

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

ALENKA RADIČEVIĆ

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Razredni pouk

Motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Mojca Juriševič

Kandidatka: Alenka Radičević

Somentorica:izr. prof. dr. Barbara Sicherl Kafol

Ljubljana, december 2011

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici, doc. dr. Mojci Juriševič, za vso strokovno pomoč, vztrajnost, čas in nasvete, ki mi jih je namenila med nastajanjem diplomskega dela.

Zahvaljujem se tudi izr. prof. dr. Barbari Sicherl Kafol za somentorstvo pri diplomskem delu.

Hvala študentom in učiteljem, ki so sodelovali v raziskavi.

Posebna zahvala je namenjena moji družini in prijateljem, ki so mi skozi vsa študijska leta stali ob strani in me vzpodbujali na poti do cilja.

Povzetek

V diplomskem delu obravnavam motivacijsko naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci, saj to področje še ni v veliki meri raziskano. Uvodoma predstavim strukturo lika učitelja, katere ključni element je tudi motivacija. Le-tej je namenjen velik del diplomskega dela, saj osmišlja problem raziskovanja. Drugi del diplomskega dela je namenjen delu z glasbeno nadarjenimi učenci.

Pri svojem diplomskem delu sem se osredotočila na šest motivacijskih tem in raziskala motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. V diplomski raziskavi je sodelovalo 135 učiteljev iz prakse in študentov – prihodnjih učiteljev.

V empiričnem delu sem uporabila vprašalnik »Preglednica orientacij za poučevanje« (Rotar Pance, 1999), ki sem ga priredila za namen diplomskega dela tako, da zajema različne motive učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Preverila sem, ali se motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na status, delovno dobo, stopnjo njihove izobrazbe, vrsto njihove izobrazbe in dodatno glasbeno izobraževanje. Sodelujoči so med raziskavo zaznavali visoko prisotnost altruistične, kontinuirane, interpersonalne in stimulacijske teme. Nižje so ovrednotili temo vpliva drugih in psihološko temo. Rezultati analize razlik so pokazali, da je motiviranost učiteljev odvisna predvsem od dodatnega glasbenega izobraževanja. Na motiviranost učiteljev tako ne vpliva njihov status, starost, delovna doba, stopnja in vrsta njihove izobrazbe.

Rezultati so pokazali, da je delu z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu naklonjena le polovica sodelujočih.

V diplomskem delu sem prišla do sklepa, da se motiviranost učiteljev do neke mere razlikuje, pa vendar je odvisna predvsem od lastne angažiranosti posameznika. Dodatna izobraževanja v obliki glasbenega udejstvovanja in seminarjev so tista, ki bistveno vplivajo na motivacijo učitelja za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

Ključne besede: učitelji, motivacija, motivacijske teme, glasbeno nadarjeni učenci, poučevanje glasbe

Abstract

In my diploma thesis I deal with the teachers' motivational stance towards working with musically gifted students, as this area has not been the subject of extensive research. As an introduction, I shall present the structure of the role of the teacher, for which motivation is one of the crucial elements. It is this structure that takes up a great part of the diploma thesis, as it describes the problem that is at the heart of the research. The second part of the thesis deals with working with musically gifted students.

In my diploma thesis I have focused on the six motivational topics and examined the motivational stance teachers have towards working with musically gifted students. A total of 135 working teachers and students – future teachers, have taken part in the research.

In the empirical part I have relied on the questionnaire »Orientations for Teaching Survey - OTS« (Rotar Pance, 1999). I have arranged this questionnaire in such a way that it encompasses various motives teachers have for working with musically gifted students. I have checked whether their motivation levels differ according to their status, work experience, level of education, type of education and additional music education. During the research, the participants have noticed a high level of the altruistic, continuous, interpersonal and stimulative topic. They have ranked the influence of others and the psychological topic lower. The results of the questionnaire differences have shown that the motivation is mostly dependent on additional musical education. The motivation is not affected by their status, age, work experience, level and type of education.

The results have shown that only half of the participants are prepared to work with musically gifted students after the individual education plan.

In my diploma thesis, I have come to the conclusion that the motivation of teachers is different to a degree, but is mostly dependant on the individual effort of the teacher. Additional education, such as taking part in musical activities and seminars, is what can significantly affect the teachers' motivation towards working with musically gifted students.

Key words: teachers, motivation, motivational topics, musically gifted students, teaching music

Vsebina

1 UVOD	- 1 -
2 STRUKTURNI ELEMENTI LIKA UČITELJA.....	- 2 -
1. 2 OSEBNOSTNA STRUKTURA	- 2 -
2. 1 IZOBRAZBENA STRUKTURA	- 5 -
3 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA	- 7 -
4 MOTIVACIJA.....	- 11 -
4. 1 VRSTE MOTIVACIJE.....	- 11 -
5 VPLIV MOTIVACIJE NA DELO IN USPEŠNOST UČITELJEV.....	- 12 -
6 LASTNOSTI VISOKO MOTIVIRANIH UČITELJEV	- 13 -
6. 1 OPREDELJENOST CILJEV	- 13 -
6. 2 VZTRAJNOST PRI PREMAGOVANJU TEŽAV	- 14 -
6. 3 ANALIZIRANJE IN VREDNOTENJE LASTNEGA DELA.....	- 14 -
6. 4 VLOGA RAZISKOVALCA IN ISKALCA	- 15 -
6. 5 EMOCIONALNA ZRELOST	- 16 -
6. 6 NEUSPEH – NEGATIVNI DOSEŽEK	- 16 -
6. 7 DISCIPLINIRANOST.....	- 17 -
7 NAČINI PREUČEVANJA MOTIVACIJSKE NARAVNANOSTI UČITELJEV	- 17 -
8 ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI.....	- 19 -
8. 1 OPREDELITEV NADARJENOSTI	- 19 -
8. 2 ZNAČILNOSTI NADARJENIH UČENCEV	- 20 -
8. 3 ODKRIVANJE NADARJENIH.....	- 22 -
8. 4 DELO Z NADARJENIMI UČENCI	- 24 -
8. 5 MODEL PPZZ (POZORNOST – POMEMBNOST – ZAUPANJE – ZADOVOLJSTVO)	- 26 -
9 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN NAMEN RAZISKAVE.....	- 33 -
9. 1 HIPOTEZE	- 35 -
10 RAZISKOVALNA METODA.....	- 36 -
10. 1 VZOREC	- 36 -
10. 2 INSTRUMENT	- 42 -
10. 3 ZBIRANJE PODATKOV.....	- 43 -
10. 4 OBDELAVA PODATKOV	- 44 -
11 REZULTATI Z RAZPRAVO	- 45 -
12 SKLEP.....	- 56 -
13 LITERATURA.....	- 63 -
14 PRILOGE	- 67 -

Kazalo tabel

Tabela 1: Struktura vzorca glede na starost sodelujočih.....	- 37 -
Tabela 2: Dejanska struktura vzorca glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih	- 40 -
Tabela 3: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri vseh sodelujočih...	- 45 -
Tabela 4: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri učiteljih v praksi ..	- 46 -
Tabela 5: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri bodočih učiteljih ..	- 46 -
Tabela 6: Razlike v motivacijskih temah glede na status sodelujočih	- 48 -
Tabela 7: Razlike v motivacijskih temah glede na starost sodelujočih.....	- 49 -
Tabela 8: Razlike v motivacijskih temah glede na delovno dobo sodelujočih	- 50 -
Tabela 9: Razlike v motivacijskih temah glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih	- 51 -
Tabela 10: Razlike v motivacijskih temah glede na vrsto izobrazbe sodelujočih.....	- 52 -
Tabela 11: Razlike v motivacijskih temah glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih	- 53 -
Tabela 12: Možnost izbire dela z glasbeno nadarjenim učenci po individualiziranem načrtu.....	- 55 -

Kazalo grafov

Graf 1: Struktura vzorca glede na status sodelujočih.....	- 36 -
Graf 2: Struktura vzorca glede na starost sodelujočih učiteljev v praksi	- 37 -
Graf 3: Struktura delnega vzorca glede na delovno dobo v kategorijah	- 38 -
Graf 4: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih.....	- 38 -
Graf 5: Struktura vzorca glede na vrsto izobrazbe sodelujočih	- 39 -
Graf 6: Struktura vzorca glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih.....	- 41 -
Graf 7: Struktura vzorca glede na samostojno odločitev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu	- 41 -
Graf 8: Prisotnost motivacijskih tem glede na status sodelujočih.....	- 45 -

TEORETIČNI DEL

1 UVOD

Učenci učitelja sprejemajo celostno, saj učitelj v svoje delo vnaša tudi del svoje osebnosti. Za njegov uspeh so zaslužni tako osebnostni (temperament, značaj, sposobnost in motivacija) kot izobraževalni (splošna, strokovna in pedagoška izobrazba) strukturni elementi.

V praksi posamezni strukturni elementi delujejo v medsebojni interakciji in vendar je motivacija ključnega pomena, saj mora učitelj učence najprej motivirati, kajti le tako bodo prišli do pravega izraza tudi izobraževalni strukturni elementi.

V glasbeni literaturi, namenjeni preučevanju motivacije, je slednjo možno zaslediti predvsem v povezavi z učenci in ne toliko v povezavi z učitelji. Vemo, da je motivacija ključnega pomena, saj vpliva na uspešnost posameznika in pripomore k boljšemu počutju pri njegovem delu.

Seveda je pomembno, da so učenci motivirani, pa vendar mora biti najprej motiviran tudi učitelj, da je lahko proces motiviranja učinkovit.

Visoko motiviran učitelj lahko pozitivno vpliva na motivacijo učencev in tako na njihov celostni osebnostni razvoj. Npr. učitelj, ki ima jasno opredeljene cilje, je vztrajen pri premagovanju težav, neprestano analizira in vrednoti svoje delo, je nenehen iskalec in raziskovalec, kaže visoko raven emocionalne zrelosti, se ne boji neuspehov ter je pri svojem delu discipliniran, lahko s svojim zgledom pripomore k razvoju teh lastnosti tudi pri učencu.

Eno izmed raziskav, ki se ukvarja s preučevanjem motivacije učiteljev, je izvedla Rotar Pance (1999). Le-ta zajema preučevanje poklicne motivacije učiteljev glasbe z vidika osmih motivacijskih tem.

Pri svojem diplomskem delu sem se zato oprla na njene ugotovitve in se tako osredotočila na šest motivacijskih tem. Odločila sem se raziskati motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

2 STRUKTURNI ELEMENTI LIKA UČITELJA

Pedagoške vede se ukvarjajo s preučevanjem različnih dejavnikov, ki vplivajo na motiviranost in na oblikovanje podobe učiteljev. V liku učitelja je združenih več posameznih strukturnih elementov, ki sooblikujejo njegovo podobo. Strugar (1993) jih obravnava v dveh različnih sklopih. Prvi sklop tvorijo učiteljeve osebne lastnosti (temperament, značaj, sposobnosti in motivacija), ki niso ucljive v smislu klasičnega učenja temveč so nam povečini dane. V drugem sklopu pa so združene učiteljeve pedagoške lastnosti (splošna, strokovna in pedagoška izobrazba), katere je moč pridobiti in izpopolniti v izobraževalnem procesu.

1. 2 OSEBNOSTNA STRUKTURA

Preučevanje osebnostne strukture je zapleteno. Že sam pojem »osebnosti« predstavljata problem, česar so se zavedali številni raziskovalci (Gogala, Musek, Buhler, Pogačnik v Strugar, 1993). Le-ti so pri preučevanju učiteljeve osebnosti uporabljali različna izhodišča. Posledično so tako nastale različne definicije osebnosti, katerih skupne točke je navedel Strugar (1993):

- pojem osebnosti navezujemo na individualnost,
- s pojmom osebnosti je označena organizacija telesnih, psihičnih in psihosocialnih značilnosti, ki posamezniku omogočajo vstop v družbo.

Osebnostne značilnosti učitelja so zaradi pomembnosti za šolsko delo že dolgo v središču pedagoškega raziskovanja. Po mnenju Gogale so le-te »/.../najodličnejši činitelj za uspešnost dela v razredu.« (Gogala, 1966:84) Učitelj je učencem vzor, ki s svojimi načeli, vrednotami in prepričanji vpliva na učence. Le-ti ga zaznavajo kot celostni osebnostni lik.

Čagran (1995) je v svojem članku razčlenila osebnostno strukturo učitelja na štiri osebnostne strukturne elemente, ki sovpilivajo na uspešnost dela v razredu. To so:

- sposobnosti,
- temperament,
- značaj,
- motivacija.

Sposobnosti

Sposobnosti so »/ .../osebne značilnosti, ki pomenijo potencial za dosežke in za uspešnost; so psihofizične zmožnosti, ki poleg znanja, motivacije in drugih lastnosti vplivajo na uspešnost in stopnjo naših dosežkov.« (Musek, 1993:242)

Učiteljeva uspešnost pri poučevanju ni povezana le z njegovimi splošnimi (inteligentnost, divergentno-ustvarjalno učenje) temveč tudi specifičnimi sposobnostmi. Slednje so vezane na posamezna predmetna področja (Čagran, 1995). Na področju glasbene vzgoje jih je Slosar (1997) razdelil na: melodični, ritmični ter harmonski posluš, glasbena ustvarjalnost, glasbena spretnosti, dobra vokalna tehnika, poznavanje ter igranje na otroška glasbila in klavir.

Pojem inteligentnosti je bil do Gardnerja (1995) obravnavan v ednini. Le-ta je inteligentnost razdelil na sedem kategorij:

1. jezikovna inteligentnost,
2. glasbena inteligentnost,
3. logično-matematična inteligentnost,
4. prostorska inteligentnost,
5. telesno-gibalna inteligentnost,
6. znotrajosebna inteligentnost,
7. medosebna inteligentnost.

Navedena področja inteligentnosti so po večini dana vsem ljudem, vendar se razlikujejo v intenziteti. Tako ima tudi vsak učitelj različno razvite sposobnosti na posameznih področjih, ki pripomorejo k pestrosti in kvaliteti pouka (Marentič Požarnik, 2000).

Za učitelja, ki poučuje glasbeno vzgojo, je poleg glasbenih sposobnosti (glasbene inteligentnosti) pomembna tudi dobro razvita komunikacijska sposobnost (jezikovna inteligentnost). Glasbene sposobnosti pripomorejo h kakovosti in pestrosti pouka, medtem ko komunikacijske sposobnosti pripomorejo predvsem k glasbenem in ne toliko verbalnem izražanju. Le tako lahko učenec doživi glasbeni in estetski razvoj v pravem pomenu besede (Rotar Pance, 1995).

Temperament

»Temperament zajema predvsem značilne načine obnašanja in čustvovanja.« (Musek, 1993:193) Hipokrat in Galen (v Musek, 1993) sta opredelila štiri tipe temperamenta: kolerični, sangvinični, flegmatični ter melanholični. V njih se kažejo tri dimenzije: emocionalna stabilnost-nestabilnost, optimizem-pesimizem, ekstravertiranost-intravertiranost. Pri učiteljih je zaželeno, da imajo temperament s prevladujočim prvim polom omenjenih dimenzij (emocionalna stabilnost, optimizem in ekstravertiranost), saj tako lažje vzpostavijo stik z učenci in je tako delo v razredu uspešnejše (Musek, 1993).

Za učitelja je pomembno, da deluje in reagira preudarno, zbrano in uravnoteženo, strpno in iniciativno, objektivno in zaupljivo (Prav tam, 1993).

Značaj

S pojmom značaj na splošno označujemo posameznikove moralne lastnosti, ki se kažejo v njegovem življenju. Te lastnosti vsakodnevno primerjamo z normami in moralnimi načeli, ki jih oblikuje okolje. Slednje pogojuje pridobivanje ter sprejemanje ustreznih družbenih in kulturnih norm, ki jih učitelj preko svojega dela posreduje učencem. Če so vzgojni prijemi učitelja primerni, potem pripomorejo k sooblikovanju pozitivne osebnostne podobe učencev. Značaj posameznika se torej izoblikuje na podlagi učenja, vzgoje, lastne aktivnosti in okolja (Musek, 1977).

Motivacija

Motivacija je tudi izredno pomemben element osebnostne strukture. Marentič-Požarnik (1988:81) opredeli motivacijo kot »/ .../proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji.« Podobnega mnenja sta tudi Musek in Pečjak (2001), ki opredelita motivacijo kot »/ .../proces, ki zajema tako spodbujanje aktivnosti kot njeno usmerjanje.« Motivacija uravnava človekovo obnašanje tako, da določa stopnjo njegove storilnosti in usmerjenosti. Odvisna je tako od razuma kot tudi čustev. Pojavlja se v različnih oblikah, oblikah potreb, nagnjenj, želja,

interesov, kar pa lahko z eno besedo imenujemo motivi (Musek in Pečjak, 2001). Obnašanje posameznika pa nikoli ne pogojuje le en motiv, temveč več motivov hkrati (Krajnc, 1982).

Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Slednjima namenim več poudarka v 4. poglavju diplomskega dela.

2. 1 IZOBRAZBENA STRUKTURA

Izobrazbeno strukturo razrednih učiteljev sestavljajo (Čagran, 1995):

- strokovna izobrazba,
- splošna izobrazba,
- pedagoška in didaktična izobrazba.

Strokovna izobrazba

Visokošolsko izobraževanje na pedagoških fakultetah razrednim učiteljem omogoča zadostno pridobitev teoretičnih in praktičnostrokovnih znanj. Visoka strokovna izobrazba učiteljev je ključnega pomena in pripomore k učenčevemu razvoju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj (Rotar Pance, 1995). Danes velja za glasbeno strokovno usposobljenega učitelja tisti, ki »/ .../ima razvite glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki je občutljiv za glasbene vrednote v glasbenih vsebinah in dejavnostih ter odgovoren do glasbenega razvoja učencev in da pri njem izstopa glasbena ustvarjalna naravnost ter da ima glasbeno-didaktična znanja.« (Slosar, 1997:234)

Glede na to, da v osnovnih šolah lahko poučujejo glasbeno vzgojo glasbeni pedagogi oz. razredni učitelji, Slosar (1997) izpostavlja naslednji problem: če razredni učitelji v času osnovnega šolanja niso bili deležni dodatnega glasbenega izobraževanja in/ozroma na srednji šoli niso prejeli obveznega glasbenega izobraževanja, potem se hitro pokažejo individualne razlike v glasbenem razvoju razrednih učiteljev.

Slosar (1997) je preučeval dejavnike, ki vplivajo na učiteljev glasbeni razvoj. Za poglobitve so se izkazali naslednji: obiskovanje glasbene šole, petje v pevskem zboru in komorni skupini, sodelovanje v plesni skupini, genetske zasnove in družinsko okolje.

Ugotovil je, da »/ .../visoka strokovna izobrazba učiteljev ne vpliva na razvoj ravni temeljnih glasbenih sposobnosti, ampak da samo pogloblja njihovo kvaliteto/ .../« (Slosar, 1997:235)

Splošna izobrazba

Drugi izmed elementov izobrazbene strukture, ki je ravno tako pomemben za učitelje, je splošna izobrazba. Današnji razvoj novosti na različnih področjih izobraževanja od učitelja zahteva, da sprejema novosti, s katerimi se srečuje, se jim prilagaja in jih po potrebi tudi zavrača (Čagran, 1995:32).

Nenehno nadgrajevanje znanja v okviru vseživljenjskega učenja učitelju omogoča, da z uporabo različnih metod dela in pripomočkov prilagodi delo v razredu ter ga naredi bolj zanimivega za učence. Nadgraditev tako učitelju poleg strokovnega izpopolnjevanja ponuja tudi splošna znanja s področja tehnologije in znanosti ter z njim povezane didaktične pristope (Horvat, 1997).

Permanentno izobraževanje pa ni pomembno le pri splošni izobrazbi, temveč tudi pri ostalih dveh elementih izobrazbene strukture, saj »/ .../v sodobnem svetu le nenehna izobrazbena rast omogoča poklicno preživetje/ .../« (Rotar Pance, 1999:30) in tega se morajo zavedati tudi učitelji, ki poučujejo glasbeno vzgojo.

Pedagoška in didaktična izobrazba

Med študijem na pedagoški fakulteti študentke in študentje razrednega pouka pridobijo pri predmetih Glasbene vsebine in Didaktika glasbene vzgoje ter Vokalno instrumentalni pouk dovolj pedagoškega in praktičnega znanja. V prvem letniku je Glasbenim vsebinam namenjenih skupaj 120 ur. V drugem, tretjem in četrtem letniku je Didaktiki glasbene vzgoje namenjenih 120 ur, torej v vseh treh letnikih skupaj 360 ur. Vokalno instrumentalni pouk je predvsem obsežen pri izbirnih splošnih in strokovnih predmetih. Instrumentalni igri je

namenjenih skupaj 180 ur. Pevskemu zboru ravno tako skupaj 180 ur ter zborovodstvu skupaj 120 ur (Predmetnik študijskega programa s predvidenimi nosilci, 2011).

Študentje večino teoretičnega znanja pridobijo na predavanjih, poleg tega morajo pa obvezno obiskovati vaje, v okviru katerih izvajajo seminarje in nastope v nižjih razredih osnovne šole, kjer pridobijo praktično znanje. Le-to vključuje tudi organizacijske kompetence, kompetence opazovanja in vrednotenja, katere pripomorejo k večji strokovnosti bodočega učitelja.

Poleg vsega tega, si lahko študentje v zadnjem letu študija izberejo izbirni predmet Glasbene vsebine, pri katerem lahko svoje pedagoško in splošnodidaktično znanje na področju glasbene vzgoje poglobijo.

3 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in se zaključi z njihovo upokojitvijo (Bela knjiga, 2011). Učitelj v različnih obdobjih potrebuje drugačna dodatna znanja in spretnosti, zato morajo biti dodatna izpopolnjevanja temu prilagojena. Le tako lahko učitelj kontinuirano skrbi za svoj profesionalni razvoj. Tako je profesionalni razvoj deloma povezan tudi z delovno dobo (Kovačič, 2011).

Od učiteljev se pričakuje, da so strokovnjaki oziroma izvedenci na svojem področju, saj se poučevanje smatra za profesionalno aktivnost. Izvedenec za neko področje mora imeti nek fond specializiranega znanja na tem področju. Kljub temu pa lahko ta izvedenec velja za začetnika. Poleg fonda znanja je pomembno tudi njegovo pristopanje k reševanju naloge oziroma problema. Pot od začetnika do izvedenca je tako pogojena predvsem z izkušnjami v razredu (Depolli, 2002). Berliner (Valenčič Zuljan, 2001) učiteljev prehod k vedno večji strokovnosti prikazuje s petstopenjskim modelom:

1. stopnja: učitelj novinec

Ko začne učitelj delovati v razredu sam, brez mentorjevega nadzora, je njegovo delo osredotočeno predvsem na pravila povezana s poukom, ki jih je spoznal med svojim strokovnim izobraževanjem oziroma so mu jih predali ostali izkušeni sodelavci. Njegovo delo

tako poteka razumsko in dokaj nefleksibilno. V tem obdobju ima učitelj minimalno stopnjo spretnosti poučevanja, vendar jo razvija s pridobivanjem konkretnih izkušenj v razredu.

2. stopnja: učitelj začetnik

V tem obdobju učitelj že povezuje svoje teoretično pridobljeno znanje s konkretnimi izkušnjami iz pedagoške situacije. Gradi epizodično znanje na podlagi prepoznavanja podobnosti med določenimi okoliščinami. V danih okoliščinah začne uporabljati pravila smotrno, torej se začne razvijati njegovo strateško znanje.

Tako pri učitelju novince kot tudi učitelju začetniku lahko obstaja pomanjkanje odgovornosti za njuna dejanja, na kar opozarja Berliner. Kljub temu, da koordinirata delo v razredu, še nista aktivna sprožilca razrednega dogajanja. Učitelj šele na naslednji stopnji zavestno odloča o svojih dejanjih, torej prevzame osebno odgovornost za dogajanje v razredu.

3. stopnja: usposobljen učitelj (praktik)

Na tej stopnji je učitelj aktivni pobudnik dela v razredu, prevzema odgovornost za dogajanje v razredu, zavestno se odloča kako bo ravnal. Usposobljenemu učitelju je jasna povezava med sredstvi in cilji. Postavlja racionalne cilje in izbira primerne načine za njihovo doseganje. Pri časovnem načrtovanju dela v razredu nič več ne dela večjih napak; uči se sprejemati odločitve v zvezi s kurikulumom in navodili za delo. Kljub temu pa učitelj na tej stopnji še ni zelo hiter in fleksibilen.

4. stopnja: uspešen učitelj (strokovnjak)

Na podlagi svojih izkušenj je uspešen učitelj že razvil nekakšen intuitiven občutek za dogajanje v razredu. Situacije tako dojema celovito, holistično in ne samo posameznih vidikov. Opazi in razume povezave med dvema na videz popolnoma različnima situacijama. Na ta način lahko še uspešneje predvideva dogodke v razredu. Kljub vsemu pa je uspešen učitelj še vedno analitičen, premišljen in preudaren v ravnanju.

5. stopnja: učitelj izvedenec

Zadnjo stopnjo učiteljskega razvoja dosežejo le redki. Intuitivno in celovito dojetje situacije v razredu ter zmožnost hitrega in pravilnega intuitivnega odločanja za dejanja v razredu, so odlike učitelja izvedenca. Slednji v večini situacij delujejo fleksibilno. Analitično, premišljeno in preudarno pa samo v novih problemskih situacijah.

Po mnenju Berlinerja najvišje stopnje kompetentnosti ne dosežejo vsi učitelji. Tisti, ki pa jo dosežejo, pa ne delujejo v vsaki situaciji na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji. Ker se kompleksnost in zahtevnost stopnjuje iz faze v fazo, niso vsi učitelji kos tem zahtevam, bodisi zaradi notranjih ali zunanjih razlogov (Valenčič Zuljan, 2001).

Poleg Berlinerjevega modela je znan tudi Ryanov model (Razdevšek Pučko, 1990), ki tudi prikazuje učiteljev profesionalni razvoj. Po tem modelu se razvoj deli na tri obdobja (obdobje idealnih predstav, obdobje preživetja in obdobje izkušenosti). Po nekaterih avtorjih tem trem obdobjem sledi še obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (Hermans, Créton in Hooymayers 1986, v Razdevšek Pučko, 1990).

Ryanov model (Razdevšek Pučko, 1990):

1. obdobje: obdobje idealnih predstav

Obdobje idealnih predstav je značilno za bodoče učitelje, torej študente, ki prehajajo v vlogo učitelja. Obdobje traja do njegove prve zaposlitve, začne se pa s prvo resno idejo o izbiri učiteljskega poklica. Dovzetnost za oblikovanje naprednih, permisivnih, demokratičnih in alternativnih pedagoških stališč je lastnost, ki spremlja učitelja v obdobju idealnih predstav. Do teh stališč je učitelj pogosto premalo kritičen. Slednje se ne spremeni niti, ko se ob prvih samostojnih poskusih poučevanja (nastopi, praksa), srečajo z morebitnimi neuspehi in razočaranji.

2. obdobje: obdobje preživetja

V obdobje preživetja vstopi učitelj v času svojega pripravništva oziroma poučevanja. To obdobje ponavadi traja od enega do treh let. V tem času učitelj nameni večino svojega časa načrtovanju učnih ur, pripravi dodatnega gradiva in zadolžitev za učence ...Sreča se tudi s »kruto« realnostjo, ki odstopa od idealnih predstav. Poleg tega se sooči še z dvema problemskima področjema, in sicer z vzpostavljanjem reda in delovne discipline ter z vodenjem razrednih aktivnosti in vzpostavljanjem določene razredne rutine. Dokaj hitro ugotovi, da mora biti odnos do učencev na varni razdalji, saj lahko le tako vzpostavi primerno disciplino v razredu. Vztrajnost, pogum in samozaupanje so lastnosti, ki mu pomagajo pri ohranjanju njegovih stališč.

3. obdobje: obdobje izkušenosti

Več izkušenj ima učitelj, lažje se znajde pri svojem delu v razredu. V obdobju izkušenosti učitelj vedno bolj učinkovito uravnava svoje vedenje v razredu, bolje predvideva probleme, ki so povezani z vodenjem v razredu, bolj temeljito in učinkovito se pripravlja na pouk ter oblikuje ustaljene načine poučevanja. Pri vsem tem dobi občutek nadzora nad razredom, bolj zaupa sam vase in lažje sprejme in nato tudi premišljeno uporabi nasvete mentorja oziroma drugih učiteljev. Za to obdobje je značilno organizirano in rutinirano delo učitelja. Tako lažje razpolaga s svojim časom tudi izven šole. Pri uvajanju novosti, učitelj raje posega po preizkušeni metodah, saj se boji neuspeha in težav, ki bi jih lahko prinesle. Seveda sprejme novosti, vendar želi ob tem imeti vse potrebne pripomočke in navodila.

4. obdobje: obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje

Učitelji, ki so stari med 40 in 45 let, torej imajo za seboj približno polovico delovne dobe, začnejo ponovno razmišljati o svojem delu. Zanima jih lastni prispevek k napredku učencev in njihov vpliv na učence. Učitelj meni, da s svojim delom pri učencih ne doseže pravega učinka, slednjega pripisujejo generacijskemu prepadu. V tem obdobju se pojavi tudi izgorelost učitelja, saj učitelj pri svojem delu porabi veliko energije. Kljub temu pa se mnogo učiteljev odpre novostim, ki jih prinašajo dodatna izobraževanja, uporaba novih metod ... Na ta način se rešijo rutine, v katero so nevede zapadli med poklicno potjo. Ponovno odkrijejo učence kot otroke in njihova pedagoška stališča se ponovno približajo idealnim stališčem.

Pri obeh modelih profesionalnega razvoja učiteljev se kaže, da je premik v razmišljanju učitelja o njegovi vlogi v razredu pogojen z naraščanjem števila delovnih izkušenj (delovne dobe).

4 MOTIVACIJA

Woolfolk (2002) opredeli motivacijo kot »/ .../notranje stanje, ki vzbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Podobno navajata tudi Kopal Grum in Musek (2009) motivacijo kot »/ .../psihološki proces, ki se nanaša na vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja, prepričanja in druge psihične vsebine. Vzroki motivacije so lahko notranji ali zunanji. Tako jo delimo na notranjo ali intrinzično ter zunanjo ali ekstrinzično. Obe sta prisotni pri vseh posameznikih, le v različnih razmerjih (Jurišević, 2006).

4.1 VRSTE MOTIVACIJE

Notranja motivacija

Notranja motivacija izvira iz dejavnikov, kot sta radovednost ali interes (Woolfolk, 2002). Pri notranji ali intrinzični motivaciji je dejavnost tista, ki posameznika osrečuje in zadovoljuje. Tako je dejavnost sama sebi namen, dejavnost je tista, ki nagrajuje. Vir podkrepitve je torej v nas samih. Torej, želimo razviti svoje sposobnosti, doseči nekaj kar nas zanima, obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti. Zadovoljstvo, trajnost motivacije, kakovostnejša dejavnost ter boljši rezultati so prednosti notranje motivacije. Slednjo tako spremljajo spontanost, ustvarjalnost, užitek in širjenje interesov (Marentič Požarnik, 2000).

Zunanja motivacija

Kadar se posameznik ukvarja z neko dejavnostjo zaradi posledic, ki jih le-ta prinese, potem govorimo o zunanji ali ekstrinzični motivaciji. Pri zunanji motivaciji so torej pomembni zunanji dejavniki (pohvala, graja, nagrada, kazen, napredek ...) h katerim teži aktivnost posameznika (Woolfolk, 2002). Ti zunanji dejavniki pa se spreminjajo glede na starost in položaj posameznika. Zunanja motivacija ponavadi ni trajna. Dejavnost sama preneha, če vir zunanje podkrepitve izgine. Pritiski, napetost, nizko samospoštovanje ter zaskrbljenost so dejavniki, ki jih pogosto povezujemo z zunanjo motivacijo (Marentič Požarnik, 2000).

Prepletenost notranje in zunanje motivacije

Meja med obema vrstama motivacije ni ostro začrtana, saj se le-ta zaradi nenehnega prepletanja in nihanja motivacij pri samem posamezniku neprestano premika (Rotar Pance, 2006). Pa vendar je notranja motivacija tista, ki ima neprecenljivo vrednost, saj posamezniku odpira možnosti za kakršnokoli izobraževanje predvsem na podlagi ustvarjanja pozitivnega odnosa do pridobljenih informacij (Marentič Požarnik, 2000).

5 VPLIV MOTIVACIJE NA DELO IN USPEŠNOST UČITELJEV

Motiviranost učencev je v veliki meri odvisna od motiviranosti učiteljev, saj le-to učenci velikokrat posnemajo, lahko jo začutijo in jo tako tudi ponotranjijo. Učenci tako ne opazijo učiteljevega vedenja samo v šoli, temveč tudi zunaj nje.

Resman (1990) opozarja, da šola ni samo ustanova, ki učitelju zagotavlja obstoj temveč je prostor, ki učitelju omogoča samouresničevanje. Učitelj se v šoli znajde v različnih razmerjih, ki določajo njegov položaj in vlogo. Opredeljujejo ga vloga uslužbenca, strokovnjaka ter osebe in osebnosti. Vsi trije vidiki so prisotni pri delu učitelja in delujejo več ali manj usklajeno. Če temu ni tako, je učitelj razdvojen, nezadovoljen in nenazadnje tudi nemotiviran. V svojem diplomskem delu obravnavam učitelja kot osebnost, ki preko lastnih interesov in stališč razkriva svojo individualnost ter se na ta način udejanja.

Učitelji so pri svojem delu resnično uspešni, če radi poučujejo, saj na tak način širijo svoje interese po raziskovanju ter novih spoznanjih. Glasbena vzgoja je predmet, pri katerem se še posebej pokaže kako pomembne so lastna angažiranost, usposobljenost ter motiviranost učitelja. Učiteljeva kompetentnost se kaže na različne načine, npr. z uporabo različne izobraževalne tehnologije, novimi oblikami in metodami dela. Pri svojem delu lahko prenese svoje navdušenje do glasbe na učence tudi tako, da jim predstavi glasbena znanja tudi izven šolskih okvirov. Tako lahko učitelji skupaj z učenci širijo svoja spoznanja z obiski koncertov, glasbenih seminarjev in predavanj, s poslušanjem plošč in branjem knjig, z gledanjem

glasbenih oddaj in filmov. Na ta način učitelji vplivajo na osebni ter glasbeni razvoj učencev (Rotar Pance, 2006:62-63).

6 LASTNOSTI VISOKO MOTIVIRANIH UČITELJEV

Raziskovanje poklicne motivacije, ki obravnava in preučuje motiviranost učiteljev je moč zaslediti predvsem v tuji strokovni literaturi. V slovenskem prostoru je raziskovanje le-te še v povojih. Lautzenheiserjevo opredelitev značilnosti visoko motiviranih učiteljev glasbe, je pri nas izpostavila Rotar Pance (1995), ki je preučevala motivacijsko naravnost učiteljev glasbe.

Lautzenheiserjevo opredelitev se lahko posploši na vse učitelje, tako razredne kot učitelje glasbe, ki poučujejo glasbeno vzgojo. Oblikoval je naslednje motivacijske lastnosti ter ravnanja visoko motiviranih učiteljev (Rotar Pance, 1995):

1. jasno definirani in časovno specifični cilji,
2. vztrajnost pri premagovanju težav,
3. zmožnost neprestanega analiziranja in vrednotenja svojega dela pri pouku,
4. iskanje in raziskovanje,
5. visoka raven emocionalne zrelosti,
6. neustrašnost pred neuspehi,
7. discipliniranost.

6.1 OPREDELJENOST CILJEV

»Cilji lahko v zavesti posameznika delujejo motivacijsko, kot pričakovanja, če se jih dovolj jasno zaveda, če mu je kaj do njih in če vidi možnost, da jih bo dosegel.« (Marentič Požarnik, 1988:88) Cilji so tako motivacijsko gonilo vsakega posameznika, le-ta pa jih doseže z veliko mero požrtvovalnosti in truda.

V življenju si moramo postaviti jasno definirane in stvarne cilje, h katerim je treba težiti. Kaj hitro pa se lahko zgodi, da so cilji previsoko postavljeni in tako niso v celoti uresničeni (Musek in Pečjak, 2001). Musek (2001) je opredelil cilje na različnih ravneh. Po njegovem

mnenju so na najnižji ravni konkretni in specifični cilji, ki jih dosegamo dnevno. Na višji ravni pa abstraktni in splošni cilji, ki se združujejo v vrednote. Le-te pa usmerjajo naše interese in ravnanje. Če želimo doseči zastavljene cilje v določenem roku, je čas ključnega pomena. Cilj, ki nima časovnega roka za doseg, lahko izgubi svoj pomen oz. se preoblikuje. Zato je pomembno, da postavimo časovni rok za doseg cilja (Prav tam, 2001).

6. 2 VZTRAJNOST PRI PREMAGOVANJU TEŽAV

Pozitivna samopodoba posameznika je tista, ki vpliva na samozavest posameznika. Vztrajnost pri premagovanju težav je tako odvisna od zaupanja samega vase. Ravno tako kot učenci, so tudi učitelji izpostavljeni različnim težavnim situacijam, v katerih se pokaže njihova sposobnost reševanja le-teh. Če se posameznik ne čuti dovolj sposobnega, to pomeni, da mu primanjkuje zaupanja vase in bo zato težje reševal težavne situacije oziroma se jih posledično raje ne bo niti lotil.

Pozitivno samopodobo mora imeti v prvi vrsti učitelj, če jo želi razviti tudi pri učencih (Youngs, 2000). Samopodoba posameznika pripomore k njegovi motivaciji, sposobnosti empatije, odkritosti ter vztrajnosti pri reševanju težav. V danih situacijah se odziva konstruktivno in vztraja pri zastavljenem cilju, saj je prepričan v svoj uspeh (Musek in Pečjak, 2001).

6. 3 ANALIZIRANJE IN VREDNOTENJE LASTNEGA DELA

Za posameznika, ki je zmožen analiziranja lastnega dela, se smatra, da je pri svojem delu uspešen. Po Tylerju (Sagadin, 1991) je proces »samo«evalvacije tisti, ki določa v kolikšni meri so uresničeni cilji posameznika, ki si jih zastavi pri svojem delu.

Cencič pa pravi, da je »glavni namen samoevalvacije ustvarjanje ravnotežja med razvijanjem odgovornosti in stremljenjem k izboljšavam.« (Cencič, 1997:117) Posameznik mora najprej identificirati svoje prednosti in slabosti, saj je le tako sposoben videti samega sebe takega kot je in tedaj to postane sestavni del razvijanja odgovornosti. Po identifikaciji prednosti in slabosti, se slednje takoj odpravi in se gradi na prednostih (Cencič, 1997).

Sprotno analiziranje in vrednotenje dela pripomore k dvigu kvalitete dela. Žorga pravi, da lahko »/ .../kvalitetno vzgojno izobraževalno delo zagotovijo samo kvalitetni strokovni delavci.« (Žorga, 1997:512) Z analizo pridobimo potrebne informacije o uresničevanju zastavljenega cilja, kar pripomore k nadaljnji motivaciji posameznika in le-ta posledično vpliva na njegovo nadaljnje delo. Samovrednotenje je danes mogoče izvajati s pomočjo različnih pripomočkov, npr. portfolija, pisnih refleksij, dnevniških zapisov, snemanja itd., vendar to omogoča le subjektivno oceno (Polak, 2010). Zato je med bolj razvitimi načini tudi supervizija, ki jo Kobolt (Rupar, 2000:66) opredeljuje kot »/ .../odprto refleksijo o lastnem poklicnem udejstvovanju, ki temelji na simetrični komunikaciji in se izogiba vrednostnim ter klišejskim sodbam... Njen cilj je spopolnitev poklicne identitete učitelja in dvig poklicne kompetence.« Supervizija tako omogoča objektivno oceno posameznika, kar pomeni, da se ocenjuje izključno njegovo delo in je tako usmerjenost v samo aktivnost toliko večja.

6. 4 VLOGA RAZISKOVALCA IN ISKALCA

Učitelji pri svojem delu niso le pasivni opazovalci, temveč se morajo znajti tudi v vlogi raziskovalca in iskalca. Vsekakor je dobrodošlo, da je učitelj odprt za inovacije, torej je željan sprejemati nove informacije in znanja, ki mu prihajajo naproti. Avtonomija učitelja se kaže ravno v smiselni uporabi vseh zbranih informacij in znanj, ki jih učitelj uporabi pri svojem poučevanju. Seveda mora pri tem upoštevati dani kurikulum, pa vendar je še kako zaželeno, tako za učence kot tudi njega samega, da uporablja različne pristope, metode in oblike dela. Učenci so tako veliko bolj motivirani in tudi lažje sprejemajo dane glasbene vsebine, kar posledično pozitivno vpliva tudi na motivacijo učitelja (Rotar Pance, 2006).

Predpostavka uporabi inovacij, ki jih učitelj spozna preko lastnega raziskovanja in iskanja, pa je seveda obsežno strokovno-pedagoško znanje. V osnovi morajo učitelji biti strokovno-metodično usposobljeni, da lahko nova znanja in informacije smiselno vpeljujejo v sam pouk. Sicherl Kafol navaja, da je za »/ .../učinkovito spodbujanje razvoja otrokove osebnosti, še zlasti na doslej zanemarjenem afektivnem in psihomotoričnem področju/ .../« (Sicherl Kafol, 1997:213) pomembna predvsem glasbena razvitost učitelja, poznavanje specifik otrokovega glasbenega razvoja, obvladovanje glasbenih metod in oblik poučevanja, poznavanje glasbenih ciljev in izbira ustreznih glasbenih vsebin, ustrezno načrtovanje glasbene vzgoje in na koncu tudi vrednotenje glasbenih dosežkov učencev (Sicherl Kafol, 1997).

6. 5 EMOCIONALNA ZRELOST

Čustva imajo vlogo motivacijskega dejavnika, saj usmerjajo, spodbujajo in imajo pomembno prilagoditveno vlogo, saj se v odnosu do pojavov, predmetov in oseb odzivamo s čustvi. Posameznik po naravi teži k vzbujanju pozitivnih čustvenih reakcij in se izogiba objektom in dejavnostim, ki povzročajo negativna čustva (Musek in Pečjak, 2001). Že od rojstva se z ustrežno čustveno naklonjenostjo ter stiki z okoljem, učimo primerne odzivanja na dražljaje. Posameznik se tako razvije v čustveno zrelo osebnost za katero je značilna (Musek in Pečjak, 2001:73):

- ustrezna čustvena odzivnost, kar pomeni, da se čustvovanje ujema s situacijo,
- primerna kontrola čustvenih odzivov, ki omogoča nadzor čustev,
- pestra in kompleksna čustva, ki posamezniku omogočajo raznovrstno in globoko čustvovanje.

Visoko motiviran posameznik ima tako visoko raven čustvene zrelosti. Le-ta se odraža v primernem reagiranju v danih situacijah. Svoja čustva ima vselej pod nadzorom in se jim ne prepusti v težkih situacijah. Do soljudi ima pozitiven, zaupljiv odnos in je pripravljen na sodelovanje in izmenjavo izkušenj ter znanj (Musek in Pečjak, 2001).

6. 6 NEUSPEH – NEGATIVNI DOSEŽEK

Kadar posamezniku primanjkuje zaupanja vase, je to odraz strahu pred neuspehom. Le-ta negativno vpliva tudi na motivacijo posameznika. Če se posameznik ne čuti dovolj sposobnega, je to velikokrat zaradi neuspeha na posameznih področjih njegovega delovanja. Zato se zaradi strahu pred neuspehom izogiba izzivom in odklanja vsakršne novosti (Marentič Požarnik, 2000).

Neuspeh mora posameznik dojemati le kot negativni dosežek, ki pa ne sme vplivati na njegovo nadaljnje ravnanje. Zavedati se mora, da je negativni dosežek ena izkušnja več, ki pozitivno pripomore k njegovemu nadaljnjemu delu (Musek in Pečjak, 2001).

6.7 DISCIPLINIRANOST

Samodisciplina posameznika je ključnega pomena pri njegovem delovanju v razredu in izven njega. Učitelj, ki je samodiscipliniran je tudi visoko motiviran. To pomeni, da se sproti sooča z reševanjem zadev in tako dosega zastavljene cilje. Če bi učitelj odlašal zadeve, bi se cilji odmikali oz. postajali vse bolj nedosegljivi, kar bi pripeljalo do frustracije.

Ni dovolj, da učitelj vzdržuje disciplino v razredu, v prvi vrsti jo mora imeti sam, da jo lahko vzbudi tudi pri drugih. Pri discipliniranosti je pomembna samokontrola posameznika, kar pomeni, da ima nadzor nad okoljem in svojim delovanjem v njem (Pšunder, 2004).

7 NAČINI PREUČEVANJA MOTIVACIJSKE NARAVNANOSTI UČITELJEV

Različne motivacijske teorije, kot so atribucijska, Herzbergova, Hackmanova in Oldhamova teorija itd. ter splošna spoznanja o naravi motivacije so temelji, na katerih so nastale kasnejše raziskave motivacijske naravnosti učiteljev.

Odločitev za izbiro učiteljskega poklica sovpada z odločitvijo za delo z učenci, potemtakem tudi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci, zato bom v nadaljevanju predstavila zgodovinski pregled raziskav Daniela in Ferrella (Rotar Pance, 1999), v katerem so zajeti številni motivi za izbiro učiteljskega poklica.

V zgodovinskem pregledu raziskav o motiviranosti učiteljev sta omenjena avtorja izpostavila deset najpogostejših in tako prevladujočih motivov:

1. ljubezen do otrok,
2. ustrezno plačilo oziroma varnost zaposlitve,
3. ustrezne delovne razmere (delovni čas, počitnice ...),
4. zanimanje za izbrani predmet,
5. možnost permanentnega izobraževanja,
6. možnost prehoda med delovnimi mesti,
7. služenje človeštvu,
8. vpliv sorodnikov ali učiteljev,

9. izražanje interesa za izobraževanje,
10. priložnost za kreativnost in ustvarjalnost.

Zaradi obsežnosti kategorizacije odgovorov, so znanstveniki Lortie, Joseph in Green (1986) ter kasneje Daniel in Ferrell (1993), sorodne motive grupirali v širše motivacijske teme, in sicer interpersonalno, altruistično, kontinuirano, stimulacijsko, psihološko, temo vpliva drugih, temo materialnih dobrin ter temo časovne skladnosti (Rotar Pance, 1999). Za razvrščanje motivov sem tudi sama v empiričnem delu diplomskega dela uporabila prvih šest tem.

Večina raziskovanja motivacijske naravnosti učiteljev je potekala v tujini, pri nas pa je možno zaslediti prispevek Cencič, ki opisuje preučevanje razlogov študentov drugega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete v Ljubljani za izbiro učiteljskega poklica. Rezultati so zaradi manjšega vzorca priložnostni, vendar se ujemajo z večino motivov, ki sta jih navedla tudi Daniel in Ferrell (1993). Po raziskavi Cencič (2000) se tako na lestvici prvih desetih motivov, znajdejo naslednji:

1. želja delati z otroki/mladimi,
2. zgled otrokom/mladim,
3. poučevanje kot stimulativen in kreativen poklic,
4. poklic bo zagotavljal zadovoljstvo, ki bo izhajalo iz dela,
5. pomembnost fakultetne izobrazbe,
6. poučevanje kot koristno javno delo za celotno družbo,
7. prepričanje v pravo izbiro poklica,
8. možnost razdajanja otrokom,
9. možnost vpliva na otroke,
10. možnost poklicnega razvoja za celo življenje.

Rotar Pance (1999) je šla še korak dlje in se tako soočila s preučevanjem motivacijske naravnosti učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe. Svoje ugotovitve je zbrala ter predstavila v svoji disertaciji z enakim naslovom. Ker vzgojno-izobraževalno delo vključuje tudi delo z nadarjenimi učenci, sem se odločila, da njene ugotovitve uporabim pri svojem diplomskem delu in jih razvijem še globlje v specifiko ter tako preučim motivacijsko naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

8 ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

8.1 OPREDELITEV NADARJENOSTI

Nadarjeni niso homogena skupina, saj se njihova nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. Posledično je to pripeljalo do tega, da lahko v strokovni literaturi zasledimo različne definicije nadarjenosti.

V Konceptu odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999) je navedeno, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolskih stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo prilagojene programe in aktivnosti.

Ta definicija tako narekuje, da med nadarjene ali talentirane štejemo učence z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in take imenovane izvajalske (performing) umetnosti.

Zgoraj zapisana definicija tako zajema splošne in specifične sposobnosti. Medtem ko se za visoko splošno sposobnost uporablja tudi izraz »nadarjenost«, saj omogoča doseganje izjemno visokih rezultatov na več področjih hkrati, se za visoke specifične sposobnosti uporablja izraz »talentiranost«, kajti le-ta vodi do uspeha na posebnih področjih.

Nadarjeni in talentirani učenci tako za razvoj svojih sposobnosti potrebujejo poleg običajnih učnih programov tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti. Zato jih uvrščamo v posamezno skupino, ločeno od skupine učencev s posebnimi potrebami.

8.2 ZNAČILNOSTI NADARJENIH UČENCEV

Kot sem že omenila, nadarjeni učenci niso neka homogena skupina, saj obstajajo razlike znotraj skupine nadarjenih. Pa vendar imajo neke »skupne« osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih oziroma so pri nadarjenih bolj izrazite. Le-te se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Najbolj tipične lastnosti za posamezna področja so naslednje (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

Miselno-spoznavno področje

- razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
- razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja),
- nenavadna domišljija,
- natančnost opazovanja,
- dober spomin,
- smisel za humor.

Učno-storilnostno področje

- široka razgledanost,
- visoka učna uspešnost,
- bogato besedišče,
- hitro branje,
- spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.),
- motorična spretnost in vzdržljivost.

Motivacija

- visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti,
- radovednost,
- raznoliki in močno izraženi interesi,
- vztrajnost pri reševanju nalog,
- visoka storilnostna motivacija,
- uživanje v dosežkih.

Socialno-čustveno področje

- nekonformizem,
- močno razvit občutek za pravičnost,
- neodvisnost in samostojnost,
- sposobnost vodenja in vplivanja na druge,
- izrazit smisel za organizacijo,
- empatičnost.

Pogosteje ko posamezne lastnosti zasledimo pri učencih, tem verjetneje je, da je nadarjen. Zato je zelo pomembno, da učitelj pozorno spremlja učence v svojem razredu.

Učenec, ki je nadarjen oziroma talentiran, pa ni nujno tudi učno uspešen. Mnogokrat se zgodi, da ga pri razvijanju nadarjenosti ovira učni neuspeh, ki se kaže preko naslednjih značilnosti (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih,
- strah pred spraševanjem,
- nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja,
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu,
- nezmožnost motiviranja učenca z običajnimi spodbudami (dobre ocene, nagrajevanje pridnosti, navdušenje učitelja ipd.),
- slaba pozornost,
- hiperaktivnost,
- čustvena in socialna nezrelost.

Učitelj mora biti pozoren tako na »pozitivne« kot tudi »negativne« lastnosti, ki spremljajo nadarjenost. Slednje ne bi smele preprečiti razvoj potenciala.

Posebnosti glasbeno nadarjenih učencev

Glasbeno nadarjeni učenci so zelo radovedni, vztrajni in visoko motivirani učenci. Emocionalno so zelo dovtetni in imajo zelo razvit estetski čut (Mikulan, 2011).

Za glasbeno nadarjenega učenca je še posebej značilno slednje (Posamezne lestvice za identifikacijo nadarjenih, 2007):

- zanimal se za glasbo, jo rad posluša,
- rad igra na instrument, poje ...,
- zna po posluhu reproducirati glasbo,
- zlahka si zapomni in izvaja melodične, ritmične vzorce,
- ima občutek za ritem in melodijo,
- glasbo čuti in se nanjo odziva (s telesnimi gibi, s spremembo razpoloženja ...),
- izmišlja si izvirne melodije,
- rad nastopa na glasbenih prireditvah.

8.3 ODKRIVANJE NADARJENIH

Odkrivanje nadarjenih zahteva strokovno usposobljenost, zato pri samem postopku sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba in po potrebi zunanji strokovnjaki. Seveda pa pri vsakem postopku odkrivanja sodelujejo tudi starši učenca.

Obstajajo različne metode odkrivanja nadarjenosti, vendar vseh ne moremo uporabiti na vseh učencih, saj bi le-to od posameznika zahtevalo veliko organizacijskih in finančnih sposobnosti. Zato je delovna skupina izdelala svoj model odkrivanja nadarjenih učencev, ki naj bi potekal v treh stopnjah:

- evidentiranje,
- identifikacija,
- seznanitev in mnenje staršev.

Evidentiranje

Prva stopnja je evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta stopnja poteka brez testiranja ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Upoštevajo se predvsem učni uspeh, dosežki učenca pri različnih dejavnostih, rezultati tekmovanj, nadpovprečni rezultat pri hobijih, mnenje učitelja ter svetovalne službe.

Evidentirane učence se po seznanitvi in pridobitvi mnenja staršev vključi v proces identifikacije (Bezić, 2001:17).

Identifikacija

Druga stopnja zahteva podrobnejšo in poglobljeno obravnavo evidentiranih učencev. Identifikacija poteka s pomočjo več pripomočkov, in sicer s pomočjo posebne ocenjevalne lestvice za učitelje, s pomočjo ustreznega testa sposobnosti ter testa ustvarjalnosti.

Testiranje izpeljejo šolski psihologi. Identifikacija nastopi, ko učenec vstopi v drugo triado osnovne šole. Če vsaj pri enem od meril dosega nadpovprečni rezultat, je učenec lahko spoznan za nadarjenega. Šola nato poskrbi za pripravo individualiziranih programov dela in stalno spremljanje razvoja. Identifikaciji sledi seznanitev ter pridobitev mnenja staršev o otroku (Bezić, 2001:17).

Seznanitev in mnenje staršev

Zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih je seznanitev in mnenje staršev. Razrednik skupaj s svetovalno službo seznanja starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in nato pridobi mnenje staršev o otroku.

Postopek odkrivanja nadarjenih pa se razlikuje v posameznih triadah. V prvi triadi se izvedeta samo prva in tretja stopnja (evidentiranje ter seznanitev in mnenje staršev), medtem ko se v drugi triadi (po potrebi tudi v tretji) ponovno poleg prve in tretje, izvede tudi druga stopnja (identifikacija). Na ta način naj bi se preprečilo, da bi bil kakšen učenec, zaradi kakršnih koli razlogov, spregledan pri postopku odkrivanja (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999).

8. 4 DELO Z NADARJENIMI UČENCI

Temeljna načela, ki narekujejo delo z nadarjenimi učenci (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celotni osebnostni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilci (izvajalci) aktivnosti

Oblike in dejavnosti (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- notranja diferenciacija (individualne zadolžitve učencev, individualiziran pouk, kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, posebne domače zadolžitve),
- fleksibilna diferenciacija (dodatni pouk, individualizirani programi za delo z nadarjenimi, vzporedni programi, obogatitveni programi – sobotne šole),
- delna zunanja diferenciacija (8. in 9. razred),
- dnevi dejavnosti,
- interesne dejavnosti,

- hitrejše napredovanje,
- športne in kulturne sekcije,
- kreativne delavnice,
- raziskovalni tabori,
- izbirni predmeti,
- seminarske naloge,
- raziskovalne naloge,
- priprava za udeležbo na tekmovanjih, programi za razvijanje socialnih spretnosti,
- programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice),
- osebno svetovanje učencem in staršem,
- svetovanje nadarjenim pri izbiri poklica.

Nosilci (izvajalci) aktivnosti (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- razredni učitelji,
- učitelji PB,
- svetovalna služba,
- mentorji (šolski in zunanji),
- knjižničar,
- vodstvo šole,
- zavod RS za zaposlovanje,
- glasbena šola in druge javne umetniške ustanove.

8. 5 MODEL PPZZ (POZORNOST – POMEMBNOST – ZAUPANJE – ZADOVOLJSTVO)

»Le motivirani učitelji so lahko uspešni učitelji« v svojem delu navaja Gardner (1995:45). Le motiviran učitelj lahko kakovostno motivira tudi učence in s tem pripomore k njegovemu celostnemu razvoju. Učitelji se pri svojem delu srečajo z različnimi nadarjenostmi. V literaturi se zasledi veliko zapisanega za npr. matematično, jezikovno nadarjenost, katero je možno razvijati predvsem v okviru osnovnošolskega programa. Nekoliko manj možnosti osnovna šola ponuja glasbeni nadarjenosti. Le-ta naj bi se razvijala predvsem v okviru glasbenih šol, pa vendar se moramo vprašati, ali imajo vsi glasbeno nadarjeni učenci to možnost. Vsekakor je učitelj v osnovni šoli tisti, ki lahko v veliki meri pripomore k odkritju te nadarjenosti in nato pravi usmeritvi, da se le-ta tudi razvija pri učencu. To pa ne pomeni, da je s tem naloga učitelja opravljena in se mu ni potrebno več ukvarjati z glasbeno nadarjenim učencem. Četudi obiskuje glasbeno šolo, katera je bila poglavito ustanovljena za razvoj takega potenciala, je potrebno z nadarjenim učencem delati tudi v okviru osnovnošolskega programa, saj v nasprotnem primeru učenec tekom šolanja pri pouku stagnira, kar pa vsekakor vpliva na njegov celostni razvoj (Jurečič, 2002).

Marentič Požarnik (2000) tako na osnovi modela PPZZ (angleško ARCS: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) za učitelje, ki poučujejo glasbeno vzgojo, predlaga naslednje stopnje kakovostnega motiviranja učencev:

1. Začetna motivacijska analiza.
2. Učitelj v razredu ugotavlja motivacijsko strukturo učencev.
3. Opredelitev motivacijskih ciljev glede na dobljene izsledke motivacijske analize.
4. Načrtovanje motivacijskih strategij.
5. Preizkušanje, spremljanje in izpopolnjevanje izbranih strategij.

Zgoraj zapisane stopnje so zaželeno v povezavi z naslednjimi izhodišči modelov kakovostnega motiviranja učencev na glasbenoizobraževalnem področju, ki pa se lahko uporabijo tudi na vzgojno-izobraževalnem področju (Rotar Pance, 2006).

SPREJEMANJE UČENCA KOT SVOJEVRSTNEGA INDIVIDUUMA

Učitelj se v razredu srečuje z različno motiviranimi učenci. Na eni strani ima učence, ki so visoko intrinzično motivirani, ki jim glasba pomeni veliko in so glasbeno kompetentni. Na drugi strani so učenci, ki glasbenemu pouku niso najbolj naklonjeni. Vmes, med obema skrajnostma pa se nahajajo učenci, za katere bi lahko rekli, da so bolj ali manj motivirani in kompetentni (Marentič Požarnik, 2000). Učitelj se tako znajde pred težko nalogo, kako sedaj med vsemi temi učenci odkriti glasbeno nadarjene. Glavno načelo, ki velja pri vseh vzgojno-izobraževalnih predmetih, tako tudi pri glasbeni vzgoji, pravi, da je vsak učenec svojevrsten individuum. Kar pomeni, da ima edinstvene glasbene sposobnosti, spretnosti, interese, potrebe, cilje in informacije. Vsak nadarjen posameznik tako potrebuje »poseben« pristop, ki ustreza samo njemu, in le-ta je opredeljen z individualiziranim načrtom (Mikulan, 2011). V glasbenih šolah tako učitelji za učence pripravijo posamezne individualizirane glasbenoizobraževalne programe, ki ustrezajo njihovim sposobnostim, ravno tako naj bi učitelji v osnovnih šolah za nadarjene pripravili individualizirane programe, v katerih bi bilo zabeleženo delo z glasbeno nadarjenim v času, ki ga preživi v šoli. Na tem mestu pride do izraza učiteljeva strokovna usposobljenost in njegov pozitivni odnos do glasbenovzgojnega dela, pri katerem z ustrezno diferenciacijo snovi in individualnimi pristopi učenca usmerja k nenehnemu kakovostnemu stopnjevalnemu delu (Rotar Pance, 2006).

VZPOSTAVLJANJE PRISTNEGA ODNOSA Z UČENCI

Učenci potrebujejo avtoriteto, da se počutijo varne. Avtoriteto lahko učitelji uveljavljajo na različne načine, vsekakor pa je zaželeno, da med učitelji in učenci vlada vzajemna naklonjenost, spoštovanje in zaupanje. Učenci ob tem čutijo, da je učitelj oseba, na katero se lahko vedno zanesejo in se mu tako posledično hitreje odprejo in pokažejo svoj pravi jaz (Glasser, 1998).

Učitelj mora učno snov podajati logično, kvalitetno in zanimivo, da tako pritegne tudi manj motivirane učence. Pri tem je pomembno, da sprejema učenčeve pobude in jih vključuje v svoje vzgojno-izobraževalno delo, saj jim med drugim tako pokaže, da ceni njihovo mnenje in trud. Da v razredu ne bi prišlo do zaznavanja pretiranih razlik med učenci, je pomembno, da učitelj deluje demokratično, in za to je poleg učiteljeve strokovne usposobljenosti pomemben tudi osebni čut. Tako je pretirano nagrajevanje oziroma kaznovanje za napake, tako pri

nadarjenih kot manj nadarjenih nezaželeno, saj izgubi svoj pomen, ali še huje, motivacija posameznega učenca lahko močno pade. Učitelj mora učenca vsake toliko spomniti na njegove glasbene cilje, in vrednote, saj učenci kaj hitro povzamejo učiteljeve in tako se učenčevi motivi zgubijo. Hitro se lahko zgodi, da iščejo predvsem učiteljevo odobravanje, sami pa ob tem ne uživajo več in najhujše je, če učenec ob tem, kar počne, ne uživa. Učitelj mora tako učenca navajati k temu, da dosežke za lastni uspeh pripisuje sam sebi (Rotar Pance, 2006).

PREDVIDLJIVOST ŠOLSKEGA OKOLJA

Poleg avtoritete, ki učencem daje občutek varnosti, je za njih pomembna tudi predvidljivost šolskega okolja. Le-ta se kaže na različne načine, npr. preko obravnave glasbenih vsebin, ciljev, glasbenih dejavnosti ...Učiteljevo obnašanje ravno tako vpliva na predvidljivost šolskega okolja, zato je pomembno, da je njegov odnos z učenci konstanten in nima večjih odstopanj. Rutina je za učence še posebej pomembna v času njihovega začetnega šolanja. Kasneje lahko v nekaterih segmentih odstopamo od nje, brez kakršnih koli večjih pretresov (Rotar Pance, 2006).

UVAJANJE NOVOSTI

Kot sem že omenila, je kasneje odstopanje od rutine še kako zaželeno, saj lahko v nasprotnem primeru delo v razredu kaj hitro postane predvidljivo, lahko rečemo tudi dolgočasno. Zato je uvajanje novosti bistvenega namena, če želimo preprečiti upad motivacije učencev kot tudi učitelja (Breceljnik, 2003). Verjetno tudi učitelji, ki rutinsko opravljajo svoje delo, slej ko prej občutijo padec motivacije in tako je na prvem mestu tudi nenehno izobraževanje učiteljev ter spremljanje novosti, ki se ju morajo posluževati. Pomembno pa je, da učitelj novosti vpelje previdno, da je učinek pravi in ne negativen (Glasser, 1998). Novosti morajo tako ustrezati tako nadarjenim kot manj nadarjenim učencem v razredu. Tako naj bo npr. ponovno poslušanje skladbe odkrivanje nečesa novega, odkrivanje novih umetniških vsebin in ne samo repeticijska. Novosti imajo z razlogom tak naziv, torej so nove, še ne v veliki meri preizkušene, kar pomeni, da si je potrebno za njih vzeti čas in počakati, da se pokaže njihov učinek, bodisi

pozitiven bodisi negativen. Učitelj mora tako svoje delo pri novostih kritično vrednotiti in slabe posledice le-teh, odstraniti (Rotar Pance, 2006).

UČENČEVA MOŽNOST IZBIRANJA

Poleg predvidljivosti šolskega okolja in uvajanja novosti vanj, je pomembno, da učitelju pri načrtovanju svojega dela, vanj vključijo tudi učence in jim tako omogočijo možnost izbiranja. To ne pomeni, da imajo učenci na izbiro ali bodo poslušali izbrano skladbo ali ne, temveč, da je repertoar glasbenega gradiva širši in tako tudi kvalitetnejši. Seveda mora biti v skladu z učno snovjo, predznanjem učencev in njihovim interesom. Učenci si tako širijo zaznave glasbene kompetentnosti (Rotar Pance, 2006). Učenčeva možnost izbiranja pa se navezuje tudi na njegovo lastno odločanje, ali bo npr. nastopil na nastopu v šoli ali ne, ali bo reševal neko glasbeno nalogo ali ne. Če bo imel učenec občutek, da ima možnost izbire, bo hitreje začutil pripadnost in bo hitreje sodeloval pri neki dejavnosti, kot če bo imel občutek, da je to primoran storiti (Jurečič, 2002).

MOTIVACIJSKA VREDNOST CILJEV

Sam cilj je za učenca toliko bolj motivacijski kolikor privlačneje je predstavljen. Cilji posameznih učencev so različni, zato mora učitelj izhajati iz njihovih interesov. Učitelj mora učencem pokazati, da so njihovi cilji uresničljivi in tako jih bo najbolj motiviral. Mora jih pa opozoriti, da so cilji različnih vrst in imajo različno časovno omejitve uresničitve (Marentič Požarnik, 2002). Le-te se najpogosteje pokažejo ravno pri glasbeno nadarjenih učencih, saj je pri njih vaja poglobitnega pomena. Vaja pa zahteva čas, ki prinese zelene rezultate (Rotar Pance, 2006).

DODELJEVANJE GLASBENIH NALOG

Preko posameznih nalog učitelj najlažje zadovolji potrebe nadarjenega v razredu. Vendar pa mora biti sama naloga premišljeno zastavljena, če ne želimo, da učenec dobi občutek, da mu nalagamo dodatno delo oziroma, da ostali učenci ne dobijo občutek, da se mu dodatno

posvečamo. Vse to namreč vpliva na motivacijo učencev v razredu. Naloge morajo tako ustrezati posamezniku, mu biti tudi primerno podane in vsebovati ustrezne napotke reševanja (Jurečič, 2002). Spaulding (1992) v svojem delu navaja različne tipe učiteljeve pomoči učencem, pri reševanju nalog, in sicer: modeliranje, podcilji in delitev naloge. Vemo, da je modeliranje najpogostejša oblika pomoči, saj se učenci že zelo zgodaj srečajo z modeliranjem oziroma posnemanjem obnašanja in delovanja npr. učitelja ali kakšnega drugega vzornika, zato jim je ta oblika tudi najbližja. Učiteljeva podoba je tako v razredu kot zunaj njega vedno na očeh učencev. Učitelj lahko izkoristi samo modeliranje in tako učencem približa in predstavi različne glasbene ustvarjalce in njihovo delovanje ter tako vpliva na širitev glasbenega znanja posameznika. Strategija podciljev učencu omogoča, da se lažje spopade z nalogo, saj je le-ta razdrobljena na posamezne manjše enote in tako lažje obvladljiva. Ta strategija omogoča, da učenec večkrat doživi glasbeni uspeh, saj je le-ta dosegljiv ob vsaki posamezni enoti. Učenci se tako navajajo na postopno usvajanje celote.

Delitev naloge je dokaj podobna strategiji podciljev. Ravno tako je glasbena naloga razdeljena na več manjših nalog, vendar vseh nalog ne reši le en učenec, temveč gre v tem primeru za sodelovalno učenje. Vsaj učenec ima svojo nalogo in nato te posamezne naloge tvorijo skupaj celotno nalogo. S to strategijo učence navajamo na sodelovanje, glede na posameznikove sposobnosti.

Učitelj mora sam preценiti kdaj pri katerem učencu uporabiti posamezno strategijo in ali je to sploh potrebno (Rotar Pance, 2006).

POVEČEVANJE VKLJUČENOSTI UČENCEV V GLASBENE NALOGE

Kot sem že prej omenila, učenci raje sodelujejo pri dejavnostih, če imajo možnost izbiranja glasbenih nalog. Učenci bodo tako ob ustreznem učiteljevem vodstvu doživljali globoko notranje zadovoljstvo, ki bo odraz postavitve realnih standardov za doseganje glasbenih ciljev. Glasbeno nadarjene učence lahko poleg možnosti izbiranja glasbenih nalog, navajamo tudi na lastno beleženje glasbenega napredovanja. To je seveda lažje izvedljivo v glasbenih šolah, vendar je možno tudi v osnovni šoli. Učenci morajo začutiti, da se z vlaganjem truda izboljšujejo tudi njihove glasbene sposobnosti (Rotar Pance, 2006).

Sooblikovanje in soorganiziranje glasbenih dejavnosti tudi pripomore k skupinski vključenosti učencev v skupinske glasbene naloge. Učitelj lahko tako pri posameznih nastopih prenese del bremena s svojih ramen na ramena učencev. Tako se učenci med drugim naučijo

prevzemanja odgovornosti. Npr. učenec lahko prevzame vlogo »dirigenta« pri petju ali igranju na otroška glasbila in tako vodi svoj zbor oziroma orkester. Učitelj lahko učenca zadolži za izbor ustrezne glasbe za razredne prireditve (nastope za starše, sodelovanje razreda na proslavah ...). Učenec se lahko pri projektnem učnem delu posveti vsebinam, ki so povezane z glasbo. Učitelj lahko učenca spodbuja, da glasbene vsebine preoblikuje v druga umetniška izrazna področja (Jurečič, 2002).

UPORABA ZUNANJIH MOTIVACIJSKIH SPODBUD

Zunanje motivacijske spodbude so zaželeno tako pri glasbeno nadarjenih kot tudi pri tistih učencih, ki niso glasbeno nadarjeni. Učitelj mora biti pozoren, da so zunanje motivacijske spodbude uporabljene predvsem takrat, ko se učenec čuti glasbeno nekompetentnega. S tem učitelj vpliva na učenčevo samozavest in samozaupanje. Če je zunanja motivacijska spodbuda prepogosto uporabljena, izgubi svoj namen oziroma lahko zamenja notranjo motivacijo, za katero pa vemo, da ima največji in najdalgotrajnejši vpliv na posameznika (Marentič Požarnik, 2000).

Zunanje motivacijske spodbude so največkrat uporabljene kadar glasbene naloge za učence niso zanimive in jim moramo nekako preusmeriti pozornost. V glasbenih šolah se tako najpogosteje uporabljajo šampiljke oziroma nalepke za dobro izvedbo »nezanimive« učne snovi. Taka nagrada učenca spodbudi, da se tudi nadaljnje potrudi. Učitelj v osnovni šoli lahko učence motivira in nagradi z različnimi oblikami in metodami dela, z uporabo raznoraznih rekvizitov. Nagrada je lahko tudi npr. izvedba najbolj zanimive skladbe posameznega učenca, ki se jo nato vsi učenci naučijo (Jurečič, 2002).

Kritika je tudi del motivacijskega procesa, predvsem je zaželena kadar je pozitivno naravnana, torej konstruktivna in podprta z argumenti, saj pripomore k izboljšavi in glasbenem napredku učenca. Pomembno je, da se ne kritizira učenca samega, temveč njegovo delo. Vsaka kritika tako deluje pozitivno, kadar jo spremlja tudi kompliment. Vemo, da zunanja motivacijska spodbuda slej ko prej izgubi na moči, zato je nenehno potrebno težiti k novim načinom motiviranja, da učenčev glasbeni razvoj napreduje in ne stagnira (Rotar Pance, 2006).

SKLEPNE MISLI K IZHODIŠČEM ZA MODELE KAKOVOSTNEGA MOTIVIRANJA

Predstavljeni modeli kakovostnega motiviranja so predvsem v pomoč učiteljem pri načrtovanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Vemo, da učenci ne morejo biti neprestano motivirani, tako kot tudi ne učitelji. Vsi pa si želijo težiti k temu, saj je tako učenje kot poučevanje veliko lažje in uspešno (Rotar Pance, 2006). Zunanje spodbude so sredstvo oziroma pomagalo, ki pripomore k motivaciji, vendar se motivacija nahaja v učencih samih. Bistvo pri vsem tem je, da mora učitelj v učencih vzbuditi občutek notranje motivacije, saj jim le-ta lahko prinese notranje zadovoljstvo in užitek. Individualne posebnosti učencev so tiste, ki učitelju narekujejo uporabo ustreznih strategij, ki pripeljejo do uspeha posameznega učenca (Jurišević, 2009).

Poleg učitelja so tudi starši pomembne osebe v otrokovem življenju, zato je pomembno, da učitelj ve, kakšna pričakovanja do svojih glasbeno nadarjenih otrok imajo starši ter kako to vpliva nanje. Za učenca je pomembno, da čuti podporo pri razvoju svoje nadarjenosti tako s strani učitelja kot tudi svojih staršev (Rotar Pance, 2006).

EMPIRIČNI DEL**9 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN NAMEN RAZISKAVE**

Učitelji se v šoli srečujejo z različno nadarjenimi učenci. Naloga učiteljev je, da učenčevu nadarjenost prepoznajo in jo v času šolanja tudi spodbujajo. Pri tem je čas, trud in strokovna usposobljenost učitelja ključnega pomena, saj lahko le tako pripomore k bolj učinkovitemu razvoju potencialov posameznika.

Šola lahko predvsem z dobro strokovno usposobljenostjo učiteljev pripomore k razvijanju nadarjenosti posameznih učencev. Za učitelje je pomembno, da se udeležujejo različnih izobraževanj, kjer lahko pridobijo znanje s področja dela z nadarjenimi učenci. Pomembno pa je tudi, kako se za delo z nadarjenimi učenci usposobijo v času študija na fakulteti.

V glasbeni literaturi, namenjeni preučevanju motivacije, je slednjo možno zaslediti predvsem v povezavi z učenci in ne toliko v povezavi z učitelji. Vemo, da je motivacija ključnega pomena, saj vpliva na uspešnost posameznika in pripomore k boljšemu počutju pri njegovem delu.

Seveda je pomembno, da so učenci motivirani, pa vendar mora biti najprej motiviran tudi učitelj, da je lahko proces motivacije tudi nadaljnje uspešen.

Visoko motiviran učitelj lahko pozitivno vpliva na motivacijo učencev in tako na njihov celostni osebni razvoj.

Namen empiričnega dela je preučiti motivacijsko naravnost bodočih učiteljev in učiteljev v praksi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Ugotoviti nameravam, ali se pojavljajo razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na njihov status, starost, delovno dobo, stopnjo izobrazbe, vrsto izobrazbe in dodatno glasbeno izobraževanje.

Pri tem bom izhajala iz naslednjih vprašanj:

Ali se motivacijska naravnost učiteljev v praksi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje od te motivacijske naravnosti bodočih učiteljev?

Ali se motivacijska naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na njihovo starost?

Ali se motivacijska naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na njihovo delovno dobo?

Ali se motivacijska naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na stopnjo njihove izobrazbe?

Ali se motivacijska naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na vrsto njihove izobrazbe?

Ali se motivacijska naravnost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na njihovo dodatno glasbeno izobraževanje?

Pri iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja sem si pomagala z literaturo, ki se ukvarja z naravo motivacijske strukture. Izhajala sem iz dela Rotar Pance (1999), ki je preučevala poklicno motivacijo učiteljev glasbe z vidika osmih motivacijskih tem oziroma področij.

Pri svojem diplomskem delu sem se osredotočila na raziskovanje motiviranosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci na osnovi šestih motivacijskih tem (Rotar Pance, 1999), ki so razčlenjene v posameznih trditvah v anketnem vprašalniku in jih prenesla na področje dela učiteljev z glasbeno nadarjenimi učenci:

1. INTERPERSONALNA TEMA (združuje motive, ki temeljijo na želji po delu z otroki),
2. ALTRUISTIČNA TEMA (združuje motive, ki poudarjajo nesebično podajanje znanja drugim),

3. KONTINUIRANA TEMA (združuje motive, ki se navezujejo na izbrano predmetno področje oziroma na njegovo povezanost s šolskim okoljem),
4. STIMULACIJSKA TEMA (združuje motive, ki so povezani s kreativnostjo, samouresničevanjem in izzivom),
5. TEMA VPLIVA DRUGIH (združuje motive, ki so povezani s spodbudo staršev, sorodnikov, prijateljev in znancev),
6. PSIHOLOŠKA TEMA (združuje motive, ki so povezani s psihološko varnostjo).

9.1 HIPOTEZE

V skladu s postavljenimi vprašanji je moj cilj v raziskavi preveriti naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Motivacijska naravnost učiteljev v praksi se statistično pomembno razlikuje od motivacijske naravnosti bodočih učiteljev v praksi.

Hipoteza 2: Motivacijska naravnost učiteljev se statistično pomembno razlikuje glede na njihovo starost.

Hipoteza 3: Motivacijska naravnost učiteljev se statistično pomembno razlikuje glede na njihovo delovno dobo.

Hipoteza 4: Motivacijska naravnost učiteljev se ne razlikuje glede na stopnjo njihove izobrazbe.

Hipoteza 5: Motivacijska naravnost učiteljev se statistično pomembno razlikuje glede na vrsto njihove izobrazbe.

Hipoteza 6: Motivacijska naravnost učiteljev se statistično pomembno razlikuje glede na dodatno glasbeno izobraževanje.

10 RAZISKOVALNA METODA

10.1 VZOREC

Glede na namen in cilj raziskave sem se pri oblikovanju vzorca najprej osredotočila predvsem na eno merilo, in sicer, da mora vzorec vključevati tako učitelje v praksi kot tudi bodoče učitelje, torej študente in študentke razrednega pouka.

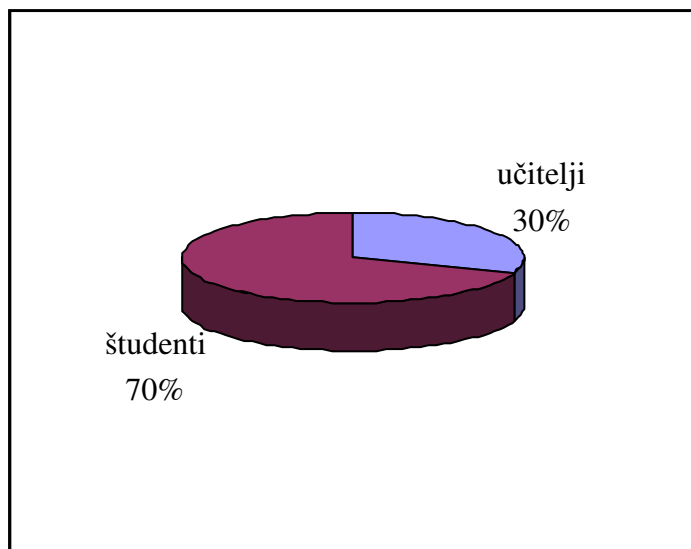
V empirični raziskavi je sodelovalo 100 študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in 85 učiteljev v praksi, ki poučujejo glasbeno vzgojo na razredni stopnji. Od študentov sem dobila 94 in od učiteljev 41 popolno izpolnjenih vprašalnikov.

Na podlagi vseh izpolnjenih vprašalnikov je končni vzorec vseboval 135 subjektov.

10. 1. 1 DESKRIPCIJA VZORCA GLEDE NA POSAMEZNE NEODVISNE SPREMENLJIVKE

10. 1. 2 Deskripcija vzorca glede na status sodelujočih

V raziskavi je sodelovalo 41 (30%) učiteljev v praksi in 94 (70%) bodočih učiteljev – študentov razrednega pouka, ki so v študijskem letu 2010/2011 obiskovali 4. letnik Pedagoške fakultete v Ljubljani (graf 1).



Graf 1: Struktura vzorca glede na status sodelujočih

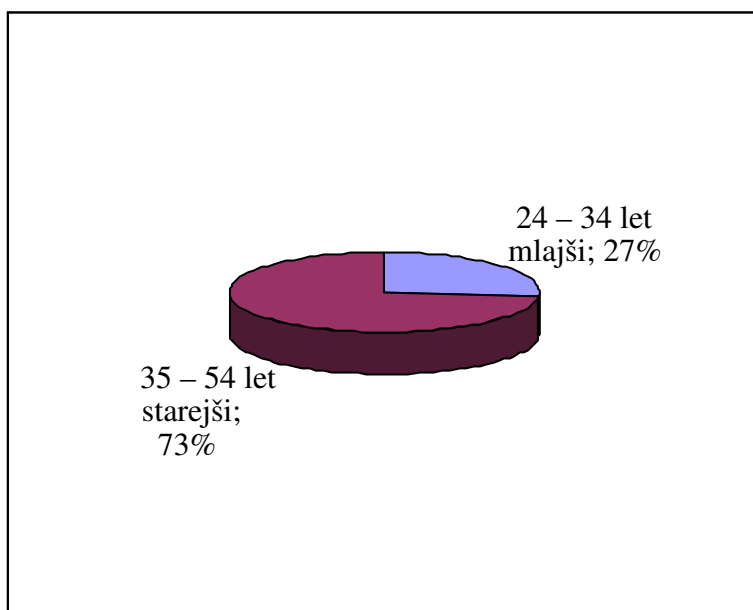
10. 1. 3 Deskripcija vzorca glede na starost sodelujočih

Tabela 1: Struktura vzorca glede na starost sodelujočih

skupina	starost	frekvenca	M
učitelji	24 – 54 let	41	41,2
študenti	22 – 34 let	94	23,1
skupaj	22 – 54 let	135	28,6

Legenda: M = povprečna vrednost

Povprečna starost učiteljev je bila 41,2 let (SO = 8,2) in študentov 23,1 let (SO = 2,1). Povprečna starost vseh sodelujočih je bila 28,6 let (SO = 9,6). Učitelje sem zaradi nadaljnje analize razdelila v dva starostna razreda (mlajši, N = 11 (27%), starejši, N = 30 (73%)), kar prikazuje graf 2.

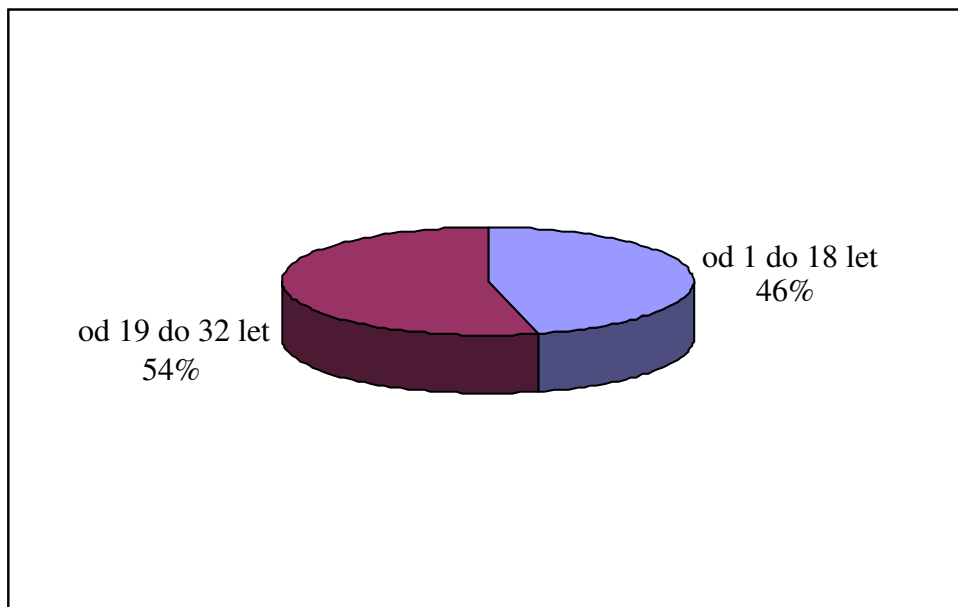


Graf 2: Struktura vzorca glede na starost sodelujočih učiteljev v praksi

10. 1. 4 Deskripcija vzorca glede na delovno dobo sodelujočih

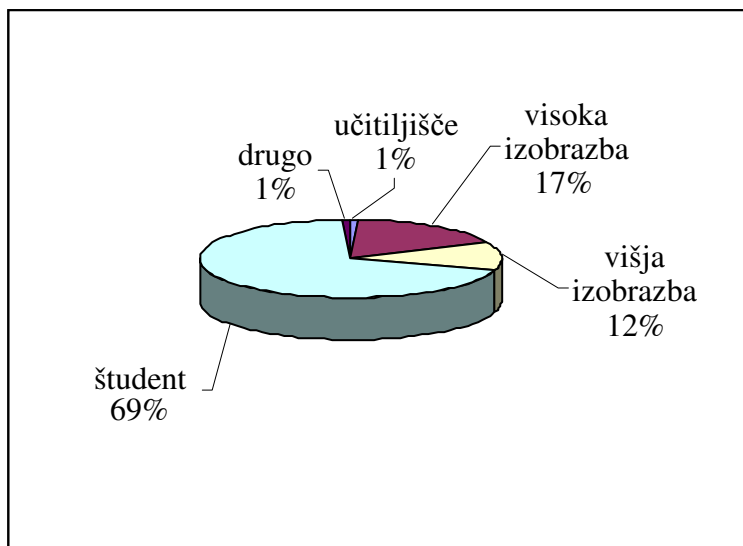
Sodelujoči bodoči učitelji razrednega pouka – študenti razrednega pouka, še nimajo tekoče delovne dobe, zato sem jih izvzela iz nadaljnje obdelave, vezane na delovno dobo. Delovno dobo učiteljev v praksi sem tako razdelila v pet razredov, vendar sem jih pri nadaljnji

obdelavi zaradi nizkega numerusa združila v dva razreda (od 1 do 18 let delovne dobe, $N = 19$ (46%), od 19 do 32 let delovne dobe, $N = 22$ (54%)), kar prikazuje graf 3.



Graf 3: Struktura delnega vzorca glede na delovno dobo v kategorijah

10. 1.5 Deskripcija vzorca glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih

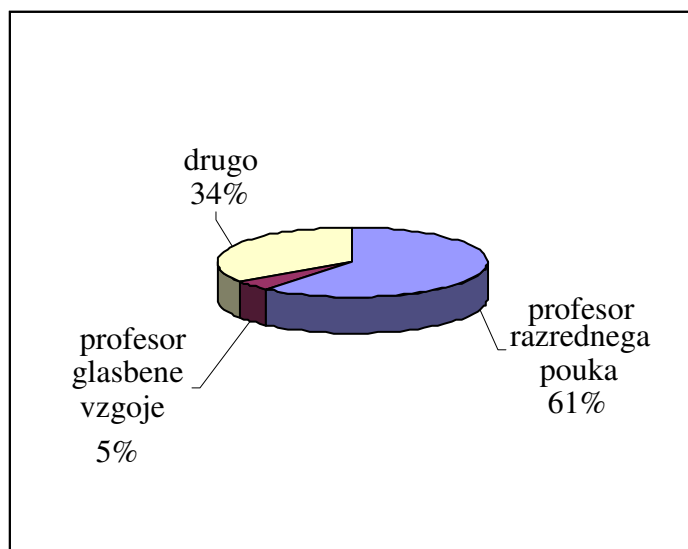


Graf 4: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih

Na podlagi analize rezultatov lahko sklepam, da med učitelji v praksi prevladujejo tisti, ki imajo visoko ($N = 23$ (17%)) in višjo ($N = 16$ (12%)) izobrazbo. Subjekt s srednjo izobrazbo ima dokončano učiteljische ($N = 1$ (1%)). Pri nadaljnji analizi sem ga štela med subjekte z višjo izobrazbo. Subjekt, ki je obkrožil izbiro »drugo«, je magister znanosti ($N = 1$ (1%)),

zato sem ga pri nadaljnji analizi podatkov štela med subjekte z visoko izobrazbo. Študenti razrednega pouka (N = 94 (69%)), kateri so predvsem mlajši, svoj študij še niso dokončali z diplomom.

10. 1. 6 Deskripcija vzorca glede na vrsto izobrazbe sodelujočih



Graf 5: Struktura vzorca glede na vrsto izobrazbe sodelujočih

Na podlagi analize rezultatov lahko sklepam, da med učitelji v praksi prevladujejo tisti, ki imajo naziv profesor razrednega pouka (N = 25 (61%)). Dva imata naziv profesor glasbene vzgoje (N = 2 (5%)). Preostali (N = 14 (34%)) pa imajo različne nazive (učitelj razrednega pouka, magistra znanost, učiteljica glasbe in vzgojiteljica). Pri nadaljnji analizi sem zaradi nizkega numerusa profesorjev glasbene vzgoje, slednje združila s preostalimi sodelujočimi v eno skupino.

10. 1. 7 Deskripcija vzorca glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih

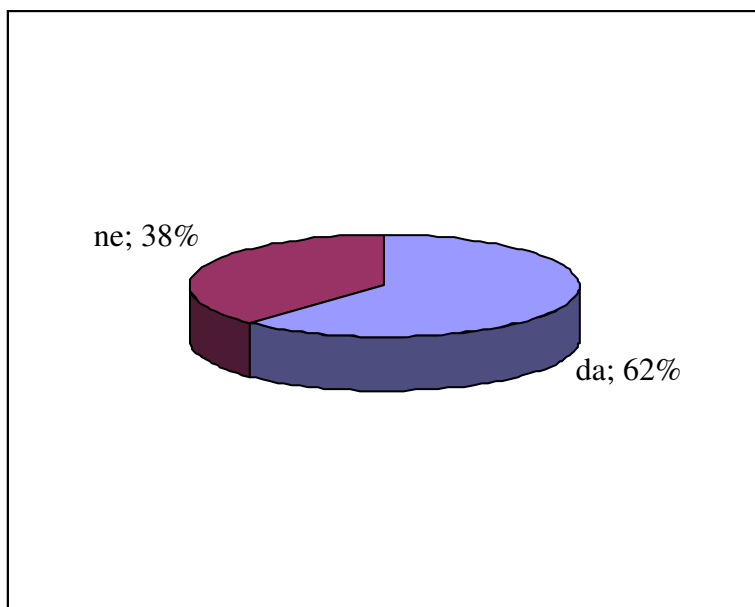
Sodelujoči so v anketi navedli tudi njihovo dodatno glasbeno izobraževanje, ki so se ga v preteklosti udeleževali ali pa se ga še udeležujejo. Na izbiro so imeli nižjo glasbeno šolo, pevski zbor, komorno skupino, folklorno skupino, nič ter drugo. Pod drugo so sodelujoči navedli slednje: vokalno skupino, posamezne instrumente (flavta, kitara, zvončki), plesno

skupino, orkester (pihalni, tamburiški), zborovodstvo, Akademijo za glasbo, Konservatorij za glasbo in balet, seminarji, solopetje in krožek v OŠ. Dejanski delež sodelujočih, ki so bili deležni kakršnega koli dodatnega glasbenega izobraževanja, ne glede na številčnost izbora, je predstavljen v tabeli 2.

Tabela 2: Dejanska struktura vzorca glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih

dodatno glasbeno izobraževanje	frekvenca	%
nižja glasbena šola	43	22,6
pevski zbor	63	33,1
komorna skupina	5	2,6
folklorna skupina	8	4,2
nič	51	26,8
pripravnica klavirja	1	0,5
vokalna skupina	1	0,5
Akademija za glasbo	1	0,5
seminarji	1	0,5
instrumenti (flavta,klavir,zvončki,kitara)	6	3,1
plesna skupina	1	0,5
orkester (godalni, pihalni, tamburiški)	3	1,5
solopetje	3	1,5
Konservatorij za glasbo in balet	1	0,5
zborovodstvo	1	0,5
krožek v OŠ	1	0,5
skupaj	190	100

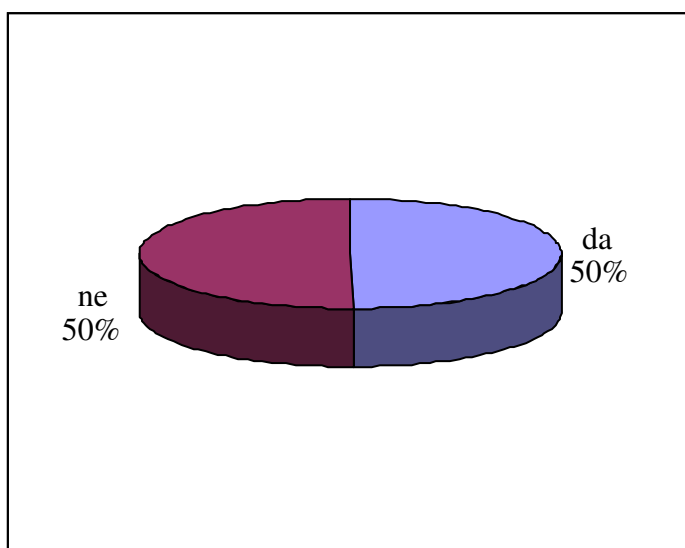
Tabela 2 nakazuje bogate glasbene izkušnje tako učiteljev v praksi kot tudi bodočih učiteljev – študentov. Skoraj polovica sodelujočih je oziroma še obiskuje pevski zbor. Približno tretjina tudi nižjo glasbeno šolo. Ravno tako je možno glasbeno aktivnost zaslediti pri komorni in folklorni skupini ter ostalih oblikah glasbenega udejstvovanja, npr. igranju na različne instrumente, solopetju ...



Graf 6: Struktura vzorca glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih

84 (62%) sodelujočih ima dodatno glasbeno izobraževanje. Ni pa za zanemarit kar veliko število sodelujočih ($N = 51$ (38%)), ki pa v času svojega izobraževanja niso bili deležni nobenih dodatnih glasbenih izobraževanj.

10. 1. 8 Deskripcija vzorca glede na samostojno odločitev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu



Graf 7: Struktura vzorca glede na samostojno odločitev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu

Graf 7 prikazuje naklonjenost učiteljev do dela z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu. Število učiteljev v praksi in bodočih učiteljev – študentov, je pri tej odločitvi razdeljeno skoraj na polovico. Polovica (N = 67 (49,7%)) jih je naklonjena delu po individualiziranem načrtu, druga polovica (N = 68 (50,3%)) se za to možnost ni oziroma ne bi odločila.

10. 2 INSTRUMENT

Vprašalnik »Preglednica orientacij za poučevanje« Rotar Pance (1999) s 64 točkami je v prvi fazi dela prejelo sedem glasbenih strokovnjakov. Ti so neodvisno klasificirali posamezne točke v osem motivacijskih tem. Po tej fazi so bile zaradi prevelike različnosti razvrščanja, štiri točke izločene iz vprašalnika. Po prvem preizkusu vprašalnika na študentih glasbene pedagogike, so izločili še tri točke z neustrezno diskriminativnostjo. Končni vprašalnik je tako vseboval 57 točk. Prvotni instrument sta razvila Daniel in Ferrell (1991) in ga poimenovala »Preglednica orientacij za poučevanje«. Instrument je služil ugotavljanju motivov za izbiro in opravljanje učiteljskega poklica.

Za ugotavljanje motivacijske naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci sem uporabila prirejen vprašalnik (Rotar Pance, 1999). Vprašalnik vsebuje 35 razlogov za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Anketiranci so na vprašalnik odgovarjali na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa:

- 5 – popolnoma se strinjam,
- 4 – strinjam se,
- 3 – delno se strinjam/delno se ne strinjam,
- 2 – ne strinjam se,
- 1 – nikakor se ne strinjam.

Odgovore sem točkovala po apriornem ključu s točkami od 1 do 5 glede na pozitivno smer odgovora.

Za zbiranje splošnih podatkov anketirancev sem vprašalniku dodala še šest vprašanj, pri katerih so sodelujoči navedli starost, število let svoje delovne dobe, stopnjo in vrsto njihove

izobrazbe ter dodatno glasbeno izobraževanje. Zadnje vprašanje se je nanašalo na njihovo naklonjenost do prihodnjega dela z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu.

Za učitelje in študente sem pripravila ločena vprašalnika, ki se razlikujeta le v trditvah, ki so pri študentih pisane v prihodnjiku in učiteljih v sedanjiku. Splošni in motivacijski vprašalnik za obe skupini anketirancev sta v prilogi 1 in 2, priloga 3 pa prikazuje klasifikacijo 35 točk vprašalnika v šest motivacijskih tem.

10. 3 ZBIRANJE PODATKOV

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu aprilu in prvi polovici meseca maja 2011.

Za dovoljenje izpolnjevanja vprašalnikov za študente razrednega pouka, sem prosila štiri nosilke predmeta na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, pri katerem so študenti anonimno izpolnili vprašalnike. Pri anketiranju je sodelovalo 100 študentov. Popolno rešenih vprašalnikov je bilo 94.

Vprašalnike namenjene učiteljem, sem razdelila študentom drugega letnika razrednega pouka, Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so jih nato dali v izpolnitev svojim mentorjem na praksi. Razdelila sem 85 vprašalnikov, od tega sem dobila 41 popolno rešenih vprašalnikov.

Navodila za izpolnjevanje so bila napisana na vprašalniku, klub temu pa sem študentom razrednega pouka ob razdelitvi vprašalnikov na kratko predstavila, kaj bodo izpolnjevali.

Študenti so vprašalnike izpolnili na vajah, 5. maja 2011. Učitelji so imela dva tedna časa za izpolnitev vprašalnikov, le-te pa so vložene v kuverti vrnili študentom, ki so mi jih nato predali.

10. 4 OBDELAVA PODATKOV

Podatke, zbrane z vprašalnikoma, sem točkovala po apriornem ključu od 1 do 5 in jih nato vnesla v računalnik. Podatke sem kvantitativno obdelala v programu SPSS.

Pri tem sem uporabila naslednje statistične metode:

- aritmetično sredino,
- standardni odklon,
- test homogenosti varianc po Levenu,
- t-test.

Razlike med motivacijskimi temami sem obravnavala kot statistično pomembne le, če je bila raven zaupanja vsaj 95 % ($p < 0,05$).

Odgovore sodelujočih učiteljev sem vsebinsko analizirala. Raziskovalne rezultate sem opisno, tabelarično in grafično predstavila.

11 REZULTATI Z RAZPRAVO

11. 1 DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA MOTIVACIJSKE TEME

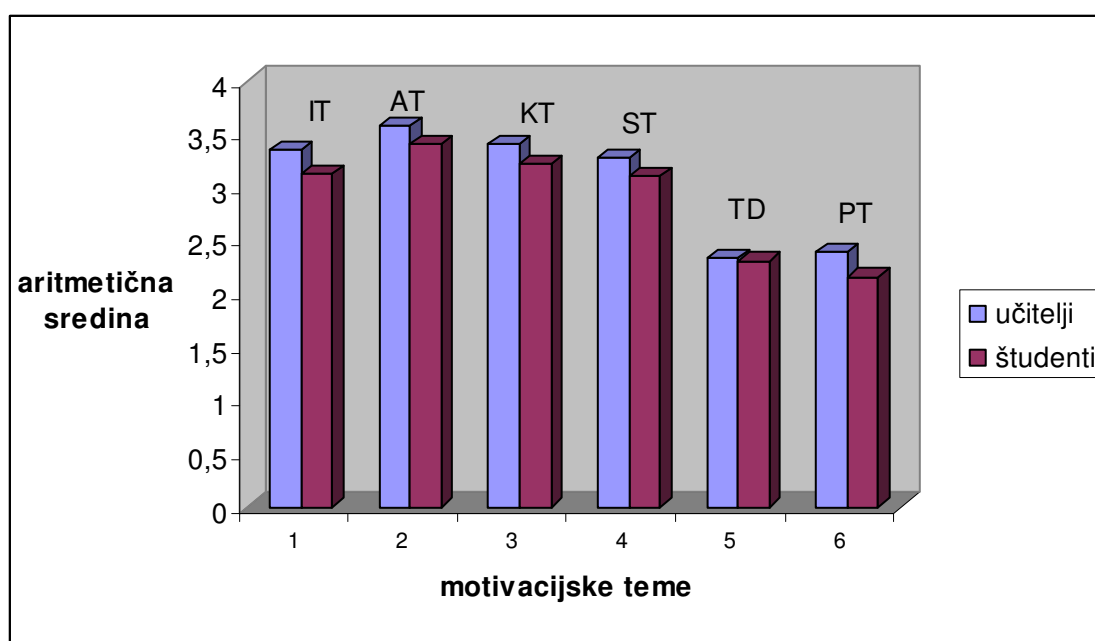
11. 1.1 Analiza motivacijskih tem

Pri deskriptivni statistiki sem se odločila za prikaz aritmetičnih sredin in standardnih odklonov ter minimalnih in maksimalnih vrednosti za posamezne motivacijske teme. V grafu 8 so primerjalno prikazane aritmetične sredine za posamezne motivacijske teme.

Tabela 3: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri vseh sodelujočih

motivacijska tema	M	SO	MIN	MAX
INTERPERSONALNA TEMA	3,19	0,71	1,25	5,00
ALTRUISTIČNA TEMA	3,45	0,63	1,22	5,00
KONTINUIRANA TEMA	3,27	0,76	1,33	5,00
STIMULACIJSKA TEMA	3,16	0,72	1,29	4,86
TEMA VPLIVA DRUGIH	2,32	0,62	1,00	4,00
PSIHOLOŠKA TEMA	2,23	0,75	4,00	5,00

Legenda: M = aritmetična sredina, SO = standardni odklon, MIN = najmanjša vrednost udeleženca, MAX = najvišja vrednost udeleženca



Graf 8: Prisotnost motivacijskih tem glede na status sodelujočih

Tabela 4: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri učiteljih v praksi

motivacijska tema	M	SO
INTERPERSONALNA TEMA	3,36	0,59
ALTRUISTIČNA TEMA	3,57	0,58
KONTINUIRANA TEMA	3,40	0,67
STIMULACIJSKA TEMA	3,28	0,67
TEMA VPLIVA DRUGIH	2,33	0,58
PSIHOLOŠKA TEMA	2,40	0,85

Legenda: M = aritmetična sredina, SO = standardni odklon

Tabela 5: Nekateri parametri deskriptivne statistike za posamezne motivacijske teme pri bodočih učiteljih

motivacijska tema	M	SO
INTERPERSONALNA TEMA	3,12	0,75
ALTRUISTIČNA TEMA	3,40	0,64
KONTINUIRANA TEMA	3,22	0,80
STIMULACIJSKA TEMA	3,11	0,74
TEMA VPLIVA DRUGIH	2,31	0,64
PSIHOLOŠKA TEMA	2,16	0,70

Legenda: M = aritmetična sredina, SO = standardni odklon

Rezultati analize nazorno prikazujejo, da motivacijska naravnost sodelujočih učiteljev v praksi in bodočih učiteljev – študentov v povprečju temelji na altruistični (AT), kontinuirani (KT), interpersonalni (IT) in stimulacijski (ST) temi. Iz tega lahko sklepam, da učitelji delajo/bi delali z glasbeno nadarjenimi predvsem zaradi:

- čuta poklicnosti in altruističnih nagnjen,
- navezanosti na glasbenopedagoško delo in ljubezni do glasbe,
- želje po delu z otroki,
- možnosti kreativnih in poklicnih izzivov.

Interpersonalna (IT), altruistična (AT), kontinuirana (KT) in stimulacijska (ST) tema so prevladovali tudi v raziskavi Rotar Pance (1999), ki je preučevala motivacijsko naravnost razrednih učiteljev glasbe za vzgojno-izobraževalno delo. Tudi ti so visoko ovrednotili prevladujoče teme. Več o tem bom povedala v sklepnem delu diplomskega dela.

Sodelujoči so v raziskavi razlogom, ki so bili razvrščeni v altruistični temi (AT), najpogosteje prisodili najvišjo vrednost ($M = 3,45$, $SO = 0,63$). Ta ugotovitev kaže, da so v motivacijski naravnosti učiteljev zelo prisotni tako imenovani »plemeniti motivi«. Učitelji v praksi in bodoči učitelji tako čutijo poslanstvo, da glasbeno umetnost posredujejo drugim in jih na ta način bogatijo.

Naslednji v vrsti visoko ($M = 3,27$, $SO = 0,76$) ovrednotenih razlogov, so razlogi, ki sodijo v kontinuirano temo (KT), kar lahko potrjuje navezanost sodelujočih na glasbeno področje. Iz tega lahko sklepam, da učitelji radi delajo z glasbeno nadarjenimi, četudi imajo različne interese ter predznanje. Delo z glasbeno nadarjenimi jim ponuja možnost nadaljnjega izobraževanja in ohranjanja stika z glasbo.

Visoko ocenjeni ($M = 3,19$, $SO = 0,71$) so tudi razlogi, ki sodijo v interpersonalno temo (IT). Preko te teme učitelji sporočajo, da radi delajo z glasbeno nadarjenimi učenci ter se čutijo kompetentne na tem področju. Razlogi v stimulacijski temi (ST) so tudi visoko ($M = 3,16$, $SO = 0,72$) ovrednoteni, kar je razumljivo, saj se sklada z naravo glasbene umetnosti, ki omogoča učitelju mero ustvarjalnosti in kreativnosti. Poleg tega pa omogoča učitelju tudi različne izzive.

Nekoliko nižje vrednoteni so razlogi, ki sodijo v temo vpliva drugih (TD) ($M = 2,32$, $SO = 0,62$) in psihološko temo (PT) ($M = 2,23$, $SO = 0,75$). Vpliv bližnjih ljudi na delo z glasbeno nadarjenimi, želja po avtoriteti in vzbujanju zanimanja drugih za sodelujoče nimajo pozitivnega motivacijskega predznaka.

11. 2 ANALIZA RAZLIK

Postavljene hipoteze sem preverjala z analizo razlik med aritmetičnimi sredinami. Pri tem sem uporabila t-test, s katerim sem iskala razlike med posameznimi motivacijskimi temami in neodvisnimi spremenljivkami (status, starost, število let delovne dobe, stopnja izobrazbe, vrsta izobrazbe, dodatno glasbeno izobraževanje).

11. 2.1 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na status sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na status sodelujočih nakazuje tabela 6.

Tabela 6: Razlike v motivacijskih temah glede na status sodelujočih

					Levenov test		t-test		
motivacijske teme	status	N	M	SO	F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	učitelj	41	3,36	0,59	2,979	,087	1,838	133	,068
	študent	94	3,12	0,75					
ALTRUISTIČNA TEMA	učitelj	41	3,57	0,58	,013	,908	1,410	133	,161
	študent	94	3,40	0,64					
KONTINUIRANA TEMA	učitelj	41	3,39	0,67	2,323	,130	1,245	133	,215
	študent	94	3,22	0,80					
STIMULACIJSKA TEMA	učitelj	41	3,28	0,67	,748	,389	1,210	133	,229
	študent	94	3,11	0,74					
TEMA VPLIVA DRUGIH	učitelj	41	2,33	0,58	,256	,613	,148	133	,883
	študent	94	2,31	0,64					
PSIHOLOŠKA TEMA	učitelj	41	2,39	0,85	,210	,647	1,630	133	,105
	študent	94	2,16	0,69					

Razlike med skupinama glede na status v primeru nobene teme niso statistično pomembne.

Rezultat Hipotezo 1, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev v praksi razlikuje od motivacijske naravnosti bodočih učiteljev, ne potrjuje.

11. 2. 2 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na starost sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na starost sodelujočih nakazuje tabela 7.

Tabela 7: Razlike v motivacijskih temah glede na starost sodelujočih

motivacijske teme	status	N	M	SO	Levenov test		t-test		
					F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	24 – 34 let	11	3,50	0,55	1,280	,265	,926	39	,360
	35 – 54 let	30	3,31	0,60					
ALTRUISTIČNA TEMA	24 – 34 let	11	3,57	0,76	,977	,329	,061	39	,951
	35 – 54 let	30	3,56	0,52					
KONTINUIRANA TEMA	24 – 34 let	11	3,35	0,84	,504	,482	-,261	39	,796
	35 – 54 let	30	3,41	0,62					
STIMULACIJSKA TEMA	24 – 34 let	11	3,12	0,80	1,418	,241	-,933	39	,357
	35 – 54 let	30	3,34	0,62					
TEMA VPLIVA DRUGIH	24 – 34 let	11	2,48	0,63	,526	,472	1,038	39	,306
	35 – 54 let	30	2,27	0,56					
PSIHOLOŠKA TEMA	24 – 34 let	11	2,09	1,00	1,839	,183	-1,382	39	,175
	35 – 54 let	30	2,50	0,78					

Razlike med skupinama glede na starost v primeru nobene teme niso statistično pomembne.

Rezultat Hipotezo 2, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na njihovo starost, ne potrjuje.

11. 2.3 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na delovno dobo sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na delovno dobo sodelujočih nakazuje tabela 8.

Tabela 8: Razlike v motivacijskih temah glede na delovno dobo sodelujočih

					Levenov test		t-test		
motivacijske teme	status	N	M	SO	F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	1 – 18 let	19	3,51	0,57	,130	,721	1,586	39	,121
	19 – 32 let	22	3,23	0,58					
ALTRUISTIČNA TEMA	1 – 18 let	19	3,65	0,69	1,753	,193	,839	39	,407
	19 – 32 let	22	3,49	0,48					
KONTINUIRANA TEMA	1 – 18 let	19	3,53	0,72	,304	,585	1,171	39	,249
	19 – 32 let	22	3,28	0,63					
STIMULACIJSKA TEMA	1 – 18 let	19	3,31	0,72	,505	,481	,259	39	,797
	19 – 32 let	22	3,25	0,64					
TEMA VPLIVA DRUGIH	1 – 18 let	19	2,40	0,61	,892	,351	,756	39	,454
	19 – 32 let	22	2,26	0,56					
PSIHOLOŠKA TEMA	1 – 18 let	19	2,33	0,88	,232	,633	-,394	39	,695
	19 – 32 let	22	2,44	0,83					

Razlike med skupinama glede na delovno dobo v nobenem primeru niso statistično pomembne.

Rezultat Hipotezo 3, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na njihovo delovno dobo, ne potrjuje.

11. 2. 4 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih nakazuje tabela 9.

Tabela 9: Razlike v motivacijskih temah glede na stopnjo izobrazbe sodelujočih

					Levenov test		t-test		
motivacijske teme	status	N	M	SO	F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	višja izob.	17	3,31	0,74	3,546	,067	-,463	39	,646
	visoka izob.	24	3,40	0,46					
ALTRUISTIČNA TEMA	višja izob.	17	3,50	0,69	1,928	,173	-,577	39	,567
	visoka izob.	24	3,61	0,50					
KONTINUIRANA TEMA	višja izob.	17	3,23	0,90	5,836	,020	-1,148	21,208	,264
	visoka izob.	24	3,51	0,43					
STIMULACIJSKA TEMA	višja izob.	17	3,18	0,83	2,216	,145	-,749	39	,458
	visoka izob.	24	3,34	0,54					
TEMA VPLIVA DRUGIH	višja izob.	17	2,37	0,60	,098	,756	,397	39	,694
	visoka izob.	24	2,30	0,58					
PSIHOLOŠKA TEMA	višja izob.	17	2,51	0,94	,222	,640	,754	39	,455
	visoka izob.	24	2,30	0,78					

Statistično sem preverila homogenost varianc. Iz tabele 9 je razvidno, da razlike med variancami večinoma niso statistično pomembne, saj se meja tveganja pri večini motivacijskih tem povzpne nad 5%. Le v primeru kontinuirane teme je razlika med variancama statistično pomembna na nivoju tveganja $p < 0,05$.

Razlike med skupinama glede na stopnjo izobrazbe v nobenem primeru niso statistično pomembne.

Rezultat Hipotezo 4, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev ne razlikuje glede na stopnjo njihove izobrazbe, potrjuje.

11. 2. 5 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na vrsto izobrazbe sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na vrsto izobrazbe sodelujočih nakazuje Tabela 10.

Tabela 10: Razlike v motivacijskih temah glede na vrsto izobrazbe sodelujočih

					Levenov test		t-test		
motivacijske teme	status	N	M	SO	F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	prof. razred. pouka	25	3,38	0,44	6,916	,012	,244	21,450	,810
	drugo	16	3,33	0,77					
ALTRUISTIČNA TEMA	prof. razred. pouka	25	3,51	0,53	,826	,369	-,691	39	,493
	drugo	16	3,64	0,67					
KONTINUIRANA TEMA	prof. razred. pouka	25	3,38	0,55	3,363	,074	-,168	39	,868
	drugo	16	3,42	0,85					
STIMULACIJSKA TEMA	prof. razred. pouka	25	3,26	0,53	3,846	,057	-,187	39	,853
	drugo	16	3,30	0,86					
TEMA VPLIVA DRUGIH	prof. razred. pouka	25	2,29	0,55	,398	,532	-,490	39	,627
	drugo	16	2,38	0,64					
PSIHOLOŠKA TEMA	prof. razred. pouka	25	2,27	0,77	,177	,677	-1,170	39	,249
	drugo	16	2,58	0,95					

Statistično sem preverila homogenost varianc. Iz tabele 10 je razvidno, da razlike med variancami večinoma niso statistično pomembne, saj se meja tveganja pri večini motivacijskih tem povzpne nad 5%. Le v primeru interpersonalne teme je razlika med variancama statistično pomembna na nivoju tveganja $p < 0,05$.

Razlike med skupinama glede na vrsto izobrazbe v nobenem primeru niso statistično pomembne.

Rezultat Hipotezo 5, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na vrsto njihovo izobrazbe, ne potrjuje.

11. 2. 6 Razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih

Povprečne vrednosti motivacijske naravnosti glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih nakazuje tabela 11.

Tabela 11: Razlike v motivacijskih temah glede na dodatno glasbeno izobraževanje sodelujočih

motivacijske teme	status	N	M	SO	Levenov test		t-test		
					F	p	t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	NGŠ - da	43	3,56	0,52	2,016	,158	4,447	133	,000
	NGŠ - ne	92	3,02	0,72					
	pevski zbor – da	63	3,33	0,65	,050	,823	-2,145	133	,034
	pevski zbor - ne	72	3,07	0,74					
	drugo – da	20	3,66	0,71	,120	,730	-3,330	133	,001
	drugo – ne	115	3,11	0,68					
	glasb. izob. – da	84	3,38	0,67	,228	,634	4,228	133	,000
glasb izob. - ne	51	2,88	0,67						
ALTRUISTIČNA TEMA	NGŠ - da	43	3,73	0,51	1,574	,212	3,697	133	,000
	NGŠ - ne	92	3,32	0,64					
	pevski zbor – da	63	3,67	0,52	2,633	,107	-4,022	133	,000
	pevski zbor - ne	72	3,26	0,66					
	drugo – da	20	3,81	0,55	,334	,564	-2,842	133	,005
	drugo – ne	115	3,39	0,62					
	glasb. izob. – da	84	3,68	0,53	,076	,783	6,107	133	,000
glasb izob. - ne	51	3,07	0,60						
KONTINUIRANA TEMA	NGŠ - da	43	3,60	0,10	1,401	,239	3,531	133	,001
	NGŠ - ne	92	3,12	0,08					
	pevski zbor – da	63	3,48	0,74	,102	,750	-3,009	133	,003
	pevski zbor - ne	72	3,09	0,74					
	drugo – da	20	3,70	0,64	,476	,491	-2,788	133	,006
	drugo – ne	115	3,19	0,76					
	glasb. izob. – da	84	3,50	0,71	,148	,701	4,882	133	,000
glasb izob. - ne	51	2,89	0,70						
STIMULACIJSKA TEMA	NGŠ - da	43	3,48	0,71	,004	,952	-3,596	133	,000
	NGŠ - ne	92	3,02	0,68					
	pevski zbor – da	63	3,37	0,75	1,226	,270	-3,181	133	,002
	pevski zbor - ne	72	2,99	0,65					

	drugo – da	20	3,46	0,69	,527	,469	-2,030	133	,044
	drugo – ne	115	3,11	0,72					
	glasb. izob. – da	84	3,37	0,73	3,265	,073	4,504	133	,000
	glasb izob. - ne	51	2,83	0,57					
TEMA VPLIVA DRUGIH	NGŠ - da	43	2,29	0,67	1,980	,162	-,389	133	,698
	NGŠ - ne	92	2,33	0,59					
	pevski zbor – da	63	2,29	0,66	1,191	,277	,413	133	,680
	pevski zbor - ne	72	2,34	0,58					
	drugo – da	20	2,40	0,65	,135	,714	-,645	133	,520
	drugo – ne	115	2,30	0,61					
	glasb. izob. – da	84	2,31	0,65	2,311	,131	-,139	133	,890
	glasb izob. - ne	51	2,33	0,57					
PSIHOLOŠKA TEMA	NGŠ - da	43	2,25	0,77	,192	,662	-,169	133	,866
	NGŠ - ne	92	2,22	0,74					
	pevski zbor – da	63	2,26	0,82	1,094	,297	-,393	133	,695
	pevski zbor - ne	72	2,21	0,68					
	drugo – da	20	2,28	0,78	,122	,728	-,330	133	,742
	drugo – ne	115	2,22	0,75					
	glasb. izob. – da	84	2,24	0,82	2,697	,103	,198	133	,844
	glasb izob. - ne	51	2,21	0,62					

Pri skupini sodelujočih glede na dodatno glasbeno izobraževanje (nižja glasbena šola, pevski zbor, drugo (različne kombinacije) in na splošno dodatno glasbeno izobraževanje se pri interpersonalni ($M = 3,38$, $SO = 0,67$), altruistični ($M = 3,68$, $SO = 0,53$), kontinuirani ($M = 3,50$, $SO = 0,71$) in stimulacijski ($M = 3,37$, $SO = 0,73$) temi pojavijo statistično pomembne razlike. Pri tistih, ki so se oziroma se še dodatno glasbeno izobražujejo, so vse štiri teme bolj izražene. Pri ostalih temah ni statistično pomembnih razlik med skupinama.

Rezultat Hipotezo 6, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na dodatno glasbeno izobraževanje, potrjuje.

11. 3 MOŽNOST IZBIRE DELA Z GLASBENO NADARJENIMI UČENCI PO INDIVIDUALIZIRANEM NAČRTU

Tabela 12: Možnost izbire dela z glasbeno nadarjenim učenci po individualiziranem načrtu

Sodelujoči so za delo z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu oziroma proti delu z njimi navedli naslednje razloge (v oklepajih je zapisano število sodelujočih, ki so podali enake odgovore):

možnost izbire	učitelji	študenti
ZA	<ul style="list-style-type: none"> • bi učencu pomagala pri njegovem razvoju glasbene nadarjenosti (3), • lahko izkoristim njihovo nadarjenost tudi pri pouku (2), • menim, da imam dovolj znanja in sposobnosti, da otrokom podrobneje predstavim svet glasbe (1), • bi lahko dosegla še večje rezultate (1), • bi lahko delala z njimi stvari, ki niso v učnem načrtu (1), • delo z nadarjenimi in motiviranimi učenci je bistveno lažje (1), • bi bil to zame izziv (1), • imam rada glasbo (2), • individualizacija omogoča razvoj potencialov (1). 	<ul style="list-style-type: none"> • obožujem glasbo, glasba vpliva na celostni razvoj (2), • si nadarjeni učenci zaslužijo dodatno pozornost (z njimi se premalo dela) (3), • bi se drugi učili od njih (1), • je ena izkušnja več (2), • se mi zdi prav upoštevati različne potrebe in zmožnosti učencev (14), • bi s tem učencu pomagala razvijati, spodbujati njegovo nadarjenost (15), • me to področje zanima (2), • bi lahko s tem nadgradila svoje izkušnje ter pomagala pri gl. razvoju otroka (3), • sem usposobljena za višjo stopnjo (znanje sgbš) (1), • imam rada izzive in glasbo (8), • je jaz nekoč nisem imela (2), • moja zavezanost učiteljskemu poklicu to zahteva (1).
PROTI	<ul style="list-style-type: none"> • nisem dovolj strokovno usposobljena za delo z glasbeno nadarjenimi (18), • glasba ni moje močno področje (3), • bi takšne učence raje usmerila v glasbeno šolo, ker menim, da GŠ s svojo osredinjenostjo, časom in sredstvi lahko bolje rodi in usmerja te učence. OŠ s številom ur GVZ ji ne more konkurirati po kakovosti (4), • sem mnenja, da mora delo z nadarjenimi učenci izvajati res zelo usposobljen učitelj, saj drugače učenci ne pridobijo dovolj (2), • nimam posluha (1). 	<ul style="list-style-type: none"> • nimam posluha (3), • me ne zanima dodatno delo pri glasbeni vzgoji (1), • bi to pomenilo večjo težavo pri izvedbi in posredovanju snovi za vse ostale (1), • glasba ni moje področje, se ne čutim dovolj strokovno usposobljeno (32), • imajo to možnost drugje (3).

12 SKLEP

Empirično raziskavo sem oblikovala na osnovi šestih motivacijskih tem ter jih empirično raziskala s preoblikovanim in prirejenim vprašalnikom avtorice Rotar Pance (1999) za glasbenopedagoško področje na razredni stopnji. Raziskava je pokazala naravo motivacijske naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Ugotovila sem, da so sodelujoči (N = 135) med raziskavo izrazili visoko prisotnost štirih motivacijskih tem, in sicer: altruistične (AT), kontinuirane (KT), interpersonalne (IT) in stimulacijske (ST) teme. Nižje pa so ovrednotili razloge, ki sodijo v temo vpliva drugih (TD) in psihološko temo (PT). Poklicno motivacijo učiteljev pri delu z glasbeno nadarjenimi učenci torej oblikujejo predvsem altruistična nagnjenja (AT), navezanost na glasbenopedagoško delo in ljubezen do glasbe (KT), želja po delu z otroki ter možnosti kreativnih in poklicnih izzivov (ST). Vpliv drugih ljudi (TD) in psihološka varnost (PT) nista tako pomembna za sodelujoče. Prevladujoče motivacijske teme so bile v podobnem zaporedju ugotovljene tudi v raziskavi Rotar Pance (1999), ki je preučevala motivacijsko naravnost učiteljev glasbe za vzgojno-izobraževalno delo. Ker spada med vzgojno-izobraževalno delo tudi delo z glasbeno nadarjenimi učenci, lahko sklepam o podobnosti poklicne motivacije med učitelji.

Struktura motivacijske naravnosti kaže, da je najvišje izražena altruistična tema, kar pa ni presenetljivo, saj je tudi Rotar Pance (1999) in številni drugi raziskovalci poprej, ki so raziskovali motivacijsko naravnost učiteljev, so vedno prišli do podobne ugotovitve. Torej, da je prisotnost altruizma zelo visoka. Rotar Pance (1999) v svoji disertaciji navaja dvom o pristnosti altruističnih motivov pri učiteljih glasbe. Morda je ta dvom upravičen. Okolje v katerem se nahajamo je naravnano tako, da pričakuje altruističnega učitelja in si ga želi vzgojiti. Vsekakor ima okolje veliko veljavo, ampak kljub temu pa ima pomembno vlogo tudi narava posameznika.

Poleg visoke prisotnosti altruistične teme se je pokazala tudi visoka prisotnost kontinuirane teme. Slednja nakazuje navezanost na glasbenopedagoško področje. Kljub temu, da se sodelujoči razlikujejo po sposobnostih in različnih interesih, imajo večinoma radi glasbo in delo z glasbeno nadarjenimi.

Sodelujoči so visoko ovrednotili tudi razloge, ki sodijo v interpersonalno in stimulacijsko temo. Razlogi razkrivajo želje po delu z otroki ter možnosti kreativnih in poklicnih izzivov.

Najmanj izraženi pa sta temi vpliva drugih in psihološka tema, torej vpliv mnenja drugih ter vpliv lastne koristi nimata pozitivnega motivacijskega predznaka.

V raziskavi sem predvidevala, da obstajajo razlike v motivacijski naravnosti učiteljev glede na status (učitelji, študenti), starost (minimalna starost: 22 let, maksimalna starost: 54 let), delovno dobo (minimalna vrednost: 1 leto, maksimalna vrednost: 32 let), vrsto izobrazbe (profesor razrednega pouka, profesor glasbene vzgoje, drugo), ter dodatno glasbeno izobraževanje (nižja glasbena šola, pevski zbor, komorna skupina, folklorna skupina, nič, drugo). Nisem pa pričakovala razlik pri stopnji izobrazbe (učiteljske, visoka izobrazba, višja izobrazba, študent/absolvent, drugo).

Rezultati analize razlik so dve hipotezi potrdili, štiri hipoteze pa na mojem vzorcu niso bile potrjene. Razlike v motivacijski naravnosti sodelujočih so glede na posamezne neodvisne spremenljivke razvidne iz navedenih tabel in grafov v diplomskem delu, zato na podlagi dobljenih rezultatov sklepam slednje:

1. V Hipotezi 1 sem predvidevala, da se motivacijska naravnost že delujočih učiteljev razlikuje od motivacijske naravnosti bodočih učiteljev. Hipoteza ni bila potrjena. V sedanjem času je vse več govora o delu z otroki s posebnimi potrebami, vendar so nadarjeni po novem samostojna skupina in so tako ločeni od skupine otrok s posebnimi potrebami. Po mojem mnenju so v preteklosti učitelji velikokrat pozabili oziroma niso dali delu z nadarjenimi tako velikega poudarka. Upam, da bo sedaj temu drugače in je za nadarjene učence več možnosti za spodbujanje njihovih potencialov. Ker so bile glasbene šole ustanovljene z namenom, da razvijajo glasbeno nadarjenost, je zato slednja v osnovnih šolah velikokrat spregledana, saj se učitelji sami ne čutijo dovolj usposobljene oziroma nekateri menijo, da je to domena glasbenih šol. Seveda so glasbene šole zelo pomembne pri razvoju glasbenega potenciala, vendar dostikrat pride do odkritja potenciala tudi v osnovni šoli. Ni dovolj, da učitelj samo opozori na glasbeno nadarjenega; z njim je potrebno tudi delati, ga spodbujati pri razvijanju njegovega potenciala tudi v šoli. Nikakor ne smemo pustiti, da bi učenec stagniral oziroma delal pod ravni svojih dejanskih glasbenih sposobnosti. Še

posebej, če nimajo vsi možnost obiska glasbene šole in je tako osnovna šola edina, ki mu lahko pomaga pri razvijanju glasbene nadarjenosti.

Glede na to, da rezultati analize niso pokazali nobenih razlik med skupinami, lahko sklepam, da je za to v veliki meri zaslužno predvsem današnje izobraževanje, ki opozarja na področje dela z nadarjenimi. Študentje znanje in posledično veselje do dela z nadarjenimi dobijo predvsem v času svojega študija, saj jim je le-to podano v okviru različnih predavanj in vaj. V predmetniku razrednega pouka je glasbi med vsemi predmeti namenjenih največ ur. Pri učiteljih se tudi kaže visoka prisotnost enakih tem, za kar so verjetno poleg njihovega izobraževanja zaslužna tudi lastna angažiranost in seminarji na tematiko dela z nadarjenimi.

2. Rezultati analize ne potrjujejo Hipoteze 2, v kateri sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na njihovo starost. Glede na to, da študentje še nimajo izkušenj pri delu z glasbeno nadarjenimi, sem jih izključila iz nadaljnje analize. Tako sem primerjala samo dve kategoriji starosti med seboj, torej mlajše in starejše učitelje, ki že imajo izkušnje. Rezultati so pokazali, da glede na starost ni nobenih razlik v motivacijski naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Pred začetkom raziskave sem bila mnenja, da so mlajši učitelji za delo z glasbeno nadarjenimi bolj zagnani, saj so v učiteljskem poklicu šele nekaj let. Medtem ko sem pričakovala, da so starejši učitelji, ki so v učiteljskem poklicu dlje časa, zaradi rutine v samem delu, manj zagnani. Res pa je, da so starejši učitelji bolj izkušeni, saj imajo za seboj več let delovne dobe. Rezultati so pokazali, da temu ni tako, kar lahko povežem s profesionalnim razvojem učitelja, in sicer, da se mnogo učiteljev, ki so v srednjih letih, torej imajo za seboj približno polovico delovne dobe, odpre novostim, ki jih prinašajo dodatna izobraževanja, uporaba novih metod ..., saj se želijo na ta način izogniti rutini, v katero so zapadli med poučevanjem. Tako tudi starejši učitelj razmišlja o svoji vlogi v razredu in svojem vplivu na učence.

3. Hipoteza 3 predvideva, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na njihovo delovno dobo. Rezultati analize hipoteze ne potrjujejo. Ni pomembno, ali ima učitelj za seboj 10 let delovne dobe ali pa recimo 30; rezultati kažejo, da odnos do njihovega dela z učenci ni odvisen od let delovne dobe. To pomeni, da učitelji s pozitivnim odnosom in ljubeznijo do glasbe z veseljem delajo v okviru predmeta glasbena vzgoja tudi z glasbeno nadarjenimi učenci. Odnos in veselje vzdržujejo skozi celotno poklicno pot, medtem ko je pri nekaterih učiteljih kljub novemu znanju z izkušnjami pri delu z glasbeno nadarjenimi, začititi odklonilen odnos. Ne glede na to ali je učitelj novinec,

začetnik, praktik, strokovnjak ali izvedenec na svojem področju poučevanja, se skozi svojo poklicno pot izobražuje. V vsakem obdobju svoje poti pridobi nove izkušnje, ki mu služijo pri nadaljnjem delu v razredu. Nekatere izkušnje so bolj prijetne, druge manj. Ne glede na to, kakšen predznak imajo, je pomembno, da jih znamo s pridom uporabiti.

4. Rezultati analize potrjujejo Hipotezo 4, katera predvideva, da se motivacijska naravnost učiteljev ne razlikuje glede na stopnjo njihove izobrazbe. Lahko bi sklepala, da glede na to, da se vsebine, ki so podane oziroma so bile podane v preteklosti pri izobraževanju učiteljev razlikujejo, da so zato učitelji z visoko izobrazbo bolj motivirani za delo z glasbeno nadarjenimi učenci, kot tisti z višjo izobrazbo. Pa vendar temu ni tako. V preteklosti ni bilo toliko poudarka na delu z nadarjenimi, medtem ko je danes med samim študijem veliko govora o tem. Vendar so danes za tiste, ki morda v preteklosti niso bili deležni tako obsežnega oziroma podrobnega izobraževanja, ponujeni različni seminarji na tematiko dela z nadarjenimi. Na voljo je tudi mnogo literature. Vsekakor se na tem mestu pokaže lastni interes učitelja za delo z glasbeno nadarjenimi. Po mnenju Slosarja (1997) bi moral vsak učitelj delati na tem, da bi imel čim bolj razvite glasbene sposobnosti, spretnosti in glasbeno-didaktična znanja ter da bi bil odgovoren za glasbeni razvoj učencev. Tisti, ki se ne čuti dovolj kompetentnega, lahko poseže po številni literaturi ali obišče kakšen seminar. Na ta način bo veliko naredil za potencialni razvoj glasbeno nadarjenega učenca.

5. Hipoteza 5 predvideva, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na vrsto njihove izobrazbe. Rezultati analize hipoteze ne potrjujejo. Ker je bil vzorec sodelujočih z različno izobrazbo zelo majhen, nisem mogla primerjati vpliva posameznih vrst izobrazbe na motivacijsko naravnost. Tako sem primerjala profesorje razrednega pouka z vsemi preostalimi sodelujočimi (učitelji razrednega pouka, dva prof. glasbene vzgoje, magistra znanosti, učiteljica glasbe in vzgojiteljica).

Raziskovalni rezultati, pridobljeni v moji raziskavi, so pokazali, da so predpostavke napačne. Zanimivo bi bilo primerjati in verjetno bi bile ugotovitve drugačne, če bi primerjali profesorje razrednega pouka samo s profesorji glasbene vzgoje.

6. V zadnji hipotezi, Hipotezi 6 sem predvidevala, da se motivacijska naravnost učiteljev statistično pomembno razlikuje glede na dodatno glasbeno izobraževanje. Hipoteza je bila potrjena. Statistično pomembne razlike so se pokazale kar pri štirih motivacijskih temah, in sicer: interpersonalni, altruistični, kontinuirani in stimulacijski temi. Iz tega lahko sklepam, da

čustveno angažiranje pri določenih oblikah glasbenega udejstvovanja (pevski zbor, komorna, folklorna skupina ...) povečuje motivacijo učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Kar potrjuje Slosarjevo teorijo (1997) v kateri izpostavlja problem, da če učitelji v času svojega šolanja niso bili deležni dodatnega glasbenega izobraževanja oz. niso prejeli obveznega glasbenega izobraževanja, potem se hitro pokažejo individualne razlike v glasbenem razvoju učiteljev. To nakazuje, da lahko katerokoli dodatno glasbeno izobraževanje potemtakem pozitivno vpliva na čustven odnos in navezanost na glasbenopedagoško delo in ljubezen do glasbe, na željo po delu z otroki ter možnost kreativnega udejstvovanja. Poleg tega se učitelj, ki ima dodatno glasbeno izobraževanje, čuti bolj kompetentnega za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

Ker je delo z glasbeno nadarjenimi učenci zelo specifično, me je zanimalo, koliko sodelujočih je sploh naklonjeno delu z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu. Rezultat je kar zaskrbljujoč, saj dobra polovica sodelujočih ni naklonjena delu z glasbeno nadarjenimi.

Sodelujoči, ki so naklonjeni delu z glasbeno nadarjenimi, so izpostavili predvsem, da se čutijo dovolj kompetentne; delo z nadarjenimi jim predstavlja izziv. Zelo veliko jih je mnenja, da si nadarjeni zaslužijo pozornost, saj je treba upoštevati različne potrebe in zmožnosti učencev. Vsekakor želijo pripomoči k nadaljnjemu razvoju učenčeve nadarjenosti.

Velik delež sodelujočih, ki ni naklonjen delu z glasbeno nadarjenimi, je kot poglobitni razlog navedlo, da se ne čutijo dovolj usposobljene, bodisi glasba ni njihovo področje oziroma na splošno delo z nadarjenimi.

Nekaj sodelujočih je bilo mnenja, da morajo delo z nadarjenimi učenci izvajati osebe usposobljene za to, torej predvsem učitelji v glasbenih šolah. Vsekakor je poglobitni razlog za obstoj glasbenih šol ravno razvoj glasbenega potenciala. Pa vendar, ali to pomeni, da se zaradi tega pri urah glasbene vzgoje v osnovnih šolah ne dela z glasbeno nadarjenim? S tem načinom razmišljanja tvegamo, da morda ne pride do potencialnega odkritja nadarjenega učenca oziroma za stagniranje njegovega glasbenega razvoja, kar je sporno s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (1999).

Sem mnenja, da se da občutja nekompetetnosti učitelja za delo z glasbeno nadarjenimi učenci spremeniti. Rotar Pance (2006) pravi, da se učiteljeva kompetentnost kaže na različne načine, npr. z uporabo različne izobraževalne tehnologije, novimi oblikami in metodami dela. Seveda pa je za to v veliki meri potrebna predvsem lastna angažiranost učitelja. Mnogi učitelji zmotno mislijo, da morajo biti za delo z glasbeno nadarjenimi visoko strokovno usposobljeni.

Glasbeno nadarjenega učenca je mogoče spodbujati na različne načine (ga usmeriti v glasbeno šolo, k drugim oblikam glasbenega udejstvovanja, ga vključiti v sam poteku ure pri glasbeni vzgoji ...). Kar v svojem članku opisuje tudi Jurečič (2002).

Ti odgovori se povezujejo z rezultati, ki kažejo, da so učitelji s predhodno glasbeno izobrazbo motivacijsko bolj naravnani kot učitelji brez dodatne glasbene izobrazbe. O čemer je govoril tudi Slosar (1997).

V teoretičnem delu diplomskega dela sem predstavila konkretne smernice oziroma izhodišča modelov kakovostnega motiviranja učencev na glasbenoizobraževalnem področju, ki jih je Rotar Pance (2006) povezala s stopnjami modela PPZZ. Vsekakor pa so možne tudi druge oblike dela. Če povzamem sklep celotne raziskave, bi izpostavila predvsem naslednje smernice za dodatno motiviranje učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

V raziskavi so prevladovale prve štiri teme, in sicer prvi dve temi izražata odnos učiteljev do učencev, medtem ko drugi dve temi nakazujeta odnos učiteljev do samega dela in področja glasbe nasploh. Glede na to, da so rezultati pokazali, da se mnogo učiteljev ne čuti dovolj kompetentne za delo z glasbeno nadarjenimi učenci, bi bilo dobro, da bi se študentje že v času študija tudi v praksi preizkusili pri delu z glasbeno nadarjenim učencem. Lahko bi se seznanili z dokumentacijo (oblikovanjem individualiziranega načrta) in si nato izbrali enega učenca, zanj pripravili različne naloge ter nato tudi spremljali njegov napredek.

Rezultati raziskave so pokazali tudi, da je lastna angažiranost bistvenega pomena pri delu z glasbeno nadarjenimi. V prihodnje gledano, če bi želeli, da bi vse več učiteljev zaradi lastnega interesa želelo delati z glasbeno nadarjenimi učenci, potem je pomembno, da jih na različne načine motiviramo in tako pozitivno vplivamo na njihovo motiviranost za tovrstno delo. Šola lahko veliko naredi v tej smeri. Sama bi predlagala, da bi se organizirale obvezne delavnice za učitelje, katere bi vodili usposobljeni posamezniki. Na teh delavnicah bi se učitelji sami preizkusili v različnih vlogah (kot vodja, učenec ...). Spoznali bi različne oblike dela, pripomočke in na koncu bi celotnemu delu sledila tudi evalvacija, o kateri govori tudi Polak (2010). Delavnice bi bile lahko organizirane najmanj enkrat letno oziroma večkrat na leto, saj bi tako učitelji kot tudi vodilni spoznavali novosti in tudi sami delili svoje izkušnje z drugimi. Kasneje bi se lahko v okviru teh delavnic tudi organiziralo sodelovanje med učitelji in nadarjenimi učenci.

Raziskava je pokazala, da veliko učiteljev ni bilo deležnih dodatnega glasbenega izobraževanja in da slednje tudi vpliva na njihovo motiviranost za delo z glasbeno

nadarjenimi učenci. Moj predlog bi bil, da bi se na šoli organizirale različne oblike interesnih dejavnosti za učitelje, npr. teoretične osnove, vokalni, instrumentalni pouk ..., da bi se lahko glasbeno bolj usposobili tisti učitelji, ki v času svojega šolanja niso prejeli dodatnega glasbenega izobraževanja, o čemer je govoril Slosar (1997). Če bi se tako po nekem času vsaj nekaj učiteljev čutilo bolj usposobljenih za poučevanje glasbene vzgoje in posledično tudi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci, potem bi bilo vsekakor vredno.

Raziskava je prvo tovrstno delo, ki preučuje motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. S poklicno motivacijo se je ukvarjala Rotar Pance (1999), ki pa je preučevala motive za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe.

Sama menim, da je motivacija ključnega pomena za uspešnost posameznika pri svojem delu. Značilnosti motivacije, njeno delovanje na posameznika in njegovo okolico ter dobro poznavanje motivacijskih tem lahko pripomore k poklicnemu razvoju posameznika. Posameznik, ki ve, kaj vpliva na njegovo motivacijsko naravnost, lahko boljše izkoristi priložnosti in okoliščine, ki jih ponuja delo z glasbeno nadarjenimi učenci ter si ustvari izkušnje, ki so pozitivno naravnane.

Dejstvo je, da je motivacija dinamičen psihološki proces, ki zahteva nenehne raziskave, ki lahko pripomorejo k negovanju in izboljšavi motivacije.

13 LITERATURA

1. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. (http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf, pridobljeno, 29. 11. 2011).
2. Bezić, T. (2001). *Odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi*. Vzgoja in izobraževanje, 32/št. 2, (str. 15-21).
3. Brecljnik, M. (2003). Nadarjeni učenci – izziv šoli in učitelju. *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial* (str. 83-91). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
4. Cencič, M. (1997). Začetek procesa samoevalvacije programa razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v novo tisočletje: stanje, potrebe rešitve: zbornik prispevkov* (str. 116-126). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Cencič, M. (2000). *Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica*. Vzgoja in izobraževanje, 31/št. 5, (str. 53-58).
6. Čagran, B. (1995). *Kriteriji opredeljevanja učiteljeve osebnosti*. Pedagoška obzorja, št. 3-4, (str. 31-37).
7. Depolli, K. (2002). *Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
8. Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
9. Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
10. Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Harvey, G. (2000). *Excel 2000 za Windows za telebane*. Ljubljana. Založba Pasadena.
12. Horvat, M. (1997). Vseživljenjsko strokovno izobraževanje učiteljev razrednega pouka. *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*, (str. 147-152). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
13. Jurečič, M. (2002). *Glasbeno nadarjeni učenci v prvih treh razredih osnovne šole*. Pedagoška obzorja, 17/št. 3-4, (str. 51-61).
14. Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Juriševič, M. (2009). *Motivacija za učenje kot pedagoški izziv: kaj, kako, kdaj in zakaj?* Razredni pouk, 11/št. 1, (str. 44-49).

16. Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enota.
17. Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
18. Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). (<http://www.mss.gov.si/>, pridobljeno, 25. 7. 2011).
19. Kovačič, M. (2011). *Profesionalni razvoj učiteljeve na področju dela z učenci z učnimi težavami – študija primera* (magistrska naloga). Koper: Univerza na primorskem, Fakulteta za management Koper.
20. Kožuh, B., Vogrinc, J. (2009). *Obdelava podatkov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
21. Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Universum.
22. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
23. Marentič Požarnik, B. (2002). *Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja*. Vzgoja in izobraževanje, 33/št. 3, (str. 8-14).
24. Mikulan, I. (maj 2011). *Vključevanje glasbeno nadarjenih učencev v učni proces glasbene vzgoje na predmetni stopnji*. Didakta, (str. 43-45).
25. Musek, J. (1977). *Osnove psihologije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
26. Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
27. Musek, J., Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
28. Polak, A. (2010). *Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. Samoevalvacija-zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*, (str. 16-24). Ljubljana: Supra.
29. Posamezne lestvice za identifikacijo nadarjenih. (2007). (http://www.zrss.si/doc/210911142640_ssd_tanja_olnad07-posamezne_lestvice.doc, pridobljeno, 25. 7. 2011).
30. Predmetnik študijskega programa s predvidenimi nosilci. (2011). (<http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=169#c8>, pridobljeno, 25. 7. 2011).
31. Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Razdevšek-Pučko, C. (1990). *Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. Učitelj, vzgojitelj-družbena in strokovna*

- perspektiva: zbornik gradiv s posveta*, (str. 146-151). Bled: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
33. Rotar Pance, B. (1995). *Struktura lika učitelja glasbe*. *Glasbenopedagoški zbornik*, Ljubljana: Akademija za glasbo.
 34. Rotar Pance, B. (1999). *Motivacijska naravnost učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe* (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
 35. Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.
 36. Resman, M. (1990). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 37. Rupar, B. (2000). *Supervizija – oblika učenja in izobraževanja učiteljev*. *Vzgoja in izobraževanje*, 31/št. 5, (str. 66-69).
 38. Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške psihologije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
 39. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
 40. Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
 41. Sicherl Kafol, B. (1997). *Glasbeno poučevanje na začetni stopnji osnovne šole. Izobraževanje učiteljev v vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve; zbornik prispevkov* (str. 212-218). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 42. Slosar, M. (1997). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole. Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 233-241). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 43. Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the Classroom*. USA: MrGrow-Hill, Inc.
 44. Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
 45. Travers, J. F., Elliott, S. N., Kratochwill, T. R. (1993). *Educational Psychology: effective teaching, effective learning*. USA: Brown & Benchmark, cop.
 46. Valenčič Zuljan, M. (2001). *Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, 52/št. 2 (str. 122-141).
 47. Valenčič Zuljan, M. (2011). *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj*. V: J., Krek, M., Metljak (Ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. (http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf, pridobljeno, 29. 11. 2011).

48. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
49. Youngs, B. B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.
50. Žorga, S. (1997). Supervizija in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov* (str. 512-528). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

14 PRILOGE

Priloga 1 (Vprašalnik za študente)

Vprašalnik za zbiranje splošnih podatkov o udeležencih raziskave

1. Zapišite Vašo starost _____ .

2. Obkrožite Vaše dodatno glasbeno izobraževanje:
 - a) nižja glasbena šola,
 - b) pevski zbor,
 - c) komorna skupina,
 - d) folklorna skupina,
 - e) nič,
 - f) drugo _____ .

3. Če bi vi kot učiteljica oziroma učitelj imeli možnost, da bi se lahko samostojno odločili, ali pri pouku glasbene vzgoje delati z nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu, bi to možnost:
 - a) sprejeli, zato ker.....
 - b) zavrnil, zato ker.....

Razlogi za vzgojno-izobraževalno delo z glasbeno nadarjenimi učenci v šoli (vprašalnik za bodoče učitelje)**Spoštovani,**

sem Alenka Radičević, absolventka razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam diplomsko raziskavo s področja vzgojno-izobraževalnega dela z glasbeno nadarjenimi učenci. Za ta namen sem pripravila vprašalnik, ki je pred vami. Vljudno vas prosim, da ga izpolnite.

V sledeči preglednici so navedeni različni razlogi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v šoli. Prosim, da za vsak navedeni razlog posebej na ocenjevalni lestvici označite, kako se z njim strinjate. Odgovorite tako, da obkrožite izbrano stopnjo strinjanja za posamezni navedeni razlog.

Popolnoma se strinjam	Strinjam se	Delno se strinjam/delno se ne strinjam	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
5	4	3	2	1

Pomembno je, da označite stopnjo svojega strinjanja za vsakega od navedenih razlogov v preglednici ter da odgovarjate iskreno – tako kot dejansko mislite in ne tako, kot mislite, da bi nekdo pričakoval, da bi v vlogi učiteljice/učitelja odgovorili. Napačnih in pravilnih odgovorov ni, zanima me le vaše dejansko stališče do problema vzgojno-izobraževalnega dela z glasbeno nadarjenimi učenci. Vprašalnik je anonimen, rezultati pa bodo uporabljeni v raziskovalni namen.

Za vaše sodelovanje se Vam iskreno zahvaljujem!

❖ *Definicija: Glasbeno nadarjeni učenci so tisti, ki imajo v primerjavi s svojimi vrstniki nadpovprečne glasbene sposobnosti.*

Popolnoma se strinjam	Strinjam se	Delno se strinjam/delno se ne strinjam	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam	
5	4	3	2	1	
Kot učitelj/učiteljica* bi delal-a z glasbeno nadarjenimi,					
1. ker glasbena vzgoja sodi med obvezne učne predmete na razredni stopnji	5	4	3	2	1
2. ker bi lahko učencem pomagal v glasbenem razvoju	5	4	3	2	1
3. ker imam rad glasbo	5	4	3	2	1
4. ker delo z nadarjenimi ponuja nenehne izzive	5	4	3	2	1
5. ker bi tako lahko podprl prizadevanja za večje spoštovanje do dela z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
6. ker bi lahko pri delu z glasbeno nadarjenimi pokazal svojo avtoriteto	5	4	3	2	1
7. ker rad delam z otroki in čutim, da bi me tudi delo z glasbeno nadarjenimi navduševalo	5	4	3	2	1
8. ker bi lahko učencem z ustreznim metodičnim pristopom, pomagal k zaznavanju njihove glasbene kompetentnosti	5	4	3	2	1
9. ker mislim, da je pri otrocih potrebno razvijati glasbene sposobnosti	5	4	3	2	1
10. ker sem si vedno želel delati z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
11. ker bi mi to omogočilo, da sem nenehno ustvarjal, saj bi lahko preizkusil nove metode in načine poučevanja	5	4	3	2	1
12. ker ne bi našel zamenjave z učiteljico, ki bi izvedla moje ure glasbene vzgoje v razredu	5	4	3	2	1
13. ker bi preko dela z glasbeno nadarjenimi izkušal ljubezen in spoštovanje otrok	5	4	3	2	1
14. ker sem prepričan, da sem za delo z glasbeno nadarjenimi dovolj strokovno in didaktično usposobljen	5	4	3	2	1
15. ker bi na ta način v šoli ohranjal stik z glasbo	5	4	3	2	1
16. ker bi lahko med delom z glasbeno nadarjenimi uresničeval svoje ustvarjalne želje	5	4	3	2	1
17. ker drugi menijo, da bi bil na tem področju uspešen	5	4	3	2	1
18. ker bi se pri delu z glasbeno nadarjenimi lahko pokazal kot vodja	5	4	3	2	1
19. ker bi želel preko glasbe ostati povezan z otroki	5	4	3	2	1
20. ker bi me kolegi prosili za zamenjavo	5	4	3	2	1
21. ker bi mi delo z glasbeno nadarjenimi ponujalo možnost nadaljnega glasbenega razvoja	5	4	3	2	1
22. ker bi se lahko izkazal tudi kot zborovodja	5	4	3	2	1
23. ker je tako predvideno v šolski zakonodaji	5	4	3	2	1
24. ker bi učencem lahko pomagal h glasbenim dosežkom	5	4	3	2	1
25. ker bi rad delal z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
26. ker bi mi to omogočalo avtonomijo	5	4	3	2	1
27. ker bi želel svoje glasbeno znanje, ki sem ga pridobil med izobraževanjem, posredovati drugim	5	4	3	2	1
28. ker bi lahko glasbeno vzgojo integriral z drugimi predmeti	5	4	3	2	1
29. ker bi mi ravnatelj (vodstvo šole) določilo, da delam z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
30. ker čutim osebno »klic« za delo z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
31. ker bi z delom z glasbeno nadarjenimi lahko vplival na družbo	5	4	3	2	1
32. ker je delo z glasbeno nadarjenimi skladno z mojo osebnostjo	5	4	3	2	1
33. ker bi mi to omogočalo, da lahko postanem pozitiven model za otroke	5	4	3	2	1
34. ker delo z glasbeno nadarjenimi poteka v prijetnem delovnem okolju	5	4	3	2	1
35. ker so me k temu spodbudile pozitivne informacije o delu z glasbeno nadarjenimi, ki sem jih dobil v času svojega študija	5	4	3	2	1

* za obe obliki spola uporabljam moški spol

Priloga 2 (Vprašalnik za učitelje)

Vprašalnik za zbiranje splošnih podatkov o udeležencih raziskave

4. Zapišite Vašo starost _____ .

5. Zapišite število let Vaše delovne dobe _____ .

6. Obkrožite stopnjo Vaše izobrazbe:
 - a) učiteljišče,
 - b) visoka izobrazba,
 - c) višja izobrazba,
 - č) študent/absolvent,
 - d) drugo _____ .

7. Obkrožite vrsto Vaše izobrazbe:
 - a) profesor razrednega pouka,
 - b) profesor glasbene vzgoje,
 - c) drugo _____ .

8. Obkrožite Vaše dodatno glasbeno izobraževanje:
 - a) nižja glasbena šola,
 - b) pevski zbor,
 - c) komorna skupina,
 - d) folklorna skupina,
 - e) nič,
 - f) drugo _____ .

9. Če bi v prihodnje imeli možnost, da bi se lahko samostojno odločili, ali pri pouku glasbene vzgoje delati z nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu, bi to možnost:
 - c) sprejeli, zato ker.....
 - d) zavrnil, zato ker.....

Razlogi za vzgojno-izobraževalno delo z glasbeno nadarjenimi učenci v šoli (vprašalnik za učitelje)**Spoštovani,**

sem Alenka Radičević, absolventka razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam diplomsko raziskavo s področja vzgojno-izobraževalnega dela z glasbeno nadarjenimi učenci. Za ta namen sem pripravila vprašalnik, ki je pred vami. Vljudno vas prosim, da ga izpolnite.

V sledeči preglednici so navedeni različni razlogi za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v šoli. Prosim, da za vsak navedeni razlog posebej na ocenjevalni lestvici označite, kako se z njim strinjate. Odgovorite tako, da obkrožite izbrano stopnjo strinjanja za posamezni navedeni razlog.

Popolnoma se strinjam	Strinjam se	Delno se strinjam/delno se ne strinjam	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
5	4	3	2	1

Pomembno je, da označite stopnjo svojega strinjanja za vsakega od navedenih razlogov v preglednici ter da odgovarjate iskreno – tako kot dejansko mislite in ne tako, kot mislite, da bi nekdo pričakoval, da boste kot učiteljica/učitelj odgovorili. Napačnih in pravih odgovorov ni, zanima me le vaše dejansko stališče do problema vzgojno-izobraževalnega dela z glasbeno nadarjenimi učenci. Vprašalnik je anonimen, rezultati pa bodo uporabljeni v raziskovalni namen.

Za vaše sodelovanje se Vam iskreno zahvaljujem!

❖ *Definicija: Glasbeno nadarjeni učenci so tisti, ki imajo v primerjavi s svojimi vrstniki nadpovprečne glasbene sposobnosti.*

Popolnoma se strinjam	Strinjam se	Delno se strinjam/delno se ne strinjam	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam	
5	4	3	2	1	
Kot učitelj/učiteljica* delam z glasbeno nadarjenimi,					
1. ker glasbena vzgoja sodi med obvezne učne predmete na razredni stopnji	5	4	3	2	1
2. ker lahko učencem pomagam v glasbenem razvoju	5	4	3	2	1
3. ker imam rad glasbo	5	4	3	2	1
4. ker delo z nadarjenimi ponuja nenehne izzive	5	4	3	2	1
5. ker tako lahko podprem prizadevanja za večje spoštovanje do dela z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
6. ker lahko pri delu z glasbeno nadarjenimi pokažem svojo avtoriteto	5	4	3	2	1
7. ker sem zmeraj rad delal z otroki in sem čutil, da me bo tudi delo z glasbeno nadarjenimi navduševalo	5	4	3	2	1
8. ker lahko učencem z ustreznim metodičnim pristopom, pomagam k zaznavanju njihove glasbene kompetentnosti	5	4	3	2	1
9. ker mislim, da je pri otrocih potrebno razvijati glasbene sposobnosti	5	4	3	2	1
10. ker sem si vedno želel delati z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
11. ker mi to omogoča, da sem nenehno ustvarjal, saj lahko preizkusim nove metode in načine poučevanja	5	4	3	2	1
12. ker ne najdem zamenjave z učiteljico, ki bi izvedla moje ure glasbene vzgoje v razredu	5	4	3	2	1
13. ker preko dela z glasbeno nadarjenimi izkušam ljubezen in spoštovanje otrok	5	4	3	2	1
14. ker sem prepričan, da sem za delo z glasbeno nadarjenimi dovolj strokovno in didaktično usposobljen	5	4	3	2	1
15. ker na ta način v šoli ohranjam stik z glasbo	5	4	3	2	1
16. ker lahko med delom z glasbeno nadarjenimi uresničujem svoje ustvarjalne želje	5	4	3	2	1
17. ker so menili, da bom na tem področju uspešen	5	4	3	2	1
18. ker se pri delu z glasbeno nadarjenimi lahko pokažem kot vodja	5	4	3	2	1
19. ker želim preko glasbe ostati povezan z otroki	5	4	3	2	1
20. ker so me kolegi prosili za zamenjavo	5	4	3	2	1
21. ker mi delo z glasbeno nadarjenimi ponuja možnost nadaljnega glasbenega razvoja	5	4	3	2	1
22. ker se lahko izkažem tudi kot zborovodja	5	4	3	2	1
23. ker je tako predvideno v šolski zakonodaji	5	4	3	2	1
24. ker učencem lahko pomagam h glasbenim dosežkom	5	4	3	2	1
25. ker rad delam z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
26. ker mi to omogoča avtonomijo	5	4	3	2	1
27. ker želim svoje glasbeno znanje, ki sem ga pridobil med izobraževanjem, posredovati drugim	5	4	3	2	1
28. ker lahko glasbeno vzgojo integriram z drugimi predmeti	5	4	3	2	1
29. ker mi je ravnatelj (vodstvo šole) določilo, da delam z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
30. ker sem čutil osebno »klic« za delo z glasbeno nadarjenimi	5	4	3	2	1
31. ker z delom z glasbeno nadarjenimi lahko vplivam na družbo	5	4	3	2	1
32. ker je delo z glasbeno nadarjenimi skladno z mojo osebnostjo	5	4	3	2	1
33. ker mi to omogoča, da lahko postanem pozitiven model za otroke	5	4	3	2	1
34. ker delo z glasbeno nadarjenimi poteka v prijetnem delovnem okolju	5	4	3	2	1
35. ker so me k temu spodbudile pozitivne informacije o delu z glasbeno nadarjenimi, ki sem jih dobil v času svojega izobraževanja	5	4	3	2	1

* za obe obliki spola uporabljam moški spol

Priloga 3 (Klasifikacija 35 točk motivacijskega vprašalnika v šest motivacijskih tem)

1. INTERPERSONALNA TEMA:
 - ker glasbena vzgoja sodi med obvezne učne predmete na razredni stopnji
 - ker sem zmeraj rad delal z otroki in sem čutil, da me bo tudi delo z glasbeno nadarjenimi navduševalo
 - ker sem prepričan, da sem za delo z glasbeno nadarjenimi dovolj strokovno in didaktično usposobljen
 - ker želim preko glasbe ostati povezan z otroki
2. ALTRUISTIČNA TEMA:
 - ker lahko učencem pomagam v glasbenem razvoju
 - ker tako lahko podrem prizadevanje za večje spoštovanje do dela z glasbeno nadarjenimi
 - ker lahko učencem z ustreznim metodičnim pristopom, pomagam k zaznavanju njihove glasbene kompetentnosti
 - ker mislim, da je pri otrocih potrebno razvijati glasbene sposobnosti
 - ker učencem lahko pomagam h glasbenim dosežkom
 - ker želim svoje glasbeno znanje, ki sem ga pridobil med izobraževanjem, posredovati drugim
 - ker sem čutil osebno »klik« za delo z glasbeno nadarjenimi
 - ker z delom z glasbeno nadarjenimi lahko vplivam na družbo
 - ker mi to omogoča, da lahko postanem pozitiven model za otroke
3. KONTINUIRANA TEMA:
 - ker imam rad glasbo
 - ker sem si vedno želel delati z glasbeno nadarjenimi
 - ker na ta način v šoli ohranjam stik z glasbo
 - ker rad delam z glasbeno nadarjenimi
 - ker mi delo z glasbeno nadarjenimi ponuja možnost nadaljnjega glasbenega razvoja
 - ker delo z glasbeno nadarjenimi poteka v prijetnem delovnem okolju
4. STIMULACIJSKA TEMA:
 - ker delo z nadarjenimi ponuja nenehne izzive
 - ker mi to omogoča, da sem nenehno ustvarjal, saj lahko preizkusim nove metode in načine poučevanja
 - ker lahko med delom z glasbeno nadarjenimi uresničujem svoje ustvarjalne želje
 - ker lahko glasbeno vzgojo integriram z drugimi predmeti
 - ker se lahko izkažem tudi kot zborovodja
 - ker mi to omogoča avtonomijo
 - ker je delo z glasbeno nadarjenimi skladno z mojo osebnostjo
5. TEMA VPLIVA DRUGIH:
 - ker ne najdem zamenjave z učiteljico, ki bi izvedla moje ure glasbene vzgoje v razredu
 - ker so menili, da bom na tem področju uspešen
 - ker so me kolegi prosili za zamenjavo
 - ker je tako predvideno v šolski zakonodaji
 - ker mi je ravnatelj (vodstvo šole) določilo, da delam z glasbeno nadarjenimi
 - ker so me k temu spodbudile pozitivne informacije o delu z glasbeno nadarjenimi, ki sem jih dobil v času svojega izobraževanja
6. PSIHOLOŠKA TEMA:
 - ker lahko pri delu z glasbeno nadarjenimi pokažem svojo avtoriteto
 - ker preko dela z glasbeno nadarjenimi izkušam ljubezen in spoštovanje otrok
 - ker se pri delu z glasbeno nadarjenimi lahko pokažem kot vodja