih opravila Bruch in Vogel na Inštitutu za vodenje in ravnanje s kadri na univerzi St. Gallen (<http://www.ifpm.unisg.ch/>) z vprašalnikom organizacijske energije (OEQ) – instrumentom za merjenje in analizo energijskega stanja v organizaciji ter glavnih dejavnikov vpliva, kot so voditeljske sposobnosti in strateška usmeritev, so pokazali, da ima največji vpliv na energijo organizacije pet dejavnikov (Bruch in Vogel, 2007, str. 7–8):

- *Kakovostno vodenje*: Za aktiviranje organizacijske energije je ključno kakovostno vodenje na vseh ravneh v organizaciji. Menedžerji morajo znati motivirati zaposlene za izjemen trud z modeliranjem vlog, navdihom, spodbujanjem ustvarjalnosti in strateškim razvojem posameznikov. Vedenje, s katerim vodja spodbuja delovno uspešnost podjetja in zaposlenih, njihovo inovativnost in povezanost, zelo vpliva na produktivno energijo.
- *Strateška usmeritev in vizija*: Naslednji ključni dejavnik za aktiviranje produktivne energije je jasna strateška usmeritev organizacije. Obetavna dolgoročna vizija – jasna slika skupnih ciljev sprosti veliko moči in povzroči ustvarjalno napetost. Toda ključno pri spodbujanju podjetja z vizijo je, da se ta vizija razširi po vsem podjetju. Svoj namen povezovanja in aktiviranja bo vizija dosegla šele tedaj, ko se bo začela zanjo zavzemati kritična masa zaposlenih.
- *Prepričanje o uspehu*: Prepričanje zaposlenih v uspeh podjetja in v njihovo sposobnost, da bodo kos izzivom, kot so spremembe in preobrazba, je najgloblji razlog produktivne energije. Če zaposleni ne zaupajo v svojo zmožnost, da se bodo uspešno spoprijeli s spremembami, bodisi zaradi pomanjkanja spretnosti bodisi slabih izkušenj, se njihova energija ne bo osredotočila na pobudo za spremembe. Če pa trdno verjamejo v svoje zmožnosti (če imajo močan občutek, da so učinkoviti), obstaja večja verjetnost, da bodo razvili vztrajnost in da bodo pripravljeni daljši čas vlagati trud v doseganje težavnih ciljev.
- *Zavezanost*: Naslednje močno gonilo produktivne organizacijske energije je kolektivna zavezanost, se pravi močan notranji občutek dolžnosti pri vseh članih kolektiva, da morajo res doseči skupne cilje. Zato so si pripravljeni prizadevati za

naporne cilje podjetja tudi, ko se pojavijo težave in zakasnitve. Kolektivna zavezanost usmeri aktivirano energijo v ključna prizadevanja vsega podjetja.

- *Sodelovanje*: Pri spodbujanju produktivne organizacijske energije je pomembna tudi raven sodelovanja med enotami v organizaciji. Če imajo zaposleni močan občutek povezanosti in pripadnosti organizaciji, so si pripravljeni pomagati med seboj ter postaviti svoje interese na drugo mesto v prid sledenja skupnim ciljem podjetja. Tako se vse sile organizacije usmerijo v njene temeljne cilje.

2.3. Merjenje organizacijske energije

Organizacijsko energijo merimo z vprašalnikom, ki je sestavljen iz različnih trditv (12 – 36 trditev), kjer ima vsaka od njih značilnosti enega od štirih stanj organizacijske energije. Razvili so ga na Inštitutu za vodenje in ravnanje s kadri na univerzi St. Gallen, kjer so energijska stanja prevedli v številko z uporabo indeksa organizacijske energije. Ta indeks kaže, kako močno je aktiviran potencial podjetja in kam odteka neizrabljeni potencial. Zelo energijska podjetja imajo indeks organizacijske energije do 80. To pomeni, da izrabljajo skoraj 80 odstotkov svojega energijskega potenciala. Podjetja z manj kot 50 odstotkov konstruktivne moči so navadno v enem od treh ne-produktivnih stanj (Bruch in Vogel, 2007, str. 7).

V organizaciji sočasno obstajajo vse štiri vrste energije, za doseganje potrebnih sprememb pa je treba pravo razmerje med njimi. Za boljše razumevanje meritev organizacijske energije Brečko (2012a, str. 6) podaja nekaj usmeritev za interpretiranje indeksa organizacijske energije:

- Zastopanost produktivne energije naj bi bila 75 odstotkov ali več, idealno 80 odstotkov.
- Energija udobne inertnosti ne sme biti prevladujoča. Zastopanost do 70 odstotkov je zelo dobra, toda le ob predpostavki, da je tudi produktivna energija vsaj toliko visoka.
- Energija ravnodušne inertnosti ne sme biti večja od 25 odstotkov. Če je le ta večja, ima organizacija utemeljen razlog za skrb in mora temeljito preučiti silnice, ki spravljajo ljudi v ravnodušje.
- Korozivna energija naj ne bi bila večja od 20 do 25 odstotkov, sicer je čas za skrben pregled destruktivnih silnic organizacije.

Indeks organizacijske energije daje organizacijam torej jasen znak, kdaj in kako morajo ukrepati. Kdaj je čas, da z izbranimi ukrepi, ki so sestavni del merjenja organizacijske energije, spodbujajo produktivno energijo organizacije ter odstranjujejo elemente, ki vodijo k drugim oblikam energije. Vsa štiri energetska stanja se v organizaciji, v vsakem oddelku prepletajo, njihov delež zastopanosti pa se spreminja tudi na krajše časovne roke, saj je organizacija vselej živ organizem (Brečko, 2012a, str. 6).

3. Metodologija

3.1. Namen raziskave

Namen raziskave je bil izmeriti in preučiti, kakšna organizacijska energija prevladuje na visokošolskih zavodih v Sloveniji, na Hrvaškem, v Srbiji, Bosni in Hercegovini, Makedoniji in Črni gori.

3.2. Raziskovalne metode in tehnike

Uporabljena je bila deskriptivna statistika. Kot instrument smo sestavili vprašalnik o merjenju organizacijske energije, pri čemer smo si pomagali z rezultati raziskave o organizacijski energiji v slovenskih organizacijah, ki sta jo izvedli Brečko (2007, str. 57–58) in Simenčič (2007, str. 52), saj vprašalnik organizacijske energije (OEQ) avtorjev Bruch in Vogel (2007) ni javno dostopen. Oblikovali smo 24 trditve, ki imajo – vsaka od njih – značilnosti enega od štirih stanj organizacijske energije. Trditve izhajajo iz opisov posameznih kategorij organizacijske energije: produktivne energije, energije udobne inertnosti, energije ravnodušne inertnosti in korozivne energije. Vprašanja so bila zgrajena po modelu lestvice stališč Likertovega tipa. Stopnje lestvice so bile razporejene od 1 do 5, v logičnem kontinuumu od minimalnega do maksimalnega sprejemanja stališč. Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS 19.0. Zanesljivost lestvice stališč potrjuje Cronbach's Alpha, katerega vrednost je 0,726.

3.3. Vzorec

Osnovno populacijo vzorca predstavljajo visokošolski učitelji in sodelavci, zaposleni na visokošolskih zavodih v Sloveniji, na Hrvaškem, Bosni in Hercegovini, Srbiji, Makedoniji in Črni gori. V raziskavi je sodelovalo 412 pedagoških delavcev (39,8% žensk, 60,2% moških): 41,2% iz Slovenije, 12,8% iz Hrvaške, 9,2% iz Bosne in Hercegovine, 29,2% iz Srbije, 4,6% iz Makedonije in 3,1% iz Črne gore. Med njimi je največ predavateljev (19,0%), sledijo jim izredni profesorji (17,3%), redni profesorji (16,9%), docenti (15,7%), asistenti (14,5%), višji predavatelji (14%) in lektorji (2,7%). Največ anketiranih (28,0%) je starih od 51 do 60 let, najmanj pa je tistih, ki so stari do 30 let (4,6%). Do 10 let delovne dobe ima kar 45,1 odstotka anketiranih, od 11 do 20 let delovne dobe 27,5 odstotka, 21 do 30 let 13,5 odstotka, 31 do 40 let 37,0 odstotkov in 19 odstotkov jih ima 41 let delovne dobe ali več na visokošolskem zavodu. Zaradi nesorazmerne sestave vzorca zastopanosti posameznih držav primerjava organizacijske energije med njimi ni smiselna.

3.4. Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo konec februarja in v prvi polovici marca 2015 z anonimnim spletnim vprašalnikom, ki smo ga posredovali naključno izbranim visokošolskim učiteljem in sodelavcem z objavljenimi elektronskimi naslovi na visokošolskih zavodih, kjer so zaposleni.

4. Rezultati in razprava

Na podlagi 24 trditev, kjer ima vsaka od njih značilnosti enega od štirih stanj organizacijske energije, smo izmerili organizacijsko energijo, ki prevladuje v visokošolskih zavodih, kjer so anketirani visokošolski učitelji in sodelavci zaposleni. Za vsako posamezno kategorijo organizacijske energije (produktivno energijo, energijo udobne inertnosti, energijo ravnodušne inertnosti in korozivno energijo) smo anketiranim ponudili šest trditev.

Rezultati raziskave, ki s trditvami opredeljujejo produktivno energijo, so pokazali, da dekani relativno dobro obvladujejo svojo vodstveno funkcijo, saj je pomemben element za graditev produktivne energije tudi njihova sposobnost, da probleme prepoznajo in jih tudi rešujejo. Polovica anketiranih (51,1%) se jih strinja oziroma popolnoma se strinja, da njihovi dekani zagotavljajo, da se problemi rešujejo in 43,1 odstotka se jih (popolnoma) strinja, da v njihovem visokošolskem zavodu probleme rešujejo timsko in sprejemajo ukrepe za reševanje težav. Dve tretjini anketiranih (66,5%) meni, da jih dekan navdušuje in motivira ter od njih zahteva inovacije in jih tudi pri tem podpira (64,6%). Manj so zadovoljni s tem, kako dekani sporočajo, kakšni so njihovi cilji, saj se s trditvijo strinja oziroma se popolnoma strinja le slaba polovica anketiranih (45,6%). Skoraj tretjina anketiranih (29,7%) se ne strinja oziroma nikakor ne strinja, da jim njihovi dekani jasno sporočajo, kakšni so njihovi cilji. To lahko za zaposlene in visokošolske zavode predstavlja problem, saj mora vsak zavod imeti vizijo in poslanstvo, ki sta temelj za delovanje posameznega zavoda in postavljanje kratkoročnih in dolgoročnih ciljev v strategiji delovanja zavodov za najmanj pet let. Rezultati so tudi pokazali, da se manj kot polovica anketiranih (45,6%) identificira z visokošolskim zavodom, kjer so zaposleni. Kar 33 odstotkov je takih, ki se s to trditvijo nikakor ne strinjajo oziroma se ne strinjajo. Ta odstotek je visok in je posledica dejstva, da dekani ne sporočajo jasno, kakšni so njihovi cilji. Če zaposleni teh ciljev ne poznajo, se z njimi ne morejo identificirati, jih sprejeti za svoje in tako ne čutijo večje pripadnosti visokošolskemu zavodu, v katerem so zaposleni.

Pri trditvah, ki opredeljujejo energijo udobne inertnosti, lahko izpostavimo rezultat, da jih dobra polovica (53,7%) meni, da so odnosi med njimi in sodelavci umirjeni. To kaže na relativno dobro organizacijsko vzdušje in dobre medsebojne odnose, ki so pogoj za kakovostne rezultate. V takem vzdušju vsi zaposleni mnogo bolje in z več motivacije stremijo k spremembam in dvigu kakovosti pedagoškega in znanstveno-

raziskovalnega dela, saj jih skoraj polovica (46,5%) meni, da v njihovem visokošolskem zavodu izvajajo ukrepe, ki usmerjajo k spremembam, in dobra polovica (54%) se jih nikakor ne strinja oziroma strinja s trditvijo, da so v njihovem visokošolskem zavodu zadovoljni s trenutnim stanjem in zavračajo spremembe.

Tabela 1: Rezultati merjenja organizacijske energije z 5-stopenjsko lestvico (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – sem neodločen, 4 – strinjam se, 5 – popolnoma se strinjam)

<i>Trditve</i>	<i>Odgovori</i>					<i>Veljavni</i>	<i>Št. enot</i>	<i>St. OE</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>			
Dekan zagotovi, da se problemi rešujejo.	42 (10.1%)	84 (20.2%)	72 (17.3%)	164 (39.5%)	48 (11.6%)	410	412	PRODUKTIVNA ENERGIJA
V našem visokošolskem zavodu probleme rešujemo timsko in sprejemamo ukrepe za reševanje težav.	38 (9.2%)	85 (20.5%)	101 (24.3%)	123 (29.6%)	56 (13.5%)	403	412	
Večina zaposlenih se identificira z visokošolskim zavodom, kjer so zaposleni.	49 (11.8%)	88 (21.2%)	83 (20.0%)	151 (36.4%)	38 (9.2%)	409	412	
Dekan jasno sporoča, kakšni so njegovi cilji.	48 (11.6%)	75 (18.1%)	100 (24.1%)	121 (29.2%)	68 (16.4%)	412	412	
Dekan navdušuje in motivira zaposlene.	20 (4.8%)	43 (10.4%)	70 (16.9%)	214 (51.6%)	62 (14.9%)	409	412	
Dekan podpira/ zahteva inovacije.	12 (2.9%)	39 (9.4%)	86 (20.7%)	197 (47.5%)	71 (17.1%)	405	412	
Med sodelavci na našem visokošolskem zavodu so odnosi zelo umirjeni.	17 (4.1%)	60 (14.5%)	110 (26.5%)	178 (42.9%)	45 (10.8%)	410	412	ENERGIJA UDOBNE INERTNOSTI
V našem visokošolskem zavodu ne izvajamo nobenih ukrepov, ki bi usmerjali k spremembam.	56 (13.5%)	137 (33.0%)	79 (19.0%)	108 (26.0%)	26 (6.3%)	406	412	
Zaposleni smo preveč zadovoljni s svojimi trenutnimi nalogami.	34 (8.2%)	141 (34.0%)	128 (30.8%)	87 (21.0%)	20 (4.8%)	410	412	
V našem visokošolskem zavodu opravljamo lahko delo in imamo lahek tempo.	65 (15.7%)	118 (28.4%)	85 (20.5%)	118 (28.4%)	25 (6.0%)	411	412	
V našem visokošolskem zavodu smo zadovoljni s trenutnim stanjem in zavračamo spremembe.	63 (15.2%)	161 (38.8%)	71 (17.1%)	73 (17.6%)	29 (7.0%)	397	412	
V našem visokošolskem zavodu delo poteka po ustaljenih vzorcih.	59 (14.2%)	123 (29.6%)	107 (25.8%)	88 (21.2%)	34 (8.2%)	411	412	

Trditve	Odgovori					Veljavni	Št. enot	St. OE
	1	2	3	4	5			
Med sodelavci na našem visokošolskem zavodu je pomanjkanje motivacije za delo.	42 (10.1%)	159 (38.3%)	86 (20.7%)	104 (25.1%)	21 (5.1%)	412	412	ENERGIJA RAVNODUŠNE INERTNOSTI
V našem visokošolskem zavodu je učinkovitost najpomembnejši cilj.	16 (3.9%)	85 (20.5%)	140 (33.7%)	122 (29.4%)	49 (11.8%)	412	412	
Med sodelavci na našem visokošolskem zavodu je slaba komunikacija.	62 (14.9%)	143 (34.5%)	87 (21.0%)	91 (21.9%)	21 (5.1%)	404	412	
V našem visokošolskem zavodu je opaziti veliko frustracij.	79 (19.0%)	158 (38.1%)	103 (24.8%)	44 (10.6%)	15 (3.6%)	399	412	
Zaposleni menijo, da nimajo prihodnosti v sedanji zaposlitvi.	43 (10.4%)	154 (37.1%)	154 (37.1%)	50 (12.0%)	10 (2.4%)	411	412	
Zaposleni so depresivni in nezadovoljni z delom, ki ga opravljajo.	52 (12.5%)	93 (22.4%)	62 (14.9%)	114 (27.5%)	91 (21.9%)	412	412	
Med sodelavci na našem visokošolskem zavodu vlada razdiralno organizacijsko vzdušje.	133 (32.0%)	163 (39.3%)	64 (15.4%)	29 (7.0%)	22 (5.3%)	411	412	KOROZIVNA ENERGIJA
V našem visokošolskem zavodu smo individualisti.	64 (15.4%)	138 (33.3%)	82 (19.8%)	109 (26.3%)	17 (4.1%)	410	412	
Zaposleni se izgubljam v preštevilnih delovnih aktivnostih.	41 (9.9%)	150 (36.1%)	88 (21.2%)	93 (22.4%)	39 (9.4%)	411	412	
Zaposleni se pogosto počutimo izčrpane.	30 (7.2%)	100 (24.1%)	89 (21.4%)	124 (29.9%)	62 (14.9%)	405	412	
V našem visokošolskem zavodu je veliko pritoževanja in negativizma.	52 (12.5%)	135 (32.5%)	77 (18.6%)	91 (21.9%)	57 (13.7%)	412	412	
V našem visokošolskem zavodu se velikokrat pojavljajo govorice.	46 (11.1%)	74 (17.8%)	140 (33.7%)	107 (25.8%)	44 (10.6%)	411	412	

43,8 odstotka jih tudi trdi, da delo ne poteka po ustaljenih vzorcih in 42,2 odstotka se jih ne strinja s trditvijo, da so zaposleni preveč zadovoljni s svojimi trenutnimi nalogami. Prav tako se jih 44,1 odstotka nikakor ne strinja oziroma se ne strinja, da opravljajo lahko delo in imajo lahek tempo, vendar pa ima tako mnenje dobra tretjina anketiranih (34,4%).

Rezultati raziskave, ki s trditvami opredeljujejo energijo ravnodušne inertnosti, so pokazali, da se slaba polovica anketiranih (48,4%) ne strinja oziroma se nikakor ne strinja s trditvijo, da med sodelavci na njihovem visokošolskem zavodu primanjkuje motivacije za delo, slaba tretjina (30,2%) pa pomanjkanje motivacije za delo zaznava. Ugotavljajo tudi, da med njimi ni slabe komunikacije (49,4%), 57,1 odstotka jih meni, da se med njimi ne pojavljajo frustracije. 47,5 odstotka v vprašanih jih meni, da v sedANJI zaposlitvi imajo prihodnost, kljub temu pa na visokošolskih zavodih kar 49,4 odstotka vprašanih trdi, da prevladujeta manj zaželena pojava: nezadovoljstvo z delom in depresija med sodelavci, kar lahko vodi v korozivno energijo.

Pri trditvah, ki opredeljujejo korozivno energijo, je raziskava pokazala, da v visokošolskih zavodih ne prevladujejo razdiralno organizacijsko vzdušje, saj jih 71,3 odstotka anketiranih to kategorično zanika oziroma se (nikakor) ne strinja. Ugotavljajo tudi, da niso individualisti (48,7%), da se ne izgublajo v preštevilnih delovnih aktivnostih (46%), da ni veliko pritoževanja in negativizma (45%), se pa žal pogosteje pojavljajo govorice, kar jih ugotavlja dobra tretjina (36,4%), ki so lahko znamenje, da se je pojavila udobna inertnost. 44,8 odstotka se pri svojem delu pogosto počuti izčrpane, kar lahko – prav tako kot nezadovoljstvo z delom in depresija – vodi v korozivno energijo.

70,9 odstotka anketiranih meni, da dobra organizacijska energija še ne pomeni uspešno opravljenega dela, vendar pa uspešno opravljeno delo vsekakor povzroča dobro skupinsko energijo in 66,5 odstotka jih je mnenja, da dekan s kakovostnim vodenjem, strateškimi usmeritvami, prepričanjem o uspehu, zavezanostjo in sodelovanjem odločujoče vpliva na ustvarjanje organizacijske energije. Rezultat kaže na to, da se anketirani visokošolski učitelji in sodelavci zavedajo vpliva uspešno opravljenega dela na njihovo zadovoljstvo in da je za graditev produktivne organizacijske energije pomembno tudi vodstvo (dekani) in njihova sposobnost vodenja, motiviranja, podpiranja in dajanja zadostne pozornosti strateškim usmeritvam posameznega visokošolskega zavoda.

Tabela 2: Prikaz indeksa organizacijske energije (OE) in izračun deležev stanj OE v visokošolskih zavodih

<i>Stanja OE</i>	<i>Indeks OE (strinjam se + popolnoma se strinjam)</i>	<i>Delež stanj OE v visokošolskih zavodih* (proporcionalna razdelitev)</i>
Produktivna energija	52,57	35,71
Energija udobne inertnosti	33,36	22,66
Energija ravnodušne inertnosti	29,40	19,97
Korozivna energija	31,89	21,66
Skupaj	147,22	100,00

Opomba: * Indeks OE/147.22 × 100

Ker je bil namen raziskave izmeriti in preučiti, kakšna organizacijska energija prevladuje na visokošolskih zavodih, smo za izračun organizacijske energije sešteli odstotke pritrdilnih odgovorov *strinjam se* in *popolnoma se strinjam* za vsako posamezno kategorijo organizacijske energije.

Ugotovimo lahko, da v visokošolskih zavodih prevladuje produktivna energija (52,57%), sledi energija udobne inertnosti (33,36%), korozivna energija (31,89%) in energija ravnodušne inertnosti (29,40%). Kljub temu, da prevladuje v primerjavi z drugimi ravnmi energije produktivna energija, je te energije nizek odstotek, saj naj bi bila zastopanost te energije v najmanj 75 odstotkih. To pomeni, da visokošolski zavodi izrabljajo samo 52 odstotkov svojega energijskega potenciala. Preveč je tudi energije ravnodušne inertnosti, saj je več kot 25 odstotkov, in že kaže na to, da morajo visokošolski zavodi preučiti vse dejavnike, ki vodijo zaposlene k ravnodušnosti (ni motivacije, frustracije, nezadovoljstvo z delom). V visokošolskih zavodih je tudi preveč korozivne energije, ki je ne sme biti več od 20 do 25 odstotkov, kar pomeni, da mora vodstvo poiskati vse destruktivne silnice v visokošolskih zavodih, jih omiliti in v nadaljevanju tudi odpraviti, če ne želijo, da visokošolski učitelji in sodelavci v negativnem smislu usmerjajo obilico energije v notranje probleme (govorice) ali druge destruktivne dejavnosti (izčrpanost), ki visokošolske zavode prikrajšajo za njihovo življenjsko silo in vzdržljivost. Vsak visokošolski zavod mora spodbujati produktivno organizacijsko energijo, usmerjeno v ključne cilje, in odpravljati tiste dejavnike, ki vodijo k drugim oblikam energije, če želi kazati močna pozitivna čustva, visoko stopnjo pozornosti in aktivnosti. To pa lahko dekani dosežejo s transformacijskim vodenjem in z organizacijsko kulturo, ki bo sprostila potenciale zaposlenih, spodbujala inovativnost, možnost izbiranja, svobodo razmišljanja in delovanja.

5. Sklep

Konkurenčna prednost visokošolskih zavodov bo v prihodnosti temeljila na visokošolskih učiteljih in visokošolskih sodelavcih, na tem, kako bodo visokošolski zavodi uspeli čim bolj nadgraditi talente posameznikov, na tem, kako uspešno bodo znali razvijati pravo razmerje vseh štirih vrst organizacijske energije za doseganje sprememb, inovacij, napredka in zadovoljstva zaposlenih. Če bodo želeli v zaposlenih na visokošolskih zavodih razviti čim več tega, kar znajo in zmorejo, bo moralo vodstvo (dekani) v prihodnje z njimi sodelovati tako, da jih bodo motivirali, zagotavljali možnosti za razvoj vseh njihovih potencialov, pridobili njihovo zaupanje in interes za realizacijo skupnih strateških ciljev. Zavedati se morajo, da lahko le visoko usposobljeni zaposleni, ki se na svojem delovnem mestu dobro počutijo, so zadovoljni, imajo možnost osebnega in strokovnega razvoja, omogočajo razvoj produktivne energije in s tem dvig kakovosti delovanja posameznega visokošolskega zavoda.

Jasmina Starc, PhD

Quality of the higher education institutions' performance is reflected in their energy charge

Quality of a higher education institution is not only measured in terms of the number of employees with the highest titles, the number of students enrolled and the number of graduates, but also in terms of what energy each higher education institution possesses, allowing it to operate. In this respect we think of the energy, which comes from the employees and which is "produced" by them in the processes of creating and achieving goals and mutual cooperation at all levels. We are talking about the organisational energy, which is reflected in the power and the dedication with which each individual higher education institution performs their work.

Organisational energy is described as a force with which the company operates. It is shown in the power and the dedication with which certain organisation is working (Brečko, 2007, p. 56). Namely, it portrays how much the company is using its own emotional, mind and behavioural potential, with the intent of achieving the set objectives (Breznik, 2009, p. 19). It represents the organisation's emotional charge, since it is transmitted within departments, working units and the whole organisation. Therefore, it can be described as a type of contagiousness, in which the enthusiasm, will, intentional activities and passion is transferred between employees (Carter, 1999, p. 237).

Cottrell (2008, p. 9) clarifies organisational energy on the case from physics with the Einstein's equation $E = mc^2$, where E represents the organisational energy, m represents employees and c^2 the leader's energy, their management style and impact on staff. Author also argues that in everyday environment we can, based on variables, find that each organisation has a multitude of employees, who are important for its growth, support and development.

Organizations vary by the intensity and quality of the energy. The combination of these two dimensions defines the state in the organisation, which can be categorised into one of the four categories or states of organisational energy (Bruch and Ghoshal, 2004, p. 141–151; Bruch and Vogel, 2007, p. 6–7; Vogel, 2011, <https://hbr.org/2011/02/manage-your-organizations-ener>; Energy factory St. Gallen, 2011, <http://www.energyfactory.com/index.php?id=7>; Brečko, 2012, p. 4): Productive Energy/Productive Zone, Comfortable energy/Comfort Zone/Conservative Energy, Resignated Inertia/Resignation Zone and Corrosive Energy/Corrosion Zone.

In the state of the comfortable inertia energy (Comfortable energy/Comfort Zone/Conservative Energy) little liveliness and a relatively high level of satisfaction is significant for the organisations. Having weak, but positive emotions of employees, such as calmness and satisfaction, these organizations lack vivacity, alertness and emotional tension, necessary for substantial changes and objectives achieving. Opportunities are running past them unnoticed. They are satisfied with what they are doing and creating

and it is completely enough for them. Presence of the comfortable energy is most often due to successes in the past, when the organisation had been recognized, successful and accepted by the environment. Being blinded by the glow of the past successes, the organisation does not realise consistent and shrivelled it has become. Processes are slow, novelties are introduced to a lesser extent and the employees do not feel any need for innovations and initiatives. Employees are polite, avoiding problems and working at a steady pace.

The indifferent inertia energy (Resignated Inertia/Resignation Zone) is reflected in the weak negative emotions of employees, such as indifference, disappointment and regret. In large parts of such organizations, the thought absence, disinterest or emotional deviation from the organisational goals, even the widespread numbness usually appear. Despite the advanced technology and visibility of their brands, they are less productive and operate with limited capacity. There is no interest in what is happening in the organisation, the activity is significantly reduced, co-operation and communication between employees is poor; negative emotions, such as dissatisfaction, disappointment, lack of interest and frustration, are prevailing. The most common cause of this type of energy are often consecutive unsuccessful attempts to revive the organization, introducing innovation and change. On the one hand, due to constant changes the organisation burns out and because of the exhaustion, especially emotional exhaustion of employees, reduces its capacity. On the other hand, the source of indifference are also longer periods of failure and stagnation in the organisation's development. Employees, who have already gone through many changes, on which they did not have any influence, think that they are unable to contribute anything, so they lose their focus on the main objectives and orientation. They are indifferent, do not trust in their own competencies and no longer have any hope for a better future.

The company, which is in a state of corrosion (Corrosive Energy/Corrosion Zone), has a negative internal tension. It is because of this tension the employees are driven by their competitive spirit, which is reflected in a very active, alert and intensive involvement in functioning of the company. Thus, the forces of the company are positively used for solving common problems, but destructively used within the organisation. The employees negatively direct a lot of energy towards internal problems, such as disputes, gossiping, rumours and speculations or other disruptive activities, all this depriving the organisation for its life force and durability. In such organizations an aggressive policy is present, the effort is directed into defeating all their competitors, the relations are intended for the aggressiveness of the executives and employees, only such people who love competition are being employed. All this, however, leads to competitiveness between the employees and, nevertheless, the competition between departments within the organisation becomes more severe, which results in a negative response, because their emotions are converted into a disruptive energy.

Companies with a high productive energy (Productive Energy/Productive Zone) show strong positive feelings, high-level of attention and activity, focused on the key objectives, the culture of cooperative search for solutions, the great commitment of em-

ployees, enthusiasm and pride in their work. Potentials of these organizations are directed toward the common organisational goals. Organizations are accepting decisive information, are willing to cooperate, communication and work processes are significantly faster; common objectives of the organization are a challenge for its employees, taken on with the utmost vigour and force. Due to the personal excitement at work, they do not lack determination and action despite great efforts. The effort is often so immense that employees even exceed the limits of their own competences, however, they do not have a problem with that. Challenges and efforts are dealt with very rapidly and successfully. Organizations are focused on themselves, on their creativity, their products or services and innovation. They do not pay attention on actions and position of their competitors, because they trust in their own ability and success on the market.

For management and executives in the organisation, it is essential that they are familiar with factors that create the organisational energy and with those which are able to destroy it. Qualitative and quantitative empirical research carried out by Bruch and Vogel at the Institute for Leadership and Human Resource Management at the University of St. Gallen (<http://www.ifpm.unisg.ch/>), using the organisational energy questionnaire (OEQ) – instrument for measuring and analysing energy state in an organisation and main impact factors, such as leadership abilities and strategic orientation, have shown that the following five factors have the largest impact on the organisational energy (Bruch and Vogel, 2007, p. 7–8): quality leadership, strategic orientation, belief in success, commitment and cooperation.

Organisational energy is measured by a questionnaire, which consists of various claims (12 – 36 claims), where each of them has characteristics of one of the four states of the organisational energy. It has been developed at the Institute for Leadership and Human Resource Management at the University of St. Gallen, where the energy states were transferred into a number using the index of organisational energy. This index indicates how strongly the potential of the companies is activated and where the inactivated potential is running out. Very highly energetic companies have the index organisational energy up to 80. This means that they exploit almost 80 percent of their energy potential. Organisations with less than 50% of constructive power are usually in one of the three unproductive states (Bruch and Vogel, 2007, p. 7).

The fundamental purpose of the research was to measure and examine what type of organisational energy is prevalent at higher education institutions in Slovenia, Croatia, Serbia, Bosnia and Herzegovina and Macedonia. The questionnaire measuring the organisational energy is not publicly accessible, which is why we prepared our own, which contains 24 claims, each of them expressing one of the four states of organisational energy.

The study, which included 412 higher education teachers and associates from higher education institutions in Slovenia, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Serbia, Macedonia and Montenegro, has shown that, in higher education institutions the prevalent is productive energy (52.57%), followed by energy of comfortable inertia (33.36%), corrosive energy (31.89%) and energy of resigned inertia (29.40%). In spite of the

fact that in comparison with other energy levels, the productive energy is prevailing, there is a low percentage of this state, since it should have been represented by at least 75%. This means that higher education institutions are using only 52% of their energy potential. There is also too much of the resigned inertia energy, as it represents more than 25% and already shows that the higher education institutions need to consider all factors that lead employees to indifference (no motivation, frustration, dissatisfaction with work). Nevertheless, the amount of the corrosive energy state is too high as well; it should not be more than 20 to 25%, which means that the management must find all destructive forces in the higher education institutions, facilitate them and later also eliminate, if they do not want the higher education teachers and associates negatively direct their spare energy in internal problems (rumours) or other disruptive activities (exhaustion), depriving the institutions of their life force and durability. Each higher education institution should encourage the productive organisational energy focused on the main objectives and eliminate those factors that lead to other forms of energy, if they want to display strong positive feelings, high level of attention and activity. The deans can have a decisive influence on creating a positive organisational energy through transformational management and organisational culture, which will release the employees' potentials, encourage innovation, the choice, freedom of thinking and functioning.

LITERATURA

1. Brečko, D. (2007). Energetski naboj vašega podjetja. HRM, 5, št. 16, str. 56–58.
2. Brečko, D. (2012a). Vloga coachinga pri ustvarjanju organizacijske energije. HRM, 10, št. 50, str. 6–9.
3. Brečko, D. (2012b). Produktivno energijo so-ustvarjamo s sodelovanjem med vodstvom in zaposlenimi. Ekonomska demokracija, št. 1, str. 3–7.
4. Brečko, D. (2012c). Slovenski kadroviki v primežu silnic organizacijske energije. HRM, 10, št. 46, str. 16–20.
5. Breznik, J. (2009). Organizacijska energija v slovenskem proizvodno-prodajnem podjetju. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
6. Bruch, H. (2006). Organizacijska energija: kako jo sprostimo, ohranimo in se osredotočimo nanjo. HRM, 4, št. 12, str. 6–11.
7. Bruch, H. (2007). Managerji lahko s poznavanjem organizacijske energije aktivirajo zmogljivost podjetja. HRM, 5, št. 17, str. 76–77.
8. Bruch, H. (2012). Strategije za ustvarjanje in ohranjanje organizacijske energije. HRM, 10, št. 46, str. 10–15.
9. Bruch, H., Ghoshal, S. (2004). A Bias for Action: How Effective Managers Harness Their Willpower, Achieve Results and Stop Wasting Time. Boston: Harvard business school press.
10. Bruch, H., Vogel, B. (2007). Merjenje in upravljanje organizacijske energije. HRM, 5, št. 16, str. 6–10.
11. Cardon, M.S. (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. Human resource management review, št. 18, str. 77–86.
12. Carter, S. (1999). Renaissance management: The rebirth of energy and innovation in people and organizations. London: Kogan Page.
13. Cottrell, D. (2008). Energy = mc^2 . Learn to energize your team. Leadership Excellence, 25, št. 6, str. 9.

14. Simenčič, S. (2007). Organizacijska energija v podjetju. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
15. St. Gallen (2011). Energiemodell: Wie Führungskräfte das Potenzial von Unternehmen ausschöpfen. Energy Factory St. Gallen AG. Pridobljeno dne 11.11.2014 s svetovnega spleta: <http://www.energyfactory.com/index.php?id=7>.
16. St. Gallen (2014). Institut für Führung und Personalmanagement. Universität St.Gallen. Pridobljeno dne 15.11.2014 s svetovnega spleta: <http://www.ifpm.unisg.ch/>.
17. Vogel, B. (2011). Manage Your, Organization's Energy. Harvard Business Review. Pridobljeno dne 12.11.2014 s svetovnega spleta: <https://hbr.org/2011/02/manage-your-organizations-ener>.

Dr. Jasmina Starc (1968), izredna profesorica za področje ravnanja s človeškimi viri na Fakulteti za poslovne in upravne vede v Novem mestu.

Naslov: Velike Brusnice 56b, 8321 Brusnice, Slovenija; Telefon: (+386) 07 308 52 70

E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Dr. Tamara Stojanović Dorđević

Usvajanje nacionalnih in globalnih vrednot v procesu globalizacije

Strokovni članek

UDK 37+172:005.44

KLJUČNE BESEDE: nacionalne vrednote, globalne vrednote, šola, nacionalna identiteta, globalizacija

POVZETEK – Avtorica v članku razpravlja o možnosti razvijanja vzgojnega dela v okviru negovanja nacionalnih vrednot, pri čemer opozarja na možnost zanemarjanja pomena globalnih vrednot. To vprašanje je aktualno in družbeno pomembno, ker v času splošne globalizacije življenje teži k zanemarjanju in opuščanju tistih vrednot, ki predstavljajo tradicijske temelje, na katerih so zgrajeni kultura, znanost, umetnost, ki so omogočili rast in razvoj našega naroda. Šola je je družbena institucija za vzgojo in izobraževanje in eden o najpomembnejših dejavnikov uresničevanja ciljev in nalog v okviru procesa vzgoje za uvajanje nacionalnih in globalnih vrednot. Tej problematiki posveča avtorica potrebno pozornost, posebej pa jo zanimata vloga in značaj, ki ga ima šola pri varovanju nacionalne in kulturne identitete.

Professional paper

UDC 37+172:005.44

KEYWORDS: national values, global values, school, globalization, national identity, cultural identity

ABSTRACT – In this paper, the author considers the need and possibilities of upgrading upbringing into the area of nurturing national values without neglecting the significance of global values. This issue is highly topical and socially significant, particularly since living in an era of widespread globalization (not only in our society) is threatening to neglect or abandon those values that represent traditional wealth on which culture, science and art have been established and our nation has emerged, grown and developed. School is a pivotal institution of upbringing and education and one of the most important factors of goal and task achievement within the education for nurturing the national and global values; hence, special attention is paid to it in this paper. The author particularly underlines the role and importance school has in the preservation of a national and cultural identity.

1. Uvod

Vrednost kao filozofski pojam nastaje u drugoj polovini XIX veka, da bi kasnije bio preuzet i korišćen u drugim društvenim naukama (sociologija, psihologija, pedagogija, pravo, ekonomija). Ovaj pojam označava “najopštije verovanje o tome šta je (i koliko) valjano, poželjno, korisno, odnosno o tome šta je nepoželjno i nedopustivo”. (sr.wikipedia.org, 17.05.2013). Iz ovoga proističe da su vrednosti hipotetički konstrukt jer imaju subjektivni karakter.

Postoji posebna nauka o vrednostima – aksiologija. Pedagoška aksiologija polazi oduverjenja da je moguće posebno izdvojiti sistem vrednosti na delu u različitim tipovima vaspitanja. U okviru pedagogije, kao posebna vrsta kulturne pedagogije, u Nemačkoj je nastala vrednosna pedagogija koju su razvili Dilti (Dilthey), Lit (Litt) i Spranger (Spran-

ger). Ova pedagogija u centar vaspitanja stavlja doživljavanje vrednosti i svih kulturnih područja – od religije i filozofije do umetnosti i nauke. U toj pedagogiji vrednosti su shvaćene kao naddruštvene i osamostaljene suštine, a zadatak je vaspitanja da prema tzv. vrednosnim sklonostima pojedinaca podstakne u njima usvajanje određene vrednosne orijentacije i na toj osnovi profesionalne usmerenosti (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 507).

U literaturi se posebno ističe značaj vrednosti u društvu. “Sloboda, svrhovitost i smisao ljudske egzistencije ne mogu se razumeti bez uključivanja u razmatranje problema vrednosti koji ima više svojih međusobno povezanih dimenzija – filozofsku, sociološko-antropološku, individualno-psihološku – te se stoga može u celini proučiti samo kombinovanjem različitih pristupa.” (Bogdanović, 1997, str. 658)

Neki autori prihvataju ovakav stav, ali ukazuju i na druge značajne aspekte vrednosti. “Vrednosti nesumnjivo predstavljaju ne samo jedan od najvažnijih koncepata u nizu srodnih naučnih disciplina, već i jedan od osnovnih fenomena psihičkog života čoveka i jednu od najdistinktivnijih ljudskih karakteristika.” (Pavlović, 2009, str. 6). Vrednosti zauzimaju centralno mesto u strukturi ličnosti pojedinca i imaju veliki motivacioni potencijal koji utiče na sve što čovek želi, misli ili radi. “Donošenje životnih odluka, određivanje ciljeva i sredstava za njihovo dostizanje, stavovi, ideologije, evaluacija, moralno suđenje, pa i socijalno ponašanje uopšte dobrim delom jesu determinisani upravo vrednostima.” (Pantić, 1981, str. 10)

Interesovanje za vrednosti je izraz čovekove težnje da osmisli kako svoj, tako i živote drugih ljudi. Zapravo, celokupni čovekov život nije ništa drugo nego stalna selekcija vrednosti (preuzimanje poželjnih i odbacivanje nepoželjnih), odnosno donošenje odluke između: dobrog – lošeg, lepog – ružnog, korisnog – štetnog, istinitog – lažnog i sl. Na taj način je čovek kreirao i održavao sopstvenu egzistenciju. Otuda su vrednosti bitne odrednice čoveka kao svesnog bića.

Kada je reč o podeli vrednosti u literaturi se navodi podela koju je izvršio engleski psiholog Milton Rokič (Milton Rokeach), koji u svom delu *The nature of human values* iz 1973. godine vrši podelu vrednosti po nekim kriterijumima. Prvo ih deli na *terminalne* i *instrumentalne vrednosti*. *Terminalne vrednosti* su one koje se odnose na čovekovo konačno stanje egzistencije, odnosno vrednosti kao krajnji ciljevi–ideali (udoban život, uzbudljiv život, usavršavanje, svet mira, svet lepote, jednakost, porodična sigurnost, sloboda, sreća, unutrašnja harmonija, ljubav, nacionalna sigurnost, zadovoljstvo, samopoštovanje, društveno priznanje, pravo prijateljstvo, mudrost). *Instrumentalne vrednosti* su one vrednosti koje se odnose na način života, odnosno vrednosti kao sredstva (ambicioznost, širokogrudost, sposobnost, veselje, čistoća, hrabrost, pomirljivost, uslužnost, časnost, kreativnost, nezavisnost, promišljenost, logičnost, biti voljen, odanost, ljubaznost, pouzdanost, samokontrolisanost).

Terminalne vrednosti Rokič deli na *lične*, koje se odnose na subjekt i *društvene vrednosti*. *Instrumentalne vrednosti* deli u dve grupe: *moralne* (npr. pošten) i *kompeticijske vrednosti* (npr. ambiciozan). Ako se čovek suprostavi prvim to vodi osećaju krivice, a ako se suprostavi drugima javlja se osećaj vlastite neadekvatnosti.

U pedagogiji se pojam *vrednosti* odnosi, odnosno sadrži sve ono što je od posebne važnosti, što je bitno za vaspitanje (fizičko, intelektualno, moralno, radno, estetsko) i obrazovanje (sticanje – usvajanje znanja, razvijanje veština i formiranje navika, razvijanje interesovanja za nauku, kulturu, umetnost, ekonomiju, politiku i dr.). Ovaj pojam podrazumeva i ona dobra do kojih je naš narod došao odabirom u toku vremena (običaji, verovanja, ponašanja u datim životnim situacijama).

2. Definisanje i klasifikacija vrednosti

U ovom radu posebna pažnja je posvećena potrebi i mogućnostima ostvarivanja i negovanja vrednosti u školi. Zato smo anticipirali neke bitne vrednosti i podelili ih, u skladu sa naslovom teme na: nacionalne, globalne i nacionalne vrednosti koje su zaštićene kao dobra svetske baštine i kao takva imaju značaj globalnih vrednosti.

Sama sintagma nacionalne vrednosti poziva asocijacije na nešto što je posebno bitno za društvo u celini, za naciju, za posebnost našeg naroda. To ukazuje na procese, na tradiciju, na kulturnu baštinu, na sve ono bez čega jedno društvo ne može biti prepoznatljivo.

Nacionalno vaspitanje je vrlo složen društveni proces, koji je, kako ističe naš poznati sociolog Danilo Ž. Marković: “utemeljen većim brojem faktora koji utiču na razvoj ličnosti, na njeno socijalno sazrevanje, osposobljavanje za stvaralačku radnu aktivnost, odnos prema društvenoj zajednici u najširem smislu reči”. (Marković, 2010, str. 32)

Na osnovu proučavanja brojnih izvora iz oblasti filozofije, sociologije, pedagogije, ekonomije, prava, književnosti i drugih relevantnih izvora, zaključili smo da je ispravna opšta podela vrednosti na *nacionalne* i *globalne*.

Nacionalne vrednosti su one vrednosti koje su od posebnog značaja za građane Republike Srbije (očuvanje državnog suvereniteta i teritorijalne celovitosti zemlje, međunarodni položaj Republike Srbije, ustavnost i zakonitost, nacionalni identitet građana Srbije, prirodni resursi, ekonomska stabilnost Republike Srbije, zaštita i bezbednost građana, nauka, kultura, umetnost, obrazovanje i sport).

Globalne vrednosti su one vrednosti koje imaju univerzalnu važnost, koje su sveobuhvatne, primenjive za sve, opšte, usmerene ka svima podjednako (univerzalne ljudske i planetarne vrednosti). Zbog toga se i određene nacionalne vrednosti opravdano mogu svrstati u globalne vrednosti jer imaju i globalni, univerzalni karakter. Globalne vrednosti je moguće podeliti na globalne vrednosti opšteg karaktera (mir, poštovanje, saradnja, sloboda, ljudska sreća, istina, skromnost, ljubav, odgovornost, jedinstvo, sloga, tolerancija, razumevanje, prihvatanje, koegzistencija) i globalne vrednosti regulisane u pojedinim međunarodnim ugovorima, deklaracijama i konvencijama.

Neke nacionalne vrednosti su zaštićene kao dobra svetske baštine i kao takva imaju značaj globalnih vrednosti.

Naznačene nacionalne i globalne vrednosti treba da predstavljaju okosnicu izbora nastavnih sadržaja u osnovnim i srednjim školama, ali i na svim drugim nivoima sistema obrazovanja i školskog sistema.

3. Kulturno i umetničko blago kao nacionalne i globalne vrednosti

Kada je u pitanju *kultura* kao nacionalna vrednost, u prvom redu se misli na sledeće vrednosti: srpski jezik, pravoslavna vera, zajednička istorija i tradicija.

Srpski narod je, praktično, čitav prošli milenijum živeo u stalnoj borbi za sopstveni opstanak. Pa ipak, sačuvao je ogromnu riznicu neprocenjivog kulturnog blaga, koje predstavlja posebnu vrednost. Mislimo na sve što se čuva u Narodnoj biblioteci Srbije (kao i gradskim, univerzitetskim, fakultetskim, školskim i raznim drugim bibliotekama), u narodnim i drugim muzejima, u arhivima (Srbije, Jugoslavije, i raznim regionalnim i opštinskim arhivima). Ta baština ukazuje na identitet srpskog naroda, kao posebnu vrednost.

Poseban značaj, kao kulturna vrednost, imaju kulturno-istorijski spomenici (spomenici kulture, arheološka nalazišta, znamenita mesta i prostorne kulturno-istorijske celine). Kulturna dobra mogu biti kulturna dobra od velikog značaja i kulturna dobra od izuzetnog značaja (www.spomenicisrbije.com, 17.05.2013).

Materijalna narodna kultura je deo svekolikog narodnog i umetničkog stvaralaštva koje je nastajalo vekovima kao odraz ukupnog bića čitavog naroda. Međutim, nastanak materijalnih dobara su uslovljavale socijalne prilike i duhovnost, pa su tako i profana i sakralna dobra zapravo otelovljena stanja duha, svesti i socijalne kulture. Nastanak dela narodne kulture od uvek je bio uslovljen potrebom ljudi da sebi stvore sklonište, predmete za svakodnevnu upotrebu, ali i da iskažu smisao za umetnost, prenesu svoje iskustvo potonjim generacijama. Na taj način se stvarala tradicija. (www.zemljopis.rs/index:nematerijalna-kulturna-bastina, 17.05.2013)

O značaju narodnog stvaralaštva najrečitije govori bogata riznica koju je sakupio i uredio Vuk Stefanović Karadžić. Vukov Rječnik iz 1818. godine može se smatrati osnovom za proučavanje naroda, narodnih običaja i umotvorina. Vuk Karadžić je iskazivao potrebu za čuvanjem i negovanjem dobre, stare tradicije i mislio je da treba “i dalje zadržavati prosto odevanje, čiste naravi i što je dobro od dosadašnjih običaja”. Narodni običaji, kao pokazatelji identiteta, stalno su se menjali usled migracija stanovništva, istorijskih prilika, uticaja državnih i crkvenih vlasti.

Vreme, u kome živimo je najbolji pokazatelj kako našu kulturu, našu umetnost i našu tradiciju zapljuskuju ogromni talasi tuđe kulturne orijentacije. Zato, sve što se ne postavi kao nacionalna vrednost, ne neguje u institucijama sistema, posebno u procesu vaspitanja i obrazovanja, nužno je izloženo opasnosti uništenja i potpunog zaboravljanja. Naša tradicionalna muzika (pesma i igra) zamenjene su stranim, naš folklor se izvodi još samo u posebnim prilikama i na sceni i sve više prestaje obeležje

svakodnevnog života. Tako se stvaraju novi običaji, “gradi” se nova kultura, ali ona koja je autentični pokazatelj našeg identiteta blede i nestaje.

Upravo zbog ubrzanog propadanja nematerijalne baštine u sveopštoj globalizaciji, a u težnji da se nacionalni identitet i kulturni kontinuitet naroda na planeti sačuva, UNESCO je na 32. sednici Generalne konferencije oktobra 2003. u Parizu usvojio Konvenciju o zaštiti nematerijalnih kulturnih dobara u kojoj se nematerijalna kulturna baština definiše se kao “praksa, prezentacija, izražavanje, kao i udružena znanja i neophodne veštine, koje zajednice, grupe i u nekim slučajevima pojedinci prepoznaju kao deo svoje kulturne baštine.” Nematerijalna kulturna baština, koja se ponekad naziva i živa kulturna baština, manifestuje se, između ostalog, u sledećim oblastima: usmene tradicije i jezik, scenske umetnosti, društvene prakse, rituali i praznici, znanja i primena znanja o prirodi i univerzumu, tradicionalne umetnosti.

Prenošena s generacije na generaciju, konstantno obnavljana u društvenim zajednicama i grupama kao reakcija na okolinu, kao interakcija s prirodom i istorijskim uslovima postojanja, nematerijalna kulturna baština izaziva osećaj identiteta i kontinuiteta. Značaj nematerijalne kulturne baštine je i u tome što promoviše, održava i razvija kulturni diverzitet i ljudsku kreativnost.

4. Škola u koncepciji procesa globalizacije

Za shvatanje pojma *globalizacija* možda je najuputnije poći od etimološkog značenja. Etimološki koren leksema globalizacija je latinska reč *globus* = celokupan, ukupan. Upućuje na nešto što je opšte, što se odnosi na čitavu planetu, nešto što je planetarno, celokupno.

U savremenom svetu ovaj termin se jednako koristi u politici, ekonomiji, pravnim naukama, medicini, obrazovanju. Posebno je prisutan u informatičkim i komunikološkim prostorima. Pojednostavljeno možemo reći da je globalizacija skup prekograničnih procesa, pokrenutih nezapamćenim razvojem moderne tehnologije (bs.wikipedia.org/wiki/Globalizacija, 24.06.2013). Proces globalizacije je uzazvao značajne promene u savremenom društvu.

Tradicionalne vrednosti mnogih naroda, pa i našeg, vizije razvoja i sistemi institucija, postali su upitni. Postali su upitni sistemi vaspitanja i obrazovanja za koje se verovalo da su pravilno utemeljeni i da daju dobre rezultate. “U savremenom globalizirajućem društvu društveni odnosi i oblici društvenog državnog života vrlo su složeni, i vrlo često protivurečni, što dovodi do niza teškoća u obrazovnim sadržajima pa i u sadržajima nacionalnog obrazovanja. Čak se postavlja i pitanje potreba nacionalnog vaspitanja i razvijanja patriotskih osećanja i patriotizma kao vrednosne orijentacije.” (Marković, 2010, str. 33).

Evropa svoj pristup globalizaciji i svoj novi identitet zasniva na obrazovanju. Zato se: “... savremenom Evropom širi novo predubedenje koje polazi od toga da bi

bez evropskog pedagoškog obrasca kulturni identitet Evrope bio mrtvoroden, ili, da se “zajednička kultura može roditi iz zajedničkog obrazovanja”, odnosno da “bez zajedničkog obrazovanja, ona ne može nikako da postoji”. (Minc, 1989, str. 202)

“Globalističko usisavanje malih i neglobalizovanih obrazovnih sistema ogleda se u svim segmentima predavanja znanja.” (Avramović, 2010, str. 69–70). Ovaj autor pored kompjuterizacije navodi izjednačavanje stranog (engleskog) sa maternjim jezikom i usaglašavanje kurikuluma. Drugim rečima, “... globalizacija mimo naše volje prožima sve segmente društvene i individualne egzistencije”. (Ilić, 2010, str. 99)

Proces globalizacije zahvatio je sve zemlje tranzicije koje prelaze iz postsocijalističkog u demokratsko društvo sa tržišnom ekonomijom. “Na putu smo da obrazovanje sve više smeštamo u kulturni i politički prostor Unije, tako da ga sve manje ostaje u nacionalnim zabranama etno-društava. Na mesto starih obrazovnih paradigmi koje se zasnivaju na domaćim ili, što je još određenije – etno-vernakularnim individualnostima, lokalnim etničkim vrednostima i drugim folklornim određenjima, na scenu stupaju novi obrazovni obrasci koji polaze od međunarodnih, evropskih, globalnih i pluralističkih sadržaja.” (Nenadić, 1997, str. 2). Većina navedenih pojava danas se najčešće podvodi pod pojam globalizacije kojim se, u najopštijem smislu, označava niz međusobno povezanih promena usmerenih na uređenje sveta kao celine. Zato je opravdano uočavati pozitivne, ali i negativne posledice procesa globalizacije. Naši istaknuti analitičari (Ilić, 2010, str. 102–103) nabrajaju pozitivne posledice (povećan nivo garancija i mehanizama međunarodne zaštite ljudskih prava i sloboda, poboljšanje uslova života, sloboda kretanja i međunarodne razmene, koordinacija ekoloških pokreta, odbrambeno-zaštitna i antiteroristička zaštita, međunarodna solidarnost), ali i negativne posledice globalizacije (hegemonizam i nasilno nametanje političkih, ekonomskih, vojnih, naučnih, tehnoloških, kulturnih interesa, eksploatacija prirodnih resursa, izvoz zastarelih tehnologija, koncentracija kapitala u svetskom centru, kulturna asimilacija).

U pedagoškoj literaturi navode se tri ključne suprotnosti u procesu globalizacije: sukob globalnog i lokalnog – biti građanin sveta, a sačuvati nacionalni identitet, suprotstavljanje univerzalnog i individualnog – biti građanin sveta, a sačuvati lični identitet suprotnost između savremenosti i tradicije – prilagoditi se novom vremenu, a očuvati sopstveni koren i istoriju (Marković, 1999, str. 26).

Takođe, navode se procesi i pojave koje će obeležiti 21. vek:

- “globalizacija – planeta Zemlja kao globalno selo,
- brisanje granica između mnogih zemalja Evrope i sveta,
- munjevit transferi znanja i tehnologija,
- moć jedne nacije će se meriti snagom njenog korteksa – novac se seli tamo gde je koncentrisana pamet,
- važnost tercijarnog sektora (usluge) će rasti u odnosu na primarni (proizvodnja) i sekundarni (nadgradnja) sektor,
- nacionalni obrazovni programi će preuzimati internacionalne standarde i poprimati internacionalni karakter.” (Suzić, 1999, str. 35).

Naš vaspitno-obrazovni sistem i cela njegova pedagoško–didaktičko–metodička osnova (utemeljen na četiri veka staroj tradiciji nastale na postavkama Komenskog i burnim talasima koji su proisticali iz nemačke klasične pedagogije 19. veka, te naše sopstvene prakse iz druge polovine 19. prve polovine 20. i druge polovine 20. veka), ostaje zbunjen pred izazovima globalizacije. Tradicionalna škola u kojoj su glavni faktori (nastavnik i učenik) imali veoma teške uloge, mora pustiti put novoj, nepoznatoj školskoj organizaciji. U našoj dosadašnjoj školi ključno pitanje koje se postavljalo pred eksperte koji su sačinjavali nastavne planove i programe, bilo je: Šta učiti? To isto pitanje se prenosilo na nastavnika. Zato je nastavnik brižno dimenzionisani obim i dubinu onoga “Šta učiti?”, shvatao da je njegov zadatak da sve iskaže pred učenicima, a u fazi provere stepena usvojenosti, učenici su imali tešku ulogu da sve ponove pred nastavnikom. Tako je nastavnik dobijao povratnu informaciju i o svom uspehu i o uspehu učenika.

Globalizacija, odnosno konkurentnost na tržištu, sada nameću drugo glavno pitanje: Kako učiti i za šta spremati učenike, odnosno buduće aktivne članove društva. Tradicionalne škole su još na uvek aktuelnom pitanju: Šta treba učiti u školi? Da li se ponovo vraćati Platonu (a onda i Begliju, Šou i Demijaskeviču) i izgrađivati *esencijalizam* (učiti opšte, bitne, neprolazne vrednosti, ponovo povećavati zahteve za učenike, pooštavati disciplinu, uozbiljiti školu, dovesti u red učenike i ispunjavati zahteve društva (slično – Nedović, 1989, str. 188) da li nastaviti rad u školi koja odgovara postavkama Komenskog – *enciklopedizam* (da opšteobrazovna škola mora svakog učenika upoznati sa svim dostignućima ljudskog uma), da li se vraćati mudrosti Aristotela i učiti učenje kroz čula – *senzaulizam* (a to znači i Loku: Nihil est in intellectu, quod non prius in sensu), da li prihvatiti Spenserove ideje poučavanja mladih da se suoče s problemima na temelju toga izgrađivati pragmatičan model usmeren na dete – *pragmatizam* (Djuji i sledbenici) – te da su praktični aspekti, upotrebljivost i korisnost, osnovni principi kojima treba da se rukovodi škola (dakako u izboru sadržaja, u učenju i radu, u pripremi za život), ili izgrađivati stalnu otvorenost za inovacije koje donosi tehnika i tehnologija, te biti otvoren za naučne izazove – (je li stasalo vreme za skrivanje novih izuma, kao: tehnologizam, tehnicizam, globalizam?).

Škola u kojoj učenik ima ulogu slušaoca, onoga ko memoriše i reprodukuje pred nastavnikom, ne može više zadovoljiti zahteve globalnog tržišta. To tržište traži samostalnog učesnika, koji brzo uočava probleme i iznalazi adekvatna rešenja, koji je spreman da se preorijentiše na nove poslove i da u njima postigne zavidne rezultate. Za pripremu takvog stručnjaka potrebna je škola u kojoj je rad zamenjen za samorad, aktivnost za samoaktivnost, disciplina za samodisciplinu, a memorisanje i reprodukcija za aktivan pristup izvorima znanja, veština i navika i razvoja sposobnosti. Sa aspekta ostvarivanja nacionalnih i globalnih vrednosti to znači da treba osposobiti svaku jedinku da u stvarnosti, u životu, u globalnom okruženju, prepoznaje globalne vrednosti, ali isto tako da prepoznaje i neguje nacionalne vrednosti kao jedini način očuvanja posebnosti, identiteta, kulture, naukeumetnosti našeg naroda i prirodnih resursa i lepota naše zemlje.

Konačno, priprema za stvarni život u objektivnoj stvarnosti vrši se u “strogo kontroliranim, umjetno ostvarenim, od strane nastavnika vođenim aktivnostima” (Armstrong, 2008, str. 157), što je najjasniji pokazatelj neprimerenosti škole životu (Kačapor, 2010, str. 178). Želimo ukazati na potrebu organizovanja poseta, izleta, ekskurzija, ali i samostalnih obilazaka, negovanja i očuvanja vrednosti kojim obiluje naša zemlja i naš narod.

Da bismo našu školu približili evropskom globalizacijskom modelu, moramo izvršiti radikalne promene:

- napuštati dominaciju frontalnog oblika rada u kojem se “princip jednakih šansi” ostvaruje po modelu: nastavnik svima govori, svi slušaju i pamte,
- napuštati monometodizam u nastavi,
- napuštati praksu unificiranih nastavnih planova i preopterećenih nastavnih programa,
- prihvatati kurikulumski pristup u kome nastavnici i učenici zajedničkim aktivnim pristupom hodaju, teku, traju i žive upućeni jedni na druge nastavnim sadržajima koji ih spajaju,
- obučavati nastavnike da primenjuju aktivne metode, interaktivan i kooperativni rad.

Takođe, neophodno je usaglasiti zakonska i podzakonska akta sa već usvojenim strateškim i konceptualnim dokumentima:

- Strategijom za smanjenje siromaštva,
- Nacionalnim planom akcija za decu,
- Konceptijom srednjeg stručnog obrazovanja.

Ono što je ključni cilj ovog rada jeste pojačan vaspitni rad u školama na očuvanju nacionalnih vrednosti u snažnom i nezaustavnom procesu globalizacije.

5. Zaključak

Uvidom u savremenu pedagošku (i širu) literaturu i periodiku, ustanovili smo da su pitanja u vezi ostvarivanja nacionalnih vrednosti bila stalno aktuelna, ali su ista pitanja mnogo više pokretana u periodu pre Drugog svetskog rata, nego posle njega. Ova pitanja ponovo su aktuelizovana devedesetih godina prošlog veka i sada su u periodu nagle globalizacije, koja ima značajan uticaj na sve segmente društva, a naročito na vaspitanje i obrazovanje, sve aktuelnija. Vrednosti koje predstavljaju tradicionalno blago na kojem je izgrađivana srpska kultura, nauka i umetnost i na kojima je rastao i razvijao se srpski narod sve više se zanemaruju. Zanemarivanje nacionalnih kao i neselektivno prihvatanje svih globalnih vrednosti, koje nameću razvijene države sveta u sopstvenom interesu je dostiglo kritičan nivo kod veoma značajnih nacionalnih vrednosti. To se naročito odnosi na srpski jezik i srpsko pi-

smo—ćirilicu čime se dovodi u pitanje identitet i opstanak srpskog naroda. Činjenica je da je škola najznačajnija vaspitno-obrazovna institucija u kojoj se stiču znanja o nacionalnim i globalnim vrednostima, kao i o potrebi, značaju i načinu njihovog trajnog negovanja i očuvanja. Novo vreme vaspitanja i obrazovanja pojačano utiče na razvijanje svesti pojedinca o sebi i svojim potrebama i mogućnosti za preispitivanjem uloge vaspitanja i obrazovanja u očuvanju života pojedinca i razvoja održive ljudske zajednice. Preispitivanje ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja i uvođenje novih vaspitno-obrazovnih programa, reorganizacija škole, uključivanje roditelja u ostvarivanje školskih zadataka, moraju se pokretati sa ciljem da nauče učenika da slobodno misli i izgrađuje sebe kao odgovornog nosioca društvenih promena na svim nivoima, zaštitnika društvenih vrednosti u kontekstu lične, nacionalne i globalne sigurnosti i stabilnosti sveta kao istinski ljudske zajednice. Škola mora doživljavati modernizaciju i transformaciju, jer je to pretpostavka celokupnog društveno-ekonomskog razvoja Srbije. Proces modernizacije i osavremenjavanja obrazovanja u Srbiji treba da obuhvati njegovo pozicioniranje među faktore tehničko-tehnološkog, socijalno-ekonomskog i individualnog razvoja, ali i negovanja nacionalnih vrednosti koje moraju ostati sastavni deo školskog kurikulumu. Isto tako, ti kurikulumi moraju obuhvatiti i globalne vrednosti čime se Srbija, odnosno sistem obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, ravnopravno uvršćuje u milje sistema vaspitanja i obrazovanja Evrope i sveta, odnosno ocrtava nova uloga škole u procesu globalizacije.

Nacionalne i globalne vrednosti su od posebnog značaja u svakoj državi. Zbog toga je od naročitog značaja i odnos države i društvenih institucija, a posebno škole, prema istim u procesu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja.

Tamara Stojanović Đorđević, PhD

On the acceptance of national and global values in the process of globalization

The necessity of cultivating national values has become significantly important with the learnings of Dositej Obradović and Vuk Karažić and then the Society of Serbian Letters, Serbian Learned Society and the legal provisions of establishing the Serbian Academy of Science and Arts (1886). In law, the work on the ethnographic, ethical and all other research of the Serbs has been regulated.

The institutional upbringing and education, at the beginning of the third millenium, has found itself once again in the forefront of numerous dilemmas: Where is it going to, what is the purpose of it, which main purposes should be achieved, how and for whom does it prepare cadres, how would the cadres fit and can they take a responsible role for the further development of the society and the protection of (inter)national, scientific, cultural and artistic values? "The Golden Age of School" where the carriers and the users of the upbringing-education services showed faith in the sense and purposefulness of mass

learning is behind us, if it had existed at all. Our time is marked with the suspicions, dilemmas, search for new and the dissatisfaction with the results of the preparation for institutional life. Likewise, the time is marked with the aspirations for building the “golden time of upbringing and education” based upon the market orientation in the livelihood and preparation of life in a democratic society of freedom of thought, speech, action and work.

The closed system of the institutional upbringing and education, which was built in the second half of the 20th century disintegrated and opened a space for a sequence of solutions, so the deconstruction of school appeared on the stage, along with a non-critical acceptance of others’ (especially Western) solutions and organizing courses and workshops, public conferences and meditations. Instead of former schools, whose content and the way of work had been subjected to a strict matrix of formally-scientific cognition which had not left a space for the individual affinities, fears and interpretations; education is now aimed towards the individual who learns to quest for themselves and thus build their position in society and their future life. This is how the building of self, personal, individual sacredness is enabled, which brings another dilemma– should the general national and international values be nourished or should everything be left to chance? Such questions are starting to create a general trepidation whether some (all) and which national values will dissolve into international values and what would happen with the identity of the nation which has been creating its spirituality, science, culture and art for centuries. The new time of upbringing and education reinforcingly develops the consciousness of an individual of themselves and their needs, but it fails to succeed in ensuring the control of their destiny. Thus the necessities and possibilities for preserving the role of upbringing and education in the preservation of the life of an individual and the development of a sustainable human community must be considered all the time.

Today, there is the dilemma whether the phrase “Act globally – think locally” is the key for all the doors in time. Can it be the model of teaching and learning and the signpost to a safe exit from the new age crisis, that is, the way for man’s entrance into a safe future? Will it place the individual conscience into a global conscience and what will happen in the end in terms of recognizing the individual with their cultural, social and national traits and values? Questioning the aims and the tasks of upbringing and education, the introduction of new upbringing-educational contents and programmes, schools’ reorganization, encouraging a more open relationship between a teacher and a student and between school and the community, including parents and interested citizens in the realizations of school tasks and other changes, must be initiated with the aim of teaching a student to think freely and to build themselves as a responsible carrier of the changes in society at all levels, as a protector of social values in the context of personal, national and global security and the stability of the world as a true human community.

According to the data of UNESCO’s International Institute for Educational Planning in Paris, the changes to national and international educational policies since the 1970s were mostly influenced by fast scientific and technological developments, a disproportionate population increase, especially in the non-developed part of the world, economical insecurity, the deregulation of the social sector and a changed role of a

country. During the last several years, the sequence of new phenomena has joined those trends among which most often mentioned are:

- *the global spread of a free market, which leads to a narrower economical and financial integration,*
- *a widespread acceptance of a mutual foundation for the solution of the acute problems of humanity, which is confirmed by the final documents of the world conferences held from 1990 to today: New York (about children), Rio de Janeiro (about the environment), Copenhagen (about social development), Cairo (about citizens) and Istanbul (about stability),*
- *the strengthening of supra-natural unions, such as the European Union, which limit the national monopoly over an individual, society and development,*
- *the widening of the chasm between the wealthy and the poor at the national and international level and the phenomenon of ultranational and international conflicts.*

Most of the mentioned phenomena are today subsumed under the term globalization which, generally speaking, marks the sequence of mutually related changes related to the world as a whole. Due to the complexity of the changes and the long-term consequences it brings, in humanitarian sciences, the term globalization has been considered from the perspective of different disciplines and critical positions, which has a strong effect on the appearance of new theoretical paradigms and practical solutions in the domain of upbringing and education. The contemplation on sense, aims, tasks, contents, strategies and methods of upbringing and education in the international context, that is, observing from the aspect of the necessity of the world as a whole, not only from the aspect of the necessity of a particular region or country, or a particular school or student, is mostly a consequence of the effects of globalization in the sequence of the vital sectors of life.

The phrase about the world as “a global village” or “a society in a physical sense” has been used for several decades so far as a metaphor of the economic-market and financial-transactional changes that go beyond the current borders of the countries and regions and create a single world market. Understanding the process of globalization in the context of creating a single world economic system, up to this point, has been frequently a considered topic in social sciences. As the side effects of this process, which greatly ensure the success of global economic reforms and production in the world in general, most often mentioned are:

- *the development of new communication technologies and the emergence of a global communication-media system that opens up limitless possibilities of a virtual life free from the legalities of time and space,*
- *the strengthening of a global consumer culture which liberates the social relations from the normativity and permanence of meaning to a level at which there is no difference between reality and fantasy and*
- *the strengthening of globalism as a new ideology which promotes the values of planetary connectivity and interdependence.*

In these circumstances, a crucial question is imposed: What are our national interests and what is the role of upbringing and education, that is, school as the personification of institutional upbringing and education?

By all means, the national values of the highest order must be of primary importance, such as: demographic issues, issues related to upbringing and education, the protection of language, tradition, religious singularities, artistic values, scientific achievements and further scientific progress, economic particularities, social values, the protection of health, the protection of territorial integrity, the environmental protection, the biotechnological measures, the development of technics and technology, the geopolitical status of society and effective defence. No less important issues, which institutions of upbringing and education must discuss, are: the location and identity of our people in the diaspora, the questions of the development and improvement of the family and family education and the position of the trainees in village (rural) and city (urban) areas.

Likewise, from the aspect of institutional care and education, the interdependence of educational influences of church and school, that is, the education based on scientific grounds, but also on the value heritage of Eastern Orthodoxy, with the full respect of national and religious particularities of other national, religious and ethnic groups, must be scientifically observed. That means nourishing literary, artistic, musical, theatrical, architectural works, film and other artistic works created and preserved in our national heritage as well as the study and constant improvement of scientific achievements.

LITERATURA

1. Avramović, Z. (2010). Obrazovna politika između globalnog i nacionalnog vaspitanja. U: Denić, S. (ur.). Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Vranje: Učiteljski fakultet, str. 67–80.
2. Ajduković, M. (1989). Value Orientations of Juvenile Delinquents. Zagreb: The People's Newspaper and Faculty of Law.
3. Armstrong, T. (2008). Najbolje škole – kako istraživanje razvoja čoveka može usmeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa.
4. Ilić, M. (2010). Nacionalno i interkulturno vaspitanje u vrijeme globalizacije. U: Denić, S. (ur.). Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Vranje: Učiteljski fakultet, str. 99–107.
5. Ilić, M., Nikolić R., Jovanović B. (2012). Školska pedagogija. Banja Luka: Filozofski fakultet.
6. Kačapor, S. (2010). Vaspitanje – učenje za život putem života. U: Špijunović, K., (ur.). Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Obrazovanje i usavršavanje nastavnika-didaktičko metodički pristup. Užice: Učiteljski fakultet. str. 177–190.
7. Kuzmanović, B. (2013). Skica za analizu odnosa između društvenih promena i promena vrednosti pojedinca. U: Branković, D. (ur.). Zbornik radova sa naučnog skupa Banjalučki novembarski susreti "Vrijednosti i protivurečja društvene stvarnosti". Banja Luka: Filozofski fakultet, str. 23–40.
8. Marković, Ž.D. (1999). Globalizacija i obrazovanje. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
9. Marković, Ž.D. (2010). Uloga nacionalnog vaspitanja u očuvanju kulturnog identiteta u globalizirajućem društvu. U: Denić, S. (ur.). Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Vranje: Učiteljski fakultet, str. 32–45.
10. Mimica, A., Marija, B. (1997). Sociološki rečnik. Beograd: Zavod za udžbenike.
11. Minc, A. (1989). Velika iluzija. Beograd: Radionica SIC.

12. Nedović, V. (1989). "Esencijalizam u pedagogiji", U: Potkonjak, N. (ur.). Pedagoška eniklopedija. Beograd: Zavod za udžbenike i i nastavna sredstva, str. 188.
13. Nenadić, M. (1997). Novi duh obrazovanja. Beograd: Prosveta.
14. Pavlović, Z. (2009). Vrednosti samoizražavanja u Srbiji – u potrazi za demokratskom političkom kulturom. Beograd: Institut društvenih nauka.
15. Pantić, D. (1981). Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji. Beograd: IIC i Institut društvenih nauka, Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje.
16. Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.). (1989). Pedagoška enciklopedija 2. Beograd: Zavod za udžbenike i i nastavna sredstva,
17. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. London: Free Press.
18. Savićević, D. (1983). Čovek i doživotno obrazovanje Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
19. Stojanović Đorđević, T. (2011). Škola – temeljna znanja o prošlosti, aktuelnim problemima i perspektivama razvoja. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
20. Suzić, N. (1999). Vaspitanje u uslovima promjena. U: Pedagoška reforma škole. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, str. 27–49.
21. Suzić, N. (2010). Globalno nasuprot nacionalnom vaspitanju: lažna dilema. U: Denić, S. (ur.). Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Vranje: Učiteljski fakultet, str. 51–66.

Dr. Tamara Stojanović Đorđević (1981), asistentka na Filološko-umetnički fakulteti Univerze v Kragujevcu, Srbija.

Naslov: Atinska 12, stan. 28, 34110 Kragujevac, Srbija; Telefon: (+381) 034 349 577

E-mail: tasicakg@yahoo.com

Svetlana Sysoieva, EdD, Natalia Mospan, PhD

New law on higher education in Ukraine: innovations and risks

Strokovni članek

UDK 378.014.15

KLJUČNE BESEDE: inovacije, nov zakon, reforme, visoko šolstvo, visokošolski zavodi

POVZETEK – Od podpisa Bolonjske Konvencije leta 2005 je visokošolsko izobraževanje v Ukrajini doživelo kar nekaj sprememb. Sodoben razvoj visokega šolstva v Ukrajini je predmet zakonov tržnega gospodarstva, ki zahtevajo reforme visokega šolstva v kontekstu globalnih trendov izobraževalnih sistemov. Razlika v strukturi nacionalnega in mednarodnega visokošolskega izobraževanja otežuje prilagajanje mednarodnim standardom izobraževanja, programov in kvalifikacij. Pomemben korak za reševanje teh vprašanj je bilo sprejetje novega Zakona o visokem šolstvu v Ukrajini leta 2014. Osnovnih mehanizmi te reforme omogočajo zagotovitev pravične konkurence na trgu izobraževanja, sodobne načine javnega financiranja visokega šolstva ter akademsko in finančno avtonomijo visokošolskih institucij. Cilj teh novosti je vključiti ukrajinski izobraževalni sistem v sistem EHEA (evropski visokošolski prostor), kar pa na eni strani zahteva skrbno proučevanje dosedanjih evropskih izkušenj, na drugi strani pa ohranjanje nacionalne izobraževalne tradicije. Posledično je namen tega članka preučiti spremembe in z njimi povezana tveganja, ki jih novi zakon prinaša.

Professional paper

UDC 378.014.15

KEYWORDS: innovation, higher education, higher education institutions, new law, reforms

ABSTRACT – Since the signing of the Bologna Convention in 2005, the higher education of Ukraine has been in a state of changes. Modern development of higher education in Ukraine is a subject of market economy laws, which require reforms of higher education in the context of global trends in education systems. The difference between the national higher education structure and the international one complicates the adaptation to international education standards, programs and qualifications. An important step to solve these issues was the adoption of the new Law on Higher Education of Ukraine in 2014. Basic mechanisms of the reform are to ensure a fair competition in the education market, the modern methods of higher education public financing, the academic and financial autonomy of HEIs. These innovations aim to integrate the Ukrainian education system in the EHEA. This requires, on one hand, careful study of European experience, on the other hand – the preservation of national educational traditions. Accordingly, the aim of this paper is to study the changes and associated risks that the new law brought.

1. Introduction

The beginning of the XXI century in Ukraine was marked by the growth of the public to higher education modernization. In 2005 Ukraine signed the Bologna Convention and launched a number of changes in higher education.

The Ukrainian researchers (Ogneviuk, 2013, Sysoieva, 2013, Yablonsky, 2013) noted that the current system of higher education in Ukraine is in process of changes. The primary changes required structure of higher education, which was not consi-

stent with international practice of leading higher education systems. That, in its turn, complicated international comparison and understanding of international standards of level-orientation and education programs and qualifications. An important step to address these issues was the adoption of the new Law on Higher Education of Ukraine in July 1, 2014. This law is very important for the development of higher education in Ukraine, as it carries many important changes.

This paper provides a structured look at the new law innovations. They are learnt in the context of the “Strategy for Higher Education Reform in Ukraine 2020”, whose implementation is designed for the period 2015–2020 years. Authors of the “Strategy” emphasize that the goal is to create an attractive and competitive national system of higher education in Ukraine integrated into the EHEA and the ERA (Strategy, 2014).

The new law establishes financial principles of higher education system, creates conditions for strengthening cooperation of government agencies and businesses with universities on the principles of autonomy in higher education. An important goal is to prepare competitive human capital for national high-tech innovation and development, self-identity, provide the needs of society, labour market and the state in skilled professionals.

Here are outlined the main innovations of the Law on Higher Education in Ukraine.

2. The main innovations of the law on higher education in Ukraine

State policy changes in the field of higher education

It gains significant changes which are based on the following principles (Article 3):

- independence of higher education studies of political parties, civic and religious organizations;
- integration of Ukrainian higher education in the EHEA, subject to conservation and development achievements and progressive traditions of national high school;
- promote public-private partnerships in higher education;
- public support of universities, academies, institutes, colleges by means of providing benefits from taxes and other obligatory payments to HEIs.

It is important to emphasize the principle of total economic integration and integration of Ukrainian higher education to the EHEA (Law, 2014, p. 1).

The law provides expansion of academic and partly organizational autonomy of HEIs. HEIs are more guaranteed property rights. In particular, the property is transferred in full economic management that in a legal system of Ukraine is practically equivalent to property rights. HEIs receive ownership of the results of scientific work that are made for the budget funding. These steps are aimed at improving the quality

of higher education by providing academic, organizational and financial autonomy of HEIs and on that basis fair competition.

Potential risks include university staff unwillingness to take responsibility. They are habitual to function in the administrative-command paradigm. Heads of HEIs might “personify” HEIs autonomy (Strategy, 2014, p. 14–15).

Public and private HEIs rights

For the first time in the history of Ukraine the law provides equality between public and private universities. In particular, it introduces free competition between them and defines quality as the main criterion for receiving educational services. The law increases the degree of competition with the overall drop in the quality of education, encourages public universities become more mobile and entrepreneurial and less dependent on government subsidies.

However, according to Kupriy T. (Kupriy, 2014, p. 287), there are risks of implementing the basics of education legislation. First of all, it should be noted double standards in the coverage expansion autonomy. The law stipulates the expanding of HEIs autonomy (regardless of ownership), but in terms of training and scientific work. Thus, the state limits the competitiveness of private universities in the educational market and violates the right of citizens who are part of the academic community.

Another innovation for HEIs in Ukraine is the attainment of a new classification. They will be divided into universities, institutes, academies and colleges instead of distribution by level of accreditation. The introduction of a new HEIs classification with a specific number of students, Kupriy T. considers a new challenge for private education, which could lead to massive reduction of private universities and teaching there primarily Bachelor programs, as in most private universities from 1 to 2 thousand students study. Private university could theoretically become national and research one. These statuses give more rights and more funding from the state (Kupriy, 2014, p. 288).

Higher education levels and degrees

The law provides bringing the structure of higher education in line with the Bologna process and the criteria of the International Standard Classification of Education. The move is aimed at solving the problem of compliance and understanding of international education programs and qualifications; introduction to international education statistics database and optimization of HEIs network.

Under Article 5, the higher education applicants are trained in appropriate educational and professional, educational and scientific, academic programs at the following higher education levels:

Entry level (Short cycle) of higher education corresponds to the fifth level of National Qualifications Framework and provides the person to obtain the cultural and vocational training, special skills, knowledge and an experience of their practical

use to perform common tasks provided for primary positions in the relevant field of professional activity.

1st level (Bachelor) of higher education corresponds to the sixth level of the National Qualifications Framework and provides the person to obtain theoretical knowledge and practical skills sufficient for successful perform of the professional duties in the chosen work field.

2nd level (Master) of higher education corresponds to the seventh level of the National Qualifications Framework and provides the person to obtain deep theoretical and/or practical knowledge and skills in the chosen qualification (or specialization), the general principles of scientific methodology and/or professional activities and other competencies sufficient to effective performance of the tasks of innovative character in the relevant profession.

3rd level (Education and Research) of higher education meets the eighth qualification level of the National Qualifications Framework and provides the person to obtain theoretical knowledge, skills and competencies sufficient to produce new ideas, solve complex problems in professional and/or research and innovative activity, obtain the methodology of scientific and educational activities and conduct the own research, with the results of the scientific novelty, theoretical and practical value.

Science level of higher education meets the ninth qualification level of the National Qualifications Framework and provides for the acquisition of competencies for the development and implementation of methodologies and research techniques, new knowledge and/or advanced technologies, solution the important scientific and applied problems with national or global significance (Law, 2014, p. 1).

The higher education gaining at every level involves the person's successful fulfilment of the appropriate educational (vocational and research) or scientific program, which is the basis for the conferment of the appropriate degree of higher education:

Table 1: Correlation between higher education levels, degrees and NQF

<i>Higher education levels</i>	<i>Higher education degrees</i>	<i>National qualifications framework</i>
Entry level (Short cycle)	Junior Bachelor	5 th level
1 st level (Bachelor)	Bachelor	6 th level
2 nd level (Master)	Master	7 th level
3 rd level (Education and Research)	Doctor of Philosophy	8 th level
Scientific level	Doctor of Science	9 th level

Junior Bachelor – is educational and professional degree that is acquired at the entry level (short cycle) and is conferred by higher education institution to the applicant for his successful fulfilment the educational and vocational programs, the amount of which is 90–120 ECTS credits.

Bachelor – is an educational degree that is acquired at the first level of higher education and is conferred by higher education institution to the applicant for his successful fulfilment the educational and vocational programs, the amount of which is 180–240 ECTS credits. The amount of the programs for Bachelor's degree is determined by the HEIs on the base of a Junior Bachelor's degree.

Master – is an educational degree that is acquired at the second level of higher education and is conferred by higher education institution to the applicant for his successful fulfilment of the education (90–120 ECTS credits) and scientific (120 ECTS credits) program. Master program must include scientific component not less than 30%.

Doctor of Philosophy – is an educational and the first scientific degree, acquired at the third level of higher education based on a Master's degree. Degree of Doctor of Philosophy is conferred by a specialized high council of a university or research institution to the applicant for his successful fulfilment of the scientific program and public defence of the thesis in Specialized Academic Council.

Doctor (Doctor of Science) – the second degree, which is obtained by a person on a scientific level of higher education based on the degree of Doctor of Philosophy and provides the highest gaining competences in the field of development and implementation of research methodology, conducting original research to obtain scientific results that provide important theoretical solution or application problems and have national or global significance and are published in scientific journals (Law, 2014, p. 1).

The law gradually cancels such degrees as Junior Specialist and candidate of science and instead it introduces the following steps in the educational hierarchy junior bachelor, bachelor, master, PhD and Doctor of Science. Thus, up to 2016 the level of Junior Specialist will be removed from the higher education system and it will be introduced as a Junior Bachelor as shortened cycle for Bachelor's training. Those who have already had a Diploma of Specialist will be equivalent now to Master and Junior Specialist – to the Junior Bachelor. In addition, since 2016 "Candidates of Science" will have the title of "Doctor of Philosophy" (PhD). This condition is necessary for the integration of higher education.

Researchers point to the risk of mass transfer of colleges and technical schools to training Junior Bachelor without proper conditions and needs. It can also continue the practice of unjustified providing HEIs a status of national and research universities (Strategy, 2014, p. 20).

Educational programs

An important innovation is the right of HEIs to design and implement research and educational programs. According to Article 10, “Higher Education Standards” define such requirements to an educational program:

- the amount of ECTS credits needed to obtain the corresponding degree of higher education;
- a list of competencies of graduates;
- the normative content of training candidates of higher education, formulated in terms of learning outcomes;
- forms of certification candidates of higher education (Law, 2014, p. 1).

Panych O. believes that the new Higher Education Law does not prescribe clear mechanisms how to avoid state centralization and monopolization of quality assurance of higher education. A creation of a new state agency for control of quality assurance means that the state gives priority in this regard to the State Accreditation structure rather than to HEIs (Panych, 2014).

Quality assurance system

After its creation in 2015, a National agency for quality assurance in Ukraine will have the following powers:

- requirements establishment for quality assurance in higher education, regulation development on accreditation of educational programs;
- requirements development for the academic qualifications of persons who acquire degrees, the procedure for the award of specialized academic councils of HEIs (academic institutions);
- development of regulations on accreditation of academic councils and monitoring their activities.

Accordingly, this collegial body should monitor how HEIs follow the state educational standards. Previously the state did it itself. The agency structure should include representatives from HEIs of all forms of ownership, the delegates of The National Academy of Sciences of Ukraine, representatives of students and employers.

The creation of such structure as the National agency for quality assurance in higher education, according to Panych O. (Panych, 2014), reveals a tradition in our society to give priority in providing quality assurance to state regulatory body and not to HEIs. We can assume that this tradition will continue, despite the change of accreditation institution name. The Agency, despite the democratic principles of its formation and despite the fact that it will remain a state agency, risks turning into a new State Accreditation Commission sooner or later. O. Panych points out that there is a need to rethink strategic objectives of accreditation system. The principal change in accreditation mechanisms may become a turning point for the development of our higher education; and their conservation, however, may be the biggest defeat for Education Reform (Panych, 2014).

Among the possible risks the authors of “Strategy” point out “the impossibility of fighting corruption and formation of a new academic ethnic group in the absence of progress in reducing similar events across the nation” (Strategy, 2014, p. 11).

Strengthening of anti-plagiarism standards

Under the new law it will be significantly strengthened anti-plagiarism rules and responsibility for them. All research papers will be placed on HEIs websites for easier fight plagiarism. In addition, penalties for plagiarism will be more brutal.

Mechanism of elections for positions

Educators should take no more than one position and the rector can't hold a post more than one term. A new mechanism will be created for the election of rectors of HEIs (participation of all staff is raised in the appropriate proportion (15%) from the number of students who will take part in the vote). The holding a post of a rector, a dean and a head of departments is limited for no more than two terms (5 years + 5 years). These requirements, in the opinion of Kupriy T. (Kupriy, 2014, p. 288), may disrupt stable educational process.

Students mobility

The law provides the creation of conditions to increase the mobility of students and teachers. A share of Master's programs in partnership with other Ukrainian HEI should be raised to 2% by 2020 for research universities and with foreign HEIs – 5% by 2020 for research universities. The share of exchange visitors of Ukrainian public HEIs among students should be raised to 5% by 2020 for all universities. The share of exchange visitors from foreign universities among the total number of students is expected to be 3% by 2020. The result of this innovation is expected to increase the number of joint programs and exchanges among teachers and students between Ukrainian HEIs and between Ukrainian and foreign HEIs.

Electronic mechanism for HEIs admissions

Since 2016 a new mechanism of electronic university admissions and automatic placement of state order will be provided. The new rules will apply government contracts. Since 2016 the state order will be given to HEIs based on their ranking placed by independent public institutions. The government expects that this will increase competition among HEIs.

Higher education financing

The ultimate goal of the reform of higher education financing is the rationalization of public expenditure on higher education without a significant increase in their share of the consolidated state budget to meet the needs of society and the labour market for specialists with higher education and guarantee persons, able to receive

higher education, qualitative education. This point of law arouses doubt and raises several questions.

The first question is the financial independence of HEIs. Thus, according to the law, HEIs are independent in financial and economic affairs from the state, which should increase their initiative in creating research and innovation organizations. Public HEIs will be able to place their revenue from its educational and scientific activity on the accounts of state banks. In turn, the financial independence of HEIs requires transparency in all areas of the university activities, providing periodical publishing reports, estimates and the results of the planned activities. But Kupriy T. considers that public publication on the website the results of the annual internal monitoring of the education quality, admissions for next year, research papers and reviews opponents the defence, documents about their finances, property, including estimates, reports on their implementation, the distribution of wages, etc., can be an obstacle to the efficient operation of many private HEIs (Kupriy, 2014, p. 288).

The second question – public funding of higher education. The new law creates conditions for reforming traditional system of state order. The authors of “Strategy” believe that in the nearest future the system of state order for specialists with higher education can only be used according to its intended purpose taking in account specific character of different levels of education – the training experts for public use – national security, defence, police, medicine, education. In addition, by 2020 the system of state orders will have been replaced with other modern forms of higher education financing such as block funding, voucher financing and credit funding system (Strategy, 2014, p. 16).

Importantly, the study of the European experience on the subject showed that EU countries use different strategies for public funding of higher education, but don't have universal mechanism for this. They face a range of problems that should be carefully studied and considered in Ukraine (Mospan, 2014, p. 74).

Thus, despite the fact that the law should solve the problem of rational use of public funds aimed at improving the quality of higher education, the possible consequences can be unjustified limitations of regional HEIs that train personnel for the respective regions or industries; rights abuse by HEIs in their financial activity or financial bankruptcy of individual universities because of improper financial planning (Strategy, 2014, p. 15–16).

3. Conclusion

Undoubtedly, the innovations, mentioned above, are focused on solution lots of issues and their aim is to modernize the higher education in Ukraine. Lawmakers direct the development of national education system to integration into the European Higher Education Area. This requires, on the one hand, careful study and harmonious

adaptation of leading European universities experience, on the other hand – the preservation of Ukrainian national educational traditions. In this context, these innovations could lead to negative consequences and even regression in the higher education development. To what extent the adopted law allows implement constructive changes to the reform process, time will tell. Today, we can only conclude that with the adoption of the new Law on Higher Education in Ukraine the strategy to reform higher education in Ukraine is entirely focused on European vector of development.

REFERENCES

1. Kupriy, T. (2014). Risks of private higher education in the context of the adoption of the new Law "On Higher Education" (in Ukrainian). *Modern problems of humanities: the philosophical quest, communication and educational strategies*, pp. 286–289.
2. Law on Higher Education of Ukraine from 01.07.2014 N 1556-VII (in Ukrainian). Retrieved on 28 July 2015 from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Mospan, N. (2014). Trends in Public Funding of Higher Education in European Union (in Ukrainian). *Pedagogical process: theory and practice*, 4, pp. 72–76. Resource document. Retrieved on 28 July 2015 from <http://pftp.kubg.edu.ua/images/2014/4/18.pdf>.
4. Ogneviuk, V. (2013). Reformation – as the Essential Characteristic of the Modern Education (in Ukrainian). *Osvitologiya*, 2, pp. 9–14. Retrieved on 28 July 2015 from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ocvit_2013_2_3.pdf.
5. Panych, O. (2014). Accreditation and prospects for university development: comments on the reform of higher education in Ukraine (in Ukrainian). Retrieved on 28 July 2015 from <http://www.fulbright.org.ua/uk/news/187/Panych.html>.
6. Strategy for Higher Education Reform in Ukraine 2020 (Project), (2014) (in Ukrainian). p. 75. Retrieved on 28 July 2015 from. [http://reforms.in.ua/Content/download/Reforms/Education/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014%20\(1\).pdf](http://reforms.in.ua/Content/download/Reforms/Education/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014%20(1).pdf).
7. Sysoieva, S. (2013). Educational Reforms: Osvitiligical Context (in Ukrainian). *Theory and practice of social systems management*, 3, pp. 44–54.. Retrieved on 28 July 2015 from. http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202013_3_2.pdf.
8. Yablonsky, V. (2013). As for the concept of reforming higher education in Ukraine (in Ukrainian). Retrieved on 28 July 2015 from. <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Jablonskiy1.htm>.

Svetlana Sysoieva, EdD (1948), professor; corresponding member of the National academy of educational sciences of Ukraine in Kyiv, Borys Grinchenko University, Ukraine.

Address: Timoshenko str. 6a, flat 144, 04212 Kyiv, Ukraine; Telephone: (+38) 067 209 9823

E-mail: 2099823@mail.ru

Natalia Mospan, PhD (1971), associate professor of English philology in Kyiv Borys Grinchenko University, Ukraine.

Address: Shevchenko str. 7a, flat 56, 07300 Vyshgorod, Ukraine; Telephone: (+38) 096 232 3261

E-mail: Monavik@ukr.net

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

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

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

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