

Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih

**Transitions in Different
Social and Educational Environments**



Uredili

**Sonja Rutar
Darjo Felda
Martina Rodela
Nina Krmac
Mateja Marovič
Karmen Drlić**

Knjižnica Ludus · 30 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož



Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih

Transitions in Different Social and Educational Environments

Uredili

Sonja Rutar

Darjo Felda

Martina Rodela

Nina Krmac

Mateja Marovič

Karmen Drljić



Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih
Transitions in Different Social and Educational Environments

Uredili · Sonja Rutar, Darjo Felda, Martina Rodela, Nina Krmac,

Mateja Marovič in Karmen Drljič

Recenzentki · Petra Dolenc in Tina Vršnik Perše

Lektor · Davorin Dukič

Oblikovanje naslovnice · Tina Cotič

Risbe, oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Knjižnica Ludus · 30 · ISSN 2630-3809

Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper

www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper · 2022

© 2022 Avtorji

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-136-0.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-137-7/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-136-0>



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 113604867

ISBN 978-961-293-136-0 (PDF)

ISBN 978-961-293-137-7 (HTML)

Kazalo

Predgovor

*Sonja Rutar, Darjo Felda, Martina Rodela, Nina Krmac,
Mateja Marovič in Karmen Drljič · 9*

Prehodi v predšolskem in osnovnošolskem obdobju

A Retrospective Study on Transitions and Transitional Objects

Sanja Tatalović Vorkapić · 15

Adaptation of Children to Preschool Institutions in the Changed Conditions of COVID 19

Jurka Lepičnik Vodopivec and Aleksandra Šindić · 33

Načrtovanje tranzicijskega programa prehoda iz vrtca v šolo

Vid Lenard · 49

Changing Transitions from Early Childhood Education to Primary Education in Finland

Jonna Kangas and Tuulikki Ukkonen-Mikkola · 59

Zunanji učni prostor kot dejavnik prehoda med vrtcem in šolo z vidika razrednih učiteljev ter vzgojiteljev

Barbara Horvat in Majda Cencič · 77

Predmetno specifični prehodi z vidika didaktične diferenciacije in individualizacije

Sodelovanje med učitelji/vzgojitelji in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti v prvem ter drugem/tujem jeziku

Anita Sila · 103

Knjiga za naročje kot alternativno učno okolje za namene diferenciacije pri pouku tujega jezika

Katarina Benedik, Silva Bratož in Anja Pirih · 121

Glasba kot povezovalni element predšolskih otrok z domačim okoljem

Majda Fras Leva in Bojan Kovačič · 139

Percepcija uloge uspavanke u razvoju deteta predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača

Snežana Marinković, Daliborka Purić i Ljiljana Kostić · 157

Prilagoditev učiteljev pri poučevanju glasbene umetnosti ob spremembi učnega okolja spomladi 2020

Matija Jenko in Barbara Kopačin · 175

Predškolsko matematično obrazovanje: osnova za školsko učenje matematike
Sanja M. Maričić i Jelena D. Stamatović · 195

Starost otrok ob vstopu v šolo in učni dosežki pri matematiki v prvem razredu
Marina Volk in Mojca Vidic · 209

Povezovanje matematike z okoljem skozi ustvarjalno reševanje avtentičnih problemov
Amalija Žakelj in Andreja Klančar · 223

Didaktični model izgradnje kombinatoričnih pojmov: prehod z razredne na predmetno stopnjo
Sanela Hudovernik, Amalija Žakelj in Mara Cotič · 241

Poučevanje in učenje verjetnosti v osnovni in srednji šoli
Daniel Doz, Darjo Felda in Mara Cotič · 267

Representation of Ecological Contents in Mathematics Textbooks
Dragica Milinković, Milenko Ćurčić, and Slađana Mitrović · 291

Prehodi pri specifičnih vzgojno-izobraževalnih potrebah posameznikov

Prehod »potencialno« nadarjenega otroka iz vrtca v šolo
Aleksandra Kambič in Mojca Kukanja Gabrijelčič · 307

Osipniki in njihove možnosti v produkcijski šoli
Mitja Krajncan, Matej Vukovič in Katja Pfeifer Vrhunc · 327

Pomen odnosa z materjo pri urejanju zaposlitvenega statusa mladostnice z izkušnjo bivanja v vzgojni instituciji
Jovita Pogorevc Merčnik · 343

Nova družina: prehod mladostnika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo
Mateja Marovič · 359

Načrtovanje in strukturiranje prehodov med različnimi ravni izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami
Mateja Maljevac · 379

Pot k samostojnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju: učenje umivanja rok s pomočjo vidnih podpor
Eva Rustja in Karmen Drljić · 393

Prehod v visokošolsko izobraževanje in v delovna okolja

Pedagoško-psihološki elementi prehoda v visokošolsko izobraževanje
Sonja Rutar in Sonja Čotar Konrad · 413

Študijski in profesionalni prehodi zamejskih Slovencev iz Italije
Maja Mezgec in Barbara Baloh · 435

Pedagoška praksa študentov likovne pedagogike na srednji šoli v času izobraževanja na daljavo

Janja Batič · 453

Teorije in strategije prehoda študentov zdravstvene nege v profesionalno prakso

Mirko Prosen · 469

Mnenje študentov kineziologije o pomenu študijskih in obštudijskih vsebin za prehod v delovno okolje

Matej Plevnik · 487

Karierni razvoj posameznikov in profesionalni prehodi

Doživljanje prehoda iz zaposlitve strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni praksi v zaposlitev visokošolskega učitelja v kontekstu procesov postmoderne družbe

Ana Bogdan Zupančič · 505

Karierno svetovanje za prehode v kontekstu konstruktivizma

Janez Drobnič in Katarina Česnik · 525

Dejavniki kariernega prehoda v poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami

Andrej Kociper · 541

Karierni cikel in začetna motivacija slovenskih srednješolskih učiteljev

Tina Štemberger · 563

Predgovor

Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem
sonja.rutar@pef.upr.si*

Darjo Felda

*Univerza na Primorskem
darjo.felda@pef.upr.si*

Martina Rodela

*Univerza na Primorskem
martina.rodela@pef.upr.si*

Nina Krmac

*Univerza na Primorskem
nina.krmac@pef.upr.si*

Mateja Marovič

*Univerza na Primorskem
mateja.marovic@pef.upr.si*

Karmen Drljić

*Univerza na Primorskem
karmen.drljic@pef.upr.si*

V monografiji, v kateri sodelujejo kolegi z različnih znanstvenih področij in iz različnih disciplin, obravnavamo prehode v socialnih ter izobraževalnih okoljih. Monografija je v slovenskem prostoru prvo delo, osredotočeno na vsebinsko različne prehode, ki pogosto niso prepoznani in deležni posebne pozornosti. Obravnava situacije, za katere je značilen prehod iz znanega v neznano okolje oz. prehajanje v nove okoliščine, ki so v nekem trenutku za posameznika lahko tudi življenjskega pomena.

Razprave in prispevki nakazujejo, da so prehodi dinamični in večplastni procesi, ki vključujejo do sedaj pogosto spregledane dejavnike – doživljanje pozameznikov, odnose in pogoje v okolju. Ker prehodi niso pogosto obravnavani in ne izpostavljeni kot pomemben element uspešnega vključevanja v nova okolja, je lahko posameznik ob svojem subjektivnem doživljanju le-teh pogosto sam oz. celo osamljen.

Razmere, ki so nastale kot posledica epidemije covid-19, so bile sprožilec, ki nas je spodbudil k razmišljanju o pomenu, doživljanjih in posledicah hitrih

prilagajanj na nove okoliščine, ki vodijo v negotovost, obenem pa predstavljajo priložnosti za učenje, razvoj in odločanje. Čeprav zahtevne in nepredvidljive, pa lahko tovrstne situacije prispevajo k razvijanju zmožnosti posameznika za proaktivno sooblikovanje in preoblikovanje okoliščin ter situacij.

V domačem in mednarodnem okolju sta bila do sedaj najpogosteje obravnavana odnos in prehod med vrtci ter šolo (Moss 2013; OECD 2017; Vidmar idr. 2017). Kot pogoj za učno uspešnost v osnovnih šolah se je pogosto poudarjala pripravljenost, zrelost otroka za vstop v šolo. Pripravljenost za prehod v novo okolje je bila razumljena kot univerzalno stanje, ki ga je mogoče tehnično realizirati. Pri tem pa ni bila zadostno poudarjena interakcija med različnimi okolji.

Ob dejstvu, da prehodi lahko predstavljajo kritično in občutljivo obdobje v posameznikovem življenju, nas zanima, kaj se s posameznikom dogaja v času prehodov iz domačega okolja v vrtec, iz osnovnošolskega v srednješolsko izobraževanje in iz srednješolskega izobraževanja v visokošolsko. V monografiji so obravnavani tudi prehodi, ki se dogajajo ob vstopanju v različna socialna in delovna okolja ter skozi celotno življenjsko obdobje – na vertikalni in horizontalni ravni, v mikro- in makrookoljih ter sistemih. V monografiji so tako natančneje analizirani in obravnavani prehodi v predšolskem in osnovnošolskem obdobju, predmetnospecifični prehodi z vidika didaktične diferenciacije in individualizacije, prehodi pri specifičnih vzgojno-izobraževalnih potrebah posameznikov, prehodi v visokošolsko izobraževanje in v delovna okolja ter karierni razvoj posameznikov s profesionalnimi prehodi.

Nagovoriti želimo raziskovalce, učitelje, starše, dijake, študente, strokovne delavce, ki doživljajo različne prehode in so pogosto vključeni tudi v njihovo organizacijo in izvedbo. Predvidevamo, da bodo razprave in prispevki pripomogli predvsem k boljšemu uvidu v do sedaj v manjši meri obravnavana področja, njihov interdisciplinaren pristop pa k učenju in spoznavanju priložnosti in načel, ki bi jih bilo mogoče prilagojeno prevzeti v drugih okoljih.

Zahvaljujemo se vsem, ki so sodelovali pri nastajanju te monografije in tako pomembno prispevali k preučevanju mnogoterih vidikov raznolikih prehodov. S tem ste prispevali k razumevanju doživljanj ter vpetosti posameznikov in skupin v različne sisteme ter okolja.

Literatura

- Moss, P., ur. 2013. *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*. Routledge: New York.
- OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Pariz: OECD.

Vidmar, M., T. Rutar Leban in S. Rutar. 2017. *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: OECD Review of Policies and Practices for Transitions from ECEC to Primary Education; Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport in National Educational Institute Slovenia.

Prehodi
v predšolskem
in osnovnošolskem
obdobju

A Retrospective Study on Transitions and Transitional Objects

Sanja Tatalović Vorkapić

University of Rijeka

sanjatv@uniri.hr

Since contemporary studies have clearly provided evidence of a significant impact of kindergarten teachers' early childhood experiences on their work with children, it is important to continuously explore them. Some of these experiences are related to various childhood transitions, adjustments in nursery or kindergarten, and the role and use of transitional objects during childhood. Therefore, the aim of this study was to explore early childhood educators' perception of their personal transitions and transitional objects during childhood. The perception of personal transition periods was examined through a survey created for the purpose of this research, and the retrospective method was used on a sample of 287 educators from Croatia. The prevalence of positive experiences of personal childhood transitions was determined. Soft toys as the most common transitional objects are reported. The findings in this study indicate the significance of studying the process of transition and the role of transitional objects.

Keywords: early childhood teachers, retrospective, students, transition, transitional objects

Introduction

Adults, both parents in the family context and educators, have an important influence on children of early and (pre) school age entering kindergartens or primary schools (Pianta and Cox 1999; Rimm-Kaufman and Pianta 2000; Tatalović Vorkapić 2000). Such entry is marked by an adjustment process that is crucial, both for the current successful adaptation to the new environment and for the long-term development of integrative psychological skills that significantly affect all further experiences and relationships in the future of the child. The significance of early transition experiences is twofold: it affects a child's current well-being as well as his or her well-being in later life (Ben-Arieh et al. 2014). In addition to the characteristics of the child, the key aspects of the quality transition are actions of parents, educators and teachers, which are often, in addition to existing competencies, 'coloured' by their different outcomes of experiential learning (Tatalović Vorkapić 2019a; 2019b; 2019c; Tatalović Vorkapić and LoCasale-Crouch 2021).

In addition to the basic pedagogical, psychological and methodical competencies of early childhood educators, it is important to emphasize that their educational practice is not only influenced by what they know but also what they are (Tatalović Vorkapić 2012). It is therefore important to focus on the influence of their attitudes, values, lifestyles and personality traits. More precisely, implicit practices and a hidden curriculum imply awareness of such influences in working with children, which the educator presents in the form of life experiences and attitudes (Tatalović Vorkapić and Knapić 2015). Thus it is understandable that attitudes formed throughout their whole life dominate in the work of educators over competencies, which were adopted during their three-year initial education. Particularly important for quality educational practice are those attitudes and experiences that emerged during intense and challenging periods of life, making them significantly more resistant to change.

This research therefore focuses on the educators' experiences related to their transitions during childhood, as well as on the transitional objects they had. In the same way that we are aware of individual differences amongst children we should be aware of individual differences amongst educators. We have to look at the differences that affect their educational practice both in general periods and in periods of transition and adjustment. In addition, this retrospective study will provide insight into personal experiences of transitions and transitional objects since there has been very little scientific research on this topic, both in Croatia and worldwide.

Childhood Transitions and Transitional Objects

Having in mind the definition of transition as: 'The process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another ... to when the child is more fully established as a member of the new setting. It is usually a time of intense and accelerated development demands that are socially regulated' (Fabian and Dunlop 2002, 3), it is understandable that transitions are very challenging and potentially stressful life periods for many children and their families. It is therefore extremely important to take into account all significant aspects of the transition during childhood in order to provide adequate support to children and their families. In order to better understand all the individual aspects, as well as the transition process itself, well-known researchers in this field have developed several significant theoretical models. Thus, Rimm-Kaufman and Pianta (2000) have described four models of possible influences during childhood transitions. The first theoretical model focuses on the characteristics of the child as

a primary factor in understanding its transition period. The second theoretical model, the model of direct effects in understanding a child's transition, also takes into account the important role of the social context. Furthermore, the third theoretical model, the model of indirect effects, focuses on interactions between social contexts, their connections and interactions. Finally, the fourth and most recent theoretical model, called the Ecological and Dynamic Model of Transition, emphasizes the importance of children's direct and indirect influences, as well as interactions between social contexts, and, unlike the first three models, focuses on understanding the possibility of change in all relationships over time. Like Bronfenbrenner's model of ecosystems (1979), which is the forerunner of the modern ecological-dynamic model of transition, this model of transition also places the child at the centre of changes within his micro environment or family, and within the macro environment consisting of peers, educators, and society. Both internal and external factors significantly affect the quality of the child's transition outcomes during childhood. During the transition, the child goes through a process of adjustment regarding the new space, institution, and situation, surrounded by new and unknown people and children. Contemporary research emphasizes the crucial importance of kindergarten characteristics, organization in providing support to children and families during transition and adjustment, professional (competencies) and personal characteristics of educators (attitudes, personality traits, personal experiences) (Tatalović Vorkapić and Katić 2019a; 2019b).

Therefore, the duration of the adjustment in the new situation during the transition is conditioned by a number of different factors. During this period, the child may show some unusual behaviours, but they are usually transient precisely because the child loses his identity in a new situation while experiencing difficulty finding a new identity or a new role, and thus tries to express his frustration and dissatisfaction. These behaviours are often acting-out behaviours and are manifested through crying, shouting, protesting, anger, refusing contact with educators, diving to the floor, withdrawing from others with their transitional object (pacifier, soft toy, blanket, etc.), aggression and the like. In addition to emotional reactions, children can experience strong somatic reactions such as vomiting, abdominal pain or headaches (Mašković et al. 2018). Thus the educator is the key person who will provide support and assistance to the child in mastering the adjustment in the nursery/kindergarten in a way that will provide a safe environment and an atmosphere of trust (Mihic 2016). These reactions are common in the adaptation process, and it should be borne in mind that they are in most cases transient.

Moreover, the completion of adaptation is considered the period when the child begins to spontaneously express their feelings, abilities and thoughts, interacts with their environment, and expresses positive emotions.

Transitional Objects

Transition is closely related to transitional objects defined as: 'An object, typically a soft toy, chosen by an infant or child. Irreplaceable, the object is imbued with the child's feelings for and experience of his or her primary caretaker. The child uses the transitional object to aid the transition from primary dependence to independence' (Wilson and Robinson 2002, 861). The British paediatrician and psychoanalyst Winnicott (1953) has devoted his research work to transitions and transitional objects. He established that children have a strong need for the possession of a certain object, especially during separation from their caregiver. In that way this transitional object has a symbolic role in achieving the continuity of closeness to the parent during challenging situations of separation. Those objects are mostly soft toys such as teddies or similar toys, or blankets or other soft materials that keep a familiar smell to a child and provide a great deal of comfort.

According to Winnicott, the transitional object starts 'each human being off with what will always be important for them: a neutral area of experience which will not be challenged' (Wilson and Robinson 2002, 862). Thus it presents the bridge between an objective and a subjective reality with the continuous tendency to be closer to the objective reality each time the child confronts some frustration or stressful information. The objects play a significant role in the psychological development and well-being of children, with the purpose of facilitating the individuation process by substituting for the primary caregiver and easing the separation within the developmental period of autonomy and its conflict with child dependency (Mahler 1972). It is important to emphasize the significance of the use of transitional objects regarding their long-term effect on adolescents' mental health and well-being. The study carried out by Bachar and colleagues (1998) has revealed that those participants who reported a frequent use of transitional objects and a high level of attachment also showed more optimal maternal bonding and a higher level of well-being.

Furthermore, cross-cultural studies revealed that there are significant differences in the frequency of attachment to inanimate objects among young children, which depends upon the amount of physical contact with the caregiver, sleeping arrangements and the time spent in childcare facilities. Thus the frequency of use of transitional objects was lower in those who spent

more time with their caregivers during the day, sharing a bed and having more physical contact with them (Fortuna et al. 2014). However, there is a small number of objective and valid research studies in the field of transitional objects, which resulted in the lack of an integrative theory of attachment to transitional objects during childhood.

The Retrospective Research Study Method

In this research, a retrospective method was applied with the aim of collecting data about past experiences on transition from childhood. According to Cohen, Manion, and Morrison (2007), this method is aimed at individuals who at a certain point of achievement in life remember events from the past. These data are obtained at an individual or a micro level and on a retrospective analysis of the past in the selected sample. Cohen, Manion, and Morrison (2007) highlight three important advantages of this method, namely a clear focus, detection of causal relationships and the possibility of collecting data that are not subject to the experimental method. Its shortcomings can be deficiencies in memorized information (forgotten or suppressed), interpretations of one's own behaviour that does not coincide with events, the possibility of the end state being different and unclear, with perceived consequences as a possible cause and vice versa, and the impossibility of their rejection or confirmation. However, on the other hand, such research is crucial because of the fact that it is the only way certain data such as childhood experiences can be collected from people. Previous research has indicated the usefulness of a retrospective research method based on which significant data on educators' experiences and attitudes are obtained, which have a significant effect on their educational work (Tatalović Vorkapić and Knapić 2015; Swindle et al. 2018).

Research Aim, Problems and Hypotheses

Given the importance of experienced and perceived transitions during childhood, both in general and with educators in relation to their implicit pedagogy, the importance of studying transitional objects, and given the evident lack of similar research in this area, the aim of this paper was to research the perception of students and early childhood educators regarding childhood transition experiences and transitional objects. Given the previously described theoretical model, the prevalence of positive experiences of personal transition periods of students and educators during childhood is expected, as well as the reporting of soft toys as the most common transitional objects.

Methods

Participants

A research was conducted on a non-random sample of $N = 287$ preservice teachers and early childhood educators (5 men and 283 women). The average age of the respondents was $M = 30.11$ years ($SD = 11.38$), ranging from 18 to 64 years of age. Of the total sample, 175 participants were employed and their average length of service was $M = 7.13$ years ($SD = 10.50$), ranging from no working experience at all to 41 years of service. Out of two subsamples participating in the research, the first subsample consisted of 137 early childhood educators from eight kindergartens from the Primorje-Gorski Kotar County.

The second subsample consisted of 150 undergraduate and graduate students enrolled in the study programme of Early and Preschool Care and Education at the Faculty of Teacher Education in Rijeka, which included four generations of students: 44 in the first, 31 in the second, 34 in the third, and 28 in the fourth study year.

Measure

A short survey developed for the purpose of this research was applied in the research. It consisted of a total of 6 questions: three related to sociodemographic data: age, gender and length of service, and three to open-ended questions related to childhood transition experiences and transitional objects, as well as the feelings with which respondents mostly associate the comfort provided by a transitional object. The last three questions were processed by a qualitative analysis, and they were:

1. Please describe your first transition period and adjustment in life: at what age approximately; what situation; who was and who was not your support then; if it was kindergarten and how you experienced it, if it was school and how you experienced it; what did you learn then; how did you feel; if you had your own transitional object, what was it; what were the educators like towards you; and what your relationship with your parents was like. Write down everything you remember about that situation;
2. Please state what your transitional object was, and briefly describe it;
3. Choose which sensation is mostly associated with the comfort provided to you by your transitional object: smell, taste, touch, sight and hearing.

Procedure

Prior to the implementation of the research, a formal letter requesting cooperation in the research, which is part of the university scientific project *Children's Well-Being in Transition Periods: The Empirical Validation of the Ecological-Dynamic Model*, was sent to appropriately selected kindergartens in Primorje-Gorje County. A student who had the task of writing a master thesis at the Faculty of Teacher Education also participated in collecting data for this study. After obtaining the necessary consents from the contacted kindergartens, the educators who participated in the research were contacted to fill out a survey. In addition to the first subsample, the division of surveys for the second subsample of students was approached at the same time, and the professors of individual study years were contacted. Besides getting the survey, the participants received an insight into the official letter which contained the contacts of the researchers, the purpose of the research and the method of obtaining feedback. The participants were provided with anonymity, and participation was voluntary. Completing the survey took about 15 minutes. Collected data were analysed with thematic analysis (Braun and Clarke 2006; 2013). It can be used within scientific research as a quantitative or qualitative method, depending on how the goal of the research is defined (Milas 2005). Taking into account the aim of this research, thematic analysis was applied in both ways: qualitative by defining key categories, and quantitative by determining the frequency of responses within individual thematic categories. This method is often used in scientific research because it allows the analysis of secondary data on previous behaviours and communication, with the aim of determining the frequency of certain, specific units of analysis (e.g. as in this category research) in the collected qualitative data. It also provides an objective, quantitative and qualitative description of the content according to predefined criteria, which are listed at the beginning of each research question.

Results and Discussion

The results showed that 263 participants gave an answer, while 24 participants did not give an answer, to the first question related to the description of the experiences of the first transitions during childhood. A detailed qualitative data analysis resulted in the definition of 9 response categories: Memories about childhood transitions; The transition experience is described as ...; The adjustment in nursery or kindergarten or school was ...; The first transition during childhood was to ...; Did you have a transitional object; The feelings experienced during the transition were ...; The memories on educators

were ...; The relationship with my parents was ... For a better understanding of the determined subcategories within these nine categories and their frequencies, the results are shown in two tables. Thus, table 1 presents the first five categories and their subcategories with frequencies of transition experiences during childhood, while table 2 presents the other four categories with their subcategories and frequencies. Looking at table 1, it can be seen that, of the total number of participants who gave an answer in the domain of remembering the first transitions during childhood, the largest number of them remembered their first transition. The participants who remembered the transitions did not necessarily describe their experiences entirely from their own memory, i.e. some described them based on the narrations of people close to them. Moreover, some participants got a general impression of the entire adjustment based solely on the retelling of events by their parents, yet the vast majority of participants retell events and experiences based on their own memories. Furthermore, based on the participants' responses related to the description of their experiences, the responses were divided into three groups: positive, mixed, and negative experiences. Most of the participants described their experience of adjustment as a positive experience, which confirmed the hypothesis. They mentioned the positive emotions that appeared during that experience, the support they received from their environment, but also the positive atmosphere that greeted them in the new experience. An example of a positive experience from the collected data: 'At the age of three, I started kindergarten, until then I was cared for by my dad, who did not work. The first day of kindergarten I stayed asleep, I didn't want to go home (according to the adaptation notes from kindergarten). I felt cheerful, relaxed, it was nice. The educators were the best. I did not have a transitional object. I made friends right away, mostly my kindergarten was a great place from day one!'

A small number of participants described their experience as mixed, in terms of citing both positive and negative aspects of transition. During the adaptation, the participants encountered difficulties, but at the same time they had the support of the environment, which facilitated the overall situation. An example of a mixed experience is: 'My first transition period was when I turned 5 and when I started kindergarten. The biggest support in that period were my teachers in the kindergarten, the new friends I made then and my mother's promise that she would come back for me after work. It was a pretty stressful time because it was hard for me to be separated from my parents. I think I started kindergarten too late and that made the transition situation more difficult. I did not have a transitional object.' The participants

Table 1 Determined Five Categories, Subcategories and Frequencies of Transition during Childhood

Category	Subcategory	F
Memories about childhood transitions	Have a memory of transition	212
	Don't have a memory of transition	25
	No answer	50
The experience is described as ...	Positive	132
	Mixed	16
	Negative	37
	No answer	101
The adjustment in nursery or kindergarten or school was ...	Easy	123
	Moderate	45
	Hard	38
	No answer	81
What was the first transition to during childhood?	To nursery	12
	To kindergarten	116
	To preschool	13
	To primary school	65
	Something else	25
	No answer	56
The support was provided by ...	Parents	107
	Educators	50
	Family members	48
	Friends	22
	Nobody	3
	No answer	131

who described their adaptation experience as negative cited many negative emotions related to the described experience, while not receiving the necessary support from their environment, as can be seen from this example: 'My first transition was from home to kindergarten. It was very stressful, the educators were not professional. They did not encourage other children to communicate with me but further humiliated me in front of the rest of the group. At one point I read a picture book locked up alone in a group because I was "naughty." After three days in kindergarten, I jumped over the fence and then my mother decided for me to leave that kindergarten. Later, I enrolled in a new kindergarten in the city, where the educators were wonderful, like the whole experience.'

Furthermore, according to the descriptions of the adjustment process, the

participants' answers were divided into three categories: easy, medium and difficult. Most participants described their adjustment process as easy, which was to be expected (Tatalović Vorkapić, Pregelj-Čargonja, and Mihić 2015; Tatalović Vorkapić 2020; Visković and Višnjić-Jeftić 2019). The adjustment went relatively quickly, without any issues, with the usual reactions and with the support of their environment. The participants associated such experiences with a positive context and an example of one such experience is: 'My transition period began in the 3rd year when I started kindergarten. Before going to kindergarten, my grandmother looked after me. Everyone supported me and there were no excessive problems with me. They told me that I did not cry but that I made new friends on the first day. I still remember those friends today, Virginia and Paolo. Apart from my parents, I was also supported by kindergarten teachers ...' The participants whose descriptions of transition periods were classified as moderate adjustment experienced a longer duration of adjustment and experiencing specific reactions, as seen in the example: 'I only remember how I had a very difficult adjustment to kindergarten and cried constantly for the first two weeks. After that, with the help of the educator, I calmed down and slowly started to get used to kindergarten. I didn't have a transitional object.' Participants who described a difficult adjustment cited their significantly prolonged duration and extreme reactions, with insufficient environmental support. An example of a difficult adjustment from the participants' answers is: 'Going to kindergarten was a difficult transition period. Very difficult adjustment to kindergarten. Every day I experienced crying and walking along the glass hall after my grandmother left me in the kindergarten, which did not stop for months.' Children can experience the first separations and transition periods at different periods of life by moving to different institutions, so these responses of the participants are divided into five subcategories. Most participants stated that they experienced the first transition by enrolling in kindergarten, and significantly less by enrolling in a nursery. If the participants did not attend kindergarten, the most common first transition was to primary school, and a significantly smaller number of them mentioned their first transition to preschool. The participants also mentioned other answers such as being cared for by other family members or a personal nanny, moving to another city/country, enrolling in college, a new job and the like. The support of the close environment is extremely important for any transition (Tatalović Vorkapić 2020; Tatalović Vorkapić and LoCasale-Crouch 2021; Visković and Višnjić-Jeftić 2019), so the participants stated who provided them with the necessary support at that time. They often cited several different responses, and the number of repetitions of each response was

Table 2 Determined Next Four Categories, Subcategories and Frequencies of Transition during Childhood

Category	Subcategory	F
Did you have a transitional object?	Yes	65
	No	59
	No answer	163
What were the experienced feelings during transition?	Positive	77
	Mixed	54
	Negative	41
	No answer	115
What was the memory of educators?	Positive	79
	Mixed	14
	Negative	26
	No answer	125
What was the relationship with parents?	Excellent	107
	Good	28
	Bad	5
	No answer	147

shown, again divided into subcategories. Separately by subcategories, parents were most often listed followed by educators and teachers. In addition to the parents, the significant others during the transition were other family members: siblings, grandparents, but also other family relatives. Moreover, the participants emphasized the importance of friends' support in transition situations, while a small number of those who did not have the support of people from their environment were identified.

Table 2, which shows the remaining four categories of responses, as well as their subcategories and frequencies, shows that a certain, larger number of participants stated that they had a transitional object, while a smaller number did not. When describing the transition periods, the participants described the positive, mixed and negative feelings they experienced. A number of them described positive emotions: security, relaxation, happiness, support, comfort, joy and the like, and this is one example: 'My first transition period was from the family home to the 1st grade of primary school. My parents were supportive of me and I adjusted quickly when I came to the new group. The teacher developed a good sense of security and everybody in her class felt relaxed and easily adapted to the new situation.'

Furthermore, a number of participants described mixed emotions, such as: sadness, fear, and resentment, but at the same time support, security, and

habituation. An example of a mixed experience is: 'The period of transition from kindergarten to school (7 years of age). My parents were the biggest support because school was something completely new for me and at first I felt quite uncomfortable. With the support of my parents, I was supported by the teacher and I felt more comfortable creating a good relationship with other students in the class.' A certain number of participants stated dominant negative emotions during the first transitions, which mainly included sadness, loneliness, anger, frustration, fear, awe, rejection, non-acceptance, misunderstanding, withdrawal, etc., and an example of one description is the following: 'The first transition was when I started kindergarten at 4 years of age. Since my mother was on maternity leave and I moved from the nursery to a new unknown institution, I cried by the window every morning and expected my parents to come and pick me up. The first meeting with the kindergarten was bad for me and since I couldn't adjust, I dropped out and moved to another one where it was much better, but I never developed a connection with the educators and I wasn't really looking forward to going to kindergarten. My transitional object was a teddy bear, but I never took it to kindergarten.'

When describing memories of educators, the participants' responses were categorized as: positive, mixed, and negative memories. The participants who described their memories of educators as positive were the most numerous, emphasizing their goodness, kindness, patience, compassion, competence and the like. An example of a positive memory is: 'The first transition was when I was about three years old and when I started kindergarten. My parents, educators and family supported me. I did not have a transitional object. The educators were old, gentle and kind.' A significantly smaller number of participants who had mixed experiences described different aspects of the same situation, for example: 'I don't remember exactly, but I know from stories that I started kindergarten at the age of 3 and cried and dove to the floor because I didn't want to go to kindergarten. When someone came for me I wouldn't want to go home. I would also refuse and throw away my sneakers. That was when my parents divorced, so maybe my behaviour was related to that, too. The educator was a classical traditional educator and quite strict, but I still loved her.' The participants also described their negative memories of educators, stating a lack of their competencies, favouring certain children, not providing support, not establishing emotional connection and the like. An example of a negative memory is: 'My transition period from home to kindergarten, I did not tolerate it well and I was not able to spend all the time there. So, I would spend only a few hours in kindergarten and my dad

would usually pick me up before lunch. The educators did not give me much support and understanding and I remember one educator was quite cold. I was left with such a bad memory.' Finally, the participants also described their relationship with parents, which is also an important segment of each transition, and their responses were divided into three categories: excellent, good, and poor. The participants who had an excellent relationship with their parents during transitions stated that they had their support in the process, for example: 'My first transition period was from home to primary school. Considering that I did not attend kindergarten, it took me a little longer to adjust and my parents were a great support. They had a lot of patience and they were calm, which helped me a lot.' Furthermore, the participants described the good relationship with their parents in a positive light, but still did not state their support in difficult times: 'At the age of six, I experienced my first transition from home to the first grade of primary school. I was never in favour of change, and going to an unknown place with unknown people until an unknown time was scary and stressful, so school always made me uncomfortable. The teachers were friendly and kind; I didn't have a transitional object. The relationship with my parents was good.' Finally, the participants also described bad relationships with their parents during transition: 'When I came to Croatia, I immediately went to a kindergarten in Zagreb and changed it twice. Making friendships never mattered so I was often a new kid and without friends. As I had no friends, Christopher, my toy figure, was a help to me and provided me with security and comfort. I felt mostly lonely and misunderstood, the relationship with my parents was bad and minimal. The educators were fine, I remember educator Nina who was my support and always helped me and taught me to tie my sneakers.'

Furthermore, the qualitative data analysis of the second question from the survey related to the transitional object determined the results on categories, descriptions and frequencies shown in table 3. The results show that most participants mentioned a soft toy or stuffed animal as their most common transitional object, which is also determined in the previous research literature (Gulerce 1991; Wilson and Robinson 2002; Fortuna et al. 2014). After that, most of the participants mentioned transitional objects which could also be found in the relevant literature: blankets, pillows, diapers, cloth and gauze. A common feature connects all of the above transitional objects, which is softness. This characteristic is closely related to the sense of touch, which the participants also mentioned as the most significant sense that they associate with transitional objects. The participants also stated that they do not remember, do not know, or did not have transitional objects. In addition, they

Table 3 Determined Categories of Transitional Objects, Their Descriptions and Frequencies

Category	Description	F
Soft toys	Teddy bear, rabbit, elephant, mouse, monkey, frog, duck, koala, chicken, clown, griffon vulture, pig, tiger, dog, cat, lamb, panda, lion	54
Dolls	Doll (speaks, sleeps, cries) which is: rag, stuffed, plastic, bald, porcelain, small, big, shaggy	13
Blankets, pillows, diapers, cloth, gauze	Canvas, small, soft, white, silk trim, home scent, pattern, wool	33
Pacifiers, bottles	Various shapes and colours	6
Something else	Ball (1), bag (1), colouring book (1), figurine (2), pendant (1), rubber toy (1)	7
I don't know, I don't remember, I didn't have one	I don't know (1), I don't remember (6), I didn't have one (10)	17

list dolls, a pacifier and bottles and similar as transitional objects. The use of pacifiers and bottles as a transitional object is not surprising in the least because children of an early age reduce stress levels by oral stimulation and thus facilitate separation from the mother, and this kind of stimulation is one of the most common (Gulerce 1991). In addition to enumeration, the participants were also tasked with describing their friendly and loved transitional objects. The participants describe the stuffed animals through the character they represented, and the vast majority of them were animals. Through the sense of touch, materials and softness the participants described the category of transitional object that consists of blankets, pillows, diapers, cloths and gauze. They also described the dolls according to the material from which they are made (plastic, rag, porcelain) and according to the appearance that has remained in their memory. Their descriptions can most often be associated with two senses, namely touch and sight.

The last question referred to the sensations associated with the pleasures and comfort associated with transitional objects, and the participants were able to choose one or a combination of multiple answers, which could be observed in figure 1. Namely, Klarić (2013) in her research stated touch as an important feeling when we talk about transitional objects in children. She also pointed out that children at a later age choose soft items for soothing purposes at times when they go to bed. Such objects can be hugged, held and caressed, and at the same time they remind them of their mother (Gulerce 1991). In this study, most participants associated their pleasure related to the transitional object with the sense of touch as expected, followed by smell, sight, and taste, while none of the subjects associated comfort with

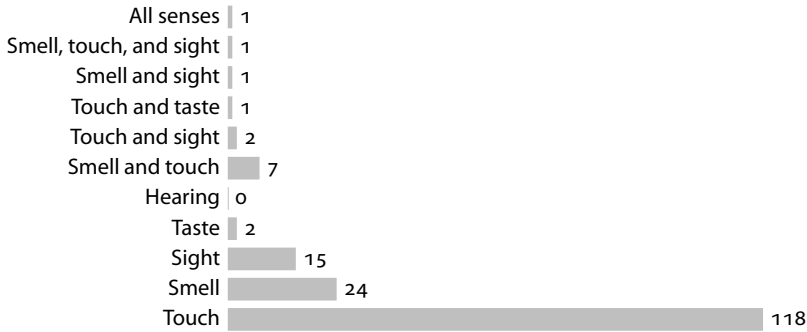


Figure 1 Frequencies of Reported Experienced Senses to Which the Participants Attached the Comfort Provided by the Transitional Object

the sense of hearing. Of the possible combinations, most participants chose a combination of sense of smell and touch. It is about the feelings through which a child experiences comfort and security, and thus the strengthening of their attachment, which is extremely important in new, challenging situations (Wilson and Robinson 2002).

Conclusion

In relation to the set goal of this study related to the educators' and students' perception of their childhood transitions and transitional objects, different experiences, with the prevalence of positive transition experiences, were identified, as well as the expected type of transitional objects used in childhood. Although a non-random sample was used in the research and the participants did not provide answers to all sub-questions, this is a rare research in Croatia, which significantly empowers its contribution to this area. The educator is a very important person in the overall development of the child, so (s)he presents a significant model regarding appropriate skills, abilities, personality traits, and attitudes. It is certainly necessary to show enthusiasm in work, motivation and love for working with children, as well as nurture and improve their pedagogical-psychological competencies that can effectively address the challenges of working with children and their individual and specific needs at any time. Within the relevant competencies of a modern educator, it is extremely important to achieve one's own well-being, which has been shown to be significantly correlated with the well-being of children in the educational group. It is crucial to be aware of one's own attitudes, which are shaped by early experiences, and to critically approach their effect on working with children. Being aware of the size of the impact of educators'

actions on the development of young and preschool children in everyday educational work, and bearing in mind the sensitivity of transition periods for each child, the importance of such impact is further enhanced by children's well-being and thus the need for continuous research and improvement of quality educational practice.

Acknowledgements

This paper has been supported in part by the University of Rijeka under the project number uniri-drustv-18-11, 'Children's Well-Being in Transition Periods: The Empirical Validation of Ecological-Dynamic Model.'

References

- Bachar, E., L. Canetti, E. Galilee-Weisstub, A. Kaplan-DeNour, and A. Y. Shalev. 1998. 'Childhood vs. Adolescence Transitional Object Attachment, and Its Relation to Mental Health and Parental Bonding.' *Child Psychiatry and Human Development* 28 (3): 149–167.
- Ben-Arieh, A., F. Casas, I. Frønes, and J. E. Korbin. 2014. *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. 'Using Thematic Analysis in Psychology.' *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101.
- . 2013. *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L., L. Manion, and K. Morrison. 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Fabian, H., and A. Dunlop. 2002. 'Introduction.' In *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, edited by H. Fabian and A.-W. Dunlop, 1–7. London: Routledge.
- Fortuna, K., L. Baor, S. Israel, A. Abadi, and A. Knafo. 2014. 'Attachment to Inanimate Objects and Early Childcare: A Twin Study.' *Frontiers in Psychology: Personality and Social Psychology* 5: 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00486>.
- Gulerce, A. 1991. 'Transitional Objects: A Reconsideration of the Phenomenon.' *Journal of Social Behavior and Personality* 6 (6): 187–208.
- Klarić, V. 2013. 'Značaj prijelaznih fenomena u razvoju djeteta.' *Medica Jadertina* 43 (4): 201–206.
- Mahler, M. S. 1972. 'On the First Three Subphases of the Separation-Individuation Process.' *International Journal of Psychoanalysis* 53 (3): 333–338.
- Mašković, T., D. Drožđan, M. Sokač, and M. Josić. 2018. *Od jaslica do škole: vodič za lakši proces prilagodbe na jaslice, vrtić i školu*. Zagreb: Printera grupa.

- Mihić, I. 2016. *Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon Jaslenog uzrasta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milas, G. 2005. *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pianta, R. C., and M. J. Cox. 1999. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., and R. C. Pianta. 2000. 'An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.' *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5): 491–551.
- Swindle, T. M., W. L. Ward, P. Bokony, and L. Whiteside-Mansell. 2018. 'A Cross-Sectional Study of Early Childhood Educators' Childhood and Current Food Insecurity and Dietary Intake.' *Journal of Hunger & Environmental Nutrition* 13 (1): 40–54.
- Tatalović Vorkapić, S. 2012. 'The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality.' *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 2 (2): 28–37.
- . 2019a. 'Children's Well-Being during Transition Periods in Croatia: The Proposal of Empirical Validation of Ecological-Dynamic Model.' In *INTED 2019 Proceedings*, edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, and I. Candel Torres, 265–276. Valencia: IATED.
- . 2019b. 'Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece u Hrvatskoj: prikaz tri znanstveno-stručna projekta.' In *EDUvision 2019: sodobni pristopi poučavanja prihajajočih generacij*, edited by M. Orel in S. Jurjevčič, 69–83. Ljubljana: EDUvision.
- . 2019c. 'Socio-emocionalna dobrobit i otpornost djece rane i predškolske dobi: kako omogućiti da djeca (p)ostanu dobro?' *Dijete, vrtić, obitelj* 89:2–6.
- . 2020. *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću – psihologija dobrobiti djece*. Vol. 1. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Tatalović Vorkapić, S., and V. Katić. 2019a. 'The Challenges of Transition and Adaptation among Early and Preschool Aged Children from the Early Childhood Educators' Perspective.' In *Requirements and Approaches for Contemporary Teacher Training*, edited by M. Županić Benić, O. Holz, and M. Michielsen, 199–212. Wien and Zürich: Lit.
- . 2019b. 'Kompetencije budućih odgajatelja iz područja prijelaza i prilagodbe: analiza studijskih programa i implikacije za promjene.' In *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih: zbornik radova*, edited by S. Nesimović and E. Mešanović-Meša, 309–324. Sarajevo: Pedagoški fakultet u Sarajevu.
- Tatalović Vorkapić, S., and I. Knapić. 2015. 'Čega smo se bojali kad smo bili djeca? Važnost ranih iskustava budućih odgajatelja za njihov rad s djecom.' *Metodički obzori* 10 (1): 62–76.

- Tatalović Vorkapić, S., and J. LoCasale-Crouch. 2021. *Supporting Children's Well-being during Early Childhood Transition to School*. Hershey, PA: IGI Global.
- Tatalović Vorkapić, S., Ž. Pregelj-Čargonja, and I. Mihić. 2015. 'Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice.' *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 51 (2): 1–15.
- Visković, I., and A. Višnjic-Jevtić. 2019. *Je li važnije putovati ili stići!? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa.
- Wilson, A., and N. M. T. Robinson. 2002. 'Transitional Objects and Transitional Phenomena.' In *Encyclopedia of Psychotherapy 2*, edited by M. Hersen and W. H. Sledge, 861–866. Amsterdam: Elsevier.
- Winnicott, D. W. 1953. 'Transitional Objects and Transitional Phenomena.' *International Journal of Psycho-Analysis* 34:89–97.

Retrospektivna studija o prehodih in prehodnih objektih

Ker sodobne študije jasno dokazujejo pomemben vpliv zgodnjih otroških izkušenj vzgojiteljev na njihovo delo z otroki, jih je pomembno nenehno raziskovati. Nekatere od teh izkušenj so povezane z različnimi prehodi v otroštvu, s prilagoditvami v jaslih ali vrtcu ter z vlogo in uporabo prehodnih predmetov v otroštvu. Zato je bil cilj te študije raziskati, kako vzgojitelji v zgodnjem otroštvu dojemajo svoje osebne prehode in prehodne predmete v otroštvu. Zaznavanje osebnih prehodnih obdobij je bilo preučeno z anketo, ki je bila oblikovana za namen te raziskave, retrospektivna metoda pa je bila uporabljena na vzorcu 287 vzgojiteljev s Hrvaške. Ugotovljena je bila razširjenost pozitivnih izkušenj pri osebnih otroških prehodih. Kot najpogostejši prehodni predmeti so navedene mehke igrače. Ugotovitve te študije kažejo na pomen preučevanja procesa prehoda in vloge prehodnih predmetov.

Ključne besede: učitelji v zgodnjem otroštvu, retrospektiva, učenci, prehod, prehodni predmeti

Adaptation of Children to Preschool Institutions in the Changed Conditions of COVID 19

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem

jurka.lepicnik@pef.upr.si

Aleksandra Šindić

University of Banja Luka

aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

The COVID 19 pandemic has also affected change in education, including changes perceived in the context of the transition of children from a family to a kindergarten environment. The aim of our qualitative research is to study the experiences of all stakeholders in education in kindergartens (children, preschool teachers and parents) in the Republic of Slovenia and the Republic of Bosnia and Herzegovina during the pandemic. For this purpose, we designed an instrument with six open-ended questions, which surveyed 20 preschool teachers (10 from each country). The data obtained in March 2021 shed light on the specifics of children's adaptation to kindergarten during the COVID 19 pandemic and the experiences of children, preschool teachers and parents from the perspective of the surveyed preschool teachers. Based on the obtained data, we conclude that the adjustment was, in the opinion of the respondents, successful and in some cases more successful than usual.

Keywords: adaptation of children to kindergarten, professional preschool teachers' experiences, cooperation between parents and preschool teachers

Introduction

Transitions as a connection between different environments and levels of education could be said to be most pronounced in early childhood, because for most children they represent the first separation from parents and the first experience with an institutional upbringing and education (Velan and Vorkapić 2020). At an early age, they are strongly focused on adaptation in terms of emotional and social categories, and children's development and educational work depend on its success (Kamenov 2006), and from the point of view of attachment theory, achieving a secure connection between children and preschool teachers is of importance for the quality of educational work in kindergarten (Cugmas 2010). Kroflič (2001) notes that the autonomy

of preschool teachers significantly contributes to the quality of educational work in kindergarten and encourages the autonomy of children. This is confirmed by the insights of Eurydice (Plevnik 2008) and the research of Zupančič (2013) and Iftene (2014). We understand the autonomy of preschool teachers as freedom in choosing and shaping the content, tasks and methods of work, didactic tools and materials, and taking responsibility for evaluating their own work.

The adaptation of children to kindergarten is a process in which parents and preschool teachers and coordination and cooperation between them have an important role (Lepičnik Vodopivec 2012); if we want to understand this complex process, we must take into account all participants involved (children, preschool teachers and parents). The study of the context (environment) in which the child is involved, viewed through Bronfenbrenner's (1981) theory of ecological systems, once again indicates its importance and interdependence between children's learning and development within the environment in which the child is located, and that for a small child, those environments with which the family is in direct contact (microsystems), and later the preschool institution, and their connection and cooperation (mesosystem) are of crucial importance.

At the time of the COVID 19 pandemic, inadequate changes in these systems were observed, as indicated by numerous modern tests. In a research on a sample of 169 preschool teachers in Serbia, Stoiljković (2020) obtained information on their flexibility and adaptability to the new situation and work, but also the view that non-attendance at preschool will have the most adverse effect on the social, emotional and finally intellectual and physical development of children, while in their study, Dong, Cao, and Li (2020) point to bad experiences with preschool children who stayed home during the pandemic and had online education, and Gayatri (2020) promotes the importance of parent-preschool teacher collaboration for the success of this type of education. O'Keeffe and McNally (2021), based on the insights of 320 teachers of young children (4 to 7 years) in the Republic of Ireland, conclude that children need support in the socio-emotional sphere when returning to school, and point to play as an important pedagogical tool in the development of resilience. Spinelli et al. (2020), in a study conducted in Italy with parents of children aged 2 to 14, identified the frequency of parental stress and their children's psychological and behavioural problems while staying in quarantine.

Research conducted in Serbia has indicated changes in the functioning of the family and the division of responsibilities and care for children in such

conditions (Čikić and Bilinović Rajačić 2020), while Jokić Begić et al. (2020), in a study with 400 parents of preschool and school children in Croatia, notes that every third parent stated that parenting was more difficult during the pandemic than before, and that every fourth parent had more conflicts with children during the pandemic, but did not express a high degree of concern about the possible adverse effects of pandemic measures on their children's development. Given the unfavourable changes in microsystems and mesosystems important for children's development and learning during COVID 19, and the importance of a successful transition from family home to kindergarten, we wanted to explore preschool teachers' experiences of adapting children to kindergartens after their reopening during the COVID 19 pandemic with changed working conditions and regimes (in accordance with regulations). Due to the topicality of the researched situation, we did not find any works dealing with the adaptation of children to kindergarten during the COVID 19 pandemic after their resumption of work.

Method

When kindergartens reopened during the COVID 19 pandemic, not only children who came to kindergarten for the first time but also other children (who had not been to kindergarten for a long time) needed some kind of adaptation to the kindergarten.

We wanted to understand and look at the adaptation of all children to kindergarten after their reopening in the changed conditions of COVID 19 for all participants involved in this process (children, preschool teachers and parents) from the point of view of preschool teachers, which was the research goal. In our study of a qualitative, exploratory type, we used an independently constructed research instrument – a survey with six questions of open type (essay type). Through it, we tried to collect data on the adaptation of children to kindergarten and the experiences of participants in educational work (children, preschool teachers and parents) through the perception of the surveyed preschool teachers. In crisis situations, such as a pandemic, the support of adults is important to the child, their emotional stability and readiness to meet children's needs, provide security and help in emotional processing of difficult mental situations (Kruger and Reddemann 2013; Profaca and Arambašić 2009), and in addition to practical experiences of adaptation, we are equally interested in the emotional response and stability of adults involved in the adaptation process. Two questions were related to the emotions and experiences of preschool teachers, two questions were related to the emotions and experiences of parents, and two questions were related to

the emotions and experiences of children in the process of adapting children to kindergarten. Pre-research conducted as an oral survey with four participants showed that the instrument used has the potential to develop a theory, which is one of the strategies for verifying the validity and reliability of a research instrument by allowing thinking between micro perspective data and macro conceptual/theoretical understanding (Morse et al. 2002). Based on a written survey conducted in March 2021, we noticed that the data collected under the same conditions from all participants represent authentic experiences in the given context, as well as content for inductive construction of local theory, which is one of the indicators of instrument validity (Merriam and Tisdell 2015).

20 preschool teachers participated in the research: 10 from the Republic of Slovenia from kindergartens from the coastal-karst and coastal-inland areas and 10 from Bosnia and Herzegovina, Republic of Srpska, from kindergartens in Banja Luka. Respondents were: six preschool teachers from the first age groups (children aged one to three years) and four preschool teachers from the second age groups (children aged three to six years) in Bosnia and Herzegovina, and four preschool teachers from the first age groups (children aged one to three years) and six preschool teachers from the second age groups (children aged three to six years) from kindergartens in Slovenia. The selection of respondents enabled us to conduct a comparative case study in the Republic of Slovenia and Bosnia and Herzegovina, i.e. we look at the experiences of participants in educational work (children, preschool teachers and parents) during the adaptation of children to kindergarten during COVID 19 (case study) through the insights of preschool teachers and compare insights, taking into account the broader context or macrosystem (Bronfenbrenner 1981) (the country). Thematic content analysis was used to analyse the respondents' responses (Kuckartz 2014; Vilig 2016). After the initial coding of the original statements of the respondents, the determination of topics followed. The two authors alternately checked the consistency of the coding and the overall analysis process.

The selection of respondents enabled us to conduct a comparative case study in the Republic of Slovenia and Bosnia and Herzegovina, i.e. we look at the experiences of participants in educational work (children, preschool teachers and parents) during the adaptation of children to kindergarten during COVID 19 (case study) through the insights of preschool teachers and compare insights taking into account the broader context or macrosystem (Bronfenbrenner 1981) i.e. the country. We wanted to see and understand the insights and observations of preschool teachers about possible changes dur-

ing the adaptation of children to kindergarten during COVID 19, and the research questions were related to the educational perspective on:

- What are the changes in the emotional experience of preschool teachers and their professional success during the adaptation of children to kindergarten at the time of COVID 19 compared to the time before the pandemic?
- What are the changes in the emotional experience of parents and in the cooperation of preschool teachers and parents during the adaptation of children to kindergarten during COVID 19 in relation to the time before the pandemic?
- What are the changes in the emotional experience of children and the success of adaptation to kindergarten during COVID 19 compared to the time before the pandemic?
- Are there any differences during the adaptation of children to kindergarten during COVID 19 from the perspective of preschool teachers in different countries and what are they?

Results and Discussion

Before the realization of the pre-research and research, we looked at the social context in both countries with regard to the research case (adaptation of children to kindergarten during the time of COVID 19). There are some differences in the dates and length of the kindergarten closing period, but after their opening the newly introduced protection measures were almost identical.

Kindergartens in both countries were closed on March 16, 2020. In the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina), kindergartens were closed until May 16, and then only some facilities with a limited number of children were gradually opened. In the Republic of Slovenia, kindergartens started operating on 18 May; they closed again on October 15, 2020. From October 2020 to February 15, 2021, kindergartens were closed, followed by the opening of kindergartens with a recommendation to reduce the number of children in the group (for children from 1 to 3 years up to 8 children, and for children from 3 to 6 years up to 10 children), which should be in separate rooms.

In accordance with further recommendations on mitigating measures to combat the pandemic of the Institute of Public Health of the Republic of Srpska, on June 1, 2020, all facilities started operating with the recommendation that a maximum of ten children stay in the group (ten days after the opening of all kindergartens in Slovenia). The number of children in educational

groups gradually increased, in accordance with the improvement of the epidemiological situation and the recommendations of the Institute of Public Health of the Republic of Srpska, and from October 5, 2020, it reached the standards prescribed by the Law on Preschool Education of Republic of Srpska (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske 2020)

In March 2021, when the survey was conducted in both countries, kindergartens operated in the normal mode of operation in accordance with the recommendations of the World Health Organization and national institutes of public health (National Institute of Public Health (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020) and the Institute of Public Health of the Republic of Srpska). The recommendations refer to the establishment of a higher level of hygiene of the premises, employees and children. In accordance with the recommendations, numerous activities with children take place outside the kindergarten. Parents were forbidden to enter the kindergarten and were to hand over their children at the entrance gardens. In cases of emergency, they were allowed to enter kindergartens in the Republic of Slovenia (not in the Republic of Srpska).

In the Republic of Slovenia, during the research period, kindergartens worked with a smaller number of children than usual, and in the Republic of Srpska, in that period, kindergartens worked with a normal number of children.

Taking into account the above data that reflected on the specifics of work in kindergartens, we approached the analysis of educational responses, trying to answer research questions. We looked at the answers of preschool teachers in the context of participants key to the adaptation of children, and the following four categories were identified.

Professional Experiences and Emotional Experiences of Preschool Teachers during the Adaptation of Children to Kindergarten in the COVID 19 Pandemic

Admission of children to kindergartens after the reopening of institutions was gradual, and children who had not yet attended kindergarten were not admitted during the first few months. All this enabled the educators to adapt to the new situation of educational work, which they stated was confusing, tense and that it represented a professional challenge for them. The emotional response of preschool teachers was more pronounced than usual in terms of unpleasant emotions, but also pleasant emotions, but in addition, the statements show good emotional regulation which is an important prerequisite for providing support to the youngest in crisis situations (Kruger

and Reddemann 2013; Profaca and Arambašić 2009) during the adaptation. Fear of uncertainty, emphasized caution and control in order to establish physical distance between children of the same group and the ban on contact between children from different educational groups in the open, frustration because some parents did not adhere to the prescribed measures, anxiety and sadness due to the new regime with reduced opportunities for social contact and more difficult working conditions are listed. Also, there is happiness and satisfaction due to returning to work, breaking isolation, meeting with colleagues and children, that things are getting better, and all that has caused relief and hope that the situation will soon return to normal.

There was fear and happiness that I was returning to work. [Segment of preschool teachers' answers, No 1, Slovenia]

In the early days, I was confused and frustrated because our job is specific. Protection measures required physical distance, and that is not possible in kindergarten. [Segment of preschool teachers' answers, No 5, BiH]

I felt relief, happiness and satisfaction for returning to work and meeting colleagues and children [...] [Segment of preschool teachers' answers, No 4, BiH]

Upon my return on May 18, 2020, I was upset, I was somehow afraid of what would happen to the children, whether they would need re-adaptation [...] these feelings were only partially present at the beginning, but everything subsided after a few minutes [...] [Segment of preschool teachers' answers, No 8, Slovenia]

Despite the fact that the experience of adapting children to kindergarten is stressful for preschool teachers themselves (Lepičnik Vodopivec 2012) in everyday conditions, preschool teachers approached it professionally during COVID 19. Preschool teachers' answers indicate their emphasized flexibility and adaptability to the new work regime, good team organization, cooperation and willingness to help colleagues within the institution. All these are important factors that enabled the work to be established in a satisfactory manner, and thus to obtain favourable conditions for the admission of new children to kindergarten. Modern research indicates that collegiality is an indispensable factor in adapting to new situations and circumstances of today, and its positive effect on professional development, learning and work organization (Shah 2012), and open communication in a team creates favourable

working conditions that optimally contribute to children's development and learning (Flottman, McKernan, and Tayler 2011).

I think that I was more efficient in accepting children and adapting because I was preparing [...] and the professional service gave us support. [Segment of preschool teachers' answers, No 4, BiH]

I had a great team, which worked during the shift, we connected well with each other and with the children, so I look at it positively. I must also mention our director who is always on our side, who supported, motivated and supported us so that the work flowed smoothly and positively. [Segment of preschool teachers' answers, No 2, Slovenia]

Upon returning to the home kindergarten [...] we asked the house-keeper to be with the children while we go out and receive the child [...] [Segment of preschool teachers' answers, No 3, BiH]

Due to the new situation, preschool teachers say that they are more prepared to work with children than usual, in the first days they talk more about the situation, and activities take place mostly outside kindergarten (in accordance with the recommendations on pandemic control) and the emphasis is on social games (to empower children). Respondents from Slovenia and Bosnia and Herzegovina believe that they were effective during the adaptation of children, some even more efficient, showing a high degree of readiness for new challenges, and good preparation and adaptability, and similar data also came from research on a sample of 169 preschool teachers in Serbia (Stoiljković 2020). Also, respondents recognize play (social, outdoor, etc.) and conversation as a good strategy for developing children's resilience during adaptation in the age of COVID 19, similar to the insights of Irish teachers (O'Keeffe and McNally 2020).

The first week we talked a lot about the situation and I think I managed to calm the children down. [...] We take the children out after breakfast and they are on the playground, lawn, forest, walking until lunch [...] [Segment of preschool teachers' answers, No 1, Slovenia]

Difficulties with re-social inclusion [...] we overcame with conversations and social games. [Segment of preschool teachers' answers, No 6, Slovenia]

I think I was efficient because I am adaptable and flexible, and I prepared well [] [Segment of preschool teachers' answers, No 5, BiH]

We devoted more time to the rules and allowed the children the more free play they wanted. [Segment of preschool teachers' answers, No 8, Slovenia]

At a time when kindergartens were closed, although online education was organized for preschool children in some countries (Dong, Cao, and Li 2020; Gayatri 2020) was absent, there was a tendency to maintain contact with children and parents, which had a positive impact on the inclusion of children in kindergarten when reopening the kindergarten.

We did not have live contact with parents and children for some time, so we communicated via emails and phone calls. Instead of activities that we would implement in kindergarten, I prepared ideas and activities for children that were help for parents to work and play at home [...]. [Segment of preschool teachers' answers, No 10, Slovenia]

Cooperation of Parents and Preschool Teachers during the Adaptation of Children to Kindergarten in the Changed Conditions of COVID 19

Respondents' insights indicate different emotional, social, and behavioural responses of parents in the context of COVID 19 and their children's adaptation to kindergarten. All this indicates that there are completely different attitudes of parents about the pandemic, the degree of responsibility and the subjective experience of danger. What we can see through the analysis of most of the answers is that opening a kindergarten for parents was a relief, and for a certain number a certain degree of concern. It is noticed that communication with parents in these conditions requires a higher degree of understanding and empathy on the part of preschool teachers, and that preschool teachers try to calm down and encourage worried parents.

There was increased concern from parents, but also relief from the reopening of the kindergarten. [Segment of preschool teachers' answers, No 6, BiH]

In most examples, I felt that reopening was a great relief for parents [...]. Some parents experienced that their children would be denied socialization. [Segment of preschool teachers' answers, No 4, Slovenia]

Some parents inquired about how the day was going in kindergarten and were reassured when we told them that we preferred the health of the children over other goals. [Segment of preschool teachers' answers, No 7, Slovenia]

In the beginning, there was fear, but it passed quickly because we did it because we were calm and instilled confidence. [Segment of preschool teachers' answers, No 9, BiH]

Based on the analysis of the respondents' answers, it can be concluded that the cooperation with parents, although achieved at a lower level than before due to physical distance measures and prohibition of parents' presence in preschools, was satisfactory in the context of children's adaptation to kindergarten. Parents have the right to be involved in the work of kindergartens, so it is necessary to identify opportunities and implement new forms of cooperation between parents and preschool teachers (Lepičnik Vodopivec 2012), which is certainly important in the process of adaptation of children. The lack of parent meetings, individual consultations, workshops and other forms of cooperation with parents within the institution was attempted to be compensated through electronic and other media. The cooperation mostly moved from the real to the media context.

Relationships with parents have not changed regardless of the introduced measures [...] Parents receive first-hand information at the entrance to the kindergarten, by phone calls, letters [...] we inform them about daily activities through the site and pictures on usb. [Segment of preschool teachers' answers, No 10, BiH]

We received the necessary information when picking up the children, and we conducted other conversations by phone or e-assistant. I think that the communication went smoothly, but still, it cannot be equated with a personal conversation. [Segment of preschool teachers' answers, No 7, Slovenia]

I sent them different things, tasks, photos, powerpoint with stories, recordings of children every week. We heard and saw some of them through various applications (viber, zoom ...). Some were happy to send me photos and recordings. I did it myself. [Segment of preschool teachers' answers, No 5, Slovenia]

Specifics and Success of Children's Adaptation to Kindergarten in the Changed Conditions of COVID 19

According to the insights and statements of the respondents, the adaptation of newly arrived children to kindergarten was just as successful as before, and in some cases more successful, faster and less painful. Due to the reduced

number of children in the kindergarten, the kindergarten environment was more accessible and similar to the environment to which the newcomer was already accustomed than before. The adaptation of a child to kindergarten is more successful if the kindergarten and family environment are similar (Kamenov 2006). Also, in such conditions, the preschool teachers had more time to dedicate to each child individually and get to know them. Establishing a safe connection between the preschool teachers and the child is a very important component for introducing children to kindergarten (Cugmas 2010). The inability of parents to access the kindergarten and the rapid separation from children at the front door in several cases contributed to faster independence and adaptation of children, while in rare cases it was an aggravating circumstance. Parents talked more with their children at home about kindergarten and thus prepared them, and a quick departure made it impossible for them to express extortionate emotions and patterns of behaviour on the part of the children. Recognizing the reactions of parents to certain emotions, some children, by emphasizing such an emotion, manipulate and extort from their parents what they want (Milivojević 2008) and are a frequent occurrence when children adapt to kindergarten. Concerned parents, who are unable to understand the background of such emotional reactions, unknowingly complicate the process of adaptation for their own child.

The new rules in the kindergarten were not a problem during the adaptation. Getting children used to a higher level of hygiene and triage procedures was not a problem. The more time that children spent outdoors in play, the satisfaction and happiness of children due to the possibility of re-socializing and meeting social needs, and the smaller number of children in the group of preschool teachers can be singled out as factors that positively influenced children's adaptation.

Children who were already in kindergarten had a higher level of happiness when returning to the institution and meeting with friends and preschool teachers, and in rare cases they had to be re-adapted.

Thanks to our dedication and quick separation from parents, the adaptation went easier and faster. Probably parents with children also made good preparation at home through conversation. [Segment of preschool teachers' answers, No 1, BiH]

They have a harder time separating from their parents but they like to measure their temperature and wash their hands. In a short time they became independent. I consider the adaptation perhaps even more successful because there are fewer children, increased hygiene and

children are healthier because the first symptoms of respiratory infections are isolated and treated at home. [Segment of preschool teachers' answers, No 4, BiH]

Differences in adaptation today and before COVID are not very noticeable, but significant positive effects in the speed of social inclusion are noticeable, separation fear was less pronounced [...] we turned stricter rules of hygiene, disinfection and temperature measurement into a game [...] [Segment of preschool teachers' answers, No 8, BiH]

There were no special negative changes in the children when they returned to kindergarten, they were very happy to see each other again and play together. They wanted to play together – primarily older children. [Segment of preschool teachers' answers, No 7, Slovenia]

It is possible during adaptation to make it easier for parents, because before they miss the child, they have less problems handing over the child and entrusting the child, because they have a shorter takeover time and the parent is left to the current regime. [Segment of preschool teachers' answers, No 4, Slovenia]

Specifics of Adaptation of Children to Kindergarten in the Changed Conditions of COVID 19 in the Republic of Srpska and the Republic of Slovenia

In the Republics of Slovenia and Bosnia and Herzegovina, certain time differences were observed in the context of the presence of COVID 19 and related measures to prevent the spread of this contagious disease, which resulted in the periods of operation and closure of kindergartens not completely coinciding in both countries. However, the thematic analysis of the respondents' responses and the overall analysis process for all participants in the process of adaptation of children to kindergarten (children, preschool teachers and parents) did not show differences in the process and success of adaptation of children to kindergarten during the pandemic between the two countries.

Conclusion

Through a comparative case study, we looked at and tried to understand the adaptation of children to kindergarten (children who went to kindergarten for the first time, but also children who started kindergarten again after a long break) in changed conditions during the COVID 19 pandemic for all participants involved in the process (children, preschool teachers and parents) based on the insights of twenty preschool teachers from Slovenia and

Bosnia and Herzegovina. Based on the analysis of the responses, it was noticed that the adaptation was successful, and in some cases more successful than usual. Considering Bronfenbrenner's theory (1981) of ecosystems important for children, good functionality of microsystems (kindergarten and family) and mesosystems (cooperation of parents and preschool teachers) can be seen as important factors in the development of children's resilience during the COVID 19 pandemic and their adaptation to kindergarten. Good organization of kindergartens, successful teamwork of employees, new strategies of educational work in the context of recommendations for pandemic protection measures, and social support for children are just some of the factors that have contributed to the efficiency of adaptation. Our research indicates a high level of autonomy of pedagogical workers in both countries. Emphasized emotional stability, empathy, flexibility, readiness for change and new forms of cooperation with parents were noticed in preschool teachers, which are also important factors that contributed to the success of adaptation. Parents also showed a high level of understanding and willingness to cooperate with preschool teachers in the changed conditions. We did not notice any differences between the insights of preschool teachers from the Republics of Slovenia and Bosnia and Herzegovina in the context of the success of children's adaptation to kindergarten in the changed conditions of COVID 19.

References

- Bronfenbrenner, U. 1981. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Cugmas, Z. 2010. 'Uporaba teorije navezanosti v vrtcih.' *Pedagoška obzorja* 25 (1): 3–18.
- Čikić, J., and A. Bilinović Rajačić. 2020. 'Family Practices during the Pandemic and the State of Emergency: The Female Perspective.' *Sociological Review* 3:799–836.
- Dong, C., S. Cao, and H. Li. 2020. 'Young Children's Online Learning during COVID-19 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes.' *Children and Youth Services Review* 118:105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>.
- Flottman, R., A. McKernan, and C. Tayler. 2011. 'Victorian Early Years Learning and Development Framework: Evidence Paper; Practice Principal 2: Partnerships with Professionals.' The University of Melbourne, Melbourne Graduate School of Education. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/pracpartner.pdf>.
- Gayatri, M. 2020. 'The Implementation of Early Childhood Education in the Time of Covid-19 Pandemic: A Systematic Review.' *Humanities & Social Sciences Reviews* 8 (6): 46–54.

- Iftene, C. 2014. 'Educational Systems Autonomy: Facts and Analysis.' *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 142:47–53.
- Jokić Begić, N., I. Hromatko, T. Jurin, Ž. Kamenov, G. Keresteš, G. Kuterovac Jagodić, A. Lauri Koralija, D. Maslić Seršić, J. Mehulić, U. Mikac, M. Tadinac, J. Tomas, and C. Sangster Jokić. 2020. *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Kamenov, E. 2006. *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kroflič, R. 2001. 'Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce.' In *Otrok v vrtcu*, edited by L. Marjanovič Umek, 7–26. Maribor: Obzorja.
- Kruger, A., and I. Reddemann. 2013. *Psihodramska imaginativna terapija traume za djecu i mlade*. Goražde: Udruženje žena SEKA.
- Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Text Analysis*. London: Sage.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2012. *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Merriam, S. B., and J. Tisdell. 2015. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milivojević, Z. 2008. *Emocije – razumevanje čustev v psihoterapiji*. Translated by I. M. Ravnik and S. Ravnik. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Morse, J. M., M. Barrett, M. Mayan, K. Olson, and J. Spiers. 2002. 'Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research.' *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2): 13–22.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2020. 'Higienska preporočila za vrtce v času epidemije COVID.' https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/vrtci_s_prilogami.pdf.
- O'Keeffe, C., and S. McNally. 2021. 'Uncharted Territory: Teachers' Perspectives on Play in Early Childhood in Classrooms in Ireland during the Pandemic.' *European Early Childhood Education Research Journal* 29 (1): 79–95.
- Plevnik, T., ed. 2008. *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi: Eurydice informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Profaca, B., and L. Arambašić. 2009. 'Traumatski događaj i trauma kod djece i mladih.' *Klinička psihologija* 2 (1–2): 53–74.
- Shah, M. 2012. 'The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools: A Literature Review.' *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 46:1242–1246.
- Spinelli, M., F. Lionetti, M. Pastore, and M. Fasolo. 2020. 'Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy.' *Frontiers in Psychology* 3 (11): 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- Stoiljković, Č. 2020. 'The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Educational Work of Kindergarten Teachers.' *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 8 (3): 123–133.

- Velan, D., and S. Tatalović Vorkapič. 2020. 'Contextual Determinants of Kindergarten Culture as Indicators of Children's Well-Being during Their Transition and Adaptation.' *Ekonomska istraživanja* 33 (1): 1182–1193.
- Vilig, K. 2016. *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske. 2020. *Službeni glasnik Republike Srpske*, no. 63.
- Zupančič, J. 2013. 'Razmislek o razsežnostih avtonomije ravnateljcev v slovenski osnovni šoli.' *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 117–131.

Prilagajanje otrok na vrtec v spremenjenih pogojih zaradi covid-19

Pandemija covid-19 je vplivala na spremembne tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Spremembe zaznamo tudi v kontekstu prehoda otrok iz enega v drugo okolje, torej na prehodu iz družinskega v vrtčevsko okolje. Cilj naše kvalitativne raziskave je preučiti izkušnje vseh deležnikov vzgoje in izobraževanja v vrtcih (otrok, vzgojiteljic in staršev) v Republiki Sloveniji ter Bosni in Hercegovini v času med pandemijo. S študijo primera smo s pomočjo vpogleda vzgojiteljic ugotavljali prilagajanje otrok na vrtec v spremenjenih pogojih pandemije covid-19. V ta namen smo oblikovali instrument s šestimi vprašanji odprtega tipa, s katerim smo anketirali 20 vzgojiteljic (iz vsake države po deset). Podatki, pridobljeni v marcu 2021, osvetljujejo posebnosti prilagajanja otrok na vrtec v času pandemije ter izkušnje otrok, vzgojiteljic in staršev z vidika anketiranih vzgojiteljic. Na podlagi dobljenih podatkov ugotavljamo, da je bilo po mnenju anketiranih prilagajanje uspešno in v nekaterih primerih celo uspešnejše kot običajno.

Ključne besede: prilagajanje otrok vrtcu, profesionalne izkušnje vzgojiteljic, sodelovanje vzgojiteljic s starši

Načrtovanje tranzicijskega programa prehoda iz vrtca v šolo

Vid Lenard

Univerza na Primorskem

vid.lenard@upr.si

Prispevek predstavi teoretična orodja za načrtovanje tranzicijskih programov na prehodu iz vrtca v šolo. Sistemske-ekološko teorijo običajno uporabljamo za raziskovanje prehodov, vendar je za načrtovanje uspešnih programov prehoda iz vrtca v šolo treba vključiti še koncepte razvojne teorije, dopolnjene s socio-kulturno teorijo. Šele ko uporabimo več teoretičnih orodij, lahko zasnujemo kakovosten program, ki bo vključeval pravice otrok z različnimi kulturnimi ozadji, vzgojo, socialnim položajem in potmi razvoja. Namen prispevka je spodbuditi družine, strokovne delavce in družbo, da načrtujejo uspešno tranzicijo otrok iz vrtca v šolo. Tako želimo doseči kontinuiteto v socialnem in izobraževalnem procesu, kar pripomore k otrokovi samozavesti, dobri samopodobi in šolskemu uspehu.

Ključne besede: tranzicijski program, teorija ekoloških sistemov, razvojna teorija, socialno-kulturni model, tranzicijske aktivnosti

Uvod

V zadnjih letih se je zanimanje za izobraževalno tranzicijo povečalo, saj je uspešen prehod iz vrtca v šolo tisti prelomni dejavnik, ki prispeva k uresničevanju otrokovih pravic (Broström, Einardsdottir in Vrinioti 2010). Pomembno je torej, da je prehod v šolo povezan s pozitivnimi izkušnjami, saj to vpliva na otrokove kasnejše dosežke, kar se kaže v obliki boljših učnih uspehov pa tudi razvoja socialnih kompetenc (Fabian 2007). Šolske izkušnje vplivajo na otrokovo samopodobo: če se pojavijo težave v fazi tranzicije, te verjetno ne bodo izzvenele, ampak se bodo sčasoma še stopnjevale (Dockett in Perry 2007).

Proces tranzicije se prične že v vrtcu in traja tako dolgo, dokler se učenec aktivno ne vključi v šolsko okolje. Prehod iz vrtca v osnovno šolo ne vpliva le na učno uspešnost, temveč tudi na oblikovanje socialnih stikov z vrstniki in učitelji ter na razvoj občutka pripadnosti šoli (Peters 2004).

Pri tem so ključne interakcije, ki se vzpostavljajo med otrokom in njegovim neposrednim ter širšim okoljem. Z vidika ekološkega modela je v procesu tranzicije iz izobraževalno institucijo in s širšim socialnim okoljem povezanih veliko dejavnikov. Na prehodu iz vrtca v šolo se otrok znajde v novem

okolju, vlogah in socialnih odnosih (Cole in Cole 1993). Ta prehod ni enkratni dogodek, marveč gre za večplasten in večleten proces, ki vključuje različne izkušnje kontinuitete in diskontinuitete (Vogler, Crivello in Woodhead 2008.).

Programi in različne dejavnosti, ki jih organizirajo vrtci in šole, spodbujajo povezave med udeleženci na prehodu, tako da pomagajo premostiti velike spremembe in podpirajo kontinuiranost izkušenj, odnosov, učenja in socialnih pričakovanj. Pred vstopom v šolo so med otroki velike individualne razlike v razvoju. Če prepoznavamo možne izzive v tem prehodnem obdobju, lahko organiziramo dejavnosti, ki pomagajo premostiti razlike in diskontinuitete v tem procesu (Margetts 2002). Raziskave so pokazale, da npr. prisotnost prijatelja na prehodu v šolo pomaga oblikovati pozitivno izkušnjo. Podporni ali tranzicijski programi in aktivnosti torej prispevajo k premostitvi kompleksnih razlik med sistemi in olajšajo proces prehoda (Fabian 2007).

Eden izmed uspešnih tranzicijskih programov, ki pripomore, da na prehodu v novo vlogo in identiteto pride do čim manjšega števila stresnih izkušenj, se imenuje EASE.¹ Namen tovrstnih programov je zagotoviti uspešno tranzicijo s pomočjo krepitve sodelovanja med vrtcem in šolo ter izmenjavo pogledov med starši in strokovnimi delavci (Broström, Einardsdottir in Vrinioti 2010).

Tranzicijski programi vsebujejo aktivnosti, ki otrokom pomagajo, da se znajdejo v spremenjenem socialnem kontekstu osnovne šole. Poleg tranzicijskih aktivnosti, kot je npr. obisk šole pred vstopom, so priporočljive tudi izobraževalne oblike, ki otroke pripravljajo na formalno učenje in razvijajo motivacijo (Broström 2003).

Tranzicija iz vrtca v šolo

Tranzicije ni moč skržiti na eno definicijo. Poskusimo jo opredeliti kot ključni dogodek ali proces, ki se pojavi v določenem času in za otroka pomeni življenjski preobrat. Največkrat gre za spremembe videza, statusa, vloge in odnosov kakor tudi fizičnega ali socialnega okolja ter kulturnih prepričanj, diskurzov in praks (Vogler, Crivello in Woodhead 2008).

Ob vstopu v šolo otroci doživijo premike med različnimi stopnjami izobraževanja, kar opisujemo s terminoma horizontalni in vertikalni premiki. Vertikalni premiki pomenijo npr. vertikalne spremembe iz enega stanja ali statusa

¹ Early Years Transition Programme (EASE) je bil dvoleten projekt, ki se je na evropski ravni usmeril v vprašanje uspešnega prehoda iz vrtca v šolo. Vsebina programa se je osredotočila na notranjo povezanost kurikulumu in zgodnjega opismenjevanja, z vključevanjem strokovnih delavcev v vrtcu in šoli.

v drugega, kot je prehod iz vrtca v šolo. Horizontalni premiki so manj prepoznavni in se nanašajo na vsakodnevne aktivnosti otrok, povezane s prehajanjem iz vrtca ali šole domov in k drugim aktivnostim (Kagan in Neumann 1998).

Otroci na prehodu doživljajo različne premike v razponu od razvojnega do systemskega. Razvojne premike doživljajo skozi mentalni in čustveni razvoj, systemske pa, ko prehajajo skozi različne stopnje izobraževanja iz vrtca v osnovno šolo, iz osnovne šole v srednjo šolo itd. Pri prehodu iz vrtca v šolo otroci doživljajo spremembe na fizičnem, čustvenem, socialnem in razvojnem področju, kar močno vpliva na njihovo učno uspešnost in na splošno počutje (Fabian 2007, 64). Ta prehod definiramo kot dinamičen proces kontinuitete in sprememb. Te se nanašajo na organizacijsko in socialno diskontinuiteto, kar vključuje objekte, akademska pričakovanja šole, razredni urnik, prostore ter nove odnose s sošolci in z učitelji. Sčasoma se vloga družine manjša, ker postanejo pomembnejši vrstniki, zato lahko tudi družino prištevamo k socialni diskontinuiteti (Pitriwskeyj, Thorpe in Tayler 2005). Teoretično ozadje za razumevanje tranzicije je moč osvetlili z dveh perspektiv: zrelosti oz. razvojne pripravljenosti na šolo in ekološkega modela tranzicije (Sakellariou in Sivropoulou 2010). V nadaljevanju bomo predstavili oba koncepta.

Razvojni pristop k tranziciji

Tranzicijske teorije so večinoma podkrepjene z dognanji razvojne psihologije. Koncept pripravljenosti na šolo izhaja iz razvojne teorije Jeana Piageta, ki razvoj pojmuje kot doseganje zrelosti skozi razvojne stopnje, določene z leti. Serija napredovanj skozi psihološke transformacije z ene stopnje na drugo je postala referenca za določanje primerne starosti za prehod iz doma v vrtec in iz vrtca v šolo (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Pri tem pripravljenost na šolo določajo kognitivne in jezikovne spretnosti, ki standardizirajo fizične, socialne in intelektualne razvojne vidike otrok pri določeni starosti. Vendar v družbi narašča zavedanje, da je šolski sistem, ki vstop v šolo določa zgolj na podlagi kronološke starosti, nefleksibilen. Kurikulum na tej podlagi je neustrezen, saj ne upošteva različnih razvojnih poti in variacij v otrokovih razvijajočih se kapacitetah (Rimm-Kaufman in Pianta 2000). Kritike raziskovalcev temeljijo na spoznanjih o individualnih razlikah med otroki. Razvojna teorija potemtakem ne bi smela biti edina podlaga za oblikovanje tranzicijskih programov, ker ne vključuje otrokovih pravic in kompetenc. Namesto tega raziskovalci predlagajo oblikovanje takšnih tranzicijskih programov, v katerih je otrok njihov aktivni sooblikovalec. Upoštevajo naj torej pluralnost razvojnih poti in vlog, s čimer lahko otroci vplivajo na lasten razvoj (Vogler, Crivello

in Woodhead 2008). Alternativni pristop k snovanju tranzicijskih programov pomeni skratka vključevanje okolij in kontekstov, ki vplivajo na otroška življenja.

Perspektiva ekološkega modela pri oblikovanju tranzicijskih programov

Na otrokove izkušnje v procesu tranzicije potemtakem najbolj vplivajo njegovo neposredno okolje s starši, sorodniki, vzgojitelji in s prijatelji, a tudi značilnosti širšega okolja, kot so, denimo, socialni položaj družine, družbeno-ekonomske in v zadnjem času zdravstvene krize, kot je npr. pandemija covid-19, vse bolj pa tudi klimatske spremembe in uničevanje okolja.

Širši okvir za razumevanje okolij, v katere je otrok vpet, predstavlja ekološka teorija (Bronfenbrenner 1995). Ta obravnava širše kontekste, ki vključujejo institucionalne strukture in odnose, ker se je izkazalo, da primarno okolje samo ne uspe nuditi zaščite pred izzivi sodobnega časa (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Pri snovanju programov tranzicije iz vrtca v šolo sta v pomoč dva konceptualna modela, ki obravnavata otrokovo ožje in širše okolje. Omenjena ekološka teorija je teoretično orodje, ki nam pomaga obravnavati sodobne implikacije tveganj, povezanih npr. z zdravjem in s socialnim položajem družin. Medtem ko nam teoretična orodja socio-kulturnega pristopa omogočajo, da podrobneje obravnavamo neposredno okolje otrokove družine in vrtca, smo torej pri ekološkem modelu osredotočeni na vplive širših struktur.

Pri snovanju programov tranzicije z upoštevanjem perspektive otrokovega ožjega okolja pa je v pomoč model socialno-kulturnega učenja. Gre za različne načine, na katere starši, vzgojitelji in skupnost otrokom omogočajo, da usvojijo kulturno sprejemljive vzorce obnašanja. Proces tovrstnega učenja se sicer dogaja povsod po svetu, vendar se cilji razlikujejo glede na ustroj skupnosti in zgodovinski čas. V tem pristopu ne zanikamo univerzalnega procesa zorenja otroka, ki ga obravnava razvojna teorija, upoštevamo pa tudi etnoteorije² in kontekste. Ti nam nudijo podatke o otrokovih tranzicijah v zvezi z obredi, ki spremljajo prehod iz doma ali vrtca v šolo (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Uspešen tranzicijski program, ki vključuje teoretično orodje socio-kulturnega učenja, vsebuje takšne aktivnosti, ki obli-

² Etnoteorije zastopajo etnični vidik otroštva in v zvezi s tem vprašanje, kakšne aktivnosti so smiselne za otroke v tranzicijskih programih in kako se ti vključujejo v širšo družbeno prakso, kot je prehod iz vrtca v šolo. Ko obravnavamo različne vzgojne pristope med etničnimi skupnostmi, se pokažejo velike razlike v razvojnih ciljih in socialnih strategijah, a tudi podobnosti, ki se nanašajo na življenjske usmeritve, kot je uspešnost v šoli.

kujejo nove vpoglede in spremenijo vedenje skozi interakcije z okoljem. Ta model izvira v socialnem konstruktivizmu oz. socialno-kulturnem učenju Vygotskega, ki je tradicionalno razvojno psihologijo, osredotočeno na posameznika, razširil na pomembnost socialnih interakcij. Ta model nam pomaga pri snovanju tranzicijskih programov, ki preko interakcij med otroki in odraslimi omogočajo uspešen prehod iz vrtca v šolo. Otroci so tako aktivno vključeni v čas in kakovost tega procesa (Vigotski 2010).

Odrasli si prizadevamo olajšati prehod tako, da otroke vključujemo v dejavne interakcije z novimi okolji in področji, saj želimo, da bi imeli občutek kontinuiranosti in bi doživljali življenje, združeno z notranjim napredkom (Fabian 2007, 70–71).

Prednost ekološke teorije je, da ne upoštevamo le otrokove pripravljenosti – zrelosti za vstop v šolo, temveč prehodno obdobje razumemo v kontekstu interakcij z okolji. Ekološki model, v katerega vključimo model socialno-kulturnega učenja, omogoča boljše načrtovanje tranzicijskih programov. Pri tem si velja zastaviti nekatera ključna vprašanja: Ali se bo otrok v šoli srečal z vrstniki iz vrtca oz. koga pozna v šoli? Katere so ključne informacije, ki jih vzgojitelji, starši in učitelji posredujejo otroku? Kakšno sodelovanje obstaja med družinami, vrtci in šolo? (Broström, Einardsdottir in Vrinioti 2010)

Ekološki model je za današnji čas še posebej uporaben, saj tranzicijskih programov zaradi širših, tudi epidemioloških implikacij ne moremo več načrtovati le v razmerju družina, vrtec in šola, temveč zahtevajo premislek tudi na nacionalni ravni.

Sodelovanje udeležencev pri načrtovanju tranzicijskega programa

Pri snovanju tranzicijskega programa se zavedamo, da otroci, starši in strokovni delavci v vrtcu ter šoli v proces prehoda vstopajo vsak s svojimi aspiracijami, pričakovanji, pravicami in možnostmi za nove priložnosti (Dockett in Pery 2014). Priložnosti tvornega sodelovanja se tako ponujajo staršem, učiteljem, vzgojiteljem in drugim strokovnim delavcem. Otroci bodo občutili kontinuiteto in širili svoje sposobnosti ter znanja le, če jih bodo odrasli prepoznali kot kompetentne, jim nudili oporo ter jim omogočali občutek varnosti, pripadnosti in spoštovanosti. Nenazadnje ima tudi družba priložnost, da ta proces prepozna kot pomemben dogodek v življenju vsakega otroka in njegove družine (Dockett in Pery 2007).

Udeleženci tranzicije se v ta proces podajajo z določenimi pričakovanji. Otroci se bodo znašli v vlogi učenca, kar prinaša nova pričakovanja, o katerih se velja pogovarjati in jih vključevati v tranzicijske aktivnosti. Prav tako je vanje dobro vključiti tudi pogovore s starši glede pričakovanj o spoštovanju

otroka s strani učiteljev in o skrbi za varnost ter dobro počutje. Starši pričakujejo, da bodo učitelji prepoznali močna področja v otroku in jih tudi razvijali (Fabian 2007, 21). V tranzicijski program je treba vključiti tudi pričakovanja učiteljev o dobrem sodelovanju z otrokom, družino in drugimi strokovnjaki glede podpore pri zagotavljanju učinkovitega učnega okolja. Tudi družba ima svoja pričakovanja glede šole, in sicer da bo poskrbela za otrokovo dobro socialno ter emocionalno počutje. Tranzicijski program naj vključuje tudi pričakovanja izobraževalnih organizacij in sistema, da bo uspešna tranzicija prispevala k nadaljevanju pridobivanja kakovostne izobrazbe, kar bo otroku omogočilo dobro socialno in emocionalno počutje. V proces prehoda vsak udeleženec vstopa s svojimi aspiracijami. V tranzicijski program bi bilo potemtakem treba vključiti tudi pričakovanja otrok, da bi šolo doživeli kot prijetno okolje, v katerem bi lahko razvijali svojo avtonomijo, se aktivno učili in spoznavali prijatelje. Z dobrim programom uresničujemo tudi želje družin, da bi bil prehod iz doma oz. vrtca v šolo čim bolj kontinuiran. Aktivnosti v tranzicijskem programu so potemtakem usmerjene v krepitev dobrih odnosov z družinami in s strokovnjaki na področju izobraževanja. Tovrstne programe bi morala podpreti družba in sistem (država) ter priskrbeti finančne vire za uspešno načrtovanje in izvedbo, s čemer naj bi vsi udeleženci izpolnili pričakovanja o uspešni tranziciji (Fabian 2007, 22). Kakovosten tranzicijski program uresničuje pravice vseh vpletenih. Otroci imajo pravico do kakovostnega izobraževanja, ki bo v procesu prehoda iz vrtca v šolo razvijalo otrokovo osebnost, talente ter umske in fizične sposobnosti do največje možne mere. Z uresničevanjem pravic otrok podpremo tudi družine, ki so upravičene do tega, da bo imel njihov otrok dostop do izobrazbe in bo spoštovan s strani učiteljev (Purkat 2016, 16). S tem da priskrbimo ustrezne vire in podporo za kakovosten tranzicijski program, izkažemo spoštovanje strokovnim delavcem v vrtcu in v prvi triadi osnovne šole. Vsi udeleženci prehoda imajo torej svoja pričakovanja, želje, pravice in priložnosti, zato je koristno, da se jih zavedamo in jih vključimo v tranzicijski program. Ko bomo vanj vključili medsebojne potrebe in si dajali oporo, bo proces tranzicije uspešen. Predvsem pa se je treba zavedati, da so na prvem mestu otrok in njegove potrebe.

Specifični predlogi in aktivnosti

Aktivnosti na področju kurikuluma za vrtce in povezovanja med udeleženci prehoda iz vrtca v šolo naj bodo usmerjene v kontinuiranost učenja in spoštovanje različnosti potreb vsakega posameznika. Uspešnost tranzicijskih programov merimo s prisotnostjo stalne komunikacije med strokovnjaki predšolskih ustanov in šole ter staršev. Komunikacija naj bo usmerjena v za-

gotavljanje spoštljivih odnosov, v katerih bomo spoštovali tako strokovnjake kot starše ter sledili istim ciljem. Otroke je treba z različnimi načrtovanimi aktivnostmi pripraviti na spremembe (Margetts 2002). Aktivnosti v programih naj bodo fleksibilne in odzivne. Upoštevati je treba različne družbene kontekste in njihovo povezavo s posameznimi družinami. Kontinuiranost učenja v šoli je med drugim moč zagotoviti s podobnimi materiali in pripomočki, kot jih otroci poznajo iz vrtca. Izmenjava pričakovanj glede tranzicije med udeleženci pripomore k dobrim odnosom, zato se obnesejo oblike skupnega izobraževanja za vzgojitelje, učitelje in ravnatelja v želji, da bi skupaj premagali ovire prehoda (Purkat 2016).

Aktivnosti, ki pomagajo premostiti razlike med sistemi vrtca in šole, so usmerjene v otroke in/ali starše. Otroci naj vzpostavljajo stike s šolarji tako, da se obiskujejo, se skupaj igrajo, si dopisujejo, se srečujejo v videoobliki ipd. Omogočimo jim, da se pogovarjajo in družijo s starejšimi otroki, ki so že šli skozi proces tranzicije, in se še na druge načine vnaprej seznanjajo z novim okoljem ter učitelji. Starši, sorojenci, sorodniki, vzgojitelji in učitelji naj jim pri tem pomagajo, še zlasti pa pri spoznavanju novih prijateljev (Sakellariou in Sivropoulou 2010).

Skupni projekti vrtca in šole povezujejo otroke in zagotavljajo kontinuiranost učenja. Med številne izobraževalne tranzicijske oblike, ki spodbujajo razvoj višjih mentalnih funkcij, potrebnih za šolsko učenje, obenem pa ne povezujejo le otrok, temveč vse udeležence, sodijo gibalno-plesne dejavnosti (Kroflič 1999). Te poleg fizičnih sposobnosti spodbujajo višje mentalne funkcije, čustveno občutljivost in ravnovesje, krepijo socialne stike ter razvijajo ustvarjalnost, skratka, omogočajo kontinuiteto učenja s poudarkom na gibanju in ustvarjanju. Ena takih gibalno-plesnih dejavnosti je npr. »barvice«.³ Prehod v šolo, kot vemo, zahteva med drugim razvoj višjih mentalnih funkcij (metakognicija), kar dosegamo tudi z aktivnostmi, kot je, denimo, »okvirna igra« (angl. *frame play*).⁴

S takšnimi dejavnostmi otrok lažje premosti razlike med igro in formalnim učenjem ter se pri tem povezuje z različnimi socialnimi skupinami. V aktivnosti bi bilo treba vključiti tudi sodelovanje strokovnih delavcev. Priporo-

³ »Barvice« povezujejo matematiko in gibanje. Otroci z različnimi barvami narišejo krive in ravne črte, nato pa jih gibalno-plesno predstavijo v prostoru. Otroci – gledalci opazujejo vrstnike in povedo, kdo in kako se je gibal po ravnih in krivih linijah v prostoru (Marjanovič Umek 2013).

⁴ »Okvirno igro« se igra otrok in vzgojitelj skupaj. Določita nek okvir, npr. temo in vloge, ter skupaj načrtujeta igro na podlagi skupnega razumevanja namišljene situacije. Svoje doživljanje in razmišljanje lahko otrok zatem ubesedi ali nariše. Igre vlog so v primerjavi s simbolnimi igrami, ki vsebujejo pravila, manj organizirane (Broström 2003).

čljivo je, da učitelj obišče vrtec in spozna otrokovo okolje, otrokove značilnosti in sposobnosti, pri čemer si z vzgojiteljem izmenjujeta ustne in pisne informacije (Fabian 2007). Vzgojitelji in učitelji naj si izmenjujejo tudi didaktični material. Skupna ura igre in poučevanja npr. pripomore k dobrim odnosom in omogoča kontinuiteto izobraževanja. Vzgojitelji in učitelji naj bi ohranjali stike, dokler proces tranzicije ni zaključen. Sprotna in končna evalvacija omogoča izboljšanje sodelovanja med ustanovama – vrtcem in šolo (Dockett in Pery 2007).

Prav tako ne smemo pozabiti na starše in njihove skrbi, ki zadevajo novo okolje in otrokovo prilagajanje. Družinam omogočimo čim lažji, organiziran dostop do informacij o zahtevah in pričakovanjih v zvezi s šolo: o namestitvi, učiteljih, prehrani ipd. Staršem je treba pomagati z informacijami, kako naj sami pripravijo otroka na prehod v šolo. Šola naj pripravi tudi srečanja za starše bodočih prvošolcev (Sakellariou in Sivropoulou 2010).

Za uspešen prehod je torej pomembno, da udeleženci načrtujejo tranzicijski program, ki bo zagotovil neoviran prenos informacij v stremljenju k istemu cilju – čim manj stresnemu prehodu otroka iz vrtca v šolo. Na koncu procesa je potrebna evalvacija, saj je ta pomemben vir informacij, kaj lahko v prihodnosti še izboljšamo (Fabian 2007).

Sklep

Sistemsko-ekološko teorijo običajno uporabljamo za raziskovanje tranzicij, vendar ugotavljamo, da je za načrtovanje uspešnih tranzicijskih programov prehoda iz vrtca v šolo potrebno vključiti še koncepte razvojne teorije, ki jo dopolnjuje socio-kulturna teorija. Kakovosten tranzicijski program nastane šele z uporabo več teoretičnih orodij, ki vključujejo pravice otrok z različnimi kulturnimi ozadji, vzgojo, socialnim položajem in potmi razvoja.

Ugotavljamo, da mora tranzicijski program vključevati pričakovanja, priložnosti, pravice in želje vseh udeležencev procesa prehoda iz vrtca v šolo. S pravilnim pristopom k snovanju programov tranzicije bomo zagotovili stalno komunikacijo med strokovnjaki predšolskih ustanov in šole ter staršev. Z upoštevanjem različnih družbenih kontekstov in njihovo povezavo z družinami je mogoče načrtovati aktivnosti, v katerih bodo otroci lažje premostili spremembe na prehodu iz vrtca v šolo. Tranzicijske aktivnosti naj vključujejo medsebojno sodelovanje vrtca in šole, tako da bodo otroci deležni dejavnosti, ki krepijo socialne stike v novem okolju in razvijajo višje psihične funkcije. Prepričani smo, da dejavnosti na področju umetnosti, še posebej gibanja in plesa, omogočajo tudi razvoj višjih psihičnih funkcij, potrebnih za obvladovanje novih zahtev učenja v šoli. Menimo, da bi se morali vzgojitelji in učitelji

vkjučiti v skupna izobraževanja o snovanju tranzicijskih programov, kar bi vplivalo na boljši učni uspeh in pozitivno naravnost do otrokovih posebnosti.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. 1995. »Developmental Ecology through Space and Time: Future Perspective.« V *Examining Lives in Context: Perspectives on Ecology of Human Development*, ur. P. Moen, 619–647. Washington, DC: American Psychological Association.
- Broström, S. 2003. »Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit from Kindergarten to Kindergarten Class in School.« *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (1): 51–66.
- Broström, S., J. Einardsdottir in K. Vrinioti. 2010. »Transition from Pre-School to Primary School.« V *Transition from Pre-School to School: Emphasizing Early Literacy – Comments and Reflections by Researchers from Eight European Countries*, ur. H. Müller, 16–20. EU-Agency, Regional Government of Cologne.
- Cole, M., in S. R. Cole, ur. 1993. *The Development of Children*. 2. izd. New York: Freeman.
- Dockett, S., in B. Perry. 2007. *Transition to School: Perceptions, Expectation, Experiences*. Sydney: UNSW.
- . 2014. *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Fabian, H. ur. 2007. *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead in New York: McGraw-Hill/Open University Press.
- Kagan, S. L., in M. J. Neuman. 1998. »Lessons from Three Decades of Transition Research.« *The Elementary School Journal* 98 (4): 365–379.
- Kroflič, B. 1999. *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Margetts, K. 2002. »Transition to School – Complexity and Diversity.« *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2): 103–114.
- Marjanovič Umek, L., ur. 2013. *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Maribor: Forum media.
- Peters, R., ur. 2004. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Early Childhood Development.
- Pitriwskyj, A., K. Thorpe in C. Tayler. 2005. »Trends in Construction of Transition to School in Three Western Regions, 1990–2004.« *Early Years Education* 13 (1): 55–69.
- Purkat, M. 2016. »Prehod otrok s posebnimi potrebami iz vrtca v šolo.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Rimm-Kaufman, S., in R. Pinata. 2000. »An Ecological Perspective on the Tran-

- sition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.« *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5): 491–511.
- Sakellariou, M., in I. Sivropoulou. 2010. »Family and Kindergarten Cooperation within the Framework of Children's Transition from Kindergarten to Primary School.« *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 5 (4): 345–360.
- Vigotski, L. S. 2010. *Mišljenje in govor*. Prev. B. Podlesnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogler, P., G. Crivello in M. Woodhead. 2008. »Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice.« *Working Papers in Early Child Development* 48, Bernard van Leer Foundation, Haag.

Planning Transition Programmes from Preschool to Primary School

The paper reveals theoretical tools for planning transition programmes in the transition from preschool to primary school. Ecological systems theory is usually used to explore transitions, but to plan successful transition programmes of children from preschool to primary school, it is necessary to include the concepts of development theory, which is complemented by sociocultural theory. Only by using several theoretical tools can we design a quality transition programme that will include the rights of children with different cultural backgrounds, upbringing, social status and paths of development. The purpose of this paper is to encourage families, professionals and society to plan a successful transition of children from preschool to primary school with the aim of achieving continuity in the social and educational process, which enables good self-image of children, self-confidence and school success.

Keywords: transition programme, ecological systems theory, development theory, sociocultural theory, transition activities

Changing Transitions from Early Childhood Education to Primary Education in Finland

Jonna Kangas

University of Helsinki

jonna.kangas@helsinki.fi

Tuulikki Ukkonen-Mikkola

University of Jyväskylä

tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi

Finnish early childhood education (ECE) policy has been undergoing a reformation since 2013 under the guidance of the Ministry of Education and Culture and as part of the educational system. Thus, the pedagogical significance in the educational policies has been emphasised more than before. The most recent reform, beginning August 2021, starts introduces two-year pre-primary education. Through this the transition process from ECE to primary education in Finland is extended to cover four years of children's lives from 5 to 8 years. In this study we consider the transition process from the perspectives of teacher education and qualifications, organisational and working cultures, learning environment, implementation of curriculum, and assessment and evaluation. We address the view that the threat of schoolification, and test-driven education lingers above the current political transformations and express the conclusion that more holistic evaluation processes should be implemented to perceive the ongoing reformation from wider perspectives.

Keywords: Finland, early childhood education, education reform

Introduction and Policy Overview

The aim of fluent transition from pre-primary to primary education is to confirm the continuity and integrity of the child's growth and development path. A successful transition requires continuity in values, pedagogy, and institutional structures between institutions. Teachers and other professionals should collaborate and develop the practices which support this continuity. Collaboration between pre-primary and primary education can support successful transitions for children (Rantavuori 2019).

Finnish early childhood education (ECE) policy has been undergoing a reformation since 2013 under the guidance of the Ministry of Education and Culture and as part of the educational system. Previously, early childhood education was considered as a social service mainly determined through social

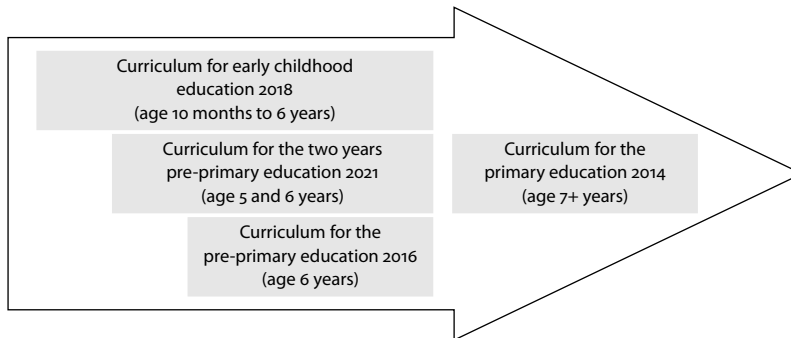


Figure 1 Curricula Considering Education for 10 Months to 9 Years-Old Children in Finland

policies under the Ministry of Social Affairs and Health. With the new placement and role as an important part of the education system, the National Agency for Education became the responsible policy agent for pedagogical control and development (Alila, Ukkonen-Mikkola and Kangas forthcoming). Thus, the pedagogical significance in the educational policies has been emphasised more than before.

The education system and teacher training programmes in Finland have been under reform for the past decade. All policy documents in the field of early childhood education have been renewed and this has influenced both teacher training practices and teachers' work as well. In the year 2015, the old law on childcare was replaced with a law on early childhood education. The new legislation set goals for education, learning, teaching, wellbeing, and the care of children (Alila, Ukkonen-Mikkola and Kangas forthcoming). The next year, the National Agency for Education received a mandate from the Ministry of Education and Culture to create a new curriculum for early childhood education, and not only one, but three different but parallel curricula for the years 1 to 6 which is the considered length of early childhood education in Finland (see figure 1).

Firstly, the reform was completed with the curriculum of pre-primary education in 2016. In Finland, pre-primary education became compulsory for all in 2016, and contains the year between ECE and primary education. Pre-primary education is defined through the Act on Basic Education (1998); it has curriculum guidelines (Finnish National Agency for Education 2016) but relies upon the operational culture of ECE through teacher education where pre-primary teachers are trained within the ECE teacher education programmes. After the reform of pre-primary education, the curriculum of Early Childhood Education was not only reformed but practically created from scratch be-

cause there was no current obligatory curriculum existing. The *Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Care* for 1 to 5 year-old children were published in 2016 and renewed in 2018. The *Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Care* (Finnish National Agency for Education 2018) set goals for the provision, implementation, and development of ECE. Early childhood education aims to support children's holistic growth, learning, and development with their guardians. The principle is equality and equity among children and the child's participation and active agency in their daily life and society. Finally, after changes in legislation in December 2020, the newest curriculum for piloting two-year pre-primary education for children 5 and 6 years old was published in January 2021 (Finnish National Agency for Education 2021). The two-year pre-primary experiment will be implemented with selected municipalities and a proportion of 5- and 6-year-olds will participate in it.

The role of children in Finnish legislation, education, and guiding documents has also changed during the past decade. The Nordic discourses in childhood especially emphasise the competent and active child, who has perceptions and interests, and who is an active agent of learning and well-being in their everyday life (Kangas and Lastikka 2019; Corsaro 2011). In the Nordic curricula, children are seen as active, competent, developing, and learning members of the educational society (Alasuutari, Markström, and Vallberg-Roth 2014). This reflects the viewpoint of sociological research of childhood where children are seen as active agents of their life (Corsaro 2011) and more broadly based on an ontological understanding of childhood and holistic learning (Kangas, Ojala, and Venninen 2015; Liew 2012). Through this whole-child approach, children's rights, especially participation, have become part of ECE and primary education in Finland. Participation is considered as a dynamic and evolving concept of individual and shared competence, rather than a child's property or a stable status quo (Kangas and Reunamo 2019). More generally, participation is related to a contextual social environment and culture of the ECE centre, including interaction, shared meaning-making, and everyday experiences in children's lives (Weckström et al. 2020). The new image of the child and discourse of a competent child in education results in practices where children are pushed to be more active, more competent, and more everything (Kangas and Lastikka 2019).

In this research paper we evaluate the transition process currently taking place in Finnish early childhood education and primary education. We will create an understanding of the political changes within the education field and also review recent researches about the quality of Finnish early educa-

tion. We discuss the transitions in the educational system as well as the transitions an individual child is experiencing in the educational system. The focus of this research paper is to create an understanding of how these different levels of transitions influence each other and how the holistic educational approach in Finland is organised to support a child's development, learning, and education in general. In our study we consider political documents, curricula, recent research, and reports as our primary data.

This paper draws its ontological viewpoints through the Freirean ideology that people's knowledge about the practices and culture in their field is valuable and therefore they should be considered active agents who can analyse and develop their work (Freire 2000). Dialogical approaches create opportunities to construct the discussion for common perspectives and joint activity (Lyra 2010). The dialogical approach is commonly used to create opportunities for negotiation which in turn strengthen these conceptions about shared items of development and also support reflection about the issues within the topic (Brownlee 2009). In this paper we follow the conclusion of the *National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* (Finnish National Agency for Education 2018) where the development of educational practices is seen as a dialogic process of all the participants.

The focus of this study is to create an understanding of the ongoing changes and reforms in the Finnish educational system, especially in the context of children's transition from early childhood education to primary school through pre-primary education. We focus on current political alterations, considering the two-year pre-primary education starting on the 1st of August 2021. That is why empirical data from pre-primary education practices are not yet available. In that process a researcher is a facilitator who participates in the development process and respects the participants as owners of their knowledge (see Edwards 2011).

Finnish Education Transformation

Following the new Act on Early Childhood Education (2018), all policy documents on the field of early childhood education (ECE) have been renewed and this has resulted in a significant change in the operational culture of ECE through content and pedagogical approaches, including the goals of education as well as everyday classroom practices (see Ukkonen-Mikkola and Fonsén 2018; Finnish National Agency for Education 2018). In this new operational culture, teachers are challenged to implement new pedagogical methods to support children in becoming active agents of their learning (Harju-Luukkainen and Kangas 2021). The values of ECE, and further on, primary

education, are based on international agreements and declarations that ensure the provision of equal access to education and support for all children's growth and learning in the best possible way (United Nations 1989). Children's views should be considered, and their voices should be heard on issues concerning them. The active agency is not only a feature of children and childhood (Corsaro 2011) but also teachers are required to act as active agents in their professional development and learning (Lipponen and Kumpulainen 2011) and throughout their career (see table 1).

The first obligatory version of the *National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* was published in 2016 and updated in 2018 (Finnish National Agency for Education 2018) as a prescriptive and binding document on the implementation of ECE. Based on the Act and the National Curriculum Guidelines, the National Education Assessment Centre began in 2017 to develop a national evaluation system for the first time in history. At the same time, Finnish ECE research has gained more attention and the quality of research has improved (Alila, Ukkonen-Mikkola and Kangas forthcoming). The newest transition in the field of Finnish education is the new legislation of two years of pre-primary education for 5- and 6-year-old children.

With the new legislation and guiding documents, teachers are challenged to implement pedagogical methods to support children in becoming active agents of their learning. Finnish teachers' competencies and quality of teaching are defined in recent policy documents that introduce the future competencies of teachers, including expertise agency, and innovative approach (Harju-Luukkainen and Kangas 2021). The teachers' increasing responsibilities, together with overwhelming skill sets for the future, are questioned by teacher-trainers in universities as well as by the Teachers Union. The demands for teachers' agency and increasing competencies have been lately critically evaluated and it has been suggested that the large number of different roles given to teachers demand them to be 'more of everything' now and in the future (Harju-Luukkainen and Kangas 2021; Ukkonen-Mikkola and Varpanen 2020).

Finnish early childhood education follows the socio-cultural tradition that understands the role of ECE more holistically and widely. This tradition is used in Nordic countries. The opposite pre-primary tradition represents the idea of ECE to be preparing for school-readiness and is widely used in the UK, US, Belgium, and France (Bennett 2005). In the Nordic pedagogical tradition, the focus of education is to socialise children to their society, and thus participation in ECE is seen as important for the child's development through transversal competencies, learning-to-learn skills through playful learning,

and participation (see Kangas et al. 2020). The holistic and pedagogy-led tradition has been widely accepted globally. For example, the Australian curriculum for the early years considers learning as a holistic process (see Harju-Luukkainen, Garvis and Kangas 2019), and many European countries have strongly adopted the developmental curriculum tradition focusing on play, holistic development, and learning (European Commission 2014), while the pedagogy can be defined to be 'walking side-by-side' and not so much teaching and showing examples. Teachers focus on scaffolding children through interaction, shared activities, and children's agency (Alila, Ukkonen-Mikkola and Kangas forthcoming).

The Transition between ECE and Primary Education in the Finnish Educational System

ECE and primary education form an entity that structures consistently concerning the child's learning and growth and builds a foundation for life-long learning. ECE legislation and curricula frame the institutional transitions in Finland. The aim is to secure the continuity and integrity of the child's growth and development path. According to the *National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* (Finnish National Agency for Education 2018), the personnel of preschools and primary schools are obligated to cooperate during the children's preschool year. In addition, representatives of pre-primary and primary education prepare and develop together the local curriculum for ECE. The personnel and primary school should be familiar with the whole education system and know the goals and practices of its different phases. Additionally, the transition phases need to be planned and evaluated (see Rantavuori 2019). In Finland, all children under school age have the right to high-quality early childhood education (Kangas, Ojala, and Venninen 2015). Early childhood education is organised in class-based programmes, where children participate in under 3 years old groups, 3 to 5 years old groups, or pre-primary classes for children 6 years old. 7 years old and older children participate in primary education with lesson-oriented classes with strong subject-based orientations, and no mixed groups. According to the *National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* (Finnish National Agency for Education 2018), the local curriculum should determine how cooperation with pre-primary and primary schools is organised. The Act on Early Childhood Education (2018) considered early childhood education to last the first seven years of a child's life. Pre-primary education is, however, organised in a different curriculum only for pre-primary education and the compulsory nature of pre-primary education is regulated in the Act on Primary Education.

The ECE teacher education programmes are organised at universities, where the teachers for early childhood education are trained as Bachelors of Education and primary school teachers have training for primary education as Masters of Education (see table 1). Both can apply for a diploma qualification for pre-primary education: the ECE teachers qualify automatically as part of their degree, while the primary teachers need to complete an extra study unit of 25 ECTS of pre- and basic education. Basic education refers to the first two grades in primary school.

Personnel and working culture between ECE and primary education is different: professionals of pre-primary education consist of ECE teachers and child-minders, but teachers in primary education work alone (see table 1). Multi-voiced cooperation and teamwork is part of ECE organisational culture, and this has also been the focus of the development of working culture and practices (Kangas and Ukkonen-Mikkola 2019). Cooperation between education and working life is one central development topic in Finnish ECE. Additionally, the cooperation, professional expertise and division of responsibilities in multi-professional teams should be clarified (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi, and Wallin 2020). However, a similar kind of multi-professional working culture is not found in primary education where teachers work mainly alone or with an assistant, although cooperation with other experts, like school psychologists, school health care and pre-primary education, are obligatory (Finnish National Agency for Education 2014).

The environment of ECE is most often a kindergarten, a special ECE centre with a playful learning environment and care facilities (such as napping room, lunch tables in the classes [no cafeterias], room for dressing up, minor sports facilities, and play corners) (Lindberg 2014). Children also have tools, toys, and materials available for their self-initiated activities (Leinonen, Brotherus, and Venninen 2014). The primary education learning environment, considered a classroom with individual or small group desks and other materials than schoolbooks and pencils, are not available for children's self-initiated use (see table 1). Sports facilities are often located in different buildings and each class has two hours of physical education weekly. Children use the schoolyard for recess time in primary education while in ECE the outdoor activities are part of the everyday pedagogical activities.

Implementation of curricula in early childhood education and primary education is different. In ECE the practices are organised through the Educare approach, where everyday care activities are considered part of the pedagogical planning and implementation (Lager 2019). The organisational culture and practices with children's groups in ECE are organised accordingly, and

play, exploration, and holistic pedagogies, and children's active agency have been emphasised (Harju-Luukkainen, Garvis, and Kangas 2019). In ECE there are no workbooks or frontal teaching, and most of the activities take place around the classroom, on the floor, standing, moving, or making artwork. Therefore, there are no classes with specific disciplines (such as mathematics or arts) but the subjects are blended in with the project-oriented thematic approach through the phenomenon-based approach (Lonka 2018). Primary education is organised in classes, with frontal teaching, where children focus on mathematics, language, arts, natural science, or sports. Pre-primary education lies between these two traditions (Brotherus 2004). The daily flow is more holistic than in primary education and play and activities are part of everyday learning. In the past decade the discussion has been aiming towards stronger schoolification where children should learn skills necessary for primary school such as concentration, self-regulation, and resilience (Garvis et al. 2019; Kangas, Ojala, and Venninen 2015). The pre-primary classrooms have been organised more like school classes in primary education with personal desks and pen-and-paper activities (Lindberg 2014).

The assessment and evaluation in early childhood education and primary education differ from each other. In pre-primary education children are not graded numerically and they do not receive a school certificate after pre-primary education. The assessment is focused on activities and organisations of ECE. The legislation (Act on Early Childhood Education 2018) gives the aim of evaluation work in ECE: 'The purpose of the evaluation of early childhood education and care is to ensure the implementation of the purpose of the Act on Early Childhood Education (2018), support the development of early childhood education and care and promote the conditions for the development, learning and wellbeing of a child. The organiser and provider of ECE shall evaluate the early childhood education and care they provide and participate in external evaluations of their operations. However, different forms of self-evaluations are widely implemented in the practices and teachers document the learning pedagogically and support children to make their learning assessment' (Finnish National Agency for Education 2018).

In primary education the pupil assessment plays a significant role in promoting the learning of the pupils. High-quality assessment is an essential part of the learning process. The core curriculum (Finnish National Agency for Education 2018) provides the criteria of performance for assessment. The learning outcomes evaluation is based on objectives defined in the pre-primary and primary education core curricula. Additionally, pupils are encouraged to reflect on their learning in relation to their objectives through

self-evaluation. The aim is that the pupils recognise themselves as life-long learners. Student assessment in primary education is based on continuous assessment. In Finland, no school rankings based on student performance exist. This supports teachers' considerable freedom in planning pedagogical activities and assessment of student learning (Salokangas and Kauko 2015). Teachers are allowed to design various and multiple assessment methods. In primary education there is an evaluation of students' progress after each semester with a report card indicating performance in academic and non-academic subjects, and behaviour and engagement (Sahlberg 2015).

In Finland, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) draws up recommendations and guidelines for evaluating the quality of ECE. The municipalities and Regional Administrative State Agencies (AVIs) are jointly responsible for overseeing the implementation of all ECE programmes in their area (Act on Early Childhood Education 2018; Finnish National Agency for Education 2018). In primary school there is also external assessment. Regular national assessments are carried out by the FINECC using sample-based methodology including about 10 percent of an age cohort (Finnish Education Evaluation Centre n.d.) (see table 1).

Case Examples of Transition Practices

In most municipalities, clear practices have been created for cooperation in pre-primary and primary education. In this section we present three different case examples of how the transition of children from pre-primary education to primary education is supported through cooperation between ECE centres and schools. These cases are traditional cooperation between the ECE centre and school, kindergarten school (*päiväkotikoulu*), and class-based pre-primary-basic practice (*alkuluokka*).

Traditional cooperation between pre-primary and primary education is implemented through regular collaborative meetings with pre-primary and primary school teachers. Additionally, the curricula are developed together with teachers. In these cases, kindergarten and school are located in separate buildings. Even in these cases pre-primary and primary school pupils are regularly involved in joint activities, like common workshops (see Kuntaliitto 2020). The challenges concerning this kind of collaboration can be that children move to different schools after pre-primary education, e.g. from one pre-primary unit children can start their school in four primary schools because of the school district boundaries. These kinds of challenges are encountered especially in the countryside.

Kindergarten schools are becoming more popular in Finland. This means

Table 1 Early Childhood Education (with Pre-Primary) and Primary Education System in Finland

Ministry responsible for ECE and primary education	Ministry of Education and Culture
Key legislation	ECE: Act on Early Childhood Education (2018). Primary: Act on Primary Education (which contains the organisation of pre-primary education).
Curricula	ECE: <i>National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education</i> (2018). ECE: <i>National Core Curriculum for Pre-Primary Education</i> (2016). Primary: <i>National Core Curriculum for Basic Education</i> (2014)
Qualifications of personnel	ECE teachers: Bachelor's degree with automatic qualifications to pre-primary education. Working in multi-professional cooperation with childminders: three years of upper secondary school. Primary school teacher: Master's degree, qualification to pre-primary education through special study unit.
Environment	ECE: Kindergartens (as homely environment). Pre-primary education: Mostly kindergartens, also within school classes. Primary: Schools.
Professional development	ECE: Five days per school year. The employer ensures teachers' participation in in-service teacher training. Pedagogical development is part of the organisational culture in early childhood education (including pre-primary classes) and the responsibility of teachers. Primary: Five days per school year. The employer ensures teachers' participation in in-service teacher training.
Educator-to-child ratio	ECE: 1:7 for children over 3 years (pre-primary full-day class). ECE: 1:13 children of 6 years (pre-primary half-day class). Primary: No ratio by law in primary education.
Compulsory/voluntary	ECE: Years 1 to 5 Voluntary. ECE: Year 6, so-called pre-primary, Compulsory pre-primary class. Primary: Compulsory.
Children start formal education	6 years (pre-primary education). 7 years (primary education, until 16 years).
Assessment and evaluation	ECE: Assessment focus on activities and organisation. Primary: Assessment focus on pupils' learning.

that early childhood education (years 1–5), pre-primary (6 years) and primary education are implemented in the same building. Pupils work mainly in their classes, but cooperation between classes is natural and happens daily.

Teachers can design and implement common curricula, workshops, and activities easily. The benefits are that pupils get familiar with primary school teachers and premises, e.g. classrooms, dining room, and gym. Additionally, it makes possible the flexible utilisation of the learning environment considering the change of the age structure and regional need (e.g. 'Kangasvuoren päiväkotikoulu' n.d.).

Pre-primary-basic activities are the planned daily work of pre-primary and primary education in a common learning environment, normally in a shared classroom. The class includes some pupils who are studying in pre-primary education and some following the first and/or second-grade curriculum. The class is staffed by an ECE teacher and a primary teacher, and, if necessary, by an assistant. Small group activities are used every day by teachers able to offer age-specific learning assignments for each student. The benefits of this system are that pupils do not have to move to other buildings during the day, and the child will continue in the first and second class with familiar teachers and children. Additionally, children can participate flexibly in the different levels of activities ('Alkuluokkatoiminta' n.d.).

Conclusion

In Finland, research is limited to the comparison of different ways of implementing transitions, although some principles about good practices concerning transitions are recognised. Karila and Rantavuori (2014) highlight the cooperation between pre-primary and primary school teachers. They recognised in their study the collaborative frame of co-operation as a starting point of successful co-operation. This frame emphasises relational agency, which involves valuing and recognising the motives and resources of other professionals (see Edwards 2011). This way, the development of shared activities is possible. In addition, Rantavuori (2018) points out the meaning of teachers' shared knowledge when solving problems concerning transitions. This is possible when pre-primary and primary school teachers work actively and persistently. As a whole, the cultures of pre-primary and primary education can be different, and continuing research and development work for fluent transitions is needed (Karila and Rantavuori 2014).

To understand the quality aspect of early childhood education it is important to understand the curricular and political traditions behind the education practices. International research identifies two different traditions of early childhood education (Bennett 2005). The pre-primary tradition represents the idea of early education to be preparing school readiness through 'schoolification' and is widely used in the UK, US, Belgium, and France. The

other tradition, the so-called socio pedagogical or developmental tradition used in Nordic countries, understands the role of early childhood education and care more holistically and widely. In this curricular tradition the participation in education is understood as essential for holistic development through transversal competencies, learning-to-learn skills, and play (see Kangas et al. 2020). The curriculum tradition focusing strongly on school readiness has received critical reviews. For example, Wood and Hedges (2016) claim that considering the positioning either from pedagogical or developmental psychology points of view the coherence of the curriculum is seen from opposite ways. Bodrova (2008), following the Vygotskian tradition, raises a warning about defining learning through cognitive outputs which causes the time and space for play, imagination, and holistic learning to be reduced. In Early Childhood Education and Care the Nordic countries follow a holistic and developmental-led curricular tradition where the focus is to support children's overall growth, development, learning, wellbeing, and agency (Finnish National Agency for Education 2018; Kangas, Ojala, and Venninen 2015; Bennett 2005). The Nordic countries have also imported ideas, methods, and philosophies from other countries following the school-readiness tradition and have aimed to develop their educational sector through national projects and policies during the past decade. In the Nordic perspective these are closely linked to national and global economies as well as transnational cultural ideas and ideals (see also Garvis et al. 2019). During the last decade we have seen a large increase in studies indicating the importance of the early years. In Finland this has led to a discussion on how to enhance the quality of early learning environments and who should be the responsible party to lead and supervise this development.

In the year 2015, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) took charge of the quality development of Early Childhood Education. However, in literature, there is little consensus on how to define high quality and further, how to develop it. Quality is a complex concept with many interdependent variables, which all are influencing the practices in Early Childhood Education (European Commission 2014). Several analyses of these guidelines show that the Nordic countries are struggling with uniting the concepts of care, upbringing, and education, also known as *Educare* (Lager 2019). It is important to focus on the transformation and enactment of national objectives through a more critical and reflective method and a more democratic view of educational evaluation in Nordic countries' highly decentralised systems (Vallberg-Roth 2014). In Finland the discussion culminated in the Finnish Education Evaluation Centre's recently published guidelines and recommen-

dations for evaluating the quality of early childhood education and care in Finland (Vlasov et al. 2019). The goal of this policy document was to define more closely how quality is and should be seen in Finnish ECE. The purpose of the document was to support service providers in carrying out systematic and goal-oriented self-evaluation associated with quality management and to provide tools for evaluating the structure and content of early childhood education and care.

However, one year later, FINEEC implemented research about the school-readiness of six-year-old children entering primary education (see Ukkola and Metsamuuronen 2019). The results were used to set a new law of pre-primary education: with increasing length and new curriculum, this new pre-primary education is drawing its goals from the UK pre-primary traditions (Act on a Two-year Pre-Primary Education 2020). It seems that despite the legislation and focus of Early Childhood Education in Finland the quality indicators are used to transform the Finnish education system towards the school-readiness discourse.

Children's views on pre-primary and primary education have not been often studied. However, some findings exist. Kangas and Lastikka (2019) showed in their research about children's initiatives that children in ECE do not refer to their everyday activities and experiences as 'learning.' However, the pre-primary class children referred in interviews to their new role as students whose role is to learn about new knowledge and things. Children also considered that play and playing is something that is part of ECE and sometimes also pre-primary education, but not anymore in primary school (Brotherus 2004). In more recent research children have considered their role in the evaluation and assessment processes vague and the meaning of these processes quite unclear. For example, Pihlainen et al. (2019) showed how evaluation processes completed with children were considered ineffective and frustrating by both children and teachers. On the other hand, Rantavuori (2019) has stated that when professionals form multi-professional teams for the benefit of children, children are not participating in any of these meetings.

Lembrér and Johansson (2016) discuss the tension in the pre-primary environment that exists between the child as being or child as becoming. Within the Swedish pre-primary curriculum, they have been finding conflict with the increasing practices of schoolification. While the tradition represents the holistic Nordic model of early childhood education, the changing curriculum is pushing the teachers to focus on teaching to develop children's understanding or skills that they do not currently possess. In other words, only

seeing them as becoming. This means that there are fewer opportunities for children to demonstrate their existing understandings and skills and experience participation and agency, in other words, be treated as beings. However, the Swedish pre-primary education curriculum does present opportunities where both being and becoming can co-exist even though the teachers do not necessarily enact these opportunities to become eventuated (see Lembrér and Meaney 2014). In Nordic countries and more broadly globally, researchers have expressed their worries concerning schoolification and too early implementation of formal teaching and learning practices (see Garvis, Harju-Luukkainen, and Yngvesson 2019). Bodrova (2008), following the Vygotskian tradition, raises a warning about defining learning through cognitive outputs which causes the time and space for play, imagination, and holistic learning to be reduced. Urban (2017) expresses strong statements against test-driven evaluation and global scoring that does not consider cultural context or children's participation and involvement. If more assessment and evaluation is needed, efficient approaches could include using adequate and age-appropriate methods to foster children's participation and listen to children's views (cf. Kangas and Reunamo 2019), concerns and ideas and take these into account in the assessment process (cf. Pihlainen et al. 2020), and implementing existing tools to improve the inclusiveness of early childhood education provision.

When aiming to improve and develop the transitions in education in the future, the discussion at the political and practical level should consider the values and focuses of the education. If the question 'Who are children and what is their role in education?' remains unanswered and children's participation is not fully implemented in the educational system, it is impossible to develop the transition processes in Finnish education. We posit that risks of current political transformation are schoolification, and test-driven education. Because the concept of learning in Finnish early childhood education is based on holistic learning through play, activities and expression, a profound evaluation process is needed concerning the changing pre-primary education.

References

- Act on Basic Education. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>.
- Act on Early Childhood Education. 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2018/en20180540.pdf>.

- Act on Two-Year Pre-primary Education. 2020. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2020/en20201046>.
- Alasuutari, M., A. Markström, and A. Vallberg-Roth. 2014. *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Abington: Routledge.
- 'Alkuluokkatoiminta.' N.d. Hollola. <https://www.hollola.fi/alkuluokkatoiminta>.
- Alila, K., T. Ukkonen-Mikkola, and J. Kangas. Forthcoming. 'Elements of the Pedagogical Process in Finnish Early Childhood Education.' In *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice*, edited by H. Harju-Luukkainen, J. Kangas, and S. Garvis. Basingstoke: Springer.
- Bennett, J. 2005. 'Curriculum Issues in National Policy-Making.' *European Early Childhood Education Research Journal* 13 (2): 3–23.
- Bodrova, E. 2008. 'Make-Believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education.' *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (3): 357–369.
- Brotherus, A. 2004. 'Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.' PhD diss., University of Helsinki.
- Brownlee, J. 2009. 'Context, Pedagogy and Participatory Learning.' In *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*, edited by J. Berthelsen, J. Brownlee, and E. Johansson, 203–208. New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. 2011. *The Sociology of Childhood*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.
- Edwards, A. 2011. 'Building Common Knowledge at the Boundaries between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in Systems of Distributed Expertise.' *International Journal of Educational Research* 50 (1): 33–39.
- European Commission. 2014. 'Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care.' Brussels: European Commission.
- Finnish Education Evaluation Centre. N.d. 'Pre-Primary and Basic Education.' <https://karvi.fi/en/pre-primary-and-basic-education/>.
- Finnish National Agency for Education. 2014. *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- . 2016. *The National Core Curriculum for Pre-Primary Education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- . 2018. *National Core Curriculum for Early Childhood Education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- . 2021. *National Core Curriculum for Two-Year Pre-Primary Education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Freire, P. 2000. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Garvis, S., H. Harju-Luukkainen, and T. Yngvesson. 2019. 'Towards a Test-Driven Early Childhood Education: Alternative Practices to Testing Children.' In *Compassion and Empathy in Educational Contexts*, edited by G. Barton and S. Garvis, 61–77. Cham: Palgrave Macmillan.

- Garvis, S., H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, and P. Williams, eds. 2019. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Harju-Luukkainen, H., and J. Kangas. 2021. 'The Role of Early Childhood Teachers in Finnish Policy Documents: Training Teachers for the Future?' In *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century*, edited by S. Philippson and S. Garvis. London: Springer Nature.
- Harju-Luukkainen, H., S. Garvis, and J. Kangas. 2019. 'After Lunch We Offer Quiet Time and Meditation: Early Learning Environments in Australia and Finland through the Lenses of Educators.' In *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care*, edited by S. Faasand and H. Wasmuth, 203–219. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kangas, J., and H. Harju-Luukkainen. 2021. 'What Is the Future of ECE Teacher Profession? Teacher's Agency in Finland through the Lenses of Policy Documents.' *The Morning Watch: Educational and Social Analysis* 47 (1): 59–75.
- Kangas, J., and A.-L. Lastikka. 2019. 'Children's Initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context.' In *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, edited by S. Garvis and H. Harju-Luukkainen, 15–36. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kangas, J., and J. Reunamo. 2019. 'Action Telling Method: From Storytelling to Crafting the Future.' In *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, edited by K. J. Kerry-Moran and J.-A. Aerila, 146–164. New York: Springer.
- Kangas, J., and T. Ukkonen-Mikkola, 2019. 'Multi-Voiced Development in Finnish Early Childhood Education Practices.' *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (11): 1–17.
- Kangas, J., M. Ojala, and T. Venninen. 2015. 'Children's Self-Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education.' *Early Education and Development* 26 (5–6): 847–870.
- Kangas, J., H. Harju-Luukkainen, A. Brotherus, L. Gearon, and A. Kuusisto. 2020. 'Outlining Play and Playful Learning in Finland and Brazil: A Content Analysis of Early Childhood Education Policy Documents.' *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1463949120966104>.
- 'Kangasvuoren päiväkotikoulu.' N. d. Jyväskylä. <https://www.jyvaskyla.fi/varhaiskasvatus/varhaiskasvatusjyvaskylassa/paivakodit/huhtasuo/kangasvuori>.
- Karila, K., and R. Rantavuori. 2014. 'Discourses at the Boundary Spaces: Developing a Fluent Transition from Preschool to School.' *Early Years* 34 (4): 377–391.
- Kuntaliitto. 2020. *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö kunnissa: Selvitys esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä kunnissa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Lager, K., 2019. 'Systematic Quality Work in a Swedish Context.' In *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, edited by S. Garvis, H. Harju-

- Luukkainen, S. Sheridan, and P. Williams, 173–192. Cham: Palgrave Macmillan.
- Leinonen, J., A. Brotherus, and T. Venninen, 2014. 'Children's Participation in Finnish Pre-School Education: Identifying, Describing and Documenting Children's Participation.' *Nordisk Barnehageforskning* 7 (8): 1–16.
- Lembrér, D., and M. C. Johansson. 2016. 'Swedish Preschool Teachers' Views of Children's Socialisation.' Paper presented at the 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, Germany, July 24–31.
- Lembrér, D., and T. Meaney. 2014. 'Socialisation Tensions in the Swedish Pre-School Curriculum: The Case of Mathematics.' In *EDUCARE 2014:4 Childhood, Learning and Didactics*, edited by I. Bergman, N. Ericsson, L. Hartsmar, C. Lang, T. Ljungberg, I. Småberg, and J. Söderman, 89–106. Malmö: Malmö Högskola.
- Liew, J. 2012. 'Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table.' *Child Development Perspectives* 6 (2): 105–111.
- Lindberg, P. 2014. 'In Search of Affordances and Visual Quality.' PhD dissertation, University of Oulu.
- Lipponen, L., and K. Kumpulainen, 2011. 'Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education.' *Teaching and Teacher Education* 27 (5): 812–819.
- Lonka, K., ed. 2018. *Phenomenal Learning from Finland*. Edita: Helsinki.
- Lyra, M. C. 2010. 'On Interaction Analysis and Dialogical Perspective: Emergent Patterns of Order and Relational Agency.' *Integrative Psychological and Behavioral Science* 44 (3): 273–280.
- Pihlainen, K., J. Reunamo, N. Sajaniemi, and E. Kärnä. 2020. 'Children's Negative Experiences as a Part of Quality Evaluation in Early Childhood Education and Care.' *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1801667>.
- Rantavuori, L. 2018. 'Towards a Relational Expertise in Flexible Pre- and Primary Education.' PhD dissertation, University of Tampere.
- . 2019. 'The Problem-Solving Process as Part of Professionals' Boundary Work in Preschool to School Transition.' *International Journal of Early Years Education* 26 (4): 422–435.
- Sahlberg, P. 2015. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salokangas, M., and J. Kauko. 2015. 'Borrowing Finnish PISA Success? Critical Reflections from the Perspective of the Lender.' *Educação e Pesquisa* 41:1353–1364.
- Ukkonen-Mikkola, T., and E. Fonsén. 2018. 'Researching Finnish Early Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map.' *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4): 48–56.

- Ukkonen-Mikkola, T., and J. Varpanen. 2020. 'Integrated Initial and Continuing Training as a Way of Developing Teachers' and Student Teachers' Professional Agency.' *Teaching and Teacher Education* 96: 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>.
- Ukkonen-Mikkola, T., R. Yliniemi, and O. Wallin. 2020. 'Varhaiskasvatus muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus?' *Työelämän tutkimus-lehti* 18 (4): 323–339.
- Urban, M. 2017. 'We Need Meaningful, Systemic Evaluation, Not a Preschool PISA.' *Global Education Review* 4 (2): 18–24.
- United Nations. 1989. 'Convention on the Rights of a Child.' <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Vallberg-Roth, A. C. 2014. 'Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education.' *Journal of Nordic Research in Early Childhood Educational Research* 8 (1): 1–30.
- Vlasov, J., J. Salminen, L. Repo, K. Karila, S. Kinnunen, V. Mattila, T. Nukarinen, S. Parrila, and H. Sulonen. 2019. *Guidelines and Recommendations for Evaluating the Quality of Early Childhood Education and Care*. Publications 5:2019. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre.
- Weckström, E., L. Karlsson, S. Pöllänen, and A. L. Lastikka. 2020. 'Creating a Culture of Participation: Early Childhood Education and Care Educators in the Face of Change.' *Children & Society* 35 (4): 503–518.
- Wood, E., and H. Hedges. 2016. 'Curriculum in Early Childhood Education: Critical Questions about Content, Coherence, And Control.' *The Curriculum Journal* 27 (3): 387–405.

Spreminjanje prehajanja iz predšolskega v osnovnošolsko izobraževanje na Finskem

Finska politika predšolskega izobraževanja (ECE) se od leta 2013 pod vodstvom ministrstva za izobraževanje in kulturo in kot del izobraževalnega sistema spreminja. Tako je pedagoški vidik v izobraževalnih politikah bolj poudarjen kot prej. Najnovejša reforma v avgustu 2021 začena z dvoletnim predšolskim izobraževanjem. S tem se postopek prehoda iz predšolskega v osnovnošolsko izobraževanje na Finskem razširja na štiri leta otrokovega življenja – od petega do osmega leta starosti. V tej študiji preučujemo proces prehoda z vidika izobraževanja in kvalifikacij učiteljev, organizacijske in delovne kulture, učnega okolja, izvajanja učnega načrta ter spremljanja in ocenjevanja. Izpostavljamo nevarnost pošolanja in na testiranju utemeljeno, osredotočeno izobraževanje, kar vodi trenutne politične transformacije, ter zaključujemo, da bi bilo treba implementirati celostnejše evalvacijske procese za dojemanje reforme s širših perspektiv.

Ključne besede: Finska, predšolska vzgoja, izobraževalna reforma

Zunanji učni prostor kot dejavnik prehoda med vrtcem in šolo z vidika razrednih učiteljev ter vzgojiteljev

Barbara Horvat

Univerza na Primorskem
barbara.horvat@pef.upr.si

Majda Cencič

Univerza na Primorskem
majda.cencic@pef.upr.si

Zunanji učni prostor je zgodovinsko gledano opravljal dve vlogi: bil je v vlogi učnega sredstva in dejavnika pouka oz. učenja. V pričujočem prispevku pa ga obravnavamo v smislu dejavnika ohranjanja kontinuitete med vrtcem in šolo, kar je nakazano tudi v sodobnih nacionalnih dokumentih glede arhitekturne zasnove zunanjega prostora šole in vrtca. V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave, katere namen je bil primerjati odgovore vzgojiteljev in učiteljev glede oblikovanosti in urejenosti zunanjega prostora vrtca oz. šole ter dejavnosti, ki potekajo v zunanjem prostoru ustanove. V raziskavo je bil vključen neslučajnostni vzorec vzgojiteljev in učiteljev. Ugotovljamo, da se oprema in urejenost neposredne okolice vrtca in šole po mnenju anketirancev statistično pomembno razlikuje glede otroških in športnih igrišč, zelenjavnega in sadnega vrta ter klopi in miz kot tudi, da so med anketiranci statistično pomembne razlike glede obiska knjižnic, muzejev, razstav, predstav, kulturnih, naravnih in tehničnih znamenitosti ter športnih in plesnih dogodkov izven vzgojno-izobraževalne ustanove.

Ključne besede: zunanji učni prostor, prehod, vrtec, osnovna šola, vzgojitelji, razredni učitelji

Uvod

Učni prostor je pomemben dejavnik pouka in v skladu s publikacijo *Innovative Learning Environments* (OECD 2013) tudi sestavni del učnega okolja oz. virov, poleg strokovnih delavcev, učencev in učne snovi. Prostor tudi pošilja različna sporočila in deluje kot prikriti kurikulum (npr. Bida 2012; Bregar Golobič 2012; Day in Midbjer 2007; Taylor 2009) ali kot »tretji učitelj« (Nicholson 2005) oz. »tridimenzionalni učbenik« (Taylor 2009).

Pomembno vlogo ima pri učenju, saj vpliva na učenje in učne dosežke, na oblikovanje vrednot, čustva, odnose, vedenje, zdravje in počutje mladih

ter vseh ostalih udeleženih v vzgoji in izobraževanju (Woolner 2010). S svojo zasnovano, urejenostjo, opremljenostjo in samo pojavnostjo deluje na doživljanje in spoznavanje v vzgojno-izobraževalni proces vključenih otrok ter je v tem kontekstu neke vrste učni pripomoček, ki pomaga pri učenju (prim. npr. Bavdaž 2015; Jereb 2011). Učni prostor je značilen in lasten vsem vzgojno-izobraževalnim ustanovam in jih, tako opredeljen, povezuje ter omogoča prehajanje iz ene v drugo ustanovo (npr. Ministrstvo za šolstvo in šport 1999).

Ločimo različne vrste učnega prostora; poleg fizičnega tudi, npr., didaktičnega, socialnega, kurikularnega (Jereb 2011); zunanjega in notranjega (Gosenar in Cencič 2019). V besedilu se usmerjamo v zunanji fizični učni prostor, ki ga pojmuje kot dejavnik prehoda med vrtcem in šolo.

Zunanji učni prostor z vidika didaktike

Poučujemo oz. izvajamo lahko učni proces v notranjosti šole in vrtca ali zunaj njiju; zato v tem kontekstu govorimo o zunanjem in notranjem učnem prostoru šole oz. vrtca (Gosenar in Cencič 2019). Čeprav so definicije zunanjega prostora relativno številne, se razlikujejo predvsem v opredelitvi obsega ali širine področja zunaj šole oz. vrtca, ki je primerno za izvedbo poučevanja oz. učnega procesa (prim. npr. Blažič idr. 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011; Poljak 1974; Šilih 1961, 1966; Šuklje Erjavec 2012). Tako je, npr., v nekaterih uradnih dokumentih o vzgoji in izobraževanju, v katerih se obravnava prostor (npr. Ministrstvo za šolstvo in šport 2007), zunanji prostor šole opredeljen v kontekstu šolskega zemljišča, ki poleg šolskega dvorišča – z igriščem ali brez – obsega tudi šolski vrt, športna igrišča in dostopne zelene površine. Kot je opredeljeno v dokumentu, naj bi bilo šolsko dvorišče namenjeno aktivnemu oddihu in rekreaciji učencev, šolski vrt oblikovanju učilnice na prostem in zlasti pouku, športna igrišča izvajanju pouka športne vzgoje, aktivni rekreaciji, športni vadbi, dostopne in zelene oz. parkovne površine pa s primerno zasaditvijo in ureditvijo dostopu uporabnikov v šolo.

Zunanji učni prostor vrtca po Pravilniku o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2000) predstavlja igrišče z različnimi igralnimi enotami, ki naj bi otrokom omogočalo izbiro raznovrstne dejavnosti, socialne stike in umik v zasebnost. Za razliko od nacionalnih na osnovno šolo vezanih kurikularnih dokumentov je v *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) prostor natančno naveden kot del kurikuluma.

V nekaterih razmeroma starejših in tudi v nekaterih aktualnih domačih visokošolskih učbenikih (npr. Blažič idr. 2003; Šilih 1966) pa je zunanji učni prostor šole širše opredeljen in predstavlja ne le ožji del zunanje površine ob šol-

ski stavbi, ampak tudi od nje bolj oddaljen del, ki lahko zajema, npr. travnik, muzej, druge ustanove in znamenitosti, kraje ali pokrajine (prim. Gosenar in Cencič 2019).

Izhajamo iz pojmovno širših opredelitev zunanjega učnega prostora, saj se opiramo na predpostavko, da je vzgojno-izobraževalna vloga zunanjih površin (mest in krajev), ki so bolj oddaljene od stavbe šole in vrtca, primerljiva s to isto vlogo tistih površin, ki so v njuni neposredni bližini.

Vloga zunanjega učnega prostora skozi zgodovino

Vloga učnih prostorov se je skozi čas spreminjala, a lahko od 17. stoletja, ko je deloval Komenský (1995), naprej zasledujemo idejo, da je zunanji učni prostor šole oz. vrtca neke vrste učni pripomoček z nenadomestljivo vlogo.

Tako lahko glede poučevanja predvsem naravoslovnih vsebin najdemo zapise učiteljev, ki poudarjajo pomen učenja iz narave. Kot je zapisal eden od zavzetejših učiteljev iz 19. stoletja, so slike sicer lepe, a »je pomembneje pokazati učencem čim več v naravi, jih peljati ven in skupaj z njimi praktično preizkušati in spoznavati snov« (Musi 1854 v Ribarič 2014, 13). Tudi zakonsko se je s tretjim državnim osnovnošolskim zakonom iz leta 1869 določilo, da so učenci deležni praktičnih vaj iz prirodopisa zunaj prostora šole.

Poudarjanje pomena poučevanja iz narave kot vrste učnega pripomočka je bilo prisotno tudi pri vzgojiteljicah, ki so se prav tako zavemale za skrbno urejen vrt in okolico vrtca, saj so tudi težile k nazornemu poučevanju predšolskih otrok. Ena je zapisala: »Pouk v otroškem vrtcu je nazoren«, a se »vrši na podlagi igre« (»Ali so otroški vrtci koristni ljudski šoli ali ne?« 1912, 1).

Že v preteklosti pa zunanji učni prostor ni imel le značaja učnega sredstva, ampak tudi dejavnika učenja in je vključeval obenem vzgojno funkcijo. V pomembnih nacionalnih dokumentih Avstro-Ogrske je tako bilo poudarjeno, da na »svežem zraku in v zelenem okolju [...] otrok [...] posta[ne] občutljiv za urejenost in potrebe« vrta oz. zunanje okolice, pridobi odnos do skupnosti in si prek dela krepí empirično mišljenje ter logično bistri razum (Schwab v Ribarič 2014, 16–17).

Zapisanim podobni poudarki so opazni tudi v razmeroma številnih sodobnih pedagoških prispevkih (npr. Cencič 2012; Cencič in Pergar Kuščer 2012). Štembergerjeva (2012), denimo, poudarja, da pouk zunaj šole učencem omogoča drugačno doživljanje, boljše spoznavanje sebe in drugih, razvijanje socialnih veščin; Marentič Požarnikova (2000) zagovarja, da učenje zunaj stavbe omogoča veččutno učenje, ki naj bi bilo bolj po merilih različnih stilov zaznavanja otrok in učencev za zmožnost učinkovitega učenja. Pečavarjeva (2010) piše o pomenu praktičnega učenja in učinkovitosti ter o vzpostavitvi pozitiv-

nega odnosa otrok do narave, njihovem samozavedanju in empatiji, Rickinson idr. (2004) pa, denimo, o t. i. avtentičnem učenju.

Člani inštituta za učenje zunaj prostora ustanove (»About Outdoor Learning« 2018) izrecno navajajo prednosti pouka v zunanjem okolju za otroke oz. učence na t. i. štirih ravneh, in sicer: na (1) globalni ravni, ki naj bi vključevala spoštovanje in skrb za naravo, cenjenje biotske raznovrstnosti, skrb za trajnostni razvoj in proekološko delovanje; na (2) družbeni ravni; ta naj bi obsegala razvijanje občutka prostora, spodbujala večjo vključenost v družbo in tudi možnost učenja ter delovanja v lokalnem okolju; na (3) znotrajosebni ravni, ki naj bi vključevala varno in podporno razvijanje socialnih spretnosti ter vrednotenje različnosti, spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja, podpirala naj bi tolerantnost, spoštovanje ipd.; in na (4) medosebni ravni, ki pa naj bi omogočala in spodbujala povezavo med naravo in okoljem, dobro počutje, vseživljenjsko sodelovanje, razvoj značaja, tveganja ipd.

Zunanji prostori, primarno kulturnih stvaritev

Podoben pomenu narave kot zunanjega učnega prostora, ki je v vlogi dejavnika učenja kot tudi učnega pripomočka, pa je zunanji učni prostor, ki je primarno kulturne narave oz. v katerem so kulturne stvaritve. Razumemo lahko, da so tudi muzeji in, npr., galerije na eni strani učni pripomočki in na drugi dejavniki učenja, saj so v teh prostorih po Deweyju (1955; 1997; gl. in prim. tudi Medveš 2007) zbrani in urejeni eni od najpomembnejših virov preteklosti in avtentičnosti. Vlogo teh institucij sta poudarjali tako duhoslovna oz. kulturna pedagogika kot reformska. Po prvoomenjeni je bilo v ospredju predvsem omogočanje doživetij, ki naj bi jih vzbudile umetnine (Gogala 1936; 2005). Kot je zapisal Gogala (1936), umetnine estetsko vzgajajo, kadar otroci in učenci ali, širše gledano, opazovalci začutijo, da jih te polno prevzamejo; posledično se spreminja njihovo doživljanje kulturnih vrednot v smeri formiranja osebnosti. Zato lahko pomen obiskovanja ustanov, ki hranijo umetnine, vidimo v njihovi vlogi zbujanja doživetij pri mladih, česar šola in vrtec ne moreta nadomestiti, tudi če otrokom in učencem ponudita ponaredke ali fotografije teh umetnin.

Predstavniki reformske pedagogike pa so v zunanjih učnih prostorih videli možnost interaktivnega učenja in pri tem poudarjali t. i. izkustveno učenje. Opozarjali so na pomen operiranja in eksperimentiranja samih otrok in učencev s predmeti z namenom, da bi se otroci in učenci, mladi, čim aktivneje učili in oblikovali svoja lastna spoznanja o svetu (Dewey 1955; 1997; Kužnik 2009; Medveš 1992).

Opirajoč se na reformsko pedagoško teorijo imajo danes mnogi muzeji in

druge institucije različne programe, scene, materiale in replike za učenje oz. spoznavanje, ki so primerni različni starosti obiskovalcev, vključno tudi z dojenčki (prim. npr. Kužnik 2009).

Na podlagi zapisanega povzemamo, da imajo zunanji učni prostori nena-domestljivo vlogo pri učenju otrok in učencev. Nekateri prostori so skupni vsem, npr. gozd, jezero, nacionalni muzej, nekateri pa predstavljajo učno okolje, katerega zasnova je odvisna od stopnje vzgoje in izobraževanja, takšna sta, npr., vrtčevsko in šolsko igrišče. Tako v prvem kot drugem primeru pa učni prostor kot učni pripomoček ali dejavnik učenja predstavlja enega od tistih vzgojno-izobraževalnih dejavnikov, ki omogoča ali celo spodbuja prehod otrok iz vrtca v šolo.

Dodajmo, da so kurikuli predšolske in osnovnošolske stopnje ter njihovi programski dokumenti odprti za možnost izvedbe vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj vzgojno-izobraževalnih poslopij, je pa vprašanje, kako to pojmujejo in dejansko uresničujejo vzgojitelji ter učitelji.

Konceptualna podlaga za prehod med vrtcem in šolo

Do večjih sprememb v vzgoji in izobraževanju je pri nas prišlo z veliko reformo v 90. letih 20. stoletja, po kateri je bila oblikovana tudi konceptualna podlaga za prehod med vrtcem in šolo kot t. i. kontinuiteta na treh ravneh: profesionalni, pedagoški in razvojni.

Profesionalno se je reforma vzpostavila z opredelitvijo, da v prvem razredu poleg učitelja poučuje vzgojitelj, ki naj bi spremljal otroke iz vrtca v šolo in se nato vrnil nazaj v vrtec. To kontinuiteto naj bi omogočalo tudi izobraževanje bodočih učiteljev in vzgojiteljev na pedagoških fakultetah. (Vidmar 2016; Vidmar idr. 2017)

Pedagoško kontinuiteto Vidmarjeva idr. (2017) utemeljujejo s teoretsko usklajenostjo kurikulumov za vrtce in osnovne šole, saj sta po reformi oba zastavljena na učinkovitem in procesno-razvojnem modelu. Kontinuiteto med vrtcem in šolo naj bi pri tem omogočali tudi usklajenost med področji dejavnosti v vrtcu in predmeti osnovne šole ter tendenca spremljanja razvoja in učenja otrok v vrtcu in šoli, po kateri naj bi se učenčev napredek vrednotil glede na učne cilje in se v prvem razredu opisno ocenjeval. Poleg navedenega so za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje tudi učni cilji in vsebine orientacijsko oblikovani kot priporočilo, sicer pa je posebej poudarjena fleksibilnost pri usvajanju standardov znanja. Našteto naj bi učiteljem omogočalo postopno, individualno in temeljito posredovanje znanja tekom celotne prve triade. V prvem razredu, kot se nakazuje, tudi ni rigidno zasnovane organizacije učnih ur (po 45 minut) in pouka po predmetih, kar naj bi dodatno

omogočalo fleksibilnost poučevanja in učenja ter delno ohranjanje ritma oz. rutine iz vrtca (Vidmar idr. 2017).

V povezavi z razvojno kontinuiteto pa je poudarjeno sodelovanje med različnimi institucijami, med katerimi je primarno sodelovanje med vrtcem in šolo. Kontinuiteta v razvoju je opredeljena z vidika vloge v izvajanju razvojno primernih dejavnosti, ki spodbujajo razvoj in učenje otrok oz. učencev (Vidmar idr. 2017; Režek 2013). Ker se v okviru te kontinuitete izpostavlja tudi sodelovanje vrtca in šole z zunanjimi institucijami, lahko tudi s tega vidika zunanji učni prostor (npr. muzeje, gledališča) razumemo kot tisto institucijo sodelovanja z vrtcem in šolo, ki pomembno omogoča prehod med vrtcem in šolo oz. nadaljuje in nadgrajuje vzgojno-izobraževalne vsebine (Vidmar idr. 2017).

Glede na zapisano se sprašujemo, kako vzgojitelji in učitelji pojmujejo uporabo zunanjega učnega prostora za namene vzgojno-izobraževalnega procesa. Odgovor na to vprašanje nam bi pomagal odgovoriti na vprašanje, ali na podlagi vključevanja zunanjega prostora v vzgojno-izobraževalne dejavnosti vzgojiteljev in učiteljev lahko govorimo o prehodu med vrtcem in šolo, kar predstavljamo v nadaljevanju.

Primerjava odgovorov vzgojiteljev in učiteljev na okolico vrtca in šole

Problem in namen raziskave

Raziskava (Cencič in Horvat 2021) na manjšem neslučajnostnem vzorcu vzgojiteljev in učiteljev 1. razreda osnovne šole je pokazala, da zunanji prostor vrtca statistično pogosteje uporabljajo vzgojitelji za izvedbo kurikularnih dejavnosti kot učitelji 1. razreda za izvedbo učnih predmetov. Glede na te ugotovitve in dejstvo, da nimamo primerjalnih raziskav o zunanjem učnem prostoru kot dejavniku prehoda med vrtcem in šolo, nas je zanimalo:

- kako je opremljena in urejena neposredna okolica vrtcev ter osnovnih šol oz. katere elemente (npr. otroško igrišče z igrali, različne vrste vrtov, živali, mize in klopi, park ipd.) imajo zunaj vrtci in katere šole ter
- kako pogosto pedagoški delavci – vzgojitelji in razredni učitelji vključujejo v domačem kraju ali okraju razpoložljive institucije, znamenitosti, prireditve in druge značilnosti za namene izvajanja vzgojno-izobraževalnih delavnosti.

Predvidevali smo, da je zunanji prostor vrtcev in šol podobno oblikovan in urejen ter da tako vzgojitelji kot razredni učitelji v vzgojno-izobraževalno delo vključujejo ogledе nekaterih ustanov, znamenitosti ali udeležbo na prireditvah.

Preglednica 1 Število in delež vzorca vzgojiteljev in razrednih učiteljev glede na leta dela v VIU

Pedagoški delavci	Leta dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi					Skupaj
	≤5	6–10	11–15	16–20	>20	
Vzgojitelji	13 7,6 %	40 23,4 %	38 22,2 %	13 7,6 %	67 39,2 %	171 100,0 %
Razredni učitelji	18 12,7 %	16 11,3 %	17 12,0 %	39 27,5 %	52 36,6 %	142 100,0 %
Skupaj	31 9,9 %	56 17,9 %	55 17,6 %	52 16,6 %	119 38,0 %	313 100,0 %

Opis vzorca

Vzorec vključuje 322 pedagoških delavcev, od tega 176 vzgojiteljev in 146 razrednih učiteljev, ki pa niso odgovorili na vsa vprašanja. Večina anketirancev je bila ženskega spola, saj sta bila v vzorcu le dva vzgojitelja in en razredni učitelj.

Vzorec vzgojiteljev in razrednih učiteljev se je glede na leta dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi precej razlikoval, kar vidimo iz preglednice 1, saj je bil nekoliko večji delež mlajših (do pet let dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah) razrednih učiteljev (12,7%), vzgojiteljev pa manjši (7,6%).

Tudi glede na stopnjo izobrazbe sta se vzorca razlikovala, saj smo imeli nekaj vzgojiteljev tudi s srednjo stopnjo izobrazbe (preglednica 2).

Vzorca sta se razlikovala tudi glede na okolje vzgojno-izobraževalnih ustanov (preglednica 3). V primerjavi z razrednimi učitelji je bil večji delež vzgojiteljev iz mestnih vrtcev (43,4%) in nekaj manjši iz vaških vrtcev (36,6%).

Anketirani vzgojitelji so v šolskem letu 2018/2019 opravljali vzgojno-izobraževalno delo v skupinah otrok, starih od 1 do 6 let. Prevladovala so heterogene skupine, pri čemer je bilo v skupine otrok, starih od 2. do vključno 4. leta, vključenih 17,7% anketiranih vzgojiteljev, v skupini otrok od 3. do vključno 6. leta 16,0% vzgojiteljev, delo s pet in šest let starimi otroki pa je opravljalo 12,6% anketirancev. Poleg izpostavljenih starostnih skupin so anketirani vzgojitelji delo opravljali še v skupinah otrok drugih kombinacij.

Anketirani razredni učitelji so poučevali od 1. do 5. razreda. Največ razrednih učiteljev je učilo v 1. razredu, 23,3%, in 2. razredu, 18,5%, nekoliko manj jih je učilo v 4. in 5. razredu, v obeh po 16,4%, ter 3. razredu, 13,0%. Ostali razredni učitelji so poučevali v kombiniranih oddelkih, npr. v 1. in 2. razredu, 3. in 4. ipd.

Anketirani vzgojitelji in razredni učitelji so bili iz različnih slovenskih regij, z izjemo podravske, od koder ni bilo nobenega anketiranca. Kljub temu vzorec

Preglednica 2 Število in delež vzorca vzgojiteljev in razrednih učiteljev glede na stopnjo izobrazbe

Stopnja izobrazbe	Pedagoški delavci		Skupaj
	(1)	(2)	
Visokošolski strokovni program, pred letom 2004	51 34,2 %	20 14,3 %	71 24,6 %
Univerzitetni program, pred letom 2004	6 4,0 %	66 47,1 %	72 24,9 %
Visokošolski strokovni program 1. stopnje	66 44,3 %	4 2,9 %	70 24,2 %
Univerzitetni program 1. stopnje	7 4,7 %	35 25,0 %	42 14,5 %
Magistrski program 2. stopnje	8 5,4 %	10 7,1 %	18 6,2 %
Specializacija	0 0,0 %	1 0,7 %	1 0,3 %
Magisterij znanosti	0 0,0 %	4 2,9 %	4 1,4 %
Srednja, petletna vzgojiteljska šola	11 7,4 %	0 0,0 %	11 3,8 %
Skupaj	149 100,0 %	140 100,0 %	289 100,0 %

Opombe (1) vzgojitelji, (2) razredni učitelji.

ni bil slučajnostni, zato ni reprezentativen za vse vzgojitelje in razredne učitelje. Anketirani vzgojitelji in razredni učitelji so bili v glavnem mentorji, saj so študenti ene pedagoške fakultete v Sloveniji, študijskih programov Razredni pouk in Predšolska vzgoja, v šolskem letu 2018/2019, ko so bili na študijski

Preglednica 3 Število in odstotek vzorca vzgojiteljev in razrednih učiteljev glede na okolje vzgojno-izobraževalne ustanove

Pedagoški delavci	Okolje			Skupaj
	Mestno	Primest.	Vaško	
Vzgojitelji	76 43,4 %	35 20,0 %	64 36,6 %	175 100,0 %
Razredni učitelji	44 30,8 %	45 31,5 %	54 37,8 %	143 100,0 %
Skupaj	120 37,7 %	80 25,2 %	118 37,1 %	318 100,0 %

praksi, prosili svoje mentorje, da izpolnijo pisni vprašalnik o izvajanju dejavnosti zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove. Študentje programa Razredni pouk so pedagoško prakso opravljali v aprilu, študentje programa Predšolska vzgoja pa v maju.

Pripomoček

Vprašalnik o izvajanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove smo oblikovali sami in je bil primerljiv za vzgojitelje in razredne učitelje. Vključeval je različne vrste zaprtih, odprtih in kombiniranih anketnih vprašanj, številčne ocenjevalne lestvice in lestvice stališč. Vprašalnik prej ni bil preizkušen, zato bomo navedli tudi nekaj njegovih pomanjkljivosti, kar bi bilo potrebno kasneje dopolniti.

V tem prispevku se usmerjamo le v anketna vprašanja zaprtega in kombiniranega tipa. V obdelavo smo vzeli anketna vprašanja zaprtega, v glavnem dihonomnega tipa z možnostjo razlage oz. komentarja odgovora. Glede na atributivne, v glavnem nominalne spremenljivke, ki so jih nudila anketna vprašanja, nismo preverjali merskih značilnosti tega dela vprašalnika.

Obdelava podatkov

Kot smo omenili, smo imeli v glavnem atributivne, nominalne spremenljivke, zato smo pri opisni statistiki uporabili število (frekvence) in odstotke (relativne frekvence). Pri inferenčni statistiki pa smo vključili preizkus hi-kvadrat, s katerim smo preverjali hipotezo neodvisnosti (hi-kvadrat rezultat, g – število stopinj prostosti in P – statistična pomembnost).

Rezultati in razprava

Primerjava odgovorov vzgojiteljev in razrednih učiteljev o opremljenosti ter urejenosti neposredne okolice vzgojno-izobraževalne ustanove

Zanimalo nas je, kateri od navedenih elementov (npr. otroško igrišče z igrali, različne vrste vrtov, živali, mize in klopi, park ipd.) se nahajajo v »neposredni okolici« vrtca in šole anketirancev, kako jih komentirajo ter tudi kaj še imajo poleg svoje zgradbe. Preglednica 4 predstavlja zbrane rezultate.

Kot vidimo iz rezultatov v preglednici 4, so vsi anketirani vzgojitelji odgovorili, da imajo otroško igrišče z igrali, ne pa po mnenju anketiranih razrednih učiteljev tudi vse šole. Razlike potrjuje tudi preizkus hi-kvadrat. Razlike lahko razumemo tudi glede na »Navodila za graditev osnovnih šol« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007), po katerih igrišče ni obvezno. Anketiranci so svoj odgovor lahko še podkrepili s komentarjem. Vzgojitelji so o otroškem igrišču z igrali dopisali, npr., da imajo igrišče ločeno po starostnih obdobjih, nekateri

Preglednica 4 Število in delež odgovorov vzgojiteljev in razrednih učiteljev o tem, kaj imajo v neposredni okolici svoje vzgojno-izobraževalne ustanove, in rezultati preizkusa hi-kvadrat

V neposredni okolici		Odgovor			Preizkus hi-kvadrat						
		Da	Ne	Skupaj	χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>				
Otroško igrišče z igrali	(a)	174	0	174	14,963	1	0,000				
		100,0%	0,0%	100,0%							
		(b)	133	12				145			
	(b)	91,7%	8,3%	100,0%							
		(c)	307	12				319			
	(c)	96,2%	3,8%	100,0%							
		Športno/-a igrišče/-a	(a)	137				35	172	14,591	1
	79,7%			20,3%				100,0%			
	(b)			136				8	144		
(b)	94,4%		5,6%	100,0%							
	(c)		273	43	316						
(c)	86,4%		13,6%	100,0%							
	Zelenjavni vrt		(a)	97	77	174	6,306	1	0,012		
55,7%				44,3%	100,0%						
(b)				59	83	142					
(b)		41,5%	58,5%	100,0%							
		(c)	156	160	316						
(c)		49,4%	50,6%	100,0%							
		Zeliščni vrt	(a)	119	55	174				8,715	1
68,4%				31,6%	100,0%						
(b)				74	68	142					
(b)	52,1%		47,9%	100,0%							
	(c)		193	123	316						
(c)	61,1%		38,9%	100,0%							
	Sadni vrt		(a)	76	97	173	6,394	1	0,011		
43,9%				56,1%	100,0%						
(b)				42	98	140					
(b)		30,0%	70,0%	100,0%							
		(c)	118	195	313						
(c)		37,7%	62,3%	100,0%							

Nadaljevanje na naslednji strani

so našteji pripadajoča igrala (tobogan, peskovnik in gugalnice) ter izpostavili željo po večjih, obnovljenih in s sodobnimi igrali opremljenih igriščih, kar so sicer izpostavili tudi nekateri razredni učitelji. Razumemo lahko, da v tem pri-

Preglednica 4 Nadaljevanje s prejšnje strani

V neposredni okolici		Odgovor			Preizkus hi-kvadrat			
		Da	Ne	Skupaj	χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>	
Domače živali	(a)	53	120	173	1,835	1	0,176	
		30,6 %	69,4 %	100,0 %				
		(b)	33	106				139
	(b)	23,7 %	76,3 %	100,0 %				
		(c)	86	226	312			
			27,6 %	72,4 %	100,0 %			
	Čebelnjak		(a)	58	115	173	0,067	1
		33,5 %		66,5 %	100,0 %			
		(b)		45	95	140		
(b)		32,1 %	67,9 %	100,0 %				
		(c)	103	210	313			
			32,9 %	67,1 %	100,0 %			
Mlaka ali močvara			(a)	45	128	173	3,304	1
		26,0 %		74,0 %	100,0 %			
		(b)		24	114	138		
	(b)	17,4 %	82,6 %	100,0 %				
		(c)	69	242	311			
			22,2 %	77,8 %	100,0 %			
	Park		(a)	57	112	169	0,087	1
		33,7 %		66,3 %	100,0 %			
		(b)		45	95	140		
(b)		32,1 %	67,9 %	100,0 %				
		(c)	102	207	309			
			33,0 %	67,0 %	100,0 %			
Gozd			(a)	115	54	169	4,524	1
		68,0 %		32,0 %	100,0 %			
		(b)		80	62	142		
	(b)	56,3 %	43,7 %	100,0 %				
		(c)	195	116	311			
			62,7 %	37,3 %	100,0 %			

Nadaljevanje na naslednji strani

meru razredni učitelji vidijo prednosti možnega uporabljanja igrišč kot igralnih površin za učence, če so le na razpolago šolam.

V primerjavi z igrišči pa smo nasprotni rezultat dobili pri odgovorih anketirancev v zvezi s športnimi igrišči, ki jih ima večina šol, ne pa večina vrtcev,

Preglednica 4 Nadaljevanje s prejšnje strani

V neposredni okolici	Odgovor			Preizkus hi-kvadrat			
		Da	Ne	Skupaj	χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>
Travnik	(a)	146	26	172	4,249	1	0,039
		84,9 %	15,1 %	100,0 %			
	(b)	109	35	144			
		75,7 %	24,3 %	100,0 %			
	(c)	255	61	316			
		80,7 %	19,3 %	100,0 %			
Klopi	(a)	149	23	172	0,033	1	0,855
		86,6 %	13,4 %	100,0 %			
	(b)	122	20	142			
		85,9 %	14,1 %	100,0 %			
	(c)	271	43	314			
		86,3 %	13,7 %	100,0 %			
Klopi in mize	(a)	136	37	173	27,081	1	0,000
		78,6 %	21,4 %	100,0 %			
	(b)	72	70	142			
		50,7 %	49,3 %	100,0 %			
	(c)	208	107	315			
		66,0 %	34,0 %	100,0 %			
Urejena zun. učilnica	(a)	30	141	171	0,094	1	0,759
		17,5 %	82,5 %	100,0 %			
	(b)	27	116	143			
		18,9 %	81,1 %	100,0 %			
	(c)	57	257	314			
		18,2 %	81,8 %	100,0 %			

Opombe (a) vzgojitelji, (b) razredni učitelji, (c) skupaj.

kar je razumeti, saj športno igrišče ni opredeljeno kot sestavni del zunanje igralne površine, namenjene vzgojno-izobraževalnim dejavnostim otrok v kontekstu vrtcev. Veliko vzgojiteljev, ki je komentiralo, da imajo športno igrišče, je navedlo, da je pri osnovni šoli v bližini, nekateri, da je potrebno obnove ali da je asfaltirano. Nekateri razredni učitelji, ki so napisali, da ga imajo, pa so dodali, da ima tudi vlogo parkirišča ali da je last športnega društva pa tudi, da je »občasno moteče«, kar razlagamo tako, da je morda namenjeno tudi kakšnemu drugemu namenu in ne le športni dejavnosti učencev. Če smo prej izpostavili opaženo potrebo nekaterih razrednih učiteljev po možnosti uporabe igrišča za učence oz. prepoznan pozitiven pomen slednjega, lahko v tem

primeru izpostavimo željo in interes nekaterih vzgojiteljev po uporabi športnega igrišča za namene predšolskih otrok. V obeh primerih uporaba prostorov prispeva k večji povezanosti vrtca in šole.

Glede vrta v okviru vzgojno-izobraževalne ustanove je opazna statistično pomembna razlika med anketiranimi vzgojitelji in razrednimi učitelji. Zelenjavni vrt je označilo statistično več vzgojiteljev v primerjavi z razrednimi učitelji. Vzgojitelji so dopisali, da je v okolici oz. pri bližnji šoli v okviru projekta nastal »ekovrtec«, da je ta v nastajanju, da imajo le grede na igrišču ipd. Razredni učitelji pa so dopisali, da ga uporablja vrtec, da zanj ni prostora, da imajo le visoke grede ali da je v bližini šole. Zeliščni vrt je tudi označilo statistično več vzgojiteljev v primerjavi z razrednimi učitelji. Vzgojitelji so dopisali, da imajo grede na igrišču, da je »mini«, »v lončkih« ali posodah, na terasi vrtca, v skalnjaku in v nastajanju. Razredni učitelji pa so napisali, da je v okviru visokih gred, »mini« ali majhen »eko vrtiček«.

Tudi pri sadnem vrtu so statistično pomembne razlike glede na odgovore anketirancev. Vzgojitelji so pri odgovoru tudi dodali, da je v okviru ekovrta, da je le kakšna jabolana in češnja, tudi jagodičje v koritih, pa tudi da je kakšno sadno drevje ob šoli. Drugi so dopisali, da je v bližini ali v okolici šole. Razredni učitelji pa so tudi pri odgovoru »da« komentirali, da je to »ekovrt«, da je ob hišah, da vključuje tudi kakšno jabolano in češnjo, jagodičje pa tudi odgovor, da je nov. Pri odgovoru »ne« se je pojavil zapis, da je le nekaj jablan in sliv, da ni potrebe in da ni prostora. Kar zadeva odgovarjanja anketirancev na vprašanje glede vrtov (zelenjavni, zeliščni, sadni), smo v vseh primerih ugotovili, da je na zunanjih površinah vrtca oz. v njegovi bližini več vrtov kot v neposredni bližini šole, kar je nekoliko presenetljivo glede na to, da naj bi bil šolski vrt po »Navodilih za graditev šol« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007) sestavni del šolskega zemljišča. Če ima vrtec vrt, že njegova prisotnost, sploh pa uporaba predstavlja lažji prehod otrok v šolo, če ga torej ima in ga uporablja tudi šola, kot je izpostavljeno v »Navodilih« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007), saj otrokom predstavlja znano zunanje okolje vzgojno-izobraževalne ustanove. Opirajoč se na izpostavljen dokument je zato vprašanje o razlogu umanjkanja vrtov na določenih šolah.

Domače živali ima le kakšna četrtnina vzgojno-izobraževalnih ustanov in rezultat se statistično ne razlikuje pomembno glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo. Vzgojitelji so pri odgovoru »da« komentirali, da imajo v bližini ovce ali da je v bližini kmetija oz. da so pri sosednjih hišah. Podobno pa so pri odgovoru »ne« zapisali, da so pašniki v bližini oz. da so domače živali v vasi ali v okolici šole. Tudi razredni učitelji so pri odgovoru »da« navedli učilnico, za biologijo pa tudi morskega prašička. Pri odgovoru »ne« pa so navedli, bodisi

da ni prostora ali da je v bližini. Glede na odgovore in komentarje lahko povzamemo, da domače živali še nimajo prostora v naših šolah, bodisi zaradi higienskih standardov bodisi kakšnih drugih razlogov, kar bi bilo potrebno še ugotoviti. Na šolah pa so živali, čeprav ne domače, v naravoslovnih učilnicah.

Čebelnjak ima po odgovorih anketirancev sodeč le dobra tretjina vzgojno-izobraževalnih ustanov in tudi ni statistično pomembnih razlik glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo. Verjetno je čebelnjak v okolici vzgojno-izobraževalne ustanove bolj pobuda kakšnega pedagoškega delavca, ki ga veseli delo s čebelami in se morda poveže z lokalnimi čebelarji. Vzgojitelji so pri odgovoru »da« navedli, da je čebelnjak pri šoli ali v bližini vrtca. Nekateri pa so pri odgovoru »ne« zapisali, da je pri šoli ali v bližini, kar kaže, da so različno razumeli »neposredno okolico« vrtca oz. šole. Podobno so tudi razredni učitelji razložili, da je to »čmrljak« ali da je v slopu ekovrta, pri odgovoru »ne« pa tudi, da je le »čmrljak«, da je načrtovan ali da zanj ni prostora.

Mlako ali močvaro je označila manj kot četrtnina vseh anketirancev in tudi ni statistično pomembnih razlik glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo. Vzgojitelji so odgovor »da« komentirali, da je v atriju, »žabjak«, je pa tudi kar nekaj odgovorov, da je v bližini. Razredni učitelji pa so odgovor »ne« argumentirali s tem, da je v bližini ali v okolici šole ali oddaljen npr. 30 minut hoje.

Park v neposredni okolici vzgojno-izobraževalne ustanove je označila približno tretjina anketirancev, ne glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo. Vzgojitelji so odgovor »da« večinoma komentirali, da je blizu, v mestu ali tudi nekoliko oddaljen od vrtca. Nekateri razredni učitelji so pri odgovoru »da« tudi dopisali, da je blizu, pri odgovoru »ne« pa je eden dopisal, da ni prostora.

Gozd je označila več kot polovica anketirancev in statistično več vzgojiteljev kot razrednih učiteljev. Vzgojitelji so odgovor »da« komentirali, da je blizu, v okolici, da imajo nekaj dreves na igrišču pa tudi da je gozd v njihovem primeru oddaljen. Nekdo je odgovor »da« komentiral z »gozdna ustvarjalnica«. Podobno razlago smo dobili za odgovor »ne«, da je npr. oddaljen deset minut hoje ali da je v sosednji vasi. Razredni učitelji pa so podobne razlage zapisali pri odgovoru »da«: da je v bližini ali nekaj minut hoje stran od šole, pri odgovoru »ne« pa ponovno, da ni prostora zanj, da je le nekaj dreves in da temu rečejo »gozdiček«. Povzamemo lahko, da vzgojitelji in razredni učitelji različno razumejo gozd kot tudi njegovo oddaljenost od vzgojno-izobraževalne ustanove.

Skoraj 80 % vseh anketirancev je označilo travnik v bližini oz. okolici vzgojno-izobraževalne ustanove in statistično bolj vzgojitelji kot razredni učitelji. Vzgojitelji so odgovor »da« komentirali, da je v bližini, na igrišču, v okolici,

in podobno tudi odgovor »ne«. Razredni učitelji pa so odgovor »da« komentirali tudi, da je blizu oz. oddaljen deset minut hoje. Podobno kot v primeru gozda smo tudi tu opazili različno pojmovanje »neposredne okolice« vzgojno-izobraževalne ustanove, zato bi bilo potrebno v vprašalniku natančno opredeliti posamezne pojme, vezane na urejenost in opremljenost zunanjega prostora in ne na bližino oz. oddaljenost od same vzgojno-izobraževalne ustanove.

Klopi je označilo več kot 85 % anketirancev, ne glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo. Vzgojitelji so navedli, da so v atriju, na igrišču, tudi v gozdu ali na travniku. Dobili smo tudi odgovor, da jih v vrtcu imajo ali da so slabo vzdrževane. Razredni učitelji pa so komentirali, kje jih imajo, npr. na igrišču, tudi ob igrišču, ob otroškem igrišču in tudi v bližnjem parku.

Klopi in mize je označila več kot polovica anketirancev in statistično bolj vzgojitelji (78,6 %) kot razredni učitelji (50,7 %). Največ vzgojiteljev je komentiralo, da jih imajo na igrišču, nekdo je dodal, da tudi na športnem igrišču in v atriju. Zapisali so, da imajo »kotiček z nadstreškom« in prenosne mize. Nekdo, ki je zapisal odgovor »ne«, je dopisal, da jih postavijo priložnostno. Nekateri razredni učitelji so odgovor »da« komentirali, da jih imajo pred šolo in pred vhodom v šolo, tudi v okviru »ekovrta«, pojavil se je tudi odgovor, da imajo nove. Nekdo, ki je označil odgovor »ne«, je dopisal, da so načrtovane.

Glede na dobljene odgovore o urejeni zunanji učilnici, ki jih je navedlo manj kot 20 % anketirancev ne glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo, sklepamo, da mnoge šole nimajo ugodnih pogojev za izvedbo pouka zunaj učilnic, kar se zdi problematično posebej v času epidemije koronavirusa. Vzgojitelji so odgovor »da« komentirali, da imajo učilnico na športnem igrišču, v gozdu, eden je dopisal »gozdna igralnica« in eden, da jo predstavljajo miza in klopi. Razredni učitelji odgovora »da« niso komentirali, pri odgovoru »ne« pa so dopisali, da je načrtovana in da si jo želijo.

Vzgojitelji in razredni učitelji so lahko tudi dopisali, kaj še imajo v neposredni okolici ustanove. Odgovor je navedlo 22 vzgojiteljev. Različne odgovore smo razdelili v dve skupini: neposredno okolico vrtca in širšo okolico vrtca. V neposredni, ožji okolici vrtca so zapisali, da imajo: hotel za žuželke, peskovnik z mivko, pokrito teraso pa tudi čutno pot za mlajše in starejše otroke, kar bi zelo pohvalili in predlagali tudi za druge vrtce. V nekoliko širši okolici, verjetno v bližini vrtca oz. v kraju vrtca, pa so navedli: gozdno učno pot, grad, knjižnico, gasilski dom, pošto, policijsko postajo, banko, cerkev, kmetijo, vinograd, morje, reko, ribnik, poljske poti, šolo, športni center s telovadnico in z bazenom, tržnico, sprehajalne poti.

Razredni učitelji so podali manj komentarjev, saj jih je odgovorilo le 13. Za

neposredno okolico šole so navedli »tlakovano dvorišče in zelenico s cvetlicami«, za šolo pa, da imajo v naravoslovni učilnici kačo, legvana in ribe. Za nekoliko širšo okolico pa so bili zapisi »bogata naravna okolica« pa tudi zelo konkretne navedbe: elektrarna, mlin, vodno zajetje, oljčni nasad, polja, bližina reke, potok. Nekdo je zapisal, da so park, gozd, travnik predaleč, da bi jih uporabljali brez spremstva, nekdo pa, da je v izdelavi senzorni vrt.

Če povzamemo, smo statistično pomembne razlike dobili pri večini elementov zunanjega okolja ustanove, razen pri domačih živalih, čebelnjaku, mlaki ali močvari, parku, klopeh in zunanji učilnici. Pri vseh navedenih elementih so vzgojitelji v večjem deležu navedli, da jih vključuje njihovo zunanje okolje ustanove. Statistično več je po mnenju anketiranih le športih igrišč pri šolah in nekoliko več urejenih zunanjih učilnic pri šolah. Morda tudi zato, kot se je ugotovilo, vzgojitelji statistično bolj izvajajo kurikularne dejavnosti zunaj prostora vrtca v primerjavi z učitelji prvega razreda osnovne šole (prim. Cencič in Horvat 2021).

Rezultati kažejo na razkorak med vrtcem in šolo glede zunanjega prostora ustanove, kar je lahko koristen podatek za vodstva ustanov pa tudi za arhitekto, ki načrtujejo ali obnavljajo vrtce oz. šole. Zavedati pa se moramo, da smo ugotovili neenako razumevanje pojma zunanje okolje ustanove, saj so nekateri kot to razumeli zemljišče ustanove, drugi pa tudi prostor zunaj zemljišča ustanove, nekateri morda kar celoten kraj, kar bi bilo potrebno dopolniti pri nadaljevanju raziskovanja.

Ogled ustanov, predstav in znamenitosti

Predstavljamo še rezultate v preglednici 5, in sicer kako pogosto sodeč po odgovorih vzgojiteljev in razrednih učiteljev pedagoški delavci za namene izvajanja vzgojno-izobraževalnih delavnosti vključujejo v domačem kraju ali okraju razpoložljive institucije, znamenitosti, prireditve in druge značilnosti.

Pod »drugo« je 16 vzgojiteljev navedlo: živalski vrt, dom upokojencev, potujoča knjižnica, šolska knjižnica, Ajdovski gradec, Minicity, Kekčeva dežela, pravljíčna dežela, TV-postaja, rudnik, jezera, gore, zdravstvena postaja. Sedem razrednih učiteljev pa je dopisalo: tabori, aktivne stojnice, ustvarjalne delavnice, piknik, gozdna pedagogika, Krška jama, pekarna, samostan Stična, cerkve (katoliška, pravoslavna, sinagoga), vzgojitelji tudi živalski vrt in Minicity v Ljubljani ter medgeneracijsko druženje.

Kot vidimo iz rezultatov (preglednica 5), učitelji skoraj vse navedene prostore zunaj šole (institucije, znamenitosti, prireditve) statistično pogosteje vključujejo v izvedbo vzgojno-izobraževalnih dejavnosti kot vzgojitelji; izjema so le obiski vaških oz. mestnih knjižnic in kmetij. Dobljeni rezultati so

Preglednica 5 Število in delež odgovorov vzgojiteljev in razrednih učiteljev o tem, ali so si že oz. si še bodo v šolskem letu 2018/2019 ogledali navedene ustanove, predstave in znamenitosti, ter rezultati preizkusa hi-kvadrat

Vrsta ogleda		Odgovor			Skupaj	Preizkus hi-kvadrat		
		Ne	≤ 2×	> 2×		χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>
Vaška/mestna knjižnica	(a)	59	39	69	167	27,088	2	0,000
		35,3 %	23,4 %	41,3 %	100,0 %			
	(b)	64	54	20	138			
		46,4 %	39,1 %	14,5 %	100,0 %			
	(c)	123	93	89	305			
		40,3 %	30,5 %	29,2 %	100,0 %			
Splošni muzej (npr. narodni, pokrajinski ipd.)	(a)	134	32	6	172	36,407	2	0,000
		77,9 %	18,6 %	3,5 %	100,0 %			
	(b)	65	71	7	143			
		45,5 %	49,7 %	4,9 %	100,0 %			
	(c)	199	103	13	315			
		63,2 %	32,7 %	4,1 %	100,0 %			
Specializirani muzej (npr. šolski)	(a)	149	16	5	170	18,936*	2	0,000
		87,6 %	9,4 %	2,9 %	100,0 %			
	(b)	105	35	0	140			
		75,0 %	25,0 %	0,0 %	100,0 %			
	(c)	254	51	5	310			
		81,9 %	16,5 %	1,6 %	100,0 %			
Razstava izven šole oz. vrtca, galerija	(a)	89	61	23	173	12,780	2	0,002
		51,4 %	35,3 %	13,3 %	100,0 %			
	(b)	54	76	9	139			
		38,8 %	54,7 %	6,5 %	100,0 %			
	(c)	143	137	32	312			
		45,8 %	43,9 %	10,3 %	100,0 %			
Gledališka predstava izven šole oz. vrtca	(a)	83	56	33	172	65,072	2	0,000
		48,3 %	32,6 %	19,2 %	100,0 %			
	(b)	10	95	36	141			
		7,1 %	67,4 %	25,5 %	100,0 %			
	(c)	93	151	69	313			
		29,7 %	48,2 %	22,0 %	100,0 %			

Nadaljevanje na naslednji strani

nas presenetili. Glede na to, da je bilo več vzgojiteljev, vključenih v raziskavo, iz mestnih vrtcev in nekoliko več razrednih učiteljev iz vaških šol, smo pričakovali, da bodo vzgojitelji z otroki pogosteje obiskovali institucije ter si ogle-

Preglednica 5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vrsta ogleda		Odgovor				Preizkus hi-kvadrat		
		Ne	≤ 2×	> 2×	Skupaj	χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>
Glasbena predstava izven šole oz. vrtca	(a)	115	44	13	172	36,833	2	0,000
		66,9 %	25,6 %	7,6 %	100,0 %			
	(b)	49	83	8	140			
		35,0 %	59,3 %	5,7 %	100,0 %			
	(c)	164	127	21	312			
		52,6 %	40,7 %	6,7 %	100,0 %			
Lutkovna predstava izven šole oz. vrtca	(a)	112	45	14	171	13,252	2	0,001
		65,5 %	26,3 %	8,2 %	100,0 %			
	(b)	77	61	3	141			
		54,6 %	43,3 %	2,1 %	100,0 %			
	(c)	189	106	17	312			
		60,6 %	34,0 %	5,4 %	100,0 %			
Kino	(a)	149	16	6	171	59,615	2	0,000
		87,1 %	9,4 %	3,5 %	100,0 %			
	(b)	69	68	4	141			
		48,9 %	48,2 %	2,8 %	100,0 %			
	(c)	218	84	10	312			
		69,9 %	26,9 %	3,2 %	100,0 %			
Kulturne znamenitosti (stavbe, spomeniki ipd.)	(a)	44	60	70	174	29,289	2	0,000
		25,3 %	34,5 %	40,2 %	100,0 %			
	(b)	13	91	39	143			
		9,1 %	63,6 %	27,3 %	100,0 %			
	(c)	57	151	109	317			
		18,0 %	47,6 %	34,4 %	100,0 %			
Naravne znamenitosti	(a)	59	43	64	166	19,203	2	0,000
		35,5 %	25,9 %	38,6 %	100,0 %			
	(b)	32	71	39	142			
		22,5 %	50,0 %	27,5 %	100,0 %			
	(c)	91	114	103	308			
		29,5 %	37,0 %	33,4 %	100,0 %			

Nadaljevanje na naslednji strani

dovali znamenitosti in prireditve, ki jih je več v urbanem kot vaškem okolju ali pa so posebej značilne samo za urbano okolje. Na osnovi dobljenih rezultatov se sprašujemo, ali kaže rezultate razlagati z vidika težave profesionalne kontinuitete, z vidika varnosti, starosti otrok ali z vidika razpoložljivosti pedago-

Preglednica 5 Nadaljevanje s prejšnje strani

Vrsta ogleda		Odgovor			Preizkus hi-kvadrat			
		Ne	≤ 2×	> 2×	Skupaj	χ^2	<i>g</i>	<i>p</i>
Tehniške znamenitosti (tehniške konstrukcije)	(a)	135	23	14	172	15,549	2	0,000
		78,5 %	13,4 %	8,1 %	100,0 %			
	(b)	99	39	2	140			
		70,7 %	27,9 %	1,4 %	100,0 %			
	(c)	234	62	16	312			
		75,0 %	19,9 %	5,1 %	100,0 %			
Športni dogodki, tekme, plesne predstave izven VIU	(a)	99	53	21	173	6,381	2	0,041
		57,2 %	30,6 %	12,1 %	100,0 %			
	(b)	61	59	22	142			
		43,0 %	41,5 %	15,5 %	100,0 %			
	(c)	160	112	43	315			
		50,8 %	35,6 %	13,7 %	100,0 %			
Kmetija	(a)	92	48	31	171	15,710	2	0,000
		53,8 %	28,1 %	18,1 %	100,0 %			
	(b)	85	48	5	138			
		61,6 %	34,8 %	3,6 %	100,0 %			
	(c)	177	96	36	309			
		57,3 %	31,1 %	11,7 %	100,0 %			

Opombe (a) vzgojitelji, (b) razredni učitelji, (c) skupaj. ≤ 2× – dvakrat ali manj, > 2× – več kot dvakrat.

ških programov in vsebin, pripravljenih s strani zunanjih institucij (muzejev, galerij idr.). Vprašanje je povezano tudi z iniciativo vzgojiteljev, da v primeru umanjkanja za malčke in predšolske otroke pripravljenih pedagoških programov oz. vsebin s strani zunanjih institucij predšolske otroke vseeno vključijo v zunanji učni prostor. Menimo, da bi kazalo pozornost in apel usmeriti tudi v zunanje institucije, da bi izpopolnjevale svoje pedagoške programe za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno, vključno ali prav s poudarkom na predšolskem obdobju.

Dobljeni rezultati so lahko zanimivi tudi z vidika pedagoške kontinuitete. Za kurikulum za vrtce (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) sta v primerjavi s šolskim kurikulumom značilni večja odprtost in fleksibilnost, zato smo pričakovali, da vzgojitelji bolj kot razredni učitelji uporabljajo oz. vključujejo zunanje učne prostore v izvedbeni kurikulum oz. v izvedbo vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Morda pa so s temi rezultati povezani t. i. dnevi dejavnosti (Nacionalni kurikularni svet in Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izo-

braževanje 1998), ki so po »Predmetniku osnovne šole« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport b. l.) sestavni del obveznega programa osnovnega šolanja. Lahko bi podobne dneve dejavnosti uvedli tudi na ravni predšolske vzgoje.

Rešitev za večjo kontinuiteto med vrtcem in šolo bi lahko iskali tudi v prenovi študijskih programov bodočih razrednih učiteljev in vzgojiteljev z vsebinami, ki vključujejo prehod iz vrtca v šolo. Domnevamo tudi, da bi bil lahko drugačen rezultat vključevanja zunanjega učnega okolja v izvedbeni kurikulum vrtca tudi ob dodatnem uzaveščanju novih ali dopolnjenih pedagoških vsebin in ponudb tudi za predšolsko obdobje s strani zunanjih institucij. Domnevamo pa tudi, da je razlog za te rezultate še vedno v ustaljenih, predvsem »piagetovsko« zaznamovanih pojmovanjih predšolske vzgoje in razumevanju otrok s strani vzgojiteljev ter da bi na ravni študijskega programa predšolske vzgoje kazalo več pozornosti nameniti v smeri izobraževanja bodočih vzgojiteljev, ki poudarja pojmovanje otroka kot kompetentnega posameznika v družbi (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011; Kroflič 2011; Marjanovič Umek 2008, 2011; Marjanovič Umek in Kroflič 2009; Rutar 2012; 2013; Vygotsky 1962; 1978).

Razmišljamo lahko tudi v smeri možnosti izpopolnjevanja zunanjih institucij, kot so muzeji, gledališča, galerije, oz. njihovih pedagoško-andragoških služb. Ena od smernic njihovega profesionalnega razvoja bi bila lahko v pedagoško-strokovnem izpopolnjevanju, in sicer tudi na pedagoških fakultetah, na katerih izobražujemo bodoče vzgojitelje in razredne učitelje. Idejo razvijamo v smeri, da bi predstavniki teh strokovnih ustanov sproti razvijali spoznanja o vzgoji in izobraževanju predšolskih ter šolskih otrok in usvajali aktualna pedagoška znanja ter spretnosti. Vendar pa navedeno vključuje sistemske spremembe, h katerim bi bilo potrebno pristopiti na ravni šolske oz. izobraževalne politike.

Sklepne misli

Z zadnjo večjo konceptualno reformo v 90. letih 20. stoletja je bilo poudarjeno, da je povezovanje med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami osnovnega pomena (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999; Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999; Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Četudi lahko trdimo, da so pedagoški delavci deležni določenih znanj o prehodu med vrtcem in šolo, smo ugotovili, da se na izvedbeni ravni aplikacija konkretnih rešitev za prehod iz vrtca v šolo vsaj deloma slabše ali pomanjkljiveje uresničuje. Zunanji učni prostor vrtca in šole vključuje nekatere podobne elemente oz. prostore, kot so igrišče in zelenice. Zato ker jih

otroci poznajo, jim na prehodu v osnovno šolo dajejo občutek varnosti. Na tej podlagi smo v pričujočem prispevku oz. našem primeru zunanji učni prostor prepoznali kot v osnovi enega od tistih dejavnikov, ki omogoča in celo spodbuja prehod med vrtcem in šolo in ki ga lahko vzgojitelji ter razredni učitelji vključujejo v izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa. Igrišča, različni vrtovi, zelenice in učilnice na prostem so prostori, ki se zdijo najbližji in so razmeroma preprosti za uporabo v vzgojno-izobraževalne namene tako vrtca kot šole. Obiski gledališč in drugih institucij, znamenitosti in drugih prostorov, kot so travniki in gozdovi, pa so tisti, ki so skupni vsem in ki iz tega razloga že po definiciji pripomorejo k lažjemu prehodu otrok iz vrtca v šolo; le vključevati jih kaže v vzgojno-izobraževalno delo.

Predvidevali smo, da so večje podobnosti med zunanjim prostorom vrtca in osnovne šole. Že res, da smo vključili vzgojitelje otrok, starih od 1. do 6. leta, in razredne učitelje od 1. do 6. razreda, a vendar se zunanji prostor v mnogih elementih ne spreminja, sploh pa ne tako hitro.

Empirični del je kljub navedenim rezultatom bolj preliminarna raziskava, saj smo ugotovili, da pedagoški delavci (vzgojitelji in razredni učitelji) nekatere pojme različno pojmujejo in opredeljujejo, npr. kaj je »neposredna okolica« vzgojno-izobraževalne ustanove, je to le »ograjen prostor« vrtca ali šole ali tudi bližnja okolica; kaj je travnik, ali je le nekaj trate, trave na igrišču, ali kaj je gozd, kaj je sadni vrt, koliko dreves ga sestavlja ipd. Vzorec tudi ni bil reprezentativen niti ni bil uravnotežen glede na okolje ustanove in druge demografske značilnosti. Kljub temu so rezultati lahko v razmislek ne le pedagoškemu delavcu, ampak tudi arhitektom in različnim kulturnim ter drugim ustanovam, ki vedno bolj postajajo tudi interaktivna učna okolja (Kužnik 2009) in nakazujejo na pomembnost prehoda tudi glede zunanjega prostora vzgojno-izobraževalne ustanove.

Literatura

- »About Outdoor Learning.« 2018. Institute for Outdoor Learning. <https://www.outdoor-learning.org/Good-Practice/Research-Resources/About-Outdoor-Learning>.
- »Ali so otroški vrtci koristni ljudski šoli ali ne?« 1912. *Učiteljski tovariš* 52 (26): 1.
- Bavdaž, M. 2015. »Šolski vrt – vznik in izoblikovanje mnogostranskega učno-vzgojnega sredstva po sprejemu avstrijskega državnega ljudsko-šolskega zakona v letu 1869.« *Šolska kronika* 24 (3): 297–309.
- Bida, G. 2012. »Prikriti kurikulum, ideologija, prostor.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 96–111.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- Bregar Golobič, K. 2012. »Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 52–72.
- Cencič, M. 2012. »Razsežnosti šolskega prostora.« *Pedagoška obzorja* 27 (3–4): 117–134.
- Cencič, M., in B. Horvat. 2021. »Prehod iz vrtca v šolo na primeru izvedbe vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora ustanove.« *Revija za elementarno izobraževanje* 14 (1): 47–72.
- Cencič, M., in M. Pergar Kuščer. 2012. »Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 112–138.
- Day, C., in A. Midbjer. 2007. *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam: Elsevier.
- Dewey, J. 1955. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- . 1997. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, London, Toronto, Sydney in Singapore: Free Press.
- Gogala, S. 1936. »Umetnostno doživljanje in vzgajanje.« *Dom in svet* 49 (5–6): 241–255.
- . 2005. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo.
- Gosenar, T., in M. Cencič. 2019. »Učitelji razrednega pouka o pouku zunaj šole.« *Sodobna pedagogika* 70 (2): 52–69.
- Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2011. *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Jereb, A. 2011. »Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami.« *V Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*, ur. S. Pulec Lah in M. Velikonja, 68–79. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Komenský, J. A. 1995. *Velika didaktika*. Prev. V. Majdič, A. Blažič in A. Fink. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kroflič, R. 2011. »Podobe otroštva.« *Emzin* 21 (1–2): 67–69.
- Kužnik, L. 2009. *Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke: teoretski model in zasnova*. Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. 2008. »Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje.« *Sodobna pedagogika* 59 (4): 52–68.
- . 2011. »Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja.« *Sodobna pedagogika* 62 (2): 68–100.
- Marjanovič Umek, L., in R. Kroflič. 2009. »Predšolska vzgoja v vrtcu.« *Sodobna pedagogika* 60 (3): 6–16.
- Medveš, Z. 1992. »Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem.« *V Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*, ur. D. Rajtmajer idr., 1–14. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- . 2007. »Vzgojni modeli v reformski pedagogiki.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 50–69.

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. B. l. »Predmetnik osnovne šole.«
<https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2007. »Navodila za graditev šol v Republiki Sloveniji: razpisno gradivo.«
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Investicije/Janja/Navodila-za-graditev-osnovnih-sol-v-RS.pdf>.
- . 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalni kurikularni svet in Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1998. »Dnevi dejavnosti.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf.
- Nicholson, E. 2005. »The School Building as Third Teacher.« V *Children's Space*, ur. M. Dudek, 44–65. New York: Routledge.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- Pečavar, Ž. 2010. »Connection with Nature and Awareness as Primary Goals of Outdoor Education.« V *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education: 10th Annual EOE Conference*, 175–178. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Poljak, V. 1974. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca. 2000. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 73. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-3427>.
- Režek, M. 2013. »Spoznavno-animacijske dejavnosti v teoriji in praksi.« V *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k vključitvi k socialni vključenosti Romov*, ur. T. Vonta, 149–175. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ribarič, M. 2014. *Učilnica v naravi: šolski vrt včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Rickinson, M., J. Dillon, K. Teamey, M. Morris, M. Y. Choi, D. Sanders in P. Benefield. 2004. *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council.
- Rutar, S. 2012. »Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu?« *Sodobna pedagogika* 63 (3): 86–98.
- . 2013. *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999. *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske-smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf.
- Šilih, G. 1961. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- . 1966. *Didaktika*. Ljubljana: DZS.

- Štemberger, V. 2012. »Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj.« *Razredni pouk* 14 (1–2): 84–90.
- Šuklje Erjavec, I. 2012. »Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 34–57.
- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Vidmar, M. 2016. »Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi.« *Šolsko svetovalno delo* 20 (3–4): 13–22.
- Vidmar, M., T. Rutar Leban in S. Rutar. 2017. *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: OECD Review of Policies and Practices for Transitions from ECEC to Primary Education; Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport in National Educational Institute Slovenia.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge in London: MIT.
- . 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woolner, P. 2010. *The Design of Learning Space: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Outdoor Learning Space as a Factor in the Transition between Kindergarten and Elementary School According to Pre-school Teachers and Primary School Teachers

Historically, the outdoor learning space has played two roles: as a place of learning and as an educational or learning factor. In this paper we deal with this issue as a factor essential for maintaining continuity between kindergarten and school, which is also stated in modern national documents regarding the architectural design of the outdoor area of school and kindergarten. In this paper, we present the results of an empirical study. The aim of this study was to compare the responses of pre-school teachers and primary school teachers regarding the design and layout of kindergarten and school outdoor areas and outdoor learning activities. A non-random sample of pre-school teachers and primary school teachers was included in the study. We find that there are statistically significant differences in the design and layout of the immediate environment of the kindergarten and school according to the respondents in terms of children's and sports playgrounds, vegetable and fruit gardens, benches and tables, as well as statistically significant differences between the respondents in terms of visiting libraries, museums, exhibitions, performances, cultural, natural and technical attractions, and sports and dance events outside the educational establishment.

Keywords: the outdoor learning space, transition, kindergarten, elementary school, pre-school teachers, primary school teachers

Predmetno
specifični prehodi
z vidika didaktične
diferenciacije
in individualizacije

Sodelovanje med učitelji/vzgojitelji in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti v prvem ter drugem/tujem jeziku

Anita Sila

Univerza na Primorskem

anita.sila@pef.upr.si

Razvijanje predopismenjevalnih sposobnosti je v predšolskem obdobju izjemnega pomena. V prispevku bomo izpostavili predvsem fonološko zavedanje, ker je to ena od ključnih sposobnosti za razvijanje sposobnosti branja in pisanja v prvem ter drugem/tujem jeziku. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako praktiki (vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji angleščine) sodelujejo med seboj pri načrtovanju ter izvajanju dejavnosti s področja zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti fonološkega zavedanja) in kako pri tem sodelujejo s starši. Zanimalo nas je tudi, kaj glede razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja v zgodnjem obdobju svetujejo visokošolski učitelji in raziskovalci. Podatke smo pridobili s pomočjo polstrukturiranih intervjujev (sodelovalo je 20 praktikov in 5 visokošolskih učiteljev) in jih kvalitativno analizirali. Ugotovili smo, da si praktiki želijo medsebojnega povezovanja in sodelovanja, vendar je to precej pomanjkljivo. Glede sodelovanja s starši pa ugotovljamo, da so njihova mnenja deljena.

Ključne besede: fonološko zavedanje, vzgojitelji, učitelji, drugi/tuji jezik, zgodnja pismenost

Uvod

Opismenjevanje je nepretrgan proces, ki se prične veliko pred seznanjanjem s črkami in z učenjem branja in pisanja. Otrok v predšolskem obdobju razvije posamezne sposobnosti in spretnosti, ki mu omogočajo razumevanje sistema pisave in mu odprejo vrata v lastno pismenost. Spoznanja o pismenosti pred opismenjevanjem se imenujejo zgodnja pismenost (Knaflič 2009). Razvoj zgodnje pismenosti je proces, v katerem se prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti oz. komunikacijske zmožnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje). V njem je težko postaviti mejnike glede različnih stopenj pismenosti. Ta proces poteka vse predšolsko obdobje in skozi dovršen del osnovnošolskega izobraževanja, saj učni načrt, zlasti v prvem triletju, predvideva sistematični razvoj bralnih in pisnih zmožnosti učencev kot dveh temeljnih sestavin pismenosti (Pečjak in Potočnik 2011).

Dejavnosti, ki jih otroci izvajajo v posameznih družinah, se med družinami razlikujejo. Na to najpogosteje vplivajo sociodemografske značilnosti (npr. ekonomski status družine, izobrazba in zaposlitveni položaj staršev ter njihovi pogledi) (Knaflič 2009). Starši, ki z veseljem berejo in menijo, da je branje pomembno za otrokov osebni razvoj, otroka spodbujajo k branju in bralnim dejavnostim. V primeru negativnega odnosa do branja pa otrokom ne vzbujajo pozitivnega odnosa in ljubezni do branja, temveč jih od tega odvrčajo (Pečjak idr. 2006).

Predšolsko obdobje je ključnega pomena za razvoj pismenosti, saj se ravno v tem času razvijajo predbralne in predpisalne zmožnosti. Za optimalen razvoj pismenosti otroci potrebujejo vaje, s katerimi bodo razvijali orientacijo in prostorsko zaznavanje, grafomotoriko ter grafično in fonološko zavedanje (v nadaljevanju FZ) (Grginič 2008). V prispevku bomo posebno pozornost namenili FZ, saj je prav to močno povezano z zgodnjim branjem. Otroci, ki imajo boljše fonološko občutljivost, se hitreje opismenijo (Pečjak 2010).

Poleg razvijanja zgodnje pismenosti v prvem jeziku pa so otroci zelo zgodaj vpleteni tudi v proces opismenjevanja v drugem/tujem jeziku. Nekateri se tujega jezika učijo že v predšolskem obdobju (v jezikovnih šolah/doma/vrtcih), nekateri pa šele v šoli, zato v osnovno šolo vstopajo z različnim predznanjem tujega jezika. Različne predopismenjevalne izkušnje, ki jih otroci pridobijo v prvem in drugem/tujem jeziku v predšolskem obdobju, pomembno vplivajo na otrokov razvoj in učenje pozneje v osnovni šoli.

Najnovejši podatki raziskave PISA iz leta 2018 kažejo manjši upad v dosežkih pri bralni pismenosti slovenskih učencev in učenk (še vedno pa dosegajo rezultate nad povprečjem OECD). Podobno kot leta 2009, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, slovenski učenci in učenke poročajo o podpovprečnih motivaciji za branje, o zaznani učiteljevi opori pri pouku slovenščine, povratni informaciji glede napredka s strani učitelja, zaznavanju učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine in lastnem čustvenem blagostanju (Pedagoški inštitut 2019). Glede bralne pismenosti v angleščini kot tujem jeziku pa je bila nazadnje izvedena raziskava ESLC (European Commission 2012), v kateri je bilo ugotovljeno, da so slovenski devetošolci najšibkejši pri bralnem razumevanju v primerjavi s slušnim razumevanjem in pisnim sporočanjem v istem jeziku. Pedagoški inštitut (2012) pojasnjuje, da učenci v povprečju dosegajo dobre rezultate v znanju tujih jezikov, vendar pa med njimi prihaja do izredno velikih razlik. Zato je diferenciacija pouka izjemno pomembna. Za učence z nadpovprečnimi rezultati bi bilo potrebno ustvariti učno okolje s kompleksnejšimi izzivi. Učence s težavami pa je potrebno dovolj hitro identificirati in jim ponuditi ustrezno pomoč.

Rešitve za boljše dosežke pri bralnem razumevanju v obeh jezikih je potrebno iskati že v predšolskem obdobju. Čeprav otroci v šolo vstopajo z različnim predznanjem prvega in tujega jezika, jim je potrebno omogočiti optimalen razvoj sposobnosti FZ na sistematičen način že v vrtcu, saj imajo te poleg poslušanja pripovedi, pripovedovanja ter branja knjig največji pomen pri opismenjevanju. Kljub številnim raziskavam, ki kažejo, da imajo otroci s slabo razvitimi sposobnostmi FZ težave pri povezovanju glasov s črkami (O'Connor 1999; Chard in Dickson 1999) in posledično pri branju ter bralnemu razumevanju (Wise, Ring in Olson 2000), se sistematično razvijanje FZ v prvem in tujem jeziku v predšolskem obdobju redko izvaja. Razlog je lahko tudi v tem, da kurikulum za vrtce namenja natančni opredelitvi predopismenjevalnih strategij razmeroma malo prostora (Skubic 2013). S sistematičnim razvijanjem FZ se večinoma pričinja v osnovni šoli ter predvsem v maternem jeziku. Programi razvijanja FZ pa so najučinkovitejši, če potekajo med zadnjim letom vrtca in prvim letom organiziranega opismenjevanja (Schuele in Boudreau 2008; Zorman 2005). Vsi otroci bi morali biti v tem času deležni dejavnosti razvijanja FZ, saj ni smotno pričakovati, da bodo te sposobnosti vsi razvili intuitivno. Proces učenja branja in pisanja lahko otroku olajšamo, če ima možnost dobro razviti sposobnosti FZ v maternem jeziku, saj se razvitost FZ prenaša iz enega jezika v drugega. Za otroke, ki se z drugim/tujim jezikom srečujejo po tretjem letu starosti, so dejavnosti FZ še posebej pomembne, saj morajo spoznati razlike med jezikoma (Colja 2013). Da bi lahko otroci te sposobnosti dobro razvili že pred vstopom v šolo, pa je izjemno pomembno, da strokovni delavci in starši dejavnosti razvijanja FZ izvajajo, med seboj dobro sodelujejo ter se dopolnjujejo. V nadaljevanju bo predstavljen pomen sodelovanja vzgojiteljev in učiteljev (razrednega pouka in angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) s starši in pomen sodelovanja strokovnih delavcev med seboj.

Sodelovanje strokovnih delavcev s starši pri razvijanju zgodnje pismenosti v maternem in drugem/tujem jeziku

V praksi se vzgojitelji in učitelji srečujejo s starši, ki so na področju razvijanja zgodnje pismenosti v enem ali več jezikih iz različnih razlogov različno dejavni, zato je informiranje staršev o pomenu in načinih razvijanja otrokove pismenosti ključnega pomena.

Veliko staršev se sprašuje, ali je otroka pred vstopom v šolo potrebno naučiti brati in pisati, saj se bojijo, da bi imel težave in da bi zaostajal za vrstniki. Premalo pa se zavedajo, da bi otroku najbolj pomagali, če bi mu omogočili dobro razvijanje sposobnosti FZ, ki so temeljne za učenje branja, pisanja in

pravilne izgovorjave. Otroci, ki začnejo šolanje s slabo razvitimi predbralnimi zmožnostmi, bodo težko povezovali glasove s črkami in posledično bodo imeli težave z branjem besed. Začetni neuspeh pri učenju branja in pisanja jim odvzame notranjo motivacijo, ki jih vodi pri učenju, zato se začnejo izogibati dejavnostim z vključenima branjem in pisanjem (Bider Petelin 2014).

Vzgojitelji bi morali staršem že v zgodnjem obdobju (prvo starostno obdobje) razložiti, da otrok slušno zaznava najprej razvija v govornem sporazumevanju, tj. ob vsakdanjih aktivnostih, npr. igri, pogovoru, branju in pripovedovanju knjig, recitiranju in petju pesmi, izštevank, prepoznavanju rim itd. Svetujejo jim lahko tudi, da otrokom berejo knjige, pripovedujejo zgodbe in pojejo pesmice tudi v drugih jezikih, ki jih aktivno govorijo, zato da se seznanijo s fonološko podobo in pozneje z zapisom besed v različnih jezikih. Različice iste zgodbe v drugih jezikih lahko pomagajo pri boljšem spoznavanju tujega/drugega jezika. To je še posebej priporočljivo v primeru, ko se otrok srečuje z različnimi jeziki v domačem okolju. V drugem starostnem obdobju lahko staršem podrobneje predstavijo pomen in primere izvajanja dejavnosti slušnega razločevanja (npr. prepoznavanje zvokov iz okolja, razlikovanje dolžine besed, razločevanje glasov v nizu, razločevanje glasov v parih besed, sestavljanje verige besed, ugotavljanje, ali gre za enak glas ali ne) (Pečjak 2000) in razčlenjevanja (npr. deljenja povedi na besede, zlogovanja, glaskovanja). Staršem je potrebno razložiti, da so to temeljne dejavnosti za prehod na povezovanje glasov s pisnimi ustreznici. Pri izvajanju naštetih dejavnosti vzgojitelj in starši običajno že lahko prepoznajo, kje ima otrok težave. Te je potrebno evidentirati, saj jih je potem mogoče predvideti in na podlagi tega lažje načrtovati (Schuele in Boudreau 2008) dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v vrtcu/šoli ter doma ob podpori staršev.

Tudi učitelji tujih jezikov v zgodnjem obdobju bi morali staršem razložiti, da se mora otrok najprej seznaniti z glasovi tujega jezika skozi različne zabavne in zanimive vsebine (pesmi, rajanje, glasno branje, igre ipd.), ki mu bodo omogočile, da bo slišal in izgovarjal glasove v tujem jeziku ter jih primerjal med jezikoma. Šele ko bo deležen dejavnosti FZ v maternem/tujem jeziku, bo pripravljen na povezovanje glasov s črkami.

Pri nas je učenje tujega jezika večinoma v domeni vrtca/šole/jezikovne šole. Redko zasledimo, da so tudi starši vodeno vključeni v izvajanje dejavnosti v domačem okolju. Vedno več pa je tudi tečajev, ko se poučevanje tujega jezika že v predšolskem obdobju izvaja na daljavo s pomočjo staršev. Starši pred spletno izvedbo ure prejmejo navodila učiteljev, pripravijo material (če je treba, določeno dejavnost že predhodno izvedejo skupaj z otrokom), nato pa dejavnost nadaljujejo skupaj z učiteljem v tujem jeziku. Tudi

dejavnosti FZ se lahko izvajajo v tujem jeziku v sodelovanju s starši, in sicer tako, da se jim predhodno predstavita pomen in način razvijanja sposobnosti FZ. Za otroke se lahko pripravi sistematično načrtovano gradivo, naloge in avdio-vizualne vsebine, primerne njihovemu razvoju, ki jih lahko izvajajo in uporabljajo doma ob spremljavi staršev. Na ta način imajo starši vpogled v dejavnosti, ki se izvajajo, obenem pa lahko izkoristijo priložnost za primerjanje glasov in besed v jezikih, ki jih govorijo doma.

Vzgojiteljevo oz. učiteljevo seznanjanje staršev s pomenom razvijanja sposobnosti FZ bi gotovo pripomoglo k boljšemu sodelovanju in razvijanju otrokovih predbralnih ter predpisalnih sposobnosti. Tudi številne raziskave dokazujejo, da sodelovanje staršev bistveno pripomore k izboljšanju razvoja otrokove pismenosti (Anderson idr., 2010; Hasan 2009; Purcell-Gates, 2000) in jezikovne sposobnosti (Reese idr. 2010; BavaHarji, Balakrishnan in Letchumanan 2016; Korosidou, Griva in Pavlenko 2021). Čeprav raziskav o sodelovanju staršev pri učenju tujega jezika v zgodnjem obdobju primanjkuje (Forey, Besser in Sampson 2015), smo nekatere vendarle zasledili. Korosidoujeva, E. Griva in Pavlenkova (2021) so v svoji raziskavi starše spodbudili, da z otroki doma skupaj izvajajo igro digitalnega pripovedovanja. Digitalna zgodba je večpredstavnostno gradivo, sestavljeno iz statičnih in dinamičnih (video)slik, napisanega ali izgovorjenega besedila (Bull in Kajder 2004). Korosidoujeva, E. Griva in Pavlenkova (2021) so ugotovili, da je pripovedovanje digitalnih zgodb učencem omogočilo veliko priložnosti za učenje z vrstniki iz učnih gradiv, za raziskovanje in izboljševanje sposobnosti ustnega izražanja v tujem jeziku. Starši so zaznali pozitivne učinke v kakovostnem preživljanju časa z otroki v tujem jeziku, razvijanju pozitivne naravnosti do sodelovanja s šolo in učenju v tujem jeziku.

Pomen sodelovanja med vzgojitelji in učitelji pri razvijanju zgodnje pismenosti

Razvijanje zgodnje pismenosti se prične že v vrtcu in nadaljuje v šoli. Prehod iz vrtca v šolo je za starše in otroke zelo občutljivo obdobje, zato bi ga morali vzgojitelji in učitelji olajšati tako, da si med seboj izmenjajo informacije o otrokovem razvoju in učenju. Velikokrat pa se zgodi, da se to ne zgodi zaradi varovanja osebnih podatkov. Učitelji tako popolnoma na novo spoznavajo otroke in odkrivajo, na katerih področjih potrebujejo več pomoči in prilagoditev. Prav zato je v učnem načrtu za slovenščino v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) predvideno, da se za vsakega učenca izdela individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Učenci v svet branja in pisanja vstopajo

individualizirano, postopno in sistematično, zato je pomembno, da učitelji na začetku obdobja in sproti pri vsakem preverijo razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje in pisanje. V praksi pa učitelji razrednega pouka večinoma ne delajo individualnega načrta za vsakega otroka posebej, temveč preizkus pismenosti (npr. pogledajo držo svinčnika, prepoznavanje črk, poimenovanje črk, grafomotoriko, FZ, zapisovanje po nareku, branje). Individualni učni načrt bi moral biti obvezen za razvijanje zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku pri nadarjenih otrocih, učencih z učnimi težavami, otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otrocih priseljen-
cih.

Za omogočanje bolj kontinuiranega učenja in razvoja otrok pa je priporočljivo, da vrtec v soglasju s starši šoli zagotovi vodenje in prenos ustreznih informacij o otroku in njegovi družini (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2018) je v ta namen v »Priporočilih za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo« pripravil tudi pripomoček za strokovne delavce, v katerega bi vzgojitelji zapisovali dejavnosti, ki so jih v zadnjem letu pred vstopom otroka v šolo izvedli na posameznem področju dejavnosti kurikula za vrtce, ter svoje ugotovitve; učitelji v prvem razredu si tako lažje ustvarijo objektivni vtis o načinu otrokovega učenja in strokovni podpori, ki je bil deležen v vrtcu.

Učitelji in vzgojitelji si prav tako ne izmenjujejo informacij in izkušenj o izvajanju dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja. Zelo priporočljivo je, če se vzgojitelji in učitelji prvih razredov (vsaj iz iste občine) vsaj enkrat na leto srečajo, da bi se pogovorili o dejavnostih s področja zgodnje pismenosti, ki so jih v oddelku sistematično izvajali, ter o šibkejših in močnejših področjih otrok, ki so jih zaznavali in razvijali. Otroci v oddelkih doživljajo različne izkušnje (nekateri vzgojitelji se pred vstopom v šolo npr. bolj posvečajo razvijanju grafomotorike, drugi pripovedovanju itd., odvisno od razvojnih značilnosti otrok v skupini) in zato bi bilo učiteljem v pomoč, da bi bili s temi dejavnostmi seznanjeni, saj bi bolje spoznali delo vzgojiteljev v vrtcu in bi ga v prid otrokom še bolj nadgrajevali. Med drugim bi lahko med izmenjavo izkušenj pridobili nove ideje in spoznali metode, ki so se izkazale kot zelo učinkovite.

Pomen sodelovanja med učitelji tujega jezika na področju razvijanja zgodnje pismenosti

Sodelovanje med učitelji tujih jezikov omogoča, da učenci celovito razvijajo jezikovne sposobnosti. Deljenje izkušenj, skupno načrtovanje, dopolnjevanje, skupno oblikovanje pričakovanj glede pisnih izdelkov in domačih nalog

ter reševanje jezikovnih težav pripomorejo k prenosu znanja iz enega jezika v drugega, zmanjšanju interferenc, razvitejšim komunikacijskim sposobnostim in razvitejšemu mišljenju. Vse skupaj je tudi časovno manj zamudno (Mansour in Butler-Kisber 2015).

Priporočljivo je, da si tudi učitelji tujih jezikov v slovenskih šolah med seboj delijo izkušnje, ki jih imajo z otroki v predšolskem obdobju in osnovni šoli. Glede na to, da prav razvijanje zgodnje pismenosti v tujem jeziku učiteljem v prvem triletju osnovne šole predstavlja velik izziv, je dobrodošlo, da si učitelji različnih jezikov med seboj izmenjujejo gradiva in primere dobre prakse, skupaj ustvarjajo gradiva in si pomagajo pri načrtovanju npr. dejavnosti FZ ob upoštevanju glasovnih razlik med jeziki. Dejavnosti lahko načrtujejo zaporedno, tako da otroci ob usvajanju novih glasov in primerjanju razlik med jeziki še učinkoviteje razvijajo fonološko ter metajezikovno zavedanje.

Dagarin Fojkarjeva, Seškova in Skela (2011) sicer opažajo, da so učitelji angleščine v Sloveniji mnenja, da se angleške pisave ne splača sistematično poučevati zaradi njene nepredvidljivosti, vendar Zormanova (2013) opozarja, da je pomembno, da se učenci branja in pisanja učijo s sistematičnim razvijanjem slušne zaznave, izgovarjave, z zapisovanjem neznanih besed itd. Nesistematično opismenjevanje v drugem/tujem jeziku lahko vodi v poznejše napačno pisanje, branje in nerazumevanje besed. To pa lahko vpliva tudi na zmanjšanje interesa za učenje jezika.

Sodelovanje razrednih učiteljev in vzgojiteljev z učitelji tujega jezika pri razvijanju zgodnje pismenosti

Sodelovanje razrednih učiteljev in vzgojiteljev z učitelji tujega jezika najpogosteje poteka po metodi CLIL.¹ Glede na količino jezikovnega vnosa se lahko CLIL izvaja v več različnih oblikah, najpogostejši pa sta popolna in delna imerzija. Popolna imerzija je najučinkovitejša oblika, saj pri tej metodi učitelj/vzgojitelj govori izključno v tujem/drugem jeziku, kar pomeni, da so otroci popolnoma »potopljeni« v tuji/drugi jezik (Jazbec in Lipavic Oštir b. l.). Pri delni imerziji pa uporaba tujega/drugega in maternega jezika najpogosteje poteka po načelu en človek – en jezik (vzgojitelj ali učitelj govori izključno v maternem jeziku, učitelj tujega jezika pa v tujem/drugem jeziku).

Raziskav o sodelovanju med učitelji/vzgojitelji in učitelji tujega jezika na področju razvijanja zgodnje pismenosti po metodi CLIL primanjkuje. Dejavn-

¹ CLIL ali vsebinsko in jezikovno integrirano učenje je odprt in inovativen metodični pristop, pri katerem se tuji jezik uporablja za učenje in poučevanje celotne ali določene vsebine s posameznega področja (predmeta) in jezika (Jazbec in Lipavec Oštir 2009; Coyle, Hood in Marsh 2010).

nosti za razvijanje zgodnje pismenosti (npr. FZ) bi lahko učitelji/vzgojitelji načrtovali skupaj z učitelji tujega jezika, tako da bi jih izvajali najprej v slovenščini, nato pa zaporedno v tujem jeziku.

Tudi v učnem načrtu za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2013) je priporočeno, da pri opismenjevanju v tujem jeziku izhajamo iz posebnosti začetnega opismenjevanja v učnem jeziku, saj se oba jezika povezujeta in dopolnjujeta. Pri obeh se opismenjevanje prilagodi glede na otrokov razvoj in njegov napredek.

Opredelitev problema

Problem raziskave je, da večina otrok vstopa v šolo, ne da bi bila deležna sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ v maternem in drugem/tujem jeziku v predšolskem obdobju. Vzgojitelji in učitelji angleščine v zgodnjem obdobju se v večini primerov ne čutijo dovolj kompetentne, da bi sistematično izvajali dejavnosti s področja FZ, tako da to vlogo najpogosteje prevzemajo učitelji razrednega pouka v osnovni šoli. To pa je za nekatere otroke že prepozno, saj v šolo že vstopijo s težavami, ki bi jih v primeru izvajanja dejavnosti FZ v predšolskem obdobju lahko odpravili ali zmanjšali. Številne raziskave kažejo, da lahko starši in strokovni delavci otrokom omogočijo razvitejše sposobnosti FZ pred vstopom v šolo in tako boljši temelj za učenje branja in pisanja v šoli, zato se sprašujemo, kakšna sta njihovo medsebojno sodelovanje in izmenjava izkušenj.

Namen in cilji raziskave

Osnovni namen raziskave je bil ugotoviti, kakšno je sodelovanje vzgojiteljev, učiteljev razrednega pouka, učiteljev angleščine in staršev pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem (maternem) in angleškem (tujem) jeziku. Zastavili smo si naslednje cilje:

1. ugotoviti, katere dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ izvajajo strokovni delavci v vrtcu in prvem triletju osnovne šole v slovenskem in angleškem jeziku;
2. ugotoviti, kakšno je sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku;
3. ugotoviti, kakšno je sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku;

4. ugotoviti, kaj glede izvajanja dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v obeh jezikih in sodelovanja med učitelji/vzgojitelji ter starši svetujejo strokovnjaki.

Iskali smo torej dogovore na naslednja vprašanja:

1. Kakšne dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ izvajajo strokovni delavci v vrtcu in prvem triletju osnovne šole v slovenskem in angleškem jeziku?
2. Kako med seboj sodelujejo strokovni delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku?
3. Kako med seboj sodelujejo strokovni delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku?
4. Kaj glede izvajanja dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v obeh jezikih in sodelovanja med učitelji/vzgojitelji ter starši svetujejo strokovnjaki?

Metodologija

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo pet visokošolskih učiteljev (trije s področja didaktike angleščine in dva s področja didaktike slovenščine, vsi z vsaj 18 leti delovnih izkušenj) in 20 praktikov (pet učiteljev angleščine v prvem triletju; trije od teh imajo vsaj deset let delovnih izkušenj, dva pa vsaj tri leta), pet učiteljev angleščine v predšolskem obdobju (dva od teh imata vsaj tri leta delovnih izkušenj, eden jih ima 25, dva pa vsaj devet let), pet vzgojiteljev (štirje imajo vsaj 18 let izkušenj, eden pa 20 let) in pet učiteljev razrednega pouka (trije od teh imajo vsaj 28 let delovnih izkušenj, dva pa vsaj 13 let).

Merski pripomočki in potek raziskave

V prispevku je bila uporabljena kvalitativna opisna metoda. Zbrane podatke, pridobljene s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, smo kvalitativno analizirali po korakih (Steen in Roberts 2011; Polit in Beck 2018): (1) transkripti so bili večkrat v celoti prebrani in kodirani (poimenovani po vsebini, ki jo opisujejo); (2) kode so bile nato kategorizirane glede na konceptualno podobnost oz. povezanost; (3) posamezne kategorije smo združevali v večje celote (teme), ki so v nadaljevanju prispevale k razumevanju preučevanega fenomena. Identificirane so bile naslednje teme: (1) izvajanje dejavnosti s področja razvijanja

sposobnosti FZ v slovenskem in angleškem jeziku v vrtcu in prvem triletju osnovne šole; (2) sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem in angleškem jeziku; (3) sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju sposobnosti FZ. O izkušnjah, stališčih in pomenu, ki se ga predpisuje predopismenjevanju in opismenjevanju v slovenskem in angleškem jeziku ter sodelovanju med praktiki in starši, smo povprašali visokošolske učitelje s področja didaktike angleščine in slovenščine. Za to metodo smo se odločili, ker nam omogoča lažje preverjanje razumevanja izjav (npr., če intervjuvanec vprašanja ne razume, mu pomagamo s primerom). Intervjuvanci imajo prav tako možnost vprašati raziskovalca za pojasnilo. Poleg tega tudi spremljanje neverbalne komunikacije intervjuvanca raziskovalcu omogoča polno razumevanje verbalnega odgovora. Intervjuji, ki smo jih izvedli, so trajali približno 30 minut. Zaradi varstva osebnih podatkov imena strokovnjakov in praktikov niso navedena. Raziskava je bila izvedena kot del večje raziskave, njen namen pa je bil ugotoviti, katere dileme prepoznava praktiki in raziskovalci s področja predopismenjevanja in opismenjevanja v slovenskem ter angleškem jeziku (kot tujem jeziku) in kako jih opredeljujejo.

Rezultati in diskusija

Rezultate raziskave bomo v nadaljevanju predstavili po posameznih temah.

Izvajanje dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ v slovenskem in angleškem jeziku v vrtcu in prvem triletju osnovne šole

Učiteljice razrednega pouka so edine od praktikov, ki načrtno in sistematično razvijajo FZ (npr. z glaskovanjem besed, iskanjem glasov znotraj zlogov, združevanjem besed v povedi ipd.). Učiteljice angleščine FZ razvijajo s petjem pesmic, z branjem in s pripovedovanjem pravljic ter poslušanjem in z ugotavljanjem zvokov iz okolja. Posvečajo se zlasti usvajanju melodije jezika in različnemu ponavljanju podobnih besed. Vzgojiteljice so izpostavile, da z otroki izvajajo igro telefon, zato da otroci poslušajo in ponavljajo daljše besede. Najpogostejši dejavnosti FZ, ki ju izvajajo vsi praktiki, sta iskanje rim in zlogovanje besed. Sledita primerjanje dolge in kratke besede ter prepoznavanje prvega in zadnjega glasu (učiteljice angleščine v predšolskem obdobju tega ne izvajajo, so pa edine, ki besede delijo na začetke in konce).

Iz odgovorov intervjuvancev je razvidno, da so vzgojitelji premalo seznanjeni s pomenom razvijanja sposobnosti FZ v zgodnjem obdobju, saj se ga kljub številnim izobraževanjem še vedno ne lotevajo sistematično. Nekateri vzgojitelji in učitelji te dejavnosti še vedno raje prepustijo šoli (saj naj bi

bile za predšolske otroke prezahtevne), v vrtcu pa naj se po njihovem otroci igrajo. Ena od vzgojiteljic je izpostavila, da ima težave z motiviranjem otrok pri izvajanju dejavnosti s področja FZ, saj nekateri ne želijo sodelovati brez prisile. Dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja v predšolskem obdobju bi morale biti za otroke zabavne, zanimive in igrive. Če se te učiteljcem/vzgojiteljem zdijo prezahtevne, je težko pričakovati, da jih bodo izvajali z navdušenjem in da bodo otroci pri tem z veseljem sodelovali.

Na drugi strani pa se učiteljice angleščine v prvem triletju zavedajo pomena razvijanja sposobnosti FZ, vendar menijo, da bi potrebovale več smernic, izobraževanj in literature, da bi se na tem področju počutile kompetentnejše. Učiteljicam angleščine v predšolskem obdobju se načrtovanje dejavnosti s področja FZ ne zdi tako zahtevno, vendar iz njihovih odgovorov lahko sklepamo, da sistematičnih dejavnosti za seznanjanje z glasovi, ki jih v maternemu jeziku ni, ne izvajajo. Vsekakor bi bilo priporočljivo pred učenjem branja in pisanja pri vsakem učencu preveriti razvoj predbralnih sposobnosti tudi v tujem jeziku. Enotna matrica načrta bi omogočala lažjo individualizacijo in diferenciacijo pouka tujega jezika.

Ker je razvijanje sposobnosti FZ izjemno pomembno, preden otroci pričnejo z branjem in s pisanjem v maternem in tujem jeziku, je zaskrbljujoče, da učitelji v vrtcu takšnih dejavnosti ne izvajajo. V tem obdobju je namreč zelo pomembno, da se otroci na sistematičen način seznanijo z glasovi, ki jih v maternem jeziku ni. Predvidevamo, da so učiteljice angleščine premalo seznanjene z načini razvijanja FZ v tujem jeziku (tudi zaradi pomanjkanja gradiva in izobraževanj s tega področja, s poudarkom na kontrastivnem pristopu).

Sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem in angleškem jeziku

Rezultati intervjujev so pokazali, da si učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice ne izmenjujejo podatkov glede razvoja in učenja otrok zaradi varstva osebnih podatkov ter vnaprejšnjega morebitnega označevanja otrok, čeprav bi si učiteljice razrednega pouka to želele. Visokošolski učitelji menijo, da lahko vzgojitelji veliko prispevajo v prvi razred, in predlagajo, da bi se organizirala skupna srečanja in ciljne skupine, kjer bi se izmenjevalo izkušnje s področja zgodnje pismenosti. Otroci bi tako imeli boljše temelje, razvoj in učenje pa bi potekala bolj kontinuirano. Iz odgovorov intervjuvancev je namreč razvidno, da so nekateri učitelji premalo seznanjeni z delom vzgojiteljev v vrtcu.

Tudi učitelji angleščine v vrtcu in šoli med seboj ne sodelujejo. Prav tako primanjkuje sodelovanja učiteljev angleščine z učitelji razrednega pouka na

področju razvijanja zgodnje pismenosti. O povezovanju med jezikoma pravijo, da je to odvisno od števila ur poučevanja (slovenščina ima več ur kot angleščina). Strokovnjaki menijo, da je povezovanje med učitelji obeh jezikov zelo pomembno že v vrtcu, ko se otroci seznanjajo tudi z drugim ali tujim jezikom. CLIL, kot pravi ena od strokovnjakinj, predvideva ne samo povezovanje tem iz drugih predmetov, temveč tudi njihovih ciljev. Po njihovem mnenju bi bilo najbolje, da bi se dejavnosti razvijanja FZ izvajale na približno podoben način v obeh jezikih, vendar ob upoštevanju specifičnih značilnosti obeh jezikov. V slovenščini bi se dejavnosti izvajale nekoliko prej, nato pa z zamikom še v angleščini, da otroci npr. spoznajo glasove, ki jih v materinščini ni. Nekaterim učiteljem povezovanje predstavlja velik izziv (zahteva veliko prilagajanja in dogovarjanja), vendar se učiteljice angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju strinjajo, da bi se morale povezovati z učitelji razrednega pouka. Ena od učiteljic angleščine ima s tem pozitivne izkušnje in opaža, da otroci zaznavajo obravnavanje podobnih vsebin v obeh jezikih in tako določeno snov dlje utrjujejo. Prednosti sodelovanja vidi tudi v izmenjavi pripomočkov in učil. Ena od učiteljic razrednega pouka svetuje, da bi angleščino učila ista učiteljica, ker je najbolj seznanjena z delom v razredu in tako snov lažje povezuje.

Tudi učiteljice angleščine v predšolskem obdobju se zelo redko povezujejo z vzgojiteljicami, čeprav se jim zamisel zdi dobra. Na ta način bi se otroci integrirano učili tuji/drugi jezik.

Če povzamemo, si vsi intervjuvani strokovni delavci želijo medsebojnega sodelovanja, vendar samoinicativne organizacije skupnih srečanj še vedno ni. Sodelovanje in povezovanje potekata večinoma v spletni obliki. Dragocena izmenjava izkušenj, primerov dobre prakse, učil in pripomočkov za razvijanje zgodnje pismenosti med strokovnimi delavci bi otrokom gotovo olajšala prehod iz vrtca v šolo

Sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju sposobnosti FZ

Sodelovanje s starši glede razvijanja sposobnosti FZ je prisotno le med učiteljicami razrednega pouka in nekaterimi vzgojiteljicami. Učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice v primeru težav v razvoju zgodnje pismenosti povabijo starše na roditeljske sestanke in govorilne ure, kjer se skupaj pogovorijo o težavah/napredku otroka. Izkušnje kažejo, da se starši odzovejo, če se jih na pravi način povabi in jim ponudi razlago. Skupaj si tako načrtajo pot do napredka otroka, do katerega zagotovo pride, če starši sodelujejo (v večini primerov ni težav). Starši bi velikokrat želeli dodatne naloge, da bi otroke pri-

pravili na pisanje. V primeru težav se posvetujejo z logopedom. Učiteljice razrednega pouka starše vključujejo pri domačih nalogah (podpis starša, da je otrok bral ali pregledal domačo nalogo) in dodatnih dejavnostih z otroki, ki imajo težave (učiteljice v beležke otrok sproti napišejo, kakšne naloge z njimi naj starši dodatno delajo doma). Vzgojiteljice opažajo, da imajo starši včasih težave z razumevanjem navodil za izvajanje dodatnih dejavnosti doma, in menijo, da se večina staršev trudi sodelovati, a jim to predstavlja dodatno obremenitev.

Pri učiteljih angleščine sodelovanja na tem področju nismo zasledili. Iz intervjujev je razvidno, da večina strokovnih delavcev želi sodelovati s starši. Le nekatere učiteljice angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju staršev raje ne vključujejo v program (razen, če želijo samoiniciativno z otroki doma poslušati pesmice, gledati videoposnetke in brati), ker menijo, da ni potrebno. Staršem običajno predstavijo, kako program angleščine poteka (na roditeljskem sestanku ali govorilnih urah; nekateri dejavnosti predstavijo tudi v praksi). Nasprotno pa nekateri strokovni delavci želijo, da bi se starši vključevali v program in doma z otroki dodatno delali na svojo pobudo, a se to pogosto zaradi obremenjenosti staršev ne zgodi. Učiteljice angleščine v predšolskem obdobju starše z veseljem vključujejo (jih ne silijo), ti pa večinoma tudi sami želijo sodelovati. Nekatere jih spodbujajo, da se doma z otroki igrajo kakšno igro ali da poslušajo pesmice.

Strokovnjaki s področja angleščine menijo, da je starše priporočljivo informirati o dejavnostih, ki se izvajajo, ter o učinkih sistematičnega dela, zato da bi to razumeli in podpirali. Ena od strokovnjakinj za slovenščino poudarja: »Starše je potrebno seznaniti, da gre pri razvijanju predopismenjevalnih in opismenjevalnih zmožnosti za proces. To se ne zgodi kar naenkrat. Seznaniti jih je treba, da nesistematično opismenjevanje vpliva na celoten opismenjevalni proces – spoznavanje črk, branja. Prav tako se jim lahko pove, na kaj naj bodo pozornejši (npr. drža telesa, pisala).« Ena od strokovnjakinj za angleščino predlaga: »Staršem se lahko pokaže vaje, ki jih lahko delajo z otroki, in posnetke dejavnosti (npr. spletna stran British Council nudi brošure za starše).« Obenem pravi, da staršev ni potrebno siliti k izvajanju dodatnih nalog z otroki doma. Po mnenju strokovnjakov je dobrodošlo, da so učitelji in starši dobri partnerji, da starši učiteljem zaupajo kot strokovnjakom. Poleg tega menijo, da učiteljem koristi poznavanje družinske pismenosti otroka.

Sklepne ugotovitve

Dobro sodelovanje med strokovnimi delavci in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti je ključno za omogočanje celovitega in kontinuiranega razvoja

ter učenja. Z raziskavo smo ugotovili, da si praktiki želijo medsebojnega povezovanja in sodelovanja, vendar je to zaenkrat še precej pomanjkljivo. Vsi bi si želeli možnosti skupnega srečevanja, na katerem bi si lahko izmenjali izkušnje in razjasnili vloge, ki jih imajo v samem procesu razvijanja zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku.

Vzgojitelje in učitelje je potrebno spodbuditi k boljšemu sodelovanju, k boljši izmenjavi informacij in skupnemu načrtovanju ter evalviranju. Iz njihovih odgovorov je namreč razvidno, da niso dobro seznanjeni s pomenom izvajanja določenih dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja (predvsem sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ) že v predšolskem obdobju. O tem so prav tako premalo seznanjeni učitelji tujih jezikov, ki poučujejo v vrtcih.

Sodelovanje med učitelji tujih jezikov bi bilo potrebno spodbuditi zato, da dobijo vpogled v to, kar se otroci učijo že v vrtcu in pozneje v šoli, da poiščejo možnosti za sodelovanje in tudi za profesionalno rast. Veliko je priložnosti za povezovanje med predmeti/področji, predvsem pa med jeziki. S povezovanjem otrokom omogočamo smiselno, kakovostno, celostno učenje, razvitejšje mišljenje in trajnejše znanje.

Zelo pomembno je, da učitelji in predvsem vzgojitelji uzavestijo pomen razvijanja FZ v prvem in drugem/tujem jeziku, saj je to temelj za nadaljnji razvoj opismenjevalnih sposobnosti v obeh jezikih. Prav tako je pomembno uzavestiti pomen priprave individualnega načrta za razvoj zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku pri nadarjenih otrocih, učencih z učnimi težavami, otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otrocih priseljencih. V teh primerih samo sprotno zapisovanje in preverjanje predopismenjevalnih ter opismenjevalnih sposobnosti nista dovolj. Okrepljeno sodelovanje s starši in z drugimi strokovnimi delavci je še posebej v teh primerih ključnega pomena, saj je potrebno poiskati rešitve za razvijanje in izboljševanje razvoja zgodnje pismenosti tako doma kot v šoli/vrtcu. Pri tem je strokovne delavce (vzgojitelje in učitelje) potrebno spodbuditi k iskanju rešitev za kontinuirano in učinkovito komunikacijo s starši (npr. uporaba interaktivnega dnevnika za zapisovanje izvedenih dejavnosti, opažanj, predlogov in komentarjev glede napredovanja/nazadovanja v otrokovem razvijanju zgodnje pismenosti; v nekaterih vrtcih so v namen spremljanja otrokovega razvoja in učenja pilotno že uporabljali aplikacijo SEESAW). Na ta način bi se lahko izognili pomanjkljivemu in zapoznelemu prenosu informacij o otrokovemu razvoju in učenju iz vrtca/šole do staršev in obratno, še posebej v primerih, ko so starši zaradi službenih obveznosti zelo zasedeni, vendar kljub temu zainteresirani za otrokov razvoj in učenje.

Razvijanje zgodnje pismenosti je zahteven in kompleksen proces, ki se ne zgodi čez noč in zahteva vztrajno, sprotno ter konstantno delo. V primerih, ko otrok potrebuje več podpore, pomoči in spodbude doma in v šoli/vrtcu, mesečne govorilne ure ne zadostujejo za doseganje izboljšav v razvijanju predopismenjevalnih/opismenjevalnih sposobnosti. Starši in učitelji/vzgojitelji potrebujejo sprotne povratne informacije, da lahko otroku v primeru težav pomagajo. V nasprotnem primeru se te le še poglobljajo. Za obojestransko sprotno obveščanje o otrokovem razvoju in napredku bi bilo priporočljivo razmisliti tudi o spletni obliki komuniciranja, ki bi staršem in učiteljem/vzgojiteljem omogočila pogostejšo in učinkovitejšo obliko načrtovanja ter spremljanja otrokovega razvoja in učenja.

Pri tem je prav tako potrebno omeniti, da je staršem potrebno pokazati, na kakšne načine lahko otroku pomagajo pri razvijanju določenih predopismenjevalnih in opismenjevalnih sposobnosti, ter jim predstaviti ustrezna gradiva. V nasprotnem primeru je težko pričakovati, da bo v otrokovem učenju in razvoju prišlo do želenih izboljšav. Čeprav ugotavljamo, da so mnenja strokovnih delavcev glede vključevanja staršev v izobraževalni proces deljena, je sodelovanje s starši neizogibno, če želimo realizirati skupni cilj – omogočiti otroku celovit in kontinuiran razvoj ter učenje.

Tudi strokovni delavci v vrtcih in šolah bi lahko z medsebojno izmenjavo praktičnih izkušenj skupaj pripomogli h kakovostnejšemu kontinuiranemu učenju (z izmenjavo informacij in izkušenj na prehodu iz vrtca v šolo ter na prehodu med domom in vrtcem/šolo) in k sooblikovanju programov za učenje jezikov v zgodnjem obdobju (s poudarkom na razvijanju zgodnje pismenosti v maternem in drugem/tujem jeziku).

Literatura

- Anderson, J., A. Anderson, N. Friedrich in J. Kim. 2010. »Taking Stock of Family Literacy: Some Contemporary Perspectives.« *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (3): 33–53.
- BavaHarji, M., K. Balakrishnan in K. Letchumanan. 2016. »SPIRE Project: Parental Involvement in Young Children's ESL Reading Development.« *English Language Teaching* 9 (12): 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p1>.
- Bider Petelin, I. 2014. »Ugotavljanje predbralnih zmožnosti.« *Sodobna pedagogika* 65 (2): 24–40.
- Bull, G., in S. Kajder. 2004. »Digital Storytelling in the Language Arts Classroom.« *Learning & Leading with Technology* 32 (49): 46–49.
- Chard, D. J., in S. V. Dickson. 1999. »Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines.« *Intervention in School and Clinic* 34 (5): 261–270.
- Colja, T. 2013. *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju: primer otrok, ki obi-*

- skujejo vrtece s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik – Lingua«.
- Coyle, D., P. Hood in D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagarin Fojkar, M., U. Sešek in J. Skela. 2011. *Sounds and letters: priročnik k delovnemu zvezku za razvijanje opismenjevanja v angleščini kot tujem jeziku*. Ljubljana: Tangram.
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Forey, G., S. Besser in N. Sampson. 2015. »Parental Involvement in Foreign Language Learning: The Case of Hong Kong.« *Journal of Early Childhood Literacy* 16 (3): 383–413.
- Grginič, M. 2008. *Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.
- Hasan, R. 1999. »Society Language and the Mind.« V *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, ur. F. Christie, 10–30. London: Cassell.
- Jazbec, S., in A. Lipavic Oštir. 2009. »Učenje v otroštvu in CLIL.« V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. K. Pižorn, 177–190. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . B. I. »Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij.« https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf.
- Knaflič, L. 2009. »Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti.« V *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*, ur. L. Knaflič in N. Bucik, 7–16. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Korosidou, E., E. Griva in O. Pavlenko. 2021. »Parental Involvement in a Program for Preschoolers Learning a Foreign Language.« *International Journal of Research in Education and Science* 7 (1): 112–124.
- Mansour, A., in L. Butler-Kisber. 2015. »Collaboration between Language Teachers and Instances of Cross-Language Learning Transfer: Two Languages – A Joint Approach; Literature Review.« <https://hosted.learnquebec.ca/facet/wp-content/uploads/sites/7/2014/02/STEF-literature-review-Report-2014.pdf>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2013. *Program osnovna šola: tuji jezik v 1. razredu; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2018. *Program osnovna šola: slovenščina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- O'Connor, R. E. 1999. »Teachers Learning Ladders to Literacy.« *Learning Disabilities Research & Practice* 14 (4): 203–214.
- Pečjak, S. 2000. *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2010. *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., in N. Potočnik. 2011. »Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.« V *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, ur. F. Nollimal, 71–80. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj. 2006. *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pedagoški inštitut. 2012. »Rezultati evropske raziskave o jezikovnih kompetencah: sporočilo za medije.« https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/sporocilo-za-medije_ESLC-2011-1.pdf.
- . 2019. »Sporočilo za medije: rezultati mednarodne raziskave PISA 2018.« 10. december. <https://www.pei.si/sporocilo-za-medije-rezultati-mednarodne-raziskave-pisa-2018/>.
- Polit, D. F., in C. T. Beck. 2018. *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. 9. izd. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Purcell-Gates, V. 2000. »Family Literacy.« V *Handbook of Reading Research Volume III*, ur. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson in R. Barr, 853–870. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, E., S. Suggate, J. Long in E. Schaughency. 2010. »Children's Oral Narrative and Reading Skills in the First 3 Years of Reading Instruction.« *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 23 (6): 627–644.
- Schuele, C. M., in D. Boudreau. 2008. »Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics.« *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 39 (1): 3–20.
- Skubic, D. 2013. »Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti.« *Jezik in slovstvo* 58 (3): 45–58.
- Steen, M., in T. Roberts. 2011. *The Handbook of Midwifery Research*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wise, B. W., J. Ring in R. K. Olson. 2000. »Individual Differences in Gains from Computer-Assisted Remedial Reading.« *Journal of Experimental Psychology* 77 (3): 197–235.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2018. »Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo.« https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf.
- Zorman, A. 2005. »Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku.« *Sodobna pedagogika* 56 (122): 24–25.
- . 2013. *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Annales.

Cooperation Between Educators and Parents in Developing Early Literacy

The development of pre-literacy skills is extremely important in the pre-school period. In this paper, we will highlight phonological awareness, as this is one of the key skills for developing reading and writing abilities in the first and second/foreign language. The purpose of the research was to determine how practitioners (primary school teachers, pre-school teachers and English language teachers) cooperate with each other in planning and implementing activities in the field of early literacy (with special emphasis on developing phonological awareness skills) and how they work with parents. In addition, we were interested in the opinion of higher education teachers and researchers about the development of phonological awareness skills in the early period. The data were obtained with the help of semi-structured interviews (20 practitioners and 5 higher education teachers participated) and analysed qualitatively. We have found that there is a lack of cooperation between educators despite their desire to connect and collaborate. What is more, educators have different opinions about collaboration with parents.

Keywords: phonological awareness, preschool teachers, primary school teachers, second/foreign language, early literacy

Knjiga za naročje kot alternativno učno okolje za namene diferenciacije pri pouku tujega jezika

Katarina Benedik

Osnovna šola Železniki
katarina.benedik@gmail.com

Silva Bratož

Univerza na Primorskem
silva.bratoz@pef.upr.si

Anja Pirih

Univerza na Primorskem
anja.pirih@fhs.upr.si

Heterogeni razredi predstavljajo za učitelje, ki želijo vsem svojim učencem zagotoviti enake možnosti za usvajanje znanja, precejšen izziv. Učinkovit odgovor nanj predstavlja oblikovanje učnega okolja po načelih diferenciacije in individualizacije. V prispevku predstavljamo primer oblikovanja takšnega okolja za namene diferenciacije pri pouku angleščine kot tujega jezika v nižjih razredih osnovne šole na osnovi formata knjige za naročje (angl. *lap book*). Pripomoček smo preizkusili z učenci četrtega razreda ene izmed slovenskih osnovnih šol in na podlagi njihove povratne informacije lahko zaključimo, da je primeren za vključevanje vseh učencev ne glede na njihovo predznanje, stopnjo jezikovne sporazumevalne zmožnosti, interese in učne stile. Učenci so v diferencirano okolje knjige za naročje lahko prehajali med poukom ali v času odmora. Posebej pozitivno so se odzvali na dejavnosti, zasnovane po načelu igre, z izraženo socialno in sodelovalno komponento ter na avtonomijo pri uporabi pripomočka.

Ključne besede: knjiga za naročje, alternativno učno okolje, diferenciacija, učenje tujega jezika, osnovna šola

Uvod

Tako v Sloveniji kot drugod po svetu se učitelji na vseh stopnjah izobraževanja srečujejo z bolj ali manj heterogenimi razredi in učenci z izredno raznolikimi sposobnostmi ter potrebami (Brewster, Ellis in Girard 2010). Že pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (v nadaljevanju OŠ) lahko opazimo razlike v znanju, obvladovanju postopkov, stališčih, zanimanjih in učni motivaciji, razlikujejo pa se tudi glede na učne stile in osebno-

stne lastnosti (Lightbown in Spada 2013). Da bi v pouk lahko uspešno vključevali vse učence in jim tako zagotovili enake možnosti za usvajanje znanja, skušajo učitelji pouk diferencirati in individualizirati (več o tem v naslednjem poglavju).

Ko govorimo o personalizaciji in individualizaciji učenja, v ospredje vedno bolj stopajo diskusije o oblikovanju učinkovitih učnih okolij, ki bi bila v kar največji meri prilagojena individualnim razlikam učencev, ki vanje vstopajo, in za oblikovanje katerih je vsaj soodgovoren, če ne kar odgovoren, učitelj (Dumont, Istance in Benavides 2013). Vodilni projekt Centra OECD za raziskave in inovacije v izobraževanju je tako projekt Inovativna učna okolja (Innovative Learning Environments – ILE), ki obravnava predvsem inovativne načine organiziranja učenja za mlade in skuša podati dokaze, zakaj so taka okolja uspešna. Pri tem med drugim poudarja prepoznavanje učencev kot ključnih udeležencev v učnem procesu in njihovo aktivno vključevanje v učenje ter pomen individualnih razlik med njimi, še posebej motivacije in predznanja (OECD 2013). Ni torej presenetljivo, da se od sodobnih učnih okolij, tako konceptualnih kot tudi fizičnih in virtualnih, pričakuje ravno sposobnost prilagajanja dejavnosti in tempa individualnim razlikam ter napredku posameznega učenca in skupine kot celote. Pri tem imajo pomembno vlogo ustrezni pristopi in metode dela, vključno z ustreznimi didaktičnimi sredstvi.

Namen pričujočega prispevka je predstaviti primer dobre prakse, in sicer izdelavo didaktičnega sredstva knjiga za naročje (angl. *lap book*), ki deluje kot alternativno učno okolje za namene diferenciacije pri pouku tujega jezika v drugi triadi OŠ. Pripomoček je bil preizkušen v četrtem razredu ene izmed gorenjskih osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo 20 učencev, ki so septembra 2020 spoznali knjigo za naročje *Jobs* in se tri tedne z njo samostojno učili. Učenci so imeli možnost prehajanja v alternativno učno okolje knjige za naročje tako med poukom kot v času odmorov. Po zaključku uporabe didaktičnega pripomočka smo z vprašalnikom ugotavljali njihovo splošno mnenje o knjigi za naročje, vpliv na njihovo učno motivacijo in mnenje o učni temi ter težavnostnih stopnjah. Vprašalnik obsega šest sklopov z vprašanji zaprtega in odprtega tipa, s trditvami na tristopenjski lestvici in z dokončanjem povedi. Pridobljeni rezultati so bili deskriptivno analizirani in so predstavljeni v sklopu evalvacije didaktičnega pripomočka.

Diferenciacija in individualizacija pouka

Z diferenciacijo poučevanje prilagajamo posameznim učencem oz. manjšim skupinam učencev tako, da spodbujamo njihova močnejša področja, prilagajamo učni tempo, stopnjo zahtevnosti in način poučevanja (Heacox 2009).

Kot poudarja Tomlinsonova (2001; 2003), je diferencirano poučevanje odzivno poučevanje, pri čemer učitelj upošteva in se odziva na pripravljenost (znanje, razumevanje in spretnosti), zanimanje, učni stil in samopodobo svojih učencev, ne da bi pri tem pouk »drobil« na ločene, individualne ravni. Strmčnik (1987, 13) po drugi strani diferenciacijo vidi bolj kot organizacijski ukrep, ki služi za lažje izvajanje individualizacije, to pa definira kot »didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati«.

Diferenciacija in individualizacija sta nujni tudi pri pouku tujega jezika, saj so skupine že v prvem razredu OŠ glede jezikovnega predznanja zelo heterogene, razlike pa še dodatno povečujejo individualne karakteristike učencev, še posebej nadarjenost za učenje jezikov, različne inteligentnosti, osebnostne lastnosti, npr. tesnoba, ter stališča in učna motivacija (Lightbown in Spada 2013). Učitelji lahko pri pouku tujega jezika prilagajajo vsebino, proces učenja, izdelke učencev ali učno okolje (Tomlinson 2000). Vsebino lahko diferencirajo ali individualizirajo predvsem z uporabo različnih težavnostnih stopenj in raznolikih sredstev, ki ustrezajo različnim inteligentnostim in učnim stilom. Pri prilagoditvah procesa učenja v le-tega vključujemo ustrezne podporne strategije in naloge na različnih ravneh zahtevnosti, pri tem pa smo pozorni na različen čas izvajanja dejavnosti ter na spodbujanje osebnih interesov, ki učencu zvišajo raven motivacije za učenje. Pri izdelkih učencem dovolimo, da sami izdelajo gradivo, ki jim omogoča lažje učenje ali predstavitev znanja, pri tem pa poskrbimo, da se učne teme ujemajo z njihovimi interesi in da so izdelki pripravljeni v skladu z danimi navodili. Pri prilagajanju učnega okolja pa je zelo pomembno, da učencem v učilnici zagotovimo miren kotiček za individualno delo ter kotiček za druženje in delo v skupini, prav tako pa so dobrodošle rutinske dejavnosti za tisti del ure, ko je učitelj zaposlen s pomočjo drugim učencem (Tomlinson 2000). Z naštetimi prilagoditvami se učitelji trudijo, da bi pouk čim bolj približali vsem učencem in se čim bolj odzvali na vse njihove potrebe (Heacox 2009; Tomlinson 2000), da ne bi niti učenci z višjo ravno jezikovne sporazumevalne zmožnosti niti tisti z nižjo izgubili motivacije za učenje tujega jezika.

Govorimo lahko o različnih vrstah učne diferenciacije in individualizacije, in sicer o notranji, fleksibilni in zunanji (Strmčnik 2001). Zunanja diferenciacija, tako popolna (angl. *streaming*) kot tudi delna (angl. *setting*), se največkrat uporablja v višjih razredih OŠ, pri čemer so učenci glede na svoje sposobnosti in hitrost usvajanja novega znanja razporejeni v enotne skupine, pri katerih se razlikujejo tudi učni cilji in vsebine. Zunanje diferencirane skupine lahko

posledično vodijo do razlik v možnostih nadaljnjega izobraževanja. Za fleksibilno obliko so značilne tako raznovrstne kot tudi enovrstne skupine, pri tem pa se prepletata temeljni in nivojski pouk, npr. pri občasnem timskem delu (Strmčnik 2001). Pri notranji diferenciaciji in individualizaciji si prizadevamo ohraniti heterogenost skupin ali razredov brez delitve na manjše homogene skupine, pri tem pa za posamezne učence izbiramo različne učne cilje in vsebine, različne metode in oblike učenja, raznolika didaktična sredstva, vključujemo pa tudi učno pomoč (Lesničar 2004; Strmčnik 2001).

Raziskave (Valenčič Zuljan idr. 2012; Ireson in Hallam 2001) so pokazale, da je za nižje razrede OŠ najprimernejša notranja oblika diferenciacije in individualizacije, samo ta oblika je za to stopnjo predvidena tudi v Zakonu o osnovni šoli (2006) in Pravilniku o izvajanju diferenciacije v osnovni šoli (2006). Notranja oblika diferenciacije in individualizacije je tudi najzahtevnejša za izvedbo v razredu, saj je potrebno upoštevati vse elemente učnega procesa in značilnosti razreda (Lesničar 2004; Strmčnik 2001), od učitelja pa zahteva pogosto diferenciranje učnih nalog, didaktičnih sredstev, modelov in navodil, ki jih damo učencem. Ob tem je potrebno učencem pustiti čas, ki ga potrebujejo za dobro opravljeno delo, kar velikokrat rešujemo s skupinskim delom, z delom v parih, še najlažje in najučinkoviteje pa s samostojnim delom (Strmčnik 2001). Individualne učne oblike dela učitelji pri pouku tujega jezika, razen ob samostojnem reševanju nalog, ne uporabljajo pogosto, saj je zahtevnejša za izvedbo. Učenci pa ob individualnem delu lahko sami prilagajajo tempo učenja, težavnost dejavnosti, s tem pa se jim poviša tudi stopnja motivacije za učenje tujega jezika.

Učinkovita učna okolja

Učno okolje je pomemben dejavnik učenja, ki lahko otrokovo pridobivanje znanja in razvijanje veščin podpira in spodbuja ali pa ovira. Stonehouseova (2011) tako o učnem okolju govori kot o tretjem učitelju, ki poleg vrstnikov in odraslih vpliva na vedenje vseh, ki so vključeni v učni proces. Čeprav se Stonehouseova v svojem prispevku omeji na fizično okolje, se strokovnjaki na področju učenja strinjajo, da sodobno pojmovanje učnega okolja presega pojma fizično ali tehnološko okolje za učenje in prej govori o kontekstu učenja, ki zajema dinamiko in odnose med učencem, učiteljem, vsebino ter opremo in tehnologijo (Dumont, Istance in Benavides 2013).

V publikaciji *O naravi učenja* (Dumont, Istance in Benavides 2013) so predstavljena načela, ki se nanašajo na inovativna učna okolja: postaviti učenje v središče, spodbujati zavzetost in razviti prostor, kjer se učenci prepoznajo za učeče se, zagotavljati socialno in sodelovalno dimenzijo učenja, poznati mo-

tivacijo učencev in se zavedati pomena čustev za učenje, biti občutljivi za individualne razlike med učenci, tudi v njihovem predznanju, postavljati visoka pričakovanja do vsakega učenca, ki pa so skladna z njegovimi zmožnostmi, delovati v skladu z jasno določenimi cilji in uporabljati načine ocenjevanja, ki so v skladu z njimi, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji, ter spodbujati povezanost med področji znanja in predmeti v vrtcu, šoli in zunaj nje. Okolje, oblikovano v skladu s temi načeli, prispeva h konstruktivnemu, k samoreguliranemu in sodelovalnemu učenju.

Z vedno večjo vlogo digitalne tehnologije pri učenju se v zadnjem obdobju uveljavlja termin prostori učenja (angl. *learning spaces*), ki poudarja interakcijo med učečimi se, učnimi viri in (digitalnimi) orodji, pri čemer imajo ključno vlogo učenci (Damša, Nerland in Andreadakis 2019). Za takšne prostore učenja je značilno, da so nematerialni prostori akcije, kjer se oblikujejo učenčevi cilji, znanje in delovanje. Delno jih predhodno oblikuje učitelj sam, vendar jih vedno konstruira tudi učenec, pri čemer je zelo pomembna njegova avtonomija. Pomembno za prostore učenja je, da znotraj njih učeči se vzpostavlja odnose z viri, npr. znanjem, ljudmi, gradivi, v lokalnem in razširjenem izvenšolskem kontekstu. Podporo prostorom učenja pa zagotavlja okvir, ki ga vzpostavljata izobraževalni kontekst s svojo institucionalno, materialno in digitalno infrastrukturo ter pedagoška ureditev (npr. vloga učitelja) (Damša, Nerland in Andreadakis 2019).

Knjiga za naročje kot alternativno učno okolje za namene diferenciacije

Izdelali smo pripomoček, ki služi kot alternativno učno okolje. To Langejeva in Slettenova (2002) opredelita kot »šolo znotraj šole«. Ta učencu znotraj širšega učnega okolja posamezne šole omogoči izkušnjo pripadnosti manjši skupnosti, s katero deli izobraževalne potrebe in interese. Odločili smo se za format knjige za naročje (angl. *lap book*; gl. poglavje »Lastnosti knjige za naročje«), ki je v Sloveniji še neuveljavljeno didaktično sredstvo, v tujini pa se uporablja predvsem za šolanje na domu, zato se zdi primerno za učno okolje, prilagojeno individualnim razlikam med učenci in diferenciaciji pouka.

Pri snovanju in izdelavi knjige za naročje sledimo naslednjim korakom: (1) izbira vsebinskega področja in načrtovanje učnih ciljev; (2) oblikovanje dejavnosti po kriterijih za inovativna učna okolja in prostore učenja (Dumont, Istance in Benavides 2013; Damša, Nerland in Andreadakis 2019), s posebnim poudarkom na diferenciaciji; (3) izbira materialov, oblikovanje pripomočka; (4) izdelava knjige za naročje, pripadajočih gradiv in dejavnosti; (5) evalvacija pripomočka v razredni praksi.

Lastnosti knjige za naročje

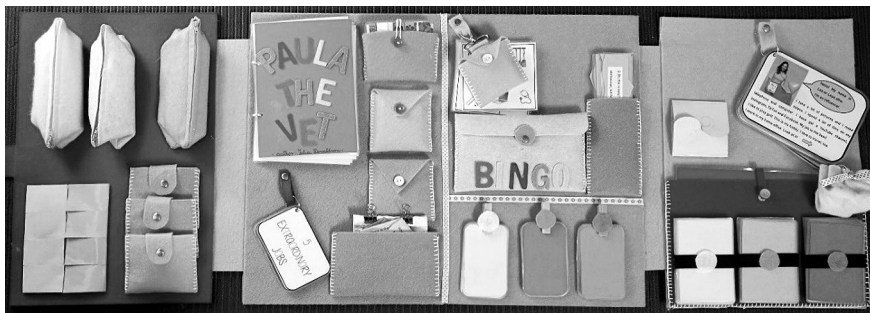
Knjiga za naročje je pripomoček v obliki knjige/mape večjega formata, ki jo učenec drži v naročju (Whittaker 2008; Hudson 2014). Knjiga je zbirnik različnih dejavnosti na izbrano učno temo, te pa so oblikovane kot zbirka žepkov, zavihkov, manjših knjig oz. prikazov in dejavnosti (slika 1), ki ustvarjajo prostor učenja (Whittaker 2008). Kot didaktično sredstvo oz. »didaktično oblikovana objektivna stvarnost« (Poljak 1974, 66) učence spodbuja k spoznavnemu oz. kognitivnemu konfliktu in s tem k aktivni vlogi v učnem procesu. Bistvenega pomena je, da so dejavnosti interaktivne in praktično oblikovane (Hudson 2014), knjiga pa se lahko ves čas spreminja in dopolnjuje.

Uporaba knjige za naročje je primerna za učence vseh starosti. Starejši učenci lahko knjigo izdelajo sami, mlajšim ponudimo že izdelano učilo ali predlogo, ki jo dopolnjujejo s svojimi izdelki, celo za najmlajše, ki še niso opismenjeni, lahko izdelamo knjigo, v kateri prevladujejo podobe, igrice, pesmice ipd. Prav tako imamo ob izbiri teme neskončno možnosti, saj jo lahko oblikujemo za različna predmetna področja (Whittaker 2008). Če knjigo za naročje izdelajo učenci sami v obliki zbirnika izdelkov na določeno temo (portfolia), jo lahko učinkovito uporabimo tudi za preverjanje in ocenjevanje znanja, saj predstavlja konkreten dokaz o znanju učencev, spodbuja pa tudi njihovo motivacijo in aktivno vključevanje v učni proces, s tem pa tudi njihovo samostojnost (Pinter 2006). Knjige za naročje se v tujini pogosto uporabljajo pri šolanju na domu, in sicer kot ustvarjalen prikaz tako obravnavanih učnih vsebin kot tudi procesa učenja (Rickard 2017), medtem ko v slovenskem prostoru predstavljajo novost.

Izbira vsebinskega področja in načrtovanje učnih ciljev

S knjigo za naročje želimo oblikovati učno okolje, primerno za vse učence četrtega razreda OŠ ne glede na sposobnosti, potrebe, spoznavni stil, interese in motivacijo vsakega posameznega učenca. Kot poudarjajo Dumontova in sodelavci (2013), je potrebno pri oblikovanju načel, ki opredeljujejo inovativna učna okolja, delovati v skladu z jasno določenimi pričakovanji in cilji, ki pozneje definirajo tudi preverjanje znanja in posredovanje povratne informacije.

Prvi korak pri načrtovanju knjige za naročje je tako izbira teme in oblikovanje učnih ciljev. Po pregledu *Učnega načrta za angleščino* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2016) smo se odločili za temo poklicev, ki je ena od predlaganih vsebin za medpredmetno povezovanje angleščine z drugimi predmeti. Na ta način smo želeli doseči horizontalno povezanost med različnimi predmetnimi področji (Dumont, Istance in Benavides 2013) z izborom predstavljenih poklicev (med drugim vplivnica, veterinarika, inštruktor



Slika 1

Notranjost knjige
za naročje *Jobs*



Slika 2

Zunanje platnice knjige
za naročje *Jobs*

deskanja za pse) ter točno določenih realnih delovnih okolij (npr. letališče Heathrow, osnovna šola Novo mesto) pa tudi navezavo na resnično življenje izven učilnice oz. šole, kar igra ključno vlogo pri zagotavljanju relevantnosti učenja, podpira pa tudi zavzetost za učenje in motivacijo, kar so značilnosti inovativnih učnih okolij in prostorov učenja (Dumont, Istance in Benavides 2013; Damša, Nerland in Andreadakis 2019).

Pri določanju učnih ciljev v ospredje postavljamo razvijanje besedišča, povezanega z izbrano temo, in bralno zmožnost, v manjši meri pa tudi razvijanje ostalih sporazumevalnih zmožnosti, npr. pisno zmožnost s pisanjem krajših besedil ter slušno in govorno zmožnost pri aktivnostih, ki so oblikovane za učenje v paru ali skupini. Oblikovana knjiga za naročje je namenjena uporabi v različnih fazah učenja, od seznanjanja z novo temo, spoznavanja ciljnega jezika v smiselnem kontekstu, vodene vadbe in samostojne rabe jezika do preverjanja in ocenjevanja znanja.

Oblikovanje diferenciranih dejavnosti po kriterijih za inovativna učna okolja

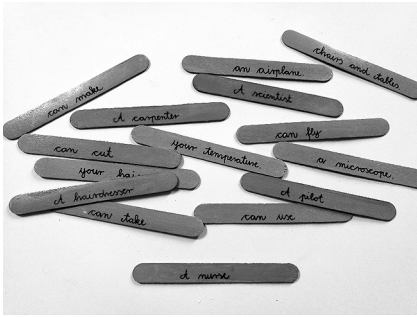
Pri oblikovanju dejavnosti v knjigi veliko pozornosti namenjamo diferenciaciji in individualizaciji učenja, kar je v skladu z več načeli oblikovanja inovativnih učnih okolij, in sicer občutljivostjo za individualne razlike med učenci

(npr. razlike v predznanju), upoštevanjem motivacije učencev in pomena čustev za učenje ter zagotavljanjem izzivov, skladnih z učenčevimi zmožnostmi (Dumont, Istance in Benavides 2013).

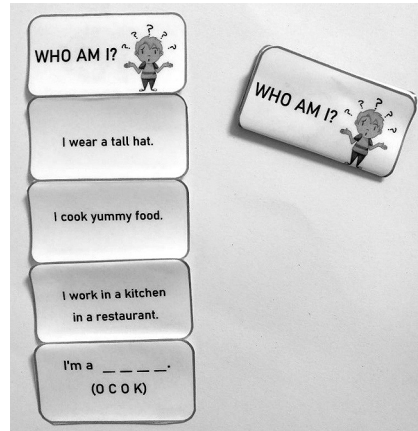
Dejavnosti so zasnovane tako, da vključujejo raznotere inteligentnosti (Brewster, Ellis in Girard 2010), npr. sestavljanje povedi za učence z razvito jezikovno pa tudi logično-matematično inteligentnostjo, branje zgodbe z rimami za učence z razvito glasbeno in jezikovno inteligentnostjo ipd. Prav tako želimo z oblikovanimi aktivnostmi zagotoviti primerno stopnjo kognitivnega izziva za učence z različnim predznanjem in različnimi ravnmi jezikovne sporazumevalne zmožnosti, zato je večina dejavnosti oblikovana na treh različnih težavnostnih stopnjah. Prvenstveno se razlikujejo glede na ponujeno podporo (verbalno, z uporabo različnih pripomočkov in prikazov, v manjšem obsegu tudi postopkovno (Echevarria, Vogt in Short 2004 v Bratož in Žefran 2014)), ki je je največ na najnižji težavnostni stopnji, z zviševanjem težavnosti pa tudi podporo umikamo, kot je podrobneje razloženo pri predstavitvi posameznih aktivnosti. Prav tako se težavnostne stopnje razlikujejo glede na zahtevnost besedišča in jezikovnih struktur ter jezikovne kompetence, ki jih z dejavnostjo razvijamo. Težavnostne stopnje so barvno kodirane (rumena – najlažja, zelena – srednja, modra – najtežja), kar omogoča lažjo orientacijo po gradivih in dejavnostih ter samostojno delo s knjigo za naročje. Učenci med težavnostnimi stopnjami samostojno in prosto izbirajo. Tako se lahko vračajo k dejavnostim na isti težavnostni stopnji ali pa svoj napredek spremljajo tudi z izbiranjem vedno težjih različic določenih dejavnosti, z zahtevnejšimi jezikovnimi strukturami in manj podpore.

Barvno kodirane težavnostne stopnje in različne podpore, ki so integrirane v dejavnosti, jasna navodila za delo, ki jih učenci najdejo v žepku na zunanji platnici knjige za naročje (slika 2), in logično strukturirane dejavnosti so med najvidnejšimi elementi knjige za naročje, ki učencem omogočajo samostojno in prosto premikanje po tem učnem okolju. Še več, z avtonomnim izbiranjem aktivnosti, vrstnega reda uporabe gradiv, interakcijo z gradivom ipd., prostor učenja, predhodno zasnovan s strani učitelja, do neke mere rekonstruirajo (Damša, Nerland in Andreadakis 2019), pri tem pa razvijajo samoregulacijske veščine, ki jim omogočajo nadzor nad učenjem in evalvacijo znanja (Dumont, Istance in Benavides 2013).

Knjiga za naročje je izdelana iz premišljeno izbranih materialov (tj. debelejšega filca in plastificiranih gradiv, na katera je možno s flomastri pisati in zapis tudi izbrisati), kar omogoča njeno ponovno uporabo ne le s strani različnih učencev, pač pa tudi istega učenca, ki se po prejeti povratni informaciji (bodisi podani interaktivno znotraj same knjige za naročje ali s strani učitelja)



Slika 3 Sestavljanje povedi iz paličic (srednja stopnja)



Slika 4 Zgibanke z ugankami (srednja stopnja)

lahko vrne k določeni dejavnosti in jo ponovno izvede ter tako preveri svoj napredek.

Potrebno je poudariti, da z osredotočanjem na zagotavljanje diferenciacije in individualizacije učenja pozornost gotovo v večji meri usmerjamo k vsakemu posameznemu učencu in njegovim individualnim značilnostim, pa vendar pri oblikovanju knjige za naročje sledimo tudi načelu zagotavljanja socialne in sodelovalne dimenzije učenja. Z dejavnostmi, ki omogočajo učenje v paru ali manjši skupini, omogočamo vzpostavitev procesov interakcije, pogajanja in sodelovanja, ki so nujni tudi pri konstrukciji znanja (Dumont, Istance in Benavides 2013). S sodelovanjem v manjši skupini, ki se oblikuje v kontekstu knjige za naročje, pa dobi učenec izkušnjo alternativnega učnega okolja oz. »šole znotraj šole« (Lange in Sletten 2002).

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo dejavnosti, ki so vključene v knjigo za naročje *Jobs*.

Sestavljanje povedi. Učencem so na voljo trije kompleti lesenih paličic, s katerimi sestavljajo smiselne povedi. Takšen tip dejavnosti ustreza učencem z razvito jezikovno inteligentnostjo, saj imajo dobro razvit besedni zaklad in med seboj lažje povezujejo besede ali besedne zveze, medtem ko učenci z razvito logično-matematično inteligentnostjo ob urejanju paličic lahko opazujejo vzorce (Brewster, Ellis in Girard 2010), po katerih so oblikovane povedi v angleščini. Na vsaki težavnosti stopnji lahko sestavijo pet povedi, vezanih na dejavnosti posameznih poklicev. Na najlažji stopnji povezujejo samostalnik (izraz za poklic) z glagolom (dejanjem, ki ga ta poklic izvaja) (npr. *A baker can bake.*), pri srednji težavnostni stopnji (slika 3) smo uporabili zahtevnejše

besedišče in dodali še nadaljevanje povedi (npr. *A nurse can take your temperature.*), na najzahtevnejši stopnji pa morajo učenci samostojno sestaviti poved v pravilnem vrstnem redu, pri čemer je vsaka beseda na svoji palčki, vključno s členi in z modalnimi glagoli (npr. *A mechanic can fix your car.*).

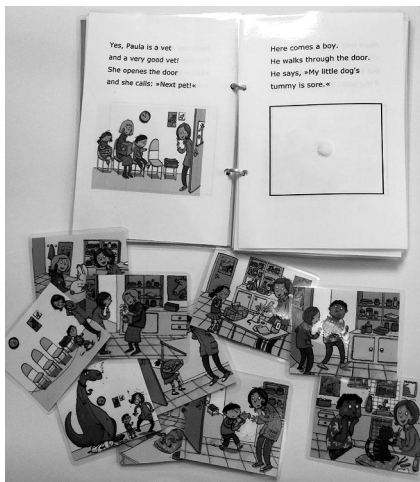
Slikovni slovarček poklicev. Slikovni slovarček je zasnovan tako, da učence seznanja z razlikami v poimenovanju poklicev v angleščini glede na spol osebe, ki poklic opravlja.

Zgibanke z ugankami. V knjigo so za vsako težavnostno stopnjo vključene po štiri zgibanke o poklicih, ki delujejo kot uganke. Zgibanke se odpirajo postopno, da se lahko učenci osredotočijo le na eno poved naenkrat, povedi pa so razvrščene glede na sporočilnost – bolj kot se učenci bližajo koncu uganke, več informacij prejmejo ob prebrani povedi. Na najlažji težavnostni stopnji so na koncu uganke podani trije možni odgovori, pravilnega obkrožijo s flomastrom; na srednji težavnostni stopnji (slika 4) je rešitev podana v obliki anagrama; na modri stopnji pa učenci na koncu sami ugibajo poklic, brez dodatnih namigov, zapisati pa ga morajo z ustreznim nedoločnim členom. Zgibanke modre stopnje vsebujejo težje besede, zato učencem pri tej dejavnosti svetujemo uporabo spletnega ali običajnega slovarja.

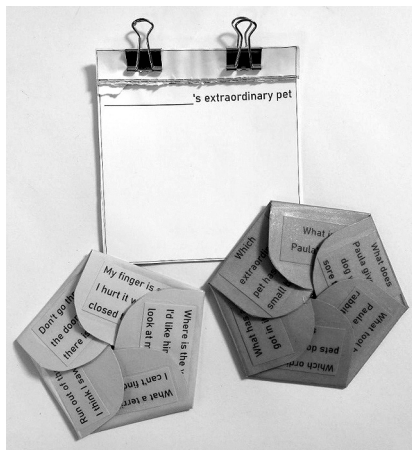
Zgodba Paula the Vet. V knjigo so vključene dejavnosti, ki temeljijo na slikanici Julie Donaldson z naslovom *Paula the Vet* (2006). Zgodba je primerna predvsem zaradi številnih ponavljanj in rim, rimano besedilo pa učencem pomaga pri pravilnem naglaševanju besed (Zorman 2008). Ustreza predvsem učencem s poudarjeno glasbeno inteligentnostjo, saj so občutljivi na ritem in jim rime v besedilih olajšajo učenje, pa tudi učencem z razvito jezikovno inteligentnostjo, saj se ti praviloma dobro učijo ob branju zgodb in imajo dobro razvit besedni zaklad (Bratož 2017; Brewster, Ellis in Girard 2010).

Pri dejavnosti bralnega razumevanja so ilustracije ločene od besedila slikanice. Besedilo je enako izvirniku, dodali pa smo izrezane slike, ki jih učenci ob branju pritrjujejo na ustrezno mesto v knjigi (slika 5). Ponudimo jim lahko tudi izvirno slikanico, s katero preverijo ujemanje besedila in ilustracij.

V tem sklopu najdemo še tri dejavnosti, ki se navezujejo na besedišče iz zgodbe in ustrezajo trem težavnostnim stopnjam. Na najlažji stopnji učenci igrajo igro spomin, pri kateri povezujejo besede z ustreznimi sličicami. Igro lahko igrajo sami, v parih ali manjših skupinah. Pri srednji težavnostni stopnji povezujejo sličice z besedami tako, da glasno preberejo besedo na kartici in jo poskušajo povezati z rimano besedo, ki jo predstavlja sličica. Na težavnostni stopnji modre barve pa imajo na voljo dve zgibanki v obliki cveta (slika 6). Prva zgibanka ima na zunanji strani vprašanja o vsebini zgodbe *Paula the Vet*, učenci pa s pomočjo odgovorov pod zavihki samostojno preve-



Slika 5 Knjiga *Paula the Vet* (Donaldson 2006)



Slika 6 Zgibanke z vprašanji in rimami ter listi za risanje nenavadnega hišnega ljubljence

rijo razumevanje zgodbe. V sredini zgibanke jih čaka še dodatna naloga, in sicer lahko na priložene liste narišejo nenavadnega hišnega ljubljence. Druga zgibanke na najtežji stopnji pa je oblikovana tako, da učenci iščejo rime na povedi iz zgodbe *Paula the Vet*, zapisane na zavihkih (na primer *My finger is sore, I hurt it when I closed the...*). Tudi tu lahko na notranji strani zavihka poiščejo rešitev.

Knjižica nenavadnih poklicev. Učencem želimo na zabaven način predstaviti tudi nekaj nenavadnih poklicev, kot sta varuška pand ali inštruktor deskanja za pse. Knjižica z opisi petih redkih poklicev (slika 7) ni členjena na težavnostne stopnje, poenostavljena kratka besedila so primerna za vse učence.

Orodja in pripomočki. V tem sklopu se osredotočamo predvsem na orodja in pripomočke, potrebne za opravljanje določenega poklica. Naloga rumene težavnostne stopnje je dejavnost razvrščanja, pri kateri učenci besede za pripomočke pripenjajo v priloženo knjižico k poklicu, ki pripomočke uporablja pri svojem delu (slika 8). Dejavnost na srednji težavnostni stopnji je igra tombola, ki jo učenci igrajo sami ali z do sedmimi sošolci, saj imajo na voljo osem igralnih podlag z besedami za pripomočke, povezane z različnimi poklici. Dejavnost na najvišji težavnostni stopnji pa je sestavljanje pogovora med dvema otrokoma, ki se igrata, pogovarjata in ugibata različne poklice. V zanimivem in šaljivem dialogu se pojavijo predvsem besede za orodja in pripomočke, pomešane dele pogovora pa učenci sestavijo v smiselno celoto.

Domine. Učencem skozi dejavnosti in igre v knjigi za naročje postopno



Slika 7 Knjižica nenavadnih poklicev



Slika 8 Razvrščanje orodij in pripomočkov k poklicem (najnižja težavnostna stopnja)



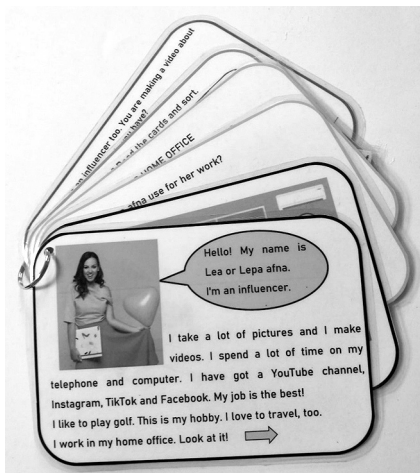
Slika 9 Domine (lahka stopnja)



Slika 10 Domine (težka stopnja)

umikamo vidno podporo, kar še posebej izstopa pri dominah. Te se osredotočajo predvsem na povezovanje poklica in prostora, kjer osebe ta poklic opravljajo. Igra je zasnovana kot individualna dejavnost ali dejavnost v paru. Na najlažji stopnji učenci povezujejo poklic z ustreznim prostorom oz. delovnim okoljem, pri tem so jim v pomoč opisi ter slike poklica in kraja, kjer se le-ta opravlja (slika 9).

Pri zelenih dominah smo umaknili vizualno podporo pri opisu poklica, slika je tako ostala le za prostor, kjer se poklic opravlja, pri modrih dominah, ki predstavljajo dejavnost na najvišji težavnostni stopnji (slika 10), pa smo umaknili vso vidno podporo in ohranili le opise. Igro smo otežili tudi tako, da učenci ne povezujejo poklica in pripadajočega delovnega prostora, ampak točno določen kraj, kot je letališče Heathrow ali osnovna šola Novo mesto.



Slika 11 Bralna knjižica z besedilom o poklicu vplivneža in pripadajoče dejavnosti

Bralni knjižici z dejavnostmi. V knjigo za naročje sta vključeni dve knjižici, in sicer knjižica o poklicu gasilca in druga o poklicu vplivneža (slika 11). Oba poklica sta predstavljena s kratkim besedilom, temu pa so dodane tudi naloge na treh težavnostnih stopnjah. Na prvi stopnji so to naloge za razvijanje besedišča in bralnega razumevanja, na srednji težavnostni stopnji učenci ponovijo znanje predlogov in ugotavljajo razlike med poklicem ter hobijem, na najvišji težavnostni stopnji pa uvajamo tudi samostojno pisanje kratkih besedil.

Družabna igra. Zadnja dejavnost v knjigi za naročje o poklicih je družabna igra, oblikovana po zgledu igre Activity, v kateri učenci ponovijo besedišče, ki so ga spoznali preko ostalih dejavnosti. Igra je sestavljena iz igralne podlage, figuric in kartic na treh težavnostnih stopnjah (slika 12), na katerih so besede ali besedne zveze, ki jih učenci svojim soigralcem predstavijo preko igre vislice, z risanjem, s pantomimo ali z razlago. Didaktična igra je zanimiva za učence z razvito jezikovno, prostorsko, telesno-gibalno in medosebno inteligentnostjo, saj vsebuje paleto različnih dejavnosti, združenih v eno skupinsko dejavnost.

Knjiga za naročje Jobs z vidika četrtošolcev

Evalvacija didaktičnega pripomočka temelji na povratni informaciji učencev, ki so knjigo za naročje preizkusili, in sicer na njihovem splošnem mnenju o učilu in njegovem vplivu na njihovo učno motivacijo ter o učni temi in težav-



Slika 12 Igralna podlaga za družabno igro in kartice na treh težavnostnih stopnjah

nostnih stopnjah. Učencem smo ponudili nekaj pridevnikov in jih pozvali, naj izberejo tiste, s katerimi bi opisali knjigo za naročje. 20 jih je knjigo označilo kot zabavno, 17 kot zanimivo, 16 kot koristno, štiri kot nezahtevno, nihče pa je ni ocenil kot dolgočasno.

Na vprašanje o tem, kaj jim je bilo pri knjigi za naročje najbolj všeč, je večina učencev (devet) zapisala, da je bila to samostojna izbira težavnosti, nekateri (štirje) pa, da so se s knjigo lahko igrali. En učenec je zapisal, da mu je bilo všeč, da v njej ni bilo potrebno veliko pisati, kar je pričakovan odziv, saj začnemo pri angleščini kot tujem jeziku pisno zmožnost aktivno razvijati šele proti koncu tretjega razreda, pisanje pa tako za mnoge učence četrtega razreda še vedno predstavlja precejšen izziv. Ob vprašanju, kaj jim ob delu s knjigo za naročje ni bilo všeč, so nekateri učenci potožili le, da se jim je tema zdela prezahtevna. Dva sta zapisala, da nista razumela nekaterih besed, dva pa, da občasno nista znala rešiti nalog. En je zapisal tudi, da knjiga za naročje nima dovolj nalog oz. je prekratka. Da bi si v bodoče še želeli uporabljati knjigo za naročje, je zapisala večina (16) učencev.

Zanimalo nas je tudi, kako so učenci ocenili svojo motivacijo za uporabo didaktičnega sredstva. Največ (deset) jih je didaktično sredstvo vzelo v naročje trikrat do štirikrat v treh tednih, večina ostalih pa enkrat do dvakrat. Le dva učenca sta knjigo za naročje uporabila petkrat ali večkrat. Najzanimivejše so se jim zdele različne igre, in sicer tombola, paličice za sestavljanje povedi, družabna igra, knjiga *Paula the Vet* in domine pa tudi risanje nenavadnega hišnega ljubljence ter uganke o poklicih. Omenjene igre so oblikovane za različne učne stile in inteligentnosti, kar je značilnost diferenciranih vsebin (Tomlinson 2000). En učenec je zapisal, da mu je všeč oblika knjige, in sicer to, »da ima veliko žepkov in zaponk, ki se odpirajo in zapirajo«. Večini učencev se je učenje angleščine s knjigo za naročje zdelo zabavno, zanimivo in učinkovito. Predvsem so jim bile všeč vsebina (da je bilo v njej veliko zabavnih iger, da so se naučili veliko besed o poklicih, da so izvedeli kar nekaj novega o poklicih), avtonomija pri uporabi pripomočka (da so lahko sami izbirali naloge za reševanje, da so lahko sami izbrali težavnostno stopnjo, da so jo lahko uporabljali, kadar so želeli) ter socialna in sodelovalna komponenta (da so se lahko igrali, pogovarjali s prijatelji in se ob tem zabavali).

Pri vprašanju o izbrani temi so navedli, da se jim tema o poklicih ni zdela prezahtevna, za večino je bila zanimiva in jim je predstavljala določen izziv. Poleg tega so bili mnjenja, da so s knjigo za naročje izgrajevali novo znanje o poklicih, nihče pa ni izpostavil, da se ni ničesar novega naučil.

Prav tako smo želeli izvedeti, kako so učenci dojemali težavnostne stopnje v didaktičnem sredstvu in katere dejavnosti so izbirali najbolj. Uporaba

različnih težavnostnih stopenj je namreč uveljavljen način diferenciranja dejavnosti (Tomlinson 2000). Pričakovano se jih je največ odločilo za ukvarjanje z dejavnostmi rumene in zelene stopnje, torej lahke in srednje težke dejavnosti, le dva učenca sta se največkrat posvetila dejavnostim najtežje stopnje. Izvedeti smo želeli, ali so učenci razumeli besedišče, uporabljeno v knjigi za naročje, in izkazalo se je, da s tem niso imeli težav. Največ (15) jih je razumelo večino besed, le dva sta potožila, da to zanju ne drži. V skladu s tem je tudi ugotovitev, da jih več kot polovica pri delu s knjigo za naročje ni potrebovala pomoči učiteljice, šest učencev je za pomoč zaprosilo, a ne pogosto, le trije so večkrat zaprosili za pomoč učiteljice. Zanimiv je tudi podatek, da je bila večini (14) všeč samostojnost pri izbiri težavnostne stopnje dejavnosti v didaktičnem sredstvu.

Iz rezultatov vprašalnika ugotavljamo, da so učenci knjigo za naročje sprejeli kot zanimivo in uporabno. Izpostaviti velja predvsem dober odziv na dejavnosti, ki so zasnovane po načelu igre, še posebej tiste, ki vključujejo socialno in sodelovalno komponento, značilno za inovativna učna okolja (Dumont, Istance in Benavides 2013), ter na avtonomijo pri uporabi pripomočka, in sicer samostojno izbiranje nalog, časa učenja in težavnostnih stopenj, kar pa je pomemben element prostorov učenja, kot jih razume C. Damša s sodelavci (2019). Individualno učenje je v učencih vzbudilo zadovoljstvo, ki je bilo enako izrazito pri tistih, ki so se ukvarjali z lažjimi, kot pri tistih, ki so se ukvarjali s težjimi dejavnostmi. Sklepamo lahko torej, da so s pripomočkom radi delali učenci z različnim predznanjem in različnimi ravnmi jezikovne sporazumevalne zmožnosti, kar je bistveno za diferenciran in individualiziran pouk (Tomlinson 2000).

Zaključek

V prispevku je predstavljen primer izdelave didaktičnega pripomočka, ki služi kot alternativno učno okolje za namene diferenciacije pri pouku angleščine na zgodnji stopnji. Izbrali smo format knjige za naročje, ki je v slovenskem šolskem prostoru še relativno neznan, po svojih značilnostih pa primeren za diferenciacijo in individualizacijo učenja tujega jezika. Glavni poudarki pri oblikovanju knjige za naročje so bili izbira tematike in določitev učnih ciljev ter oblikovanje diferenciranih dejavnosti, pri čemer smo upoštevali kriterije za oblikovanje inovativnih učnih okolij. Med temi so se kot ključni izkazali zagotavljanje socialne in sodelovalne dimenzije učenja, občutljivost za individualne razlike med učenci ter upoštevanje pomena motivacije in čustev za učenje. Izdelano knjigo za naročje so preizkusili učenci četrtega razreda ene izmed slovenskih osnovnih šol. Iz njihovih odzivov lahko zaključimo, da se je

knjiga za naročje izkazala kot ustrezen pripomoček za diferenciacijo učenja in hkrati spodbudno učno okolje, ki uspešno vključuje vse učence ne glede na njihovo predznanje, stopnjo jezikovne sporazumevalne zmožnosti, interese in učne stile ter jim tako zagotovi enake možnosti za usvajanje znanja. Učenci so še posebej pohvalili dejavnosti, zasnovane po načelu igre, predvsem tiste s socialno in sodelovalno komponento, ter avtonomijo pri uporabi pripomočka.

V didaktičnem sredstvu knjiga za naročje vidimo možnost za široko uporabo v razredu, še posebej pri diferenciaciji in individualizaciji pouka ter samostojnem delu učencev v obliki alternativnega učnega okolja znotraj šolskega prostora, v katerega učenci lahko prehajajo ne le v okviru pouka, pač pa tudi med odmori in v podaljšanem bivanju. Zavedamo se časovne zamudnosti ob oblikovanju podobnih didaktičnih sredstev, zato bi veljalo knjigo za naročje vpeljati kot samostojni izdelek učencev, recimo kot zbirko dejavnosti na določeno temo, pri čemer učitelj nudi pomoč in vodenje, učenec pa sam izdelava knjigo za naročje in s tem svoj prostor učenja.

Literatura

- Bratož, S. 2017. »Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive.« V *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*, ur. S. Bratož, 221–240. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bratož, S., in M. Žefran. 2014. »Creativity in Routine: Developing Learners' Oral Proficiency with T-Time.« V *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*, ur. D. Hozjan, 23–31. Koper: Annales.
- Brewster, J., G. Ellis in D. Girard. 2010. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin English.
- Damša, C., N. Nerland in Z. E. Andreadakis. 2019. »An Ecological Perspective on Learner-Constructed Learning Spaces.« *British Journal of Educational Technology* 50 (5): 2075–2089.
- Donaldson, J. 2006. *Paula the Vet*. Oxford: Oxford Reading Tree.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Prev. S. Sentočnik idr. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Echevarria, J., M. Vogt in D. Short. 2004. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Heacox, D. 2009. *Diferenciacija za uspeh vseh: predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnost; preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Prev. Z. Pengal. Ljubljana: Rokus Klett.
- Hudson, P. 2014. *Lapbooking through Habitats*. 2. izd. Elemental Science.
- Ireson, J., in S. Hallam. 2001. *Ability Grouping in Education*. London: Sage.
- Lange, C. M., in S. J. Sletten. 2002. *Alternative Education: A Brief History and Re-*

- search Synthesis*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Education.
- Lesničar, B. 2004. »Diferenciacija pri pouku angleščine v 9-letni osnovni šoli.« V *Diferenciacija in nivojski pouk v prenovljeni šoli*, ur. M. Kramar, 89–92. Maribor: Supra.
- Lightbown, P. M., in N. Spada. 2013. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2016. *Program osnovna šola: angleščina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Pariz: OECD.
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Poljak, V. 1974. *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije v osnovni šoli. 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 63. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-2720>.
- Rickard, K. J. 2017. »Lapbooks: Adding Creativity to Literature-Based Intervention.« *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups* 2 (1): 5–19.
- Stonehouse, A. 2011. »The 'Third Teacher' – Creating Child Friendly Learning Spaces.« *Putting Children First* 38:12–14.
- Strmčnik, F. 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Izobraževalna skupnost Slovenije.
- . 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomlinson, C. A. 2000. »Differentiation of Instruction in the Elementary Grades.« <https://pdst.ie/sites/default/files/A.%20Alt%20ar%20Dhifre%C3%A1l%C3%BA%20le%20Thomlinson.pdf>.
- . 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- . 2003. *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valenčič Zuljan, M., M. Cotič, D. Felda, Z. Magajna in A. Žakelj. 2012. »Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov.« Zaključno poročilo o rezultatih ciljnega raziskovalnega projekta. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija.
- Whittaker, J. 2008. »Lapbooking 101: What Is a Lapbook?« <http://lapbooking.wordpress.com/lapbook/>.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.

Zorman, A. 2008. »Didaktična gradiva za začetno opismenjevanje v drugem oziroma v tujem jeziku.« V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*, ur. V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cencič, 57–78. Koper: Pedagoška fakulteta.

The Lap Book as an Alternative Learning Environment for Differentiated Foreign Language Learning

Heterogeneous classes present a considerable challenge for teachers who want to provide all their students with equal opportunities for knowledge acquisition. An effective answer to this is differentiated and individualized learning environments. In this paper, we present an example of good practice – creating an environment for differentiation of EFL learning in the lower grades of primary school in the form of a lap book. The lap book was tested with fourth graders at one of the Slovenian primary schools. Pupils were able to move into the differentiated learning environment of the lap book during class or during breaks. Based on their feedback, we can conclude that the lap book is a suitable tool for all learners regardless of their prior knowledge, language communication skills, interests and learning styles. Pupils especially liked game-like activities with a strong social and collaborative component, as well as the autonomous use of the tool.

Keywords: lap book, alternative learning environment, differentiated classroom, foreign language learning, primary school

Glasba kot povezovalni element predšolskih otrok z domačim okoljem

Majda Fras Leva

*Samozaposlena v kulturi
majda.musica@gmail.com*

Bojan Kovačič

*Univerza v Mariboru
bojan.kovacic@um.si*

Prispevek preučuje glasbo kot povezovalni element predšolskih otrok z domačim okoljem. Za potrebe raziskave smo oblikovali avtorski koncept glasbenih uric, ki smo ga eno leto izvajali v treh vrtcih SV Slovenije. Preučevali smo, kako pogosto in katero obliko glasbene interakcije vzpostavljajo starši s svojimi otroki glede na vsebine, izvajane v vrtcu. Raziskovali smo zanimanje staršev za glasbene vsebine v vrtcu, poznavanje ter oceno pomembnosti izvajanih vsebin. V raziskavo je bilo vključenih 285 otrok obeh starostnih obdobij ter njihovi starši. Rezultati so pokazali, da sta najpogostejši glasbeni interakciji petje otroških pesmi in ples, starši pogosteje vzpostavljajo glasbeno interakcijo z mlajšimi otroki, s petjem se pogosteje povezujejo višje izobraženi starši. Ugotovitve kažejo na pomembno vlogo glasbe kot povezovalnega medija staršev in otrok z institucijami. Starši so se za izvajane glasbene vsebine zanimali ter jih ocenili kot pomembne.

Ključne besede: glasba na predšolski stopnji, glasbene dejavnosti, glasbena terapija, glasbena improvizacija, glasbena interakcija otrok – starš

Uvod

Glasba lahko predstavlja močno vez med institucionalnim in domačim oz. družinskim okoljem. Kot potencialna skupna točka varnosti prinaša številne prednosti ob prehodu iz domačega okolja v vrtec, iz ene starostne skupine v drugo, kakor tudi s predšolske stopnje v šolsko obdobje. Pri omenjenem prehajanju lahko starši z vzajemnim vključevanjem in poznavanjem vrtčevskih glasbenih vsebin z otrokom vzpostavijo skupno harmonično točko, ki nudi dodaten občutek varnosti. Kakovostne in konsistentne interakcije med otroki in odraslimi so soodvisne z varno obliko navezanosti v zgodnjem otroštvu. Takšno obliko navezanosti predšolskim otrokom omogoča občutljiva skrb staršev (Stern 2018; Cugmas 2020), ki je ključni dejavnik pri izogibanju razvojni psihopatologiji. Z upoštevanjem pomembnosti kakovostne interak-

cije med otroki in starši lahko z glasbo, podobno kot Cugmasova (2020, 28) slikovito opiše raziskovalne izsledke v teorijah navezanosti, dodamo »kamenček v mozaiku odkrivanja predstav navezanosti«. Ob kakovostni, zdravi navezanosti med otroki in starši je pomembno socialno vključevanje vseh otrok in staršev v družbena dogajanja. Z usmerjeno pozornostjo bi morali pristopati tudi do otrok s posebnimi potrebami. Prizadevamo si za kar največ »aktivnih in sodelovalnih oblik ter načinov dela z romskimi učenci in njihovimi starši, ki predstavljajo posebej ranljivo skupino oseb v družbeni skupnosti« (Topolovec in Schmidt 2015, 13). Tudi pri teh otrocih bi z ustreznimi glasbenimi pristopi lahko pripomogli k lažji premostitvi jezikovnih ovir ob vstopu v novo okolje ter k lažjemu povezovanju institucionalnega okolja z domačim. Do vseh otrok, posebej še do otrok s posebnimi potrebami, želimo pristopati z usmerjeno pozornostjo ter celotno. Takšen pristop do otrok predstavlja Peter Moss, profesor z londonske univerze, ki pripoznava pot pridobivanja kakovostne izobrazbe s pomočjo eksperimentalnih, inovativnih projektov že v vrtcih ter namenja poudarek umetnosti, predvsem glasbi, ki je naravnana na celotni razvoj otrok (Kroflič 2011). Po navedbah Uletove (2015) imamo s pomočjo glasbe možnost omiliti kulturno diferenciacijo med družinami, kajti vpletenost staršev v izobraževalne procese pomeni obet za primerljive izhodiščne pogoje v dobro otrok, kar velja tudi za pričujoče raziskovalno delo.

V pričujočem prispevku izhajamo iz treh predpostavk, ki se nanašajo na interakcijo otroci – starši:

- H1 Predpostavljamo, da je večina staršev s petjem, z igranjem na glasbila ali s plesom v pogosti interakciji s svojimi otroki.*
- H2 Predpostavljamo, da večina staršev pozna pesmice, ki se jih njihovi otroci učijo v vrtcu.*
- H3 Predpostavljamo, da otroci večini staršev pripovedujejo o glasbenih vsebinah v vrtcu.*

Namen raziskave je bil preučiti vpliv glasbe na pogostost interakcije otroci – starši, na oblike izvajanih glasbenih aktivnosti, na poznavanje pesmic iz vrčevskega okolja in na stališča staršev o pomembnosti izvedenega eksperimentalnega projekta. Preverili smo statistično značilne razlike v pogostosti izvajanja glasbenih interakcij glede na izobrazbo staršev ter na starost otrok. Uporabili smo kvantitativni pristop pedagoškega raziskovanja, in sicer deskriptivno ter kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo analizirali s statističnim paketom SPSS, verzija 21. Rezultate smo prikazali tabelarično. Uporabili smo absolutne (f) ter

odstotne frekvence (f%). Za interpretacijo rezultatov smo izračunali odvisne zveze med spremenljivkami z uporabo preizkusa hi-kvadrat.

Iz konkretne populacije smo obravnavali dva neslučajnostna, namenska vzorca. Prvi vzorec je zajemal otroke, ki so se udeleževali Glasbenih uric v okviru opisanega pedagoškega eksperimenta. Za potrebe raziskave smo oblikovali vzorec 285 otrok. Otroci so bili razporejeni v 16 že poprej obstoječih vrtčevskih skupin, strokovna vodja vrtca je določila skupine za sodelovanje v programu Glasbenih uric. 135 otrok je bilo iz prvega starostnega obdobja (1–3 let) in 150 iz drugega (3–6 let), 159 (55,8 %) otrok je bilo moškega, 126 (44,2 %) pa ženskega spola. Drugi vzorec je zajemal starše. Struktura vzorca staršev glede na izobrazbo: 105 (36,9 %) staršev je s poklicno ali srednjo izobrazbo; 98 z višjo (34,4 %), visoko ali s 1. bolonjsko stopnjo; 82 (28,7 %) z univerzitetno ali 2. bolonjsko stopnjo, z znanstvenim magisterijem ali doktoratom, te starše smo zajeli v 3. stopnjo bolonjske izobrazbe.

Anketni vprašalnik je predstavljal temeljni raziskovalni instrument. Uporabili smo tristopenjsko lestvico, s katero smo merili pogostost izvajanih dejavnosti: 1. občasno (nekajkrat letno do nekajkrat mesečno), 2. tedensko, 3. vsakodnevno. S prvim sklopom vprašanj smo ugotavljali, kako pogosto starši z otroki pojejo otroške pesmi, igrajo na glasbila in plešejo. V drugem sklopu vprašanj nas je zanimalo, ali starši poslušajo/slišijo svoje otroke, preverjali smo tudi poznavanje pesmi, ki so se jih otroci učili v vrtcu. Poznavanje pesmic smo preverjali s tristopenjsko lestvico: 1. poznam, 2. delno poznam, 3. ne poznam. S tretjim sklopom vprašanj smo od staršev pridobili ocene o pomembnosti vsebin izvajanih Glasbenih uric za njihove otroke. Ocene smo pridobili s pomočjo štiristopenjske lestvice Likertovega tipa z ocenami od 1 do 4: 1. nepomembno, 2. manj pomembno, 3. pomembno, 4. posebej pomembno. Podatke smo zbirali s pomočjo anonimnih anketnih vprašalnikov od meseca maja do junija 2015. Staršem smo v vrtcu razdelili 336, vrnjenih smo dobili 285 izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

Podrobneje nas je zanimal vpliv glasbe kot povezovalnega elementa na medsebojne odnose. Skladno s pretenzijo glasbenega povezovanja vrtčevskega okolja z domačim smo izvedli eksperimentalni projekt, ki je kot avtorski koncept poimenovan Glasbene urice z elementi glasbene terapije (Glasbene urice). Z njim smo z uporabo izbranih, v svetu poznanih elementov glasbene terapije sledili primerljivim konceptualnim rešitvam za slovenske vrtce, kakor predlaga Marjanovič Umekova (2014). Z metodo proste glasbene improvizacije smo vsak otrokov zvok, gib ali igranje na glasbilo uporabili za povezovanje z njim. Glasbene urice smo izvajali v treh vrtcih v SV Sloveniji, od avgusta 2014 do maja 2015, enkrat tedensko po 20–45 minut, odvisno od sta-

rosti otrok. Koncept dela je temeljil, skladno z našo zasnovo ciljno izdelanega pilotskega projekta,¹ na Orffovi glasbeni terapiji, katere utemeljiteljica je Gertrud Orff (1974).

Na vsaki urici sta bila prisotna dva strokovna delavca, vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja, ki sta aktivno sodelovala pri izvajanju. Z uporabo glasbenoterapevtskih elementov je bil vsak otrok slišan v skupini; vokalizirali so počutje, se gibali ob glasbi in prosto glasbeno improvizirali z igranjem na glasbila. Na uricah je bilo opaziti navdušenje in zanos, o katerem govorita Koširjeva in Habetova (2013), ta se z odraslih ob njihovima navdušenju in samouresničenosti prenaša na otroke. Izvajanje dejavnosti se je začelo z vsebinami, v katerih smo se uglasili na počutje otrok. V pozdravni pesmi² je bilo vključeno ime vsakega otroka, otroci so peli in/ali igrali na glasbila. Nato so plesali ob glasbi, med izvajanjem se je sonce (vzgojitelj) dotaknilo vsakega otroka, ga pobožalo in poklicalo po imenu. Medsebojna uglašenost se je izražala tudi z mehkiimi plesnimi koraki ob pomirjujoči glasbi, igrani na pianino ali predvajani z zgoščenko. Primera poslušane glasbe: »Melodije štirih vetrov« (»Melodien der vier Winde«), delo Hansa Jürgena Hufeisena; »Glasba za panovo piščal: Violinska romanca št. 2 v F-duru, op. 50« (»Pänflote: Violinromanze Nr. 2, F-dur, op. 50«), delo Ludwiga van Beethovna. Nekateri otroci so skladbico nekaj časa poslušali sede, zatem so se začeli spontano gibati ob zvokih glasbe. V vsakokratnem izvajanju glasbenih dejavnosti so po začetnem uglaševanju z glasbili prosto improvizirali na predstavljeno temo. Ena izmed uric je potekala na temo »Vsi smo velikan«. ³ Otroci so bili razporejeni v tri skupine, v prvi so bili instrumentalisti, ki so spremljali korakanje velikanov, dež, sonce in premikanje dreves. Otroci druge skupine so bili v vlogi dreves, ki rastejo v savani, v vetru gibljejo drobne in velike veje ter pričakujejo velikane; otroci so premikali prste in telo. Tretja skupina otrok je bila v vlogi velikanov, ki se sprehajajo med drevesi, kličejo dež, se pozdravljajo z drevesi in z njih obirajo sadeže. Stopali so z velikimi koraki v ritmu glasbe. Vsak otrok je ob menjavi skupin sodeloval v vsaki izmed skupin, vsi skupaj so peli »Pesem velikanov«. ⁴ Osrednje sporočilo dogajanja je bilo *biti velikan* v sodelovanju, poslušanju, prijateljstvu, prijaznosti, pospravljanju. Ker so otroci v glasbenih dejavnostih opazno uživali in z veseljem sodelovali, smo predpostavljali, da glas-

¹ Glasbene urice z elementi glasbene terapije.

² Uvodna situacijsko ustvarjena pesem s strani vodje projekta, peta ob spremljavi kitare. V glasbeni terapiji pozdravna pesem predstavlja običajno obliko uvodnega dela terapevtskega srečanja.

³ Pesem iz avtorskega koncepta Glasbenih uric.

⁴ Avtorsko delo izvajalke projekta.

bene vsebine predstavljajo tudi staršem, o čemer smo prejeli povratne informacije.

Glasbena terapija

Otroci se izražajo verbalno in neverbalno, obe obliki se dopolnjujeta, ena drugo poudarita ali nadomestita (Paladin 2015). Področje, ki uspešno presega verbalne, komunikacijske in čustvene omejitve predšolskih otrok, je področje glasbene terapije. Implementacija njenih elementov v vzgojno-varstveno okolje (VVO) je dobrodošla za skladen fiziološki, psihološki, afektivni in duhovni razvoj (Wigram 2000; Oldfield in Flower 2008; Fallon idr. 2020). Svetovna organizacija za glasbeno terapijo (World Federation of Music Therapy b. l.) glasbeno terapijo definira kot profesionalno uporabo glasbe in njenih elementov ter kot intervencijo v medicinskem, edukacijskem in vsakodnevnem okolju s posamezniki, z družinami ali s skupnostmi. Njen cilj je optimizacija kakovosti življenja in izboljšanje telesnega, socialnega, komunikacijskega, čustvenega, intelektualnega in duhovnega zdravja ter dobrega počutja. Glasbena terapija je izgradnja varnega prostora za srečevanja, kjer se lahko vsakdo počuti enakovrednega in sprejetega (Berger 2002; Jones 2006). Otroci se ob glasbi in zvoku srečujejo z mislimi in s čustvi na čuten ter izrazen način, če so za to nudeni ustrezni pogoji (Dana in Ioan 2013). Čustva so vkomponirana v izvajanje glasbenih dejavnosti z uporabo glasbene improvizacije v terapevtskem okvirju. Ob teh pogojih se lahko krepi čustveni spomin in modulirajo negativni čustveni zapisi v amigdali (Diaz Abrahan, Shifres in Justel 2020). Po tej poti se z empatičnim, čutečim odnosom uglašujemo na potrebe otrok (Oldfield 2006). Posebej uglašeno in občutljivo je do otrok pristopala Gertrud Orff (1974), utemeljiteljica Orffove glasbene terapije, ki se je več desetletij ukvarjala z otroki z motnjami v razvoju ter opazovala vpliv glasbe in terapevtskega odnosa na njihov razvoj. Takšen podporni glasbenoterapevtski pristop do otrok je v mnogih ustanovah uporabljen ne glede na bolezen ali prikrajšanost (Koelsch 2011; 2020; Wigram 2000; Mawby 2015; Fallon idr. 2020). V literaturi je zaznati poročanje o porastu uporabe glasbene terapije v svetu za zdrave posameznike (Hilliard 2007; Oldfield in Flower 2008 2008; Ilie in Rehana 2013; Koelsch 2020) ter vplivu glasbe na širši razvoj otrok s posebnimi potrebami v obdobju osnovnega šolanja (Čebulc 2009; Kopačin 2014).

Prosta glasbena improvizacija

Wigram (2004, 37) je glasbeno improvizacijo definiral kot »vsako kombinacijo zvokov ter zvoke, ki so ustvarjeni znotraj okvirja med začetkom in koncem«.

Klinična glasbena improvizacija je terapevtska metoda, za katero je značilna »uporaba glasbene improvizacije v zaupnem in podpornem okolju, vzpostavljenem s ciljem srečati se s potrebami klienta« (str. 40). Improvizacija, ki upošteva specifične glasbene parametre, je glasbena tehnika in ne terapevtska metoda. Prosto glasbeno improvizacijo ustvarimo iz katerega koli zvoka ali glasbila, s petjem, z gibanjem, upošteva trenutni potek in razvoj dogodkov. Preprostost in ustvarjalnost sta izhodiščni točki improvizacije, z intencijo oz. s pretenzijo »v varni povezanosti srečati idiosinkratske preference vsakogar« (str. 40). Z glasbenim jezikom v prosti glasbeni improvizaciji gradimo nove oblike komunikacije, zato je v izvajanju izražen in sprejet širok spekter odzivov. Tudi moteče ali neželjeno vedenje je ena izmed oblik komunikacije, kjer otrok na svojstven način izraža potrebe po sprejetosti. Za uspešno komunikacijo je te potrebe po mnenju Wigrama (2004) nujno prepoznati ter jih sprejeti, šele s sprejemanjem se bo otrok lahko poistovetil s skupino oz. sebe v lastni notranjosti doživel kot sprejetega. Prosta glasbena improvizacija je »izvrstna eksperimentalna paradigma za preučevanje ustvarjalnosti v realnem času«, saj vključuje otrokovo odločanje iz trenutka v trenutek (Adhikari idr. 2016, 772). Ne gre za zahtevo po novih dejavnostih, ampak za potrebo po svobodnem izražanju otrok. Ob preučevanju vpliva proste glasbene improvizacije na možganske aktivnosti je bilo s pomočjo elektroencefalografskih⁵ (EEG) signalov ugotovljeno, da je med potekom proste glasbene improvizacije oslavljen kognitivni nadzor, kar olajša ustvarjalnost in krepi sproščenost (Adhikari idr. 2016). Ob doživljanju sproščenosti ter izražanju ustvarjalnosti Oldfieldova (2006) improvizacijo opiše kot varen prostor za izražanje otrokovih stisk ter priložnost za krepitev komunikacije z okoljem. S pojmom improvizacija v našem delu dosledno mislimo na klinično⁶ glasbeno improvizacijo, poimenovali smo jo *prosta glasbena improvizacija*. Prosta je pričakovanj glasbenih ciljev, saj se osredotočamo na sprejemanje in svobodno izražanje otrok.

Odzivi na glasbene interakcije

Na glasbo se odzivajo vsa živa bitja, človeški plod v maternici že od 24. tedna nosečnosti (Johnson 2001). Petje pesmic in uspavank pripomore h krepitvi zgodnjega čustvenega odnosa med materjo in otrokom ter matere oz.

⁵ »Metoda elektroencefalografije se v medicini uporablja za beleženje zelo majhnih električnih impulzov, ki jih povzroča delovanje možganov.« (Smith 1994, 233) »Elektrode povežemo z napravo, ki meri možganske impulze v mikrovoltih.« (str. 234)

⁶ Glasbena improvizacija, ki poteka v varnem okolju ob prisotnosti glasbenega terapevta.

starše vabi v oblike intenzivnega glasbenega ukvarjanja z otroki (Hodges Wood 2008; Creighton, Atherton in Kitamura 2013). Ob poglobljeni čustveni povezanosti matere z otrokom se z glasbenimi dejavnostmi krepi zmožnost pretvorbe negativnih čustvenih stanj v ugodna. Glasba lahko s svojimi komponentami ublaži stresna stanja (Ilie in Rehana 2013; Fallon idr. 2020). Poznan je vpliv glasbe, posameznih vokalov, na srčni utrip ter na večjo čustveno stabilnost staršev in otrok (Arnon idr. 2014). Vezni člen v glasbeni interakciji staršev z otroki je tudi gib, telesni izraz ob glasbi, ki otroka osvobaja vzorcev posnemanja (Wambach in Wambach 1999). Za lažje razumevanje v svojem delu gibalno-rajalno in plesno izražanje poimenujemo *ples*. Po navedbi B. Borota (2015, 15) je ples »dosežek, ki je spodbujen z glasbo, povezan z izražanjem doživetij ob glasbi«. Ples, petje, vokalizacija in igranje na glasbila so namenjeni izražanju čustev, osmišljajo in krepijo komunikacijo ter vzpostavljajo in poglobljajo socialne stike (Jacobsen, McKinney in Holck 2014; Simpson 2013; Countryman, Gabriel in Thompson 2015).

V odzivanju na glasbo nam je na voljo lastna ustvarjalnost, spontano ustvarjanje pesmi, rim in ritmov (Baker in Wigram 2005). Glasbeni potek se po besedah Duha in Črčinovič Rozmanove (2007) razkriva kot logični proces, v katerem so bolj kot posamezni deli pomembni odnosi in integracije. Za kakovostne odnose v kontekstu interakcij otroci – starši je poslušanje ena najpomembnejših dejavnosti in potrebnih lastnosti (Fortuna in Nijs 2020). Pedagogika poslušanja »na najvišje mesto postavlja spoštovanje in odprtost do otroka« (Plut Pregelj 2012, 25). Izpostavljena je v pedagoškem konceptu Reggio Emilia (Kroflič 2011; Waters 2015). Usmerjena je v kvalitativne pridobitve za otroke znotraj organizacij šolskih sistemov ter v izgradnjo medsebojnih odnosov s starši (Waters 2015). Ob tako postavljenih izhodiščih se po besedah Jeznikove (2015) otrok lažje sreča z lastnim sebstvom, saj je že poprej sprejet v široko polje socialnih odnosov.

Rezultati in interpretacija

Pogostost glasbene interakcije

Preglednica 1 prikazuje pogostost glasbene interakcije otroci – starši. 173 (60,7%) staršev se vsakodnevno ukvarja z otroki v pevski komunikaciji, 81 jih vsakodnevno izvaja ples (28,4%) in 25 (8,8%) jih vsakodnevno igra na glasbila. 102 starša (35,8%) vsaj enkrat tedensko zaplešeta z otroki. 183 staršev (64,2%) ples z otrokom navaja kot pogosto glasbeno dejavnost, izvajajo jo tedensko (102 starša) ali vsakodnevno (81 staršev). 33,4% oz. 95 staršev vsakodnevno ali tedensko uporablja igranje na glasbila kot način interakcije z otrokom. Večina staršev je s petjem, z igranjem na glasbila ali s plesom v po-

Preglednica 1 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev glede na pogostost izvajanja glasbene aktivnosti z otroki

Pogostost	Petje		Igranje		Ples	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Občasno	31	11,3	190	66,6	102	35,8
Tedensko	80	28,1	70	24,6	102	35,8
Vsakodnevno	173	60,7	25	8,8	81	28,4
Skupaj	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Preglednica 2 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v dejavnosti petja glede na starost otrok

Pogostost		Starost otrok v letih					Skupaj
		1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	
Občasno	<i>f</i>	1	2	6	6	17	32
	<i>f</i> %	4,8	3,2	9,0	11,5	20,5	11,2
Tedensko	<i>f</i>	4	11	20	15	30	80
	<i>f</i> %	19	17,7	29,9	28,8	36,1	28,1
Vsakodnevno	<i>f</i>	16	49	41	31	36	173
	<i>f</i> %	76,2	79,0	61,2	59,2	43,4	60,7
Skupaj	<i>f</i>	21	62	67	52	83	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe $\chi^2 = 24,321, p = 0,002$.

gosti interakciji s svojimi otroki. Ples, petje in igranje na glasbila so dejavnosti za krepitev socialnih stikov (Jacobsen, McKinney in Holck 2014; Countryman, Gabriel in Thompson 2015), kjer so s posrednim vključevanjem udeleženi starši. Prosta glasbena improvizacija se s petjem, z igranjem na glasbila in s plesom usmerja v sodoživljanje z otroki (Schwartzberg in Silverman 2014), zato smo jo vtkali v vse oblike glasbenih dejavnosti.

Petje

Iz preglednice 2 razberemo, da je 43,4 % pet- oz. šestletnikov vsakodnevno vključenih v pevsko aktivnost s svojimi starši, pri otrocih starostnega obdobja 1–2 let je delež vsakodnevno vključenih 76,2 %. Ugotavljamo, da starši pogosteje pojejo z mlajšimi otroki. Na podlagi χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 24,321, m = 0,002$) lahko potrdimo, da obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti petja z otroki glede na njihovo starost. Vokaliziranje je otrokov prvobitni jezik, petje je pomembna vez uglasenosti ter krepitev interakcije otroci–odrasli (Oldfield 2006; Creighton, Atherton in Kitamura 2013). Po ugotovitvah raziskav

Preglednica 3 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v dejavnosti petja glede na izobrazbo staršev

Pogostost		Izobrazba staršev			Skupaj
		(1)	(2)	(3)	
Občasno	<i>f</i>	19	10	3	32
	<i>f</i> %	18,1	10,1	3,7	11,2
Tedensko	<i>f</i>	27	29	24	80
	<i>f</i> %	25,7	29,3	29,6	28,1
Vsakodnevno	<i>f</i>	59	60	54	173
	<i>f</i> %	56,2	60,6	66,7	60,7
Skupaj	<i>f</i>	105	99	81	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe (1) Osnovna do srednja, (2) visoka, višja, bolonjska I, (3) bolonjska II, III. $\chi^2 = 9,764$, $p = 0,045$.

(Ilie in Rehana 2013; Fallon idr. 2020) je petje pomembna interakcija za pogljobljeno čustveno navezanost med otrokom in odraslim.

Kot razberemo iz preglednice 3, obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti pevske interakcije z otroki glede na izobrazbo staršev ($\chi^2 = 9,764$, $p = 0,045$). Le trije starši iz skupine z najvišjo izobrazbo se s pevsko interakcijo z otroki povezujejo občasno, kar je gotovo spodbuden podatek. Pri večini vzorca prevladuje vsakodnevna interakcija. Z izvajanjem, s poslušanjem ali z ustvarjanjem pesmi se krepija potrpežljivost in sprejemanje tudi pri starših, kar vodi do pomiritve otrok in staršev (Creighton, Atherton in Kitamura 2013). Koristi vidimo tudi drugje. V testiranju inteligentnosti, ki ga je v raziskavi izvedla Kopačinova (2014, 91), je bilo ugotovljeno, da »najvišje rezultate dosegajo otroci, ki s svojimi starši redno pojejo, obiskujejo glasbene prireditve, starši jih spodbujajo h glasbenim aktivnostim«.

Igranje na glasbila

V preglednici 4 so prikazani rezultati o pogostosti igranja na glasbila glede na starost otrok. Razlika v pogostosti interakcije med otroki in starši v igranju na glasbila je na ravni statistične pomembnosti ($p = 0,001$), starši pogosteje igrajo na glasbila z mlajšimi otroki. Vsakodnevno na glasbila igra 14,3 % staršev 1–2-letnih otrok, 12,9 % staršev 2–3-letnih otrok, 7,5 % staršev 3–4-letnih otrok, 7,7 % staršev 4–5-letnih otrok ter 6 % staršev 5–6-letnih otrok. Skupni rezultati našega vzorca kažejo, da interakcija v igranju na glasbila najpogosteje poteka občasno. Spodbujanje tovrstnih aktivnosti med otroki in starši je lahko tudi v domeni VVO.

Preglednica 4 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v igranju na glasbila glede na starost otrok

Pogostost		Starost otrok v letih					Skupaj
		1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	
Občasno	<i>f</i>	12	32	54	32	60	190
	<i>f</i> %	57,1	51,6	32,8	80,6	45,3	66,7
Tedensko	<i>f</i>	6	22	8	16	18	70
	<i>f</i> %	28,6	35,3	11,9	30,8	21,7	24,6
Vsakodnevno	<i>f</i>	3	8	5	4	5	25
	<i>f</i> %	14,3	12,9	7,5	7,7	6,0	8,8
Skupaj	<i>f</i>	21	62	67	52	83	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe $\chi^2 = 26,304, p = 0,001$.

Preglednica 5 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v igranju na glasbila glede na izobrazbo staršev

Pogostost		Izobrazba staršev			Skupaj
		(1)	(2)	(3)	
Občasno	<i>f</i>	73	68	49	190
	<i>f</i> %	69,6	68,7	60,5	66,7
Tedensko	<i>f</i>	21	21	28	70
	<i>f</i> %	20,0	21,2	34,6	24,6
Vsakodnevno	<i>f</i>	11	10	4	25
	<i>f</i> %	10,5	10,01	4,9	8,8
Skupaj	<i>f</i>	105	99	81	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe (1) Osnovna do srednja, (2) visoka, višja, bolonjska I, (3) bolonjska II, III. $\chi^2 = 20,332, p = 0,002$.

V preglednici 5 so prikazani rezultati χ^2 -testa, ki dokazujejo, da je razlika glede na izobrazbo staršev v pogostosti igranja na glasbila z otroki statistično pomembna ($p = 0,002$). Najpogosteje z otroki vsakodnevno igrajo starši z osnovno in s srednjo izobrazbo (10,5 %). 10,01 % je staršev z visoko in višjo izobrazbo ter s I. bolonjsko stopnjo, 4,9 % je staršev z izobrazbo II. in III. bolonjske stopnje, vsi navedeni so v vsakodnevni interakciji z otroki pri igranju na glasbila. Igranje na glasbila se je v našem eksperimentalnem projektu najbolj približalo konstrukt proste glasbene improvizacije, ki jo Oldfieldova (2006) opisuje kot varen prostor za izražanje otrokovih stisk ter priložnost za krepitev komunikacije z okoljem. V raziskavi ugotavljamo, da je igranje na glasbila dejavnost, ki nudi priložnost za nove glasbene interakcije otroci – starši. Po

Preglednica 6 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v pogostosti izvajanja plesa glede na starost otrok

Pogostost		Starost otrok v letih					Skupaj
		1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	
Občasno	<i>f</i>	3	14	22	21	42	102
	<i>f</i> %	10,3	22,6	32,9	10,4	50,6	9,8
Tedensko	<i>f</i>	8	19	33	15	27	102
	<i>f</i> %	38,1	30,6	19,3	28,8	32,5	35,8
Vsakodnevno	<i>f</i>	10	29	12	16	14	81
	<i>f</i> %	47,6	46,8	17,9	30,8	16,9	28,4
Skupaj	<i>f</i>	21	62	67	52	83	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe $\chi^2 = 41,891, p = 0,000$.

navedbi B. Borota (2015, 36) je »ritem način za uvajanje v branje in pisanje glasbe«, tukaj govorimo o enem izmed načinov izvajanja in ustvarjanja ritmičnih vsebin.

Ples

Iz preglednice 6 razberemo, kako pogosto starši plešejo s svojimi otroki. Razlika v pogostosti plesa glede na starost otrok je na ravni statistične pomembnosti, rezultat χ^2 -preizkusa je $p = 0,000$. Po ugotovitvah naše raziskave je ples najbolj priljubljena dejavnost za starše z najmlajšimi otroki, najopazneje se intenzivna plesna interakcija zmanjša v starosti 5–6 let, saj le 16,9 % staršev z otroki v tem starostnem obdobju vzpostavlja vsakodnevno plesno interakcijo. Večina staršev (50,6 %) otrok v starostnem obdobju 5–6 let je z njimi v občasni plesni interakciji, kar pomeni, od nekajkrat letno do nekajkrat mesečno. Vsakodnevno plesno interakcijo z otroki v starosti 1–2 let izvaja 47,6 % staršev, v starostnem obdobju 2–3 leta pa 46,8. Spodbuden je podatek, da so v starostni skupini otrok 1–2 let samo trije starši, ki le občasno vzpostavljajo plesno interakcijo z otroki.

V preglednici 7 je prikazana pogostost plesne interakcije otroci – starši glede na izobrazbo staršev. Izid χ^2 -preizkusa ($p = 0,903$) nam pove, da razlika v pogostosti izvajanja plesa glede na izobrazbo staršev ni na ravni statistične pomembnosti. Vsakodnevno se z otroki v plesni interakciji povezuje 26 (24,8 %) staršev z osnovno do srednjo izobrazbo, 31 (31,3 %) staršev z visoko in višjo šolo ter s prvo bolonjsko stopnjo izobrazbe, 24 (29,6 %) staršev pa z drugo in s tretjo bolonjsko stopnjo izobrazbe. Po mnenju Orffove (1974) je ples oz. gibanje z izkušnjo prostora izrazna raven otroka. Tudi s pomočjo

Preglednica 7 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketiranih staršev v izvajanju plesa glede na izobrazbo staršev

Pogostost		Izobrazba staršev			Skupaj
		(1)	(2)	(3)	
Občasno	<i>f</i>	39	36	27	102
	<i>f</i> %	37,2	36,4	33,4	35,8
Tedensko	<i>f</i>	40	32	30	102
	<i>f</i> %	38,1	32,3	37,0	35,8
Vsakodnevno	<i>f</i>	26	31	24	81
	<i>f</i> %	24,8	31,3	29,6	28,4
Skupaj	<i>f</i>	285	105	81	285
	<i>f</i> %	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe (1) Osnovna do srednja, (2) visoka, višja, bolonjska I., (3) bolonjska II., III. $\chi^2 = 2,176, p = 0,903$.

plesa otroci dobijo priložnost za izražanje čustev in počutja (Dana in Ioan 2013), zato so spodbudni podatki o pogosti plesni interakciji med otroki in starši ne glede na stopnjo izobrazbe.

Rezultati, predstavljeni v preglednicah 1–7, potrjujejo predpostavko (H1), da je večina staršev s petjem, z igranjem na glasbila ali s plesom v pogosti interakciji s svojimi otroki.

Poznavanje in ocena glasbenih vsebin v vrtcu s strani staršev

Iz preglednice 8 razberemo, da 150 staršev (52,6 %) pozna in 78 staršev (27,4 %) delno pozna pesmice, ki so se jih njihovi otroci naučili v vrtcu, skupaj torej 228 (80 %). Med izvajanjem projekta Glasbene urice smo spremljali zanimanje staršev ter opis odzivov njihovih otrok v domačem okolju. Starši so pesmi v obliki notnega gradiva z opisom izvajanja lahko prejeli v vrtcu ali jih spremljali na oglasni deski. Prav tako so bili z opisi ter z videoposnetki izvajanih glasbenih vsebin seznanjeni na roditeljskih sestankih ter na pogovornih urah. V vrtcu so bile za starše organizirane številne prireditve, na katerih so sodelovali tudi otroci, vključeni v Glasbene urice. Predpostavka (H2), da večina staršev pozna pesmice, ki se jih njihovi otroci učijo v vrtcu, je bila upravičena. Poznavanje vrtčevskih glasbenih vsebin s strani staršev krepi glasbeno interakcijo v domačem okolju.

Rezultati v preglednici 9 kažejo, da 103 (36,1 %) otroci redno in 89 (31,2 %) otrok občasno staršem pripoveduje o glasbenih vsebinah v vrtcu. Večini staršev otroci pripovedujejo o glasbenih vsebinah v vrtcu, kar pomeni, da je bila predpostavka (H3) upravičena. Menimo, da otroci v družinsko okolje spon-

Preglednica 8 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) anketiranih staršev glede poznavanja pesmic v vrtcu

Poznavanje pesmic	<i>f</i>	<i>f</i> %
Ne poznam	57	20,0
Delno poznam	78	27,4
Poznam	150	52,6
Skupaj	285	100,0

Preglednica 9 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) anketiranih staršev glede na pripovedovanje otrok o glasbenih vsebinah v vrtcu

Pripovedovanje otrok	<i>f</i>	<i>f</i> %
Ne vem	8	2,8
Ne opazim	85	29,8
Včasih opazim	89	31,2
Redno opažam	103	36,1
Skupaj	285	100,0

Preglednica 10 Ocena staršev o pomembnosti Glasbenih uric za njihove otroke

<i>f</i>	Najnižja ocena	Najvišja ocena	Povprečje	Standardni odklon
285	1,00	4,00	3,515	0,554

tano integrirajo praktične glasbene izkušnje iz vrtca. 29,8% oziroma 85 je staršev, ki ne opazijo, in 2,8% oziroma 8 staršev ne ve, ali jim otroci pripovedujejo o glasbenih vsebinah v vrtcu. Domnevamo, da teh skupno 32,6% zajema tudi starše, katerih otroci še ne zmorejo razumljivo govoriti zaradi nerazvitega besednjaka. Starši s poslušanjem otrok posredno spremljajo glasbene vsebine v vrtcu ter tako krepijo interakcijo z njimi. S poslušanjem in slišanjem otrok smo v institucijah usmerjeni v kvalitativne pridobitve za otroke ter v izgradnjo njihovih medsebojnih odnosov s starši (Krofič 2011).

Iz preglednice 10 je razvidna povprečna ocena staršev o pomembnosti Glasbenih uric za njihove otroke. Starši so oceno pomembnosti podali glede na štiristopenjsko lestvico (1 = nepomembno, 2 = manj pomembno, 3 = pomembno, 4 = posebej pomembno). Pomembnost izvajanih dejavnosti so ocenili s povprečno oceno 3,51, kar je med ocenama pomembno in posebej pomembno. Spodbudno je, da se starši zanimajo za glasbene vsebine v okolju VVO, kar za otroke pomeni dodatno vez ob vsakodnevnih prehodih iz domačega v vrtčevsko okolje.

Sklep

S pričujočo raziskavo smo ugotovili, da je glasba lahko povezovalni element med predšolskimi otroci in domačim okoljem. Z glasbenimi dejavnostmi, ki so bile izvajane v vrtcu, moremo posredno vplivati na pogostost glasbene interakcije otroci – starši (petje, igranje na glasbila in ples) v domačem okolju. Potrdili smo, da je petje najpogostejša oblika glasbene komunikacije

med otroki in starši. Manj pogosto izvajani glasbeni interakciji med njimi sta ples ter igranje na glasbila. Vpliv izobrazbe na pogostost petja je statistično pomemben; višje izobraženi starši z otroki pogosteje pojejo, manj izobraženi starši z njimi pogosteje igrajo na glasbila. Statistično pomembne razlike glede vpliva izobrazbe na izvajanje plesa z otroki nismo potrdili. Starši so pomembnost Glasbenih uric ocenili ugodno, povprečna ocena na štiristopenjski lestvici je bila 3,51. Ugotovili smo, da so se za vrtčevske glasbene vsebine zanimali, da v večini (80 %) poznajo ali delno poznajo pesmice, ki smo jih z otroki izvajali na Glasbenih uricah.

Rezultati raziskave so pokazali, da glasba pomembno vpliva na interakcijo med otroki in starši ter tako povezuje vrtčevsko okolje z domačim. Naša raziskava je skladna z ugotovitvami nekaterih drugih raziskav o vplivu glasbe na interakcijo otroci – starši (Oldfield 2006; Hodges Wood 2008; Creighton, Atherton in Kitamura 2013; Simpson 2013; Jacobsen, McKinney in Holck 2014; Countryman, Gabriel in Thompson 2015; Waters 2015). Glasba je pomembna vez za izgradnjo socialnega kapitala tudi v kontekstu preučevanih Glasbenih uric z elementi glasbene terapije. Koristno je integrirati posamezne elemente glasbene terapije v izvajanje pedagoških eksperimentov. Čeprav naša raziskava ni bila usmerjena v pridobivanje povratnih informacij s strani strokovnih delavcev, smo od njih prejeli pobude za stalno tovrstno dejavnost. Strokovni delavci so podali ugodne odzive glede vplivov izvajanih dejavnosti na lastno počutje in umirjanje kakor tudi na ustvarjalnost ter navdušenje otrok med potekom opisanega glasbenega projekta. Izbrani elementi glasbene terapije so pomembno prispevali h gradnji varnega prostora in čutečega, navdušujočega odnosa z otroki, zato smo upravičeno sklepali, da so otroci del navdušenja v obliki glasbene interakcije s starši iz vrtca prenesli tudi v domače okolje.

Pričujoča raziskava prispeva k prepoznavanju vloge glasbe kot povezovalnega elementa med družinskim in institucionalnim okoljem, ki lahko otroku nudi varno in poznano točko tudi ob prehodu v osnovno šolo. Glasbene urice z elementi glasbene terapije so starši podprli, kar lahko pripomore k uspešnejšemu prenosu glasbenoterapevtskih elementov v potek dela VVO. Starši so za otroke stalen in zanesljiv dejavnik ob prehodih iz domačega v vrtčevsko okolje. Ključna povezovalna točka obeh okolij je glasba, ki predstavlja vez za izgradnjo socialnega kapitala, hkrati tudi kulturnega bogastva. S pomočjo vpetosti v glasbene aktivnosti bodo otroci lažje ohranjali in krepili občutek pripadnosti tudi novim skupnostim, ki jim bodo med izobraževanjem pripadali oz. vanje vstopali ob pomembnih življenjskih prehodih. Pričujoča raziskava lahko predstavlja korak h kvalitativnim pridobitvam za otroke znotraj

institucij, s katerimi v povezavi z domačim okoljem udejanjamo konsistentno skrb zanje.

Literatura

- Adhikari, B. M., M. Norgaard, K. M. Quinn, J. Ampudia, J. Squire in M. Dharmala. 2016. »The Brain Network Underpinning Novel Melody Creation.« *Brain Connectivity* 6 (10): 772–785.
- Arnon, S., C. Diamant, S. Bauer, R. Regev, G. Sirota in I. Litmanovitz. 2014. »Maternal Singing During Kangaroo Care Led to Automatic Stability in Preterm Infants and Reduced Maternal Anxiety.« *Acta Paediatrica* 103 (10): 1039–1044.
- Baker, F., in T. Wigram, eds. 2005. *Songwriting*. London: Jessica Kingsley.
- Berger, D. S. 2002. *Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child*. London: Jessica Kingsley.
- Borota, B. 2015. *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Annales.
- Countryman, J., M. Gabriel in K. Thompson. 2015. »Children Spontaneous Vocalisations During Play: Aesthetic Dimensions.« *Music Education Research* 18 (1): 1–19.
- Creighton, A., M. Atherton in C. Kitamura. 2013. »Singing Playsongs and Lullabies: Investigating the Subjective Contributions to Maternal Attachment Constructs.« *The Australian Journal of Music Therapy* 24:17–44.
- Cugmas, Z. 2020. *Večkratna navezanost*. Ljubljana: iz.
- Čebulc, M. 2009. »Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Dana, R. M., in S. Ioan. 2013. »Developing Children's Singing Aptitudes Using Music Therapy.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 82 (3): 818–823.
- Diaz Abraham, V. M., F. Shifres in N. R. Justel. 2020. »Music Improvisation Modulates Emotional Memory.« *Psychology of Music* 48 (4): 465–479.
- Duh, M., in J. Črčinovič Rozman. 2007. »Apreciacija kot skladnost doživljanja glasbenih in likovnih umetnin.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 92–109.
- Fallon, V. T., S. Rubenstein, R. Warfield, H. Ennerfelt, B. Hearn in E. Leaver. 2020. »Stress Reduction From a Musical Intervention.« *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 30 (1): 20–27.
- Fortuna, S., in L. Nijs. 2020. »Children's Representational Strategies Based on Verbal Versus Bodily Interactions with Music: An Intervention-Based Study.« *Music Education Research* 22 (1): 107–127.
- Košir, K., in K. Habe. 2013. »Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi hierarhije potreb Abrahama Maslowa.« *Revija za elementarno izobraževanje* 2–3 (6): 173–191.
- Hilliard, R. 2007. »The Effects of Orff-Based Music Therapy and Social Work Groups on Childhood Grief Symptoms and Behaviors.« *Journal of Music Therapy* 44 (2): 123–138.
- Hodges Wood, A. 2008. »Effects of Music Therapy on Preterm Infants in the Ne-

- onatal Care Unit.« Doktorska disertacija, University of Alabama at Birmingham.
- Ilie, G., in R. Rehana. 2013. »Effect of Individual Music Listening on Acute-Stress Recovery.« *Canadian Journal of Music Therapy* 19 (1): 23–46.
- Jacobsen, S., C. S. McKinney in U. Holck. 2014. »Effects of a Dyadic Music Therapy Intervention on Parent-Child Interaction, Parent Stress, and Parent-Child Relationship in Families with Emotionally Neglected Children: A Randomized Controlled Trial.« *Journal of Music Therapy* 51 (4): 310–332.
- Jeznik, K. 2015. »Od prepoznavanja do pripoznavanja identitete otrok in mladostnikov.« *Sodobna pedagogika* 66 (3): 46–62.
- Johnson, R. V. 2001. *Vse o nosečnosti in otrokovem prvem letu: najpopolnejši vidik za bodoče starše*. Ljubljana: Educy.
- Jones, J. D. 2006. »Songs Composed for Use in Music Therapy: A Survey of Original Songwriting Practices in Music Therapy.« *Journal of Music Therapy* 43 (2): 94–110.
- Koelsch, S. 2011. »Toward a Neural Basis of Processing Musical Semantics.« *Physics of Life Reviews* 8 (2): 89–105.
- . 2020. »A Coordinate-Based Meta-Analysis of Music-Evoked Emotions.« *NeuroImage* 223 (2): 1–10.
- Kopačin, B. 2014. »Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih.« *Revija za elementarno izobraževanje* 2 (7): 81–96.
- Kroflič, R. 2011. »On the Image of the Rich Child, and on Democracy and Experimentation as Preconditions for Good Preschool Education: An Interview with Prof. Peter Moss.« *Sodobna pedagogika* 62 (4): 155–171.
- Marjanovič Umek, L. 2014. »Strukturna kakovost vrtca: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok.« *Sodobna pedagogika* 65 (2): 10–22.
- Mawby, S. 2015. »Music Education and Music Therapy in Schools for Children with Special Educational Needs: Similarities, Crossovers and Distinctions.« Prispevek predstavljen na Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESOM), Manchester, Združeno kraljestvo, 17.–22. avgust.
- Oldfield, A. 2006. *Interactive Music Therapy: A Positive Approach*. London: Jessica Kingsley.
- Oldfield, A., in C. Flower 2008. *Music Therapy with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Orff, G. 1974. *Die Orff – Musiktherapie*. München: Fische Tashenbuch.
- Paladin, M. 2015. »Neverbalna komunikacija v izobraževalnem kontekstu skozi oči učencev.« *Pedagoška obzorja* 30 (2): 75–90.
- Plut Pregelj, L. 2012. *Poslušanje*. Ljubljana: DZS.
- Schwartzberg, E., in M. Silverman. 2014. »Music Therapy Song Repertoire for Children with Autism Spectrum Disorder: A Descriptive Analysis by Treat-

- ment Areas, Song Types and Presentation Styles.« *Arts in Psychotherapy* 7 (41): 240–249.
- Simpson, J. 2013. »The Effect of Music Therapy on Social Skills Training in a Pre-school Setting.« Doktorska disertacija, Florida State University.
- Smith, T., ur. 1994. *Družinska zdravstvena enciklopedija*. Prev. M. Likar idr. Ljubljana: DZS.
- Stern, D. N. 2018. *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Routledge.
- Topolovec, U., in M. Schmidt. 2015. »Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami.« *Pedagoška obzorja* 30 (3–4): 3–18.
- Ule, M. 2015. »Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika* 66 (132): 30–45.
- Wambach, M., in B. Wambach. (1999). *Drugačna šola, konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Prev. M. Schlamberger Brezar. Ljubljana: DZS.
- Waters, H. D. 2015. »Adults and Young Children as Music Co-Researchers: Narratives from a Play-based, Reggio-Emilia-Inspired Preschool.« Doktorska disertacija, Temple University Graduate Board.
- Wigram, T. 2000. »Special Feature. A Method of Music Therapy Assessment for the Diagnosis of Autism and Communication Disorders in Children.« *Music Therapy Perspectives* 18 (1): 13–22.
- . 2004. *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley.
- World Federation of Music Therapy. B. I. »About WFMT.« B. I. <https://wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>.

Music as the Connecting Element of Pre-Schoolers with Their Home Environment

This paper examines music as a connecting element of pre-schoolers and their home environment. Within the research, music lessons were implemented in three kindergartens in northeast Slovenia over a course of a year. We focused on what form of musical interaction parents establish with their children through the teaching content, to what extent parents are interested in music lessons in kindergartens, how well they know them and how relevant they consider lessons to be. The research included 285 children of both age groups and their parents. The results have shown that children's songs and dance are the most common musical interactions, parents are more likely to establish musical interaction with younger children, and those with higher education are more likely to connect through singing. The findings reflect the important role of music as a connecting element between parents and children with institutions. Parents were interested in music contents being performed and assessed them as important.

Keywords: preschool music, musical activities, music therapy, music improvisation, child-parent music interaction

Percepcija uloge uspavanke u razvoju deteta predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača

Snežana Marinković

Univerzitet u Kragujevcu
marinkovic@pfu.kg.ac.rs

Daliborka Purić

Univerzitet u Kragujevcu
daliborka.puric@gmail.com

Ljiljana Kostić

Univerzitet u Kragujevcu
ljkostic972@gmail.com

Uspavanka kao sadržaj vaspitnoobrazovnih aktivnosti na predškolskom nivou može biti faktor lingvističkog, kognitivnog, socioemocionalnog razvoja deteta. Imajući u vidu višestruku funkcionalnost ove književne forme u kontekstu različitih aspekata razvoja ličnosti deteta, sa jedne, i njegovih razvojnih osobenosti, sa druge strane, autori u radu ispituju mišljenje vaspitača ($N = 302$) u vezi sa (a) ulogom uspavanke u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta; (b) primerenošću primene uspavanke različitim predškolskim uzrasnim grupama dece. Rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači prepoznaju značaj uspavanke u funkciji socioemocionalnog razvoja, uspavljivanja, razvoja govora i jezičkog stvaralaštva, sazajnog razvoja, unapređivanja muzičkih sposobnosti, negovanja tradicije i razvijanja interkulturalnosti, ističući da je najprimerenija u radu sa decom od 3 do 4 godine. Razumevanje značaja ove književne vrste u funkciji ostvarivanja vaspitnoobrazovnih ciljeva zasnovanih na vrednosnim postulatima detinjstva i deteta, od strane vaspitača kao koordinatora aktivnosti na predškolskom nivou, doprinosi obezbeđivanju kvalitetnog okruženja za rani razvoj i učenje.

Ključne reči: uspavanka, vaspitač, dete predškolskog uzrasta, emocionalni razvoj, socijalni razvoj

Uvod

Uzrasni period od rođenja do polaska u školu, tokom koga se odvija intenzivni psiho-fizički razvoj, otvara brojne mogućnosti ovladavanja i razvijanja složenih kapaciteta deteta, od čijeg kvaliteta umnogome zavisi razvoj njegove ličnosti. Pored porodice, značajnu ulogu u tom procesu ima vaspitač,

kao koordinator aktivnosti i odnosa između vaspitne grupe, predškolske ustanove i mikro i makrookruženja, kroz čiju se dinamičnu spregu odvija predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Kompleksnost, promenljivost i nepredvidivost razvoja deteta u ovom periodu rezultira stalnim suočavanjem vaspitača sa novim izazovima, koje treba da rešava u skladu sa svojim uverenjima, znanjima i umenjima, kroz reflektivno preispitivanje teorije i prakse u odnosu na dati kontekst. Tom prilikom, u cilju podrške dobrobiti deteta, vaspitači ispoljavaju svoju autonomiju, kreativnost i profesionalnost, kao i proaktivno zastupanje interesa dece i porodice (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja 2018).

Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja, između ostalog, treba da omogući deci da upoznaju, istražuju i preispituju različita područja ljudskog saznanja i delanja, različite produkte kulture i načine građenja i izražavanja značenja. Književna umetnost predstavlja jedan od elemenata sadržaja, posredstvom koga se ostvaruju zahtevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Cilj ovog rada jeste da se razmotri značaj uspavanki, kao kulturološki posredovanog književno-umetničkog sadržaja, u funkciji ostvarivanja vaspitno-obrazovnih ciljeva zasnovanih na teorijsko-vrednosnim postulatima detinjstva i deteta.

Teorijske osnove

Uspavanke su prve pesme koje se kazuju/pevaju deci, nastale s ciljem da im obezbede miran san i, istovremeno, sačuvaju ih od zlih sila i osiguraju dug i zdrav život (Prstojević 2012, 64). One su »iskaz ljubavi, nežnosti i milošte« (up. Krnjević 1992, 907), koji se odlikuje lirskom neposrednošću, toplinom, slikovitošću i naglašenom emotivnošću. U njima dete dobija »preobilje nežnosti, bar koliko jezik može poneti« (Šarančić Čutura 2017, 42), što potvrđuju veoma ekspresivne metafore koje svedoče o neobičnom rođenju deteta (»Majka Jovu u ruži rodila«, »Majka Smilju u želji rodila«) i o dragocenosti koju ono predstavlja za majku (ili drugog bliskog izvođača): »Ne bud'te mi sina moga, / ne bud'te mi hranu moju. [...] Zaspi mi, sine, zaspi mi sunce, / grejačeš majku.« (Čalenić 1972, 13)

Trenutak uspavljivanja bio je i »trenutak smirenja i predaha od dnevne vreve« i za izvođača uspavanke, a, takođe, i »prilika da iskažu neke vlastite, patrijarhalnim normama potisnute želje i slutnje« (Pešikan Ljuštanović 2012b). Kontekst u kome se ove pesme izvode (dete se uspavljuje u kolenjima ili »ninajući« u naručju ili na krilu) obezbeđuje prisan odnos između majke ili one osobe koja izvodi uspavanke i deteta.

Kao prvi stihovi koji se kazuju/pevaju deci, uspavanke su veoma pogodne

za izgradnju emocionalne bliskosti, budući da se sa detetom na ranom uzrastu još uvek ne mogu voditi stvarni razgovori (Hüsler 2011, 11). Prisustvo majke ili neke druge osobe (ranije babe i sestre, u novijim autorskim uspavankama i oca), njen/njegov tihi glas i osobeni ritam ovih pesama dovoljni su da se dete umiri i prevaziđe strah, nelagodnost i stanje nemira i napetosti (Noll 2012, 19). Prisustvo roditelja »povezano je sa fizičkom zaštitom, ali se može tumačiti i kao vid psihološke zaštite« (Košprdić i Damjanov 2017, 79), posebno u vezi sa dečjim strahom od mraka, samoće i napuštenosti. Uspavanke, stoga, ostavljaju utisak da su majka ili osoba koja izgovara/peva uspavanku uvek prisutni, što omogućuje deci da se osećaju sigurno (»Spavaj, bebo, ti / mama će te čuvati«).

Specifična sadržina uspavanki, zasnovana na osobenoj leksici (deminutivi i onomatopeične reči), potom slikovitost, ritmičnost i melodičnost stvaraju opuštajuću atmosferu. Sugestivnost ovih pesama pojačana je neodvojivom povezanošću zvuka koji reči imaju i njihovog značenja. Fonološke jedinice u književnom delu mogu »da uspostavljaju dopunske veze među rečima« i da budu nosioci značenja, što često nije slučaj u svakodnevnom govoru (Lotman 1976, 157–158). U uspavankama se jasno uočava logički i stilistički sklad među fonemama i rečima koje one tvore (Antoš 1974, 35). Učestalost vokala *a* i vokala srednjeg reda *i* – »Ninaj, ninaj, zlato moje«, »Nini, sine, san te prevario« – stvara osećaj »tananosti, jasnosti i finoće.« (Lešić 2011, 94) Prisustvo bezvučnih (*k, t, š, s*) i zvučnih suglasnika (*j, l, lj, n, nj*) u specifičnim kombinacijama sa dugim i kratkim vokalima – »Iš, kokote, šaradane«, »Ljulja, ljulja, ljuška«, »Oj, sokole, moj sokole« – ima izrazito eufonični karakter (Lešić 2011, 94). Dominacijom zvučnih figura (asonanca, aliteracija i onomatopeja) i lirskih paralelizama (anafora, epifora, poliptoton, paronomazija) pojačava se sugestivnost, ritmičnost, melodičnost i »efekat hipnoze« (Živković 2019, 607). Aliteracije *s* i *š* sugerišu smirivanje i opuštanje deteta: »Iš, paune, šaropere, / ne šetukaj, ne babukaj, / ne šoboći.« (Čalenić 1972, 13) Onomatopeične reči (bujji, paji, ljulju ljuška, ninaj, nanaj i sl.), kojima uspavanke najčešće počinju, doprinose ritamskoj organizaciji pesme. Preovlađujuća trohejska ritamska organizacija bliska je deci i povoljno utiče na njegov rani rast i razvoj. »Deca celog sveta skaču i plešu u ritmu troheja; možda zato što sve majke svojim bebama koje još ne govore usađuju taj ritam dok ih ljuljaju, bacaju u vis, plješću dlanovima ili pevaju uspavanke.« (Čukovski 1986, 284) Nežni i tihi glas onih koji kazuju/pevaju uspavanke doprinose »smirenju, kontrolisanju emocija i boljem funkcionisanju metabolizma«, te jačanju osećaja sigurnosti i zaštićenosti (Vlainić i Jovančević 2009, 26).

Uspostavljanje komunikacije (verbalne i neverbalne) na relaciji majka –

dete, otac – dete ili vaspitač – dete preduslov su i za socioemocionalni razvoj deteta, što uz kontakt koji pritom postoji između njih (sedenje u krilu, držanje u naručju, zagrljaj, držanje za ruku, kontakt očima) pojačava osećaj emocionalne sigurnosti deteta i njegovo samopouzdanje i samopoštovanje (Güneş i Güneş 2012, 317). To nadalje doprinosi podsticanju bliskosti između deteta i vaspitača i stvaranju prijatne, porodične atmosfere u grupi, »čime se olakšava period adaptacije, najčešće u radu sa jaslenom i mlađom grupom« (Purić i Kostić 2019, 362).

Navedeni aspekti višestruke funkcionalnosti uspavanke u kontekstu emocionalnog, socijalnog i sazajnog razvoja omogućuju metodičku integraciju različitih predmetnih oblasti i ostvarivanje ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, zasnovanih na vrednosnim postulatima detinjstva i deteta kao jedinstvenog bića: (a) čiji je intelektualni, emocionalni, senzo-motorni, socijalni i govorni razvoj uzajamno uslovljen i isprepleten; (b) čiji se potencijali i razvijajući kapaciteti izgrađuju kroz interpersonalne odnose sa odraslima i vršnjacima; (c) čije je fizičko, emocionalno, socijalno, jezičko, čulno, kognitivno učenje uzajamno povezano i odvija se simultano; (d) koje ima kreativni potencijal da povezuje različite dimenzije svog iskustva i prerađuje svoje ideje i doživljaje; (e) koje potencijal otvorenosti, fleksibilnosti i stvaralaštva razvija kroz igru (»Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja«, 2018).

Emocionalni, socijalni i sazajni razvoj, prema periodizacijama psihičkog razvoja, od rođenja do polaska u školu odvijaju se kroz tri razvojna perioda: (1) period novorođenčeta i odojčeta – od rođenja do kraja prve godine; (2) prvo detinjstvo – od kraja prve, do kraja druge–treće godine; (3) rano detinjstvo – od kraja druge–treće, do kraja šeste–sedme godine (Brković 2011, 135).¹ U cilju razmatranja vaspitnoobrazovne uloge uspavanke značajno je ukazati na karakteristike čulne osetljivosti i opažanja, učenja i pamćenja, govora i mišljenja u okviru svakog od perioda ranog razvoja.

Dete reaguje na zvuk od samog rođenja, a već od drugog, trećeg meseca može lokalizovati i izvor zvuka. Tokom prvog detinjstva formira govorni ili fonematički sluh i muzički ili sluh za razlikovanje visina (Brković 2011, 157). Govorni sluh razvija se krajem prve i početkom druge godine, ritam i tempo kao elementi muzičkog sluha razlikuju se od treće godine, dok se od pete godine javlja preciznije razlikovanje visina i melodije, pri čemu je još uvek superiornije razlikovanje ritma i tempa. U periodu ranog detinjstva dete ra-

¹ »Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji« period od rođenja do šeste godine uzrasne granice razvojnih faza definišu na sledeći način: 0–8 meseci, 8–18 meseci, 18–36 meseci, 36–72 meseca (Baucal 2012).

zlikuje i prepoznaje zvuke i glasove. Složeniji sazajni procesi javljaju se od osmog meseca, dok osnovni oblik učenja predstavlja uslovljavanje. U drugoj godini, u igri uloga deca primenjuju imitaciju, zatim opservaciono učenje, a započinje i poistovećivanje sa modelom – osobom za koju je dete afektivno vezano. Do sedme godine uspešnije je spontano nego voljno pamćenje, dok se u sedmoj godini razvijaju tehnike zapamćivanja, pri čemu vodeću ulogu u procesu namernog pamćenja ima govor, radi uspostavljanja smisaonih veza.

Tokom prve godine dete razume govor odraslih i može ga oponašati. Kvalitativne promene u domenu kognitivnog razvoja uopšte dešavaju se u drugoj godini, kada počinje lingvistička faza razvoja govora, odnosno kada se javlja prva reč koja ima značenje i koja izražava neko emocionalno stanje deteta, a u domenu intelektualnog razvoja započinje period razvoja inteligencije koja koristi simbole, pre svega verbalne. U procesu prelaska sa praktično-situacione komunikacije na jezički sistem dete otkriva jezički kod, što mu odrasli olakšavaju prilagođavanjem verbalne komunikacije njegovim sazajnim mogućnostima (Brković 2011, 162). U domenu razvoja mišljenja, u periodu ranog detinjstva razvija se opažajno-praktično i simboličko mišljenje.

Emocionalni razvoj zasniva se na sistemu afektivnog vezivanja i afektivnoj komunikaciji. Afektivna vezanost koja se određuje kao bliska emocionalna veza roditelja i deteta inicirana primarnom potrebom (Harlow 1961; Ainsworth, Blehar i Waters 1978; Zazo 1980 prema Brković 2011), nastaje tokom prvih šest meseci, kao posledica interakcije deteta i roditelja, a u cilju obezbeđivanja blizine i zaštite odrasle osobe. Pri prelasku sa praktično-situacione na znakovnu komunikaciju važan elemenat jeste gestovna komunikacija, koja se ispoljava kao potreba za saradnjom u zajedničkoj aktivnosti (nege, hranjenja, uspavlivanja, igre) i koja ima posredujuću ulogu, kao i intelektualna, a ne samo emocionalna značenja. U procesu komunikacije u periodu prvog detinjstva razvija se odnos sa drugima i empatija. Razumevanje gledišta ili pozicije drugog, njegovih emocija, misli, motiva i namera može se podsticati vaspitanjem, odnosno tumačenjem osećanja drugih. U periodu ranog detinjstva dete prepoznaje svoje emocije ljubavi, sreće, besa, razočaranja, stida, zavisti, ponosa, kao i prva estetska osećanja. Na ovom uzrastu pojavljuje se i dečije prosocijalno ponašanje, koje uključuje dalje razvijanje empatije.

Sa rođenjem počinje socijalni razvoj deteta, koji se takođe zasniva na afektivnoj vezanosti između dece i bliskih odraslih, a komunikacija sa neposrednim okruženjem u celini je socijalno posredovana. Proces prelaska sa praktično-situacione komunikacije u toku zajedničkih aktivnosti na znakovnu komunikaciju u ranom razvoju počiva na primarnoj socijalnosti deteta,

koje izgrađuje čvrste socijalno-afektivne odnose sa odraslima i kod koga se rano formira sistem afektivne komunikacije (Ivić 1978). U prvom detinjstvu razvijaju se afektivna i gestovna, a tokom ranog detinjstva dominiraju sazajna i socijalna komunikacija.

Imajući u vidu multifunkcionalnost uspavanki u kontekstu različitih aspekata razvoja ličnosti deteta, sa jedne, i njegovih razvojnih osobenosti, sa druge strane, ispitivali smo kako vaspitač, čija je uloga od presudne važnosti u vaspitnoobrazovnoj praksi, percipira značaj ove književne forme u funkciji razvoja deteta.

Metodološke osnove

Pitanje potencijala uspavanke kao »književnog i kulturnog blaga« (Kleut 1997, 7) u funkciji vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta predstavlja istraživački problem. Predmet istraživanja jesu mogućnosti primene uspavanke u funkciji pojedinih aspekata razvoja, u aktivnostima sa predškolicima različitog uzrasta. Cilj je bio da se utvrdi da li i na koji način stručna sprema i radni staž vaspitača utiču na njihova iskustva i stavove u vezi sa funkcijom uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu, što može doprineti unapređivanju metodičkog modela primene ove književne forme. Zadaci istraživanja odnosili su se na ispitivanje iskustava i stavova vaspitača u vezi sa: (a) ulogom uspavanke u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta; (b) primerenošću primene uspavanke različitim predškolskim uzrasnim grupama dece.

Podaci za istraživanje dobijeni su anketiranjem vaspitača, koje je sprovedeno u aprilu i maju 2019. godine. Iz populacije zaposlenih u predškolskim ustanovama u Republici Srbiji tokom školske 2018/2019. godine odabran je uzorak od 302 vaspitača, iz sedam predškolskih ustanova u Gradu Beogradu, Zlatiborskom, Moravičkom, Kolubarskom, Mačvanskom, Rasinskom i Pčinjskom upravnom okrugu. Kao nezavisne varijable operacionalizovani su: stručna sprema vaspitača (srednja, viša, visoka) i iskustvo u radu sa predškolskom decom (do 10 godina, od 11 do 20 godina, od 21 do 30 godina, više od 30 godina).

Dobijeni podaci obrađeni su kvalitativno i kvantitativno – primenom statističkog softverskog paketa IBM SPSS Statistic 20, a razlike u iskustvu i stavovima vaspitača prema nezavisnim varijablama testirane su hi-kvadrat testom.

Uspavanka u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta

Uloga uspavanke

Ulogu uspavanke u vaspitnoobrazovnom kontekstu istraživači određuju prema njenom doprinosu razvoju govora, zatim socioemocionalnom i sa-

Tabela 1 Mišljenja vaspitača o ulozi uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu sa decom u zavisnosti od stručne spreme

Stručna sprema	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Srednja	8	36,4	3	13,6	5	22,7	5	22,7	1	4,5	22	100,0
Viša	39	24,1	62	38,3	42	25,9	12	7,4	7	4,3	162	100,0
Visoka	17	14,4	51	43,2	30	25,4	12	10,2	8	6,8	118	100,0
Ukupno	64	21,2	116	38,4	77	25,5	29	9,6	16	5,3	302	100,0

Primedbe (1) razvoj govora i jezičko stvaralaštvo, (2) socioemocionalni razvoj, (3) uspavljanje, (4) kognitivni razvoj, (5) ostalo, (6) ukupno. $\chi_2 = 15,496$, $df = 8$, $p = 0,050$.

znajnom razvoju, kao i upoznavanju i očuvanju kulturnog nasleđa (Kaya i Özkut 2016). Prvi istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mišljenja vaspitača o ulozi uspavanke u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta. Najveći procenat anketiranih navodi da u aktivnostima sa predškolicima ova književna forma doprinosi socioemocionalnom razvoju (38,4%), četvrtina vaspitača (25,5%) navodi ulogu uspavanke u funkciji uspavljanja, a petina (21,2%) ukazuje na važnost uspavanke za razvoj govora i unapređivanje jezičkog stvaralaštva, dok 9,6% ispitanika ističe kognitivni razvoj u kontekstu značaja uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu (tabela 1). Mogućnost da dopune listu ponuđenih uloga uspavanke u aktivnostima sa decom iskoristilo je 5,3% vaspitača, od kojih polovina ističe da ne koriste ovu književnu formu u radu, dok ostali navode razvijanje muzičkih sposobnosti (sluha, osećaja za ritam i melodiju, muzičkog pamćenja), zatim upoznavanje sa narodnim stvaralaštvom i negovanje tradicije, kao i podsticanje upoznavanja različitih kultura i razvijanje interkulturalnosti.

Dobijeni rezultati u izvesnoj meri usaglašeni su sa nalazima ispitivanja mišljenja vaspitača u vezi sa ciljem primene uspavanke u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta, prema kojima kao najznačajnije argumente za izbor ove književne forme vaspitači navode: socioemocionalni razvoj (83,1%² anketiranih), zatim uspavljanje (49,3%), kognitivni razvoj (32,5%), razvoj govora i usvajanje jezika (30,1%), razvijanje muzičkih sposobnosti (12,6%), upoznavanje narodnog stvaralaštva i negovanje tradicije (5,3%) (Purić i Kostić 2019, 362–364). Teorijski i empirijski rezultati drugih istraživanja takođe potvrđuju doprinos uspavanke socioemocionalnom razvoju (Güneş i Güneş 2012; Emeksiz 2011; Kasapoğlu Akyol 2017; Kaya i Özkut 2016). Pored iskaziva-

² Procenat je računat u odnosu na ukupan broj anketiranih, pri čemu su u pitanju otvorenog tipa vaspitači navodili više argumenata u prilog primeni uspavanke u radu sa decom.

Tabela 2 Mišljenja vaspitača o ulozi uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu u zavisnosti od radnog iskustva

Radno iskustvo	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0–10	15	16,7	38	42,2	28	31,1	7	7,8	2	2,2	90	100,0
11–20	20	18,7	45	42,1	24	22,4	10	9,3	8	7,5	107	100,0
21–30	14	23,7	22	37,3	15	25,4	6	10,2	2	3,4	59	100,0
Više od 30	15	32,6	11	23,9	10	21,7	6	13,0	4	8,7	46	100,0
Ukupno	64	21,2	116	38,4	77	25,5	29	9,6	16	5,3	302	100,0

Primedbe (1) razvoj govora i jezičko stvaralaštvo, (2) socioemocionalni razvoj, (3) uspavljivanje, (4) kognitivni razvoj, (5) ostalo, (6) ukupno. $\chi^2 = 14,083$, $df = 12$, $p = 0,295$.

nja topline i nežnosti, brige i naklonosti, uspavanke su kao »zaštitni pokrivač«, koji štiti dete od spoljašnjeg, nepoznatog sveta, daje im osećaj sigurnosti i samopouzdanja. Ova književna forma određuje se i kao »blago socijalnih i kulturnih kodova« (Kaya i Özkut 2016, 163), posredstvom koga se, u razmeni između deteta i odraslih, kao i između deteta i druge dece, od generacije do generacije, konstruiše i rekonstruiše kultura (Pavlović Brenesalović 2012, 133).

Ispitivanje razlika u mišljenju vaspitača različite stručne spreme pokazuje tendenciju opadanja procenta anketiranih koji ukazuju na značaj uspavanke za razvoj govora i unapređivanje jezičkog stvaralaštva, i porasta procenta ispitanika koji apostrofiraju ulogu ove književne vrste u socioemocionalnom razvoju, sa porastom obrazovnog nivoa. Testiranjem uočenih razlika u mišljenju vaspitača nije potvrđena njihova statistička značajnost ($\chi^2 = 15,496$, $df = 8$; $p = 0,050$), jer je dobijena vrednost hi-kvadrata manja od granične vrednosti (15,507) na nivou značajnosti 0,050 (tabela 1).

Vaspitači sa najviše iskustva u radu sa decom u većoj meri ističu ulogu uspavanke u funkciji razvoja govora i podsticanja jezičkog stvaralaštva (32,6%), za razliku od ostalih podgrupa anketiranih, formiranih prema radnom stažu (tabela 2). Prema statističkim pokazateljima, na mišljenje vaspitača o ulozi uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu sa decom ne utiče značajno radno iskustvo kao nezavisna varijabla ($\chi^2 = 14,083$; $df = 12$; $p = 0,295$).

Primerenost primene uspavanke različitim uzrasnim grupama

U okviru drugog istraživačkog zadatka ispitivana su mišljenja vaspitača u vezi sa primerenošću primene uspavanke predškolskoj uzrasnoj grupi. Skoro polovina vaspitača (45,0%) smatra da primena uspavanke odgovara mlađoj predškolskoj grupi (3–4 godine), a nešto manje od petine anketiranih (18,5%) mišljenja je da je primena ove književne forme najprimerenija jaslenoj grupi

Tabela 3 Mišljenja vaspitača o primerenosti primene uspavanke u predškolskoj uzrasnoj grupi, u zavisnosti od stručne spreme

Stručna sprema	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Srednja	4	18,2	4	18,2	6	27,3	8	36,4	0	0,0	22	100,0
Viša	36	22,2	67	41,4	14	8,6	26	16,0	19	11,7	162	100,0
Visoka	16	13,6	65	55,1	13	11,0	12	10,2	12	10,2	118	100,0
Ukupno	56	18,5	136	45,0	33	10,9	46	15,2	31	10,3	302	100,0

Primedbe (1) jaslena, (2) mlađa, (3) srednja, (4) starija, (5) pripremna, (6) ukupno. $\chi^2 = 26,678$, $df = 8$, $p = 0,001$.

Tabela 4 Mišljenja vaspitača o primerenosti primene uspavanke predškolskoj uzrasnoj grupi, u zavisnosti od radnog iskustva

Radno iskustvo	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0–10	16	17,8	40	44,4	8	8,9	11	12,2	15	16,7	90	100,0
11–20	17	15,9	54	55,5	11	10,3	14	13,1	11	10,3	107	100,0
21–30	17	28,8	22	37,3	9	15,3	10	16,9	1	1,7	59	100,0
Više od 30	6	13,0	20	43,5	5	10,9	11	23,9	4	8,7	46	100,0
Ukupno	56	18,5	136	45,0	33	10,9	46	15,2	31	10,3	302	100,0

Primedbe (1) jaslena, (2) mlađa, (3) srednja, (4) starija, (5) pripremna, (6) ukupno. $\chi^2 = 18,630$, $df = 12$, $p = 0,098$.

(tabela 3). Dobijeni rezultati mogu se objasniti činjenicom da deca od treće godine razlikuju ritam i tempo, a ritmičnost predstavlja ne samo jednu od osnovnih karakteristika uspavanke, već i osobenost fizičke strukture čoveka i prirode uopšte (Kasapoğlu Akyol 2017). Vaspitači sa srednjom stručnom spremom mišljenja su da primerenost primene uspavanke opada sa uzrastom dece, za razliku od anketiranih sa višim nivoom obrazovanja, koji smatraju da primena uspavanke u vaspitnoobrazovnom radu najviše odgovara hronološkom uzrastu između treće i četvrte godine (tabela 3). Statistička analiza ($\chi^2 = 26,678$; $df = 8$; $p = 0,001$) potvrđuje značajnost uticaja obrazovnog nivoa vaspitača na njihovo mišljenje o primerenosti primene uspavanke predškolskoj uzrasnoj grupi.

Mišljenja vaspitača o pogodnosti uspavanke za aktivnosti sa decom različitog uzrasta razlikuju se i u zavisnosti od njihovog radnog iskustva (tabela 4). Više od polovine anketiranih koji imaju između 11 i 20 godina radnog iskustva (55,5%) smatra da je uspavanka najprimerenija mlađoj uzrasnoj grupi, dok je nešto više od četvrtine vaspitača sa iskustvom između 21 i 30 godina (28,8%) mišljenja da je ovu književnu formu najbolje primenjivati u radu sa decom

jaslenog uzrasta. Navedene razlike nisu statistički značajne ($\chi^2 = 18,630$; $df = 12$; $p = 0,098$).

Potencijal uspavanke u funkciji pojedinih aspekata razvoja dece različitih uzrasnih grupa

Anketirani vaspitači ističu smirujuću i opuštajuću ulogu uspavanki u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta, što korespondira sa prvobitnom namenom ove književne forme. Uspavanke su najčešće pevane u prvom licu, pored dečje kolevke, čime je uslovljena i njihova sugestivnost i emotivni angažman. Učestalost prisvojne zamenica za prvo lice i etičkog dativa prvog lica jednine (»Čuvaj, sanko, Jova mog?« »Čuj đe mi te sanko zove?«) implicira intimnu porodičnu atmosferu, osećaj sigurnosti i neposrednost koja je naročito bliska i svojstvena deci.

Uspavanka kao jedan od prvih modela maternjeg jezika dostupnih detetu (Nandakumara 2016) doprinosi razvoju govora i usvajanju jezika. Jezik uspavanki je jednostavan i melodičan, zbog čega ga deca brzo shvataju i uče (Güneş i Güneş 2012, 317). Bliskost koju dete uspostavlja sa izvođačem uspavanke i pažnja koja se usmerava na tekst pesme preduslovi su i za rađanje posebnog odnosa prema maternjem jeziku. Posredstvom ovih pesama dete ovladava artikulaciono-akustičkim osnovama jezika, pre svega ritmom, melodijom i akcentom (Hüsler 2011). Izrazita eufoničnost i dominacija zvučnih figura (asonance, aliteracije i onomatopeje) u ovim pesmama pogodne su (funkcionalne) za razvijanje pravilne artikulacije (Karanović 2005, 39):

Vozi baka troja kola sanko,
kupuje ih zlato Milke majka:
»Pošto, bako, troja kola sanko?«
»Troja kola, četiri dukata.«
Kupi majka troja kola sanko,
te ih Milki pod glavicu meće.

Vaspitači prepoznaju značaj ovog književnog teksta kao modela za podsticanje kreativnosti i govornog stvaralaštva. Uspavanke predstavljaju resurs koji u značajnoj meri može doprineti bogaćenju jezičke percepcije, razumevanja i produkcije kod dece (Nandakumara 2016). To je naročito uočljivo u imitativnim dečjim igrama, u kojima dolazi do »inverzije postupanja«, kada dete zauzima poziciju odraslih (majke) i peva uspavanku (Šarančić Čutura 2017, 57). Ono može, na primer, da nastupi kao majčina zamena (J. Jovanović Zmaj: »Kako sestra peva kad malog bracu ljulja«) ili da ispeva uspavanku

igrački, kućnom ljubimcu, članu porodice i sl. Pored razvijanja empatije i mašte, ove igre podstiču kognitivni razvoj i poboljšavaju komunikativne veštine dece.

Melodičnost i ritmičnost uspavanke umnogome doprinose razvijanju muzičkih sposobnosti dece, pre svega razvijanju osećaja za ritam i melodiju, što je istaklo osam anketiranih vaspitača. Na osnovu rezultata dobijenih u ranijem istraživanju (Kostić i Purić 2020), preko 70 % anketiranih vaspitača naglasilo je da u aktivnostima sa decom koristi uspavanke koje imaju muzičku pratnju. Muzika je veoma važna za duševno zdravlje svakog čoveka. Ona »utiče na ljudska bića emocionalno i duhovno«, a kod dece izaziva osećaj zadovoljstva i »optimalno funkcionisanje mozga« (Vlainić i Jovančević 2009, 25), te reguliše emocije, razmišljanje i učenje. Muzika poboljšava veštinu slušanja i razvija pažnju, stimuliše razvoj govora i bogati rečnik, podstiče emocionalne i kreativne reakcije i pamćenje. S tim u vezi posebno značajnu ulogu imaju uspavanke i druge ritmičke pesme, pri čijem se pevanju postavljaju osnove za razvoj »dugoročnog pamćenja« (Carlton 2001).

Promišljajući o ulogama uspavanke, svega jedan anketirani vaspitač istakao je potencijal ovog žanra za uspostavljanje interkulturalnog dijaloga. U fokusu je, s tim u vezi, imao uspavanke na romskom jeziku i njihovu ulogu u »upoznavanju i prihvatanju sličnosti i razlika među decom druge nacionalnosti«. »Različiti aspekti kulture se odražavaju u jeziku«, a jezik, s druge strane, »doprinosi njihovom izdvajanju, definisanju i prihvatanju unutar šireg kolektiva« (Bugarski 2005, 20). Otuda je veoma važno u ranom učenju jezika razvijati kod deteta svest o tome »da postoje mnogi jezici i kulture« osim maternje (Bilić-Štefan 2008, 233), te da »nijedna kultura sama po sebi nije ni bolja ni lošija od drugih« (Petrović 2006).

Interkulturalne kompetencije se stiču, nisu urođene, dakle, ne razvijaju se intuitivno. Da bi se pored vlastite kulture razumela i druga kultura, neophodna je podrška i vaspitno-obrazovnih ustanova. Upoznavanjem drugih kultura, razvija se poštovanje prema kulturnim različitostima, što značajno pomaže u prevazilaženju predrasuda, stereotipa i etnocentrizma. Vaspitači bi, dakle, mogli da imaju veliku ulogu u postavljanju osnova za razvoj interkulturalnih veština dece.

Veliki broj uspavanke raznih naroda, sakupljenih u antologiji *San u pidžami* (Đurišić 1986) potvrđuje svrsishodnost podsticanja interkulturalnosti posredstvom uspavanke. Reč je o pesmama koje su svojom tematskom, leksičkom i gramatičkom građom primerene uzrastu dece od tri do sedam godina. Odgovarajuća metodička obrada usmerila bi pažnju dece-recipijentata na određene sadržaje. Upoznavanje sa usmenim uspavankama vlastitog naroda po-

moglo bi im u stvaranju predstave o etnokulturološkim osobenostima svog naroda i principima na kojima je počivala tradicionalna zajednica (pravila ponašanja, hijerarhija u porodici, podela poslova i sl.). Istovremeno, usmene uspavanke drugih naroda pružaju deci sadržaje koji osvetljavaju mnoge specifičnosti života tih naroda – antroponomastiku (tipska imena koja se razlikuju od onih karakterističnih za srpske usmene uspavanke, na primer, Vanja u ruskim narodnim uspavankama), običaje (očevi, na primer, odlaze u lov da bi nabavili hranu), gastronomiju (namirnice karakteristične za određeno podneblje), svakodnevicu (apostrofiranje životinja tipičnih za regiju koju naseljava određeni narod – na primer, hijena i slon u sudanskoj narodnoj uspavanki; tuljan, pingvin i irvas u islandskoj uspavanki, sova u indijanskoj itd.), društvene konvencije, ali i one na kojima su neretko zasnovane predrasude i razni oblici diskriminacije – boja kože i sl. Posebno su, s tim u vezi, funkcionalne romske uspavanke, koje u sebi kriju neke od etnokulturoloških posebnosti ovog naroda (život u čergi), ali i metafore kojima se obesmišljava bilo kakva diskriminirajuća insinucija (Đurišić 1986, 13):

Dok ne pukne zora rana,
nad kolevkom bdije mama:
čuva tvoje toplo gnezdo.
Spavaj, spavaj, crna zvezdo!

Okrijle u kome romsko dete odrasta, pre svega ljubav i nežnost kojom ga majka štiti, istovetno je onome u kome odrastaju i druga deca, što može da bude povod za postavljanje osnova na kojima će se zasnivati dobra komunikacija sa pripadnicima nacionalnih manjina u budućnosti. Sličan primer uočava se i u kineskoj narodnoj uspavanci (Đurišić 1986, 31):

Sine žuti i buc masti,
jedi riže pa mi rasti.

Pominjanje boje kože i namirnice koja čini osnovu kineske kuhinje može biti uvod u upoznavanje i uvažavanje specifičnosti drugih naroda. Deca predškolskog uzrasta neće moći da razumeju većinu pomenutih osobenosti jednog kulturološkog entiteta, stoga im je potrebna i podrška vaspitača kako bi se sve što je neobično i nepoznato povezalo u skladan sistem u okviru određenog društvenog i socijalnog konteksta (Hofmann 2006).

Uočavanje različitosti i poštovanje različitosti preduslov su za »razvijanje pozitivnih osećanja prema drugima«, »podsticanje zajedništva i brige za druge«, »razvijanja pozitivnih osobina ličnosti – nežnosti i saosećanja«,

čemu, prema mišljenju 11 anketiranih vaspitača, može doprineti korišćenje uspavanki u aktivnostima sa decom.

S tim u vezi, uspavanke mogu biti i predložak za upoznavanje sa narodnim tradicijom i usmenom književnošću, što je bilo mišljenje pet anketiranih vaspitača. Kroz uspavanke se detetu »prenosilo iskustvo zajednice« (Prstojević 2012, 68) i sugerisala mu se pravila ponašanja. Jedan anketirani vaspitač iznosi da ih koristi pri obradi teme »Porodica – kako je bilo nekada, a kako sad«. Usmene uspavanke su višestruko funkcionalne za ukazivanje na specifičnosti tradicionalne patrijarhalne porodice i osoben sociokulturološki kontekst kome je pripadala. Najčešće su ih izvodile majke, ređe neka druga ženska osoba iz porodice (sestra ili baba). U najvećem broju zapisanih uspavanki apostrofira se muško dete, što ukazuje (ili potvrđuje) da je primarno mesto u zajednici zauzima muškarac (up. Pešikan Ljuštanović 2012a), kome se, u anticipiranju budućnosti (Pešikan Ljuštanović 2012b), namenjivalo da zauzme neku značajnu ulogu u društvu, da bude snažan, hrabar i majčin pomoćnik i zaštitnik, dok se ženskoj deci želelo da dorastu do udaje. U autorskim uspavankama menja se perspektiva – uvodi se i žensko dete, a značajnu ulogu u obezbeđivanju mirnog sna ima i otac (Milivojević 2016):

Spavaj, spavaj, bebo ti,
mama će ti pevati,
spavaj, spavaj, bebo ti,
tata će te ljuljati.

Novi poetski elementi, koje uvodi autorska uspavanka, pre svega »očinski diskurs nežnosti« (Živković 2019, 611), pogodne su za razgovor o funkcionisanju porodice u prošlosti i u savremenom trenutku. Uočavanje sličnosti i razlika između dva vremena i dva porodična modela podrška je i razvoju kritičkog mišljenja kod dece na ranom uzrastu (Steele et al. 2002).

Zaključak

Uspavanka je granično područje između književnosti i folklora, sinkretički žanr koji povezuje jezičke, muzičke, psihološke i kulturne aspekte (Jeziorkowska-Polakowska 2010). Primena ove vrste književnog sadržaja u vaspitnoobrazovnom radu može omogućiti deci predškolskog uzrasta da upoznaju, istražuju i preispituju specifične kulturne kodove i etno-folklorne koncepte (Kasapoğlu Akyol 2017, 171–172), čime se obezbeđuje kontinuitet društvenog i kulturnog života. Ostvarivanje ovog kompleksnog zadatka u značajnoj meri zavisi od vaspitača, od njegovih znanja, umenja i uverenja.

Rezultati ispitivanja uloge uspavanke u vaspitnoobrazovnom kontesktu pokazuju da vaspitači u najvećoj meri prepoznaju doprinos ove književne vrste socioemocionalnom razvoju, zatim ističu njenu ulogu u funkciji umirivanja i uspavlivanja, a ukazuju i na važnost za razvoj govora i unapređivanje jezičkog stvaralaštva.

Saznajni razvoj, razvijanje muzičkih sposobnosti, upoznavanje sa narodnim stvaralaštvom i negovanje tradicije, kao i razvijanje interkulturalnosti vaspitači takođe smatraju benefitima primene uspavanke u aktivnostima sa predškolskom decom. Pritom, skoro polovina anketiranih vaspitača (45,0 %) mišljenja je da je primena uspavanke najprimerenija u radu sa decom mlađe predškolske grupe. Na mišljenja vaspitača o ulozi uspavanke o vaspitnoobrazovnom radu ne utiče značajno stručna sprema, ni radno iskustvo. Na percepciju primerenosti primene uspavanke određenim predškolskim uzrasnim grupama utiče nivo obrazovanja vaspitača, ali ne i njihovo iskustvo u radu sa decom.

Razumevanje karakteristika i osobenosti razvoja dece na ranim uzrastima, kao i karakteristika svakog deteta kao posebne ličnosti (Pešikan i Antić 2012, 108) doprinosi njegovom uspešnom učenju, razvoju i dobrobiti, nezavisno od konkretnih odnosa i kontekstualnog iskustva kroz koje deca razvijaju i konstruišu razumevanje i znanje, očekivanja i veštine (Pavlović Brenesalović 2012, 133). Istraživački nalazi pokazuju da su vaspitači svesni značaja uspavanki u funkciji ostvarivanja vaspitnoobrazovnih ciljeva zasnovanih na teorijsko-vrednosnim postulatima detinjstva i deteta, što je jedan od preduslova obezbeđivanja kvalitetnog okruženja za rani razvoj i učenje.

Zahvala

Rad je nastao u okviru projekta »Nastava i učenje – problemi, ciljevi i perspektive« (br. 179026), koji podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Bibliografija

- Ainsworth, M., M. Blehar i E. Waters. 1978. *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Antoš, A. 1974. *Osnove lingvističke stilistike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Baucal, A. 2012. »Razvoj standarda za učenje i razvoj dece ranih uzrasta.« U *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, ur. A. Baucal, 9–16. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Unicef.
- Bilić-Štefan, M. 2008. »Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi.« *Odgovorne znanosti* 19 (1): 231–240.

- Brković, A. 2011. *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bugarški, R. 2005. *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Carlton, E. 2001. »Učenje kroz glazbu.« *Dijete, vrtić, obitelj* 25:23–24.
- Čalenić, M. 1972. *Seo car na kantar: narodna književnost za decu*. Beograd: Naučna knjiga.
- Čukovski, K. 1986. *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đurišić, D. 1986. *San u pidžami, antologija uspavanki*. Novi Sad: Dnevnik.
- Emeksiz, A. 2011. »Are Lullabies to Sleep?« *Journal of Faculty of Letters, Trakya University* 1 (2): 143–156.
- Güneş, H., i N. Güneş. 2012. »The Effects of Lullabies on Children.« *International Journal of Business and Social Science* 3 (7): 316–321.
- Harlow, H. 1961. »The Development of Affectional Patterns in Infant Monkeys.« *U Determinants of Infant Behaviour*, ur. U. B. Foss, 75–97. London: Methuen.
- Hofmann, M. 2006. *Interkulturelle Literatur-wissenschaft: Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Hüsler, S. 2011. *Verse, Lieder und Reime – traditionelle sprachliche Bildung für die Kleinsten quer durch viele Sprachen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ivić, I. 1978. *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Jeziorkowska-Polakowska, A. 2010. *Songs Cast in Two Languages*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL.
- Karanović, Z. 2005. *Puna tepsija zlatnih kolačića: priručnik narodnog pesništva za decu, vaspitače i učitelje*. Novi Sad: Platoneum.
- Kasapoğlu Akyol, P. 2017. »From Tradition to the Future Universal Language of Love.« *U Recent Developments in Arts*, ur. B. Zbigniew, H. Arslan i M. A. Icbay, 159–169. International Association of Social Science Research.
- Kaya, S. Ö., i B. Özkut. 2016. »The Influence of Developing Technology and Mother's Songs: Lullabies.« *International Journal of Human Sciences* 13 (1): 778–786.
- Kleut, M. 1997. »Dete – usmena kultura – masovna kultura.« *Detinjstvo* 3:5–7.
- Kostić, Lj., i D. Purić. 2020. »Vaspitač i izbor uspavanki u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta.« *Inovacije u nastavi* 33 (4): 48–60.
- Košprdić, M., i I. Damjanov. 2017. »O konceptu deteta nekad i sad – analiza govornih činova u narodnoj i savremenoj uspavanci.« *Detinjstvo* 43 (2): 72–84.
- Krnjević, H. 1992. »Uspavanke.« *U Rečnik književnih termina*, ur. D. Živković, 907. Beograd: Nolit.
- Lešić, Z. 2011. *Jezik i književno delo*. Beograd: Službeni glasnik.
- Lotman, J. 1976. *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Milivojević, T. 2016. »Tina Milivojević – Uspavanka za malog batu.« Video na YouTubeu, 3:21. 2. august. <https://www.youtube.com/watch?v=f1un7rlidaA>.
- Nandakumara, U. 2016. »Lullabies Enrich Child Linguistic Development.« <https://>

- //www.academia.edu/34634494/Lullabies_enrich_child_lingustic_development.
- Noll, G. 2012. »Anmerkungen zu aktuellen Fragen des Wiegenliedes.« *Ad marginem: Mitteilungen des Instituts für europäische Musikethnologie der Universität zu Köln* 84:3–23.
- Pavlović Brenesalović, D. 2012. »Odnosi na ranim uzrastima.« U *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, ur. A. Baucal, 133–150. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Unicef.
- Pešikan Ljuštanović, Lj. 2012a. »Dete u usmenoj uspavanci – uzrasni ili obreni status?« U *Gospođi Alisinoj desnoj nozi: ogledi o književnosti za decu*, ur. Lj. Pešikan Ljuštanović, 7–19. Novi Sad: Međunarodni centar književnosti za decu Zmajevе dečje igre.
- . 2012b. »Usmena uspavanka – uslovnost žanra.« U *Gospođi Alisinoj desnoj nozi: ogledi o književnosti za decu*, ur. Lj. Pešikan Ljuštanović, 21–34. Novi Sad: Međunarodni centar književnosti za decu Zmajevе dečje igre.
- Pešikan, A., i S. Antić. 2012. »Učenje i razvoj na ranim uzrastima.« U *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, ur. A. Baucal, 85–112. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Unicef.
- Petrović, D. 2006. »Interkulturalno (ne)razumevanje.« U *Uvod u mirovne studije 2*, ur. D. Popadić, 67–78. Beograd: Grupa Most.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. 2018. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16. <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/16/3/reg>.
- Prstojević, V. 2012. »Usmena uspavanka u književnom, socijalnom i obrednom kontekstu.« *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi* 7 (1): 63–79.
- Purić, D., i Lj. Kostić. 2019. »Značaj primene uspavanki u aktivnostima sa predškolskom decom (iz ugla vaspitača).« U *Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive*, ur. S. Marinković, 355–368. Užice: Pedagoški fakultet.
- Steele, J., K. Meredith, C. Temple i S. Walter. 2002. *Kritičko mišljenje na ranom uzrastu*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Šarančić Čutura, S. 2017. *Folklorno u prostoru naivnog: usmena književnost u kontekstu književnosti za decu*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Vlainić, M., i M. Jovančević. 2009. »U ritmu djetinjstva.« *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima* 15 (56): 25–27.
- Zazo, R. 1980. *Poreklo čovekove osećajnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Živković, D. 2019. »Stilske karakteristike uspavanke.« U *Bebe*, ur. D. Bošković i Č. Nikolić, 605–615. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Perception of Lullabies' Role in the Development of Preschool Children from Pre-School Teachers' Point of View

The lullaby as the content of educational activities at the preschool level can be a factor in the linguistic, cognitive, and socio-emotional development of the child. Bearing in mind the multiple functionality of this literary form in the context of different aspects of the child's personality development, as well as its developmental features, authors of the paper examine preschool teachers' opinions ($N = 302$) regarding (a) the role of lullabies in activities with preschool children; and (b) the appropriateness of applying lullabies to different preschool age groups of children. Survey results show that preschool teachers recognize the importance of lullabies in the function of socio-emotional development, speech and language development, cognitive development, improving musical abilities, nurturing tradition and developing interculturality, emphasizing that it is most appropriate in working with children from 3 to 4 years. Understanding the importance of this literary genre in the function of achieving educational goals based on the value postulates of childhood and child, by educators as coordinators of activities at the preschool level, contributes to providing a quality environment for early development and learning.

Keywords: lullaby, preschool teacher, preschool child, emotional development, social development

Prilagoditev učiteljev pri poučevanju glasbene umetnosti ob spremembi učnega okolja spomladi 2020

Matija Jenko

Univerza na Primorskem
matija.jenko@pef.upr.si

Barbara Kopačin

Univerza na Primorskem
barbara.kopacin@pef.upr.si

Svet se je od lanskega marca v marsičem zelo spremenil. Pogosteje kot kadar koli prej delamo, se izobražujemo ... s pomočjo interneta. Tudi poučevanje glasbene umetnosti se je čez noč preselilo na internet v domače učno okolje učiteljev in učencev. Specifičnost predmeta glasbena umetnost predstavljajo predvsem glasbene dejavnosti in z izvajanjem le-teh pridobivanje tako glasbenih znanj kot tudi sposobnosti in spretnosti. Zanimalo nas je, kako so učitelji glasbene umetnosti v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole videli prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT. Zanimalo nas je tudi, kako so ob tej selitvi spremenili svoj način dela zaradi specifik predmeta glasbena umetnost (poslušanje, izvajanje in ustvarjanje). Ugotavljamo, da je prehod iz šolskega v domače učno okolje veliko učiteljev ujel nepripravljenih, kar je za seboj potegnilo veliko težav, ki so jih učitelji zaznali zelo različno. Prav tako so ti morali svoj način poučevanja glasbene umetnosti prilagoditi spremenjeni situaciji.

Ključne besede: glasbena umetnost, glasbene dejavnosti, poučevanje na daljavo, sprememba učnega okolja, IKT

Uvod

Z izdajo Odredbe o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni covid-19, ki jo povzroča koronavirus SARS-CoV-2 na območju Republike Slovenije (2020), se je 16. marca 2020 prvič v zgodovini zgodilo, da se je učno okolje iz šolskih klopi po internetu preselilo na domove učencev. Zaradi tega ukrepa so morali učitelji pedagoški proces v trenutku začeti izvajati s pomočjo interneta, tako z izvedbo predavanj na daljavo kot s pripravo gradiv za delo doma. Potrebna je bila tudi prilagoditev pouka glasbene umetnosti, kar predstavlja svojevrsten izziv, saj dejavnosti le-te obsegajo tri področja: izvajanje (petje, igranje na glasbila in ritmično izrekanje), ustvarjanje in poslušanje glasbe. Skozi tri pod-

ročja glasbenih dejavnosti otroci pridobijo tudi glasbena znanja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Vsak učitelj je imel tako po prvi razglasitvi epidemije pri poučevanju na daljavo prosto izbiro sredstev pri pripravi učnega okolja na domovih učencev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020; Sklep o ukrepih za nemoteno opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela v osnovnih šolah v šolskem letu 2019/2020 2020), zato se ga je vsak lotil na svoj način. V prispevku nas zanima, kako so učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost, v trenutku prešli iz šolskega v domače učno okolje, kako so se lotevali poučevanja glasbene umetnosti na daljavo ter kakšna gradiva so pripravljali učencem za delo doma.

Nezanemarljivo je po našem mnenju tudi dejstvo, da imajo učitelji doma različno računalniško opremo in gradiva ter nenazadnje tudi ustvarjalnost in znanje za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) ter izdelavo učnih gradiv.

Pouk glasbene umetnosti

Predmet glasbena umetnost se poučuje po *Učnem načrtu za glasbeno vzgojo* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je za vsako šolsko leto v učnem načrtu predvidenih 70 ur glasbene umetnosti, v četrtem in petem razredu pa 52 ur in pol. Učni načrt vključuje tudi opis možnih medpredmetnih povezav, poglavje o preverjanju in ocenjevanju znanja, o IKT pri pouku ter o domačih nalogah.

Kot tudi danes ugotavljajo različni avtorji (Pesek 1997), je zelo priporočljivo, da se glasbena umetnost v pouk uvede že zelo zgodaj, saj je pomembno, da otroka skozi uporabo različnih glasbenih dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila, poslušanje, ustvarjanje glasbe ter izvajanje glasbenih iger, glasbeno oblikujemo že od malega. Pri načrtovanju pedagoškega dela pri omenjenem predmetu je zato zelo pomembno, da učitelj izbere ustrezne oblike in metode dela, da glasbeno umetnost tudi medpredmetno povezuje z drugimi predmeti ter tudi da pozna razvojne značilnosti otrok, ki jih uči, saj lahko le na ta način zahtevnost glasbenih dejavnosti prilagaja njihovima sposobnosti in zmogljivosti (Marjanovič Umek 2004). Z daljšanjem delovne dobe si učitelj pridobiva izkušnje, s tem pa njegova usposobljenost za poučevanje raste (Jekovec 2011; Holden in Button 2006). Nekateri učitelji so se v mladosti ali pa se še danes udeležujejo v različnih glasbenih dejavnostih, lahko pojejo v pevskem zboru ali pa le-tega na šoli celo vodijo, zanje pa Jenko (2019) in Slosar (1997) ugotavljata, da njihove izkušnje skupaj s tistimi, ki jih morebiti pridobijo v glasbeni šoli ali pri kateri koli drugi obliki glasbenega udejstvovanja, pomembno vplivajo tudi na njihovo sposobnost poučevanja predmeta glas-

bena umetnost. Sicer pa temeljne metode glasbenega učenja in poučevanja uresničujemo skozi glasbene dejavnosti (Borota 2013; Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

V letu 2020 se je vsa praksa, ki so se je učitelji pri predmetu glasbena umetnost posluževali do takrat, na hitro zelo spremenila, kar pa je v nasprotju z Bečajevo (2008) trditvijo, da je spreminjanje šolskega okolja dolgotrajen proces. Avtor namreč trdi, da se šolsko okolje in šolska kultura predvsem na našem geografskem področju spreminjata zelo počasi. To pripisuje tudi precejšnji tradicionalnosti v slovenskih šolah, kjer se učitelji še vedno čutijo večinsko odgovorne za dosežke in učne uspehe svojih učencev, prav tako so glavni usmerjevalci dejavnosti, ki jim učenci sledijo. Učitelji se večinoma poslužujejo frontalne oblike poučevanja, njihovo uspešnost pa se meri predvsem po učnem uspehu njihovih učencev. Vse to pa je bilo z začetkom epidemije postavljeno pod velik vprašaj, saj se je s spremembo učnega okolja spremenil tudi pogled na marsikateri vidik poučevanja.

Predmet glasbena umetnost se sicer poučuje skozi glasbene dejavnosti, ki jih Denčeva (2002) opisuje kot samostojno obliko glasbenega izražanja. Skozi te dejavnosti pri učencih vzbujamo veselje do glasbe, gibanja in nenazadnje do igre, ki je velikokrat spremljevalna aktivnost pri primarnih, z glasbo povezanih dejavnostih. V zadnjih desetletjih se vloga učitelja iz edinega vira informacij (Kerndl 2010) spreminja predvsem v svetovalca, usmerjevalca, poslušalca, inštruktorja, vodnika, moderatorja, organizatorja ... in opazovalca, ki lahko učni proces fleksibilno prilagaja možnostim, potrebam in interesom učencev. Ob nenadni spremembi učnega okolja spomladi 2020 je moral učitelj za izvajanje glasbenih dejavnosti, kot jih opredeljuje Peskova (1997), torej petje pesmi, poslušanje glasbe, igranje na glasbila, gibanje ob glasbi (ples), usvajanje glasbenih pojmov ter glasbena ustvarjalnost, ustvariti prej opisano učno okolje in uporabiti aktivne metode in strategije, ki niso smele postati same sebi namen in so tako optimalno pripeljale do zastavljenih izobraževalnih, funkcionalnih ter vzgojnih ciljev (Kerndl 2010). Učenci prav skozi te dejavnosti, ki jih po Peskovi (1997) lahko združimo v poslušanje, izvajanje in ustvarjanje, ustvarjajo nove možganske povezave, kar jih vodi v razmišljanje in reševanje (glasbenih) problemov ter organizacijo zaznav, primerjav ter ustvarjanja novih pojmov. Ob petju in poslušanju glasbe otrok pridobiva tudi besedni zaklad, pri igranju glasbil in ritmičnem gibanju pa povečuje nadzor nad svojim telesom.

Morijeva s sodelavci (2003) in Sicherl Kafolova (2015) trdijo, da mora biti med osnovnošolskim izobraževanjem otrokom nuden predvsem kakovosten pouk glasbene umetnosti, saj se tako celostno razvijejo (spoznavni,

čustveno-socialni in telesno-gibalni razvoj). Za izvajanje kakovostnega pouka pa morajo učitelji, ki glasbeno umetnost poučujejo, poleg zelo dobrega poznavanja učnih ciljev poznati tudi metode, s katerimi jih dosežejo, kjer pa bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in sodbi mladega človeka (Kerndl 2010). K načrtovanju je tako po Denčevi (2002) potrebno pristopiti sistematično in predvsem upoštevati pestrost ter raznolikost dejavnosti, ki jih ima učitelj na voljo za doseg ciljev. Predvsem pa bi morali učitelji sprejeti nove vloge (Kerndl 2010), kot je odprtost za spreminjanje in vključevanje novih IKT v pouk, in jih prilagoditi novim okoliščinam in situacijam ter opustiti ali spremeniti tradicionalno vlogo posredovalca znanja v vlogo organizatorja učnih okolij in situacij.

Glasbene dejavnosti, ki jih učitelj izvaja v razredu, so le delčki mozaika, ki ga učencem skozi spodbudno ter varno učno okolje ponudi učitelj. Prav slednje po različnih raziskavah (Dumont, Istance, in Benavides 2013) pri učencih pušča ugodne posledice, kot so boljši učni dosežki, vključenost, zagotavljanje možnosti za učenje itd. Prav gotovo pa lahko tudi z ustreznim in smiselnim izvajanjem glasbenih dejavnosti zagotovimo šolsko kulturo in klimo, ki ju lahko razumemo kot za učenje spodbudno, pozitivno, zdravo, odprto in varno učno okolje (Kranjc idr. 2019).

Učenje na daljavo

Učenje na daljavo je oblika izobraževanja, za katero je značilno, da sta učitelj in učenec na različnih lokacijah oz. fizično ločena, sam izobraževalni proces, ki ga organizira izobraževalna institucija, pa poteka s pomočjo različnih medijev z možnostjo dvosmerne komunikacije in občasnih študijskih srečanj (Keegan 1996). Kljub temu pa Toselli (2020) trdi, da si učitelj in učenec v času izobraževanja na daljavo še nikoli nista bila tako blizu, saj učitelj posameznika doseže preko slušalke ali zvočnika, s čimer mu daje občutek, da govori samo z njim. Moore in Kearsley (2012) zaradi dejstva, da je učenje na daljavo bolj prilagojeno učencem kot učiteljem, raje uporabljata izraz izobraževanje na daljavo. V Sloveniji je sicer uveljavljen pojem »e-izobraževanje«, ki po nekaterih avtorjih (Lesjak, Sulčič in Trunk Širca 2005) pomeni širši pojem, vezan na izobraževalno institucijo, ki organizira izobraževanje, medtem ko je »e-učenje«, kar je dobeseden prevod angleškega izraza *e-learning*, vezano le na aktivnost učečega se posameznika. E-izobraževanje naj bi bilo naslednji korak v razvoju izobraževanja, v katerem naj bi se vse dejavnosti, povezane s tem, preselile na internet.

Pred leti je Mekić (2006) ugotavljal, da gre v osnovnošolskem okolju pri uporabi izraza e-izobraževanje predvsem za dostop učencev in učiteljev do

e-gradiv, zunanjih knjižnic in v manjši meri tudi za prilagojen način dela za slabše in boljše učence ter da uporaba le e-izobraževanja za osnovno šolo ni najprimernejša, saj je za razvoj učencev zelo pomembno fizično okolje s sovrstniki v šoli in osebni pristop učiteljev do njih. Spomladi 2020 pa so v zelo kratkem času tako učitelji kot učenci morali poseči po različni IKT, čeprav Toselli (2020) opozarja, da pri poučevanju na daljavo tehnologije učencem ne smemo vsiljevati, temveč jo uporabimo takrat, ko smo prepričani, da jo znajo uporabljati. IKT je potrebno uporabljati premišljeno in postopoma, pri čemer bi morali vključevati tudi druga tradicionalna učna sredstva in pripomočke. V letu 2020 je kot najpogostejše metode in oblike izobraževanja Toselli (2020) izpostavil videokonference in izvedbo kontaktnih ur na daljavo v živo, platforme za poučevanje na daljavo, socialna omrežja in oblikovanje skupin za dopisovanje, elektronsko pošto, skupne dokumente v oblaku, avdio- in videoposnetke, videokanale in spletne strani.

Platforme za učenje na daljavo v slovenskih osnovnih šolah

V Sloveniji je na voljo kar nekaj ponudnikov, ki osnovnim šolam nudijo storitve informacijskega sistema, na katerih šola gostuje. V nadaljevanju bomo predstavili le nekaj najpogostejših, ki se za tak način izobraževanja, poleg uradnih spletnih strani šol in ponudnikov e-pošte, uporabljajo.

Arnes ali Akademska raziskovalna mreža Slovenije (<http://www.arnes.si>) je javni zavod, ki šolam zagotavlja storitve s področja raziskovanja, izobraževanja in kulture ter na drugi strani omogoča njihovo povezovanje in sodelovanje s sorodnimi organizacijami v tujini. Arnes ni spletno mesto, ki bi ga učitelj neposredno uporabljal za potek izobraževanja na daljavo, temveč je bolj ponudnik storitev, ki to omogoča na sistemski ravni. V letu 2020 je po izbruhu virusa SARS-CoV-2 pridobil finančno podporo za program »COVID19 – dodatna podpora IKT za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa«. Program je sicer spadal pod okrilje Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) in je bil za zavode, ki so bili s strani Vlade Republike Slovenije izbrani za sodelovanje, financiran iz Evropskega sklada za regionalni razvoj. Namen programa, ki ga je izvajal Arnes, je zagotovitev IKT-infrastrukture kot osnove za izobraževanje na daljavo. Cilj naložbe je bil na eni strani večkratno povečanje zmogljivosti Arnesovih storitev, kot so Arnes Učilnice, Arnes Splet, Arnes ePošta, Arnesove videokonferenčne storitve idr., po drugi strani pa z nakupom IKT tistim učencem, dijakom in učiteljem, ki v času razglasitve epidemije niso imeli ustrezne računalniške opreme ali finančnih sredstev za zagotovitev le-te, omogočiti učenje in poučevanje na daljavo (Zavod Arnes b. l.). eAsistent (<https://www.easistent.com>) je sistem, ki ga v Sloveniji trenu-

tno uporablja vseh 454 osnovnih šol. Pokriva vse ključne procese na šoli z namenom nadgraditve sistema izobraževanja in zajema več kot 30 področij dela ter omogoča uporabo 137 različnih dokumentov – od e-redovalnice, e-dnevnika in dokumentov za razredništvo do komunikacije s starši in evidence delovnega časa. Poleg naštetega nudi tudi t. i. oblachno platformo za dvosmerno nalaganje dokumentov, kjer lahko učitelji učencem nalagajo naloge, ti pa jih rešene oddajo nazaj v pregled. Učitelji ocene učencev beležijo v e-redovalnico, ki je vedno na vpogled tudi staršem. Tako učitelji kot tudi učenci in njihovi starši imajo v sistemu eAsistent vedno viden urnik in učenčeve (opravičene in neopravičene) izostanke. V aplikaciji imajo učenci napovedana vsa preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih v sistem vpiše učitelj. Ta v sistem vpisuje še domače naloge, ki jih mora učenec narediti, temu pa se prikaže tudi pregled opravljenih ter neopravljenih nalog.

Lo.Polis (<https://www.lopolis.si>) v smislu vodenja šolske dokumentacije in komunikacije starš – učitelj – učenec nudi manj možnosti kot eAsistent, nudi pa tudi nekaj takih, ki jih prej opisana aplikacija ne omogoča. Nekaterne funkcije Lo.Polisa so v svojem bistvu zelo podobne tistim, ki jih nudi eAsistent. Taki sta npr. e-redovalnica in e-sporočila, s tem da je druga storitev staršem na voljo proti plačilu, e-redovalnica pa je brezplačna. Poseben zavihek na portalu je namenjen učencem in dijakom, saj tam lahko s svojim uporabniškim imenom in geslom preverijo nadomeščanja, prihajajoče dogodke in ocenjevanja.

Moodle (<https://moodle.org>) je za razliko od eAsistenta in Lo.Polisa platforma, ki šolam ne nudi administrativno-informacijske podpore, je pa orodje, ki se ga učitelji lahko poslužujejo za izvedbo poučevanja na daljavo preko tako imenovanih e-učilnic. Jenko in Kočevar (2019) ugotavljata, da platforma predstavlja odprtokodni sistem za postavljanje spletnih učilnic, ki je prostodostopen, namenjen ustvarjanju učnih okolij, preverjanju in ocenjevanju znanj ter izmenjavi in bogatenju znanj ter izkušenj, zanj pa se lahko odločijo tako osnovne in srednje šole kot tudi univerze in drug zavodi. V Moodlu sicer vsak uporabnik lahko s različnimi funkcijami uredi svoje »okno« za interakcijo z ostalimi udeleženci.

Zoom (<https://zoom.us>), Skype (<https://www.skype.com>) ter tudi Microsoft Teams (<https://www.microsoft.com/sl-si/microsoft-teams/group-chat-software>) spadajo med videokonferenčne sisteme. Videokonference so sistemi vizualne komunikacije, ki omogočajo avdiovizualno in podatkovno povezavo uporabnikov, ki so fizično ločeni. Preko njih potekajo interaktivna srečanja, zato imajo široko uporabnost. V zadnjih letih po Grabnerjevi (2011) postajajo pomemben učni pripomoček za študente, MIZŠ pa jih je v svo-

jih »Priporočilih šolam za izvajanje izobraževanja na daljavo« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020) priporočilo tudi za uporabo v osnovnih šolah. Preko njih lahko učenci učnim uram sledijo kar od doma. Prenos podatkov za videokonference poteka po internetu. Če želimo, da sta slika in zvok, še posebej ob večjem številu udeležencev, npr. celega razreda na predavanju, kakovostna, so videokonference tudi podatkovno zelo požrešne. Poleg računalnika, pametnega telefona ali tabličnega računalnika, ki ga potrebujemo za uporabo e-učilnic, za uporabo videokonferenčnih sistemov potrebujemo tudi zvočnike oz. slušalke, mikrofona ter kamero (Grabner 2011).

Vsi trije omenjeni sistemi so na voljo brezplačno, le da imata Zoom in Microsoft Teams na voljo osnovno in plačljivo različico. Skype v svoji edini (brezplačni) različici ponuja videokonferenčne klice z deljenjem datotek za neomejeno število udeležencev za neomejen čas.

Problem, namen in cilji

V prispevku nas zanima, kako je po opažanjih učiteljev, ki poučujejo glasbeno umetnost v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, potekal prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT ter kako so se učitelji zaradi specifik predmeta glasbena umetnost (poslušanje, izvajanje in ustvarjanje) lotevali poučevanja le-tega ob spremembi učnega okolja v začetku epidemije covid-19.

Tako smo si glede na problem in namen raziskave zastavili raziskovalna cilja, ki sta: (C1) ugotoviti in analizirati, kako je, po opažanjih učiteljev, ki poučujejo glasbeno umetnost v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, potekal prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT-ja, in (C2) ugotoviti in analizirati, kako so se učitelji zaradi specifik predmeta glasbena umetnost (poslušanje, izvajanje in ustvarjanje) lotevali poučevanja le-tega ob spremembi učnega okolja v začetku epidemije covid-19. Iz njiju smo razvili raziskovalni vprašanji (RV1), kako je po opažanjih učiteljev izgledal prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT in (RV2) na kakšen način so se učitelji zaradi specifik predmeta glasbena umetnost (poslušanje, izvajanje in ustvarjanje) lotevali poučevanja le-tega ob spremembi učnega okolja v začetku epidemije covid-19.

Metodologija

Izvedli smo raziskavo z anketnim vprašalnikom z vprašanji odprtega tipa, pri katerih so bili sodelujoči v raziskavi pozvani k podajanju daljših odgovorov, iz katerih smo pridobili kvalitativne podatke.

Anketni vprašalnik so reševali razredni učitelji ter profesorji glasbe – glasbeni pedagogi, ki poučujejo glasbeno umetnost v prvem ali drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Naš raziskovalni vzorec vsebuje 54 rešenih vprašalnikov. V raziskavi je bilo od 54 sodelujočih 51 (94,44 %) učiteljev po izobrazbi profesorjev razrednega pouka, trije (5,55 %) so bili profesorji glasbe – glasbeni pedagogi, od vseh sodelujočih pa je bilo 47 (87,04 %) žensk in 7 (12,96 %) moških, kar se sklada tudi s podatki Statističnega urada Republike Slovenije (2017), ki ugotavlja, da je bilo v šolskem letu 2019/2020 v osnovnošolskem izobraževanju v Sloveniji med vsemi zaposlenimi moških 12,61 %.

Anketni vprašalnik je bil namenjen učiteljem, ki učijo glasbeno umetnost v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter četrtem in petem razredu osnovne šole. V prvem delu anketnega vprašalnika smo pridobili vpogled v demografske podatke raziskovalnega vzorca, nato pa smo od sodelujočih z odprtimi vprašanji izvedeli, kakšen je bil po njihovem mnenju prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT. Izvedeli smo tudi, na katere načine so se učitelji zaradi specifik predmeta glasbena umetnost (poslušanje, izvajanje in ustvarjanje) lotevali poučevanja le-tega ob spremembi učnega okolja v začetku epidemije covida-19.

Raziskava je bila opravljena med 7. 6. in 1. 7. 2020. Po elektronski pošti je bila poslana povezava do anketnega vprašalnika, ustvarjenega prek spletne platforme za anketiranje www.1ka.si, s prošnjo, naj ga odgovorni posredujejo učiteljem, ki poučujejo glasbeno umetnost v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Podatke smo po zaključenem anketiranju pregledali in pri deskriptivni statistiki za interpretacijo podatkov uporabili tematske mreže ter jih ustrezno interpretirali. V vseh tematskih mrežah širši pravokotnik pomeni večje število odgovorov, zapisanih v njem.

Rezultati in razprava

Prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT

Prehod iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT je večino učiteljev ujel nepripravljenih, saj se je zgodil tako rekoč čez vikend. Od vseh udeleženih v pouku je zahteval hitro prilagoditev znanj, praks in materialov za delo, še posebej pri šolskih predmetih, kot so glasbena in likovna umetnost ter šport, kjer se učenci ne učijo le znanj, marveč tudi spretnosti. Nas je posebej zanimal ta prehod na poučevanje na

Preglednica 1 Opažanja prehoda iz učnega okolja v učilnici v učno okolje učenčevega in učiteljevega doma s pomočjo IKT skozi oči učiteljev

Na kakšen način se učitelji v času poučevanja na daljavo lotevajo poučevanja glasbene umetnosti?

- Snemanje video in zvočnih posnetkov s strani učitelja.
 - Uporaba portalov s pretočnimi video vsebinami.
 - Uporaba videokonferenčnih sistemov.
 - Predstavitve v programu Microsoft Office PowerPoint.
 - Uporaba neavtorskih zvočnih posnetkov.
 - Uporaba platform za e-učilnice.
 - Uporaba e-učbenikov in e-delovnih zvezkov.
 - Uporaba e-pošte.
 - Snemanje zvočnih in video posnetkov s strani učencev.
 - Uporaba kvizov.
 - Uporaba sistemov za karaoke.
-

daljavo pri predmetu glasbena umetnost, zato so učitelji na vprašanje, kakšna so njihova opažanja prehoda s »klasičnega« pouka v učilnici na poučevanje na daljavo pri predmetu glasbena umetnost odgovorili z zelo različnimi odgovori, ki smo jih glede na skupni imenovalec združili v tematsko mrežo, na kateri širši pravokotnik pomeni večje število istih odgovorov. Vsak učitelj je lahko podal več različnih odgovorov, skupaj jih je bilo podanih 96, predstavljeni pa so v preglednici 1.

Največ učiteljev, to je 18 (18,75 %), je v svojem odgovoru poudarilo, da na začetku niso bili vajeni dela na daljavo, enako je veljalo tudi za učence. V zelo kratkem času so se morali prilagoditi, si priskrbeti IKT-opremo ter na svoje računalnike naložiti različne programe, ki so jih uporabljali pri poučevanju na daljavo. Izpostavili so tudi, da se je ta prilagojenost in navajenost na način dela na daljavo s pretekom časa pri obeh deležnikih procesa izboljševala, tako da so bili na koncu maja, tik pred začetkom vračanja v šole, na tako delo že povsem prilagojeni. To seveda pripisujemo sprotnemu pridobivanju izkušenj in znanj s področja tako IKT kot tudi prilagajanju učnih metod in gradiv takemu načinu dela.

Le dva učitelja manj (16,66 %) sta poudarila dejstvo, da je bilo pri prilagajanju novemu načinu dela pomemben dejavnik predznanje s področja dela z IKT. Iz lastne izkušnje so tisti, ki so dela z IKT bolj vajeni, povedali, da so se sami ob prehodu na šolanje na daljavo takemu načinu dela veliko lažje prilagodili kot njihovi rokovanj z moderno tehnologijo manj veščci sodelavci, čemur pritrjujejo Javrhova idr. (2018), ki ugotavljajo, da digitalno pismen po-

sameznik pozna ter zna za svoje osebne potrebe in za delo uporabljati digitalne pripomočke (računalniki, pametni telefoni, spletna orodja in aplikacije idr.). Ti pripomočki mu delo precej olajšajo, saj lahko s pomočjo znanja o njihovi uporabi z njihovo pomočjo komunicira, išče informacije in izvaja različna opravila, razume pa tudi zakonitosti socialnega okolja in se v njem tudi znajde. Ta znanja mora za uspešno izvedeno poučevanje od doma imeti tudi učitelj. Tudi tuji avtorji (Loewus 2021) digitalno pismenost opredeljujejo podobno, in sicer kot zmožnost uporabe in komunikacije skozi IKT za iskanje, vrednotenje, ustvarjanje in povezovanje različnih informacij skozi uporabo tehnoloških znanj ter kognitivnih procesov.

Enako število učiteljev (16,66 %) je v svojih opažanjih prehoda zapisalo, da je bila motivacija učencev za delo na daljavo na začetku bistveno višja kot kasneje, ko je poučevanje na daljavo že nekaj časa potekalo. To se je po njihovem mnenju pokazalo bolj, kot se sicer kaže pri pouku v učilnici, ko je upad motivacije s potekom šolskega leta oz. z bližanjem konca le-tega vseeno možno zaznati, a nikakor s takšno intenziteto, kot se je to zgodilo v primeru uvedbe šolanja na daljavo. To se sklada tudi z ugotovitvami Krajncve (1982), ki ugotavlja, da se pri otrocih že na splošno pojavljajo velika nihanja v ravni motivacije za delo oz. za izobraževanje, ta nihanja pa lahko močno spodbudijo zunanji dejavniki, kamor prištevamo tudi premik izobraževanja iz učilnic na daljavo. Pri tem so učenci izgubili nek spodbujevalec zunanje motivacije, o kateri govorimo takrat, kadar se posameznik ukvarja z neko dejavnostjo zaradi posledic, ki ji sledijo. Pri zunanji motivaciji so poudarjeni zunanji cilji, h katerim stremi določena aktivnost. Ta motivacija pa običajno ni trajna; če vir zunanje podkrepitve izgine, motivacija pade. In v primeru selitve pouka na daljavo je izginil za učence zelo pomemben vidik šole – socialni vidik, ki predstavlja vsakodnevno druženje, klepet in igro (Marentič Požarnik 2020).

14 (14,58 %) učiteljev je dejalo, da so bili pomemben dejavnik pri zagotavljanju pogojev uspešnega dela pri prehodu iz šolskega v domače učno okolje različni šolski skladi in drugi donatorji sredstev za IKT-opremo učencev, saj je prvi val epidemije povzročil nemalo presenečenja ob ugotovitvi, da veliko učencev ni opremljenih s potrebno IKT-opremo za izvedbo izobraževanja na daljavo (Uršič in Lotrič 2020). Potrebno se je zavedati, da si mnogi starši te opreme sami niso mogli privoščiti. V Republiki Sloveniji po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (b. l.) pod pragom revščine živi 12 % vsega prebivalstva, 14.4 % pa zaradi revščine tvega socialno izključenost. Prav navedeno je bil razlog, da je bilo v trenutku selitve pouka na internet veliko učencev zaradi različnih dejavnikov (revščina, prepričanje staršev, geografska ne-

pokritost z internetnim omrežjem idr.) nezmožnih takega načina dela. K rešitvi te težave so pripomogli različni donatorji, ki so najranljivejšim skupinam učencev poskušali zagotoviti najnujnejšo IKT-opremo ter jim tako omogočiti enake možnosti izobraževanja.

Da je bila izčrpanost na strani učiteljev zaradi večje porabe časa pri pripravi gradiv razlog, da so bili učitelji pri pripravi le-teh manj ustvarjalni, je menilo 11 (11,46 %) učiteljev. Poudarili so, da jim je za pripravo zanimivejših, inovativnejših in ustvarjalnejših učnih gradiv s posnetki sebe ob petju ob spremljavi glasbila in razlagi slikovnih zapisov glasbenih del preprosto zmanjkalo časa. Da učiteljem pri delu z IKT velikokrat primanjkuje časa, ugotavlja tudi Plazarjeva (2010); iz tega razloga so določene obravnave primorani okrniti ali celo opustiti. Iz odgovorov je bilo razbrati, da so učitelji zelo okrnili delo pri predmetu glasbena umetnost. Ustvarjanja ob glasbi in v glasbi sploh ni bilo. Učenci so se tako npr. z nekaj doma izdelanimi zvočili posneli ob spremljavi pesmi, ki so jih pred menjavo učnega okolja prepevali v šoli in posnetke poslali učiteljem. Ker so jim založbe omogočile poslušanje posnetkov preko spletnih strani učbenikov, so glasbo lahko tudi poslušali, novih pesmic pa so se ob teh posnetkih tudi naučili. Izvajanja na lastna glasbila kot ritmične spremljave naučenih pesmi skorajda ni bilo. Tudi zvočnih slik skupinsko niso mogli ustvarjati, saj je ob kontaktnih urah v živo preko videokonferenčnih sistemov prihajalo do zamika in je bil zato tak način dela nemogoč.

Enako število učiteljev (11,46 %) meni, da gradiva, ki so sicer pripravljena za uporabo z IKT, v osnovi niso namenjena delu na daljavo, kar je otežilo njihovo uporabo. S tem so ciljali predvsem na e-učbenike in e-delovne zvezke, ki so med učitelji precej razširjeni, a so kljub temu, da so namenjeni uporabi preko različnih medijev (računalnikov, tablic, telefonov ter interaktivnih tabel), neprimerni za delo na daljavo. Tako so učitelji opazili tudi, da so velik del učnih ur porabili za reševanje težav, povezanih s samo uporabo teh gradiv (pomoč učencem pri dostopanju do njih ipd.).

Kot zadnje opažanje učiteljev o prehodu s »klasičnega« pouka na poučevanje na daljavo je bilo izpostavljeno, da je bilo predmete, ki vsebujejo učne neke spretnosti, precej težje prilagoditi poučevanju na daljavo kot tiste, ki vsebujejo le učenje znanj. Tu so izpostavili predmete glasbena in likovna umetnost ter šport. Pri teh predmetih gre pri »klasičnem« pouku za učenje spretnosti skozi različne skupinsko ali individualno izvedene dejavnosti v za to prilagojenem učnem okolju, česar pa učenci doma niso imeli. Večina od 11 (11,46 %) učiteljev, ki so to izpostavili, je napovedala tudi, da bodo imeli učenci ob vrnitvi pouka v stare tirnice pri teh predmetih največji manko oz. celo upad nekaterih spretnosti in sposobnosti.

Preglednica 2 Načini poučevanja glasbene umetnosti po selitvi pouka na internet

Kakšna so vaša opažanja prehoda iz »klasičnega« pouka v učilnici na poučevanje na daljavo?

Prilagojenost tako učiteljev kot učencev na tak način dela je bila premo sorazmerna s pretečenim časom.

Pomemben faktor pri prilagajanju novemu načinu dela je bilo predznanje s področja IKT oz. t. i. računalniška pismenost učiteljev.

Motivacija učencev za delo na daljavo je bila obratno sorazmerna s pretečenim časom.

Pomemben dejavnik pri zagotavljanju pogojev uspešnega dela so bili šolski skladi in drugi donatorji sredstev za IKT opremo učencev.

Izčrpanost na strani učiteljev je zaradi večje porabe časa pri pripravi gradiv pomenila manjšo mero ustvarjalnosti pri pripravi le-teh.

Gradiva, ki so sicer pripravljena za uporabo z IKT, v osnovi niso namenjena delu na daljavo, kar je otežilo njihovo uporabo učiteljem.

Predmete, ki vsebujejo učenje glasbenih spretnosti in sposobnosti, je bilo precej težje prilagoditi poučevanju na daljavo kot tiste, ki vsebujejo le učenje znanj.

Poučevanje glasbene umetnosti na daljavo

Iznajdljivost učiteljev se je ob spremembi učnega okolja ob začetku epidemije bolezni covid-19 hitro pokazala, saj so morali najti nove načine poučevanja pri vseh predmetih, tudi pri glasbeni umetnosti. Poučevanje tega predmeta je zaradi specifik (poslušanje, ustvarjanje in izvajanje) zelo kompleksno (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Kot je razvidno iz preglednice 2, so zato učitelji na vprašanje, na kakšne načine so se takega poučevanja lotevali, odgovorili z zelo različnimi odgovori, ki smo jih glede na skupni imenovalec združili v tematsko mrežo, na kateri širši pravokotnik pomeni večje število istih odgovorov. Vsak učitelj je lahko podal več različnih odgovorov, skupaj jih je bilo podanih 122.

Da so se pri pouku zvočno in vizualno posneli ter kasneje posnetke na razne načine posredovali učencem, ki so si jih lahko ogledali takoj ali s časovnim zamikom, je odgovorilo največ učiteljev, to je 24 (19,67%). Poleg avtorskih zvočnih in videozapisov so pri svojem delu učitelji uporabljali tudi različne portale s pretočnimi videovsebinami (YouTube, Vimeo idr.), učencem pa so poslali spletne povezave do njih. Največkrat so se posneli s pametnimi telefoni, da so učencem predstavili novo pesem, ki naj bi se jo le-ti z večkratnim poslušanjem naučili. Posnetke so potem pripeli na različne PowerPointove predstavitve. Izdelava videa je sicer zelo časovno potratna, če želi učitelj posneti kvaliteten izdelek. V delovnem prostoru mora imeti mir in tišino, kar pa v času poučevanja na daljavo vsem učiteljev ni bilo zagotovljeno, saj so bili doma tudi njihovi družinski člani (Žugič Perić 2020).

Uporabo videokonferenčnih sistemov Zoom, Microsoft Teams in Skype je

v odgovorih omenilo 18 (14,75 %) učiteljev. Preko njih so imeli z učenci kontaktne ure (predavanja) v živo. Omenili so, da je uporaba teh sistemov dobra zaradi omogočene dvosmerne komunikacije z učenci v času, ko so imeli na urniku dejansko predvidene ure glasbene umetnosti. Vambergerjeva (2020) trdi, da so bili učenci pri delu na daljavo najzadovoljnejši ravno z videokonferencami, saj so jim ponujale najboljšo razlago učne snovi. Vsekakor pa dejavnosti glasbene umetnosti niso mogli izvajati v živo zaradi zamika, do katerega prihaja pri prenosu podatkov preko interneta.

V programu Microsoft PowerPoint je svoje predavanja pripravilo 13,11 % učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, kar pomeni 16 oseb. Določeni učitelji so v tem programu naredili le predstavitve določenih učnih tem, te pa so nato učenci doma obdelali sami. Drugi učitelji so omenili uporabo naprednejših funkcij programa, saj so z njim naredili interaktivne predstavitve, v katere so integrirali tako avtorske zvočne in videoposnetke kot tudi posnetke, najdene na internetu. Craig in Amernic (2006) trdita, da bi morali učitelji, ki pri pouku uporabljajo predstavitve Microsoft PowerPoint, večji poudarek nameniti sodelovanju z učenci pri oblikovanju učnih dejavnosti z uporabo tega programa, da bi učence s tem spodbujali, da bi z lastno participacijo pripomogli k optimizaciji predstavitev. Najpomembneje pa je, da bi morali učitelji razmisliti o dodani vrednosti, ki jo, poleg obravnave učne snovi, nudi uporaba programa. Skozi njegovo uporabo učenci spoznavajo tudi možnosti uporabe IKT ter razvijajo drugačen način mišljenja. Kot možnost nadgradnje uporabe programa so sodelujoči učitelji v naši raziskavi omenili še uporabo kvizov, preverjanj in vključitve zunanjih povezav do zanimivih tematik v samo predstavitev Microsoft PowerPoint.

Spomladi 2020 se je 15 (12,30 %) učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, pri svojem delu posluževalo tudi e-učilnic (Moodle, LoPolis, eAsistent in Arnesovih aplikacij), preko katerih so učencem posredovali vsebine, ki so sicer zajete v drugih odgovorih.

Enako število učiteljev (12,30 %) je pri poučevanju glasbene umetnosti na daljavo uporabljalo neavtorske zvočne posnetke. Kot primer takih posnetkov so navedli predvsem vnaprej posnete otroške pesmi in glasbene pravljice, ki so jih pošiljali. Uporabljali pa so tudi posnetke, ki jih imajo na spletnih straneh različnih založb, katerih učbenike uporabljajo pri svojem poučevanju.

Uporabo e-učbenikov in e-delovnih zvezkov je omenilo 12 (9,84 %) učiteljev. S pomočjo prvih so skupaj z učenci obdelali neko učno snov, druge pa so učenci uporabljali za utrjevanje. Prav vsi sodelujoči v raziskavi so, kljub več obstoječim potrjenim e-učbenikom in e-delovnim zvezkom različnih slovenskih založniških hiš, omenili le komplet Lilibi (Lili in Bine) ter Radovednih 5.

J. Vraber Jagodic (2017) ugotavlja, da pri pouku v živo učitelji v večji meri uporabljajo tiskane učbenike in lastna pripravljena gradiva. Pri uporabi e-učbenikov jih zelo majhen delež uporablja različne možnosti (približevanje strani, povečevanje besedila in slikovnega gradiva, možnosti podčrtovanja, obkroževanja, označevanja, barvanja idr.), ki jih ti učbeniki ponujajo. Predvidevamo, da se je s spremembo učnega okolja spremenil tudi delež učiteljev, ki uporabljajo e-učbenike, in zelo razširile možnosti njihove uporabe.

Uporabo e-pošte za komunikacijo z učenci je navedlo deset (8,20 %) učiteljev. Preko nje so učencem pošiljali povezave, predstavitve, ostalo učno snov in preverjanja znanja. Šest (4,92 %) učiteljev je navedlo, da so učencem dali navodilo, da se sami zvočno in vizualno posnamejo (ples, pesmi ter igranje na instrumente) ter jim posredujejo posnetke. Preko spletnih aplikacij za kvize so znanje učencem posredovali štirje učitelji (3,28 %), dva (1,64 %) pa sta za posredovanje znanj uporabila »sistem za karaoke«.

Učitelji so skozi svoje odgovore našli več različnih načinov, s pomočjo katerih so se lotevali poučevanja na daljavo. Večina je pri razlogih za izbiro določenega načina navedla možnost dvostranske pa tudi takojšnje komunikacije z učenci. Izpostavili so tudi mnenje, da ne glede na to, kateri način poučevanja na daljavo so ubrali, učenci skozenj niso dobili toliko, kot bi dobili z izvedbo »klasičnega« pouka v učilnici. Dodali so še, da so se trudili po najboljših močeh, a se zavedajo, da so učencem zmožni dati več in da jim bodo, če se poučevanje na daljavo ponovi, več tudi dali. Žal pa je bil čas za prilagoditev izvedbe pouka v marcu 2020 zelo kratek.

Ne glede na vse prej naštetu pa je seveda pomembno poudariti, da so učitelji za potrebe poučevanja na daljavo uporabili različno IKT, kar je največkrat pomenilo kombinacijo interneta in osebnega računalnika, učenci pa so pri uporabi lahko posegli tudi po drugih oblikah IKT (pametni telefon, tablični računalnik idr.). Po Mosbruckerju (2007) je najpomembnejši korak pri pripravi na samo poučevanje ravno izbira sredstva za poučevanje na daljavo. Po drugi strani Lapijeva (2020) ugotavlja, da je individualno delo učencev prevladujoča oblika dela pri poučevanju na daljavo. Nekateri učitelji so pokazali, da vsaj pri predmetu glasbena umetnost delo na daljavo ne more biti osnovano le na individualnem delu učencev. Povedali so, da veliko delajo skupaj z učenci ali pa delajo zanje v ločenem času ter da se tudi sami v veliki meri angažirajo, saj so mnenja, da prave rezultate lahko prinese le tak način dela, če želijo doseči predvidene učne cilje.

Sklepne ugotovitve

Sprememba učnega okolja s pomočjo IKT spomladi 2020 je večino učiteljev ujela nepripravljeno, kar je za seboj potegnilo veliko težav, ki so jih učitelji

zaznali zelo različno. Največ učiteljev je opazilo, da je bila tako njihova prilagojenost kot tudi prilagojenost učencev novemu učnemu okolju premo sorazmerna s pretečenim časom.

Povsem obratno so zaznali motivacijo učencev, za katero so mnenja, da je s pretekom časa strmo padala. S spremembo učnega okolja so se pokazale razlike tako v IKT-pismenosti učiteljev kot tudi v možnosti učencev za dostop do IKT-opreme. Učitelji so pri svojem delu zaznali manjšo mero ustvarjalnosti pri pripravi učnih gradiv, kar so pripisali izčrpanosti zaradi večje porabe časa pri pripravi le-teh. V povezavi s predpripravljenimi e-gradivi so omenili še, da ta niso namenjena delu na daljavo, kar je njihovo uporabo otežilo, še posebej pri predmetih, kjer učenci poleg znanj pridobivajo tudi različne spretnosti in sposobnosti.

Pri poučevanju glasbene umetnosti so različni učitelji uporabili zelo različne pristope. Tako je v naši raziskavi 54 sodelujočih po združitvi njihovih odgovorov v skupine po skupnih imenovalcih naštel kar 11 različnih načinov poučevanja, vse pa so tudi podrobneje predstavili v daljših odgovorih. Najpogostejši način poučevanja je bil snemanje zvočnih in videoposnetkov s strani učiteljev v njihovih domačih okoljih, le-te pa so nato na različne načine posredovali učencem. Takoj za tem so učitelji izpostavili uporabo neavtorskih videoposnetkov na kanalih za pretočne video vsebine (YouTube, Vimeo ...). Velika večina jih je uporabljala tudi različne videokonferenčne sisteme, preko katerih so komunicirali z učenci. Za dostavo gradiv slednjim so uporabljali različne spletne učilnice ali e-pošto. Različna neavtorska gradiva, kot so zvočni in videoposnetki, so pridobili v e-učbeniških kompletih različnih slovenskih založb, nekateri pa so vsebine glasbene umetnosti podajali skozi kvize. Dva učitelja sta navedla najredkejši način poučevanja glasbene umetnosti na daljavo, in sicer z uporabo »sistema za karaoke«.

Za izboljšanje poučevanja na daljavo ob uporabi IKT bi bilo potrebno razmisliti o spremembah in posodobitvah učnega načrta glasbene umetnosti, v katerem bi bilo potrebno zapisati nove oblike in metode dela, predvideti in omogočiti inovativna ter interaktivna digitalna učna okolja in nenazadnje tudi priporočila za smiselno uporabo sodobne IKT ter svetovnega spleta pri poučevanju glasbene umetnosti, kar ugotavljajo tudi drugi strokovnjaki (Manches in Plowman 2017).

Predvsem zaradi specifičnosti predmeta glasbena umetnost in nezmožnosti izvajanja vseh v učnem načrtu predvidenih glasbenih dejavnosti pri delu na daljavo bi bilo za izboljšanje poučevanja na daljavo potrebno učitelje poučiti o široki možnosti uporabe strokovnih interaktivnih učnih gradivih s področja glasbene umetnosti ter slednja hkrati prevetrili in posodobiti tako, da bodo v koraku s časom.

Prispevek predstavlja eno prvih raziskav dela pri predmetu glasbena umetnost v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ob spremembi učnega okolja v času prve epidemije koronavirusne bolezni (covid-19) leta 2020 v Republiki Sloveniji in zainteresiranim bralcem ponuja prvi vpogled v opažanja učiteljev o prehodu iz šolskega v domače učno okolje ter načinih poučevanja predmeta glasbena umetnost na daljavo.

Literatura

- Arnes, B. I. »Podatki o programu COVID19-IKT za VIZ.« http://www.arnes.si/covid19_ikt-za-viz/.
- Bečaj, J. 2008. »Avtonomija: nova razporeditev moči in odgovornosti.« Predstavitev na posvetu Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, Olimje, Slovenija.
- Borota, B. 2013. *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Annales.
- Craig, R. J., in J. H. Amernic. 2006. »PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching.« *Inovative Higher Education* 31 (3): 147–160.
- Denac, O. 2002. *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grabner, E. 2011. »Videokonference – uporaba med študentsko populacijo.« Diplomsko delo, Univerza v Mariboru.
- Holden, H., in S. Button. 2006. »The Teaching of Music in the Primary School by the Non-Music Specialist.« *The British Journal of Music Education* 23 (1): 23–38.
- Javrh, P., E. Možina, K. Bider, K. Kragelj, D. Volčjak, G. Sepaher in L. Gjerek. 2018. *Digitalna pismenost: opisniki temeljne zmožnosti*. Ur. Petra Javrh. Na poti do življenjske uspešnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jekovec, L. 2011. »Glasbene dejavnosti na osnovni šoli pod vodstvom učitelja razrednega pouka.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Jenko, M. 2019. »Povezanost aktivnosti staršev z aktivnostjo njihovih otrok v pevskih zborih.« Diplomsko delo, Univerza na Primorskem.
- Jenko, M., in J. Kočevar. 2019. »Študirati skozi Moodle.« Predstavitev na konferenci Lastovke UP 2019: inovativno s tehnologijo do znanja, Portorož, Slovenija, 8. marec.
- Keegan, D. 1996. *Foundations of Distance Education*. 3. izd. Routledge Studies in Distance Education. London in New York: Routledge.
- Kerndl, M. 2010. »Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (2–3): 105–119.
- Krajnc, A. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Kranjc, T., A. Drolc, Š. Nose Pogačnik, M. Pevec, B. Slivar, J. Uranjek in M. Weilguny. 2019. *Varno in spodbudno učno okolje*. Ur. M. Brejc in K. Širok. Kakovost v vrtcih in šolah 4. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lapi, M. 2020. »Vpliv izobraževanja na daljavo na slovenske srednješolce.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.
- Lesjak, D., V. Sulčič in N. Trunk Širca. 2005. »IKT v slovenskih zavodih terciarnega izobraževanja.« V *Informatika kot temelj povezovanja: zbornik posvetovanja*, ur. S. Novakovič, 666–671. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika.
- Loewus, L. 2021. »What Is Digital Literacy?« EducationWeek. <https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-digital-literacy/2016/11>.
- Manches A., in L. Plowman. 2017. »Computing Education in Children's Early Years: A Call for Debate.« *British Journal of Educational Technology* 48 (1): 191–201.
- Marentič Požarnik, B. 2020. *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mekić, D. 2006. »Izobraževanje na daljavo.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2020. »Priporočila osnovnim in srednjim šolam za izvajanje izobraževanja na daljavo.«
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: glasbena vzgoja; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Moore, M. G., in G. Kearsley. 2012. *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. 3. izd. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Mori, I., M. Smolko, M. Kepec in M. Pur Tretjak. 2003. *Glasba v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole: priročnik za učitelje, učiteljice in vzgojiteljice*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mosbrucker, M. 2007. »Študija primera izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologija.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 220–236.
- Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije. 2020. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 19. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-0532>.
- Pesek, A. 1997. *Otroci v svetu glasbe: izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Plazar, S. 2010. »Uporaba računalnika med vzgojitelji in učitelji prvega triletja pri obravnavi družboslovnih vsebin.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (2–3): 33–46.
- Sicherl Kafol, B. 2015. *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Sklep o ukrepih za nemoteno opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela v osnovnih šolah v šolskem letu 2019/2020. 2020. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 182. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-3201>.
- Slosar, M. 1997. »Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole ali zakaj ponovna uvedba preizkusa glasbenih sposobnosti ob vpisu na Oddelek za razredni pouk.« V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve; zbornik prispevkov*, ur. K. Destovnik in I. Matovič, 233–241. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2017. »Spolna sestava učiteljev v osnovnih šolah.« <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/6940%0A>.
- . B. I. »Kakovost življenja.« <https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/10>.
- Toselli, L. 2020. *La didattica a distanza: funziona, se sai come farla*. Milano: Edizioni Sonda.
- Uršič, N., in T. Lotrič. 2020. »Pouk na daljavo: nekateri primorski osnovnošolci še vedno brez računalnikov.« Radio Koper, 6. november. <https://www.rtvsl.si/radiokoper/novice/pouk-na-daljavo-nekateri-primorski-osnovnosolci-se-vedno-brez-racunalnikov/541415>.
- Vamberger, T. 2020. »Mnenja in odzivi učencev v osnovni šoli o delu na daljavo.« V *10th International Conference EDUvision 2020: Challenges and New Opportunities of Distance Learning*, ur. M. Orel, J. Brala-Mudrovčič in J. Miletič, 60–75. Ljubljana: EDUvision.
- Vraber Jagodic, J. 2017. »Mnenje osnovnošolskih učiteljev naravoslovnih predmetov o elektronskih in interaktivnih učbenikov.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Žugič Perić, M. 2020. »Izkušnja z izobraževanjem na daljavo v 1. razredu osnovne šole.« *Sodobna pedagogika* 71 (4): 126–137.

Adaptation of Teachers in Teaching Music Art with the Change of Learning Environment in Spring 2020

Since March 2020, the world has changed a lot in many ways. Now, more often than ever before, we work, educate, etc. over the internet. The learning environment of both teachers and students was instantly changed. Distance music teaching in the 1st and 2nd primary school cycle during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic became reality. The specificity of the subject is mainly represented by musical activities and, through their implementation in classrooms, the acquisition of both musical knowledge and abilities and skills. While doing research for the article, we were interested in how teachers who teach music in the 1st and 2nd primary school cycle saw the transition from the learning environment in the classroom to the learning environment of the student's and teacher's home with the help of ICT and how their work, due to the specifics of music art (listening, performing, and creating) has changed.

We found out that the transition from school to a home learning environment caught many teachers unprepared, which led to many problems that teachers recognized very differently. They also had to adapt their way of teaching music to the changed situation.

Keywords: music, musical activities, distant teaching, changing the learning environment, ICT

Predškolsko matematičko obrazovanje: osnova za školsko učenje matematike

Sanja M. Maričić

Univerzitet u Kragujevcu

sanjamaricic10@gmail.com

Jelena D. Stamatović

Univerzitet u Kragujevcu

jelena.stamatovic22@gmail.com

Tranziciju između različitih nivoa obrazovanja karakteriše proces čiji ishodi zavise od pripremljenosti na prethodnom nivou i spremnosti da se naprave novi koraci na narednom nivou. U radu se polazi od stava da predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja važnu kariku obrazovanja, čija je funkcija da obezbedi što bolju tranziciju ka školi. U tom kontekstu pažnja je usmerena na sagledavanje važnosti predškolskog matematičkog obrazovanja, kao važnog elementa pripreme za školu i prediktora kasnijeg uspeha dece u narednim nivoima školovanja. Na uzorku dece predškolskog uzrasta organizovano je istraživanje s ciljem da se utvrdi da li od dužine uključenosti dece u ovaj proces zavisi razvijenost pojmova relacija u prostoru i razvijenost logičkih operacija klasifikacije, serijacije i konzervacije, kao bitnih elemenata logičko-matematičkog mišljenja. Rezultati dobijeni usmenim testiranjem dece, pokazuju da predškolsko obrazovanje doprinosi razvijanju pojmova relacija veličine, ali ne u potpunosti kod sve dece, da deca razvijaju logičke operacije serijacije, klasifikacije i konzervacije, ali i da se bolji efekti na ovom planu postižu ako je dete duže uključeno u proces obrazovanja i vaspitanja.

Ključne reči: predškolsko obrazovanje, relacije veličine, serijacija, konzervacija, klasifikacija

Uvod

Prelazak iz predškolskog u školsko okruženje, odnosno početak formalnog školovanja je značajan period u životu deteta. Često se naglašava da je podrška prelaska deteta iz jednog u drugo okruženje zajednička odgovornost porodice, predškolske ustanove i škole (O'Toole et al. 2019; Scanlan i Stebletsova 2019; Zuković 2013). Može se reći da su to karike jednog procesa koji je, između ostalog, usmeren na potrebe deteta i na stvaranje podržavajućeg okruženja u tranzicionoj situaciji. Brojna istraživanja pokazala su koliko je važno povezivanje predškolskog i školskog okruženja i uloge koje u toj vezi imaju vaspitači i učitelji (Edwards 2011; Karila i Rantavuori 2014; Ranta-

vuori 2018; Skouteris, Watson i Lum 2012). Zajednička saradnja omogućava kontinuitet u detetovom učenju i razvoju i olakšava strategije podrške kroz dijalog i saradnju predškolskih ustanova i osnovnih škola. U literaturi i praksi prisutni su neki modeli tranzicije koji podržavaju kontinuirani prelaz u školu. Mary O’Kane (2016), kao jedan od načina koji će podržati tranziciju, vidi u većoj usklađenosti kurikuluma u predškolskim ustanovama i školama. Okviri kurikuluma treba da podržavaju kvalitetna iskustva i učenja tokom ranog detinjstva, imajući u vidu da je prelazak deteta u školu individualan proces koji je jedinstven za svako dete i porodicu. Analizirajući pedagošku praksu O’Kane (2016) naglašava da, bez obzira na važnost usklađivanja kurikuluma, i dalje postoji diskontinuitet između predškolskih ustanova i osnovnih škola. Kao jedno od rešenja koje doprinosi periodu tranzicije jeste organizovanje predškolskog razreda koji predstavlja fazu lakšeg izlaska deteta iz predškolskog perioda i ulaska u osnovnu školu što znači da deca ulaze u tranziciju pre nego što su to i fizički učinila (Ackesjö 2013; Fabian i Dunlop 2007). Time njihova priprema i adaptacija dobija na značaju i izbegava se nepripremljenost i nove situacije školske sredine koje nekada mogu imati i stresni ishod za dete. Uspeh deteta u prilagođavanju kontekstu formalnog obrazovanja pruža pozitivan potencijal za oblikovanje njihove obrazovne i socijalno-emocionalne budućnosti. Jedna od mogućnosti koja pomaže u tranziciji jeste smislena saradnja i međusobno profesionalno učenje vaspitača i učitelja osnovnih škola (Rantavouri 2018; Skouteris, Watson i Lum 2012). Naime, zajedničke aktivnosti vaspitača i učitelja, koje se mogu odrediti kao jedan od modela tranzicije osiguravaju kontinuitet učenja.

Zajednički odgovor na pitanje šta deca donose u školu, kakva su njihova prethodna iskustva, a šta je to što može otežati tranziciju je kontekst koji prethodi stvaranju pozitivnih okolnosti za učenje i razvoj u školskoj sredini (Murray 2013). Takođe, zajedničko rešavanje problema na koja nailaze u svojoj praksi i maksimalna profesionalna angažovanost ukazuje na preuzimanje zajedničke odgovornosti u periodu prelaska deteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Sve studije koje se bave obrazovanjem dece posebno ističu važnost procesa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao prvog nivoa u obrazovanju i prediktora kasnijeg uspeha dece u narednim nivoima školovanja (OECD 2004; Danish Technological Institute 2005). U tom procesu posebno se naglašava značaj predškolskog matematičkog obrazovanja, a brojni istraživački radovi pokazuju da matematičke kompetencije koje deca steknu u predškolskom uzrastu predstavljaju osnovu za kasniji matematički razvoj, odnosno predstavljaju važan preduslov kasnijeg matematičkog obrazovanja (Bailey,

Siegler i Geary 2014; Bodovski i Farkas 2007; Claessens i Engel 2013; Denton i West 2002; Duncan et al. 2007; Watts et al. 2014) i pozitivno utiču na stavove učenika prema matematici (Clements 2001; Clements i Sarama 2007). »Rano poznavanje matematike, ne samo da predviđa kasnije uspeh u matematici, nego predviđa i kasnije učenje čitanja, više nego samo razvijanje veštine čitanja« (Clements i Sarama 2013, 1), odnosno, razvijenije matematičke sposobnosti direktno impliciraju uvećanje sposobnosti govora, gramatičke složenosti, strukture rečenice i bolji rečnik (Sarama et al. 2012). Osim toga, predškolsko matematičko obrazovanje »predstavlja sredstvo koje se može koristiti za povećanje sposobnosti razmišljanja, podršku deci za povećanje raznih intelektualnih potencijala« (Nur, Herman i Mariyana 2018, 105).

Matematika i njeni sadržaji u predškolskom matematičkom obrazovanju imaju ulogu da doprinesu razvoju logičko-matematičkog saznanja, razvijanju sposobnosti uočavanja, zaključivanja, apstrahovanja, pripremi dece za školu i slično. Kroz upoznavanje sveta oko sebe, dete stiče i razvija svoja matematička znanja. Taj proces je prirodan, kontinuiran i spontan, jer »da bi razumelo svet oko sebe, dete kroz sopstvene praktične i misaone aktivnosti, i u svakodnevnim interakcijama sa drugim osobama i predmetima, u određenom prostoru i vremenu spontano posmatra, poredi, istražuje, isprobava i proverava pretpostavke« (Ćebić 2009, 79). U tom kontekstu odvija se i sticanje matematičkih kompetencija, tako da »mala djeca rade matematiku spontano, tokom igranja u njihovim životima« (Clements 2001, 270). U otkrivanju sveta koji dete okružuje ono otkriva i matematičke odnose koji postoje u svetu koji ga okružuje: veličina predmeta i objekata, njihov međusobni odnos, položaj u odnosu na dete i prema drugim predmetima, njihovo grupisanje, uređivanje u nizove, uočavanje njihovog oblika, merenje. Kroz neposredni kontakt sa različitim objektima u neposrednoj stvarnosti »dete stiče elementarna znanja o količini, položaju predmeta u prostoru i njihovim oblicima« (Selimović i Karić 2011, 155). Matematičko obrazovanje u ovom upoznavanju okruženja zasniva se na igri, slobodnoj aktivnosti deteta i odvija na osnovu unutrašnje pobude deteta da otkrije odnose, relacije i određena matematička svojstva spontano, a ne kao spolja nametnuto učenje. Upravo je u toj činjenici i sadržana ključna karakteristika predškolskog matematičkog obrazovanja, a to je da primarni cilj nije učenje matematike, već razvoj elementarnog logičko-matematičkog saznanja, razvijanje logičkih operacija, koje stvaraju osnovu za učenje matematike. To znači da su na predškolskom uzrastu »razvojni ciljevi usmereni ka razvoju logičko-matematičkog mišljenja i opštih intelektualnih sposobnosti, a ne sticanju izolovanih matematičkih znanja« (Ćebić 2009, 19). Tu činenicu ističe i Mitrović, koja kao osnovni zadatak

intelektualnog vaspitanja postavlja »stvaranje uslova za sticanje elementarnih predstava o prirodi i uvođenje predškolske dece u matematičko-logičke odnose koji omogućavaju sticanje osnovnih pojmova o broju, veličini i prostoru« (Mitrović 1981, 109).

U kontekstu logičko-matematičkog mišljenja posebno se ističe važnost ovladavanja i razvijanja logičkih operacija klasifikacije, serijacije, konzervacije, sposobnosti zaključivanja, kao osnovnih i neophodnih za sticanje matematičkih kompetencija u narednom periodu i kao osnove za učenje matematike u školi. Tako Mitrović (1981, 130) ističe da aktivnosti »raspoznavanje, nabranje, otkrivanje i razumevanje odnosa koji se javljaju među raznim količinama, delovanje konkretnih operacija raznim množinama (klasifikacija, upoređivanje, uređivanje) ima izvanredni značaj za razvijanje intelektualnih sposobnosti deteta i predstavlja bazu u njegovoj pripremi za školu«. Sve ove okolnosti u kojima se odvija proces predškolskog matematičkog obrazovanja stvaraju dobru osnovu za rad sa decom predškolskog uzrast na sticanju i razvijanju matematičkih pojmova, sposobnosti logičko-matematičkog mišljenja neophodnih za učenje matematike i formiranje pojmova u školi. Od stabilnosti i kvaliteta ovog procesa zavisice i prelazak deteta i njegova pripremljenost za školu.

Okosnicu predškolskog matematičkog obrazovanja čine sadržaji koji se odnose na skupove, brojeve, relacije u prostoru, geometriju i merenje i mere. Ovako navedeni sadržaji upućuju na učenje matematike u okviru predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ali treba, pre svega, imati u vidu šta matematika predstavlja za dete predškolskog uzrasta, kako je ono koristi, čemu ona služi, kako je dete izgrađuje i kako stiče matematičke kompetencije i razvija elemente logičko-matematičkog saznanja. U radu ćemo skrenuti pažnju samo na jednu grupu sadržaja – relacije u prostoru i u tom kontekstu ukazati na efekte koje predškolsko matematičko obrazovanje ostvaruje u pogledu pripreme deteta za školu i tako potpunije sagledati okvire pripreme i okolnosti koji obezbeđuju što bolju tranziciju i kretanje iz jednog nivoa obrazovanja u drugi.

Upoznavanje sa matematičkim sadržajima započinje, upravo, na sadržajima, koji na prvi pogled ne izgledaju kao čisto matematički, ali su veoma važni za učenje matematike i predstavljaju osnovu za ostale sadržaje predškolskog matematičkog obrazovanja, a to su sadržaji koji se odnose na relacije u prostoru. Razvijanje prostorne orijentacije i prostornih odnosa kod dece predškolskog uzrasta ima veliki značaj u razvijanju logičko-matematičkih struktura kod predškolske dece, predstavlja značajan prediktor uspeha u matematici i nauci, ali i kontrolu za sveukupnu verbalnu i matematičku veštinu

(Clements i Sarama 2007; Casey et al. 1995; Shea, Lubinski i Benbow 2001; Stewart, Leeson i Wright 1997; Verdine et al. 2014).

Razvijanje prostornih relacija započinje već od prvog kontakta deteta sa svojim telom, sa osobama i predmetima u sredini u kojoj živi i kreće se. Naime, »već sa rođenjem pojedinac počinje da upoznaje svet oko sebe, da formira svest da je prostor nešto što se nalazi izvan njega, da teži da ga upozna« (Maričić i Špijunović 2012, 125). Upoznavanje ovih sadržaja prati i intuitivnost deteta, jer prirodno oseća da među objektima u okruženju i između njega i okruženja postoje određeni odnosi. Pored toga, i obični govor obiluje situacijama u kojima su ti odnosi izraženi: *Slon je veći od lava, Zgrada je viša od kuće* i slično. Upravo i rezultati brojnih istraživanja (Baroody, Lai i Mix 2006; Clements i Sarama 2007; Ginsburg et al. 2006) ističu da deca do pet godina starosti poseduju neformalna matematička znanja i pojmove (*veće od, manje od, više, manje, oblik, položaj, veličina* i druge) koje su razvila u svakodnevnim životnim situacijama, a koja imaju značajnu ulogu u matematičkom obrazovanju. Clements i Sarama ističu da su za duboko razumevanje matematike neophodne prostorne sposobnosti, jer upravo one doprinose razvijanju logičkog mišljenja i rešavanja problema, što dalje dovodi do razvijanja sposobnosti izvođenja zaključaka (Clements i Sarama 2008).

U kojoj meri će proces matematičkog obrazovanja biti uspešan zavisi od velikog broja elemenata, a pre svega zavisi od kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Težnje svih razvijenih država sveta, a i onih koje nisu u toj grupi, je da predškolsko vaspitanje i obrazovanje bude dostupno svoj deci. Države članice EU su za 2020. godinu izrazile intencije i težnje ka stalnom proširenju i stvaranju uslova za rano učenje i imaju definisan cilj da 95 % dece uzrasta od 4 godine bude uključeno u predškolsko vaspitanje i obrazovanje do 2020. godine. Iste težnje izražene su i u Republici Srbiji i svake godine se čine pomaci na ovom planu. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Republici Srbiji organizuje sa decom uzrasta od 3 do 6,5 godina i nije obavezno za svu decu, jer se ne postoje ni uslovi za ovakav obuhvat. Za svu decu obavezno je samo pohađanje pripremnog predškolskog programa u godini pred polazak u školu. Ovaj program organizuje se u predškolskim ustanovama za svu decu koja su prethodno pohađala predškolski program od svoje treće godine ili u posebnim grupama u predškolskim ustanovama pri školi. U oba načina organizovanja sa decom rade vaspitači po jedinstvenom programu. Zbog ovakve specifičnosti želeli smo da utvrdimo da li postoje razlike u pogledu razvijenosti pojmova relacija u prostoru između dece koja su obuhvaćena sistemom predškolskog vaspitanja i obrazovanja četiri godine i dece koja su predškolski program pohađala samo jednu godinu (tačnije devet meseci). U ovom

Tabela 1 Struktura uzorka istraživanja

Trajanje uključenosti u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja	<i>n</i>	%
Četiri godine	47	51,6
Jedna godina	44	48,4
Ukupno	91	100,0

kontekstu želeli smo da ispitamo da li postoje i razlike u razvijenosti logičkih operacija: klasifikacije, serijacije i konzervacije, kao bitnih elemenata logičko-matematičkog mišljenja, a koje su neophodne za kasnije matematičko obrazovanje u školu. Na ovaj način utvrdićemo da li postoje razlike u kvalitetu efekata predškolskog vaspitanja i obrazovanja u zavisnosti od njegove dužine trajanja.

Metod istraživanja

Uzorak istraživanja odabran je iz populacije predškolske dece koja su 2018/2019. godine pohađala pripremni predškolski program na teritoriji Republike Srbije. Uzorak je činilo 91 dete odabrano slučajnim izborom iz dva vrtića i dve pripreme grupe pri osnovnim školama sa teritorije grada Užica. Od ukupnog broja, 47 dece pohađalo je pripremni predškolski program u predškolskim ustanovama (vrtićima) u kontinuitetu od treće godine u ukupnom trajanju od četiri godine, a 44 dece je ovaj program pohađalo u predškolskim grupama u osnovnim školama u trajanju od jedne godine (tabela 1). Sva deca pripadala su srednjem socijalnom staležu i približno jednake strukture obrazovnog nivoa roditelja.

Podaci neophodni za istraživanje prikupljeni su usmenim testiranjem dece. Svako dete iz uzorka istraživanja individualno je testirano. Test je sadržavao pitanja kojima smo kod dece ispitivali razvijenost relacija veličine u prostoru, i to konkretno vezanih za dužinu i to: *duže-kraće*, *šire-uže* i *više-niže*. Test je sadržao tri situacije kojom smo ispitali razvijenost relacije veličine u kontekstu dužina i to za duži-kraći (dva štapića različite dužine), za diferenciranje i imenovanje šire-uže (dva kaiša različite širine, a iste dužine) i za više-niže (dva cveta na slici različite visine). U kontekstu ispitivanja razvijenosti uočavanja, diferenciranja i imenovanja odgovarajuće relacije dužine ispitali smo i razvijenost sposobnosti logičkih operacija: klasifikacije, konzervacije i serijacije. Na primerima traka različitih dužina ispitali smo sposobnost deteta da vrši klasifikaciju na osnovu kriterijuma dužine, da uspostavi serijaciju po dužini na konkretnim primerima i da uoči konzervaciju dužine pri promeni položaja.

Istraživanje je realizovano početkom meseca juna 2019. godine, na samom

Tabela 2 Razvijenost relacije veličine

Vreme provedeno u vrtiću	Duže–kraće				Šire–uže				Više–niže			
	Uspešno		Neuspešno		Uspešno		Neuspešno		Uspešno		Neuspešno	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Jedna godina	24	54,5	10	45,5	19	43,2	25	56,8	9	20,5	35	79,5
Četiri godine	39	82,9	8	17,1	27	57,4	20	42,6	18	38,3	29	61,7

kraju pripremnog predškolskog programa. Podaci u istraživanju beleženi su u ček listu, kreiranu za svako dete iz uzorka istraživanja, a predstavljeni su kvantitativno, a potom je urađena kvalitativna analiza dobijenih rezultata.

Rezultati istraživanja i diskusija

Relacija dužine je relacija koja je, posle relacije veliko-malo, deci najbliža. U istraživanju smo pažnju usmerili na sve tri prostorne dimenzije vezane za dužinu: dužina, širini i visina i želeli da ispitamo u kojom meri su deca razvila ove pojmove, u smislu pravilnog uočavanja, diferenciranja i imenovanja i da li postoje razlike u njihovoj razvijenosti usled dužine uključenosti u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (godina pred polazak u školu ili četiri godine).

Dobijeni podaci pokazuju da deca predškolskog uzrasta najuspešnije diferenciraju i imenuju relaciju *duži–kraći* u poređenju sa zahtevom da uoče i imenuju relaciju *šire–uže* i *više–niže* (tabela 2). Analiza pokazuje da su sve tri relacije razvijenije kod dece koja su u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja uključena od treće godine u odnosu na decu koja su uključena samo godinu dana pred polazak u školu. Tako, relaciju *duže–kraće* uspešno diferencira, apstrahuje i imenuje 82,9 % ispitane dece koja su uključena u proces predškolskog vaspitanja i obrazovanja od treće godine života, dok to uspešno čini samo 54,5 % dece koja su u ovaj program uključena samo godinu dana pred polazak u školu. Kada je u pitanju uočavanje i imenovanje relacije *šire–uže* znatno manji broj dece iz uzorka diferencira ovu relaciju i to: 57,4 % dece koja su u predškolsko vaspitanje i obrazovanje uključena četiri godine, a u grupi dece koja pohađaju pripremni predškolski program u godini pred školu, samo 19 dece (43,2 %). Deca najlošije percipiraju relaciju *više–niže*. Samo 18 dece (38,3 %) koja su u predškolsko vaspitanje i obrazovanje uključena četiri godine uspešno određuje ovu relaciju i 9 (20,5 %) dece koja pohađaju pripremni predškolski program.

Dobijeni podaci pokazuju da dužina pohađanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja pozitivno utiče na razvijenost relacija veličine kod dece. Što su

Tabela 3 Razvijenost logičkih operacija serijacije, klasifikacije i konzervacije

Vreme provedeno u vrtiću	Serijacija				Klasifikacija				Konzervacija			
	Uspešno		Neuspešno		Uspešno		Neuspešno		Uspešno		Neuspešno	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Jedna godina	26	59,1	18	40,9	22	50	22	50	4	9,1	40	90,9
Četiri godine	43	91,5	4	8,5	41	87,2	6	12,8	13	27,7	34	72,3

deca duže uključena u proces predškolskog vaspitanja i obrazovanja efekti su bolji. Međutim, dobijenim rezultatima ne možemo u potpunosti biti zadovoljni, jer samo relaciju *duži–kraći* uspešno percipira, diferencira i imenuje više od 80 % dece koja pohađaju vrtić četiri godine, dok je u grupi dece koja su uključena samo u obavezni pripremni predškolski program polovina ispitane dece uspešna. U obe grupe dece uočavanje, diferenciranje i imenovanje relacija koje se odnose na širinu i visinu, je manje uspešno. I relaciju *šire–uže* i *više–niže* deca vezuju za dužinu i tu prave najčešće greške.

Ovakvim rezultatima ne možemo biti zadovoljni, posebno ako se ima u vidu značaj razvijanja relacija u prostoru i kasnije uvođenje dece u procese merenja i uočavanja i apstrahovanja dimenzija objekata u prostoru. Uprkos tome, moramo istaći da je razvijenost relacije dužine u direktnoj zavisnosti od dužine uključenosti deteta u predškolsko obrazovanje. Ovakav rezultat možemo opravdati činjenicom da dete kroz sve vaspitne grupe kroz koje prolazi za četiri godine ima priliku da se sistematski i planski vođeno upozna sa ovim sadržajima i usvaja ih, ali i ponavlja u dužem vremenskom periodu, dok za to ne postoje uslovi kada se program realizuje samo u godini pred polazak u školi, odnosno kada traje svega devet meseci.

Sastavni deo svih usmerenih aktivnosti koje imaju za cilj razvijanje matematičkih pojmova predstavljaju i sadržaji kojima razvijamo logičke operacije (serijacija, klasifikacija i konzervacija), koje su neophodne za razvijanje pojma skupa i prirodnog broja i uspešno učenje sadržaja matematike u školi.

Serijacija, kao logička operacija podrazumeva uređivanje, slaganje, odnosno nizanje elemenata prema određenom kriteriju, a u ovom slučaju to je dužina. Deca su imala zahtev da pet štapića različite dužine uredi u rastući niz. Dobijeni rezultati pokazuju da su u tome uspešnija deca koja su u program predškolskog obrazovanja uključena od svoje treće godine. Ovaj zahtev uspešno nije izvršilo samo 4 dece iz ove grupe poduzorka, dok je 91,5 % njih bilo uspešno (tabela 3). U grupi dece koja pohađaju pripremni predškolski program samo jednu godinu pred polazak u školu, malo više od polovine dece je uspešno (59,1 %).

Zadatak koji smo postavili deci kako bismo ispitali razvijenost sposobnosti klasifikacije sadržao je zahtev da deca iz grupe štapića različite dužine izdvoje sve štapiće koji su duži od jednog odabranog. Uspješnija u rešavanju ovog zahteva bila su deca koja su duže uključena u proces predškolskog obrazovanja (87,2 %) u odnosu na decu koja su u program uključena devet meseci (50 %). I jedna i druga podgrupa dece u uzorku najmanje uspješna bila je u zadatku kojim je ispitivana razvijenost konzervacije dužine. Pred decu su postavljena dva štapića iste dužine, poravnata, kako bi utvrdili jednakost dužine. Zatim je jedan štapić pomeren u desno čime je jednakost optički narušena, kako bismo ispitali razvijenost konzervacije. U grupi dece koja su u program predškolskog obrazovanja uključena od treće godine trećina (27,7 %) je dala tačan odgovor da je dužina ista, a u grupi dece koja program pohađaju devet meseci samo desetina je uspješna (9,1 %).

Dobijeni rezultati pokazuju da kod dece nisu u potpunosti i podjednako razvijene logičke operacije serijacije, klasifikacije i konzervacije, kao i da njihova razvijenost zavisi od dužine uključenosti dece u proces predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Iako su zadaci deci dati u konkretnoj formi, deca su imala mogućnost manipulacije i izvođenja akcija nad objektima ali ipak, nisu u potpunosti uspješna. Zanimljivo je, poređenje rezultata koje smo dobili ispitujući razvijenost relacije veličine *duži–kraći* sa rezultatima razvijenosti logičkih operacija. Rezultati pokazuju da deca uspješnije izvršavaju konkretne praktične aktivnosti, odnosno rešavaju problem formiranja niza štapića od najkraćeg do najdužeg i tako uspostavljaju serijaciju i u rešavanju zadatka grupisanja, od samog uočavanja, diferenciranja i imenovanja relacije. To pokazuje da deca, kroz razne aktivnosti ovladavaju praktičnim aktivnostima i da razvijaju relacije veličine dublje od onog što deklarativno izražavaju i imenuju.

Zaključna razmatranja

Priprema dece za polazak u školu odvija se u okviru pripremnog predškolskog programa. Od njegovog kvaliteta, koji se odražava kroz pripremljenost dece zavisi i proces tranzicije i što bolji prelazak u prve nivoe školovanja. Rezultati koje smo dobili upućuju na zaključak da proces predškolskog vaspitanja i obrazovanja doprinosi razvijanju matematičkog pojma relacije veličine *duži–kraći*, ali ne u potpunosti kod sve dece, da deca razvijaju logičke operacije serijacije, klasifikacije i konzervacije, ali i da se bolji efekti na ovom planu postižu ako je dete duže uključeno u proces obrazovanja i vaspitanja.

Šta dobijeni rezultati znače i impliciraju kada je u pitanju priprema dece za školu? U procesu serijacije elemenata dete postaje svesno da je jedan ele-

ment veći od prethodnog, a manji od onog koji sledi. Na ovaj način ovladava principom tranzitivnosti ($A < B$ i $B < C$ što sledi da je $A < C$). Ovo shvatanje je posebno važno za razvijanje pojma prirodnog broja, koji se nalazi u neposredno vezi sa stvaranjem serijacije i inkluzije klasa (klasifikacije). Još je Pijaže ukazivao na ovu konstataciju i isticao da izgradnja pojma prirodnog broja zavisi od razvoja i sinteze logičkih sposobnosti mišljenja, a posebno klasifikacije i serijacije (Piaget 1952). Pojam broja »nastaje kao sinteza redosleda nizanja sa inkluzijom (uključivanjem, obuhvatanjem): $\{(1) \rightarrow 1\}$. Dakle, dete uči brojeve prema redosledu njihovog nizanja, a taj niz predstavlja prirodnu operacionu strukturu« (Brković 2011, 67). Treba imati u vidu da i prve dane matematičkog obrazovanja u školi karakteriše priprema dece za uvođenje u aritmetiku i formiranje pojma prirodnog broja i računskih operacija, ali će taj proces biti uspešniji ako efekti predškolskog matematičkog obrazovanja budu bolji.

Dobijeni podaci pokazuju da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ostvaruje bolje efekte ako su deca u taj proces uključena u dužem vremenskom periodu. To pokazuju i rezultati drugih studija u kojima deca, koja su duže od jedne godine uključena u proces predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pokazuju bolje rezultate u matematičkim postignućima i trajnija znanja (Yoshikawa, Weiland i Brooks-Gunn 2016). Slične rezultate daju i komparativne internacionalne studije PISA iz 2012. i PIRLS iz 2011. godine, u kojima je utvrđeno da »učenici postižu bolje rezultate na testovima matematike u odnosu na dužinu boravka dece u predškolskim programima čiji se efekti zadržavaju i do 15. godine života« (Pribišešev Beleslin, Milinković i Šindić 2017, 68). To je povezano i sa težnjama svih obrazovnih sistema da povećaju obuhvat dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem.

Navedeni rezultati istraživanja, iako dobijeni na malom ograničenom uzorku, ipak su indikativni da ukažu na elemente koji ukazuju na njegov kvalitet i stanje u pogledu pripreme dece za polazak u školu. Njihova ograničenost leži i u činjenici da se efekti predškolskog vaspitanja i obrazovanja posebno ne vrednuju, ne prave se nikakvi preseki u toku njegovog trajanja, ali i završetka, što sve može da dovede do toga da i njegovo planiranje, realizacija, neposredni rad sa decom u okviru njega zavisi od vaspitača i njegovog neposrednog rada. Sve to utiče i na ishode ovog nivoa obrazovanja i vaspitanja. Iz tih razloga svi koji su posredno ili neposredno bave pitanjima predškolskog vaspitanja i obrazovanja treba uvek da imaju u vidu naredni nivo obrazovanja koji sledi i da teže stvaranju uslova za postizanje maksimalnih rezultata na trenutnom nivou. Time će i tranzicija između samih nivoa obrazovanja biti lakša, a nastavak obrazovanja i njegovi ishodi bolji.

Bibliografija

- Ackesjö, H. 2013. »Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class.« *International Journal of Early Childhood* 45 (3): 387–410.
- Bailey, D. H., R. S. Siegler i D. C. Geary. 2014. »Early Predictors of Middle School Fraction Knowledge.« *Developmental Science* 17 (5): 775–785.
- Baroody, A. J., M. I. Lai i K. S. Mix. 2006. »The Development of Young Children's Early Number and Operation Sense and its Implications for Early Childhood Education.« U *Handbook of Research on the Education of Young Children*, ur. B. Spodek i O. N. Saracho, 187–221. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bodovski, K., i G. Farkas. 2007. »Mathematics Growth in Early Elementary School: The Roles of Beginning Knowledge, Student Engagement, and Instruction.« *The Elementary School Journal* 108 (2): 115–130.
- Brković, A. 2011. *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Casey, M. B., R. Nuttall, E. Pezaris i C. P. Benbow. 1995. »The Influence of Spatial Ability on Gender Differences in Mathematics College Entrance Test Scores across Diverse Samples.« *Developmental Psychology* 31 (4): 697–705.
- Claessens, A., i M. Engel. 2013. »How Important is Where You Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success.« *Teachers College Record* 115 (6): 1–29.
- Clements, D. H. 2001. »Mathematics in the Preschool.« *Teaching Children Mathematics* 7 (5): 270–275.
- Clements, D. H., i J. Sarama. 2007. »Early Childhood Mathematics Learning.« U *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, ur. F. K. Lester, 461–555. Charlotte, NC: Information Age.
- . 2008. »Experimental Evaluation of the Effects of a Research-Based Preschool Mathematics Curriculum.« *American Educational Research Journal* 45 (2): 443–494.
- . 2013. »Math in the Early Years: A Strong Predictor for Later School Success.« *The Progress of Education Reform* 14 (5): 1–7.
- Čebić, M. 2009. *Početno matematičko obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Danish Technological Institute. 2005. *Explaining Student Performance: Evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS Survey; Final Report*. Taastруп: Danish Technological Institute.
- Denton, K., i J. West. 2002. *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Klebanov i C. Japel. 2007. »School Readiness and Later Achievement.« *Developmental Psychology* 43 (6): 1428–1446.

- Edwards, A. 2011. »Building Common Knowledge at the Boundaries Between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in System of Distributed Expertise.« *International Journal of Educational Research* 50 (1): 33–39.
- Fabian, H., i A. Dunlop. 2007. *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Ginsburg, H. P., J. Cannon, J. G. Eisenband i S. Pappas. 2006. »Mathematical Thinking and Learning.« In *Handbook of Early Child Development*, ur. K. McCartney i D. Phillips, 208–229. Oxford: Blackwell.
- Karila, K., i L. Rantavuori. 2014. »Discourses at the Boundary Spaces: Developing a Fluent Transition from Preschool to School.« *Early Years: An International Research Journal* 34 (4): 377–391.
- Maričić, S., i K. Špijunović. 2012. »Development of Spatial Relations in Children at the Beginning of Education.« U *Current Trends in Educational Science and Practice I*, ur. E. Szoradova, 125–134. Nitra: Constantine the Philosopher University; Usti nad Labem: University of Jan Evangelista Purkune; Užice: Kragujevac: University of Kragujevac.
- Mitrović, D. 1981. *Predškolska pedagogija*. Sarajevo: Svjetlost.
- Murray, E. 2013. »Multiple Influences on Children's Transition to School.« V *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, ur. B. Perry, S. Dockett i A. Petriwskyj, 47–59. Dordrecht, Heidelberg, New York i London: Springer.
- Nur, I. R. D., T. Herman i R. Mariyana. 2018. »Logical-Mathematics Intelligence in Early Childhood Students.« *International Journal of Social Science and Humanity* 8 (4): 105–109.
- OECD 2004. *Learning for Tomorrows World: First Results from PISA 2003*. Pariz: OECD.
- O’Kane, M. 2016. »Transition from Preschool to Primary School.« Research Report No. 19, National Council for Curriculum and Assessment, Dublin.
- O’Toole, L., J. Kiely, D. McGillacuddy, E. O’Brien i C. O’Keefe. 2019. *Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Education during the Primary School Years*. Dublin: National Parents Council.
- Piaget, J., 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Norton.
- Pribižev Beleslin, T., D. Milinković i A. Šindić. 2017. *Tri teorijska pristupa metodici matematičkog obrazovanja u ranom djetinjstvu*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Rantavuori, L. 2018. »The Problem-Solving Process as Part of Professionals' Boundary Work in Preschool to School Transition.« *International Journal of Early Years Education* 26 (4): 1–14.
- Sarama, J., A. A. Lange, D. H. Clements i C. B. Wolfe. 2012. »The Impacts of an early Mathematics Curriculum on Oral Language and Literacy.« *Early Childhood Research Quarterly* 27 (3): 489–502.

- Scanlan, B., i G. Stebletsova. 2019. »Who Said Transitions Were Easy?« *He Kupu the Word* 6 (1): 3–10.
- Selimović, H., i E. Karić. 2011. »Učenje djece predškolske dobi.« *Metodički obzori* 11 (6): 145–160.
- Shea, D. L., D. Lubinski i C. P. Benbow. 2001. »Importance of Assessing Spatial Ability in Intellectually Talented Young Adolescents.« *Journal of Educational Psychology* 93:604–614.
- Skouteris, H., B. Watson i D. Lum. 2012. »Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children.« *Australasian Journal of Early Childhood* 37 (4): 78–85.
- Stewart, R., N. Leeson i R. J. Wright. 1997. »Links between Early Arithmetical Knowledge and Early Space and Measurement Knowledge: An Exploratory Study.« In *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, ur. F. Biddulph i K. Carr, 2:477–484. Hamilton: MERGA.
- Verdine, B. N., C. M. Irwin, R. M. Golinkoff i K. Hirsh-Pasek. 2014. »Contributions of Executive Function and Spatial Skills to Preschool Mathematics Achievement.« *Journal of Experimental Child Psychology* 126:37–51.
- Watts, T. W., G. J. Duncan, R. S. Siegler i P. E. Davis-Kean. 2014. »What's Past Is Prologue: Relations between Early Mathematics Knowledge and High School Achievement.« *Educational Researcher* 43 (7): 352–360.
- Yoshikawa, H., C. Weiland i J. Brooks-Gunn. 2016. »When Does Preschool Matter?« *Future of Children* 26 (2): 21–35.
- Zuković, S. 2013. »Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti.« *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 38 (2): 55–68.

Preschool Maths Education: The Foundation for Learning Mathematics in Primary School

The transition between different educational stages is characterized by a process the outcomes of which depend on the preparation at the previous educational stage and readiness to make new steps at the next stage. Our initial assumption is that preschool education is an important link in the educational process, the function of which is to ensure as smooth a transition to primary school education as possible. In this context, we focused our attention to understanding the importance of preschool maths education as an important preparatory element for primary school, and a predictor of children's success in the following stages of education. We organized a study on the sample of preschool children aimed at determining whether the level of development of concepts, such as spatial relations and logical operations – classification, serialization and conservation, as well as important elements of logical/mathematical thinking in children depends on the length of their involvement in the aforementioned process. The results obtained through oral survey

show that preschool education contributes to the development of mathematical spatial relations, but not in all children and not completely, that children do indeed develop logical operations such as classification, serialization and conservation, but also that the longer the child is involved in this educational process, the better the effects will be.

Keywords: preschool education, spatial reasoning, serialization, conservation, classification

Starost otrok ob vstopu v šolo in učni dosežki pri matematiki v prvem razredu

Marina Volk

Univerza na Primorskem
marina.volk@pef.upr.si

Mojca Vidic

Univerza na Primorskem
mojca.vidic@osgradec.si

V Sloveniji tako kot v večini evropskih držav otroci v šolo vstopijo pri šestih letih, vendar imajo starši možnost zaprositi za odlog všolanja za eno šolsko leto. V zadnjih letih beležimo vse večji odstotek odloga vpisa v prvi razred tudi zaradi prepričanja, da bodo starejši učenci lažje sledili pouku in bodo tako učno uspešnejši. V prispevku smo se osredotočili na uspešnost pri reševanju matematičnega preizkusa znanja glede na različno starost otrok v prvem razredu in hkrati preverili tudi, ali se pojavljajo razlike v uspešnosti med dečki in deklicami. Učenci se z matematiko prvič ne srečajo ob vstopu v šolo, saj so matematično mišljenje postopoma gradili od rojstva naprej. Pomemben vpliv na uspeh pri matematiki ima tudi zgodnje učenje matematike v predšolskem obdobju, ki postavi trdne temelje za nadgrajevanje znanja pri nadaljnjem šolanju. Na podlagi naše raziskave smo ugotovili, da so bili tako starejši kot mlajši učenci prvega razreda zelo izenačeni v znanju pri matematičnem preizkusu znanja; prav tako se ni pokazala razlika v znanju med dečki in deklicami.

Ključne besede: učna uspešnost pri matematiki, starost, spol

Teoretični uvod

Človek se rodi z zmožnostjo sporazumevanja; otrok se v prvem letu nauči sporazumevati v primarnem jeziku brez posebnih usmeritev in z občutkom za števila, kar pomeni, da je malček zmožen določiti moč manjše množice, šteti in izvesti preprosto dodajanje (seštevanje) ter odzemanje (odštevanje) brez predhodnega učenja (Bergant 2014a; Sousa 2015), kar teoretično pomeni, da imamo vsi enako izhodišče glede učenja matematike. Predšolski otroci se spontano ali s posnemanjem vrstnikov učijo reševati enostavne aritmetične probleme (Sousa 2015), vendar pa je naloga vzgojitelja/odraslega, da otrokom ponudi možnost raziskovanja in pridobivanja matematičnih konceptov, saj intuitivno znanje matematike, ki je obogateno z izkušnjami iz predšolskega obdobja, določa tudi zmožnost nadgrajevanja matematičnega

znanja pri nadaljnem šolanju (Bergant 2014a). Učenje števil in njihovo povezovanje s predmeti ter razvoj količinskih predstav in drugih matematičnih veščin, prilagojenih potrebam in razvoju posameznika, v predšolskem obdobju pozitivno vplivajo na uspešno razumevanje matematičnih učnih vsebin v obdobju šolanja, saj se je matematično predznanje izgrajevalo postopoma (Cross in Woods 2009; Bergant 2012). Japelj Pavešičeva (2014) povzame podatke iz raziskave TIMSS 2011,¹ ki kažejo na pomemben vpliv zgodnjega učenja matematike na kasnejšo uspešnost pri matematiki; v vseh kategorijah je bilo namreč znanje otrok, ki so ob vstopu v prvi razred znali več matematike, višje tudi v četrtem razredu. Avtorica opozori, da ni mogoče potrditi neposredne vzročne zveze med znanjem pred šolo in v šoli, saj na razvoj znanja otroka med vstopom v prvi razred in četrtem razredom vpliva še veliko zunanjih dejavnikov, ki jih v raziskavi niso obravnavali. V *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) niso predpisani standardi znanja, ki jih morajo doseči otroci, vključeni v vrtec. Iz podatkov raziskave TIMSS 2011 lahko sklepamo, da velika večina otrok osnovne elemente matematike usvoji že pred vstopom v šolo. Matematične vsebine so otrokom v vrtcu predstavljene v povezavi z drugimi področji in skozi igro, ki jim je najbližja. Otroci v predšolskem obdobju prve izkušnje z matematiko pridobivajo tako, da postopoma preidejo od poimenovanja posamičnih predmetov na štetje in razlikovanje med številom ter števnikom, razvrščajo, urejajo, dodajajo/odvzemajo, merijo itd. (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999). Z vstopom v prvi razred pridobljeno znanje dopolnijo in nadgradijo. Povzamemo lahko, da ima zgodnje poučevanje matematike velik pomen za kasnejše grajenje matematičnega znanja.

Matematika ima kot šolski predmet številne izobraževalno-informativne, funkcionalno-formativne in vzgojne funkcije. Pri pouku matematike obravnavamo temeljne in pomembne matematične pojme, ki so usklajeni z učenčevim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in njegovim življenjskim okoljem (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Matematika in matematične spretnosti se vedno bolj dojemajo kot podlaga za učenje drugih šolskih predmetov (Kresal Sterniša in Plevnik 2012), zato je priporočljivo, da učitelji matematična znanja in spretnosti vključujejo v medpredmetno poučevanje, saj s tem učenci začutijo pomen in prisotnost matematike vse okrog nas. Po podatkih raziskave Eurydice se je po posodobitvah kurikulumov v večini evropskih držav izboljšala povezava med matematič-

¹ V raziskavo TIMSS 2011 je bilo prvič dodano zbiranje informacij o priložnostih za zgodnje učenje, ki jih je bil deležen otrok, in o njegovem znanju ob vstopu v šolo s pomočjo dodatnega vprašalnika za starše (Japelj Pavešič 2014).

nim znanjem, pridobljenim v šoli, in osebnimi izkušnjami učencev ter težavami iz vsakdanjega življenja (Kresal Sterniša in Plevnik 2012). Priporočen čas pouka matematike na razredni stopnji je navadno med 15 in 20 odstotki vseh ur, kar pomeni, da je matematika drugi najpomembnejši predmet, takoj za učnim jezikom. Način poučevanja in metode, ki se uporabljajo pri pouku matematike, lahko močno vplivajo na kakovost in količino znanja, ki ga učenci usvojijo. Poleg tega izbrane metode vplivajo tudi na sodelovanje učencev in na njihovo veselje ob učenju, kar spet neposredno vpliva na količino in kakovost njihovega znanja (Kresal Sterniša in Plevnik 2012). Z učenjem matematike otroci odkrivajo matematiko, ob njej razmišljajo in skozi to nadgrajujejo svoje znanje. Učenje matematike poteka z reševanjem problemov,² zato tudi osnovne matematične pojme otroci spoznavajo s pomočjo problemskih situacij, katerih problem izhaja iz njihovih lastnih in dejanskih spoznavnih potreb (Cotič in Felda 2014). Pri oblikovanju matematičnih pojmov in procesov je bistveno pridobivanje izkušenj in uvrščanje novih izkušenj v obstoječo shemo. Matematični procesi so znanja, ki niso ozko predmetnospecifična in so zato visoko prenosljiva (Lipovec in Antolin Drešar 2019). Pomembno je, da imajo učenci že na razredni stopnji pozitivne izkušnje z matematiko ter da dosežajo določene standarde znanja, saj to vpliva na njihov napredek pri matematiki in ostalih predmetih na predmetni stopnji ter pri nadaljnem šolanju; v nasprotnem primeru zapustijo osnovno šolo, ne da bi zanesljivo razumeli osnovne matematične koncepte (Burr 2008). V današnjem hitro spreminjajočem se svetu bodo imeli prednost pri oblikovanju prihodnosti tisti, ki razumejo matematiko; matematične kompetence odpirajo vrata k ustvarjanju prihodnosti, medtem ko pomanjkanje teh kompetenc pusti vrata priprta. Vsi učenci bi morali imeti priložnost in podporo pri učenju matematike z razumevanjem in pri doživljanju lepote matematike (National Council of Teachers of Mathematics 2000), ne glede na starost, spol, socialni status, predznanje ...

Pri poučevanju na razredni stopnji stremimo k razvijanju intuicije, domišljije, kreativnosti, sklepanja, načrtovanja in preverjanja domnev itd., saj s tem razvijamo otrokovo mišljenje (Felda in Cotič 2012). Glede na to, da je večina učencev ob vstopu v šolo na ravni konkretnih miselnih operacij, je pomembno, da jim omogočimo delo s konkretnim materialom, preko katerega preizkušajo svoje matematične predpostavke (npr. o odnosih med števili ipd.) in se matematike učijo skozi vidik lastnih napak in ugotovitev. Ma-

² Učenje matematike s pomočjo reševanja problemov je pomembno, saj je človek različne teorije razvil ravno v situacijah, ko je bilo potrebno rešiti problem, vendar mu znani načini in sredstva za reševanje le-tega niso več zadoščali (Cotič in Felda 2014).

tematične miselne sheme in pojmi se utrdijo prav s pomočjo manipulacije s konkretnimi objekti (Vlahović-Štetić in Vizek Vidović 1998). Vzporedno s konkretno ravno matematiko prikazujemo tudi preko slikovne ravni, da bo otrok kasneje lahko prešel na simbolno raven. Ko opazimo, da učenci ne potrebujejo več toliko manipulacije s konkretnimi materiali, lahko konkretno raven opustimo in problem ali matematično vsebino prikažemo na slikovni in kasneje na simbolni ravni. Učenci v prvem razredu spoznavajo različne matematične vsebine, ki se večinoma povezujejo z matematičnimi vsebinami, ki so jih otroci spoznali že v vrtcu. V prvem razredu učenci spoznajo in nadgradijo pojme iz orientacije, s pomočjo konkretnih predmetov spoznajo geometrijske elemente po konceptu »od telesa k točki«, vadijo ocenjevanje in merjenje z relativno in nestandardno enoto, gradijo konceptualni sistem za reprezentacijo številskih predstav³ ter se seznanijo z računsko operacijo seštevanja in odštevanja. Pri sklopu »Logika in jezik« se učenci navajajo na pravilno in natančno (matematično) izražanje preko opisovanja lastnosti elementov množic ter hkrati razvijajo bralno pismenost (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Seznanijo se tudi z obdelavo podatkov ter se učijo iskanja potrebnih podatkov iz preglednic in prikazov. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je obdelava podatkov učinkovit način razvijanja količinskega razumevanja in sklepanja ter uporabe aritmetike pri reševanju problemov (Žakelj 2013). Učenci se seznanijo tudi z vzorci, ki so predvsem geometrijski in slikovni. S samostojnim oblikovanjem vzorcev razvijajo kreativnost in sprejemajo matematiko kot način mišljenja. Žakljeva (2013) poudari, da naj učenci rešujejo matematične probleme pri vseh vsebinskih sklopih. Skoznje utrjujejo osnovna znanja, učno vsebino povezujejo z življenjskimi situacijami ter se učijo strategij za reševanje problemov (Žakelj 2013). Že v prvem razredu sta pomembna prepoznavanje težav pri matematiki in ustrezna pomoč, ki preprečita, da bi se učenci naučili neprimernih strategij in razvili napačne predstave, ki bi lahko prerasle v dolgoročne ovire pri učenju matematike.

Prestop otrok iz vrtca v prvi razred je zelo pomembno obdobje. Za otroka predstavlja tranzicijo iz domačega okolja ali vrtca v okolje, kjer so kompleksnejše interakcije in kjer prevladujejo formalnejše medosebne vezi (»Rethinking School Readiness« 2008). V Sloveniji so do uvedbe devetletne osnovne šole otroci vstopili v šolo, ko so dopolnili sedem let. Od leta 2003, ko je stopila v veljavo devetletna osnovna šola, pa so k vpisu v prvi razred povabljeni otroci, »ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo,

³ V prvem razredu učenci najprej spoznajo števila do 10 in nato še do 20 ter števila seštevajo in odštevajo.

dopolnili starost 6 let« (45. člen Zakona o Osnovni šoli 2006). Zgodnejši vstop v šolo otrokom iz intelektualno manj spodbudnih okolij omogoča intelektualno spodbudnejše okolje in tako prispeva k zmanjševanju razlik med učenci (Cecić Erpič 1999). Čeprav se otroci med seboj precej razlikujejo, jih večina pri šestih letih doseže razvojne mejnike, ki omogočajo redno všolanje (Bergant 2014b). Zakon o Osnovni šoli (1996, 45. člen) dopušča možnost, da se »otroku začetek šolanja na predlog staršev, zdravstvene službe oz. na podlagi odločbe o usmeritvi odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo«. Iz objav Ministrstva za šolstvo in šport v javnih medijih v Sloveniji beležimo povečanje deleža otrok z odloženim šolanjem; v šolskem letu 2011/2012 je pet % učencev začelo obiskovati prvi razred eno leto kasneje; v šolskem letu 2019/2020 je bilo takšnih učencev že približno 12 %. Razlogi za odložitev šolanja so različni (posebne potrebe otrok, fizična, čustvena ali socialna nezrelost ipd.).

Nekateri učenci med izobraževanjem uživajo ekonomsko, čustveno in socialno oporo, medtem ko drugi živijo v okolju, ki jim tega ne omogoča. Rezultati preteklih ciklov raziskave PISA kažejo, da učenci, ki poročajo, da izhajajo iz socialno-ekonomsko šibkejših okolij, poročajo tudi o tem, da so njihovi starši dosegli nižje stopnje izobrazbe in v povprečju dosegajo nižje rezultate na preizkusih PISA (Šterman Ivančič 2019). Zupančičeva in Puklekova (1999) sta s študijo o spremenljivkah, ki vplivajo na otrokovo učno uspešnost, pokazali, da je povezanost med izobrazbo staršev in otrokovo uspešnostjo zmerno visoka oz. najvišja izmed vseh povezav, ki sta jih ugotavljali z raziskavo, medtem ko spol in kronološka starost ob vstopu v šolo ne nakazujeta na uspeh otroka v prvem razredu. Marjanovič Umekova, Fekonjeva in Bajčeva (2006) so z raziskavo dokazale pozitiven učinek vključevanja v vrtec na pripravljenost otrok staršev z nizko izobrazbo za šolo (pri otrocih staršev z visoko izobrazbo se ta učinek⁴ ni pokazal v tolikšni meri). Zupančičeva in Puklekova (1999) sta ugotovili, da otrokovi sposobnosti sklepanja in dojemanja količinskih odnosov,⁵ ki sta ju merili pred vstopom v šolo, nimata neposrednega vpliva na učno uspešnost v prvem razredu, temveč sta posredno povezani z izobrazbo otrokovih staršev.

Pri merjenju vpliva starosti na učni uspeh v prvem razredu ali pri nadaljnjem šolanju lahko raziskujemo (l.) prednosti otrok, ki so v šolo zaradi odlo-

⁴Otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko spodbudnega okolja, so praviloma kakovostnih spodbud deležni že v domačem okolju in le-teh vrtec ne preseže (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006).

⁵Sposobnost sklepanja, dojemanja količinskih odnosov ter grafomotorične spretnosti so merili s podtesti POŠ (Preizkus pripravljenosti otrok na šolo).

žitve šolanja vstopili z enoletnim zamikom v primerjavi z ostalimi učenci v skupini, ali pa (II.) vpliv kronološke starosti otrok, rojenih v istem letu, med katerimi je lahko razlika v starosti do 12 mesecev (Stipek 2003). Cahan in Cohenova sta izvedla eksperiment, s katerim sta dokazala, da ima leto šolanja dvakrat tolikšen učinek na kognitivni napredek, kot ga ima zamik všolanja za eno leto (Cahan in Cohen 1989). Šolanju je na področju matematike mogoče pripisati predvsem napredek pri razvoju logično-matematičnih veščin, medtem ko je vpliv šolanja na razumevanje ohranitve količin (npr. mase, tekočine ...) zelo majhen in je posledica otrokovih razvojnega zorenja in zunanjšolskih izkušenj (Cahan idr. 2008). Stipekova (2003) je na podlagi različnih raziskav, ki so merile vpliv kronološke starosti ob vstopu v prvi razred na učni uspeh, povzela, da starost v nekaterih primerih vpliva na učno uspešnost starejših učencev v začetnem obdobju šolanja, vendar pa mlajši učenci kmalu dohitijo starejše in tako prednost slednjih izzveni (lahko še pred zaključkom prvega razreda). Tudi novejša raziskava, ki so jo opravili v Avstraliji in je merila vpliv odloženega vpisa v prvi razred na uspeh pri branju in računanju, potrjuje že prej zapisano, in sicer da starejši učenci boljše uspehe pri branju in računanju dosegajo le nekaj časa. So pa v isti študiji ugotovili, da so starejši učenci lahko dlje časa osredotočeni na zadane naloge in so kazali manj hiperaktivnosti (Larsen, Little in Coventry 2021). Na kognitivni napredek posameznega učenca vpliva veliko dejavnikov, od vključenosti v vrtec, družine in okolja, osebnostnih značilnosti, otrokovih sposobnosti do počutja v šoli ipd., ki se medsebojno prepletajo in sovplivajo na razvoj.

Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Glede na porast števila odlogov všolanja v prvi razred v Sloveniji v zadnjih desetih letih smo se odločili raziskati, ali lahko na podlagi starosti prvošolcev napovemo učno uspešnost na matematičnem področju. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v uspešnosti pri matematiki med različno starimi učenci prvega razreda glede na to, da je med učenci v prvem razredu razlika v kronološki starosti tudi 12 mesecev. Prav tako smo v okviru empirične raziskave želeli ugotoviti, ali se starost učencev prvega razreda povezuje z uspešnostjo na posameznih matematičnih področjih. Zanimalo nas je tudi, ali se pri učencih prvega razreda v uspešnosti pri matematiki pojavljajo razlike med spoloma.

Pred izvedbo raziskave smo se spraševali naslednje:

- ali v uspešnosti pri matematiki obstajajo razlike med različno starimi učenci prvega razreda,

Preglednica 1

Število udeležencev glede na spol in starost

Spol	Starost		
	Starejši	Mlajši	Skupaj
Ženski	35	31	66
Moški	36	29	65
Skupaj	71	60	131

- ali v uspešnosti na posameznih matematičnih področjih obstajajo razlike med različno starimi učenci prvega razreda,
- ali se pri reševanju matematičnih nalog pojavljajo razlike med deklicami in dečki.

Metodologija**Raziskovalni vzorec**

Raziskava temelji na neslučajnostnem, namensko izbranem vzorcu. V vzorec je bilo vključeno 131 učencev prvega razreda osnovnih šol v savinjski regiji, od tega 66 učenk in 65 učencev. V skupino starejših učencev so bili uvrščeni učenci, rojeni med januarjem in junijem (71 učencev), v skupino mlajših učencev pa učenci, rojeni med julijem in decembrom (60 učencev) (preglednica 1), kar pomeni, da so bili učenci stari od pet let in osem mesecev do šest let in osem mesecev. V raziskovalnem vzorcu ni bilo nobenega učenca, ki bi zaradi kasnejšega všolanja v prvi razred vstopil s sedmimi leti.

Merski pripomoček in potek raziskave

Podatke smo zbirali s pomočjo preizkusa znanja, ki je temeljil na matematičnih vsebinah prvega razreda. Preizkus znanja je bil sestavljen iz 12 nalog, ki so vključevale matematične vsebine aritmetike, geometrije, obdelave podatkov in logike. Preizkus so pred izvedbo testiranja pregledali učitelji, ki so učence poučevali, in potrdili, da so predhodno z učenci obravnavali vse matematične vsebine, zaobsežene v preizkusu. Večina nalog je imela tudi slikovno gradivo za lažjo predstavo učencev. Naloge v preizkusu znanja so bile zastavljene po Gagnejevi taksonomiji. Indeks težavnosti⁶ nalog v preizkusu znanja je v povprečju znašal 0,79 oz. je bila večina nalog v območju od 0,60 do 0,90. Najzahtevnejši sta bili 11. in 12. naloga; njuna indeksa težavnosti sta bila 0,53 in 0,36, kar je pričakovano, saj sta bili uvrščeni v najvišjo taksonomsko raven.

Starši učencev, vključenih v raziskavo, so bili obveščeni o namenu raziskave in so s podpisom podali soglasje o tem, da lahko njihov otrok sodeluje

⁶ Vrednosti blizu 1 kažejo na manj zahtevno nalogo oz. nalogo, ki so jo skoraj vsi rešili pravilno, vrednosti blizu 0 pa zahtevno nalogo, pri kateri le malo učencev doseže najvišje število točk.

Preglednica 2 Opisna statistika preizkusa znanja za vse učence skupaj

Postavka	Vprašanje											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>N</i>	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131	131
<i>M</i>	4,24	3,95	1,79	5,15	6,50	0,87	3,18	8,60	11,25	0,61	2,15	0,36
<i>SD</i>	1,42	0,26	0,49	1,52	1,17	0,34	1,03	1,59	1,71	0,50	1,68	0,48
<i>SE</i>	0,12	0,02	0,04	0,13	0,10	0,03	0,09	0,14	0,15	0,04	0,15	0,04
Min	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Max	5,00	4,00	2,00	6,00	7,00	1,00	4,00	9,00	12,00	1,00	4,00	1,00

pri preizkusu znanja, pri čemer smo jim zagotovili anonimnost pridobljenih podatkov. Učenci so preizkuse znanja reševali eno šolsko uro v času rednega pouka ob prisotnosti učitelja razrednika in testatorja. Učitelj je navodila nalog prebral, saj v času izvajanja preizkusa znanja v branju in razumevanju prebrane še niso bili spretni vsi učenci.

Postopek obdelave podatkov

Podatke, pridobljene s preizkusom znanja, smo na podlagi zastavljenih kriterijev ocenili in vnesli v računalniški program IBM SPSS Statistic 26.0 ter jih ustrezno obdelali. Uporabljeni so bili deskriptivna statistika in ustrezni testi za ugotavljanje razlik v uspešnosti reševanja matematičnih nalog med različno starimi učenci ter glede na spol (*t*-test).

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju so predstavljeni dosežki učencev prvega razreda pri reševanju preizkusa znanja glede na raziskovalne cilje, ki smo si jih zastavili.

V preglednici 2 je prikazana opisna statistika posamezne naloge preizkusa znanja skupaj za vse učence, ki so reševali test. Učenci so najuspešneje reševali 2. nalogo,⁷ saj so v povprečju dosegli 3,95 od 4 točk, najmanj uspešno pa 12. nalogo,⁸ kjer so v povprečju dosegli 0,36 od 1 možne točke (indeks težavnosti te naloge je najnižji med vsemi, $IT = 0,36$).

Analiza razlik v uspešnosti reševanja preizkusa znanja glede na starost učencev v 1. razredu

S preizkusom znanja smo preverjali, ali so med starejšimi in mlajšimi učenci prvega razreda razlike v znanju matematike, ki obsega matematične učne

⁷ Učenci so morali pri 2. nalogi prepoznati osnovne geometrijske like in jih pobarvati po navodilih.

⁸ Zadnja naloga preizkusa znanja je bila besedilna naloga, pri kateri so morali učenci seštevati.

Preglednica 3

Uspešnost reševanja matematičnega testa glede na starost otrok

Postavka	Starejši učenci (januar–junij)	Mlajši učenci (julij–december)
<i>N</i>	71	60
<i>M</i>	48,58	48,35
<i>SD</i>	5,145	6,345

vsebine prvega razreda. V preglednici 3 vidimo, kako uspešno so preizkus znanja reševali starejši in mlajši učenci prvega razreda. Najvišje število točk, ki so ga učenci lahko dosegli, je bilo 56. Starejši učenci so v povprečju dosegli 48,58, mlajši pa 48,35 točk, kar pomeni, da so razlike med otroci starejše in mlajše skupine minimalne, zato *t*-preizkus ni zaznal statistično pomembnih razlik v uspešnosti reševanja preizkusa znanja med starejšimi in mlajšimi učenci prvega razreda ($2p = 0,821 > 0,05$; $t = 0,227$). Zaključimo lahko, da v našem raziskovalnem vzorcu starost ob vpisu v prvi razred ni vplivala na uspešnost pri reševanju preizkusa znanja iz matematike, saj se je izkazalo, da so tako mlajši kot starejši učenci v znanju izenačeni in obe skupini otrok sta zelo uspešno reševali naloge, ki vključujejo vsebine iz matematike v prvem razredu. Nekatero raziskavo so pri branju in matematiki nekje do tretjega oz. petega razreda potrdile višji učni uspeh starejših otrok v skupini v primerjavi z mlajšimi (Oshima in Domaleski 2006), medtem ko večina raziskav kaže na to, da se razlika v učni uspešnosti zaradi različnih starosti izenači že do konca prvega razreda (Stipek 2003; Larsen, Little in Coventry 2021).

Nadalje smo pogledali, ali se v uspešnosti reševanja posameznih nalog v preizkusu znanja kažejo razlike med starejšimi in mlajšimi učenci. Pri večini nalog so bili starejši učenci v povprečju nekoliko uspešnejši od mlajših, vendar te razlike niso bile statistično pomembne, razen pri 3. nalogi, ki je zahtevala urejanje elementov. Pri tej so se pokazale statistično pomembne razlike v prid starejših učencev ($2P = 0,010 < 0,05$; $t = 2,648$). Mlajši učenci so bili uspešnejši pri reševanju naloge, ki je preverjala znanje seštevanja in odštevanja do 10, vendar razlika med skupinama ni statistično pomembna; omenjeno nalogo je v celoti pravilno rešilo 60 % starejših in 70 % mlajših otrok, kar pomeni, da so učenci prvega razreda zelo spretni pri računanju (naloga ni bila slikovno podprta). Na podlagi dobljenih rezultatov preizkusa znanja ne moremo trditi, da so na posameznem matematičnem področju starejši učenci v prednosti pred mlajšimi, saj se je izkazalo, da sta obe skupini zelo izenačeni v znanju na vseh matematičnih področjih. Zaključimo lahko z ugotovitvijo Gabra in Marjanovič Umekove (2009), da kronološka starost otroka, pri kateri ta vstopi v prvi razred, ne kaže nobene pomembne vzporednice z njegovo

učno uspešnostjo ali govorno kompetentnostjo, intelektualnimi sposobnostmi in navsezadnje s pripravljenostjo za šolo.

Razloge za uspešno reševanje preizkusa znanja je težko enoznačno določiti, saj poleg učiteljevega poučevanja matematike v šoli na uspeh pri predmetu vplivajo tudi otrokovo družinsko okolje, njegove osebne značilnosti in vključenost v vrtec pred vstopom v šolo. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je bilo v šolskem letu 2019/2020 v vrtce vključenih približno 94 % otrok, starih štiri in pet let. Evropski strateški cilj je predvideval, da naj bi bilo do leta 2020 v predšolsko izobraževanje vključenih 95 % štiri- in petletnih otrok (Kozmelj 2020), kar pomeni, da je Slovenija že zelo blizu postavljenemu cilju. V Sloveniji ne zbiramo uradnih podatkov o tem, katera znanja, spretnosti in kompetence imajo otroci ob vstopu v šolo, saj otrok na nacionalni ravni ne preverjamo (Japelj Pavešič 2014), tako da ne moremo zagotovo trditi, da je večina učencev imela določena matematična znanja, ki jih je v prvem razredu obnovila ali nadgradila. Marjanovič Umekova, Fekonjeva in Bajčeva so ugotovile (2006, 41), da ima vključenost otrok v vrtec učinek na otrokovo pripravljenost za šolo le v interakciji z izobrazbo mame in očeta – preizkusi kažejo, da »v skupini otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, dosegajo statistično pomembno nižje rezultate na preizkusu pripravljenosti za šolo otroci mam in očetov z nizko stopnjo izobrazbe kot otroci mam in očetov z visoko stopnjo izobrazbe«.

Analiza razlik v uspešnosti reševanja preizkusa znanja glede na spol učencev v prvem razredu

V raziskavi TIMSS 2011 se je pri učencih 4. razreda pokazalo, da so deklice v Sloveniji »v povprečju dosegle več točk na preizkusih znanja iz bralne pismenosti; obenem je večji delež deklic kot fantov izkazal visoko znanje branja. Ti pa so bili prvič, odkar neodvisno merimo znanje matematike, boljši od deklic v matematiki. V povprečju so dosegli 10 točk več na preizkusu znanja matematike in v večjem deležu od deklic demonstrirali visoko znanje matematike v četrtem razredu.« (Japelj Pavešič 2014, 22) Raziskava je razkrila še zanimive podatke o razlikah v aktivnostih, ki jih starši počnejo s svojimi predšolskimi otroki – starši deklic so poročali o pogostejših bralnih aktivnostih, starši dečkov pa o pogostejših matematično orientiranih dejavnostih (Japelj Pavešič 2014), kar pomeni, da je uspeh pri matematiki lahko pogojen tudi z zgodnjim vključevanjem oz. izključevanjem otrok pri matematičnih aktivnostih.

Tudi mi smo želeli s preizkusom znanja ugotoviti, ali se med dečki in deklicami v prvem razredu pojavljajo razlike v uspešnosti reševanja matematičnih nalog. Podatke smo analizirali za vse deklice in vse dečke skupaj; nismo

jih ločili glede na starost. Dečki so na preizkusu znanja v povprečju dosegli 48 točk, deklice pa 49 točk, kar pomeni, da se razlikujejo v povprečju za eno točko. Razlike med spoloma na našem vzorcu niso statistično pomembne ($2p = 0,450 > 0,05$; $t = 0,757$). Oshima in Domaleski (2006) sta ugotovila, da je vpliv spola na uspešnost pri matematiki v nižjih razredih zelo majhen, medtem ko v višjih razredih malo naraste v prid uspešnosti dečkov. Raziskava TIMSS ni ugotovila razlik med spoloma, ki bi jih lahko posplošili na celotno populacijo, medtem ko je raziskava PISA v vseh krogih meritev poročala o rahli prednosti fantov, vendar ne v vseh državah. Izsledki raziskave PISA kažejo tudi na to, da so fantje veliko samozavestnejši pri reševanju matematičnih nalog; zanimajo se za matematiko in uživajo v njej, medtem ko se pri dekletih kaže obraten trend (Kresal Sterniša in Plevnik 2012). Veliko vlogo pri odpravljanju razlik med spoloma imajo v prvi vrsti vzgojitelji v vrtcu, ki premišljeno uvajajo skupinske matematične dejavnosti, da pritegnejo vse otroke. Ob tem se zmanjša zaoznanost tistih otrok, ki doma nimajo dovolj spodbud za razvoj matematičnega mišljenja (Japelj Pavešić 2014). Učitelji v osnovni šoli bi morali dati večji poudarek razvoju pozitivnega odnosa deklet do matematike, saj bi tako zvišali njihovo samozavest in posledično uspešnost na matematičnem področju.

Zaključek

Pomembni cilji poučevanja matematike v osnovni šoli so predvsem demonstracija uporabnosti in funkcionalnosti matematike, razvijanje prenosljivih spretnosti, epistemološki cilji, ki se nanašajo na različne metode spoznavanja pri matematiki, ter doživljanje »lepote matematike« (Haylock in Thangata 2007). Ob tem je pomembno, da učitelj z učenci v začetnem obdobju šolanja gradi pozitiven odnos do predmeta ter dobro počutje ob učenju, saj to vpliva na učenčev napredek pri matematiki in ostalih predmetih na predmetni stopnji ter pri nadaljnjem šolanju. Na učenčevo uspešnost pri matematiki pa ne vpliva le učitelj, temveč še vrsta drugih dejavnikov, na katere učitelj nima neposrednega vpliva, npr. izobrazbena struktura staršev in socialno okolje, v katerem otrok odrašča, vključenost v vrtec pred vstopom v šolo, zrelost otroka ob vstopu v prvi razred ipd.

Z našo raziskavo smo želeli preveriti, ali sta starost in spol učencev prvega razreda pomembna dejavnika uspešnosti pri matematiki. Znanje matematike učencev prvega razreda smo ocenili na podlagi preizkusa znanja, ki ga je rešilo 131 prvošolcev, ki so bili razdeljeni v dve starostni skupini glede na mesec rojstva. Ugotovili smo, da med starejšimi in mlajšimi učenci prvega razreda ni statistično pomembnih razlik v znanju matematike. Prav tako se med obema skupinama ne pojavljajo razlike v znanju na posameznih matematič-

nih področjih. Sklenemo lahko, da starost ob vstopu v prvi razred ne vpliva na uspeh pri matematiki, vendar teh ugotovitev ne moremo posplošiti na celotno populacijo zaradi premajhnega števila testiranih učencev. Raziskovalci tega področja (Stipek 2003; Larsen, Little in Coventry 2021) ugotavljajo, da imajo otroci, ki so v razredu starejši od sošolcev, določeno prednost, ki pa se z leti zmanjšuje oz. izniči. Raziskave, ki so pokazale razlike v starosti otrok in njihovi uspešnosti v šoli, kažejo na to, da so te razlike opazne na začetku šolanja, vendar pa mlajši otroci hitro dohitijo starejše vrstnike.

Ob analizi podatkov preizkusa matematičnega znanja na našem vzorcu smo ugotovili, da v prvem razredu v znanju matematike ni statistično pomembnih razlik med dečki in deklicami. Zanimivo bi bilo na istem vzorcu učencev ugotoviti, ali se razlike med spoloma pojavijo npr. ob koncu prvega ali drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, saj nekatere raziskave kažejo na to, da se razlike med dečki in deklicami pojavijo kasneje, niso pa zaznane na začetku šolanja.

Na podlagi izvedene raziskave in prebrane literature lahko zaključimo, da kronološka starost otrok ali njihov spol ne vpliva na uspešnost pri matematiki v prvem razredu. Veliko pomembnejši dejavniki učenčeve uspešnosti so izobrazbena struktura staršev ter socialno-ekonomski položaj družine in delno tudi vključenost v vrtec, ki ima pozitiven učinek predvsem pri otrocih staršev z nižjo izobrazbo.

Literatura

- Bergant, T. 2012. »Nevrokognitivne osnove numeričnega procesiranja.« *Psihološka obzorja* 21 (3–4): 69–74.
- . 2014a. »Ali malček spoznava matematiko že v vrtcu?« V *Spodbujanje matematičnega mišljenja v vrtcu*, ur. B. Vrbovšek, M. Domicelj in D. Belak, 12–17. Ljubljana: Supra.
- . 2014b. »Kdaj je otrok zrel za všolanje?« *Didakta* 24 (117): 28–31.
- Burr, T. 2008. *Mathematics Performance in Primary Schools: Getting the Best Results*. London: National Audit Office.
- Cahan, S., in N. Cohen. 1989. »Age versus Schooling Effects on Intelligence Development.« *Child Development* 60 (5): 1239–1249.
- Cahan, S., C. Greenbaum, L. Artman, N. Deluya in Y. Gappel-Gilon. 2008. »The Differential Effects of Age and First Grade Schooling on the Development of Infralogical and Logico-Mathematical Concrete Operations.« *Cognitive Development* 23 (2): 258–277.
- Cecić Erpič, S. (1999). »Kognitivne sposobnosti otrok ob vstopu v polo.« V *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, ur. M. Zupančič, 20–42. Ljubljana: iz.

- Cross, C. T., in T. A. Woods. 2009. *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Cotič, M., in D. Felda. 2014. »Didaktika zgodnjega učenja matematike.« V *Zgodnje učenje matematike: zbornik konference*, ur. K. Čuk in R. Tul, 1–10. Trst: Edizioni Università di Trieste.
- Felda, D., in M. Cotič. 2012. »Zakaj poučevati matematiko.« *Revija za elementarno izobraževanje* 5 (2–3): 107–120.
- Gaber, S., in L. Marjanovič Umekč 2009. *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Haylock, D., in F. Thangata. 2007. *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. Los Angeles, London, New Delhi in Singapore: Sage.
- Japelj Pavešič, B. 2014. »Predšolsko znanje matematike v luči mednarodnih primerjav.« V *Spodbujanje matematičnega mišljenja v vrtcu*, ur. B. Vrbovšek, M. Domicelj in D. Belak, 18–30. Ljubljana: Supra.
- Kozmelj, A. 2020. »Tudi v šolskem letu 2019/20 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih.« Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>.
- Kresal Sterniša, B., in T. Plevnik, ur. 2012. *Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Larsen, S. A., C. W. Little in W. L. Coventry. 2021. »Exploring the Associations Between Delayed School Entry and Achievement in Primary and Secondary School.« *Child Development* 92 (2): 774–792.
- Lipovec, A., in D. Antolin Drešar. 2019. *Matematika v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Bajc. 2006. »Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo.« *Psihološka obzorja* 15 (2), 31–51.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2011. *Učni načrt: program osnovna šola; matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- National Council of Teachers of Mathematics. 2000. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Oshima, T. C., in C. S. Domaleski. 2006. »Academic Performance Gap Between Summer-Birthday and Fall-Birthday Children in Grades K-8.« *The Journal of Educational Research* 99 (4): 212–217.
- »Rethinking School Readiness.« 2008. *Policy Brief*, št. 10. https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/PB10_SchoolReadiness.pdf.
- Sousa, D. A. 2015. *How the Brain Learns Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stipek, D. J. 2003. »School Entry Age.« <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.607.9459&rep=rep1&type=pdf>.
- Šterman Ivančič, K., ur. 2019. *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vlahovič-Štetič, V., in V. Vizek Vidovič. 1998. *Kladim se da možeš ... psihološki aspekti početnog poučavanja matematike: priručnik za učitelje*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.
- Zupančič, M., in M. Puklek. 1999. »Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole.« V *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, ur. M. Zupančič, 76–92. Ljubljana: iz.
- Žakelj, A. 2013. »Novosti in posodobitve učnega načrta za matematiko.« V *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi*, ur. M. Suban in S. Kmetič, 17–30. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Age of Children Entering School and Learning Achievements in Mathematics in the 1st Grade

As in most European countries, children enter school at the age of six in Slovenia. However, parents have the opportunity to apply for a postponement of schooling for a single school year. In recent years, we have been recording an increasing percentage of delayed enrolment in the 1st grade because of the belief that older students will be able to follow classes more easily and thus be more successful in their studies. In the paper, we focused on success in solving the mathematical test of knowledge according to the different ages of children in the 1st grade. At the same time, we checked whether there are differences in success between boys and girls. Students do not encounter mathematics for the first time upon entering school because they have gradually built mathematical thinking from birth onwards. Early learning of mathematics in the preschool period also has a significant impact on success in mathematics: it lays a solid foundation for upgrading knowledge in further education. Based on our research, we ascertained that both older and younger 1st graders were very equal in knowledge in the mathematical test. Also, no difference in knowledge emerged between boys and girls.

Keywords: learning success in mathematics, age, gender

Povezovanje matematike z okoljem skozi ustvarjalno reševanje avtentičnih problemov

Amalija Žakelj

Univerza na Primorskem
amalija.zakelj@pef.upr.si

Andreja Klančar

Univerza na Primorskem
andreja.klancar@pef.upr.si

Ustvarjalnost je pomemben del našega vsakdana in hkrati pomemben dejavnik pri spodbujanju inovativnosti in oblikovanju novih idej, kar je ključnega pomena za posameznikov trajnostni razvoj. Kako se ta odraža, je odvisno od naše osebnosti, temperamenta, močnih področij in okolja, v katerem živimo in delujemo. Številni avtorji so si edini, da je ustvarjalno razmišljanje tisto razmišljanje, ki privede do novih spoznanj, novih pristopov, nove perspektive, novega načina razumevanja stvari, ter to vrsto razmišljanja izpostavljajo kot dinamičen miselni proces, ki vključuje divergentno in konvergentno razmišljanje. V prispevku posebej predstavimo merila in pogoje, ki so potrebni za ustvarjalnost pri matematiki, povezavo matematike z okoljem, kjer na primerih avtentičnih problemov razčlenimo štiri komponente ustvarjalnega mišljenja: fluentnost, fleksibilnost, izvirnost in elaboracijo. Skozi reševanje realističnih in matematičnih problemov razdelamo poti ustvarjalnega razmišljanja, med drugim pri reševanju odprtih problemov, algoritemskem reševanju problemov, oblikovanju izvirnih vprašanj idr. Pri reševanju izbranih primerov nakažemo možnosti povezovanja in stopnjevanja zahtevnosti po vertikali od osnovne do srednje šole.

Ključne besede: ustvarjalnost, inovativnost, matematika, avtentični problemi, ustvarjalno mišljenje

Uvod

Svet, ki ga poznamo, se hitro spreminja. Nabor spretnosti, ki jih imamo zdaj, verjetno že čez nekaj let ne bo več zadostoval oz. se bodo pojavile zahteve po novih znanjih, spretnostih, ki jih danes še ne poznamo ali pa jih le slutimo. Sposobnost prilagajanja novim razmeram in situacijam postaja ključna spretnost, ustvarjalnost pa vse bolj cenjena. Vedno pogosteje si zastavljamo vprašanje, kako lahko pripravimo svoje otroke na to hitro spreminjajoče se

okolje. De Corte (2010) ter Rutar Ilčeva in Pavlič Škerjančeva (2010) so že leta 2010 opozorili na t. i. transverzalne veščine, pomembne za življenje in delo v 21. stoletju, kot npr.: reševanje težav, timsko delo in sodelovanje, ustvarjalnost in inovativnost, digitalna kompetenca, kritično razmišljanje, učenje učenja idr. De Corte (2010, 45) je izpostavil, da je »končni cilj učenja in poučevanja izgradnja »prilagodljive kompetence«, to je zmožnosti, da naučeno in osmišljeno znanje in razvite veščine uporabljamo v različnih situacijah na prožen in ustvarjalen način«.

Raziskave o ustvarjalnosti (Sriraman in Haavold 2017) so temeljne v svetu hitrih inovacij, izumov, rešitev in sintez, zato ne preseneča, da za ustvarjalnost v zadnjem obdobju med raziskovalci obstaja veliko zanimanja (Akgul in Kaveci 2016). Pri razpravah o ustvarjalnosti pogosto zasledimo stališče, da so osebe bodisi ustvarjalne (z domišljijo, odprtih pogledov) ali pa ne (logične, ozkih pogledov, toge v razmišljanju). Kirby (2003) v povezavi z ustvarjalnostjo osebe deli na bolj ali manj ustvarjalne, De Bono (2009) pa nas pouči, da se lahko naučimo biti ustvarjalni.

Ustvarjalne osebe dosegajo nadpovprečne rezultate (Glogovec in Žagar 1992), vendar pa se je potrebno zavedati, da inteligentnost sama po sebi ne pomeni ustvarjalnosti. Pečjak (1987) poudarja, da je za ustvarjalnost potrebno usklajevanje divergentnega in konvergentnega mišljenja, ki ima ključno vlogo pri vrednotenju ustvarjalnega dosežka; izpostavlja izrazito korelacijo med ustvarjalnostjo in humorjem ter duhovitimi odgovori. Jurčová (2005) izpostavlja, da so visoko ustvarjalni ljudje socialno kompetentnejši. Pogumnejši so v izražanju, imajo visoke neverbalne socialne sposobnosti in zato bolj raznolike socialne interakcije. Marentič Požarnikova (2003) pa ustvarjalne ljudi opiše kot radovedne ljudi, ki jih izzovejo novosti predmeta ali pojava, presenečenje, sprememba, nesmiselnost, neskladje, kompleksnost, negotovost, medtem ko monotonija njihovo radovednost »ubija«. Ustvarjalni ljudje se vzdržujejo prenatrženih sodb, nimajo potrebe po obrambi, ker ne dojemajo izkušenj kot ogrožajočih. Odlikujejo jih miselna neodvisnost in odprtost za nove izkušnje.

Marentič Požarnikova (2003) opozarja, da šolski sistem daje večjo prednost analitičnosti, logičnosti, linearnemu zaporedju itd., premalo pa ustvarjalnosti, slikovnosti, čustvenosti, celostnemu dojetanju, intuiciji itd. Podobno navajajo tudi Baranova, Erdoganova in Çakmakova (2011), ki pravijo, da bi moralo biti razvijanje ustvarjalnih talentov visoko na seznamu prednostnih nalog izobraževanja, tako pri posameznih disciplinah kot tudi interdisciplinarno. Boalerjeva in Dweckova (2016) ter Silver (1997) dodajajo, da ustvarjalnost ni le za nadarjene učence, temveč je primerna za splošno šolsko popu-

lacijo, zato je cilje za razvoj osebnostnih lastnosti, ki so potrebne za ustvarjalnost, ter cilje, ki spodbujajo ustvarjalnost pri učencih, potrebno vključiti v šolske kurikule.

Ustvarjalna disciplina je tudi matematika. V nas spodbuja občutek veselja in zadovoljstva, ko prvič samostojno in sami rešimo problem. Za večino ljudi cilj učenja matematike ni, da bi postali specialisti v matematiki, temveč da bi se zanjo zanimali ter cenili njeno širino in lepoto. Matematika je estetska, ustvarjalna in se v naravi pojavlja v čudovitih situacijah.

Usmeritve za spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih najdemo tudi v učnem načrtu za matematiko za osnovno šolo po vsej vertikali, od prvega do tretjega triletja. Tako je že v *opredelitvi predmeta* med drugim zapisano, da pri pouku matematike spodbujamo različne oblike mišljenja in ustvarjalnosti ter da je potrebno učence usposobiti za uporabo in povezovanje znanja ter razvijanje ustvarjalnosti. Zmožnost prenosljivosti znanja oblikuje suverejnšo osebnost, ki se lahko sooča z različnimi izzivi, hkrati pa zmožnost povezovanja različnih znanj in spretnosti prispeva k večji kulturni in etični zavesti posameznika (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Še konkretnje je ustvarjalnost opredeljena v *globalnih oz. splošnih ciljih* predmeta, kjer med drugim lahko preberemo, da učenci »spoznavajo matematiko kot proces ter se učijo ustvarjalnosti in natančnosti« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 5), v operativnih ciljih posameznih triletij pa, da »učenci razvijajo ustvarjalnost ob reševanju besedilnih nalog z več rešitvami in pri iskanju ter uporabi različnih poti do rešitev« (str. 37); »razvijajo ustvarjalnost in samoiniciativnost« (str. 57); v *didaktičnih priporočilih sklopa Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami* pa priporočila, »da učenci s samostojnim oblikovanjem različnih vzorcev razvijajo ustvarjalnost« (str. 62). V okviru standardov znanja najdemo zapise, ki so povezani z ustvarjalnostjo, in sicer: »Pričakujemo, da bo učenec pri pouku matematike, v času izobraževanja in po končani osnovni šoli obvladal splošna (temeljna) matematična znanja in spretnosti, ki so potrebna za ustvarjalnost in uporabo« (str. 64).

Poleg ciljev in standardov znanj so v učnem načrtu za matematiko tudi priporočila za dejavnosti za razvoj ustvarjalnosti: opazovanje, nadaljevanje, izdelovanje vzorca; v povezavi z likovno vzgojo, s tehniko in tehnologijo izdelati izrazno preiskavo (npr. predstaviti simetrijo v naravi, zlati rez, slikovna zaporedja z geometrijskimi vzorci idr.) (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Opredelevanje ustvarjalnosti

Številni avtorji (McGregor 2007; Chamberlin in Mann 2014; Imai 2010; Kim, Cho in Ahn 2003; Leikin in Lev 2007; Siswono 2011; Sriraman 2004; Sriraman in Haa-

vold 2017) navajajo, da je ustvarjalno razmišljanje tisto razmišljanje, ki privede do novih spoznanj, novih pristopov, nove perspektive in novega načina razumevanja stvari, ter izpostavljajo štiri pogoje, ki so potrebni za ustvarjalnost:

- *fluentnost*: sposobnost odkrivanja velikega števila idej,
- *fleksibilnost*: sposobnost odkrivanja različnih idej,
- *izvirnost*: sposobnost odkrivanja novih idej,
- *elaboracija*: sposobnost natančne izdelave ideje in njenega posredovanja drugim.

Munandar (2002) fluentnost opisuje kot miselne veščine, ki lahko sprožijo številne ideje, rešitve problema, domisleke številnih primerov, ki so povezani s konceptom v določenih situacijah. Fluentnost je pogosto opredeljena s kvantitativnim vidikom. Pravimo, da posameznik demonstrira fluentnost, če je sposoben v kratkem času zasnovati več rešitev, poiskati različne poti reševanja, četudi niso vse zares nove in originalne. Petačeva (2011) navaja besedno fluentnost kot sposobnost lahkotnega produciranja besed v slovenskem jeziku. Fluentnost izražanja spodbujamo z vajami, pri katerih učenci dopolnjujejo besede (pesmi, zgodbe) z izbranimi besedami in s številnimi vajami za bogatitev besedišča ter povezujejo besede v smiselne povedi (Petač 2011). Dejavnosti, ki spodbujajo fluentnost pri matematiki, so lahko navajanje primerov (primera 2 in 3) ali izjav, povezanih z določenimi pojmi ali situacijami, ali pa k danim primerom dodajamo nove primere ali protiprimere, razlagamo pojme s svojimi besedami, iščemo sopomenke idr.

Primer 1: Naštevanje čim večjega števila besed, ki vsebujejo »roka«.

Fluentni odgovori: brezrokavnik, rokavica, poroka

Primer 2: Zapiši številski izraz, katerega vrednost je enaka 20.

Fluentni odgovori: $10 + 10$; $12 + 8$; $4 \cdot 5$; $2 \frac{20}{2}$; $(10^{-1})^{-1}$; 10^{20} ; $2^4 + 2^2$.

Rešitve danega primera dopuščajo divergentnost v odgovorih in so, kot vidimo, povezane z različnimi matematičnimi vsebinami in pojmi (različne računske operacije, potence z naravnim in celim eksponentom, logaritem). Prve tri odgovore lahko ustvarijo že učenci prve triade osnovne šole, izraze s potencami pa učenci višjih razredov osnovne šole, medtem ko lahko izraz z logaritmom pričakujemo šele v srednji šoli. Vsekakor pa se na izziv lahko odzovejo vsi učenci, ne glede na razred. Od znanja in njihove ustvarjalnosti bo odvisno, katere rešitve bodo predlagali.

Pavlič Škerjančeva (2013) za razvijanje besedišča pri različnih predmetih predlaga uporabo Frayerjevega modela. To je učna aktivnost, ki temelji na ka-

Preglednica 1 Frayerjev model za krožnico

Definicija (primeri zapisov učencev z lastnimi besedami)

Krožnica je množica točk v ravnini, ki so od skupne točke (središča) enako oddaljene.

Krožnica je sklenjena kriva črta, ki jo sestavljajo točke, ki so od skupne točke (središča) enako oddaljene.

Možica točk, ki so od skupne točke (središča) enako oddaljne.

Značilnosti

Vsaka točka je od izbrane točke (središča) oddaljena natanko polmer.

Krožnico sestavlja neskončno mnogo točk.

Je sklenjena kriva črta.

Primeri: obroba okroglega prta, obroč, obod ure.

Protiprimer: krog.

tegorizaciji besed, namenjena razvijanju/poglabljanju razumevanja pojmov. Učenci analizirajo bistvene in nebistvene lastnosti besed/pojmov, tako da navajajo primere in protiprimerne ter pojem razložijo s svojimi besedami.

Primer 3: Frayerjev model za krožnico. Pri matematiki za izbrani pojem, npr. krožnica (preglednica 1), učenci najprej opredelijo definicijo krožnice, nato zapisujejo njene značilnosti ter navajajo primere in protiprimerne. Razmišljanje o krožnici na tak način dopušča divergentnost, z navajanjem raznolikih primerov, protiprimerov in lastnih opisov pa tudi originalnost in fluentnost. Tovrstna aktivnost pogloblja tudi razumevanje pojmov in bogati besedišče.

Munandar (2002), Mann (2005) ter Leikinova in Levova (2007) fleksibilnost opisujejo kot spretnost prožnega razmišljanja, ki vključuje sposobnost ustvarjanja raznolikih idej in raznolikih rešitev problema ter sposobnost lahkotnega menjavanja strategij v mišljenju (Pogačnik 1995, 171). Fleksibilnost v mišljenju pomeni, da je človek sposoben na stvari pogledati z različnih zornih kotov ter da spremeni miselne poti in načine reševanja problema, kadar naleti na slepo ulico ali miselno oviro (Krutetskii 1976; Leikin in Lev 2007). Posameznik, ki izkazuje visoko stopnjo prilagodljivosti, bo zamenjal miselne poti oz. pristope reševanja, če ti niso učinkoviti in ne vodijo do rešitve. Za spodbujanje fleksibilnosti pri učencih izbiramo vaje, pri katerih se odzivajo samoiniciativno (primer 4).

Primer 4: Dano daljico razdeli na 2, 4 in 5 enako dolgih delov.

Učenci bodo pokazali fleksibilnost, ko pri delitvi daljice na pet enako dolgih delov ne bodo vztrajali z razpolavljanjem, ko bodo ugotovili, da ta način delitve na pet enako dolgih delov ni mogoč, temveč bodo začeli razmišljati o primernejši strategiji reševanja (npr. uporabili bodo Talesov izrek).

Merilo ustvarjalnosti je tudi izvirnost. Izvirno razmišljanje vključuje miselne sposobnosti (novost), ki rojevajo nove ideje, izvirne poti reševanja, edinstvene rešitve, nove izraze, neobičajno razmišljanje in neobičajno izražanje (Munandar 2002).

Zadnji in zelo pomemben kazalnik ustvarjalnosti je elaboracija – sposobnost posameznika, da natančno razdela idejo, jo realizira (npr. v obliki izdelka) in jo posreduje drugim (Imai 2010).

Pristopi poučevanja za spodbujanje ustvarjalnosti

Ustvarjalnost je za družbo pomembna, saj brez nje ne bi bilo ustvarjalnih rešitev (Woolfolk 2002, 121), zato se je smiselno vprašati, kako jo podpirati in razvijati pri pouku v šoli, katere so tiste učne metode, ki spodbujajo razvoj ustvarjalnosti učencev.

V pedagoški literaturi se razpravlja o različnih skupinah učnih metod – verbalnih, dokumentacijskih, demonstracijskih, operacijsko-praktičnih (Valenčič Zuljan in Kalin 2020), učnih metodah za aktivno posredovanje učnih vsebin, metodah za aktivno učenje, metodah za spodbujanje komunikacije (Brečko 2002) – in o različnih didaktičnih strategijah, kot so npr. odkrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk, problemski pouk, ravnanjško ali delovno usmerjeni pouk, izkustveni pouk, pouk s pomočjo sodobnih tehnologij idr. (Strmčnik 2003), redkeje pa o ustvarjalnih učnih metodah ali o učnih metodah, ki spodbujajo tudi ustvarjalnost učencev.

Petačeva (2011) pri slovenščini navaja metode za razvijanje ustvarjalnosti pri pouku slovenščine, kot so npr. metoda pogovora, diskusije; monološka metoda oz. metoda samostojnega pisanja, ustvarjanja, pripovedovanja; metoda poročanja; metoda dela z besedilom (tiho branje, glasno interpretativno branje in analiziranje besedila); metoda pisnih izdelkov (pisanje ustvarjalnih in polustvarjalnih besedil); metoda vodenja, pri kateri ima učitelj vlogo spodbujevalca oz. mentorja svojim učencem. Med metode za razvijanje ustvarjalnosti prištevamo tudi ustvarjalne igre, analizo SWOT, Vennov diagram, metodo šest klobukov, ribjo kost ter vaje za razvijanje fluentnosti idej.

Ruseffendi (2006) dodaja, da naj učenci za razvoj ustvarjalnosti raziskujejo učno gradivo, iščejo lastne načine reševanja problema, aktivno sodelujejo v razpravah in diskusijah idr. Tudi medpredmetno povezovanje, izdelovanje in uporaba didaktičnih pripomočkov, reševanje matematičnih in realističnih problemov idr. so priložnosti za ustvarjalno učenje in poučevanje.

S primernimi prilagoditvami so predlagane metode in dejavnosti uporabne tudi pri matematiki, npr. v obliki: branja z refleksijo, razvijanja besedišča, interpretiranja matematičnih dejstev in konceptov, izdelave matema-

tičnega slovarčka, interpretativnega branja. Za pridobivanje izkušenj z interpretiranjem matematičnih besedil je lahko učinkovito tudi branje kratkih zahtevnih besedil, pri katerih učenci interpretirajo besedilo z vidika matematike (besedno in/ali na slikovni/grafični ravni).

Med takšna besedila lahko spadajo definicije in preprosti izreki v matematiki, ki naj jih učenci ne bi znali na pamet, ampak bi jih na inovativen način ilustrirali s sliko/skico ter jih razložili s svojimi besedami. Npr. trditev »Presečišče simetral katerih koli dveh nevporednih tetiv kroga je središče kroga.« lahko predstavijo s sliko/grafično in zraven glasno interpretirajo/razlagajo situacijo.

Reševanje realističnih in matematičnih problemov – poti ustvarjalnega razmišljanja

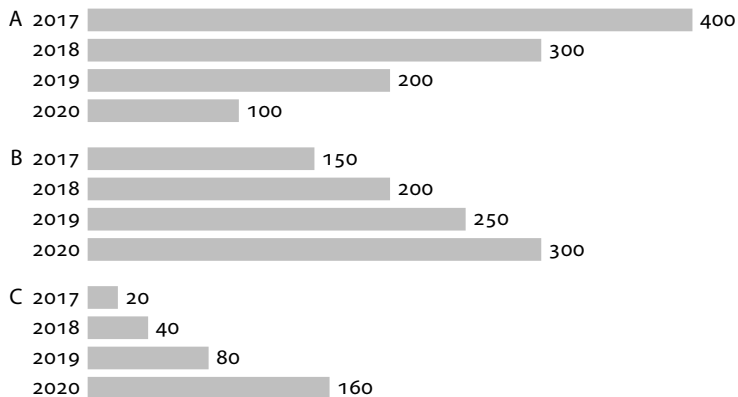
Siswono (2008) predlaga merila za naloge, ki bi jih lahko uporabljali za spodbujanje razvoja ustvarjalnega mišljenja: izzivi naj bodo res problemske situacije in ne tipične naloge iz učbenika; problemi naj dopuščajo divergentnost v odgovorih in tudi načinih reševanja, tako da sledijo ciljem fleksibilnosti, originalnosti in fluentnosti; strategije, ki ne dajo popolne rešitve, lahko uporabimo kot iztočnico za razpravo; tudi različne poti do popolne rešitve ne smejo izostati; za učence, ki naloge niso razumeli, je lahko sošolčeva razlaga nje-gove lastne poti reševanja ustreznejša kot učiteljeva.

Ustvarjalno razmišljanje pri matematiki spodbujamo z različnimi tipi nalog: odprtimi matematičnimi in realističnimi problemi, oblikovanji problemov, nalogami razčlenjevanja (naloge algoritemskega razmišljanja), navajanje primerov in protiprimerov idr.

Reševanje odprtih problemov

Raziskovalci Barwell (2011) ter Hoffmanova in Brahier (2008) za razvoj ustvarjalnega mišljenja svetujejo reševanje odprtih problemov. Pri odprtih problemih je problemska situacija postavljena kot izziv, pri katerem vprašanja niso jasno postavljena. Za postavitev smiselnega vprašanja so potrebni uvid v problemsko situacijo, razumevanje problema, specifično (matematično) znanje ter tudi druge spretnosti in veščine, potrebne za reševanje problemov. Učenci z vrsto in zahtevnostjo postavljenega vprašanja izkazujejo interes, motivacijo pa tudi raven znanja o obravnavani temi.

Reševanje odprtih problemov tako dopušča ustvarjanje in reševanje lastnih težav ter divergentnost v razmišljanju: navajanje različnih vprašanj odraža fluentnost, nova vprašanja izvirnost, smiselno prilagajanje poti reševanja in sposobnost posameznika, da v danem kontekstu izbira med najprimer-



Slika 1 Grafični prikaz

nejšimi strategijami, kaže na fleksibilnost. Posledica inovativnih vprašanj in strategij reševanja so originalne rešitve.

Primer 5: Na sliki 1 prikaz ponazarja količino izdelkov A, B in C, ki jih proizvaja podjetje NoVo. Glede na dani prikaz zapišite različna vprašanja in problem rešite (prirejeno po Maharani 2014).

Problem je odprt, kar pomeni, da so vprašanja, ki si jih zastavi učenec, odvisna od njegovih znanja, interesa, motivacije, zanimanja idr. V nadaljevanju predstavljamo primere vprašanj, ki se stopnjujejo po vsebini, zahtevnosti in znanju, od osnovne do srednje šole.

1. Glede na podatke v prikazu za izdelke A in B določite:
 - a) Za koliko je število izdelkov v izbranem letu večje/manjše od števila v predhodnem letu?
 - b) Kolikšen delež števila izdelkov predhodnega leta predstavlja število izdelkov izbranega leta?
2. Glede na podatke v prikazu za izdelke A, B in C določite:
 - a) Deleže števila proizvedenih izdelkov v izbranem letu glede na število proizvedenih izdelkov v letu 2017. Kako se spreminja število proizvedenih izdelkov A, B in C skozi leta?
 - b) Deleže števila proizvedenih izdelkov v izbranem letu glede na število proizvedenih izdelkov v predhodnem letu.
3. V primeru, da bi se proizvodnja v podjetju NoVo spreminjala v enakem trendu tudi v naslednjih letih, določite prilagoditveni funkciji za izdelke B in C.

Preglednica 2 Deleži števila proizvedenih izdelkov v izbranem letu glede na število proizvedenih izdelkov v letu 2017

Leto	Izdelek A		Izdelek B		Izdelek C	
	n	k	n	k	n	k
2017	400	1	150	1	20	1
2018	300	3/4	200	4/3	40	2
2019	200	2/4	250	5/3	80	4
2020	100	1/4	300	6/3	160	8
2021	0	0/4	350	7/3	320	16

Opombe n – število izdelkov, k – delež glede na leto 2017.

Ker je problem odprt, lahko primerno zahtevna vprašanja postavijo tako učenci na razredni kot predmetni stopnji osnovne šole ter v srednji šoli. Tudi vprašanja, ki jih predlagamo zgoraj, se stopnjujejo po zahtevnosti. V nadaljevanju prikazujemo možne načine reševanja, glede na raven zahtevnosti, za izbrani dve vprašanji.

Glede na podatke v prikazu za izdelke A, B in C določite deleže števila proizvedenih izdelkov v izbranem letu glede na število proizvedenih izdelkov v letu 2017. Kako se spreminja število proizvedenih izdelkov A, B in C skozi leta?

Primer reševanja za osnovno šolo (preglednica 2). Možna interpretacija oz. odgovor učenca na raziskovalno vprašanje: opazovanje podatkov za izdelek A pokaže, da se število izdelkov iz leta v leto manjša, vsako leto enako, in sicer za 100 izdelkov. S tem se manjšajo tudi deleži proizvedenih izdelkov glede na leto 2017 in že v letu 2021 dosežejo vrednost 0 (nič). V nasprotju z izdelkom A se število izdelkov B iz leta v leto večja, vsako leto enako, in sicer za 50 izdelkov. Prav tako se iz leta v leto večajo deleži proizvedenih izdelkov glede na začetno leto 2017, in sicer vsako leto za $\frac{1}{3}$ števila izdelkov v letu 2017. Število izdelkov A iz leta v leto enakomerno pada, število izdelkov B iz leta v leto enakomerno raste, kar lahko učenec v osnovni šoli poveže s premim sorazmerjem. Drugače pa se iz leta v leto spreminja število izdelkov C. Le-to zelo hitro narašča, in sicer se število izdelkov iz leta v leto podvoji glede na prejšnje leto, tako da npr. že v tretjem letu beležimo osemkratnik izdelkov glede na prvo leto 2017.

Primer reševanja za srednjo šolo (preglednica 3). Dijaki v srednji šoli lahko podatke zapišejo z uporabo simbolnega jezika, s spremenljivkami. Njihova interpretacija bi bila podobna kot pri učencih osnovne šole. Poleg opisov sprememb bi interpretacijo podatkov lahko nadgradili s poznavanjem odvisnosti

Preglednica 3 Deleži števila proizvodov v izbranih letih glede na število proizvedenih izdelkov v prvem letu 2017

Leto	Št. leta	Izdelek A		Izdelek B		Izdelek C	
		$a_i = k \cdot a_0$		$b_i = k \cdot b_0$		$c_i = k \cdot c_0$	
2017		$a_0 = 400$		$b_0 = 150$		$c_0 = 20$	
2018	1.	$a_1 = 300$	$a_1 = \frac{3}{4}a_0$	$b_1 = 200$	$b_1 = \frac{4}{3}b_0$	$c_1 = 40$	$2 \cdot c_0$
2019	2.	$a_2 = 200$	$a_1 = \frac{2}{4}a_0$	$b_2 = 250$	$b_1 = \frac{5}{3}b_0$	$c_2 = 80$	$2^2 \cdot c_0$
2020	3.	$a_3 = 100$	$a_1 = \frac{1}{4}a_0$	$b_3 = 300$	$b_1 = \frac{6}{3}b_0$	$c_3 = 160$	$2^3 \cdot c_0$
2021	4.	$a_4 = 0$	$a_1 = \frac{0}{4}a_0$	$b_4 = 350$	$b_1 = \frac{7}{3}b_0$	$c_4 = 320$	$2^4 \cdot c_0$
	
	n	$a_n = 0,$		$b_n = \frac{n+3}{3}b_0$		$2^n \cdot c_0$	
		$n \geq 4$					

Opombe a_i – število izdelkov A v izbranem letu ($i = 0, 1, 2, \dots, n$); b_i – število izdelkov B v izbranem letu ($i = 0, 1, 2, \dots, n$); c_i – število izdelkov C v izbranem letu ($i = 0, 1, 2, \dots, n$); k – faktor spremembe.

količin, npr.: Iz opazovanih podatkov A in B prepoznamo premo sorazmerno spreminjanje, pri C eksponentno rast.

V primeru, da bi se proizvodnja spreminjala v enakem trendu, kot kažejo podatki v prikazu, določite prilagoditveni funkciji za izdelka B in C.

Primer je primeren za srednjo šolo. Predpostavimo, da je leto 2017 začetno leto.

Izdelek B. Prilagoditvena funkcija: V začetnem letu 2017 je število proizvodov 150. Podatki kažejo, da se proizvodnja vsako leto poveča za 50 izdelkov, kar pomeni, da točke ležijo na grafu linearne funkcije $y = 50x + 150$.

Izdelek C. Prilagoditvena funkcija: Iz podatkov razberemo, da se proizvodnja vsako leto podvoji, kar pomeni, da točke ležijo na grafu eksponentne funkcije $y = 20 \cdot 2^x$.

Matematična modela nakazujeta, da proizvodnja v obeh primerih narašča v nedogled, pri izdelku C zelo hitro oz. eksponentno. Realno, v praksi, seveda ni mogoče, da se rast proizvodnje slej ko prej ne bi končala oz. omejila. Proizvodnja ima svoje omejitve in ekonomske zakonitosti. Na tej točki učenci začutijo izziv, kako pojasniti dano situacijo, kako napovedovati ter kako razumeti matematični model z vidika realistične situacije. Če učenci nimajo veliko ekonomskega znanja, se soočijo s situacijo, kako na čim ustvarjalnejši način raziskati dano situacijo z znanjem, ki ga imajo.

Oblikovanje problemov

Tudi samostojno oblikovanje problemov je odprti problem, saj reševalcu dopušča izbiro. Pri primeru, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, teče koncept reševanja nasprotno kot pri ustaljenih pristopih v praksi (primer 6). Dana je rešitev oz. strategija reševanja, potrebno je poiskati problem, rešljiv z dano enačbo.

Iz problemov, ki jih učenci oblikujejo, lahko ocenimo raven njihovega (matematičnega) znanja, obseg besedišča, izvornost v navajanju primerov idr., saj bodo navadno oblikovali probleme, ki jih lahko osebno rešijo. Učenci bodo v svoja pojasnila vključili svoje osebne zgodbe in izkušnje. Zahvaljujoč temu lahko tudi veliko izvemo o njihovih interesih in življenju zunaj učilnice.

Primer 6: Oblikuj realistični problem, katerega rešitev bo rešitev enačbe:

$$\frac{2}{3}\pi 10^2 \cdot v \text{ cm}^3 = 1000 \text{ cm}^3.$$

V takih in podobnih primerih gre za ubesedenje in prevajanje matematične situacije v drug kontekst (npr. življenjski, strokovni, znanstveni) na čim inovativnejši način. Ob prevajanju enačbe $\frac{2}{3}\pi 10^2 \cdot v \text{ cm}^3 = 1000 \text{ cm}^3$ v realistični kontekst gre za razmislek o pomenu spremenljivke v v življenjski situaciji ter ubesedenje problema z uporabo jezika in matematike. Enačba dopušča oblikovanje velikega števila različnih problemov. Kako inovativen bo posameznik pri oblikovanju problema, je odvisno od njegovega znanja matematike na eni strani ter od sposobnosti prevesti matematični model v izvorno realistično situacijo na drugi. Za vse to potrebuje domišljivo, fleksibilnost v iskanju primernih povezav med spremenljivkami v enačbi s primerno vrednostjo v življenjskem kontekstu: npr. spremenljivka v v enačbi je lahko višina valja, 1000 cm^3 v enačbi predstavlja 1 liter tekočine, $\pi 10^2 \cdot v \text{ cm}^3$ predstavlja prostornino valja s polmerom 10 cm.

Primer realističnega problema, katerega rešitev je rešitev enačbe

$$\frac{2}{3}\pi 10^2 \cdot v \text{ cm}^3 = 1000 \text{ cm}^3,$$

je npr.: Maj je 1 l soka pretočil v posodo valjaste oblike s polmerom 10 cm in jo napolnil do dveh tretjin. Kako visoka je valjasta posoda?

Lahko bi trdili, da so tovrstni pristopi dela pri matematiki še vedno premalo izkoriščeni tako z vidika razvijanja jezikovne dimenzije pri matematiki kot tudi ustvarjalnosti.

Algoritemsko reševanje problemov

Po besedah Briggsove in Davisove (2008) ustvarjalnost v matematiki ne pomeni zgolj povsem nove rešitve problema, ustvarjalnost je tudi v izvorni poti

reševanja. Četudi učenec še ne pozna zahtevnih matematičnih vsebin, pogosto lahko s fleksibilno uporabo trenutnega znanja in s primerno izbiro strategije reševanja problem reši na svoj, inovativen način: s strategijo poskus – napaka, z analizo podatkov in odnosov med njimi, s prvimi algoritmskega mišljenja idr.

Pri predmetih, kot je matematika, pogosto uporabljamo algoritmsko razmišljanje, ne da bi se tega zares zavedali, npr. pri deljenju.

Algoritmsko razmišljanje nam omogoča, da razčlenimo probleme in konceptualiziramo rešitve v smislu diskretnih korakov v postopku (Wing 2006). Algoritmsko razmišljanje je povezano z analitičnim mišljenjem, ki zahteva razstavljanje sporočila v sestavne elemente ali dele na tak način, da so nam jasni odnosi in njihova organiziranost oz. relativna hierarhija. Analiza elementov vključuje urejanje podatkov po pomembnosti, razkrivanje skritih oz. zamagljenih podatkov, razčlenitev gradiva na sestavne dele, razlikovanje dejstev od hipotez, analiza odnosov pa pojasnjevanje osnovnih odnosov in razmerij med danimi elementi, prepoznavanje dejstev, ki so pomembna za formulacijo temeljne domneve in prepoznavanje vzročno-posledičnih odnosov.

Primer 7: Cestni ropar je videl, da ima Bogatin 100 zlatnikov, Bogatinka pa 200 zlatnikov, zato je Bogatinki vzel trikrat toliko zlatnikov kot Bogatinu. Po ropu je imel g. Bogatin dvakrat toliko zlatnikov kot Bogatinka. S koliko denarja je odšel ropar? (Povzeto po Mršnik in Novak 2016)

Četudi učenec še ne pozna linearne enačbe, lahko s primerno izbiro strategije reševanja problem reši na svoj, inovativen način.

Primer strategije reševanja z uporabo algoritmskega razmišljanja in sistematičnega zapisa.

Predstavljeni način reševanja lahko uporabijo učenci pred uvedbo linearne enačbe. Z x ($x \in \mathbb{N}$) označimo število zlatnikov, ki jih je ropar vzel Bogatinu. Ker gre za število zlatnikov, x pripada množici naravnih števil ($x \in \mathbb{N}$). Strategija reševanja, ki jo prikazujemo v preglednici 4, je zastavljena po korakih ter temelji na poskušanju. Odločimo se za začetno vrednost spremenljivke x in nadaljujemo v izbranem zaporedju.

Zadnji stolpec v preglednici pokaže na situacijo, ko je število zlatnikov, ki jih ima Bogatin, dvakrat tolikšno kot število zlatnikov, ki jih ima Bogatinka. Do rešitve smo prišli brez formalne uporabe enačbe. Za učenca, ki še ne pozna linearne enačbe oz. reševanja le-te, problem pa reši na način, da uporabi svoje trenutno znanje, je to lahko izkaz njegove ustvarjalnosti.

Preglednica 4 Strategija reševanja problema: uporaba algoritmičnega razmišljanja in sistematičnega zapisa

	$x = 10$	$x = 20$	$x = 30$	$x = 40$	$x = 50$	$x = 60$
Bogatin	100	90	80	70	60	50
Bogatinka	200	170	140	110	80	50
Ropar	0	40	80	120	160	200
	$90 \neq 2 \cdot 170$	$80 \neq 2 \cdot 140$	$70 \neq 2 \cdot 110$	$60 \neq 2 \cdot 80$	$50 \neq 2 \cdot 50$	$40 = 2 \cdot 20$

Strategija reševanja: reševanje z enačbo

S spremenljivko x označimo število zlatnikov, ki jih je cestni ropar vzel Bogatinu, in zapišemo enačbo.

$$100 - x = 2(200 - 3x)$$

$$x = 60$$

Rešitev enačbe $x = 60$ je število zlatnikov, ki jih je ropar vzel Bogatinu, torej je ropar skupno odšel z 240 zlatniki.

Ob zaključku reševanja naj učenci/dijaki predstavijo izbrano strategijo reševanja. V okviru evalvacije se lahko uporabi analiza SWOT, s katero tako učenci kot učitelj dobijo globlji uvid v izbrano strategijo reševanja ter (tudi ob spremljanju predstavitev ostalih vrstnikov) predvidijo tako možnosti izboljšav kot tudi kritične točke.

Življenjski problem učenca

Izziv *Proračun gospodinjstva*, ki ga navajamo v nadaljevanju, je primer iz vsakdanjega življenja učenca. Lahko bi ga navedli tudi kot primer medpredmetnega povezovanja oz. primer povezovanja matematike z okoljem in tudi kot primer s področja finančne pismenosti.

Primer 8: Proračun gospodinjstva. Imate 100 € tedenskega proračuna za vaše gospodinjstvo. Razmislite, kako boste porabili denar v naslednjem tednu in izdelajte tedenski proračun.

Z izzivom *Proračun gospodinjstva* raziskujemo, kako znamo ravnati z denarjem, ali znamo biti varčni oz. presoditi, čemu dati prednost, da bi čim racionalneje porabili denar. Poleg osnovnega znanja računanja se učenec sreča še z vrsto vprašanj, na katera mora odgovoriti: Kako načrtovati porabo denarja? Kaj je potrebno upoštevati pri izdelavi proračuna? Kako zbrati in urediti podatke?

Opredelimo vidike raziskovanja in oblikujemo preglednico 5, v katero za vsak dan v tednu vpisujemo kupljene predmete oz. storitve, načrtovano in

Preglednica 5 Proračun gospodinjstva

	Izdelek/ storitev	Kupljeni predmet	Načrtovana poraba (NP) [€]	Dejanska poraba (DP) [€]	Razlika med NP in DP [€]	Stanje [€]
<i>Primer</i>						
12. 8. 2021	luksuzna dobrina/ <u>potreba</u>	Elektrika	8	10	2	90
Datum	luksuzna dobrina/ potreba					
Izberi ključno vprašanje in opiši razmišljanje						
Datum	luksuzna dobrina/ potreba					
Izberi ključno vprašanje in opiši razmišljanje						

dejansko porabo denarja ter vsakodnevno stanje. Simulirajmo porabo tekom tedna.

Ob zaključku dejavnosti sledi elaboracija – predstavitev izdelave ideje, rezultatov ter evalvacija dejavnosti, pri kateri poskušamo odgovoriti na vprašanja: Smo porabili preveč? Zakaj? Kako bi denar lahko porabili drugače? Bi določene dneve lahko preživeli brez kakršnih koli izdatkov? Zakaj oz. zakaj ne? Ali so bili izdelki, ki smo jih kupili, luksuzna dobrina ali potreba? Pojasnimo, zakaj tako mislimo.

Pri evalvaciji je smiselno spodbuditi aktivno sodelovanje učencev z medvrstniškimi vrednotenjem in s podajanjem povratnih informacij oz. z drugimi prej naštetimi metodami, s katerimi hkrati razvijamo tudi ustvarjalnost.

Zaključek

Uvajanje ustvarjalnega učenja in poučevanja v pouk matematike ima lahko veliko prednosti tudi za razvoj in razumevanje matematičnega znanja kot tudi širše. Starbuck (2012) navaja, da ustvarjalno učenje in poučevanje učence navajata na ustvarjalno neodvisnost oz. samostojnost, ki je ključ do uspešnega samostojnega učenja. Podobno tudi Pečjak (1987), ki navaja, da je ustvarjalno delo svobodno in hkrati prinaša zadovoljstvo, ki je posledica notranje motivacije.

Učinkovito spodbujanje ustvarjalnosti zahteva tudi prilagojene pristope učenja in poučevanja. Zato je pomembno, da učitelj ustvarjalno mišljenje v prvi vrsti razvija pri sebi, da ga bo lahko spodbujal tudi pri učencih. Odkriva-

nje neznanih razmerij, prepoznavanje in reorganizacija struktur v matematiki so v šolah in razredih mogoči le s pomočjo usposobljenih učiteljev. Ti lahko pomagajo spodbujati ustvarjalno reševanje in oblikovanje problemov ter s tem usposabljeni matematično ustvarjalne posameznike za prihodnost.

Zahvala

Članek je nastal v okviru projektnih dejavnosti nacionalnega projekta NA-MA POTI – Naravoslovna in matematična pismenost: spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanje problemov ter učinkovita uporaba IKT. Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija v okviru Evropskega socialnega sklada v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2016–2022.

Literatura

- Akgul, S., in N. G. Kahveci. 2016. »A Study on the Development of a Mathematics Creativity Scale.« *Eurasian Journal of Educational Research* 62:57–76.
- Baran, G., S. Erdogan in A. Çakmak. 2011. »A Study on the Relationship between Sixyear-Old Children's Creativity and Mathematical Ability.« *International Education Studies* 4 (1): 105–111.
- Barwell, R. 2011. »Word Problems: Connecting Language, Mathematics and Life.« *What Works? Research into Practice* 34. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Word_Problems.pdf.
- Boaler, J., in C. S. Dweck. 2016. *Mathematical Mindsets*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brečko, D. 2002. *Štirideset sodobnih učnih metod*. Ljubljana: Sofos.
- Briggs, M., in S. Davis. 2008. *Creative Teaching: Mathematics in the Early Years and Primary Classroom*. London: Routledge.
- Chamberlin, S. A., in E. L. Mann. 2014. »A New Model of Creativity in Mathematical Problem Solving.« V *Proceedings of the 8th Conference of MCG International Group for Mathematical Creativity and Giftedness*, 35–40. Denver, CO: University of Denver, International Group for Mathematical Creativity and Giftedness.
- De Bono, E. 2009. *Naučite svojega otroka misliti*. Prev. M. Domjan Cerar. Maribor: Rotis.
- De Corte, E. 2010. »Historical Developments in the Understanding of Learning.« V *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 35–67. Pariz: OECD.
- Glogovec, Z., in D. Žagar. 1992. *Ustvarjalnost: projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Hoffman, L. R., in D. J. Brahier. 2008. »Improving the Planning and Teaching of Mathematics by Reflecting on Research.« *Mathematics Teaching in the Middle School* 13 (7): 412–417.

- Imai, T. 2010. »The Influence of Overcoming Fixation in Mathematics towards Divergent Thinking in Open-Ended Mathematics Problems on Japanese Junior High School Students.« *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 31 (2): 187–193.
- Jurčová, M. 2005. »Creativity Research at the Institute of Experimental Psychology SASc – Areas, Topics, Methods and Findings.« *Studia Psychologica* 47 (4): 263–276.
- Kim, H., S. Cho in D. Ahn. 2003. »Development of Mathematical Creative Problem Solving Ability Test for Identification of Gifted in Math.« *Gifted Education International* 18 (2): 164–174.
- Kirby, D. A. 2003. *Entrepreneurship*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Krutetskii, V. A. 1976. *The Psychology of Mathematical Abilities in School Children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Leikin, R., in M. Lev. 2007. »Multiple Solution Tasks as a Magnifying Glass for Observation of Mathematical Creativity.« V *Proceedings of the 31st International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, ur. J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park in D. Y. Seo, 161–168. Seoul: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.
- Maharani, H. R. 2014. »Creative Thinking in Mathematics: Are We Able to Solve Mathematical Problems in a Variety of Way?« V *ICMSE 2014: International Conference on Mathematics, Science, and Education*, 120–125. Semarang City: Faculty of Mathematics and Natural Sciences Semarang State University.
- Mann, E. L. 2005. »Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students.« Doktorska disertacija, University of Connecticut.
- Marentič Požarnik, B. 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McGregor, D. 2007. *Developing Thinking, Developing Learning*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Učni načrt: program osnovna šola; matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mršnik, S., in L. Novak. 2016. »Ustvarjalnost in reševanje problemov na razredni stopnji.« Prispevek predstavljen na KUPM 2016: 3. mednarodni konferenci o učenju in poučevanju matematike, Kranj, Slovenija, 16.–17. november. https://www.zrss.si/kupm2016/wp-content/uploads/mrsnik_novak_kupm_2016.pdf.
- Munandar, S. C. U. 2002. *Creativity and Giftedness Strategy Delivering Creative Potential and Talent*. Jakarta: Granada Pustaka Utama.
- Pavlič Škerjanc, K. 2013. »Jezikovno obogateno kurikulum: krosukurikularna vloga tujih jezikov. Jezikovne povezave 2: razvijanje strokovne(-ih) pismenosti v TJ (NEM).« Projekt Obogateno učenje tujih jezikov II, Program profesional-

- nega usposabljanja učiteljev. [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/outj2/04_USPOSABLJANJA/13-05-14_ZRS%C5%A0\(NJD\)/Gradiva%20ZRS%C5%A0/13-05-14_zrs%C5%A1-4_strokpismenost\(njd\).pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/outj2/04_USPOSABLJANJA/13-05-14_ZRS%C5%A0(NJD)/Gradiva%20ZRS%C5%A0/13-05-14_zrs%C5%A1-4_strokpismenost(njd).pdf).
- Pečjak, V. 1987. *Misliti, delati in živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
- Petač, D. 2011. »Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti učencev v prvem triletju 9-letne osnovne šole: diplomsko delo.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Pogačnik, V. 1995. *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didakta.
- Ruseffendi, E. T. 2006. *Introduction to Helping Teachers Develop Competence in Teaching Math To Improve CBSA*. Bandung: Tarsito.
- Rutar Ilc, Z., in K. Pavlič Škerjanc. 2010. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Silver, E. A. 1997. »Fostering Creativity through Instruction Rich in Mathematical Problem Solving and Thinking in Problem Posing.« *ZDM-The International Reviews on Mathematical Education* 29 (3): 75–80.
- Siswono, T. Y. E. 2008. »Promoting Creativity in Learning Mathematics Using Open-Ended Problems.« Prispevek predstavljen na The 3rd International Conference on Mathematics and Statistics (ICoMS-3), Bogor, Indonezija, 5.–6. avgust.
- . 2011. »Level of Student's Creative Thinking in Classroom Mathematics.« *Educational Research and Reviews* 6 (7): 548–553.
- Sriraman, B. 2004. »The Characteristics of Mathematical Creativity.« *Mathematics Educator* 14 (1): 19–34.
- Sriraman, B., in P. Haavold. 2017. »Creativity and Giftedness in Mathematics Education: A Pragmatic View.« V *Compendium for Research in Mathematics Education*, ur. J. Cai, 908–916. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Starbuck, D. 2012. *Creative Teaching: Learning with Style*. New York: Bloomsbury.
- Strmčnik, F. 2003. »Didaktične paradigme, koncepti in strategije.« *Sodobna pedagogika* 54 (1): 80–92.
- Valenčič Zuljan, M., in J. Kalin. 2020. *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wing, J. M. 2006. »Computational Thinking.« *Communications of the ACM* 49 (3): 33–35.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Prev. M. Hudoklin. Ljubljana: Educy.

Maths in Real Life: Creative Solving of Authentic Problems

Creativity is an important part of our daily lives and also an important factor in encouraging innovation and creating new ideas, which is crucial for individuals' sustainable development. How this is reflected depends on our personality, temperament, strengths, and the environment in which we live and operate. Many authors agree that creative thinking is thinking that leads to

new insights, new approaches, new perspectives, and new ways of understanding things, and expose creative thinking as a dynamic mental process that includes divergent and convergent thinking. In this paper, we present the criteria and conditions necessary for creativity in mathematics and the connection of mathematics with the environment, where we analyse four components of creative thinking on the examples of authentic problems: fluency, flexibility, originality and elaboration. Through solving realistic and mathematical problems, we elaborate the ways of creative thinking, inter alia in solving open problems, algorithmic problem solving, creating original questions, etc. In selected examples, we indicate the possibilities of connecting and increasing complexity vertically from primary to secondary school.

Keywords: creativity, innovation, mathematics, authentic problems, creative thinking

Didaktični model izgradnje kombinatoričnih pojmov: prehod z razredne na predmetno stopnjo

Sanela Hudovernik

Univerza na Primorskem
sanela.mesinovic@pef.upr.si

Amalija Žakelj

Univerza na Primorskem
amalija.zakelj@pef.upr.si

Mara Cotič

Univerza na Primorskem
mara.cotic@pef.upr.si

Sposobnost kritične presoje predstavljenih podatkov, logično mišljenje, računsko pismenost in obvladovanje računskih orodij za obdelavo podatkov so samo nekateri razlogi za učenje in poučevanje kombinatorike v šoli, ki je zaradi svoje praktične uporabe tudi odlična osnova za reševanje matematičnih problemov. V prispevku predstavljamo didaktični model vpeljave kombinatoričnih pojmov pri pouku matematike v osnovni šoli. Pri postavitvi modela smo upoštevali razvojne značilnosti učenca ter kognitivno-konstruktivistična spoznanja pedagoške stroke o učenju in poučevanju matematike. Pri usvajanju pojmov iz kombinatorike učenci prehodijo tri ravni, in sicer enaktivno (konkretno), ikonično (grafično) in simbolno raven. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci spoznavajo kombinatorične pojme na enaktivni ravni, ob koncu prvega in na začetku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja konkretne dejavnosti shematizirajo, šele v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju preidejo na simbolno raven. Posplošitev problema je praviloma v srednji šoli, kjer uporaba razvitega pojma v novi situaciji deluje kot instrument. Prehod iz enaktivne na simbolno raven je dolgoročni cilj, ki traja od začetka pa vse do konca osnovnošolskega oz. srednješolskega učenja kombinatorike.

Ključne besede: kombinatorika, enaktivna, ikonična in simbolna raven, kombinatorične situacije

Uvod

Kombinatorika velja za mlado vejo matematike, ki ima v zgodovini le-te pomembno mesto. Znana je predvsem zaradi nekaterih zgodovinskih problemov, kot so Pascalov trikotnik, magični kvadrati, problem königsberških mo-

stov itn. Poleg tega je kombinatorika neposredno povezana z realističnimi problemi, z računalniškimi vedami, verjetnostjo, s teorijo števil in topologijo (Sriraman in English 2004) ter z biologijo in fiziko (Annin in Lai 2010). Ravno zaradi tega Kapur (1970) priporoča učenje kombinatorike na vseh stopnjah izobraževanja.

Vsebine iz kombinatorike so bile v učne načrte slovenskih osnovnih in srednjih šol sistematično vpeljane leta 1998 s kurikularno prenovo. Pred tem so se jih učili le dijaki srednjih šol, v večini le na formalni ravni. S kurikularno prenovo leta 1998 in s posodobitvijo učnih načrtov leta 2011 so bile te vsebine vpeljane tudi v učni načrt za matematiko za osnovno šolo.

Učenci v osnovni šoli začnejo spoznavati kombinatoriko v drugem razredu in jo nadgradijo v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V prvih letih šolanja še ne gre za »pravo« učenje kombinatorike, saj otrok prva znanja pridobiva le intuitivno, zgolj na konkretni ravni. Kombinatorika se v prvih letih šolanja obravnava v sklopu obdelave podatkov.

Didaktiki matematike že dolgo poudarjajo pomembnost vpeljevanja kombinatorike, ne samo v šolskem, pač pa tudi v predšolskem obdobju (Kapur 1970; Sriraman in English 2004). Kapur (1970) navaja naslednje razloge:

- kombinatorika ni odvisna od računskih operacij, zato je reševanje problemov primerno za otroke na vseh stopnjah izobraževanja;
- reševanje kombinatoričnih problemov razvija različne kompetence otrok, kot so štetje, sklepanje, posploševanje, sistematično mišljenje ter razvijanje številnih konceptov, kot so štetje, urejanje, razporejanje, funkcije, vzorci itd.;
- kombinatoriko uporabljamo tudi na drugih področjih, ne samo pri matematiki.

Zaradi navedenih razlogov je nujno, da učencem zagotovimo izkušnje s kombinatoričnimi problemi. Takšne dejavnosti se lahko začnejo v mlajših letih, že v predšolskem obdobju, in se nadaljujejo v srednji šoli. Na tak način širimo matematično obzorje, razvijamo matematično mišljenje in spodbujamo učenčevo kritično razmišljanje o svetu, v katerem živi, oz. po Cockcroftu (1982, 8): »Te vsebine niso zgolj tehnične narave (spoznavanje različnih metod obdelave podatkov, sistematično prikazovanje podatkov ...), ampak jih odlikujeta negotovost in spremenljivost ter nam omogočajo, da se pri raziskovanju množice negotovih in spremenljivih podatkov odločamo sami.« Učencem torej nudijo možnost, da se za postopke odkrivanja in reševanje le-teh odločajo sami.

Ravno zahteve glede poučevanja in postavljanja učitelja v vlogo, ko pasivno »predajanje« informacij učencem ni dovolj oz. je celo nezaželeno, omogočajo, da v vzgojno-izobraževalnem procesu vse večjo vlogo pridobiva učenec. Učiteljeva naloga ostajajo priprava gradiva, usmerjanje in posredno vodenje učencev skozi proces učenja in ugotavljanje doseganja predhodno zastavljenih učnih ciljev ter popravljanje napačne učenčeve predstave. Z uporabo sodobnih metod poučevanja, pri katerih je glavno vodilo lastna aktivnost učencev, lahko pri učencih pričakujemo kvalitetnejše znanje. Učenci, ki so pri pouku aktivno soudeleženi v usvajanju znanja, novo matematično znanje vgradijo v miselne povezave in na tak način višajo raven svoje matematične pismenosti (Kozel, Cotič in Žakelj, 2018).

Razlogi za poučevanje kombinatorike

Začetki kombinatorike segajo daleč pred naše štetje v stari Egipt, ko so se Egipčani zabavali z igro met kamna, ki je bila podobna današnji igri met kovanca. Filozofi v antiki so se ukvarjali z verjetnostjo dogodkov. Kasneje, z razvojem iger na srečo, pa so znanstveniki začeli razpravljati o slučajnostih in možnostih pri žrebu in metu kock. Prve zapise in razprave tako najdemo že iz začetka 16. stoletja. Verjetnost in kombinatoriko za otroke pa je v svoji teoriji prvi začel opisovati in raziskovati Piaget (Cotič 1998).

Številne raziskave (English 1991; Maher in Martino 1996) pričajo o pozitivnih posledicah, zaradi katerih je smiselna vpeljava kombinatoričnih problemov v zgodnje učenje matematike. Reševanje kombinatoričnih problemov tako spodbuja samostojno mišljenje, osredotočenost na strukturo, izmenjavo rešitev in omogoča oblikovanje novih problemov (English 1991).

Zaradi svoje praktične uporabe je kombinatorika odlična osnova za reševanje matematičnih problemov (Varga 1969). Oblikujemo lahko enostavne kombinatorične naloge, ki so primerne za učenje strategij reševanja matematičnih problemov. Take probleme so zmožni reševati tudi predšolski otroci (English 1991; Maher, Powell in Uptegrove 2011). Kombinatorični problemi v začetnih stopnjah temeljijo na preprostih tehnikah preštevanja, ki omogočajo manipulacijo s konkretnimi predmeti. Kasneje z ugibanjem, s posploševanjem, z optimizacijo in s sistematičnim mišljenjem, ki je nujno pri kombinatoričnem mišljenju, razvijamo osnovne matematične kompetence, opredeljene v učnem načrtu (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Vsebine iz kombinatorike lahko tako smiselno prilagajamo predšolskim, osnovnošolskim in srednješolskim otrokom pa tudi otrokom s posebnimi potrebami oz. nadarjenim otrokom.

Kombinatorika prav gotovo spodbuja razvoj matematičnega mišljenja (Fu-

jita 1985), saj je temeljni cilj poučevanja le-te razvijati učenčevo logično mišljenje in sistematični pristop pri reševanju kombinatoričnih situacij ter avtonomnost njegovega mišljenja.

Cotičeva je ob uvedbi učnega načrta leta 1998 navedla pet poglavitnih razlogov za učenje vsebin iz kombinatorike pri osnovnošolski matematiki (Cotič 1998):

- računska pismenost (preglednice, prikazi, ankete so del našega vsakdana v časopisih, učbenikih ...);
- potrebe po poznavanju orodij za komuniciranje (dandanes pri sporočanju redno uporabljamo grafične prikaze, preglednice ...);
- potreba po sposobnosti kritične presoje predstavljenih podatkov (če ne razumemo tehnik prikazovanja podatkov in če jih ne znamo kritično presojati, smo zelo lahek plen za manipuliranje (reklame, volitve ...));
- dostopnost računskih orodij za obdelavo podatkov;
- neuskkljenost z učnimi načrti večine držav (Anglija, Francija, Italija, Madžarska, Norveška ...).

Razvoj kombinatoričnega mišljenja

Raziskovalci so vedno pozornejši na kombinatorično mišljenje otrok oz. učencev, pri čemer preiskujejo predvsem pogoste napake, strategije in načine mišljenja pri reševanju kombinatoričnih problemov (English 1991; Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997; Annin in Lai 2010; Lockwood in Gibson 2016). Kombinatorika je za večino učencev zelo zahtevno matematično področje (Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997; Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Od njih zahteva ustrezno izbiro »formule« za izračun permutacij in kombinacij, pri čemer pogosto zamenjajo eno z drugo (Sriraman in English 2004; Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Napake učencev, ki jih je zaznati pri reševanju kombinatoričnih nalog, se pojavijo že pri razporejanju oz. izboru elementov ter pri ponavljanju in preštevanju razporeditev (Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997; Annin in Lai 2010; Lockwood 2014). Zato reševanje kombinatoričnih nalog učenci povezujejo z negativno izkušnjo. Batanerova, Godino in Navarro-Pelayova (2005) menijo, da morajo raziskovalci raziskati in bolje razumeti težave, ki se pojavljajo pri reševanju kombinatoričnih problemov, ter prepoznati spremenljivke, ki morebiti vplivajo na te težave. Eden izmed razlogov za neuspeh je v načinu učenja kombinatorike, saj poučevanje še vedno poteka tradicionalno, pri čemer učitelj demonstrira tipične primere, uporabo algoritmov in simbolni zapis; učenci dobijo veliko formul z malo utemeljitve, ki si jih poskušajo zapomniti, kar lahko privede do zmede

(Tarlow 2008). Ne le učenci, tudi učitelji menijo, da je izmed vseh matematičnih vsebin najteže razložiti oz. poučevati ravno kombinatoriko (Annin in Lai 2010). V ta namen so nekateri didaktiki in pisci učbenikov poskušali izdelati jasne smernice ter postopke reševanja kombinatoričnih problemov (Brualdi 2004; Rosen 2007). Vendar večina problemov ni enoličnih in ni dovolj izbrati ustrezno formulo, zaradi česar pride do negotovosti in napak v učenčevem razmišljanju (Annin in Lai 2010). Da do tega ne bi prišlo, bi morali učenci samostojno oz. z učiteljevo podporo oblikovati kombinatorične koncepte. Učenje kombinatorike je smiselno le, če so učenci aktivno vključeni v učni proces, tako da osmislijo vzorce in formule obravnavajo kot sintezo teh vzorcev (Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Na ta način razvijajo smiselne predstavitve kombinatoričnih problemov, ki so jih zmožni tudi utemeljiti (Tarlow 2008). Zaradi tega je pomembno, da otroke dovolj zgodaj seznanimo s preprostimi in konkretnimi kombinatoričnimi problemi ter da postopoma z različnimi metodami raziskovanja odkrivajo kombinatorične koncepte in postopke. Še posebej je potrebno poudarek nameniti iskanju sistematičnega načina reševanja kombinatoričnih problemov, ki učencem omogoča vedenje, ali so poskali vse razporeditve, ki se ne ponavljajo, in s tem rešili problem. To je eden izmed pogojev za uspešno reševanje kombinatoričnih nalog (Lockwood in Gibson 2016). Za preprostejšo ponazoritev svojih idej lahko učenci uporabljajo različne prikaze, kot so preglednica, puščični prikaz ali kombinatorično drevo, ki pomembno vplivajo na uspešnost reševanja kombinatoričnih nalog (Fischbein in Gazit 1988 v Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997; Sriraman in English 2004). Pomembno je, da jim omogočimo svobodo pri uporabi prikazov oz. drugih predstavitev in pristopov ter da jih spodbujamo pri opisanju in pojasnjevanju njihovih aktivnosti (Sriraman in English 2004).

Piaget je s sodelavci izvedel številne raziskave, s katerimi je pokazal razvoj kombinatoričnih operacij in ki imajo osrednjo vlogo v njegovi teoriji kognitivnega razvoja (Piaget 1958 v English 1991), saj je možnost kombiniranja temeljna komponenta formalnega mišljenja (Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997). Njegova teorija razvoja kombinacij temelji predvsem na dveh preizkusih, in sicer na mešanju barvnih tekočin ter na izboru barvnih kovancev. V eksperimentu z barvnimi tekočinami so otroci dobili različne kemične snovi, ki so jih morali med seboj mešati na vse možne načine. Kemične reakcije snovi so povzročile različne barve, ki so služile prepoznavanju nastalih kombinacij. Dejavnost z barvnimi kovanci je od otrok zahtevala, da med določenim številom kovancev različnih barv izberejo čim več različnih parov. Piaget je s tovrstnimi nalogami pokazal, da otroci na predoperativni stopnji razporeditve ali postavitve tvorijo le s poskušanjem z naključnim izborom dveh

elementov hkrati, saj je njihovo mišljenje še vedno usmerjeno predvsem v konkretne predmete in dogodke, ki so prisotni v danem trenutku. Šele otroci na stopnji konkretnih operacij pri reševanju tovrstnih problemov uporabijo nekaj sistematičnih postopkov. Z vstopom v stopnjo formalnih operacij se spremenijo tako metode reševanja kombinatoričnih nalog kot tudi z njimi povezano sklepanje. Učenci na tej stopnji sistematično izbirajo elemente iz ene skupine in hkrati elemente iz druge, poleg tega so zmožni razmišljati prepozicijsko (Piaget 1958 v English 1991).

Piaget in Inhelder (1951 v Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997) sta postavila tezo o kombinatoričnem sklepanju otrok tudi na primeru razporejanja predmetov v nize na vse možne načine. Otroci na predoperativni stopnji uporabljajo postopke naključnega razporejanja predmetov, ne da bi pri tem poskušali poiskati sistematično strategijo reševanja. Učenci na stopnji konkretnih operacij uporabljajo strategije poskusov in napak. Sistematične postopke za reševanje tovrstnih problemov razvijejo šele učenci na stopnji formalnih operacij, kljub temu pa je za vpeljevanje permutacij potrebno počakati, da učenci dopolnijo 15 let (Piaget in Inhelder 1951 v Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997).

Nekateri didaktiki oz. psihologi se s Piagetovim delom niso strinjali. Številni kritiki menijo, da je podcenjeval sposobnosti otrok (Levine 1983). Pomisleki se pojavljajo glede narave njegovih poskusov, saj naj bi bila navodila dejavnosti otrokom podana preveč znanstveno in abstraktno (Carey 1985). Na otrokovo uspešnost naj bi negativno vplival tudi material, ki ga je Piaget uporabil pri eksperimentih, saj ga otroci niso dovolj dobro poznali (Dias in Harris 1988).

V nasprotju s Piagetom je Englisheva (1991) v svoji raziskavi uporabila za otroka privlačne materiale. Oblikovala je kombinatorične probleme, ki zagotavljajo konkretno zunanjo predstavitev in ne abstraktno interno predstavitev, ki je bila prisotna v preizkusu mešanja barvnih tekočin. S tem je pokazala, da so tudi mlajši otroci, natančneje otroci na stopnji konkretnih operacij, zmožni samostojno odkriti sistematične metode ob hkratnem izboru elementov iz ene in iz druge skupine (English 1991). Uporaba konkretnih materialov v smiselnem kontekstu kombinatoričnih problemov torej omogoča razumevanje kombinatoričnih postopkov v zgodnejših letih, pred stopnjo formalnih operacij, kot je trdil Piaget.

Na podlagi svoje raziskave je Englisheva (1991) ugotovila, katere strategije reševanja kombinatoričnih problemov uporabljajo otroci, stari od 4 do 10 let. Opredelila je šest vedno bolj dovršenih strategij reševanja, in sicer od naključnega izbora elementov pa vse do sistematičnega vzorčenja pri iskanju vseh kombinatoričnih situacij (English 1991). V skladu z ugotovitvami Piageta (Pia-

get in Inhelder 1975 v English 1991) so se te strategije pojavile v treh korakih: na začetku nastopijo »empirične kombinacije«, sledi »iskanje sistema« in na koncu »odkritje sistema«. Englisheva (1991) je ugotovila, da je uporabljena strategija tesno povezana s starostjo otrok. Mlajši otroci so bili namreč bolj naklonjeni manj učinkovitim strategijam, kjer so rešitve iskali naključno oz. s poskušanjem, medtem ko so starejši otroci (od 7. leta dalje) uporabljali naprednejše, algoritmične strategije, ki so jih odkrili povsem samostojno. Svoje postopke so bili zmožni tudi pojasniti in navesti, zakaj so najučinkovitejši pri reševanju kombinatoričnih problemov. Otroci, ki so uporabljali strategijo na najvišji stopnji, so se zavedali, kdaj so poiskali vse kombinatorične situacije oz. kdaj so rešili problem (Sriraman in English 2004). Učenci, ki samostojno odkrijejo temeljne strategije, se osredotočijo na razumevanje struktur danega problema, poleg tega se vključijo v reflektivno abstrakcijo (Sriraman in English 2004).

Pri učenju matematike učenci spoznajo različne strategije reševanja problemov. Pomembno je tudi, da imajo priložnosti za oblikovanje lastnih strategij kot orodja za podporo pri učenju matematike. Učenje, kjer so učenci aktivno vključeni v učni proces s konstrukcijo lastnega znanja, je najučinkovitejše (Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Ravno kombinatorika ponuja probleme, ki učencem omogočajo, da konstruirajo, izboljšajo in uporabijo lastne predstave pri iskanju rešitev. Učitelj jih pri tem spodbuja s poslušanjem, spraševanjem in z iskrenim prizadevanjem, da bi razumel, kaj poskušajo učenci sporočiti s svojimi načrti reševanja kombinatoričnih problemov. Učencem ne bi smeli le posredovati kombinatoričnih postopkov in algoritmov, temveč bi jim morali ponuditi dovolj časa, da odkrijejo in razvijejo ideje v okolju, ki spodbuja oblikovanje smiselnih lastnih predstav (Tarlow 2008; Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Pouk kombinatorike bi moral temeljiti na rekurzivnem sklepanju in iskanju sistematičnih postopkov (Batanero, Navarro-Pelayo in Godino 1997). Z neustreznim učenjem oz. poučevanjem niti učenci na stopnji formalnih operacij niso zmožni reševati kombinatoričnih problemov (Fischbein 1975)

Kombinatorika v osnovni šoli

Pri uvajanju kombinatorike pri pouku matematike v osnovni šoli se pojavljajo dileme, ali so učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju sposobni reševati tovrstne probleme. Na tem mestu je seveda potrebno poudariti, da v prvih letih učenja kombinatorike ne gre za učenje formul in uporabo le-teh v problemih, pač pa učence seznanimo zgolj s preprostimi kombinatoričnimi situacijami, v katerih množica ni »prebogata«, zato lahko njene elemente pre-

prosto preštejejo. Kombinatorika je namreč matematična disciplina, za katero ne potrebujemo nobenih posebnih orodij, saj nam omogoča, da razporeditve oz. izbore enostavno preštejemo. Zato je njena vpeljava smiselna že pred osnovnošolskim izobraževanjem, kar je v svoji raziskavi pokazala Englisheva (1991). Otrok v predšolskem obdobju kombinatorične probleme rešuje z neposredno izkušnjo, z manipulacijo konkretnih predmetov (Fischbein 1975; English 1991) in s to metodo reševanja nadaljuje na samem začetku šolanja. Uporaba konkretnega didaktičnega materiala pri učenju kombinatorike omogoča globlje razumevanje (Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Fischbein (1975) priporoča uporabo predmetov iz otrokovega vsakdana in navaja naslednje aktivnosti:

- iz kroglic različnih velikosti ali barv narediti čim več različnih verižic;
- razporediti raznobarvne žetone (modele likov, kocke ...) na vse možne načine;
- ob upoštevanju določenih navodil sestaviti iz danih dveh, treh, štirih črk ali zlogov čim več različnih besed;
- iz danih števk sestaviti vsa možna števila.

Ob teh oz. podobnih konkretnih dejavnostih ter z učiteljevo pomočjo so učenci zmožni uvideti, da se je kombinatoričnih situacij nujno potrebno lotiti predvsem sistematično. Seveda ne bo dovolj, da raziščejo en primer, temveč morajo raziskati več podobnih primerov na konkretni ravni v različnih kontekstih. Reševanje problemov in razmišljanje učencev se z vsako nalogo izboljšata (Kimani, Gibbs in Anderson 2013).

Učenci višjih razredov osnovne šole ob raziskovanju kombinatoričnih problemov pri ponazoritvi svojih rešitev spoznajo in uporabijo različne prikaze (preglednica, puščični prikaz, kombinatorično drevo) ter nazadnje povežejo osnovni izrek kombinatorike z množenjem. Osnovnošolska kombinatorika torej zajema (Cotič in Hodnik 1995, 65–78):

- nastavitvev in štetje možnih izidov pri preprostih kombinatoričnih situacijah;
- grafično (preglednica, puščični prikaz, kombinatorično drevo) predstavitev preprostih kombinatoričnih situacij;
- ponazoritev osnovnega izreka kombinatorike z množenjem.

Tak način učenja kombinatorike v osnovni šoli omogoča (Felda 1996, 35):

- razvoj sposobnosti opazovanja,

- razvoj občutka za relacijo enakosti oz. neenakosti,
- vzpostavljanje reda med neurejenostjo,
- spodbujanje razmišljanja in sklepanja,
- iskanje sorodnih ali enakih vzorcev in postavitev predpostavk o zakonitostih,
- opazovanje strukture sistema.

Čeprav bi bilo hitreje osnovni izrek kombinatorike učencem enostavno povedati, menimo, da je za učence boljše, da račun nastavijo sami. Če jim formule preprosto le predstavimo, v določenih okoliščinah stežka ugotovijo, katero formulo uporabiti, ker le-te za njih nimajo nobenega pomena (Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Zatečejo se k iskanju ključnih besed v besedilu naloge ter uporabijo formule, ki so se jih naučili na pamet. Čeprav je uspeh pri reševanju kombinatoričnih problemov s takšnimi strategijami omejen, lahko pretirano zanašanje nanje pripelje do mišljenja, da gre pri kombinatoriki predvsem za prilagajanje problema formuli (Lockwood 2014). Izogibati se moramo dajanju receptov. Učence je potrebno vključiti v smiselno raziskovanje konceptov in jim dati možnost, da osmislijo formule, ki jih uporabijo (Kimani, Gibbs in Anderson 2013). Pomagati jim moramo, da so pri reševanju kombinatoričnih problemov bolj konceptualno in manj proceduralno osredotočeni.

Kombinatorične naloge naj rešujejo v manjših skupinah (Sriraman in English 2004). Podajo in razišečeje naj svoje ideje ter o njih razpravljajo s svojimi vrstniki, oblikujejo predstavitve in zapise, si izmislijo lastne strategije, ugibajo in preizkusijo svoje metode. Pri tem ima učitelj zelo pomembno vlogo. Učencem naj omogoči svobodo pri raziskovanju njihovih idej, opazuje njihovo delo in pozorno prisluhne, da lahko v pravem trenutku poseže ter jih spodbudi za nadaljnje delo. Svoje rešitve naj učenci delijo s sovrstniki; opišejo in pojasnijo naj, kako so prišli do svojih rešitev in zakaj so te smiselne. Ko učenci delijo svoje rešitve, učiteljem omogočijo vpogled v razumevanje kombinatorike, svojim vrstnikom pa omogočijo pomembne priložnosti za konstruktivne povratne informacije (Sriraman in English 2004).

Sposobnost postavljanja problemov (poleg njihovega reševanja) postaja v današnji družbi vse pomembnejša. S tem ko učence vključimo v oblikovanje kombinatoričnih problemov, lahko pozitivno vplivamo na njihovo pot pri iskanju pomembnih kombinatoričnih konceptov in postopkov, poleg tega pripomoremo k razumevanju struktur kombinatoričnih problemov (Sriraman in English 2004). Pri oblikovanju svojih problemov morajo učenci razmisliti o njihovi zasnovi, torej o sestavnih delih posameznega problema, kot so znane in neznane informacije, cilj, ki ga je treba doseči, ter morebitne omejitve ali po-

goj za doseganje cilja (Moses, Bjork in Goldenberg 1993). Razumevanje oblikovanja problemov učencem omogoča razlikovanje matematičnih od nematematičnih, dobrih od slabih in rešljivih od nerešljivih problemov (Sriraman in English 2004).

Kombinatorika v učnem načrtu za matematiko za osnovno šolo

V učnem načrtu za matematiko iz leta 2011 (preglednica 1) so vsebine iz kombinatorike vpeljane pri vsebini obdelave podatkov, pri matematičnih problemih in problemih z življenjskimi situacijami ter v zadnjem triletju pri verjetnosti oz. pri pridobivanju izkušenj s slučajnimi dogodki. Učenci izvajajo poskuse (npr. met kovanca) in na podlagi analize s kombinatoričnim drevesom napovedujejo izide. Preglednica 1 prikazuje postopno vpeljavo kombinatoričnih situacij po celotni vertikali devetletke, ki sledi Dörflerjevemu modelu razvoja matematičnih pojmov.

Učenje in poučevanje kombinatorike

Pri usvajanju novih pojmov iz kombinatorike učenci prehodijo tri ravni, in sicer enaktivno, ikonično in simbolno. Učenčeve ravni pri reševanju kombinatoričnih situacij smo priredili in dopolnili po Dörflerjevemu modelu razvoja matematičnih pojmov (preglednica 2).

Ravni pri reševanju kombinatoričnih situacij si ne sledijo vedno samo v tem točno določenem vrstnem redu: enaktivna, ikonična in simbolna raven. Te predstavivene ravni moramo različno vključevati v pouk. Proces učenja kombinatoričnih konceptov najprej poteka samo enaktivno. Pred uporabo simbolne ravni je učencem potrebno ponuditi dovolj konkretnih izkušenj z igranjem situacij in s predstavivami s predmeti. Le na tak način bomo dosegli poglobljeno razumevanje kombinatorike. Treba je poudariti, da so učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko se formalno prvič srečajo s kombinatoriko, na stopnji konkretnih operacij, zato enaktivne ravni ne smemo izpustiti, hkrati pa ta tudi ne sme biti prekratka. Razlog za nerazumevanje osnovnih kombinatoričnih konceptov je največkrat ravno v tem, da je konkretna raven izpuščena ali pa je prekratka (Cotič 1998).

Ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja in na začetku drugega konkretno enaktivnost shematiziramo. Šele v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju shematizirano dejavnost ponazorimo s simboli. V tem obdobju lahko tudi konkretno enaktivnost prenesemo takoj na simbolno raven. Nadalje lahko po sliki konkretno »operiramo« in obratno, po sliki opišemo potek in ga zapišemo s simboli (Tomić 1984).

Kot vidimo, je prehod iz enaktivne na simbolno raven dolgoročni cilj, ki

Preglednica 1 Kombinatorične situacije v 1., 2. in 3. triletju osnovne šole

	Vzgojno-izobraževalno obdobje		
	Prvo	Drugo	Tretje
Vsebina	Obdelava podatkov. Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami.	Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami.	Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami (odprti, zaprti). Izkušnje s slučajnimi dogodki.
Cilji	Učenci nastavijo in preštejejo vse možne izide pri najpreprostejših kombinatoričnih situacijah <i>na konkretni ravni</i> (razporeditve treh predmetov); preiskujejo kombinatorične situacije in jih grafično predstavijo.	Učenci raziskujejo kombinatorične situacije ter razvijajo različne metode reševanja kombinatoričnih problemov (metoda poskušanja); rešijo kombinatorični <i>problem na konkretni ravni</i> z uporabo konkretnih materialov, modelov in ponazoril; rešijo kombinatorični <i>problem na grafični ravni</i> in prikažejo rešitev kombinatoričnega problema s <i>skico</i> ; rešijo kombinatorične probleme, povezane z življenjskimi situacijami.	Učenci raziskujejo kombinatorične situacije; spoznajo in uporabijo kombinatorično drevo; rešijo kombinatorični <i>problem na grafični ravni</i> ; rešijo in prikažejo rešitev kombinatoričnega problema s <i>sliko, skico, preglednico, kombinatoričnim drevesom</i> ; rešijo kombinatorični <i>problem na simbolni ravni</i> (nastavitev računa); <i>posplošijo</i> rešitev kombinatoričnega problema (lahko tudi s primeri); rešijo kombinatorične probleme, povezane z življenjskimi situacijami; <i>izvajajo poskuse in na podlagi analize s kombinatoričnim drevesom napovedujejo izide</i> (npr. met kovanca).
Didaktična usmeritev	Pri kombinatoričnih situacijah učenci poiščejo razporeditve največ treh različnih predmetov (npr. kocko, valj in kroglo postavijo v vrsto in ugotovijo, na koliko načinov lahko to naredijo).	Razvoj znanj o kombinatoriki poteka ob različnih dejavnostih: npr. razporejanje knjig na knjižni polici, možnosti plačevanja računa z različnimi kovanci, sestava menija v restavraciji, sestava pohištva iz različnih kosov, sestavljanje šopka, postavljanje knjig na polico idr.	Razvoj znanj o kombinatoriki poteka ob različnih dejavnostih: učenci rešijo kombinatorične probleme, povezane z življenjskimi situacijami (sestava menija v restavraciji, sestava pohištva iz različnih kosov).

Opombe Prirejeno po Ministrstvu za šolstvo in šport (2011).

Preglednica 2 Učenceve ravni pri reševanju kombinatoričnih situacij

Enaktivna (konkretna) raven	1. Zastavitev izhodiščne problemske situacije 2. Analiza izhodiščne problemske situacije 3. Izvedba aktivnosti (igranje situacij, predstavitve s predmeti)	Vrtec + prvo vzgojno-izobraževalno obdobje
Ikonična (grafična) raven	4. Shematizacija dejavnosti (risba, skica) 5. Izvedba dejavnosti v različnih drugih situacijah 6. Shematizacija dejavnosti s sistematičnimi prikazi (preglednica, kombinatorično drevo, puščični prikaz)	Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje + drugo vzgojno-izobraževalno obdobje
Simbolna raven	7. Prikaz dejavnosti v še splošnejši obliki (nastavitvev računa za posamezen primer) 8. Posplošitev problema 9. Uporaba razvitega pojma v novi situaciji (razviti pojem deluje kot instrument)	Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje + tretje vzgojno-izobraževalno obdobje + srednja šola

Opombe Prirejeno po Dörfler 1991.

traja od začetka pa vse do konca osnovnošolskega oz. srednješolskega učnega kombinatorike. Grafično prikazano ogrodje modela razvoja pojma bomo konkretizirali z dvema primeroma, in sicer s permutacijami brez ponavljanja in s permutacijami s ponavljanjem.

Permutacije brez ponavljanja

Za primer smo izbrali pojem razporedbe (brez in s ponavljanjem), kar je eden najelementarnejših pojmov iz kombinatorike.

Enaktivna (konkretna) raven

- 1. Zastavitev izhodiščne problemske situacije.* Učenci imajo na razpolago link kocke treh različnih barv (rdeča, modra, zelena). Najprej se z njimi igrajo, npr. sestavljajo stolpce, oblikujejo vzorce, link kocke sortirajo po barvi ... Ob tem pridobivajo mnoge dragocene izkušnje. Nato jim zastavimo vprašanje (razporedbe brez ponavljanja): *Na koliko načinov lahko zgradiš stolpec iz treh link kock, pri čemer mora biti vsaka link kocka v stolpcu drugačne barve (rdeča, modra, zelena)?*
- 2. Analiza izhodiščne problemske situacije.* Učenci analizirajo, na kakšen način bodo rešili zastavljeni problem: koliko link kock bodo postavili v stolpec, kakšne barve bodo link kocke, na kaj bodo morali biti pozorni, kako bodo prepoznali enake oz. različne stolpce ...
- 3. Izvedba aktivnosti.* Učenci postavljajo link kocke v stolpec. Ker je število link kock majhno, bo večina učencev našla vseh šest razporedb. Na za-

Z	M	Z	M	R	R
M	R	R	Z	Z	M
R	Z	M	R	M	Z

Slika 1 Naključno, nesistematično reševanje kombinatoričnega problema

Z	M	Z	R	R	M
M	Z	R	Z	M	R
R	R	M	M	Z	Z

Slika 2 Sistematično reševanje kombinatoričnega problema

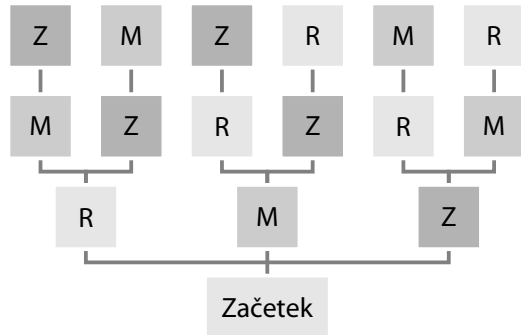
četu, ko učence prvič seznanimo s tovrstnim problemom, link kocke skoraj vsi postavljajo v stolpec naključno, nesistematično, zato se lahko zgodi, da dobijo enake stolpce ali pa kakšnega izpustijo. Učiteljeva naloga pri tem je predvsem, da učence usmerja k sistematičnemu načinu reševanja kombinatoričnega problema, saj bodo le na tak način dobili vse možne različne stolpce. Redki učenci se že takoj odločijo za določen vrstni red (sistem) pri razporejanju. Ob izvajanju aktivnosti učenci opisujejo in pojasnjujejo svoje postopke.

Ikonična (slikovna) raven

4. *Shematizacija dejavnosti (risba, skica).* V tem koraku učenci shematizirajo razporeditve, ki so jih sestavili s predmeti. Nekateri rišejo link kocke, drugi jih zamenjajo s kvadrati, tretji uporabijo samo barve link kock ... Najprej nastane nesistematična slika, prikazana na sliki 1. Nekateri učenci odkrijejo sistem (link kocko določene barve postavijo na prvo mesto in razporejajo ostali dve, saj se jim tako ne zgodi, da bi se določena postavitev ponovila). Tako nastane nova slika, prikazana na sliki 2.
5. *Izvedba dejavnosti v različnih drugih situacijah.* Nato učence spodbudimo, da sami povedo, kaj vse bi lahko še razporejali. Navadno predlagajo, da bi razporejali barvice, like, geometrijska telesa, lončnice na okenski polici, sami sebe ... Te dejavnosti naj spet izvedejo konkretno.
6. *Shematizacija dejavnosti s sistematičnimi prikazi (kombinatorično drevo).* V tem koraku učence navajamo, da kombinatorične situacije prikažejo s kombinatoričnim drevesom (slika 3).

Simbolna raven

7. *Prikaz dejavnosti v še splošnejši obliki (nastavitev računa za posamezen primer).* Ob danem drevesu učenci zapišejo račun, ki pove število razporedb; v našem primeru:



Slika 3
Kombinatorično drevo

$$3 \cdot 2 \cdot 1 = 6.$$

8. *Posplošitev problema (formalno pravilo)*. Dodamo še eno link kocko rumsne barve. Učenci izvedejo aktivnosti s štirimi link kockami. Najspodobnejši ugotovijo, da dobijo število vseh razporedb štirih elementov z naslednjim računom:

$$4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 24.$$

Zelo redki pridejo do tega, da v najpreprostejših kombinatoričnih situacijah razvijejo formalno pravilo. Število razporedb elementov dobimo z naslednjo formulo:

$$P_n = n \cdot (n-1) \cdot (n-2) \cdot \dots \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1.$$

Poudariti moramo, da razviti formalno pravilo ni cilj razredne, ampak predmetne stopnje (pri najpreprostejših kombinatoričnih problemih) oz. srednje šole, kjer se pouk kombinatorike kot matematične discipline šele začne.

9. *Uporaba razvitega pojma v novi situaciji (razviti pojem deluje kot instrument)*. Pojem razporedbe uporabimo v novih problemskih situacijah (npr. pri izgradnji pojma razporedbe s ponavljanjem in pri problemskih situacijah iz kombinatorike, verjetnosti ...).

Opisani model izgradnje pojma razporedba smo zaradi nazornosti predstavili v med seboj ločenih korakih. Vendar je že iz vsebine razvidno, da koraki med seboj niso tako strogo ločeni in da učenje permutacij poteka kot celovit proces. Ravni si vedno tudi ne sledijo v tako strogem določenem vrstnem redu oz. je včasih kakšna tudi izpuščena. Seveda ni nujno, da učenci

že v osnovni šoli »prehodijo« vseh devet korakov, ampak je to odvisno od narave in zahtevnosti kombinatoričnih konceptov ter učenčevih sposobnosti.

Pri načrtovanju in učenju kombinatorike na podlagi opisanega modela je potrebno upoštevati naslednje značilnosti (Labinowicz 1989, 202–203):

- učenci celo na najvišji ravni izvajajo aktivnosti z materiali;
- učenci se najprej osredotočijo na procese in intuitivne odnose ter šele potem na odgovore ali simbolizacije rešitev z matematičnimi izrazi;
- šele po precejšnjih izkušnjah na določeni ravni se lahko učenec začne ukvarjati s podobnimi aktivnostmi na višji ravni predstavitve;
- v razredu se lahko različni učenci kadar koli igrajo isto igro na različnih ravneh; učitelji »nadzorujejo« učenca pri prehodu na višjo raven;
- učenci imajo priložnosti, da sami usmerjajo nastajanje lastnih problemov in predstavljenih operacij.

Permutacije s ponavljanjem

Razporedbe brez ponavljanja, ki smo jih prikazali na primeru z link kockami, razširimo še na razporedbe s ponavljanjem, na primeru aktivnosti gasilski avto.

Enaktivna (konkretna) raven

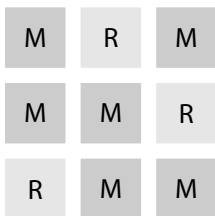
1. *Zastavitev izhodiščne problemske situacije.*

Aktivnost: Gasilski avtomobil. Učenci imajo na razpolago gasilske avtomobile, zamaške dveh barv ter flomastre. Najprej se z avtomobilčki igrajo. Nato jim zastavimo vprašanje (razporedbe s ponavljanjem): *Pred seboj imaš gasilski avtomobil, ki je na nujni vožnji. Avtomobil ima tri luči. Tvoja naloga je, da uporabiš dve modri in eno rdečo luč ter sestaviš čim več različnih svetlobnih signalov. Koliko različnih signalov lahko sestaviš?*

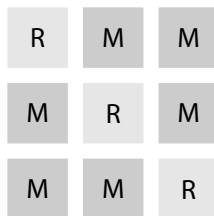
Reševanje najprej poteka na konkretni ravni, sledi shematizacija dejavnosti z risbo. Ob vsaki postavitvi učenec pobarva postavitev.

2. *Analiza izhodiščne problemske situacije.* Učenci analizirajo, na kakšen način bodo rešili problemsko situacijo: katere barve bodo svetlobni signali, na kaj vse bodo morali paziti, kako bodo prepoznali enake oz. različne svetlobne signale idr.

3. *Izvedba aktivnosti.* Učenci najprej sestavljajo svetlobne signale na konkretni ravni. Vsak učenec ima dva modra in en rdeč zamašek, ki predstavljajo gasilske signalne luči. Reševanje poteka s konkretnim premikanjem zamaškov na kabini avtomobila iz stiropora, s sistemom »ježek«.



Slika 4 Naključno, nesistematično reševanje kombinatoričnega problema



Slika 5 Sistematično reševanje kombinatoričnega problema

Ker je število svetlobnih signalov majhno (tri), bo pretežna večina učencev našla vse možne razporedbe.

Ikonična (slikovna) raven

4. *Shematizacija dejavnosti (risba, skica)*. V tem koraku učenci grafično za beležijo razporeditve, ki so jih sestavili s predmeti (v našem primeru zamaški). Posamezno postavitev beležijo tako, da s flomastroma pobarvajo luči na gasilskem avtomobilu. Učenci imajo na voljo večje število »avtomobilov«, kot je vseh možnih razporedb.

Najprej nastane nesistematična slika, prikazana na sliki 4.

Nekateri učenci odkrijejo sistem (svetlobni signal rdeče barve postavijo na prvo mesto, nato na drugo mesto ...), prikazan na sliki 5.

Ob dani sliki učenci lahko preštejejo in izpišejo število razporedb (tri): RMM, MRM, MMR.

5. *Prikaz dejavnosti v še splošnejši obliki (nastavitev računa za posamezen primer)*. Pomislimo, koliko je razporedb, če bi modre signale ločevali: M₁ M₂ R.

Če rdeči signal postavimo na prvo mesto, je razporedba samo ena, RMM, kar je pol toliko kot v primeru, ko smo med modrimi signali razlikovali (R M₁ M₂, R M₂ M₁). Tudi pri postavitvi rdečega signala na drugo mesto je ena razporedba (MRM) oz. pol toliko, kot če bi modre signale ločevali (M₁ R M₂, M₂ R M₁), in podobno velja, če rdeči signal postavimo na tretje mesto (MMR oz. M₁ M₂ R, M₂ M₁ R).

Razporedb je v našem primeru pol toliko kot v primeru, če bi bili vsi trije predmeti (kot v prejšnjem primeru z link kockami) različni:

$$P_2^3 = \frac{3 \cdot 2 \cdot 1}{2} = 3.$$

6. *Posplošitev problema (formalno pravilo)*. Dodamo še en svetlobni signal

rdeče barve. Učenci izvedejo aktivnosti s štirimi svetlobnimi signali, po dva in dva sta enake barve. Najsposobnejši ugotovijo, da dobijo število vseh razporedb štirih elementov, pri katerih sta po dva enaka, z naslednjim računom:

$$\frac{4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1}{2 \cdot 2} = 6.$$

Šele v srednji šoli pridejo do tega, da v najpreprostejših kombinatoričnih situacijah razvijejo formalno pravilo. Če bi imeli n različnih simbolov (permutacije brez ponavljanja), bi imeli $n!$ razporedb. Če pa imamo razporedbe dolžine, v katerih na mestih nastopa enak simbol, je permutacij s ponavljanjem:

$$P_n^p = \frac{n!}{p!}.$$

Naša ugotovitev velja tudi splošneje. Če sestavljajo razporedbe dolžine n iz m različnih simbolov (elementov, objektov), od katerih prvi nastopa p_1 -krat, drugi p_2 -krat, m -ti p_m -krat (in je seveda $p_1 + p_2 + p_3 + \dots + p_m = 2$), lahko to naredimo na

$$P_n^{p_1, p_2, \dots, p_m} = \frac{n!}{p_1! p_2! \dots p_m!} \text{ načinov.}$$

Poudariti moramo, da razviti formalno pravilo ni cilj osnovne šole, temveč srednje, kjer se pouk kombinatorike kot matematične discipline šele začne.

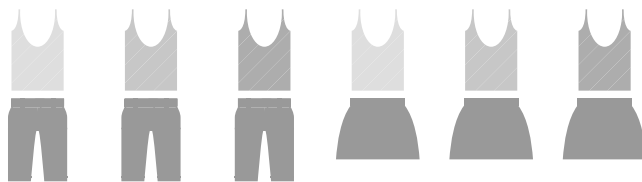
Aktivnosti, s katerimi oblikujemo osnovne pojme iz kombinatorike v osnovni šoli

Kombinatoriko otroku približamo skozi reševanje preprostih življenjskih situacij in problemov, ki so del njegovega vsakdanjika. S tovrstnimi matematičnimi problemi se srečajo predšolski in osnovnošolski otroci, ti problemi pa omogočajo razvijanje matematičnega mišljenja, sklepanja, posploševanja, izpeljevanja ugotovitev idr. Vpeljujemo jih lahko na slikovni, simbolni in najboljše na konkretni ravni, da si otroci z manipulacijo predmetov, premikanjem in prelaganjem vizualno pomagajo pri reševanju preprostih kombinatoričnih dejavnosti (Cotič 1998).

V nadaljevanju je le nekaj kombinatoričnih problemov, s katerimi se srečajo učenci v realnih situacijah.

Slika 6

Grafični prikaz kombinacij



Aktivnost 1. Maja se želi lepo obleči za rojstnodnevno zabavo. Na razpolago ima hlače in krilo ter rdečo, vijolično in rožnato majico. Na koliko načinov se lahko Maja obleče?

V prvem triletju prevladuje enaktivna (konkretna) raven, ki pa jo ob koncu triletja nadgradimo s shematizacijo dejavnosti (risba, skica). Učenci izvedejo aktivnosti z igranjem situacij in situacije predstavijo s predmeti.

To aktivnost lahko izvajajo učenci na samem začetku šolanja oz. v vrtcu. Delo naj poteka v dvojicah ali v manjših skupinah. Potrebujemo papirnato lutko za oblačenje in papirnata oblačila za lutko. Učenci lahko papirnato lutko tudi sami izrežejo in pobarvajo njena oblačila. Na konkretni ravni najprej oblečejo lutko Majo na vse možne načine. Nato kombinacije oblačil grafično prikažejo (slika 6).

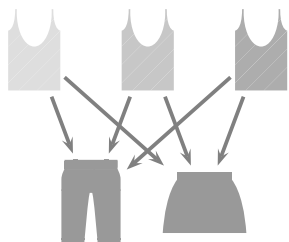
Skupaj z učenci ugotovimo, da je zgornji način prikazovanja precej neroden, saj se nam posebej pri večjem številu elementov obeh množic zgodi, da kakšen par izpustimo ali se kakšen par ponovi. Zato uporabimo najprej pušični prikaz (slika 7), nato pa razpredelnico (slika 8). Šele pri uporabi razpredelnice učenci opazijo, da dobimo število vseh možnih kombinacij oblačil z množenjem števila majic različnih barv s številom spodnjih delov oblačil:

$$3 \cdot 2 = 6.$$

Pri tej aktivnosti učenci navadno pridejo do posplošitve, torej do osnovnega izreka kombinatorike (pravilo zmnožka): *Če je sestavljen izbor tak, da zbiramo najprej med m možnostmi, nato pa neodvisno od prvega izbora med n možnostmi, je vseh možnosti $m \cdot n$.*

Pri opisani aktivnosti dosegamo cilje več razredov, in sicer:

- 2. razred: učenci nastavijo in preštejejo vse možne izide pri najpreprostejših kombinatoričnih situacijah;
- 3. razred: učenci predstavijo kombinatorične situacije grafično, s preglednico in kombinatoričnim drevesom;
- 7. razred: učenci rešijo kombinatorični problem na simbolni ravni (nastavitev računa).



Slika 7 Ponazoritev kombinacij s puščičnim prikazom

Slika 8 Ponazoritev kombinacij s preglednico

Aktivnost 2: Na koliko načinov lahko razporedimo knjige na polico?

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci postopoma nadgradijo enaktivno (konkretno) raven s shematizacijo dejavnosti in kombinatorične situacije prikažejo s preglednico, kombinatoričnim drevesom in puščičnim prikazom. Učitelj jih razdeli v manjše skupine (trije oz. štirje učenci v skupini) in jim omogoči, da raziščejo naslednje probleme. Na koliko načinov lahko na polico razporedimo

- knjigo slovenščine in matematike? (Rešitev: $P_2 = 2$)
Učenci poiščejo: SM, MS.
- knjigo slovenščine, matematike in angleščine? (Rešitev: $P_3 = 6$)
Učenci poiščejo: SMA, SAM, MSA, MAS, ASM, AMS.
- dve enaki knjigi matematike in knjigo slovenščine? (Rešitev: $P_3^2 = 3$)
Učenci poiščejo: MMS, MSM, SMM.
- dve enaki knjigi slovenščine, knjigo matematike in knjigo naravoslovja? (Rešitev: $P_4^2 = 12$)
Učenci poiščejo: SSMN, SSNM, SMSN, SMNS, MSSN, MSNS, MNSS, NSSM, NSMS, NMSS.
- knjigo matematike, slovenščine, angleščine in naravoslovja? (Rešitev: $P_4 = 24$)
Učenci poiščejo: MSAN, MSNA, MASN, MANS, MNSA, MNAS, SMAN, SMNA, SAMN, SANM, SNMA, SNAM, AMSN, AMNS, ASMN, ASNM, ANMS, ANSM, NMSA, NMAS, NSMA, NSAM, NAMS, NASM.

Vsak učenec v skupini oblikuje razporedbo, ki mora biti različna od že nastavljenih. Če je število razporedb majhno, je zelo verjetno, da bodo poiskali vse. V prvi fazi dela v razredu ne moremo pričakovati, da bodo učenci razporedbe iskali sistematično, ampak je pomembno, da otrok osvoji naslednje cilje:

- upošteva dana navodila in ugotavlja, ali nastavljena razporedba ustreza danemu pravilu;
- prepozna, ali je nastavljena razporedba nova ali je ponovitev katere od predhodnih;
- poišče čim več razporedb;
- v najpreprostejših primerih poišče vse razporedbe;
- se vpraša, kako to, da po določenem številu nastavljenih razporedb ni nobene več.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju lahko učenci raziščejo preproste probleme variacij s ponavljanjem in brez ponavljanja ter kombinacij s ponavljanjem in brez ponavljanja. Poglejmo si naslednji dve aktivnosti.

Aktivnost 3: Jaka ima vijolične, rumene in črne žetone. Z njimi se igra v igrici:

- (Variacije s ponavljanjem) Koliko različnih parov lahko naredi? (Rešitev: $(p)V_3^2 = 3^2 = 9$)
Učenci poiščejo: VV, VČ, VR, ČČ, ČV, ČR, RR, RV, RČ.
- (Variacije brez ponavljanja) Koliko različnih parov lahko naredi, če je vsak par sestavljen iz dveh različnih barv žetonov? (Rešitev: $V_3^2 = 6$)
Učenci poiščejo: VČ, VR, ČV, ČR, RV, RČ.

Aktivnost 4: V cvetličarni prodajajo vrtnice, sončnice in orhideje. Cvetličarka izdeluje šopke iz dveh rož.

- (Kombinacije s ponavljanjem) Koliko različnih šopkov lahko izdelata? (Rešitev: $(p)C_3^2 = 6$)
Učenci poiščejo: VV, VS, VO, SS, SO, OO.
- (Kombinacije brez ponavljanja) Koliko različnih šopkov lahko izdelata, če sta roži v šopku različni? (Rešitev: $C_3^2 = 3$)
Učenci poiščejo: VS, VO, SO.

Aktivnosti 2, 3 in 4 omogočajo, da učenci razporeditve oz. izbore predmetov opazujejo in ugotovijo, da je število rešitev odvisno od danega navodila in da se morajo problema lotiti sistematično, sicer se zelo hitro zgodi,

da katero od nastavitvev ponovijo ali pa celo izpustijo. Poleg tega te dejavnosti omogočajo, da učenci sami ugotovijo, pri katerih kombinatoričnih problemih je vrstni red pomemben (permutacije in variacije) oz. ni pomemben (kombinacije).

Ko imajo učenci dovolj izkušenj z različnimi kombinatoričnimi situacijami, lahko sami predlagajo, katere predmete in tudi simbole bi lahko razporejali: kocke, perle, lončnice, črke, številke, zloge ... Sami naj sestavijo tudi navodila in naloge rešijo.

Aktivnost 5: Koliko je trimestrnih števil iz števk 1, 2, 3, če se številke ne ponavljajo?

Po izkušnjah z reševanjem kombinatoričnih problemov na konkretni in grafični ravni z uporabo konkretnih materialov, modelov in ponazoril učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja raziskujejo kombinatorične situacije, rešitev kombinatoričnega problema pa ponazorijo s sliko, skico, preglednico, kombinatoričnim drevesom. Kombinatorični problem rešijo na simbolni ravni (nastavitvev računa). Izkušnje in znanje kombinatorike uporabijo pri napovedovanju verjetnosti slučajnih dogodkov.

Pri reševanju aktivnosti 5 se ob primeru naslonimo na osnovni izrek kombinatorike, ki ga v osnovni šoli na formalni ravni ne obravnavamo.

V danem primeru trimestrnih števil proces odločanja poteka v treh fazah, in sicer:

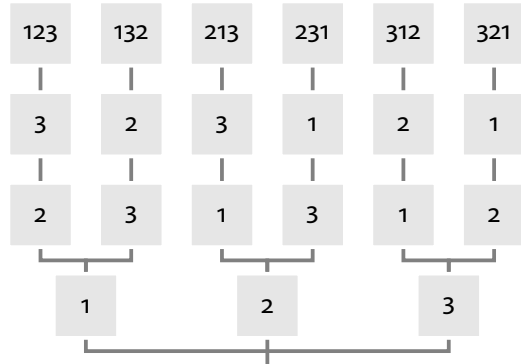
- V prvi fazi izbiramo med vsemi tremi števkami: 1, 2 in 3.
- V drugi fazi izbiramo med dvema števkama, neodvisno od tega, kaj smo izbrali v prvi fazi.
- V tretji fazi je še ena možnost, neodvisno od tega, kaj smo izbrali v prvi oz. drugi fazi.

Shematizacijo dejavnosti prikažemo s kombinatoričnim drevesom (slika 9).

Učenci pridejo do ugotovitev: *Če je sestavljen izbor tak, da izbiramo najprej med tremi števkami, nato neodvisno od prvega izbora še med dvema števkama in na koncu neodvisno od tega, kaj smo izbrali v prvi oz. drugi fazi, med eno številko, je število vseh trimestrnih števil enako $3 \cdot 2 \cdot 1 = 6$. Izide tudi izpišemo:*

123 132 213 231 312 321

Problem lahko nadgradimo: Koliko je trimestrnih števil iz števk 1, 2, 3, če se številke lahko ponavljajo? V tem primeru je proces odločanja z uporabo osnovnega izreka kombinatorike v treh fazah naslednji:



Slika 9
Ponazoritev problema s
kombinatoričnim drevesom

- V prvi fazi izbiramo med vsemi tremi števkami: 1, 2 in 3.
- Glede na to, da se številke lahko ponavljajo, tudi v drugi fazi izbiramo med vsemi tremi števkami: 1, 2 in 3.
- V tretji fazi prav tako izbiramo med vsemi tremi števkami.

Učenci pridejo do ugotovitev: Če je sestavljen izbor tak, da izbiramo najprej med tremi števkami, nato neodvisno od prvega izbora zopet med tremi števkami in na koncu neodvisno od tega, kaj smo izbrali v prvi oz. drugi fazi, izbiramo med tremi števkami, je število vseh trimestrnih števil s ponavljanjem $3 \cdot 3 \cdot 3 = 27$. Iztide tudi izpišemo:

111 222 333
 112 121 211
 113 131 311
 223 232 322
 221 121 122
 331 313 133
 332 323 233
 123 132 213
 231 312 321

Šele v srednji šoli pridejo do tega, da razvijejo formalno pravilo. Če proces odločanja sestavlja k zaporednih faz, pri čemer je v prvi fazi n_1 , v drugi fazi $n_2 \dots$, v k -ti fazi pa n_k možnih odločitev in je število izborov v posamezni fazi neodvisno od tega, katere možnosti smo izbrali v prejšnjih fazah, je število izborov n enako: $n = n_1 \cdot n_2 \cdot \dots \cdot n_k$.

Aktivnost 6: V cvetličarni prodajajo vrtnice, sončnice, orhideje in nageljne. Koliko med seboj različnih šopkov lahko cvetličarka izdelata, če so v vsakem šopku različne rože? Naredi seznam vseh možnosti.

Učenci lahko raziskujejo, koliko različnih šopkov lahko izdelamo, če je v šopku ena roža pa tudi dve, tri ali štiri med seboj različne rože.

Problem cvetličarke je razširitev aktivnosti 4. To je zapletena naloga, ki učencem omogoča, da se vključijo v matematične procese predstavitve, razmišljanja, abstrakcije, posploševanja in utemeljitve. Tovrstni problemi so še posebej učinkoviti, če so predstavljeni na način, ki učencem omogoča, da sami odkrijejo splošna načela. Na tak način učitelj pripomore, da učenci razvijejo samostojno in sistematično mišljenje (Sriraman in English 2004).

Zaključek

Temeljni cilj poučevanja kombinatorike je torej razvijati učenčevo logično mišljenje in sistematični pristop pri reševanju kombinatoričnih situacij ter avtonomnost njegovega mišljenja. Seveda na začetku šolanja ne moremo govoriti o pouku kombinatorike kot matematične discipline, ampak učenci rešujejo preproste kombinatorične situacije z neposredno izkušnjo in igro na konkretni ravni. Lahko rečemo, da v kasnejših letih šolanja, ko kombinatorične situacije rešujemo na simbolni ravni z razvijanjem formul, učenje teh vsebin učencu razkrije »srce« matematičke. Kombinatorični koncepti se izražajo z jezikom teorije množic, rezultati in metode iz kombinatorike so zelo uporabni in koristni tudi na drugih matematičnih področjih, prav posebej v teoriji verjetnosti. Verjetnost se namreč danes uporablja tudi na področjih, ki so del tako človekovega vsakdana kot njegovega profesionalnega dela. Osnovno znanje iz verjetnosti in kombinatorike potrebujejo vsi odrasli, ne le tisti v tehničnih in znanstvenih poklicih. To znanje potrebujejo za osebno izpolnitev, za svoje delovno mesto in za polno udeležbo v družbi.

Literatura

- Annin, S. A., in K. S. Lai. 2010. »Common Errors in Counting Problems.« *Mathematics Teacher* 103 (6): 402–409.
- Batanero, C., J. D. Godino in V. Navarro-Pelayo. 2005. »Combinatorial Reasoning and its Assessment.« V *The Assessment Challenge in Statistics Educations*, ur. I. Gal in J. B. Garfield, 239–252. Amsterdam: IOS.
- Batanero, C., V. Navarro-Pelayo in J. D. Godino. 1997. »Effect of the Implicit Combinatorial Model on Combinatorial Reasoning in Secondary School Pupils.« *Educational Studies in Mathematics* 32 (2): 181–199.
- Brualdi, R. A. 2004. *Introductory Combinatorics*. 4. izd. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

- Carey, S. 1985. »Are Children Fundamentally Different Kinds of Thinkers and Learners than Adults?« V *Thinking and Learning Skills*. 2. zv., *Current Research and Open Questions*, ur. S. F. Chipman, J. W. Segal in R. Glaser, 485–517. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cockcroft, W. H. 1982. *Mathematics Counts*. London: HMSO.
- Cotič, M. 1998. »Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Cotič, M., in T. Hodnik. 1995. »O pouku matematike na začetku šolanja v novi osnovni šoli.« *Matematika v šoli* 3 (3): 143–157.
- Dias, M. G., in P. L. Harris. 1988. »The Effect of Make-Believe Play on Deductive Reasoning.« *British Journal of Developmental Psychology* 6 (3): 207–221.
- Dörfler, W. 1991. »Forms And Means Of Generalization In Mathematics.« V *Mathematical Knowledge: Its Growth Through Teaching*, ur. A. J. Bishop, 63–85. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- English, L. D. 1991. »Young Children's Combinatoric Strategies.« *Educational Studies in Mathematics* 22 (5): 451–474.
- Felda, D. 1996. »Obarvana matematika.« V *Prispevki k poučevanju matematike*, ur. S. Kmetič, 35–38. Maribor: Rotis.
- Fischbein, E. 1975. *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Dordrecht: Reidel.
- Fujita, H. 1985. »The Present State and a Proposal Reform of Mathematical Education at Senior Secondary Level in Japan.« *Journal of Science Education in Japan* 9 (2): 39–52.
- Kapur, J. N. 1970. »Combinatorial Analysis and School Mathematics.« *Educational Studies in Mathematics* 3 (1): 111–127.
- Kimani, P. M., R. T. Gibbs in S. M. Anderson. 2013. »Restoring Order to Permutations & Combinations.« *Mathematics Teaching in the Middle School* 18 (7): 430–438.
- Kozel, L., M. Cotič in A. Žakelj. 2018. *Kognitivno-konstruktivistični model pouka matematike v 1. triletju osnovne šole*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Labinowicz, E. 1989. *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Levine, S. 1983. »The Child-as-Philosopher: A Critique of the Presuppositions of Piagetian Theory and an Alternative Approach to Children's Cognitive Capacity.« *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 5 (1): 1–9.
- Lockwood, E. 2014. »A Set-Oriented Perspective on Solving Counting Problems.« *For the Learning of Mathematics* 34 (2): 31–37.
- Lockwood, E., in B. Gibson. 2016. »Combinatorial Tasks and Outcome Listing: Examining Productive Listing among Undergraduate Students.« *Educational Studies in Mathematics* 91 (2): 247–270.
- Maher, C. A., in Martino, A. M. 1996. »The Development of the Idea of Mathe-

- mathematical Proof: A Five-Year Case Study.« *Journal for Research in Mathematics Education* 27 (2): 194–214.
- Maher, C. A., A. B. Powell in E. B. Uptegrove. 2011. *Combinatorics and Reasoning: Representing, Justifying and Building Isomorphisms*. New York: Springer.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Učni načrt: program osnovna šola; matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Moses, B., E. Bjork in E. P. Goldenberg. 1993. »Beyond Problem Solving: Problem Posing.« V *Problem Posing: Reflections and Applications*, ur. S. I. Brown in M. Walter, 178–188. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosen, K. H. 2007. *Discrete Mathematics and Its Applications*. New York: McGraw-Hill.
- Sriraman, B., in L. D. English. 2004. »Combinatorial Mathematics: Research into Practice.« *The Mathematics Teacher* 98 (3): 182–191.
- Tarlow, L. D. 2008. »Sense-Able Combinatorics: Students' Use of Personal Representations.« *Mathematics Teaching in the Middle School* 13 (8): 484–489.
- Tomić, A. 1984. »Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- . 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Varga, T. 1969. »Combinatorics and Probability for Young Children (Part 1).« *Journal of Structural Learning* 1 (4):49–99.

A Didactic Model of Building Combinatorial Concepts: Transition from Primary to Secondary Level

The abilities of critically assessing presented data, logical thinking, computational literacy, and mastering computational tools for data processing are just some of the reasons for learning and teaching combinatorics, which due to its practical applicability is also an excellent basis for solving mathematical problems, at school. In the paper a didactic model of introducing combinatorial concepts into the teaching of mathematics in basic school is presented. At establishing the model, the developmental characteristics of the pupil and the cognitive-constructivist findings of educational sciences about learning and teaching mathematics were taken into account. When acquiring the concepts of combinatorics, pupils transit three levels of representation, namely the enactive (concrete), the iconic (graphical), and the symbolic level. In the first educational cycle, pupils get familiar with combinatorial concepts at the enactive level, at the end of the first and at the beginning of the second educational cycle they schematise the concrete activities, and only in the third educational cycle of basic school do they progress to the symbolic level. As a rule, generalisation of the problem follows in (upper) secondary school, where the use of

the developed concept functions as an instrument. Transition from the enactive to symbolic level is a long-term goal that spans from the beginning past the end of basic school to learning combinatorics at (upper) secondary level.

Keywords: combinatorics, the enactive, iconic, and symbolic level, combinatorial situations

Poučevanje in učenje verjetnosti v osnovni in srednji šoli

Daniel Doz

*Državni znanstveni licej »France Prešeren« s slovenskim učnim jezikom
doz_daniel@yahoo.it*

Darjo Felda

*Univerza na Primorskem
darjo.felda@pef.upr.si*

Mara Cotič

*Univerza na Primorskem
mara.cotic@pef.upr.si*

Verjetnostni račun je veja matematike, ki se ukvarja s kvantificiranjem nedoločenosti. Čeprav je verjetnost prisotna v številnih vsakodnevnih situacijah in je temelj različnih znanosti, je poučevanje verjetnosti v osnovnih in srednjih šolah še vedno podpopovprečne kakovosti. Raziskave kažejo, da imajo odrasli in otroci napačne presoje, ko se ukvarjajo s situacijami, povezanimi z verjetnostjo. V prispevku predstavimo razloge za poučevanje verjetnosti v osnovni in srednji šoli ter načela poučevanja verjetnosti na stopnji osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Predstavimo ravni poučevanja verjetnosti v osnovni in srednji šoli ter teoretični model podkrepimo s primeri, ki jih lahko učitelji uporabljajo pri poučevanju verjetnosti.

Ključne besede: verjetnost, matematika, osnovna šola, srednja šola, verjetnostna pismenost

Uvod

Verjetnostni račun je del matematike, katerega cilj je kvantificiranje nedoločenosti z namenom, da se posameznik bolje odloča. Verjetnost uporabljamo vsakodnevno v različnih situacijah: za vremenske napovedi, pri loteriji in drugih igrah (Amir in Williams 1999; Sharma 2015; Candelario-Aplaon 2017; Fast 1997). Prav zaradi uporabnosti verjetnostnega računa v različnih vedah in disciplinah, kot so fizika, ekonomija, medicina, ekologija in znanost nasploh (Sharma 2015; Candelario-Aplaon 2017; Batanero in Díaz 2012; Paul in Hlanganipai 2014), se je verjetnost uvedlo v program skoraj vsake šole na svetu (Kapadia in Borovcnik 1991; Batanero idr. 2016; Batanero in Díaz 2012).

V zadnjem desetletju je postalo poučevanje verjetnosti še posebej pomembno (Metz 2010): v literaturi se pojavlja vedno več raziskav, ki pouče-

vanje verjetnosti analizirajo z različnih zornih kotov (npr. statističnega, praktičnega, teoretičnega) in na različnih stopnjah izobraževanja (npr. osnovna in srednja šola, univerza). Pojavilo se je veliko zanimanje za t. i. »verjetnostno pismenost« (Gal 2005; 2009): gre za zmožnost interpretiranja in kritične presoje informacij, povezanih z verjetnostjo in s slučajnostjo, pri čemer je kontekst, v katerem se pojavi informacija, ključnega pomena. S tem sta povezani zmožnost razumevanja pojmov in jezika, ki se jih v verjetnostnem računu uporablja, ter pravilna uporaba verjetnostnih argumentov (Borovcnik 2016).

Poučevanje verjetnostnega računa preko praktičnih primerov in situacij, s katerimi se učenec srečuje vsakodnevno, je učinkovitejše od zgolj teoretične obravnave verjetnosti (Cai idr. 2020; Konold 1994; Sheikh 2019), saj praktična uporaba in aplikacije učeče se dodatno motivirajo (Gürbüz in Birgin 2012; Halpern 1987; Zetterqvist 2017).

Čeprav se je verjetnostni račun uveljavil v različnih učnih programih na različnih stopnjah šolanja, sta Mezhennaya in Pugachev (2018) poudarila potrebo, da se razvije nove učne metode za poučevanje verjetnostni in statistike, saj se pri odraslih še vedno pojavljajo različne napake pri verjetnostnem sklepanju in ocenjevanju verjetnostnih dogodkov. Ljudje verjetnost dogodkov ocenjujejo hevristično, kar privede do napak v ocenjevanju verjetnosti in različnih napačnih predstav (Tversky in Kahneman 1974; 1983; Kahneman in Tversky 1972; Kahneman 2003). Kahneman in Tversky (1982) predstavljata primer, ko so morali odrasli presoditi, kateri izmed dogodkov pri šestkratnem metu (poštenega) kovanca je najverjetnejši (C – cifra, M – mož): (1) CMCMMC, (2) CCCMMM ali (3) CCCCMC. Znano je, da je pri poštem kovancu vsak izid enako verjeten in da ima Bernoullijevo zaporedje šestih neodvisnih metov kovanca enako verjetnost. Anketiranci so se odločali za prvo možnost, saj je po njihovem mnenju predstavljala bolj »slučajno« razporeditev izidov in bila verjetnejša kot druga in tretja. Za tretjo možnost so sodelujoči trdili, da ne predstavlja dogodka pri šestkratnem metu poštemega kovanca.

Fischbein in Gazit (1984) trdita, da imajo učitelji matematike veliko odgovornost, da pri učencih prepoznajo nepravilne hevristike in jih posledično odpravljajo. Verjameta namreč, da se napačna razmišljanja na področju verjetnostnega računa nadaljujejo tudi takrat, ko se učečim se predstavi pravilno, formalno teorijo verjetnostnega računa.

Gürbüz in Birgin (2012) opažata, da je poučevanje verjetnosti kot take samo po sebi problematično, kljub temu da je poznavanje verjetnostnega računa ključnega pomena v vsakdanjem življenju, še posebej v fazi odločanja. Po njunem mnenju je pomanjkljivo ali celo napačno poučevanje verjetnosti posledica različnih napačnih predstav in hevristik, ki jih imamo ljudje, ko se

ukvarjamo z verjetnostjo: napake v logičnem mišljenju onemogočajo učenje verjetnosti.

Ker je verjetnost za posameznika pomembna, da se bolje odloča, ko se srečuje s slučajnimi dogodki (Batanero idr. 2016), in se obenem izogne napakam, ki so tipične za verjetnostno razmišljanje, je verjetnost nujno poučevati že v osnovni šoli (Taylor 2011). Ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja naj bi namreč učenec že dosegel določeno raven matematične pismenosti, ki obsega matematično razmišljanje ter uporabo matematičnih konceptov in postopkov, s katerimi lahko opisujemo, razlagamo in predvidevamo pojave. V prispevku predstavimo razloge za poučevanje verjetnostnega računa ter didaktična priporočila za poučevanje verjetnosti v osnovni in srednji šoli.

Izhodišča za poučevanje verjetnosti

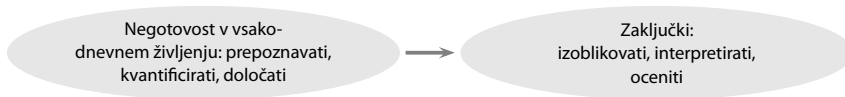
Glede matematičnih vsebin, ki bi jih bilo potrebno učiti v šoli, se je uveljavilo mnenje, da morajo biti učeči se v stiku z vsebinami, ki jih bodo nato uporabljali v vsakodnevem življenju (Fast 1997). To mnenje sicer dopolnjuje še potreba, da so težave, s katerimi se učenci srečujejo, življenjske in ne zgolj konkretne (Carragher in Schliemann 2002). To pomeni, da se morajo učenci srečevati z avtentičnimi težavami uporabe verjetnosti v realnem življenju, vendar morajo biti te težave take, da učencu prispevajo ne zgolj praktično znanje, temveč tudi nove metode za kritično presojo sveta, ki ga obdaja (Toh in Queenie 2020).

Poučevanje verjetnostnega računa v državah OECD, pa tudi drugod, je dodatno spodbudila mednarodna raziskava PISA (Programme for International Student Assessment) (Ottaviani 2011). Raziskava PISA meri znanje 15-letnih učencev na štirih matematičnih področjih (PISA 2018a; 2018b):

- količina (števila in velikost);
- prostor in oblika (geometrija);
- spremembe in odnosi (funkcije in relacije);
- negotovost (slučajnost).

V raziskavi PISA (2018b, 26) je zapisano:

V znanosti, tehnologiji in vsakodnevem življenju se srečujemo s spremembami in negotovostmi, ki so vezane na le-te. Gre za pojave, ki so srce teorije verjetnosti in statistike. Kategorija negotovosti in analize podatkov vključuje prepoznavanje pomena sprememb v realnem življenju, kvantificiranje teh sprememb in določanje negotovosti in napak v inferenčnih postopkih. Vključuje tudi izoblikovanje, interpretacijo



Slika 1 Model uporabe, učenja in poučevanja verjetnosti

in ocenjevanje zaključkov, ki nastanejo na podlagi pojavov, kjer je prisotna negotovost. [...] Predvidevanja v ekonomiji, volitvah in napovedovanju vremena vse vključujejo merjenje sprememb in negotovosti.

Iz zgornjega zapisa razberemo, da je verjetnost področje, s katerim se človek srečuje vsakodnevno, od učencev pa se zahteva, da pomen verjetnostnega računa prepoznajo tudi v vsakdanjem življenju.

Besede v poročilu PISA (2018b, 26) razvijemo v model (slika 1) uporabe verjetnosti tako v didaktične kot praktične primere. Učenci najprej prepoznajo spremembe in negotovosti realnih situacij, nato kvantificirajo in nazadnje določijo njihovo negotovost. Na podlagi informacij, ki jih dobijo, bi učenci zmogli izoblikovati zaključke, jih pravilno interpretirati in oceniti.

Čeprav so praktična in uporabna narava verjetnostnega računa (Kapadia in Borovcnik 1991; Batanero idr. 2016, 1; Batanero in Díaz 2012) ter vključevanje verjetnosti v mednarodnih preizkusih matematičnega znanja (Ottaviani 2011) spodbudili poučevanje verjetnostnega računa v osnovnih in srednjih šolah po celem svetu, se to poučevanje še vedno naslanja na poučevanje formul, procedur in reševanja problemov (Batanero in Diaz 2012; Gal 2005). To posledično pomeni, da učenci ne pridobijo sposobnosti verjetnostnega razmišljanja ter ne znajo pravilno oceniti verjetnosti enostavnih slučajnih dogodkov.

To dejstvo potrjujejo številne raziskave, ki so se večinoma začele leta 1972 (Tversky in Kahneman 1974; 1983; Kahneman in Tversky 1972; Kahneman 2003), nadaljujejo pa se še danes. V literaturi najdemo zapise, da se v zvezi z ocenjevanjem in računanjem verjetnosti pojavljajo različne napake in nepravilne predstave. Sodelujoči v raziskavah so enako verjetne dogodke ocenjevali subjektivno, hevristično. Hevristike so miselni procesi, ki nas z intuicijo privedejo do (relativno hitrega) odgovora. Hevristike lahko pridobimo z izkušnjami, težko pa se jim izognemo. Khazanov in Prado (2010) sta opravila eksperiment, kjer je bila eksperimentalna skupina deležna dodatnega izobraževanja na področju verjetnosti, kontrolna skupina pa ne. Opazila sta, da se v obeh skupinah pojavljajo nepravilne predstave in napake pri ocenjevanju verjetnosti določenih dogodkov, kot so izidi pri metu poštenega kovanca. Podobne rezultate sta dobila tudi Ang in Shahrillova (2014).

Poleg težav, ki jih imajo učenci z ocenjevanjem verjetnosti zaradi hevristik, so druge raziskave pokazale, da se učenci pri reševanju nalog iz verjetnosti srečujejo tudi s težavami z branjem in razumevanjem besedila ter s postopki, ki jih je potrebno uporabiti. Triliana in Asih (2019) navajata primer, ko je skupina učencev pravilno prebrala besedilo naloge, vendar ga ni popolnoma razumela oz. je imela težave pri razumevanju določenih pojmov in besed. Druga skupina učencev je razumela, kaj od njih naloga zahteva, vendar se ni mogla odločiti, kateri matematični postopek ali zaporedje postopkov je bilo potrebno uporabiti pri reševanju problema. Avtorja zaključujeta, da bi morali učitelji večjo pozornost nameniti poučevanju verjetnosti. Misel podpirata tudi Gürbüz in Birgin (2012), ki verjameta, da je večina napak v verjetnostnem mišljenju pri učencih pravzaprav posledica prisotnosti različnih hevristik in nepravilnih predstav.

Vzorec, ki sta ga Triliana in Asih (2019) upoštevala, je sicer majhen, saj je šlo za raziskavo s petimi dijaki (starosti 13–14 let). Nekoliko večji vzorec (29 študentov) so uporabljali Astutijeva, Anggraeni in Setyawan (2020), ki so pri sodelujočih opredelili štiri kategorije napak: (1) nerazumevanje problema; (2) postopkovne napake; (3) nerazumevanje Bayesovega izreka; (4) napake v računanju verjetnosti dogodka. Najpogostejša napaka, ki se je pojavila v njihovem eksperimentu, je nepravilna interpretacija oz. nerazumevanje problema. Avtorja zaključujeta z nasvetom, da bi morali učitelji dodatno spodbujati učenje verjetnosti, da do tovrstnih napak ne bi prihajalo. Batanerova idr. (2016) opažajo, da se mnogi učenci učijo formul na pamet in ne razumejo vprašanj. Pomanjkanje matematičnega predznanja učencev in uporaba nepravilnih učnih metod in instrumentov s strani učiteljev predstavljata dodatno težavo (Conley idr. 2020; Danişman in Tanişli 2018).

Predhodno opisani primeri nakazujejo, da imajo učenci večje težave pri reševanju nalog iz verjetnostnega računa. Kot primer si oglejmo nalogo D12 iz italijanskega vsedržavnega preizkusa znanja matematike INVALSI za dijake 2. razreda višje srednje šole (14- in 15-letni dijaki) iz leta 2014 (slika 2). Nalogo sestavljajo štiri podvprašanja, a. in b. sta iz statistike, c. in d. pa iz verjetnosti. V preglednici 1 je predstavljen odstotek pravih in nepravilnih odgovorov, ki smo jih dobili na uradni spletni strani Gestinv (2021). Na vprašanje je odgovorjalo 36.932 dijakov. Na prvi dve vprašanji je pravilno odgovorilo okrog 83 % dijakov, na tretje 32 %, na četrto pa le 24,1 % dijakov. Dijaki so spretni pri reševanju problemov iz statistike, manj pa pri reševanju nalog, ki zahtevajo uporabo verjetnostnega računa.

Oglejmo si še nalogo D11 (slika 3) iz leta 2013, na katero je odgovorilo 38.533 dijakov (GestInv 2021). Nalogo sestavljata dva dela, oba s področja verjetno-

Slika 2

Naloga D12 z
italijanskega
nacionalnega preizkusa
INVALSI 2014

D12. Na vzorcu 1500 žensk starosti 25 do 55 let so za mesečno revijo posvečeno zdravju izvedli anketo, da bi spoznali mnenja bralk o reviji. Anketa je dala naslednje rezultate:

	Zaposlene	Brezposelne
Pozitivno mnenje	450	276
Negativno mnenje	367	407

a. Koliko anketirank je izrazilo pozitivno mnenje?
Odgovor:

b. Koliko anketirank je brezposelnih?
Odgovor:

c. Kolika je verjetnost, da je slučajno izbrana anketiranka izrazila negativno mnenje?
Odgovor:

d. Če slučajno izbereš anketiranko med tistimi, ki so oddale pozitivno mnenje, kolikšna je verjetnost, da je zaposlena?
Odgovor:

Preglednica 1 Deleži pravih in nepravih odgovorov na vprašanje D12 (v odstotkih)

Vprašanje	Nepravilni	Pravilni	Ni odgovorilo	Drugo
D12_a	12,1	83,0	4,7	0,2
D12_b	11,6	83,3	5,0	0,1
D12_c	38,2	32,0	29,2	0,6
D12_d	45,4	24,1	29,9	0,6

Opombe Povzeto po Gestlnv (2021).

stnega računa. Odgovor na vprašanje D11_a dobimo z računanjem verjetnosti nasprotnega dogodka. Na to vprašanje je pravilno odgovorilo 69,0 % dijakov (28,3 % nepravilnih odgovorov; 2,7 % jih ni odgovorilo). Pravilni odgovor je A. Zanimivo je, da je 16,7 % vseh dijakov odgovorilo D, kar je enako verjetnosti, da dobimo neoporečno palico, ne pa pokvarjeno. Možno je, da so slabo prebrali besedilo naloge. Odgovor na vprašanje D11_b dobimo z računanjem verjetnosti dveh neodvisnih dogodkov kot zmnožek posameznih verjetnosti (pravilni odgovor je B). Pravilnih je bilo le 26,3 % odgovorov (67,3 % napačnih; 6,4 % jih ni odgovorilo). Analiza odgovorov pokaže, da je 33,5 % vseh dijakov odgovorilo A: dijaki so torej upoštevali največjo verjetnost med obema. 14,6 % dijakov je odgovorilo C, kjer so sešteli verjetnosti, da ne dobimo neoporečne palice, 19,2 % pa jih je verjetnosti, da ne dobimo neoporečne palice, zmnožilo in odgovorilo D.

S primeroma iz italijanskega nacionalnega preizkusa znanja smo želeli pokazati, da se pri reševanju nalog iz verjetnostnega računa pojavljajo različne napake in da večina dijakov ni sposobna reševati takih nalog. Rezultati kažejo, da se več dijakov srečuje z večjimi težavami pri reševanju bolj ali manj enostavnih nalog iz verjetnosti.

Slika 3

Naloga D11 z italijanskega nacionalnega preizkusa INVALSI 2014

D11. V tovarni za proizvodnjo železnih palic uporabljajo različna stroja M_1 in M_2 . M_1 ima indeks kakovosti enak 0,96 (t.j. 96% verjetnost, da iz stroja M_1 dobimo neoporečno palico), medtem ko ima M_2 indeks kakovosti 0,98.

a) verjetnost, da iz stroja M_2 dobimo pokvarjeno palico, je

A. 0,02

B. 0,04

C. 0,96

D. 0,98

b) V proizvodnji železnih palic delujeta stroja M_1 in M_2 v zaporedju, kar pomeni, da je vsaka palica najprej obdelana v M_1 in potem v M_2 . Predpostavljajmo, da sta okoliščini, da » M_1 proizvede neoporečno palico« in » M_2 proizvede neoporečno palico« neodvisni. Kolikšna je potemtakem verjetnost, da bo palica ob koncu proizvodnega procesa neoporečna (torej po obdelavi v stroju M_1 in v M_2)?

A. 98%

B. 94,08%

C. 6%

D. 1,94%

Sprašujemo se, zakaj imajo učenci nižje dosežke pri verjetnostnem računu v primerjavi z ostalimi področji matematike (Ottaviani, Mignani in Ricci 2005). Razumevanje verjetnostnega računa zahteva nedeterministični način mišljenja, ki ga učenci in dijaki manj razvijajo od determinističnega (Pristovnik, Peer in Hodnik Čadež 2011; Cotič, Felda in Kozel 2009). Razen verjetnosti ostala matematična področja temeljijo na determinističnem načinu mišljenja, to je na načelu dvovalentne logike, kjer imamo samo dve možni vrednosti: pravilno ali nepravilno (Cotič, Felda in Kozel 2009). V verjetnostnem računu uporabljamo multivalentno logiko (Clermont 2015; 2020), t.j. tisto, kjer je več možnih vrednosti. Ponazorimo s primerom: v verjetnosti je nek dogodek lahko slučajen (torej ne zgolj gotov ali nemogoč), t.j. njegova verjetnost zavzame poljubno vrednost med 0 in 1. Ker dvovalentna logika v verjetnosti odpove, imajo mnogi učenci in odrasli večje težave pri dojetanju verjetnostnih pojmov (Cotič, Felda in Kozel 2009).

Če želimo, da človek pravilno deluje v družbi, mora kot posameznik sprejeti dejstvo, da v naravi obstaja tudi slučajnost, nedeterminizem; obenem mora razviti in usvojiti strategije mišljenja, ki mu bodo pomagale sprejeti odločitve v slučajnih dogodkih v vsakodnevnem in profesionalnem življenju (Batanero idr. 2016; Wang in Xu 2016). Nedeterministične sheme razmišljanja so prisotne v različnih vedah in znanostih, kot so npr. genetika, biologija, medicina, ekonomija in politika.

V matematiki se srečujemo s protiintuitivnimi pojmi v višjih stopnjah ab-

straktnosti (Batanero in Sanchez 2005), ki jih učenci osnovne in srednje šole navadno niso deležni. V verjetnostnem računu se od učenca zahteva način mišljenja, ki je tuj logičnemu in determinističnemu, zato imajo učenci več težav tudi z osnovnimi pojmi (Borovcnik in Peard 1996). Ko sta Borovcnik in Kapadia (2009) raziskovala razloge, zakaj imajo učenci toliko težav pri razumevanju nekaterih vsebin verjetnostnega računa, sta ugotovila, da jih večina naloge rešuje zgolj z intuicijo in pri tem ne uporablja logike. Razhajanje med logiko in intuicijo predstavlja težavo za učence (Koparan in Yilmaz 2015), ki potrebujejo šolsko pripravo kot podlago za razumevanje pojmov iz verjetnostnega računa. Poučevanje verjetnostnega računa naj bi se začelo že v osnovni šoli (Cotič, Felda in Kozel 2009). Že Piaget je ugotovil, da se zametki pojma možnost pojavijo v drugi fazi otrokovega razvoja (Nikiforidou 2018; Aslan in Wilensky 2016), ko se razvijajo logične in aritmetične operacije. V tej fazi otrok verjetnostno mišljenje razvije preko fenomenizma, pasivne indukcije in egocentrizma. Nadalje je Fischbein podprl teorijo, da bi bilo potrebno že otrokom predstaviti kompleksno intuitivno osnovo verjetnostnega mišljenja, ter nasprotoval Piagetovi teoriji in zagovarjal, da so 6–7 let stari otroci že sposobni razumeti pojem slučaj (Nikiforidou 2018). Čeprav sta si mnenji Fischbeina in Piageta nasprotujoči, poudarjamo, da je Piaget prisotnost verjetnostnega mišljenja poskušal utemeljevati z zornega kota razvojne psihologije, medtem ko se je Fischbein istega problema loteval s pedagoškega zornega kota.

Kasneje so Jones in sodelavci (1997; 1999) z eksperimenti pokazali, da so pri otrocih prisotne štiri ravni verjetnostnega mišljenja: (1) subjektivno mišljenje, ko otrok intuitivno oceni verjetnost dogodka na podlagi svojih osebnih preferenc; (2) mišljenje med subjektivnim in naivnim kvantitativnim, ko otrok poskuša kvantificirati verjetnosti; (3) informalno kvantitativno mišljenje, ko otrok uporablja določene strategije za naštevane ugodnih dogodkov danega poskusa; (4) numerično mišljenje, ko otrok uporablja števila za merjenje verjetnosti. Iz teh eksperimentov torej sledi, da so otroci že sposobni verjetnostnega mišljenja, kar utemeljuje možnost uvedbe učenja osnovnih pojmov verjetnosti že v osnovni šoli. Kasnejši eksperimenti so pokazali, da so štiriletni (Nikiforidou 2019) oz. petletni (Giroto idr. 2016) otroci sposobni inferenčnega razmišljanja in ocenjevanja verjetnosti, iz česar sklepamo, da je mogoče verjetnostni račun predstaviti tudi v vrtcu. Podobne zaključke so eksperimentalno dobili tudi Cotičeva, Felda in Kozel (2009), ki zaključujejo, da je mogoče verjetnostni račun uvesti v vrtcih in prvem razredu osnovne šole. Hodnik Čadeževa in Škrbčeva (2011) sta kasneje opravili raziskavo, s katero zaključujeta, da so nekateri 4 do 5 let stari otroci sposobni dojemati nekatere

osnovne pojme, vezane na verjetnost dogodkov. Povzemimo torej razloge za poučevanje verjetnosti:

1. Otroci so kognitivno sposobni razumeti osnovne pojme verjetnosti že na predšolski stopnji, gotovo pa v prvih razredih osnovne šole. Potrebno je spodbuditi njihovo intuicijo in jim predstaviti osnove verjetnostnega mišljenja ter enostavne primere računanja verjetnosti.
2. Verjetnostno mišljenje se bistveno razlikuje od tistega na drugih matematičnih področjih; gre za nedeterministično mišljenje, ki je nujno za funkcioniranje posameznika v današnji družbi.
3. Elementi verjetnostnega računa in nedeterminističnega mišljenja so prisotni v vsakdanjem življenju, in sicer ko se mora posameznik soočiti s situacijo naključja in negotovosti. Poleg tega gre za bistveni element mnogih znanstvenih in družboslovnih ved.
4. Pri učencih, dijakih, študentih in odraslih se v verjetnostnem razmišljanju kažejo mnoge napake, ki so vezane na hevrstike in napačne predstave. Cilj poučevanja matematike je čim prej odpraviti napačne predstave in učencu nuditi pravilne interpretacije verjetnosti dogodkov.

Poučevanje verjetnosti

V prejšnjem razdelku smo predstavili razloge za poučevanje verjetnosti. Izsledki različnih raziskav (predstavljenih v prejšnjem razdelku) kažejo na to, da je poznavanje verjetnosti ključnega pomena v vsakdanjem življenju, žal pa se pri mnogih učencih in odraslih pojavljajo različne napake pri reševanju bolj ali manj enostavnih nalog, ki zahtevajo verjetnostno mišljenje. Obvladanje vsebin iz verjetnosti je ključnega pomena v vsakdanjem življenju, zato je potrebno verjetnost pravilno učiti v osnovni in kasneje srednji šoli ter na univerzi (Batanero in Díaz 2012). V tem razdelku bomo predstavili nekaj didaktičnih priporočil za poučevanje verjetnosti v osnovni in srednji šoli. Podrobno predstavimo ravni poučevanja verjetnosti in na podlagi teh še nekaj primerov poučevanja.

Didaktična priporočila

Učenje in poučevanje verjetnosti v osnovni šoli ni formalno in eksplicitno, kot je v srednji šoli. V osnovni šoli učenci sistematično pridobivajo izkušnje, ki jih bodo naknadno poglobili in formalizirali v srednji šoli (Cotič 2013). V osnovni šoli ne govorimo o formalni definiciji verjetnosti, naj bo to klasična ali statistična definicija, in niti o formalnem računanju verjetnosti dogodkov, temveč učitelji učence pripravijo na kasnejšo matematično analizo slučajnih

dogodkov na podlagi intuicije in igre. Učenci naj bi s smiselno stopnjevanimi vajami in dejavnostmi pridobili izkušnje z negotovimi oz. slučajnimi dogodki, sproti pa spoznavali pojme, načela in kompetence predvidevanja. Na primer: učenci razumejo, da pri stotih metih kovanca ni pričakovati, da bi cifra padla natanko 50-krat, čeprav je verjetnost, da pri posameznem metu pade cifra, enaka 50 % oz. $1/2$. Statistična verjetnost, to je verjetnost, ki se jo učenci učijo preko praktičnih primerov in iger, učencem pomaga, da razumejo osnovna načela, ki se jih poslužujemo pri analizi negotovih dogodkov (Andrew 2009). Učenci v naslednjih fazah učenja verjetnosti ne potrebujejo več toliko izvedb poskusov, saj verjetnosti ocenjujejo abstraktneje (Andrew 2009). Pri tem razvijejo tudi nedeterministično mišljenje, in sicer preko dejavnosti (Cotič 2013):

1. opisa tistega, kar je za učenca mogoče oz. nemogoče (prim. Hodnik Čadež in Škrbec 2011);
2. razlikovanja med gotovimi, slučajnimi in nemogočimi dogodki (prim. Hodnik Čadež in Škrbec 2011);
3. smiselne in dosledne uporabe izrazov, kot so mogoče, nemogoče, je možno, je slučajno, je enako verjetno, je manj verjetno, je verjetneje ipd., v sklopu praktičnih dejavnosti, kot so npr. met kocke, žreb kroglic ali met kovanca (prim. Tsakiridou in Vavyla 2015);
4. primerjanja verjetnosti raznih dogodkov med seboj;
5. postavljanja smiselnih hipotez pri predvidevanju izidov preprostih iger na srečo, pri čemer trditve nato podprejo z izkušnjami;
6. zapisovanja izidov slučajnih dogodkov (npr. pri metu kocke, kovanca ali žreba kroglic) v preglednice in s histogrami.

Opisane dejavnosti vključuje tudi učni načrt za matematiko v osnovni šoli (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Poudarja se pomen, ki ga ima pridobivanje izkušenj o verjetnosti in ocenjevanja le-te s sklepanjem in z utemeljevanjem iz življenjskih situacij. Učenci naj bi torej izvajali poskuse, kot so meti kocke, žebličkov ali kovancev, da bi opazovali izbrane dogodke ter zapisali izide in na podlagi teh napovedovali verjetnost dogodkov.

Empirizem, izvajanje poskusov in igra imajo v zgodnji fazi učenja verjetnosti pomembno vlogo. Učenci se torej preko iger in večkratnih ponovitev poskusov naučijo predvidevanja: razumevanje statistične verjetnosti določenih izidov pripomore k zavedanju pomena verjetnosti. Andrew (2009) predstavi naslednje pozitivne plati izvajanja poskusov v učenju in poučevanju verjetnosti:

1. izvajanje poskusov učencem pomaga, da razumejo razliko med možnimi in ugodnimi izidi;
2. večkratno izvajanje istega poskusa lahko učencem pomaga, da razumejo, koliko so dogodki verjetni;
3. izvajanje poskusov učencem pomaga razumeti teoretične rezultate, ki jih dobijo s formulami.

V kasnejših fazah, tj. v srednji šoli, imajo dijaki že izoblikovano idejo verjetnostnega računa, saj so se v osnovni šoli srečali z empiričnimi raziskavami v zvezi z verjetnostjo nekaterih dogodkov. Dijaki naj bi nato, s pomočjo znanja kombinatorike, znali določiti verjetnost slučajnih dogodkov, poznali osnovne pojme verjetnostnega računa in znali izmeriti ter interpretirati empirične verjetnosti. Poleg tega bi morali tudi poznati pojem matematična verjetnost ter jo znati izračunati in rezultate interpretirati (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2007). Skratka, dijaki (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2007; Ministrstvo za šolstvo in šport 2008):

1. poznajo osnovne pojme verjetnostnega računa (npr. vzorčni prostor, dogodek, poskus, izid, nezdružljivi dogodki, neodvisni dogodki);
2. znajo zapisati dogodke in računati z njimi;
3. razlikujejo med subjektivno, empirično in matematično (klasično) definicijo verjetnosti ter znajo povezovati te pojme med sabo;
4. znajo uporabljati klasično definicijo verjetnosti;
5. na podlagi danih verjetnosti dogodkov znajo računati verjetnosti drugih;
6. rešujejo naloge s pomočjo formul.

Dijaki se z verjetnostjo začnejo ukvarjati preko analize verjetnosti dogodkov, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju; v tej fazi ima intuicija, ki so si jo izoblikovali v osnovni šoli, še pomembno vlogo. Na konkretnih primerih dijaki spoznajo empirične verjetnosti (npr. preko relativnih frekvenc in primerjanja le-teh s teoretično izračunano verjetnostjo). Pomembno vlogo imata kritična presoja rezultatov in interpretacija le-teh (glej tudi predstavljeni model na sliki 1) pa tudi medpredmetno povezovanje, na primer z biologijo (dedovanje in genetika).

Glede poučevanja verjetnosti na srednji šoli smo iz literature ugotovili, da je problematično, saj imajo dijaki še vedno težave z dojetjem osnovnih pojmov in računanjem verjetnosti elementarnih dogodkov (Batanero in Sanchez 2005), navadno zaradi težav z razumevanjem kombinatoričnih pojmov



Slika 4 Ravni učenja in poučevanja verjetnosti v osnovni šoli

(Busadee in Laosinchai 2013). V ta namen se je potrebno zavedati oz. si prizadevati za naslednje:

1. dijaki naj bodo v stiku z realnimi podatki, ki bi jim pomagali oceniti razliko med empiričnimi dogodki in verjetnostnimi modeli (Batanero in Sanchez 2005; Batanero, Henry in Parzys 2005);
2. praktične dejavnosti so dobrodošle, saj dijaki lahko razumejo, kako teoretične modele uporabljati za predvidevanje različnih dogodkov iz vsakdana (Batanero in Sanchez 2005; Busadee in Laosinchai 2013);
3. praktične dejavnosti pripomorejo k razumevanju pojma verjetnostne porazdelitve, npr. Gaussove (Batanero in Sanchez 2005);
4. pouk verjetnosti učitelj obogati z uporabo tehnologije in grafičnih prikazov, ki dijakom pomagajo razumeti določene situacije – pri tem je koristno, da imajo dijaki stik z realnimi podatki, s čimer razvijejo svoje sposobnosti reševanja problemov (Batanero in Sanchez 2005; Aizikovitsh-Udi in Radakovic 2012), obenem je uporaba računalnika pri pouku verjetnosti smiselna oz. se morajo dijaki soočiti z vsakdanjimi in s praktičnimi situacijami (Batanero, Henry in Parzys 2005);
5. uporaba skic in drugih grafičnih reprezentacij problemov (npr. kombinatorična drevesa, Vennovi diagrami) dijakom pomaga pri reševanju zahtevnejših problemov (Corter in Zahner 2007).

Ravni poučevanja verjetnosti

Poučevanje verjetnostnega računa v osnovni šoli se bistveno razlikuje od poučevanja v srednji šoli. V osnovni šoli so v ospredju empirizem, raziskovanje, razumevanje verjetnostnih pojmov preko izvajanja poskusov in igre. V srednji šoli pa se verjetnost obravnava s formalnejšega, logično-matematičnega zornega kota, ki vsekakor zahteva intuicijo, ki naj bi jo dijak usvojil v osnovni šoli. Cotičeva (2013) predstavlja model poučevanja verjetnosti na različnih ravneh (slika 4):

1. *Poskus*: učenje verjetnostni se začne s pojmom poskus, s katerim so povezani koncepti gotovega, slučajnega in nemogočega dogodka. Hodnik Čadeževa in Škrbčeva (2011) predstavita primere gotovih, slučajnih



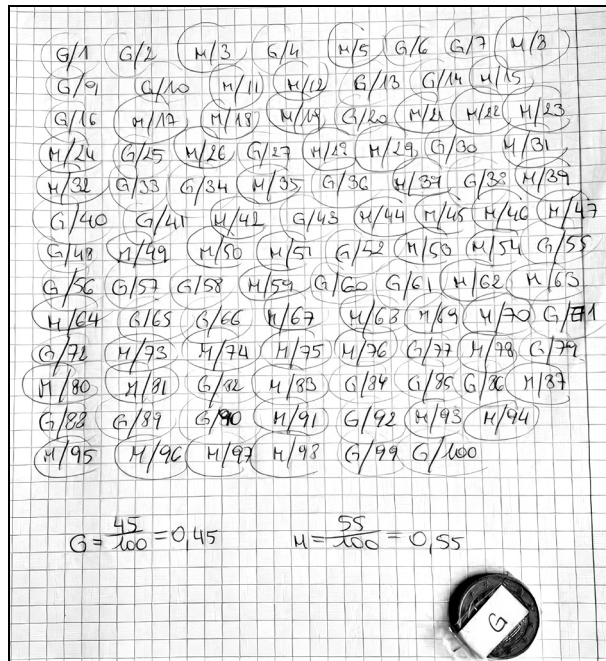
Slika 5 Primer določanja gotovih, slučajnih in nemogočih dogodkov (prirejeno po Hodnik Čadež in Škrbec 2011, 276)

in nemogočih dogodkov (slika 5), ki jih je pravilno rešilo 68,4 % učencev prvega razreda ter 85,5 % učencev drugega razreda osnovne šole. V nalogi so učenci izbrali, ali je izbor avtomobilčka iz dane množice gotov, slučajen ali nemogoč dogodek.

2. *Sprejeti negotovost*: prvi korak učenja in poučevanja verjetnosti v osnovni šoli je vodenje učenca, da sprejme negotove situacije brez anksioznosti; gre torej za uvajanje pojma slučajnega dogodka. Že Piaget in Inhelderjeva (2015) sta opazila, da se za otroka nič ne zgodi slučajno, zato mora biti vse hoteno, načrtovano in določeno. Otrok, ki pri igrah na srečo ne zmaga, je prepričan, da je bil prevaran. To pri njem povzroči nelagodje, jezo in jok. Obenem ima subjektivnost pri tem odločilno vlogo: otrok, ki mu je najbolj všeč rdeča barva, bo izjavil, da je gotovo, da se bo ta vedno pojavila (Jones idr. 1999). Prav zato ga je potrebno voditi do spoznanja, da je lahko nek dogodek ne zgolj gotov ali nemogoč, temveč tudi slučajen. To lahko učitelji naredijo postopno, in sicer s pomočjo iger in dejavnosti, ki imajo za cilj otroku pokazati, da se pri igrah na srečo (kot so npr. igra s kocko, žreb kroglic, met kovanca, loterija ipd.) srečujemo z negotovimi situacijami in moramo le-te mirno sprejemati. Navajamo primer: prva dejavnost naj bo met kovanca. Učence se vpraša, katere izide pričakujejo. Da v primeru »napačnega« odgovora ne izpostavljam posameznih učencev, učence prosimo, da svoje predvidevanje zapišejo na listek in nato listek vstavijo v škatlo. Po metu kovanca bo učitelj prebral predvidevanja. Postopek naj se ponovi nekajkrat. Preko te enostavne dejavnosti učenci lahko razumejo, da bodo nekajkrat »uganili« izid, občasno pa ne. Istočasno učenci spoznajo, da ni nekega privilegiranega izida ter da je subjektivnost v tem primeru neuporabna (npr. »dobimo moža, ker ima lep obraz«). Aktivnost lahko učitelji dodatno nadgradijo s tem, da vsakega učenca prosijo, naj vrže kovanec, da se razblini prepričanje, da je lahko met »nepošten«.
3. *Znati predvideti*: pojme gotovih, slučajnih in nemogočih dogodkov

učenci pridobivajo s situacijami, kjer so sami aktivni (Vahey, Enyedy in Gifford 2000; Veloo in Chairhany 2013); v teh situacijah bodo znali predvideti, ali je dogodek gotov, nemogoč ali slučajen. Pri tem je pomembno, da se srečujejo s pojmi »mogoče«, »morda«, »ne vem«, »zagotovo«, »nemogoče« ter jih znajo smiselno uporabljati (prim. Tsakiridou in Vavyla 2015; Brijlall 2014). Situacije naj bodo vsekakor take, da jih lahko ponovimo pod enakimi pogoji (npr. met kocke, met kovanca ipd.), da lahko učenci po večkratnih izkušnjah pridejo do sklepa, npr., »nemogoče je dobiti sedmice« ali »možno je, da vržem štiri«. Obenem zmorejo sprejeti dejstvo, da se predvideni dogodek ni zgodil. Če si, npr., ogledamo zgoraj omenjeni poskus meta kovanca, imajo učenci možnost napovedati izid, nakar svoje predvidevanje preverijo in ugotovijo, da ni nujno, da se je njihova napoved uresničila. Piaget sicer trdi, da otroci v operativno konkretni fazi razvoja ne znajo razlikovati med gotovimi in slučajnimi dogodki ter da imajo težave pri predvidevanju. Namreč, učenci predvidevajo s tem, da se naslanjajo na načeli ponavljanja (tj. »če je bil prej izid mož, bom tudi zdaj dobil moža«) oz. kompenzacije (tj. »če je bil prej izid mož, mora zdaj priti cifra«) (Nikiforidou 2019). S ponavljanjem istega poskusa pod istimi pogoji se učenec prepriča, da napovedi ne morejo biti subjektivne narave.

4. *Primerjati verjetnosti*: pojem verjetnosti se pri učencih na začetku gradi kot sposobnost obvladovanja slučajnih dogodkov na podlagi izkušenj in izvajanja poskusov. Učenci posledično razumejo, da so nekateri dogodki bolj ali manj verjetni oz. celo enako verjetni: znajo kvalitativno oceniti verjetnost slučajnega dogodka. Pomembno je, da jim predstavimo igre in dejavnosti, v katerih so nekateri dogodki bolj, drugi pa manj verjetni. Npr., druga naloga, ki jo predstavljata Hodnik Čadeževa in Škrbčeva (2011, 276) (slika 5), učenca sprašuje, ali je verjetneje izvleči avtomobilček v drugem ali četrtem primeru. Učenec lahko do odgovora pride s tem, da isti poskus opravi v enakih pogojih večkrat.
5. *Statistično pojmovanje verjetnosti*: učenec se nauči uporabe statistične definicije verjetnosti s praktičnimi primeri. Cotičeva (2013) predlaga, da bi učitelj v razred prinesel vrečo s kroglicami različnih barv. Učenci nato preštejejo, koliko je kroglic posamezne barve. Na podlagi števila kroglic posamezne barve morajo nato oceniti, kolikšna je verjetnost, da bo izvlečena kroglica točno določene barve. Nato učenčeva predvidevanja preverimo empirično; učenci izvlečejo posamezne kroglice in zabeležijo izid s pomočjo tabele. Poskus je potrebno ponoviti velikokrat (npr. 100- ali 200-krat). S pomočjo učitelja bodo učenci razumeli,



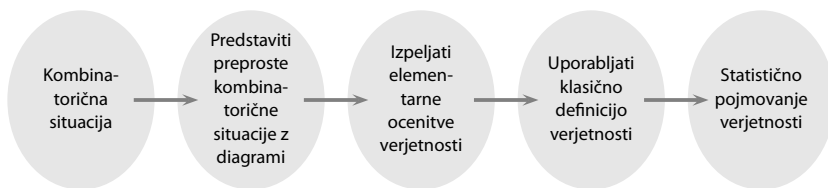
Slika 6

Primer uporabe statistične definicije verjetnosti pri metu kovanca

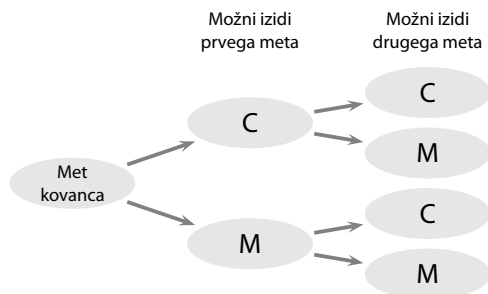
da se z večanjem števila poskusov relativne frekvence bližajo določenemu številu (formalno gre za proces limite, ko se število poskusov veča v nedogled): to je verjetnost iskanega dogodka. Na sliki 6 predstavimo primer računanja verjetnosti izidov meta poštenega kovanca v tretjem triletju. Učenka (14 let, gimnazija s slovenskim učnim jezikom v Italiji) je na kovanec prilepila oznaki »G« (glava) in »M« (mož). Izide je zapisala v obliki izid/število meta. Nato je obkrožila izide »G« in »M«, jih preštela in delila s številom metov (100).

Statistično pojmovanje verjetnosti (slika 4) predstavlja zadnjo fazo poučevanja verjetnostnega računa v osnovni šoli (Cotič 2013), ki bi se naravno nadaljevala z uporabo klasične definicije verjetnosti. Obenem se dijaki v srednji šoli soočajo z osnovami kombinatorike (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2007; Ministrstvo za šolstvo in šport 2008), zato je shema ravni, ki jih prehodijo, da bi razumeli klasično in statistično definicijo verjetnosti, kot je prikazano na sliki 7.

1. *Kombinatorična situacija*: računanje elementarnih verjetnosti lahko izpeljemo iz kombinatoričnih situacij, kar vodi v klasično definicijo ver-



Slika 7 Ravni učenja in poučevanja verjetnosti v srednji šoli (prirejeno in dopolnjeno po Cotič 2013)



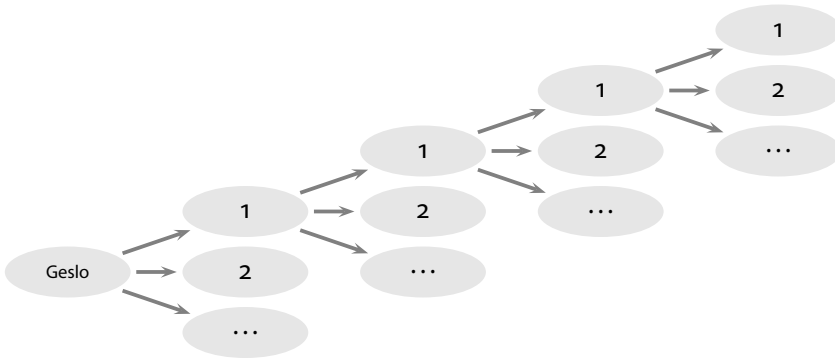
Slika 8 Kombinatorično drevo v primeru dveh zaporednih metov kovanca

jetnosti. Piaget in Inhelderjeva (2015) sta opazila, da učenci razumejo in rešujejo kombinatorične naloge na ravni formalnih operacij. To pomeni, da so dijaki srednje šole že sposobni uporabljati osnovne kombinatorične pojme za to, da rešijo naloge iz verjetnostnega računa. Npr., izračunajo verjetnost, da v dveh zaporednih metih poštenega kovanca dvakrat dobimo cifro.

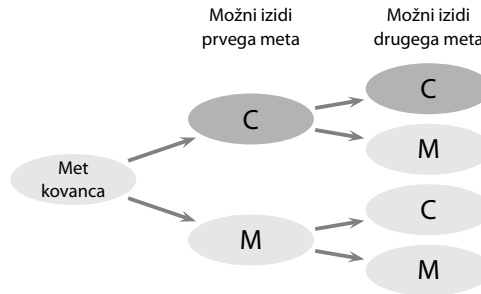
2. *Predstavitev preprostih kombinatoričnih situacij z diagrami*: zgoraj omenjeni problem lahko dijaki rešijo s pomočjo kombinatoričnega drevesa (slika 8). Tako se lahko hitro naučijo metode predstavitve preprostih kombinatoričnih situacij z diagrami; to posledično pomeni, da bodo ob srečevanju s situacijami, ki zahtevajo permutacije ali permutacije s ponavljanjem, zmožni uporabljati isto metodo (Cotič 2013).

Ponazorimo s primerom: Anino geslo na telefonu je sestavljeno iz štirih števk, ki se lahko ponavljajo. Vse možne izide bomo izračunali s pomočjo kombinatoričnega drevesa (slika 9). Iz prikaza učenec razume, da lahko prvo števko izbira izmed desetih možnih števk. Tudi vsako nadaljnjo števko izbiramo izmed desetih možnih števk.

3. *Izpeljava elementarnih ocen verjetnosti*: s kombinatoričnimi situacijami dijak lažje računa verjetnosti dogodkov, ki jih v osnovni šoli ni mogel določiti na preprost način. V primeru kovanca (slika 8) ugotovi, da je verjetnost, da v dveh zaporednih metih kovanca dobi dve cifri, enaka:



Slika 9 Kombinatorično drevo v primeru iskanja Aninega gesla



Slika 10

Računanje verjetnosti s kombinatoričnim drevesom

$$P(A) = \frac{1}{4},$$

saj imamo štiri možne izide (C, C), (C, M), (M, C), (M, M), od katerih je ugoden en sam (C, C) (slika 10).

4. *Statistično pojmovanje verjetnosti:* dijaki so se že v osnovni šoli srečali s pojmom statistične definicije verjetnosti. Opazili so, da se z večjim številom poskusov relativne frekvence bližajo določeni vrednosti, ki jo imenujemo verjetnost dogodka. Z ozirom na dejstvo, da se v četrtem letniku, ko se srečajo z verjetnostnim računom, obenem srečujejo s pojmom limita in osnove infinitezimalnega računa, je mogoče statistično pojmovanje verjetnosti dodatno obogatiti in povezati z matematično analizo. Ponazorimo: če z n označimo število izvedb (ponovitev) poskusa in s $f(n)$ (absolutno) frekvenco, ko se opazuje željeni dogodek A , je verjetnost $P(A)$ enaka:

$$P(A) = \frac{f(n)}{n}.$$

Preglednica 2 Primer zapisovanja izidov v tabelo

Met št.	Prvi kovanec	Drugi kovanec	(C, C)	Kumulativno (C, C)
1	C	M		
2	C	C	×	1
3	M	M		
4	C	C	×	2
...
199	C	C	×	46
200	M	C		

Zgornji primer meta kovanca in računanja verjetnosti, da dobimo dve cifri, lahko empirično preizkusimo s tem, da dva kovanca hkrati vržemo, denimo, 200-krat, nakar ocenimo verjetnost (preglednica 2), npr.:

$$P(A) = \frac{46}{200} = 0,23 = 23 \%$$

5. *Uporablja klasične definicije verjetnosti:* cilj učenja verjetnosti na srednji šoli je razumevanje pojma klasična definicija verjetnosti ter uporaba le-te pri reševanju različnih nalog. Z razliko od statistične definicije, ki je *a posteriorna* definicija (tj. učenec zna oceniti verjetnost *potem*, ko je opazil pojav), je klasična definicija *a priori*. To pomeni, da od dijaka zahteva višje kognitivne procese (Elbehary 2020), ki jih je potrebno razviti postopoma. Kombinatorične spretnosti, ki jih je dijak pridobil v prejšnjih fazah učenja verjetnostnega računa, mu pomagajo posplošiti primere ocene verjetnosti elementarnih dogodkov na težje in zapletenejše kombinatorične situacije.

Sklep

Verjetnost je matematična veda, ki se ukvarja s slučajnimi dogodki. Z njo se človek srečuje v vsakdanjem življenju; nanjo se opira več znanstvenih in družboslovnih ved. Prav zaradi tega je poučevanje verjetnosti v osnovni in srednji šoli potrebno in pomembno. Po drugi strani so različne raziskave pokazale, da imajo učenci, dijaki in odrasli napačne predstave, ko se poslužujejo verjetnostnega računa. Zato je potrebno poučevanje verjetnosti dodatno izboljšati, razviti in potencirati tako v osnovnošolskem kot srednješolskem izobraževanju. V osnovni šoli se učenci srečujejo s pojmom slučajni dogodek, znajo sprejemati slučajnost in negotovost ter preko poskusov, iger in empirizma pridejo do statistične definicije verjetnosti. Prav na podlagi slednje dijaki srednje šole pridejo do pojma klasična definicija verjetnosti, pri čemer igra po-

membno vlogo kombinatorika. Poleg tega je verjetnost pomembno poučevati zaradi tega, da učenci pridobijo verjetnostno pismenost (Gal 2005; 2009), ki je v današnji družbi neobhodno potrebna.

Literatura

- Aizikovitsh-Udi, E., in N. Radakovic. 2012. »Teaching Probability by Using Geogebra Dynamic Tool and Implementing Critical Thinking Skills.« *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46:4943–4947.
- Amir, G. S., in J. S. Williams. 1999. »Cultural Influences on Children’s Probabilistic Thinking.« *The Journal of Mathematical Behavior* 18 (1): 85–107.
- Andrew, L. 2009. »Experimental Probability in Elementary School.« *Teaching Statistics* 31 (2): 34–36.
- Ang, L. H., in M. Shahrill. 2014. »Identifying Students’ Specific Misconceptions in Learning Probability.« *International Journal of Probability and Statistics* 3 (2): 23–29.
- Aslan, U., in U. Wilensky. 2016. »Old Tricks Revisited: Studying Probabilistic Reasoning through Incorporating Computer Modeling into Piagetian Research.« Prispevek predstavljen na 46th annual meeting of the Jean Piaget Society, Chicago, IL, 11. junij.
- Astuti, D., L. Anggraeni in F. Setyawan. 2020. »Mathematical Probability: Student’s Misconception in Higher Education.« *Journal of Physics: Conference Series* 1613: 012009. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012009>.
- Batanero, C., E. J. Chernoff, J. Engel, H. S. Lee in E. Sánchez. 2016. *Research on Teaching and Learning Probability*. Cham: Springer.
- Batanero, C., in C. Díaz. 2012. »Training School Teachers to Teach Probability: Reflections and Challenges.« *Chilean Journal of Statistics* 3 (1): 3–13.
- Batanero, C., M. Henry in B. Parzysz. 2005. »The Nature of Chance and Probability.« *V Exploring Probability in School: Challenges for Teaching and Learning*, ur. G. A. Jones, 15–37. Boston, MA: Springer.
- Batanero, C., in E. Sanchez. 2005. »What is the Nature of High School Students’ Conceptions and Misconceptions About Probability?« *V Exploring Probability in School: Challenges for Teaching and Learning*, ur. G. A. Jones, 241–266. Boston, MA: Springer.
- Borovcnik, M. 2016. »Probabilistic Thinking and Probability Literacy in the Context of Risk (Pensamento probabilístico e alfabetização em probabilidade no contexto do risco).« *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática* 18 (3): 1491–1516.
- Borovcnik, M., in R. Kapadia. 2009. »Research and Developments in Probability Education.« *International Electronic Journal of Mathematics Education* 4 (3): 111–130.
- Borovcnik, M., in R. Peard. 1996. »Probability.« *V International Handbook in Ma-*

- thematics Education*, ur. A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick in C. Laborde, 239–288. Dordrecht: Kluwer.
- Brijlall, D. 2014. »Exploring the Pedagogical Content Knowledge for Teaching Probability in Middle School: A South African Case Study.« *International Journal of Educational Sciences* 7 (3): 719–726.
- Busadee, N., in P. Laosinchai. 2013. »Authentic Problems in High School Probability Lesson: Putting Research into Practice.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 93:2043–2047.
- Cai, S., E. Liu, Y. Shen, C. Liu, S. Li in Y. Shen. 2020. »Probability Learning in Mathematics Using Augmented Reality: Impact on Student's Learning Gains and Attitudes.« *Interactive Learning Environments* 28 (5): 560–573.
- Candelario-Aplaon, Z. 2017. »Needs Assessment of Senior High School Mathematics Teachers in Teaching Statistics and Probability.« *International Forum Journal* 20 (2): 143–159.
- Carraher, D. W., in A. D. Schliemann. 2002. »Is Everyday Mathematics Truly Relevant to Mathematics Education?« V *Everyday and Academic Mathematics in the Classroom*, ur. J. Moshkovich in M. Brenner, 238–283. Monographs of the Journal for Research in Mathematics Education 11. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clermont, K. M. 2015. »Trial by Traditional Probability, Relative Plausibility, or Belief Function.« *Case Western Reserve Law Review* 66 (2): 353–391.
- . 2020. »The Logic of Uncertainty in Law and Life.« *Law, Probability and Risk* 19 (2): 181–206.
- Conley, Q., R. K. Atkinson, F. Nguyen in B. C. Nelson. 2020. »MantarayAR: Leveraging Augmented Reality to Teach Probability and Sampling.« *Computers & Education* 153:103895. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103895>.
- Corter, J. E., in D. C. Zahner. 2007. »Use of External Visual Representations in Probability Problem Solving.« *Statistics Education Research Journal* 6 (1): 22–50.
- Cotič, M. 2013. »Learning and Teaching Probability in Basic Education in Slovenia.« V *Nastava i učenje: kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa*, ur. R. Nikolić, 93–102. Užice: Univerzitet u Kragujevcu.
- Cotič, M., D. Felda in L. Kozel. 2009. »Razumevanje matematičnega pojma verjetnosti pri otrocih v vrtcu in prvem razredu osnovne šole.« *Sodobna pedagogika* 60 (3): 96–110.
- Danişman, Ş., in D. Tanişli. 2018. »Examination of Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Probability.« *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 5 (2): 16–34.
- Elbehary, S. 2020. »Discussing the Conditional Probability from a Cognitive Psychological Perspective.« *American Journal of Educational Research* 8 (7): 491–501.
- Fast, G. R. 1997. »Using Analogies to Overcome Student Teachers' Probability Misconceptions.« *The Journal of Mathematical Behavior* 16 (4): 325–344.

- Fischbein, E., in A. Gazit. 1984. »Does the Teaching of Probability Improve Probabilistic Intuitions?« *Educational Studies in Mathematics* 15 (1): 1–24.
- Gal, I. 2005. »Towards 'Probability Literacy' for All Citizens: Building Blocks and Instructional Dilemmas.« V *Exploring Probability in School: Challenges for Teaching and Learning*, ur. G. A. Jones, 39–63. Boston, MA: Springer.
- . 2009. »South Africa's Mathematical Literacy and Mathematics Curricula: Is Probability Literacy Given a Fair Chance?« *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education* 13 (1): 50–61.
- Gestinv. 2021. »Gestinv 3.0 Archivio interattivo delle prove Invalsi. <https://www.gestinv.it/Matematica.aspx>.
- Giroto, V., L. Fontanari, M. Gonzalez, G. Vallortigara in A. Blaye. 2016. »Young Children Do Not Succeed in Choice Tasks that Imply Evaluating Chances.« *Cognition* 152:32–39.
- Gürbüz, R., in O. Birgin. 2012. »The Effect of Computer-Assisted Teaching on Remedying Misconceptions: The Case of the Subject 'Probability'« *Computers & Education* 58 (3): 931–941.
- Halpern, N. 1987. »Teaching Probability – Some Legal Applications.« *The Mathematics Teacher* 80 (2): 150–153.
- Hodnik Čadež, T., in M. Škrbec. 2011. »Understanding the Concepts in Probability of Pre-School and Early School Children.« *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 7 (4): 263–279.
- Jones, G. A., C. W. Langrall, C. A. Thornton in A. T. Mogill. 1997. »A Framework for Assessing and Nurturing Young Children's Thinking in Probability.« *Educational Studies in Mathematics* 32:101–125.
- . 1999. »Students' Probabilistic Thinking in Instruction.« *Journal for Research in Mathematics Education* 30 (5): 487–519.
- Kahneman, D. 2003. »A Perspective on Judgment and Choice: Mapping Bounded Rationality.« *American Psychologist* 58 (9): 697–720.
- Kahneman, D., in A. Tversky. 1972. »Subjective Probability: A Judgment of Representativeness.« *Cognitive Psychology* 3 (3): 430–454.
- . 1982. »Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases.« V *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*, ur. D. Kahneman, P. Slovic in A. Tversky, 3–20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kapadia, R., in M. Borovcnik. 1991. »The Educational Perspective.« V *Chance Encounters: Probability in Education*, ur. R. Kapadia in M. Borovcnik, 1–26. Dordrecht: Springer.
- Khazanov, L., in L. Prado. 2010. »Correcting Students' Misconceptions about Probability in an Introductory College Statistics Course.« *Adults Learning Mathematics* 5 (1): 23–35.
- Konold, C. 1994. »Teaching Probability through Modeling Real Problems.« *Mathematics Teacher* 87 (4): 232–235.
- Koparan, T., in G. K. Yilmaz. 2015. »The Effect of Simulation-Based Learning on

- Prospective Teachers' Inference Skills in Teaching Probability.« *Universal Journal of Educational Research* 3 (11): 775–786.
- Metz, M. L. 2010. »Using GAISE and NCTM Standards as Frameworks for Teaching Probability and Statistics to Pre-Service Elementary and Middle School Mathematics Teachers.« *Journal of Statistics Education* 18 (3). <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889585>.
- Mezhennaya, N. M., in O. V. Pugachev. 2018. »On the Results of Using Interactive Education Methods in Teaching Probability Theory.« *Problems of Education in the 21st Century* 76 (5): 678–692.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2008. *Učni načrt: matematika; gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . *Program osnovna šola: matematika; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nikiforidou, Z. 2018. »Probabilistic Thinking and Young Children: Theory and Pedagogy.« V *Statistics in Early Childhood and Primary Education*, ur. A. Leavy, M. Meletiou-Mavrotheris in E. Paparistodemou, 21–34. Singapore: Springer.
- . 2019. »Probabilities and Preschoolers: Do Tangible Versus Virtual Manipulatives, Sample Space, and Repetition Matter?« *Early Childhood Education Journal* 47 (6): 769–777.
- Ottaviani, M. G. 2011. »Insegnare ed apprendere statistica e probabilità a scuola: il problema dell'aggiornamento degli insegnanti.« *Periodico di matematiche* 3:33–44.
- Ottaviani, M. G., S. Mignani in R. Ricci. 2005. »Metodi statistici per la valutazione di abilità e competenze: uno studio di caso che riguarda la matematica.« V *Atti del XXV Convegno UMI-CIIM »Valutare in Matematica«*, 113–114. Siena: Unione Matematica Italiana.
- Paul, M., in N. Hlanganipai. 2014. »The Nature of Misconceptions and Cognitive Obstacles Faced by Secondary School Mathematics Students in Understanding Probability: A Case Study of Selected Polokwane Secondary Schools.« *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (8): 446–446.
- Piaget, J., in B. Inhelder. 2015. *The Origin of the Idea of Chance in Children*. New York: Psychology.
- OECD. 2018a. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Pariz: OECD.
- . *PISA 2021 Mathematics Framework (Draft)*. Pariz: OECD.
- Pristovnik, T., P. Peer in T. Hodnik Čadež. 2011. »Reševanje problemov iz verjetnostni ob uporabi e-gradiva v četrtem razredu.« *Didactica Slovenica* 26 (1–2): 102–119.
- Sharma, S. 2015. »Teaching Probability: A Socio-Constructivist Perspective.« *Teaching Statistics* 37 (3): 78–84.
- Sheikh, W. 2019. »An Intuitive, Application-Based, Simulation-Driven Approach

- to Teaching Probability and Random Processes.« *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720919866405>.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2007. »Srednje strokovno izobraževanje (SSI): katalog znanja; matematika.« http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-IK/KZ_MAT_SSI_383_408.pdf.
- Taylor, F. M. 2011. »Why Teach Probability in the Elementary Classroom.« *Louisiana Association of Teachers Mathematics Journal* 2 (1): 1–10.
- Toh, T. L., in C. H. I. U. Queenie. 2020. »Development of Framework with Exemplars Using Real-World Context to Teach Probability.« *Learning Science and Mathematics* 15 (2): 16–29.
- Triliana, T., in E. C. M. Asih. 2019. »Analysis of Students' Errors in Solving Probability Based on Newman's Error Analysis.« *Journal of Physics: Conference Series* 1211: 012061. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1211/1/012061>.
- Tsakiridou, H., in E. Vavyla. 2015. »Probability Concepts in Primary School.« *American Journal of Educational Research* 3 (4): 535–540.
- Tversky, A., in D. Kahneman. 1974. »Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases.« *Science* 185 (4157): 1124–1131.
- . 1983. »Extensional versus Intuitive Reasoning: The Conjunction Fallacy in Probability Judgment.« *Psychological Review* 90 (4): 293–315.
- Vahey, P., N. Enyedy in B. Gifford. 2000. »Learning Probability through the Use of a Collaborative, Inquiry-Based Simulation Environment.« *Journal of Interactive Learning Research* 11 (1): 51–84.
- Veloo, A., in S. Chairhany. 2013. »Fostering Students' Attitudes and Achievement in Probability Using Teams-Games-Tournaments.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 93:59–64.
- Wang, F., in X. Xu. 2016. »Discussion on the Teaching Method of Probability Theory and Mathematical Statistics.« *V Proceedings of the 2016 International Conference on Politics, Economics and Law (ICPEL 2016)*, 0109–0112. Dordrecht: Atlantis Press.
- Zetterqvist, L. 2017. »Applied Problems and Use of Technology in an Aligned Way in Basic Courses in Probability and Statistics for Engineering Students: A Way to Enhance Understanding and Increase Motivation.« *Teaching Mathematics and its Applications* 36 (2): 108–122.

Teaching and Learning Probabilities in Elementary and High School

Probability is a mathematical field that aims to quantify uncertainty. Even though probability is present in various situations from everyday life, and is the basis of several sciences, the teaching of probability in primary and secondary schools is still problematic. Researches have shown that adults and

children can be subjected to biased reasoning when dealing with probabilistic situations. In this paper we present the reasons for teaching probability in primary and secondary schools and the didactical principles that should be applied at both school levels. To this end, we present different theoretical approaches to teaching probability in primary and secondary schools which are further supported by examples of how teachers could implement these techniques in teaching probability at different school levels.

Keywords: probability, mathematics, primary school, secondary school, probability literacy

Representation of Ecological Contents in Mathematics Textbooks

Dragica Milinković

University of East Sarajevo
dragica.milinkovic@pfb.ues.rs.ba

Milenko Ćurčić

University of East Sarajevo
milenko.curcic@pfb.ues.rs.ba

Slađana Mitrović

University of East Sarajevo
sladjana.mitrovic@pfb.ues.rs.ba

Ecological education is an integral part of modern general education and in that sense it makes an inevitable component in the planning and programming of the teaching process. As an interdisciplinary principle, ecological education finds its place in various educational programmes, but in our schools it is mainly present in the teaching of integrated natural sciences. Having in mind the necessity of mathematical knowledge for understanding phenomena and laws in nature and society, when it comes to lower grades, students also get to know the phenomena and problems of ecology in real-life situations in mathematics classes. Ecological activities 'run' through textbook contents, mathematical stories and tasks with ecological messages, as well as models of approaches to mathematical problem solving, for example, the collection and analysis of mathematical data on water, soil and air pollution, the size of green areas in the city, the amount of garbage, etc. Practical activities that can relate to creating an eco-corner in which students will make accurate recycled-material mathematical solutions of a certain environment are of special importance. The analysis of the contents reveals the results that show that mathematics textbooks encourage ecological education and conscience. However, nowadays, when this type of education is considered an explicit task, it is not a sufficient contribution to maximizing ecological awareness in students.

Keywords: ecological education, interdisciplinary principle, mathematics, textbooks

Introduction

In recent decades, ecology and environmental protection have flourished, and environmental education has become an integral part of modern general education. The most important goal of environmental education is cer-

tainly to form students' awareness of problems and environmental pollution, but also ecologically conscious behaviour, which should be maintained after school.

According to Đorđević and Cvetković (2014), ecology has become a synthesis of all scientific disciplines that study humans and the living world, a synthesis of knowledge and facts at the centre of which are humans and the organization of life on Earth.

Ecology studies the disposition and distribution of living organisms and biological interactions between organisms and their environment (Žderić 1983), the flow of energy and the circulation of matter in nature: earth, water and air. Ecology is a branch of biology, and due to its specific needs, it unites numerous scientific disciplines and their methods: botany, zoology, anthropology, pedology, geology, meteorology, hydrology, mathematics, physics, chemistry and others (Đikić et al. 2001).

Ecology, as an exact biological discipline, has found its place in other natural sciences studied in primary school and, accordingly, environmental education has become an indispensable component in the planning and programming of the teaching process. The interdisciplinarity of ecology with subjects in primary school is reflected in its strong links with the teaching contents of biology, geography, nature and society, mathematics, chemistry, physics, etc. (Skenderović and Romelić 2013).

As the younger school age is a very important period for understanding the phenomena and laws in nature that are necessary for the development of an ecological conscience, in today's conditions, environmental education is represented in the teaching of the basic school cycle, represented within integrated and 'separate' subjects and interdisciplinary topics (Jukić 2011).

Considering that in the younger grades of primary school, ecological contents are predominantly represented in the subject Nature and Society (Priroda i društvo), and that they 'run' through mathematical contents, we will point out the interdisciplinary connections between mathematics and nature and society when processing teaching units related to ecological contents. In this process, students will rely on previously acquired knowledge in mathematics and ecology, assimilate new knowledge and further develop it by solving problems in both mathematics and ecology (Blagdanić and Zeljić 2016). The textbook as the most represented medium will have a guiding role in that process, on the quality of which the quality of students' ecological knowledge will significantly depend. Robitaille and Travers (1992) explain the great influence of textbooks by the contents and the ways in which they are didactically-methodically shaped.

Theoretical Approach

Environmental education must be an imperative at all levels of education, especially primary education, where we must educate students in good and healthy habits from an early age. Environmental education should be a life-long process. It should include the curriculum from kindergarten age, because then children accept this type of subject very well. The knowledge acquired in one class should be upgraded and expanded in the next. It is extremely important that the curriculum connects subjects related to education in the human environment, both in the natural and social sciences. Thus, the overall knowledge will be properly developed for the purpose of solving and understanding environmental problems. Also, it is necessary for the programme to enable students to learn in natural conditions (Skenderović and Fetić 2014).

Ecological awareness must be emphasized as much as possible because the time in which we live is full of many negative tendencies in all spheres of life. Ecological contents in the textbooks of natural sciences in the Republic of Srpska, Nature and Society and Mathematics, are well designed, and sufficiently represented by grades, i.e. the age structure of students. It is very important that primary school teachers understand that nature cannot be replaced by a classroom or a textbook. Obviousness must be represented as a key didactic principle in the natural sciences. By frequent trips in nature, we awaken students' imagination, their senses, interests, teach them a healthier way of life, influence their psychosocial development, and especially improve their ecological culture.

Ecology is, in short, a science that deals with the study of the relationship between living beings and their environment. Humans, plants and animals are in constant interdependence with each other, in special synergistic relationships important for their reproduction, nutrition, and survival. Their activities in the habitats they inhabit significantly affect the overall environment or, better said, all ecosystems – terrestrial, aquatic and air. Through the teaching of Nature and Society, ecological contents are especially emphasized, which refer to the protection of these ecosystems, their revitalization and ways of faster recovery from uncontrolled exploitation, degradation or use of illegal quantities of herbicides, pesticides, fertilizers and other illegal chemical agents. Our waters are polluted – rivers, ponds, lakes, seas. The land is polluted, so is the air. All this endangers the life and survival of a large number of plant and animal species that live in these ecosystems. As Skenderović and Fetić (2014) state, 'knowledge about pollution and ways to reduce or

avoid pollution are the subject of environmental education.' We have to point out to the students all the negative influences that mostly come from people, so we have to educate them as well as possible for the time ahead of them, that is, for their better tomorrow. After this education, students will be able to adopt and apply the principles of ecological thinking and behaviour, as well as to act in accordance with them.

The teaching of Nature and Society in the classroom must contribute to the intellectual and social-emotional development of students so that they can design all activities for the preservation and protection of the environment in a timely manner.

If primary school teachers are sufficiently dedicated and inventive, they can find various ways to motivate students and initiate various activities that can be used to protect the environment. For that purpose, modern teaching aids, the internet and social networks can be used, which are now the everyday life of almost all students. Teachers are an extremely important factor in the realization of the goals of environmental education.

However, mathematics is crucial for the development of critical and abstract thinking, logical-deductive reasoning, and understanding the laws of nature, which we can assume are necessary for the development of ecological consciousness (Eulefeld 1981).

Nature and Society as a subject must unite the contents of different scientific fields, natural and social (chemistry, physics, mathematics, biology, geography, history, mother tongue, informatics, etc.). Students should master the key concepts that allow upgrading the content of natural and social subjects in the upper grades of primary school.

We must educate students to experience nature as a small classroom where all living things have the same basic needs for survival, food, habitat, sun, oxygen and water. With the youngest ones, through schools in nature, trips, devising games where they will play plants and animals in the given weather conditions and take care of their protection and nutrition. With the older students, through organizing field classes in certain living communities (meadows, orchards, forests, ponds, etc.) where students will see the interdependence of plant and animal organisms in numerous food chains.

Every day we notice, all around us, that the relationships between living beings and the environment in which they live are increasingly disrupted. Modern technology and the modern way of life are the main culprits for such a state of nature. We live in an environment that is pretty much destroyed. Many generations from the previous century (XX) caused great damage to planet Earth and thus put the survival of humanity in a very difficult situation.

Together we need to provide a healthier and better quality of life for future generations, not only of humans but also of plants and animals. We need to provide more drinking water, healthy food and clean air (Ćurčić 2018).

With insufficient attention, carelessness, and often out of ignorance, man endangers the environment: land, water and air. In that way, he endangers his health and makes his life less pleasant. That is why people agree on what their obligations are to protect the environment and how those obligations will be fulfilled. All citizens should take care of the protection of the environment, especially the workers and associations of citizens in charge of that. (Pašalić, Radivojević, and Stanojlović 2019)

Land is an important condition for the life of plants and animals. However, some people do not protect it and pollute it. Soil pollution is mostly affected by improper disposal of garbage, wastewater from factories, city sewers, improper use of artificial fertilizers and improper protection of plants from pests. Soil pollution reduces the production of healthy food for animals and humans. This endangers the lives of humans and animals (Ćurčić et al. 2018).

Research Method

The aim of the research was to determine the frequency of tasks in mathematics textbooks in the classroom from the aspect of contribution to environmental education and upbringing.

The research was performed on a sample of the First Book for the first grade of primary school and mathematics textbooks for the second, third, fourth and fifth grade, which were approved for publication and use by the Ministry of Education and Culture of the Republic of Srpska for the school year 2020/2021. As only one textbook publisher is represented in the Republic of Srpska, they are used in all schools.

A descriptive method was used for the realization of the research, with content analysis as a research technique. As a unit for the analysis of textbooks in mathematics, the task was determined, considering that the teaching contents of the subject of mathematics in the younger grades of primary school are mostly conceived through tasks (Pikula and Milinković 2015). 'By task, we meant each individual request set in a certain form (expression, equality, text, illustration, etc.) that is set before the student' (Maričić and Špijunović 2014, 534). At the level of identifying and grouping data, content analysis involved the process of classifying tasks from mathematics textbooks into categories determined from the aspect of contribution to environmental education and upbringing.



Figure 1 Representation of 'Environmental' Tasks in Mathematics Textbooks

Content units for analysis, that is, tasks, are grouped into categories determined according to the potential of developing awareness of the basic characteristics of the human environment, the relationship in it and the relationship to it:

- 'environmental' (that contribute to environmental education and upbringing);
- 'non-environmental' (which do not contribute to environmental education and upbringing).

Statistical processing of data, based on the previously described method of their grouping, was performed at the level of frequencies and percentage of categories.

Research Results

By analysing the content of the First book for the 1st grade of primary school, related to mathematical content, and mathematics textbooks for the second, third, fourth and fifth grade, we singled out tasks that encourage environmental education ('environmental' tasks). We identified a total of 2668 tasks of which 2560, or 95.95%, do not encourage environmental education, and only 108, or 4.05%, provide a greater or lesser contribution to the development of students' ecological conscience, which is almost negligible (see figure 1).

Analysis of the frequencies and percentage of 'environmental' tasks in textbooks by grade, indicates the least 'environmental' tasks in the fifth (20, or 2.48%), and most in the first grade (21, or 22.83%) (see table 1). There are 21 of them in the second grade textbook (4.37%), 21 in the third (3.50%), and 25 in the fourth (3.62%) in relation to the total number of mathematical tasks, although it was expected that the number of tasks that enable development increase ecological conscience in proportion to the age of students, that is, by grades. The reasons for such a small number of tasks that function as environmental education should be sought in the fact that in younger grades mathematics teaching is limited to mastering mathematical skills, while contextual tasks are primarily intended for gifted students who are referred to additional textbooks, primarily collections whose contents are more diverse.

Table 1 Representation of 'Environmental' Tasks in Mathematics Textbooks (by Grades)

Grade	'Environmental' tasks		Other tasks		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1st	21	22.83	71	77.17	92	100.00
2nd	21	4.37	459	95.63	480	100.00
3rd	21	3.50	579	96.50	600	100.00
4th	25	3.62	665	96.38	690	100.00
5th	20	2.48	786	97.52	806	100.00
Total	108	4.05	2560	95.95	2668	100.00

Discussion

The results of our research have shown that ecological contents are not sufficiently represented, that is, incorporated in mathematics textbooks in the younger grades of primary school. The lack of ecological content can certainly be attributed to the authors of textbooks who insufficiently or completely superficially 'insert ecology' into mathematical tasks. It is symptomatic that less and less ecological content is represented in the third, fourth and fifth grade, and more in the first and second. It would be more logical if it were the other way around, considering the age of the students. Regardless of all these data that we arrived at in our research, we will point out all that is good and positive in the interpretation of environmental content, but also some content that should be incorporated in future editions of mathematics textbooks for younger grades of primary school.

One of the biggest environmental problems today is the pollution of the soil that 'feeds' humankind because all the plant world is tied to the earth. Every day, the country is increasingly endangered by numerous landfills of various types of garbage that contaminate the country with numerous highly toxic substances.

Given the time in which we live and all the weight that burdens a person every day, and for which the biggest culprit is modern technology and modernization, especially in urban areas, the biggest problem is where to dispose of huge amounts of garbage. This is where the sources of infection begin if it is not done in a safe way. There is little environmental content in math textbook assignments related to selective garbage disposal, especially in urban areas where most utilities are inconsistent in meeting garbage disposal criteria, which endangers human health. In addition, there are few populated places in the Republic of Srpska that have criteria for selective garbage disposal (paper, glass, food, plastic, etc.) because the ecological culture of our

people is still at a low level. It is commendable that mathematics textbooks present tasks whose contents are related to medicinal plants, and partly to their importance for human health.

When it comes to content related to weeds that cause allergic reactions in humans, it is evident that they are not presented through assignments in math textbooks, although allergies are a serious environmental problem because more and more adults and children are allergic to pollen, not only weed plants, but also some woody plants (deciduous and coniferous), and plants that make up grassy areas.

We consider that teachers on their own initiative on field trips or schools in nature need to show students allergenic plants, especially ragweed, which causes the most common allergic reactions in most people, and to 'create' mathematical problems with that problem.

Also, the appearance of illegal landfills where huge amounts of garbage are dumped and which are a potential source of infection, is not presented to students through mathematical tasks, although it represents a very serious environmental problem.

We are still tied to cars which are the biggest air pollutants in populated areas. Their number is increasing day by day. The amount of harmful gases in the atmosphere is increasing, but also the number of sick people, even those with the most severe malignant diseases. On the other hand, there are very few bike paths so that people can use bikes more as a means of transportation. Problem-based tasks related to this topic are not represented in mathematics textbooks for the younger grades of primary school.

When it comes to contents related to soil pollution, i.e. its contamination with huge amounts of harmful substances, such as herbicides, pesticides, artificial fertilizers, etc., it is evident that they are not represented in mathematics textbooks, despite their adverse impact on the life and health of plants and animals that inhabit certain ecosystems, and thus on the health of humans who feed on them. This is certainly one of the biggest problems of today's civilization in which modern technology is taking its toll. One must strive to replace the energy sources used in the production of electricity, such as coal, oil, and gas, with solar energy. In that way, it will reduce the pollution of the land, water and air.

Modern humans must focus on ecological (biological) thinking. One of the biggest environmental problems is climate change, which directly affects the circulation of matter and energy in nature, and especially the circulation of water as an essential substance for the life of all organisms in the biosphere. Humans must also be visionary, and in that sense think mathematically. There

is a science in the world today called mathematical biology. That is why mathematical contents are incorporated into the subject of nature and society, which additionally motivates students for an interdisciplinary approach in solving certain tasks related to natural sciences.

Mathematics is one of the basic subjects in primary school. There is no doubt that the value of mathematics in the formation of personality, development of intellect, logical thinking, development of creative abilities in solving problems (Milinković 2016), development of work habits and accuracy in work, is indisputable.

Mathematical knowledge is always needed to understand the laws and phenomena in nature, technology and society. Ecological awareness extends through textbook material, i.e. through models of approaches to solving a certain mathematical problem and the structure of mathematical tasks.

The idea of the problem of mathematical stories and the purpose of the types of tasks very much depends on the creativity of the teacher. Models of ecological messages through the teaching of mathematics can be used in the design of worksheets, quizzes and competitions in the school area. Forms of activities within the teaching of mathematics with an ecological message can be composed through textual tasks, as follows:

1. There are three birds on one branch of the beech, and two birds on the other branch below it. How many birds are there on the beach?
2. Sandra bought 11 kg of onions. For a mixed salad, which she prepares for the winter, according to the recipe, she needs 2 kg and 500 g of onions. To measure that amount, she has a scale with 2 bowls, two weights of 100 g and one weight of 50 g. Explain how Sandra will measure 2 kg and 500 g of onions in three steps (Milinković 2013)?
3. Late in the autumn, Sasha and Masha observe an apple tree exposed to a strong wind. They observe the decline of apples and look at the clock, they state that for the first twenty minutes of observation, the same number of apples decreases every four minutes, and for the next twenty minutes, twice as many apples fall every four minutes. In the last third of the hour, a total of 5 apples fell. When they collected the apples, they found that there were a total of 95 apples. How many apples fell in the first four minutes (Pikula and Milinković 2015)?

Collection and analysis of mathematical data in the field of ecology, such as collecting data on weekly and monthly volumes of garbage and interpretation of the collected data, or calculating the area of green lawns around

the school, or the number of seedlings of herbaceous, woody, ornamental and coniferous plants can be presented to students through mathematical stories with ecological content and account, especially those related to the wildlife of the forest and the fruits they use in their diet.

The connection of mathematics with nature and society, i.e. with ecology, can be seen through the collection, calculation and interpretation of mathematical data on monthly and annual family expenses for water, electricity, food, etc. Through the analysis of statistical data collected by students through work and calculation, they come to a conclusion on how to influence energy savings, reduce costs and pollution.

Phenological observation of nature, especially parameters related to environmental factors, can be realized through calendars of nature, either wall or in workbooks (Ćurčić 2018). In nature calendars, students register mathematical values of certain environmental factors every day, such as temperature, humidity, and atmospheric pressure. At the end of each month, they calculate the average values of the measured factors and make certain conclusions about the weather or climate change of a given month. Instruments for measuring individual environmental factors can be installed at the entrance to the school building or on the outside of the classroom window. Certainly a good solution is your own school meteorological station. A large number of schools in the Republic of Srpska have these measuring instruments at their disposal, by which students measure certain environmental factors.

Realizing teaching units related to traffic, students at a certain intersection (if there are conditions for that) during one school hour, divided into groups, can count how many vehicles pass through the intersection, especially cars, buses, trucks, etc. Based on mathematical analyses of the number of vehicles that passed through the intersection for a certain period of time, it is possible to indicate at least approximately the air pollution at that location, which was caused by the exhaust gases of those vehicles.

In botanical gardens, if schools have them, students in nature and society classes can count in certain seasons, not only planted herbaceous plants that are not there throughout the year, but the number of butterflies and other insects, sparrows, magpies, crows, pigeons and other birds.

According to the obtained numerical indicators, they can make a statistical analysis of the appearance of all these organisms through the seasons. They can also sort the leaves of different types of plants by shape, size and colour, different types of flowers also by shape and colour, and fruits if any, and present it all through sets that are processed as mathematical content at this level of education.

Conclusion

Through detailed analysis of mathematics textbooks for younger grades of primary school in terms of the representation of environmental content, i.e. the frequency of mathematical tasks, and based on the descriptive method and content analysis as a research technique, and statistical data processing, we came to the realization that environmental contents, given their importance, are not sufficiently represented in the aforementioned textbooks.

Analysis of the frequency and percentage of 'environmental' tasks in mathematics textbooks by grade, indicates that the least 'environmental' tasks are in the fifth grade, and most in the first grade, although it was expected that the number of tasks that develop ecological conscience will increase in proportion to student age, i.e. by grades. Bearing in mind that out of 2668 tasks, 2560, or 95.95%, of them do not encourage environmental education and upbringing, and only 108 tasks, or 4.05%, provide a greater or lesser contribution to the development of students' ecological conscience, it can be concluded that mathematics textbooks encourage environmental education and upbringing, but, in today's conditions, when it is considered an explicit task of education, they are not a sufficient contribution to building ecological conscience among students.

In this sense, the interdisciplinarity of mathematics and ecology should be the focus of future research. In order to raise students' awareness of the importance of ecology as a science, it is necessary, when creating tasks for math classes, to give more space to ecological issues and environmental issues. As students are most open to new knowledge in the period of primary school age, it is considered that this time is crucial for understanding the basic laws of nature, and developing ecological values, attitudes and behaviour in accordance with ecological principles (Mišković 2001).

References

- Blagdanić, S., and M. Zeljić. 2016. 'Udžbenik kao podrška integrisanom pristupu sadržajima iz matematike i sveta oko nas.' In *Naučni skup 'Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja'*, edited by A. Pešikan, 303–314. Užice: Učiteljski fakultet.
- Ćurčić, M. 2018. *Metodika nastave prirode i društva*. 2 vol. Bijeljina: Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
- Ćurčić, M., C. Pašalić, D. Radivojević, and P. Mandić. 2018. *Poznavanje prirode za peti razred*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đikić, D., H. Glavač, V. Glavač, V. Hršak, V. Jelavić, D. Njegač, V. Simončić, O. Springer, I. Tomašković, and V. Vojvodić. 2001. *Ekološki leksikon*. Zagreb: Barbat.

- Đorđević, S., and D. Cvetković. 2014. *Ekologija kao naučna disciplina*. Beograd: Ministarstvo poljoprivrede i zaštite životne sredine, Univerzitet Singidunum, and Fondacija za ekološke akcije Green Limes.
- Eulefeld, G. 1981. *Ökologie und Umwelterziehung: Ein didaktisches Konzept*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jukić, R. 2011. 'Ekološko pitanje kao odgojno-obrazovna potreba.' *Socijalna ekologija* 20 (3): 267–286.
- Maričić, S., and K. Špijunović. 2014. 'Udžbenici u funkciji razvijanja osetljivosti za probleme u nastavi matematike.' In *Zbornik radova sa Naučnog skupa 'Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive'*, edited by R. Nikolić, 531–542. Užice: Učiteljski fakultet.
- Milinković, D. 2013. *Metodika matematičkog modelovanja za razrednu nastavu*. Pale: Filozofski fakultet.
- . 2016. 'Strukturalni elementi udžbenika matematike u funkciji razvijanja stvaralačkog mišljenja.' In *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja*, edited by A. Pešikan, 389–404. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mišković, M. 2001. *Omladina i ekologija*. Šabac: IKP 'Zaslon'.
- Pašalić, S., D. Radivojević, and C. Stanojlović. 2019. *Priroda i društvo za 4. razred osnovne škole*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pikula, M., and D. Milinković. 2015. *Metodika početne nastave matematike*. Pale: Filozofski fakultet.
- Robitaille, D. F., and K. J. Travers. 1992. 'International Studies of Achievement in Mathematics.' In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*, edited by D. A. Grouws, 687–709. New York: Macmillan.
- Skenderović, I., and M. Fetić. 2014. 'Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređenju životne okoline.' *Ekonomski izazovi* 3 (5): 123–134.
- Skenderović, I., and J. Romelić. 2013. 'Zaštita okoline u nastavnim planovima i programima osnovne škole u Republici Srbiji.' *Ekonomski izazovi* 2 (3): 151–160.
- Žderić, M. 1983. *Škola i životna sredina*. Novi Sad: Misao.

Zastopanost ekoloških vsebin v učbenikih matematike

Okoljska vzgoja je sestavni del sodobnega splošnega izobraževanja in je v tem smislu nepogrešljiv sestavni del načrtovanja in programiranja učnega procesa. Okoljsko izobraževanje in vzgoja kot interdisciplinarno načelo najdeta svoje mesto v različnih izobraževalnih programih, v naših šolah pa sta najbolj zastopana pri poučevanju integriranih naravoslovnih ved. Upoštevajoč nujnost matematičnega znanja za razumevanje pojavov in zakonov v naravi ter družbi se v nižjih razredih učenci srečujejo s pojavi in problemi ekologije v vsakdanjih življenjskih razmerah tudi pri pouku matematike. Okoljske dejavnosti si sledijo skozi vsebino učbenikov, matematične zgodbe in naloge z ekološkim sporočilom ter jih srečamo v pristopih reševanja matematičnih problemov, na primer

v nalogi o zbiranju in analizi matematičnih podatkov o onesnaženosti vode, tal in zraka, velikosti zelenih površin v mestu, količini smeti ... Še posebej pomembne so praktične dejavnosti, ki se lahko nanašajo na oblikovanje ekokoličnega, v katerem bodo učenci našli natančne matematične rešitve uporabe recikliranega materiala določenega okolja. Analiza vsebine učbenikov matematike je pokazala, da le-ti spodbujajo okoljsko izobraževanje in vzgojo, seveda pa ne zadoščajo za krepitev okoljske ozaveščenosti učencev, saj se okoljska vzgoja dandanes zahteva kot poseben predmet splošnega izobraževanja.

Ključne besede: interdisciplinarno načelo, matematika, okoljsko izobraževanje in vzgoja, učbeniki

Prehodi
pri specifičnih
vzgojno-
izobraževalnih
potrebah
posameznikov

Prehod »potencialno« nadarjenega otroka iz vrtca v šolo

Aleksandra Kambič

Osnovna šola Vič

aleksandra.kambic@gmail.com

Mojca Kukanja Gabrijelčič

Univerza na Primorskem

mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Prehod otrok iz vrtca v osnovno šolo je slabo raziskan, še posebej pa to velja za nadarjene otroke. Prehod mora temeljiti na vertikalni povezavi, ustrezni pedagoški in strokovni kontinuiteti dela z otrokom ter na razumevanju otrokovih značilnosti, ki bodo ustrezno in optimalno upoštevane v nadaljnjem vzgojno-izobraževalnem procesu. V študiji primera kritično analiziramo področje dela s potencialno nadarjenim (v nadaljevanju nadarjenim) otrokom v vrtcu in šoli ter razkrivamo anomalije v procesu prehoda nadarjenega otroka. Opozorimo na vrsto vrzeli, ki se dotikajo predvsem pedagoške, strokovne in razvojne kontinuitete, razkoraka med kurikuli/učnimi načrti in programskimi smernicami za delo z nadarjenimi, pedagoških pristopov in pomanjkanja sodelovanja med deležniki v procesu prenosa temeljnih informacij o nadarjenemu otroku. Apeliramo na upoštevanje temeljnih pravic nadarjenih otrok v procesu vzgoje in izobraževanja, vrednot, ciljev, konceptov, razumevanja in praks pri delu z nadarjenimi v predšolskem in osnovnošolskem obdobju.

Ključne besede: nadarjenost, prehod, vrtec, osnovna šola, starši

Uvod

V sodobnem času se veliko sistematičneje in odgovorneje posvečamo nadarjenim posameznikom, saj lahko bistveno prispevajo k napredku razvoja družbe. Razvoja nadarjenega posameznika namreč ne gre prepustiti naključju, posameznika je potrebno odkriti, usmerjati in negovati, da bo razvil svoje potencialne v skladu s svojimi biološkimi danostmi (Jurišević 2011). Najoptimalnejše obdobje za identifikacijo nadarjenosti je predšolska stopnja, saj sta tvorjenje povezav in število ustvarjenih povezav med nevroni do sedmega leta starosti otroka največja (Rajović 2010; 2013). Pomen zgodnjega odkrivanja potencialno nadarjenih¹ otrok (v nadaljevanju nadarjenih) poudar-

¹ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru si strokovnjaki, akademski teoretiki in praktiki še niso povsem enotni, ali na predšolski stopnji govorimo o »nadarjenosti« ali »potenci-

jajo tudi številni strokovnjaki (Bezić 2003; Bloom 1985; Ferbežer 1998; 2002; Gross 1993; Grubb 2008; Hollingworth 1942; Hunt 1961; Nagel 1987; Strmčnik 1995; Žnidar 2016 idr.). Ustrezno razumevanje in spodbujanje otrokovih potencialov v vrtcu in ob vstopu v šolo sta najoptimalnejši prispevek k njegovemu ustreznemu kognitivnemu, afektivnemu in nenazadnje družbenemu razvoju. Pri tem izhajamo iz predpostavke, da najvišjo kakovost na področju vzgoje in izobraževanja lahko dosežemo le takrat, ko se pedagoški delavci zavedajo svoje temeljne odgovornosti pri zgodnjem odkrivanju in poučevanju nadarjenih otrok, poznavanju njihovih sposobnosti in lastnosti ter različnih potreb. Zgodnja identifikacija vodi k ustrezni zgodnji edukaciji in zadovoljivosti otrokovih potreb, interesov, zmožnosti. Nadarjeni otroci imajo namreč primarno pravico do ustreznih izobraževalnih možnosti, ki bodo izzivalno in stimulatивно naravnane ter bodo optimalno razvijale njihove potenciale (Kukanja Gabrijelčič in Gorela 2018).

Načrtovan in ustrezno voden prehod iz vrtca v šolo mora temeljiti na stalni komunikaciji s starši, različni dokumentaciji o otroku (anekdotski zapisi, osebna mapa), ustreznemu opazovanju in vključevanju otroka v različne obogatitvene dejavnosti ter dosledni uporabi ocenjevalne lestvice odkrivanja nadarjenega otroka na predšolski stopnji (npr. lestvica Tebbs in Kukanja Gabrijelčič, glej Kukanja Gabrijelčič in Gorela 2018). Pozitivni partnerski odnosi vseh vključenih odraslih in njihova čustvena podpora otroku pa so predpogoj za dobro prilagoditev otroka v šolskem okolju (Ferbežer in Kukanja 2008).

Odkrivanje nadarjenosti na predšolski stopnji

Strokovnjaki poudarjajo, da sta zgodnje odkrivanje in delo z nadarjenim otrokom izrednega pomena, saj to pomeni ažurno izobraževanje in skrb za intelektualne potrebe nadarjenih otrok, v nasprotnem primeru pa lahko kakršna koli zamuda ali odlašanje privedeta do negativnih čustvenih in vedenj-

alni nadarjenosti«. Tuji strokovnjaki brez zadržkov govorijo o nadarjenem otroku, pri nas pa nemalokrat naletimo na izraz potencialna nadarjenost. V izogib terminološki zmedi avtorici v pričujočem prispevku plastično govoriva o nadarjenosti in z njo povezanih visokih potencialih predšolskega otroka, ki se izkazujejo na produktiven način. Slednje pa ne spremeni dejstva, da lahko o nadarjenem otroku (malčku) načeloma govorimo le v pogojni obliki, saj je to najobčutljivejše obdobje, ko se otrok najhitreje razvija, ko nanj vplivajo številni zunanji (okoljski) ter notranji vplivi/dejavniki ter obdobje, ko ne izvajamo postopka identifikacije z uporabo razvojnopsiholoških pripomočkov (v smislu merjenja otrokovih intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti idr.). S terminom »potencialna nadarjenost« sicer zelo jasno nakaževa, da ima otrok na predšolski stopnji visoke potenciale oz. zmožnosti za doseganje visokih dosežkov, da pa z zagotovostjo ne moremo trditi, da bo slednje tudi ustrezno razvil/manifestiral.

skih posledic pri otroku (Bregant 2012; Ferbežer, Korez in Težak 2008; Rajović 2013; Sutherland 2012). Predšolske nadarjene otroke v literaturi največkrat omenjajo kot »potencialno nadarjene otroke« (Kukanja Gabrijelčič in Gorela 2018), saj zakonska podlaga za delo z nadarjenimi otroki specifično ne izpostavlja predšolske populacije otrok ter uporabe formalnega testiranja IQ, ki je pomembnejše merilo za identifikacijo nadarjenosti otrok. Sklepamo torej, da sta delo in skrb za nadarjene predšolske otroke prepuščena vzgojnemu osebju. Iz slednjega tudi izhaja, da je takšno delo v slovenskih vrtcih bolj izjema kot pravilo (Stritih 2012). Odkrivanje nadarjenih otrok je posebej opredeljeno le za šolske otroke (evidentiranje v 3. in 7. razredu, identifikacija in seznanitev ter mnenje staršev v 4. oz. 8. razredu). Za predšolske otroke v slovenskem prostoru ne poznamo enotnega sistema odkrivanja njihove nadarjenosti. Glogovčeva in Žagar (1990) sta za načrtnejše spremljanje otrokovih znakov na predšolski stopnji razvoja (v fazi evidentiranja) in napredka zapisala navodila, kot so: (i) ugotoviti otrokove najvidnejše prednosti in mu dati priložnost, da se izkaže, pri tem pa opazovati še druge sposobnosti; (ii) pripraviti več različnih dejavnosti in situacij, pri katerih lahko otrok dela sam, v paru ali v skupini, in opazovati spremembe v vedenju; (iii) opazovati otrokovo vedenje v različnih skupinah otrok (mlajših, starejših); (iv) opazovati, kako njegova prisotnost in odsotnost deluje na ostale otroke; (v) opazovati, kaj najraje dela, ko je sam; (vi) opazovati njegove reakcije na različne spodbude v okolju; (vii) postaviti različno zahtevne naloge in zabeležiti rezultate; (viii) opazovati, kateri otrokovi talenti in interesi se kažejo med igro; (ix) omogočiti mu uresničitev pomembnega cilja in opazovati, katere nove kvalitete se bodo pokazale; (x) omogočiti mu, da sledi svojim hobijem in interesom, ker bo le tako lahko pokazal svoje najznačilnejše sposobnosti ali doslednost reakcij v različnih pogojih; (xi) opazovati njegove reakcije v tekmovalnih situacijah; (xii) ugotoviti mnenja drugih (vzgojiteljic, staršev, trenerjev, vrstnikov ipd.) o njem; (xiii) oblikovati čim popolnejšo sliko o otroku, oblikovano na osnovi mnenja drugih in ocene po ocenjevanju.

Pri odkrivanju nadarjenih otrok v predšolskem obdobju je potrebnih veliko izkušenj in uporaba različnih didaktično-metodičnih postopkov ter tehnik, s katerimi pridemo do ustreznih informacij o otroku, njegovem razvoju ter napredku. Ferbežer (2005, 176) predstavi tri faze, ki bi jih morali izvajati pri identifikaciji nadarjenih otrok: (1) vprašalnik za starše – inicialni intervjuji; (2) opazovanje otrokovega vedenja pri različnih dejavnostih; (3) formalna ocena (intelektualnega potenciala), npr. Binet-Simonova skala inteligentnosti, Ravenove barvne in progresivne matrice ipd. Najpogostejša težava v povezavi z zgodnjim odkrivanjem nadarjenih pa je ustreznost strokovna podkovanost in

pripravljenost vzgojiteljev na tovrstno delo in izzive (Ferbežer 2002; Hodge in Kemp 2006; Kukanja Gabrijelčič 2015; Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2015; 2016; Pfeiffer in Petscher 2008; Pfeiffer in Jarosewich 2003; Porter 2005; Renzulli idr. 2009), saj imajo ti težave tako pri odkrivanju in prepoznavanju predšolskih otrok, ki kažejo znake nadarjenosti, kot tudi pri zaznavanju in odzivanju na spoznavne in čustvene potrebe otrok.

Ob tem velja izpostaviti posodobljen koncept *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019), v katerem so strokovna izhodišča naravnana tudi na predšolske nadarjene otroke. *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta* izpostavljajo tudi pomembnost procesnega opazovanja znakov, ki kažejo potenciale za nadarjene predšolske otroke. Preko opazovanja se izboljšuje tudi pozornost strokovnih delavcev na otroke, ki izhajajo iz nespodbudnih primarnih socialnih obdobij: na dvojno izjemne² predšolske otroke in tudi na otroke z visokimi potenciali. Pripomoček za opazovanje in spremljanje, s pomočjo katerega lahko odkrijemo visoke potenciale in jih omenjajo v *Strokovnih izhodiščih posodobitve Koncepta* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019), je predvsem razvojna diagnostika, s pomočjo katere sistematično opazujemo ter spremljamo napredovanje predšolskega otroka v skladu z načeli formativnega spremljanja. Omenjajo tudi naslednje načine oz. pripomočke za prepoznavanje, opazovanje in spremljanje nadarjenih otrok: (i) strukturirani anekdotski zapisi; (ii) protokoli za opazovanje značilnosti, ki kažejo na visoke potenciale mlajših otrok (npr. holistični pristop *challenging young children*, the Nebraska stary night protocol) (Nebraska Department of Education 2015); (iii) ocenjevalne lestvice za ocenjevanje znakov visokih potencialov otrok (za vzgojitelje) (Kukanja Gabrijelčič in Gorela 2018); (iv) drugi pripomočki, kot je npr. »škafca za radovedne« (angl. *curios chest*), ki omogoča identifikacijo in prepoznavanje potencialov ter interesov otrok, starih med 4 in 8 let (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019, 65–66).

V *Strokovnih izhodiščih posodobitve Koncepta* (Zavod Republike Slovenije

² Pred več kot tridesetimi leti se je pojavil termin »nadarjeni učenci s posebnimi potrebami« oz. »dvojno izjemni« (angl. *gifted handicapped*). V tuji literaturi pa zasledimo še izraze *double exceptional*, *twice exceptional* in *uniquely gifted* (angl.). L. Magajna (2007) je v slovenskem prostoru za opis nadarjenih učencev s posebnimi potrebami uporabila besedno zvezo »dvojno izjemni učenci«. Moon in Hall (1988 v Ferbežer in Kukanja 2008) pa pravita, da se dvojna izjemnost otroka kaže kot nadarjenost z različnimi motnjami oz. primanjkljaji, kot so avtizem, govorne napake, slaba koordinacija gibov ter pomanjkljivost v razvoju motorike, odklonsko vedenje, anksioznost, motnje prehranjevanja, slaba koncentracija, hiperaktivnost in specifične učne težave.

za šolstvo 2019) še posebej poudarjajo vlogo pedagoškega koordinatorja, ki ureja sodelovanje s starši, podporo strokovnim delavcem pri opazovanju, diferenciranju in individualiziranju personaliziranih dejavnosti, podporo pri vodenju zapiskov opazovanja otrok ter skrb za koordinacijo dodatnih dejavnosti in izobraževanj za spodbujanje otrok z visokimi potenciali. Vloga vzgojiteljev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa je v sistematičnem opazovanju otrok in znakov, ki jih kažejo otroci z visokimi potenciali v dejavnostih učenja ter aktivnostih za njihove razvojne potrebe. Vzgojitelj ves čas vzgojno-izobraževalnega procesa vodi listovnik, spremlja in dokumentira otrokov napredek. Poudarjajo, da je to nujno potrebno vsaj leto pred vstopom v šolo. Listovniki so lahko v digitalni obliki ali kot otrokov portfolio (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019, 67).

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za nadarjene otroke v vrtcu

Za ustvarjanje spodbudnega okolja za otroke, ki kažejo visoke potenciale, je priporočljivo: (i) spodbujanje ustvarjalnega mišljenja (Pečjak in Cvetković Lay 2004 v Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019), reševanje problemov (Pečjak in Cvetković Lay 2004 v Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019), razmišljanje, »kaj če«, umetniško izražanje (Marjanovič Umek 2010 v Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019) s podpiranjem otrokove radovednosti in pripravljenosti tvegati, ustvarjalni miselni izzivi (Bucik 2013), povezovanje gibalnega in miselnega razvoja (Rajović 2013), skrb za socialni in čustveni razvoj (Željeznov Seničar idr. 2018 v Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019); (ii) omogočanje čim večje samostojnosti otroka, čim aktivnejše vloge v igri oz. dejavnosti ter sooblikovanja oz. participacije pri izbiri in izvajanju dejavnosti; (iii) izvajanje obogatitvenih programov vrtca: zgodnje učenje tujega jezika, vključevanje v športne in plesne dejavnosti ter glasbeni vrtec, filozofija za otroke, uvajanje šaha v predšolsko obdobje, ki se je izkazalo kot izredna miselna spodbuda za otroke, ki kažejo interes zanj (Željeznov Seničar idr. 2018 v Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019); (iv) personalizacija učnih izzivov na zgornji meji območja bližnjega razvoja predvsem za zgodnje bralce, za predšolske otroke, ki kažejo izrazit interes in talent za glasbo, šport, ples, likovno izražanje, matematiko, konstrukcijske dejavnosti, miselne aktivnosti itd.; (v) dokumentiranje napredovanja otroka s pomočjo videa, avdiozapisa in spremljanje razvoja s pomočjo listovnika (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2019, 68).

Prehod nadarjenega otroka iz vrtca v osnovno šolo

Prehod iz vrtca v šolo je bil v slovenskem prostoru deležen veliko pozornosti politike, strokovne in laične javnosti v 90. letih prejšnjega stoletja, ko je v

Sloveniji potekala velika konceptualna reforma izobraževalnega sistema (Eurydice Slovenija 2017). V zakonodajnih in strateških dokumentih imamo na nacionalni ravni poudarjena dva vidika prehoda:

1. Povezovanje med institucijami po izobraževalni vertikali, kjer je poudarjeno, da naj vrtec ne dopusti pošolanja kurikula v vrtcu in naj vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih. Na tem mestu je poudarjena tudi vloga svetovalne službe, katere posebna skrb je prehod iz vrtca v šolo oz. uvajanje v šolo (glej Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999b; Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Konkretno oblike in načini sodelovanja med vrtcem in šolo se opredelijo v letnem delovnem načrtu (Eurydice Slovenija 2017).
2. Postopek vpisa, vključno z ugotavljanjem pripravljenosti na šolo ter odlogom. V postopku ugotavljanja pripravljenosti lahko šola sodeluje v vrtcem.

V Sloveniji so najpogostejše prakse priprave otrok in staršev na prehod v šolo: pogovori med vzgojiteljico in otrokom o šoli, razvijanje porajajoče in zgodnje bralne pismenosti, razvijanje samostojnosti pri oblačenju in higieni ter obiski šol, srečanja bodočih prvošolcev in staršev v šoli, organizacija umetniških, kulturnih in športnih dogodkov na šoli, kamor povabijo tudi otroke iz vrtca. Iz podatkov študije Eurydice Slovenija (2017) pa ni razvidno, da bi bili pri načrtovanju in izvajanju prehoda iz vrtca v šolo upoštevani predlogi, mnenja in stališča otrok. Sodelovanje s starši v glavnem poteka v obliki samega postopka vpisa, roditeljskih sestankov, ki jih organizirajo vrtci in šole, pa tudi individualnih pogovornih ur v vrtcu in strokovnih srečanj s starši na temo prehoda v šolo.

Prehod mora otrokom primarno zagotavljati kontinuiteto izkušenj v njihovem lastnem učenju, temeljiti mora na skladnosti ključnih odnosov, povezovanju znotraj in med institucijami, vodenju in prenosu ustreznih informacij o otroku in njegovi družini (s soglasjem staršev) ter tesnem sodelovanju staršev in ustreznih strokovnjakov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Raziskave prehoda otrok iz vrtca v osnovno šolo so v raziskovalnem polju slabo raziskane, še posebej pa to velja za nadarjene otroke (Petani, Kashahu in Miočić 2018). Pomembno je, da je prehod v šolo subtilen in otroku prijazen, komunikacija oz. sodelovanje s starši pa kontinuirano, s pretokom informacij, ki so veljale v vrtcu (Petani, Kashahu in Miočić 2018). Ustrezno uravnoteženo, čustveno stabilno in otroku prijazno, spodbudno okolje namreč vpliva na njegovo socialno in čustveno močno prilagodljivost šolskemu okolju, poveča-

nje zadovoljstva s šolskim življenjem ter z igro, izobraževanje in socializacijo z drugimi otroki ter odraslimi (Janus 2011). Način prilagajanja nadarjenega otroka ob prehodu iz vrtca v šolo je povezan z različnimi prehodnimi procesi, intelektualnimi izzivi, s čustvenim doživljanjem otroka; gre za njegovo psihosocialno in kulturno prilagajanje kognitivnim, socialnim in čustvenim razsežnostim novega šolskega okolja. Prehod iz vrtca v šolo je bil tako prepoznani kot najobčutljivejše in najtežavnejše obdobje za nadarjenega otroka (Janus 2011; Karnes 1983).

Tudi v slovenski praksi se na prehodu iz vrtca v šolo osredotočamo zgolj na vpisni postopek oz. vpisno dokumentacijo (z osnovnimi podatki o otroku) ter morebitno mnenje pediatra oz. drugih medicinskih delavcev, psihologa oz. pedopsihiatra, ki poda oceno o otroku (npr. težave otrok s posebnimi potrebami ali odlog šolanja). Če poenostavimo, usmerjeni smo zgolj v tradicionalni vidik, ki preučuje in analizira otrokovo pripravljenost na vstop v šolo, načeloma pa se ne ukvarjamo s tem, če in kako je šola pripravljena na vstop nadarjenega otroka.

Tako kot vrtec ima namreč nadaljnjo skrb za razvoj nadarjenosti pri otroku ob prehodu na višjo raven izobraževanja osnovna šola. Naloga vodstva šole je, da svoje strokovne delavce opolnomoči za delo z nadarjenimi učenci pa tudi da o delu in značilnostih učenca seznanijo starše in širše okolje, ki bi lahko prispevalo h kakovostnemu razvoju posameznika. Kukanja Gabrijelčičeva (2017) opiše spoznanja, ki naj bi bila vodila pri pedagoško-raziskovalnem delu z nadarjenimi otroki: pomembna je zgodnja identifikacija nadarjenih na predšolski stopnji in na vseh predmetnih področjih; izobraževanje nadarjenih je potrebno postaviti v širši družbeno-politični kontekst; izhajanje iz »v otroka usmerjenega izobraževalnega programa«; stremenje šole in učitelja k razvoju ter uporabi učnih metod in tehnik, ki spodbujajo samoregulacijo učenja, ustvarjalno mišljenje, različne pristope učenja, kritičnost, divergentno mišljenje, ustvarjalno izražanje, samostojno odkrivanje in raziskovanje, sodelovalno učenje, skupinsko delo; zagotavljanje spodbudnega, motivacijskega, bogatega in izzivalnega učnega okolja za nadarjene učence; informiranje strokovnih delavcev, sveta šole, sveta staršev in širšega okolja o delu z nadarjenimi; analiza obstoječega stanja o delu z nadarjenimi učenci na šoli; operacionalizacija koordinatorja za delo z nadarjenimi; načrt sprotnega spremljanja uresničevanja ciljev in upoštevanja didaktičnih načel dela z nadarjenimi; informiranje staršev; priprava in ponudba programov za spodbujanje razvoja nadarjenosti v prvi triadi.

Pri prehodu nadarjenega otroka iz vrtca v šolo je še posebej pomembno upoštevati tri temeljna področja: (i) usklajevanje obogatitvenih pristopov in

nadaljnega individualiziranega načrta dela med programom vrtca in programom dela z nadarjenim v osnovni šoli; (ii) aktivna participacija otroka in njegove družine (staršev, skrbnikov), šolskega osebja, strokovnega osebja iz vrtca pri prenosu informacij in dokumentacije o nadarjenem otroku; in (iii) neprekinjeno partnerstvo med družino, vrtcem, šolo in skupnostjo (Pierce in Brins 2013 v Petani, Kashahu in Miočič 2018).

Zaradi hitrega razvoja otroka v obdobju zgodnjega otroštva je za maksimalen izkoristek otrokovih potencialov in razvijanje nadarjenosti nujen partnerski odnos vseh vključenih v otrokovo vzgojo in izobraževanje (tj. vodstva vzgojno-izobraževalne institucije, drugih pedagoških in strokovnih delavcev, staršev otrok in nadarjenih otrok).

Starši kot uradni vir prenosa informacij o nadarjenem otroku

Pri zagotavljanju čim mehkejših in uspešnejših prehodov iz vrtca v šolo je potrebno zagotoviti sodelovanje vseh, ki so soudeleženi v prehodu. Glavni izziv na področju sodelovanja med vrtcem in šolo je prenos informacij o posameznem otroku oz. zaščita otrokovih osebnih podatkov ob prehodu (Eurydice Slovenija 2017).

Pomembno in občutljivo področje je prenos informacij o otroku, saj lahko to naredimo le s pisnim soglasjem staršev, v katerem je opisan natančen namen. Pomembno je, da so starši ob vpisu otroka in drugem sodelovanju z vzgojno-izobraževalno institucijo spodbujeni k temu, da sporočijo (poleg zdravstvenega stanja in morebitnih težav) tudi druga izstopajoča opažanja o otrokovem kognitivnem in/ali afektivnem razvoju, specifičnih talentih, hitreje napredujočem intelektualnem razvoju (hitrejša branje, opismenjevanje, računanje, poznavanje tujega jezika idr.).

Vrtec naj bi torej šoli zagotavljal informacije o otroku, ki bodo v podporo uspešnemu prehodu (vedno v soglasju s starši), zato je pomembno, da njuno sodelovanje temelji na ustreznem odnosu in pretoku informacij. Prehodi otrok so namreč zelo odvisni od učinkovitega sodelovanja med institucijami in starši ter zahtevajo pravočasno posvetovanje o tej temi, razvojno ustrezno in prijetno vključevanje otrok, zagotavljanje kontinuitete izkušenj otroku ter takšne postopke in prakso, ki spodbujajo občutljivo ravnanje in obvladovanje teh sprememb v dobro otroka (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Vključitev staršev v delo vzgojno-izobraževalnih ustanov prispeva tudi k boljši pripravljenosti otroka za šolo, ob kateri bo bolje razvijal socialno-čustvene, bralne in matematične sposobnosti (Lau, Hui in Rao 2011 v Petani, Kashahu in Miočič 2018). Da bi karseda optimalno podprli otrokov razvoj (na mnogoterih področjih), so izrednega pomena vzajemno sodelovanje (šola,

vrtec, starši), priprava obogatene kurikuluma, priprava individualiziranega učnega programa ter omogočanje priložnosti za druženje in učenje z vrstniki podobnih sposobnosti.

Opredelitev problema in namen raziskave

V teoretičnih opredelitvah navajani strokovnjaki poudarjajo pomen zgodnjega spodbujanja otrokovih potencialov, predvsem z vidika izsledkov sodobnih spoznanj o razvoju možganov, notranje motivacije in ustvarjalnosti v otroštvu. Zgodnje odkrivanje in identifikacija nadarjenosti pomenita tudi pravočasno in ustrezno edukacijo, kakršno koli zamujanje ali odlašanje identifikacije nadarjenosti pa lahko povzroči negativne značajске in čustvene posledice (o tem pišejo npr. Bregant (2012), Ferbežer (2002), Rajović (2013), Sutherland (2012) idr.). Nikjer v teh postopkih pa ne zasledimo odkrivanja nadarjenih predšolskih otrok ter nadaljnjega prenosa pomembnih informacij o otrokovih kognitivnih in afektivnih značilnosti, potrebah in interesih na osnovnošolsko stopnjo, kljub temu, da »Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli« (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999a) predvideva, da se delo z nadarjenimi otroki v šoli začne že v prvi triadi osnovne šole (in sicer v obliki notranje diferenciacije pouka). Zanimalo nas je predvsem, kako se občutljive informacije o otroku, ki jih varuje Zakon o varstvu osebnih podatkov (2007), prenašajo iz vrtca v šolo, od vzgojiteljice do učiteljice.

Študijo smo pripravili na podlagi analize strateških (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011; Nacionalni kurikularni svet 1996; Ministrstvo za šolstvo in šport 1999; Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999a itd.) in zakonodajnih dokumentov (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 2007; Zakon o vrtcih 2005; Zakon o osnovni šoli 2006) ter ustreznih poročil, raziskav s področja nadarjenosti na predšolski in šolski stopnji. Poleg tega smo podatke zbrali tudi neposredno v vrtcu, osnovni šoli in v družini nadarjenega otroka. Namen raziskave je na podlagi študije primera raziskati: (i) kako se razlikuje pogled na nadarjenega otroka in delo z njim med vrtcem (vzgojiteljem) in šolo (učiteljem), (ii) kakšno je sodelovanje med vzgojiteljem in učiteljem ob prehodu nadarjenega otroka iz vrtca v šolo ter (iii) kakšno vlogo in pomen imajo starši pri spremljanju, napredku in prehodu nadarjenega otroka iz vrtca v šolo.

Metodologija

Pri kavzalno-neeksperimentalni raziskavi smo uporabili kvalitativni pristop z deskriptivno metodo raziskovanja. Glavni sodelujoči v raziskavi je nadar-

jen otrok, ki ga bomo zaradi varstva osebnih podatkov (GDPR) poimenovali Matej.

Pri študiji primera smo izhajali iz različnega gradiva: splošne ocene otrokovega funkcioniranja (starši, vzgojiteljica in učiteljica), analize celostne ocene otrokovega funkcioniranja, kontrolne lestvice, pregleda obstoječe dokumentacije, analize vzpostavitve domačega, vrtčevskega in šolskega učno spodbudnega okolja, razgovora z vzgojiteljico (polstrukturiran intervju), razgovora s starši (nestrukturiran intervju), razgovora z učiteljico nadarjenega otroka (polstrukturiran intervju).

Rezultati z razpravo

Pogled na nadarjenega otroka in delo z njim s strani vrtca (vzgojitelja) in šole (učitelja)

Otrok je že ob vstopu v vrtec kazal znake potencialne nadarjenosti,³ intelektualne nadpovprečnosti, saj je kljub temu, da je bil v skupini najmlajši, od večine izstopal v več osvojenih kompetencah oz. veščinah in različnih področjih razvoja. Vzgojiteljica se je trudila, da bi njegove potrebe čim bolj zadovoljevala: nudila mu je čas za pogovor, dodatne naloge, ko je zanje pokazal interes.

Ob pogovoru z vzgojiteljico smo ugotovili, da je otroka prepoznala kot nadarjenega in da mu je tudi nudila pozornost, dodatne zadožitve, želela je spoznati njegove potrebe, z njim se je veliko pogovarjala. Vzgojiteljica je relativno hitro odkrila otrokova močna področja in z njim krepila šibkejša. Zavedala se je otrokovih nadpovprečnih sposobnosti, kljub temu pa ga ni socialno izolirala z individualnimi zadožitvami, temveč je sodeloval pri vseh skupinskih dejavnostih, kjer pa je imel zahtevnejše zadožitve (glavna vloga pri dramatizaciji, branje navodil in podobno). Vzgojiteljica je redno sodelovala s starši pa tudi zelo spodbudno vplivala na otrokovo počutje v času bivanja v vrtcu, saj starši ne poročajo o večjih čustvenih in vedenjskih težavah iz ti-

³ Predšolski nadarjeni otroci so v strokovni literaturi največkrat pojmovani kot »potencialno« nadarjeni otroci. Opredelitev besede pomeni »možnost zmožnosti« predšolskega otroka, torej »možnosti, da nekaj zmore«. Avtorji govorijo o t. i. potencialni nadarjenosti predšolskega otroka, »ki izkazuje nekatere značilnosti nadarjenosti v zgodnjem otroštvu, med predšolskim obdobjem in na začetku šolanja, ni pa zanesljiv podatek, da bo otrok tudi kasneje v svojem življenju dejansko nadarjen« (Kukanja Gabrijelčič in Gorela 2018, str. 21). Nadarjenost predšolskega otroka pojmuje kot »potencialno nadarjenega« tudi zato, ker se v predšolskem obdobju ne izvaja formalnega testiranja IQ-ja, in sicer zaradi hitre rasti in razvoja možganov. Majhni otroci se težko osredotočijo na takšne formalne načine preizkusov, zanje so prezahtevni. Upoštevati moramo tudi dejstvo, da so inteligenčne sposobnosti otrok večplastne in presegaajo ozko oceno, ki jo nudijo IQ-testi (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2016).

stega obdobja.⁴ Pri razgovoru z vzgojiteljico pa tudi iz dokumentiranega dela z otrokom (osebna mapa, anekdotski zapisi) ugotavljamo, da je bila vzgojiteljica neobremenjena z zunanjimi dejavniki, ki bi njeno delo z otrokom omejevali ali usmerjali v okviru dnevne rutine. Delovala je po lastnem instinktu in iskala različne didaktično-metodične strategije pri aktivnem vključevanju otroka v učni proces.⁵

Sodelovanje med vzgojiteljem in učiteljem ob prehodu nadarjenega otroka iz vrtca v šolo

Prehod v šolo je bil za otroka in njegovo družino zelo težaven. Kljub temu, da so starši šoli posredovali informacijo o otrokovih nadpovprečnih sposobnostih in načinu dela z njim v vrtcu, se v šoli ni dobro počutil. Značilno zanj je bilo odklonsko vedenje, s katerim je izkazoval čustveno (npr. tiki) in intelektualno stisko, saj njegove potrebe niso bile zadovoljene. Prihajajo je do agresivnih reakcij (konflikti med sošolci), ki jih ni mogel obvladati. Skozi šolsko leto se je zdelo, da je šoli mar le za to, da je zadoščeno zakonskim podlagam pri delu z otrokom, kar je opazno iz globalne ocene otrokovega delovanja s strani učiteljic (navajajo zgolj doseganje standardov znanja za 1. razred, ne poznajo pa otrokovih ostalih nadpovprečnih sposobnosti, osebnostnih lastnosti, želja, potreb).⁶ Ugotovili smo, da so se šolska svetovalna služba in učiteljice sklicevale na pravilnike in zakone, ki omejujejo oz. celo prepovedujejo delo z nadarjenimi otroki v 1. razredu kakor tudi predmetno akceleracijo, ki je bila sprva dogovorjena za Mateja. Pričakanje otroka in staršev, da bo šola pote-

⁴ Nadarjeni v medosebni inteligentnosti so praviloma psihološko dobro prilagojeni. V določenih primerih pa se lahko opazijo težave v empatičnih in komunikacijskih sposobnostih ter sposobnostih vplivanja na druge (Ferbežer in Kukanja 2008). Nadarjenim otrokom čustvene in vedenjske težave povzročajo predvsem asinhronost v razvoju. Večja kot je asinhronost v razvoju različnih področij pri otroku, bolj je ta podvržen razvoju čustveno-socialnih in vedenjskih težav (Morawska in Sanders 2009).

⁵ Stritih (2012) opozarja, da je treba vse vzgojitelje opremiti z znanji in veščinami, če želimo na izvedbeni ravni vsem otrokom, tudi tistim z večjimi potenciali, omogočiti možnosti in pogoje za njihovo optimalno učenje ter razvoj. Kroflič (1994) meni, da vzgojiteljice v vrtcu sicer zmorejo prepoznati nadarjenega otroka, težave pa imajo s tem, kako zadovoljiti njegove potrebe in ga ustrezno socialno integrirati, ne da bi pri tem trpel njegov pospešeni razvoj. Kukanja Gabrijelčičeva in Čotar Konradova (2016) zato navajata nekatere predloge, s katerimi bi slovenski šolski sistem uredil področje nadarjenih otrok.

⁶ Opazne so vrzeli na področju vzpostavitve ključnih elementov spodbudnega socialnega učnega okolja v šoli, ki se oblikuje predvsem preko odnosov med učitelji in učenci ter med učenci samimi. V ospredju odnosov so občutek fizične in socialno-emocionalne varnosti, tolerančnost in socialna pravila v šoli ter spoštovanje različnosti, občutek vključenosti in povezanosti, učiteljeva prepričanja, stališča, komunikacijski slog in upravljanje razreda (Bascia 2014).

šila njegovo radovednost, je zamrlo. Matej je postajal frustriran, v domačem okolju pa vse zahtevnejši. Zahteval je, da starši zadovoljijo njegove intelektualne potrebe, doma je bil nemiren, iz šole je prihajal nejevoljen, nenehno je zahteval pozornost, odklanjal je šolsko delo in zahteval druge zadolžitve. Sodelovanja med vrtcem in šolo ni bilo, informacije o otrokovih nadpovprečnih sposobnostih, značilnostih na kognitivnem in afektivnem področju so prenesli otrokovi starši.⁷ V šoli za otroka niso pripravili obogatene kurikuluma ali prilagojenega, individualiziranega programa.⁸ Otrok in starša navajajo, da je dobival zgolj dodatne naloge, ki se niso navezovala na njegove želje, potrebe, temveč so bile le zaposlitev, da je bil v razredu »mir« (npr. dodatni računi pri uri matematike, ponovno branje nezahtevnega besedila). Šlo je torej zgolj za ponavljanje obstoječega znanja, brez možnosti nadgradnje, izzivalnih miselnih nalog, spodbujanja ustvarjalnosti. Učiteljice so navajale, da mora Matej upoštevati pravila in navodila, ki so veljala za vse otroke v razredu. Ob verbalnem konfliktu so se z njim želele pogovoriti, kar sicer ni bila vedno dobra praksa, saj otrok ni bil vedno pripravljen na pogovor. Takrat so ga izločile iz skupine, kar je bila v tistem trenutku sicer za skupino dobra rešitev, vendar ne zanj.

Vloga in pomen staršev pri spremljanju, napredku in prehodu nadarjenega otroka iz vrtca v šolo

Starša sta bila pozorna na to, da sta otroku dajala karseda veliko miselnih izzivov. Odgovarjala sta na mnogotera zahtevna vprašanja, kupovala knjige, ki otroka zanimajo, z njim ustvarjala.⁹ Mateju sta nudila veliko različnih mate-

⁷ Raziskave (Cross in Cross 2011; Hargrove 2010) opozarjajo, da je za kognitivni in psihofizični razvoj nadarjenega učenca ustrezno socialno učno okolje izjemno pomembno, saj imajo lahko nadarjeni učenci, ki so intelektualno napredni, asinhron razvoj na socialnem in čustvenem področju (Hargrove 2010). Nadarjeni učenec doživlja velike izzive v odnosih z vrstniki in v odnosih z odraslimi (Cross in Cross 2011). Vključevanje nadarjenih učencev v dejavnosti, kjer so lahko optimalno izboljšali svoje kognitivne sposobnosti, ustvarjalnost, sposobnost reševanja problemov, pa je vplivalo na njihovo višjo samopodobo (Cross in Cross 2011). Prenos informacij na kognitivnem in konativnem področju je torej ključen, če se želimo izogniti morebitnim otrokovim frustracijam in težavam.

⁸ Evalvacije (Colangelo, Assouline in Gross 2004) so ugotovljale vpliv izobraževalnega kurikuluma in razvrščanja učencev glede na sposobnosti ter dosežke nadarjenih učencev. Avtorji ugotovljajo, da so imeli tisti nadarjeni učenci, ki so sodelovali v obogatitvenem programu, višje učne dosežke ter boljši odnos do učenja kot tisti učenci, ki v njem niso sodelovali (Reis idr. 2007).

⁹ Starši nadarjenih otrok se pogosto srečujejo s težavnim vedenjem svojih otrok, ki od njih zahteva večjo angažiranost za oblikovanje konstantnih stimulacij za otroka in umerjanje njegovega čustvenega vedenja ter doživljanja. Za nemoteno funkcioniranje potrebujejo nadarjeni otroci venomer visoke stimulacije iz okolja (Porter 2005).

rialov, pripomočkov za ustvarjanje. Trudila sta se ustvarjati čim optimalnejše in spodbudnejše okolje za otrokov razvoj, kljub temu pa ga učiti, da ni sam na svetu in da se mora vseeno držati pravil, ki jih družba narekuje, v tolikšni meri, da s svojimi dejanji ali aktivnostmi ne ogroža ali škodi drugim oz. sebi. Staršema se zdi izrednega pomena tudi redno sodelovanje s šolo, ki jo otrok obiskuje, čeprav za njune ideje in pobude ni imela posluha.¹⁰ Velikokrat sta se čutila nemočna pri zadovoljevanju otrokovih potreb, pri uresničevanju njegovih želja in opolnomočenju sebe z znanjem o tem, kaj otrok potrebuje in v kolikšni meri mu te potrebe omogočiti, pri vsem tem pa sta čutila še nemoč v šolskem prostoru, kjer z otrokom nista bila sprejeta, razumljena. Starša sta navedla, da je bil prehod iz učno spodbudnega okolja in čustvene podpore vzgojiteljice v šolo preveliko breme za otroka. Poznalo se je na upadu motivacije, kognitivnih konfliktih, ki jih je doživljal, čustvenih in vedenjskih težavah, samopodobi. Še posebej pomembna in nazorna je diskrepanca, ki se kaže v otrokovi dokumentaciji, kjer je zapisana globalna ocena njegovega delovanja s strani vzgojiteljice in učiteljice v 1. razredu osnovne šole. Ob primerjavi ocen ugotavljamo, da je veliko področij, kjer je otrok dobro in izredno deloval, in da je bil njegov razvoj izstopajoč v primerjavi z večinsko populacijo vrstnikov, a se v šolskem okolju ni opazil. Ob podrobnejšem pregledu vzgojiteljčine globalne ocene in ob pogovoru z njo smo ugotovili, da je bila vzgojiteljica v vrtcu veliko pozornejša na dečkovo počutje, na njegovo vedenje v smislu socialnega vključevanja v skupino in na čustvovanje, vzgojiteljčina ocena je bila manj storilnostno in bolj individualno ter razvojno naravnana, medtem ko se globalna ocena učiteljice ves čas osredotoča večinoma na standarde znanja, ki jih opredeljuje učni načrt za prvi razred osnovne šole. Učiteljice niso iskale otrokovih splošnih interesov in potreb izven okvirov šolskega okolja.¹¹ Opazili smo tudi, da je vzgojiteljica dečka na podlagi njego-

¹⁰ Colangelo in Dettman (1982 v Ferbežer in Kukanja 2008) sta razvila svetovalni model, ki obsega štiri različne tipe sodelovanja med šolo in starši nadarjenega otroka, kjer izpostavljamo predvsem kooperacijo (sodelovanje) med starši nadarjenega učenca in šolo. Model sloni na prepričanju, da mora biti šola dejavna na področju izobraževanja nadarjenega otroka. Tovrstno sodelovanje je obojestransko in stremi k odprtemu pretoku informacij o otrokovem razvoju, napredku ter potrebah v šoli in doma. Na takšen način imajo nadarjeni otroci večje možnosti za optimalni razvoj, saj izmenjava informacij med starši in šolo pripomore k specializiranim pristopom in možnosti nadgradnje ter spreminjanju in razvijanju izobraževalnih programov. Sodelovanje sodi med najpomembnejše člene otrokovega življenja in je izredno učinkovito za razvoj izjemnih sposobnosti preko odprtega pretoka in izmenjave informacij o potrebah nadarjenega otroka ter posledično pripravo posebnega individualiziranega programa, ki jih bo poskušal v največji meri zadovoljiti.

¹¹ Pri vzajemnem delovanju tipa 2 (konflikt) je v ospredje postavljeno navzkrižje med aktivnimi starši in pasivno šolo, ki ni dovolj dejavna na področju izobraževanja in razvoja otrokovih iz-

vih interesov vključevala v dejavnosti za vse, le da mu je ob tem zastavljala zahtevnejše izzive, v šoli pa takšne oblike učne diferenciacije ni bil deležen. Iz ocene učiteljic in iz pogovora z njima ne zaznamo, da bi imel otrok v šoli spodbudno učno okolje (fizično, socialno, didaktično ali kurikularno), kar je v njem postopoma demotiviralo željo po novih spoznanjih in učnem delu.

Na podlagi zgoraj zapisanih ugotovitev in teoretičnih spoznanj ugotavljamo, da značilnosti, ki jih imajo nadarjeni otroci na predšolski stopnji in kasneje, ob prehodu v osnovno šolo, nikakor ne smemo prezreti, saj neustrezno okolje ali neustrezna obravnava lahko privedeta do izgube motivacije ali celo do vedenjskih in psihosomatskih težav (Bloom 1985; Ferbežer 1998; 2002; Gross 1993; Grubb 2008; Hollingworth 1942; Hunt 1961; Nagel 1987). Tudi nadarjeni otroci za uspeh in razvoj svojih potencialov potrebujejo spodbudno učno okolje in predvsem zadovoljitev intelektualnih potreb, ki temeljijo predvsem na personalizaciji in personifikaciji učenja, pristnih medsebojnih odnosih ter visokih pričakovanih oz. stremljenju k odličnosti (Hopkins 2007). Pomembno je, da vzgojiteljice, učiteljice in tudi starši zgodaj prepoznajo otrokovo nadarjenost, da se ta kasneje ne izgubi v povprečju. To pomeni, da bi morale vzgojno osebje, ki je otroka spremljalo v predšolskem obdobju, imeti dovoljenje, odgovornost in obvezo, da osebno mapo z značilnostmi otroka preda šolskemu osebju (učiteljem in svetovalni službi), saj se morebitna dobra praksa ob prehodu med ravnmi šolanja lahko nadaljuje. Predvsem je pomembno, da so vzgojitelji in razredni učitelji ustrezno pedagoško-psihološko in didaktično-metodično usposobljeni za odkrivanje in delo z nadarjenim otrokom. Na tem mestu izpostavljamo predvsem: (i) poznavanje postopkov za evidentiranje nadarjenih otrok v vrtcu in prvem triletju osnovne šole; (ii) ustrezno strokovno in praktično usposobljenost pri odkrivanju nadarjenih otrok, njihovih lastnosti in potreb; (iii) poznavanje oblik, metod in tehnik dela z nadarjenimi; (iv) sodelovanje s starši, ki lahko zajema izobraževanje staršev, svetovanje staršem, konzultacije itd.; (v) redno spremljanje napredka otrok; (vi) vpeljevanje kreativnih pristopov k šolskemu delu.

jernih sposobnosti (Colangelo in Dettman 1982 v Ferbežer in Kukanja 2008). Tako so na eni strani starši prepričani, da njihov otrok nujno potrebuje prilagojene programe, ki bodo zadoستili vsem njegovim potrebam in sposobnostim, na drugi strani pa je šola, ki je zadovoljna s trenutnim šolskim programom, ki je uspešen na področju zadovoljevanja potreb vseh učencev, vključno z nadarjenimi. Do konflikta lahko prihaja predvsem zaradi neupoštevanja specifičnih in izobraževalnih potreb nadarjenega otroka in prepričanja šole, da so na tem področju straši prezahtevni in preobčutljivi. Starši pa lahko delujejo izredno napadalno in vztrajno, saj želijo doseči posluš za problemsko naravnost in odpravo nezanimanja, nezadovoljevanja in zamerjanja nadarjenega otroka v šoli. Vrsta 2 je zagotovo najzahtevnejši in najproblematicenejši vidik sodelovanja med starši in šolo (Colangelo in Dettman 1982 v Ferbežer in Kukanja 2008).

Sklep

Ključno vprašanje, ki ga osvetljuje tudi študija primera, se nanaša na tegobo, kako doseči kontinuiteto prenosa znanj in informacij na prehodu iz vrtca v osnovno šolo. Praksa v slovenskem prostoru namreč dokazuje potrebo po izboljšanju usposobljenosti strokovnega osebja za ustrezno didaktično-metodično delo z nadarjenimi; slednje se nanaša tudi na delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Celotna priprava otroka na šolo torej temelji tudi na ustreznem sodelovanju med družinami in dvema izobraževalnima sistemoma.

Posebno pozornost je treba nameniti predvsem delu z nadarjenimi otroki v procesu prehoda iz vrtca v šolo. Za razliko od normativnega otroka sta lahko dojemanje in pričakovanje nadarjenega povsem drugačna v odnosu do učitelja in šole, v katero vstopa. Menimo, da je potrebno strategijo prehoda nadarjenega otroka iz vrtca v šoli razviti na tri načine: (1) priprava in pomoč družinam za uresničevanje temeljnih otrokovih pravic v procesu šolanja; (2) organizacija dela vrtca, da v svoj delovni načrt vključi pravico otroka do realizacije njegovih nadpovprečnih sposobnosti s holističnim pristopom in z upoštevanjem njegovih temeljnih kognitivnih ter afektivnih značilnosti, potreb, želja in interesov; (3) stalnost strokovnega izobraževanja in skrbi za profesionalno kontinuiteto v vrtcu in šoli s področja nadarjenosti.

Strokovna in pedagoška kontinuiteta sta sicer zelo dobro zagotovljeni v *Izhodiščih kurikularne prenove* (Nacionalni kurikularni svet 1996), kjer je eno izmed ključnih načel tudi vertikalna in horizontalna usklajenost programov in učnih načrtov. Glavna skupna točka je, da gre v obeh primerih za učno-ciljno in procesno-razvojno naravnane kurikulume oz. programe. Tudi področja dejavnosti (v vrtcu) oz. predmeti (v osnovni šoli) nakazujejo določeno raven kontinuitete (Eurydice Slovenija 2017). Ugotovitve naše študije primera pa kažejo, da skupno delo razrednega učitelja in vzgojitelja v prvem razredu ni pripeljalo do boljše pedagoške kontinuitete (torej do vpliva vrtca na šolo), čeprav je bil to eden izmed pomembnih ciljev reformnih ukrepov (Bahovec in Bregar Golobič 2004 v Eurydice Slovenija 2017), saj je v prvih razredih veliko sedenja, poslušanja, manj igre in sodelovalnega učenja ter aktivne participacije otrok.

Tematika prehoda iz vrtca v šolo je bila v strokovnih, političnih in laičnih krogih izjemno aktualna v 90., ko je pri nas potekala konceptualna reforma izobraževalnega sistema (Eurydice Slovenija 2017). Vendar ugotavljamo, da je bila po začetnem obdobju aktualnosti kasneje v veliki meri spregledana. To še posebej velja za nadarjene otroke, za katere bi lahko s pomočjo nacionalnih in tujih poglobljenih kvalitativnih ter kvantitativnih analiz oblikovali

smernice za nadaljnje delo na tem zapostavljenem področju. Pomembni so predvsem usposabljanje strokovnih delavcev za delo z nadarjenimi otroki, okrepitev sodelovanja med vrtcem in šolo, ustrezen prenos ne zgolj osebnih podatkov, temveč informacij o otrokovih značilnostih s pomočjo različne dokumentacije o otroku (osebne mape, anekdotski zapisi, opazovalne in ocenjevalne lestvice, otrokovi izdelki idr.). Morda bi veljajo več pozornosti nameniti tudi pedagoški kontinuiteti strokovnih in pedagoških delavcev s področja odkrivanja ter dela z nadarjenimi učenci. S tem bi lahko zagotovili profesionalno, pedagoško in razvojno kontinuiteto, kar bi vzpostavilo priložnosti za vzpostavitev ustreznega spodbudnega učnega okolja za nadarjene otroke in predvsem ustrezno načrtovanje sprememb v prihodnje. Kajti s humanističnega in z družbenoodgovornega vidika smo namreč vsi soodgovorni za razvoj mladih potencialov, talentov in nadarjenih posameznikov – za njihovo lastno samouresničitev in naš skupni gospodarski ter družbeni napredek.

Literatura

- Bahovec, E. D., in K. Bregar Golobič. 2004. *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Bascia, N. 2014. *The School Context Model: How School Environments Shape Students Opportunities to Learn*. Toronto: People for Education; Ottawa: Canadian Electronic Library.
- Bezić, T. 2003. »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.« V *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*, ur. M. Blažič, 20–43. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Bloom, B. 1985. *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Bregant, T. 2012. »Razvoj, rast in zorenje možganov.« *Psihološka obzorja* 21 (2): 51–60.
- Bucik, V. 2013. »Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi: nekaj izhodišč in priporočil.« V *Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi: zbornik posvetovanja*, ur. M. Juriševič in P. Gradšek, 9–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Colangelo, N., in D. F. Dettmann. 1982. »A Review of Reserch on Parents and Families of Gifted Children.« *Exceptional Children* 50 (1): 20–27.
- Colangelo, N., S. Assouline in M. Gross. 2004. *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Cross, T. L., in J. R. Cross. 2011. »Social and Emotional Development of Gifted Students.« *Gifted Child Today* 40 (3): 178–182.
- Eurydice Slovenija. 2017. »OECD prehodi: pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo.« <https://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/oecd-prehodi-pregled-politik-in-praks-izobrazevalnih-sistemov-na-podrocju-prehoda-otrok-iz-vrtca-v-solo/>.

- Ferbežer, I. 1998. »Identifikacija in razvijanje nadarjenosti.« V *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*, ur. T. Bezič, 33–66. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2002. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- . 2005. »Dabrowski – teorija pozitivne dezintegracije.« *Pedagoška obzorja* 20 (1): 42–52.
- Ferbežer, I., in M. Kukanja. 2008. *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferbežer, I., I. Korez in S. Težak. 2008. *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- Glogovec, Z., in D. Žagar. 1990. *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gross, M. U. M. 1993. *Exceptionally Gifted Children*. New York: Routledge.
- Grubb, M. 2008. *An Examination of the Experiences of Gifted Preschool and Primary Age Children*. Melbourne: RMIT University, School of Education.
- Hargrove, K. 2010. »If I Had Only Known ...« *Gifted Child Today* 33 (1): 14–15.
- Hodge, K. A., in C. R. Kemp. 2006. »Recognition of Giftedness in the Early Years Of School: Perspectives of Teachers, Parents and Children.« *Journal for the Education of the Gifted* 30 (2): 164–204.
- Hollingworth, L. S. 1942. *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*. Yonkers, NY: World Book.
- Hopkins, D. 2007. *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. New York: Open University Press.
- Hunt, J. M. 1961. *Intelligence and Experience*. New York: Ronald.
- Janus, M. 2011. »Transition to School.« V *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*, ur. D. A. M. Laverick in M. R. Jalongos, 177–189. Dordrecht: Netherlands.
- Juriševič, M. 2011. »Vzgoja in izobraževanje nadarjenih.« V Ministrstvo za šolstvo in šport, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 329–345. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Karnes, B. 1983. »The Challenge in The Underserved.« V *The Underserved: Our Young Gifted Children*, ur. M. B. Karnes, 11–27. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Kroflič, R. 1994. »Evalvacija visokošolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja.« *Sodobna pedagogika* 45 (5–6): 36–46.
- Kukanja Gabrijelčič, M. 2015. *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Annales.
- . 2017. *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kukanja Gabrijelčič, M., in S. Čotar Konrad. 2015. »Teacher Professional Qualifications and Attitudes Toward Gifted and Talented Students.« V *Educational Sciences in Postmodernity*, ur. M. Krajncan, 47–72. Herzogenrath: Shaker.
- . 2016. »Izzivi in težave na področju odkrivanja in dela z mlajšimi nadar-

- jenimi otroki.« *V Nadarjeni in talentirani predšolski otrok*, ur. M. Željeznov Seničar, 28–39. Ljubljana: MIB.
- Kukanja Gabrijelčič, M., in K. Gorela, K. 2018. *Nadarjenost na predšolski stopnji*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lau, E. Y. H., H. Li in N. Rao. 2011. »Parental Involvement in Children's Readiness for School in China.« *Educational Research* 53 (1): 95–113.
- Magajna, L. 2007. »Prepoznavanje in razumevanje nadarjenih učencev s specifičnimi motnjami učenja.« *V Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*, ur. G. Reid, M. Kavkler, M. Košak Bauder in L. Magajna, 168–180. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Marjanovič Umek, L., ur. 2010. *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Moon, S. M., in A. S. Hall. 1998. »Family Therapy with Intellectually and Creatively Gifted Children.« *Journal of Marital and Family Therapy* 24:59–80.
- Morawska, A., in M. R. Sanders. 2009. »Parenting Gifted and Talented Children.« *Gifted Child Quarterly* 53 (3): 163–173.
- Nacionalni kurikularni svet. 1996. *Izhodišča kurikularne preнове*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Nagel, W. 1987. *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok: svetovalec za starše in učitelje*. Prev. L. Petrovič. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Nebraska Department of Education. 2015. *Procedures for the Identification of High-Ability Learners*. Lincoln, NE: Nebraska Department of Education.
- Pečjak, V., in J. Cvetković Lay. 2004. *Možeš i drukčije: priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Petani, R., L. Kashahu in M. Miočić. 2018. »Gifted Children and the Transition from Kindergarten to Elementary School.« *V ICERI2018 Proceedings*, ur. L. Gómez Chova, A. López Martínez in I. Candel Torres, 10082–10090. Valencia: IATED.
- Pfeiffer, S. I., in T. Jarosewich. 2003. *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pfeiffer, S., in Y. Petscher. 2008. »Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form.« *Gifted Child Quarterly* 52 (1): 19–29.
- Pierce, D. C., in A. D. Bruns. 2013. »Aligning Components of Recognition and Response to intervention to improve Transition to Primary School.« *Early Childhood Education Journal* 14:347–354.

- Porter, L. 2005. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents*. Berkshire: Open University Press.
- Rajovič, R. 2010. *NTC sistem učenja: metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- . 2013. *IQ otroka – skrb starša*. Ljubljana: Mensa Slovenija.
- Reis, S. M., D. B. McCoach, M. Coyne, F. J. Schreiber, R. D. Eckert in E. J. Gubbins. 2007. »Using Planned Enrichment Strategies with Direct Instruction to Improve Reading Fluency, Comprehension, and Attitude toward Reading: An Evidence-Based Study.« *The Elementary School Journal* 108 (1): 3–23.
- Renzulli, J. S., D. Siegle, S. M. Reis, M. K. Gavin in R. E. S. Reed. 2009. »An Investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.« *Journal of Advanced Academics* 22 (1): 84–108.
- Stritih, B. 2012. »Nadarjeni predšolski otroci – kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih?« V *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*, ur. M. Juriševič in B. Stritih, 97–106. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Strmčnik, F. 1995. »Skrb za razvoj nadarjenih učencev.« *Vzgoja in izobraževanje* 33 (2): 13–17.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999a. »Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.« <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>.
- . 1999b. *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf.
- Sutherland, M. 2012. *Gifted and Talented in the Early Years: Practical Activities for Children aged 3 to 6*. 2. izd. London: SAGE.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>.
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.
- Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1-UPB1). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 94. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-4690>.
- Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2). 2005. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 100. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2005-01-4349>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2018. »Priporočila za uspešen prehod iz vrtca v šolo.« https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf.

- . 2019. *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Željeznov Seničar, M. 2018. *Priročnik dobre prakse promocije zdravja v vzgoji in izobraževanju ter socialnem varstvu*. Ljubljana: KSJS.
- Žnidar, S. 2016. »Izzivi pri načrtovanju dela s predšolskimi nadarjenimi otroki.« V *Nadarjeni in talentiran predšolski otrok*, ur. M. Željeznov Seničar, 67–73. Ljubljana: MiB.

Transition of a 'Potentially' Gifted Child from Kindergarten to School

The transition of children from kindergarten to elementary school is poorly studied in research, especially for gifted children. The transition must be based on a vertical connection, an adequate pedagogical and professional continuity of work with the child and an understanding of the child's specificities, which are adequately and optimally considered in the further educational process. In the paper we critically analyse the areas of work with a gifted child in and at school and highlight anomalies in the transition process of a gifted child. We draw attention to several gaps, in particular pedagogical, professional and developmental continuities, the gap between curricula and programme guidelines for working with the gifted, pedagogical approaches and the lack of collaboration between stakeholders in the process prior to basic information about gifted children. We appeal for consideration of the basic rights of gifted children in the educational process, goals, understanding and practices in working with gifted children in preschool and elementary school.

Keywords: giftedness, transition, kindergarten, elementary school, parents

Osipniki in njihove možnosti v produkcijski šoli

Mitja Krajncan

*Univerza na Primorskem
mitja.krajncan@pef.upr.si*

Matej Vukovič

*Univerza na Primorskem
matej.vukovic@pef.upr.si*

Katja Pfeifer Vrhunc

*Univerza na Primorskem
katja.vrhuncpfeifer@pef.upr.si*

Osipništvo je resen izobraževalni in družbeni problem. V članku smo želeli pregledati aktualna spoznanja s področja osipništva in spoprijemanja z njim: koliko je osipništva, na kakšen način se pojavlja in kakšni so vzroki za njegov nastanek. Ob tem nas je zanimalo, kakšne so dobre prakse pri delu z osipniki. Osredinili smo se na produkcijsko šolo, ki jo tudi Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju, sprejet decembra leta 2020, izpostavlja kot možnost pri delu z rizičnimi skupinami osipnikov v prihodnje. Pregledali smo izkušnje predvsem iz danskega in nemškega prostora, kjer so tovrstne metode dela najrazvitejše, in podali možnosti ter predloge za razvoj le-teh v našem prostoru.

Ključne besede: osipnik, produkcijska šola, izobraževanje, vedenjske in čustvene težave, zaposlovanje

Uvod

Za nekatere mlade prehodi med različnimi okolji in stopnjami izobraževanja niso primerni, oziroma so prezahtevni. Ugotovitve kažejo, da gre za nekje okrog ene desetine osipnikov. Menimo, da je v tem primeru pomemben tudi senzibilnejši fokus na pravičnejšo in korektnejšo družbo. Usmerjenost v tiste, ki zaradi različnih razlogov svoje šolanje opustijo, je enako pomembna kot favoriziranje uspeha in tistih, ki lahko dosejajo zahtevane kriterije. Takšnih, ki slednjega ne zmorejo, je v populaciji starosti med 16 in 26 let na evropski ravni 17 odstotkov (OECD 2005).

Evropska unija je v študiji »Osip in srednješolsko izobraževanje« predlagala naslednje definicije osipa – osipniki so tisti, ki (European Commission 2006):

- ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje;
- prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali na koncu prvega leta, ko so se vpisali;
- ne zaključijo srednje šole oz. poklicnega izobraževanja.

Za nekatere se prehodi med stopnjami izobraževanja končajo, brez da bi jih zaključili. Takrat odnosi in prehodi med različnimi izobraževališči izgubijo pomen. V tistem trenutku je omenjena populacija, ki opusti srednješolsko izobraževanje, najranljivejša in prepuščena mnogim dejavnikom tveganja. Takrat bi bilo najpomembnejše, da bi se vedeli, znali in konec koncev tudi želeli povezati vsi za mladega posameznika pomembni subjekti, se pravi šola, starši, socialni sistem, nevladne organizacije, ki se ukvarjajo z mladimi, po potrebi tudi zdravstveni ali pravosodni sistem.

V skladu z evropsko definicijo so osipniki mladi med 15. in 24. letom, ki nimajo spričevala o višji stopnji Mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja (International Standard Classification of Education – ISCED) in trenutno niso na usposabljanju. Po tej definiciji je skupina osipnikov zelo raznolika in vključuje mlade, ki zapustijo izobraževalni sistem takoj po končanem obveznem šolanju in so pogosto brez pozitivnega srednješolskega spričevala. Delež teh osipov je npr. v Avstriji leta 2006 znašal 9,6 %, zato je bil pod evropskim ciljem 10 %, dogovorjenim za leto 2010 v okviru lizbonske strategije. Delež 9,6 % v Avstriji ustreza približno 8.000 mladim letno, ki zapustijo izobraževalni sistem brez minimalnih kvalifikacij, ki so v večini primerov potrebne za uspešno poklicno kariero (OECD 2005; Steiner in Wagner 2007).

Ta delež, 9,6 %, je v mednarodni primerjavi majhen. Povprečje med državami EU-15 je 17 %. Primer Poljske, kjer je dosežen le 5,6-odstotni delež, kaže, da je lahko ta delež tudi nižji kot v Avstriji. Čeprav je odstotek osipa mogoče opaziti skoraj povsod v Evropi, se je v Avstriji v zadnjih dveh letih nekoliko povečal, in če se bo ta trend nadaljeval, obstaja nevarnost, da bi do leta 2010 presegli referenčno vrednost 10 %. Mednarodne primerjave kažejo, da je pojav osipa sorazmerno nizek v tistih državah, ki imajo dobro razvit in uveljavljen sistem poklicnega usposabljanja (European Commission 2006, 16).

Robinson meni, da ima osip na srednji šoli za nekatere učence katastrofalne posledice. Tem učencem pravimo »tako imenovani osipniki«, ker izraz namiguje, da so ti mladi ljudje zavrnil sistem. Pogosteje je natančneje reči, da je sistem zavrnil njih. Če bi vodili podjetje in vsako leto izgubili več kot tretjino strank, bi se gotovo vprašali, ali so težava oni ali vaše podjetje (Robinson, 2015).

Da bi osip zmanjšali, OECD (2005) priporoča izboljšanje interveniranja v času predšolskega obdobja kakor tudi po potrebi podaljšanje časa šolanja ter izvedbo kurikularnih reform – tako z vidika ciljev izobraževanja, vsebine, kot z vidika strukture sistema, kjer izpostavljajo upravljanje, izpitni sistem, akreditacijski sistem in samo strukturo sistema.

V Sloveniji je bil v letu 2014 delež mladih osipnikov 4,4 %, kar je nad dolgoletnim povprečjem. Delež mladih osipnikov je v Sloveniji podobno kot v preteklih letih precej nižji od povprečja EU (2013: 11,9 %). Delež mladih, ki niso niti zaposleni niti vključeni v izobraževanje ali usposabljanje, je bil v letu 2014 12 % in je bil najvišji od leta 2002. Po podatkih Statističnega urada RS za leto 2015 je bil delež mladih osipnikov v starostni skupini 18–24 let 5,4-odstoten (Statistični urad Republike Slovenije, 2016).

Od leta 1978 so se danske produkcijske šole razvile v samostojni tip šole z lastno zakonodajo. Osnovni namen te vrste šole je bil in je ustvariti praktično usmerjeno učno okolje, ki lahko mlade usposobi za ponovno vključitev v izobraževanje ali jih spodbudi k temu, da jih opolnomočimo za trg dela. Mladi bi morali imeti priložnost za poklicni, družbeni in osebni razvoj z nasveti, s praktičnim delom in z izdelavo v različnih delavnicah, od delavnic za kovino, les in tekstil do medijskih, gledaliških in glasbenih delavnic ipd. Spremembe zakonodaje lahko v glavnem razumemo kot spremembo ukrepa za boj proti brezposelnosti mladih s pripravami in z usposobljenostjo za trg dela oz. ponovno vključitev v izobraževanje (Bogetoft, Heinisen in Tranaes 2014).

Največji izziv za produkcijske šole je, da morajo delovati kot poslanstvo, ki naj bi pripravilo in motiviralo »neteoretične« udeležence za običajni izobraževalni sistem – in da bodo tudi lažje izpolnili formalne šolske zahteve. V zadnji zakonodajni spremembi leta 2006 so si produkcijske šole kot najpomembnejšo nalogo zadale graditi most do poklicnega usposabljanja tako glede praktičnih kot tudi teoretičnih šolskih zahtev. Leta 2006 je bilo na Danskem 99 produkcijskih šol s skupno zmogljivostjo skoraj 6.000 mladih učencev oz. dijakov. Kapaciteta učencev v posameznih šolah se giblje od 20 do 25 mest do več kot 200 mest v največji šoli. Na splošno so to sorazmerno majhne šolske enote, več kot polovica šol ima manj kot 50 mest (Der Produktionssschulverein b. l.).

Pobudo za ustanovitev produkcijske šole mora zato dati ena ali več občin v skupnosti. Po zakonu mora občina ustanoviteljica potrditi statut šole. Občina mora zagotavljati, da ima šola ustrezne prostore in opremo ter razumno ekonomsko izhodišče. Biti mora tudi pripravljena plačevati letno osnovno subvencijo šoli. Če so ti osnovni predpogoji izpolnjeni, država plačuje t. i. subvencije taksimetra za stroške poučevanja, administracijo in prostore. Velikost teh

nepovratnih sredstev je določena v letnem državnem proračunu (Der Produktionsschulverein b. I.; Bogetoft, Heinisen in Tranaes 2014).

Produksijske šole so organizirane kot samostojne ustanove s svojim statutom in svojim upravnim odborom, ki morajo izpolnjevati cilje in zahteve, določene v zakonu o produktijskih šolah. V odboru so običajno predstavniki občine in drugih izobraževalnih ustanov. Zahteva se zastopanje organizacij delodajalcev in delojemalcev. Slednje je namenjeno zagotavljanju dobrega stika z lokalnim gospodarskim življenjem in hkrati zagotavljanju, da proizvodi in storitve, ki jih proizvajajo produktijske šole in ki jih šole prodajajo po tržnih pogojih, ne izkrivljajo konkurence. Mladi za svoje delo v delavnicah dobijo t. i. šolnino. Ta znaša 170 EUR (2006) na teden za mlade, stare 18 let in več, ter 70 EUR (2006) za mlade do 18 leta starosti. Storitve je obdavčljiva (Der Produktionsschulverein b. I.).

Namen prispevka je tako pregledati težavo osipništva, njeno razširjenost in načine spoprijemanja z njo, s ciljem kvalitetnejše implementacije tovrstnih strategij in pristopov v produktijske šole.

Metoda

V okviru prispevka smo uporabili kombinacijo analitične deskriptivne in analitične interpretativne ter komparativne metode, analize in sinteze. Namen članka je raziskati konceptualne osnove za preprečevanje in ponovno vključevanje osipnikov v proces izobraževanja in zaposlovanja kakor tudi podati smernice za njihovo obravnavo. Cilj je pregledati, analizirati in evalvirati obstoječe programe, predvsem na Danskem, v germanskem prostoru, in jih primerjati s slovensko Produktijsko šolo Mladinskega doma Jarše.

Rezultati in diskusija

Refleksija šolskega sistema

Böhm in Böttger (1981, 63) izpostavljata, da je »šola ustanova z ljudmi, ki delajo pod kroničnim nasiljem uspeha in pod pritiskom legitimnosti«.

Laval idr. (2005) menijo, da sta vzgoja in izobraževanje – enako kakor politična stabilnost, svobodno gibanje denarja, za podjetja ugodna fiskalna politika, šibko socialno pravo in šibki sindikati, cena surovin – postala »dejavnik privlačnosti« za kapital, katerega pomen narašča v »globalnih« strategijah podjetij in v prilagoditvenih politikah vlad.

Didaktika vsake pedagoške pobude govori naslednje: čim humanejša hoče biti šola, čim jasneje postavlja splošne misli o uspehu, tem bolj je sama izpostavljena pritisku uspeha. »V tem vzdušju se reproducira določeno stanje šolarja. Zanj je šola središče vsega, njegova eksistenca je šolska eksistenca,

vse, kar počne, bo spodbujalo ali oviralo njegovo šolsko kariero. Šolar je prototip enodimenzionalnega človeka. To občuti tudi s strani staršev.« (Böhm in Böttger 1981, 62) V takšni šoli so človeške kakovosti, ki se ne dajo količinsko ovrednotiti, nepomembne. »Šola kot sekundarno socializacijsko polje je nesmiselna teza, saj vztrajanje v obstoječem stanju zastre resnična vrednostna načela družbe.« (str. 67)

Zato lahko rečemo, da je tovrstna pomoč v tovrstnih krizah, stresnih in življenjsko obremenjujočih situacijah oz. pri reševanju njihovih težav in stisk (zlasti na način, da se krepí njihova lastna kompetenca za reševanje problemov) z namenom, da bi se populacija osipnikov uspešno integrirala (oz. vključila) v socialno okolje (Skalar 2006; Storø 2013), in sicer s pomočjo pedagoških pristopov, metod, strategij (Skalar 2006), posredovanj, ukrepov, ravnanj, dejavnosti - torej skozi praktično udejstvovanje v obliki različnih intervencij (Storø 2013). Isti avtor izpostavlja kot zelo primerno tudi produkcijsko šolo. Pomembno je, da kot praktik razumemo, da ni potrebe, da je pristop vedno osupljiv in popolnoma drugačen od vsega, kar je bilo že storjeno oz. izvedeno. Vsekakor pa je potrebno začeti s sintezo potreb uporabnika in z njegovo lastno oceno situacije oz. dejanskega stanja, v katerem se uporabnik znajde, s pregledom razpoložljivih priložnosti in omejitev ter s praktičnim in teoretičnim znanjem, ki ga lahko socialni pedagog prispeva (Storø 2013). Úcar (2013) poudarja, da vsak socialnopedagoški pristop zahteva preplet kognicije, čustev, odnosa in akcije (ukrepanje).

Giroux (2013), ki se opre na ugledna pedagoga Freira in Deweya, pravi, da ne smemo dovoliti ustvarjanja izobraževanja po vzoru poslovnega sveta. Pri tem ugotavlja, da se bodo v primeru, da se bo nadaljevala praksa šol, kot da gre za podjetja, preko trženja in uvajanja tržnih vrednot ter kaznovanih disciplinskih ukrepov, iz šol umaknile teze o demokratičnemu vodenju. »Potem bo šolstvo in vzgoja naslednja žrtev v seriji vedno manjšega števila institucij, ki so sposobne negovati kritično razmišljanje, pravičnost, javno razpravo in skupno sprejemanje odločitev.« (Giroux 2013, 23)

Težava osipništva

Po obsegu skupnega zgodnjega osipa in diferenciaciji po spolu se zdaj postavlja vprašanje, kako se tveganje osipa razlikuje na podlagi drugih socialno-demografskih značilnosti. Upoštevajo se mesto/država, izvor, status na trgu dela in izobrazba staršev. Tveganje osipa v Avstriji je glede na socialni izvor in socialno-demografske značilnosti zelo neenakomerno porazdeljeno. S stopnjo osipa 11,8% imajo mladi v mestih dvakrat večje tveganje, da bodo predčasno zapustili izobraževalni sistem, kot mladi na podeželju, ki imajo le 5,4%

osipa (Steiner in Wagner 2007). Dejstvo je, da v Sloveniji vsako leto (vsaj) 30 odstotkov mladih med 15. in 25. letom (Mrgole 1997, 13):¹

- ne dokonča osnovne šole,
- ne nadaljuje šolanja po osnovni šoli
- ali pa izpade iz nadaljevalnega šolanja.

Zaradi izpada iz šolskega sistema se mladi znajdejo pred novimi razsežnostmi družbene marginalizacije, za katero so značilne predvsem (Mrgole 1997, 14):

- brezposelnost brez možnosti za zaposlitev,
- onemogočene možnosti za dokončanje šolanja,
- družbena izolacija z zmanjšanimi možnostmi za ponovno integracijo.

Stopnja osipa migrantov (mladih brez državljanstva EU) v Avstriji znaša 29,8 %. To pomeni, da je tveganje osipa štirikrat večje kot pri Avstrijcih, katerih stopnja osipništva je 7,2 %. Tveganje za mlade (rojene v Avstriji, vendar z maternim jezikom, ki ni nemški jezik) je še vedno dvakrat višja kot generacije mladih z nemškim maternim jezikom (Steiner in Wagner 2007).

Če so starši brezposelni, je tveganje, da bodo njihovi otroci prežgodaj zapustili izobraževalni sistem brez usposobljenosti, več kot trikrat večje od tveganja otrok zaposlenih staršev. 21,4 % otrok brezposelnih staršev predčasno zapusti izobraževalni sistem. Če so starši zaposleni, to velja le za 6,4 % njihovih otrok (Steiner in Wagner 2007).

Tveganje osipa otrok iz izobrazbeno šibkejših okolij (staršev z osnovnošolsko izobrazbo) je več kot petkrat večje od tveganja otrok, katerih starši so visoko izobraženi ali imajo vsaj maturo. 16,8 % otrok iz oddaljenih krajev zapusti izobraževalni sistem, preden končajo srednjo šolo, medtem ko to velja le za 3,1 % otrok, ki so odraščali doma (Steiner in Wagner 2007).

V mednarodni primerjavi zgodnji osip običajno bolj prizadene moške kot ženske, čeprav so v Avstriji, primerljivi s Češko in Švico, razlike med spoloma razmeroma majhne. Moška populacija je glede osipa veliko bolj prizadeta na Irskem, v Grčiji, Italiji, Španiji, na Islandiji in Portugalskem. Stopnja osipa pri moških na Portugalskem je med 20 in 24 leti starosti 56,6 %, med 25 in 29

¹Ti statistični podatki so zbrani na način, ki onemogoča izdelavo natančne podobe, posamezne kategorije se prekrivajo in niso dovolj distinktivne, da bi lahko izdelali zanesljivo statistično logistiko prestopanja in migracij mladih v izobraževalnem sistemu med osnovnim ter nadaljevalnim šolanjem (Mrgole 1997).

leti pa kar 63,6 %. (OECD 2005, 28). Med migranti se neenakosti med spoloma glede nevarnosti osipa spreminjajo v njihovo nasprotje. Medtem ko so v povprečju moški bolj prizadeti zaradi predčasne opustitve šolanja, so to med migranti ženske. V Švici je stopnja osipa migrantk 51,8 %, v Luksemburgu 67,8 %. (OECD 2005, 34)

Da bi lahko izvedli mednarodno primerjavo glede izobrazbene ravni staršev, je treba nekoliko spremeniti perspektivo, tako da se ne vprašamo o odstotku osipa med mladimi, odvisnem od izobrazbe njihovih staršev, temveč o stopnji osipa staršev. Glede na to je v Avstriji med osipniki 35,1 % osipnikov staršev, ki so sami osipniki, 20 % mladih s srednjo izobrazbo in 5,7 % tistih s terciarno izobrazbo. Kanada in Češka imata enake »nizke« deleže. Najvišji delež osipnikov, katerih starši so tudi osipniki, je v Grčiji (83 %), Italiji (87 %) in na Portugalskem (97 %). (OECD 2005, 32) Ti rezultati pa so le relativni kazalci družbene neenakosti zgodnjega opuščanja šolanja, saj bi bilo treba za natančno oceno upoštevati splošno stopnjo izobrazbe ali različno tveganje glede na socialno ozadje.

Ob tem so, kot pravijo Haynes, Emmonsova in Ben-Avie (1997), med dejavniki tveganja oz. varovalnimi dejavniki še učenčeve izkušnje (uspeh in izpolnjevanje šolskih obveznosti) v izobraževanju in značilnosti šole ter njenega okolja. Narava šolskega okolja ima močan vpliv na to, kako se učenci učijo in razvijajo. Avtorji omenjajo tudi številne selitve in prehode med šolami kot povišan dejavnik tveganja.

Kot kaže nacionalna analiza in mednarodna primerjava, je zgodnje opuščanje šolanja družbeno zelo selektivno. Študije, kot sta PISA ali TIMMS, kažejo, da so države, ki na splošno dosegajo visoko povprečno raven meritev kompetenc študentov, običajno tudi tiste države, ki kažejo najnižje razlike glede na socialno poreklo (European Commission 2006, 8). V zvezi z osipniki so strategije za povečanje stopnje diplomiranja – enakovredno povečanju učinkovitosti – z vidika Evropske komisije vedno strategije za spodbujanje enakih možnosti (str. 18).

Intervence za ponovno (integracijo) osipa morajo v prvi vrsti upoštevati in se spoprijeti s težavami, kot so: strukturnimi izzivi izobraževanja, vajeništvo in trg dela, težke socialno-ekonomske razmere, dezorientacija, prekarne individualne kompetence, nakopičeno učenje in ovire pri umestitvi. Hkati je treba upoštevati dejstvo, da moramo osipnikom dvigniti prag motivacije. Po drugi strani pa so posegi določeni pod pravnimi in institucionalnimi okvirnimi pogoji, od katerih ima vsak blagodejen ali ovirajoč učinek (ali pa se dojema kot tak). Cilj strategije osipa bi moral biti tudi povečati ugodne pogoje za posredovanje in zmanjšati ovire. V nadaljevanju so povzeti glavni intervencijski po-

goji. Na eni strani se ti nanašajo na okvirne pogoje aktivne politike trga dela, na drugi strani pa na dejavnike, ki izhajajo iz potreb ciljne skupine (Schargel 2003).

Primanjkuje izobraževalnih možnosti z nizkim pragom. Nekoga, ki ima trenutno primanjkljaje v izobrazbi pa tudi socialne in druge težave (vedenjske, čustvene), sistem pravzaprav ne zanima. Kot alternativa merjenju uspeha s stopnjami zaposlitve bi bilo treba priznati strokovnost izvajalcev podpornih dejavnosti in njihovih priporočil, predvsem za naslednje korake. Ob tem se trg dela boji, da bo premalo vlaganja v kakovost. Predvsem pa bi morali najtežavnejše mlade poučevati najbolj usposobljeni in izkušeni pedagogi. Če se morajo ljudje z zelo negativnimi učnimi izkušnjami, kot so brezposelni mladi, udeležiti tečajev za zaposlovanje, lahko to postane težava. Zato so tu še posebej aktualne alternativne oblike poučevanja in učenja (Schargel 2003).

Produksijska šola

Kot rešitev se ponuja produkcijska šola, ki je od decembrske spremembe zakonodaje Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020) tudi uradno² potrjena, in sicer v 12. in 13. členu. V 12. členu je v točki 1 navedeno: »Strokovni center vključi otroka ali mladostnika v osnovnošolski ali srednješolski izobraževalni program, v izobraževanje odraslih ali program produkcijske šole, ki je del vzgojnega programa.« V točki 4 je navedeno: »Otroci in mladostniki, ki se vključujejo le v skupine v dnevni obliki dela, se lahko izobražujejo v osnovnošolskih ali srednješolskih izobraževalnih programih ali v programu produkcijske šole v strokovnem centru. Otrok ali mladostnik ob vključitvi v program produkcijske šole pridobi status dijaka.« V 13. členu o oblikah dela in vrstah skupin za vzgojo v strokovnem centru je v točki 2 navedeno: »Skupina v dnevni obliki dela se oblikuje za otroke in mladostnike, ki ne prebivajo v strokovnem centru. Otroci in mladostniki se vključujejo v javno veljavne osnovnošolske ali srednješolske izobraževalne programe, ki jih strokovni center izvaja znotraj strokovnega centra, v dnevne oblike vzgojnega programa znotraj stanovanjskih ali vzgojnih skupin, v samostojne dnevne skupine ali v program produkcijske šole.«

Cilj je okrepiti osebni razvoj udeležencev in izboljšati njihove možnosti v izobraževalnem sistemu ter na običajnem trgu dela. Ta možnost izobraževanja je organizirana z namenom, da mladi, ki niso končali izobraževanja,

² Od leta 1996 do 2020 je bila izvajana kot eksperiment – projekt v programu Mladinskega doma Jarše.

pridobijo kvalifikacije, ki jim lahko omogočijo dokončanje izobraževanja na višji sekundarni ravni, ki vodi do poklicne kvalifikacije. V običajnih okoliščinah je posameznik upravičen do največ enega leta (v redkih primerih do 18 mesecev) šolanja v produkcijski šoli. Izdelan je pedagoški koncept produkcijskih šol, ki temelji na dejavnostih v različnih delavnicah in katerega izhodišča so v praktičnem delu ter reševanju težav v kombinaciji s teoretičnimi navodili, z namenom resnične proizvodnje in prodaje. Strokovni standard v delavnicah se uporablja kot izobraževalno orodje in prispeva tudi k razvoju osebnih in socialnih kompetenc. Poleg tega šola ponuja poučevanje splošnih predmetov, da bi udeležence pripravila na začetek rednega programa izobraževanja.

Produkcijska šola je namenjena vsem mladim, ki so zaradi kakršnih koli razlogov prekinili šolanje. Izobraževanje naj bi pomenilo tudi povezovalni dejavnik v družbi ob upoštevanju različnosti in skrbi, da tudi samo ne bi spodbujalo in prispevalo k socialni izključenosti. Kljub konvencijam, belim knjigam, »green paperjem«, kurikulumom in velikem številu člankov, raziskav, monografij šola še vedno potrjuje socialno razslojenost in je žal vsled svoje usmerjenosti k dosežkom premalo senzibilna v odnosu do rizičnih skupin, do drugačnih, do specifičnih in do tistih, ki imajo težave, a ne zato, ker bi jih želeli imeti (Steiner in Wagner 2007).

Produkcijska šola mladostnikom z različnimi težavami ponuja pomoč pri vrnitvi v sistem izobraževanja ali podporo ob iskanju dela (oz. pri drugih vidikih osamosvajanja) tako, da jim omogoči pridobivanje primernih navad, izkušenj in znanj, staršem pa ponuja svetovanje z namenom prilagajanja pričakovanj in vzgojnih zahtev. Namenjena je mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami, ki zaradi narave težav niso vključeni v redni šolski proces oz. je vmesni program za tiste, ki izpadejo iz vseh institucij. V program se lahko vključijo mladostniki med 15. in 18. letom ali več, ki zaradi kombinacije učnih, vedenjskih, zdravstvenih težav in ostalih težav v razvoju (težave pri prilagajanju šolskim zahtevam: neopravičeni izostanki, disciplinski prekrški, druge vedenjske posebnosti in spremljajoča učna neuspešnost) prekinejo/opustijo redno šolanje, vendar so opravili devetletno osnovnošolsko obveznost (Milavec idr. 2016).

Po ogledu in predstavitvi šole mora mladostnik/-ca za vpis napisati prošnjo, ki vsebuje: življenjepis v najmanj desetih stavkih, opis šolske kariere v najmanj petih stavkih, razlog, zaradi katerega želi priti v produkcijsko šolo, opis, kaj mu/ji je bilo najbolj všeč pri zadnjem filmu, ki ga je gledal/-a, ali zadnji knjigi, ki jo je bral/-a, ter kaj meni o življenju v vesolju v obliki kratkega domišljjskega spisa. Sledi tritedenska poizkusna doba, kjer mladostnik/-ca

ugotovi, če je to ustrezen program zanj/-o in ali je sposoben/-na upoštevanja pravil (Andragoški center Slovenije 2011).

Dobre prakse v spoprijemanju z osipništvom

V nadaljevanju bomo predstavili še nekaj podobnih programov, ki so evaluativno dobili dobre reference.

Spreminjanje voznih pasov je projekt za prejemnike socialnega varstva in nujne pomoči, ki so »pripravljeni na delo«, vendar nimajo orientacije, kvalifikacij in poklicnih izkušenj. Menjava voznega pasu ponuja profesionalno usmeritev, plačane prakse pri občini Dunaj, neprofitnih in komercialnih podjetjih ter individualno svetovanje med celotnim sodelovanjem pri projektu. Po potrebi obstajajo tudi možnosti za nadaljnje usposabljanje, zlasti na področju informacijske tehnologije. Cilj je najti službo na primarnem trgu dela (Steiner in Wagner 2007).

Hiphopera sledi umetniško-kreativnemu pristopu k poklicni usmeritvi in aktivaciji brezposelnih mladih do 21. leta starosti. Mladi, ki jih običajni ukrepi ne dosežejo ali jih dosežejo težko, skupaj razvijajo odrsko predstavo, ki jo pred občinstvom izvajajo na koncu ukrepa. Trije moduli (ples, glasba in igranje) potekajo vzporedno: V priročniku so predstavljene praktične osnove na vseh področjih, katerih poznavanje je potrebno za produkcijo in izvedbo predstave. Udeleženci imajo priložnost spoznati strokovna področja obdelave lesa in kovin, barvanja, krojenja, odrske tehnologije in gostinstva. V učni delavnici se šolski primanjkljaj mladih odpravlja z uporabo alternativnih metod poučevanja in učenja. S pomočjo podpore socialnih pedagogov, ki se ponuja skozi celoten ukrep, se obravnavajo socialne ali osebne ovire za zaposlitev in razvijajo realne možnosti za poklicno pot. Cilj je zaposliti mlade na delovna mesta in v vajeništva ter jih trajnostno vključiti na trg dela ali nazaj v šolanje (Steiner in Wagner 2007).

Join In želi izboljšati možnosti vključevanja mladih z migracijskim ozadjem in olajšati dostop do visoko usposobljenih strokovnih področij. Join In se začne tako z mladimi kot njihovimi starši: v domačem jeziku predstavljeni karierni nasveti in (nadaljnje) izobraževalne informacije za mlade migrante in njihove starše, kvalifikacije in povezovanje mladih, medkulturno posredovanje in mentorstvo. Ponujajo tečaje in delavnice ter sodelovanje v mladinskem časopisu in radijskih oddajah v materinem jeziku. Ključni element projekta so regionalni odnosi z javnostjo z osupljivo zasnovano potujočo razstavo in sodelovanje na lokalnih prireditvah (Steiner in Wagner 2007).

Mladinska mreža je namenjena socialno ali izobraževalno prikrajšanim mladim, ki ne dobijo vajeništva. V 15 mesecih mladi dobijo verodostojno

delno kvalifikacijo v treh panogah, kjer so jim na voljo vajeniške možnosti: gradbeništvo, obdelavi kovin in turizmu. Obstajajo tudi ustvarjalne in družabne delavnice ter dejavnosti. Mladi so vseskozi deležni socialne in pedagoške podpore, od poklicne orientacije do usposabljanja. Cilj je najti mesto v vajeništvu ali na trgu dela (Steiner in Wagner 2007).

IBEA pomeni integrativno poklicno usmeritev in integrativno poklicno usposabljanje. *IBEA* razvija integrativne karierne usmeritve in modele poklicne priprave za politehniške šole ter preizkuša inovativne ukrepe za integrativno usposabljanje v poklicnih šolah. Primarni cilj je mladim z omejenimi možnostmi omogočiti začetno poklicno usposabljanje po obveznem šolanju in jim tako omogočiti vključitev na primarni trg dela. V prvem modulu je ustvarjen okvirni koncept inkluzivnega poučevanja na poklicnih šolah. Ukrepi za usposobljenost pedagogov in trenerjev za integrativno poklicno usposabljanje so razviti v drugem modulu. V tretjem modulu je za vse mlade v devetem razredu razvit integrativni model poklicne usmeritve in priprave na kariero, ki se izvaja na pilotnih šolah (Steiner in Wagner 2007).

Thara – nEwC_baselines je namenjena mladim Romom in Sintom. Cilj projekta je povečati možnosti Romov in Sintov za vključevanje v delo in družbo. Krepitev lastne identitete je prav tako pomembna kot karierno svetovanje in osnovne kvalifikacije. Nizkopražni projekt se nahaja na kontaktni točki kulture »THARA-Haus«. Ciljno usmerjeno izobraževanje in poklicno svetovanje je na voljo v več jezikih. Deklice vse pogosteje nagovarjajo prek lastne deklishe skupine. Ponujata se učna pomoč in zmanjševanje zaostalega znanja, na voljo so računalniške in medijske delavnice, različni projekti, nasveti za profesionalni videz, socialno svetovanje in gledališko produkcijo (Steiner in Wagner 2007).

Space! Lab je nizkopražni projekt zaposlovanja za tiste nizkokvalificirane mlade med 15 in 24 leti, ki so oddaljeni od trga dela in jih s konvencionalnimi ukrepi politike trga dela težko dosežemo – na eni strani ker se ne registrirajo ter vse ukrepe zavračajo. *Space! Lab* se osredotoča na krepitev, spodbujanje in razvoj že obstoječega potenciala mladih: krepitev močnih točk namesto primanjkljajev. Obstoječi potencial se smiselno uporablja pri urbanem upravljanju odprtega prostora (organizacija prireditev, vzdrževanje zelenih površin, gradnja in vzdrževanje športnih objektov). *Space! Lab* združuje poklicno usmeritev s praktično usposobljenostjo in z zaposlitvijo. Cilj je umestiti jih na prvi trg dela, v vajeništvo ali nadaljnje usposabljanje (Steiner in Wagner 2007).

Generacija 17+ je nizkopražni projekt zaposlovanja prejemnikov socialne pomoči, ki so še posebej oddaljeni od trga dela in imajo več ovir za zaposli-

tev. Cilj projekta je približati sodelujoče mlade odrasle trgu dela in preprečiti, da bi se brezposelnost utrdila. Z delom na različnih področjih je treba razkriti in spodbujati posamezne spretnosti ter potencial udeležencev. Mladi delajo dvanajst ur na teden na najrazličnejših področjih, kot so kolesarske delavnice, lesarske delavnice, obrt, prodaja in organizacija dogodkov. Ob tem še nekaj zaslužijo, ne glede na siceršnjo pomoč socialnega skrbstva. Spremljanje inštruiranja od vpisa do diplome služi razvoju prihodnjih možnosti. Poleg zaposlitve in inštruiranja so na voljo posamezni zdravstveni pregledi in nasveti, gledališke delavnice, osnovno računalniško usposabljanje itd. Najdaljša vključenost v projektu je šest mesecev (Steiner in Wagner 2007).

V danskih produkcijskih šolah poudarek ni na kvalifikacijah, ki jih je mogoče neposredno uporabiti na trgu dela, temveč na razvoju osebnosti, torej socialnih, osebnih in fizičnih spretnosti, ki jih dopolnjujejo le formalne kvalifikacije. Učni načrti so organizirani individualno, v ospredju pa je »učenje z delom« v okviru delavnic. V teh delavnicah se proizvajajo izdelki, ki se tudi prodajajo. Ciljna skupina so osipniki, udeleženci pa za sodelovanje prejmejo tedensko nadomestilo med 70 in 140 EUR (Danish Ministry of Education 2002).

Britanski program *Getting Connected* služi pripravi osipnikov za njihovo poklicno življenje. Jedro podpore je razviti pristop udeležencev k poučevanju in učenju. V ta namen je bil razvit učni načrt, ki je razdeljen na devet enot, ki segajo od samozavedanja, ukvarjanja z občutki, strukturiranja odnosov, zastopanja stališč, dajanja in prejemanja podpore za oceno tveganja, samoupravljanja, uporabe informacij do pravic in obveznosti. Te ponudbe se nahajajo v mladinskih centrih, ponujajo pa jih strokovnjaki s področja odprtega mladinskega dela (Steiner in Wagner 2007). Program lahko opišemo tudi kot celostni pristop k poklicni orientaciji, katerega ciljna skupina so vsi mladi med 13. in 19. letom. Načela so usmerjena v krepitev individualnih izobraževalnih in učnih prizadevanj, premagovanje integracijskih ovir in vključevanje v skupnost. V ta namen je omogočen dostop do varnega življenja, tudi na področja športa, prostega časa, zdravja, umetnosti ter vzpostavljanje podporne mreže. Tu je bistveni element sodelovanje mladih pri načrtovanju, izvajanju in ocenjevanju ponudb. Osební svetovalci vzpostavijo stik z mladimi v šolah, tudi z delom na ulici, in so kontaktna točka za mlade. Ponudba je nato dopolnjena z internetnimi storitvami, v okviru katerih so svetovalci za zaupne nasvete na voljo 24 ur na dan. Mladi, ki sodelujejo, prejmejo tudi kartico »Connexions Card«, na kateri se rezervirajo kreditne točke za različne dejavnosti (obiskovanje tečajev in prostovoljno delo), ki jim omogočajo popust pri različnih nakupih (Department for Education and Skills 2005).

Slovenski Zavod Bob je v letih delovanja postal uveljavljeno in iskano sredi-

šče za mlade, v katerem veliko pozornost namenjajo mladim iz ranljivih ciljnih skupin. Z inovativnimi programi podpirajo mlade pri ustvarjalnem izražanju, socialni (re)integraciji, aktivnemu državljanstvu, razvoju solidarnostnih ekonomij itd. Od leta 2007 je bilo v projekte/programme zavoda vključenih več kot 15.000 udeležencev, pretežno mladih iz ranljivih ciljnih skupin. Z mentorско podporo mladinskih delavcev Zavoda Bob so bili mladi ključni deležnik pri oblikovanju Strategije MOL za mlade 2016–2025. Načrtovali in izvedli so številne projekte mladinske participacije in skupnostnega dela. Organizirajo festival mladih za mlade NEXTival, Streetstival ter ulično delo s približno 50 uličnimi delavci. Trenutno razvijajo nov program neformalnega izobraževanja, Program za razvoj kompetenc za avtonomne zaposlitve POGON (»Strategija Zavoda Bob 2020–2025«, 2020).

Predlogi in zaključki

Produkcijske šole so se razvile in utrdile v izobraževalnem ter socialnem sistemu pomoči mladim osipnikom na Danskem. Produkcijska šola pri nas je narejena po njihovem modelu. Iz analize dobrih praks in različnih uspešnih modelov dela ter pristopov do osipnikov smo ugotovili, da je potrebno razvijati strategijo glede osipništva, nato pa usklajeno sodelovati pri njenem izvajanju. Osnove strategije boja proti osipu je treba najprej opredeliti z empiričnimi študijami in znanstvenimi analizami. Vprašanja, na katera je treba odgovoriti, so: Kdo so osipniki? Kako se zgodi opustitev izobraževanja? Kako lahko pravočasno prepoznate nevarnost osipa in kako lahko posredujete? Poleg tega je potreben pregled vseh akterjev in njihovih obstoječih konceptov, modelov in projektov za preprečevanje in ponovno vključitev osipnikov. Na teh osnovah bi bilo treba nato oblikovati intervencijsko strategijo proti zgodnjemu opuščanju šolanja, ki bi vključevala jasne strateške cilje, akcijske koncepte, odgovornosti, modele sodelovanja in financiranje.

Osrednji element takšne strategije osipa bi morala biti »prizadeta vključenost«. To zahteva celovit pogled na problem osipa in razpravo o pojavu ter težavi osipa v vseh vključenih sistemih. Politiki so v tem okviru pozvani k prevzemu odgovornosti. Celovita strategija osipa zahteva politično voljo vseh zadevnih ministrstev (izobraževanje, socialne zadeve, gospodarstvo/delo, finance) in lokalnih oblasti. Potrebno je sodelovanje in zagotavljanje financ ter medresorskega in interdisciplinarnega mreženja.

Ker je v slovenskem prostoru ustanovljena in dejavna le ena produkcijska šola in glede na razvoje strokovnih centrov, ki imajo od letošnjega leta naprej možnost ustanavljanja produkcijskih šol, kar jim končno omogoča zakonodaja, smo se usmerili predvsem v možnosti dela z osipniki v njih.

V produkcijskih šolah vidimo izziv ter možnosti razvoja. Ključni dejavnik je preventiva v vzpostavljanju strukturiranega okolja za mlade, pomoči v iskanju prihodnosti tako pri vključevanju na trg dela kot ponovni vključitvi v izobraževalni sistem. Priložnosti za konkretno zaposlitev mladih je veliko. Poleg omenjenih dobrih praks so tukaj vsekakor še npr. selitveni servis, pomoč v gospodinjstvu, čiščenje, avtopralnice, renovacije ... Idej je vsekakor veliko. Prepričani smo, da bodo strokovni centri v prihodnje zaživel tudi v slovenskem prostoru, ne samo vsled zakonske podlage, temveč predvsem zaradi potreb mladih osipnikov v lokalnem okolju.

Predlagamo, da v produkcijske šole vključimo naslednje konceptualne naloge:

1. Produkcijske šole so izobraževalne ustanove, po potrebi s strukturo podjetja, kjer gre za kraj učenja in dela. Prava proizvodnja in storitve potekajo v delavnicah in servisnih prostorih, za kar so mladi zaposleni nagrajeni.
2. Produkcijske šole se osredotočajo na mlade (od 14 do 21 let),³ ki prostovoljno in s prilagodljivim vstopom ter z izstopom uporabljajo individualno oblikovane ponudbe za izobraževanje in kvalifikacije, da bi jih vključili v usposabljanje in zaposlitev.
3. Produkcijska šola je pedagoško zasnovana skupnost mladih in mlajših odraslih v podpornem ter spodbudnem učnem in delovnem vzdušju.
4. Produkcijske šole so zasnovane tako, da so trajne in fleksibilne ter da s sistematičnim povezovanjem in sodelovanjem postanejo sestavni del regionalnega gospodarstva, izobraževanja in družbenega prostora.
5. V produkcijskih šolah deluje multidisciplinarna ekipa, ki ima pedagoške, strokovne in poslovne spretnosti ter je sposobna izpolniti posebne zahteve pristopa produkcijske šole.
6. Vsaka produkcijska šola ima sistem vodenja kakovosti. Na podlagi standardov kakovosti se razvije in preizkuša revizijski postopek za pridobitev žiga kakovosti kot del znanstveno podprtega postopka. Moto: tam, kjer je pečat kakovosti, je tudi produkcijska šola.

Literatura

Andragoški center Slovenije. 2011. »Pogled izobraževalne ponudbe za mlade v Sloveniji in izbranih primerov dobrih praks v EU.« Ljubljana: Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Pregled_izobrazevalne_ponudbe_za_mlade.pdf.

³ Po potrebi tudi starejše.

- Bogetoft, P., E. Heinisen in T. Tranaes. 2014. »Efficiency of Educational Production: A Comparison of Denmark with Other OECD Countries.« Study Paper 71, The Rockwool Foundation Research Unit, Copenhagen.
- Böhm, I., in G. Böttger. 1981. *Arbeit mit Problemjugendlichen in der Schule*. Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, zv. 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Danish Ministry of Education. 2002. »Facts and Figures: Education Indicators 2002.« <http://pub.uvm.dk/2002/factsfig/>.
- Department for Education and Skills. 2005. *National Evaluation of Connexions Card: Final Report*. Research Report RR614. Leeds: York Consulting. <https://dera.ioe.ac.uk/5254/1/RR614.pdf>.
- Der Produktionsschulverein. B. I. *Die dänischen Produktionsschulen – eine Einführung*. Vejle: Der Produktionsschulverein. http://psf.nu/images/hvad-eren-produktionsskole/PS_i_Danmark_tysk.pdf.
- European Commission. 2006. *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Bruselj: European Commission.
- Giroux, H. 2013. *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Haynes, N. M., C. Emmons in M. Ben-Avie. 1997. »School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement.« *Journal of Educational & Psychological Consultation* 8 (3): 321–329.
- Laval, C., K. Rotar, Z. Kodelja in M. Šimenc. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Milavec, M., M. Rant, T. Steiner in M. Vukovič. 2014. »Letni delovni načrt vzgojnega programa Produkcijska šola za leto 2014.« Mladinski dom Jarše. <http://www.mdj.si/uploads/dokumenti/ldn1415ps.pdf>.
- Mrgole A. 1997. »K teoriji brezposelnosti mladih: družbeni vidiki problematike mladinske brezposelnosti.« *Andragoška spoznanja* 3 (1): 13–19.
- OECD. 2005: *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*. Pariz: OECD.
- Robinson, K. 2015. *Kreativne šole*. Prev. V. Čertalič. Radovljica: Didakta.
- Schargel, F. P. 2003. *Dropout Prevention Book Bundle: Dropout Prevention Tools*. London: Routledge.
- Skalar, V. 2006. »Štiri desetletja do socialne pedagogike.« V *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*, ur. M. Sande, 13–21. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Steiner, M., in E. Wagner. 2007. *Dropoutstrategie Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. Dunaj: Institut für Höhere Studien.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2016. »Slovenija, učeča se dežela.« <https://www.stat.si/StatWeb/PDF/PrikaziPDF.aspx?id=5924&lang=sl>.
- Storø, J. 2013. *Practical Social Pedagogy: Theories, Values and Tools for Working*

with Children and Young People. Bristol in Chicago, IL: Bristol University Press.

»Strategija Zavoda Bob 2020–2025.« 2020. http://www.zavod-bob.si/wp-content/uploads/2021/03/4-STRATEGIJA_Zavod-BOB-2020-2025.pdf.

Úcar, X. 2013. »Exploring Different Perspectives of Social Pedagogy: Towards a Complex and Integrated Approach.« *Education Policy Analysis Archives* 21 (36): 1–14.

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). 2020. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 200. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-3628>.

Dropouts and Their Possibilities in Production School

Dropping out of school is a serious educational and social problem. In the article, we wished to inspect the current findings in the field of dropping out of school and coping with it. At the same time, we were interested in what are good practices in working with dropouts. We focused on production school, which the Treatment of Children and Adolescents with Emotional and Behavioural Problems and Disorders in Education act, adopted in December 2020, also highlights as a possibility in working with school dropout risk groups in the future. We reviewed the experiences mainly from the Danish and German area, which have the best developed methods of such work, and offered possibilities and suggestions for their development in our area.

Keywords: dropout, production school, education, behavioural and emotional problems, employment

Pomen odnosa z materjo pri urejanju zaposlitvenega statusa mladostnice z izkušnjo bivanja v vzgojni instituciji

Jovita Pogorevc Merčnik

Univerza na Primorskem in Center za socialno delo Koroška

jovita.pm@upr.si

V prispevku predstavimo problematiko vključevanja mladostnikov v socialno okolje po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji, s poudarkom na pomenu odnosa in podpore s strani staršev (matere) ter urejanja zaposlitvenega statusa. V empiričnem delu kvalitativne raziskave predstavimo primer vključevanja mladostnice v socialno okolje po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji. Analiza podatkov, pridobljenih prek pisanja življenjske zgodbe kaže, da je mladostnica kljub zaključeni srednješolski izobrazbi opravljala delo čistilke, najprej nelegalno, kasneje preko podjetne pogodbe, ter izražala željo po vključitvi na študij socialne pedagogike, kar jo je bilo strah uresničiti. Mati se za mladostnico dolgo ni zanimala. Kasneje, ko je mati uspešno zaključila zdravljenje odvisnosti od alkohola, se je njun odnos izboljšal. Na podlagi mladostničinih izjav zaključimo, da slaba podpora in odnos matere do mladostnice vplivata na njene odločitve na področju zaposlovanja in izobraževanja v smeri slabe uporabe lastnih kompetenc.

Ključne besede: vzgojni zavod/zaposlovanje/izobrazba/odnos z materjo

Uvod

V prispevku obravnavamo populacijo mladostnikov, ki so del svojega življenja preživeli v vzgojni instituciji in se po zaključenem bivanju v njej vključujejo v socialno okolje. Raziskujemo prehajanje iz okolja (vzgojni zavod), kjer imajo mladostniki pri vsakodnevnih opravilih in tudi širše zagotovljeno pomoč, v okolje (življenje v socialnem okolju), kjer morajo zase poskrbeti sami.

Prehajanje v samostojno življenje po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji poteka na več področjih; urejanje bivanjskih razmer, zaposlitev, šolanje, odnosi z družino ... V pričujočem prispevku bomo prehod mladostnice iz institucionalne oskrbe v socialno okolje predstavili na področju urejanja zaposlitvenega oz. izobrazbenega statusa.

Odhod mladostnikov iz vzgojnega zavoda

V slovenskem prostoru je bivanje otroka oz. mladostnika v vzgojnem zavodu omejeno na največ tri leta. Čeprav ima sodišče možnost podaljšanja ukrepov

za varovanje koristi otroka, se to enkrat zaključí, če ne prej, z dopolnjenim 18. letom starosti ali s pridobitvijo polne poslovne sposobnosti, ko sme otrok oz. mladostnik v zavodu ostati le, če v to pisno privoli. Bivanje v vzgojni instituciji se tako, v skladu z zakonskimi določili, preneha in je lahko popolnoma neodvisno od uspešnosti zaključenega vzgojnega programa ter šolanja.

Za obdobje osamosvajanja je znano, da je relativno stresno že samo po sebi (Radić Bursač in Jeđud Borić 2013, 249) in običajno poteka kot dvostopenjski proces, ki zajema razvoj lastnega razmišljanja in vpliv sprememb, ki se dogajajo v družbi; pri mladostnikih, ki pa imajo izkušnjo bivanja v instituciji, je proces osamosvajanja trisopenjski, pri čemer tretjo stopnjo predstavlja vstop v socialno okolje oz. izstop iz institucije (Malmberg in Trempala 1997 v Žižak, Koller-Trbovič in Jeđud 2005). Zaradi tega se z bolj tveganim in težjim procesom osamosvajanja soočajo otroci in mladostniki, ki so bili ločeni od družine (Radić Bursač in Jeđud Borić 2013, 249). Odhod iz zavoda lahko za mladostnike predstavlja veliko sprememb, povezanih s strahom in z negotovostjo, saj mu zavodska oskrba predstavlja varno okolje, kjer so postavljena pravila in dnevna rutina, kjer gojijo zdrave odnose, vzgojitelj in ostali mladostniki pa jim predstavljajo nadomestno družino (Krajncan in Šoln Vrbinc 2015, 27). Prehod mladostnikov iz varne institucionalne oskrbe v družbo oz. neodvisnost je problematičen, še posebej na področju financ, šolanja, zaposlovanja in dogovarjanja o namestitvi (Harder, Knorth in Kalverboer 2011).¹

Vključevanje mladostnikov v socialno okolje je, po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji, z različnih vidikov težavno oz. je ta skupina mladostnikov ranljiva in potrebuje več podpore, vzpodbude in pomoči v procesu osamosvajanja, kot pa jo potrebujejo mladostniki, ki ob urejanju življenja na svojem uživajo podporo družine, zaradi česar se pri njih ne sprašujemo o najprimernejšem času odhoda iz izvirne družine (Höjer in Sjöblom 2011), tako kot se sprašujemo pri mladostnikih, ki so bivali v vzgojni instituciji oz. je čas bivanja v instituciji zanje normativno omejen.

Vračanje v družinsko okolje in pomen odnosa s starši po odhodu iz vzgojnega zavoda

Mladostniki se po odhodu iz institucije največkrat vračajo v okolje, od koder so bili izločeni, kar so prepoznali v več raziskavah. V izraelski je npr. med anketiranimi mladostnicami kar 68 % takšnih, ki so po zaključenem bivanju v instituciji živele doma oz. pri starših partnerja (Dutta 2017), v nizozemski o vračanju k staršem po odhodu iz institucije poroča polovica vprašanih mla-

¹ Raziskava, v kateri so prišli do navedenih ugotovitev, je bila opravljena na Nizozemskem.

dostnikov (Harder, Knorth in Kalverboer 2011). V družinskem okolju, kamor se mladostnik vrne, so običajno še vedno isti negativni vplivi, kot so bili pred odhodom v zavod (Kovačević 1982), zaradi česar mladostniki težko ohranjajo novonaučena vedenja in ravnanja. Večkrat se tako dogaja, da se morajo mladostniki z izkušnjo zavodske oskrbe na svojem kmalu znajti sami in običajno brez podpore družine (Groing in Sting 2019, 42).

V povezavi z odnosom s starši so v hrvaški raziskavi starejšega datuma (Žižak 1982) ugotovili, da se odnos mladostnikov do družine po zaključenem bivanju v zavodu, glede na odnos pred prihodom v institucijo, ni spremenil, iz česar avtorica povzema, da v času namestitve otroka oz. mladostnika v vzgojno institucijo delo s starši ni potekalo ali pa je bilo prešibko, da bi do sprememb v odnosih lahko prišlo, kar pa je nujno, saj mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji iz različnih držav navajajo, da imajo izvirne družine zanje velik pomen (Jackson in Cameron 2012).²

Kljub vsemu pa vzpostavljanje odnosa s starši po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji ni edini odnos, za katerega si mladostniki prizadevajo oz. je zanje pomemben. Ob pregledu zagotavljanja socialne podpore mladim v času odhoda iz institucije ter oblikovanja samostojnega življenja v več državah so ugotovili, da je dosti mladostnikov, ki po odhodu iz institucije velik pomen za zagotavljanje podpore pripisuje partnerjem oz. si hitro po odhodu iz institucije ustvarijo lastno družino (Hiles idr. 2013).³ Ustvarjanje lastne družine je v Jordaniji eden izmed načinov, da se v družbi po zaključenem bivanju v instituciji izognejo stigmi, saj biti poročen tam pomeni, da je posameznik odrasel. Delež mladostnikov, ki se poročijo, v opravljeni raziskavi znaša 27 % (Ibrahim in Howe 2011).

Ker se pri vključevanju v socialno okolje mladostniki srečujejo s težavami, je eden od kritičnih korakov za učinkovito socialno integracijo tudi priprava na odhod iz institucije (Dutta 2017), kar je tudi eden poglobitvenih ciljev vzgojne ustanove (Krajncan in Šoln Vrbinc 2015, 27). Zaradi tega se že s samo obravnavo v zavodu mladostnikom trudijo omogočiti objektivno ugoden status na področju šolanja, vzgojnega delovanja, vezi s starši, vezi s centrom za socialno delo, kar prispeva tudi k uspešni integraciji v družbenem prostoru po zaključenem bivanju v instituciji (Bujanović-Pastuavić in Bašić 1982), vendar ni nujno, da je to za uspešno vključevanje v socialno okolje dovolj.

² Podatek izhaja iz raziskav, opravljenih v Angliji in Španiji ter na Danskem, Švedskem in Madžarskem.

³ Pregledne raziskave so bile opravljene v letih 2001–2013, večina v Angliji in ZDA, nekaj manj na Škotskem in v Avstraliji, sledijo še Severna Irska, Romunija, z najmanjšim številom raziskav pa so Velika Britanija, Izrael, Jordanija Španija in Švedska.

Za mladostnike, ki se po zaključenem bivanju v izvendružinski oskrbi vključujejo v socialno okolje, dodatno oviro predstavlja še dejstvo, da so vzgojni zavodi med prebivalstvom deležni predsodkov, zaradi česar otroci in mladostniki, ki so bili nameščeni vanje, izkusijo zavračanja sosedov, naletijo na nezaupanje in dvom pri prijateljih, sošolcih ter učiteljih in so v družbo sprejeti s sumničavostjo (Krajnčan 2006, 79). Vzgojni zavodi na Slovenskem so obremenjeni s hipoteko preteklosti, saj predstavljajo sintezo srednjeveških sirotišnic, mladoletniških zaporov ter internatov za srednjeveško mladino, ki se je šolala zunaj kraja stalnega bivališča (Skalar 1995, 25). Zaradi tega lahko uspešno vključitev v družbo ovira tudi dejstvo, da so vzgojni zavodi v javnosti diskriminirani, otroci in mladostniki stigmatizirani, vzgojne intencije pa doživljajo kot kazen, sodbo kot posledico neke lastne krivde (Krajnčan 2006, 15).

Pomen izobrazbenega in zaposlitvenega statusa po odhodu iz vzgojnega zavoda

Ob zaključku bivanja v institucionalni oskrbi oz. ponovnem vključevanju v socialno okolje ima za mladostnike velik pomen izobrazba, saj je to osnova za iskanje službe oz. zaposlitve, kar si morajo mladostniki po zaključenem bivanju v instituciji zagotoviti za lastno preživetje (Arnau-Sabatés in Giligan 2015). Zaradi tega o izobraževanju ter izobrazbenih kvalifikacijah mladostnikov z izkušnjo bivanja v institucionalni oskrbi težko razmišljamo nepovezano z zaposlitvijo oz. zaposlitvenimi kvalifikacijami.

Za mladostnike z izkušnjo bivanja v instituciji se ugotavlja, da je bolj kot vključevanje v daljše izobraževanje zgodaj promovirana pridobitev izobrazbe in kvalifikacij, in sicer iz razloga, da bi se ti mladostniki, ki bivanje v zavodu zaključijo v zgodnjih letih, čimprej vključili na trg dela s poklicno kvalifikacijo, pa tudi zato, ker jim strokovnjaki ne zaupajo, da bodo daljše izobraževanje uspešno končali, pri čemer so interesi mladih spregledani (Groing in Stein 2019).

O tem poročajo tudi sami mladostniki z izkušnjo bivanja v vzgojni instituciji. Mladostniki na Madžarskem pravijo, da so bili usmerjeni v odločitev za kratke poklicne tečaje, s katerimi pridobijo le nizko stopnjo kvalifikacij, ki jih niso nujno pripeljali do zaposlitve, prav tako izobraževanje ni potekalo v skladu z njihovimi zmožnostmi (Jackson in Cameron 2012). Omejitev na izučitev neke spretnosti (poklicna šola), ki vodi v hitro finančno neodvisnost ter tudi neodvisnost od socialnovarstvene pomoči, se prepoznava pri mladostnikih, ki zapuščajo vzgojne institucije v Avstriji (Groing in Stein 2019), med njimi je 70 % zaposlenih ali v poklicnem usposabljanju, 28 % je brezposelnih. Podobno velja tudi za jordanske mladostnike, pri katerih jih je ob odhodu iz in-

stitucije 61 % brez poklicne kvalifikacije, med zaposlenimi mladostniki pa večina opravlja delo, kjer ni potrebnih posebnih veščin (nekvalificirano delo), za kar prejemajo nizko plačilo (Ibrahim in Howe 2011). Za Anglijo so za obdobje 2013–2014 ugotovili, da delež 19-letnikov, ki niso vključeni ne v izobraževanje ne v usposabljanje ali zaposlitev, znaša 15 %, med njimi pa je 41 % takšnih, ki imajo izkušnjo bivanja v institucionalni oskrbi (National Audit Office 2015).

Tudi rezultati primerjalne študije, v kateri so primerjali izobrazbo mladostnikov z izkušnjo bivanja v instituciji iz Španije, Danske, Anglije, Madžarske in Švedske, so prepoznali, da je v vseh državah visok delež mladih, ki so zaključili srednjo šolo, z izjemo Madžarske, kjer jih je največ zaključilo le obvezno izobraževanje (Jackson in Cameron 2012). Ob tem pa je zanimiv podatek, da ti mladostniki dosežejo višje izobrazbene kvalifikacije kot njihovi starši (Gronig in Stein 2019).⁴

V zvezi z zaposlovanjem mladostnikov z izkušnjo bivanja v instituciji za slovenski prostor razpolagamo le s starejšimi podatki, ki kažejo, da se jih velik delež zaposli v družbenem sektorju (56,1 %), 24,2 % pa je takšnih, ki se niti ne zaposlijo niti se ne šolajo (Škoflek 1989, 279).

Zagotovo je prav, da se po odhodu iz institucije mladostniki vključijo v aktivnosti na trgu dela ter tudi da jim država pri tem pomaga. V slovenskem sistemu tovrstno pomoč nudi Zavod za zaposlovanje. V primeru brezposelnosti Zavod mladostniku pomaga pri iskanju primerne oz. ustrezne zaposlitve oz. mu v primeru nedokončane izobrazbe ali interesa po dodatnih poklicnih kvalifikacijah omogoči, da le-to pridobi, kar Zakon o urejanju trga dela (2010) v okviru ukrepov aktivne politike zaposlovanja tudi omogoča. V zvezi s tem je potrebno pojasniti, da je lahko oseba, ki je kot brezposelna prijavljena na Zavodu za zaposlovanje, v skladu z veljavno zakonodajo (Zakon o uveljavljanju pravice iz javnih sredstev (2010) ter Zakon o socialno varstvenih prejemkih (2020)) ob izpolnjevanju vseh potrebnih pogojev upravičena do denarne socialne pomoči, ki trenutno znaša 402,18 EUR (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti b. l.), kar naj bi bilo za osnovno preživetje, tudi mladostnikov po zaključenem bivanju v instituciji, dovolj.⁵

Ker so izobrazbene kvalifikacije mladostnikov ob odhodu iz institucije večkrat pomanjkljive oz. nedokončane, sklepamo, da bi jim vključitev v oblike pomoči, ki so na voljo v okviru aktivne politike zaposlovanja, lahko koristila v smeri izboljšanja možnosti za primernejšo zaposlitev.

Ob pregledu programov, ki so v »Katalogu aktivne politike zaposlovanja«

⁴ Podatek izhaja iz raziskave, opravljene v Avstriji.

⁵ Ob predpostavki, da ima mladostnik urejene bivalne razmere.

(Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti 2021) in ki omogočajo vključitev tudi mladostnikom po zaključenem bivanju v instituciji, smo zaznali, da teh ni veliko. Ob upoštevanju starostnega pogoja do 29 let ter s ciljem povečanja zaposljivosti in izboljšanja pogojev za vstop na trg dela z dvigom usposobljenosti je možna le vključitev v neformalno izobraževanje in usposabljanja za mlade, program usposabljanja na delovnem mestu za mlade ter delovni preizkus za mlade. Za mlajše odrasle, stare med 15 in 26 let, ki so brezposelni, pa je na voljo še program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM), katerega namen je, da vključeni pridobijo veščine, ki olajšajo pot do zaposlitve, ali se vrnejo v izobraževanje, namen pa so tudi dvig splošne izobraženosti, formirane poklicne identitete in socialno-kulturno delovanje. Poleg teh pa se mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji lahko vključijo še v nekatere programe, kjer starostne omejitve ni.

Ob pregledovanju dokumentov, ki se nanašajo na aktivno politiko zaposlovanja – to so Zakon o urejanju trga dela (2010), »Katalog aktivne politike zaposlovanja« (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti 2021) in »Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025« (Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti 2020) –, smo na več mestih zasledili zapis, da so ukrepi aktivne politike zaposlovanja namenjeni ranljivi skupini prebivalstva, kjer pa niso navedeni mladostniki z izkušnjo bivanja v vzgojni instituciji.

Raziskovalna metodologija

Raziskovalni problem in cilji

V Sloveniji imajo mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji v skladu z normativno ureditvijo enake možnosti za zaposlitev ter sodelovanje z Zavodom za zaposlovanje kot ostali mladostniki, ki za izkušnjo normalnega družinskega življenja niso bili prikrajšani. Prav tako je področje vključevanja mladostnikov v socialno okolje po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji slabo raziskano. Raziskava v slovenskem prostoru, v kateri so se v okviru prehoda mladostnikov iz vzgojne institucije v socialno okolje ukvarjali tudi s področjem zaposlovanja, je iz leta 1989 (Škoflek) in je edina, ki smo jo zasledili.

S pričujočo raziskavo želimo ugotoviti, kakšne so izkušnje s sodelovanjem z Zavodom za zaposlovanje oz. z vključitvijo na trg dela ter zaposlitvene in izobraževalne izkušnje mladostnice, ki ima izkušnjo bivanja v vzgojni instituciji. Prav tako želimo ugotoviti, ali je odnos s starši (predvsem materjo) pri mladostnici po odhodu iz institucije vplival na dogajanje na področju njene zaposlitve in izobraževanja.

V povezavi s tem so v empiričnem delu postavljeni naslednji cilji:

- ugotoviti, kakšne izkušnje na področju sodelovanja z Zavodom za zaposlovanje je mladostnica pridobila do danes;
- ugotoviti, kako je potekala mladostničina vključitev na trg dela;
- ugotoviti, kako se je oblikoval mladostničin zaposlitveni status oz. izobraževalne reference;
- ugotoviti vpliv odnosa s starši (matere) na oblikovanje poklicnega oz. izobrazbenega statusa mladostnice.

Raziskovalni pristopi

Raziskava je kvalitativna, za katero je značilna interpretativna paradigma, kjer gre za razumevanje in interpretacijo raziskovalnih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj (Sagadin 2001, 12). Pri raziskovanju skušamo ohraniti hermenevtični pristop, ki je temelj za interpretativno razumevanje oz. iskanje pomena in poudarja pomen upoštevanja konteksta (Patton 2002, 114).

Pri raziskovanju bomo uporabili študijo primera, ki zajema pripoved življenjske zgodbe (angl. *life story*), ki je nekakšna rekonstrukcija osebnih izkušenj (Goodson 1992, 243, v Cencič 2001, 52). Uporabili bomo podatke, ki jih bo vključena v raziskavo posredovala s pripovedovanjem.

Predstavitev sodelujoče v raziskavi

V raziskavi je sodelovala mladostnica, ki je bila nameščena v vzgojni zavod, kjer je bivala tri leta (2006–2009), danes je stara 26 let (r. 1994). Po končanem ukrepu namestitve v vzgojno institucijo se mladostnica ni vrnila v kraj, kjer je bivala prej, pač pa se je odselila v drugo mesto, kjer je živela s teto, medtem ko se starša zanjo nista zanimala. V tem mestu je spoznala partnerja, s katerim je v partnerski zvezi še danes. Živi skupaj z njim ter dvema otrokoma. Njen oče je pokojni, mati si je uredila svoje življenje, z mladostnico sta v rednih stikih.

Sodelujoči v raziskavi zagotavljamo anonimnost na način, da ne navajamo njenega imena, ampak jo poimenujemo z izmišljenim imenom Ula, ne navajamo njenega kraja bivanja in drugih krajevnih območij, ki se omenjajo v razpravnem delu.

Proces zbiranja podatkov

Z mladostnico smo se prvič dogovorili za pisanje njene življenjske zgodbe v letu 2014; pisala je o svojem načinu življenja v takratnem pozavodskem obdobju. Predstavila je tudi svoj zaposlitveni status, pripovedovala je o kvaliteti svojega življenja in odnosih z njej pomembnimi osebami, prav tako tudi o

svojem pogledu na vzgojno institucijo in pomenu, ki ga je le-ta imela zanjo v času pisanja življenjske zgodbe.

Kontakt z mladostnico smo ponovno vzpostavili leta 2021, in sicer s prošnjo, da pripravi zapis življenjske zgodbe za zadnjih sedem let, pri čemer je bila naprošena, da se pri pripovedovanju posveti predvsem področju svojega izobraževanja, zaposlovanja, sodelovanja z Zavodom za zaposlovanja ter aktivnostmi na trgu dela. Mladostnica je imela na voljo dva tedna, da pripravi zapis. V dogovorjenem roku ga je poslala po elektronski pošti. V skladu s predhodnim dogovorom smo nejasnosti, dvoumnosti ter morebitno napačno razumevanje vsebin življenjske zgodbe preverjali preko aplikacije Messenger.

Podatke smo obdelali s pomočjo postopka kodiranja, pri čemer smo posameznim izjavam življenjske zgodbe najprej določili kode, nato pa še pojme, ki so v besedilu podčrtani. Uporabili pa smo tudi izjave mladostnice, ki so ostale nespremenjene in so v besedilu zapisane s poševno pisavo.

Analiza rezultatov

Področje izobraževanja in zaposlovanja

Iz zapisa življenjske zgodbe, ki jo je Ula podala v letu 2014, ko je imela 21 let, izhaja, da je institucionalno varstvo zapustila z nedokončano srednješolsko izobrazbo, šolanje pa je nadaljevala po koncu bivanja v zavodu. Želela si je tudi študirati, in sicer socialno pedagogiko, vendar se na študij takrat ni vpisala, saj je kmalu po opravljeni maturi rodila prvo hčerko. Tako je leta 2014 živela s partnerjem in hčerko v večjem mestu. Njen partner je istega leta dobil službo, Ula pa je veliko delala nelegalno, predvsem v gostinstvu. V povezavi s tem pove, da se jima »ni splačalo prenehati prejemati denarne socialne pomoči«.

Čez leto dni (2015) je njen partner ostal brez zaposlitve, ker se mu je iztekla pogodba, brezposelna je bila tudi Ula. Še vedno sta bila prejemnika denarne pomoči, poleg tega pa je njen partner delal nelegalno (poliranje avtomobilov), dnevno sta zaslužila 300 evrov.

Ula v tem obdobju pripoveduje o »svojih sanjah o nadaljevanju šolanja«, ki jih ni upala uresničiti, videla je ovire, za katere pove, da so bile močnejše kot njene želje (pot do Ljubljane, ni imela avta, v Ljubljani ni mogla živeti, imela je otroka ...), zaradi česar si izobraževanja ni upala nadaljevati.

Še v istem letu je ponovno našla zaposlitev, tudi tokrat nelegalno delo, in sicer kot čistilka v gostinskem lokalu, poleg tega je čistila še zasebna stanovanja. Pri tej zaposlitvi ji je bilo všeč, da si je lahko sama določala urnik dela ter da je dobro zaslužila. Razmišljati je pričela, da bi odprla svoj s. p., a je ugotovila, da se to ne bi splačalo, saj bi imela več stroškov kot dobička.

Leta 2016 je Ula drugič zanosila. Po rojstvu drugega otroka je delo opustila, ker je bila zaradi dela veliko odsotna. Takrat si je želela, da bi imela službo, kjer bi svoje delo opravila ter potem imela še dovolj časa za družino. Partner se je v tem letu ponovno zaposlil, in sicer za nedoločen čas, to zaposlitev ima še danes. Ula je povedala, da so bili njegovi dohodki visoki. Delo je v tem času ponovno dobila tudi sama, preko poznanstev, pri istem delodajalcu je bila najprej zaposlena preko podjemne pogodbe, potem preko pogodbe za polovični delovni čas, trenutno pa zaradi razmer v državi (epidemija) ponovno dela samo preko podjemne pogodbe. Zaposlena je kot čistilka. Še vedno sodeluje z Zavodom za zaposlovanje in upa, da bi tudi z njihovo pomočjo lahko našla redno delo. Do denarne socialne pomoči kot družina niso več upravičeni, glede česar pravi: »Sedaj ko so partnerjevi dohodki toliko višji, do socialne pomoči nismo več upravičeni, je praktično vseeno oz. nisem tako omejena, kot sem bila prej, ko si nismo upali odpovedati tej coni ugodja socialne pomoči.«

Preko aplikacije Messenger nam je Ula poročala še o svojem sodelovanju z Zavodom za zaposlovanje, saj v pripovedi o tem ni pisala. Navaja, da je z njimi sodelovala na način, da je hodila na razgovore ob dogovorjenih terminih, o napotitvah k delodajalcem s strani Zavoda ne poroča, pove, da se je vedno dogovorila, da je bilo iskanje zaposlitve prepuščeno njej. Pove, da je bila poleg terminov za razgovore na Zavodu napotena še na karierno središče ter na triurne delavnice. Kakšna je bila vsebina delavnice, se ne spomni.

Ula je zavodsko oskrbo zapustila v letu 2009, do leta 2014 ne vemo, kaj se je pri njej dogajalo na področju zaposlitve, za leto 2014 pa navaja, da je zaposlitev sicer imela, a je bilo to nelegalno delo. O rednem delovnem razmerju poroča šele v zadnjem obdobju, ki v časovnem trajanju ni natančno opredeljeno. Poleg opravljanja nelegalnega dela je v preteklosti uveljavljala še denarno socialno pomoč, kar kaže, da je v materialnem smislu zase in svojo družino dobro poskrbela.

Ula se je v obdobju po zaključenem bivanju v vzgojni instituciji sicer podala v nelegalen način preživljanja, s katerim je poskrbela za svoj materialni položaj, česar ji pravzaprav ne moremo pretirano očitati, saj v današnji kapitalistično, tržno usmerjeni družbi mladostniki in mlajši odrasli kljub ustrezni izobrazbi in motiviranosti za delo slednjega pogosto ne dobijo, možnost socialne in poklicne integracije za populacijo iz vzgojnih zavodov pa je toliko manjša (Krajncan 2006, 75), česar se je verjetno zavedala tudi Ula. Svoj zaposlitveni status ima danes urejen, zaposlena je preko podjemne pogodbe ter tudi denarne socialne pomoči ne prejema več.

Iz besedila, v katerem poroča o sodelovanju z Zavodom za zaposlovanje,

razumemo, da ni želela veliko pomoči s strani Zavoda, saj je zaposlitev želela iskati sama. Iz tega povzemamo, da je to želela, da je lahko opravljala nelegalno delo ter sta s partnerjem lahko prejemale še denarno socialno pomoč. Sodelovanje z Zavodom je vzdrževala v tolikšni meri, kot je bilo potrebno, da je ohranjala status aktivne iskalke zaposlitve, kar ji je omogočilo prejemanje denarne socialne pomoči. V povezavi s sodelovanjem z Zavodom večjih pričakovanj po zagotavljanju pomoči z njihove strani (npr. napotovanje v izobraževanje, delavnic ...) ni izražala, za vključevanje na trg dela se je, pretežno v okviru nelegalnih zaposlitev, trudila sama. Prav tako je si je sama poiskala redno zaposlitev.

Pa vendar v zapisu njene življenjske zgodbe bode v oči podatek, da ima zaključeno srednješolsko izobrazbo – program varuh predšolskih otrok ter si želi študirati socialno pedagogiko, ves čas po zaključenem bivanju v vzgojnem zavodu pa poroča, da opravlja delo čistilke, za katero formalna izobrazba ni potrebna. Ocenjujemo, da bi lahko, glede na zaključeno izobrazbo, poiskala kvalificirano zaposlitev, a v besedilu njeno razmišljanje ali interes v tej smeri nista niti nakazana. Prav tako ocenjujemo, da bi, glede na dejstvo, da je uspešno zaključila dokaj zahteven srednješolski program, zmogla uspešno zaključiti tudi željen študij.

Zapis Uline življenjske zgodbe vsebuje tudi podatke, iz katerih je razvidno, da je tudi po zaključenem bivanju v instituciji uživala slabo podporo staršev, predvsem matere, ter da si je za nasprotno močno prizadevala. To nas usmerja na sklepanje, da sta izbira vrste dela ter strah pred nadaljevanjem izobraževanja povezana z nizko podporo staršev (matere), lastnimi nizkimi pričakovanji ter izkušnjami zlorabe in zanemarjanja v izvorni družini, ki so jih kot ovire, s katerimi se soočajo mladi pri doseganju izobrazbe, prepoznali vodje socialnih služb na Švedskem (Höjer in Sjöblom 2011).

Povezanost med odnosom z materjo in izbiro dela, ki ga Ula opravlja, ter strahom pred nadaljevanjem šolanja predstavljamo v naslednjem poglavju, kjer analiziramo del življenjske zgodbe, ki pripoveduje o njenem odnosu z materjo.

Odnos z materjo

Ulin reflektivni pogled, ki ga glede bivanja v zavodu v svoji življenjski zgodbi izraža leta 2014, kaže pozitivna občutja in doživljanja (»ko odideš od tam, ugotoviš, da pa le niso bili tako slabi«; »bili so edini, ki so te razumeli«; »bili so pripravljeni prisluhniti tvojim problemom«; »dandanes jih spoštujem«), kljub temu pa svoje razmišljanje v povezavi s tem zaključijo z mislijo, da svojemu otroku ne želi dati tega, kar so njej dali njeni starši, kar se nanaša na bivanje

v zavodu. Iz tega razumemo dvoje: Ula sicer pri sebi prepoznava pozitivne učinke bivanja v zavodu, a na namestitev v vzgojni zavod s časovne distance ne gleda kot na obliko pomoči, ki je namenjena mlademu človeku, da se mu zagotovi varstvo, oskrbo in vzgojo oz. ponudi svobodo, ki jo zahteva njegov duševni in socialni razvoj (Krajncan 2002, 163), temveč bivanje v instituciji doživlja kot hud vrez v življenje in življenjsko enovitost otroka (str. 163), kar lahko še povečuje pomanjkanje družinske podpore (Ibrahim in Howe 2011), kar se je dogajalo tudi pri Uli v obdobju prvega pripovedovanja.

Glede odnosa z materjo v zapisu pripoveduje, da sta se zaradi materine opitosti velikokrat sprli ter da ji pogovori z njo niso bili v pomoč. Od matere je pričakovala lepo besedo, spodbudo. Ker tega ni dobila, so bila njena pričakovanja porušena ter s tem izgubljena volja, da bi se tudi sama spremenila, večkrat je zaradi tega tudi begala. Vendar pa v tem obdobju, ki se časovno povezuje z obdobjem bivanja v zavodu, izpostavi odnos s teto, za katero pove, da je bila njena »lučka v temi«. »Pomagala mi je, da sem spremenila pogled na svet, da sem došla, da nisem sama.« Sočasno z izražanjem hvaležnosti do tete pa je kritična do matere, kar razumemo iz izjave: »Čeprav to ni bilo njeno mesto, na tem mestu bi morala biti moja mama.«

Ob drugem pripovedovanju njene življenjske zgodbe smo Ulo prosili, da se pri pisanju osredotoči na razvoj svoje poklicne poti ter predstavi svoje trenutno življenje, kljub temu pa je velik del besedila namenila opisovanju dogajanj v odnosu s svojimi starši. Obširen del besedila nameni natančnim opisom dogodkov iz obdobja, ko je izgubila svojega očeta, ki ga zaključí z izjavo: »Nikoli ga ni bilo, nikoli ni bil del mojega življenja, pa je kljub vsemu bil moj idol, moj ponos, imela sem ga neizmerno rada.« Podobno tudi veliko prostora nameni opisu zdravljenja materine odvisnosti od alkohola, pri katerem jo je spremljala in ga je mati tudi uspešno zaključila. Pripoveduje o tem, da je bila ona tista, na katero se je mama obrnila, ko je potrebovala pomoč, ter tudi o tem, da se je sama na njene prošnje odzvala takoj: »V kraju bivanja matere sem bila v 40 minutah.«⁶

V povezavi s pomočjo ožjim družinskim članom so prepoznali vezi, ki jih mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji čutijo s starši in so, ne glede na zanemarjanje in zlorabo, ki so ju utrpeli z njihove strani, visoko pomembne, zaradi česar jim, namesto da bi starše obtoževali za to, kar so jim storili, nudijo fizično in čustveno pomoč in oporo (Melkman idr. 2015),⁷ kar velja tudi za Ulo.

⁶ Realen čas vožnje med krajem, kjer je živela Ula, ter krajem, kjer je živela njena mama, je ena ura in 11 minut (po izračunu na Google Maps).

⁷ Raziskava se nanaša na mladostnike z izkušnjo bivanja v instituciji, ki so vključeni v visokošolsko

Ula v nadaljevanju poroča, da je od tega, ko se je njena mama ozdravila, minilo pet let ter da se mama sedaj trudi, da bi Ulinima otrokoma dala to, kar ni zmogla njej: »Nikoli ni zmogla meni dati ljubezni, varnosti, stabilnosti in zaščite.« Iz česar povzemamo, da je bilo pomanjkanje naštetega v otroštvu tudi razlog za Uline namestitve v zavod.

Ula v drugem besedilu zapiše svoje videnje oz. doživljanje matere, ki je drugačno kot v obdobju, ko je vzgojno institucijo zapuščala: »Mame ne krivim v taki meri, kot sem jo pred leti, niti ne želim več iskati krivca, ampak sem hvaležna prav za vsako rano, preizkušnjo ... Težko je biti mama in zelo hitro se lahko kaj zalomi.«

V življenjskih zgodbah, zapisanih v letih 2014 in 2021, se Uline misli pogosto vračajo k opisovanju matere in njenega odnosa. Iz tega razumemo, da je ta odnos, ki je bil daljši čas neprimeren oz. Ula s strani matere ni dobila, kar je potrebovala in pričakovala, močno zaznamoval njeno življenje, ter ocenjujemo, da je tudi vplival na njene odločitve na področju izobraževanja ter zaposlitve.

Glede na Ulin način pripovedovanja o materi je razvidno, da si je ves čas želela, da bi bila mati aktivno prisotna v njenem življenju, da bi ji zagotavljala pomoč in podporo, ki ju je potrebovala.

V povezavi s podporo matere so v okviru preučevanja subjektivne ocene dobrega počutja mladostnikov, ki so zaključili institucionalno oskrbo, med katerimi eno od postavk predstavlja tudi socialna podpora (družina, vrstniki, kariera), ugotovili, da pozitiven odnos z materjo presega ostale tipe podpore, da je ta podpora najmočnejša ter tudi da pozitiven odnos z materjo leto dni po odhodu iz zavoda pozitivno prispeva k njihovim življenjem. Na podlagi ugotovitev avtorji raziskave domnevajo, da se pri mladostnikih, ki imajo pozitiven odnos z materjo ob koncu bivanja v zavodu, po odhodu iz njega ta odnos nadaljuje, kar mladim omogoča, da se lahko takrat, ko starše potrebujejo, nanje obrnejo po pomoč in podporo (Dinisman idr. 2013).⁸

Iz dejstva, da Ula v svojih pripovedih na več mestih potek dogodkov povezuje z odnosom z materjo, ter tudi iz opisane spremembe v njenem odnosu po materinem zdravljenju odvisnosti od alkohola vidimo, da je ves čas pogrešala odnos z materjo in si na različne načine prizadevala, da bi ga uspeli vzpostaviti, a pri tem ni bila uspešna, vse dokler ključnega koraka (zdravljenje odvisnosti od alkohola) k temu ni naredila mama. Sklepamo, da je v tem

izobraževanje v Nemčiji in na Irskem, a glede na Uline zaključeno srednjo šolo ter njen interes za vključitev v nadaljevanje šolanja menimo, da lahko ugotovitve raziskave primerjamo tudi z njenim položajem.

⁸ Raziskava je bila opravljena med izraelskimi mladostniki.

primeru vpliv odnosa z materjo na oblikovanje izobrazbenega oz. zaposlitvenega statusa pomemben. Slab odnos z materjo zavira oblikovanje mladostničininega optimalnega izobrazbenega oz. poklicnega statusa.

Sklepne misli

Danes ima Ula z materjo primeren odnos, do česar je prišlo, ko je mati uspešno zaključila zdravljenje zaradi prekomernega uživanja alkohola. V obdobju, ko je bila Ula vključena v zavodsko oskrbo, se mati zanjo ni zanimala, tudi ko je zavod zapustila, je živela pri teti. Ob tem se sprašujemo, ali je bila mati seznanjena ter usmerjena v primerne oblike pomoči s področja prekomernega uživanja alkohola. Razmišljanje v povezavi s tem se nadaljuje v smeri, katere sploh so primerne oblike pomoči za navedene materine težave ter kako posameznika prepričati, da potrebuje pomoč, če tega ne prepozna sam. Odgovor na postavljeno vprašanje se kaže v smeri, da je to odločitev vsakega posameznika, še posebej če gre za programe, kjer je vključitev prostovoljna.

Na področju zaposlovanja oz. sodelovanja z Zavodom za zaposlovanje ugotavljamo, da se v programe aktivne politike zaposlovanja mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji lahko vključujejo zaradi ranljivosti, ki jo izkazujejo z brezposelnostjo in ob upoštevanju starostnega pogoja, ter ne zaradi bivanja v vzgojnem zavodu, kar jih je prikrajšalo za normalno družinsko življenje. To kaže, da v okviru aktivne politike zaposlovanja niso prepozni kot ranljiva skupina in da so na področju iskanja zaposlitve s tega vidika spregledani. Do takšnih ugotovitev so prišli tudi drugi avtorji (Leskošek 2009, 213), ki ugotavljajo, da je sicer za kritiko aktivne politike zaposlovanja potrebnega manj prostora kot pred leti, a vseeno program spregleda raznovrstne skupine mladih, zaradi česar je njihov položaj v družbi neenak.

Kljub temu pa velja na tem mestu opozoriti, da v slovenskem prostoru do sedaj tudi sicer ni bilo primernih oblik pomoči, namenjenih mladostnikom z izkušnjo bivanja v instituciji, ki bi jim ponovno vključevanje v družbo olajšale ter jih pri teh korakih tudi spremljale.

V povezavi z vzpostavljanjem odnosa med mladostniki in starši po zaključenem bivanju ugotavljamo, da je delo s starši šibko oz. ga ni. Najnovejša zakonodaja (Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020)) na področju obravnave otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami vključuje določbo o pripravi načrta sodelovanja in svetovanja staršem ter družini otroka ali mladostnika, ki poteka v strokovnem centru ali na domu družine in ki lahko vključuje še druge oblike aktivnosti v strokovnem centru, vključitev v šolo za starše, v terapevtsko skupino idr.

Ker gre za najnovejšo normativno ureditev na tem področju, ki je zelo zaželeno ter predvsem potrebna, o izkušnjah in rezultatih dela v zvezi s tem žal še ne moremo poročati. Lahko pa sklepamo, da je bila oblikovana ravno zaradi tega, ker se je na tem področju že dalj časa zaznavala vrzel pri zagotavljanju oblik pomoči, kar smo v naši raziskavi prepoznali tudi sami.

Literatura

- Arnau-Sabatés, L., in R. Gilligan. 2015. »What Helps Young Care Leavers to Enter the World of Work? Possible Lessons Learned from an Exploratory Study in Ireland and Catalonia.« *Children and Youth Services Review* 53:185–191.
- Bujanović Pastuavić, R., in J. Bašić. 1982. »Povezanost efikasnosti resocijalizacije i zavodskog tretmana maloljetnika u SR Hrvatskoj.« *Defektologija* 18 (1–2): 145–151.
- Cencič, M. 2001. »Življenjska zgodovina na pedagoškem področju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 50–62.
- Dinisman, T., A. Zeira, Y. Sulimani-Aiden in R. Benbenishty. 2013. »The Subjective Well-Being of Young People Aging Out of Care.« *Children and Youth Services Review* 35 (10): 1705–1711.
- Dutta, S. 2017. »Life after Leaving Care: Experiences of Young Indian Girls.« *Children and Youth Services Review* 73:266–273.
- Goodson, I. F., ur. 1992. *Studying Teachers Lives*. London: Routledge.
- Groinig, M., in S. Sting. 2019. »Educational Pathways In and Out of Child and Youth Care: The Importance of Orientation Frameworks that Guide Care Leavers Actions along Their Educational Pathway.« *Children and Youth Services Review* 101:42–49.
- Harder, A. T., E. J. Knorth in M. Kalverboer. 2011. »Transition Secured? A Follow-Up Study of Adolescents Who Left Secure Residential Care.« *Children and Youth Services Review* 33 (12): 2482–2488.
- Hiles, D., D. Moss, J. Wright in R. Dallos. 2013. »Young People's Experience of Social Support during the Process of Leaving Care: A Review of the Literature.« *Children and Youth Services Review* 35 (12): 2059–2071.
- Höjer, I., in Y. Sjöblom. 2011. »Procedures when Young People Leave Care – Views of 111 Swedish Social Services Managers.« *Children and Youth Services Review* 33 (12): 2452–2460.
- Ibrahim, R. W., in D. Howe. 2011. »The Experience of Jordanian Care Leavers Making the Transition from Residential Care to Adulthood: The Influence of a Patriarchal and Collectivist Culture.« *Children and Youth Services Review* 33 (12): 2469–2474.
- Jackson, S., in C. Cameron. 2012. »Leaving Care: Looking Ahead and Aiming Higher.« *Children and Youth Services Review* 34 (6): 1107–1114.
- Kovačević, V. 1982. »Uspješnost resocijalizacije određenih na osnovi psiholoških, socioloških i tretmanskih varijabli.« *Defektologija* 18 (1–2): 111–121.

- Krajnčan, M. 2002. »Nekateri vidiki v zaznavanju, definiranju in odločanju za napotitev otroka v vzgojni zavod.« V *Vizije slovenske kriminologije*, ur. G. Meško, 163–196. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije in Visoka policijsko varnostna šola.
- . 2006. *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M., in P. Šoln Vrbinc. 2015. »Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje.« V *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*, ur. A. Kobolt, 11–36. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Leskošek V. 2009. »Zaposlitvene možnosti mladih.« *Socialno delo* 48 (4): 207–214.
- Malmberg, L.-E., in J. Trempala. 1997. »Anticipated Transition to Adulthood: The Effect of Educational Track, Gender, and Self-Evaluation on Finnish and Polish Adolescents' Future Orientation.« *Journal of Youth and Adolescence* 26 (5): 517–537.
- Melkman, E., Y. Mor-Salwo, K. Mangold, M. Zeller in R. Benbenishty. 2015. »Care Leavers as Helpers: Motivations for and Benefits of Helping Others.« *Children and Youth Services Review* 54:41–48.
- Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. B. l. »Denarna socialna pomoč.« <https://www.gov.si/teme/denarna-socialna-pomoc/>.
- . 2020. »Smernice za izvajanje ukrepov aktivne zaposlovanja za obdobje 2021–2025.« Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, Ljubljana.
- . 2021. »Katalog aktivne politike zaposlovanja.« Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, Ljubljana.
- National Audit Office. 2015. »Care Leavers' Transition to Adulthood.« Report by the Comptroller and Auditor General. <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/Care-leavers-transition-to-adulthood.pdf>.
- Patton, Q. M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Radić Bursać, S., in I. Jeđud Borić. 2013. »Končno svobodni? – Perspektive mladih o samostojnem življenju po odhodu iz mladinskega doma.« *Socialna pedagogika* 17 (3–4): 247–270.
- Sagadin, J. 2001. »Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Skalar, V. 1995. »Oblike zunajdružinske vzgojne pomoči v Sloveniji.« *Iskanja: vzgoja prevzgoja* 12 (14): 22–30.
- Škoflek, I. 1989. »Evaluacija procesov in učinkov zavodskega tretmana otrok in mladostnikov z motnjami vedenja v socialistični Republiki Sloveniji.« Doktorska disertacija, Univerza v Beogradu.
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). 2020. *Uradni list Repu-*

- blike Slovenije*, št. 200. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-3628>.
- Zakon o socialno varstvenih prejemkih (ZSvarPre). 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 61. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-3350>.
- Zakon o urejanju trga dela (ZUTD). 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 80. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-4304>.
- Zakon o uveljavljanju pravic iz javnih sredstev (ZUPJS). 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 62. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-3387>.
- Žižak, A. 1982. »Odnos maloljetnih delikventov prema porodici nakon zavodskog tretmana.« *Defektologija* 18 (1–2): 153–159.
- Žižak, A., N. Koller-Trbovič in I. Ječud. 2005. »Samoizkaz djece i mladeži u riziku i/ili s poremećajima u ponašanju o budućnosti.« *Djete i društvo* 7 (1): 117–138.

The Importance of the Mother's Relationship in Regulating the Employment Status of Adolescents That Experienced Living in a Residential Care Facility

In the paper, we first present the problem of reintegration of adolescents into the social environment after completing their stay in a residential care facility, with an emphasis on the importance of the relationship with and support of their parents (mother) and regulating employment status. In the qualitative research part of this paper, we analyse the example of the integration of an adolescent woman into the social environment after completing her stay in a residential care facility. The data, collected through writing a life story, shows that despite completing her secondary education, the adolescent was working as a cleaner, first illegally, later through a contract, and expressing her wish to study social pedagogy, which she is afraid to pursue. The mother was not interested in the adolescent for a long time. Later, when the mother successfully completed treatment for alcohol addiction, their relationship improved. On the basis of the adolescent's statements, it is concluded that poor support and the relationship of the mother with the adolescent influenced her decisions in the field of employment and education, in a direction where all her skills are not used.

Keywords: institutional care, employment, education, relationship with mother

Nova družina: prehod mladostnika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo

Mateja Marovič

Univerza na Primorskem

mateja.marovic@pef.upr.si

Prispevek obravnava pogled mladostnikov in vzgojiteljev na prehodu iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo, pri čemer upošteva dve različni perspektivi – perspektivo mladostnikov in njihovih vzgojiteljev. Kvalitativna raziskava, v katero je bilo vključenih sedem udeležencev (trije mladostniki in štirje vzgojitelji) z izkušnjo prehoda, se osredotoča predvsem na fazo prehoda in fazo sprejema/namestitve. Rezultati raziskave kažejo, da je doživljanje prehoda iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo – tako pri mladostnikih kot njihovih vzgojiteljih – povezano s kompleksno, večdimenzionalno ter hkrati zelo subtilno dinamiko namestitvenega postopka, ki se ga ne da razumeti enoznačno.

Ključne besede: prehod, nameščanje, izvendružinska institucionalna obravnavo, mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami, socialnopedagoška obravnavo

Uvod

Prehod mladostnika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo predstavlja poseg v družino, ki običajno povzroči številne čustveno negativne reakcije (Marovič 2019) pri vseh deležnikih, ki so z ukrepom oddaje¹ neposredno povezani – pri starejših občutek krivde zaradi lastne vzgojne neuspešnosti, pri mladostniku pa jezo, sram, strah pred neznanim ter občutke nemoči (Strokovni svet Republike Slovenija za strokovno izobraževanje 2004). Vzroke, ki najpogosteje botrujejo oddaji posameznika v izvendružinsko institucionalno obravnavo,² lahko strnemo v naslednjih šest

¹ Oddaja otroka/mladostnika v izvendružinsko institucionalno obravnavo v Sloveniji temelji na naslednjih zakonskih osnovah: Družinski zakonik (2017), Kazenski zakonik (2012) in Zakon o nepravdnem postopku (2019).

² S terminom *izvendružinska institucionalna obravnavo* v pričujočem prispevku zajamemo vse vzgojne zavode, stanovanjske skupine in mladinske domove, ki v Sloveniji izvajajo vzgojo in izobraževanje otrok/mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami. Kljub razlikam med naštetimi institucijami (npr. v starosti in težavnosti populacije, spolu, organizira-

sklopov (Marovič 2019, 131; prim. Rapuš Pavel in Kobolt 2008; Krajnčan 2006 idr.):

- neugodno družinsko ozadje (ločitve, bolezni, smrt, zanemarjenost; preobremenjenost, nemoč, psihične težave staršev; različne vrste zasvojenosti; konfliktnost staršev/partnerjev; nasilje, spolne in druge zlorabe ipd.) v povezavi s socialno-ekonomsko-družbeno deprivilegiranostjo (brezposelnost, nizek socialni status, neprimerni bivalni prostori, nezmožnost nudenja osnovnih življenjskih pogojev/dobrin, neizobraženost/nizka izobraženost) ter odsotnostjo različnih vrst kapitala (ekonomskega, socialnega, kulturnega);
- težave v šoli (odklanjanje šole in učnega dela, izostajanje od pouka, verbalno/fizično nasilje nad sošolci in/ali strokovnimi delavci, neupoštevanje šolskih pravil ipd.);
- neugoden vpliv okolja (primarnega/sekundarnega);
- pripadnost odklonskim vrstniškim skupinam (negativni vplivi vrstnikov, vandalizem);
- prisotnost oz. konzumiranje različnih nedovoljenih substanc (alkohol, trde/mehke droge) ter
- koeksistenca naštetih dejavnikov (medsebojno učinkovanje bioloških, psiholoških, socialno-ekonomskih, okoljskih ter drugih dejavnikov).

Sodobna doktrina nameščanja v tovrstne ustanove v Sloveniji je danes (pravnoformalno) zajeta v samem izhodišču vzgojne pomoči. Upošteva inovativne socialnopedagoške koncepte zavodske vzgoje, ki izhajajo iz načel deinstitutionalizacije (Krajnčan 2019; Kobolt, Žizak in Zrim Martinjak 2019), normalizacije (Krajnčan 2012), participacije (Marovič 2017), v življenjski svet usmerjene socialnopedagoške pomoči (Grunwald in Thiersch 2008) ipd. Hkrati ustanovitev strokovnih centrov ter sprejetje novega Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami

(nisti izobraževanja in življenja v posamezni ustanovi ipd.) imajo vse tovrstne institucije skupen temelj v namenu svojega delovanja (Martinjak 2017). Skupni so varstvo, nega, oskrba ter skrb za vzgojo in izobraževanje otrok/mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami. Skupni so cilji vzgojnega programa – s poudarkom na temeljnem (ponovna in uspešna vključitev otroka/mladostnika v običajno sredino) –, načela kot tudi namen zavodske vzgoje, ki v vseh vzgojno-izobraževalnih ustanovah temelji na zagotovitvi varnega, zdravega osebno-stnega razvoja s kompenzacijo razvojnih primanjkljajev in vrzeli na kognitivnem, čustvenem ter socialnem področju (prim. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport b. l.). Prav tako vse našete institucije veljajo za posredno obliko socialne integracije, saj so otroci/mladostniki izločeni iz domačega okolja (družine, prijateljev, šole), socialno (re)integracijo pa jim omogočamo s posebnimi strokovnimi (socialnopedagoškimi idr.) metodami (Krajnčan 2012; prim. Skalar 1998).

v vzgoji in izobraževanju (2020) v slovenski zavodski prostor vnaša (tudi z vidika prehodov) nedvomno več kot potrebne spremembe³ v polju obravnave posameznikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami (ČVT/M).

Rosenthal (2017 v Kobolt, Žižak in Zrim Martinjak 2019) ugotavlja, da na svetu več kot deset milijonov otrok živi in odrašča v različnih ustanovah. Organizacija EUROCHILD (2019 v Kobolt, Žižak in Zrim Martinjak 2019) ocenjuje, da je v Evropi okoli leta 2000 okrog 150.000 mladih živelo v eni od bivalnih/rezidenčnih oblik, podatki *Encyclopedia of Social Work* (National Association of Social Workers in Oxford University Press 2013 v Kobolt, Žižak in Zrim Martinjak 2019) pa kažejo, da se je število mest v različnih oblikah ustanov za mlade v ZDA v 28 letih (od leta 1970 pa do leta 1998) za šestkrat povečalo. Če navedeno povežemo z zgoraj že izpostavljenimi različnimi dejavniki tveganja, ki pri posameznikih s ČVT/M,⁴ nameščenih v izvendružinskih institucionalnih ustanovah, še dodatno stopnjujejo poglobljanje njihove neugodne življenjske situacije, velja poudariti, da mora ukrep oddaje predstavljati zadnjega izmed korakov intervencij, ko je separacija posameznika od družine (zaradi različnih razlogov) nujna in so predhodno, v primarnem okolju, izčrpani že vsi alternativni arzenali pomoči. Prav tako je treba pri prehodu še posebej upoštevati (pre)pogosto zanemarjen vidik doživljanja mladostnikov, ki se jih usmerja v zavodsko institucijo. Le-ta se odraža v neizogibni spremembi življenjskih okoliščin, ločenosti od družine ipd. in lahko dodatno ogroža njegovo psihosocialno funkcioniranje.

Problem, namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Izhajajoč iz doktrine in aktualne prakse nameščanja v izvendružinskih institucionalnih ustanovah v Sloveniji (kot tudi umanjkanja raziskav na tem področju⁵) je mogoče sklepati, da se samemu prehodu, namestitvi ter pr-

³ Vendar pa so se kljub kratkemu času njegove veljave na nekaterih področjih že pokazale diskrepance (katerih obravnava žal presega okvirje pričujoče raziskave) in jih bo treba v prihodnosti še prevetriti.

⁴ Za ČVT/M, očitno pri posameznikih nameščenih v VZ, je značilno, da so izražene v različnih stopnjah, katerih narava je zelo kompleksna (Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo 2011). Zato je treba pri njihovi opredelitvi upoštevati medsebojno učinkovanje bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikov (prim. *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2015)).

⁵ »Odsotnost raziskovalnega zanimanja za področje dela vzgojnih zavodov zagotovo pomeni tudi nepoznavanje tega, kar se v teh ustanovah dogaja, tako na ravni otrok in mladostnikov kot na ravni zaposlenih« (Martinjak 2017, 90). V slovenskem prostoru raziskav – razen maloštevilnih diplomskih in magistrskih nalog –, ki bi izhajale iz doživljanja mladostnikov in njihove

vemu dnevu v instituciji – predvsem z vidika doživljanja mladostnikov (posredno tudi vzgojiteljev) – posveča premalo pozornosti. Vsa prizadevanja,⁶ ki izhajajo iz čimprejšnje in čim uspešnejše vključitve posameznika v institucijo, so namreč (pre)pogosto povezana s takojšnjo vključitvijo v šolski sistem oz. šolanje posameznika, vzgojno-izobraževalni proces ustanove, poznavanje dnevnega/hišnega reda ipd., premalo pozornosti pa se namenja njegovemu doživljanju prehoda in percepciji prvega dne. Pozabljamo namreč, da so mladostniku z »novo (zakonsko določeno) družino« na nek način dodeljeni tudi »novi« bratje in sestre, »nove« mame in očetje, »novi« prijatelji in še kdo, ki si jih ni izbral prostovoljno, temveč so mu bili z ukrepom oddaje v vzgojni zavod (VZ), stanovanjsko skupino (SS) ali mladinski dom (MD) določeni od zunaj. Vse te na novo definirane in pravnoformalno določene okoliščine od posameznika zahtevajo dobršno mero rekonstruiranja njegovega dosedanjega življenjskega miljeja, za kar pa je potreben čas. Zatorej proces prehoda, ki se prekriva z doživljanjem namestitve ter s prvim dnevom v ustanovi, vsekakor predstavlja enega izmed ključnih in odločilnih dejavnikov, ki pomembno sovpadajo ne samo z nadaljnjo uspešnostjo socialnopedagoške obravnave v tovrstnih ustanovah, temveč tudi s temeljnim ciljem zavodske vzgoje – uspešno (re)integracijo v primarno življenjsko sredino (Nowacki 2014; Marovič 2017; Wolff in Hartig 2013).

Izhajajoč iz navedenega je namen raziskave raziskati doživljanje mladostnikov in njihovih vzgojiteljev ob prehodu posameznika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno ustanovo/obravnavo. Znotraj tega so nas zanimala različna področja, povezana z doživljanjem prehoda, s prostovoljnostjo namestitve, (pred)pripravami na sprejem/namestitve, soočanjem z novo situacijo ipd.

Cilji, ki smo jim v raziskavi sledili, so: (1) preveriti načine in postopke prehoda iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno ustanovo/obravnavo in raziskati doživljanje mladostnika/vzgojitelja v fazi prehoda; (2) ugotoviti, kakšna so pričakovanja, želje in morebitni strahovi, s katerimi se ob prehodu soočajo mladostniki/vzgojitelji; (3) z vidika mladostnikov/vzgojiteljev raziskati doživljanje prvega dne ter fazo sprejema/namestitve. Izhajajoč iz opredelitve problema in ciljev raziskave smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja: (1) na kakšen način je potekal prehod mladostnika iz pri-

vih vzgojiteljev ob prehodu posameznika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno ustanovo/obravnavo, nismo zasledili.

⁶ Pri zgornjih navedbah izhajamo iz izkušenj večletnega dela v eni izmed tovrstnih ustanov v Sloveniji.

Preglednica 1 Predstavitev vzorca vzgojiteljev in mladostnikov

	V1	V2	V3	V4
Starost	38 let	42 let	48 let	38 let
Skupna delovna doba v tovrstnih ustanovah	13,5 let	2,5 let	17 let	13,5 let
	M1	M2	M3	
Starost	16 let	18 let	17 let	
Številčnosti in dolžina bivanja v posamezni tovrstni ustanovi	MD (3 leta in 2 meseca), SS (5 mesecev)	MD (3 leta in 4 mesece), SS (1 leto)	VZ (1 leto in 3 mesece), SS (6 mesecev)	

marne družine v izvendružinsko institucionalno ustanovo/obravnavo; (2) kateri so morebitni strahovi, želje, pričakovanja, s katerimi se ob prehodu soočajo mladostniki/vzgojitelji; (3) kako mladostniki/vzgojitelji doživljajo prvi dan v novi ustanovi ter kako doživljajo fazo sprejema/namestitve?

Metodologija

V kvalitativno raziskavo je bilo vključenih sedem anketirancev⁷ iz dotične SS v Sloveniji, in sicer trije mladostniki (M) in štirje vzgojitelji (V), kar predstavlja vse posameznike, ki so v letu 2020/2021 (natančneje do konca meseca marca) bivali in delovali v izbrani SS. Podatki o udeležencih, relevantni za raziskavo, pri katerih izhajamo iz dokumentacije, zbrane v osebnih mapah mladostnikov, ter podatkov, pridobljenih iz intervjujev, so prikazani v preglednici 1. Iz te je razvidno, da so imeli vsi mladostniki z bivanjem v izvendružinskih institucijah predhodno že izkušnje, prav tako imajo vsi razen enega vzgojitelja dolgoletne delovne izkušnje v tovrstnih ustanovah.

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega znanstvenega raziskovanja. Podatki so bili pridobljeni s tehniko polstrukturiranega intervjuja, sestavljenega za potrebe pričujoče raziskave. Pred intervjujem je bil opravljen pogovor z vodstvom, vzgojitelji ter mladostniki omenjene ustanove, v katerem smo anketirance seznanili z namenom, s cilji in potekom raziskave. Vsi udeleženci so po povabilu k raziskavi v le-tej sodelovali prostovoljno. Anonimnost in zaupnost sta bili zagotovljeni. Vse intervjuje smo izvedli individualno, neposredno v SS. Pridobljene podatke smo obdelali po postopkih kvalitativne analize.

⁷ Izhajajoč iz zagotavljanja anonimnosti in varovanja osebnih podatkov v nadaljevanju, ne glede na spolno identiteto posameznika, uporabljamo samo moško obliko poimenovanja – mladostnik in vzgojitelj.

Preglednica 2 Rezultati kvalitativne analize – ključni pojmi in kategorije

Identificirani pojmi	Ključne kategorije
Prostovoljnost namestitve Ogled institucije Strahovi, pričakovanja, želje	Faza prehoda
(Pred)priprava na sprejem Sprejem – prvi dan v instituciji	Faza sprejema/namestitve

Rezultati in interpretacija

Po izpeljavi kvalitativne analize opravljenih intervjujev smo pojme razvrstili v naslednji dve kategoriji: *faza prehoda* je vsebovala tri pojme, in sicer prostovoljnost namestitve, ogled institucije ter morebitne strahove, pričakovanja in želje, s katerimi se v fazi prehoda srečujejo mladostniki/vzgojitelj, *faza sprejema/namestitve*, ki prav tako z vidika mladostnikov/vzgojiteljev vključuje (pred)pripravo na sprejem ter sam sprejem in prvi dan v instituciji, pa dva pojma. Vseh pet pojmov so prepoznali tako mladostniki kot vzgojitelji.

V preglednici 2 predstavljamo pojme in ključne kategorije, ki smo jih v analizi identificirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Faza prehoda

Prostovoljnost namestitve

Vsi trije mladostniki navajajo, da se za bivanje v instituciji niso odločili sami, temveč je temu botroval predlog centra za socialno delo (CSD), šole ali sodišča. M3: »Jaz nisem hotu it, ampak, potem je dala to socialka še na sodišče [...]. Pršu je un sklep al kar kol [...]. Sploh nisem mel nobene možnosti [...]. Vidu sem, ni druge opcije, zagovarjat se ne morm, postopek je, morm it, če ne, me pa bojo itak odpelal prisilno [...].« Tudi vzgojitelji izpostavljajo, da je namestitev le v redkih (osamljenih) primerih prostovoljna. V4: »Mladostnik se v bistvu ne zaveda, na kakšni bazi je on bil usmerjen v našo enoto [...]. V bistvu ves odnos z njim je tisti, ki je temelj, ki mora biti na prostovoljni bazi vzpostavljen [...]. Sama namestitev pa seveda nobenemu ni povšeč [...].« Odnos, o katerem bomo spregovorili še v naslednjem poglavju, se na tem mestu znova izkaže kot ena izmed temeljnih komponent socialnopedagoškega delovanja v tovrstnih institucijah. Prav tako vsi štirje vzgojitelji poudarjajo, da mladostniki namestitev največkrat doživljajo kot kazen. Podobno pravi Svetin Jakopičeva (2005; prim. Krajncan 2006), namreč da otroci oz. mladostniki, ki vedenjsko izstopajo, zase praviloma ne iščejo pomoči, temveč jo, nasprotno, največkrat odklanjajo. Izpostaviti velja še, da kazen pri posamezniku nemalokrat izzove

občutke lastne neuspešnosti, jezo, strah ter občutke nemoči.⁸ Poleg tega je v laični javnosti še vedno prisotno mišljenje, da je oddaja v zavod za mladostnika kazen, za družino pa sramota (Strokovni svet Republike Slovenija za strokovno izobraževanje 2004).

Če izhajamo iz participatorne doktrine nameščanja, raziskave (Marovič 2017; Nowacki 2014; Straus in Sierwald 2008; Wolff in Hartig 2013 idr.) kažejo, da bo mladostnik, če sprejeto odločitev (namestitev v zavodsko institucijo) s svojega zornega kota doživlja kot smiselno, postopek sprejema⁹ (posledično namestitve) tudi sam zaznaval manj stresno, kot če je prepričan v nasprotno. Prav tako zavodsko institucijo oz. SS doživlja pozitivneje, hkrati pa so večje tudi možnosti, da bo obravnava, ki sledi, uspešna (Marovič 2019). Podobne ugotovitve navajata Straus in Sierwald (2008). Pravita, da se doživeta participacija¹⁰ pri sprejemnem postopku močno odraža skozi zavedanje posameznika o smiselnosti namestitve. Podobno tudi V3: »Odvisno, kako se to predstavi. Če se to predstavi, da je to ena izmed opcij v njegovem življenju, da nardi neke nove korake, al se to predstavi, da je to »kazenski vod«, ker nisi bil OK, šibaš gor na Goričko ... Da se mu to predstavi kot možnost za napredek, da nekaj spremeniš pri sebi, da pri sebi nekaj dosežeš.«

Ogled institucije

Kljub temu da ogled institucije pred samo namestitvijo do nedavnega ni bil uzakonjen,¹¹ v SS ves čas svojega delovanja stremijo k temu, da si, če je

⁸ Vsi ti dejavniki lahko povzročijo številne odpore – pri starših in posamezniku, ki se ga v izven-družinsko ustanovo namešča – ter nepotrebne odkrite in/ali prikrite ovire v zavodskih prizadevanjih, da bi s strokovno pomočjo pomagali posamezniku in njegovi družini (Strokovni svet Republike Slovenija za strokovno izobraževanje 2004).

⁹ Izpostaviti velja še, da možnosti soodločanja pri sprejemnem postopku nadalje sovpadajo z občutki sprejetosti, izražanjem lastnih misli, želja ipd. Odločilno vplivajo na posameznikov psihofizični razvoj, zmanjšujejo težnjo po destruktivnem, družbeno nezaželenem vedenju, nena-zadnje pa tovrstni občutki – z vidika opolnomočenja posameznika – posredno ter neposredno pomembno pripomorejo tudi k uspešnejši (re)integraciji v primarno okolje, kar pa je ne nazad-nje tudi temeljni cilj zavodske vzgoje (Marovič 2017).

¹⁰ Na tem mestu velja izpostaviti, da slovenska zakonodaja (kljub nedavni spremembi) še vedno ne govori v prid otrokovemu/mladostnikovemu sodelovanju/soodločanju pri sprejemnem oz. namestitvenem postopku, kot je to že od leta 1991 praksa v nekaterih drugih evropskih drža-vah (npr. Nemčiji). Podobno kot prej v nobenem izmed členov namreč eksplicitno ne vsebuje pravice do participacije otrok/mladostnikov v postopkih odločanja, temveč so, nasprotno, nji-hova mnenja na področju socialnovarstvenih storitev, kot ugotavljajo že Naratova, Rakarjeva in Kovačeva (2010), še vedno prepogosto spregledana.

¹¹ S sprejetjem novega ZOOMTVI (2020), ki ureja celovito obravnavo otrok/mladostnikov s ČVT/M, vključenih v mrežo zavodske vzgoje v Sloveniji (po novem poimenovano Strokovni centri), se je ta diktacija spremenila. Deveti člen omenjenega zakona namreč določa, da se strokovni delavci

le možno, mladostnik enoto (skupaj s starši/rejniki, CSD) pred vključitvijo v izvendružinsko institucionalno obravnavo ogleda. V4: »Mladostniku damo priložnost, da najde neki uvid, vpogled v tole, kako življenje pri nas poteka [...].« V2: »Pokažemo hišo, da vidi, kam prihaja, da to ni neki bau-bau [...].« Na tak način, kot navajajo, se posameznik seznanja z načinom delovanja skupine, ve, kam gre, kaj pričakovati, hitreje se prilagodi, prav tako se, kot ugotavlja Krajncan (2006), zmanjšajo strahovi in predsodki, ki so, tako Marovičeva (2019), pogosto povezani z delovanjem tovrstnih institucij.

Možnost ogleda – za katerega velja izpostaviti, da predstavlja enega izmed dejavnikov učinkovitega namestitvenega postopka – je bila dana vsem trem mladostnikom. Dva sta si institucijo pred namestitvijo ogledala, tretji omejenosti ni izbral. Kot razlog navaja negativne predhodne izkušnje (pri prvi namestitvi v podobno ustanovo) in posledično slab odnos s svojo socialno delavko. M3: »Zadnjič k sem mel ogled SS (v Kranju), je blo tko, da je rekla ›Samo da vidiš, kakšne so možnosti, in se bova pol pogovarjala, kako naprej‹ in potem naslednjič, ko me je vidla, mi je že dala za podpisat in so me že namestili [...]. Brez tega da bi mi povedali, da me bodo [...].« Kvaliteten odnos – ki se, kot vemo, vzpostavlja na temeljih zaupanja in za katerega Krajncan in Bajželj (2008) pravita, da je kvaliteten takrat, ko se strokovnjak in uporabnik »začutita«, tudi v procesu nameščanja mladih v izvendružinske oblike pomoči – predstavlja enega izmed odločilnih dejavnikov uspešne vključitve v institucionalno obravnavo.

Če torej mladostnik ne zaupa osebi, zadolženi za nadaljnji potek njegove življenjske biografije, posledično ne zaupa v sistem pomoči. Ali kot pove V3: »Tu se mi zdi bistveno ta en odnos, katerega ima CSD z mladostnikom, družino ... Če je to socialna delavka, s katere izhaja, da ji je mar za mladostnika, da jo skrbi, potem mladostnik tudi lažje zaupa [...]. Če je pa to samo uniformirano, te pa mladostniki, ja, dobesedno jih zavračajo [...].« Odnos,¹² tako zgoraj navedena avtorja, ima torej v sebi veliko vzgojno moč. Premosti distanco,

pristojnega CSD dogovorijo za ogled strokovnega centra oz. (v našem primeru) SS, kamor se mladostnika namešča. Ker sta bila dva izmed treh mladostnikov v dotični SS nameščena še po stari zakonodaji, izhajajoč iz katere ogled institucije ni bil uzakonjen – kljub temu da ga je večina tovrstnih institucij že takrat vzpodbujala in izvajala (prim. Krajncan in Šoln Vrbinč 2015; Marovič 2019) –, v zgornjih vrsticah izhajamo iz zakonskih podlag, ki so veljale pred spremembo zakonodaje.

¹² Prav tako odnos oz. (socialno)pedagoški odnos hkrati predstavlja tudi najnaravnejšo ter najpopolnejšo pot do discipline (Krajncan in Bajželj 2008). Discipliniranje s strahom in z grožnjami, kot nadaljujeta avtorja, ni način, s katerim bi dosegli zastavljene cilje, kar izhajajoč iz ugotovitev pričujoče raziskave sovпада z zgornjimi navedbami M3. Prav tako tovrstno (zgoraj opisano) dejanje socialne delavke že v začetku zmanjša možnost, da bo obravnavana, ki bo sledila, uspešna.

pojavi se »domačnost«, s katero strokovnjak uporabnika preusmeri v smer svojega dela (Krajncan in Bajželj 2008).

Strahovi, pričakovanja, želje

Vsi trije mladostniki navajajo, da jih je bilo strah selitve v drugo mesto/regijo.¹³ Prav tako so se vsi soočali s strahovi (hkrati tudi z željami), povezanimi z sprejetjem vzgojiteljev ter ostalih sostanovalcev v SS. M3: »Nisem vedu, kako se bodo obnašal do mene [...]. Kako me bodo tretiral? A bodo prijazni? A me bodo razumel?« M2: »V bistvu sem si želel, da bojo prve par dni bli bolj prijazni [...]. Da se ne bi takoj razjezili¹⁴ na mene, če bi kaj narobe nardil [...]. Upal sem, da ne bojo jezni pa da me ne bojo prvi dan meli tko, na ostro, da bom mogu vse [...]. Kot da bi že bil tam ne vem kak dolgo, to [...]. Želel sem si v bistvu samo prijazne ljudi [...]. Pa razumljive [...].« Eden izmed mladostnikov (M1) v povezavi z željami navaja še: »Da bi letnik nardil in, ne vem, šolo.«¹⁵

Primerjava podanih odgovorov mladostnikov in vzgojiteljev pokaže, da pri prehodu posameznika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo tudi vzgojitelji utemeljujejo podobne strahove kot mladostniki. V2: »Strah pred novim okoljem, novimi ljudmi ...« V3: »Pred neznanim. Ka se bo tu dogajalo? Kaj bomo od njih pričakovali? Strah jih je, da je tu kaznilnica [...]. Strah jih je, kaj si bodo drugi mislili o njih. Strah jih je povedat prijateljem [...]. Strah jih je, da je to ireverzibilno, prideš pa nikol več ni poti nazaj [...].«

Če izhajamo iz pričakovanj, želja in strahov, s katerimi se – v povezavi s socialnopedagoško obravnavo, ki sledi – pri namestitvi posameznika v njihovo

¹³ Na tem mestu velja opomniti, da z napotitvijo v oddaljen zavod, kot že Krajncan (2010), ti posamezniki doživljajo dramatične spremembe. Pretrgana so dotedanja socialna razmerja (z družino, s prijatelji in pomembnimi drugimi), izgubljeni pomembni kraji, znanja in kompetence v povezavi z njimi pa postanejo nesmiselni (Wolf 1995 v Krajncan 2012, 120). Potlačitev, izkoreninjenost ter izguba identitete so nove in dodatne težave, ki jih povzročajo napotitev v oddaljeni zavod (Wolf 1995 v Krajncan 2012, 120).

¹⁴ Posamezniki, ki so predhodno že bivali v podobni instituciji, pri svojih zgoraj izpostavljenih strahovih pogosto izhajajo iz lastnih negativnih izkušenj, povezanih z vedenjem oz. »zaporniškim« odnosom vzgojiteljev do populacije s ČVT/M. V nekaterih VZ (kar lahko na podlagi večletnega dela v tovrstni instituciji potrdimo) velja namreč zmotno prepričanje določenih vzgojiteljev, da je treba otroke/mladostnike najprej »zlomiti«, da lahko potem začnemo graditi »novo«, manj destruktivno in neprimerno vedenje.

¹⁵ Učna neuspešnost, kot potrjujejo številni avtorji in raziskave (Krajncan, Miklavžin in Zorc Maver 2010; Rapuš Pavel in Kobolt 2008; Tomori 2002 idr.), predstavlja enega izmed odločilnih jezičkov na tehtnici, ki botrujejo namestitvi posameznika v izvendružinsko institucionalno ustanovo. Kot ugotavlja Flosdorf (1988 v Krajncan, Miklavžin in Zorc Maver 2010) in kot velja še danes, je šola s svojimi fiksiranimi zahtevami po storilnosti, učenju, disciplini in socialni prilagoditvi pogosto odločilen sprožilni dejavnik za nujnost namestitve v VZ.

enoto soočajo še vzgojitelji, rezultati kažejo, da so njihovi strahovi povezani predvsem s tem, da kljub predhodno posredovani dokumentaciji¹⁶ nikoli ne vedo, kako oškodovan je mladostnik, ki se ga namešča, ter kako bo njegova namestitve vplivala na skupinsko dinamiko že nameščenih posameznikov. Eden izpostavi še, V3: »Zelo me skrbi, če pride mladostnik, ker je zelo odklonilen [...].¹⁷ Ko zavrača ustanovo do te mere, da škodi sam sebi,¹⁸ al pa da je agresiven do drugih.«¹⁹ Kar se tiče pričakovanj in želja, so vsi vzgojitelji složni. Želijo si predvsem čim hitrejšo, čim uspešnejšo ter čim lažjo vključitev oz. prehod mladostnika iz primarne družine v svojo enoto.

Kljub temu da vsi trije mladostniki navajajo, da so bili pred sprejemom v SS predhodno že nameščeni v podobnih izvendružinskih ustanovah (podobno

¹⁶ Kot vemo, predstavlja diagnostična dokumentacija (socialnopedagoška in medicinska) predpogoj in tudi sestavni del uspešne vzgojno-izobraževalne obravnave nameščenega posameznika. Vendar se, kot kažejo ugotovitve različnih raziskav (Krajncan in Šoln Vrbinč 2015; Marovič 2017 idr.), v praksi velikokrat zgodi, da diagnostična dokumentacija, zbrana pred prihodom otroka/mladostnika v tovrstno institucijo, ne ustreza realni sliki posameznika, kar še vedno potrjuje dobrih trideset let staro Bečajevo (1989, 16) tezo: »Diagnoze, kadar so sploh postavljene, niso dovolj utemeljene (skladnost anamnestičnih podatkov, ocena osebnostne strukture, sprožilne situacije in simptomatika).« Podobno na podlagi kvantitativne raziskave – ki je pokrivala celotno mrežo vzgojnih zavodov v Sloveniji – ugotavljata Krajncan in Šoln Vrbinčeva (2015, 18), ki pravita, »da so nekatere informacije, ki jih dobijo, pomanjkljive, da so socialne anamneze odvisne od kakovosti in kulture truda in dejanskega stanja od CSD do CSD«. »Vzgojni zavodi navajajo tudi dejstva, da CSD namenoma prikrivajo določene informacije o otroku glede drog, nasilja, psihiatričnih izkušenj zaradi bojazni, da jih ne bodo vključili v obravnavo.« (Krajncan in Šoln Vrbinč 2015, 20). Navedeno potrjujejo tudi ugotovitve naše raziskave, V4: »V bistvi bi jaz po dobrih 20 letih dela v zavodski »sceni« že lahko počasi napisal register CSD-jev, za katere velja, da so poročila verodostojna, pa za katere velja, da poročila niso verodostojna [...].«

¹⁷ Če posameznik že v začetku zavrača namestitve, je nemotiviran, se upira avtoriteti, je pri njem evidentna uporaba nedovoljenih substanc ali pa je morebiti opazna kakšna druga specifična problematika kompleksnih težav, iz katere izhaja, da mu v ustanovi ne morejo nuditi vseh oblik pomoči, ki bi jih potreboval, obravnava ni in ne more biti uspešna. Podroben vpogled v navedeno problematiko podajajo tudi rezultati raziskave *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – analiza stanja* (Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo 2011), ki se je nanašala na neustreznost namestitve v nekaterih izmed VZ v Sloveniji. Rezultati kažejo, da v enem izmed zavodov opažajo, da je 95 % mladostnikov, ki so tam nameščeni, »popolnoma nemotiviranih za bivanje v zavodu in namestitve sprejemajo kot kazen« (str. 73).

¹⁸ »[K]adar govorimo o notranji agresiji, samopoškodbah, se lahko v skupini pojavi trend samopoškodovanja ali pa dejanja tveganja, ko mladoletni spremljajo poizkuse suicida ali celo smrti.« (Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo 2011)

¹⁹ Prav problem zagotavljanja varnosti vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa predstavlja v tovrstnih ustanovah velikokrat poseben izziv, saj implicira enega od predpogojev uspešnega uresničevanja vzgojnih ciljev, ki jim moramo pri svojem delu slediti (Marovič 2019). »Tu se srečata pravica posameznika do pomoči in šolanja ter pravica drugih otrok do varnosti – katera je pomembnejša?« (Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo 2011)

V1: »Veliko mladostnikov pride k nam že iz nekih drugih namestitev (druge SS, VZ) in pri teh ni prisotnih toliko strahov. Tudi ni toliko domotožja, saj so že na nek način utečeni v ta sistem [...]«, na podlagi česar so vsaj približno vedeli, kaj pričakovati, pa velja izpostaviti, da tveganje za posameznika (v smislu osebnostnih težav ter izgube nadzora nad lastnim življenjskim potekom) z večkratnim premeščanjem iz ene izvendružinske institucije v drugo podobno ustanovo narašča.

Kot ugotavlja Krajncan (2006, 67), so ob tem še »posebej ogrožene osebnostne značilnosti, kot so obvladovanje okolja, stopnja aktivnosti in optimizma«. Strinjamo se z avtorjem, ki nadaljuje, da so ti posamezniki praviloma »igračka pristojnih in ustanov«, ki načeloma nimajo pravice soodločanja o njihovi nadaljnji usodi in preseljevanju iz ustanove v ustanovo²⁰ (str. 67). Ali kot te posameznike poimenuje eden izmed vzgojiteljev (V3) dotične SS, »second hand« mladostniki – tisti, ki izpadejo iz sistema pomoči oz. tisti, ki si jih tovrstne institucije »podajajo« z argumentom, da so »prerasli okvirje naše institucije«.

Faza sprejema/namestitve

(Pred)priprava na sprejem

Vsi štirje vzgojitelji soglašajo, da je (pred)priprava na sprejem v veliki meri povezana z načinom, kako je mladostnik sprejet – se pravi, ali gre za urgentno²¹ namestitev ali za klasičen sprejem. Če gre za klasičen sprejem, v okviru (pred)priprave izpostavijo naslednje korake:

- Predhoden ogled enote oz. motiviranost mladostnika za ogled, za katerega navajajo, da: služi predvsem predstavitvi načina njihovega delovanja (tako mladostniku, ki se ga namešča, kot njegovim staršem/skrbnikom), šolanja in življenja na kmetiji; zmanjša strahove, povezane z nepoznavanjem odročne regije, in strahove, povezane z nepoznavanjem sostanovalcev; posledično pa predstavlja tudi nujen predpogoj za kasnejšo uspešno obravnavo ter integracijo v njihovo enoto. Ali kot pravi V4: »Ogled same SS pred prihodom je sigurno neke vrste

²⁰ Na tem mestu velja opomniti še, da pogostost premestitev iz enega v drugi VZ – z eliminacijo posameznikov, ki veljajo za posebej problematične – večinoma služi vzpostavitvi reda v tovrstnih ustanovah, zaradi česar plačujejo otroci/mladostniki, za katere v našem sistemu (kljub ustanovitvi Strokovnih centrov in sprejetju nove zakonodaje na tem področju) še vedno ni ustrezne pomoči, (pre)visoko ceno (Marovič 2019).

²¹ O urgentnih namestitvah v zavodski vzgoji govorimo takrat, ko je treba mladostnika – zaradi spolnih zlorab, fizičnega nasilja ipd. – nemudoma zaščititi oz. umakniti iz primarne družine.

- priprava [...] Mladostniku damo priložnost, da najde neki uvid, vpogled v tole, kako življenje pri nas poteka [...]».
- Vpogled v diagnostično dokumentacijo – za katero vsi vzgojitelji nava-
jajo, da je velikokrat le delna – in analiza oz. preučitev le-te.
 - Vzpostavitev kontakta s CSD, starši/skrbniki²² in z drugimi za mlado-
stnika pomembnimi osebami ter institucijami.
 - Sestanek (ožjega) vzgojitelskega tima, na katerem vzgojitelji preučijo
diagnostično dokumentacijo, na podlagi katere v nadaljevanju social-
nopedagoške obravnave snujejo nadaljnje korake pomoči. Ali, tako V4:
»Predpriprava poteka na podlagi pregledane dokumentacije, na pod-
lagi katere ugotovimo, s katerim že nameščenim mladostnikom bi zdaj
bil ta mladostnik najbolj primeren za bivanje v sobi [...]. Ali rabi svojo
sobo [...]. Katere bi ble njegove močne točke, torej, kje bi se ga dalo
najprej opolnomočiti [...]. V glavnem, da se že marsikaj pripraviti vna-
prej [...]» Na tem sestanku ponavadi določijo še matičnega²³ vzgojite-
lja posamezniku, ki se ga bo nameščalo, se dogovarjajo o možnostih
njegovega šolanja ter določijo termin za ogled/sprejem.
 - Določitev termina za ogled.
 - Določitev termina za sprejem.

Kljub temu, da vzgojitelji v splošnem navajajo, da nekega posebnega pro-
tokola pri sprejemu nimajo, pa rezultati raziskave kažejo, da se protokol pr-
vega dne vendarle zrcali v vseh podanih odgovorih. V1: »Mogoče to, da vedno

²² Sodelovanje s starši predstavlja v izvendružinski institucionalni obravnavi, kot vemo in kot ugo-
tavljajo številni avtorji (Žižak in Koller Trbovič 2007; Mikša 2015; Dečman 2019 idr.), nepogrešljiv
del triade starši – otrok – vzgojitelj (Gradišar 2015). Kot kažejo ugotovitve raziskave *Stališča vzgo-
jiteljev do aktivnega vključevanja staršev v proces vzgoje v vzgojnih zavodih* (Gradiša 2015), obo-
jestransko sodelovanje med starši in vzgojitelji prav tako predstavlja temelj psihične in osebne
trdnosti tako mladostnika kot staršev, hkrati pa dobro sodelovanje s starši, kot že Dečmanova
(2019), posredno vpliva tudi na uspešnost obravnave nameščenih mladostnikov.

²³ Čeprav za uspešnost socialnopedagoške obravnave posameznika, nameščenega v SŠ, skrbijo
vsi vzgojitelji skupine, pa je v vseh tovrstnih izvendružinskih institucijah matični vzgojitelj nače-
loma tisti, ki: je prisoten pri sprejemu v vzgojno-izobraževalno ustanovo; je zadolžen za pisanje
observacij in socialnopedagoških poročil o posameznikovem funkcioniranju na vseh področ-
jih; je udeležen na timskih sestankih in v drugih medinstitucionalnih timih; je koordinator med
prenosom informacij med šolo, ki jo otrok/mladostnik obiskuje, ter zavodom, v katerem je na-
meščen; je vezni člen pri sodelovanju z različnimi zunanji institucijami; skrbi za kontinuirano
sodelovanje s starši; gre s posameznikom po nakup in trgovino itd. (Marovič 2020) Ali, tako V3:
»Matični vedno pride zraven, ker je to zelo pomembno [...]. Te sprejme in te tudi vozi k zdrav-
niku [...]. Je prisoten pri namestitvi in po namestitvi tudi ostane z mladostnikom, da skupaj
sobo uredita in v tem času že poteka taki spoznavni pogovor in je v bistvu tiste tri, štiri ure ta
vzgojitelj posvečen samo njemu [...]. Pride samo zaradi sprejema.«

težimo k temu, da tisti vzgojitelj, ki bo matičen temu mladostniku, pride na sprejem, da ga on sprejme, da opravijo ta začetni pogovor, da ga tudi on namesti v sobo [...]. Da se tudi že takrat vzpostavi kontakt s starši – center, s tem matičnim vzgojiteljem.« V2: »Po samem sprejemu je potem še individualni razgovor z mladostnikom, razkaže se mu hiša, okolica, prostori, oprema, vse, potem se ga pa čim bolj normalno skuša vključiti v samo skupino [...].« V3: »Ja, prvi dan je tak, centri pridejo pa starši pa mladostnik pa potem se najprej tukaj dol vsedemo, se pomenimo stvari [...].« V4: »Podpišejo se vsa soglasja, dovolilnice, dokumentacija s strani staršev [...]. Mladostnik se more soglasno strinjati s tem, da pri nas obstajajo pravila glede zlorabe alkohola, kakršnih koli intimnih odnosov [...].«

Sklenemo lahko, da protokol sprejema oz. prvega dneva temelji na odnosni komponenti oz. vzpostavitvi komunikacije med vsemi za mladostnika ključnimi referenčnimi osebami, ki so vključene v potek namestitve, hkrati pa celoten postopek namestitve in prvega dne predstavlja predispozicije uspešne pomoči ter pomembno sovпада s socialnopedagoško obravnavo, ki sledi. Ali, tako V4: »Najprej poskušamo vzpostavili neki tisti enakovredni pedagoški trikotnik, kjer se potem vse sliši, vse stranke v postopku, da potem mladostnik dobi možnost,²⁴ da postavlja svoje zahteve na neki enakovredni, enakopravni bazi [...]. To je v bistvu neka osnova, na kateri začneš potem graditi vso nadaljnjo delo z mladostnikom.«

Če se v sklopu (pred)priprave na sprejem osredotočimo še na vzgojiteljevo vlogo pri prehodu mladostnika iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo, tudi tukaj vsi štirje vzgojitelji – v okviru poteka sprejema in prvega dne – kot ključ do uspeha izpostavljajo vzpostavitve temeljev za nadaljnje sodelovanje med mladostnikom, starši/skrbniki, CSD ter svojo enoto.

Kot ključno komponento socialnopedagoške pomoči mladostnikom v tovrstnih institucijah velja izpostaviti še enega izmed pomembnejših nepogrešljivih in velikokrat preveč zanemarjenih vidikov vzgojitelja, iz katerega bi vzgojitelji, ki v tovrstnih ustanovah delajo s posamezniki s ČVT/M, pri svojem delu nedvomno morali izhajati – V1: »Jaz tu vzgojitelja doživljam predvsem tak, da je v prvi vrsti človek. Ki razume, ne obsoja, ne sodi vsega tega [...]. Kaj? Zakaj? Na kak način se je vse to zgodilo? [...] In proba iskati maksimalno pozitivno dobro v mladostniku [...]. V osnovi, da si človek, ki razume [...].«

²⁴ Na tem mestu se znova pokaže pomembnost vključevanja, soodločanja in sodelovanja posameznika pri njegovi nadaljnji življenjski biografiji: brez participatorne naravnosti, se pravi upoštevanja, predvsem pa »slišanja« tudi glasu mladostnika ter vključevanja le-tega v celoten potek pomoči (izhajajoč iz kronološke starosti in zrelosti), obravnava, kot že izpostavljeno, ni in ne more biti uspešna.

Sprejem – prvi dan v instituciji

Vedenje posameznika tekom sprejema oz. prvega dne se, kot ugotavljajo vsi vzgojitelji – razen tega, da sta pri vseh mladostnikih očitna strah in zadržanost, pri tistih, ki se jih v tovrstno ustanovo namešča prvič, tudi šok –, od posameznika do posameznika razlikuje, prav tako je le-to pogojeno z njegovimi osebnostnimi lastnostmi, lastno biografijo, s kompleksnostjo njegovih težav, razlogov, zaradi katerih se ga namešča, odnosov s starši/skrbniki ter CSD ipd.

Vzgojitelji v povezavi z doživljanjem vedenja mladostnika prvi dan izpostavljajo naslednja spoznanja: V1: »Zelo različno [...]. Od tega, da so se že poznali in so hitro navezali kontakt, do totalnega zaprtja sam vase, v svojo sobo, zavračanja hrane, pijače [...].« V2: »Tipamo se, nej [...].« V3: »Običajno so zadržani, prestrašeni, gledajo, mencajo, ne vejo se kam dati [...] Včasih so zelo tiho pa pol čez teden dni ugotoviš, da je tak zgovoren, da sploh ne moreš verjet [...] Eni glih obratno, so prvi dan blebetavi, ker zadrego tak rešujejo, eni se v sobo zaprejo, kar tudi zjokajo se nekateri.« V4: »Velikokrat²⁵ se potem poskušajo prilagoditi v tem smislu, da se nekak vlijejo notri med ostale mladostnike, to je v večini primerov [...].« Dva vzgojitelja izpostavita še (ne)merodajnost prvega dne pri (s)poznavanju in nadaljnjem poteku obravnave. V2: »Prvi dan sigurno ni neki merodajen pokazatelj mladostnika [...].« V3: »Meni je vedenje prvi dan isto kot vsak naslednji dan, saj ena lastovka še ne naznanja pomladi, tak je tudi tu.«

Kar se tiče mladostnikov in njihovega doživljanja sprejema ter prvega dne v ustanovi, so spomini zelo različni. Nekateri se spominjajo dejanj svojih staršev in ostalih deležnikov, ki so bili prisotni pri sprejemu, drugi so bili pozitivno presenečeni nad reakcijami vzgojiteljev in toplim sprejemom, ki so ga bili deležni – M3: »To, da sem polil vedro in pričakoval neko grajo al nek negativen odziv na to dejanje in je bla čist kontra reakcije. Vzgojiteljca je rekla: ›Vsakmu se zgodi, pa kaj se zdaj sekiraš,‹ in mi je pomagala pobrisat in je šlo naprej [...]. In ko mi je pokazala sobo in mi pomagala posteljnino preoblečt. In sem bil tako in reku: ›Uauuu, zakaj mi pa to pomagata?‹ In je rekla: ›Pa kaj, pa tuki si vsi pomagamo.‹ ›Tuki živimo skupaj in si pomagamo.‹« Tretji so bili navdušeni nad živalmi – M1: »So bli zajčki,²⁶ sem bil ful navdušen;« –, ki so del življenja na kmetiji. Vsem pa je iz spominov prvega dne skupno to, da so jih ostali, že

²⁵ V4: »So pa potem zmes tiste izjeme, ki že prvi dan poskušajo uveljaviti svoj karakter, svojo avtoriteto na neki neprimeren način, in potem hitro pride do kolizije interesov in do kakšnih koli kriznih situacij [...].«

²⁶ Terapija z živalmi predstavlja pozitivno terapevtsko sredstvo v procesu socialnopedagoške obravnave mladostnikov s ČVT/M ter eno izmed metod, s katero lahko pri tovrstni populaciji pozitivno vplivamo na čustvovanje, vedenje, socialne kompetence ter odnose s soljudmi.

nameščeni, mladostniki toplo sprejeli, kot tudi to, da so se vzgojitelji trudili, da bi jim sprejem čim bolj olajšali. M₁: »Spodbujali so me, pač, naj se pridem dol menit, pa če kaj rabim, da naj samo rečem.« M₃: »So bli prijazni, že to, ko sem pršu, da so mi npr. ponudl buhtle pa čaj pa so bli pripravljeni me spoznat, so bli potrpežljivi.«

Sklepne ugotovitve

Rezultati raziskave kažejo, da je doživljanje prehoda iz primarne družine v izvendružinsko institucionalno obravnavo – tako pri mladostnikih kot njihovih vzgojiteljih – povezano s kompleksno, večdimenzionalno ter hkrati zelo subtilno dinamiko namestitvenega postopka, ki se ga ne da razumeti enoznačno. Perspektiva doživljanja prehoda je z vidika mladostnikov, vključenih v raziskavo, zaznamovana predvsem s strahovi, povezanimi z neznanim, novim okoljem, in nezaupanjem v tovrsten sistem pomoči kot tudi z željami po dobrih, spoštljivih ter razumevajočih odnosih z osebami, s katerimi bodo v prihodnosti sobivali.

Tudi vzgojitelji kot predpogoj uspešnega prehoda izpostavijo odnos, ki predstavlja temeljno komponento celotnega namestitvenega postopka. Perspektiva doživljanja prehoda z vidika vzgojiteljev se nadalje izraža še: v motiviranosti mladostnika (za ogled/nadaljnjo obravnavo); želji po pridobitvi popolne diagnostične dokumentacije; vzpostavitvi temeljev korektnega odnosa (s CSD, starši/skrbniki in z drugimi za mladostnika pomembnimi osebami ter institucijami), za katerega navajajo, da predstavlja ključ do uspeha pri nadaljnjem sodelovanju med mladostnikom ter njegovo enoto. Predvsem pa si vsi vzgojitelji želijo čim hitrejšo, uspešnejšo ter čim lažjo vključitev oz. prehod mladostnika iz primarne družine v svojo enoto.

Čeprav zaradi majhnosti vzorca pridobljenih rezultatov ne moremo posploševati na celotno zavodsko populacijo, pa lahko (tudi izhajajoč iz več kot desetletnega dela v procesu prehoda/namestitve v tovrstne institucije) sklenemo, da se odločilni dejavniki, ki prispevajo k uspešnosti prehoda in nadaljnji socialnopedagoški obravnavi, zrcalijo na kontinuumu: (1) *participatorne doktrine nameščanja*, ki zajema možnost predhodnega ogleda institucije in za katerega velja ponovno izpostaviti, da predstavlja enega izmed temeljnih predpogojev učinkovitega namestitvenega postopka – na tak način se zmanjšajo prenekateri strahovi, povezani z nepoznavanjem kraja, sostanovalcev in vzgojiteljev, ki v času veljave ukrepa oddaje predstavljajo »novo (zakonsko določeno)« družinsko okolje; (2) *doživljanja zaznavanja sprejema in prvega dne v instituciji* (z vidika mladostnika), ki pa nadalje sovпада z (3) *odnosno komponento*, ki se kot »rdeča nit« zrcali skozi fazo prehoda in fazo

sprejema/namestitve ter predstavlja predpogoj učinkovitemu socialnopedagoškemu delu v vseh – ne samo izvendružinskih – vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Izhajajoč iz navedenega in ob upoštevanju pomanjkanja raziskav na tem področju pa je treba znova poudariti, da bi v prihodnosti tudi temu raziskovalnemu polju veljalo nameniti več prostora. Predvsem zaradi vedenja, da se (pre)pogosto zanemarjen vidik doživljanja mladostnikov ob prehodu v zavodsko institucijo odraža v neizogibni spremembi že tako nezavidljivih življenjskih okoliščin, ločenosti od družine ipd., kar lahko dodatno ogroža posameznikov razvoj na vseh področjih njegovega psihosocialnega funkcioniranja.

Literatura

- Bečaj, J. 1989. »Oddaja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode: kriteriji za oddajo v vzgojni zavod.« *Ptički brez gnezda* 13 (27): 7–29.
- Dečman, M. 2019. »Svetovalno in terapevtsko delo z družinami.« *V Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami*, ur. I. Kreft Toman, 131–151. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.
- Družinski zakonik (DZ). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 15. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-0729>.
- Flosdorf, P., ur. 1988. *Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe*. Freiburg: Lambertus.
- Gradišar, M. 2015. »Stališča vzgojiteljev do aktivnega vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja v vzgojnih zavodih.« *V Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*, ur. A. Kobolt, 171–188. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Grunwald, K., in H. Thiersch. 2008. »Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opazanja.« *V Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, ur. M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj, str. 7–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. 2011. *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – analiza stanja*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Kazenski zakonik (KZ-1-UPB2). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 50. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-2065>.
- Kobolt, A. 2018. »Od posebnih do univerzalnih potreb in nazaj ali raziskovalni in izkustveni vpogledi v udejanjanje načelnega v trenutni pedagoški praksi.« *Socialna pedagogika* 22 (3–4): 165–174.
- Kobolt, A., A. Žižak in N. Zrim Martinjak. 2019. »Oris procesov in izidov deinstitucionalizacije skrbi za ranljive skupine – v tujini in doma.« *V Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami*, ur. I. Kreft Toman, 11–40. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

- Krajnčan, M. 2006. *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- . 2010. »Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih.« *V Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*, ur. M. Krajnčan in P. Miklavžin, 34–55. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- . 2012. »Dezinstitucionalizacija na področju vzgojnih zavodov.« *Časopis za kritiko znanosti* 39 (250): 116–127.
- . 2019. »Strokovni center in proces deinstytucionalizacije.« *V Kam z otroki? Strokovni center Maribor – celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih*, ur. M. Krajnčan, 10–26. Maribor: Strokovni center.
- Krajnčan, M., in B. Bajželj. 2008. »Odnos – osnova za socialnopedagoško delo.« *V Socialna pedagogika med teorijo in prakso*, ur. M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj, 55–70. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M., in P. Šoln Vrbinc. 2015. »Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje.« *V Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*, ur. A. Kobolt, 11–33. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M., P. Miklavžin in D. Zorc Maver. 2010. »Oris zdravstvene problematike (namen raziskovanja).« *V Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*, ur. M. Krajnčan in P. Miklavžin, 57–99. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Marovič, M. 2017. »Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- . 2019. »Nameščanje in diskurz o (ne)ustreznosti vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami in ali motnjami v vzgojnih zavodih.« *V Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov*, ur. M. Marovič in A. Sinjur, 129–148. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- . 2020. »Medinstitucionalna/multidisciplinarna obravnava mladostnika, nameščenega v vzgojnem zavodu.« *V Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*, ur. M. Volk, T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač, 215–230. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Martinjak, N. 2017. »Razlogi za današnje delovanje vzgojnih zavodov v Sloveniji.« *Socialna pedagogika* 21 (1–2): 73–94.
- Mikša, L. 2015. »Sodelovanje s starši otrok v vzgojnih ustanovah.« *V Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*, ur. A. Kobolt, 189–209. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. B. I. »Priloga k Vzgojnemu programu: zavodi za vzgojo in izobraževanje.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-5-posebnimi-potrebami/SS/Drugi-programi/40ofc6df7a/Priloga_vzgojni_program.pdf.

- Narat, T., T. Rakar in N. Kovač. 2010. *Participacija otrok v postopkih odločanja: končno poročilo*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- National Association of Social Workers in Oxford University Press. 2013. *Encyclopedia of Social Work*. 2013. New York: Oxford University Press.
- Nowacki, K. 2014. *Die Neuafnahme in der stationären Heimerziehung*. Freiburg: Lambertus.
- Rapuš Pavel, J., in A. Kobolt. 2008. »Alkoholizem v družini in doživljanja mladostnic, ki bivajo v vzgojnem zavodu.« V *Socialna pedagogika med teorijo in prakso*, ur. M. Kranjčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj, 97–120. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rosenthal, E. 2017. »A Mandate to End Placement of Children in Institutions and Orphanages: The Duty of Governments and Donors to Prevent Segregation and Torture.« V *Protecting Children Against Torture in Detention: Global Solutions for a Global Problem*, ur. J. Mendez, 303–352. American University, Washington College of Law in Center for Human Rights & Humanitarian Law.
- Skalar, V. 1998. »Vzgojne ustanove na prehodu v postindustrijsko družbo.« *Socialna pedagogika* 2 (2): 5–17.
- Straus, F., in W. Sierwald. 2008. »Gelingende Beteiligung im Heimaltag aus der Sicht von Jugendlichen.« http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009_2_studie_gelingende_beteiligung.pdf.
- Strokovni svet Republike Slovenija za strokovno izobraževanje. 2004. »Vzgojni program.« http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Vzgojni_program.pdf.
- Svetin Jakopič, S. 2005. »Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila.« *Socialna pedagogika* 9 (4): 391–422.
- Tomori, M. 2002. »Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj.« V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*, ur. K. Bergant in K. Musek Lešnik, 16–18. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Wolff, K. 1995. »Wohin hat uns die Heimerziehung gebracht?« V *Entwicklungen in der Heimerziehung*, ur. K. Wolff, 92–103. Munster: Votum Verlag.
- Wolff, M., in S. Hartig. 2013. *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen*. Weinheim in Basel: Beltz Juventa.
- Zakon o nepravdnem postopku (ZNP-1). 2019. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2019-01-0613>.
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). 2020. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 200. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-3628>.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2015. *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ur. N. Vovk-Ornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žižak, A., in N. Koller Trbovič. 2007. »Temna stran družinskega življenja v doživetju otrok in mladostnikov.« *Socialna pedagogika* 11 (2): 147–170.

New Family: The Transition of the Adolescent from Primary Family to Extra-family Institutional Treatment

The article deals with the views of adolescents and educators at the transition from primary family to extra-family institutional treatment, considering two different perspectives – the perspective of adolescents and their educators. The qualitative survey, which included seven participants (three adolescents and four educators) with transition experience, focuses mainly on the transition phase and the reception/placement phase. The results of the research show that the experience of transition from primary family to extra-family institutional treatment – both for adolescents and their educators – is associated with complex, multidimensional, and at the same time very subtle dynamics of the placement process, which cannot be understood unambiguously.

Keywords: transition, placement, extra-family institutional treatment, adolescents with emotional and behavioural difficulties and/or disorders, socio-pedagogical treatment

Načrtovanje in strukturiranje prehodov med različnimi ravnmi izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami

Mateja Maljevac

Center IRIS

mateja.maljevac@center-iris.si

Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja predstavlja velik izziv tako za njih same kot za njihove družinske člane, strokovne delavce in vse, ki se bodo v procesu vzgoje in izobraževanja na kakršen koli način srečevali z njimi. Skrbno načrtovanje in dobro strukturiranje prehodov med različnimi ravnmi ali programi izobraževanja omili stiske in zagate vseh vpletenih. V prispevku predstavljamo priporočila za načrtovanje in strukturiranje prehodov, s poudarkom na potrebah uporabnika. Osvetljujemo tudi naloge in vloge posameznih strokovnih delavcev ter smernice podkrepimo s študijo primera dobre prakse. Primer dobre prakse zajema celoten prikaz načrtovanja in strukturiranja prehoda otroka s slabovidnostjo iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Ključne besede: osebe s posebnimi potrebami, prehodi, načrtovanje in strukturiranje, primer dobre prakse

Uvod

Prehod iz doma v vrtec, prehodi med različnimi ravnmi in programi izobraževanja ter končno prehod iz sistema vzgoje in izobraževanja na trg dela predstavljajo za posameznika ključne mejnike v življenju. Pri prehodih oz. tranzicijah razmišljamo predvsem o tem, da oseba vstopa iz varnega, znanega okolja v zanj nove, še neznane situacije. Če pri osebah z normativnim razvojem prehodi potekajo samoumevno, tekoče in običajno brez večjih težav pri vključevanju v novo situacijo, temu ni tako, ko govorimo o osebah s posebnimi potrebami. Pri teh je potrebno prehode skrbno načrtovati in jih strukturirati, da ne izzovejo neželjenih vedenj v obliki čustvenih in vedenjskih težav.

Teoretični del

Vrste prehodov v slovenskem šolskem sistemu

Ko govorimo o prehodih med različnimi ravnmi izobraževanja v Republiki Sloveniji, se opiramo predvsem na klasifikacijo znotraj zakonodajnega okvira

Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki v 5. členu navaja, da lahko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka po:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih (v nadaljevanju posebni program vzgoje in izobraževanja),
- vzgojnih programih.

Načrtovanje in strukturiranje prehodov

Skrbno načrtovanje in strukturiranje prehodov med različnimi programi vzgoje in izobraževanja zmanjšuje stres, ki ga doživljajo vsi vpleteni pri delu z osebo s posebnimi potrebami: strokovni delavci, družina in posameznik sam. Zupančičeva in Kavčičeva (2007) sta na podlagi raziskave ugotovili, da so zgodnji učni dosežki otrok med drugim odvisni tudi od tega, kako se otroci prilagajajo na novo socialno okolje v novi šolski situaciji. Prilagajanje na šolo je pomembno, ker otrokove izkušnje v prvem razredu predstavljajo temelj nadaljnjega šolanja. Hkrati pa je pomembna sama prilagoditev in priprava fizičnega ter socialnega okolja, ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, da bi zmanjšali pojavnost negativnih občutij in odklonskih prvih izkušenj z izbrano institucijo.

Mohorko (2016 v Čelešnik Kozamernik in Češarek 2020) proces prehoda med posameznimi programi in ravnmi izobraževanja razdeli na več korakov, ki zajemajo: celostno oceno otroka, podporo družini, prvi sestanek na izbrani ustanovi, prilagajanje šolskega okolja, predstavitev uporabnika, prilagoditev metod dela kolektivu pred začetkom šolskega leta, spoznavanje okolja pred pričetkom šole, izdelavo individualiziranega programa in pripravo vrstnikov. O potrebi po senzibilizaciji socialnega okolja na več ravneh in o tem, da uspešna inkluzija ni samoumevna, govorita tudi Maljevčeva in Žuničeva (2017), ki med drugim opozorita na pomen podpore strokovnim delavcem ves čas, ko je otrok s posebnimi potrebami vključen v sistem vzgoje in izobraževanja.

Študije različnih raziskovalcev (npr. Zupančič, Podlesek in Kavčič 2018; Maljevac 2018) kažejo, da so osebnostne značilnosti posameznika tiste, ki imajo največjo napovedno vrednosti pri socialnem prilagajanju in prilagoditvenem vedenju posameznika v različnih situacijah, tako v primeru otrok z normativnim razvojem kot otrok s posebnimi potrebami. Maljevčeva (2018) predlaga, da se pri strokovnem delu z otroki s posebnimi potrebami dopušča večja fleksibilnost v smislu strokovnih obravnav različnih profilov strokovnih delavcev, ki imajo dodatna znanja s področja posebnih potreb, na vseh ravneh, torej tudi pri tranzicijskih postopkih. O fleksibilnosti razpravlja zaradi večje potrebe po personalizaciji, upoštevanju konkretnih potreb posameznika in zmanjševanju rigidnosti ter uniformiranosti. Posebej izpostavi pomen svetovalne storitve kot oblike dodatne strokovne pomoči, v okviru katere se najlažje izpeljejo tudi aktivnosti tranzicijskih programov.

Zakon o varstvu osebnih podatkov (2007) v več členih omejuje prost pretok informacij in podatkov o posamezniku med strokovnimi delavci in med institucijami. Zato je pred izvedbo korakov tranzicije nujno potrebno pridobiti soglasje staršev oz. uradnih skrbnikov mladoletne osebe za to, da se informacije o posamezniku v procesu tranzicije lahko posredujejo izbrani ustanovi. Mohorko (2016 v Čelešnik Kozamernik in Češarek 2020) predlaga, da se ustanovo na prihod otroka s slepoto in slabovidnostjo pripravi na način, da se pripravi t. i. tranzicijska mapa, ki vsebuje podatke o celostni oceni posameznika, potrebnih prilagoditvah in pripomočkih.

V primeru, da ima oseba več senzornih motenj, ovir oz. primanjkljajev, kot sta npr. gluhoti in slepota, Belote (2004) podaja naslednja priporočila pri načrtovanju prehodov:

- izbira fiksnega datuma prehoda,
- priprava zbirnika materialov, ki jih učenec uporablja (vključno s komunikacijskim sistemom),
- seznanitev učenca z novo institucijo,
- srečanje dveh strokovnih timov (obstoječega in bodočega),
- če je možno, naj se ne zamenjajo vsi strokovni delavci hkrati (npr. logoped, učitelj orientacije in mobilnosti . . .),
- postavitve jasnih in visokih ciljev že od samega začetka vključitve v nov program ali v novo ustanovo.

Učenci s slepoto in slabovidnostjo oz. z okvaro vidne funkcije

V empiričnem delu naloge bomo predstavili študijo primera prehoda otroka s slabovidnostjo iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvaja-

njem in z dodatno strokovno pomočjo v izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, zato uvodoma podajamo opredelitev slabovidnosti.

V svetu ne obstaja enotna definicija slepote, slabovidnosti in okvare vidne funkcije, v grobem pa lahko opredelitve razdelimo na medicinske definicije (npr. definicija Svetovne zdravstvene organizacije, slovenska definicija razširjenega strokovnega kolegija za okulistiko (But 2005)) in pedagoške definicije (npr. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, ki jih je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo). V poglavju »Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije« najdemo pedagoško definicijo slepote in slabovidnosti oz. okvare vidne funkcije (Stirn Kranjc idr. 2015). Slovenska pedagoška definicija slepote in slabovidnosti oz. okvare vidne funkcije v našem šolskem prostoru služi kot pravna podlaga pedagoškemu delu z učenci s posebnimi potrebami in z njihovim okoljem, hkrati pa se od medicinskih definicij razlikuje po tem, da opredeljuje tudi okvaro vidne funkcije, česar pa pri medicinskih opredelitvah še ne zasledimo. V nadaljevanju predstavljamo definicijo slabovidnosti, ki jo bomo uporabili za potrebe naše raziskave (Stirn Kranjc idr. 2015, 8–9):

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Merilo za oceno vidnega polja je izvid perimetrije.

Slabovidni otrok ima ostrino vida od 5 do 30 odstotkov ali zoženo vidno polje v vseh meridijanih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke, ne glede na ostrino vida. Razlikujemo zmerno slabovidnega in težko slabovidnega otroka.

Zmerno slabovidni otrok ima ostrino vida od 10 do 30 odstotkov. Potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in po potrebi prilagojene učne in vzgojne pripomočke, specialni trening na področju komunikacijskih tehnik in/ali orientacije. Ob ustreznih pogojih sprejema vidne informacije in dela po metodi za slabovidne. Lahko ohrani hitrost dela kot videči vrstniki, vendar s prilagoditvijo gradiv ali uporabo pripomočkov za branje.

Težko slabovidni otrok ima ostrino vida od pet do manj kot deset odstotkov ali zoženo vidno polje nad deset do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke, ne glede na ostrino vida. Potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke. Potrebuje specialni trening na področju komunikacijskih tehnik, orientacije in socialnih veščin. Pretežni del učenja poteka z vidno informacijo, dela po metodi za

slabovidne. Bere lahko črni tisk s prilagoditvijo gradiva ali uporabo pripomočkov, vendar je njegovo branje ovirano in počasnejše.

Vloga strokovnega centra za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida pri prehodih

Osebe z okvaro vida potrebujejo celostno podporo v različnih življenjskih obdobjih. Sistematična podpora družini, otrokom in vzgojno-izobraževalnim institucijam je nujna od rojstva dalje, saj tako celostno vplivamo na razvoj otroka. Dve izmed področij delovanja strokovnega centra za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida v Sloveniji sta tudi podpora in pomoč vrtcem ter šolam in svetovanje ter izobraževanje za starše in strokovnjake. V obeh sklopih se lahko načrtujejo tranzicije med različnimi ravnmi in programi izobraževanja, ki vključujejo seznanitev vrtca, šole pred vključitvijo otroka ali mladostnika po izvedbi celostne ocene otroka kadar koli med šolskim letom (Center IRIS 2020). Zlasti v tujini (npr. Texas School for Blind and Visually Impaired b. l.) se v strokovnih centrih poudarja aktivnemu sodelovanju samega otroka ali mladostnika pri načrtovanju prehoda v smislu razvijanja veščin opolnomočenja v okviru razširjenega kurikula za slepe in slabovidne, kar predstavlja nadgradnjo našega sistema načrtovanja in strukturiranja prehodov. Kontinuirana obravnava otroka skozi različna obdobja sledi osnovnemu cilju, to je dobro rehabilitiran posameznik, ki se lahko aktivno vključuje v družbo na več ravneh, tudi na sam trg dela. Cavanaughova in Giesen (2012) govorita o tem, da načrtovanje prehodov ne vpliva le na doseženo akademsko izobrazbo, pač pa tudi na razvoj in dvig drugih specifičnih kompetenc ter veščin, kot so npr. poklicna orientacija, iskanje službe, razvoj socialnih veščin, karierni razvoj, delovne izkušnje ipd.

Opredelitev raziskovalnega problema, namen in cilji raziskave

Otroci s posebnimi potrebami, natančneje otroci s slepoto, slabovidnostjo ali z okvaro vidne funkcije, potrebujejo zaradi izgube primarnega čutila, preko katerega zaznavajo svet, posebej načrtovan in strukturiran prehod med različnimi ravnmi in programi izobraževanja.

Njihova zmožnost socialnega prilagajanja in učna uspešnost v prvem razredu sta močno povezani (Zupančič in Kavčič 2007), iz česar lahko predpostavljamo, da bodo otroci, pri katerih bo prehod iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo potekal načrtno in strukturirano, učno uspešnejši v primerjavi z vrstniki, ki bodo med programi prehajalo spontano in nenačrtovano. Glavni na-

men naše raziskave je pomagati pri dvigu kakovosti dela na področju načrtovanja prehodov otrok s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije, ki se skozi prakso kaže kot eno izmed kritičnih področij.

Cilji raziskave so:

- definirati ključne korake pri različnih prehodih v slovenskem šolskem sistemu za osebe s posebnimi potrebami;
- ugotoviti, kdo vse sodeluje pri načrtovanju in izvedbi procesa prehoda;
- ugotoviti, katere so najpomembnejše informacije, ki naj bodo zapisane v tranzitni mapi učenca;
- opisati primer dobre prakse prehoda otroka s slabovidnostjo iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo si zastavili tri glavna raziskovalna vprašanja:

1. Kateri so ključni koraki pri načrtovanju prehoda med različnimi ravnmi in programi vzgoje in izobraževanja?
2. Katere strokovne delavce je potrebno izobraziti oz. jim podati osnovne informacije o otrokovih posebnih potrebah in kdo naj to izvede?
3. Kakšen način podajanja ključnih informacij o otroku je za učitelje najoptimalnejši?

Metoda

Uporabljena je deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Zasnovana je kot kvalitativna študija primera z uporabo več virov podatkov.

Udeleženci raziskave

V raziskavo smo vključili otroka s slabovidnostjo, njegove starše, strokovne delavce vrtca, v katerega je bil otrok vključen, in strokovne delavce osnovne šole, ki jo bo otrok obiskoval v prihodnjem šolskem letu.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za začetek smo vzpostavili kontakt s starši in jih hkrati prosili za soglasje za sodelovanje v raziskavi. Pojasnili smo jim namen in postopek raziskave ter poudarili, da bo identiteta otroka skrita. Starši so se s sodelovanjem otroka v

raziskavi strinjali, zato smo zanj zaprosili še vrtec in šolo, s katerima smo načrtovali program prehoda. Analizirali smo naslednjo dokumentacijo otroka: strokovno mnenje, odločbo o usmeritvi, individualizirani program dela, zaključna poročila o izvajanju individualiziranih programov, poročilo vrtca o otroku, oceno funkcionalnosti vida in oftalmološke izvide.

Vsak korak prehoda smo beležili na dveh ravneh: časovni izvedbi koraka ter temeljnih vsebinskih poudarkih posameznega koraka. Po uspešno izpeljanih korakih prehoda učenca iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo smo podatke kvalitativno analizirali in izdelali shemo korakov prehoda ter oblikovali zbirnik osnovnih informacij o otroku, ki smo ga posredovali tudi učenčevi šoli.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju besedila predstavljamo primer otroka s slabovidnostjo in aktivnosti, ki smo jih v partnerstvu s starši in z otrokovim vrtcem izpeljali za uspešen prehod iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Zaradi zaščite in varovanja osebnih podatkov otroka in njegove družine predstavljamo le najrelevantnejše podatke o otrokovih posebnih potrebah. Podatke o družinski anamnezi, o otrokovem socialnem in vrtčevskem okolju smo izpustili, saj bi bil v nasprotnem primeru zelo lahko identificiran.

Temeljne značilnosti otrokovih posebnih potreb, ki so potrebne za razumevanje načrtovanja prehoda, predstavljamo v nadaljevanju.

Značilnosti otrokovih posebnih potreb

Iz otrokove zdravstvene in pedagoške dokumentacije lahko razberemo, da se uvršča med zmerno slabovidne otroke. Po diagnozi ima opredeljen horizontalni nistagmus,¹ okularni albinizem,² fotofobijo³ in astigmatizem.⁴ Vidna ostrina na daljavo je okrog 16 %, vidna ostrina na bližino 40 %. Otrok dobro loči barve, kontrastna občutljivost je znižana. Ocena funkcionalnosti vida

¹ Nistagmus: nehoteni ritmični gibi zrkel (»Nistagmus« b. l.).

² Albinizem: anomalija pigmentacije zaradi pomanjkanja melanina, ki se kaže kot apigmentacija ali hipopigmentacija kože, las in šarenice z vrsto očesnih okvar in se prenaša dedno (»Albinizem« b. l.).

³ Fotofobija: vizualna preobčutljivost na svetlobo (»Fotofobija« b. l.).

⁴ Astigmatizem: neenaka ukrivljenost lomnih površin očesa, zlasti roženice, v različnih meridianih, ki povzroča neoster vid (»Astigmatizem« b. l.).

kaže tudi na okvaro globinskega vida, medtem ko je vidno polje brez posebnosti. Otrok zanesljivo reagira na vizualne dražljaje. Locira predmet, ga vzame in ustrezno premakne po navodilu. Obrača se, da bi videl predmete, ki so izven vidnega polja. Vizualna pozornost je še vedno odkrenljiva, a se je v zadnjem letu izboljšala. Koordinacija oko-roka je razvita: manipulira s predmeti različnih velikosti, vendar je manj spreten pri funkcionalnih ročnih spretnostih. Pri ogledu knjig uporablja bralno mizico in potrebuje veliko spodbud pri poslušanju prebrane vsebine. Med usmerjeno dejavnostjo je nemiren, a posluša in ve, o čem teče beseda. Pri dečku so razvite bazične vizualne veščine (vizualna pozornost, očesni kontakt, fiksacija, sledenje, premikanje pogleda z enega na drugi vizualni dražljaj, vizualna pozornost ipd.), vendar so še vedno opazne težave z vizualno zaznavnimi funkcijami. Pri gledanju nagne glavo, ki rahlo potresa. Če je utrujen, ima težave s sledenjem snovi na vseh ravneh (odmik od teme – ne posluša, ne gleda, poveča se nemirnost). Težave s koncentracijo in odkrenljivo pozornostjo se izraziteje kažejo pri delu v skupini, individualno funkcionira precej bolje. V prostorih vrtca je dobro orientiran.

Cilji individualiziranega programa dela so bili osnovani na oregonski ocenjevalni lestvici (Anderson idr. 2007).

Pri vajah vida je uspešen, a še ni navajen na sistematičnost pri opazovanju slikovnega gradiva. Dosledno uporablja korekcijska in sončna očala. Občasno potrebuje več spodbud, da nalogo opravi tako, kot se zahteva. Slabše opravi naloge, ki zahtevajo uporabo globinskega vida (npr. lovljenje žoge, nivojski prehodi). Fina motorika in z njo grafomotorika sta slabše razviti, a se je fina motorika v zadnjem letu bistveno izboljšala. Pri orientaciji v neznanem okolju potrebuje zagotovljeno dodatno varnost, prostor usvoji primerno hitro. Pri navezovanju stikov je uspešen, ima veliko prijateljev. Je izredno empatičen deček. Zna poskrbeti zase, vendar je površen pri nalogah (npr.: ne moti ga, če si narobe obrne čevlje na nogah).

Igra se pretežno vzporedno, vključuje se tudi v skupinske oblike iger; od spoznavnih vrst igre prevladuje konstrukcijska igra, najvišja dosežena raven so igre s pravili.

Kot učinkovite so se v vrtcu izkazale naslednje prilagoditve, pripomočki in načini dela, za katere strokovna skupina vrtca predlaga, da se, v modificirani obliki za osnovno šolo, nadaljujejo:

- kontrastno gradivo in pripomočki,
- 30–50 % več časa za opazovanje v primerjavi z vrstniki,
- napovedana struktura dejavnosti (kako si sledijo, jasna navodila),
- vse stvari si ogleda od blizu, individualno, ima jih možnost potipati,

- pri delu v skupini sedi v bližini strokovne delavke,
- delo v posebnem prostoru,
- interaktivne igrače,
- bralna mizica,
- zmanjšan normativ v oddelku,
- zagotovljena dodatna varnost na sprehodih in izletih,
- izobraževanje strokovnih delavk na temo slepote in slabovidnosti,
- redno sodelovanje s starši.

Aktivnosti, ki so bile izpeljane za uspešen prehod

Pri načrtovanju prehoda smo upoštevali glavne smernice, ki jih predlagata Mohorko (2016 v Čelešnik Kozamernik in Češarek 2020) in Belote (2004), vendar v prilagojeni obliki, za katero smo ocenili, da bi bila za otroka najustrežnejša (preglednica 1).

Aktivnosti priprave za prehod učenca iz programa za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo smo začeli eno šolsko leto pred samim prehodom. Za začetek smo skupaj z vrtcem in s strokovnimi delavci Centra IRIS pripravili celostno oceno otrokovega funkcioniranja, s poudarkom na oceni funkcionalnosti vida, ki je služila tudi kot poročilo vrtca o otroku za postopek usmerjanja, ki so ga starši sprožili na območni enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Po izpeljavi celostne ocene in pripravi tranzicijske mape najpomembnejših dokumentov smo ponovno navezali stik s starši in jih prosili za soglasje za posredovanje ključnih podatkov o otroku bodoči šoli. Po prejemu soglasja je sledil razgovor z otrokom, s katerim smo želeli izvedeti njegove želje in strahove pri prehodu. Učenec je med pogovorom izrazil željo po

Preglednica 1 Koraki prehoda

- 1 Sodelovanje s starši in vrtcem
 - 2 Celostna ocena
 - 3 Priprava tranzicijske mape
 - 4 Uvodni sestanek in izobraževanje za učiteljski zbor
 - 5 Obisk na šoli
 - 6 Razgovor z otrokom
 - 7 Prilagajanje šolskega okolja
 - 8 Izposoja pripomočkov
 - 9 Izdelava individualiziranega programa dela
-

Preglednica 2 Zbirnik osnovnih informacij o otroku in priporočenih prilagoditev, ki smo ga predali učiteljem

Izobraževalni program	Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strok. pomočjo
Prehod v razred	1.
Diagnoza in stanje vida	Horizontalni nistagmus, astigmatizem, okularni albinizem, fotofobija. Stanje vida je stabilno.
Kategorija slepote oz. slabovidnosti	Zmerno slaboviden učenec.
Dodatni primanjkljaji, ovire, motnje	
Metoda dela	Za slabovidne.
<i>Podatki o vizualnem funkcioniranju</i>	
Vidna ostrina na daljavo	Daljinski vid: VLO: 10 %, VDO 16 %; reagira in zazna dražljaje 6–8 m.
Vidna ostrina na bližino	Bližinski vid: VDLO: 40 %, bere na razdalji 10 cm.
Barvni vid	Ohranjen barvni vid.
Zaznavanje kontrastov	Rahlo znižano zaznavanje kontrastov.
Globinski vid	Okvara globinskega vida.
Vidno polje	Vidno polje b. p.
Posebnosti	Povečanje nistagmusa pri zahtevnejših nalogah. Odkrenljiva vidna pozornost, ki se izboljšuje. Dobro funkcionira v znanem okolju, v neznanem potrebuje pomoč in vodenje, a prostor hitro usvoji.

Nadaljevanje na naslednji strani

predhodnem obisku bodoče šole, kar smo tudi realizirali v sklopu ur dodatne strokovne pomoči, natančneje v sklopu treninga orientacije in mobilnosti.

Naslednji korak je obsegal delo s šolo na več ravneh: od uvodnega sestanka do dogovora z vodstvom šole glede izobraževanja za učiteljski zbor in predstavitve posebnih potreb bodočega prvošolca. Ker deček živi v ruralnem okolju in zaradi bližine vrtca, ki ga je obiskoval, se je večina zaposlenih na šoli že srečala z njim in so imeli na izobraževanju pripravljena konkretna vprašanja o njegovem funkcioniranju pri šolskem delu in v življenju nasploh. Skupaj smo se dogovorili tudi za pregled in prilagajanje šolskega okolja z namenom izboljšanja varnosti pri samostojnem gibanju in z vidika prilagajanja kontrastnosti (oz. izboljšanja vidnosti) prostorov, po katerih se bo gibal. Šola je pred začetkom novega šolskega leta oddala tudi vlogo za izposojlo specialnih pripomočkov (npr. bralna mizica, elektronska lupa) na Center IRIS in s tem optimalno pripravila inkluzivno okolje.

Na koncu je sledila še izdelava individualiziranega programa dela, ki ga je novoimenovana strokovna skupina predstavila staršem. Pred vključitvijo v prvi razred nismo izpeljali predstavitve otrokovih posebnih potreb za vr-

Preglednica 2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Časovne prilagoditve	Potrebuje: več časa za opazovanje in za seznanjanje z novimi predmeti, vsebinami, materiali, več časa pri športnih aktivnostih, več časa pri vključevanju v igro in druge dejavnosti ter seznanjanju z njimi, do 50 % več časa pri preverjanju in ocenjevanju znanja.
Prostorske prilagoditve	Stalni prostor v garderobi in pri obrokih, zagotovitev ustreznega mesta pri pouku (z upoštevanjem možnosti boljše osredotočenosti na šolsko delo – v bližini strokovne delavke in bliže tabli, sedi tako, da na dogajanje gleda z boljším očesom), primerna osvetlitev oz. zatemnitev prostora – možnost reguliranja naravne svetlobe z žaluzijami, preprečitev bleščanja, markantne oznake učilnice, telovadnice in telovadnega orodja, markantna oznaka garderobnega prostora, označeni nivojski prehodi (npr. stopnice), dodatna odlagalna miza pri pouku.
Didaktično-metodične prilagoditve	Uporaba prilagojenih učbenikov za slabovidne, uporaba prilagojenih zemljevidov, poenostavljeno slikovno gradivo, prilagoditev tabelskih slik, uporaba flomastrov, markerjev ali bralnih ravnilc, možnost uporabe ustreznih informacijsko-komunikacijskih pripomočkov (računalnik) in gradiv v elektronski obliki, barvne fotokopije, format listov A4, pisava ARIAL 18, prilagojeno izvajanje in ocenjevanje pri športu in drugje, kadar se zahteva uporabo globinskega vida, možnost delnega poslušanja zvočnih knjig za domače branje, toleranca natančnosti 5 stopinj in 5 mm pri geometriji, začasni spremljevalec (za aktivnosti, ki potekajo izven šole, npr. kulturni dan, športni dan ...), poudarek na izkustvenem učenju – več terenskega dela, ekskurzij, možnost razbremenitve oči z vajami za sproščanje.
Pripomočki	Pisala z močno sledjo, prilagojeni učbeniki za slabovidne, računalnik s programsko opremo za slabovidne, bralna mizica ali miza z dvizžno ploskvijo, zvezki s poudarjenim črtovjem, korekcijska in sončna očala, kapa s šiltom pri gibanju na prostem, UV zaščitna krema pri gibanju na prostem, lupa 4D, mat papir in mat folije za plastificiranje, geometrijski pribor za slabovidne.

stnike, saj je celotna skupina, v katero je bil deček vključen v vrtcu, prešla tudi v prvi razred in potrebe po tem ni bilo.

Konec avgusta, tik pred začetkom novega šolskega leta, se je pojavila ideja o tem, da za strokovne delavce, ki vstopajo v stik z učencem, strnemo najpomembnejše informacije o učencu na enem mestu, ki jim bo vedno na voljo. Tako smo oblikovali zbirnik osnovnih informacij o otroku in priporočenih prilagoditev ter ga vstavili v dnevnik oddelka (preglednica 2). Na tak način so informacije ves čas dostopne trenutnemu učitelju v oddelku, kar se je pokazalo kot dobra praksa tudi pri ostalih učencih s slepoto in slabovidnostjo.

Sklepne ugotovitve

Izhajajoč iz raziskave, izkušenj in primerov dobrih praks lahko sklenemo, da za uspešen prehod oseb s posebnimi potrebami med različnimi ravnmi ali programi izobraževanja lahko izpostavimo tri bistvene sklope dejavnikov: (1)

značilnosti otrokovih posebnih potreb in osebnostnih lastnosti, (2) značilnosti posameznikovega ožjega in širšega socialnega okolja ter (3) predhodna priprava vzgojno-izobraževalne institucije, v katero se posameznik vključuje.

Ugotovljamo, da je v proces prehoda med različnimi ravni in programi izobraževanja osebe s posebnimi potrebami vključeno veliko število udeležencev – tako posameznik in njegova družina kot večje število strokovnih delavcev. Nadalje ugotovljamo, da imajo strokovni centri, npr. centri za zgodnjo obravnavo in strokovni centri za različne vrste posebnih potreb (v našem primeru Center IRIS), ključno vlogo pri procesu tranzicije, saj med seboj povezujejo deležnike in koordinirajo postopek tranzicije. Najpogosteje se v vlogi ključnega izvajalca oz. koordinatorja pojavi izvajalec dodatne strokovne pomoči, še posebej ko govorimo o zelo specifičnih vrstah posebnih potreb, kot so npr. slepota in slabovidnost ali gluhoslepota, pri katerih svetovalni delavci nimajo ustreznih znanj in veščin, da bi v celoti vodili postopke tranzicije.

S študijo primera smo potrdili, da je najprimernejši način podajanja informacij kombinirani način ustnega in pisnega informiranja vseh udeležencev. Pri stiku z udeleženci v živo smo predstavili celostno funkcioniranje otroka, razrešili marsikatero dilemo in odgovorili na vprašanja, ki so se porajala udeležencem izobraževanja. Z zbirnikom pisnih informacij pa smo omogočili dostop do ključnih podatkov vsem strokovnim delavcem v vsakem trenutku dela v oddelku, v katerega je učenec vključen. Glede na omejitve varovanja osebnih podatkov predlagamo, da se ključne informacije strne v obliki tranzitne mape učenca. Predlagamo, da tranzitna mapa posameznika vsebuje informacije o zdravstvenih posebnostih in celostno oceno funkcioniranja.

Nakazati želimo tudi na omejitve in pomanjkljivosti naše raziskave. Ugotovili smo, da bi učenca lahko postavili v aktivnejšo vlogo pri samem načrtovanju prehoda, v smislu večjega upoštevanja njegovih osebnih potreb in načrtovanja posameznih korakov (predvsem časovnega obiska na šoli). Veščine aktivnega sodelovanja pri upravljanju lastnega življenja, ki jih otrok pridobi tekom šolanja, pogosteje uporabi v odraslosti, npr. v času zaposlovanja in prehoda na trg dela, kar zagotovo pozitivno vpliva tudi na splošen dvig kakovosti življenja ne le osebe s slepoto, slabovidnostjo ali okvaro vidne funkcije, pač pa tudi vseh drugih skupin oseb s posebnimi potrebami.

Literatura

»Abinizem.« B. I. V *Slovenski medicinski slovar*. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. <https://www.termania.net/iskanje?query=albinizem&SearchIn=All>.

Anderson, S., S. Boigon, K. Davis in C. deWaard. 2007. *The Oregon Project for*

- Preschool Children Who Are Blind or Visually Impaired*. 6. izd. Medford, OR: Southern Oregon Education Service District.
- »Astigmatizem.« B. I. V *Slovenski medicinski slovar*. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. <https://www.termania.net/iskanje?query=astigmatizem&SearchIn=All>.
- Belote, M. 2004. »Successful transitions Between Programs.« *California Deaf-Blind Services: Fact Sheet*. <http://files.cadbs.org/200000124-b4071b5009/36TransitionsPrograms.pdf>.
- But, B., ur. 2005. *Vodnik po pravicah slepih in slabovidnih, ki izhajajo iz slovenske zakonodaje*. Ljubljana: Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
- Cavanaugh, B., in J. M. Giesen. 2012. »A Systematic Review of Transition Interventions Affecting the Employability of Youths with Visual Impairments.« *Journal of Visual Impairment and Blindness* 106 (7): 400–413.
- Center IRIS. 2020. »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.« http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2017/10/Bro%C5%A1ura-Strokovni-center_2020.pdf.
- Čelešnik Kozamernik, N., in S. Češarek. 2020. *Smernice pri prehodih*. Ljubljana: Center IRIS.
- »Fotofobija.« B. I. V *Slovenski medicinski slovar*. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. <https://www.termania.net/iskanje?query=fotofobija&SearchIn=All>.
- Maljevac, M. 2018. »Značilnosti in dejavniki socialnega prilagajanja slepih in slabovidnih otrok.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- Maljevac, M., in D. Žunič. 2017. »Sensitization of the Social Environment in Kindergarten as One of the Fundamental Principles of Work in Early Intervention in Children with Visual Impairments.« Prispevek predstavljen na Eurlayid Conference 2017 – Early Childhood Intervention for Meeting Sustainable Development Goals of the New Millennium. Beograd, Srbija, 6.–8. oktober.
- Mohorko, A. (2016). »Vloga tiflopedagoga pri prehodu učenca s slabovidnostjo iz vrtca v osnovno šolo.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- »Nistagmus.« B. I. V *Slovenski medicinski slovar*. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta. <https://www.termania.net/iskanje?query=nistagmus&SearchIn=All>.
- Stirn Kranjc, B., V. Raič, U. Lah, T. Murn, D. Žunič in A. Pinterič. 2015. »Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije.« V *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, ur. N. Vovk-Ornik, 8–10. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Texas School for the Blind and Visually Impaired. B. I. <https://www.tsbvi.edu/career-education-items/3269-how-can-i-participate-in-transition-planning>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list*

Republike Slovenije, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.

Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1-UPB1). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 94. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-4690>.

Zupančič, M., in Kavčič, T. 2007. *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, M., A. Podlesek in T. Kavčič. 2018. »Child Personality – Adjustment Associations at the Transition from Kindergarten to School: Evaluating the Vulnerability and the Scar Model.« *Child Indicators Research* 11 (1): 97–116.

Planning and Structuring of Transitions between Different Levels of Education for Persons with Special Needs

Inclusion of persons with special needs into the education system is a great challenge both to them, their family members, educators and everyone who will work with them in any way during their education process. Careful planning and good structuring of the transitions between different levels or programs of education can alleviate the distress and troubles of everyone involved. This article presents some recommendations for the planning and structuring of the transitions, focusing on the user's needs. It also highlights the tasks and roles of individual educators, as well as provides a case study of a good practice example to support the guidelines. The good practice example covers the whole presentation of the planning and structuring of the transition of a partially sighted child from the preschool program with an adjusted implementation and additional professional assistance into a nine-year primary school education program with an adjusted implementation and additional professional assistance.

Keywords: persons with special needs, transitions, planning and structuring, good practice example

Pot k samostojnosti učencev z motnjo v duševnem razvoju: učenje umivanja rok s pomočjo vidnih podpor

Eva Rustja

*Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin
eva.rustja@gmail.com*

Karmen Drljić

*Univerza na Primorskem
karmen.drljic@pef.upr.si*

Vidne podpore kot znanstveno podprt pristop lahko prispevajo k povečanju samostojnosti in neodvisnosti učencev z motnjami v duševnem razvoju, saj so jim v pomoč pri učenju, razvijanju vseživljenjskih spretnosti ter s tem pri vključevanju v socialno okolje. Ugotavljali smo ustreznost pristopa vidnih podpor za razvoj samostojnosti pri umivanju rok pri učencih z zmernimi motnjami v duševnem razvoju. V raziskavo je bilo vključenih šest učencev. Učence smo najprej spremljali tri dni pred uvedbo vidnih podpor, sledili so petdnevno uvajanje vidnih podpor s pomočjo zgleda in vodene uporabe ter nato še petdnevno obdobje spremljanja samostojne uporabe vidnih podpor. Izboljšanje samostojnosti smo potrdili na ravni celotnega vzorca ter pri dveh učencih. Pri treh učencih je bil zaznan napredek, ki ni bil statistično značilen. Pri enem učencu napredka nismo zaznali. Pristop vidnih podpor je koristen pri razvijanju samostojnosti učencev z motnjami v duševnem razvoju in s tem pri doseganju njihove večje neodvisnosti.

Ključne besede: vidne podpore, prehod v samostojnost, umivanje rok, motnja v duševnem razvoju, posebni program vzgoje in izobraževanja

Uvod

Z uveljavljanjem inkluzivne paradigme je bilo prepoznano, da so vsi učenci učljivi ne glede na njihove morebitne posebne potrebe (Hart in Drummond 2014). Posledično se je uveljavilo stališče, da morata biti tudi vzgoja in izobraževanje učencev z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) usmerjena v razvijanje vseživljenjskih in akademskih spretnosti za njihovo uspešno vključevanje v družbo. MDR lahko namreč pomembno ovirajo učenčev razvoj in funkcioniranje na različnih področjih. Prav zato je učencem z MDR treba zagotoviti čim več priložnosti za prilagojeno doseganje ciljev, ki so v skladu z njihovimi zmožnostmi (Thompson, Shogren in Wehmeyer 2016), ter za uče-

nje samostojnosti (Quinn 2016) in s tem prehod v neodvisno življenje. MDR zajema skupino etiološko različnih razvojnih stanj, za katere je značilna oviranost kognitivnega funkcioniranja ter prilagoditvenih funkcij in spretnosti, ki se pojavijo že v otroštvu (Salvador-Carulla idr. 2011 v Mahour in Panday 2015; ICD-11 b. I.). Ločimo tri ravni prilagoditvenega funkcioniranja (oz. vedenja): konceptualno, socialno in praktično (American Psychiatric Association 2013). V pričujočem prispevku izpostavljam predvsem slednje, saj jih osebe z MDR potrebujejo v vsakodnevni življenjskih okoliščinah za doseganje čim večje samostojnosti. Praktično prilagoditveno funkcioniranje zajema posameznikovo zmožnost skrbeti zase, za svoje zdravje, dobro počutje, splošno higieno, usmerjanje lastnega vedenja ipd. (American Psychiatric Association 2013). Težja kot je oblika MDR, več težav lahko pričakujemo pri posameznikovem usvajanju spretnosti z omenjenega področja. Osebe z zmernimi MDR, ki so predmet naše raziskave, predvidoma lahko usvojijo temeljne spretnosti prilagoditvenega funkcioniranja, a obenem potrebujejo stalno podporo drugih oseb, da lahko ohranjajo dokaj samostojno življenje (ICD-11 b. I.). V tem prispevku se tako osredotočamo na razvijanje samostojnosti učencev z MDR, natančneje na njihove zmožnosti skrbeti za lastno higieno oz. skrbno umivanje rok s pomočjo vidnih podpor (v nadaljevanju VP).

Razvijanje samostojnosti pri učencih z motnjami v duševnem razvoju

Prehajanje v samostojno življenje predstavlja ključni vidik razvoja oseb z MDR in je obenem kritično obdobje v njihovem življenju. Prehod lahko razumemo kot statično dejanje – prehod iz enega stanja v drugo – oz. kot dinamično dejanje, torej prehajanje iz enega stanja v drugo v smislu posameznikovega učenja in razvoja (Bouck in Park 2019). Pri osebah z MDR je ta prehod oz. prehajanje usmerjeno predvsem v vzpostavljanje in ohranjanje samostojnega življenja, predvsem za pridobitev zaposlitve ter s tem doseganje kakovosti življenja. Samostojno življenje dosegajo tudi tako, da razvijajo vseživljenjske spretnosti, med katere sodi tudi skrb zase. Na ta način zmanjšujejo odvisnost od drugih in povečujejo nadaljnje vključevanje v družbo (Servatius, Fellows in Kelly 1992 v Koyama in Wang 2011).

Učenci z zmernimi do težjimi MDR so med šolanjem praviloma vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja, v okviru katerega imajo predmet, namenjen razvijanju samostojnosti. Ta se izvaja tedensko v obsegu od štiri do osem ur¹ (Grubešič 2014). Usmerjeno in neposredno učenje vseživljenjskih

¹ Učenci prve stopnje imajo vsa tri leta na urniku osem ur tedensko predmet s področja razvijanja samostojnosti, na drugi stopnji vsa tri leta sedem in na tretji vsa tri leta pet ur na teden. Na četrti

spretnosti je torej eden izmed pomembnejših ciljev vzgoje in izobraževanja učencev z MDR (Ministrstvo za šolstvo in šport 2004). Pri tem jim je treba zagotoviti ustrezno podporo (Stokes, Turnbull in Wyn 2013) ter raznolike, naravne socialne situacije za učinkovitejši transfer znanja v novo okolje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2004; Buckley idr. 2006). Ključnega pomena pri učenju samostojnosti pa je tudi, da učenci ne razvijejo odklonilnega odnosa do izgrajevanja določene spretnosti (Dyrbjerg in Vedel 2007).

Različni pristopi učenja samostojnosti učencev z MDR poudarjajo pomen neposrednega in strukturiranega učenja in poučevanja, pri čemer se zmanjša uporaba učenčeve odvisnosti od odraslega (Hannah 2009). V splošnem lahko pristope razvijanja samostojnosti razdelimo na (1) vedenjske, katerih namen je spodbuditi želeno vedenje pri učencu, in (2) pristope s pomočjo spodbujanja in učenja komunikacije. V prvem primeru določeno vedenje razdelimo na manjše korake, tako postanejo za učenca obvladljivejši; doseženo želeno vedenje nagradimo, neželjeno vedenje pa popravimo. Vedenjski pristopi imajo pomembne trajne učinke, ki so znanstveno podprti (DeBoer 2007 v Jurišič 2011). V drugem primeru se osredotočamo na učenje komunikacije učencev z izrazitimi govornimi primanjkljaji (Mitchell 2014; Charlop-Christy idr. 2002). Med slednje uvrščamo tudi pristop vidne podpore (v nadaljevanju VP), na katerega se podrobneje osredotočamo v nadaljevanju.

Vidne podpore pri razvijanju samostojnosti učencev z motnjami v duševnem razvoju

VP so znanstveno potrjen pristop (Rao in Gagie 2006). Različne študije navajajo, da so pomembne pri uravnavanju vedenja učencev; ustrezno uvedene povečujejo samostojnost tako učencev s posebnimi potrebami kot tudi učencev z MDR (Duttlinger idr. 2013; Spriggs, van Dijk in Mims 2015; Van Laarhoven idr. 2009; Hall idr. 1995 v Mitchell 2014). Ena izmed njihovih pomembnejših funkcij je torej preko vidnih namigov učencem s posebnimi potrebami pomagati k večji samostojnosti (Cohen in Gerhardt 2016). Uporabljamo jih pri učenju vzpostavljanja socialne interakcije in komunikacije, pri prehodih med dejavnostmi, organizaciji učnega okolja, za prikaz navodil (npr. za pozdravljanje, umivanje zob) ter pri izražanju pričakovanega vedenja v socialnih okoliščinah in s tem zmanjševanju vedenjskih težav (Meadan idr. 2011; Jurišič 2016). Z njihovo pomočjo lahko učenci z MDR izražajo tudi svoje misli, občutja in potrebe (Rao in Gagie 2006). VP omogočajo večjo samostojnost učen-

in peti stopnji so predvidene štiri ure s tega področja na teden. Šesta stopnja ima prvi dve leti pet ur, drugi dve leti štiri in v zadnjem letu tri ure na teden (Grubešič 2014).

cem z MDR tudi zato, ker jim zagotavljajo jasno strukturo in predvidljivost ter ustvarjajo občutek varnosti (Hodgdon 1995 v Meadan idr. 2011). Učinkovite so tudi pri ohranjanju pozornosti (Rao in Gagie 2006; Dyrbjerg in Vedel 2007). Poglavitna vloga VP je usmerjanje lastnega vedenja v odsotnosti odraslega (Koyama in Wang 2011), s čimer zmanjšujejo odvisnost učenca od drugega.

Poznamo različne oblike VP: kretnje/znakovni jezik (Demšar 2017; Cohen in Gerhardt 2016; Wilken 2012), slike in fotografije (Demšar 2017; Cohen in Gerhardt 2016; Meadan idr. 2011), grafične predstavitve (Cohen in Gerhardt 2016), vizualni urniki (Dyrbjerg in Vedel 2007; Hannah 2009; Meadan idr. 2011), VP, ki organizirajo okolje (Cohen in Gerhardt 2016; Meadan idr. 2011), socialne zgodbe (Hannah 2009; Meadan idr. 2011; Rao in Gagie 2006; Gray 2010), navodila za opravljanje zaporedja korakov določene rutine (Hannah 2009; Cohen in Gerhardt 2016). Za učinkovite so se izkazale predvsem slednje, in sicer tako pri enostavnih rutinah kot pri kompleksnih (Koyama in Wang 2011). Učenje rutine s pomočjo VP je uspešno predvsem pri učencih, ki pozabljajo zaporedne korake, zamenjujejo njihov vrstni red, hitro izgubijo pozornost ali so pretirano odvisni od spodbude učitelja (Hannah 2009; Meadan idr. 2011). Izbira oblike VP mora biti individualizirana glede na specifične potrebe učenca z MDR in njegove zmožnosti. Če želimo doseči večjo učinkovitost VP, je za uspešno izvedeno rutino s pomočjo VP pomembno tudi nagrajevanje učenca (Rao in Gagie 2006).

Pri uvajanju VP je najpomembnejše, da jih učenec večkrat preskusi v spremstvu odraslega, ki mu nudi podporo ter preverja njegovo razumevanje. Učenje mora biti sistematično. Različni raziskovalci predlagajo različne načine uvajanja VP (Rao in Gagie 2006; Meadan idr. 2011; Cohen in Demchak 2018). Raova in Gagiejeva (2006) tako npr. naštevata naslednje korake: (1) učenje s preizkušanjem, kjer spretnosti, ki jih želimo naučiti, razstavimo na manjše korake; (2) odločitev o primerni VP za vsak posamezen korak; (3) individualno učenje uporabe VP; (4) spodbujanje in izbira ustreznega sistema nagrajevanja za spodbujanje pravilne uporabe VP ter (5) opuščanje uporabe VP. Sistematično učenje uporabe VP je torej nujno, saj se zgolj demonstracija njihove uporabe ne izkaže za učinkovito (Meadan idr. 2011) in tako ne prispeva k povečanju samostojnosti učenca (Cohen in Demchak 2018). S povečevanjem samostojnosti učencev z MDR pa je lahko uspešnejši tudi njihov prehod v neodvisno življenje.

Raziskovalni problem

Učence z MDR je treba opremiti z uporabnimi znanji in jim tako omogočiti čim večjo samostojnost, da bodo lahko dosegali karseda neodvisno življe-

nje. Zato je učenje skrbi zase v okviru področja razvijanja samostojnosti le ena izmed veščin, ki jih razvijamo. Učenci z MDR potrebujejo pri učenju skrbi zase različne spodbude, med katere uvrščamo tudi VP. Nekateri strokovnjaki pripisujejo pristopu VP velik pomen (npr. Rao in Gagie 2006, Spriggs, van Dijk in Mims 2015; Van Laarhoven idr. 2009). VP pritegne posameznikovo pozornost in jo tudi nekaj časa zadrži ter mu tako omogoča, da se osredotoči na sporočilo, in zmanjša njegovo anksioznost. Uvedba VP v kombinaciji s sistematičnim učenjem njihove uporabe prispeva k učenju samostojnosti učencev z MDR. Raziskave (npr. Jurišić 2016; Pierce in Schreibman 1994; Rao in Gagie 2006) potrjujejo, da VP pomembno prispevajo k razvoju samostojnosti pri izvajanju dejavnosti in nalog. Za učinkovite so se izkazale tudi pri učenju samostojnega umivanja rok (Cohen in Demchak 2018). Posledično lahko VP prispevajo k doseganju samostojnega življenja učencev z MDR pri prehajanju ali na prehodu v odraslost. Zato smo v okviru študije primera želeli raziskati, kako ustrezen je pristop uporabe VP pri učenju samostojnega umivanja rok učencev z zmernimi MDR.

Metodologija

Vključeni v raziskavo

V raziskavi je sodelovalo šest učencev, starih med 8 in 18 let,² z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja na eni izmed slovenskih šol in so se v času raziskave usposabljali na I., III., IV. ter V. stopnji posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Pri štirih od šestih učencev se motnja v duševnem razvoju sopojavlja z drugimi motnjami (avtizem in Downov sindrom). Med vključenimi učenci je bila ena učenka in pet učencev. Pri razlagi rezultatov bomo vse udeležence nazivali v moški obliki, da bi se izognili razkritju identitete udeleženke.

Udeležence raziskave smo izbrali glede na to, ali so si bili v fazi opazovanja samostojnosti pri umivanju rok s pomočjo VP sposobni roke umiti sami ali ne. Učencev, ki so si v času opazovanja roke umivali povsem samostojno in v pravilnem vrstnem redu ali so izražali ključno vedenje, nismo vključili v raziskavo.

Proces zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali tako, da smo pri vključenih v raziskavo uvajali VP, katerih namen je bil doseči samostojnost pri umivanju rok. Zbiranje podatkov je potekalo v treh fazah, in sicer: (I) prva je faza opazovanja, kjer smo opazovali,

² Dva učenca sta bila stara med 8 in 12 let, štirje učenci med 12 in 18 let.

koga bomo vključili v raziskavo; (II) druga je faza uvajanja VP, kjer smo uvedli VP za umivanje rok po petih korakih: (1) zmočim roke z vodo, (2) nanese milo, (3) drgnem roke, (4) roke sperem z vodo in (5) obrišem roke; (III) tretja je faza spremljanja, kjer smo pri umivanju rok spremljali učence pri samostojni uporabi VP. Učenci so si roke umivali pri istem lijaku, kot to počnejo običajno v šoli, tako da jim okolje ni bilo novo in nismo posegali v njihovo običajno rutino umivanja. V nadaljevanju podrobneje opisujemo posamezno fazo.

V prvi fazi, to je v fazi opazovanja, smo tri dni pred začetkom uvajanja vidnih podpor učence, vključene v raziskavo, z namensko oblikovano opazovalno listo opazovali, kako samostojno izvedejo postopek umivanja rok. Opazovalno listo smo oblikovali tako, da smo v njej zajeli pet stopenj pomoči; najnižja stopnja samostojnosti je pomenila, da učenec potrebuje popolni telesni namig, sledil je delni telesni namig, nato verbalni namig, namig s krettnjo, najvišja stopnja pa je pomenila, da učenec korak opravi samostojno in ne potrebuje pomoči. V tej fazi je devet učencev dobilo navodilo: »Umij si roke.« Izločili smo tri učence: dva učenca, ki sta si samostojno umivala roke, ter enega učenca, ki je pokazal kljubovalen odnos. Fazi opazovanja je sledilo uvajanje VP, ki je trajalo pet dni. Učencem smo predstavili VP, se z njimi pogovorili o posameznih slikah in jih skupaj z njimi nalepili nad lijak, kjer si pred šolsko malico ali kosilom običajno umivajo roke. Umivanje rok s pomočjo VP smo učencem tudi demonstrirali in ob tem verbalno opisali postopek. Dodatno smo jih spodbujali, napake popravljali in jih ob dobro opravljeni nalogi pohvalili. V tej fazi podatkov o potrebni pomoči nismo zapisovali, ker je bil namen uvajanja učenje samostojne uporabe VP. V fazi spremljanja smo z že zgoraj omenjeno opazovalno listo beležili podatke o tem, kako samostojen je bil posamezen učenec pri umivanju rok z uporabo VP. Navodilo, ki so ga učenci prejeli, se je glasilo: »Učenec X, umij roke, ker sledi malica/kosilo.« V tem delu smo želeli biti čim neopaznejši, po potrebi smo učencu pomagali na čim manj opazen način, da je korak izpeljal pravilno. Ob dokončanju naloge smo učence pohvalili ali jih nagradili s petko, prav tako so bili seznanjeni s tem, da jih po opravljeni nalogi čaka malica ali kosilo, kar je za tovrstne učence eden izmed večjih motivatorjev. Roke so si umivali pred malico ali kosilom, ker je to praviloma rutina, ki jo je pred jedjo vedno potrebno opraviti in so takega načina tudi navajeni.

Proces obdelave podatkov

Pridobljene rezultate smo prikazali s pomočjo diagramov potrebne pomoči po korakih za obdobju opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju VP. Diagrami aritmetične sredine in regresijske premice potrebne pomoči so

prikazani po dnevih za obdobje opazovanja pred uvajanjem in za obdobje spremljanja po uvajanju VP; oblikovani so za posameznega učenca. Stopnjo pomoči smo prevedli iz nominalne v ordinalno spremenljivko po naslednjem ključu: 1 – popolni telesni namig, 2 – delni telesni namig, 3 – verbalni namig, 4 – namig s krettno in 5 – samostojna izvedba.

V diagramu aritmetične sredine in regresijske premice potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju VP smo predstavili srednje vrednosti potrebne pomoči za vseh pet korakov skupaj za vsak dan.³ Na diagramih smo poleg krivulje, ki je povezovala aritmetične sredine za posamezen dan, s pomočjo funkcije programa Microsoft Excel izvedli linearno regresijo ter graf opremili z regresijsko premico. Regresijski koeficient enačbe nam je podajal smer trenda, ki ga nakazuje regresijska premica, koeficient determinacije pa je služil kot informacija o količini variance spremenljivke, ki smo jo pojasnili s pomočjo linearne regresije.

Izvedli smo tudi primerjavo srednjih vrednosti potrebne pomoči pred uvajanjem VP in po njem s pomočjo statističnega programa JASP (<https://jasp-stats.org>). Za učence 1, 3, 4 in 5 smo uporabili neparametrični Wilcoxonov preizkus, saj nismo mogli zadostiti predpostavki o normalnosti porazdelitve spremenljivk. Pri učencih 2 in 6 so imele vse vrednosti v vzorcu potrebne pomoči enako vrednost, zato spremenljivka ni imela variance, posledično smo uporabili Wilcoxonov preizkus v sklopu primerjave srednje vrednosti s teoretično vrednostjo. Dodatno smo izvedli še *t*-preizkus povezanih vzorcev, s katerim smo primerjali srednje vrednosti potrebne pomoči celotnega vzorca za obdobji pred in po uvajanju VP.

Rezultati in razprava

V nadaljevanju predstavljamo rezultate za posameznega učenca, in sicer najprej diagram potrebne pomoči, ki prikazuje rezultate, pridobljene v fazi opazovanja in fazi spremljanja za posameznega učenca pri umivanju rok. Diagram aritmetične sredine potrebne pomoči pri umivanju rok prikazuje vrednost potrebne pomoči med opazovanjem in spremljanjem za posameznega učenca. Za vsakega izmed njih so prikazani rezultati korelacijskega koeficienta regresijske premice, iz katere so razvidni količina pomoči na dnevni ravni ter rezultati Wilcoxonovega preizkusa.

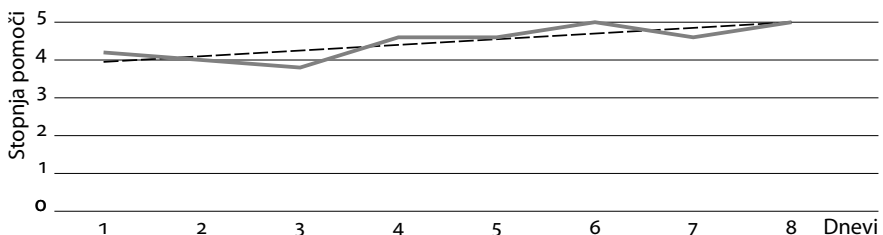
Iz preglednice potrebne pomoči po dnevih za učenca 1 (preglednica 1) je razvidno, da mu največ težav povzročata koraka (3) in (4). Vse tri dni opazovanja je pri koraku (3) potreboval verbalne namige, medtem ko je pri koraku

³ Tri dni opazovanja pred uvajanjem in pet dni spremljanja po uvedbi vidnih podpor.

Preglednica 1 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 1

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	5	4	5	4	4	5	5	5
(2) Nanesem milo	5	4	3	5	5	5	5	5
(3) Drgnem roke	3	3	3	5	5	5	5	5
(4) Roke dobro sperem z vodo	3	4	3	4	4	5	5	5
(5) Obrišem roke	5	5	5	5	5	5	3	5
Aritmetična sredina	4.2	4.0	3.8	4.6	4.6	5.0	4.6	5.0

Opombe $R^2 = 0.6538$.

**Slika 1** Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 1

(4) prvi in tretji dan potreboval verbalni namig, drugi dan pa namig s kretnjo. V fazi spremljanja je učenec koraka (2) in (3) izvedel povsem samostojno, le s pomočjo VP. Zadnji korak (5) je vse dni, razen predzadnjega, izvedel samostojno. Ugotovimo, da je bil učenec 1 tretji in peti dan spremljanja pri umivanju rok ob pomoči VP povsem samostojen, pri samostojni izvedbi nekaterih korakov je napredoval, pri drugih pa nazadoval.

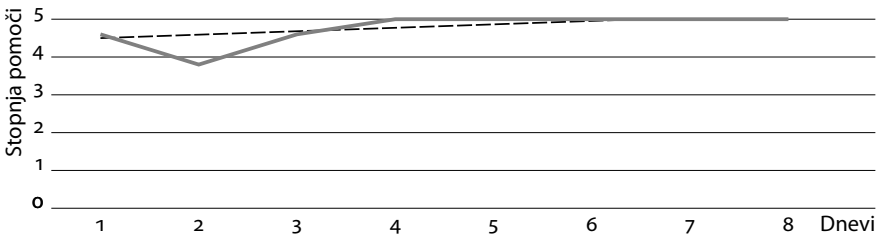
Srednja vrednost potrebne pomoči je med opazovanjem učenca 1 (slika 1) pred uvajanjem VP tri dni rahlo upadala ($\bar{z} = 4,2$ na $\bar{X} = 3,8$), potem pa se je že s prvim dnevom spremljanja po uvajanju očitno dvignila ($\bar{X} = 4,6$) in dosegla višek tretji dan. Sledila sta rahel upad in ponoven dvig na maksimalno vrednost. Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju znižala za 2,04 %. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti 65,38 % celotne variance potrebne pomoči. Wilcoxonov preizkus je pokazal, da kljub opaženim zmanjšanim potrebam po pomoči ne moremo s statistično gotovostjo potrditi, da je učenec 1 pri umivanju rok pridobil na samostojnosti ($P = 0,16$).

Iz preglednice 2 je razvidno, da je učenec 2 v fazi opazovanja vse tri dni samostojno opravil koraka (1) in (5). Pri korakih (3) in (4) je vse tri dni poka-

Preglednica 2 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 2

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	5	5	5	5	5	5	5	5
(2) Nanesem milo	3	3	3	5	5	5	5	5
(3) Drgnem roke	5	3	5	5	5	5	5	5
(4) Roke dobro sperem z vodo	5	3	5	5	5	5	5	5
(5) Obrišem roke	5	5	5	5	5	5	5	5
Aritmetična sredina	4.6	3.8	4.6	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0

Opombe $R^2 = 0.4724$.

**Slika 2** Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 2

zal enake rezultate; prvi in zadnji dan opazovanja ju je izvedel samostojno, medtem ko je drugi dan opazovanja potreboval verbalni namig. V fazi opazovanja je učenec 2 najnižjo stopnjo samostojnosti izkazal pri izvedbi koraka (2). Prikazani rezultati kažejo, da je učenec 2 v fazi spremljanja vseh pet korakov za umivanje rok vseh pet dni opazovanja ob uporabi VP izvajal povsem samostojno.

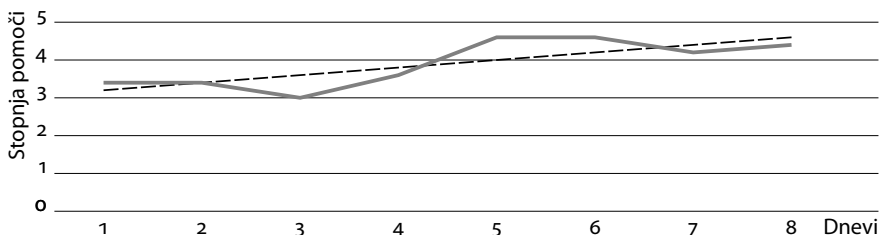
Srednja vrednost potrebne pomoči v primeru učenca 2 (slika 2) pred uvajanjem VP je tri dni nihala ($\bar{X} = 4,6; 3,8; 4,6$), potem pa se je že s prvim dnevom spremljanja po uvajanju dvignila na maksimalno vrednost ($\bar{X} = 5$) in tam ostala vseh pet dni spremljanja. Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju znižala za 2,38%. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti 47,24% celotne variacije potrebne pomoči. Wilcoxonov preizkus je pokazal, da lahko s statistično gotovostjo ($P = 0,01$) trdimo, da je učenec 2 po uvedbi VP za umivanje rok izkazal večjo samostojnost kot v fazi opazovanja.

Iz preglednice 3 je razvidno, da je učenec 3 v fazi opazovanja korak (1) kar dvakrat izvedel samostojno, v fazi spremljanja pa je imel ravno pri tem koraku zabeležene najvišje stopnje pomoči. Pri učencu 3 opazimo, da se je v

Preglednica 3 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 3

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	5	5	3	2	3	3	3	3
(2) Nanesem milo	3	3	3	5	5	5	5	4
(3) Drgnem roke	3	3	3	3	5	5	3	5
(4) Roke dobro sperem z vodo	3	3	3	5	5	5	5	5
(4) Obrišem roke	3	3	3	3	5	5	5	5
Aritmetična sredina	3.4	3.4	3.0	3.6	4.6	4.6	4.2	4.4

Opombe $R^2 = 0.6176$.

**Slika 3** Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 3

fazi spremljanja zmanjšalo število verbalnih namigov. Noben dan si ni uspel samostojno umiti rok po korakih kljub pomoči VP, je pa drugi in tretji dan korake (2) do (5) uspel izvesti povsem samostojno, kar kaže na višjo stopnjo samostojnosti kot pred uporabo VP.

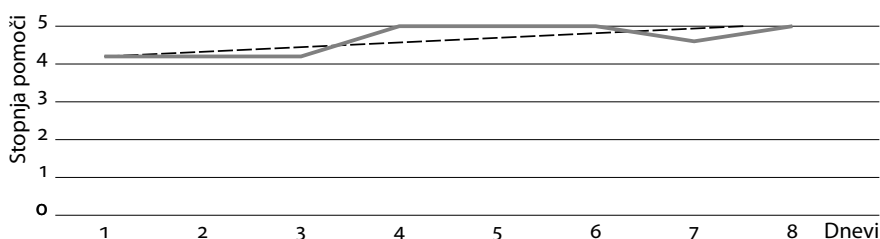
Srednja vrednost potrebne pomoči med opazovanjem učenca 3 (slika 3) pred uvajanjem vidnih podpor zadnji dan upadla (z $\bar{X} = 3,4$ na $\bar{X} = 3,0$), potem pa prvi dan spremljanja zrasla na $\bar{X} = 3,6$, ostala dva dni pa na $\bar{X} = 4,6$, potem znova padla na $\bar{X} = 4,2$ in se ponovno dvignila na $\bar{X} = 4,4$. Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju znižala za 4%. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti 61,76 % celotne variance potrebne pomoči. Wilcoxonov preizkus je pokazal, da kljub opaznim zmanjšanim potrebam po pomoči ne moremo z gotovostjo potrditi ($P = 0,19$), da je učenec 3 pri umivanju rok pridobil na samostojnosti.

Iz preglednice 4 je razvidno, da je učenec 4 v fazi opazovanja vse tri dni uspel samostojno opraviti korake (2), (4) in (5). Razvidno je, kakšne spremembe so VP prinesle njegovi samostojnosti: vseh pet dni spremljanja je uspel izvesti korake (1), (2), (4) in (5) povsem samostojno ob pomoči VP.

Preglednica 4 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 4

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	3	3	3	5	5	5	5	5
(2) Nanesem milo	5	5	5	5	5	5	5	5
(3) Drgnem roke	3	3	3	5	5	5	3	5
(4) Roke dobro sperem z vodo	5	5	5	5	5	5	5	5
(5) Obrišem roke	5	5	5	5	5	5	5	5
Aritmetična sredina	4.2	4.2	4.2	5.0	5.0	5.0	4.6	5.0

Opombe $R^2 = 0,5411$.

**Slika 4** Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 4

Pri učencu 4 (slika 4) je bila potrebna količina pomoči v fazi opazovanja konstantna ($\bar{X} = 4,2$). Po uvajanju vidnih podpor učenec 4 ni več potreboval pomoči, razen četrty dan pri enem koraku. Srednje vrednosti nudene pomoči v fazi spremljanja so torej imele štiri dni vrednost $\bar{X} = 5$, en dan pa $\bar{X} = 4,6$. Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju znižala za 2,38 %. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti 54,11 % celotne variance potrebne pomoči. Wilcoxonov preizkus je pokazal, da kljub opaznim zmanjšanim potrebam po pomoči ne moremo s statistično gotovostjo potrditi, da je učenec 4 pri umivanju rok pridobil na samostojnosti ($P = 0,18$).

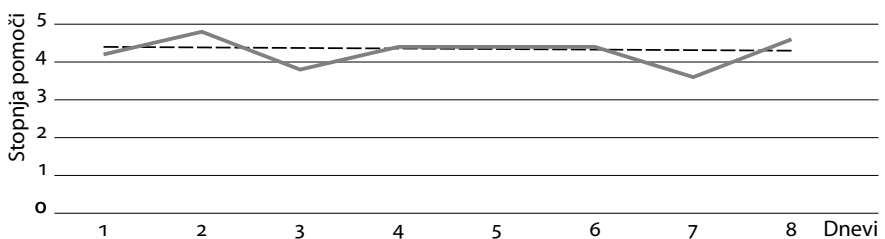
Iz preglednice 5 je razvidno, da je bil učenec 5 pri korakih (1) in (3) samostojen vse tri dni opazovanja. Pri koraku (5) je bil samostojen le prva dva dni. Najnižjo stopnjo samostojnosti je učenec 5 izkazal pri izvajanju koraka (4). Učenec 5 je v fazi spremljanja uspel ob pomoči VP vseh pet dni samostojno izvesti zadnji korak. Pri koraku (4), ki mu je v fazi opazovanja povzročal največ težav, je napredoval. Kljub uporabi VP si učenec 5 rok noben dan ni uspel umiti povsem samostojno.

Učenec 5 (slika 5) je najvišjo stopnjo samostojnosti izkazal drugi dan tri-

Preglednica 5 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 5

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	5	5	5	4	4	5	3	5
(2) Nanese milo	4	4	4	5	4	5	3	5
(3) Drgnem roke	5	5	5	3	4	5	5	3
(4) Roke dobro sperem z vodo	2	5	2	5	5	2	2	5
(5) Obrišem roke	5	5	3	5	5	5	5	5
Aritmetična sredina	4.2	4.8	3.8	4.4	4.4	4.4	3.6	4.6

Opombe $R^2 = 0.0105$.

**Slika 5** Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 5

dnevnega opazovanja pred uvajanjem vidnih podpor, tretji dan je sledil upad na $\bar{X} = 3,8$, temu je po uvajanju sledilo zvišanje samostojnosti ($\bar{X} = 4,4$), najnižjo stopnjo samostojnosti je dosegel četrti dan spremljanja ($\bar{X} = 3,6$), zadnji dan spremljanja pa je sledilo ponovno zvišanje ($\bar{X} = 4,6$). Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju zvišala za 0,33 %. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti zgolj 1,05 % celotne variance potrebne pomoči. Z Wilcoxonovim preizkusom nismo zaznali statistično značilnih sprememb v samostojnosti med obdobjema pred in po uvajanju vidnih podpor za umivanje rok ($P = 0,97$).

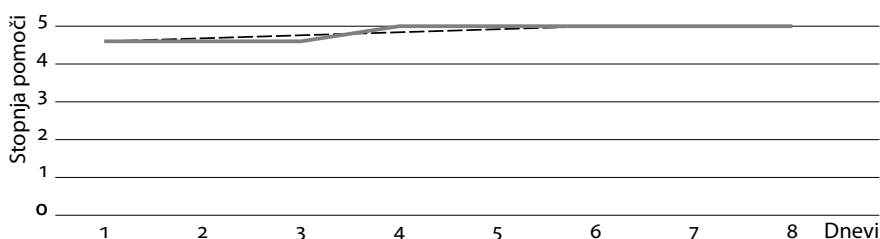
Iz preglednice 6 razberemo, da je učenec 6 pred uvedbo VP uspel samostojno izvesti korake (3), (4) in (5). Najnižjo stopnjo samostojnosti je pokazal pri koraku (1), ki ga noben dan opazovanja ni uspel izvesti samostojno. Učenec 6 je pri samostojnem umivanju korak (1) preskočil in umivanje začel z nanosom mila na suhe roke. Ko smo to zaznali, smo ga zaustavili in mu ponudili pomoč, da je njegov proces umivanja pravilno stekel. S pomočjo VP je učenec 6 postal samostojen pri umivanju rok.

Pri učencu 6 (slika 6) je za obdobje prvih treh dni opazovanja razvidna kon-

Preglednica 6 Potrebna pomoč po korakih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 6

Koraki	Dnevi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Zmočim roke z vodo	3	4	3	5	5	5	5	5
(2) Nanesem milo	5	4	5	5	5	5	5	5
(3) Drgnem roke	5	5	5	5	5	5	5	5
(4) Roke dobro sperem z vodo	5	5	5	5	5	5	5	5
(5) Obrišem roke	5	5	5	5	5	5	5	5
Aritmetična sredina	4.6	4.6	4.6	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0

Opombe $R^2 = 0,7143$.



Slika 6 Aritmetična sredina in regresijska premica potrebne pomoči po dnevih za obdobji opazovanja pred uvajanjem in spremljanja po uvajanju vidnih podpor pri učencu 6

stantna vrednost skoraj popolne samostojnosti ($\bar{X} = 4,6$), ki se po uvedbi vidnih podpor zviša na raven popolne samostojnosti ($\bar{X} = 5,0$) in tam ostane vseh pet dni spremljanja. Iz korelacijskega koeficienta regresijske premice je razvidno, da se je potrebna količina pomoči na dnevni ravni v povprečju znižala za 1,43%. Z linearno regresijo smo uspeli pojasniti 71,43% celotne variacije potrebne pomoči. Wilcoxonov preizkus je pokazal, da lahko s statistično gotovostjo ($P = 0,012$) trdimo, da je učenec 6 po uvedbi VP za umivanje rok izkazal večjo samostojnost kot v fazi opazovanja, kar pomeni, da so mu bile VP v pomoč.

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko učence razdelimo na (1) tiste, ki so napredovali in s pomočjo VP povečali svojo samostojnost, (2) tiste, pri katerih je bil viden trend napredovanja, vendar ga nismo uspeli z gotovostjo potrditi, ter na (3) tiste, pri katerih nismo zaznali sprememb. Dodatno smo preverili, kakšno je stanje na ravni vseh vključenih v raziskavo, zato smo uporabili t -preizkus povezanih vzorcev primerjave srednjih vrednosti potrebne pomoči za obdobji pred in po uvajanju VP, s katerim smo z gotovostjo potrdili izboljšanje samostojnosti pri celotnem vzorcu ($P = 0,008$). Rezultat preizkusa je potrdil zaznana izboljšanja pri določenih učencih, obenem pa so opažena tudi

izboljšanja v primeru drugih učencev, ki pa niso bila statistično značilna. Analiza tudi potrjuje, da pri enem učencu uporaba VP ni bila učinkovita, kar kaže na to, da je treba uvesti spremembe. Posledično ugotavljamo, da je treba VP individualizirati glede na individualne značilnosti in potrebe učencev z MDR (Mechling 2007; Kidder in McDonnell 2017). Nekateri učenci namreč lahko izkažejo povečano samostojnost pri določenih korakih, obenem pa upad samostojnosti pri drugih, kar potrjuje domnevo, da enaka oblika VP ne more biti učinkovita pri vseh (Van Laarhoven idr. 2009).

Sklep

Pričujoča raziskava, v kateri smo prikazali primer uvajanja VP za umivanje rok pri učencih z MDR, osvetljuje področje VP in ga umešča v polje dela z učenci z MDR. Pomaga nam razumeti, kako lahko VP prispevajo k samostojnosti učencev z MDR. Ob upoštevanju individualnih značilnosti in potreb učencev z MDR so VP učinkovit pristop pri razvijanju samostojnosti. Do podobnih ugotovitev so prišli različni avtorji (Duttlinger idr. 2013; Mirenda 2001; Copeland in Hughes 2000).

Ob tem naj poudarimo, da je pri preverjanju učinkovitosti VP pomembno spremljati tudi povečanje natančnosti, hitrost odzivanja ali pridobivanja posamezne spretnosti (Cohen in Gerhardt 2016) in ne zgolj splošnega napredka učenca. Le tako lahko načrtujemo bolj usmerjeno razvijanje samostojnosti učenca z MDR s pomočjo VP. Kot ključna ugotovitev se kaže tudi pomembnost razlage VP učencem in večkratni prikaz njihove pravilne uporabe predvsem v fazi njihovega uvajanja ter preizkušanja.

V prihodnje bi bilo raziskavo smiselno izvajati dlje časa in ugotavljati, ali učenci z MDR VP za umivanje rok dejansko uporabljajo tudi, ko niso opazovani, saj bi s tem izključili vpliv t. i. Hawthornovega učinka oz. vpliv raziskovalčeve udeležbe na vedenje udeležencev v raziskavi (McCambridge, Witton in Elbourne 2014). Prav tako bi bilo smotrno opazovati, ali so učenci, pri katerih so se VP izkazale kot uspešen pristop, sposobni generalizacije ter s tem dejanskega doseganja večje samostojnosti. Raziskava je imela tudi omejitve. Prva je zagotovo majhno število udeležencev v raziskavi, zaradi katerega je pridobljene podatke težko posplošiti na celotno populacijo. Druga je, da smo učence spremljali le pet dni po uvajanju VP, zato pridobljeni podatki kažejo le stanje takoj po uvajanju VP, ne pa tudi trajnosti njihovega prispevka k samostojnosti udeležencev v raziskavi. Z dosežki raziskave prikazemo pomembne ugotovitve, ki bi utegnile imeti tako znanstveno (ugotavljanje dejanske učinkovitosti VP pri učencih z MDR) kot uporabno vrednost (smernice za nadaljnje strokovno delo z učenci z MDR).

Literatura

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bouck, E. C., in J. Park. 2019. »Special Education Transition Services for Students with Intellectual Disabilities.« V *Special Education Transition Services for Students with Disabilities*, ur. J. P. Bakken in F. E. Obiakor, 53–67, *Advances in Special Education*, Vol. 35. Bingley: Emerald.
- Buckley, S., G. Bird, B. Sacks in T. Archer. 2006. »A Comparison of Mainstream and Special Education for Teenagers with Down Syndrome: Implications for Parents and Teachers.« *Down Syndrome Research and Practice* 9 (3): 54–67.
- Charlop-Christy, M. H., M. Carpenter, L. Le, L. A. LeBlanc in K. Kellet. 2002. »Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with Children with Autism.« *Journal of Applied Behavioral Analysis* 35 (3): 213–231.
- Cohen, A., in M. Demchak. 2018. »Use of Visual Supports to Increase Task Independence in Students with Severe Disabilities in Inclusive Educational Settings.« *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 53 (1): 84–99.
- Cohen, M. J., in P. F. Gerhardt. 2016. *Visual Supports for People with Autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Copeland, S. R., in C. Hughes. 2000. »Acquisition of a Picture Prompt Strategy to Increase Independent Performance.« *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35 (3): 294–305.
- DeBoer S. R. 2007. *How to Do Discrete Trial Training*. Austin, TX: PRO-ED.
- Demšar, D. 2017. *Premagovanje ovir v komunikaciji*. Ljubljana: Beletrina.
- Duttlinger, C., K. M. Ayres, A. Beville-Davis in K. H. Douglas. 2013. »The Effects of A Picture Activity Schedule for Students with Intellectual Disability to Complete a Sequence of Tasks Following Verbal Directions.« *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 28 (1): 32–43.
- Dyrbjerg, P., in M. Vedel. 2007. *Everyday Education: Visual Support for Children with Autism*. London: Jessica Kingsley.
- Gray, C. 2010. *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Grubešič, S. 2014. *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hall, L. J., L. E. McClannahan in P. J. Krantz. 1995. »Promoting Independence in Integrated Classrooms by Teaching Aides to Use Activity Schedules and Decreased Prompts.« *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 3 (3): 208–217.
- Hannah, L. 2009. *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Maribor: Center Društvo za avtizem.

- Hart, S., in M. J. Drummond. 2014. »Learning without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability.« V *The SAGE Handbook of Special Education*, ur. L. Florian, 500–515. 2. izd. London: SAGE.
- Hodgdon, L. A. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication*. Troy, MI: QuirkRoberts.
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 05/20201). B. I. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- Jurišić, B. D. 2011. »Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom.« V *Pediatrična hematologija in onkologija; pediatrična endokrinologija; natologija; pediatrična nevrologija; pediatrična intenzivna terapija; otroška psihiatrija*, ur. C. Kržišnik in T. Battelino, 340–356. Izbrana poglavja iz pediatrije. Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- . 2016. *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.
- Kidder, J. E., in A. P. McDonnell. 2017. »Visual Aids for Positive Behavior Support of Young Children with Autism Spectrum Disorders.« *Young Exceptional Children* 20 (3): 103–116.
- Koyama, T., in H. T. Wang. 2011. »Use of Activity Schedule to Promote Independent Performance of Individuals with Autism and Other Intellectual Disabilities: A Review.« *Research in Developmental Disabilities* 32 (6): 2235–2242.
- Mahour, P., in S. Panday. 2015. »Changes in Intellectual Disability in DSM-5.« *International Journal of Contemporary Issues in Behavioural Sciences* 1 (2): 46–50.
- McCambridge, J., J. Witton in D. R. Elbourne. 2014. »Systematic Review of Hawthorne Effect: New Concepts Are Needed to Study Research Participation Effects.« *Journal of Clinical Epidemiology* 67 (3): 267–277.
- Meadan, H., M. M. Ostrosky, B. Triplett, A. Michna in A. Fettig. 2011. »Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder.« *Teaching Exceptional Children* 43 (6): 28–35.
- Mechling, L. C. 2007. »Assistive Technology as a Self-Management Tool for Prompting Students with Intellectual Disabilities to Initiate and Complete Daily Tasks: A Literature Review.« *Education and Training in Developmental Disabilities* 42 (3): 252–269.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2004. *Učni načrt za področje razvijanje samostojnosti: posebni program vzgoje in izobraževanja; prvi del osnovnošolske ravni*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mirenda, P. 2001. »Autism, Augmentative Technology and Assistive Technology: What Do We Really Know?« *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 16 (3): 141–152.
- Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York in London: Routledge.

- Pierce, K. L., in L. Schreibman. 1994. »Teaching Daily Living Skills to Children with Autism in Unsupervised Settings Through Pictorial Self-Management.« *Journal of Applied Behavioral Analysis* 27 (3): 471–481.
- Quinn, M. 2016. »Promoting Independence among Children with Disabilities at the Milwaukee Center for Independence.« *Journal of Childhood & Developmental Disorders* 2 (3): 1–3.
- Rao, M. S., in B. Gagie. 2006. »Learning through Seeing and Doing: Visual Supports for Children with Autism.« *Teaching Exceptional Children* 38 (6): 26–33.
- Salvador-Carulla, L., G. M. Reed, L. M. Vaez-Azizi, S.-A. Cooper, R. Martinez-Leal, M. Bertelli, C. Adnams, S. Cooray, S. Deb, L. Akoury-Dirani, S. C. Girimaji, G. Katz, H. Kwok, R. Luckasson, R. Simeonsson, C. Walsh, K. Munir in S. Saxena. 2011. »Intellectual Developmental Disorders: Towards a New Name, Definition and Framework for 'Mental Retardation/Intellectual Disability' in ICD-11.« *World Psychiatry* 10 (3): 175–180.
- Servatius, J. D., M. Fellows in D. Kelly. 1992. »Preparing Leaders for Inclusive Schools.« V *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, ur. R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback in S. Stainback, 267–283. Baltimore, MD: Brookes.
- Spriggs, A. D., W. van Dijk in P. J. Mims. 2015. »How to Implement Visual Activity Schedules for Students with Disabilities.« *DADD Online Journal: Research to Practice* 2:21–34.
- Stokes, H., M. Turnbull in J. Wyn. 2013. *Young People with a Disability: Independence and Opportunity*. Melbourne: Youth Research Centre.
- Thompson, J. R., K. A. Shogren in M. L. Wehmeyer. 2016. »Supports and Support Needs in Strengths-Based Models of Intellectual Disability.« In *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability*, ur. M. L. Wehmeyer in K. A. Shogren, 31–49. New York: Routledge.
- Van Laarhoven, T., L. K. Chandler, A. McNamara in L. M. Zurita. 2009. »A Comparison of Three Prompting Procedures: Evaluating the Effectiveness of Photos, AAC, or Video-Based Prompting for Teaching Cooking Skills to Young Children with Developmental Disabilities.« *Assistive Technology Outcomes and Benefits: Research-Based Practice and Innovation in the Field*: 1–17.
- Wilken, E. 2012. *Jezikovno spodbujanje otrok z Downovim sindromom: z izčrpnim prikazom KPK sistema – s kretnjami podprte komunikacije*. Ljubljana: Sekcija za Downov sindrom pri Društvu Sožitje in Pedagoška fakulteta.

A Path to Achieving Independence for Children With Intellectual Disability: Teaching Hand Hygiene Using Visual Support

Visual support, as a scientifically supported approach, can contribute to increasing the autonomy and independence of students with intellectual disabilities in transition, as they help them learn and develop lifelong skills and

thus integrate into the social environment. We analysed the adequacy of visual support in a special education programme as an approach for the development of independence in handwashing in students with moderate intellectual disabilities. Six students were included in the study. They were first monitored three days before the introduction of visual support, followed by a five-day introduction of visual support through example and guided use, and then a five-day monitoring period of independent usage of visual supports. The improvement in independence was confirmed with certainty at the level of the entire sample and in two students. Three students showed progress that was not statistically typical. We did not detect any progress in one student. We confirmed the adequacy of the approach of visual support in developing the independence of students with intellectual disabilities.

Keywords: visual support, transition to independence, hand washing, intellectual disabilities, special education programme

Prehod
v visokošolsko
izobraževanje
in v delovna okolja

Pedagoško-psihološki elementi prehoda v visokošolsko izobraževanje

Sonja Rutar

Univerza na Primorskem

sonja.rutar@pef.upr.si

Sonja Čotar Konrad

Univerza na Primorskem

sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Prispevek obravnava prehode med različnimi stopnjami izobraževanja, s poudarkom na prehodu v visokošolsko izobraževanje. Preučevali smo, kako so študentje dodiplomskih študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem doživljali prehode na različnih stopnjah izobraževanja, kako se kaže kontinuiteta čustvenega in socialnega doživljanja med stopnjami izobraževanja ter kako se čustveno-socialne izkušnje doživljanja prehoda na fakulteto povezujejo s pedagoškoprocesnimi elementi študijskega procesa. Ugotavljamo, da se prijetnejše počutje posameznika v novem okolju, večja socialna vključenost in način spoprijemanja s stresom na prehodu pomembno povezujejo s pedagoškoprocesnimi elementi študijskega procesa. Prehod v visokošolsko okolje v primerjavi z drugimi stopnjami izobraževanja pomeni najzahtevnejši prehod med izobraževalnimi stopnjami. To pa potrjuje potrebo po načrtnem organiziranju procesov in aktivnosti v podporo študentom pri prehajanju na visokošolsko raven izobraževanja.

Ključne besede: prehod, izobraževalne stopnje, spoprijemanje z obremenitvami, osebnost, pedagoškoprocesni elementi, visokošolsko izobraževanje

Uvod

Da prehod med enim in drugim izobraževalnim obdobjem ali enim in drugim okoljem postane viden ter obravnavan, je treba biti pozoren na počutje in občutja posameznika, ki doživlja prehod. Prehodi niso formalno umeščeni v nobeno vzgojno-izobraževalno obdobje, pa vendar obstajajo. Zato se vedno bolj zavedamo, da se posameznik, ki vstopa v različna okolja in na različne stopnje izobraževanja, ob vsakem soočanju z novo situacijo in okoljem sooča tudi z izzivi prehodov. Aktualna pozornost pri obravnavi mnogoterih prehodov je v veliki meri povezana tudi s skrbjo za posameznika in skupine z določenimi značilnostmi (ranljive skupine), pogosto razvojno specifičnimi in kulturno-jezikovnimi, kar izhaja iz spoznanj o vplivih okolja na posameznikove priložnosti in možnosti za razvoj ter učenje (Bronfenbrenner 1979).

Pred tem je bil na prehodih iz enega v drugo izobraževalno obdobje poudarek predvsem na *pripravljenosti posameznika* za vstop v drugo izobraževalno stopnjo (Arnold idr. 2007). Ravno pripravljenost za učenje v naslednji izobraževalni stopnji je bila najpogosteje predmet obravnav, ki so se povezovala z učinkovitostjo sistemov v funkciji pripravljanja posameznika na kasnejšo učno uspešnost (Winter in Kelley 2008). Občutja in doživljanja posameznika ter razlogi za ta doživljanja so bili v tej perspektivi pogosto spregledani. Sodoben način pojmovanja prehodov v izobraževanju presega razumevanje, da je uspeh odvisen zgolj od posameznikove zrelosti, pripravljenosti, pač pa pozornost in prizadevanja usmerja tudi v zagotavljanje pripravljenosti in ustreznosti sistema za posameznika (Woodhead in Moss 2007). Ta namreč vstopa v novo okolje, ki naj bi izkazovalo pripravljenost za sprejemanje novince in prilagajanje posamezniku, omogočanje njegovega dobrega počutja ter participativne realizacije njegovih potencialov.

Problem diskurzov in obravnave prehodov ilustrativno predstavi Downes (2019), ki meni, da je pri prehodu otrok pogosto obravnavan kot »riba, ki je v novem kontekstu brez vode«, namesto da bi večjo pozornost namenili vprašanju, ali je okolje reke onesnaženo, tj. za novince neustrezno, torej kako in koliko se mora ob sprejemanju novincev šolski sistem prilagoditi, spremeniti (str. 1467). Downes (2019, 1467) pravi: »Če riba plava v onesnaženi reki, ni težava s samim prehodom, pač pa z onesnaženostjo – zato je treba spremeniti reko kot okolje sistema, in ne pričakovati, da se bo riba prilagodila onesnaženi reki.«

V perspektivi, ki zagovarja potrebo po zagotavljanju ustreznega sistema in okolja za posameznika, sta pomembna posameznik in njegovo doživljanje sistema. Način doživljanja prehodov namreč ne vpliva zgolj na prve mesece posameznikovega vključevanja v novo okolje, pač pa ima na delovanje posameznika dolgotrajnejši vpliv, kajti njegovo doživljanje uspešnosti v novem okolju vpliva na njegove kasnejše izkušnje (Dunlop in Fabian 2006, 2). Zato nas je v raziskavi zanimalo, kako so študentje dodiplomskih študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem doživljali prehode na različnih stopnjah izobraževanja ter kako se čustveno-socialno doživljanje prehoda na fakulteto povezuje s pedagoškoprocesnimi elementi študijskega procesa. Ugotoviti smo želeli tudi pojav morebitne kontinuitete čustvenega in socialnega doživljanja med različnimi stopnjami izobraževanja, natančneje, ali obstaja povezanost med čustvenim in socialnim doživljanjem od vključevanja v vrtec do vstopa v osnovno šolo, srednjo šolo in nenazadnje na fakulteto. Preverjali smo tudi doživljanje prehodov v povezavi z osebno-stnimi značilnostmi in s spoprijemanjem s stresom ob prehodu ter pedago-

škoprocenimi elementi učnega/studijskega procesa na posamezni stopnji izobraževanja.

Prehodi na različnih stopnjah izobraževanja

Za vse prehode je značilno vstopanje posameznika v novo, pogosto neznano okolje, ki načeloma za vsakega pomeni bolj ali manj izrazit stres, s katerim se je potrebno soočiti. Ker pa se od posameznika vseeno pričakuje, da bo na novi izobraževalni stopnji uspešno deloval, je na eni strani način soočanja z obremenitvami in spoprijemanja s stresom gotovo pomemben element uspešnega prilagajanja na novo izobraževalno okolje. Po drugi strani pa je dosežen konsenz, da je za uspešen prehod učečih se v določena izobraževalna okolja treba zagotoviti ustrezne pogoje. Tako je študija OECD (2017) za mehek prehod v šole izpostavila profesionalno, strokovno in razvojno kontinuiteto. Gre za sintezo sistemskih in procesnih vidikov – ustrezne in primerljive izobrazbe strokovnih delavcev, kurikuluma, pedagoških pristopov in upoštevanja razvojnih značilnosti učečih se – z namenom zagotavljanja dobrega počutja in ustrezne vključenosti posameznika – tistega, ki vstopa in prehaja v sistem. Šele znotraj sistemske organiziranosti ima posameznik možnost, in to na vseh stopnjah izobraževanja, da doživi uspeh, kar ni več odvisno zgolj od njegovih dotakratnih izkušenj in razvitih sposobnosti ter njegovega predhodnega mikrosistema (Bronfenbrenner 1979), pač pa tudi od sistemsko zagotavljenega strokovno ustreznega in podpornega okolja.

Ob nujnosti zagotavljanja mehkih prehodov v izobraževanju (OECD 2017) pa je treba poudariti, da na razumevanje vloge otroka in mladostnika v izobraževanju zagotovo vpliva tudi predstava, podoba o otroku, mladostniku oz. učečemu se (Malaguzzi 1994). Razumevanje vloge slednjega namreč predstavlja izhodišče sistemske organizacije izobraževanja ter pedagoškega ravnanja na vseh stopnjah izobraževanja. Tako se posameznik v fazi prehodov pogosto znajde v procesu, ki ga zgolj doživi, dejansko pa v negotovosti in z nepoznavanjem novega stanja lahko postane nehote ujet v prikrita pričakovanja in prikrite družbene kurikulume ter strukture (Alsubaie 2015).

Najpogosteje je bil v preteklosti, tudi v slovenskem okolju, obravnavan prehod iz vrtca v šolo (Vonta 1993), aktualno pa je zanimanje za prehod iz družinskega v vrtčevsko okolje s perspektive staršev oz. družin in otrok (Markström in Simonsson 2017). Obema prehodoma je že kurikularna prenova v Sloveniji leta 1996 namenila strokovno in sistemsko skrb (Ministry of Education, Science and Sport in National Educational Institute Slovenia 2017). Z namenom zagotavljanja pedagoške in razvojne kontinuitete v prvem razredu osnovnih šol poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšol-

skih otrok (Zakon o osnovni šoli 2006), vrtci pa zagotavljajo prehod iz doma v vrtec s postopnim uvajanjem otrok vanj, kar je staršem in otrokom, skladno s kurikularnimi načeli sodelovanja s starši, tudi omogočeno (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999). Za ustrezno, predvsem karierno, podporo pri prehodih učencev iz osnovnih v srednje šole pa so v skladu s svojimi nalogami zadolžene svetovalne službe osnovnih (Resman 2008) in srednjih šol (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Programske smernice za srednje šole opredeljujejo delo svetovalne službe tudi v funkciji »spremljanja in svetovanja novincem, ponavljalcem, preusmerjenim [...], gre za probleme prehoda in prilagajanja, učno, vedenjsko, socialno in osebnostno problematiko« (str. 21).

Visokošolsko izobraževanje je v zadnjem desetletju pri prehodih na to stopnjo zagotovilo predvsem podporo kariernih centrov, vpisnih služb, referatov, tutorjev učiteljev in študentov. Tutorski sistem se je na Univerzi na Primorskem začel razvijati z zavedanjem, da študentje potrebujejo podporo pri vključevanju v nova okolja (Univerza na Primorskem 2016). Pojmovanje tutorstva na visokošolski ravni tako presega nalaganje individualne odgovornosti za uspeh izključno študentom, kar kaže na povezovanje akademske uspešnosti s pedagoško podporo (Vygotsky 1978), socio-kulturnimi značilnostmi ter z ekološkimi pogoji za učenje in razvoj posameznikov (Bronfenbrenner 1979). S tem se presega klasično pojmovanje individualne odgovornosti in pripravljenosti posameznika za vstop v določena izobraževalna okolja in posledično za kasnejšo študijsko uspešnost.

Čeprav je bil prehod na univerzitetno raven doslej manj pogosto obravnavan, je eden izmed ključnih razlogov za nujnost aktualne obravnave tudi dejstvo, da se je delež študentov (Calderon 2018), ki vstopajo v visokošolsko okolje, povečal. Nedvoumno je, da prehod v visokošolsko izobraževanje zahteva zmožnost študentov za prilagajanje, sočasno pa je pomembna pomoč visokošolskega prostora, da študentje te spremembe zmorejo (Liddle 2016). S tem pridobijo občutek namena visokošolskega izobraževanja, kar vključuje jasno razumevanje vsebine, načina učenja in poučevanja ter povezovanja s svojimi vrstniki v univerzitetni skupnosti Liddle 2016). S tem pa se tudi vzpostavijo pogoji za dobro počutje in mentalno zdravje študentov (Baik, Larcombe in Brooker 2019).

Akademsko prilagajanje je ob vstopu študentov v univerzitetno okolje najzahtevnejše in najboljčutljivejše prav na začetku študija (Abdullah idr. 2009; Enochs in Roland 2006; Wintre in Yaffe 2000). V prvih mesecih po vstopu v univerzitetno okolje morajo namreč skozi proces čustvenega doživljanja in aktivnega prilagajanja na nove, študijske zahteve (Gadzella in Carvalho 2006), kot so spoznavanje in razumevanje načina izvedbe študijskega pro-

cesa, organizacija lastnega študija, morebitno prilagajanje na nove bivanjske razmere, oblikovanje novih socialnih mrež itd. Upoštevajoč omenjene značilnosti lahko prehajanje med izobraževalnimi stopnjami, natančneje prehod na fakulteto, opredelimo kot stresno situacijo, ki od vsakega posameznika zahteva njemu lasten, bolj ali manj uspešen odziv. V okviru tega so mladi na prehodu v odraslost postavljeni pred vprašanji (i) premisleka o lastnem načinu poprijemanja s stresom in soočanja z novimi obremenitvami ter (ii) razumevanja sebi lastnega čustvenega, socialnega in pedagoškega vidika doživljanja prehoda na novo stopnjo izobraževanja. Študije namreč kažejo (npr. McCloskey 2011), da študenti glede na osebne značilnosti soočanja z obremenitvami in procesne vidike študijskega procesa že v začetnem študijskem obdobju izoblikujejo študijske navade in rutine, ki se kasneje kažejo kot stalni način pristopanja k opravljanju študijskih obveznosti in pomembno vplivajo na njihove akademske dosežke (Abdullah idr. 2009).

Uspešnost doseganja učnih izidov in posledično tudi akademskih dosežkov pa se gotovo ne dotika zgolj študenta samega, ampak tudi (i) kolegov, s katerimi študent sodeluje (Steel in Ferrari 2013), (ii) visokošolskih učiteljev, ki pričakujejo pravočasno in ustrezno opravljene študijskih obveznosti, ter ne nazadnje tudi (iii) fakultete in univerze. V okviru tega je posameznikovo doživljanje na prehodu med stopnjami izobraževanja tema, ki jo je smiselno in pomembno nasloviti. Ob tem menimo, da so lahko dejavniki, ki lahko olajšajo ali otežijo prehajanje med izobraževalnimi stopnjami, individualni in institucionalni (strukturni in procesni). Če torej prvi izhajajo iz narave vsakega posameznika (npr. osebne značilnosti in strategije spoprijemanja s stresom), pa drugi zajemajo značilnosti okolja, v katerega posameznik vstopa (npr. značilnosti učnega okolja in strukturiranosti sistema, delovanje učitelja, informiranost oz. dostopnost informacij itd.).

Izhajajoč iz predpostavke, da prehod med izobraževalnimi stopnjami pomeni stresor, ki v posamezniku sproža stresni odziv, na katerega se v skladu s svojimi osebnostnimi značilnostmi in podporo okolja odziva na različne načine, bomo v nadaljevanju prispevka opredelili model osebnosti velikih pet ter strategije spoprijemanja s stresom, ki lahko pomembno sodoločajo uspešnost posameznikovega prehoda med izobraževalnimi stopnjami.

Osebnost in spoprijemanje s stresom prehoda

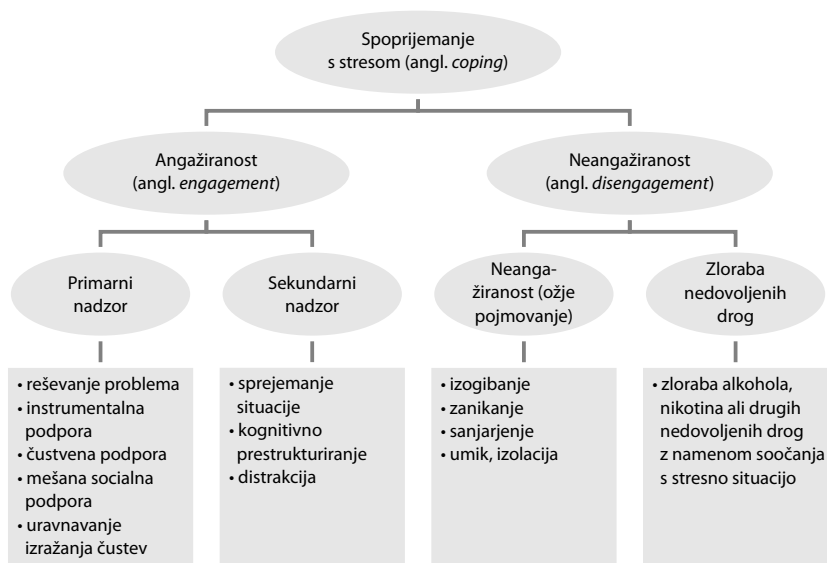
Osebnost lahko opredelimo kot kompleksen vzorec spoznavnih, čustvenih in vedenjskih značilnosti delovanja posameznika (Connor-Smith in Flachsbarth 2007). Model velikih pet osebnostnih dimenzij je najpogostejši model razlage osebnosti, za katerega velja, da z empiričnim in s teoretičnim raziskovalnim

soglasjem lahko utemeljujemo izvor dimenzij osebnosti na osnovi bioloških struktur ter procesov (McCrae idr. 2000). Model opisuje osebnost na osnovi naslednjih petih dimenzij (McCrae idr. 2000):

- *ekstravertnost* (E; angl. *extraversion*): značilne so pogostejša prisotnost pozitivnih čustev, sociabilnost, asertivnost, visoka stopnja aktivnosti in občutljivost na nagrade, torej odzive socialnega okolja na vedenje posameznika;
- *nevroticizem* (N; angl. *neuroticism*): pogostejša prisotnost negativnih čustev in čustvene nestabilnosti, večje samozavedanje, intezivnejša čustvena in fiziološka odzivnost na stresorje ter inhibicija vedenja;
- *sprejemljivost* (S; angl. *agreeableness*): altruistično vedenje, zaupanje, težnja po medsebojni usklajenosti, harmoničnosti in naklonjenosti;
- *vestnost* (V; angl. *conscientiousness*): značilna je visoka stopnja samoregulacije posameznika, vztrajnosti, nadzora impulzov, orientacije k dosežku in samodisciplini;
- *odprtost za izkušnje* (O; angl. *openness to experience*): pomeni težnjo k ustvarjalnosti, radovednosti, fleksibilnosti, rabi domišljije in vpletenosti posameznika v velik nabor intelektualnih izzivov.

Raziskave (npr. Hendriks idr. 2003) kažejo, da so omenjene dimenzije stabilne ne glede na starostno obdobje kot tudi sociokulturno ozadje posameznika. Iz tega lahko sklepamo, da model velikih pet pomeni pomembno izhodišče razumevanja vplivanja osebnosti tudi na načine spoprijemanja s stresom pri prehajanju med izobraževalnimi stopnjami.

Čeprav večina raziskovalcev danes jasno ločuje med osebnostjo (angl. *personality*) in spoprijemanjem s stresom (v nadaljevanju: spoprijemanje; angl. *coping*), so nekatere opredelitve spoprijemanja relativno široke: avtorji ga definirajo kot osebnostno potezo posameznika, torej kot »specifičen, zanj značilen način odzivanja na kakršno koli spremembo v okolju« (Beutler, Moos in Lane 2003, 1158). V okviru tega je spoprijemanje razumljeno kot nehotni, avtomatski in neprostoVOLJNI odziv posameznika na dejavnike iz okolja. Po drugi strani pa t. i. transakcijski model spoprijemanja omenjen pojav razlaga kot zavesten, premišljen in ciljno naravnani specifični odziv posameznika glede na specifične stresorje (Lazarus in Folkman 1984). Z namenom jasne razmejitve med osebnostnimi značilnostmi in spoprijemanjem bomo za namene prispevka spoprijemanje opredelili kot posameznikov zavesten, namenjen poskus nadzorovati svoje okolje oz. kot posameznikov zavestni odziv na vplive stresorjev v stresnih situacijah (Compas idr. 2001).



Slika 1 Hierarhična struktura in organizacija strategij spoprijemanja s stresom (povzeto po Connor-Smith in Flachsbart 2007, 1082)

Raziskovanje spoprijemanja s stresom skuša že od druge polovice 20. stoletja posameznikovo spoprijemanje opredeliti s pomočjo različnih modelov, pa vendar metaanaliza več kot 100 modelov in raziskav (Skinner idr. 2003; Connor-Smith in Flachsbart 2007) podpira hierarhično strukturo spoprijemanja s stresom, ki naj bi najbolj utemeljila organizacijo in povezanost rabe posameznih strategij spoprijemanja (slika 1).

Najvišja hierarhično postavljena delitev strategij spoprijemanja se nanaša na posameznikovo aktivnost, natančneje *angažirano* ali *neangažirano* spoprijemanje s stresom. Na naslednji stopnji lahko *angažirano spoprijemanje* s stresnimi situacijami nadalje delimo glede na cilj posameznih strategij spoprijemanja (glej sliko 1):

- *primarni nadzor* angažiranega spoprijemanja (cilj je aktivno spreminjanje stresorja ali čustev, ki se ob tem porajajo) poteka s pomočjo neposrednega reševanja težave in obvladovanja stresorja s pomočjo načrtovanja, logične analize in implementacije možnih rešitev; iskanja instrumentalne, socialne ali čustvene podpore, torej uporabe različnih virov pomoči pri obvladovanju stresorja; uravnavanja in ustreznega izražanja čustev, ki se kaže kot zmanjšanje izražanja neprijetnih čustev s pomočjo uporabe sprostitvenih tehnik ali modulacije čustvene izraznosti,

torej konstruktivnega izražanja neprijetnih čustev v primernem času in okolju;

- *sekundarni nadzor angažiranega sprejemanja* (cilj je povečati prilagajanje posameznika na stresno situacijo), ki se kaže kot sprejemanje situacije kot stanja, ki se ga ne more spremeniti in se skuša z njim živeti; kot kognitivno prestrukturiranje, kar pomeni, da posameznik miselno preoblikuje lastno doživetje situacije (skuša poiskati pozitivne, realistične plati dogajanja, razmišlja o situaciji kot možnosti za učenje, (osebno-stno) rast in razvoj ipd.) ali pa skuša nadzorovati svoje spoprijemanje s pomočjo distrakcije, torej začasnega nadomeščanja spoprijemanja s stresom z neko drugo, prijetnejšo aktivnostjo (pri čemer to ne sme biti poskus umika ali zanikanja težave).

Širše pojmovano *neangažirano spoprijemanje* pomeni širši nabor odzivov, ki je usmerjeno proč od stresne situacije ali posameznikove reakcije na stresor in se kaže predvsem kot:

- ožje opredeljena *neangažiranost*, ki zajema poskus posameznikovega izogibanja stresni situaciji ali vsakršnim mislim/čustvom, ki jih stresor sproža; značilno je tudi aktivno zanikanje obstoja težave ali skrivanje čustvenih izrazov sebi/drugim; sanjarjenje ali fantaziranje se kaže kot razmišljanje o tem, da se bo težava čudežno rešila ali izginila, da se bo zgodil (nerealen, neizvedljiv) preobrat ipd.; umik pa se kaže kot namerna samoizolacija, osamljeno preživljanje časa in odločitev, da posameznik ob stresni situaciji misli ali čustev ne deli z nikomer;
- *zloraba nedovoljenih drog*.

Raziskave (npr. Vollrath 2001; Derryberry, Reed in Pilkenton-Taylor 2003) o povezanosti osebnostnih potez in načinov spoprijemanja kažejo, da lahko pri bolj ekstravertiranih posameznikih pričakujemo več angažiranih načinov spoprijemanja, tako strategij primarnega kot strategij sekundarnega nadzora situacije. Osebe z višjo stopnjo nevroticizima naj bi pogosteje uporabljale neangažirane strategije spoprijemanja, medtem ko naj bi bile pri drugih osebnostnih potezah strategije spoprijemanja manj predvidljive (Connor-Smith in Flachsbart 2007). Tako naj bi posamezniki z bolj izraženo sprejemljivostjo pogosteje uporabljali instrumentalno, čustveno in mešano socialno podporo ter sprejemanje situacije. Osebe z višjo izraženo odprtostjo za izkušnje naj bi pogosteje posegale po angažirani strategiji reševanja težav, sekundarnem načinu angažiranega nadzora situacije ter neangažiranim sanjarjenju in fan-

taziranju. Osebe z višjo izraženo vestnostjo pa naj bi pogosteje uporabljale angažirano čustveno regulacijo in sekundarne načine angažiranega nadzora stresne situacije.

Problem študije

Izhajajoč iz predpostavke, da so za uspešen prehod pomembni pripravljenost posameznika, njegovo dobro počutje in pripravljenost sistema (Woodhead in Moss 2007; Ganeson in Ehrich 2009), nas je v raziskavi zanimalo:

- kako so udeleženci raziskave doživljali prehode na različnih stopnjah izobraževanja (v vrtec, OŠ, SŠ in na fakulteto);
- kako se čustveno-socialne izkušnje doživljanja prehoda na fakulteto povezujejo s pedagoškoprocenimi elementi študijskega procesa;
- ali lahko govorimo o kontinuiteti čustvenega in socialnega doživljanja med stopnjami izobraževanja, natančneje, ali obstaja povezanost med čustvenim in socialnim doživljanjem prehajanja med stopnjami izobraževanja;
- kako se doživljanje prehodov povezuje z osebnostnimi značilnostmi in s spoprijemanjem s stresom prehoda ter s pedagoškoprocenimi elementi študijskega procesa.

Metoda

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 117 študentov dodiplomskega študijskega programa (4 – 3,4 % moških, 81 – 69,2 % žensk; drugi udeleženci vprašalnika niso izpolnili v celoti) Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (glej preglednico 1). Povprečna starost udeležencev je bila 20,20 let (od 19 do 25 let). Od tega jih je bilo 46 (39,3,6 %) študentov prvega letnika, 27 (23,1 %) študentov drugega letnika in 11 (9,4 %) študentov tretjega letnika pedagoških študijskih programov. Povprečna ocena na študiju pa je bila 8,30 ($SD = 0,71$; v razponu od 7,00 do 10,00). Število in strukturni delež udeležencev raziskave po posamezni fakulteti sta zaradi preglednosti prikazana v preglednici 1.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, ki je bil sestavljen iz treh vsebinskih delov: lestvice BFI-10, vprašalnika doživljanja prehodov na čustvenem, socialnem in pedagoškem področju ter vprašalnika spoprijemanja s stresom.

Osebnost po modelu velikih pet (angl. *big five inventory*). BFI-10 (Rammstedt in John 2007) je krajša oblika originalne lestvice BFI-44, saj le z desetimi po-

Preglednica 1 Število in delež udeležencev (v odstotkih) po posameznih programih Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem

Program	Število	Delež
Predšolska vzgoja	35	29,9
Razredni pouk	16	13,7
Pedagogika	22	18,8
Socialna pedagogika	11	9,4
Manjkajoči podatek	33	28,3
Skupaj	117	100

stavkami meri velikih pet osebnostnih potez – ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost za izkušnje. BFI-10 ima pet podlestvic z dvema postavkama za vsako osebnostno potezo. Udeleženci na posamezne trditve odgovarjajo na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – sploh ne drži; 5 – popolnoma drži). Ker Cronbachov α -koeficient zanesljivosti temelji tudi na dolžini lestvice, krajše verzije lestvic, kot je BFI-10, navadno podcenjujejo zanesljivost merjenih konstruktov. Tako Rammstedtova in John poročata o test-retest zanesljivosti omenjenih podlestvic v razponu od 0,65 do 0,87, kar kaže na možnosti ustrezne rabe lestvice. Koeficienti zanesljivosti v naši raziskavi so pokazali zadovoljivo stopnjo zanesljivosti zgolj za podlestvice ekstravertnost ($\alpha = 0,81$), nevroticizem ($\alpha = 0,73$) in odprtost za izkušnje ($\alpha = 0,53$). Podlestvici sprejemljivost in vestnost nista izkazovali ustrezne zanesljivosti merjenega konstrukta, zato ju v nadaljnjih analizah nismo uporabili.

Doživljanje prehodov med izobraževalnimi stopnjami. Vprašalnik doživljanja prehodov je vseboval 12 postavk, od tega sta se dve nanašali na doživljanje čustvene in socialne izkušnje vstopanja na vsako nadaljnjo stopnjo izobraževanja (npr. »Zanima nas, kakšna izkušnja je bila za vas vstop v vrtec/OŠ/SŠ/fakulteto na področju doživljanja čustev«), na katere so lahko udeleženci odgovorili na štiristopenjski lestvici (1 – popolnoma neprijetna izkušnja, 2 – neprijetna izkušnja, 3 – prijetna izkušnja, 4 – zelo prijetna izkušnja) ali pa so označili odgovor s 5 – se ne spomnim. Iz analiz smo slednje odgovore izključili. V nadaljevanju pa so udeleženci ob sedmih trditvah na štiristopenjski lestvici (1 – sploh ne drži, 2 – ne drži, 3 – drži, 4 – popolnoma drži; 5 – se ne spomnim) odgovarjali na vprašanje, kaj v odnosu z vzgojiteljem/učiteljem je po njihovem mnenju vplivalo na doživljanja ob vstopu na različne stopnje izobraževanja (npr. »Bil/-a sem dovolj informiran/-a, kaj se bo dogajalo v novem okolju«; »Odrasli v novem okolju so me k učenju spodbujali na ustrezen način«). Lestvica kaže tudi zadovoljivo mero notranje konsistentnosti za vse stopnje izobraževanja (Cronbachova α se giblje od 0,75 do 0,93).

Spoprijemanje s stresom. Vprašalnik spoprijemanja je vseboval sedem trditve, na katere so udeleženci odgovorili na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam). Nanašal se je na splošno oceno udeleženca o lastnem delovanju in načinu spoprijemanja s stresom ob prehodih med izobraževalnimi stopnjami (»Na splošno bi rekel, da mi je prehod na [...] pomenil novo priložnost, da pokažem, kaj znam in zmorem.« »Na splošno bi rekel, da mi je prehod na [...] pomenil situacijo, iz katere sem pogosto želel zbežati.«). Lestvica kaže na visoko notranjo konsistentnost in zanesljivost ($\alpha = 0,80$). Skupni rezultat na lestvici dobimo kot povprečno vrednost preko vseh postavk.

Za namene raziskave smo zbrali tudi nekatere demografske podatke udeležencev (spol, starost, letnik študija, fakulteta, povprečna ocena v trenutnem študijskem letu).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Spletno obliko baterije testov pilotne študije smo aplicirali spomladi 2021 in jo poslali na spletne naslove udeležencev, ki jim je bila ves čas študije zagotovljena anonimnost. Rezultate smo obdelali s pomočjo statističnega paketa SPSS 25.0, s katerim smo analizirali deskriptivne statistike ter preverjali normalnost porazdelitve rezultatov. V nadaljevanju smo za preverjanje povezanosti posameznih konstruktov uporabili Pearsonov r -koeficient. Za preverjanje zanesljivosti merjenih konstruktov smo uporabili Cronbachov α -koeficient.

Rezultati in interpretacija

Čustveno in socialno doživljanje ter pedagoškoproceni elementi na različnih stopnjah izobraževanja

V prvem sklopu rezultatov bomo najprej analizirali čustveno in socialno doživljanje prehoda udeležencev med različnimi stopnjami izobraževanja, pri čemer se bomo posebej osredotočili na doživljanje prehoda na fakulteto. Ob tem nas bo zanimalo tudi, kako se je posamezno učno okolje, v katerega so udeleženci vstopali, s pedagoškoproceni elementi nanje odzivalo, ustrezno podprlo njihove potrebe in s tem olajšalo prehode med stopnjami izobraževanja.

Rezultati kažejo (glej preglednico 2) na visoko do zmerno stopnjo čustvenega doživljanja udeležencev na vseh stopnjah izobraževanja, pri čemer lahko opazimo, da vstop v vrtec, osnovno in srednjo šolo opisujejo kot relativno čustveno intenzivno izkušnjo, vstop na fakulteto pa kot nekoliko manj intenzivno. Doživljanje na socialnem področju, torej ocena udeležencev, v

Preglednica 2 Opisne statistike intenzivnosti čustvenega in socialnega doživljanja na različnih stopnjah izobraževanja

Intenzivnost doživljanja*	Vrtec		Osnovna šola		Srednja šola		Fakulteta			
	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	As.	Spl.
Čustveno	78	3,05 (0,82)	92	3,10 (0,71)	89	3,16 (0,78)	87	2,97 (0,72)	-0,03	-0,33
Socialno	79	3,28 (0,72)	93	3,20 (0,67)	89	3,36 (0,69)	88	2,95 (0,77)	-0,20	-0,38

Opombe *N* – numerus, *M* – povprečna vrednost, *SD* – standardni odklon, as. – asimetrija, spl. – sploščenost. * Minimalna in maksimalna vrednost izraženosti vplivov doživljanja za vse stopnje izobraževanja sta bili 1 in 4.

kolikšni meri so se ob vstopu na posamezno stopnjo izobraževanja vključili in povezali z vrstniško skupino, kaže podoben vzorec doživljanja intenzivnosti izkušnje: o najvišji stopnji medsebojne povezanosti poročajo ob vstopu v srednjo šolo, vrtec in osnovno šolo, o najnižji pa ob vstopu na fakulteto. Razloge za slednje lahko najdemo tudi v času zbiranja podatkov, saj je bil vstop na fakulteto na socialnem področju v veliki meri »osiromašen« zaradi razmer v povezavi z epidemijo covid-19. Epidemiološka situacija je namreč zahtevala izvedbo študija na daljavo, kar pomeni, da so bile možnosti za vzpostavljanje socialnih stikov ter vključevanje v vrstniško skupino v živo močno okrnjene. Podobne težave pri vzpostavljanju stikov z vrstniki lahko ugotovimo tudi pri analizi vplivov na doživljanje prehoda na fakulteto (glej preglednico 3), kjer ugotavljamo, da udeleženci predvsem doživljanje prehoda na fakulteto opisujejo kot najmanj intenzivno z vidika vpliva učnega okolja na njihovo delovanje. Podrobna analiza namreč pokaže (glej preglednico 3), da študenti pri prehodu na fakulteto v primerjavi s predhodnimi prehodi med izobraževalnimi stopnjami poročajo o najnižji stopnji informiranosti, čustvene podpore in prejete pozornosti.

Po oceni študentov so dejavnosti in izkušnje na fakulteti pa tudi načini učenja in spodbujanja učenja na fakulteti v primerjavi z drugimi stopnjami izobraževanja najmanj podobni predhodnemu okolju. Zato lahko sklepamo, da ob prehodu na visokošolsko izobraževanje potrebujejo ustrezno in načrtno organizirano podporo v visokošolskem okolju. To odražajo tudi najnižje ocene ustreznosti spodbujanja odraslih k učenju v primerjavi z drugimi stopnjami izobraževanja. Najnižje, v primerjavi z drugimi stopnjami izobraževanja, pa je na visokošolski ravni ocenjeno tudi zanimanje učiteljev za predhodno znanje ter izkušnje študentov in upoštevanje teh izkušenj pri načrtovanju aktualnih dejavnosti na visokošolski ravni, čemur bi bilo z

Preglednica 3 Opisne statistike pedagoškoprocenih elementov na doživljanje prehoda na različnih stopnjah izobraževanja

Pedagoškoprocesni elementi*	Vrtec		Osnovna šola		Srednja šola		Fakulteta			
	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	As.	Spl.
Bil/-a sem dovolj informiran/-a, kaj se bo dogajalo v novem okolju.	55	2,95 (0,71)	85	3,27 (0,64)	91	3,19 (0,77)	88	2,90 (0,80)	-0,36	-0,29
V novem okolju so se mi vzgojitelji/učitelji dovolj posvečali; deležen/-na sem bila čustvene podpore in pozornosti.	86	3,29 (0,68)	89	3,20 (0,65)	91	3,09 (0,79)	88	2,83 (0,69)	-0,17	-0,09
V novem okolju sem z lahkoto vzpostavil/-a stik s sovrstniki.	82	3,17 (0,68)	91	3,27 (0,72)	91	3,22 (0,74)	88	2,77 (0,87)	-0,19	-0,67
Dejavnosti in izkušnje v novem okolju so bile podobne predhodnem okolju.	82	2,76 (0,78)	81	2,74 (0,83)	91	2,58 (0,83)	88	2,38 (0,81)	0,55	0,57
Načini učenja in spodbujanja učenja so bili v novem okolju podobni kot v predhodnem okolju.	80	2,84 (0,70)	80	2,55 (0,84)	91	2,60 (0,79)	87	2,36 (0,84)	0,22	-0,43
Odrasli v novem okolju so me k učenju spodbujali na ustrezen način.	77	3,32 (0,57)	90	3,28 (0,69)	91	3,13 (0,75)	88	3,00 (0,68)	-0,68	1,32
Učitelj je pokazal zanimanje za moje dodatno znanje in izkušnje ter to upošteval pri načrtovanju aktualnih dejavnosti.	57	3,35 (0,64)	79	3,11 (0,75)	90	3,09 (0,89)	88	2,90 (0,86)	0,20	0,01

Opombe *N* – numerus, *M* – povprečna vrednost, *SD* – standardni odklon, as. – asimetrija, spl. – sploščenost. * Minimalna in maksimalna vrednost izraženosti vplivov doživljanja za vse stopnje izobraževanja sta bili 1 in 4.

vidika upoštevanja predznanja treba nameniti več pozornosti, predvsem z namenom zagotavljanja smiselnega, diferenciranega in individualiziranega izobraževanja.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali lahko govorimo o kontinuiteti čustve-

Preglednica 4 Povezanost čustvenega in socialnega doživljanja na posameznih stopnjah izobraževanja

Stopnja izobraževanja	Doživljanje	1.b	2.a	2.b	3.a	3.b	4.a	4.b
1. vrtec	a. čustveno	0,71**	0,35**	0,29*	0,23	0,23	0,06	-0,03
	b. socialno		0,35**	0,49**	0,28*	0,29*	-0,03	0,02
2. osnovna šola	a. čustveno			0,69**	0,14	0,12	0,10	0,01
	b. socialno				0,14	0,07	0,01	0,08
3. srednja šola	a. čustveno					0,69**	0,30**	0,30**
	b. socialno						0,21*	0,21*
4. fakulteta	a. čustveno							0,60**

Opombe * Statistično pomembno na ravni 0,05. ** Statistično pomembno na ravni 0,01.

nega in socialnega doživljanja med stopnjami izobraževanja, natančneje, ali obstaja povezanost med čustvenim in socialnim doživljanjem prehajanja med stopnjami izobraževanja.

Na osnovi dobljenih rezultatov ugotavljamo dve temeljni značilnosti povezanosti doživljanja med stopnjami izobraževanja (glej preglednico 4). Prvi vzorec povezanosti, ki se pojavlja na vsakem prehodu v izobraževanju, je ta, da se prijetnejše čustveno doživljanje, počutje posameznika v novem okolju visoko pomembno povezuje tudi z njegovim socialnim delovanjem, torej stopnjo, koliko se vključuje v skupino, se znotraj nje čuti sprejet, se povezuje z vrstniki in oblikuje svoje socialne mreže v okviru vrtčevske skupine, šolskega/srednješolskega razreda ali študijskega letnika. O podobnih rezultatih poročajo tudi druge študije (npr. Fredrickson 2004), kjer ugotavljajo, da učenci, ki se v šolskem okolju dobro počutijo, pogosteje stopajo v medosebne odnose, v svoji socialni skupini krepijo občutek pripadnosti in sprejetosti ter poročajo tudi o višjih akademskih dosežkih.

Druga značilnost se kaže kot kontinuiteta čustvenega doživljanja znotraj razvojnopsiholoških obdobj (otročstvo – predšolsko obdobje in osnovna šola; mladostništvo ter prehod v odraslost – vstop v srednjo šolo in na fakulteto) in relativna kontinuiteta socialnega doživljanja prehodov tudi med razvojnopsihološkimi obdobji (med otroštvom in mladostništvom).

Vendar pa se čustveno in socialno doživljanje prehoda na fakulteto povezuje tudi s pedagoškoprocesnimi elementi študijskega procesa (glej preglednico 5). Ugotavljamo namreč lahko, da se pozitivnejše čustvene izkušnje prehoda in večja vključenost v vrstniško socialno skupino pomembno pozitivno povezujejo z vsemi pedagoškoprocesnimi elementi na fakulteti. Študenti namreč poročajo, da višja kot je bila stopnja informiranosti o dogajanju v novem okolju, več pozornosti, čustvene opore ter spodbujanja k učenju na

Preglednica 5 Povezanost med čustvenim in socialnim doživljanjem ter pedagoškoprocесnimi elementi na fakulteti

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Doživljanje	Čustveno	0,47**	0,33**	0,49**	0,23*	0,23*	0,45**	0,28**
	Socialno	0,40**	0,50**	0,74**	0,31**	0,15	0,46**	0,47**
Pedagoško-procесni elementi	(1) Bil/-a sem dovolj informiran/-a kaj se bo dogajalo v novem okolju.		0,44**	0,41**	0,36**	0,31**	0,47**	0,27*
	(2) V novem okolju so se mi učitelji dovolj posvečali; deležen/-na sem bil/-a čustvene podpore in pozornosti.			0,45**	0,33**	0,46**	0,61**	0,64**
	(3) V novem okolju sem z lahkoto vzpostavil/-a stik s sovrstniki.				0,36**	0,16	0,41**	0,47**
	(4) Dejavnosti in izkušnje na fakulteti so bile podobne dejavnostim v srednji šoli.					0,45**	0,22*	0,26*
	(5) Načini učenja in spodbujanja učenja so bili na fakulteti podobni kot v srednji šoli.						0,37**	0,27*
	(6) Odrasli v novem okolju so me k učenju spodbujali na ustrezen način.							0,60**
	(7) Učitelj je pokazal zanimanje za moje dotakratno znanje in izkušnje ter to upošteval pri načrtovanju aktualnih dejavnosti.							

Opombe * Statistično pomembno na ravni 0,05. ** Statistično pomembno na ravni 0,01.

ustrezen način so bili deležni, prijetneje in pozitivneje so doživljali prehod na fakulteto. Prav tako menijo, da je bilo doživljanje prehoda na socialnem področju, torej lažje sodelovanje in vzpostavljanje stikov z vrstniki, vključevanje v skupino, skupne dejavnosti ipd., pomembno povezano s tem, da so bili na fakulteti dovolj informirani o delovanju, da so s strani učitelja prejeli dovolj pozornosti in čustvene opore ter da jih je učitelj na ustrezen način spodbujal k učenju in ob tem pokazal zanimanje za njihove predznanje ter izkušnje, ki jih je upošteval pri načrtovanju aktualnih dejavnosti (glej preglednico 5).

Rezultati kažejo, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (Hagenauer in Volet 2014), da so pedagoškoprocесni elementi z ustrežno čustvenospodbudno in učnopodporno interakcijo učiteljev ter podpora celotnega univerzitetnega okolja, v katerega študent vstopa, ključnega pomena za dobro počutje in vključenost študentov na visokošolski ravni izobraževanja.

Povezanost čustvenega in socialnega doživljanja prehoda, pedagoškoprocesnih elementov, dimenzij osebnosti ter spoprijemanja s preходом na fakulteto

V drugem delu raziskave nas je zanimalo, kateri individualni dejavniki vplivajo na čustveno in socialno doživljanje prehodov in kako. Rezultati kažejo (glej preglednico 6) na zmerno stopnjo spoprijemanja s stresom prehajanja na fakulteto. To pomeni, da so udeleženci na eni strani prehod na fakulteto doživljali kot izziv in novo priložnost za uspeh. Po drugi strani pa so poročali tudi o povečani stopnji tesnobe, strahu, občutka nemoči in občasno o povečani želji zbežati, se umakniti iz stresne situacije. Z vidika analize izraženosti posamezne osebnostne dimenzije lahko ugotavljamo, da se ekstravertnost, nevroticizem in odprtost za izkušnje izražajo zmerno; nekoliko nižje je izražen nevroticizem.

Na osnovi podrobnejše analize povezanosti posameznih individualnih dejavnikov, za katere smo predvidevali, da se povezujejo s preходом na fakulteto, lahko ugotavljamo dvoje: (i) načini posameznikovega spoprijemanja s stresorji na preходу na fakulteto so pomembno povezani tako s čustvenim in socialnim vidikom doživljanja kot tudi z večino pedagoškoprocesnih elementov prehoda na fakulteto (glej preglednico 7); (ii) na drugi strani pa se dimenzije osebnosti ne povezujejo pomembno z nobenim izmed merjenih elementov doživljanja prehoda na fakulteto.

V okviru prve ugotovitve lahko torej sklepamo, da je način, kako se študenti soočajo z obremenitvami ob preходу na fakulteto, pomembno povezan z njihovim čustvenim in socialnim doživljanjem prehajanja na visokošolsko izobraževalno stopnjo. Rezultati namreč kažejo, da študenti z angažiranim spoprijemanjem s stresom prehajanja, torej tisti, ki uporabljajo logično in načrtno pot reševanja problemov, skušajo uravnavati izražanje čustev, kognitivno prestrukturirati situacijo, se spoprijemajo s pomočjo distrakcije ipd. (Connor-Smith in Flachsbart 2007, 1082), poročajo o pomembno višji stopnji

Preglednica 6 Opisne statistike dimenzij osebnosti ter spoprijemanje s stresom na preходу na fakulteto

		<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	As.	Spl.
Spoprijemanje s stresom prehoda		86	1,86	5,00	3,58	0,72	-0,26	-0,46
Dimenzije osebnosti	Ekstravertnost	86	1,50	5,00	3,76	0,90	-0,15	-1,01
	Nevroticizem	86	2,00	4,50	3,03	0,53	0,09	-0,15
	Odprtost za izkušnje	85	1,50	5,00	3,74	0,92	-0,33	-0,73

Opombe *N* – numerus, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, min/max – najnižja in najvišja vrednost, as. – asimetričnost, spl. – sploščenost.

Preglednica 7 Povezanost med doživljanjem prehoda, pedagoškoprocenimi elementi, dimenzijami osebnosti in spoprijemanjem s stresom prehoda na fakulteto

		SS	E	N	O
Doživljanje	Čustveno	0,56**	0,14	0,01	-0,05
	Socialno	0,42**	0,20	0,02	0,02
Pedagoško-procesni elementi	(1) Bil/-a sem dovolj informiran/-a, kaj se bo dogajalo v novem okolju	0,46**	-0,04	-0,03	-0,02
	(2) V novem okolju so se mi učitelji dovolj posvečali; deležen/-na sem bila čustvene podpore in pozornosti	0,42**	0,06	0,03	0,03
	(3) V novem okolju sem z lahkoto vzpostavil/-a stik s sovrstniki	0,48**	0,18	0,02	0,06
	(4) Dejavnosti in izkušnje na fakulteti so bile podobne dejavnostim v srednji šoli	0,21	-0,02	0,09	-0,03
	(5) Načini učenja in spodbujanja učenja so bili na fakulteti podobni kot v srednji šoli	0,15	-0,03	0,07	-0,17
	(6) Odrasli v novem okolju so me k učenju spodbujali na ustrezen način	0,45**	0,07	0,16	0,00
	(7) Učitelj je pokazal zanimanje za moje dotakratno znanje in izkušnje ter to upošteval pri načrtovanju aktualnih dejavnosti	0,38**	0,14	0,12	0,04
	Spoprijemanje s stresom prehoda		0,27*	0,02	0,15
	Ekstravertnost			-0,04	0,19
	Nevroticizem				-0,26*

Opombe SS – spoprijemanje s stresom prehoda, E – ekstravertnost, N – nevroticizem, O – odprtost za izkušnje. * Statistično pomembno na ravni 0,05. ** Statistično pomembno na ravni 0,01.

doživljanja prijetnih in pozitivnih čustev, lažjemu vključevanju v socialno skupino in posledično uspešnejši prilagoditvi.

Analiza povezanosti osebnostnih potez s čustvenim in socialnim doživljanjem prehoda na fakulteto pa pokaže, da osebnostne dimenzije v našem vzorcu nimajo pomembne povezanosti s tem, kako bo študent doživljal bodisi pedagoškoprocenise elemente bodisi poročal o lastnem čustveno-socialnem doživljanju prehoda.

Sklep

Posamezniki v otroštvu in mladostništvu prehajajo med različnimi okolji in stopnjami izobraževanja. Najpogosteje obravnavan je bil prehod iz predšolskega obdobja v osnovnošolsko (Arnold idr. 2007). V zadnjem obdobju pa je z namenom zagotavljanja dobrega počutja, vključenosti in študijske uspešnosti predmet zanimanja tudi prehod s srednješolske na visokošolsko raven izobraževanja (Ganeson in Ehrich 2009). V raziskavi, ki smo jo izvedli na vzorcu

študentov pedagoških študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, nas je zanimalo, kako udeleženci raziskave doživljajo in so doživljali prehode na različnih stopnjah izobraževanja (v vrtec, OŠ, SŠ in na fakulteto) ter kako se čustveno-socialne izkušnje doživljanja prehoda na fakulteto povezujejo s pedagoškoprocenimi elementi študijskega procesa. Zanimalo nas je tudi, ali lahko govorimo o kontinuiteti čustvenega in socialnega doživljanja med stopnjami izobraževanja, natančneje, ali obstaja povezanost med čustvenim in socialnim doživljanjem prehajanja med stopnjami izobraževanja, ter kako se doživljanje prehodov povezuje z osebnostnimi značilnostmi, s spoprijemanjem s stresom prehoda ter pedagoškoprocenimi elementi študijskega procesa.

Študentje visokošolsko raven izobraževanja doživljajo kot okolje, ki se najbolj razlikuje od predhodnega, kar se odraža tudi v drugih ocenah pedagoškoprocenih elementov, ki so v primerjavi s prehodi na druge stopnje izobraževanja najnižje. Obenem pa ugotavljamo, da se na vseh stopnjah izobraževanja kaže visoka do zmerna stopnja visoka do zmerna stopnja čustvenega in socialnega doživljanja udeležencev, pri čemer so za vstop v vrtec, osnovno in srednjo šolo v primerjavi s fakulteto značilne relativno čustveno intenzivnejše in prijetnejše izkušnje.

Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da se na prehodih in z vstopanjem v nova izobraževalna okolja pomembno razlikujejo dejavnosti, izkušnje ter načini učenja in spodbujanja učenja v novih okoljih. Relativno visoko pa so študentje ocenjevali ustreznost spodbujanja k učenju v novem okolju, čeprav z vsako višjo stopnjo izobraževanja pada ocena ustreznosti spodbujanja. Ravno tako, v skladu z ocenami študentov, z vsako višjo stopnjo izobraževanja pada tudi zanimanje učiteljev za posameznikove predhodne izkušnje in znanja. Študentje načine podpore ocenujejo kot relativno ustrezne, vendar zaznavamo veliko možnosti za podporo pri vzpostavljanju stikov s kolegi vrstniki ter informiranju o dogajanju v novem okolju in potrebo po čustveni podpori ter pozornosti oz. zanimanju za predhodne izkušnje in znanja. Navedene priložnosti za izboljšave so tudi področja, ki se visoko pozitivno povezujejo s spoprijemanjem študentov s stresom prehoda na fakulteto.

Rezultati potrjujejo dejstvo, da se z vstopanjem na višje stopnje izobraževanja posameznik sooča z neznanim – vsebinami in načini učenja. Ta prehod olajšuje informiranost, vzpostavljanje stikov s sovrstniki, kolegi in ustrezno spodbujanje odraslih pri učenju, kar je tudi značilnost spodbudne interakcije kot ključnega elementa kakovosti tudi na nižjih stopnjah izobraževanja. Za doživljanje prehoda niso ključne posameznikove osebnostne poteze ali podobnost izkušenj ter okolja, v katerega posameznik prehaja, ki se dejansko na

vsaki stopnji izobraževanja pomembno spremeni. Za boljše spoprijemanje s prehodom, predvsem z vidika ustreznega spodbujanja odraslih k učenju, možnosti navezovanja stikov s kolegi ter ustrezne informiranosti glede študijskih obveznosti in pričakovanj, je namreč ključna podpora – s tem namreč študenti pridobijo pomembno možnost samoregulacije učenja in delovanja.

Spoznanja ponujajo vpogled v doživljanja študentov ob prehodih od vrtca do visokošolske stopnje izobraževanja. Pomembno je predvsem spoznanje, da pri prehodu nista problematična spremembi ter različnost okolij in izkušenj. Za uspešen prehod, torej uspešno spoprijemanje s stresom ob njem, je v skladu z našimi spoznanji ključnega pomena ustreznost podpore – spodbudna čustvena in učnopodporna interakcija učitelja s študenti ter ustrezna informiranost ob prehajanju v nova okolja, kajti, kot kažejo že zgodnje raziskave na tem področju (Astin 1984), pogoste interakcije študentov s fakulteto so bolj povezane z zadovoljstvom študentov kot katera koli druga oblika vključenosti študentov, katera koli značilnost študentov in fakultete. Obenem pa so vzpostavljeni stiki med študenti ključni elementi zagotavljanja mehkega prehoda na visokošolsko raven izobraževanja (Farenga 2018).

Literatura

- Abdullah, M. C., H. Elias, R. Mahyuddin in J. Uli. 2009. »Adjustment amongst First Year Students in a Malaysian University.« *European Journal of Social Sciences* 8 (3): 496–505.
- Alsubaie, M. A. 2015. »Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum.« *Journal of Education and Practice* 6 (33): 125–128.
- Arnold, C., K. Bartlett, S. Gowani in R. Merali. 2007. »Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward.« *Working Papers in Early Childhood Development* 41, ERIC Clearinghouse.
- Astin, A. W. 1984. »Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education.« *Journal of College Student Personnel* 25 (4): 297–308.
- Baik, C., W. Larcombe in A. Brooker. 2019. »How Universities Can Enhance Student Mental Wellbeing: The Student Perspective.« *Higher Education Research & Development* 38 (4): 674–687.
- Beutler, L. E., R. H. Moos in G. Lane. 2003. »Coping, Treatment Planning, and Treatment Outcome: Discussion.« *Journal of Clinical Psychology* 59 (10): 1151–1167.
- Bronfenbrenner, U. 1979. »Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects.« *American Psychologist* 34 (10): 844–850.
- Calderon, A. 2018. »Massification of Higher Education.« Power Point presentation, RMIT University, Melbourne, junij.
- Compas, B. E., J. K. Connor-Smith, H. Saltzman, A. H. Thomsen in M. E. Wadsworth. 2001. »Coping with Stress during Childhood and Adolescence: Pro-

- gress, Problems, and Potential in Theory and Research.« *Psychological Bulletin* 127 (1): 87–127.
- Connor-Smith, J. K., in C. Flachsbart. 2007. »Relations between Personality and Coping: A Meta-Analysis.« *Journal of Personality and Social Psychology* 93 (6): 1080–1107.
- Derryberry, D., M. A. Reed in C. Pilkenton-Taylor. 2003. »Temperament and Coping: Advantages of an Individual Differences Perspective.« *Development and Psychopathology* 15 (4): 1049–1066.
- Downes, P. 2019. »Transition as a Displacement from More Fundamental System Concerns: Distinguishing Four Different Meanings of Transition in Education.« *Educational Philosophy and Theory* 51 (14): 1465–1476.
- Dunlop, A. W., in H. Fabian. 2006. *Informing Transitions in the Early Years*. New York: Open University Press.
- Enochs, W. K., in C. B. Roland. 2006. »Social Adjustment to College Freshmen: The Importance of Gender and Living Environment.« *College/Student Journal* 40 (1): 63–72.
- Farenga, S. A. 2018. »Early Struggles, Peer Groups and Eventual Success: An Artful Inquiry into Unpacking Transitions into University of Widening Participation Students.« *Widening Participation and Lifelong Learning* 20 (1): 60–78.
- Fredrickson, B. L. 2004. »The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions.« *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* 359:1367–1378.
- Gadzella, B. M., in Carvalho, C. 2006. »Stress Differences among University Female Students.« *American Journal of Psychological Research* 2 (1) 21–27.
- Ganeson, K., in C. L. Ehrich. 2009. »Transition into High School: A Phenomenological Study.« *Educational Philosophy and Theory* 41 (1): 60–78.
- Hagenauer, G., in E. S. Volet. 2014. »Teacher-Student Relationship at University: An Important yet Under-Researched Field.« *Oxford Review of Education* 40 (3): 370–388.
- Hendriks, A. A. J., M. Perugini, A. Angleitner, F. Ostendorf, J. A. Johnson, F. De Fruyt, F., M. Hřebíčková, S. Kreitler, T. Murakami, D. Bratko, M. Conner, J. Nagy, A. Rodríguez-Fornells in I. Ruisel. 2003. »The Five-Factor Personality Inventory: Cross-Cultural Generalizability across 13 Countries.« *European Journal of Personality* 17 (5): 347–373.
- Lazarus, R. S., in S. Folkman. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Liddle, C. 2016. »First Peoples: Aboriginal and Torres Strait Islander Participation in Higher Education.« V *Student Equity in Australian Higher Education: Twenty-Five Years of a Fair Chance for All*, ur. A. Harvey, C. Burnheim in M. Brett, 53–68. Singapore: Springer.
- Malaguzzi, L. 1994. »Your Image of the Child: Where Teaching Begins.« *Child Care Information Exchange* 3:52–61.
- Markström, A. M., in Simonsson, M. 2017. »Introduction to Preschool: Strategies

- for Managing the Gap between Home and Preschool.« *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 3 (2): 179–188.
- McCloskey, J. D. 2011. »Finally, My Thesis on Academic Procrastination.« Magistrsko delo, University of Texas at Arlington.
- McCrae, R. R., P. T. Costa, Jr., F. Ostendorf, A. Angleitner, M. Hřebíčková, M. D. Avia, J. Sanz, M. L. Sánchez-Bernardos, M. E. Kusdil, R. Woodfield, P. R. Saunders in P. B. Smith. 2000. »Nature over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development.« *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1): 173–186.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministry of Education, Science and Sport in National Educational Institute Slovenia. 2011. *Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education: OECD Review of Policies and Practices for Transitions from ECEC to Primary Education; Country Background Report Slovenia*. Ur. N. Požar Matijašič. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport in National Educational Institute Slovenia.
- OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Pariz: OECD.
- Rammstedt, B., in O. John. 2007. »Measuring Personality in One Minute or Less: A 10-Item Short Version of the Big Five Inventory in English and German.« *Journal of Research in Personality* 41 (1): 203–212.
- Resman, M. 2008. »Svetovalno delo v vrtcih in šolah.« *Sodobna pedagogika* 59 (2): 6–25.
- Skinner, E. A., K. Edge, J. Altman in H. Sherwood. 2003. »Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping.« *Psychological Bulletin* 129:216–269.
- Steel, P., in J. Ferrari. 2013. »Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample.« *European Journal of Personality* 27 (1): 51–58.
- Univerza na Primorskem. 2016. »Pravilnik o tutorskem sistemu Univerze na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/pravilnik-o-tutorstvu26.10.2016.pdf>.
- Vollrath, M. 2001. »Personality and Stress.« *Scandinavian Journal of Psychology* 42 (4): 335–347.
- Vonta, T. 1993 *Zagotavljanje kontinuitete vzgojnoizobraževalnega dela na prehodu iz vrtca v šolo: elaborat raziskovalne naloge (1. faza)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vygotsky, S. L. 1978. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winter, M. S., in F. M. Kelley. 2008. »Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned?« *Childhood Education* 84 (5): 260–266.
- Wintre, M. G., in M. Yaffe. 2000. »First-Year Students' Adjustment to University

Life as a Function of Relationship with Parents.« *Journal of Adolescent Research* 15 (1): 9–37.

Woodhead, M., in Moss, P., ur. 2007. *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Early Childhood in Focus 2. Milton Keynes: Open University.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Programske smernice: svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pedagogical-Psychological Elements of the Transition to Higher Education

The paper deals with the transitions between different levels of education, with an emphasis on the transition to higher education. We examined how undergraduate students of the Faculty of Education of the University of Primorska experienced transitions at different levels of education, how the continuity of emotional and social experience between levels of education is shown and how emotional and social experiences of transition to the faculty are connected with pedagogical process elements. Results revealed that a more higher level of well-being of an individual in a new environment, greater social inclusion and used strategies for coping with stress of the transition are significantly associated with the pedagogical process elements. The transition to a higher education environment compared to other levels of education was perceived as the most demanding transition between levels of education. Results confirmed the need for planned organization of processes and activities to support students in the transition to higher education.

Keywords: transition, educational levels, coping, personality, pedagogical process elements, higher education

Študijski in profesionalni prehodi zamejskih Slovencev iz Italije: primer študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem

Maja Mezgec

*Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si*

Barbara Baloh

*Univerza na Primorskem
barbara.baloh@pef.upr.si*

V prispevku je predstavljena etnografska raziskava o zamejskih študentih Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Analizo usmerjamo v njihovo prehajanje med dvema izobraževalnima sistemoma; začnemo z analizo prehoda iz srednješolskega sistema v Italiji v visokošolski sistem v Sloveniji in zaključimo s prehodom na zaposlitveni trg v Italiji ob zaključku študija. Namen prispevka je izpostaviti vrzeli pri prehodih zamejskih študentov oz. Slovencev iz Italije, ki se odločajo za študij v Sloveniji in se po njegovem zaključku vključujejo na trg dela v Italiji, ter oblikovati možne predloge izboljšave, da zamejski študentje ne bi postali žrtve dveh sistemov.

Ključne besede: zamejski študentje, priznavanje nazivov, priznavanje poklicne kvalifikacije, študijske praksa, čezmejni prostor

Uvod in raziskovalni problem

Evropski integracijski procesi so bistveno oblikovali obmejni prostor med Slovenijo in Italijo (Bufon 2019a; 2019b). Med drugim so olajšali čezmejno povezovanje in okrepili pretočnost državljanov obeh mejnih držav. Med kazalnike omenjenih sprememb spadajo tudi povečan obseg dnevnih migrantov, ki se vozijo na delo v sosednjo državo (Mezgec 2008), nakup nepremičnin čez mejo (Jagodic 2014) in šolanje ter študij v sosednji državi (Mezgec 2019; Baloh in Mezgec 2017). Integracija obmejnega prostora pa se kaže tudi na področju storitev in drugih gospodarskih dejavnosti. Tudi na področju izobraževanja opazamo večjo pretočnost: tako na ravni zamejskih učencev in študentov kot tudi učnega kadra. V pričujočem prispevku bomo pozornost usmerili v čezmejne študente in njihovo prehajanje med dvema izobraževalnima sistemoma. Predstavili bomo študijo primera študentov Pedagoške fa-

kultete Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP PEF). Analizo prehodov bomo začeli s preходом iz srednješolskega sistema v Italiji in zaključili s preходом na zaposlitveni trg v Italiji ob zaključku študija. Gre za študente, ki so obiskovali šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji in se v Sloveniji usposablajo za delo vzgojitelja oz. učitelja z namenom, da se ob koncu študija zaposlijo v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji (Krmac 2019).

Pri analizi smo izhajali iz ugotovitev predhodne raziskave (Baloh in Mezgec 2017; Krmac 2019), v kateri smo ugotavljali, zakaj se maturanti s Tržaškega in Goriškega odločajo za študij na UP PEF ter katere težave se porajajo ob koncu študija s priznavanjem pridobljenih strokovnih nazivov.

Uvodoma velja omeniti, da je povezovanje s Slovenci po svetu izrecno omenjeno v *Strategiji internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020* (Vlada Republike Slovenije 2016, 5): »Visoko šolstvo je lahko tudi eden ključnih vzvodov za mednarodno promocijo Slovenije, vzpostavljanje strateških povezav s partnerji v tujini, krepitev povezav s Slovenci po svetu ter pomoč in podporo razvoju družbe in kakovosti življenja v regijah v razvoju.«

Namen in raziskovalna vprašanja

Namen prispevka je izpostaviti zaplete pri prehodih zamejskih študentov oz. Slovencev iz Italije, ki se odločajo za študij v Sloveniji in se po zaključku študija vključujejo v trg dela v Italiji. Pri tem gre izpostaviti, da gre za prehode med mejnima državama, s katerima imajo močne kulturne in jezikovne vezi. Oblikovati želimo tudi nabor predlogov, z upoštevanjem katerih bi lahko soudeleženi deležniki in nosilci interesov prispevali k lažjemu prehajanju zamejskih študentov med izobraževalnima sistemoma ter zaposlitvenima svetovoma dveh mejnih držav. Skozi analizo zbranih podatkov so nas vodila spodnja raziskovalna vprašanja.

1. Kateri so ključni prehodi zamejskih študentov, ki se odločajo za študij na programu Predšolska vzgoja ali Razredni pouk na UP PEF, in s katerimi težavami se soočajo ob prehodih?
2. V kolikšni meri so vzgojitelji in učitelji, ki so študij zaključili na UP PEF, usposobljeni za delo na šolah in vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji? Katera znanja oz. poklicne kompetence pogrešajo?
3. Kako bi lahko ublažili težave zamejskih študentov UP PEF pri prehodih?

Metodologija

Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Gre za etnografsko raziskavo (Štem-

berger 2020) o zamejskih študentih na UP PEF, ki smo jo opravili v daljšem časovnem obdobju, z zbiranjem podatkov iz različnih virov (opazovanje, intervjuji, pogovori, dokumenti) ter analizo podatkov v kontekstu vsakdanjega življenja. V raziskavo so vključeni študentje UP PEF, ki so obiskovali srednjo šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji in se usposabljaajo za poklic vzgojitelja oz. učitelja razrednega pouka. Za potrebe raziskave smo uporabili triangulacijo kvalitativnih podatkov, ki smo jih pridobili z opazovanjem z udeležbo v vlogi tutorja za čezmejne študente, s pogovori z vključenimi v raziskavo, z interno dokumentacijo UP PEF in iz predhodnih raziskav na to temo (Baloh in Mezgec 2017; Krmac 2019; Baloh in Bratož 2019). Zbiranje podatkov je potekalo v študijskih letih 2019/2020 in 2020/2021. Zagotovili smo anonimnost pridobljenih podatkov. Pri analizi podatkov smo uporabili primerjavo in kontrast, kjer smo želeli čim bolj poglobljeno prikazati preučevano situacijo.

Rezultati in razprava

Ključni prehodi zamejskih študentov, ki se odločajo za študij na programu Predšolska vzgoja ali Razredni pouk na UP PEF in težave, s katerimi se soočajo ob prehodih

Analizo ključnih prehodov in težav zamejskih študentov predstavljamo po kronološkem zaporedju, in sicer: pred vpisom, ob vpisu, med študijem in po zaključku študija.

Prehod in težave zamejskih študentov pred vpisom

Pred vpisom bodoči študentje ne zaznajo večjih težav. Bodoči maturanti šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji so pravočasno informirani, da vpis na univerze v Sloveniji poteka preko javnega razpisa, ki steče v zimskem času, ko interesenti oddajo prijavo. Ustrezne informacije dobijo v medijih, šolah, pri šolskih svetovalcih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo ter na univerzah. Kandidati, ki se zanimajo za študij v Sloveniji, se morajo z izbiro študija soočiti prej kot ostali vrstniki, ki načrtujejo študij v Italiji, saj vpisi v Italiji stečejo konec poletja. Nekaj je tehničnih težav pri izpolnjevanju spletne prijave, saj se pričakuje vnos podatkov po slovenskih standardih (npr. enotna matična številka občana (EMŠO), ocena mature, davčna številka ipd.). Težave lahko povzroči italijanski poštni sistem, saj je dostava dopisov čez mejo bistveno upočasnjena (Krmac 2019).

Težave zamejskih študentov ob vpisu

Ob vpisu morajo kandidati iz zamejstva priložiti ustrezno overovljeno dokumentacijo, pri tem ne nastajajo večje težave in zapleti. Na osnovi Lizbonske

konvencije ni težav s priznavanjem stopnje šolanja za potrebe nadaljevanja študija (glej Mezgec 2019). Študentje iz zamejstva so celo v prednosti, ker vse italijanske srednješolske diplome dovoljujejo vpis na vse študijske programe, brez omejitev. To pravico se priznava tudi v primeru nadaljevanja študija v drugi državi. Če so študentje iz zamejstva zaključili šolanje na šolah s slovenskim učnim jezikom, jim ni potrebno dokazovati znanja iz slovenščine.

Težave zamejskih študentov med študijem

Študentje iz zamejstva niso izpostavili večjih težav med študijem (Krmac 2019). Nekaj manjših težav je povezanih z visokošolskim sistemom in visokošolsko terminologijo, ki pa odraža nove pojme, s katerimi se študentje soočajo (npr. izpitni roki, pavziranje, absolvent ipd.).

Poglavje zase je opravljanje pedagoške prakse. Študijska programa za vzgojitelja predšolske vzgoje in razrednega pouka namreč predvidevata, da študentje z opravljanjem pedagoške prakse letno pridobijo določeno število kreditnih točk. Pedagoška praksa je za študente izrednega pomena, saj predstavlja njihovo prvo izkušnjo s pedagoškim poklicem in možnost povezave teoretičnega znanja s praktičnim. Lahko poteka znotraj posameznih specialnih didaktik v obliki hospitacij in nastopov študentov kot tudi v obliki strnjene prakse pri pouku, ki traja, odvisno od letnika, od dva do tri tedne.

Študijska praksa se izvaja po učnem načrtu in vanjo so poleg študenta vključeni še trije deležniki: koordinator, mentor na fakulteti in mentor v vzgojno-izobraževalni instituciji. Program prakse oblikuje koordinator prakse, pri tem mu administrativno podporo nudijo strokovni delavci, mentorja pa sodelujeta pri izvedbi. Mentorji na fakulteti so univerzitetni profesorji, mentorji v vrtcu ali šoli vzgojitelji in učitelji praktiki, oboji pa sodelujejo pri vseh oblikah prakse ter študentom pomagajo na poti njihovega profesionalnega razvoja. Kot je zapisano v učbeniku *Izzivi mentorstva* (Valenčič Zuljan 2007), so za mentorja običajno izbrani posamezniki, ki svojo poklicno vlogo kakovostno opravljajo in imajo poleg tega ustrezne osebne lastnosti za delo z odraslimi.

Na praksi je pomembno tudi študentovo reflektivno preučevanje/raziskovanje praktičnega dela v razredu/vrtčevski skupini. Pri tem gre za spoznavanje, analiziranje in ovrednotenje lastne (študentove) pedagoške izkušnje z namenom ugotavljanja stanja, kakovosti, pomanjkljivosti in možnosti izboljšave lastnega pedagoškega dela. Med pedagoško prakso, ki poteka znotraj posameznih specialnih didaktik in jo imenujemo integrirana praksa, študentje opazujejo strukturo dejavnosti na mikroravni (ustreznost ciljev, zaporedja faz, pedagoškega govora, metod idr.), med strnjeno pedagoško prakso pa vo-

dijo dnevnik prakse, ki jih usmerja k načrtnemu opazovanju dogajanja v razredu. V dnevniku študent načrtuje svoje sodelovanje pri pouku/učni uri, utemeljuje izbrane cilje, vsebine in metode, razmišlja o izvedbi opazovane učne ure in oblikuje nove predloge. Tako spozna učiteljevo/vzgojiteljevo delo, ga lahko pri tem opazuje in se v živo pouči o znanju in spretnostih, ki jih učitelj potrebuje pri svojem delu. Pri tem mu pomaga učitelj/vzgojitelj – mentor, ki ga usmerja, ga seznanja z vlogo učitelja/vzgojitelja v razredu/skupini, razredno klimo in na splošno z življenjem in delom v šoli/vrtcu.

Projektna skupina v okviru projekta E. for ET/Socrates (Bijl idr. 2007 v Valenčič Zuljan 2007) je oblikovala devet mentorjevih kompetenc, po katerih, naj bi bil mentor: 1. spodbujevalec (supervizor) učenja in izkušenj, 2. posredovalec pomembnih znanj, 3. opazovalec, 4. posredovalec povratne informacije, 5. spodbujevalec ekspertnosti, 6. ocenjevalec, 7. organizator, 8. oseba, ki uveljavlja šolsko politiko, in 9. spodbujevalec razvoja mentorstva.

Rus Kolarjeva (2016) meni, da je mentorstvo zahtevna in zapletena naloga, ki od posameznega pedagoškega delavca zahteva posebne veščine, hkrati pa lahko neposredno vpliva na študentove dotedanje poglede in prihodnja dejanja, njegovo družbeno uveljavitev ter na osebno rast in nadaljnji profesionalni razvoj.

Študentje iz zamejstva, ki načrtujejo, da bi se po zaključku študija zaposlili v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Italiji, si prizadevajo, da bi prakso lahko opravljali v vrtcih in šolah v Italiji. Tako spoznajo svojo bodoče delovno okolje, gre pa tudi za priložnost, da bodoči delodajalci spoznajo svoje morebitne kandidate, bodoče učitelje. Izvajanje prakse v vrtcih v Sloveniji ponuja tudi priložnost za spoznavanje drugačnega vzgojno-izobraževalnega sistema; spoznanja lahko kasneje prenašajo v domače delovno okolje, če se bodo v njem dejansko tudi zaposlili.

Pri opravljanju prakse na šolah s slovenskim jezikom v Italiji pa se soočajo s/z težavami/izzivi: poznavanje programskih dokumentov, ki so osnova pedagoškemu načrtovanju (Indicazioni nazionali 2012), iskanje ustreznega mentorja prakse, saj UP PEF nima vzpostavljene mentorske mreže potencialnih mentorjev, pa tudi izpolnjevanje dnevnika prakse, katerega zahteve so prilagojene šolskemu sistemu in izvedbi pouka v Sloveniji, ki pa se od italijanskega razlikuje. Drugače je to v vrtcu, kjer se sistema ne razlikujeta in študent lahko izpolni zahteve prakse, ki mu jih določa učni načrt prakse.

Prehod in težave zamejskih študentov po zaključku študija

Študentje, ki bi se radi po zaključku študija zaposlili v drugi državi kot vzgojitelji ali učitelji, morajo skozi postopek priznavanja poklicne kvalifikacije, saj

gre za reguliran poklic (glej Mezgec 2019). V primerih, ko med državama ni bilateralnih sporazumov, priznavanje poteka skladno z evropsko zakonodajo oz. po t. i. splošnem sistemu. Slednji predvideva, da mora kandidat najprej pridobiti poklicno kvalifikacijo v eni državi, zato da lahko sproži postopek priznavanja v drugi (Direktiva 2005/36/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 7. septembra 2005 o priznavanju poklicnih kvalifikacij 2005). Za primere, ki so predmet obravnave pričujočega prispevka, to pomeni, da mora diplomirani vzgojitelj predšolske vzgoje in magister razrednega pouka najprej pridobiti poklicno kvalifikacijo v Sloveniji. Za pridobitev poklicne kvalifikacije za poklic vzgojitelja je v Sloveniji potrebno zaključiti študijski program prve stopnje Predšolska vzgoja ali magistrski študijski program Predšolska vzgoja, Zgodnje učenje in poučevanje ali Zgodnje učenje (sicer se na delovnem mestu vzgojitelja po predhodnem opravljanju študijskega programa za izpopolnjevanje iz predšolske vzgoje lahko zaposli tudi, kdor ima strokovni naslov profesor ali magister profesor, kdor je končal univerzitetni študijski program s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved ali družboslovja, študijski program Socialno delo, magistrski študijski program druge stopnje s področja izobraževanja, umetnosti, humanističnih ved ali družboslovja) (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami 2012) in hkrati opravi strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja.

Podobno je za pridobitev poklicne kvalifikacije učitelja razrednega pouka potrebno zaključiti magistrski študijski program Razredni pouk in opraviti strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja (Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli 1999).

Strokovni izpit je eden izmed pogojev za opravljanje vzgojno-izobraževalnega in drugega strokovnega dela v vrtcu oz. šoli. Opravljajo ga lahko kandidati, ki so delovne izkušnje pridobili kot pripravniki na področju vzgoje in izobraževanja, in kandidati, ki so delovne izkušnje pridobili z vzgojno-izobraževalnim delom v vrtcu oz. šoli.

Med pogoji za pristop k opravljanju strokovnega izpita je 840 ur opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oz. šoli. Delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju kandidat izkazuje s pogodbo o zaposlitvi oz. podjemno pogodbo. Kandidat lahko kot ustrezne delovne izkušnje za pristop k strokovnemu izpitu uveljavlja tudi:

- pedagoško prakso v deležu največ ene tretjine obsega pedagoške prakse, določene z izobraževalnim oz. študijskim programom,

- organizirano neposredno aktivnost z namenom vzgoje in izobraževanja ter največ v obsegu 80 ur.

Poleg navedenega pa se za prijavo zahteva še pet uspešno opravljenih praktičnih nastopov v skladu s pravilnikom, ki ureja strokovne izpite (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport b. l.). Pravilnik o strokovnem izpitu predvideva tudi možnost pridobivanja delovnih izkušenj v tujini. Kot vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu ali šoli, ki ga mora izkazati kandidat za pristop k strokovnemu izpitu, se lahko upošteva primerljivo vzgojno-izobraževalno delo, opravljeno v tujini. Kot ustrezno se upošteva vzgojno-izobraževalno delo v akreditirani instituciji, ki sodi v okvir nacionalnega izobraževalnega sistema države izvora. Vzgojno-izobraževalno delo mora biti opravljeno v državno priznanem oz. akreditiranem programu.

Za namen ovrednotenja ustreznosti vzgojno-izobraževalnega dela, opravljenega v tujini, je potrebno vlogi priložiti dokazilo o pridobljenih delovnih izkušnjah, ki ga izda institucija, v kateri je kandidat opravljal vzgojno-izobraževalno delo. Iz dokazila morajo biti razvidni ime in priimek kandidata, naziv in sedež institucije ter podatki o akreditaciji, naziv programa in podatki o javni veljavnosti (akreditacija, državna veljavnost) ter podatki o delu (delovno mesto ali opis dela, predmet, predmetno področje).

Ne glede na obseg in program opravljenega vzgojno-izobraževalnega dela v tujini mora kandidat za pristop k strokovnemu izpitu opraviti predpisanih pet praktičnih nastopov v skladu s pravilnikom, ki ureja strokovne izpite v vzgoji in izobraževanju, torej v ustreznem javnoveljavnem programu v Republiki Sloveniji.

V tej fazi pa se pri prehodih zamejskih študentov pojavljajo težave, in sicer:

- kandidatom, ki se začasno zaposlijo kot nadomestni vzgojitelji ali učitelji v Italiji pred zaključkom študija, se ure dela, opravljene v Italiji, ne priznavajo kot ure, ki jih morajo opraviti za pristop k strokovnemu izpitu;
- ravno tako se te ure ne priznavajo za potrebe opravljanja prakse, ker potekajo izven časa, ki je predviden zanjo;
- vzgojno-izobraževalni zavodi v Sloveniji niso zainteresirani za sodelovanje oz. pripravištvu zamejskih študentov, saj vedo, da se bodo le-ti po opravljenem strokovnem izpitu zaposlili v šolah s slovenskim jezikom v Italiji - zato ta ciljna skupina diplomantov težje pridobi mesto pripravnika in se tudi težje dogovori za izvedbo petih nastopov;
- brez opravljenega strokovnega izpita v Sloveniji študentje ne morejo

dobiti redne zaposlitve v Italiji, ker ne morejo sprožiti postopka priznavanja poklicne kvalifikacije.

Ko zamejski diplomanti pridobijo poklicno kvalifikacijo v Sloveniji, morajo sprožiti postopek njenega priznavanja v Italiji. Če bi radi poučevali v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, sta za postopek pristojna deželna izpostava Ministrstva za izobraževanje in Urad za slovenske šole pri Deželnem šolskem uradu. Če pristojni organ na osnovi pregledane vloge ugotovi, da ujemanje med izvorno poklicno kvalifikacijo in kvalifikacijami, ki so predvidene v italijanski ureditvi, ni popolno, zahteva dopolnilne ukrepe (preizkus poklicne usposobljenosti ali prilagoditveno obdobje na italijanskih šolah) (Mezgec 2019).

Za diplomante magistrskega študijskega programa Razredni pouk, ki imajo opravljen strokovni izpit v Sloveniji, se navadno zahtevajo dopolnilni ukrepi. Kandidat lahko izbira med izpitom ali prilagoditvenim obdobjem v okviru pripravništva. Vsebina in/ali trajanje dopolnilnih ukrepov je/sta odvisna/odvisno tudi od morebitnih poklicnih izkušenj, ki jih kandidat ustrezno dokumentira. Vsebine izpita navadno zajemajo italijansko šolsko zakonodajo in italijanske učne načrte za osnovno šolo. Po uspešno opravljenem izpitu ali delovni praksi izda pristojni organ odločbo o priznavanju poklicne kvalifikacije. Priznavanje velja za poučevanje na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji oz. na dvojezičnih italijansko-slovenskih šolah v Italiji (Mezgec 2019).

V primeru diplomantov programa Predšolska vzgoja velja opozoriti na razliko med trajanjem izobraževanja v Italiji in Sloveniji. Zato od slovenskih diplomiranih vzgojiteljev, ki imajo opravljen strokovni izpit v Sloveniji, pristojni italijanski organi navadno zahtevajo dopolnilne ukrepe, ki kompenzirajo razliko v trajanju študijskega programa (v Sloveniji gre za triletni program, v Italiji za petletni magistrski program). Vsebine določijo glede na posamični primer, navadno zajemajo tudi italijansko šolsko zakonodajo in italijanske smernice za predšolsko vzgojo. Kandidat lahko izbira med izpitom ali delovno prakso. Vsebina in/ali trajanje dopolnilnih ukrepov je/sta odvisna/odvisno tudi od morebitnih poklicnih izkušenj, ki jih kandidat ustrezno dokumentira. Po uspešno opravljenem izpitu ali delovni praksi izda pristojni Urad za slovenske šole pri Deželnem šolskem uradu odločbo o priznavanju poklicne kvalifikacije. Tudi za diplomante magistrskega študijskega programa Zgodnje učenje, dodiplomskega študijskega programa Predšolska vzgoja ali doktorskega študijskega programa Zgodnje učenje in poučevanje se navadno zahtevajo dopolnilni ukrepi. Kandidat lahko izbira med izpitom ali prilagoditvenim obdobjem. Vsebine izpita navadno zajemajo italijansko šolsko zakono-

dajo in italijanske smernice za predšolsko vzgojo. V obeh primerih priznavanje velja za poučevanje v vrtcih s slovenskim učnim jezikom oz. v dvojezičnih italijansko-slovenskih vrtcih v Italiji (Mezgec 2019, 26).

Usposobljenost učiteljev in vzgojiteljev, ki so zaključili študij na UP PEF, za delo na šolah in v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Mrežo državnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji sestavljajo vrtci, osnovne šole, srednje šole prve stopnje in srednje šole druge stopnje na Tržaškem in Goriškem. Gre za izobraževalne zavode, ki so del državnega šolskega sistema in delujejo po istih načelih ter pravilih, ki veljajo za italijanske državne šole. Učni načrti so ministrski in povsem enaki programom italijanskih šol z dodatnim predmetom slovenskega jezika in literature ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepisu. Izjema je dvojezični pouk v videmski pokrajini (Špetru), kjer pouk poteka v slovenskem in italijanskem jeziku (Bogatec 2020a).

Šolski sistem narodnostne skupnosti je poleg družine najpomembnejši medij socializacije. Izobraževalni sistem v slovenskem jeziku v Italiji je v sodobnem času pred novo preizkušnjo, saj enojezični položaj v teh šolah nikoli ni bil samoumeven, je pa v slovenskem učnem prostoru v Italiji čedalje več otrok, ki jim slovenščina ni prvi (materni) jezik (Bogatec 2020b), zato mora pouk jezika v svojo poučevalno paradigmo vključevati medkulturnost in večjezičnost kot posebno sestavino kulture pouka. Pri jezikovnem pouku je neizbežno po eni strani upoštevati pravico otrok izobraževati se v slovenskem jeziku, s katerim ohranjajo svoj materni jezik in kulturo, po drugi strani pa je potrebno tenkočutno prisluhniti tudi drugim kulturam, ki neizbežno vstopajo v omenjeni šolski prostor. Melinc Mlekuževa (2019) meni, da imajo osrednjo vlogo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti mladih v slovenski skupnosti v Italiji vzgojno-izobraževalne ustanove, torej vrtci in šole, zato sta ustrezna zasnova pouka in usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ključnega pomena. Odgovornost šolstva je še toliko večja, ker sicer med nevedenimi dejavnostmi prihaja do zamenjave manjšinskega jezika z večinskim, kar vodi h krčenju priložnosti za komunikacijo v slovenskem jeziku.

Kot poudarja Larriveejeva (2000 v Baloh in Bratož 2019), učinkovito poučevanje predpostavlja veliko več kot zgolj nabiranje določenih spretnosti in strategij poučevanja. Odločitve, povezane s poučevanjem, se tesno povezujejo s prepričanji o učenju, poučevanju in razvoju. Kot menita Balohova in Bratoževa (2019), učinkovito poučevanje torej predpostavlja vlogo učitelja kot razmišljujočega oz. reflektivnega praktika, kar pomeni, da ta poklic zahteva določene osebnostne lastnosti, kot so odprtost, iskrenost, sodelovanje, etič-

nost ipd., kar ugotavlja že Cencičeva (2015). Kot reflektivni praktik se učitelj z ravnimi, na kateri uporablja nabor pridobljenih znanj in spretnosti, pomakne na raven, na kateri je zmožen pridobljene znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani kontekst (Larrivee 2000, 293). Reflektivno razmišljanje zahteva neprestano vrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih ter informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey 1933 v Larrivee 2000). Kot menita Balohova in Bratoževa (2019), lahko v kontekstu večkulturnega in večjezičnega okolja slovenske narodnostne skupnosti v Italiji razvijanje medkulturnih kompetenc razumemo kot ključno za razumevanje vloge učitelja kot reflektivnega praktika.

Beštrova in Medveškova (2016) menita, da so izobraževalne možnosti lahko omejene, če vzgojitelj/učitelj ne upošteva etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora sogovorca (otroka ali odrasle osebe). Nujno je torej, da je medkulturni vzgojitelj/učitelj tudi »raziskovalno radoveden« in preučuje lastno medkulturnost ter medkulturnost drugega, je pripravljen za pridobivanje tudi tovrstnega znanja in izkušenj. Avtorici sta mnenja, da bolj kot ima posameznik pozitiven odnos do kulturne raznolikosti, več znanja kot pridobi in ob tem razvija potrebne veščine, večkrat kot reflektira svoja ravnanja v medkulturnih situacijah, verjetneje je, da bo dosegel višjo stopnjo medkulturnih kompetenc.

Kot zapišeta Balohova in Bratoževa (2019), so učitelji in vzgojitelji v obmejnem prostoru v razredu nenehno izpostavljeni situacijam, za katere je značilna izrazita jezikovna in kulturna raznolikost. Vloga učitelja kot reflektivnega praktika pa zahteva znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, s katerimi se bo učitelj sposoben soočiti z izzivi sodobnega razreda.

Verjetno od tod izvira mnenje študentov, diplomantov UP PEF o usposobljenosti za poklic učitelja in vzgojitelja na področju jezikovne ter medkulturne didaktike, ki je bilo izraženo v več raziskavah (Baloh in Mezgec 2017; Krmac 2019), saj imajo možnost raziskovanja in preizkušanja lastnih pedagoških veščin v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Na tem področju ima UP PEF že dolgo tradicijo, ker poleg vzgoje kadrov v času študija že več let skrbi za stalno strokovno usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev v Italiji. Izobraževanje otrok v medkulturnem in večjezičnem okolju mora biti namreč zasnovano na poznavanju realnosti jezikovnega in tudi kulturnega okvira, v katerem tovrsten proces poteka, temu ustrezno pa ga je potrebno spremljati in prilagajati novejšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem (Baloh 2018).

Kovačičeva (2007) meni, da je pouk v večjezičnem prostoru premalo učinkovit zaradi pomanjkanja specifičnega sistema izobraževanja ter usposablja-

nja učiteljev in vzgojiteljev (op. avt.), ki bi slednjim nudil specifične kompetence za poučevanje slovenščine v večjezičnem prostoru. Strokovno znanje in pedagoške izkušnje strokovnih delavcev niso kos zahtevnemu poučevanju v tem prostoru, kljub njihovem prizadevanju za razvoj jezikovnih zmožnosti vseh otrok. Kritična točka pa je predvsem ta, da izobraževalne institucije s slovenskim učnim jezikom v Italiji nimajo sebi prilagojenega lastnega kurikuluma z ustreznimi smernicami, ki bi upoštevale poseben položaj jezika v dvojezičnem območju in bi tako pripomogle pri pedagoškem delu in poučevanju slovenskega jezika (v zgodnjem otroštvu). Vzgojiteljem in učiteljem v osnovnih šolah (za to stopnjo tudi izobražujemo študente na UP PEF) je na voljo in v uporabo prevod italijanskih Kurikularnih smernic za otroški vrtec in za prvi šolski cikel iz leta 2007, posodobljene smernice iz leta 2012 pa so na razpolago samo v italijanskem jeziku. Delo učitelja/vzgojitelja, pa tudi prepoznavanje novih pristopov pri učenju in poučevanju slovenskega jezika, je tako v veliki meri prepuščeno strokovni presoji in avtonomiji učiteljev/vzgojiteljev.

Vendar pa naše raziskave (Baloh in Mezgec 2017; Krnac 2019) kažejo, da se študentje, ki študij zaključijo na UP PEF, čutijo dobro pripravljene za delo v izobraževalnih institucijah s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Večina vprašanih navaja, da ima izkušnje z italijansko govorečimi otroki in z otroki iz mešanih slovensko-italijanskih zakonov, vendar navajajo tudi izkušnje z rusko, s srbsko, hrvaško, špansko, z makedonsko, bošnjaško, romunsko, romsko govorečimi otroki. Večina vprašanih veliko pozornost pri poučevanju namenja predvsem kakovostni pripravi didaktičnega gradiva, saj ga v pomanjkanju splošno veljavnega učnega gradiva v večji meri pripravljajo sami. Veliko se jih poslužuje podpornih strategij in didaktičnih iger, gradiva za spodbujanje pripovedovanja, kakovostnih slikanic in slikovnega gradiva, torej didaktičnih pripomočkov in strategij, ki so jih spoznali in/ali samostojno izdelali med študijem na UP PEF (Baloh in Mezgec 2017; Krnac 2019).

Kot meni Balohova (2019), tradicionalne metode učenja ne zadovoljujejo vse večjih potreb po ustvarjalni družbi. Nadomestiti jih morajo metode, kjer bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in otrokovi sodbi. V središču sodobnega izobraževanja mora biti inovativen otrok, opremljen z znanjem in orodji za ustvarjalno uporabo. S tem je povezana tudi vloga sodobnega vzgojitelja/učitelja, ki v novi situaciji postane soustvarjalec in ne glavni akter izobraževanja. Nova vloga vzgojitelja/učitelja ne more biti zgolj prenos podatkov iz knjig v otrokovo glavo, temveč razvijanje kreativnosti, neodvisnosti mišljenja, kritičnega presojanja, reševanja težav, sodelovanja, sprejemanja odgovornosti in konstruktivnega obvladovanja čustev.

Ob vsem tem pa sta nujno potrebni evalvacija in refleksija, brez katerih ni razvoja na osnovi preteklih izkušenj.

Z učinkovitimi didaktičnimi pristopi, tako Balohova (2019), individualizacijo in diferenciacijo, ki sta obvezni del poučevanja na vseh stopnjah, je potrebno ustvariti spodbudno učno okolje, v katerem so otroci motivirani, aktivni in lahko razvijajo svoja močna področja, pri šibkih pa odpravljajo pomanjkljivosti. Taka okolja spodbujajo samoregulacijo učenja, izkoriščanje učnih priložnosti, divergentno mišljenje in samorefleksijo.

Ravno zato je še posebej dragocen odgovor večine vprašanih (Baloh in Mezgec 2017; Krmac 2019), ki menijo, da se pri poučevanju v šolah s slovenskim učnim jezikom čutijo suverene predvsem za poučevanje slovenskega jezika (slovnice) in književnosti, ker jim je študij na UP PEF ponudil dovolj izzivov in strokovnega znanja. Pri tem moramo navesti, da so tak odgovor navedle predvsem študentke študijskih smeri Razredni pouk in Predšolska vzgoja.

Predlogi za ublažitev težav pri prehodih zamejskih študentov na UP PEF

V nadaljevanju predstavljamo nabor predlogov, s katerimi bi lahko soudeleženi deležniki in nosilci interesov prispevali k lažjemu prehajanju zamejskih študentov med izobraževalnima sistemoma in zaposlitvenima svetovoma dveh mejnih držav.

Predlagamo, da bi bilo potrebno:

- Urediti prakso v zamejstvu, opolnomočiti mentorje in vzpostaviti mentorsko mrežo ter evidenco šol, saj, kot je zapisano v učbeniku *Izzivi mentorstva* (Valenčič Zuljan, 2007), domače in tuje raziskave ugotavljajo, da študenti in učitelji začetniki ocenjujejo, da ima mentor (skozi celotno poklicno izobraževanje) zelo velik vpliv na njihovo poklicno delovanje in razmišljanje. Da bo ta vpliv ustrezno izrabljen in bo dolgoročno spodbujal posameznikov profesionalni razvoj, sta pomembna vzpostavitev partnerstva med šolami in drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami ter fakultetami, ki usposablajo pedagoške delavce, in ustrezno definiranje mentorskega položaja. Prav tako pa je pomembna pripravljenost učiteljev za sprejem mentorske vloge.
- Razviti sistem tutorstva za čezmejne študente. Tutorstvo je, kot je zapisano v »Priročniku za tutorje Univerze na Primorskem« (2015), sistematično vodenje študentov skozi študij, pri čemer se ne osredotočamo strogo na njihov akademski razvoj, na težave pri študiju, temveč (in predvsem) tudi na njihov osebnostni razvoj. Tutorstvo je poslušanje, skupno iskanje poti pri reševanju problemov, pomoč študentu pri razvoju

in iskanju profesionalne poti, študijskega načrta, načrtovanju in samovrednotenju svojega procesa učenja, umeščanju v socialne, profesionalne mreže idr. Na Univerzi na Primorskem (UP) sta razviti dve obliki tutorstva: študentsko in učiteljsko tutorstvo. Tutor študent lahko postane vsak redni ali izredni študent, ki je vpisan v študijske programe UP in ki je uspešno zaključil 1. letnik študija, ali študent, ki želi pomagati, svetovati itd. drugim študentom nižjih letnikov. Tutor učitelj na UP je lahko vsak visokošolski učitelj ali visokošolski sodelavec, ki je zaposlen na UP. Na lastno željo je tutor učitelj lahko tudi mladi raziskovalec. Tutorje učitelje imenuje senat fakultete, mandat traja štiri leta. Na UP PEF imamo tutorki visokošolski učiteljici, nimamo pa tutorjev študentov za zamejske študente, torej bi veljalo izpostaviti tudi tovrstno tutorstvo.

- Na pristojnem ministrstvu v Sloveniji urediti priznavanje začasnih zaposlitev (ur izvedenega dela v neposrednem pedagoškem procesu), ki jih študentje opravijo v Italiji v naboru 840 ur in predstavljajo pogoj za pristop k strokovnemu izpitu v Sloveniji.
- Na UP PEF že deluje klub alumnov UP PEF, ki je stičišče diplomantov in profesorjev UP PEF in temelji na krepitvi prepoznavnosti UP PEF v delovnih organizacijah in širši javnosti. Člani kluba alumnov UP PEF lahko postanejo diplomanti vseh študijskih programov fakultete. Smiselno bi bilo razmišljati, da bi v okviru kluba organizirali podskupino diplomantov, ki delujejo v zamejstvu, saj bi tako okrepili mrežo sodelovanja med sedanjimi in nekdanjimi študenti ter profesorji pripadniki slovenske narodnostne skupnosti v Italiji.

Za ublažitev težav zamejskih študentov po zaključku študija pa bi bilo potrebno zagotoviti:

- Osvežitev bilateralnih sporazumov za priznavanje diplom prve in druge stopnje.
- Vzpostavitev skupnega programa v sodelovanju med italijansko univerzo in slovensko univerzo – t. i. *double degree*. Ob zaključku tega programa študentje pridobijo dvojno diplomu, in sicer diplomu, ki ima status uradne listine tako v Sloveniji in Italiji, kar daje dostop do vseh pravic, ki pripadajo imetniku listine v obeh državah. V Italiji diplomati predšolske vzgoje in razrednega pouka z diplomu pridobijo tudi poklicno kvalifikacijo, kar pomeni, da jim ni potrebno ločeno opravljati še strokovnega izpita. Posledično bi diplomanti, vpisani v *double degree*, pri-

dobili naziv, ki v Italiji vključuje tudi poklicno kvalifikacijo, in jim ne bi bilo potrebno skozi postopek priznavanja nazivov. Istočasno pa bi Italija ohranila nadzor usposabljanja šolskega kadra tudi v manjšinskem jeziku. Odločitev za izobraževanje in usposabljanje v Sloveniji je med šolskim kadrom šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji v porastu in predstavlja t. i. rešitev *bottom up*, ki so jo izbrali bodoči kadri šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ker je mreža šol s slovenskim učnim jezikom nujna za razvoj slovenske narodne skupnosti, je pomembno spremljati opisane dinamike in po potrebi urediti ustrezen normativni okvir, da ne pride do nepredvidenih anomalij med sistemoma, slovenskim in italijanskim, ki nista usklajena in ne komunicirata med seboj.

Razvidno je, da gre pri obeh kategorijah predlogov za iskanje sistemskih rešitev.

Zaključek

Zamejski študentje navajajo, da so pogosto v neugodnem položaju (Baloh in Mezgec 2017; Krnac 2019), ker med državama in ključnimi deležniki ni ustreznega dogovarjanja, ki bi prispevalo k lažjemu reševanju zapletov, ki nastajajo pri prehodih med dvema izobraževalnima sistemoma in dvema trgoma dela. Zamejski študentje predstavljajo pojav *bottom up*, ki ga državi urejata na osnovi evropske zakonodaje, čeprav bi pričakovali, da imata mejni državi usklajene bilateralne sporazume, ki bi zadoščali potrebam obmejnega prostora, ki ima svoje specifične ter samosvoje dinamike ter zato potrebuje namenske rešitve. Na tem področju državi zaostajata in jih pojavi *bottom up*, kot so zamejski študentje, prehitevajo.

Z druge strani pa je z vidika zaščite slovenske manjšine v Italiji pomembno, da se ohrani pravica do izobraževanja šolnikov v slovenskem jeziku na italijanskih univerzah. Trenutno študijska programa za vzgojitelje predšolske vzgoje in učitelje razrednega pouka v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom ponuja Univerza v Vidmu. Ostale univerze v Italiji nimajo programa za vzgojitelje in učitelje v vrtcih in šolah s slovenskim učnim jezikom. Po drugi strani pa ima študij v Sloveniji številne prednosti, predvsem z vidika jezikovne kopeli, ki jo doživijo študentje med študijem in obštudijskimi dejavnostmi v Sloveniji. Slovenija je tudi v *Strategiji internacionalizacije* (Vlada Republike Slovenije 2016) zapisala, da je visoko šolstvo eden ključnih vzvodov za krepitev povezav s Slovenci po svetu. Smo mnenja, da bi bilo najsmotrnejše strateško in odgovorno združiti prizadevanja obeh držav na tem področju, osvežiti bilateralne sporazume o vzajemnem priznavanju visokošolskih diplom

ter pripraviti koncept *double degree* za študijska programa predšolske vzgoje in razrednega pouka, pri katerem bi sodelovale italijanske in slovenske univerze. Študentje bi se tako šolali tudi v italijanskem sistemu in s tem odpravili težave med prehodi, obenem pa bi izkusili študij v Sloveniji in slovenščini ter jezikovno kopel.

Literatura

- Baloh, B. 2018. »Future Educators and Teachers' Views on Interculturalism and Slovenian Language Learning.« V *Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities, Challenges and Dilemmas*, ur. E. Kopas-Vukašinović in J. Lepičnik-Vodopivec, 221–235. Jagodina: University of Kragujevac, Faculty of Education; Koper: University of Primorska, Faculty of Education.
- . 2019. »Zgodnje učenje in poučevanje slovenščine kot J2/JT.« V *Dosli-džennja navčannja*, ur. S. Omelčenko, 47–64. Slovjangsk: Donbaskij držav-nij pedagogičnij univerzitet.
- Baloh, B., in S. Bratož. 2019. »Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru.« *Razprave in gradivo* 83:5–19.
- Baloh, B., in M. Mezgec. 2017. »Procesi internacionalizacije visokega šolstva s čezmejne perspektive: izobraževanje zamejskih študentov na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.« V *Vidiki internacionalizacije in kakovost v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar, T. Štemberger in S. Bratož, 93–100. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bešter, R., in M. Medvešek. 2016. »Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev.« *Sodobna pedagogika* 67 (2): 26–44.
- Bijl, N., G. Vermassen, L. Goethals, G. Walraevens, H. De Groote in H. Lauwereys. 2007. Gradivo projekta E. for ET/Socrates.
- Bogatec, N. 2020a. »Analiza vpisov v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji v obdobju od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2019/20.« Slovenski raziskovalni inštitut. <http://www.slori.org/wp-content/uploads/2020/01/Predstavitev-januar-2020.pdf>.
- , ur. 2020b. *Slovene: The Slovene Language in Education in Italy*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Bufon, M. 2019a. »National Minorities, Border Communities and Crossborder Social Cohesion: A Case Study in Central Europe.« V *International Conference Societies and Spaces in Contact: Between Convergence and Divergence; Book of Abstracts*, ur. M. Bufon, K. Nemas in I. M. Cavaion, 78. Koper: Annales.
- . 2019b. *Lo spazio con/diviso: l'Alto Adriatico; un'area di contatto europea tra conflitti e integrazione*. Rim: Aracne.

- Cencič, M. 2015. *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D. C. Heath Company.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. 2012. *Annali della pubblica istruzione* 88 (posebna številka). http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Direktiva 2005/36/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 7. septembra 2005 o priznavanju poklicnih kvalifikacij. 2006. *Uradni list Evropske unije* L 255.
- Jagodic, D. 2014. »Cross-Border Residential Mobility on the Italian-Slovenian Borderland: A Transnational Laboratory for the Creation of European Space Or a New Hotbed of National Tensions? V *The New European Frontiers: Social and Spatial (Re)Integration Issues in Multicultural and Border Regions*, ur. M. Bufon, J. V. Minghi in A. Passi, 173-195. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Kovačič, K. 2007. *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski Krajini*. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini.
- Krmac, N. 2019. »Analiza intervjujev čezmejnih študentov, ki študirajo na UP PEF: priloga 1 Modela informiranja in svetovanja čezmejnemu študentom, EDUKA 2; čezmejno upravljanje izobraževanja.« Neobjavljeno gradivo.
- Larrivee, B. 2000. »Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher.« *Reflective practice* 1 (3): 293–307.
- Melinc Mlekuž, M. 2019. »Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji.« *Razprave in gradivo* 83:67–82.
- Mezgec, M. 2008. »Il lavoro transfrontaliero con la Slovenia.« V *Il mercato del lavoro in Friuli Venezia Giulia: rapporto 2008*, 261–279. Trieste: Franco Angeli.
- . 2019. »Cross-Border Higher Education for Primary School Teachers: The Case at the Italo-Slovene Border.« *Razprave in gradivo* 83:21–34.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. B. I. »Strokovni izpit za delavce v vzgoji in izobraževanju.« <https://www.gov.si/teme/strokovni-izpit-za-strokovne-delavce-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>.
- Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli. 1999. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 57. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1999-01-2721>.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami. 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 92. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2012-01-3592?sop=2012-01-3592>.
- Rus Kolar, D. 2016. »Pogledi mentorjev na praktično pedagoško usposabljanje

- šudentov pedagogike.« *Revija za elementarno izobraževanje* 9 (4): 87–104. Univerza na Primorskem. 2015. »Priročnik za tutorje Univerze na Primorskem.« http://www.fm-kp.si/Files/Studijske/2014_15/Prirocnik-za-tutorje_UP_-_junij_2015.pdf.
- Valenčič Zuljan, M., ur. 2007. *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vlada Republike Slovenije. 2016. *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ur. K. Aškerc Veniger in A. Flander. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja in Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport.
- Štemberger, T. 2020. *Uvod v pedagoško raziskovanje*. Koper: Založba univerze na Primorskem.

Academic and Professional Transitions of Slovenian Cross-Border Students from Italy: The Case of University of Primorska, Faculty of Education

The paper presents an ethnographic research on cross-border students of the Faculty of education of the University of Primorska. The analysis focuses on their transitions between two educational systems, starting with the transition from secondary school in Italy to higher education in Slovenia and concludes with the transition to the Italian labour market, once the study is completed. The aim of the paper is to analyse the gaps that cross-border students are facing during the transitions and suggest which steps can be improved in order to avoid cross border students becoming victims of the two systems.

Keywords: cross-border students, recognition of qualifications, professional recognition, internship, cross-border area

Pedagoška praksa študentov likovne pedagogike na srednji šoli v času izobraževanja na daljavo

Janja Batič

Univerza v Mariboru

janja.batic@um.si

Študentje likovne pedagogike so v letu 2020 praktično usposabljanje na srednji šoli zaradi epidemije covid-19 v celoti opravili na daljavo. Raziskovali smo, kako so pod mentorstvom učiteljev izvedli pouk na daljavo in s katerimi izzivi so se srečali. Izvedli smo kvalitativno analizo zapisov študentov ($n = 14$). V analizo smo vključili pisne refleksije po vsakem opravljenem nastopu in skupno refleksijo opravljene strnjene pedagoške prakse. Zapise smo kodirali in nato združevali v kategorije. Analiza je pokazala naslednje kategorije: izvedba učnih ur na daljavo, pridobivanje novih znanj in spretnosti, stik z dijaki, odnos z mentorjem in zadovoljstvo s praktičnim usposabljanjem. Rezultati kažejo, da so študentje na praksi poučevali sinhrono in asinhrono, preizkusili so različne aplikacije ter iskali različna orodja za motiviranje dijakov za delo na daljavo.

Ključne besede: likovna pedagogika, praktično usposabljanje študentov, srednja šola, poučevanje na daljavo, sinhrono in asinhrono poučevanje

Uvod

Praktično usposabljanje je pomemben del študijskih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje, med katere spadajo tudi bodoči učitelji likovne umetnosti. Študentje likovne pedagogike pridobljena splošna in predmetnospecifična znanja preizkušajo v praksi pod mentorstvom izkušenega učitelja praktika. Študijski program druge stopnje likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru je zasnovan tako, da študentje pridobivajo praktične izkušnje poučevanja znotraj dveh študijskih predmetov. Pri predmetu Likovna pedagogika pridobivajo praktična znanja v okviru treh nastopov na srednji šoli pod mentorstvom visokošolskega učitelja. Pri predmetu Strnjena pedagoška praksa pridobivajo praktična znanja na izbrani srednji šoli v trajanju treh tednov pod mentorstvom učitelja na srednji šoli v sodelovanju z visokošolskim učiteljem.

Pomen praktičnega usposabljanja

Kakovostni študijski programi za bodoče učitelje »temeljijo na uravnoteženi kombinaciji akademsko-raziskovalnih in praktičnih izkušenj« (Valenčič Zu-

ljan idr. 2011, 36). Praktično usposabljanje predstavlja pomembno in nena-domestljivo učno izkušnjo (Rorrison 2010). Študentom omogoči, da se »tudi konkretno seznanijo s svojim bodočim strokovnim delom v praksi« (Govekar Okoliš, Kranjčec in Gruden 2010, 1). Na strnjeni praksi študentje dobijo »možnost pregleda nad življenjem in delom šole kot celote, na dejavnosti pri pouku in izven pouka, na sistematičnost, postopnost, dinamičnost in razno-vrstnost vzgojno-izobraževalnega dela« (Cencič in Cenčič 1994, 54). Praktično usposabljanje predstavlja most med študijem in kasnejšim opravljanjem po-klica. Hkrati pa nima samo kratkoročnih učinkov, ampak tudi dolgoročne, saj uspešnost prakse vpliva na bodoče karijerne odločitve diplomantov in po-klicno oblikovanje (Sprague in Percy 2014; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007). Prehod iz študija v opravljanje poklica je lažji, če so študentje »v času us-posabljanja na fakulteti deležni ustrezno organizirane in vodene pedagoške prakse« (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007, 32).

Študentje v času praktičnega usposabljanja razvijajo kompetence, ki jih ne morejo »razviti brez učenja v avtentičnem okolju« (Juriševič idr. 2007, 37). Pri tem je treba poudariti, da je to šele prva stopnja učenja v avtentičnem okolju, saj se morajo kasneje kot učitelji v praksi stalno strokovno izpopolnjevati (Ja-vornik Krečič, Vršnik Perše in Ivanuš-Grmek. 2015). Kompetence, ki jih študen-tje razvijajo na praktičnem usposabljanju, obsegajo različna področja, in sicer se nanašajo na didaktično-metodično področje, področje komunikacije, po-dročje oblikovanja profesionalne samopodobe, področje samouravnavanja študenta in pedagoško upravljanje ter ožje strokovno področje (Juriševič idr. 2007). V času strnjene pedagoške prakse naj bi študent »razvijal različne spo-sobnosti, te so tesno vezane na delo znotraj institucije in na njegovo lastno profesionalnost« (Rus 2016, 89). Glede usposabljanja študentov za poučeva-nje likovne dejavnosti Tacolova (2007, 147) pravi: »Učna praksa omogoča štu-dentom ne samo poglobljeno spoznavanje učiteljskega poklica in njegovih posebnosti, temveč tudi preverjanje svoje likovno-pedagoške zmožnosti.« Težave, s katerimi se srečujejo bodoči učitelji likovne umetnosti na praksi, so lahko vezane na upravljanje razreda, na njihove organizacijske sposo-bnosti (predvsem pri praktičnem likovnem izražanju učencev), pomanjkanje poglobljene vsebinske in organizacijske priprave na pouk, nezmožnost fleksibilnega prilagajanja na različne potrebe učencev (sposobnost pojasnje-vanja likovne naloge na različne načine), nezadostno poznavanje različnih likovnih umetnikov ipd. (Kowalchuk 2000) Uspešnost praktičnega usposab-ljanja je odvisna od odnosa med mentorjem in študentom ter nalog, ki jih oba opravljata. Študent sledi navodilom mentorja, ga spremlja, opazuje, mentor pa študenta usmerja, vodi, ocenjuje in pomembno vpliva na to, kakšne izkuš-

Preglednica 1 Asinhrono in sinhrono poučevanje

Poučevanje na daljavo	Asinhrono poučevanje	Sinhrono poučevanje
Čas	Uporabnik sam določi čas, ko bo delal na računalniku. Uči se v svojem ritmu.	Sočasno delo na računalniku.
Komunikacija	Oddajanje nalog, branje in pisanje povratnih informacij.	Interakcija iz oči v oči. Pogovor v skupini.
Orodja	Elektronska pošta, dokumenti Google, spletne učilnice.	Zoom, Microsoft Teams, Google Hangouts itd.
Vloga učitelja	Učitelj je moderator, ki vzpostavi prostor za diskusijo (oblikuje spletno učilnico).	Učitelj je v neposredni interakciji z uporabniki.

Opombe Povzeto po Kim (2020, 148).

nje bo pridobil (Ulvik, Helleve in Smith 2018; Rus 2016; Herzog 2015). Izkušen mentor študentu pomaga, da pri praktičnem usposabljanju prepozna začetek svojega likovnopedagoškega usposabljanja, ter ga usmeri v povezovanje z lokalnimi likovnimi društvi in organizacijami (Kowalchuk 2000).

Poučevanje na daljavo

Izbruh epidemije covid-19 v začetku leta 2020 je globoko posegel v ustaljene oblike poučevanja na vseh področjih in stopnjah izobraževanja (preglednica 1). Kot najpogostejša oblika dela na daljavo so se na fakultetah po svetu pojavile videokonference v realnem času (sinhrona oblika) in različne asinhrono oblike, kot so npr. pošiljanje predstavitev študentom, pošiljanje posnetkov in pisna komunikacija (Aristovnik idr. 2020).

Asinhrono poučevanje učitelju omogoča veliko fleksibilnosti pri pripravi materialov, učencem, dijakom ali študentom pa omogoči, da lažje upravljajo s svojim časom (uravnavajo potrebe doma in študija) (Daniel 2020). Ključna komponente poučevanja likovne umetnosti na daljavo (predvsem del, ki se nanaša na praktično likovno izražanje) je interaktivnost (De Vries 1996). Pri tem je treba študente (tudi učence in dijake) seznaniti z dejstvom, da se od njih pričakuje sodelovanje in da bodo zanj nagrajeni, omogočiti jim je treba pogovor o likovnih delih ter skrbeti za hitre povratne informacije (De Vries 1996). V zadnjih letih je mogoče zaslediti veliko predavanj (učnih enot) s področja umetnosti, ki jih ponujajo različne fakultete v okviru svojih internacionalnih študijskih programov, saj je ta oblika učenja običajno dostopnejša in cenovno ugodnejša (Kini-Singh 2020). Hkrati pa prehod na poučevanje na daljavo zahteva veliko predpriprav in postopnega izobraževanja vseh deležnikov. Prehod na poučevanje na daljavo, ki se je zgodil kot posledica epi-

demije covid-19, te postopnosti ni omogočal. Težave, s katerimi so se zato srečali nekateri študentje likovne umetnosti, so (Dilmaç 2020): pomanjkanje izkušenj z delom na daljavo, nepoznavanje aplikacij, tehnične težave, negotovost glede naloge, ki naj bi jo naredili, in pomanjkanje interesa za delo. Likovno izražanje študentov je bilo okrnjeno tudi zaradi tesnobnosti, ki se je pojavila med njimi kot posledica epidemije (Dilmaç 2020). Uspešnost poučevanja likovne umetnosti na daljavo je odvisna tudi od likovnega področja. Pri video- in digitalnih umetnostih, ki temeljijo na delu na zaslonu, je prehod na videokonferenčni sistem mnogo lažji kot pri kiparstvu ali slikanju (Kini-Singh 2020).

Ena večjih težav pri poučevanju likovne umetnosti na daljavo na vseh stopnjah izobraževanja je odsotnost stika v živo. Slednje je pogoj za vzpostavitve odnosa med učiteljem in učencem ter temelj izobraževanja na področju umetnosti (Kini-Singh 2020). Pri poučevanju na daljavo je težje opaziti subtilne neverbalne znake, ki razkrivajo, kaj učenci čutijo, razmišljajo, kako se spopadajo s težavami (MacMahon 2020).

Zaustavitev javnega življenja in prehod na poučevanje na daljavo sta globoko posegla tudi v praktično usposabljanje študentov. Začetno »pedagoško nelagodje« ob prehodu na izobraževanje na daljavo so učitelji preusmerili v »pedagoško agilnost«; tehnologija, ki je ta prehod omogočila, pa je sama postala osrednja točka praktičnega usposabljanja in pedagoških inovacij (Kidd in Murray 2020). Kljub rekontekstualizaciji prakse je slednja še vedno ohranila jasen namen, in sicer zagotavljanje kakovostnega izobraževanja bodočih učiteljev (Kidd in Murray 2020).

V študijskem letu 2020/2021 je izvedba praktičnih usposabljanj študentov druge stopnje likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, ki za študente pomenijo prehod v novo okolje, potekala na daljavo. Pred pričetkom strnjene pedagoške prakse so imeli študentje izkušnjo treh opravljenih nastopov na srednji šoli in lastno izkušnjo študija likovne pedagogike na daljavo v letu 2020. V raziskavi smo si postavili naslednji raziskovalni vprašanji: (1) kako so študentje pod mentorstvom učiteljev pri predmetu Strnjena pedagoška praksa na srednji šoli izvedli pouk na daljavo in (2) s katerimi izzivi so se srečali pri opravljanju nastopov v času prakse.

Raziskovalne metode

Na osnovi pisnih poročil študentov likovne pedagogike 2. stopnje, ki so v študijskem letu 2020/2021 opravili praktično usposabljanje v okviru predmeta Strnjena pedagoška praksa na srednji šoli, smo naredili kvalitativno vsebinsko analizo zbranega gradiva. V analizo smo vključili štirinajst pisnih refleksij,

Preglednica 2 Kodi in kategorije

Kodi	Kategorije
Odzivnost, praktična ura, teoretična ura, čas, sinhrono, asinhrono, kakovost gradiv, Kahoot, Padlet, Zoom, msteams, Google Meet, tehnične težave.	Izvedba učnih ur na daljavo.
Govor, motiviranje, rokovanje z aplikacijami, napredek, načrtovanje, postavljanje vprašanj.	Pridobivanje novih znanj in spretnost.
Odnos, vzpostavitev odnosa, povratna informacija, spletna učilnica, sodelovanje, preverjanje, stik.	Stik z dijaki.
Podpora mentorja, mentor.	Odnos z mentorjem.
Doživljanje uspeha, strah, izkušnja, priložnost.	Zadovoljstvo s praktičnim usposabljanjem.

ki so obsegale zapis po vsakem opravljenem nastopu, in skupno refleksijo opravljene strnjene pedagoške prakse. Pisna poročila smo analizirali tako, da smo v besedilu iskali podatke o tem, na kakšen način so študentje izvedli nastop in kako so doživeli njegovo izvedbo. Besedila smo razčlenili na posamezne kode, ki smo jih nato združevali v kategorije (Mesec 1998; Vogrinc 2008) (preglednica 2).

Vzorec

V raziskavo smo vključili pisna poročila (refleksije) štirinajstih študentov študijskega programa Likovna pedagogika, ki so opravljali strnjeno pedagoško prakso na srednji šoli v študijskem letu 2020/2021 in so podali izjavo, da se strinjajo s sodelovanjem. Vsak študent je v času strnjene pedagoške prakse opravil šest samostojnih nastopov na različnih srednješolskih programih (tehnik oblikovanja, predšolska vzgoja, splošna gimnazija, umetniška gimnazija, ekonomski tehnik, tehnik računalništva itd.), šest hospitacij učne ure pri učitelju in šest hospitacij učne ure pri sošolcu.

Pregled izvedenih nastopov je pokazal, da so izvajali praktične in teoretične nastope. Primeri tem praktičnih učnih enot: barvni kontrasti, Bauhaus, kolaž, izbrani slikarski motiv po načelih kubizma, oblika in barva, plakat, animirani film, sodobne umetniške prakse. Primeri tem teoretičnih učnih enot: grška umetnost, visoka renesansa, etruščanska umetnost, kompozicija v likovnem delu.

Rezultati in interpretacija

Kvalitativna analiza zapisov študentov je razkrila več različnih kategorij, ki smo jih poimenovali: izvedba učnih ur na daljavo, pridobivanje novih znanj

in spretnosti, stik z dijaki, odnos z mentorjem in zadovoljstvo s praktičnim usposabljanjem.¹

Izvedba učnih ur na daljavo

Študentje so večino učnih ur v času strnjene pedagoške prakse izvedli sinhrono, in sicer v obliki videokonferenčnih sistemov (Google Meet, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams). Pri tem niso poročali o posebnih težavah pri rokovanju s temi orodji. Informacije v zapisih so pričakovane, saj so imeli predhodne izkušnje z večino teh sistemov (npr. predavanja na fakulteti potekajo prek programa Microsoft Teams, na nastopih pri predmetu Likovna pedagogika so nekateri študentje preizkusili tudi Zoom). Redki zapisi so povezani s pomanjkanjem izkušenj z določenim orodjem, s katerim so se študentje prvič srečali šele na praksi: »Predavanje je potekalo preko ›google meeta‹, s katerim sem se srečala prvič in bila presenečena, ko nisem videla klepeta niti imena dijakov, da bi jih lahko klicala po imenih.«

Nekaj nastopov je bilo izvedenih tudi asinhrono, in sicer v obliki posredovanja navodil, ki so jih študentje naložili v spletne učilnice. Ko so dijaki nalogo rešili, so jo fotografirali in prav tako naložili v spletne učilnice. Izkušnje s takšno obliko dela so študentje ocenili zelo različno. V primerih, ko so dijaki v dogovorjenem roku opravili svoje delo, so študentje tak način dela opisali kot pozitiven: »Dijakom in dijakinjam sem najprej naložila snov, ki smo jo obravnavali (PPT-gradivo), nato pa sem zanje odprla še nalogo [...]. Zraven sem dopisala navodila in pomembne podatke, roke, ki se jih morajo držati in upoštevati. Tovrstno delo z razredom se je v aktualnih razmerah izkazalo za hitro in učinkovito, dijaki so zelo odzivni in samoiniciativni, tehnologija jim je blizu. Komunikacija je potekala preko zasebnih komentarjev.« Vendar lahko opazimo, da so študentje navajali tudi povsem drugačne, manj pozitivne izkušnje, iz katerih je razvidno, da dijaki svojega dela niso opravili v dogovorjenem roku: »Ta nastop ni potekal v skladu s pričakovanji, načrtovala sem, da bomo uspeli preveriti več del. Spraševala sem se, če sem morda zasnovala nalogo za dlje in zato dijaki niso uspeli dokončati, a mi je mentor odgovoril, da to ni res.« Ena študentka je prakso v celoti izvedla samo s posredovanjem gradiv mentorici, ki je gradiva nato objavila v spletne učilnice, saj drugi načini niso bili mogoči: »Na šoli so imeli dogovorjeno, da je primerno, da se likovna umetnost ne izvaja preko Zooma, zato je vse potekalo preko pisnih navodil in pripravljenih Powerpointov [...].«

¹ V nadaljevanju predstavljamo posamezne kategorije, ki jih osvetlimo z najtipičnejšimi zapisi študentov. Zapisi so iz poročil prepisani dobesedno, opravljeni so le osnovni lektorski posegi.

Iz zapisov študentov je razvidno neenotno ravnanje v primeru dostopanja do spletnih učilnic. Nekateri študentje so poročali o tem, da jim je bil dostop do spletnih učilnic omogočen: »Prav tako pa nama je [mentorica, op. a.] omogočila dostop do njihove spletne učilnice, v kateri smo lahko pregledovale likovne naloge dijakov, jih komentirale in ocenjevale oz. določile točke za sprotno delo.« Iz nekaterih zapisov je razvidno, da dostop ni bil omogočen: »Zaradi samih zaupnih podatkov nisva imeli omogočenega dostopa do spletne učilnice, torej nisva bili v stiku z učenci, kar mi je zelo primanjkovalo.«

Študentje so pri poučevanju uporabljali različne aplikacije, ki omogočajo večjo aktivnost dijakov (npr. Kahoot, Padlet, obrazci in zemljevidi Google). Pri izvedbi pouka na daljavo v obliki videokonferenc so se pojavile tudi tehnične težave (npr. ustavljanje videoposnetkov med predvajanjem, slabša internetna povezava).

Pridobivanje novih znanj in spretnosti

Naslednja kategorija se nanaša na pridobivanje novih znanj in spretnosti. Dva študenta sta pri določenih strokovnih predmetih opazila, da nimata dovolj specifičnih znanj (npr. s področja digitalnega oblikovanja), zato je bila priprava na nastop zahtevnejša. Večina študentov s tem ni imela težav. Iz nekaterih zapisov je razvidno, da so študentje poučevali na programu, ki so ga v času svojega srednješolskega izobraževanja obiskovali sami, zaradi česar so se počutili suverenejše pri izvajanju nastopov: »Ker sem predhodno tudi obiskovala predšolsko smer, mi je bila ta tema zelo blizu [...]. Na samem nastopu pa sem bila zato tudi veliko bolj sproščena. To se je opazilo tudi pri mojem govorjenju, saj sem govorila veliko bolj počasi kot pri prejšnjih nastopih.«

Pridobivanje novih znanj in spretnosti se je navezovalo predvsem na izvajanje nastopov na daljavo, uporabo aplikacij in iskanje novih načinov motiviranja dijakov za delo na daljavo. Pri tem prevladuje predvsem tehnični vidik uporabe orodij, prisoten je tudi vsebinski vidik (npr. prilagajanje obsega snovi): »Zdi se mi, da sem dodobra spoznala MS Teams, Zoom in Google Meet v kombinaciji z Google Classroom. Tako sem dobila zelo širok nabor izkušenj in znanja, kako reagirati in shajati v kakršnih koli danih razmerah [...].«

Iz zapisov študentov je razvidno tudi, da so iz nastopa v nastop poskusili izboljšati svoj način podajanja snovi, pozorni so bili na količino snovi, obseg slikovnega materiala, postavljanja vprašanj dijakom, na svoj govor ipd.: »Spoznala sem, da je pomembna raznolika izbira umetniških del in da lahko kdaj stopimo iz svojih okvirjev – prikažemo umetniška dela, ki niso najbolj tipična in znana, kakšno delo tudi izpustimo ali pa vključimo sodobnejši primer, kjer je določena lastnost, ki jo želimo prikazati, obravnavana nekoliko drugače,

npr. na oblačilih, uporabnih predmetih.« Zaznati je mogoče velik interes študentov, da bi vzpostavili interakcijo z učenci, ki je osnova za kakovostno poučevanje na daljavo: »Bistveno spoznanje je, da je sam govor oz. način govora zelo pomemben, saj lahko z njim motiviramo učence, namesto da jih s hitro razlago odvrnemo od učnega procesa.«

Praktični nastopi so ponekod v celoti potekali v asinhroni obliki, ponekod pa v prvem delu v sinhroni obliki. To pomeni, da je študent s pomočjo videokonferenčnega sistema posređoval likovno nalogo, temu sta sledila praktično likovno izražanje in oddaja nalog dijakov v dogovorjenem času. Pri izvedbi asinhronih praktičnih nastopov so študentje pridobivali izkušnje z oblikovanjem pisnih navodil za praktično likovno izražanje. Gre za znanja, ki jih v času študija na fakulteti niso pridobili v zadostni meri in so bili odvisni predvsem od navodil ter izkušenj mentorjev. Pri tem so se pojavile težave z obsegom in nazornostjo pisnih navodil: »Opazila sem, da so bila navodila premalo podrobna ali pa da dijaki navodil niso v celoti prebrali. Nekateri izmed njih so se zelo potrudili, nekateri pa so rabili več usmerjanja in vodenja.«

Študentje so pridobili tudi veliko izkušenj s prilagajanjem obsega snovi in slikovnih primerov pri delu na daljavo, ki se razlikuje od poučevanja v živo. V čas, namenjen za izvedbo pouka na daljavo, je treba vključiti čas za nalaganje slikovnega gradiva, odpiranja spletnih strani, odzive dijakov (npr. spremljanje njihovih komentarjev ali vprašanj v pogovornem oknu), morebitne tehnične težave. Zaradi velike dostopnosti kakovostnih primerov (slikovno gradivo, videoposnetki ipd.) odmerjanje količine vizualnih gradiv za študente pomeni velik izziv.

Stik z dijaki

Iz zapisov je razvidno, da so vsi študentje izrazito pogrešali osebni stik z dijaki, kar je bilo pričakovano. Stik na daljavo se pomembno razlikuje od stika v živo in vpliva na sodelovanje dijakov. Stopnje sodelovanja dijakov s študenti so bile različne. Neodzivnost nekaterih dijakov se je kazala z izklopljeno kamero in mikrofonom, neodzivnostjo na postavljena vprašanja in oddajanjem nedokončanih izdelkov v pregled: »Nismo imeli nobenega vizualnega stika z njimi, kontrole nad tem, kdo posluša, si zapisuje.«

Večinoma so se zapisi, vezani na stik z dijaki, nanašali na željo študentov, da bi pridobili izkušnje s poučevanjem dijakov v živo, in sicer v običajni šolski situaciji: »Nismo dobili tistega »pravega« občutka dela s srednješolci. Prepričana sem, da bi se več naučili in bolj pripravili za delo, če bi praksa potekala v živo. Sicer tukaj smo mogli obvladati veliko stvari, se naučiti uporabljati videokonference in deljenje zaslonov vsepovprek, nismo dobili občutka, kot

da smo v razredu, za kar mi je zelo žal.« V primerih, ko so dijaki sodelovali, študentje v svojih zapisih niso izpostavljali negativnih plati dela na daljavo, ampak so se bolj osredotočili na sam način komuniciranja z dijaki: »Všeč mi je, ko se lahko z njimi pogovarjam in mi »nasprotujejo« s svojimi mnenji oz. s svojimi pogledi na določene stvari.«

Na eni od šol sta študentki, ki sta obiskovali prakso, izpostavili posebno skrb vodstva šole za kakovostno izvedbo pouka na daljavo. Na šoli, kjer sta opravljali praktično usposabljanje, so med zaposlene in dijake vsak teden razdelili anketo, s pomočjo katere so iskali možnosti za izboljšave dela na daljavo.

Dobro sodelovanje z dijaki so nekateri študentje povezali tudi s trudom, ki so ga sami vložili v pripravo pouka. Pri tem so izpostavljali predvsem pomen dobrega oblikovanja predstavitev, ki dijakom omogoča preprosto sledenje novim vsebinam. Med uspešnimi elementi predstavitev, ki so jih zapisali študentje, so: postopnost, izpostavljanje pomembnih delov na slikovnem gradivu s pomočjo puščic in drugih vizualnih znakov, povečani detajli likovnih del, izpisovanje opornih točk, miselni vzorci, vključevanje kvizov in sprotno ustno spodbujanje dijakov, da odgovarjajo na vprašanja.

Sodelovanje dijakov pri pouku je lahko odvisno tudi od vrste učne ure. Pri teoretičnih urah so imeli študentje drugačen nadzor nad poukom kot pri praktičnih. Sodelovanje dijakov pri teoretičnih urah so ocenjevali z vidika njihovega odgovarjanja na zastavljena vprašanja. Drugačna slika pa se pokaže pri zapisih študentov, ki so izvajali več praktičnih ur. Učiteljeva aktivnost v času praktičnega likovnega izražanja je pomemben dejavnik ustvarjalnega procesa. Učitelj s sprotnimi povratnimi informacijami in vzpodbudami dijaka posredno usmerja in vodi. Učiteljeva odsotnost v fazi likovnega izražanja običajno vodi v manjšo motiviranost dijakov za likovno izražanje in manj kakovostne likovne izdelke: »Dijaki pošiljajo fotografije izdelkov, vendar ne vidimo, kako je dijak pričel ustvarjati, kje so se pojavile težave in ali je ideja res njihova ali vzeta iz spleta. Opaziti je mogoče, da dijaki izgubljajo notranjo motivacijo za sodelovanje, učenje, izvajanje nalog ...«

Nekateri študentje so to situacijo poskusili reševati z večjim številom vmesnih preverjanj tako, da so jim dijaki pošiljali fotografije izdelkov med delom. To je lahko dobra rešitev za spremljanje dijakovega ustvarjalnega dela. Hkrati je lahko sam proces fotografiranja in nalaganja slik zamudna dejavnost, ki prekine ustvarjalni proces in negativno vpliva na motivacijo za likovno izražanje. Nekateri dijaki so poskusili ta proces poenostaviti in delo pokazati kar s pomočjo kamere: »[N]ekateri pa so pokazali delo kar preko kamere, kar je bilo zelo moteče in nejasno ter sem zelo težko podala korek-

turo, saj sem jih morala večkrat prositi, da kamero oddaljijo, da vidim celotno delo.«

Kljub omejenim stikom so študentje poročali o tem, da se je tudi pri delu na daljavo med njimi in dijaki vzpostavil nek odnos. Sicer ne gre za enak odnos, kot bi se vzpostavil pri delu v živo, a je v nekaterih primerih pomembno vplival na izvedbo nastopa študenta: »Pri zadnjem nastopu sem čutila sproščenost ob vodenju ure. Dijake sem že nekoliko poznala, vedela, da sodelujejo.«

Odnos z mentorjem

Večina študentov je v svojih zapisih izpostavila pozitivno vlogo mentorja. Opisi odnosa med študentom in mentorjem niso obsežni, so pa izrazito pozitivni. Mentorji so bili dosegljivi in zelo odzivni. Študente so usmerjali, vodili, opremljali s potrebnimi informacijami in literaturo. Večinoma je pozornost študentov v zapisih usmerjena v to, kar so sami pridobili od mentorjev. Pojavi se tudi nekaj opisov, iz katerih je razvidno navdušenje študentov nad pozitivnim odnosom mentorjev do dijakov: »Všeč mi je, da daje dijakom pozornost in razume njihove okoliščine ter z uporabo likovnih nalog išče načine, kako bi jih še bolj spoznala.« Iz zapisov je razvidno tudi, da so mentorji pozitivno sprejeli nekatere novosti, ki so jih pri nastopih uporabili študentje, to se naša predvsem na nekatere aplikacije, kot sta npr. Padlet in Kahoot: »Zelo mi je bilo všeč, da je mentorica v Kahootu videla priložnost za večje sodelovanje dijakov in je nagradila prve tri dijake na kvizu.«

Zadovoljstvo s praktičnim usposabljanjem

Študentje so svoje zapise večinoma strnili z ugotovitvijo, da so bili z izvedbo prakse zadovoljni. Tudi ti opisi v primerjavi z opisi izvajanja nastopov niso obsežni. Iz opisov posameznih učnih ur je razvidno, da je zadovoljstvo vezano na uspešnost izvedenih nastopov. Slednjo so študentje povezali s sodelovanjem in z odzivnostjo dijakov. Zadovoljstvo s prakso je bilo tudi tesno povezano z dobrim odnosom z mentorjem. Nekateri študenti so imeli odnos z mentorjem vzpostavljen že pred pričetkom prakse. V teh primerih je bilo iz zapisov mogoče razbrati zelo veliko zadovoljstvo s prakso: »Pozitivna stran je tudi ta, da sem imela priložnost spremljati isto profesorico, ki me je učila v srednji šoli, in videti pouk iz povsem drugačne perspektive. Mentorici sem hvaležna, da je z nama delila svoj zanos [...]« »Moram priznati, da se je bilo lepo vrniti nazaj na gimnazijo, ki sem jo tudi sama obiskovala, in sodelovati z mojo razredničarko, ki mi je bila super mentorica med opravljanjem prakse.«

Zadovoljstvo študentov je mogoče povezati tudi z angažiranostjo mentorjev. V običajnih razmerah bi študentje mentorja morali spremljati pri vseh njegovih dejavnostih na šoli. Iz opisov lahko razberemo, da so si nekateri mentorji zelo prizadevali, da bi študentom kljub omejenim možnostim približali življenje in delo na šoli: »Sama bi si želela več opazovanja mentoričnega dela, torej kako potekajo konference, roditeljski sestanki in kakšne so še druge obveznosti učitelja poleg poučevanja. Mentorica naju je želela vključiti v eno od konferenc, vendar se z idejo ravnateljica ni strinjala. Verjamem, da bi nama v živo mentorica pokazala še mnogo več kot sedaj, kakšne izdelke, procese dela itd.«

Zaključek

Iz rezultatov, ki smo jih pridobili z analizo poročil študentov, je razvidno, da so bili nastopi študentov likovne pedagogike znotraj strnjene pedagoške prakse izvedeni sinhrono in asinhrono. Oblika je bila povezana z vrsto učne ure, in sicer so bile teoretične ure večinoma izvedene s pomočjo videokonferenčnih sistemov, praktične ure pa so bile izpeljane kot kombinacija sinhrono izvedbe ob razlagi likovne naloge in asinhrono izvedbe pri oddajanju izdelkov ter podajanju povratnih informacij. Ena od pomembnejših razlik med delom na daljavo in delom v živo je zagotovo odsotnost učitelja pri praktičnem likovnem izražanju dijakov. V razredu ima učitelj ves čas vpogled v ustvarjalni proces dijaka. Pri delu ga lahko usmerja, mu pojasnjuje nejasnosti, svetuje in podaja posredna navodila. Gre za spretnost, ki jo je treba usvojiti pri delu z učenci ali dijaki in jo je težko razviti skozi kakšno drugo obliko dela. Učitelj mora pravočasno zaznati težavo, kar pomeni, da mora opaziti težave, kot so npr. morebitna nemotiviranost dijaka za delo, tehnične težave, zatekanje dijaka k najhitrejšim likovnim rešitvam, ki niso nujno najboljše ipd. Pri delu na daljavo učitelj vidi nastajajoče likovno delo samo po fazah, npr. poda vmesno korekturo in nato vidi še končni rezultat. Z vidika praktičnega usposabljanja študentov to pomeni, da so lahko pridobili spretnosti v podajanju vmesne korekture in končnega vrednotenja likovnega izdelka po zastavljenih merilih. Težko pa bi zaključili, da so pridobili izkušnje s sprotnim individualnim svetovanjem dijaku, ki ga je mogoče izvesti le v interakciji v živo. Tehnologija ne omogoča prenosa drobnih interakcij, ki se zgodijo pri stiku v živo, ko skupina skupaj diha, skupaj ustvarja in doživlja estetsko izkušnjo, in kljub vsem prednostim, ki jih v času epidemije tehnologija omogoča, najbrž ne bo nikoli nadomestila stikov v živo (Martinec 2020).

Naslednja pomembna razlika je prostor. Študentje so celotno praktično usposabljanje izvedli od doma. V običajnih razmerah bi se seznanili z novimi

fizičnimi prostori, spoznali bi, kako so opremljene učilnice za likovno delo, ogledali bi si lahko razstavljena likovna dela dijakov. Pri samem načrtovanju učnih ur bi lahko vključili ogled umetnin v živo (npr. razstave v galerijah, javna plastika, arhitektura). Slednje je še posebej pomembno z vidika vzpostavljanja kakovostne interakcije z umetninami.

Pomemben vidik praktičnega usposabljanja na daljavo je omejena zmožnost razvijanja spretnosti študentov pri delu z dijaki. Študentje v času praktičnega usposabljanja na srednji šoli pridobivajo občutek za delo z dijaki, ki se zaradi razvojnih značilnosti dijakov razlikuje od dela z učenci v osnovni šoli. Pri delu z dijaki se na področju likovnega izobraževanja izpostavljajo predvsem aktivna vloga dijaka kot soustvarjalca učno-vzgojnega procesa, učiteljevo spodbujanje dijakov k svojevrstnemu izražanju misli, čustev in razpoloženj ter skrb za razvijanje ustvarjalnih zmožnosti dijakov (Tacol 1999). Študentje so pri izvedbi nastopov s pomočjo videokonferenčnega sistema veliko pozornosti namenili motiviranju dijakov za sodelovanje. Pri tem so posegali po različnih aplikacijah, ki omogočajo interaktivnost, in izkoristili tehnične možnosti orodij za delo na daljavo. Vendar se ta spretnost bolj nanaša na sposobnost študenta, da se na pouk dobro predhodno pripravi, kot na njegovo sposobnost, da vodi in upravlja skupino, skrbi za to, da se v razpravo vključujejo različni dijaki, in ustvarja pozitivno klimo v razredu. Pri pogovoru z dijaki v živo lahko študent na praksi zelo hitro pridobi občutek za splošno klimo v razredu, iz gest in mimike obrazov prepozna zainteresiranost dijakov za sodelovanje in glede na to prilagaja tempo razlage, postavlja vprašanja tudi manj zainteresiranim dijakom, prilagaja predvidene sprotne aktivnosti ipd. Pri delu na daljavo, kjer imajo dijaki običajno izključene kamere in mikrofone (tudi zaradi slabšega prenosa podatkov), se komunikacija običajno vzpostavi med dvema ali tremi zelo motiviranimi dijaki in učiteljem. Izkušen učitelj, ki je dijake spoznal tudi v živo, je tukaj v veliki prednosti pred študentom na praksi, saj je lahko pozornejši na manj motivirane dijake.

Zaključimo lahko, da so študentje v času praktičnega usposabljanja na daljavo pridobili nekatera nova znanja in spretnosti, vezane na tehnični del izvajanja pouka na daljavo. Pri tem so v ospredju znanja s področja izobraževalno-komunikacijske tehnologije. S pomočjo mentorjev in z učenjem *in situ* so študentje preizkušali uspešnost različnih orodij ter pristopov, predvsem z vidika motiviranja dijakov za sodelovanje. Mentorji so jim bili v veliko oporo in pomoč, študentje pa so večinoma izražali veliko zadovoljstvo z opravljenim praktičnim usposabljanjem.

Omejitve naše raziskave se zagotovo nanašajo na majhen vzorec, ki ne dopušča sploševanja ugotovitev. Kljub temu lahko pridobljeni rezultati pri-

spevajo k boljšemu vpogledu v izvajanje praktičnega usposabljanja na daljavo. V prihodnje bi bilo treba v raziskovanje praktičnega usposabljanja študentov likovne pedagogike na daljavo vključiti tudi vidik njihovih mentorjev na praksi.

Literatura

- Aristovnik, A., D. Keržič, D. Ravšelj, N. Tomaževič in L. Umek. 2020. »Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective.« *Sustainability* 12 (20): 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Cencič, M., in M. Cencič. 1994. *Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Daniel, S. J. 2020. »Education and the COVID-19 Pandemic.« *Prospects* 49:91–96.
- De Vries, Y. E. 1996. »The Interactivity Component of Distance Learning Implemented in an Art Studio Course.« *Education* 117 (2): 180–185.
- Dilmaç, S. 2020. »Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process.« *World Journal of Education* 10 (3): 113–126.
- Govekar Okoliš, M., R. Kranjčec in U. Gruden. 2010. *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Herzog, J. 2015. *Model organizacije pedagoške prakse na elementarni stopnji izobraževanja z vidika sodobnih pedagoških pristopov pri likovni umetnosti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M., T. Vršnik Perše in M. Ivanuš-Grmek. 2015. »Pedagoški delavci v strokovnem in poklicnem izobraževanju kot aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega poklicnega razvoja.« *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (3): 77–93.
- Juriševič, M., M. Lipec Stopar, Z. Magajna in M. Krajncan. 2007. »Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi.« V *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje*, ur. M. Juriševič, M. Lipec Stopar, Z. Magajna in M. Krajncan, 31–58. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kidd, W., in J. Murray. 2020. »The Covid-19 Pandemic and Its Effects on Teacher Education in England: How Teacher Educators Moved Practicum Learning Online.« *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 542–558.
- Kim, J. 2020. »Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum.« *International Journey of Early Childhood* 52 (2): 145–158.
- Kini-Singh, A. 2020. *Art Education in the Time of a Pandemic*. Bengaluru: Srishti Manipal Institute of Art, Design & Technology.
- Kowalchuk, E. A. 2000. »In Their Own Words: What Student Art Teachers Say They Learn and Need.« *Art Education* 53 (3): 18–23.

- MacMahon, S. 2020. »Human Connection and Learning: Understanding and Reflecting on the Power of the Social Dimension for Learning.« *ACCESS: Contemporary Issues in Education* 40 (1): 15–23.
- Martinec J. 2020. »The Virtual Choir: Examining the Benefits and Obstacles of Online Teaching in the Choral Setting.« *Canadian Music Educator/Musicien Educateur au Canada* 61 (3): 41–46.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Rorrison, D. 2010. »Assessment of the Practicum in Teacher Education: Advocating for the Student Teacher and Questioning the Gatekeepers.« *Educational Studies* 3 (5): 505–519.
- Rus, D. 2016. »Pogledi mentorjev na praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike.« *Revija za elementarno izobraževanje* 9 (4): 87–104.
- Sprague, M., in R. P. Percy. 2014. »The Immediate and Long-Term Impact of Practicum Experiences on Students.« *Journal of Public Affairs Education* 20 (1): 91–111.
- Tacol, T. 1999. »Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela pri predmetu likovno snovanje v srednji šoli.« V *Likovno snovanje, priročnik za učitelje*, ur. J. Muhovič in B. Tomšič Čerkez, 11–28. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2007. »Kakovostno praktično pedagoško usposabljanje študenta-iskanje izvornih načinov delovanja pri pouku likovne vzgoje.« V *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje*, ur. M. Juriševič, M. Lipec Stopar, Z. Magajna in M. Krajncan, 143–163. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ulvik, M., I. Helleve in K. Smith. 2018. »What and How Student Teachers Learn during Their Practicum as a Foundation for Further Professional Development.« *Professional Development in Education* 44 (5): 638–649.
- Valenčič Zuljan, M., in J. Vogrinc. 2007. »Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj.« V *Izzivi mentorstva*, ur. M. Valenčič Zuljan, 13–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, M. Cotič, S. Fošnarič in C. Peklaj. 2011. *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fine Arts Students' Practical Training in Secondary Schools During Distance Education

In 2020, students of fine arts education programme completed the practical training in secondary school entirely in the form of distance learning due to the Covid 19 epidemic. We conducted a research to find out how students, under the mentorship of secondary school teachers, conducted distance learning and what challenges they encountered in teaching secondary school students

during their internship. We performed a qualitative analysis of student records ($n = 14$). The analysis included written reflections, which included a record after each performance and a reflection of the completed practicum. The records were coded and then grouped into categories. The analysis showed the following categories: distance learning lessons, acquisition of new knowledge and skills, contact with pupils, relationship with the mentor and satisfaction with practical training. The results, however, indicate that the students conducted the lessons synchronously and asynchronously, tested different applications, and looked for different tools to motivate pupils to work remotely.

Keywords: fine arts education, students' practical training, secondary school, distance learning, asynchronous and synchronous teaching

Teorije in strategije prehoda študentov zdravstvene nege v profesionalno prakso

Mirko Prosen

Univerza na Primorskem

mirko.prosen@fvz.upr.si

Pomembnost uspešne tranzicije novodiplomirane medicinske sestre v profesionalno prakso je dokazano povezana z višjo stopnjo zadovoljstva z delom in zmanjšano verjetnostjo odhoda iz poklica. Prehod iz varnega šolskega okolja v turbulentno klinično prakso zaznamujejo na eni strani pričakovanja diplomantov in na drugi realnost situacije. Ta prehod pojasnjujejo štiri ključne teorije: teorija realnostnega šoka, teorija od novince do eksperta, tranzicijska teorija in teorija tranzicijskih faz. Namen razpravnega prispevka je predstaviti koncept teoretičnega razumevanja tranzicije medicinskih sester v prakso ter strategije za uspešno tranzicijo. Slednje se pretežno osredotočajo okrog štirih pristopov: pripravništva, inštruktorskega sistema, sistema stažiranja in splošnega uvajalnega programa. Danes je na voljo dovolj dokazov, ki nakazujejo, da morajo prehod v profesionalno prakso nasloviti tako izobraževalne kot tudi zdravstvene institucije. Naloga obojih je podpiranje prehoda bodočih profesionalcev na način, da uresničujejo svojo profesionalno vlogo in obenem gojijo odgovornost do pacientov ter skrb za varno in optimalno zdravstveno oskrbo.

Ključne besede: prehod v prakso, medicinske sestre, izobraževanje, klinična praksa, tranzicijski šok

Uvod

Prehod iz visokošolskega izobraževanja neposredno v profesionalno vlogo v praksi delujoče medicinske sestre¹ predstavlja za vsako/-ega kandidatko/-a, ki prvič vstopa v poklic, prav poseben izziv. Prvi trije meseci po zaključku študija so običajno povezani s prilagajanjem novim vlogam in odgovornostim, sprejemanjem razlik med teorijo, ki so jo spoznali med šolanjem, in praktičnim vidikom vsakdanjega dela, ter z vključevanjem v timsko delo. Sledi pet do sedem mesecev, ki so ključni v dokončnem formiranju začetka profesionalne poti mladega diplomanta (Boychuk Duchscher 2008) ter zaradi tega še posebej pomembni za njegov/njen obstoj v stroki. V prvem letu dela v kliničnem okolju se diplomant namreč sooča s kompleksnimi, vendar relativno predvi-

¹ Izraz medicinska sestra v tem poglavju velja za nevtralni izraz, ki se uporablja tako za moški kot za ženski spol.

dljivimi emocionalnimi, intelektualnimi, fizičnimi, socio-kulturnimi in razvojnimi vplivi, ki ustvarjajo progresiven vzorec bodočega osebnega in profesionalnega razvoja (Boychuk Duchscher 2008).

O težavah, povezanih s tem prehodom, so mnogoteri avtorji opozarjali že pred desetletji. V 70. letih prejšnjega stoletja je Kramerjeva (1974) npr. opozorila, da je prehod iz vloge študenta v fazo začetnika v zdravstveni negi zaradi soočenja z realno situacijo v kliničnem okolju tako stresen, da ima lahko za posledico zamenjavo poklica kandidatke ali kandidata. O podobni perspektivi govori model, ki so ga Dalton, Thompson in Price predstavili leta 1977 in vključuje štiri faze prehoda, od novinca do sponzorja, pri čemer je vsaka izmed njih povezana s specifičnimi značilnostmi in potrebami, kot so mentorstvo, izobraževanje ali podporno vedenje (Hunt Dolan 2014). Desetletje pozneje, v 80. letih prejšnjega stoletja, je Bennerjeva (1982) opozorila, da novinci v zdravstveni negi še niso usposobljeni za razreševanje vseh situacij, v katerih se znajdejo, in da si prav prehod v fazo novinca zasluži posebno pozornost in podporo s strani izkušenejših medicinskih sester, saj jim le na ta način lahko zagotovimo uspešen prehod in nadaljnji profesionalni razvoj. Model Bennerjeve je pomembno prispeval k razumevanju prehoda v delovno okolje in profesionalnim premikom znotraj njega, vendar pa se je kasneje soočal z očitki, da ignorira vprašanja moči in njihov vpliv na epistemologijo zdravstvene nege, vprašanja, povezana s strokovno kompetentnostjo novincev, ipd. (Ličen 2016). Po Kramerjevi in Bennerjevi sta področje prehoda bolj osvetlili teorija tranzicijskega šoka in teorija tranzicije. Prva izpostavlja, da se novodiplomirane medicinske sestre ob prehodu v klinično okolje soočajo z veliko mero stresa in negotovosti, občutki nekompetentnosti ter tesnobnosti (Boychuk Duchscher 2009), ter druga, da mora prehod imeti začetno in končno točko, ki ju prepozna posameznik sam (Bridges 2009). Hamptonova, Smeltzerjeva in Gunberg Rossova (2020) ob tem navajajo, da se kljub številnim prizadevanjem – ukrepom, ki bi olajšali prehod po zaključku študija v klinično okolje – stroka še vedno sooča s 25-odstotnim osipom novincev v prvem letu po vstopu v klinično okolje.

Po drugi strani danes prehod študenta zdravstvene nege v klinično okolje zaznamuje tudi sprememba koncepta izobraževanja v zdravstveni negi, ki se je začel spreminjati v osemdesetih, zlasti pa v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Gre za premik »učenja ob pacientu« v institucionalno okolje (Graf idr. 2020), vendar pa tega za naše okolje zadnjih 15 let ne moremo trditi. V Evropski uniji je izobraževanje medicinskih sester namreč regulirano. Po evropskih direktivah (Direktiva Evropskega Parlamenta in Sveta 2005/36/ES; Direktiva 2013/55/EU Evropskega Parlamenta in Sveta) izobraževanje za me-

dicinske sestre traja najmanj tri leta, ima najmanj 4.600 ur, od tega najmanj 2.300 ur poteka v kliničnem okolju, ob mentorstvu visokošolskih učiteljev in mentorjev iz kliničnega okolja, predpisan je minimum vsebin, znanj in veščin v izobraževalnem programu, določena so razmerja med predavanji, seminarji, kliničnimi vajami in kliničnim usposabljanjem, nosilci izobraževanja so visokošolski učitelji s področja zdravstvene nege (Ličen 2016). Glede na poročanja drugih (Boychuk Duchscher 2009; Graf idr. 2020; Meyer in Shatto 2018; Faithfull-Byrne idr. 2017; Przybylowicz 2018; Welch, Strickland in Sartain 2019) o pomenu priprave študentov za vstop v klinično okolje je smiselno domnevati, da je tovrstni prehod težaven in stresen dogodek tudi za naše diplomante zdravstvene nege, še posebej ker je bilo z uvedbo bolonjskega sistema ukinjeno devetmesečno uvajalno pripravništvo. V kliničnih okoljih po svetu poročajo o formalnih tranzicijskih izobraževalnih programih, katerih namen je ublažiti začetni šok diplomantov, ki prvič vstopajo v klinično okolje, pri čemer gre pri teh programih za skupno povezovanje in sodelovanje tako visokošolskih kot tudi zdravstvenih institucij (Graf idr. 2020). V Sloveniji po zaključku študija diplomant pridobi kvalifikacije za samostojno opravljanje poklica,² medtem ko je uvajanje in prehod v prakso neurejeno področje in kot tako prepuščeno v organizacijo vsakemu zdravstvenemu zavodu posebej.

Prehod študentov v klinično okolje je drastično zaznamovala tudi epidemija SARS-CoV-2 (covid-19), saj so bili za razliko od drugih študentov študenti zdravstvene nege naprošeni, da se kot prostovoljci vključijo v zdravstveno oskrbo v času epidemije. Povečini gre za študente drugih in še posebej tretjih letnikov (tudi dijakke), ki so bili zaradi situacije v primerjavi z drugimi študenti pred njimi soočeni s kaotičnimi razmerami,³ s katerimi se prej ni srečal noben sodoben zdravstveni sistem, in jih nobeno izobraževanje ni uspelo dovolj dobro pripraviti za delo v tako hitro spreminjajočih se okoliščinah (Monforte-Royo in Fuster 2020). Kaj bo ta izkušnja pomenila za njihov prehod v klinično okolje po diplomi – ali bodo zaradi tega boljše medicinske sestre ali ne –,

² Medicinska sestra je diplomirana medicinska sestra/diplomirani zdravstvenik (dipl. m. s./dipl. zn.), ki ima zaključen visokošolski študij zdravstvene nege, pri čemer študijski program v celoti upošteva Direktivo Evropskega Parlamenta in Sveta 2005/36/ES, ter ji/mu je ustrezen organ podelil pravico za samostojno opravljanje dela v zdravstveni dejavnosti (vpis v Register izvajalcev zdravstvene ali babiške nege ter podelitev licence) (Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije b. l.).

³ Npr. spremenjeni pogoji dela: izmensko delo, skrb za preprečevanje okužb in pomanjkanje osebne zaščitne opreme, strah pred okužbo – sebe in drugih, psihična in fizična utrujenost, visoka mortaliteta, strah zaradi nepripravljenosti na zahteve dela, izolacija od družine ipd. (Monforte-Royo in Fuster 2020).

bodo v bližnji prihodnosti pokazale raziskave. Namen prispevka je predstaviti ključne teoretične okvire tranzicije medicinskih sester v klinično prakso ter obenem strategije, ki so se izkazale za uspešne pri vodenju skozi to tranzicijo. Tovrstne informacije igrajo pomembno vlogo pri snovanju izobraževanja, upravljanju kadrovskih virov in vodenju novodiplomiranih medicinskih sester v kliničnem okolju po zaključku študija.

Metode

Narejen je bil pregled literature po načelu razpravnega pristopa, ki ga opisujejo Van den Heede idr. (2020). Po preliminarnem pregledu literature sta bila namensko izbrana dva članka (Graf idr. 2020; Sparacino 2016), ki sta vsebinsko sledila zastavljenemu namenu ter sta v nadaljevanju služila kot raziskovalno izhodišče. Na podlagi izbranih člankov je bilo izpeljano nesistematično iskanje literature, pri čemer smo se omejili na recenzirane znanstvene prispevke, objavljene v angleškem jeziku, brez časovnega kriterija. V tej fazi so bile izbrane štiri teorije, ki pojasnjujejo prehod diplomantov zdravstvene nege v klinično prakso. V članku Sparacinove (2016) je bila izpostavljena še v zdravstveni negi dobro poznana Royeva teorija adaptacije,⁴ vendar pa je zaradi kontekstualne širine oz. ubranega deduktivnega pristopa na koncu nismo vključili med izbrane teorije.

Teorije in modeli tranzicije

Da bi bolje razumeli prehod iz visokošolskega izobraževanja v klinično okolje ter snovali učinkovite intervencije, ki bi diplomante zdravstvene nege ustrezno pripravile na profesionalno pot in ublažile negativne posledice prehoda, je potreben vpogled v teoretično razlago te tranzicije. Literatura (Graf idr. 2020) kot osrednje teorije, s katerimi je mogoče pojasniti prehod diplomantov zdravstvene nege v klinično okolje, omenja naslednje:

- teorija realnostnega šoka Marlene Kramer;
- teorija od novinca do eksperta Patricie Benner;
- Bridgesova tranzicijska teorija;
- teorija tranzicijskih faz Judy E. Boychuk Duchscher.

⁴ Na prehod od novinca do eksperta lahko gledamo kot na adaptacijski sistem, v katerem novodiplomirana medicinska sestra sprejema številne dražljaje, temu primerno prilagaja svoje vedenje in ustvarja odzive, ki vplivajo na spremembe v okolju. Odziv in vedenje, ki ga sprožijo dražljaji, je bodisi adaptacijsko bodisi neučinkovito. Neučinkovit odziv zaviralno vpliva na osebno in profesionalno rast. Medtem ko en sam neučinkovit odziv sam po sebi ni problematičen, lahko ponavljajoče se in dlje časa trajajoče delovanje takšnega odziva onemogoča adaptacijski proces (Sparacino 2015, 39).

Teorija realnostnega šoka Marlene Kramer

Ena izmed prvih teorij, ki je pojasnjevala prehod medicinskih sester v klinično prakso, je bila teorija realnostnega šoka Marlene Kramer (1974). Izhajajoč iz koncepta »kulturnega šoka«,⁵ ki ga je prvi opisal ameriški antropolog Oberg v 60. letih prejšnjega stoletja, je Kramerjeva menila, da so medicinske sestre soočenju z resnično situacijo podvržene takoj po vstopu v klinično okolje. Prepričana je bila, da se t. i. realnostni šok zgodi v zdravstveni negi, ker je zaveza za izbrani poklic prepoznana kot permanentna (Sparacino 2016). Realnostni šok opisuje kot emocije novodiplomirane medicinske sestre, ki pričanja z delom v kliničnem okolju in pri kateri pride do neskladja med pričakovanimi ter dejanskimi socio-kulturnimi normami. Ta šok je sestavljen iz socio-kulturnega, fizičnega in emocionalnega odziva, ki ga posameznik pokaže, ko je s svojo neizkušenostjo soočen z nepričakovanim ali negativnim dogodkom v nepoznanem okolju (Kramer 1974). Podobno kot Oberg, ki je koncept kulturnega šoka razlagal skozi dinamičen krogotok,⁶ je tudi Kramerjeva (1974) verjela, da se realnostni šok pri medicinskih sestrah odraža kot ciklični proces, ki teče skozi štiri faze:

- faza medenih tednov;
- faza zavrnitve/regresije;
- faza okrevanja;
- faza razrešitve.

V fazi medenih tednov diplomant z zanosom vstopa v novo okolje. Vstop pogosto spremljajo evforija in idealistična podoba profesionalne vloge ter vznemirjenje nad možnostjo samostojne življenjske poti. Ta faza je relativno kratka, nekateri je morda tudi ne občutijo in preidejo neposredno v drugo fazo. Običajno se prva faza zaključi, ko diplomant ne prepozna več »v šoli« ustvarjene poklicne podobe (Graf idr. 2020; Sparacino 2016; Wakefield 2018). Ko se to zgodi, se pojavita šok in zavrnitev, ki pri diplomantih povzročita anksioznost, strah, jezo in zmedenost glede dejanske situacije. Pojavijo se težave s samozavestjo in z nasprotujočimi se vrednotami, medtem ko zavračajo realno podobo profesionalne vloge, ki jo morajo izpolniti (Kramer 1974). Vsi diplomanti ne vstopijo v to fazo, vendar pa je potrebno pri njej posebno pozornost nameniti ekstremnim odzivom, ki vodijo v strokovne napake, me-

⁵ Kulturni šok je opredeljen kot skupek mešanih in negotovih emocij, ki jih občuti posameznik v neznanem okolju in jih lahko z uspešno akulturacijo premaga (Graf idr. 2020; Sparacino 2016).

⁶ Oberg je verjel, da se kulturni šok zgodi v štirih fazah: (1) fazi medenih tednov, (2) fazi šoka in zavrnitve, (3) fazi prilagoditve in (4) fazi razrešitve (Graf idr. 2020).

njave zaposlitve ali zamenjavo profesije (Hampton, Smeltzer in Gunberg Ross 2020; Sparacino 2016).

V primeru ustrezne podpore in razvijanja občutka pripadnosti diplomant preide v fazo okrevanja, v kateri jasneje opredeli korake svoje bodočega profesionalnega razvoja (Graf idr. 2020) in tako preide v zadnjo fazo. Slednja je lahko pozitivna ali negativna. V primeru pozitivnega izida se kariera razvija v smeri, ki jo omenja Bennerjeva (1982) in je podrobneje predstavljena v naslednjem poglavju, v primeru negativnega izida pa se lahko zaključi s pojavom sindroma izgorelosti ali zamenjavo poklica (Wakefield 2018).

Teorija od novinca do eksperta Patricie Benner

Patricia Benner je teorijo, ki prikazuje profesionalni razvoj medicinske sestre skozi čas, predstavila leta 1982 (Benner 1982). Teorija opisuje izvedbene značilnosti in učne potrebe medicinske sestre/diplomiranega zdravstvenika v različnih fazah njene/njegove kariere. Svojo teorijo je zasnovala na Dreydusovi teoriji pridobivanja veščin,⁷ saj je želela prikazati znanje, vezano na praktično razumevanje in sposobnosti eksperta v zdravstveni negi na različnih stopnjah profesionalnega razvoja (Benner 1982; Graf idr. 2020).

Teorijo od novinca do eksperta je zasnovala skozi pet stopenj (preglednica 1). Začetna stopnja »novinec« se nanaša na študenta zdravstvene nege in druga stopnja na naprednega začetnika, tj. diplomirano medicinsko sestro, ki je stopila na samostojno poklicno pot (Benner 1982; Graf idr. 2020). Teorija Bennerjeve se osredotoča na napredovanje medicinske sestre v profesionalni socializaciji kot tudi razvijanje kliničnih veščin, zato je tesno povezana z izkustvenim učenjem. Ob tem je Bennerjeva poudarila, da izkušnje ne opredeljuje čas, saj gre pri njihovem pridobivanju za proces refleksije in rekonstrukcije predhodno izgrajenih predpostavk o dejanskih življenjskih situacijah (Sparacino 2016).

Da bi medicinske sestre dosegle stopnjo eksperta,⁸ morajo zares dobro obvladati predhodne faze, zlasti pa uspešno preiti iz prve v drugo fazo tega petstopenjskega procesa. Teorija tudi s te perspektive ponuja odlično platformo razumevanja napredovanja diplomanta skozi profesionalni razvoj, s čimer nudi pomembne iztočnice za oblikovanje tranzicijskih strategij (Graf idr. 2020).

⁷ Raziskoval je pridobivanje/razvijanje veščin med igralci šaha in piloti (Graf idr. 2020). Razvijanje veščin je prepoznal kot proces, ki je sestavljen iz petih razvojnih stopenj: (1) novinec, (2) napredni začetnik, (3) kompetentni strokovnjak, (4) vešč strokovnjak in (5) ekspert (Dreyfus 2004).

⁸ Ni nujno, da fazo eksperta dosežejo vsi (Benner 1982).

Preglednica 1 Faze teorije od novinca do eksperta

-
- 1 *Novinec*; študent, ki vstopa v klinično kolje; fazo zaznamuje pomanjkanje znanja in izkušenj; pravila prakse so brez konteksta in naloga študenta je pridobiti znanje in veščine; faza ni povezana s starostjo.

 - 2 *Napredni začetnik*; diplomant; usmeri se v pravila in poskuša razumeti principe, ki narekujejo akcijo; manjka izkušenj pri razreševanju kompleksnih situacij in težko prilagaja pravila situaciji; potrebne so usmeritve.

 - 3 *Kompetenten*; medicinska sestra z dvema ali tremi leti izkušenj na istem področju dela; izboljšan časovni menedžment, organizacijske in tehnične veščine; formira se etična komponenta; aktivno učenje in mentoriranje sta pomembna vzvoda za prehod v naslednjo fazo.

 - 4 *Vešč profesionalac*; medicinska sestra s tremi do petimi leti izkušenj na istem področju dela; razume situacijo v širšem kontekstu, kar ga vodi pri izvedbi; zaveda se svojih izkušenj in kako lahko lahko te osvetlijo norme; v praksi testira teoretično znanje in poskuša razvijati alternative.

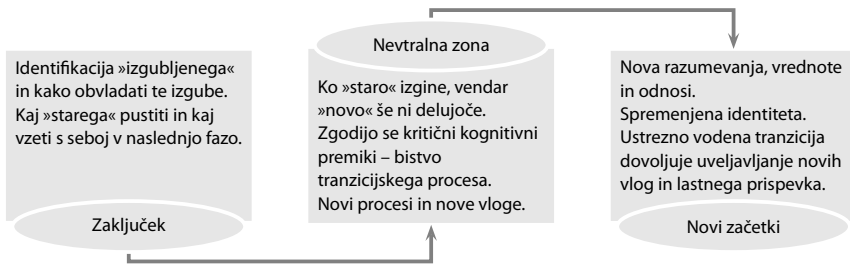
 - 5 *Ekspert*; medicinska sestra z bogatstvom izkušenj in kliničnega znanja; pri oceni pacienta se zanaša tudi na intuicijo in ne samo na postavljene norme; odlikuje se s sposobnostjo sočasne izvedbe različnih nalog, nenehnim učenjem ter izražanjem dvoma v subjektivno/objektivno znanje.
-

Opombe Prirejeno po Benner (1982), Graf idr. (2020), Ličen (2016) in Sparacino (2016).

Bridgesova tranzicijska teorija

Bridgesova tranzicijska teorija sloni na jasni opredelitvi spremembe in tranzicije ter njenem medsebojnem delovanju. Sprememba bo uspešna le takrat, če vodje in institucije ne zanemarijo pomena tranzicije, ki jo ljudje izkusijo med spreminjanjem, tj. profesionalnim razvojem (»Bridges Transition Model« b. l.). Teorija je modelirana skozi tri osrednje faze: (1) zaključek, (2) nevtralna zona in (3) novi začetki. Faze so zasnovane linearno, kar pomeni, da mora posameznik za napredovanje v naslednjo razvojno fazo zaključiti tisto, v kateri je (slika 1).

Bridges je verjel, da mora imeti tranzicija začetno in končno točko ter da si mora vsak posameznik v tem procesu priznati potrebo po spremembi, saj bo le tako doumel smisel profesionalnega razvoja. Menil je, da veliko ljudi najprej pomisli na spremembo, ki je v teku, kot pa na to, kaj bi bil prvi korak v njihovi tranziciji, in se na ta način prepusti novim izzivom. Pogostokrat je prav ta zadržek prva ovira na poti profesionalnega razvoja (Graf idr. 2020; »Bridges Transition Model« b. l.). To, da se fizično, emocionalno in mentalno prepustiš tranziciji, je pomemben prvi korak, ki ga Bridges istoveti s procesom žalovanja. Paradoks je, da se tranzicija prične z zaključkom, še izpostavlja Bridges (»Bridges Transition Model« b. l.). Če posameznik ne čuti podpore ali pa mu ta v tej tranziciji ni zagotovljena, tranzicija ne bo učinkovita (Graf idr. 2020).



Slika 1 Faze Bridgesove tranzicijske teorije (prirejeno po Bridges 2009; Graf idr. 2020)

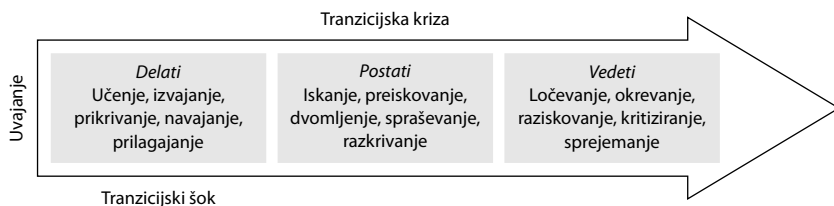
Teorija tranzicijskih faz Judy E. Boychuk Duchscher

Delo Judy E. Boychuk Duchscher, ki je zasnovala teorijo tranzicijskih faz ter model tranzicijskega šoka, so pomembno zaznamovale predhodno omejenjene teorije. Teoretično ogrodje njene teorije vsebuje številne komponente, saj je ugotovila, da gre pri prehodu za kompleksen preplet različnih dejavnikov. Ta prehod se odraža v nelinearnem procesu, ki spremlja novodiplomirano medicinsko sestro na poti razvojnih, profesionalnih, intelektualnih, emocionalnih, spretnostnih in osebnostnih sprememb ter vključuje izkušnje, pomene in pričakovanja. Na prehod vplivata še predhodno razvojno in izkustveno ozadje in situacijski kontekst, kar usmerja in vodi pričakovanja o bodoči profesionalni vlogi in odgovornostih, delovni etiki in kulturi (Boychuk Duchscher 2009). Raziskave poudarjajo, da so pogosto identificirane težave prehoda za novodiplomirane medicinske sestre v različnih obdobjih v začetnih dvanajstih mesecih povezane s pomanjkanjem kliničnega znanja in zaupanja v svoje sposobnosti, z medosebnimi odnosi s sodelavci, delovnimi obremenitvami, s sprejemanjem odločitev in njihovo priorizacijo ter komunikacijo z zdravniki. Po drugi strani pa tovrstne raziskave nezadostno pojasnjujejo, kateri dejavniki so prispevali k pojavu teh težav in kako so se le-te razrešile (Boychuk Duchscher 2008).

Boychuk Duchscherjeva je teorijo tranzicijskih faz na podlagi ugotovitev raziskav predstavila v tristopenjskem linearnem modelu – (1) »delati«, (2) »postati« ter (3) »vedeti« –, čeprav ta proces nikakor ni linearen in ne nujno progresiven (Boychuk Duchscher in Windey 2018). Model, prikazan na sliki 2, zaznamuje prehod skozi prvih 12 mesecev.

Prva faza modela, »delati«, traja tri do štiri mesece. V tej fazi se novodiplomirana medicinska sestra v kliničnem okolju sooča z vsemi mogočimi nalogami,⁹ kar onemogoča, da bi svojo profesionalno vlogo spoznala v drugi luči

⁹ V novi profesionalni vlogi poskuša dohajati pričakovanja kliničnega okolja, pri čemer je ves čas



Slika 2 Model tranzicijskih faz (prirejeno po Boychuk Duchscher in Windey 2018, 229)

(Boychuk Duchscher 2008). To v mnogih kandidatih na začetku poti vzbuja pomisleke v lastne sposobnosti v smislu »sposoben biti in delati kot medicinska sestra«, kar ima za posledico omajano samozaupanje. V kolikor so procesi v tej fazi negativni, se pojavi »tranzicijski šok«, najranljivejše obdobje prvega leta prehoda v klinično prakso (Graf idr. 2020; Hunt Dolan 2014). Boychuk Duchscherjeva in Windey (2018) zato izrecno poudarjata, da sta pomembnost monitoringa in podpora razvijajoče se soodvisnosti novinca ključni v tej fazi.

Druga faza modela, »postati«, se zgodi med četrtem in osmim mesecem v prvem letu dela v kliničnem okolju in jo zaznamuje hitro napredovanje v razmišljanju, stopnji poznavanja in razvitosti veščin. V začetku te faze novinec ostaja razočaran v svoji vlogi, čeprav spoznava novo okolje in postopoma pušča preteklost za seboj. Postopoma prične izvrševati naloge z večjo mero samozaupanja in sprejemati odgovornosti za svoje odločitve, obenem pa se sooča z obstoječimi primanjkljaji in težavami zdravstvenega sistema (Boychuk Duchscher in Windey 2018; Graf idr. 2020; Boychuk Duchscher 2008). V tej fazi si novinec upa izraziti svoje mnenje in ni nujno, da potrebuje vodstvo mentorja, vsaj ne več v takšni obliki kot na začetku. Zaradi delovnih obremenitev si išče zavetje v zasebnem življenju in se na ta način ogradi od poklicnega življenja (Boychuk Duchscher 2008). Ta faza prehoda je lahko spoznana kot pozitivna, lahko pa se kaže tudi z doživljanjem resne tranzicijske krize, ki se običajno pojavi med petim in sedmim mesecem.

V kolikor se občutki neodvisnosti in zadovoljstva v novi profesionalni vlogi nadaljujejo, pride do vstopa v zadnjo, tretjo fazo, »vedeti«. Ta faza se nanaša na doseganje prepoznavanja razlik, ki novince ločujejo od že uveljavljenih strokovnjakov, medtem ko istočasno polnopravno opravljajo svojo profesionalno vlogo. Zaradi obremenjenosti v prvi in drugi fazi se lahko pojavi začasna destabilizacija v formiranju profesionalne identitete, ki pa se nanaša

vpet/-a v nenehen cikel »priprave« in »poročanja o svojem delu«. Pogosto se novinci zelo hitro znajdejo v okolju s polno delovno obremenitvijo (enako kot jo imajo zaposleni z daljšim delovnim stažom) in so tudi velikokrat prepuščeni sami sebi (Boychuk Duchscher in Windey 2018).

predvsem na pogoje dela. Iskanje ravnotežja med zasebnim in poklicnim življenjem v zadnjem delu druge faze se prične rušiti, saj je ta ideja zoperstavljena realnim pogojem dela¹⁰ v zdravstveni negi, nemoči pri njihovem spreminjanju in posledično pojavu nezadovoljstva z delom. Pojav takšne destabilizacije potrebuje podporo s strani sodelavcev, da bodo novinci ponovno našli smisel svojega poslanstva in poiskali načine, ki bodo prispevali k temu, da se bodo omejili od dejavnikov, ki to destabilizacijo povzročajo (Boychuk Duchscher in Windey 2018). V primerjavi z novodiplomirano medicinsko sestro v prvi fazi so v zadnji fazi občutki samozaupanja v svoje delo veliko večji, s čimer se zaznamuje zaključek prehoda (Graf idr. 2020).

Boychuk Duchscherjeva je na podlagi desetletje dolgega raziskovanja fenomena prehoda v prakso razvila t. i. model tranzicijskega šoka, ki spremlja prvo fazo, »delati«, v začetnih 3–4 mesecih (slika 3). Tranzicijski šok opisuje kot izkušnjo, ki se je pojavila z odmikom od vloge študenta v veliko manj poznano vlogo v praksi delujoče medicinske sestre. Pomembno za to izkušnjo je doživljanje očitnega razkoraka v medosebnih odnosih, vlogah, odgovornostih, znanju in izvedbi v primerjavi z akademskim okoljem in realno prakso (Boychuk Duchscher 2009). Omenjeno botruje izgubi, dezorientaciji, negotovosti in zmeda, kar se odraža v vplivih na fizični, intelektualni, emocionalni in socialni odziv (Boychuk Duchscher 2009; Hunt Dolan 2014). Intenzivnost in narava emocij sta v začetni fazi prehoda zares burni. Novinci, ki ob tem prejmejo manj podpore, bodo z veliko verjetnostjo občutili strah, občutke tesnobe, negotovost ipd. Fizična izčrpanost je v prvih treh mesecih dokaj izrazita, saj gre za neposredno posledico vznemirjenja in stimulacije iz okolja. Socio-kulturni odziv je povezan s časom, ki je potreben, da novinci začutijo, da so del tima, da začnejo zaupati svoji presoji in postopoma najdejo ravnotežje med zasebnim in poklicnim življenjem. Intelektualni odziv je svojstven izziv, saj je povezan s sposobnostjo novinca, da poveže usvojeno teoretično znanje s prakso, za kar pa v začetku potrebujejo več časa (Boychuk Duchscher 2009; Graf idr. 2020; Wakefield 2018).

Strategija uspešnega prehoda v klinično prakso

Prehod novodiplomirane medicinske sestre v klinično prakso je svojstven in večdimenzionalen izziv. Delovne obremenitve v času epidemije covid-19 in zahteve visoko specializiranega kliničnega okolja za današnje generacije medicinskih sester predstavljajo še prav poseben preizkus sprejemanja nove profesionalne vloge. Pripravljati novo generacijo diplomantov na

¹⁰ Npr. izmensko delo, delo na praznike ali druge dela proste dneve ipd.



Slika 3 Model tranzicijskega šoka (prirejeno po Boychuk Duchscher 2009, 1106)

uspešno prevzemanje nalog v kompleksnem okolju zdravstvenih institucij, kjer se okoliščine hitro spreminjajo in je zdravstveno stanje pacientov vse slabše, zahteva inovativne in transformativne pristope k izobraževanju (Welch, Strickland in Sartain 2019; Sparacino 2016). Na drugi strani pa so tudi zdravstvene ustanove tiste, ki morajo v povezovanju z izobraževalnimi institucijami skrbeti za okolje, ki bo novodiplomiranim medicinskim sestram v podporo pri klinični praksi. V nekaterih okoljih so s skupnim povezovanjem uspeli vzpostaviti nekatere učinkovite strategije prehoda, v drugih manj ali pa sploh ne. V nekaterih okoljih gre sploh za nujno formalno zavezo ob vstopu diplomantov v klinično okolje ter prevzemanju nove profesionalne vloge (Tuckett, Eley in Ng 2017; Hampton, Smeltzer in Gunberg Ross 2020). Ta prehod bo uspešen, če bo usmerjen k ciljem, ki bodo v veliki meri zagovarjali stabilnost, konsistentnost, poznavanje in predvidljivost. Nasploh je izkušnja uspešne tranzicije za novodiplomirane medicinske sestre povezana s tem, da (Duchscher Boychuk in Windey, 2018, 231):

- uravnatežijo osebno in poklicno življenje oz. imajo vzpostavljene podporne mehanizme;
- so jim dodeljene vloge in naloge, ki ustrezajo njihovi trenutni stopnji prehoda oz. spoštujejo njihovo trenutno poznavanje in zaupanje v lastne sposobnosti;
- so deležne podpore na delovnem mestu in konstruktivnih povratnih informacij;

- poznajo in uspešno razvijajo pričakovanja glede nudene zdravstvene oskrbe ter pridobivanja ustreznih veščin;
- imajo priložnost, da so podprte in deležne sodelovanja ter posvetovanja s strani izkušenejših kolegov in kolegic o kompleksnejših kliničnih situacijah;
- izkazujejo konstanten uspeh v pravočasnem in ustreznem odzivanju na vse kompleksnejše izide in okoliščine v klinični praksi;
- jim je podana pozitivna in spodbudna povratna informacija o njihovem napredku, s ciljem, da izboljšuje njihovo bazo znanja;
- jih okolje delovnega mesta spodbuja k temu, da vplivajo, izboljšujejo in sprejemajo politiko/standarde zdravstvene oskrbe, povezane z zagotavljanjem višje stopnje kakovosti.

Hamptonova, Smeltzerjeva in Gunberg Rossova (2020) skozi pregled literature ugotavljajo, da so imeli učinki tranzicijskih strategij na prehod novodiplomiranih medicinskih sester v klinično prakso pozitivne vplive na njihovo zadovoljstvo z delom in so posledično prispevali k zmanjšani nameri o odhodu iz organizacije. Ugotovili so, da se strategije za uspešno tranzicijo osredotočajo okrog štirih osrednjih pristopov:¹¹ (1) pripravništva, (2) inštruktorskega sistema, (3) sistema stažiranja in (4) splošnega uvajalnega programa. Oceno, katera izmed teh metod je najučinkovitejša, je bilo v raziskavi istih avtorjev zaradi variabilnosti intervencij ter različnosti merjenih konceptov in instrumentov, ki so jih uporabili za evalvacijo učinkovitosti, težko podati, kar tudi nakazuje potrebno bodočo smer raziskovanja.

V svetu sta npr. pripravništvo oz. uvajalni program ob prehodu v klinično okolje stalnica, medtem ko se je v našem okolju z bolonjsko reformo to spremenilo oz. tega, vsaj v takšni obliki, kot je bilo prej, ni več. Tovrstne strategije pomembno prispevajo k uspešni tranziciji novodiplomiranih medicinskih sester, saj zagotavljajo uveljavljanje lastnih kompetenc v novi profesionalni vlogi na bolj nadzorovan način, seznanitev z novim delovnim okoljem, organizacijsko kulturo, s sistemom zdravstvenega varstva, protokoli in pravili kliničnega okolja. Uvajalno obdobje je sestavljeno iz didaktičnih in kliničnih izkušenj s povprečnim trajanjem med tremi in šestimi meseci (Hunt Dolan 2014). Različni uvajalni programi dokazano pomembno prispevajo k procesu sekundarne socializacije¹² v poklic, pri čemer Sparacinova (2016) iz-

¹¹ V enem primeru so bile izvedene tudi spremembe kurikulumu, katerih namen je bil izboljšati prehod diplomantov v klinično okolje (Hampton, Smeltzer in Gunberg Ross 2020).

¹² Profesionalna socializacija označuje proces prilagajanja zahtevam profesionalne vloge in istočasno razvijanja pripadnosti profesionalni kulturi. Proces se pričinja med formalnim izobraže-

postavlja, da bodo uvajalni programi, ki uspešno naslavlajo specifične potrebe diplomantov, omogočili opolnomočenje, vendar pa da je učinkovitost teh programov odvisna od znanja diplomantov, s katerim vstopajo v klinično okolje. Grafova idr. (2020) zato menijo, da bi morali prehodni uvajalni programi vključevati komponente, ki bodo usmerjenje v izobraževanje, politiko in prakso. Izobraževalni sistem bi moral zato, da bolje pripravi diplomante na novo profesionalno vlogo in zmanjša tranzicijski šok, študente že v času študija izpostavljati stresorjem, ki jih bodo izkusili ob delu v kliničnem okolju. Ni nujno, da se to doseže zgolj s kliničnim usposabljanjem v realnem okolju, ampak lahko tudi v simuliranem okolju, v katerem skozi podaljšano simulacijo študentom pomagamo, da pred diplomiranjem razvijejo komunikacijske veščine, občutek za timsko delo, odločanje in upravljanje s časom (Graf idr. 2020; Welch, Strickland in Sartain 2019). Grafova idr. (2020) ugotavljajo, da bi bilo za ublažitev tranzicijskega šoka potrebno, da novodiplomirana medicinska sestra prične uvajalno obdobje v fazi »napredni začetnik«. Zaradi kompleksne narave kliničnega dela in hitrega razvoja tehnologij ter novih znanj je namreč edini način, s katerim lahko študente do diplome pripeljemo v fazo »napredni začetnik«, prav simulirano okolje (angl. *ward-based simulation training programme*). Študijski programi, ki izobražujejo za poklice v zdravstveni negi, bi zato morali upoštevati potrebe študentov, da jih ustrezno pripravijo oz. zmanjšajo učinke tranzicijskega šoka še pred vstopov v klinično prakso.

Poleg sprememb v smeri priprave na prehod v klinično prakso že v času izobraževanja so potrebne tudi spremembe v politiki vodenja novih diplomantov v praksi tako na operativni kot tudi nacionalni ali pa mednarodni ravni, saj je poklic medicinske sestre znotraj Evropske unije eden izmed reguliranih poklicev. Razvijanje in zagotavljanje ustreznih podpornih mehanizmov v času uvajanja pomembno prispeva k premagovanju ovir v fazi zavrnitve oz. spoprijemanju s pojavom tranzicijskega šoka (Sparacino 2016). Uvajalni programi, ki zagotavljajo zadostno podporo inštruktorjev in mentorjev,¹³

vanjem za poklic in se nadaljuje po diplomi v kliničnem okolju.

¹³ Čeprav oba igrata pomembno vlogo v prehodu v klinično prakso, inštruktor in mentor nista eno in isto, saj zaznamujeta različna obdobja razvoja profesionalne vloge. Inštruktor je posebej usposobljena medicinska sestra, ki se pridruži novodiplomirani medicinski sestri pri delu in jo vodi skozi uvajalno obdobje kliničnega uvajanja. V idealnih okoliščinah gre za formalno usposobljenega inštruktorja, ki je deloma razbremenjen svojega rednega dela, da lahko na ta račun več časa nameni novincu. Inštruktorji usmerjajo razvijanje novih veščin, opazujejo in pomagajo novincu pri praktični aplikaciji teh veščin ter vrednotijo dosežke. Formalno vloga inštruktorja preneha z zaključenim uvajalnim obdobjem, čeprav se njun medosebni odnos nadaljuje. Običajno po zaključenem uvajalnem obdobju novodiplomirana medicinska sestra dobi mentorja – formalno ali neformalno. Namen tega so spodbujanje, podpora, svetovanje in vodenje skozi

so se izkazali za ključne v zmanjševanju negativnih učinkov prehoda v klinično prakso, vendar pa je takšnih programov, ki imajo standardizirano in dodelano vsebinsko ter izvedbeno strukturo, na nacionalni ravni malo (Graf idr. 2020). Tudi zaradi tega razloga je Boychuk Duchscherjeva (2008) predlagala, da morajo imeti uvajalni programi v praksi določene obvezne komponente, ki bodo prispevale k učinkovitejšemu prehodu. Med temi je tudi izobraževanje, ki vključuje teorijo in igro vlog, vsebine o učinkoviti komunikaciji, delegiranju in menedžmentu, razreševanju konfliktov in razumevanju procesa adaptacije. Med učinkovitimi komponentami uvajalnega programa je Boychuk Duchscherjeva (2009) izpostavila še razvijanje predmetnospecifičnih kliničnih veščin, profesionalnih vlog in odgovornosti ter dovolj širok časovni okvir, da bo omogočen uspešen prehod. V tem oziru gre tudi za obveznost kliničnega okolja, da identificira potencialne nevarnosti prehoda, razume delovanje tranzicijskega šoka in pravočasno ukrepa ter prepreči negativni potek prehoda.

Zaključek

Obdobje, v katerem se svet sooča z veliko zdravstveno krizo, ki obremenjuje številne družbene sisteme, zlasti pa zdravstveni sistem, postavlja novodiplomirane medicinske sestre, ki danes prvič vstopajo v klinično okolje, pred veliko preizkušnjo. Veliko bolj kot generacije pred njimi so današnje generacije soočene z izzivi preobremenjenega zdravstvenega sistema, kar nedvomno vpliva na uspešnost prehoda iz varnega šolskega okolja v turbulentno okolje klinike. Nasprotno pa je lahko takšna situacija z vidika prehoda tudi pozitivna in ponuja opolnomočenje, saj je zaradi vpoklica ali prostovoljnega dela študentov zdravstvene nege pri delu s pacienti s covidom-19 seznanjenost z realno situacijo zgodnja, kar lahko prispeva k zmanjševanju pojava tranzicijskega šoka. Vsekakor bodo v prihodnje na tem področju v povezavi z epidemijo potrebne dodatne raziskave, na podlagi katerih bomo lahko sprejeli zaključke oz. ukrepe, vezane bodisi na spremembe načina izobraževanja bodisi na proces začetnega vstopanja v klinično okolje. Ne glede na to pa danes vemo, da obstaja dovolj dokazov, ki nakazujejo, da morajo prehod v profesionalno prakso nasloviti tako izobraževalne kot tudi zdravstvene institucije in s tem zmanjšati vrzel med enimi in drugimi. Na obojih je namreč, da pomagajo, razvijajo in podpirajo prehod bodočih profesionalcev v klinično prakso,

osebni in profesionalni razvoj. Takšen odnos lahko traja pol do enega leta (Hunt Dolan 2014). V našem okolju meje med enim in drugim profilom pogosto ni. Nekaj k temu prispeva način dela v kliničnem okolju, nekaj pa tudi kulturni kontekst.

da na eni strani uresničujejo svojo profesionalno vlogo, na drugi strani pa s tem tudi negujejo odgovornost do pacientov in skrb za varno ter optimalno zdravstveno oskrbo.

Literatura

- Benner, P. 1982. »From Novice to Expert.« *American Journal of Nursing* 82 (3): 402–407.
- Boychuk Duchscher, J. 2008. »A Process of Becoming: The Stages of New Nursing Graduate Professional Role Transition.« *Journal of Continuing Education in Nursing* 39 (10): 441–450.
- . 2009. »Transition Shock: The Initial Stage of Role Adaptation for Newly Graduated Registered Nurses.« *Journal of Advanced Nursing* 65 (5): 1103–1113.
- Boychuk Duchscher, J., in M. Windey. 2018. »Stages of Transition and Transition Shock.« *Journal for Nurses in Professional Development* 34 (4): 228–232.
- »Bridges Transition Model.« B. I. William Bridges Associates. <https://wmbridges.com/about/what-is-transition/>.
- Bridges, W. 2009. *Managing Transitions: Making the Most of Change*. 3. izd. London: Nicholas Brealey.
- Dalton, G. W., P. H. Thompson, in R. L. Price. 1977. »The Four Stages of Professional Careers: A New Look at Performance by Professionals.« *Organizational Dynamics* 6 (1): 19–42.
- Direktiva Evropskega Parlamenta in Sveta 2005/36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznavanju poklicnih kvalifikacij. 2005. *Uradni list Evropske unije*, L 255.
- Direktiva 2013/55/EU Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 20. novembra 2013 o spremembi Direktive 2005/36/ES o priznavanju poklicnih kvalifikacij in Uredbe (EU) št. 1024/2012 o upravnem sodelovanju prek informacijskega sistema za notranji trg (uredba IMI). 2013. *Uradni list Evropske unije*, L 354.
- Dreyfus, S. E. 2004. »The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition.« *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3): 177–181.
- Faithfull-Byrne, A., L. Thompson, T. Welch, M. Williamson, K. Schafer in C. Hallinan. 2017. »Back to the Future: A Practice Led Transition Program from Assistant in Nursing to Enrolled Nurse.« *Nurse Education in Practice* 22:83–88.
- Graf, A. C., E. Jacob, D. Twigg in B. Nattabi. 2020. »Contemporary Nursing Graduates' Transition to Practice: A Critical Review of Transition Models.« *Journal of Clinical Nursing* 29 (15–16): 3097–3107.
- Hampton, K. B., S. C. Smeltzer in J. Gunberg Ross. 2020. »Evaluating the Transition from Nursing Student to Practicing Nurse: An Integrative Review.« *Journal of Professional Nursing* 36 (6): 551–559.
- Hunt Dolan, D. 2014. *The Nurse Professional: Leveraging Your Education for Transition Into Practice*. New York: Springer.

- Kramer, M. 1974. *Reality Shock: Why Nurses Leave Nursing*. St. Louis, MO: Mosby.
- Ličen, S. 2016. »Identifikacija, opredelitev in presoja možnosti vpeljave univerzalnih poklicnih kompetenc medicinskih sester v stroko zdravstvene nege v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Univerze na Primorskem.
- Meyer, G., in B. Shatto. 2018. »Resilience and Transition to Practice in Direct Entry Nursing Graduates.« *Nurse Education in Practice* 28:276–279.
- Monforte-Royo, C., in P. Fuster. 2020. »Coronials: Nurses Who Graduated during the COVID-19 Pandemic. Will They be Better Nurses?« *Nurse Education Today* 94:104536. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104536>.
- Przybylowicz, T. A. 2018. »Transitioning from Education to Practice: Associate Degree Program, Senior Clinical at a Skilled Nursing Facility, a Pilot Program.« *Teaching and Learning in Nursing* 13 (4): 240–243.
- Sparacino, L. L. 2015. »Faculty's Role in Assisting New Graduate Nurses' Adjustment to Practice.« *International Journal of Nursing* 2 (2): 37–46.
- . 2016. »Faculty's Role in Assisting New Graduate Nurses' Adjustment to Practice.« *SAGE Open Nursing* 2. <https://doi.org/10.1177/2377960816635182>
- Tuckett, A., R. Eley in L. Ng. 2017. »Transition to Practice Programs: What Australian and New Zealand Nursing and Midwifery Graduates Said; A Graduate eCohort Sub-Study.« *Collegian* 24 (2): 101–108.
- Van den Heede, K., J. Cornelis, N. Bouckaert, L. Bruyneel, C. Van de Voorde in W. Sermeus. 2020. »Safe Nurse Staffing Policies for Hospitals in England, Ireland, California, Victoria and Queensland: A Discussion Paper.« *Health Policy* 124 (10): 1064–1073.
- Wakefield, E. 2018. »Is Your Graduate Nurse Suffering from Transition Shock?« *Journal of Perioperative Nursing* 31 (1): 5. <https://doi.org/10.26550/2209-1092.1024>.
- Welch, T. D., H. P. Strickland in A. F. Sartain. 2019. »Transition to Nursing Practice: A Capstone Simulation for the Application of Leadership Skills in Nursing Practice.« *Teaching and Learning in Nursing* 14 (4): 283–287.
- Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije. B. l. »Register in licence (javna pooblastila).« <https://www.zbornica-zveza.si/register-licence-javna-pooblastila/>

Theories and Strategies of Transition from Nursing Student to Professional Nursing Practice

The importance of the successful transition of a newly graduated nurse into professional practice is associated with higher job satisfaction and a lower likelihood of leaving the profession. The transition from a secure faculty environment to turbulent clinical practice is shaped by graduate expectations on the one hand and the reality of the situation on the other. This transition is explained by four key theories: reality shock theory, novice-to-expert theory, transition theory, and stage of transition theory. The discussion paper aims

to provide an overview of the theoretical understanding of nursing students' transition into clinical practice and strategies for a successful transition. Nowadays, strategies for successful transition focus on four approaches: Internship, Preceptorship, Residency Programme, and Orientation Programme. There is ample evidence today that both educational and healthcare institutions need to address the transition to professional practice. It is incumbent upon both to support the transition of future professionals in a way that fulfils their professional role and ensures safe, quality care for patients.

Keywords: transition-to-practice, nurses, education, clinical practice, transition shock

Mnenje študentov kineziologije o pomenu študijskih in obštudijskih vsebin za prehod v delovno okolje

Matej Plevnik

Univerza na Primorskem

matej.plevnik@fvz.upr.si

Skrb za uspešen prehod diplomantov v delovno okolje sodi med naloge izvajalcev študijskih programov. Z vprašalnikom smo med 78 študenti dodiplomskega programa Aplikativna kineziologija (UP FVZ) preverjali mnenje o pomenu študijskih oblik in dopolnitvenih aktivnosti za prehod v delovno okolje. Izračunali smo opisno statistiko in analizirali dimenzionalno strukturo. Študentje kot najpomembnejšo ocenjujejo trditev »poznavanja in usvojenosti vsebin obveznih predmetov s področno strokovnimi vsebinami« ($AS = 4,68$, $SO = 0,55$), kot najpomembnejši faktor pa »dopolnilne študijske vsebine« ($AS = 4,36$, $SO = 0,66$). Največji delež variance (37,27 %) pojasni faktor »vseživljenjsko učenje«. Študentje največji interes za umestitev po zaključku študija izražajo za področja rekreativnega športa ($AS = 4,08$; $SO = 0,81$), krepitve zdravja ($AS = 4,0$; $SO = 1,09$) in vrhunškega športa ($AS = 3,88$; $SO = 1,41$). Rezultati kažejo mnenje študentov o različnih študijskih in obštudijskih vsebinah za uspešen prehod v delovno okolje.

Ključne besede: delovno okolje, kineziolog, vadba, šport, zdravje

Uvod

Področje kineziologije je izrazito interdisciplinarno (Zelaznik in Harper 2007; Bodary in Gross 2018; Ennis 2010; Melton, Hansen in Gross 2010), njegova temeljna vsebina pa je preučevanje gibalne aktivnosti ter študij učinkov gibalne aktivnosti in vadbe/treninga na človeka (Prskalo, Badrić in Tomić 2019). Redna gibalna aktivnost sodi med ključne dejavnike varovanja in krepitve zdravja, ki prispeva k boljšemu zdravju in večji kakovosti življenja (Gill idr. 2013; Piercy idr. 2018; Hallal idr. 2012; MacCallum, Howson in Gopu 2012; World Health Organization 2018). Med odraščanjem redna gibalna aktivnost vpliva na optimalno telesno rast in razvoj, izboljšuje splošno počutje in delovno storilnost pri odraslih, dolgoročno pa predvsem vpliva na krepitev zdravja, povečuje kakovost življenja in prispeva k aktivnemu ter zdravemu staranju (Rezolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 2015). Ohranjanje gibalnih navad ter aktivnega in zdravega načina

življenja v odraslosti predstavlja, zaradi vse hitrejšega načina življenja, poseben izziv za aktivni del populacije (Bauman idr. 2012; Warburton in Bredin 2017).

Področje gibalne/športne aktivnosti in strokovno delo v športu je v Sloveniji opredeljeno v več nacionalnih dokumentih: Zakonu o športu (2017), Resoluciji o nacionalnem programu športa za obdobje 2013–2024 (2014) in Resoluciji o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje (2015) ter podrejenih pravilnikih in aktih. Opredelitve področja pomembno vplivajo na možnosti umeščanja diplomantov kineziologije v delovno okolje, tako z vidika izvajanja vsebine kot z vidika sistemske umeščenosti poklica v področja dela družbe. Zakon o športu (2017) v 46. členu navaja, da lahko strokovno delo v športu izvaja strokovni delavec, ki ima ustrezno izobrazbo ali usposobljenost skladno z zakonom in je vpisan v razvid strokovno izobraženih ter strokovno usposobljenih delavcev v športu. Strokovno izobražen delavec, ki ima izobrazbo, pridobljeno po javnoveljavnem študijskem programu prve ali druge stopnje, lahko v skladu s pridobljenimi kompetencami načrtuje, organizira, izvaja, spremlja in vrednoti proces športne vadbe. Zakon o športu v 6. členu navaja devet programov športa, ki predstavljajo pojavne oblike športa, namenjene posameznikom vseh starosti, to so (1) prostočasna športna vzgoja otrok in mladine, (2) športna vzgoja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, (3) obštudijska športna dejavnost, (4) športna vzgoja otrok in mladine, usmerjenih v kakovostni in vrhunski šport, (5) kakovostni šport, (6) vrhunski šport, (7) šport invalidov, (8) športna rekreacija in (9) šport starejših.

Resolucija o nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji 2014–2023 (2014) na podlagi Zakona o športu opredeljuje javni interes, ki ga udeležujejo nosilci in izvajalci slovenskega športa. Z navedenim dokumentom država soustvarja pogoje za razvoj športa kot pomembnega dejavnika razvoja posameznika in družbe ter prispeva k zmanjševanju neenakosti na področju dostopnosti do športne vadbe. Šport je temeljna pravica vsakega človeka, tako otroka, mladostnika in odraslega človeka kot starostnika, znotraj teh skupin pa tudi vseh oseb s posebnimi potrebami. Športna dejavnost je pomembna za blaginjo prebivalcev Republike Slovenije. Zaradi vpliva na razvoj mladega človeka in s tem tesno povezanega oblikovanja zdravega življenjskega sloga ter pridobivanja socialnih kompetenc predstavlja športna dejavnost otrok in mladine prednostno vsebino nacionalnega programa športa, prav tako pa je izjemnega pomena redna športno-rekreativna dejavnost odraslih. Družbena vloga športa izhaja iz znanstveno dokazanega pomena športa za javno zdravje (telesno, duševno in socialno), socializacijo in gospodarstvo. Splet

družbenih vlog pomeni prepletenost športa z različnimi družbenimi področji: zdravstvom, vzgojo in izobraževanjem, gospodarstvom, okoljem, turizmom, kulturo, financami, prometom idr. Kakovostni strokovni kadri v športu so ključ njegovega razvoja in uspešnosti. Najvišjo strokovno raven predstavlja strokovno izobražen kader, ki zaključuje univerzitetni ali visokošolski študijski program s področja športa (kineziologije). Ukrep NPŠ 2013–2024 je med drugim tudi izboljšati kompetence strokovnega kadra, ki organizira in izpeljuje gibalne/športne programe.

Namen Resolucije o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (2015) je izboljšati prehranske in gibalne navade prebivalcev od zgodnjega obdobja življenja do pozne starosti. Tako želi Republika Slovenija zaustaviti in obrniti trend naraščanja telesne mase prebivalcev in vplivati na manjšo pojavnost kroničnih nenalezljivih bolezni (KNB) ter posledično na vzdržnost zdravstvenega sistema. S predvidenimi ukrepi se želi vplivati tudi na enake možnosti za zdravje za vse prebivalce, tudi za socialno in ekonomsko ogrožene skupine, ter ugodno vplivati na bio-psiho-socialni razvoj vsakega posameznika. Omenjena resolucija strokovni profil kineziologa omenja tudi samostojno, ne zgolj kot enega izmed profilov strokovnega delavca v športu, in sicer na področju telesne dejavnosti (v nadaljevanju zaradi poenotenja strokovne terminologije gibalne aktivnosti) za krepitev zdravja v programih gibalnih aktivnosti starejših odraslih, programih ugotavljanja primanjkljaja v telesni pripravljenosti posameznikov v okviru interdisciplinarnih svetovalnic za telesni in gibalni razvoj v zdravstvenih domovih, pri delu s starostnimi skupinami otrok in mladostnikov ter odraslih prebivalcev s poudarkom na posebnih potrebah starejših. Izredno pomembno vlogo pri umeščanju diplomanta kineziologije resolucija predstavlja s ciljem preučitve uspešnosti uvedbe novega profila strokovnjaka z vidika telesne pripravljenosti na vseh treh ravneh zdravstvenega in socialnega varstva, v zdravstvenih ustanovah in socialnovarstvenih zavodih. S tem je bila postavljena podlaga za umeščanje profila kineziologa na omenjeno področje, najprej v okviru projektnega sodelovanja, npr. projekt »Skupaj za zdravje« (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2016; Jakovljevič, Knific in Petrič 2017), ter kasneje kot člana interdisciplinarnega tima centrov za krepitev zdravja v okviru primarne zdravstvene mreže (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020).

Kot profil strokovnjaka so kineziologi z rezultati dela pomembno prispevali k skupnim rezultatom interdisciplinarnega tima strokovnjakov (Strel idr. 2016; Backović Juričan 2020), zato se nadaljujejo prizadevanja za umestitev kineziologa v seznam zdravstvenih sodelavcev v okviru Seznama poklicev v zdravstveni dejavnosti (Resolucija o nacionalnem programu športa v Repu-

bliki Sloveniji za obdobje 2014–2023 2014), kar bi pomenilo sistemsko umešitev profila kineziologa na področje zdravstva. Diplomirani kineziologi v okviru izobraževanja pridobijo tudi ustrezne kompetence s področij ergonomije, zdravstvene preventive ter ohranjanja in promocije zdravja, s katerimi lahko izvajajo promocijo zdravja na delovnem mestu. Slednjo so delodajalci za zaposlene dolžni izvajati skladno z Zakonom o varstvu in zdravju pri delu (2011).

Aktivnosti umeščanja kineziologov v delovna okolja so postale intenzivnejše hkrati z zaključkom študija prvih generacij vpisanih študentov v študijski program (Plevnik in Pišot 2016; Kleva 2017). Sistematičnih raziskav, ki poročajo o zaposlitvah kineziologov, nismo zasledili. Ena zadnjih študij (Plevnik in Babnik 2020), ki poroča o željah študentov kineziologije za umestitev v delovna področja, pa ugotavlja, da so študentje največji interes izkazali za delo na področjih rekreativnega športa, vrhunskega športa ter krepitve zdravja. Izkazan interes predstavlja ujemanje z nacionalnimi smernicami in priporočili za umeščanje strokovnega kadra s področja športa ter kineziologov na področji vodenja programov športa ter programov gibalnih/športnih aktivnosti za krepitev zdravja.

Kineziologija kot znanstvena disciplina ima dolgo zgodovino in tradicijo, kot strokovno področje pa se je razvila šele v zadnjem desetletju. V Sloveniji se dodiplomski študijski program Kineziologija izvaja na dveh fakultetah (na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za vede o zdravju (UP FVZ) od leta 2010 dalje in na Univerzi v Ljubljani, Fakulteti za šport od leta 2009 dalje). Osrednje področje kineziologije je preučevanje gibalnih/športnih aktivnosti človeka, skozi prizmo razvoja telesnih značilnosti ter gibalnih sposobnosti in spretnosti je tesno povezana s področji krepitve zdravja ter vseh pojavnih oblik športa (Hoffman in Knudson 2018, 28; Prskalo, Badrić in Tomić 2019). Diplomirani/-a kineziolog/-inja, diplomant/-ka študijskega programa aplikativna kineziologija, je strokovni delavec v športu, skladno z odločbo št. 6037/2/2018/6, ki jo je izdal Direktorat za šport pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport in s katero je javnoveljavni univerzitetni študijski program prve stopnje Aplikativna kineziologija, ki ga izvaja Fakulteta za vede o zdravju Univerze na Primorskem, uvrščen na seznam javnoveljavnih študijskih programov, ki dajejo kompetence za strokovno izobraženega delavca v športu (Fakulteta za vede o zdravju b. l.).

Opredelitev namena in ciljev prispevka

Namen prispevka je opisati pomen študijskih oblik in vsebin za bodoče poklicno delo kineziologov ter opredeliti možnosti umeščanja vsebin kineziolo-

logije v delovna okolja. Skladno z namenom smo postavili dva cilja, in sicer (i) predstaviti, kako študentje kineziologije opredeljujejo pomen posameznih študijskih oblik, vsebin in dopolnitvenih študijskih aktivnosti za prehod v delovno okolje po zaključku študija, ter (ii) ugotoviti, katera delovna okolja in področja dela študentje kineziologije opredeljujejo kot najbolj zaželena. S pridobitvijo mnenja študentov želimo ovrednotiti študijske vsebine, ki jim študentje pripisujejo največji pomen za prehod v delovno okolje.

Metode

Vzorec

Vzorec je sestavljen iz 72 redno in šestih izredno vpisanih študentov (skupaj $n = 78$) dodiplomskega študijskega programa Aplikativna kineziologija (UP FVZ), ki so se odzvali povabilu za vključitev v študijo in ustrezno rešili spletni vprašalnik. Glede na vpis študentov v nadaljevanju nismo ločevali. Značilnosti vzorca so prikazane v preglednici 1.

Skladno z namenom raziskave nas je zanimalo stanje obstoječih delovnih izkušenj študentov, ki so predstavljali vzorec anketirancev. Študentje so glede na stanje svojih delovnih izkušenj navedli, da jih 8,1% nima še nikakršnih delovnih izkušenj, 48,1% ima delovne izkušnje, vendar ne na strokovnem področju kineziologije/športa, 43,2% pa že ima delovne izkušnje na tem področju kineziologije/športa. Statistično značilnih razlik med študenti različnih letnikov študija in njihovimi delovnimi izkušnjami nismo ugotovili. Navedbo študentov o obstoječih delovnih izkušnjah smo v nadaljevanju uporabili kot eno izmed spremenljivk v nadaljnjih statističnih analizah.

Pripomočki in postopek zbiranja podatkov

V okviru študije smo pripravili spletni vprašalnik, ki je vseboval (i) splošne podatke o anketirancih, (ii) 19 postavk o pomenu študijskih oblik in vsebin

Preglednica 1 Značilnosti vzorca

Letnik	Moški			Ženske			Skupaj		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
1. letnik	5	19,80	0,84	13	19,85	0,99	18	19,81	0,92
2. letnik	5	20,80	1,30	18	20,56	0,92	23	20,61	0,98
3. letnik	6	21,33	0,52	24	22,33	3,20	30	22,13	2,88
Absolvent	2	22,00	0,00	5	23,0	0,71	7	21,71	0,76
Skupaj	18	21,64	1,12	60	21,42	0,67	78	21,21	2,18

Opombe (1) število, (2) starost (aritmetična sredina), (3) standardni odklon.

za uspešen prehod v delovno okolje ter (iii) ocene želja za umestitev v specifično področje delovnega okolja. Študentje so izražali svoja stališča na podlagi petstopenjske Likertove lestvice. Vabilo za sodelovanje s povezavo do vprašalnika smo preko e-pošte poslali vsem študentom dodiplomskega programa Aplikativna kineziologija (UP FVZ) ($n = 200$; prvi letnik $n = 61$, drugi letnik $n = 56$, tretji letnik $n = 51$ in absolvent $n = 32$), ki so bili v marcu 2021 prvič ali ponovno vpisani v letnik študija. Stopnja odziva je bila 39 %.

Analiza podatkov

Podatke smo iz spletnega portala 1ka izvozili v program MS Excel (Microsoft Office), kjer smo jih ustrezno uredili. Za statistično analizo podatkov smo v nadaljevanju uporabili program IBM SPSS Statistics 26. Uporabili smo opisno statistiko (frekvence, aritmetična sredine, standardni odklon). Izračunali smo zanesljivost vprašalnika s statističnim preizkusom Cronbachova alfa (α) in analizirali dimenzionalno strukturo s faktorsko analizo, metodo glavnih komponent s pravokotno (varimax) rotacijo. Za analizo razlik smo uporabili χ^2 -statistični preizkus hipoteze neodvisnosti in Kruskal-Wallisov H-statistični preizkus. Statistično značilnost smo ugotavljali s 5-odstotno ravnjo statističnega tveganja ($p < 0.05$).

Rezultati in razprava

Namen študije je bil preveriti mnenje študentov dodiplomskega študija kineziologije o pomenu različnih študijskih oblik in vsebin za uspešen prehod v delovno okolje. Za rezultate ocen devetnajstih trditvev smo opravili opisno statistiko (preglednica 2) in preverili predpostavke za izvedbo statističnega preizkusa faktorske analize. Izločili smo tri trditve. Metoda faktorske analize (metoda glavnih komponent, rotacija varimax) je izločila štiri faktorje z lastno vrednostjo več kot ena, ki skupaj pojasnijo 66,42 % variance v odgovorih udeležencev (preglednica 3). Vrednost Kaiser-Meyer-Olkinovega preizkusa (KMO) je znašala 0,772, kar potrjuje vrednost vzorčenja, saj je KMO višja od priporočene (vsaj 0,60). Bartlettov preizkus sferičnosti je pokazal, da je povezanost med spremenljivkami dovolj visoka ($p < 0,001$) in so zato podatki primerni za faktorsko analizo. Na podlagi izračuna komunalitet (deleža variance postavk, ki je pojasnjen s skupnimi faktorji) smo ugotovili, da nobena od komunalitet ni nižja od priporočene vrednosti 0,20 (Child 2006), zato smo izbrane postavke/trditve vključili v nadaljnji postopek faktorske analize.

Študentje med vsemi posamičnimi postavkami najvišje ocenjujejo pomen (2.) poznavanja in usvojenosti vsebin obveznih predmetov s področno strokovnimi vsebinami ($AS = 4,68$, $SO = 0,553$), (19.) razvoja osebnih značilnosti

Preglednica 2 Opisna statistika (AS; SO) za vprašalnik pomena študijskih oblik in vsebin za uspešen prehod v delovno okolje, kot jih ocenjujejo dodiplomski študentje kineziologije

Študijske oblike in vsebine	AS	SO
16 Udeležba v delavnicah Kariernega centra (npr. podjetniško sodelovanje...)	3.16	1.0379
8 Dobra priprava na teoretične izpite in pridobivanje visokih ocen izpitov	3.32	1.1567
17 Publicistična dejavnost med študijem (npr. pisanje strokovnih člankov za revije, spletne strani...)	3.39	1.1404
11 Sodelovanje pri študentskih projektih (npr. v okviru študentske organizacije)	3.43	1.0776
9 Dobra priprava praktičnih izdelkov (npr. seminarske naloge)	3.48	1.1062
15 Udeležba v oblikah mednarodne mobilnosti (npr. Erasmus+ program)	3.55	1.1316
13 Udeležba na delavnicah vseživljenjskega usposabljanja	3.67	1.0242
18 Urjenje v javnih nastopih (npr. predstavitve seminarjev, udeležba na konferencah, povezovanje strokovnih dogodkov...)	3.74	1.1331
4 Sodelovanje v različnih projektih med študijem (npr. projekti Po kreativni poti do praktičnega znanja...)	3.81	1.0040
10 Dobra priprava in izvedba praktičnih kolokvijev	4.06	0.9835
3 Predmeti po izboru študenta (izbirni predmeti, npr. regeneracijske tehnike itd)	4.09	0.8868
5 Izbor in in dobro sodelovanje z mentorjem pri pripravi zaključnega dela	4.20	0.9006
6 Pridobivanje neformalnega znanja med študijem (npr. udeležba na raznih strokovnih delavnicah)	4.26	1.0383
1 Obvezni predmeti s temeljnimi vsebinami (npr. anatomija, fiziologija...)	4.36	0.8397
14 Pridobitev strokovnih certifikatov in licenc	4.42	0.8813
12 Pridobivanje delovnih izkušenj iz strokovnega področja med poletnimi počitnicami	4.45	0.8666
7 Izbira organizacije za opravljanje praktičnega usposabljanja	4.46	0.7392
19 Razvoj osebnih značilnosti in prednosti (samozavest, urejenost itd.)	4.46	0.7392
2 Obvezni predmeti s področno strokovnimi vsebinami (npr. osnovna motorika, osnove športne vadbe, športi...)	4.68	0.5555

in prednosti ($AS = 4,47$, $SO = 0,737$) in (7.) izbire organizacije za opravljanje obveznega praktičnega usposabljanja med študijem ($AS = 4,47$, $SO = 0,737$). Najnižjo oceno med posamičnimi postavkami pripisujejo postavki (16.) udeležba na delavnicah Kariernega centra ($AS = 3,16$, $SO = 1,038$) (preglednica 2). V nadaljevanju predstavljamo dimenzionalno strukturo vprašalnika (preglednica 3).

Prvi faktor smo poimenovali »vseživljenjsko učenje« in vključuje trditve, ki označujejo pomen vključenosti v aktivnosti vseživljenjskega učenja. Zaneslji-

Preglednica 3 Dimenzionalna struktura za vprašalnik mnenja študentov dodiplomskega programa kineziologije o pomenu študijskih oblik in vsebin za uspešen prehod v delovno okolje

Vsebine	Faktorji			
	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	0,812			
16.	0,798			
13.	0,719			
11.	0,515			
4.	0,491			
7.		0,827		
12.		0,753		
6.		0,739		
14.		0,577		
5.		0,513		
19.			0,804	
18.			0,785	
17.			0,604	
9.				0,814
8.				0,731
10.				0,717
λ	5,964	1,992	1,511	1,163
Delež pojasnjene variance faktorja	37,27	12,44	9,44	7,27
α	0,838	0,787	0,776	0,708
AS \pm SO	3,52 \pm 0,82	4,36 \pm 0,66	3,88 \pm 0,85	3,64 \pm 0,87
Min	1,0	1,8	1,67	1,67
Max	5,0	5,0	5,0	5,0

Opombe Faktorji: (1) vseživljenjsko učenje (2) dopolnilne študijske vsebine (3) komunikacijske veščine (4) priprava strokovnih študijskih izdelkov. λ – lastna vrednost faktorja, α – koeficient faktorja Cronbachova alfa, AS \pm SO – aritmetična sredina \pm standardni odklon, Min – najmanjša vrednost, Max – največja vrednost. Dejavniki *obstoječe delovne izkušnje*: $H = 6,660$, $p = 0,036$. Dejavniki *letnik študija*: $H = 12,386$, $p = 0,002$.

vost dimenzije je ustrezna ($\alpha = 0,838$). Drugi faktor, »dopolnilne študijske vsebine«, vključuje trditve, ki se nanašajo na pridobivanje dodatnih strokovnih znanj v okviru študijskega področja, faktor kaže sprejemljivo zanesljivost ($\alpha = 0,787$). Tretji faktor smo poimenovali »komunikacijske veščine« in vključuje trditve, ki se nanašajo na osebni razvoj študenta ter na razvoj komunikacijskih veščin, faktor ima sprejemljivo zanesljivost ($\alpha = 0,776$). Četrty faktor smo poimenovali »priprava strokovnih študijskih izdelkov«; vključuje trditve, ki se nanašajo na pripravo kvalitetnih študijskih izdelkov ter pridobivanje visokih

ocen izdelkov/izpitov. Tudi zanesljivost četrtega faktorja je sprejemljiva ($\alpha = 0,708$). Iz prvotnega nabora trditev smo izločili tri trditve, ki niso zagotavljale ustrezne dimenzionalne strukture vprašalnika. Izločene trditve se nanašajo na pomen vsebin predmetnika, to je pomen obveznih temeljnih predmetov, obveznih strokovnih predmetov in izbirnih predmetov. Vsebina predmetnika je dejavnik pri odločanju za vpis na študijski program, na kar pa študentje za razliko od ostalih oblikovanih predpostavk dejansko nimajo vpliva. Najvišje ocenjena dimenzija (faktor) je »dopolnilne študijske vsebine« ($AS = 4,36$, $SO = 0,66$), najnižje ocenjena pa »vseživljenjsko učenje« ($AS = 3,52$, $SO = 0,82$).

S Kruskal-Wallisovim H-statističnim preizkusom smo preverili razlike med skupinami študentov z različnimi obstoječimi delovnimi izkušnjami in oceno posameznega faktorja dimenzionalne strukture vprašalnika. Ugotovili smo, da se študentje *glede na obstoječe delovne izkušnje* statistično značilno razlikujejo le v oceni prvega faktorja, »vseživljenjsko učenje« ($H = 6,660$, $p = 0,036$), in sicer ga skupina študentov brez delovnih izkušenj vrednoti statistično značilno najvišje (srednja vrednost rangov: skupina brez delovnih izkušenj = 51,225; skupina z delovnimi izkušnjami, vendar ne na strokovnem področju = 37,09; skupina z delovnimi izkušnjami na strokovnem področju = 29,45). Ker je anketiranje potekalo med obdobjem ukrepov proti širjenju epidemije covid-19, ki so veljali v marcu 2021, nas je zanimala samoocena njihove gibalne aktivnosti. V nadaljevanju smo jo upoštevali kot morebitni dejavnik za razlikovanje ocene posameznih faktorjev. Ugotavljamo, da je 15,4 % študentov tedensko gibalno aktivnost ocenilo kot nizko (gibalna aktivnost največ dvakrat tedensko do 30 minut), 74,4 % študentov kot srednjo (gibalna aktivnost tri- do petkrat tedensko) in 10,3 % kot visoko (redna gibalna aktivnost več kot petkrat tedensko, tudi organizirana). Glede na *stopnjo gibalne aktivnosti* se študentje v oceni posameznih faktorjev niso značilno razlikovali. Glede na *letnik študija* se študentje statistično značilno razlikujejo le v oceni faktorja »vseživljenjsko učenje« ($H = 12,386$, $p = 0,002$), z rezultati srednje vrednosti rangov 41,19 za prvi, 36,11 za drugi in 22,63 za tretji letnik.

V nadaljevanju nas je zanimala želja študentov po vključitvi v delovno okolje po zaključenem dodiplomskem študiju kineziologije. Za ta namen smo uporabili vprašalnik, ki opisuje osem vsebinskih področij delovnih okolij, ki predstavljajo nabor trenutnih možnosti za poklicno udejstvovanje kineziologov v Republiki Sloveniji (Plevnik in Babnik 2020): (A) krepitev zdravja; (B) organiziranost in administracija v športu; (C) obšolske in prostočasne dejavnosti v vzgoji in izobraževanju; (Č) varovanje zdravja na delovnem mestu; (D) rekreativni šport; (E) vrhunski šport, (F) turizem in (G) raziskovanje. Za vsako predstavljeno postavko so se udeleženci opredelili na petstopenjski Likertovi

Preglednica 4 Opisna statistika ocen želja študentov dodiplomskega programa kineziologije za umestitev na področja delovnih okolij

Področja	Min	Max	Me	AS	SO	Koeff. asim.		Koeff. splošč.	
						Stat.	SE	Stat.	SE
(A)	1,00	5,00	4	4,0	1,085	-0,925	0,279	0,109	0,552
(B)	1,00	5,00	3	2,73	1,272	0,078	0,281	-1,207	0,555
(C)	1,00	5,00	4	3,46	1,100	-0,750	0,279	0,031	0,552
(Č)	1,00	5,00	3	3,16	1,194	-0,024	0,279	-0,877	0,552
(D)	2,00	5,00	4	4,08	0,812	-0,473	0,281	-0,497	0,555
(E)	1,00	5,00	4	3,88	1,414	-1,035	0,279	-0,324	0,552
(F)	1,00	5,00	4	3,53	1,149	-0,596	0,279	-0,348	0,552
(G)	1,00	5,00	4	3,47	1,326	-0,393	0,279	-1,014	0,552

Opombe Min – najnižji sumarni dosežek, Max – najvišji sumarni dosežek, Me – mediana, AS – aritmetična sredina, SO – standardni odklon, SE – standardna napaka. Področja: (A) krepitev zdravja, (B) organiziranost in administracija v športu, (C) občolske in prostočasne dejavnosti v vzgoji in izobraževanju, (Č) varovanje zdravja na delovnem mestu, (D) rekreativni šport, (E) vrhunski šport, (F) turizem, (G) raziskovanje.

lestvici strinjanja, pri čemer je 1 pomenila »splah se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam« (preglednica 4).

Skladno z namenom študije smo želeli ugotoviti, katera delovna okolja in področja dela so za študente kineziologije najbolj zaželeno. Preglednica 4 predstavlja opisno statistiko za ocene želja študentov kineziologije o umestitvi na področja delovnih okolij. Udeleženci so v povprečju izkazali najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo, ki opisuje njihovo željo po delu na področju *rekreativnega športa* ($AS = 4,08$; $SO = 0,812$), po povprečnih ocenah temu sledita delo na področju *krepitev zdravja* ($AS = 4,0$; $SO = 1,085$) ter *vrhunškega športa* ($AS = 3,88$; $SO = 1,414$). V najmanjši meri so se udeleženci strinjali, da bi si želeli delati na področju *organizacije in administracije v športu* ($AS = 2,73$; $SO = 1,272$). Naši rezultati se večinoma ujemajo z rezultati študije, ki je bila predhodno opravljena z uporabo enakega vprašalnika (Plevnik and Babnik 2020).

Naslednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili in ga preverili s Kruskal-Wallisovim H-statističnim preizkusom, je, ali se želje o umestitvi na delovno področje razlikujejo *glede na obstoječe delovne izkušnje*. Ugotovili smo, da se študentje glede na obstoječe delovne izkušnje ne razlikujejo v željah po umestitvi v določena delovna okolja, se pa *glede na raven gibalne aktivnosti* razlikujejo v želji za delo na področju (F) turizma ($H = 12,088$, $p = 0,002$) ter mejno na področju (A) krepitev zdravja ($H = 5,968$, $p = 0,051$). Za umestitev na obe delovni področji največjo željo izraža skupina najmanj/nizko gibalno aktivnih študentov.

Preglednica 5 Ocena strinjanja za delo z različno starostno oz. ciljno skupino

Starostna oz. ciljna skupina	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Otroci in mladostniki	1,4	6,8	17,6	39,2	35,1
Delovno aktivna populacija	1,4	4,1	18,9	45,9	29,7
Starejši	8,1	17,6	21,6	33,8	18,9
Delo s posamezniki			9,0	31,1	59,5
Delo s skupino		8,1	18,9	41,9	31,1
Zdrave osebe	6,8	24,3	29,7	27,0	12,2
Osebe s posebnimi potrebami/invalidi	14,9	18,9	29,7	23,0	13,5
Osebe s prisotnimi dej. tveg. za zdravje in KNB	4,1	18,9	23	33,8	20,3

Opombe (1) sploh se ne strinjam, (2) delno se strinjam, (3) sem neodločen, (4) delno se strinjam, (5) popolnoma se strinjam. V odstotkih.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate ocen strinjanja študentov za posamezne značilnosti umeščanja v delovno okolje po zaključku študija. Najprej nas je zanimala želja študentov za delo s posameznimi starostnimi skupinami prebivalcev. Ugotavljamo, da največji delež študentov izraža interes za delo s populacijo otrok in mladostnikov, ki ji sledita populaciji delovno aktivnih posameznikov in starejših (preglednica 5). Izraziteje študentje izražajo željo za delo s posamezniki ter ciljno skupino oseb s prisotnimi dejavniki tveganja za zdravje oz. KNB. Rezultati nakazujejo trende. S χ^2 -statističnim preizkusom hipoteze neodvisnosti smo preverili razlike med ocenami glede na letnik študija; statistično značilnih razlik nismo ugotovili pri nobeni izmed ocen želja.

V nadaljevanju nas je zanimala želja študentov glede oblike zaposlitve po zaključku dodiplomskega študija. V največjem deležu navajajo neodločenost tako glede oblike zaposlitve kot tudi glede nadaljevanja študija na podiplomski magistrski stopnji. S χ^2 -statističnim preizkusom hipoteze neodvisnosti smo preverili razlike med trditvami glede na letnik študija. Statistično značilnih razlik nismo ugotovili pri nobeni izmed trditev v preglednici 6.

Zanimala nas je tudi želja študentov po uporabi vsebin in opravi stro-

Preglednica 6 Želja po zaključku dodiplomskega študija

Izražena želja po zaključku dodiplomskega študija	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Iskanje stalne zap. preko drugega delodajalca	9,6	8,2	31,5	28,8	21,9
Samozaposlitev	1,4	5,4	33,8	28,4	31,1
Nad. študija na magistrski stopnji kineziologije	9,5	4,1	41,9	14,9	29,7
Nad. študija na drugih magistrskih programih	18,9	12,2	40,5	18,9	9,5

Opombe (1) sploh se ne strinjam, (2) delno se strinjam, (3) sem neodločen, (4) delno se strinjam, (5) popolnoma se strinjam. V odstotkih.

Preglednica 7 Uporaba vsebin in opravil strokovnega področja po prehodu v delovno okolje

Uporaba vsebine	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Želja po uporabi znanj načrtovanja, organiziranja, izvajanja in analize gibalne/športne vadbe			5,4	32,4	62,2
Želja uporaba diagnostike gibalnega statusa	2,7	2,7	10,8	37,8	45,9

Opombe (1) sploh se ne strinjam, (2) delno se strinjam, (3) sem neodločen, (4) delno se strinjam, (5) popolnoma se strinjam. V odstotkih.

kovnega področja pri bodočem poklicnem delu. Študentje izražajo večjo željo po uporabi znanj načrtovanja, organiziranja, izvajanja in analize gibalne/športne vadbe, manj pa po uporabi znanj in opravil diagnostike gibalnega statusa. S χ^2 -statističnim preizkusom hipoteze neodvisnosti smo preverili razlike med trditvami glede na letnik študija. Statistično značilnih razlik nismo ugotovili pri nobeni izmed trditev v preglednici 7.

Naloga nosilcev in izvajalcev študijskih programov je poleg izvedbe študijskega programa tudi redna skrb za umeščanje diplomantov v delovno okolje. Z ustreznim pregledom in s spremljanjem trendov na strokovnem področju lahko s primernimi usmeritvami, predvsem pa s prilagajanjem študijskih in obštudijskih vsebin študente seznanijo s potrebami delovnih okolij (Ryan 2015). Omenjena naloga je posebno pomembna pri novih študijskih programih in novih poklicnih profilih, kamor sodita tudi strokovno področje kineziologije in strokovni profil kineziologa (Melton in Dail 2017). Čeprav številni mednarodni in nacionalni dokumenti (MacCallum, Howson in Gopu 2012; Hallal idr. 2012; Zelaznik in Harper 2007; Dwyer idr. 2020; Bauman idr. 2012; Grabara, Nawrocka in Powerska-Didkowska 2017; World Health Organization 2018; Warburton in Bredin 2017; Gill idr. 2013) potrjujejo pomen vsebin in potreb po strokovnjakih s področij načrtovanja, organiziranja, izvajanja in vrednotenja gibalnih/športnih aktivnosti, je skrb za njihovo umeščanje v delovna okolja še vedno nezaključen proces.

Ugotovitve naše študije kažejo, da se želja študentov po umestitvi v delovna okolja in vsebinska področja (šport, krepitev zdravja itd.) po zaključku dodiplomskega izobraževanja ujema tako z nacionalnimi kot tudi mednarodnimi smernicami in priporočili. To ugotovitev ocenjujemo kot izredno pomembno, saj kaže na dejstvo, da se potrebe po profilu strokovnjakov s področja kineziologije ujemajo z željami za delo bodočih strokovnjakov. Rezultati kažejo, da želi velika večina študentov pri bodočem delu uporabiti praktična znanja vodenja (načrtovanje, organiziranje, izvajanje in analiza) procesa gibalne/športne vadbe, kar lahko razumemo kot željo po poklicnem delu v

praktičnih okoljih pri delu z različnimi ciljnim in starostnimi skupinami, tako pri individualnem delu kot pri delu v skupinah. Več naporov bi veljalo usmeriti v promocijo dela s starostno skupino starejših prebivalcev, saj projekcije staranja kažejo na povečevanje deleža starejših v starostni strukturi prebivalcev v prihodnjem obdobju. Menimo, da so nadaljnje študije možnosti umeščanja in zaposlovanja ter sledenje stanju zaposlitev kineziologov nujni za prihodnji razvoj delovnih okolij za kineziologe. Številne že navedene raziskave navajajo zaskrbljujoče podatke o posledicah zniževanja gibalnih zmogljivosti splošne populacije. Omenjenim ugotovitvam morajo slediti tudi študije, ki sistematično preučujejo zaposlitev in delo kineziologov na področju spodbujanja aktivnega življenjskega sloga in vodenja gibalnih/športnih programov s ciljem razvoja in ohranjanja splošne gibalne zmogljivosti in krepitve zdravja različnih starostnih ter ciljnih skupin prebivalcev.

Zaključek

V prispevku predstavljamo mnenje študentov kineziologije o pomenu študijskih in obštudijskih vsebin za uspešen prehod v delovno okolje. Študentje kot najpomembnejšo ocenjujejo posamično trditev »poznavanja in usvojenosti vsebin obveznih predmetov s področno strokovnimi vsebinami«, kot najpomembnejši faktor pa »dopolnilne študijske vsebine«, pri čemer največji delež variance pojasni faktor »vseživljenjsko učenje«. Ugotovili smo, da študentje največji interes za umestitev v delovno okolje po zaključku študija izražajo za področja rekreativnega športa, krepitve zdravja in vrhunškega športa. Glede dela s posameznimi skupinami največjo željo izražajo za delo s starostno skupino otrok in mladostnikov, v obliki individualnega pristopa ter s ciljno skupino oseb, ki ima že izražene dejavnike tveganja za zdravje. Kljub temu da so učinki rednih gibalnih aktivnosti umeščeni v številne mednarodne in nacionalne dokumente ter prepoznani kot pomemben dejavnik javnega zdravja oz. pozitivnih učinkov na zdravje posameznikov in celotne družbe, je tudi naloga nosilcev in izvajalcev študijskih programov, da vplivajo na uspešen prehod mladih diplomantov v delovna okolja.

Literatura

- Backović Juričan, A. 2020. »Delovanje zdravstvenovzgojnih centrov in centrov za krepitev zdravja na področju telesne dejavnosti v lokalnih skupnostih.« *V Izzivi športnih organizacij na področju športne rekreacije, turizma in okolja: 15. kongres športa za vse; zbornik prispevkov*, ur. M. Pajek, 88–94. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije in Združenje športnih zvez.
- Bauman, A. E., R. S. Reis, J. F. Sallis, J. C. Wells, R. J. F. Loos in B. W. Martin. 2012. »Correlates of Physical Activity.« *The Lancet* 380 (9838): 258–271.

- Bodary, P. F., in M. Gross. 2018. »Innovative Teaching and Learning Strategies in Kinesiology.« *Kinesiology Review* 7 (4): 321–327.
- Child, D. 2006. *The Essentials of Factor Analysis*. 3. izd. London in New York: Continuum.
- Dwyer, M. J., M. Pasini, S. De Dominicis in E. Righi. 2020. »Physical Activity: Benefits and Challenges during the COVID-19 Pandemic.« *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 30 (7): 1291–1294.
- Ennis, C. D. 2010. »New Directions in Undergraduate and Graduate Education in Kinesiology and Physical Education.« *Quest* 62 (1): 76–91.
- Fakulteta za vede o zdravju. B. I. »Aplikativna Kineziologija: študijski program 1. stopnje.« <https://fvz.upr.si/studij/aplikativna-kineziologija-un/>.
- Gill, D. L., C. C. Hammond, E. J. Reifsteck, C. M. Jehu, R. A. Williams, M. M. Adams, E. H. Lange, K. Becofsky, E. Rodriguez in Y. T. Shang. 2013. »Physical Activity and Quality of Life.« *Journal of Preventive Medicine and Public Health* 46 (priloga 1): S28–S34.
- Grabara, M., A. Nawrocka in A. Powerska-Didkowska. 2017. »The Relationship between Physical Activity and Work Ability: A Cross-Sectional Study of Teachers.« *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 31 (1): 1–9.
- Hallal, P. C., A. E. Bauman, G. W. Heath, H. W. Kohl, I. M. Lee in M. Pratt. 2012. »Physical Activity: More of the Same Is Not Enough.« *The Lancet* 380 (9838): 190–191.
- Hoffman, S. J., in D. V. Knudson, ur. 2018. *Introduction to Kinesiology: Studying Physical Activity*. 5. izd. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jakovljevič, M., T. Knific in M. Petrič. 2017. *Testiranje telesne pripravljenosti odraslih oseb: priložnik za preiskovalce*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kleva, M. 2017. »Report from the 2nd Round Table 'A Kinesiologist in the Labour Market.'« *Annales Kinesiologiae* 8 (1): 51–52.
- MacCallum, L., N. Howson in N. Gopu. 2012. *Designed to Move: A Physical Activity Action Agenda*. American College of Sports Medicine, Nike in International Council of Sport Science and Physical Education.
- Melton, D., in K. D. Teresa. 2017. »Classroom to Community: Field Studies for Exercise Science Students.« *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88 (6): 21–25.
- Melton, B., A. Hansen in J. Gross. 2010. »Trends in Physical Activity Interest in the College and University Setting.« *College Student Journal* 44 (3): 785–789.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2016. *Preventivni program za otroke in mladostnike: prepoznavna in obravnavna čezmerne hranjenosti in debelosti*. Ur. P. Kotnik in S. Dravec. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- . 2020. *Zdravstvenovzgojni centri/Centri za krepitev zdravja*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

- Piercy, K. L., R. P. Troiano, R. M. Ballard, S. A. Carlson, J. E. Fulton, D. A. Galuska, S. M. George in R. D. Olson. 2018. »The Physical Activity Guidelines for Americans.« *JAMA – The Journal of the American Medical Association* 320 (19). <https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854>.
- Plevnik, M., in K. Babnik. 2020. »Učni stili in preference za opravljanje bodočega poklicnega dela študentov in študentk dodiplomskega študija kineziologije.« *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education* 13 (posebna št.): 81–104.
- Plevnik, M., in R. Pišot. 2016. »Report from the Round Table 'A Kinesiologist in the Labour Market'.« *Annales Kinesiologiae* 7 (2): 175–180.
- Prskalo, I., M. Badrić in D. Tomić. 2019. »Kinesiology and Sustainable Future.« *Croatian Journal of Education/Hrvatski časopis za odgoji obrazovanje* 21 (posebna št. 1): 213–223.
- Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReNPPTDZ). 2015. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-2441>.
- Resolucija o nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2023 (ReNPŠ14-23). 2014. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 26. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2014-01-1071>.
- Ryan, T. 2015. »Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature.« *Higher Learning Research Communications* 5 (4): 1–12.
- Strel, J., G. Mišič, J. Strel in T. Glažar, ur. 2016. *Telesna zmogljivost za boljše zdravje in počutje: vloga osnovnega zdravstva in lokalne skupnosti pri zagotavljanju ustrezne telesne zmogljivosti po vrhniškem modelu*. Logatec: Fitlab.
- Warburton, D. E. R., in S. S. D. Bredin. 2017. »Health Benefits of Physical Activity: A Systematic Review of Current Systematic Reviews.« *Current Opinion in Cardiology* 32 (5): 541–556.
- World Health Organization. 2018. *Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030: More Active People for Healthier World*. Ženeva: World Health Organization.
- Zakon o športu (ZŠpo-1). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 29. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-1523>.
- Zakon o varstvu in zdravju pri delu (ZVZD-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 43. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2039>.
- Zelaznik, H. N., in W. A. Harper. 2007. »Skill and Physical Activity: A Central Dogma for Kinesiology.« *Quest* 59 (1): 163–169.

Students' Opinion on the Importance of Curricular Contents for the Successful Transition to the Work Environment for Future Kinesiologists

Concern for the successful transition of graduate students into the work environment is also one of the responsibilities of faculties and holders of study programmes. The questionnaire was used to investigate the importance of study

forms, contents and study-related activities for the transition to the work environment and the students' desire for placement in professional fields among 78 undergraduate kinesiology students. The collected data were evaluated using descriptive statistics. The dimensional structure was analysed using factor analysis. The participants evaluated the 'knowledge and mastery of the content of compulsory subjects with subject-specific content' ($M = 4.68, SD = 0.55$) as the most important single statement and 'supplementary study content' ($M = 4.36, SD = 0.66$) as the most important factor. The factor 'lifelong learning' explained the largest proportion of variance (37.27%). We found that students express the greatest interest in working in the work environment after graduation in the areas of recreational sports ($M = 4.08; SD = 0.81$), in the area of health preservation ($M = 4.0; SD = 1.09$) and in the area of elite sports ($M = 3.88; SD = 1.41$). The results of the study show the wishes of the kinesiology students for the fields of work after completion of their education. At the same time, results provide their assessment of the importance of various curricular contents for a successful transition into the work environment.

Keywords: environment, kinesiologist, exercise, sports, health

Karierni razvoj
posameznikov
in profesionalni
prehodi

Doživljanje prehoda iz zaposlitve strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni praksi v zaposlitev visokošolskega učitelja v kontekstu procesov postmoderne družbe

Ana Bogdan Zupančič

Univerza na Primorskem

ana.bogdan.zupanic@pef.upr.si

V prispevku se osredotočimo na problematiko prehoda med zaposlitvami kot stalnice v življenjskih potekih sodobne postmoderne družbe. Posebno pozornost namenimo prehodu iz zaposlitve strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni praksi v zaposlitev visokošolskega učitelja, kjer gre poleg pričakovanih težav prehajanja zaradi individualnih značilnosti posameznika pričakovati še tiste, ki so posledica individualizacije (stresa). S kvalitativno raziskavo, v katero smo vključili osem posameznikov (moška slovnična oblika se uporablja za vse udeležence raziskave ne glede na spolno identiteto, tudi v prid zagotavljanja anonimnosti) z izkušnjo izpostavljenega prehoda, smo raziskovali doživljanje slednjega, v povezavi z nekaterimi procesi sodobne postmoderne družbe. Analiza je pokazala na prisotnost posledic individualizacije (individualizacije težav, diktata vseživljenjskega učenja), ki jih udeleženci sprejemajo kot »naraven«, samoumeven del prehodov, opozorila na pomen zadostne količine identitetnega kapitala za uspešno adaptacijo in potrdila odsotnost kolektivne podpore novincem v akademskih zaposlitvah.

Ključne besede: prehod med zaposlitvama, individualizacija, identitetni kapital, visokošolski učitelj, postmoderna družba

Uvod

Prehodi med zaposlitvami so v »svetu dela« postali stalnica, zato je tak svet zahtevnejši (tudi stresnejši, op. a.) in kot tak od posameznikov pričakuje samozaupanje ter nenehno delo na sebi (Drobnič 2020). To lahko vidimo tudi v kontekstu, ki ga izpostavita Pavličeva in Šadlova (2019), ko gre za pretirano ukvarjanje s samim seboj kot posledico procesa individualizacije,¹ ki posame-

¹Na tem mestu moramo opozoriti na pomembno razliko med uveljavljenim pedagoškim konceptom individualizacije, ki se udejanja kot sodobna pedagoška praksa in poudarja pomembnost upoštevanja individualnih potreb, značilnosti, interesov ipd. posameznikov, vključenih v

znike odvrča od povezovanja in posledično kolektivne pomoči in podpore. V takih primerih je torej prehod definiran kot psihosocialen proces soočanja s spremembo zaposlitve na ravni posameznika, podvržen učinkom individualizacije (kot o njej Pavličeva in Šadlova (2019)), med katero spada tudi individualizacija težav posameznikov (Rener 2007).

Med individualizirane² težave štejemo negotovost, nestalnost in nesamo-umevnost zaposlitve za nedoločen čas, ki jih večina avtorjev (Drobnič 2020; Pavlič in Šadl 2019; Ule 2017 ipd.) izpostavlja kot stalne dejavnike tveganja in izvora stresa³ v postmoderni družbi. Posledica tega so pritiski in stresi, tako Uletova (2017), med katerimi prevladujejo taki, ki so posledica potrebe po nenehnih izbirah in občutka negotovosti, tesnob v zvezi s pravilnostjo odločitev in izbir. Z njimi naj bi se posameznik na področju zaposlovanja sprizjajnal tako, da bi se naučil sam obvladati »problematiko prehodov med zaposlitvami, izgrajevati svoj karierni razvoj, ki postaja ključni del njegove samopodobe« (Drobnič 2020, 169).

Če se osredotočimo na specifičen prehod iz zaposlitve strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni praksi v zaposlitev visokošolskega učitelja (v nadaljevanju prehod),⁴ je smotrno vprašanje glede razlik med stopnjami⁵ in

vzgojno-izobraževalne procese, in med procesom individualizacije, kot jo definiramo v pričujočem prispevku. V slednjem tako izhajamo iz sociološke opredelitve individualizacije, ki pomeni, da vso odgovornost za nastale situacije, težave, za doživljanje in reševanje le-teh (tudi takih, povezanih s stresom na delovnem mestu) ter za uspešnost/neuspešnost soočanja s temi družbenimi situacijami in težavami pripiše zgolj individu. S tem so popolnoma spregledani pomembni družbeni vidiki – kontekst situacij, družbena (strukturna in sistemska) vpetost in posledično kolektivna odgovornost –, ki naj bi bili izhodišče za kolektivne in politične akcije (Pavlič in Šadl 2019; Renner 2007).

² Kot individualizirane težave razumemo tiste, ki so posledica procesa individualizacije.

³ Lahko bi torej rekli, da kaže nestalnost zaposlitev oz. prehajanje med zaposlitvami umestiti med enega od sestavnih elementov stresa na delovnem mestu, ki bi ga opirajoč se na individualistična izhodišča lahko definirali kot zgolj individualno doživetje v situacijah, ko je posameznik soočen z (ogrožajočimi) spremembami v okolju, previsokimi zahtevami, za katere ta posameznik oceni, da jih ne zmora obvladati (oz. nadzirati, nanje vplivati, op. a.) (Lazarus 1976 v Pavlič in Šadl 2019). Proces adaptacije na »ogrožajoče« spremembe, ki jih prehodi prinašajo, je v obdobju individualizacije življenjskih potekov, ko se družbene zahteve, odgovornosti, urejanja preložena na posameznika (Ule 2017), zgolj odgovornost slednjega. Po drugi strani pa Pavličeva in Šadlova (2019) opozarjata, da je t. i. stres na delovnem mestu, kot eden ključnih rizičnih dejavnikov za psihofizično zdravje zaposlenih, tudi družbeni problem in odgovornost.

⁴ V prispevku se pojavlja tudi omemba prehoda s strokovne oz. praktične ravni na akademsko raven, ki je v tem primeru »sinonim« za prav ta prehod, uvedemo pa jo zaradi lažje berljivosti teksta.

⁵ S pojmom stopnja želimo ponazoriti moč procesa individualizacije na kontinuumu od nizke preko srednje do visoke.

individualizacije težav (ter posledično tudi stresa na delovnem mestu, op. a.) znotraj delovnih organizaciji na prvi oz. drugi ravni.

Na podlagi družbenih kritik, ki opozarjajo na privatizacijo in komercializacijo javnega šolstva z visokošolskim sistemom na čelu (Burcar 2012; Laval 2005; Zaviršek 2018), bi kazalo posebej izpostaviti, da neoliberalna država univerzam vsiljuje korporativno-poslovni model delovanja, ki drastično vpliva tudi na kvaliteto poučevanja in poglobljeno raziskovalno delo (Burcar 2012). Med drugim prihaja do prehoda »od horizontalnega kolegialnega in učiteljskega upravljanja [. . .] k hierarhični menedžersko-administrativni strukturi, ki jo zaznamuje delegiranje nalog in vsebin tako pedagoškega kot raziskovalnega dela v skladu z interesi zunanjih določevalcev politik izobraževanja in raziskovanja« (Lustig 2005 v Burcar 2012, 246). Kar pomeni, da so visokošolski učitelji pod nenehnimi pritiski povečanja učinkovitosti in produktivnosti, ki zmanjšujejo obseg socialnih in delavskih pravic (Burcar 2012) in povečujejo stres, težave na delovnem mestu. Če omenjenemu dodamo še proces individualizacije (stresa) (Pavlič in Šadl 2019), ki spregleda družbenostrukturne razloge za stres, težave zaposlenih, potem je smotrno vprašanje, ali je akademska zaposlitev zaradi tega, ker se nahaja na vrhu piramide javnega šolstva (Burcar 2012), bolj podvržena »vsiljenim diktatom profitno naravnane tržne logike« (str. 223) v primerjavi z zaposlitvijo v vzgojno-izobraževalni (v nadaljevanju VIZ) (osnovnošolski, srednješolski) praksi. Poleg tega menimo, da na doživljanje prehoda vpliva tudi »diktat« vseživljenjskega učenja (Brezovec 2017), ki se na akademski ravni kaže kot samoumevnost, »naravnost« udejanjanja tega koncepta. Izpostavljeno opozarja na skorajda ideološko kontaminiranost, zaradi katere se lahko zgodi, da spregledamo procese, ki kažejo na izrazito podvrženost individualizaciji in osebni izbiri (Rener 2007) in v katerih so kakršna koli stiska, stres in kriza, ki se pojavijo ob prehodu iz strokovne v akademsko sfero, še toliko bolj opredeljeni le kot nesrečne zgodbe posameznikov, ki so rešljive samo individualno, z osebnim delovanjem (Rener 2007), vseživljenjskim učenjem in delom na sebi (Drobnič 2020).

Čeprav je s strani delodajalca tako na praktični kot na akademski ravni sicer pričakovana precejšnja stopnja »aktivacije«, kot jo opredelujeta Pohl in Walther (2007), pa posameznik postaja vse odgovornejši za lastno (socialno) vključenost, kar pomeni, da se tudi strukturne težave (ki se navezujejo na pogoje in organizacijo, vodenje dela, zaposlenih) individualizirajo in prikazujejo kot zahteve po večji pripravljenosti za sprejemanje tveganih odločitev in po tem, da zaposleni »poskrbijo sami zase« (Ule 2017, 108). S tako obliko individualizacije se zgolj spremeni način družbenega nadzora, ki samostojnost v odločanju nadomešča s t. i. »simulacijo samostojnosti« (str. 109). »Tako se pri-

tisk k individualizaciji življenjskega poteka sprevača v svoje nasprotje, v vse večjo odvisnost ljudi od globalnih družbenih institucij, ki jim ponujajo »podporo«, še bolj pa jih zavajajo v tržno pogojene in vodene vzorce življenja.« (str. 109) Slednje se potem v akademski praksi odraža tako na makro- kot na mikro-ravni, ko individualizirani posamezniki pod okriljem iste delovne organizacije nastopajo kot tekmeči v »bitki za statusne simbole in dobiček«. O uspešnosti/neuspešnosti novincev in drugih zaposlenih v tej »akademski bitki«, katere del so tudi identitetni trgi, odloča identitetni kapital (Côté 2000 v Ule 2017), ki ga sestavljajo vsi psihološki in socialni viri posameznika (raznoliki kapitali), s katerimi deluje, se udejevtvuje na omenjenih trgih.⁶ Glede na količino identitetnega kapitala, ki je, kot je videti, sestavljen tudi iz kompetenc Life-Comp⁷ (Sala idr. 2020) in strategij samoregulacijskega učenja (Zimmerman 1989), je novinec (zaposleni) uspešen/neuspešen v akademski praksi.

Razlika med zaposlitvama poleg številnih drugih odpira tudi že izpostavljeno vprašanje glede soodgovornosti delovnih organizacij za duševno zdravje zaposlenih. Menimo, da tako na ravni prakse kot na akademski ravni ne gre govoriti o kakšni pomembni razliki glede senzibilnosti delodajalcev za počutje in doživljanja svojih zaposlenih, saj so tako eni kot drugi podvrženi preoblikovanju »podjetij«⁸ v smeri zmanjševanja stroškov in zviševanja učinkovitosti. Bistvena razlika je po našem mnenju prav v prisotnosti/odsotnosti kolektivne zavesti in pripadnosti, ki se v praksi še kaže, kot že rečeno, predvsem zaradi same narave dela in skupnih ciljev, ki jim zaposleni sledijo, v visokošolskem udejevtvovanju pa sta opredeljeni bolj kot ovira tekmovalno naravnani neoliberalni akademski karieri.

Problem, namen, cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

V raziskavi se osredotočimo na podrobnejše razumevanje problematike prehodov med zaposlitvami, ki predstavljajo stalnico individualiziranih življenj-

⁶ Zavedamo se, da na tak način v razpravo vnašamo neoliberalistično izrazoslovje, s katerim želimo še poudariti problematiko procesov sodobne neoliberalne družbe. Pojme, iz katerih izhajamo, uvede Côté (2000 v Ule 2017), ki na podlagi Bourdieujeve teorije kapitalov predlaga pojem identitetnega kapitala, ki poveže pojma človeški in kulturni kapital, nato pa pojasni, da »posameznik na podlagi svojih kapitalskih identitetnih vložkov v prihodnost »pobira dividende« na identitetnih trgih. Da postane dober igralec na njih, mora najprej vzpostaviti stabilen občutek sebstva, tega pa podpirajo socialne in tehnične spretnosti na številnih področjih dejavnosti, učinkovit vedenjski repertoar in socialni razvoj ter vključenost v ključne socialne in poklicne mreže« (str. 113).

⁷ Gre za osebne in socialne kompetence ter kompetence, povezane z učenjem učenja, ki predstavljajo temelj ključnih kompetenc na evropski ravni.

⁸ Tu govorimo tudi o šolah, fakultetah kot o podjetjih, o čemer je pisal Laval (2005).

skih potekov (Pavlič in Šadl 2019; Ule 2017). Pri tem največ pozornosti posvetimo prehodu iz zaposlitve strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalni praksi v zaposlitev visokošolskega učitelja (v nadaljevanju prehod), saj menimo, da je slednji specifičen prav zaradi večjih razlik med organizacijo dela, delovnimi mesti ter posledično delovnimi nalogami in načini dela ipd., ki so v primeru zaposlitve na akademski ravni še toliko bolj podvrženi procesom globalizacije in individualizacije. To po eni strani pomeni, da so pričakovana do novincev (in drugih zaposlenih) podvržena nenehnim zahtevam po samostojnem odločanju in delovanju, ki se mora, pod vplivom »ideologije«⁹ vseživljenjskega učenja (Drobnič 2020), zgolj samomotivirati in samoorganizirati v lastnem učenju (Ule 2017) (kjer je še posebej pomembna samoregulacija) in posledično tudi v profesionalnem udejstvovanju. Po drugi strani pa to pomeni, da so tudi vse težave novincev (pa tudi drugih zaposlenih) še toliko bolj individualizirane, opredeljene znotraj »nesrečnih zgodb posameznikov« (Rener 2007) in posledično je tudi odgovornost za reševanje ter soočanje z njimi zgolj na plečih teh nesrečnih posameznikov.

Kot enega od pomembnih dejavnikov, ravno zaradi individualizacije težav, izpostavimo pojem identitetnega kapitala (Côté 2000 v Ule 2017), ki zajema vse kontekste, pomembne za razvoj (profesionalne, op. a.) identitete v postmoderni družbi, hkrati pa opozorimo na pomen rekonstrukcije težav na delovnem mestu (med katerimi pomembno mesto zavzema stres) (Pavlič in Šadl 2019) iz zgolj individualnega v hkrati družbeno izkustvo, ki s tem postane tudi del strukturne problematike in tako soodgovornost delovne organizacije/delodajalca.

Namen raziskave je raziskati doživljanje in s tem poglobiti razumevanje kompleksnosti prehoda med zaposlitvama pri zaposlenih, ki so ta prehod izkusili, predvsem v povezavi z nekaterimi ključnimi procesi in s pojmi sodobne postmoderne družbe, kot so individualizacija (tudi v povezavi z globalizacijo), identitetni kapital in koncept vseživljenjskega učenja.

V raziskavi smo sledili naslednjim ciljem:

1. raziskati doživljanje prehoda in vlogo identitetnega kapitala v procesu prehajanja iz ene zaposlitve v drugo pri udeležencih raziskave;
2. ugotoviti prisotnost procesa individualizacije težav (stresa) in posledic le-tega v primerih vključenih udeležencev;
3. preveriti, katere od (organizacijskih, kolektivnih) strategij soočanja s

⁹ Z navednicami želimo opozoriti na nekritično in pretirano idealizirano uporabo koncepta vseživljenjskega učenja, kot jo opisuje Drobnič (2020).

prehodom bi se udeležencem raziskave zdele koristne in bi po njihovem mnenju olajšale težave, ki so jih imeli sami.

Na podlagi ciljev pa smo izpostavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako bi lahko opredelili prehod, kot ga doživljajo udeleženci raziskave, in kakšno vlogo je imel identitetni kapital v procesu prehajanja?
2. Na kakšen način lahko povežemo načine/strategije soočanja s prehodom s procesom individualizacije težav (stresa) in kakšne posledice za udeležence raziskave bi lahko pripisali temu procesu?
3. Kako udeleženci raziskave ocenjujejo odgovornost delovne organizacije za podporo pri prehodu in kaj menijo o podpori in pomoči v obliki kolektivnih strategij soočanja s težavami (stresom)?

Metodologija

Izvedli smo kvalitativno raziskavo in uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavo je bilo vključenih osem posameznikov z izkušnjo prehoda iz prakse na akademsko raven zaposlitve v okviru slovenskega vzgojno-izobraževalnega sektorja.¹⁰ Izkušnja prehoda je bila glavni kriterij za sicer namenski izbor udeležencev raziskave. V preglednici 1 so prikazani za raziskavo relevantni podatki o udeležencih.

Z vsakim od udeležencev smo preko aplikacije ZOOM izvedli polstrukturiran intervju, ki je zajemal deset izhodiščnih vprašanj. Zbiranju podatkov je sledila kvalitativna obdelava le-teh, v kateri smo izpostavljenim kodirnim

¹⁰ Zaradi zagotavljanja anonimnosti smo navedli zgolj najsplošnejši naziv za trenutno zaposlitev tako v praksi kot na akademski ravni.

Preglednica 1 Relevantni podatki o udeležencih raziskave

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Oseba A	64	39	6–7	Visokošolski učitelj
Oseba B	46	17	4	Visokošolski učitelj
Oseba C	41	18	1	Visokošolski učitelj
Oseba D	39	15	1	Visokošolski učitelj
Oseba E	36	12	2	Strokovni delavec v vzgojnem zavodu
Oseba F	52	25	4	Visokošolski učitelj
Oseba G	47	22	5	Strokovni delavec v varstveno-delovnem centru
Oseba H	45	18	3	Strokovni delavec v osnovni šoli

Opombe (1) udeleženci raziskave, (2) starost, (3) leta delovne dobe, (4) število menjav zaposlitve, (5) trenutno delovno mesto.

enotam pripisali kode (1. in 2. reda), nato združevali v pojme in nazadnje v nekaj ključnih kategorij. Z vzpostavljanjem razmerja med pojmi in ključnimi kategorijami (s pomočjo določanja nadpomenk z analizo pridobljenim pojmom) smo odgovarjali na izpostavljena raziskovalna vprašanja.

Rezultati in razprava

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja v zvezi z definiranjem prehoda, kot ga doživljajo udeleženci raziskave, in z vlogo identitetnega kapitala v procesu prehajanja smo izpostavili kategorijo *Definiranje in doživljanje prehoda* s pojmi: *razlogi za odločitev za prehod* in *pričakovanja glede nove zaposlitve, spoznanja glede realnosti/nerealnosti pričakovanj* (v zvezi z novo zaposlitvijo), *podobnosti/razlike med zaposlitvama, doživljanje in soočanje s spremembami* (nove zaposlitve) in *uspešnost/neuspešnost adaptacije*.

V okviru drugega vprašanja v zvezi s povezavo med načini/strategijami soočanja s prehodom in procesom individualizacije težav (stresa) ter posledicami procesa za udeležence raziskave smo identificirali kategorijo *Načini soočanja s prehodom* s pojmi: *osamljenost, samoodgovornost za soočanje* in (socialna) *vklučenost v delovno okolje*.

Pri tretjem – kako udeleženci raziskave ocenjujejo odgovornost delovne organizacije za podporo pri prehodu in kaj menijo o podpori in pomoči v obliki kolektivnih strategij soočanja s težavami (stresom) – pa smo v analizi izpostavili kategorijo *Vloga delovne organizacije pri prehodu in predlogi podpore ter pomoči novincem*, ki zajame tudi pojma *vloga delovne organizacije* in *predlogi podpore in pomoči*.

V preglednici 2 predstavljamo pojme in ključne kategorije, ki smo jih v analizi identificirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Definiranje in doživljanje prehoda

Odločili smo se, da kategoriji definiranje in doživljanje prehoda v rezultatih predstavimo združeno, saj sta v neločljivem razmerju – prepričanja udeležencev o prehodu (s pomočjo katerih udeleženci definirajo prehod) so tesno povezana z doživljanjem le-tega. Obe kategoriji sta v soodvisnosti tudi od osebnega in profesionalnega kapitala (slednja pa sta del identitetnega).

Na podlagi analize odgovorov bi prehod lahko definirali kot proces oz. prehodno obdobje, v katerem posameznik preide iz ene zaposlitve v drugo in v katerem se sooča s spremembami, ki jih obdobje prinaša. V grobem bi lahko ta proces razdelili na tri faze, in sicer: (1) fazo odločanja za prehod oz. sprejemanja odločitve, (2) fazo izpeljave odločitve, povezano z menjavo zaposlitve, in (3) fazo (bolj ali manj uspešne) adaptacije, ki bi jo lahko opredelili tudi kot

Preglednica 2 Rezultati kvalitativne analize: ključni pojmi in kategorije

Identificirani pojmi	Ključne kategorije
Razlogi za odločitev za prehod Pričakovanja glede nove zaposlitve Spoznanja glede real./nerealnosti pričakovanj Podobnosti/razlike med zaposlitvama Doživljanje in soočanje s spremembami Uspešnost/neuspešnost adaptacije	Definiranje in doživljanje prehoda
Osamljenost Samoodgovornost za soočanje (Socialna) vključenost v delovno okolje	Načini soočanja s prehodom
Vloga delovne organizacije Predlogi podpore in pomoči	Vloga delovne organizacije pri prehodu in predlogi podpore ter pomoči novincem

konec prehoda. Faze prehoda lahko povežemo s podkategorijami, in sicer prvo fazo opredelijo predvsem *razlogi za odločitev za prehod* in *pričakovanja glede nove zaposlitve*, drugo fazo najbolj definirajo *spoznanja glede realnosti/nerealnosti pričakovanj v zvezi z novo zaposlitvijo*, *podobnosti/razlike med zaposlitvama* ter *doživljanje in soočanje s spremembami nove zaposlitve* in tretjo fazo predvsem *uspešnost/neuspešnost adaptacije*.

V prvi fazi se je v povezavi z razlogi za menjavo kot najpomembnejši izkazal osebni kapital v povezavi z razvojno strategijo reševanje (identitetne) krize, kjer gre za to, da »človek z razvojno strategijo zaupa v svoje sposobnosti in moč, v identitetnih odločitvah neobremenjeno upošteva več različnih možnosti« (Ule 2017, 114). Kljub temu, da se je pri nekaterih udeležencih (5¹¹) že v drugi fazi pokazal dvom vase in obremenjenost z odločitvijo, bi lahko rekli, da je za začetni zagon in razlog za odločitev zagotovo odgovorna prisotnost razvojne naravnosti. Vendar pa je analiza kot pomembne razloge pokazala nekatere sestavine osebnega kapitala – flegmatičnost (1), radovednost in vedoželjnost (7) (oseba A: »predvsem pa firbec, jaz sem tako firbčen človek, da me vse zanima, če mi kdo kaj ponudi, si rečem, joj, saj bom crknila od dela, ampak grem, tko da v bistvu radovednost [...] al pa želja po novem znanju«), pripravljenost na tveganje (3) pa tudi neinformiranost (6), nevednost (3), nerealna pričakovanja (8) ipd., ki pa jih z izjemo radovednosti (vedoželjnosti) in pripravljenosti na tveganje (fleksibilnosti) ne moremo umestiti med LifeComp (Sala idr. 2020) oz. zaželene razvojne kompetence, ki za odgovorne odločitve predpostavljajo tudi preudarnost, premišljenost

¹¹ Na tak način prikazujemo število udeležencev, pri katerih je odgovor vseboval ta kod.

in informiranost. Po drugi strani med pomembnimi razlogi za prehod razberemo razvojno osebnostno naravnost, ki jo opredeljujejo tendence po profesionalni rasti (2), poglobljanju lastnega znanja (8) in razvijanju idej (pri delu s študenti in znanstvenem raziskovanju) (7) ter nekatere lastnosti in kompetence, med katerimi iz analize razberemo radovednost in vedoželjnost (7), ter prepričanost v pomen vseživljenjskega učenja, ki je pomembna sestavina identitetnega kapitala (Côté 2000 v Ule 2017) in kaže na aktivno vpletenost v lasten profesionalni razvoj.

Med naslednjega od pomembnih razlogov v prid odločitvi za menjavo so pričakovanja v smislu dela na fakulteti kot prestižu (tudi na podlagi družbene percepcije) (7), kot to opredeli oseba E: »Ker vseeno, akademske vode so tko [...] maš eno pozicijo, ki je vseeno malo bolj pomembna«. In oseba C: »Itak, da se mi je zdelo pač fensi, ne«, kar izraža dvom v pričakovano prisotnost aktivne oblike individualizacije¹² (Côté 2000 v Ule 2017) kot pokazatelja prisotnosti dovoljšne količine identitetnega kapitala, saj podrejanje družbenim pričakovanjem ni aktivna oblika vpletenosti v lasten karierni in osebnostni razvoj.

Med razlogi za prehod udeleženci izpostavljajo priložnost v obliki vabila enega od že zaposlenih na fakulteti (ki je bilo posledica priporočila o udeležencu oz. poznavanja udeleženca s strani enega od zaposlenih), ki se je pojavila bolj naključno kot ne. Brez socialnega kapitala se torej zaposlitev verjetno ne bi zgodila.

Naslednji od razlogov so tudi pričakovanja udeležencev glede bodoče zaposlitve, med katerimi vsi udeleženci izpostavijo ideje o prenosu prakse in izkušenj na študente, nekateri pa tudi več svobode (pri sami organizaciji dela in pri vsebinah) (3) ter številne možnosti, ki jih delo na fakulteti odpira (v smislu vplivanja na spremembe, sodelovanja z drugimi institucijami ipd.) (2). Pravzaprav nihče od udeležencev ni načrtoval zaposlitve na fakulteti niti lastne kariere na splošno, kar zopet postavlja pod vprašaj aktivno obliko individualizacije (Côté 2000 v Ule 2017) kot tudi novodobna merila, ki jih navaja Drobnič (2020), po katerih je na trgu dela uspešen le tisti, ki zelo zavestno in zavzeto načrtuje svojo kariero. Menimo, da za vključene v raziskavo ne bi mogli reči, da nimajo uspešne kariere.

V drugi fazi gre za izpeljavo odločitve, torej za obdobje, ko je posameznik že novinec na fakulteti, torej v vlogi visokošolskega učitelja. V samih za-

¹² Gre za obliko individualizacije, v kateri posamezniki ne sledijo zgolj trendom in stilom, ki jih narekuje sodobna potrošniška družba, ampak so aktivno vpleteni v »potek svoje osebnostne rasti in poklicne kariere« (Côté 2000 v Ule 2017, 114).

četkih počasi prihajajo do spoznanj glede realnosti/nerealnosti pričakovanj, pri čemer se izkaže, da na samem začetku prav vsi idealizirajo akademsko prakso in se na podlagi izkušenj potem soočajo z razočaranostjo (oseba C: »To sem pričakovala, realnost je bla pa pač drugačna«, oseba B: »To so bila moja pričakovanja, potem sem pa hitro padla na realna tla«). Na podlagi tega izpostavijo nekatere podobnosti – v povezavi s profesionalnimi/osebnostnimi lastnostmi –, predvsem pa razlike med zaposlitvama, povezane z individualizacijo (8) (Oseba E: »Ta individualizem sem res doživela«), »naravo« in vrednotenjem dela (7), vlogo in pomenom delovne organizacije (5) in formalno vključenostjo vanjo (1). Pri doživljanju in soočanju s spremembami nove zaposlitve pa bi za večino udeležencev (z izjemo enega¹³) lahko rekli, da iz začetne vznesenosti in vznemirjenosti, tudi zaradi nerealnih pričakovanj, vstopijo v proces žalovanja za prejšnjo zaposlitvijo, ko se soočajo z občutki osamljenosti (7), nekompetentnosti (5), nesprejetosti (7), manjvrednosti (5), strahu (5), obžalovanja menjave (5), ki se v fazi adaptacije, skorajda premo sorazmerno s stopnjo socialne vključenosti, seveda zmanjšajo oz. jih ne čutijo več tako pogosto. Lahko bi torej rekli, da gre pri večini udeležencev (7) tudi vsaj za manjšo identitetno krizo, povezano s t. i. udejstvovanjem na novem (profesionalnem) identitetnem trgu (Côté 2007 v Ule 2017), kar oseba D opiše: »Kot da sem neko profesionalno identitetno krizo doživela, ker kar naenkrat nisem bila več vredna skorajda nič kot strokovnjakinja, ampak sem se morala učiti, kako postati znanstvenica.«

V fazi adaptacije se uspešnost/neuspešnost le-te najbolj neposredno kaže prav z vztrajanjem na istem delovnem mestu (uspešna adaptacija) pri petih udeležencih oz. z menjavo delovnega mesta, prehodom z akademske ravni nazaj v prakso (neuspešna adaptacija) pri treh udeležencih raziskave. Odločitve, povezane z vztrajanjem/menjavo zaposlitve, so glede na doživljanje udeležencev močno povezane z bolj ali manj uspešno vključitvijo v novo delovno okolje, z uspešnim izvajanjem vseh delovnih nalog, ki jih prinaša novo delovno mesto, in usvajanjem sistema pisanih/nepisanih pravil nove delovne organizacije oz. s pretežno celostnim sprejemanjem nove zaposlitve.

Analiza je pokazala, da udeleženci največji pomen v procesu adaptacije pripisujejo socialni vključenosti (torej socialnemu kapitalu), saj prav vsi izpostavljajo pomen dobrih socialnih stikov, občutek sprejetosti med podobno

¹³ Gre za primer udeleženca, ki je na svoji poklicni poti doživel največ prehodov med zaposlitvami in je tudi najstarejši izmed udeležencev ter z najdaljšo delovno dobo. Sprašujemo se, če izkušnost prehajanja med zaposlitvami, še bolj pa sama starost vpliva na doživljanje prehoda, predvsem z vidika zasičenosti s prakso in utrujenosti od prakse v obliki nenehnega dela z otroki/mladostniki?

mislečimi kolegi in nekateri tudi formalno vključenost v delovanje fakultete (3), kar oseba B opiše takole: »Zdaj imam filing, da bi lahko poklicala kogarkoli pa z njim sodelovala, no, ne glih kogarkoli, ampak veliko večino mojih sodelavcev, ker čutim pripadnost organizaciji zdaj in se čutim del tega, zdaj sem tu že tri leta [...] in zadaj čutim pripadnost. [...] S tistimi, ki sodelujem, smo se začutili [...], vidiš, kdo je na isti valovni, vidiš, kje si dobrodošel in kje so ti vrata na strežaj odprta.« Kot ovire takemu vključevanju pa vidijo zelo slabe odnose na ravni fakultet, na katerih so zaposleni, in posameznih oddelkov (4), nekolegialnost in nemotiviranost kolegov za izboljšanje odnosov (2), pomanjkanje pripadnosti (5), individualizem (4) in tekmovalnost (3). Tisti, ki so se uspešno vključili (4), navajajo tudi pomembnost vloge kolegov, ki so samoiniciativno prevzeli vlogo nekakšnih mentorjev v tem procesu adaptacije in jim olajšali tudi spoznavanje delovnih nalog, usvajanje sistema delovne organizacije. Če kategorijo socialne vključenosti povežemo še z razlikami med zaposlitvama, je potrebno izpostaviti, da večina med slednje umesti tudi hitrost adaptacije, kar pomeni, da so se na delovnih mestih strokovnih delavcev v VIZ praksi vedno hitreje in bolje adaptirali, doživljali večji občutek pripadnosti, več kolegialnosti, medtem ko na ravni akademske zaposlitve ta proces poteka počasneje, kot razlog za to pa navajajo naravo dela.

Če v zaključku izpostavljeno kategorijo, *Definiranje in doživljanje prehoda* v vseh treh fazah, povežemo z identitetnim kapitalom, ugotovimo, da analiza odgovorov pri udeležencih raziskave pokaže na prisotnost večine sestavin le-tega, ki jih našteje Côté (2000 v Ule 2017) – stabilen občutek lastnosti (ki je osnova za razreševanje identitetnih kriz in o katerem lahko sklepamo iz odgovorov glede načinov soočanja, ki jih bomo natančneje predstavili v nadaljevanju), socialne (in tehnične) spretnosti, nabor učinkovitih vedenjskih odzivov, nenehen osebni in profesionalni razvoj (vseživljenjsko učenje, op. a.), vključenost v raznolike socialne mreže, lastna motivacija, divergentno mišljenje, kritična zavest, psihološka moč, samozaupanje, samoregulacija itn., torej osebni, socialni, izobrazbeni, kulturni, ekonomski itn. kapital. Poleg količine sestavin, ki jih vsebuje posameznikov identitetni kapital, pa bi lahko vsaj deloma potrdili, da je za uspeh na novem delovnem mestu pomembno tudi, da gre pri njem za t. i. aktivno obliko individualizacije (ki bi jo lahko povezali tudi s pojmom »aktivacije« (Pohl in Walther 2007)) in razvojno strategijo spopadanja z identitetnimi krizami, ki so posledica nenehnega udejstvovanja na identitetnih trgih (Côté 2000 v Ule 2017). Prehod med zaposlitvama lahko že sam po sebi, kot je ugotoviti tudi iz analize, predstavlja izvor identitetne krize, saj posameznik z novo zaposlitvijo vstopa na nov (profesionalni) identitetni trg, podvržen visoki stopnji individualizacije.

Načini soočanja s prehodom

Kategorijo *Načini soočanja s prehodom* natančneje definirajo *osamljenost, samoodgovornost za soočanje* in *(socialna) vključenost v delovno okolje*.

Začetki osamljenosti in samoodgovornosti za reševanje se pojavijo že v prvi fazi in potem v sami izpeljavi prehoda v obliki notranjega konflikta pri posameznikih, ki ga je občutilo sedem udeležencev. Najmočnejši notranji konflikt imajo tisti (5), ki so se na prejšnjem delovnem mestu zelo dobro počutili (zaradi odnosov v timu sodelavcev, odnosov z učenci) in/ali pa so z veseljem opravljali svoje delo (pretežno z otroki/mladostniki) (2), kot oseba C: »In ta odločitev je bila strašno težka, ker meni res, meni je bilo v šoli fajn, meni so bli otroci fajn, meni je bla slovenščina fajn, vse mi je bilo fajn in potem sem v bistvu rabla kar neki časa, no [...]«. Kot smo že rekli, analiza kaže, da pri vseh udeležencih na koncu prevladajo radovednost, vedoželjnost in občutek časti ter ponosa, da bodo zaposleni na fakulteti (prestiž).

Vsi udeleženci raziskave, predvsem v drugi fazi procesa prehoda, izpostavijo/opišejo občutek osamljenosti, ki jo še povečujejo prepričanja o samoodgovornosti za reševanje lastnih težav, ki jih lahko razberemo iz samo-umevnosti odgovorov, v smeri, da je to zasebna stvar, kljub temu da težave izvirajo tudi iz novega delovnega okolja. Udeleženci se z lastnimi dilemami in notranjimi konflikti soočajo predvsem sami (8) in nekoliko tudi v krogu najintimnejših odnosov (z družinskimi člani, partnerji, najbližjimi prijatelji) (6). Počutijo se čisto sami in edini v taki stiski (6) in pet jih izpostavi, da se njihova občutja takrat ne skladajo z družbenimi pričakovanji, ki so jih izražali tudi njihovi najbližji, kot o tem poroča oseba H: »Najtežje mi je bilo, ker sem se v tem počutil zelo osamljeno in si tega niti nisem upal deliti s komerkoli, saj me je bilo na nek način sram, ker imam pa ja idealno službo, za katero moram biti hvaležen.« To slednje in občutek, da se neprijetne emocije pojavljajo samo pri njih samih, jih ovira pri tem, da bi se o lastnem doživljanju pogovarjali s kom od novih kolegov. Večini (7) se zdi tudi, da pogovor o občutkih v zvezi z novo zaposlitvijo ne sodi v delovno okolje, ni del organizacijske kulture.

Pomembna ovira v odnosih z izkušenejšimi, bolje izobraženimi kolegi je poleg nepoznavanja novih kolegov (8) tudi občutek manjvrednosti, nekompetentnosti, ki ga je občutilo kar pet udeležencev in je lahko posledica pomembnosti hierarhije in nazivov, ki jo izpostavi kar šest udeležencev, kot npr. oseba B: »Se ne morem znebiti občutka vseeno, da se zelo, zelo veliko teže daje titulam.« Tudi odgovor udeleženca, ki izpostavi, da je formalna vključenost v organe in komisije na fakulteti prispevala k zmanjšanju občutkov osamljenosti in povečanju občutkov pripadnosti, lahko priča

o pomenu formalnih vlog (v povezavi z nazivi) na ravni akademske zaposlitve.

Če izpostavimo načine in strategije, ki so pripomogli k adaptaciji, je očitno, da so ti skorajda izključno odvisni od posameznika in delovanja na identitetnih trgih (Côté 2000 v Ule 2017), med katerimi bi izpostavili predvsem (a) osebnega, v katerega štejemo osebnostno naravnost, lastnosti in kompetence ter samoregulacijske strategije, ki omogočajo reševanje (identitetnih) kriz z razvojno strategijo (Ule 2017) – pogum za soočanje z izzivi, odprtost do sprememb, pripravljenost na učenje, sposobnost iskanja virov podpore in pomoči v primerih intenzivnih neprijetnih čustev (pa čeprav zunaj delovne organizacije), čustvena inteligentnost in metakognitivne sposobnosti (v primerih opredeljevanja in analize lastnega procesa soočanja s preходом ter osmišljanja in ocene lastne delovne uspešnosti), ter (b) zasebno-socialnega, s katerim imamo v mislih predvsem vse (intimne) podporne odnose udeležencev, ki so slednjim na voljo.

Slednje, torej socialni kapital, pa lahko povežemo s kategorijo (socialne) vključenosti v delovno okolje, ki je v primeru vključevanja na akademsko raven glede na ugotovitve analize predvsem odgovornost novincev. Večina (7) je sicer imela vsaj en znan socialni stik – z osebo, ki je udeleženca povabila na fakulteto (kot kaže, vodje fakultet polno odgovornost za vpeljavo novincev prelagajo na tega posameznika), vendar pa razen tega delovna organizacija, po pripovedovanju udeležencev, ne kaže nobenega zanimanja oz. podpore novincem. V povezavi z izkušnjami iz prakse posamezniki izpostavijo, da jih za razliko od vzgojno-izobraževalne institucije, v kateri so delali, nihče ni predstavil širšemu kolektivu (8), nihče ni pojasnil, kako delujejo strokovne službe in kdo so pomembnejši strokovni sodelavci (5) ipd., kar kaže izjava osebe C: »Pač, ona je bila tista, ki je bila takrat meni nadrejena, jaz pojma nisem imela o tem, kak je ustroj na fakulteti, ne, jaz nisem vedla, da je to ena taka institucija z milijardo službami, ne, in imela sem en kup vprašanj, na katera ona ni imela odgovora in se tudi ni trudila, da bi te odgovore dobila. Jaz pa na fakulteti nisem poznala nikogar, na kogar bi se lahko obrnila.« Vsi udeleženci se tako povezujejo predvsem z bližnjimi sodelavci iz oddelka in nekateri (5) sčasoma tudi s tistimi, ki jih naključno srečajo in začutijo npr. v sejni sobi. Pomemben preobrat v soočanju s preходом, predvsem v primeru prisotnosti neprijetnih emocij, se pri večini udeležencev (6) zgodi s povečanjem socialnega kapitala na delovnem mestu, v povezavi z občutkom sprejetosti, pripadnosti (pa tudi smiselnosti in uspešnosti na individualni ravni), ki ga eden od udeležencev pripiše tudi formalni vključenosti v delovno organizacijo, kar kaže na velik pomen socialne vključenosti ter kolegialne pomoči in podpore.

Socialna vključenost je na organizacijski ravni popolnoma spregledana, kar pripisujemo procesu individualizacije težav (stresa) (Pavlič in Šadl 2019), in prepuščena zgolj samoiniciativnosti zaposlenih ter solidarnosti do kolegov novincev.

Odgovori tega sklopa potrjujejo zgodbo o nesrečnem posamezniku (Rener 2007), ki se mora aktivirati (Pohl in Walther 2007) in znati poskrbeti zase (Ule 2017), sicer je v prehodu oz. v profesionalni karieri opredeljen kot neuspešen. Kriteriji za uspešnost/neuspešnost glede na teoretska izhodišča ostajajo podobni ne glede na specifično prehoda, pa vendar je, kot kažejo tudi ugotovitve analize, na ravni pedagoške vzgojno-izobraževalne prakse, že zaradi same narave dela z vsakodneвно fizično navzočnostjo na delovnem mestu, v skupnih prostorih s sodelavci, z delegiranimi delovnimi nalogami, ki so velikokrat timske in stremijo k skupnim ciljem na dnevni bazi, vseeno pričakovati nekoliko več kolektivne zavesti in pripadnosti (Oseba G: »In ta občutek pripadnosti je bil močan, močan«), kar posledično lahko pomeni tudi več medsebojne podpore in pomoči med zaposlenimi v primeru težav (Oseba G: »Se bo hitro nekdo našel pa ti kaj pokazal [...]«). To je v nasprotju z akademsko/znanstveno ravno zaposlitve, ki s hierarhično organiziranostjo in zelo natančnim razmejevanjem področij dela ter tudi zaradi korporativno-menedžerskih meril kakovosti akademskega dela, o katerih govori Burcarjeva (2012), pričakuje predvsem samostojnega in hkrati pokorljivega¹⁴ posameznika, nosilca lastnega interesnega področja oz. področja raziskovanja, ki naj le replicira že znan, demagoško preverljiv, sprejemljiv in objavljen akademski diskurz, kar oseba D opiše: »Sem zelo timski človek [...], ampak v akademskih vodah je to [...] tudi če si individualist, boš prišel daleč, [...] ja, moraš non stop neki dohajati, ampak sem mela občutek, da je samo sebi namen, predvsem zato, da so neke točke, da dobiš akreditacijo [habilitacijo, op. a.], torej da tle, čim več objav, čim več ... mislim, sem zgubila, meni ne bi bilo težko to delati, če bi vidla smisel, če bi vedla, da se bo zaradi tega nekaj spremenilo v praksi al pa neki bo izboljšanje [...]«. Poleg tega pa s pomočjo kompetenc za vseživljenjsko učenje – kompetence LifeComp (Sala idr. 2020) – in samoregulacijskih strategij učenja (Zimmerman 1989) prevzame popolno odgovornost za motivacijo in organizacijo lastnega učenja¹⁵ in s tem posledično za lasten življenjski potek (Ule 2017), iz česar je sklepati tudi o individualizirani odgovornosti za izvedbo, organizacijo lastnega dela in profesionalnega razvoja.

¹⁴ Ne pa tudi avtonomnega, saj Burcarjeva (2012, 258) opozarja, da neoliberalni diskurz znanstvenikom odvzema njihovo avtonomijo in jim odreka zmožnost lastnega ekspertnega presojanja.

¹⁵ Vedno bolj pa tudi učenja študentov.

Vloga delovne organizacije pri prehodu in predlogi podpore in pomoči novincem

Vloga delovne organizacije pri prehodu je glede na ugotovitve analize pravzaprav nična, saj temelji le na predhodnih poznanstvih in/ali pa samoiniciativnosti novinca, zato vsi udeleženci raziskave predlagajo načrtno podporo in pomoč novincem. Izpostavijo tako individualno pomoč v obliki tutorstva (2), mentoriranja (2) oz. podpore in pomoči vodje oddelka (3), ki ni nezdržljiva z obema predhodnima, in kolektivnejšo, skupinsko pomoč v obliki podpornih skupin (2), skupin za samopomoč (1), posebnih delovnih skupin (6), ki bi bile sestavljene predvsem iz zaposlenih, ki so se pred kratkim uspešno adaptirali, ali pa takih, ki so prav tako šele prišli, ter supervizij, intervizij (1). Nihče od udeležencev tovrstne inscenirane kolektivne podpore in pomoči ne predlaga samoiniciativno, ampak šele nanašajoč se na vprašanje v intervjuju o potrebi take pomoči in podpore. To samo potrjuje prisotnost sprejemanja individualizacije težav (stresa) na delovnem mestu (Pavlič in Šadl 2019) kot objektivne realnosti.

Kljub vsemu pa v tem, da so se vsi udeleženci raziskave (z izjemo enega) večinoma soočali s podobnimi emocijami v procesu prehoda in so posledično izražali potrebo po podpori ter pomoči za novince znotraj delovne organizacije, lahko vidimo potencial za kolektivno akcijo. V primeru emocionalnega doživljanja novincev govorimo o prisotnosti skupinskih emocij. Zato menimo, da bi delovne organizacije, ki bi priznavale pomembnost skupinskih emocij v stresnih situacijah (kot je tudi prehod), omogočale usklajevanje kolektivnih prizadevanj za doseganje skupnih ciljev, reševanje morebitnih težav, določanje zaželenosti ravnanj glede na prevladujoče skupinske emocionalne norme, opredeljevanje in izpogajanje vlog ter odgovornosti zaposlenih (Barsade in Gibson 1998; van Kleef in Fisher 2015 v Pavlič in Šadl, 2019). Tako bi bil »stres rekonstruiran kot družbeno izkustvo [...], ki nosi političen potencial za spremembe delovnih razmer« (Pavlič in Šadl 2019, 39). Poleg rekonstruiranja stresa pa bi bilo pomembno, da bi delovne organizacije »legitimirale emocionalnost znotraj delovnega konteksta z vzpostavljanjem organizacijske kulture, ki bi eksplicitno spodbujala svobodno izražanje emocij med zaposlenimi« (str. 39).

Sklepne ugotovitve

Na podlagi odgovorov udeležencev raziskave lahko ugotovimo prežetost njihovega doživljanja s postmodernimi družbenimi procesi. Nakazuje se problematika individualizacije težav v primeru prehajanja med zaposlitvami, samoumevnosti vseživljenjskega učenja, kjer pomembno vlogo, tudi zaradi od-

sotnosti kolektivne podpore, igra količina identitetnega kapitala posameznikov. Omenjene vsebine se natančneje odražajo v odgovorih udeležencev, povezanih s ključnimi raziskovalnimi vprašanji.

Definiranje prehoda, ki ga je razbrati iz analize pogovorov, kaže na proces prilagajanja na spremembe, ki je tako že v izhodišču odvisen od pomembnih sestavin identitetnega kapitala (Côté 2000 v Ule 2017). Tudi sam potek procesa prehoda je v veliki meri povezan z identitetnim kapitalom in s t. i. sposobnostjo delovanja na identitetnih trgih, kot je to ugotovil že Côté (2000 v Ule 2017). Med slednjimi bi izpostavili profesionalni, socialni, izobraževalni in ekonomski trg. Udeleženci raziskave poleg osebnega kapitala, ki ga sestavljajo tudi osebne lastnosti in profesionalne kompetence ter načini soočanja s spremembami, ki so individualizirani, in izobraževalnega kapitala, kjer je udeležanje vseživljenjskega učenja nujno, izpostavijo socialni kapital kot ključen za uspešno adaptacijo in prehod.

V vsem tem ne moremo spregledati vplivov procesov globalizacije (kot o tem Uletova (2017)), ki se pri udeležencih kažejo tako, da ne problematizirajo pretiranega ukvarjanja s samimi seboj (kot o tem Pavličeva in Šadlova (2019)) in spregledajo vse socio-kulturne ter ekonomske dejavnike, ki jim omogočajo čas in prostor za to. Poleg tega pa dolgotrajnost procesa adaptacije na akademsko raven lahko priča tudi o tem, da vsi že zaposleni akademiki pred solidarnost, kolektivno podporo in pomoč novincem postavijo čas zase oz. čas za izpolnjevanje delovnih nalog v primežu diktata učinkovitosti in produktivnosti (kot o tem Burcarjeva (2012)).

Z analizo ugotovljeni načini in strategije soočanja s prehodom kažejo na sprejemanje izključne samoodgovornosti za reševanje težav, ki je posledica individualizacije kot naravne, objektivne stvarnosti. Slednje kaže na to, da so udeleženci raziskave ponotranjili družbena pričakovanja, v katerih je tudi prisila, da nekatere sicer družbene zahteve, odgovornosti, urejanja posamezniki prevzamejo nase (kot o tem Uletova (2017)). Od tod izvira pogost občutek osamljenosti, na nek način pa tudi neadekvatnosti doživljanja, saj se to ne dogaja nikomur drugemu razen njim samim, zato so dolžni poskrbeti zase. Tisti, ki ne posedujejo dovolj identitetnega kapitala, predvsem v obliki osebnostnih lastnosti in kompetenc (osebni kapital), ki omogočajo razvojno strategijo soočanja s krizami (Côté 2000 v Ule 2017), in nimajo zasebnega socialnega kapitala – podpornih odnosov z bližnjimi, se verjetno za prehod niti ne odločajo.

Pri zadnjem vprašanju se udeleženci raziskave sicer strinjajo, da je delovna organizacija vsaj deloma soodgovorna za podporo novincem (in drugim zaposlenim) pri prehodu (in tudi v primeru drugih težav), hkrati pa večinoma

izpostavljajo, da organizacija ne legitimira emocionalnosti na delovnem mestu in ne zaznava težav posameznikov. Vsi se strinjajo, da bi morala ponujati razne oblike kolektivnih strategij soočanja s stresom. Slednje poudarjata tudi Zakon o varnosti in zdravju pri delu (v nadaljevanju ZVZD-1) (2011) in »Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu« (v nadaljevanju »Smernice«) (Ministrstvo za zdravje 2015), in sicer da bi delodajalci morali nameniti večji poudarek psihosocialni dobrobiti zaposlenih in ne samo zdravju kot odsotnosti fiziološke bolezni; tako bi lahko izvajali ukrepe na primarni, sekundarni in terciarni ravni (Pavlič in Šadl 2019). Vendar pa, podobno kot Pavličeva in Šadlova (2019), v raziskavi tudi sami ugotavljamo, da ne prihaja do implementacije z ZVZD-1 (2011) in s »Smernicami« (Ministrstvo za zdravje 2015) predvidenih dejavnosti.

Kljub vsem znanstvenim uvidom in razpravam tudi na ravni akademskih zaposlitev potrebujejo t. i. inscenirane skupnosti, o katerih je govoril že Beck (2001), in sicer v obliki delovnih skupin, ki bi poskrbele za novince. Kljub temu, da naj bi na tak način, kot pravita Pavličeva in Šadlova (2019), spodbudili tudi politični potencial za doseganje strukturnih sprememb delovnih razmer, pa ravno ta potreba, ki so jo izrazili tudi vsi udeleženci naše raziskave, kaže na to, da je samostojnost v odločanju nadomestila simulacija samostojnosti (Ule 2017), ko naj bi posamezniki v težavah prejeli pomoč delovne organizacije (kar kaže na odvisnost od družbenih institucij), ker te pomoči (v zadostni meri) ne dobijo od svojih sodelavcev iz čisto človekoljubnih vzgibov in solidarnosti. Slednje pa že odpira nova vprašanja o tem, kam so šli/kam gredo, vsi tisti, ki kaj takega poskušajo, pa jih sodobni kapitalizem, identitetnemu kapitalu navkljub, utruji, »izpljune« in »izloči iz igre«. V oslABLJENE sindikate¹⁶ (Burcar 2012) zagotovo ne.

Literatura

- Barsade, S. G., in D. E. Gibson. 1998. »Group Emotion: A View from Top and Bottom.« *Research on Managing Groups and Teams* 1 (4): 81–102.
- Beck, U. 2001. *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Brezovec, L. 2017. »Mladi v ujetništvu vseživljenjskega učenja.« *Andragoška spoznanja* 23 (3): 105–120.
- Burcar, L. 2012. »Privatizacija in korporativizacija javne univerze.« *Šolsko polje* 23 (3–4): 223–290.

¹⁶ S pojmom želimo izpostaviti vprašanje vloge sindikatov, ki jo sami vidimo tudi v udeležanju političnega potenciala za doseganje strukturnih sprememb delovnih razmer. Vendar pa, kot piše L. Burcar (2012, 224), »jih je postfordistična oblika produkcije in delitve dela prav z outsourcingom in podizvajalstvom številčno oslabil in pogajalsko povsem nevtraliziral.«

- Côté, J. 2000. *Arrested Adulthood: The Challenging Nature of Maturity and Identity*. New York: New York University Press.
- Drobnič, J. 2020. »Poklicne odločitve in vodenje kariere v kontekstu avtonomnosti samoodločanja.« *Šolsko polje* 31 (3–4): 167–184.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.
- Lazarus, R. S. 1976. *Patterns of Adjustments*. New York: McGraw-Hill.
- Lustig, J. 2005. »The University Revised: An Alternative to Corporate Mis-Education.« *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 27:17–52.
- Ministrstvo za zdravje. 2015. »Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Preventiva-in-skrb-za-zdravje/Promocija-zdravja-na-delovnem-mestu/Smernice_promocija_zdravja_na_delovnem_mestu-marec_2015.pdf.
- Pavlič, J., in Z. Šadl. 2019. »Upravljanje stresnih emocij na delovnem mestu.« *Družboslovne razprave* 35 (91): 29–45.
- Pohl, A., in A. Walther. 2007. »Activating the Disadvantage: Variations in Addressing Youth Transitions across Europe.« *International Journal of Lifelong Education* 26 (5): 533–553.
- Renner, T. 2007. »Globalizacija, individualizacija in socialna izključenost mladih.« *IB revija* 2 (41): 40–49.
- Sala, A., P. Yves, V. Garkov in M. Cabrera. 2020. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Ule, M. 2017. »Vloga identitetnih kapitalov v razvoju aktivne odraslosti v globaliziranih družbah.« *Andragoška spoznanja* 23 (4): 103–120.
- van Kleef, G. A., in A. H. Fisher. 2015. »Emotional Collectives: How Groups Shape Emotions and Emotions Shape Groups.« *Cognition and Emotion* 30 (1): 3–19.
- Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 43. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2039>.
- Zaviršek, D. 2018. *Skrb kot nasilje*. Ljubljana: *cf.
- Zimmerman, B. J. 1989. »Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement.« *Journal of Educational Psychology* 81 (3): 329–339.

Experiencing the Transition from Pedagogical Practice at the Primary and Secondary Level to a Teaching Position at the Academic Level of Education in the Context of Postmodern Society Processes

We included eight individuals in the qualitative research of the experience of the above-mentioned transition in connection with certain processes of contemporary postmodern society. The analysis has shown the presence of consequences of individualisation (individualisation of problems, the dictatorship

of lifelong learning) which the included individuals accept as a 'natural', self-evident part of transitions. It has pointed out the meaning of having enough identity capital to adapt successfully and confirmed the absence of collective support for the newly employed in the academic sphere.

Keywords: transition between employments, individualisation, identity capital, a teaching position at the academic level of education, postmodern society

Karierno svetovanje za prehode v kontekstu konstruktivizma

Janez Drobnič

*Univerza na Primorskem
janez.drobnic@pef.upr.si*

Katarina Česnik

*Univerza na Primorskem
katarina.cesnik@pef.upr.si*

Sodobne metode konstruktivističnega svetovanja postajajo vse bolj razširjene v sedanjem času dinamičnih sprememb poudarjanja avtonomnosti in lastne odgovornosti posameznika za svojo kariero. S prispevkom zato predstavljamo pristope v okviru kontekstualizma/konstruktivizma in novosti, ki jih prinašajo v novodobno karierno svetovanje. Kot sodobno metodo konstruktivističnega svetovanja prepoznavamo narativno metodo. Ta se je relativno nedavno pojavila v poklicni psihologiji in praksi kariernega svetovanja. Pripoved v kariernem svetovanju služi konstrukciji pomena o sebi in lastni karieri skozi zgodbe in jezik, v novodobno karierno svetovanje pa prinaša pomen razumevanja posameznikovih čustev, (meta)kognicije, učenja, ciljne naravnosti, prilagodljivosti, naučenega optimizma in osebne odgovornosti za vodenje lastne kariere. Zgodbe namreč služijo kot most pri odločanju za morebitne prehode v kariernem razvoju.

Ključne besede: konstruktivizem, kontekstualizem, karierno svetovanje, prehodi, vodenje kariere

Uvod

Odločitve glede nadaljnjega izobraževanja ali poklicne kariere za mlade nikoli niso bile preproste (Niklanović 1997), še zlasti pa to velja za posameznike s posebnimi potrebami in druge ranljive skupine na trgu dela (Drobnič 2018; Kravos 2019). V sedanjem dinamičnem času, ki ga zaznamuje kompleksnost v povezovanju različnih družbenih sistemov (Patton in McMahon 2014), se vse bolj pojavljata negotovost in stiska pri odločanju o življenjskih in ne zgolj poklicno-kariernih odločitvah. Bright (2013) to domišljeno opiše z izrekom, da je edina gotovost v sedanjem času ta, da je vse negotovo. Ni namreč več mogoče zanesljivo predvideti, kaj se bo z nami zgodilo v prihodnosti (Ažman idr. 2014). Zato se nujno postavi vprašanje primerne kariernega svetovanja, ki bi olajšalo stiske in negotovosti posameznika pri novodobnem kariernem vodenju ter mu omogočalo lažje odločanje ob kariernih prehodih.

Po Youngu idr. (2011) so prav prehodi tisti, ki posameznike najpogosteje usmerjajo k iskanju kariernega svetovanja, in ni nujno, da se prehodi nanašajo zgolj na poklicno kariero. Za najbolj tvegan prehod namreč ocenjujejo prav prehod iz mladostništva v odraslost (Young idr. 2011), po Savickasu (Lalarios 2013) pa so prav ti posamezniki tisti, ki jih lahko razumemo kot ranljivo populacijo, saj so v današnjem, kompleksnem svetu prikrajšani za odločanje – odločajo se z odlašanjem. Zato ni presenetljivo, da se literatura v okviru kariere nanaša predvsem na pristope v kariernem svetovanju, ki se usmerjajo v mladostnike na prehodu v odraslost (Young idr. 2011), pri tem pa ne moremo zanikati, da se s pomembnimi prehodi soočajo tudi odrasli in potrebujejo pomoč pri sprejemanju novih življenjskih vlog in odločitev, ki bodo v skladu s temi vlogami. Vendarle pa je po Youngu idr. (2011) v obdobju prehoda v odraslost verjetneje, da posamezniki takrat rekonstruirajo svoje cilje in nadaljnjo pot; za to pa potrebujejo nove strategije, vedenja in vire, ki so v skladu s sodobnimi družbenimi spremembami in trendi.

Problem, namen in cilji

Od začetka zgodnjih devetdesetih let 20. stoletja je poklicno-karierno svetovanje prevzemalo tradicijo pozitivističnega pogleda na svet (zrcali se v delih Parsonsa, Hollanda, Roejeve, Ginzberga idr.), ki temelji na testiranju oz. ocenjevanju posameznikovih lastnosti, pri čemer svetovalec pri testiranju in svetovanju prevzema vlogo strokovnjaka, stranka oz. svetovanec pa pasivnega odzivnika (Drobnič 2020). Collinova (1997) ter Collinova in Young (1986) so ugotovili, da so bile teorije kariere do zdaj v veliki meri razvite v okviru organizističnih in mehaničnih perspektiv¹ ter kot take ne služijo več novodobnem konstruiranju kariere. Razvijati je treba nove pristope. Ena izmed novih paradigem, ki uokvirja novodobne pristope, je kontekstualna, ki posameznikov razvoj pojmuje kot nenehni proces interakcije med posameznikom in njegovim okoljem (Patton in McMahon 2014), na katerega pa vplivajo naključja. Zato nas Collinova (1997) v okviru kontekstualizma spomni, da moramo danes ubrati drugačen pristop k svetovalnemu procesu. Svetovanec v takšnem svetovalnem procesu ni več pasiven, temveč je v njem aktiven, s svetovalcem

¹Po Pepperju (1942) in Collinovi (1997) poznamo štiri glavne poglede na svet – organicizem, formizem, mehanizem in kontekstualizem. Mehaničistična perspektiva na svet gleda tako, kot da deluje vse na podoben način, kot stroj, in nakazuje, da razmišljamo linearno, od splošnega do posebnega, in da pojave pojasnjemo z vzročno-posledičnimi izrazi. Organicistični pogled pa človekov razvoj vidi kot urejen, zrel proces. Je osnova modelov v razvojni psihologiji (Collin in Young 1986), ki jih vidimo zlasti pri teoretikih kariernega razvoja, npr. v delih Superja (1990), Ginzberga (1984) in Gottfredsonove (2002) na področju poklicne psihologije.

je v interakciji in skupaj v tem procesu tvorita pomen. Vendar Collinova (1997) pravi, da kontekstualizem na področju kariere še ni široko prepoznan, čeprav je pomemben, saj zajema fleksibilnost in razdrobljenost današnje kariere. Vse bolj je torej pomembno, da se usmerjamo v proces gradnje in kontekst kariere, saj le tako lahko razumemo njeno odprtost, fleksibilnost, brezmejnost ... Različne teorije kariere in pristope v kariernem svetovanju pa moramo razumeti zgolj kot različne perspektive, lokalne in nikakor ne univerzalne oz. globalne.

Konstruktivistični pogled na svet vedno bolj vpliva na pristope h kariernemu svetovanju. Dandanes se ga namreč razume kot vsesplošno vrednoto sodobnega časa (Knol 2011), ki ga prioritizira zahodna družba (Fox 2001; Richardson 2003), ta ideja pa se širi tudi v druge kulture s pomočjo vesternizacije (Klemenčič 2012). Če pozitivisti poudarjajo racionalnost, ki temelji na objektivnosti (Savickas 2012) in dejstvih, konstruktivistični pristop temu pogledu ne nasprotuje. Po Pattonovi in McMahanovi (2018) je izpeljan iz kontekstualističnega pogleda na svet, saj trdi, da je »resničnost« zgrajena skozi posameznikovo lastno razmišljanje in obdelavo; te konstrukcije temeljijo na posameznih spoznanjih v interakciji s perspektivami, oblikovanimi iz interakcij med okoljem in osebami.

Karierne teorije pod vplivom konstruktivizma tako vse bolj prepoznavajo povezave med posamezniki in njihovim okoljem; vse bolj se zavedajo, da imajo posamezniki aktivno vlogo pri razumevanju, iskanju pomena v svetu, v katerem živijo – dogajata se konstrukcija in rekonstrukcija pomena (Savickas 1993). Zatorej kontekstualizma ne moremo ločevati od konstruktivizma – prvi je namreč integriran v drugega.

Naš raziskovalni cilj je preučiti novosti, ki jih prinaša karierno svetovanje v okviru kontekstualizma/konstruktivizma. Izhajamo iz ključnih težav, ki se pojavljajo v sodobnem svetu v zvezi s potekom kariere. Modeli, ki jih danes še uporabljamo in temeljijo na tradicionalnem, pozitivističnem pogledu na svet, so namreč zastareli, ker nimajo zadostne uporabnosti za realne, dinamične razmere na trgu dela, zato so potrebne alternative (Patton in McMahon 2006; Reid 2017). Teh pa nastaja vse več, zato terjajo analizo, ki bo koristna za strokovno prakso kariernega svetovanja, ker tem alternativnim modelom po McMahanovi in Watsonu (2015) manjkajo ključna orodja za izvajanje prakse kariernega svetovanja. Nujno je, da poudarjajo kvalitativne metode (npr. pogovor s stranko v svetovalnem procesu, opazovanje, testi brez številskega ocenjevanja itn.) namesto kvantitativnih (ocenjevanje, testiranje, ki temelji na številski oceni posameznikovih lastnosti), ki so prevladovale v prejšnjih, bolj pozitivističnih pristopih.

Zato predstavljamo nekatere pristope, ki jih pri novodobnem kontekstualistično-konstruktivističnem kariernem svetovanju vrednotimo kot pomembne in ki sicer v pretežni meri izhajajo iz socialno-kognitivne psihologije in socialnega konstruktivizma. V ta namen si postavljamo dve raziskovalni vprašanji. Najprej nas zanima, kateri pristopi v kariernem svetovanju se vrednotijo kot pomembni, uporabni v današnjem času ter katere novosti, ki izhajajo iz kontekstualizma/konstruktivizma, se pojavljajo v sodobnih praksah kariernega svetovanja.

Pristopi kariernega svetovanja v okviru konstruktivizma

Menimo, da je najbolje, če začnemo s teorijo o karieri v okviru kaosa, saj nas spomni, da moramo novodobno kariero najprej razumeti skozi družbene spremembe v okviru globalizacije. Teorija današnjo družbo vidi kot kaotično in se zaveda, tako kot pravi Collinova (1997), da nanjo vplivajo družbene, tehnološke, kulturne in ekonomske spremembe.

Svetovanje v pogojih družbenega kaosa

Teorija kaosa je danes po Biswasovi, Hasanu in Bali (2018) ključna teorija, ker preučuje kompleksen, nelinearen, dinamičen sistem, ki se zrcali tudi v svetu dela (Schlesinger in Daley 2016). Kaotični sistemi so nestabilni, občutljivi predvsem na zunanje vplive; gibanje sistema je nelinearno, naključno, zato ga je težko napovedati (Biswas, Hasan in Bala 2018). Teorija kaosa v karieri po Pryorju, Amundsonu in Brightu (2008) razlaga, da je svet dandanes dinamičen in kompleksen sistem – kot sistem kaosa. Prav tako predpostavlja, da na posameznikovo dožemanje realnosti vplivajo predvsem njegove izkušnje (Pryor, Amundson in Bright 2008), torej je njegovo dožemanje realnosti predvsem subjektivno. Trdimo, da se teorija zelo povezuje z razumevanjem sveta, značilnim za čas neoliberalizma (Klemenčič 2012), ki poudarja pomen individuuma in njegove osebne odgovornosti za lastno kariero (Pryor, Amundson in Bright 2008). Teorija kaosa pa tako kot družbo tudi posameznike razume kot kompleksne, dinamične sisteme (Pryor, Amundson in Bright 2008), zato rej bi lahko dejali, da se pravzaprav ukvarja s spektrom različnih, dinamičnih vplivov na karierno odločanje posameznikov. Po Pryorju, Amundsonu in Brightu (2008) to dinamičnost narekujejo prav naključja, ki pa jih mora posameznik vnesti v svoj karierni načrt.

Pristop v kariernem svetovanju v okviru teorije kaosa svetuje uporabo strategij, ki integrirajo iskanje stabilnosti in rezilientnost, zaradi mnogih sprememb, tveganj in naključij. Po Pryorju Amundsonu in Brightu (2008) si mora namreč posameznik danes pri kariernem odločanju postavljati tiste odloči-

tve, ki so najbolj logične za realizacijo. Pri tem pa si lahko pomaga na več različnih načinov, npr. z uporabo različnih (tudi standardiziranih) testov, informiranjem, s preučevanjem ekonomskih in družbenih trendov, z iskanjem čim več priložnosti oz. izkušenj, s katerimi lahko pride do znanja ... Pri tem mora biti previden, skrbno mora pretehtati vse informacije, da se lahko razumno odloči (Pryor, Amundson in Bright 2008) – tu pa se zopet pojavlja pomen osebne odgovornosti za zrelo, dobro karierno odločitev. Pryor, Amundson in Bright (2008) namreč trdijo, da morajo biti posamezniki pri odločanju odgovorni in pozitivno naravnani (rezilientni) – torej naj se ne prepustijo strahu, ki jim onemogoča uresničevanje ciljev; naj iščejo vse možne poti do znanja, naj tvegajo, se učijo iz neuspehov, celo pozivajo jih, naj sledijo svoji intuiciji in strastem. Predvsem pa se teorija kaosa prepozna po tem, da poudarja pomen radovednosti posameznika v karieri, saj ga bo le radovednost vodila do raziskovanja sveta. Po Schlesingerju in Daleyjevi (2016) je namreč raziskovanje glavna dejavnost kariernega razvoja, zato naj karierni svetovalec svetovanca spodbuja k samoraziskovanju, da bo lažje konstruiral pomen v kaotičnem sistemu. Po Pryorju, Amundsonu in Brightu (2008) je zato treba svetovanca opremiti s strategijami za odločanje in razmišljanje v današnjem tveganem svetu v okviru verjetnosti in možnosti – to pa ga vodi do inovacij in iskanja pomena.

V okviru sledečega pristopa in teorije se kot konstruktivistične ideje prepoznajo predvsem izpostavljanje pomena izkušenj za pot do odkrivanja resnice oz. znanja, naravnost na individuuma (saj je ta odgovoren za lastno kariero) in njegovo osebno odgovornost pri zrelem, racionalnem kariernem odločanju. Naslednji pristop, ki ga opisujemo, prav tako poudarja dinamičnost in kompleksnost današnje družbe.

Pristopi v kariernem svetovanju v socialnodinamičnem svetu

Socialnodinamični pristop kariero uvidi kot proces neprestanih sprememb in gibanja. Sestavljata ga dve besedi, ki opisujeta današnjo spreminjajočo se družbo – socialno in dinamično. Gre za pristop, ki posameznike uvidi kot socialna bitja, ki se neprestano spreminjajo (McMahon 2017). Po McMahonovi (2017) pristop v kariernem svetovanju poudarja pomen uporabe refleksije in dialoga, saj se na ta način zagotovi prenos povratne informacije med svetovalcem in svetovancem, po Elkindu (2004) pa je prav dialog ključni poudarek socialnega konstruktivizma. Na ta način se v svetovalnem procesu dogaja skupna konstrukcija, ki je kot mediacijski proces in vodi do neke skupne akcije – to je lahko nova perspektiva, resnica, rešitev, izbira, refleksija, kritično razmišljanje, oblikovanje trdnejših/-e identitet/-e, odnos pa tudi artikuliranje

življenjskih izkušenj (McMahon 2017). Jezik je namreč po Foxu (2001) eden izmed možnih poti do resnice (znanje se oblikuje v dialogu). Savickas (Lablarios 2013) tudi pravi, da takrat, ko nekaj izrečemo, to postane resnica. Torej izid kariernega svetovanja ne sme biti namestitev posameznika (v npr. poklic ali vzgojno-izobraževalne institucije), ampak skupno iskanje dosežkov – kaj pa je dosežek, je odvisno od vsakega posameznika (McMahon 2017).

Tako kot teorija kaosa tudi socialnodinamični pristop poudarja kompleksnost današnje spreminjajoče se družbe, vendar pa ta pristop, drugače kot teorija kaosa, posameznika bolj specifikira kot socialno bitje. Zatorej bi lahko sklenili, da se kot prva pomembna različica konstruktivizma tu kaže socialni konstruktivizem, ki poudarja formiranje resnice oz. znanja v socialnem kontekstu. Začenja pa se vrednotiti še pomen jezika (dialog) v svetovalnem procesu kot pot do odkrivanja resnice.

V nadaljevanju se najprej posvečamo dvema pristopoma, ki temeljita na (socialnem) kontekstu kariere. Le tako bomo namreč razumeli celovitost novodobne kariere in potrebo po pripovednem pristopu v kariernem svetovanju. Zatem pa se posvečamo še pristopom, ki se bolj poglobljajo v pripovedni pristop v kariernem svetovanju.

Usmerjenost v iskanje ciljev in rešitev na podlagi divergentnih procesov mišljenja

Sledeči pristop kariernega svetovanja kariero razume kot sestavljeno iz več različnih področij posameznikovega življenja, npr. družinsko, odnosno, poklicno kariero itn. Vse te kariere pa so konstruirane skozi ciljno naravnani proces akcij in projektov (Young in Valach 2004). Pristop temelji na kontekstualnem pogledu na svet, saj kariero razume kot kontekst, v katerem posamezniki živijo. Pristop sam tudi močno poudarja pripovedni pristop kot pomemben del socialnega konstruktivizma v okviru kariere – tako kot Young in Valach (2004) tudi poudarjata, da je bil socialni konstruktivizem glavna ideja za osnovanje sledeče teorije oz. pristopa. Po Youngu idr. (2011) ter McMahonovi (2017) se v okviru svetovalnega procesa namreč svetuje razvoj delovnega pakta med svetovalcem in svetovancem, identifikacijo in naslavljanje akcij, projektov in kariere svetovanca. Posebno pozornost pa svetovalci namenja še svetovančevim čustvom. Na koncu pa je pomembno, da se akcije in projekti, ki se v svetovalnem procesu naslavlajo, dejansko realizirajo v posameznikovem življenju (tj. ciljna naravnost) (Young idr. 2011; McMahon 2017). Obenem pa nas Young in Valach (2004) spomnita, da te akcije pravzaprav napajajo čustva, torej nas skozi pristop opozorita, da čustva igrajo pomembno vlogo pri učenju. To bi lahko povezali s konstruktivističnimi idejami

na ta način, da se odgovornost posameznika za samoaktualizacijo poudarja kot pomembna.

Sistemska karierno konstruiranje

To je ena izmed sistemskih teorij, v okviru kariere je sistemski teoretični ovir (angl. *System Theory Framework*, STF), ki kariero razume kot karierni razvoj, na katerega vplivajo vsebinski in procesni dejavniki (McMahon in Patton 2004; McMahon in Watson 2008). Vsebinski vplivi vključujejo lastnosti, ki so notranje posamezniku (npr. spolna orientacija, interesi, starost, sposobnosti, osebnost ...), hkrati pa se teorija zaveda, da posamezniki ne živijo v izolaciji, ampak so del širšega vsebinskega sistema, ki obsega še družbeni (npr. družina, vzgojno-izobraževalne institucije, mediji, vrstniki ...) in okoljski sistem (npr. politika, globalizacija ...). Procesni vplivi pa so tisti, ki pravzaprav narekujejo dinamiko kariernega razvoja – to so naključja in večsmerni, skozi čas spreminjajoči se procesi (McMahon in Watson 2008). To nas spomni, da posameznikov karierni razvoj ne more biti vedno načrtovan, logičen in ni vedno mogoče točno napovedati, kakšen bo v prihodnosti, saj nanj vplivajo priložnosti in naključja. Torej kontekstualno paradigmo pristop prevzema drugače kot omenjeni socialnodinamičen pristop.

Karierno svetovanje po STF prav tako temelji na pripovednem pristopu, saj spodbuja samorefleksijo posameznika z uporabo pripomočka, s pomočjo katerega lahko posameznik vodi refleksijo² svojega kariernega razvoja in dejavnikov, ki so vplivali in vplivajo na njegov karierni razvoj skozi vse tri vsebinske sisteme. To je pripomoček za identifikacijo kariernih vplivov (angl. *My System of Career Influences*, MSCI) (McMahon in Watson 2008), ki lahko obogati karierno svetovanje. MSCI refleksijo svetovanca vodi z različnimi vprašanji, ki spodbujajo samozavedanje in karierno zavedanje za lažje karierno odločanje (McMahon in Patton 2004). Tako bi lahko dejali, da se z MSCI pravzaprav spodbuja metakognicija posameznika. Metakognicija pa je posebej omenjena v karierni teoriji spoznavno-informacijskega procesa kariernega odločanja po Sampsonu idr. (2003), ki jo prav tako uvrščamo v konstruktivistične karierne teorije; v okviru navedene karierne teorije se namreč zgolj s pomočjo metakognicije posameznik lahko zrelo karierno odloča.

Vseskozi se nam po vseh doslej omenjenih pristopih izpostavlja pomen integracije socialnega konteksta in psiholoških dejavnikov (Young in Valach 2004) za osmišljanje lastne kariere. To pa naj bi se doseglo s pripovednim

² McMahon in Patton (2004) svetujeta, naj MSCI poteka v interakciji, saj konstruktivizem poudarja, da se tako konstruira pomen oz. zgodbe dobijo pomen.

pristopom, v katerem se vrednoti pomen jezika, skozi katerega se lahko konstruira resnica. Zato se zdi edino primerno, da se poglobimo v pristope, ki natančneje opisujejo sam pripovedni pristop v kariernem svetovanju.

Karierne konstrukcije preko pripovedovanja zgodb

Svetovalci, ki pri kariernem svetovanju uporabljajo pripovedni oz. narativni pristop,³ spodbujajo svetovance, da pripovedujejo zgodbe o svojem življenju, ter jim pomagajo, da te zgodbe osmislijo in prepoznajo ključne teme v njih (McIlveen in Patton 2007). Svetovalci in svetovanec sta angažirana sodelavca v reflektivnem, skupnem, paralelnem procesu odkrivanja ene ali več življenjskih tem, zgodb oz. resnic in sokonstruirata bodoče epizode (prehode) svetovanca (Savickas 2012). Dobra zgodba o sebi namreč svetovanca spodbuja h kariernim prehodom tako, da obdrži svojo samopodobo, vendar pa jo hkrati še bolj utrdi, da postane vitalnejša in namernejša oz. ciljno naravnana. Ko se zgodba sokonstruira v tem odnosu, postane prenovljena identiteta svetovanca, ki omogoča, da je ciljno naravnana pri soočanju z negotovostjo prehoda – torej da se namere spremenijo v smiselno vedenje in delovanje (Savickas 2012) oz. akcije (Krieshok, Black in McKay 2009). Akcija namreč spodbuja nadaljnje samostojno ustvarjanje, oblikovanje identitete in kariere.

Svetovalci si med svetovalnim procesom izbere neko zgodbo, ki deluje kot vodilna metafora in postane orodje svetovanja oz. življenjska zgodba, v kateri mora prevzemati glavno vlogo, saj se odvija na njegovi življenjski poti (Savickas 2011; Patton in McMahon 2018). Ta življenjska pot je tudi osnova za pristop svetovanja z zgodbami, za odkrivanje in gradnjo nove zgodbe svetovanca, v kateri se bo znašel na prehodu na lastni karierni poti in zaradi katere je pravzaprav prišel po nasvet (Savickas 2011).

Med svetovalnim procesom je prostor še za to, da posameznik odkriva svoje preference,⁴ ki naj bi mu pomagale pri odločanju za prehod (Brott 2017). Pomaga si lahko s kvantitativnimi tehnikami. Vendar pa je izid testa zgolj objektivna ocena, ki v tem svetovanju nima velikega pomena, kakor tudi ne služi kot orodje za potrditev ustreznosti odločitve, npr. poklicne ustreznosti (Brott 2007) – izid je zgolj ena izmed mnogih resnic. Prevladujejo pa naj subjektivna dejstva, saj predstavljajo veliko bogatejšo in natančnejšo metodo

³ V zadnjem desetletju se je zgodil očitni premik v fokusu kariernega svetovanja, saj so zgodbe postale ključno orodje v svetovalnem procesu, a niso nekaj povsem novega. Ta pristop najdemo že pri Kellyju (»George Kelly« 1995) kot obliko osebnega konstruiranja.

⁴ Tu se poraja vprašanje, ali naj se na tem mestu še uporabljajo klasična ocenjevalna orodja za ugotavljanje lastnosti osebe (npr. Hollandov test). Savickas (2012) meni, da je to smiselno, a Brottova (2012) poudarja, da je bistveno samoocenjevanje svetovanca.

razumevanja, kako ljudje dejansko sodelujejo pri načrtovanju kariere (Spangar 2004). Grant in Johnson (2006) trdita, da je vse, kar povedo svetovanci, subjektivno, tudi njihove odločitve in uspešen razvoj kariere, kar pomeni, da tega vidika ne smemo zanemariti. Tak pristop ponuja tudi povsem nov način opredelitve vloge kariernega svetovalca, ki ni več vzvišen, z visoko strokovno avtoriteto in v vlogi presojanja, ampak postane sodelavec svetovanca, spodbujevalec, subjektivna ocena ustreznosti karierne odločitve pa postane svetovančeva odgovornost (Savickas 2011).

McLeod (1996) tako svetuje nekaj skupnih konceptov, ki jih je treba upoštevati v pristopu s pripovedmi – življenjske teme (ki so delo z življenjsko zgodbo), razvijanje pripovedi, primerjava različnih zgodb, dekonstrukcija pomena, svetovalac kot občinstvo, sokonstruktor in urednik ter pisanje kot terapevtsko dejanje. Vsi ti načini pripovednega pristopa imajo za cilj konstruiranje bodočega kariernega razvoja, predvsem pa kreiranje naslednjega prehoda (McLeod 1996). Da bi bolje razumeli zgodbe v vlogi nasvetov za sprejemanje odločitev na prehodih, si moramo pogledati še, kako se konstruirajo nove zgodbe in epizode.

Dekonstruiranje pretekle poti in konstruiranje nove

Pripovedni oz. narativni pristopi se ne osredotočajo zgolj na pojem poklicne kariere, pač pa širše – na celo življenje in osmišljanje življenja, tako kot to lahko prepoznamo v pristopu, usmerjenem v iskanje ciljev/rešitev, ki po Valachu in Youngu (2004) v sedanjem načinu hitrega življenja postaja eno izmed pomembnih človekovih epistemoloških vprašanj. Vendar pa je Savickas (v Brown 2002) tisti, ki je postavil ključne podlage za teorijo gradnje kariere,⁵ ki jo slikovito poimenuje kot oblikovanje življenja (angl. *life design*) in pomeni nekakšen okvir za kreiranje kariernega razvoja v 21. stoletju, v katerem so sodobni delavci soočeni z negotovostjo in s hitrimi spremembami. V tem kontekstu naj bi posamezniki svojo kariero gradili na življenjskih temah (okolju) in samopodobi, ki jih usklajujejo v zamišljeno idealno življenjsko zasnovo. Posamezniki svojo kariero postavljajo na pomenu zanje, ne pa na vnaprej določeni karierni vlogi ali položaju.

Pristop vrednoti pomen avtobiografske zgodbe. Na ta način vsak posameznik, ki gradi svojo kariero, ustvari nekakšen biografski most, ki ga prenese v

⁵ Savickasov pristop ima veliko skupnega z drugimi kontekstualističnimi/konstruktivističnimi pristopi, ki smo jih že omenjali. Vsi ti imajo isti cilj, in sicer, po Savickasu (2011), spodbuditi pomembne dejavnosti za nadaljnje samostojno ustvarjanje, oblikovanje identitete in konstruiranje kariere.

prihodnost (Savickas 2012). Konstruiranje bodočih zgodb temelji na obdelavi lastne biografije (Heinz 2002), za kar posamezniki poiščejo svetovalca, kjer se pričnejo intervencije življenjskega načrtovanja tako, da opišejo pomemben dogodek, ki jih dislocira od trenutne epizode v njihovi zgodbi, in cilje novega scenarija, ki ga želijo zgraditi s svetovalcem. Preko malih zgodb⁶ prikažejo, kako so zgradili svojo identiteto in kariero. Te zgodbe so v bistvu konstrukcijska orodja za gradnjo identitet/-e in karier/-e v zapletenih družbenih interakcijah sedanjega časa. Vendar pa ima življenje posameznika tudi »problematične zgodbe«, ki ga bremenijo in zavirajo pri vodenju kariere oz. izgrajevanju življenja. Zato nastane potreba, da bi se zgodbe svetovanca dekonstruirale, da bi razkrile samoomejujoče ideje, omejene vloge in kulturne ovire (Savickas 2012). Savickas (2012) pravi, da moramo biti v današnji karieri optimistični, prilagodljivi in temeljiti na znanju.⁷ Tu gre tudi za nekakšno refleksijo, ki zahteva, da premislimo o sebi z različnih zornih kotov, da bi prišli do dejanskih spoznanj o svoji realnosti (Guichard 2016). Cilj je dostop do različnih pomenov in novega znanja na osnovi divergentnega razmišljanja, ki odpira možnosti in znova zažene zastale pobude. Vloga svetovalca pa je, da najde ustrezne načine za spodbuditev procesa v smislu, da pomaga sokonstruirati pripovedi (Hartung 2013). Vse to poteka kot dinamičen interrelacijski proces, ki ga je mogoče opredeliti kot sokonstruiranje, dekonstruiranje in konstruiranje. Brottova (2012) pa temu doda še rekonstruiranje.

V tem podpoglavju pravzaprav govorimo o pripovedni analizi, v prejšnjem podpoglavju pa smo se nanašali zgolj na pripoved. Analiza pripovedi je pravzaprav neke vrste rekonstrukcija dogodkov, saj posameznik v ta proces vnaša drugačne ugotovitve z različnih gledišč, v katera ga spodbuja svetovalec. Pri tem se kot zelo pomemben izpostavlja socialni kontekst zgodb (Guichard 2016). Pri delu z malimi pripovedmi svetovalec aktivno zbira in povezuje te zgodbe kot delce v enotno, mozaično podobo, da oblikuje celosten občutek individualnosti (Savickas 2011). Potemtakem lahko razumemo, da integracija majhnih zgodb o sebi v družbenih situacijah tvori veliko zgodbo ali makropripoved, to pa je pripoved o identiteti. Ta pripoved, ki igra vlogo spoznavanja lastne identitete, pojasnjuje preteklost svetovanca, ga usmerja v sedanost in vodi v prihodnost. Potem pa je treba te male zgodbe aktivirati in povezati (Ricoeur 1984). Aktivirati pomeni umestiti v kontekst velike zgodbe o tem, zakaj se je to zgodilo. Umestitev zaporedja epizod v večjo zgodbo dodaja

⁶ Vsako izobraževanje ali opravljanje poklica lahko v »romanu« njihove kariere razumemo kot kratko zgodbo.

⁷ To kaže, da Savickas nove koncepte povezuje s teorijami kariernega razvoja na osnovi socialnega učenja.

pojasnjevalne povezave in vzročno skladnost izkušnjam, ki so sicer še vedno naključne. Torej pri načrtovanju življenja rekonstrukcija pomeni konfiguriranje in integracijo agenta, ciljev, sredstev in interakcij, da se tvori enotna in smiselna pripoved o identiteti (ali življenjski portret ali mozaik).

Samopodoba, dialog s seboj in karierno samoraziskovanje

Poudarili smo, da je osrednji način konstruktivističnega svetovanja pripovedna tehnika, ki ima različno razlagalno vsebino in pomen v procesu svetovanja. McIlveen (2017) jo uporablja predvsem v kontekstu »dialoškega jaza«, kar pomeni, da je zanj bistveno, kaj se dogaja v posamezniku, ko pripoveduje svojo/-e zgodbo/-e v svetovalnem procesu gradnje kariere.

Ljudje kot živa bitja imamo veliko posebnih sposobnosti, ki nas ločujejo od drugih bitij. Imamo zmožnost besedne konverzacije, poslušanja, parafraziranja, simpatije in sočutja. Pri tej človeški sposobnosti je resnično izjemno to, da tok teh misli (dialog) teče v naši zavesti, četudi ni navzočega sogovornika (McIlveen 2017) (kot samousmerjevalni govor). Ta tok v osnovi pomeni, da govorimo o dialoškem jazu. Ves čas namreč v naših glavah slišimo te pogovore, kot da bi bile poleg individualnega jaza prisotne še množice nezavednih glasov. Že eno samo vprašanje, ki si ga postavimo in nanj odgovarjamo, nas popelje v več rešitev, v ozadju katerih se pletejo tudi druga povezana vprašanja, kot je to, zakaj se to postavlja, kako bi to vprašanje postavila neka druga oseba itn. To pomeni, da ima človek veliko družbenih jazov (Hermans 2003). To nenehno »brbljanje« človek slikovito sliši, kako se dogaja v njegovi glavi. Kognitivni viri in pozornosti pa mu omogočajo, da se osredotoči na poseben dialog med omejenim številom jaz-položajev (Lysaker in Lysaker 2002).

V tem trenutku ocenjujemo, da »dialoški jaz« najbolj prispeva k teoriji in praksam pripovednega kariernega svetovanja, saj ponuja teorijo za razumevanje procesa psihološkega ustvarjanja zgodb (Hermans 2003). Gre torej za pristop, kjer kontekstualistična perspektiva decentrira lastnosti samega sebe (McIlveen 2017) v medsebojni sistemski prepletenosti (Patton in McMahon 2006; 2014). Posameznik je vključen v mnogo interakcijskih sistemov, saj je svojstven biološki in psihološki sistem z množico drugih podsistemov, ti pa se povezujejo z zunanjim svetom, polnim zapletenih sistemov – in vse to posameznik neprestano odslikava v svoji zavesti. Torej lahko razumemo, da je tudi posameznik sam kaotični sistem.

Zaključek

Namen prispevka je predstaviti določene pristope, ki jih označujemo za novodobne. To so pristopi v okviru kontekstualizma/konstruktivizma. Zato smo preučili novosti, ki jih prinašajo v karierno svetovanje. Glede na navedeno

bi lahko rekli, da pripoved postaja osrednji instrument v konstruktivističnem pristopu kariernega svetovanja, ki izhaja iz kontekstualizma. Ta pa očitno še zdaleč ni jasno oblikovan in zaokrožen sklop metod in tehnik. Lahko bi rekli, da je produkt divergentnega razmišljanja, ki ni osredotočeno na iskanje ene najboljše rešitve, pač pa na paletu možnih rešitev v okviru zaporedja konstruiranja zgodb življenja. Pripovedovanje zgodb je v bistvu socialnodinamični proces.

Spangar (2004) poudarja, da ta metoda ni tradicionalno svetovanje v smislu, da bi najprej ustvarili teoretični okvir, nato pa razvili posebne metode svetovanja in jih uporabili v svetovalni praksi. To je pravzaprav dialog s teoretizacijo in z izkušnjami resnične svetovalne prakse. Temelji na filozofskih idejah pomena človekovega obstoja, v katerem se ljudje borijo za ustvarjanje smisla v svojem življenju, postopek svetovanja pa je proces, kako svetovancem pomagati, da v življenju osmislijo svoje življenjske odločitve, vključno s svojimi poklicnimi odločitvami (Spangar 2004). Savickas (2012) npr. pravi, da njegova paradigma življenjskega oblikovanja ne nadomešča standardnega poklicnega usmerjanja in poklicnega izobraževanja, temveč ju dopolnjuje. V bistvu nastaja nekakšna skupna konstruktivistična paradigma za karierno svetovanje, ki vključuje vrsto modelov in konceptov z istim jedrnim konceptom, med katere lahko prištevamo vse omenjene pristope kariernega svetovanja. Vsak od teh pristopov uporablja zgodbe, jezik, (meta)kognicijo, refleksijo in čustva.

Po Savickasu (2011) sčasoma vsak posameznik, ki se sooča s prehodi, s pomočjo zgodb ustvari biografski most, ki izraža njegove osebne resnice in ga prenese v prihodnost, na njegovo življenjsko pot preko kolaborativnega odnosa s svetovalcem, pomembno pa je, da svetovanec ostaja aktiven in ciljno naravnán. Zato moramo priznati, da konstruktivistični pristopi h kariernemu svetovanju prinašajo mnogo koristi, predvsem za vodenje kariere v družbi tveganja, čeprav McIlveen (2007) priznava, da v okviru pripovedne tehnike ne moremo govoriti o neki standardni obliki kariernega svetovanja, saj ji manjkajo konkretna orodja in praktična uporaba.

Tu pa se lahko še vprašamo, kako graditi naprej prakso in teorijo. Zaznati je pobude o skupnem konceptualnem nastopu pri razvoju modela in metod za oblikovanje življenja (angl. *life design*), ki se zaenkrat nekako zdi najkompabilnejši pristop in paradigma za sedanje razmere dela (po Savickasu 2012). Vse bolj se izraža tudi tendenca po medkulturnem povezovanju in mednacionalnem sodelovanju, kar se odraža tudi v nastanku mednarodne raziskovalne skupine Life Design, ki povezuje strokovnjake iz heterogenih okolij (Avstralije, Kitajske, Anglije, Francije, Japonske, Izraela, Južne Afrike in drugih), s čí-

mer bi se pridobilo internacionalno veljavo in splošno uporabljivost. S tem si lahko odgovorimo na vprašanje, kam vodi pot nadaljnjega teoretskega raziskovanja in prakse na področju kariere: težko je napovedovati, vendar se bolj kaže smer v sintezo teorij in praks.

Po pregledu literature in drugih virov, ki smo jih preučili, ugotavljamo, da že obstaja zbirka tehnik in orodij, specifičnih za karierno svetovanje in učenje v kontekstu kreiranja življenja. Vključuje tradicionalna orodja poklicne orientacije kakor tudi nova orodja, ki jih je oblikoval socialnokonstruktivistični pristop kariernega vodenja (npr. genogrami, zgodnji spomini in dopolnitve stavkov, ki se uporabljajo z namenom, da spodbujajo in podrobno opisujejo karierne pripovedi ...). Pri tem lahko uporabljamo spletne portale in spletna orodja, ki omogočajo neposredno uporabo najširšemu krogu interesentov. Digitalizacija je odprla neverjetne možnosti uporabe vseh teh pripomočkov in metod, kar omogoča avtonomijo pri vodenju kariere oz. za uspešno načrtovanje prehodov v življenju. S tem posameznik postane pravi menedžer lastne kariere, ki jo mora vseskozi osmišljati.

Literatura

- Ažman, T., M. Lovšin, A. Kohont in D. Zaviršek, ur. 2014. *Moja kariera: informacije za otroke, učence, dijake, študente, mlade in odrasle, starše in strokovne delavce*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Biswas, R. H., M. M. Hasan in K. S. Bala. 2018. »Chaos Theory and Its Applications in Our Real Life.« *Barishal University Journal Part 1* 5 (1–2): 123–140.
- Bright, J. 2013. »Chaos Theory of Careers Explained – Interview with Dr. Jim Bright at Vanderbilt University.« YouTube. 4. februar. 10:43. <https://www.youtube.com/watch?v=BL2wTkgBEyk>.
- Brott, P. E. 2012. »A Career Story Approach to Management, Business, and Financial Occupations.« *Journal of Employment and Counselling* 49 (4): 146–191.
- . 2017. »The Storied Approach.« V *Career Counselling: Constructivist Approaches*, ur. M. McMahon, 93–103. Oxon: Routledge.
- Brown, D. 2002. *Career Choice and Development*. 4. izd. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Collin, A. 1997. »Career in Context.« *British Journal of Guidance and Counselling* 25 (4): 435–446.
- Collin, A., in R. A. Young. 1986. »New Directions for Theories of Career.« *Human Relations* 39 (9): 837–853.
- Drobnič, J. 2018. *Kariera in osebe s posebnimi potrebami*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- . 2020. »Poklicne odločitve in vodenje kariere v kontekstu avtonomnosti in samoodločanja.« *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 37 (3–4): 167–184.

- Elkind, D. 2004. »The Problem with Constructivism.« *The Educational Forum* 68 (4): 306–312.
- Fox, R. 2001. »Constructivism Examined.« *Oxford Review of Education* 27 (1): 23–35.
- »George Kelly.« 1995. Personal Construct Psychology. <http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/PCP/Kelly.html>.
- Ginzberg, E. 1984. »Career Development.« V *Career Choice and Development*, ur. D. Brown in L. Brooks, 169–191. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. 2002. »Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation.« V *Career Choice and Development*, ur. D. Brown, 85–148. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grant, M. E., in A. J. Johnston. 2006. »Career Narratives.« V *Career Counseling: Constructivist Approach*, ur. M. McMahon in W. Patton, 110–122. Abington: Routledge.
- Guichard, J. 2016. »Reflexivity in Life Design Interventions: Comments on Life and Career Design Dialogues.« *Journal of Vocational Behavior* 97:78–83.
- Hartung, P. J. 2013. »The Life-Span, Life-Space Theory of Careers.« V *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, ur. S. D. Brown in R. W. Lent, 83–113. Hoboken, NJ: Wiley.
- Heinz, R. W. 2002. »Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers.« *Journal of Vocational Behavior* 60 (2): 220–240.
- Hermans, H. J. M. 2003. »The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self.« *Journal of Constructivist Psychology* 16 (2): 89–130.
- Klemenčič, E. 2012. *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: Demat.
- Knol, M. 2011. »Constructivism and Post-Constructivism: The Methodological Implications of Employing a Post-Constructivist Research Approach.« Po-skusno predavanje, 25. marec. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4106/article.pdf?sequence=4>.
- Kravos, K. 2019. »Career Management of Special People Needs in the Labour Market.« *Economics. Ecology. Socium* 3 (3): 11–20.
- Krieshok, S. T., D. M. Black in R. A. McKay. 2009. »Career Decision Making: The Limits of Rationality and the Abundance of Non-Conscious Processes.« *Journal of Vocational Behavior* 75 (3): 275–290.
- Lablarios. 2013. »M. Savickas's keynote_2013 International conference_Larios.« YouTube. 26. avgust. 40:47. https://www.youtube.com/watch?v=uqz-5ny8T-s&ab_channel=LABLARIOS.
- Lysaker, P. H., in J. T. Lysaker. 2002. »Narrative Structure in Psychosis: Schizophrenia and Disruptions in the Dialogical Self.« *Theory & Psychology* 12 (2): 207–220.
- McIlveen, P. 2007. »Counsellors' Personal Experience and Appraisal of My Career Chapter.« *Australian Journal of Career Development* 16 (2): 12–19.
- . 2017. »Dialogical Self: Co-Investigator in Career Self-Research in Career

- Counselling: Constructivist Approaches.« *V Career Counselling: Constructivist approaches*, ur. M. McMahon, 153–163. Oxon: Routledge.
- McIlveen, P., in W. Patton. 2007. »Dialogical Self: Author and Narrator of Career Life Themes.« *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 7 (2): 67–80.
- McLeod, J. 1996. »The Emerging Narrative Approach to Counselling and Psychotherapy.« *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (2): 173–184.
- McMahon, M., ur. 2017. *Career Counselling: Constructivist approaches*. Oxon in New York: Routledge.
- McMahon, M., in W. Patton. 2004. »Creating Career Stories through Reflection: An Application of the Systems Theory Framework of Career Development.« *Australian Journal of Career Development* 1 (3): 13–17.
- McMahon, M., in M. Watson. 2008. »Systemic Influences on Career Development: Assisting Clients to Tell Their Career Stories.« *The Career Development Quarterly* 56 (3): 280–288.
- , ur. 2015. *Career Assessment: Qualitative Approaches*. Rotterdam: Sense.
- Niklanović, S. 1997. *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida.
- Patton, W., in M. McMahon. 2006. »Constructivism: What Does It Mean for Career Counselling?« *V Career Counselling: Constructivist Approaches*, ur. M. McMahon, 8–30. Oxon: Routledge.
- . 2014. *Career Development and System Theory: Connecting Theory to Practice*. Rotterdam: Sense.
- . 2018. »Systemic Thinking in Career Development Theory: Contributions of the Systems Theory Framework.« *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (2): 229–240.
- Pepper, S. C. 1942. *World Hypotheses: A Study in Evidence*. Berkeley, CA: University of California Press
- Pryor, R. G. L., E. N. Amundson in H. E. J. Bright. 2008. »Probabilities and Possibilities.« *The Career Development Quarterly* 56 (4): 309–318.
- Reid, H. 2017. »Usefulness and Truthfulness: Reviewing the Limitations and Promoting the Benefits of Constructivist Approaches for Career Counselling.« *V Career Counselling: Constructivist Approaches*, ur. M. McMahon, 29–39. London: Routledge.
- Richardson, V. 2003. »Constructivist Pedagogy.« *Teachers College Record* 105 (9): 1623–1640.
- Ricoeur, P. 1984. »The Model of the Text: Meaningful Action Considered As a Text.« *Fifty Years of Social Research: Continental and Anglo-American Perspectives* 51 (1–2): 185–218.
- Sampson, Jr., P. J., W. G. Peterson, C. R. Reardon in G. J. Lenz. 2003. »Key Elements of the CIP Approach Designing Career Services.« <https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/ece94c7d70edfe43457c1f616e189324.pdf>.

- Savickas, M. L. 1993. »Career Counselling in the Postmodern Era.« *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 7:205–215.
- . 2011. »Constructing Careers: Actor, Agent, and Author.« *Journal of Employment Counseling* 48 (4): 179–181.
- . 2012. »Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century.« *Journal of Counseling & Development* 90 (1): 13–19.
- Schlesinger, J., in L. P. Daley. 2016. »Applying the Chaos Theory of Careers as a Framework for College Career Centers.« *Journal of Employment Counseling* 53 (2): 86–96.
- Spangar, T. 2004. »Using Metaphors and Ceremonies in Career Counseling.« V *Counselling as a Profession and Subject of Research: Counselling Methods; Counselling Handbook, Part 3*, ur. J. Onnismaa, H. Pasanen in T. Spangar, 198–207. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Super, D. E. 1990. »A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development.« V *Career Choice and Development*, ur. D. Brown in L. Brooks, 197–261. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valach, L., in R. A. Young. 2004. »Some Cornerstones in the Development of a Contextual Action Theory of Career and Counselling.« *International Journal for Education and Vocational Guidance* 4 (1): 61–81.
- Young, R. A., in L. Valach. 2004. »The Construction of Career through Goal-Directed Action.« *Journal of Vocational Behavior* 64 (3): 499–514.
- Young, R. A., S. K. Marshall, K., Foulkes, C. Haber, C. S. M. Lee, C. Penner in H. Rostram. 2011. »Counseling for the Transition to Adulthood as Joint, Goal-Directed Action.« *Journal of Vocational Behavior* 79 (2): 325–333.

Career Counselling for Transitions in the Context of Constructivism

New career counseling methods based on constructivism are increasing because of rapid changes in today's society; therefore, individuals need to become autonomous and responsible for their careers. Our paper presents these new career counseling methods, based on contextualism/constructivism and the approaches valued in contemporary career counseling. We acknowledge the narrative approach as the main constructivism-based approach to career counseling, which is recently becoming important in vocational psychology and career counseling practice. Narration in career counseling serves as the construction of meaning about ourselves and our careers through stories, language and in current career counseling values the understanding of a person's feelings, (meta) cognition, learning, goal-directed behavior, flexibility, learned optimism, and personal responsibility for career guidance. Stories aid in the career decision-making process and are a bridge for transitions in our career development.

Keywords: constructivism, contextualism, career counseling, transitions, career guidance

Dejavniki kariernega prehoda v poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami

Andrej Kociper

Dom Antona Skale Maribor

andrej.kociper@gmail.com

V prispevku predstavljamo dejavnike, ki so prispevali h kariernemu prehodu v poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki imajo motnjo v duševnem razvoju. V kvalitativni raziskavi, ki smo jo opravili z metodo poklicne biografije, je sodelovalo devet vzgojiteljev. Med ključnimi dejavniki prehoda so bili identificirani: zaposlitev za nedoločen čas, družbena pomoč in altruizem, izvajanje pomoči ljudem v stiskah ali v težavah. Raziskava je pokazala, da med vzgojitelji obstajajo razlike glede na njihovo delovno dobo. Mlajši vzgojitelji ocenjujejo in zaznavajo večji učinek dejavnikov, izhajajoč iz nekaterih socialnih situacij, medtem ko starejši vzgojitelji bolj izpostavljajo varnost zaposlitve. Svoje profesionalne kompetence so si nekateri, glede na že doseženo pedagoško izobrazbo, morali nadgraditi z vključitvijo v dopolnilna izobraževanja defektologije ali specialne pedagogike. Nekateri so se vključili v podiplomski študijski program inkluzivne pedagogike.

Ključne besede: karierni prehod, profesionalni razvoj, vzgojitelj, otrok s posebnimi potrebami, metoda poklicne biografije

Uvod

Prehod iz enega pedagoškega poklica v drugega (t. i. karierni prehod)¹ ali pa samo spreminjanje vloge znotraj samega poklica je lahko vsestransko pozitivna izkušnja, če je posameznik nanjo ustrezno pripravljen. Ta raziskava preučuje dejavnike, ki so bili prisotni pri udeležencih raziskave ob njihovem kariernem prehodu v poklic vzgojitelja za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, ki imajo motnjo v duševnem razvoju.² Ti otroci in mlado-

¹ Izraz karierni prehod se je razvil na podlagi dolgoletnih pomembnih in prelomnih raziskav in teoretičnega dela o procesu poklicnega razvoja. Donald Super je od petdesetih let prejšnjega stoletja dalje obširno pisal o stopnjah poklicnega razvoja, pri čemer je vsaka stopnja pomenila poseben »prehod« na posameznikovi poklicni poti. Te faze zajemajo celotno življenje in vključujejo vse dogodke, povezane s kariero, od posameznikove prve zaposlitve do upokojitve ali popolne prekinitev dela (Super 1957).

² V *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljavev* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2015) je motnja v duševnem razvoju opredeljena kot nevrolško pogojena razvojna motnja,

stniki so namreč popoldan vključeni v vzgojni program domov, kjer z njimi delajo vzgojitelji (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2011). Osnovni namen je približati razumevanje položaja pedagoških delavcev, ki zaradi poklicne spremembe prehajajo iz enega poklica v drugega, in nakazati izzive nenehnega poklicnega učenja in razvoja ter spremembe odnosa do profesionalnega razvoja.

Raziskovalci s številnih področij, vključno z upravljanjem človeških virov, organizacijskim vedenjem, mednarodnim upravljanjem in podjetništvom, so preučevali posebne vrste prehodov, ki se zgodijo med posameznikovo poklicno kariero. Opravili so preglede kariernih prehodov, kot so vstop v organizacijo (Ellis idr. 2015; Fang, Duffy in Shaw 2011), fluktuacija (Bilgili idr. 2017; Hom idr. 2017), napotitve v tujino (Baruch, Altman in Tung 2016; Kraimer, Bolino in Mead 2016; Takeuchi 2010), upokožitev (Beehr 2014; Wang in Shi 2014), odločitev žensk za vstop in izstop s trga dela (Zimmerman in Clark 2016), izguba zaposlitve (Gowan 2014; Van Dierendonck in Jacobs 2012) in prehod od zaposlenega v podjetju do podjetnika (Terjesen, Hessels in Li 2016). Raziskave so omogočile boljše razumevanje posebnosti kariernih prehodov, pri čemer je karierni prehod opredeljen kot obdobje, v katerem posameznik bodisi zamenja vlogo (prevzame drugačno objektivno vlogo) bodisi spremeni usmerjenost v že obstoječo vlogo (Louis 1980 v Sullivan in Al Ariss 2021).

Ljudje, ki živijo in delajo na različnih področjih, se socializirajo vsak na svoj način, zato bodo imeli tudi na delovnih mestih povsem drugačen odnos do učenja, razlikovali se bodo pri soočanju z življenjskimi situacijami in imeli drugačen pristop k učnim možnostim (Brown in Bimrose 2014). Med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na posameznikove ravnanje in prepričanja, sta potek oblikovanja poklicne identitete ter potek poklicne socializacije.

Savickas (2015) opozarja, da je za odzivanje na zapletene delovne in poklicne potrebe 21. stoletja potreben drugačen pristop tudi pri kariernemu svetovanju. Med drugim predlaga pripovedni pristop, ki namesto testov uporablja življenjske zgodbe, preko katerih posamezniki prepoznajo svojo realnost, vloge in zmožnosti, ki so jih oblikovali v družbenem kontekstu.

Nekateri avtorji (Schlesinger in Daley 2016) hkrati poudarjajo, da se vse bolj

ki se pojavi pred 18. letom starosti. Zanj so značilne znatne omejitve v intelektualnem delovanju in prilagojenem vedenju ter se kaže v nižjih konceptualnih, socialnih in praktičnih prilagoditvenih spretnostih. Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo premalo razvit intelekt ali zmanjšane učne sposobnosti, njihov motorični in jezikovni razvoj pa sta motena. Pogosto imajo težave pri socialnih in komunikacijskih spretnostih. Njihove sposobnosti so tudi trajno poškodovane, kar vodi v počasnejši razvoj. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Uveljavlja kontekstualno-konstruktivističen pristop h kariernemu razvoju, ki posameznika spodbuja k samoraziskovanju, uporabo strategij, ki integrirajo iskanje stabilnosti in rezilientnost, ki nastajajo zaradi mnogih sprememb, tveganj in naključij na trgu dela. Posameznik si danes mora pri kariernem odločanju postavljati tiste odločitve, ki so najbolj logične za realizacijo (Pryor idr. 2008).

Odgovornost za upravljanje kariere se je v zadnjem desetletju prenesla z organizacije na posameznika. Vzorci kariere so zato vse pestrejši in bolj večsmerni. Premiki navzgor so le en možen vidik oz. smer kariere. V karieri je vse več lateralnih premikov in tudi premikov navzdol. Pojem kariera se zato širi tudi zunaj okvirov delovnih izkušenj, in sicer na področje prostega časa ali nezaposlenosti. Na odločitve v zvezi s kariero vplivajo družina in druga okolja, v katerih posameznik zadovoljuje svoje potrebe (Brečko 2006 v Javrh 2011).

Naša raziskava temelji na poklicni biografiji, njen glavni cilj pa je bil ugotoviti dejavnike, ki jih je potrebno upoštevati pri odločitvi za karierni prehod v poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

V zadnjem času se poklicna biografija vse bolj uveljavlja kot pomemben in drugačen pristop v kvalitativnem raziskovanju. Pri nas pa je, predvsem na pedagoškem področju, še dokaj nepoznana in izredno malo uporabljena (Cencič 2001; Javornik Krečič 2007 v Štemberger in Vesel 2015). Biografija nam ponuja načine za poglobljeno dokumentiranje posameznih zgodb v družbenem kontekstu skozi čas in je primerna za raziskovanje širokega spektra pojavov, kar kaže metodološko moč tega pristopa (Merrill in West 2009 v Barabach in Merrill 2014; Lončar, Šuljug Vučica in Bubić 2019).

Delo vzgojitelja otrok s posebnimi potrebami

V »Navodili h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami« (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2003) je delo vzgojitelja, ki dela z otroki s posebnimi potrebami, opredeljeno kot eno najodgovornejših nalog, saj sodeluje pri vzgoji otrok s posebnimi potrebami in ob tem nosi polno poklicno ter osebno odgovornost. Da je pri tem lahko uspešen, se od njega pričakuje veliko znanja, izkušenj, osebna angažiranost in timsko delo. Vzgojitelj sodeluje pri večini nalog glede otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v skupino. Ob tem nosi poklicno in osebno odgovornost. V proces pomoči takšnemu otroku vstopa pri neposrednem vsakodnevnem delu z njim, pri sodelovanju s starši in z različnimi strokovnjaki. Vsa ta področja od njega zahtevajo več znanja, izkušenj in tudi osebne angažiranosti. Zato potrebuje vso strokovno podporo, tako specialnih pedagogov/defektologov in

drugih strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom, kakor tudi različnih zunanjih sodelavcev, svetovalne službe, vodstvenih delavcev in ravnatelja.

Danes lahko pedagoški poklic kakovostno, suvereno in ponosno opravlja le nekdo, ki dobro pozna strokovno vsebino področja, ki je izvrstno izobražen na didaktičnem področju, ki prepozna posameznikove potrebe in je tudi motiviran za to, da mu prilagodi način dela. Dober pedagoški delavec je tisti, ki se je pripravljen učiti vse življenje in je pripravljen na to, da pedagoški poklic postane njegov način življenja (Vogrinc 2019).

Sodobni vzgojitelj potrebuje danes za svoje profesionalno delovanje širše kompetence, kot so: prizadevanje za spremembe, odprta komunikacija in omogočanje vzajemnega dialoga, kritična refleksija, zmožnost soočanja z zapletenimi vprašanji z različnih zornih kotov in učenje s perspektive različnih nasprotujočih si pogledov (Peeters in Vandebroek 2011 v Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014).

Cenčičeva in Čagranova (2002) menita, da naj se za vzgojiteljski poklic premišljeno odloči osebno zrela oseba, z realističnim pogledom na svet in nekdo, ki se zaveda, da bo delal z otroki v najzahtevnejšem in najboljčutljivejšem razvojnem obdobju.

Razloge za izbiro pedagoškega poklica sta razdelili na pet skupin, in sicer:

1. altruistični razlogi (notranji dejavnik, motivacija, npr. pomagati drugim);
2. samouresničitveni razlogi (notranji dejavnik, težnja po osebni in profesionalni rasti, koristnosti in vplivnem delovanju);
3. alternativni razlogi (zunanji dejavnik, motivacija, npr. neizpolnjeni pogoji vpisa po lastni želji);
4. razlogi iz inspiracije in stereotipov (zunanji dejavnik, želja staršev po akademski izobrazbi, zastopanje tega poklica v družini, poklic za ženske idr.);
5. materialni razlogi (zunanji dejavniki, npr. krajši delovni čas, počitnice, možnost izobraževanja, finančna varnost, dober osebni dohodek).

Vzgojitelji so zato, podobno kot drugi pedagoški delavci, postavljeni pred številne poklicne izzive. Od njih se danes pričakuje kakovostno ravnanje na več področjih, od poznavanja otrok in dela z njimi do sodelovanja s starši in z družbeno skupnostjo (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014). V strokovni literaturi je kot eden glavnih razlogov za opravljanje pedagoškega poklica navedeno veselje do dela z otroki. K tej odločitvi pa lahko stimulatивно prispeva še primeren zaslužek (Lepičnik Vodopivec 2007).

Problem

Posameznik se v svojem življenju mnogokrat sooča z izzivi na poklicnih in zaposlitvenih križiščih, ki terjajo nova znanja in veščine za uspešno participacijo na prožnem trgu dela. Vmes pa so zahtevni prehodi, ki ne zadevajo samo prehoda na drugo delo, temveč tudi življenjska obdobja med mladostjo in odraslostjo. Na odločitve v zvezi s poklicem lahko pomembno vplivajo: ustvarjanje družine, samostojno življenje, soočanje z boleznijo ali invalidnostjo, s starostjo ali z izgubo dela, pozitiven odnos do lastnega profesionalnega razvoja, odnos do drugih, do sprememb pri delu ter do sprememb pri sebi ipd. (Brečko 2006 v Javrh 2011; Drobnič 2012).

V raziskavi s poklicno biografijo, kjer spoznamo osebne perspektive ter poskušamo čim natančneje ujeti razmišljanja oseb v raziskovalnih situacijah, je v našem primeru sodelovalo devet udeležencev. K sodelovanju smo jih povabili štirinajst, vendar vsi niso bili pripravljeni sodelovati. Tako majhno število zadostuje, saj sta osnovna pogoja sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo. To pa zahteva več časa in poguma (Sagadin 1991 v Javornik Krečič 2008).

Pregled relevantne literature s pomočjo Google Scholar je vključeval raziskave z metodo poklicne biografije in raziskave dejavnikov ter vrednot pri udejanjanju kariernih odločitev. Ob pregledu znanstvenih objav je mogoče opaziti, da se s to tematiko obravnava predvsem vzgojitelje v predšolskem okolju (npr. Hmelak in Lepičnik Vodopivec 2012; Cenčič in Čagran 2002), manj pa profesionalni razvoj vzgojiteljev, ki delajo z otroki in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju. Glede na interese raziskovalcev je poklicno biografijo mogoče gledati z različnih vidikov, in sicer kot teoretično-metodološki okvir pa tudi kot raziskovalno metodo.

V naši raziskavi nas je zato zanimalo, kateri so tisti ključni dejavniki, ki so udeležence raziskave pripeljali do kariernega prehoda v poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki imajo motnjo v duševnem razvoju.

Metodologija raziskave

Osnovni raziskovalni metodi sta bila deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja in kvalitativni raziskovalni pristop.

Vključeni v raziskavo

Udeležencev raziskave je bilo devet neslučajnostno priložnostno izbranih vzgojiteljev, ki imajo delovne izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami, ki imajo motnjo v duševnem razvoju. Vzgojitelji so bili osebno vabljeni

Preglednica 1 Podatki o udeležencih

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Janja	9 let	univ. dipl. soc. ped., mag. prof. inkl. ped.	VII/2	vzgojiteljica v vzgojnem zavodu	da
Vanja	2 leti	univ. dipl. pedagog	VII/2	v domovih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami	ne
Mojca	36 let	učiteljica RP	VI/1	učitelj razrednega pouka	ne
Matjaž	20 let	prof. nem., mag. prof. inkl. ped.	VII/2	učitelj za učno pomoč	ne
Niko	2 leti	mag. zgodovine	VII/2	vzgojitelj v vzgojnem zavodu	ne
Nataša	2 leti	prof. šport. vzg., mag. prof. inkl. ped.	VII/2	v domovih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami	ne
David	35 let	učitelj zgodovine in sociologije	VI/1	v domovih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami	ne
Helena	17 let	prof. mat.	VII/2	v domovih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami	ne
Marija	10 let	prof. slov., mag. prof. inkl. ped.	VII/2	čistilka	ne

Opombe (1) ime, (2) delovna doba, (3) izobrazba, (4) stopnja izobrazbe, (5) prva zaposlitev, (6) izpolnjeval izobrazbene pogoje ob zasedbi delovnega mesta.

k sodelovanju. Udeležence smo zaradi zagotavljanja anonimnosti poimenovali z izmišljenimi imeni. V analizi smo jim dopisali le delovno dobo.

Postopek zbiranja podatkov

Za našo raziskavo smo zbirali podatke s pomočjo pisne komunikacije preko osebne elektronske pošte v obliki zapisanega besedila. Udeležencem raziskave smo predhodno posredovali navodila za pisanje besedila. To metodo so v svojih raziskavah že uporabljali Edwardsova in Talboltova (1994 v Javornik Krečič 2008) ter Graham (1989 v Javornik Krečič 2008).

Udeleženci so narisali reko poklicnega razvoja, napisali poklicno biografijo ter opisali pomemben dogodek. Vzgojitelji so v raziskavi sodelovali prostovoljno. Podatke smo zbirali februarja 2021. Zaradi zimskih počitnic in razglašene epidemije (delo vzgojiteljev od doma – na daljavo) smo nekaterim termin prestavili in zbiranje podatkov zaključili 15. marca 2021.

Pripomočki

Kvalitativna raziskava s poklicno biografijo nam pomaga ugotoviti, kaj je tisto, kar dela dobrega profesionalca, hkrati pa udeležencem raziskave omogoča samorefleksijo o njihovem profesionalnem in osebnostnem razvoju. Javornik Krečičeva (2008) navaja, da so v zadnjem obdobju raziskave s pomočjo

poklicne biografije precej razširjene, saj se preko pripovedovanja o osebnem življenju in refleksije pedagoškemu strokovnemu delavcu (učitelju ali vzgojitelju) omogoča ustvarjanje novih pomenov, ki mu omogočajo razlago, organizacijo lastnega znanja o učenju, poučevanju ter s tem spremembe v njegovi praksi, osebnem in profesionalnem razvoju. Analiza poklicne biografije nam tako daje podatke in informacije o profesionalnem razvoju z omejitvijo na posameznega udeleženca, kar ne omogoča posploševanja.

Glede na namen kvalitativnega pristopa raziskave smo udeležencem raziskave posredovali pisna navodila, nekaterim osebno, večini pa po predhodnem dogovoru preko elektronske pošte. Navodila za pisanje smo razdelili na tri dele.

V prvem delu so vzgojitelji dobili opis, kako narišejo reko svojega poklicnega razvoja (Zuzovsky 1990 v Javornik Krečič 2007; Terhart 1997 v Valenčič Zuljan 2001) in jo opremijo s posameznimi mejniki: poklicno pot so morali predstaviti in narisati kot reko z zavoji in pritoki, ki ponazarjajo pomembne zunanje in notranje dogodke ter spremembe na njihovi poklicni poti. V drugem delu smo navedli, kako naj skozi samorefleksijo (poklicna biografija vzgojiteljev) opišejo, kaj vse jih je oblikovalo in pripeljalo do poklica, kakršnega opravljajo danes.

V tretjem delu so morali opisati en dogodek, ki jim je predstavljal velik izziv ali stisko v povezavi z njihovimi vrednotami in prepričanji in je bil pomemben pri njihovem poklicnem prehodu.

Analiza podatkov

Po opravljenem pregledu rek poklicnega razvoja, poklicne avtobiografije in pomembnega dogodka smo pripravili »zgoščen« zapis. Nekateri zbrane odgovore smo pretipkali, ostale pa kopirali iz Wordovih dokumentov. Transkripte smo pregledali, uredili, primerjali in analizirali. Navedenih podatkov nismo spreminjali. Pri analizi smo uporabili le tisti del podatkov, ki se je nanašal na raziskovalno vprašanje. Na podlagi poklicnih biografij smo povzeli skupne dejavnike, o katerih pišejo vzgojitelji v svojih poklicnih biografijah. Glede na analizo odlomkov, ki niso obsežni, smo za kriterij relevantnosti izbrali zapise, ki se pojavijo v vsaj dveh biografijah.

Kvalitativne raziskave pogosto kritizirajo zaradi pomanjkanja znanstvene strogosti in slabe utemeljenosti sprejetih metod. Prav tako so analitični postopki premalo pregledni, ugotovitve pa so zgolj zbirka osebnih mnenj in so lahko tudi rezultat pristranskosti raziskovalcev (Noble in Smith 2015). Validacijo in zanesljivost raziskave smo zato preverjali in potrdili z dobesednimi zapisi ter s prepoznavanjem opisov s strani udeležencev.

Preglednica 2 Kategorije glede na število omemb

Kategorije	Število omemb
Dodiplomsko izobraževanje	9
Prva zaposlitev, izkušnje z delom	9
Menjava službe, sprememba delovnega mesta	7
Prelomni dogodki, krize in druge obremenitve	8

Rezultati

Zapis biografije je odvisen od osebe, ki jo piše, njenih izkušenj in sposobnosti izražanja (Javornik Krečič 2006). V nadaljevanju so skladno z zastavljenim raziskovalnim vprašanjem predstavljeni posamezni poudarki z odlomki iz opisov poklicnih biografij. Citiranje zapisov je v prvi osebi, saj na ta način lažje začutimo odnos in doživljanje pisanja udeležencev. Rezultati so predstavljeni na osnovi cilja raziskave: ugotoviti dejavnike, ki so bili prisotni in upoštevani pri odločitvi za poklic vzgojitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Vsi, razen ene udeleženke, so bili na delovnem mestu vzgojitelja (v domu za učence) zaposleni brez ustreznih izobrazbenih pogojev.³

To dejstvo je pozneje močno usmerjalo njihovo odločitev za dodatno strokovno izobraževanje in njihov nadaljnji profesionalni razvoj. Brez tega namreč njihov uspešen prehod ne bi bil mogoč. Na podlagi poklicnih življenjepisov in skladno z raziskovalnim vprašanjem smo oblikovali naslednje kategorije: dodiplomsko izobraževanje, prva zaposlitev oz. prve izkušnje z delom, menjava službe ali sprememba delovnega mesta, prelomni dogodki, krize in druge obremenitve, ki jih predstavljamo v preglednici 2.

Dodiplomsko izobraževanje – odločitev za poklic

Vsi udeleženci so zaključili enega od študijskih programov, nekateri celo isto stopnjo izobrazbe, vendar na različnih študijskih smereh. Polovica udeležencev je končala po dva študijska visokošolska programa na različnih fakultetah (npr. univ. dipl. soc. pedagog in mag. prof. inkluzivne pedagogike). Skoraj vsi pa so svojo poklicno kariero nadgrajevali z dodatnim izobraževanjem. Neka-

³ Izobrazba za vzgojitelja v vzgojnem programu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami v domovih je določena s Pravilnikom o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu domov za učence s posebnimi potrebami (2015). S tretjim odstavkom 99. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) pa je določeno, da morajo imeti vzgojitelji v vzgojnem programu za otroke s posebnimi potrebami izobrazbo ustrezne smeri, pridobljeno po študijskem programu druge stopnje, oz. izobrazbo, pridobljeno po študijskem programu, po katerem se pridobi izobrazbo, ki v skladu z zakonom ustreza izobrazbi druge stopnje, in specialnopedagoško izobrazbo.

teri od njih so že pred študijem vedeli ali začutili, da si želijo delati z otroki s posebnimi potrebami. Tako tudi Janja, Vanja, Niko in Nataša.

V 2. letniku gimnazije smo pri predmetu psihologija opravili ogled vzgojnega zavoda. Takrat sem se odločila, da bom postala socialna pedagoginja, ker sem si želela nekega dne delati v tem zavodu. Po uspešno zaključeni gimnaziji sem študirala socialno pedagogiko v Ljubljani. [Janja, 9 let delovne dobe]

Velik izziv mi je bilo delati z otrokom, ki je imel disleksijo, dispraksijo ter diskalkulijo. Zaradi teh začetkov sem se odločila za študij pedagogike, ker me je to veselilo. [Vanja, 2 leti delovne dobe]

Imam dobre motorične sposobnosti in gibljivost, zato me je trenerka športne gimnastike kar sama vpisala v gimnastično šolo. Takrat se je začela moja zaljubljenost v šport, ki je trajala vso osnovno in srednjo šolo. Zaradi zaljubljenosti v šport sem se že v mladosti odločila, da bom športna učiteljica. Potem pa se je v tretjem letniku Fakultete za šport zame vse spremenilo. Takoj po faksu sem se vpisala na magistrski študij inkluzivne pedagogike v Mariboru. [Nataša, 2 leti delovne dobe]

Mojca in Niko si tega poklica najprej nista predstavljala ali želela, vendar sta se pozneje dodatno izobraževala, da sta lahko ostala v njem.

Po končani srednji šoli sem želela na medicinsko fakulteto, ki je bila takrat še samo v Ljubljani. Mama se absolutno ni strinjala s tem. V odločanju o moji prihodnosti je bilo tudi veliko govora o finančnih stroških bivanja v Ljubljani in o dragih učbenikih. Ponovno je obveljala njena in tako sem se vpisala na Pedagoško akademijo, smer razredni pouk, v Mariboru, kar je odgovarjalo predvsem staršem. Končala sem jo v roku. [Mojca, 36 let delovne dobe]

Čeprav sem po srcu in duši ter izobrazbi zgodovinar, me je delo z otroki z raznimi motnjami vedno zanimalo. To me je najverjetneje navdušilo že v osnovnošolskih časih, ko me je mama večkrat vzela zraven v službo v vzgojni zavod ter na razna letovanja, kjer sem lahko take otroke in mladostnike s posebnimi potrebami tudi spoznal. Vpisan sem na podiplomski študij inkluzivne pedagogike. [Niko, 2 leti delovne dobe]

Pri nekaterih se je dokončna odločitev za poklicno kariero vzgojitelja oblikovala šele ob izpolnjevanju pogojev za zaposlitev za nedoločen čas ter na podlagi delovnih izkušenj z otroki s posebnimi potrebami.

Hitro sem ugotovil, da mi delo s to občutljivo populacijo zelo leži in da imam sposobnost nuditi pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami. Zaradi želje po nadaljevanju dela s to populacijo sem moral sprejeti nadaljnje odločitve, saj za to delo kot profesor nemškega jezika nisem imel ustrezne izobrazbe. Vpisal sem se na Pedagoško fakulteto v Kopru, na magistrski študij inkluzivne pedagogike, ki sem ga uspešno zaključil. [Matjaž, 20 let delovne dobe]

Po opravljeni diplomii na Pedagoški akademiji sem se konec avgusta 1986 zaposlil v domu. Ravnateljica me je sprejela na delovno mesto nočnega vzgojitelja. Pozneje sem bil razporejen na delovno mesto vzgojitelja v skupini za določen čas. Zaradi neustrezne izobrazbe in temu ustrezne pogodbe o zaposlitvi sem se moral vsako leto prijavljati na razpise za to delovno mesto. Med letoma 1991 in 1993 sem opravil defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in leta 1994 sem po pridobljeni ustrezni izobrazbi, leta 1994, z delodajalcem sklenil pogodbo za nedoločen čas. [David, 35 let delovne dobe]

Spomnim se, da sem že kot otrok želela postati ali učiteljica ali gledališka igralka. Dobro sem se počutila, če sem bila v središču pozornosti, rada sem javno nastopala, rada sem pomagala drugim, jih vodila, jim svetovala in jih učila. Po kar nekaj letih sem se odločila oz. zbrala motivacijo, da študij dokončam. A delovnega mesta na šoli nisem dobila. Enkrat sem po naključju govorila s kolegico iz študija, ki mi je povedala, da se je naknadno vpisala na inkluzivno pedagogiko. Pripovedovala je o tem, kako je ta študij v redu in o možnostih zaposlitve s to izobrazbo. Začela sem razmišljati, da bi morda bila to prava pot tudi zame. [Marija, 10 let delovne dobe]

Že v nižjih razredih osnovne šole sem vedela, da si želim postati učiteljica. Za študij geografije in matematike sem se odločila zato, ker so za študij matematike ponujali kadrovske štipendije Ministrstva za šolstvo in nekako garantirali službo. Za geografijo pa sem se odločila zato, ker me je ta predmet zanimal že iz osnovne šole. Študij je bil zelo naporen. Vendar sem ga v šestih letih uspela zaključiti. [Helena, 17 let delovne dobe]

Prva zaposlitev oz. prve izkušnje z delom

Vsak, ki vstopa na trg dela, se enkrat sooča s prvo zaposlitvijo. Potrebe po vzgojiteljih za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami so bile v

preteklosti precejšnje, kar pričajo tudi zapisi. Nekateri udeleženci pa so se lotevali dela na povsem drugih področjih izven svojega poklica ali pa so pričeli z delom vzgojitelja, pa čeprav so sami prihajali z drugih poklicnih področij. Tako so se, kot Marija, najprej zaposlili ali iskali prve izkušnje z delom izven pedagoškega področja.

Nisem imela dovolj motivacije, da zaključim študij. Želela sem se osamosvojiti in dobiti redno službo. Takrat mi je bilo vseeno, kakšno bo to delo, samo da se osamosvojim in postavim na svoje noge. Takrat so v našem kraju odprli nov vrtec in po naključju sem dobila delovno mesto čistilke, čeprav sem se prijavila kot spremljevalka gibalno oviranemu otroku. [Marija, 10 let delovne dobe]

Ena udeleženka raziskave je po končanem študiju inkluzivne pedagogike na trgu dela nastopila delo vzgojitelja. Kot začetnik v svojem poklicu je delo vzgojitelja dobila Nataša, ki se je začela zavedati, da si odnos in ugled v kolektivu moraš zgraditi.

Ugotavljam tudi, da bi kljub mladosti in malo izkušnjam rada, da bi me sodelavci resneje obravnavali. Občutek imam namreč, da sem v svojem krogu sodelavcev razen redkih izjem izjemno nepomembna. Zmeraj sem se počutila pomembno in inteligentno. Zdaj pa svoja mnenja raje zadržujem zase, ker se mi zdi, da bodo tako ali tako naletela na posmehovanje za hrbtnost ali gluha ušesa. Tudi zmotim se sedaj večkrat, kot si upam priznati. Kljub temu se poberem in poskušam znova in zopet in spet, ker imam zase sanjsko službo. [Nataša, 2 leti delovne dobe]

Nekaj udeležencev je svojo prvo zaposlitev dobilo v svojem primarnem poklicu (npr. kot socialni pedagog). Ena od teh je bila tudi Janja. Matjaževa prva zaposlitev pa je bila na srednji šoli, kjer je bil izvajalec individualne strokovne pomoči dijakom s posebnimi potrebami.

Po zaključenem zadnjem letniku študija sem se takoj zaposlila v vzgojnem zavodu, kjer sem na delovnem mestu vzgojiteljice v vzgojni skupini otrok in mladostnikov z vedenjskimi in s čustvenimi težavami nadomeščala delavko na porodniškem. [Janja, 9 let delovne dobe]

Kot učitelj nemškega jezika sem poučeval na srednji šoli za gostinstvo in turizem. [Matjaž, 20 let delovne dobe]

Delo vzgojitelja je opravljalo več udeležencev, ki sprva niso izpolnjevali pogojev za to delo. Med udeleženci, ki so nastopili delo vzgojitelja brez ustreznih pogojev, so bili vsi razen Janje.

Nekaj let kasneje sem končala dokvalifikacijo, ki je bila ključni pogoj, da sem lahko dobila v domu zaposlitev za nedoločen čas. [Mojca, 36 let delovne dobe]

Kot magister zgodovine sem svojo prvo službo dobil v mladinskem domu in kasneje še v vzgojnem zavodu, kjer sem opravljal vzgojno in izobraževalno delo z otroki in mladostniki z vedenjskimi motnjami. [Niko, 2 leti delovne dobe]

Kot učitelj zgodovine in sociologije sem razporejen na delovno mesto vzgojitelja v skupini za določen čas. Zaradi neustrezne izobrazbe sem se moral vsako leto ponovno prijavljati na razpise za to delovno mesto. [David, 35 let delovne dobe]

Menjava službe ali sprememba delovnega mesta

Menjava službe ali celo karijerne poti lahko predstavlja prelomno obdobje v profesionalnem razvoju. Udeleženci so menjavo službe ali delovnega mesta doživljali različno. Glavna predpostavka te perspektive je, da so karierni prehodi dokaj predvidljivi dogodki. Prehodi se največkrat pojavljajo, ko se posameznik stara in v svoji karieri prehaja iz enega razvojnega obdobja v drugo (Sullivan in Crocitto 2007). Prehod iz šole v zaposlitev je prvi večji prehod.

Ob zaključku šolanja dela v moji stroki ni bilo. Ker sem prejemale kadrovske štipendije ministrstva, sem se morala zaposliti v šolstvu, da ne bi rabila vračati denarja. Zaradi vsesplošnega pomanjkanja defektologov (danes specialnih in rehabilitacijskih pedagogov) sem službo uspela dobiti v domu. Med delom sem, zato da sem dobila službo za nedoločen čas, opravila ustrezno defektološko dokvalifikacijo. [Helena, 17 let delovne dobe]

Menjava službe ali celo karijerne poti lahko predstavlja prelomno obdobje v profesionalnem razvoju. Udeleženci so menjavo službe ali delovnega mesta doživljali različno. Nekateri sploh niso menjali službe ali delovnega mesta.

Iz poklicne biografije je razvidno, da so Nataša, David in Helena prvo zaposlitev dobili na delovnem mestu vzgojitelja otrok s posebnimi potrebami z motnjo v duševnem razvoju.

Po uspešno končanem strokovnem magisteriju sem po mesecu dni dobila svojo prvo službo v domu. Predvidevam, da bom po koncu tega šolskega leta svojo sanjsko službo izgubila, sama namreč nisem zaposlena za redno. Po dveh letih delovnih izkušenj se bom letos spet preizkusila v iskanju delovnega mesta. [Nataša, 2 leti delovne dobe]

Po opravljeni diplomii na Pedagoški akademiji sem se konec avgusta 1986 zaposlil v domu, kjer sem delal kot vzgojitelj v skupini otrok s posebnimi potrebami, kar opravljam še danes. [David, 35 let delovne dobe]

Tukaj zdaj že sedemnajsto leto delam na delovnem mestu vzgojitelja v skupini. [Helena, 17 let delovne dobe]

Iz poklicne biografije ostalih je moč razbrati, da jim je menjava delovnega mesta ob ostalih okoliščinah predstavljala napor.

Ko je bila hči stara pet mesecev, me je poklicala kolegica iz študija in mi povedala, da imajo razpis. Brez razmišljanja sem poslala prošnjo. Takrat nisem razmišljala, da sem na porodniški in kako bom reševala stvari doma, če službo slučajno res dobim. Kaj preveč nisem upala, saj še nisem imela magisterija iz inkluzije. [Marija, 10 let delovne dobe]

Po vrnitvi delavke s porodniškega dopusta se mi je iztekla pogodba o zaposlitvi. Poučeval sem nemški jezik, in to kot izvajalec individualne strokovne pomoči dijakom s posebnimi potrebami na srednji šoli za gostinstvo in turizem. Preko javnih del sem bil zaposlen v domu kot izvajalec dodatne strokovne pomoči. Sedaj sem zaposlen v domu kot vzgojitelj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. [Matjaž, 20 let delovne dobe]

Kasneje sem dobila zaposlitev za določen čas na osnovni šoli. Nado-meščala sem porodniško. Po izteku pogodbe za določen čas sem s pomočjo poznanstev dobila službo za določen čas v osnovni šoli. Ko mi je tudi tam potekla pogodba, me je ga. ravnateljica priporočila, da so me sprejeli v domu, kjer sem še danes. [Mojca, 36 let delovne dobe]

Po enem letu dela v vzgojnem zavodu, kjer je bila stanovanjska skupina, sem se ob priložnosti stalne zaposlitve na delovnem mestu svetovalne delavke v domu zaradi primernejšega delovnega časa in oddaljenosti od doma odločila za ponovno vrnitev v dom, kjer delam še danes. [Janja, 9 let delovne dobe]

Prelomni dogodki, krize in druge obremenitve

Marsikatera poklicna pot je bila zaznamovana s prelomnimi dogodki, krizami in z obremenitvami, ki so pomembno vplivali na osebnost in poklicni razvoj posameznika. Janjo je eden takšnih dogodkov spodbudil, da je dala odpoved in sprejela drugo delo.

Pomemben dogodek je zame predstavljala odpoved v vzgojnem zavodu in sprejem opravljanja dela na delovnem mestu svetovalne delavke v domu. Ko danes pogledam nazaj, vidim, da je v tistem trenutku šlo za premočno navezanost na uporabnike. Takrat sem morala sama sebe prepričati, da bo za uporabnike v vzgojnem zavodu poskrbel nekdo drug in da bom z delom v domu prav tako dobila uporabnike, ki me bodo rabili. [Janja, 9 let delovne dobe]

Pri Vanji je bil močno prisoten altruizem oz. nudenje pomoči drugim, ki je bil povezan z dogodkom iz prve zaposlitve.

Ob študiju sem opravljala študentsko delo v pisarni izvršitelja, kjer sem v večini primerov sprejemala stranke iz socialno šibkih družin. Otrokom je želela le najboljše, vendar sta imela luknjasta, umazana oblačila, potožila sta se, da ne želita hoditi v šolo, ker ju vsi zbadajo, da nimata prijateljev in da ju nihče ne mara. Po tem dogodku sem vedela, da sem se odločila za pravilno poklicno pot, saj kot pedagoginja lahko poskrbim ravno za takšne težave otrok in mladostnikov. [Vanja, 2 leti delovne dobe]

Mojci je bilo težko izpostaviti pomemben dogodek, ki bi vplival na njeno poklicno pot, izpostavila je le stalno delovno okolje in zanesljiv dohodek.

Ne morem izpostaviti pomembnega dogodka, ki bi vplival na mojo poklicno pot, ker ga ni. Za to pot sem se odločila, ker je bila tukaj edina možnost, da dobim službo za dalj časa in da se neham potikati po šolah za določen čas. [Mojca, 36 let delovne dobe]

Matjaž in Niko sta spoznala, da sta ob menjavi poklica prepoznala še svoje druge nove sposobnosti.

Pomemben dogodek, ki je vplival na mojo poklicno pot, je bil začetek dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami v domu. Hitro sem

ugotovil, da mi delo s to občutljivo populacijo zelo leži in da imam sposobnost nuditi pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki ju zelo potrebujejo in za katero so zelo hvaležni. [Matjaž, 20 let delovne dobe]

Delo z otroki z različnimi motnjami me je vedno zanimalo, saj me je mama večkrat vzela zraven v službo v vzgojni zavod ter na razna letovanja, kjer sem lahko take otroke in mladostnike tudi spoznal. [Niko, 2 leti delovne dobe]

David je bil že prvi dan zaposlitve izzvan z neželenim vedenjem mladostnika, s pomočjo katerega je spoznal, da zmore premagovati tudi težke situacije v odnosu do mladostnikov s posebnimi potrebami.

V skupini otrok, ki sem jo prevzel, je bil fant z imenom Franci. Bil je strah in trepet vseh, otrok in zaposlenih. Po eni uspešno rešeni krizni situaciji sva oba izgubila strah in pridobila zaupanje drug v drugega. [David, 35 let delovne dobe]

Za Marijo je bil ključen dogodek, da se je odločila za študij inkluzivne pedagogike, informativni dan na fakulteti.

Ključni dogodek je bil vsekakor informativni dan Pedagoške fakultete v Kopru za študij inkluzivne pedagogike, kjer sem poslušala dr. Oparo, ki je z zanosom in energijo opisoval delo pedagoga z otroki s posebnimi potrebami. Takrat sem se odločila, da tudi sama želim po tej poti. [Marija, 10 let delovne dobe]

Helenina največja izziva sta bila materinstvo in obvladovanje časa.

S tem ko sem postala mama, se zavedam, da nimam več časa samo za otroke v službi, ki sem se jim do takrat 100-odstotno ali še več povečala. Zaradi svojih otrok si želim spremeniti službo. [Helena, 17 let delovne dobe]

Razprava

Rezultati kažejo, da se je večina udeležencev raziskave zaposlila brez ustreznih izobrazbenih pogojev, kar je bilo mogoče zaradi pomanjkanja vzgojiteljev za delo z otroki z motnjo v duševnem razvoju. Večina jih je omenila, da so ob tem zasledovali cilj zaposlitve za nedoločen čas, za izobraževanje so se

odločili tudi zaradi osebnih okoliščin ali preživetja. Zaradi pomanjkanja izobrazbe in ustreznih izkušenj, številnih zahtev delovnega mesta in pričakovanj se jih je večina vključila v dopolnilna izobraževanja defektologije, specialne pedagogike ali celo v dodaten študijski program inkluzivne pedagogike. En udeleženec se je zaradi pomanjkanja pedagoške izobrazbe vključil v diplomsko prekvalifikacijo.

Rezultati raziskave o prvih delovnih izkušnjah pedagoških delavcev (Hanushak 1971 v Atteberry, Loeb in Wyckoff 2015) nakazujejo, da začetne delovne izkušnje (prvi dve leti) precej dobro napovedujejo nadaljnjo uspešnost glede na druge tradicionalne izmerjene značilnosti (delovne izkušnje in usposobljenost, dodatna izobraževanja za pridobitev magistrskega naziva, specialne licence, izbirnost fakultet idr.). Lažje je prepoznati tiste, ki se bodo odlično izkazali, kot pa tiste, ki bodo zelo neučinkoviti.

Raziskava je pokazala, da so med izpostavljenimi dejavniki pri izbiri poklica: zaposlitev za nedoločen čas, družbena pomoč ter altruizem, želja po nudenju pomoči ljudem v stiski ali v težavah. Do podobnih ugotovitev so prišli v primeru izbire učiteljskega poklica, ko so študentje razrednega pouka (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2005) najpogosteje navajali samouresničitvene razloge in željo po delu z otroki.

Prvo pomembno obdobje, ki ga v svojem modelu profesionalnega razvoja opisuje Fuller (1969 v Javornik Krečič 2008; Veenman 1984; Feiman Nemser in Floden 1986), je obdobje preživetja. V tem obdobju se pojavijo dileme glede posameznikove usposobljenosti, ustreznosti ali profesionalne primernosti. Vsi udeleženci (razen enega) so imeli višje- ali visokošolsko pedagoško izobrazbo, vendar neustrezne smeri, saj razen ene udeleženke ni nihče izpolnjeval pogojev za zasedbo tega delovnega mesta. Veliko udeležencev raziskave se je po šolanju lahko zaposlilo kot vzgojitelji, pa čeprav še niso imeli ustrezne izobrazbe. Ta primanjkljaj so nadomestili pozneje. S prenovo zakonodaje glede izpolnjevanja zaposlitvenih pogojev se je nekaj udeležencev vključilo v dopolnilno izobraževanje defektologije, ostali pa so se pozneje vključili v študij 2. stopnje inkluzivne pedagogike na Pedagoški fakulteti Koper.

Sklep

Vrednost raziskave je v poglobljenem vpogledu v vzgojiteljeva razmišljanja in doživljanja kariernega prehoda ter razvoja poklicne poti z ovirami na njej. Pokazalo se je, da so za odločitev za karierni prehod v poklic vzgojitelja pomembnejši priložnosti za zaposlitev z možnostjo za nedoločen čas, motivacija za izobraževanje in s tem tudi profesionalni razvoj kot pa izpolnjeni formalni pogoji za zasedbo delovnega mesta.

Mlajši vzgojitelji nekatere socialne situacije zaznavajo in ocenjujejo kot zaskrbljujoče. Občutek, da jih starejši zaposleni ne jemljejo enakovredno, je za njih frustrirajoč. Zaznavajo, da jih sodelavci v določenih primerih nekritično presojujejo, zato na delovnem mestu tudi težje izražajo svoje lastne občutke, stališča, vrednote in druga notranja stanja. Pri ugotavljanju, kateri so bili pomembni dogodki, ki so jih na njihovi poklicni poti najbolj obogatili ali jim predstavljali izziv, jih je pet izpostavilo občutke ob srečanju z otroki s posebnimi potrebami, ena udeleženka je kot prelomni dogodek opisala družinske razmere, druga delovne pogoje. Ena udeleženka je zapisala, da se ne spomni nobenega prelomnega dogodka.

Ugotovimo lahko, da so vrednote in osebne okoliščine pomembne za sprejem odločitev in razvoj posameznika predvsem na začetku karierni poti. Kot lahko sklepamo iz stališč sodelujočih, je bila zaposlitev za nedoločen čas prvi pomemben dejavnik za prehod med poklici in nadaljnji profesionalni razvoj. Je hkrati tudi dejavnik, ki na koncu določa uspešnost ali neuspešnost njihove kariere odločitve. Druga dva dejavnika, ki sta bila v stališčih najpogosteje prisotna, sta družbena pomoč in altruizem – torej želja pomagati ljudem v stiski ali v težavah. Kljub temu, da trg dela v vzgoji in izobraževanju predstavlja poseben izziv za profesionalni razvoj, ne preseneča, da veselje do dela z ljudmi s posebnimi potrebami močno dviguje motivacijo za premagovanje naporov pri posameznikovi karierni odločitvi za poklicni prehod.

Naša raziskava je kvalitativna in omejena z majhnim številom udeležencev, zato zbranih podatkov ne moremo posploševati, ampak so rezultati raziskave lahko le indikatorji za morebitne nadaljnje raziskave. Pri raziskavi smo se tudi omejili samo na vzgojitelje, ki delajo z otroki z motnjami v duševnem razvoju v vzgojnem programu domov. Omejitve, povezane z možnostjo pristranskosti udeležencev, nismo mogli izključiti. Glede na to, da so v raziskavi sodelovali vzgojitelji, ki sprva večinoma niso izpolnjevali pogojev za to delo (razen ene vzgojiteljice), bi bilo zanimivo izpeljati raziskavo še s strokovnim kadrom, ki že na začetku svoje profesionalne poti izpolnjuje vse pogoje za to delo. Predvsem bi lahko ugotavljali, kaj vse je pomagalo pri razvoju poklicne identitete, razvijanju občutka za poklicno usmeritev in poklicni prilagodljivosti.

Glede na izbrano raziskovalno metodologijo dovoljenje ali soglasje komisije za etiko ni bilo potrebno.

Literatura

- Atteberry, A., S. Loeb in J. Wyckoff. 2015. »Do First Impressions Matter? Predicting Early Career Teacher Effectiveness.« <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>.

- Barabasch, A., in B. Merrill. 2014. »Cross-Cultural Approaches to Biographical Interviews: Looking at Career Transitions and Lifelong Learning.« *Research in Comparative and International Education* 9 (3): 287–300.
- Baruch, Y., Y. Altman in R. Tung. 2016. »Career Mobility in a Global Era: Advances in Managing Expatriation and Repatriation.« *Academy of Management Annals* 10 (1): 841–889.
- Beehr, T. A. 2014. »To Retire or Not to Retire: That Is Not the Question.« *Journal of Organizational Behavior* 35 (8): 1093–1108.
- Bilgili, T. V., C. J. Calderon, D. G. Allen in B. L. Kedia, B. L. 2017. »Gone with the Wind: A Meta-Analytic Review of Executive Turnover, Its Antecedents, and Postacquisition Performance.« *Journal of Management* 43 (6): 1966–1997.
- Brečko, D. 2006. *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- Brown, A., in J. Bimrose. 2014. »Model of Learning for Career and Labour Market Transitions.« *Research in Comparative and International Education* 9 (3): 270–286.
- Cencič, M. 2001. »Življenjska zgodovina na pedagoškem področju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 50–62.
- Cencič, M., in B. Čagran. 2002. »Motivacijski dejavniki izbire študija in poklica vzgojitelja predšolskih otrok.« *Sodobna pedagogika* 53 (5): 104–122.
- Drobnič, J. 2012. »Novi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja.« *Šolsko polje* 23 (3–4): 13–29.
- Edwards, A., in R. Talbot. 1994. *The Hard-Pressed Researcher*. London in New York: Addison Wesley Longman.
- Ellis, A. M., T. N. Bauer, L. R. Mansfield, B. Erdogan, D. M. Truxillo in L. S. Simon. 2015. »Navigating Uncharted Waters: Newcomer Socialization through the Lens of Stress Theory.« *Journal of Management* 41 (1): 203–235.
- Fang, R., M. Duffy in J. Shaw. 2011. »The Organizational Socialization Process: Review and Development of a Social Capital Model.« *Journal of Management* 37 (1): 127–152.
- Feiman Nemser, S., in R. E. Floden. 1986. »The Cultures of Teaching.« *V Handbook of Research on Teaching*, ur. M. Wittrock, 505–526. New York: Macmillan.
- Fuller, F. 1969. »Concerns of Teachers: A Developmental Characterization.« *American Educational Research Journal* 6:207–226.
- Gowan, M. 2014. »Moving from Job Loss to Career Management: The Past, Present, and Future of Involuntary Job Loss Research.« *Human Resource Management Review* 24 (3): 258–270.
- Graham, R. J. 1989. »Autobiography and Education.« *The Journal of Educational Thought* 23 (3): 92–105.
- Hanushek, E. A. 1971. »Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data.« *The American Economic Review* 61 (2): 280–288.

- Hmelak, M., in J. Lepičnik Vodopivec. 2012. »Preschool Teacher Career and Why Individuals Choose It: Innovative Issues and Approaches in Social Science.« *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 5 (2): 218–239.
- Hom, P., T. W. Lee, J. D. Shaw in J. P. Hausknecht. 2017. »One Hundred Years of employee Turnover Theory and Research.« *Journal of Applied Psychology* 102 (3): 530–545.
- Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2005. »The Reason Students Chose Teaching Professions.« *Educational Studies* 31 (3): 265–274.
- Javornik Krečič, M. 2006. »Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji.« Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru.
- . 2007. »Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo polklicne (avto)biografije.« *Pedagoška obzorja* 22 (1–2): 3–27.
- . 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: iz. Javrh, P. 2011. *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo 1: splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kraimer, M., M. Bolino in B. Mead. 2016. »Themes in Expatriate and Repatriate Research over Four Decades.« *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 3 (1): 83–109.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2007. »Razlogi za izbiro poklica vzgojiteljica predšolskih otrok.« *Pedagoška obzorja* 22 (3–4): 114–126.
- Lončar, M., Z. Šuljug Vučica in T. Bubić. 2019. »Teorijsko-metodološki aspekti pristupa životne povjesti u sociologiji.« *Revija za sociologiju* 49 (3): 377–398.
- Louis, M. R. 1980. »Career Transitions: Varieties and Commonalities.« *Academy of Management Review* 5 (3): 329–340.
- Merrill, B., in L. West. 2009. *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Noble, H., in J. Smith. 2015. »Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research.« *Evidence-Based Nursing* 18 (2): 34–35.
- Peeters, J., in M. Vandenberg. 2011. »Professionalization, Leadership and Management in the Early Years.« V *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*, ur. L. Miller in C. Cable, 62–76. London: Sage.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. 2015. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 65. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-2686>.
- Sagadin, J. 1991. »Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje.« *Sodobna pedagogika* 49 (7–8): 344–355.
- Pryor, R. G. L., E. N. Amundson in H. E. J. Bright. 2008. »Probabilities and Possibilities.« *The Career Development Quarterly* 56:309–318.
- Savickas, L. M. 2015. *Life-Design Counseling Manual*. <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>.

- Schlesinger, J., in L. P. Daley. 2016. »Applying the Chaos Theory of Careers as a Framework for College Career Centers.« *Journal of Employment Counseling* 53:86–96.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2003. »Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_navodila.pdf
- . 2011. »Vzgojni program domov za učence s posebnimi potrebami.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vzgojni-programi/Vzgojni_prog_domov_PP.pdf.
- Sullivan, S. E., in A. Al Ariss. 2021. »Making Sense of Different Perspectives on Career Transitions: A Review and Agenda for Future Research.« *Human Resource Management Review* 31 (1): 100727. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>.
- Sullivan, S. E., and M. Crocitto. 2007. »Developmental Career Theories.« V *Handbook of Career Studies*, ur. M. Peiperl in H. Gunz, 283–309. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Super, D. E. 1957. *The Psychology of Careers*. New York: Harper.
- Štemberger, T., in N. Vesel. 2015. »Kaj poklicni življenjepisi vzgojiteljic odkrivajo o prepletenosti poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti?« *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (3): 17–37.
- Takeuchi, R. 2010. »A Critical Review of Expatriate Adjustment Research through a Multiple Stakeholder View: Progress, Emerging Trends, and Prospects.« *Journal of Management* 36 (4): 1040–1064.
- Terhart, E. 1997. »Professional Development of Teachers: The Situation in Germany.« Prispevek predstavljen na 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Kiel, Nemčija, 1.–5. oktober.
- Terjesen, S., J. Hessels in D. Li. 2016. »Comparative International Entrepreneurship.« *Journal of Management* 42 (1): 299–344.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, M., in D. Blanuša Trošelj. 2014. »Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj.« *Andragoška spoznanja* 20 (1): 43–60.
- Van Dierendonck, D., in G. Jacobs. 2012. »Survivors and Victims: A Meta-Analytical Review of Fairness and Organizational Commitment after Downsizing.« *British Journal of Management* 23 (1): 96–109.
- Veenman, S. 1984. »Perceived Problems of Beginning Teachers.« *Review of Educational Research* 54 (2): 143–178.
- Vogrinc, J. 2019. »Predgovor.« V *Moč pedagoškega dela*, ur. Ž. Jakšič Ivačić, [4–5]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Wang, M., in J. Shi. 2014. »Psychological Research on Retirement.« *Annual Review of Psychology* 65 (1): 209–233.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2015. *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ur. N. Vovk Ornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zimmerman, L. M., in M. A. Clark. 2016. »Opting-Out and Opting-In: A Review and Agenda for Future Research.« *Career Development International* 21 (6): 603–633.
- Zuzovsky, R. 1990. »Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training.« Prispevek predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick, Irska.

Factors of a Career Transition to the Profession of an Educator for Working With Children With Special Needs

In this paper, we present the factors that contributed to a smooth transition into the profession of educating children with special needs and intellectual disabilities. Nine educators participated in a qualitative study using the occupational biography method. Key factors identified in the transition were steady employment, social support, and altruism to help those in need or difficulty. The research showed that there are differences between educators depending on their length of service. Younger educators evaluate and feel a greater influence of factors resulting from certain social situations, while older educators put more emphasis on job security. Some of them have had to upgrade their professional skills by taking additional training in defectology or special education because they have already received educational training. Others enrolled in a bachelor's degree programme in inclusive education.

Keywords: career transition, professional development, educator, child with special needs, biographical methods

Karierni cikel in začetna motivacija slovenskih srednješolskih učiteljev

Tina Štemberger

Univerza na Primorskem

tina.stemberger@upr.si

Prispevek se usmerja v karierni cikel in začetno motivacijo srednješolskih učiteljev v Sloveniji in temelji na *modelu kariernega cikla učiteljev*. Cilj študije je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v kariernih stopnjah in začetni motivaciji učiteljev glede na vrsto zaključenega začetnega izobraževanja učiteljev in dolžino delovne dobe v šolstvu ter ali obstaja povezanost med doživljanjem kariernih stopenj in začetno motivacijo. V študijo je bilo vključenih 94 srednješolskih učiteljev, ki so izpolnili slovensko različico lestvice karierne izbire in lestvice kariernega razvoja. Rezultati kažejo, da so ženske bolj notranje motivirane za izbiro poklica, moški pa izkazujejo večjo negotovost v stroki. Višnjo stopnjo notranje motiviranosti je zaznati tudi pri učiteljih, ki so zaključili sočasne programe začetnega izobraževanja.

Ključne besede: učitelj, karierne stopnje, začetna motivacija

Uvod

Organizacija OECD (OECD 2009) profesionalni razvoj (PR) učiteljev opredeljuje kot »dejavnosti, s katerimi se razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, profesionalno znanje in tudi učitelj kot osebnost«. Učinkovit profesionalni razvoj vključuje usposabljanje, prakso in kakovostne povratne informacije, za kar je potrebno zagotoviti dovolj časa in ustrezno podporo (OECD 2005). Darling-Hammondova, Hylerjeva in Gardnerjeva (2017, 1) profesionalni razvoj opredeljujejo kot »strukturirano strokovno učenje, ki rezultira v spremembi znanja in praks učiteljev ter posledično vpliva na izboljšanje učnih izidov učencev«. Profesionalno učenje lahko razumemo tudi kot produkt zunanjih in notranjih dejavnikov, ki učitelje opolnomočijo in skozi katere ti spremenjajo lastno vzgojno-izobraževalno prakso na način, s katerim podpirajo učenje učencev. Poleg vhodno-izhodno usmerjenih opredelitev profesionalnega razvoja nekatere definicije koncepta profesionalnega razvoja (Evans 2002) temeljijo na izhodišču, da je učiteljev profesionalni razvoj proces, ki temelji na učiteljevem raziskovanju lastne prakse in konstrukciji lastnih teorij poučevanja (Keiny 1994), ali da je profesionalni razvoj mogoče opredeliti kot proces učenja učiteljev, v katerem učitelji razvijajo svoja prepričanja, ideje in

vzgojno-izobraževalno prakso, pri čemer upoštevajo tudi svoja čustva (Bell in Gilbert 1994). Evansova (2002) poudarja, da je profesionalni razvoj učiteljev proces, ki se lahko razume kot notranji proces ali kot od zunaj spodbujen proces, ki je usmerjen v učitelje, kar lahko izboljša njihove kompetence. Valenčič Zuljanova (2001) je oblikovala definicijo, za katero se zdi, da združuje večino elementov, ki so jih navedli tudi drugi avtorji. Učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot proces pomembnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, v katerem učitelj konstruira svoje koncepte in spreminja svojo prakso. Proces vključuje učiteljevo osebno, strokovno in socialno dimenzijo ter upošteva njegov razvoj v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega strokovnjaka.

Za učitelje je ključnega pomena, da se vključijo v nadaljnje profesionalno usposabljanje, saj zaradi hitrega razvoja družbe in njenih potreb vedno znova potrebujejo nove, drugačne kompetence, ki jih morda v procesu začetnega izobraževanja za poklic niso pridobili (Brookfield 2005; Goodson 2003; Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2001; Persson 2006; Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Zanimiv je tudi poudarek Villegas-Reimersove (2003), ki navaja, da je razvoj učiteljev dolgoročni proces, v katerem učitelji ne pridobijo le specifičnega znanja, pač pa pridobijo in razvijajo določene etične vrednote ter odnos. Učitelji učence ne le podpirajo pri usvajanju znanja, pač pa tudi pri razvoju t. i. mehkih kompetenc, npr. načinov razmišljanja (ustvarjalno mišljenje, kritično mišljenje, reševanje težav, sprejemanje odločitev, samoregulirano učenje), načinov delovanja (komunikacija in sodelovanje), rabi orodij (vključno z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo) in kompetenc, ki se povezujejo z državljanstvom, življenjem in s kariero kot tudi z osebno in družbeno odgovornostjo (Golinkoff Michnick in Hirsh-Pasek 2016). Učitelji torej nosijo veliko odgovornost za izobraževanje državljanov 21. stoletja, ki naj bi bili aktivni, iniciativni, samozavestni ter kompetentni tako na kognitivnem, čustvenem, socialnem kot tudi na tehnološkem področju (Bautista in Ortega-Ruiz 2015).

Profesionalni razvoj učiteljev se omenja in opredeljuje v številnih mednarodnih dokumentih (OECD 2005; 2009; 2012) in je bil predmet mnogih študij (Avalos 2011; Huberman in Gronauer 1993; Huberman 1995; Marzano 2003; Terhart 2000; Tsui 2007), kar jasno kaže na njegov pomen in pomembnost. S tematiko so se ukvarjali tudi nekateri slovenski raziskovalci (Čotar Konrad 2015; Čotar Konrad in Rutar 2015; Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec 2008; Valenčič Zuljan 2001), ki so se osredotočali na posebnosti v profesionalnem razvoju slovenskih učiteljev. Ugotavljamo pa, da je bil učiteljev profesionalni razvoj v Sloveniji obravnavan skoraj izključno v kontekstu analize njihove

udeležbe v različnih formalnejših (npr. tečaji, delavnice, konference, seminarji, mreže) in manj formalnih (npr. branje strokovne literature, pogovori s sodelavci) oblikah izobraževanja, manj pozornosti pa je bilo namenjene neformalnemu razvoju, ki se umešča na področje dela s sodelavci, kolegialnih hospitacij, kulturnih in družbenih vrednot, šolske klime ipd. Pričujoča študija se tako ne ukvarja z vprašanjem udeležbe na različnih izobraževanjih, pač pa se usmerja bolj v percepcijo in motivacijo učiteljev za njihov profesionalni razvoj in tako naslavlja tako osebne dejavnike kot tudi dejavnike iz okolja, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj.

Študija temelji je na modelu kariernega cikla učiteljev (Burke idr. 1987; Fessler 1992), glavni cilj pa je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v stopnjah kariernega cikla in začetni motivaciji za učiteljski poklic, in sicer glede na učiteljev spol, vrsto formalnega začetnega izobraževanja, delovno dobo, ter ali obstaja povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo pri izbiri poklica. Študija je sestavljena iz dveh delov. V teoretičnem delu se osredotočamo na učiteljev profesionalni razvoj v povezavi s stopnjami razvoja, s posebnim poudarkom na modelu kariernega cikla učiteljev (Burke idr. 1987; Fessler 1992). Nato predstavimo nekaj rezultatov podobnih predhodnih študij ter se usmerimo v možne izobraževalne poti, ki vodijo do učiteljskega poklica. V empiričnem delu predstavimo metodologijo študije in rezultate, ki jih pojasnimo v povezavi s postavljenimi cilji.

Profesionalni razvoj učiteljev in faze razvoja

Profesionalni razvoj učiteljev je kompleksen proces, o čemer pričajo tudi različna razumevanja koncepta oz. različne definicije tega pojava. Nekateri avtorji (Van Driel in Berry 2012) poudarjajo predvsem vidik znanja nekega področja poučevanja, drugi se osredotočajo tako na poznavanje predmetnega področja kot tudi na pedagoške kompetence (Avalos 2011), nekateri modeli pa poudarjajo tudi moralne elemente (Terhart 2000). Različni pogledi rezultirajo tudi v različnih definicijah profesionalnega razvoja učiteljev. Tako Day (1999) trdi, da profesionalni razvoj vključuje vse naravne učne izkušnje ter vse zavestne in načrtovane dejavnosti, ki naj bi neposredno ali posredno koristile posamezniku, skupini ali šoli in prispevajo k kakovosti izobraževanja. Poudarja, da je profesionalni razvoj proces, v katerem učitelji premislijo o svoji vlogi nosilca sprememb tudi v moralnem smislu in v katerem izgrajujejo svoje kompetence. Modeli profesionalnega razvoja vključujejo različne elemente. Liebermanova (1996) je predstavila tridimenzionalni model, ki vključuje: neposredno poučevanje, učenje v šoli, učenje izven šole. Neposredno poučevanje vključuje tečaje in delavnice, učenje v šoli se nanaša na med-

šolsko učenje, kritično prijateljstvo, mentorstvo in akcijske raziskave, učenje izven šole pa obsega učne mreže, obisk drugih šol, partnerstvo z drugimi ustanovami itd. Kennedyjeva (2005) je predstavila devet modelov profesionalnega razvoja, ki segajo od usposabljanja, osredotočenega na spretnosti, do transformativnega modela, ki je integracija več modelov (npr. akcijske raziskave, mentorstvo, učne skupnosti itd.)

Obstajajo pa nekateri ključni vidiki profesionalnega razvoja učiteljev, ki so skupni večini definicij (Zysberg in Maskit 2017): (i) profesionalni razvoj je dlje časa trajajoči proces pomembnih sprememb, (ii) profesionalni razvoj se dogaja v posamezniku, (iii) spremembe se lahko pojavijo v učiteljevem vsebinskem znanju, pedagoškem znanju, metakognitivnih spretnostih, osebnih ali medosebnih pogledih in spretnostih ter v drugih vidikih, (iv) pričakuje se, da bodo te spremembe vplivale na učiteljevo poučevanje in učenčeve učne izide.

Učiteljev profesionalni razvoj tradicionalno sestavljata dva medsebojno povezana sklopa: začetno izobraževanje učiteljev (ZIU), ki označuje študij za poklic učitelja, in pa stalno strokovno izpopolnjevanje (SSI), ki označuje obdobje od vstopa v učiteljski poklic pa vse do upokojitve.

Obstoječi modeli kariernih ciklov učitelja kažejo na dve skupini modelov (Zysberg in Maskit 2017), in sicer na (i) modele, ki profesionalni razvoj razumejo kot linearen proces, v katerem učitelji konstantno izboljšujejo svoje poklicne kompetence, ter (ii) modele, ki profesionalni razvoj razumejo kot ciklični proces, ki vključuje tako vzpone kot tudi padce (npr. Kagan 1992; Katz 1972; Berliner 1992).

Modeli, ki učiteljevo kariero opisujejo kot linearno napredovanje od stopnje do stopnje, slonijo na razumevanju, da učitelj napreduje med stopnjami brez kritičnega premisleka o prejšnji stopnji, stopnje pa so pogosto vezane na dolžino delovne dobe. Prvi linearni model je razvila Katzeva (1972), ki je želela ugotoviti, kakšna usposabljanja učitelji potrebujejo na določeni stopnji profesionalnega razvoja, in tako identificirala štiri stopnje. Prva stopnja je stopnja *preživetja*, ki jo označuje tesnoba kot posledica doživljanja razlik med pričakovanji in realnostjo učiteljskega poklica. Druga stopnja je stopnja *konsolidacije*, ki se začne približno eno leto po stopnji preživetja in v kateri učitelji postanejo samozavestnejši ter se osredotočijo na učence in njihove potrebe. Tretja stopnja je stopnja *obnove*, ki jo označuje občutek *stagnacije* in se običajno pojavi v tretjem ali četrtem letu poučevanja. Četrta stopnja je stopnja *zrelosti*, ki se pojavi po treh ali več letih izkušenj s poučevanjem. Ta model se osredotoča le na prvih nekaj let, je pa bil to prvi model profesionalnega razvoja učiteljev, ki je profesionalni razvoj zastavil kot stopnje, tudi v

povezavi s terminsko opredelitvijo. Model so nato dopolnjevali različni avtorji (Kagan 1992; Berliner 1992; Huberman 1995). Huberman (1995) ga je razdelil na podstopnje in jih povezal s profesionalnimi aktivnostmi učiteljev – ta kvantificiran model se najpogosteje in zelo široko uporablja v slovenskih študijah o profesionalnem razvoju učiteljev (npr. Čotar Konrad 2015; Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec 2008; Javornik Krečič 2008; Valenčič Zuljan 2001).

Za Hubermanov model (1995) velja, da je prva stopnja, ki se povezuje s prvimi tremi leti delovnih izkušenj, vstopna točka kariere, točka preživetja in odkritja. Drugo stopnjo doživljajo učitelji s 4–6-letnimi izkušnjami poučevanja in je označena s profesionalno stabilizacijo. Tretjo stopnjo doživljajo učitelji s 7–18-letnimi delovnimi izkušnjami. Ta stopnja je označena s preizkušanjem dejavnosti in poklicnim eksperimentiranjem, je stopnja poklicnega aktivizma ali pa vstop v stopnjo negotovosti in ponavljajoče se samoevaluacije. Ta dva načina delovanja sta povezana, učitelji pa se lahko premikajo iz enega v drugega. Na četrti stopnji se nahajajo učitelji z 19–30 leti delovnih izkušenj, pri čemer se pojavita konservatizem in jasnost: konservatizem označuje upad poklicnih ambicij, jasnost pa povečane poklicne ambicije. Po tej stopnji lahko učitelji poiščejo nove izzive in postanejo še ambicioznejši, lahko pa se pripravljajo na upokožitev.

Kot smo že navedli, poznamo tudi modele profesionalnega razvoja učiteljev, ki karierni razvoj učiteljev opredeljujejo kot ciklični proces. Eden takšnih modelov je *model učiteljevega kariernega razvoja* (Burke idr. 1987; Fessler 1992), iz katerega smo izhajali tudi pri naši študiji.

Model kariernega cikla učiteljev (Burke idr. 1987; Fessler 1992) opredeli osem stopenj v kariernem ciklu in poudarja, da te stopnje ne potekajo linearno, pač pa gre za nek smiseln potek dogodkov v učiteljevi karieri. Učitelj gre lahko skozi določeno stopnjo večkrat, lahko pa nekatere tudi preskoči. Opredelitev posameznih stopenj temelji predvsem na učiteljevem odnosu do dela, kar se odraža tako na kognitivnem kot tudi čustvenem področju. Odnos se razlikuje od stopnje do stopnje in se kaže v različnih prednostnih nalogah, težavah in dejavnostih posameznega učitelja. Model tako koncept kariernega cikla pojmuje kot preplet osebnih in okoljskih dejavnikov.

Prvo stopnjo so poimenovali *stopnja pred vstopom v poklic*; gre za obdobje, ki vključuje začetno izobraževanje za poklic ali pripravo na novo profesionalno vlogo. Druga stopnja, *indukcija*, označuje prva leta opravljanja učiteljskega poklica, ko se učitelj poskuša prilagoditi vlogi in biti sprejet v svojem poklicnem okolju. Ta stopnja se lahko ponovi ob morebitnih spremembah, kot npr. službi v drugi šoli. Tretja stopnja, *krepitev kompetenc*, se običajno začne, ko je učitelj že dobro vpet v sistem. Na tej stopnji je učitelj običajno

zelo motiviran za pridobivanje novega znanja, poskuša izboljšati svoje metode poučevanja, razvijati didaktične spretnosti ter spoznati različna učna gradiva in pripomočke. Na tej stopnji učitelji pogosto kažejo zanimanje za sodelovanje v različnih programih strokovnega izpopolnjevanja. Ta stopnja se šteje za pomembno križišče; tisti, ki uspejo v tej fazi, se premaknejo na naslednjo stopnjo, ki jo označuje rast, drugi pa se lahko srečujejo s karierno frustracijo. Tisti, ki so uspešno izgradili svoje kompetence, nato preidejo na četrto stopnjo, stopnjo *navdušenja in rasti*. Učitelji na tej stopnji imajo pozitiven odnos do šolskih dejavnosti in razrednega dela ter želijo prispevati h kakovosti šole, v kateri so zaposleni. Obstaja pa možnost razvoja negativnega odnosa do dela pa tudi pojava izgorelosti – to je peta stopnja, *karierna frustracija*. Ta stopnja se najpogosteje pojavi sredi učiteljeve kariere, vendar jo lahko doživijo tudi začetniki ali učitelji, katerih delovna mesta so negotova. Povezuje se z dejstvom, da se učitelji srečujejo z neznanimi situacijami, nepredvidljivimi okoliščinami in nalogami, za katere se ne čutijo dovolj opolnomočeni. Karierna frustracija je lahko povezana tudi s tem, da se učitelj profesionalno ni dovolj prilagodil, pa tudi z nespodbudnim delovnim okoljem (Fessler 1995). Šesta stopnja, *karierna stabilnost*, se odlikuje z zmerno predanostjo opravljanju delovnih dejavnosti in včasih tudi s stagnacijo profesionalnega razvoja. Učitelji so sicer predani poučevanju, ampak vanj vlagajo manj truda kot na stopnji navdušenja in rasti. Sedma stopnja je stopnja *umirjanja*, ki jo označuje priprava na upokožitev, kar nekatere učitelje navdaja z veseljem, druge z žalostjo. Trajanje te stopnje se glede na posameznika bistveno razlikuje, traja lahko več tednov ali več let. Osmo stopnja, *izstop iz kariere*, pa nastopi, ko učitelji zaradi različnih razlogov prenehajo poučevati (npr. zaradi drugega delovnega mesta, iz osebnih ali družinskih razlogov, zaradi upokožitve).

Eros (2011) meni, da je pri obravnavi profesionalnega razvoja po stopnjah potrebno vključiti različne vidike, npr. osebni vidik (npr. družina, selitev) in izobraževalne dejavnike (npr. sprememba stopnje poučevanja ali predmetnega področja, dolžina poučevanja, vključitev v izobraževanje za pridobitev višje stopnje izobrazbe), Ivanuš Grmekova in Lepičnik Vodopivčeva (2008) pa omenjata delitev na notranje (npr. prepričanja učiteljev) in zunanje dejavnike (npr. formalno in neformalno izobraževanje, uvajanje inovacij v vzgojno-izobraževalno prakso idr.). Upoštevati je potrebno tudi izkušnje učiteljev in okoliščine odločitve za učiteljski poklic (Tsui 2007).

Prav dejavniki izbire poklica so bili postavljeni v središče zanimanja številnih raziskav. Huberman in Grounauer (1993) sta razloge za izbiro poklica razdelila v dve skupini: eno predstavljajo materialni dejavniki (varnost zaposlitve, dohodek, dolge počitnice) in drugo profesionalni (ljubezen do pred-

meta, želja po delu z otroki). Calderhead and Schorrockova (1997) sta ugotovila, da je najpogostejši motiv za izbiro učiteljskega poklica notranje zadovoljstvo, za katerega bodoči učitelji pričakujejo, da ga bodo občutili pri opravljanju službe. Javornik Krečičeva in Ivanuš Grmekova (2005) sta oblikovali pet skupin razlogov za izbiro učiteljskega poklica: (i) samouresničenje (želja po osebni in strokovni rasti ter koristno in vplivno delo), (ii) altruizem (talent in osebni interes), (iii) materialni razlogi (zunanja motivacija, ekonomske in socialne koristi), (iv) aspiracije in stereotipi (tako osebne kot povezane s poklicem); (v) alternativni razlogi (npr. nedostopnost nekega drugega študijskega programa). Temeljit pregled literature je pokazal, da doslej še ni bila opravljena študija, ki bi neposredno povezovala motivacijo za vstop v poklic in stopnje profesionalnega razvoja, kaže pa se (Darling-Hammond 2012) pomen začetnega izobraževanja učiteljev pri zadovoljstvu s službo, vztrajanju v njej in rezultatih dela.

V zvezi z vlogo spola je bilo ugotovljeno, da so ženske bolj kot moški predane učiteljskemu poklicu (Ingersoll idr. 1997) ter da po zaključenem začetnem izobraževanju več žensk kot moških izkaže dejansko namero vključitve v učiteljski poklic (Guarino, Santibanez in Daley 2006; Rots, Aelterman in Devos 2014). Študija *Teaching Careers in Europe* (Eurydice 2018) kaže, da učiteljski poklic bolj velja za ženski poklic. Podobno je bilo ugotovljeno tudi za slovensko situacijo (Tašner, Žveglič Mihelič in Mecin Čeplak 2017).

Raziskave vloge dolžine delovnih izkušenj s poučevanjem so v glavnem izhajale iz razumevanja profesionalnega razvoja v smislu pridobivanja strokovnega znanja, kar kaže na razumevanje profesionalnega razvoja kot strukturiranega strokovnega učenja, ki vključuje aktivnosti, ki naj bi povečale učiteljevo znanje (Darling-Hammond, Hylar in Gardner 2017). Te raziskave kažejo, da učitelji pomemben vpliv na profesionalni razvoj pripisujejo organiziranim izobraževanjem, ki so potekala na šoli, kjer poučujejo (Valenčič Zuljan 2018). Ob tem naj navedemo, da sodelovanje na teh izobraževanjih upada sorazmerno z naraščanjem učiteljeve starosti.

Postati srednješolski učitelj

Kot je navedeno v poročilu *Teaching Careers in Europe* (Eurydice 2018), lahko srednješolski učitelji v Evropi pridobijo izobrazbo po običajni poti ali po alternativni poti. Običajna pot pomeni, da bodoči učitelji študirajo na programih začetnega izobraževanja učiteljev, in sicer se lahko odločijo za zaporedni ali sočasni model. Sočasni študijski programi so osredotočeni na izobraževanje učiteljev od začetka in vključujejo tako študij nekega predmetnega področja kot tudi psihološko-pedagoške predmete (npr. pedagogika, didaktika, peda-

goška psihologija ipd.). Zaporedni model pa označuje pot, po kateri študentje najprej zaključijo nek nepedagoški študijski program in se šele nato odločijo za nadaljevanje študija po pedagoškem programu. Alternativna pot je običajno prilagodljiva, večinoma povezana z zaposlitvijo in krajša od običajnih pedagoških študijskih programov. Ti programi se po Evropi precej razlikujejo.

Tako kot v večini evropskih držav (Eurydice 2013) morajo kandidati za srednješolske učitelje v Sloveniji zaključiti magistrsko raven študija. V skladu s Pravilnikom o usposabljanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije (2015) in Pravilnikom o usposabljanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji (2011) sta kandidatom na voljo dve glavni poti, po katerih se lahko učitelji usposobijo za poučevanje v srednješolskem izobraževanju. Bodoči učitelji se lahko vključijo v pedagoške programe; ti sočasni programi se običajno izvajajo na pedagoških fakultetah in nekaterih drugih fakultetah. Študij na teh programih bodočim učiteljem omogoči, da pridobijo specifična predmetna znanja ter kompetence, povezane s poučevanjem, prav tako opravljajo tudi pedagoško prakso. Druga možnost pridobitve ustrezne izobrazbe so zaporedni programi, kar v praksi pomeni, da kandidati za učitelje navadno zaključijo študij po nepedagoškem programu, nato pa se vpišejo na pedagoški magistrski študijski program, ki ga izvajajo različne fakultete. Alternativne poti do ustrezne izobrazbe za učitelja so sicer v Evropi redke (Eurydice 2013), Slovenija pa je ena od devetih evropskih držav, ki poleg tradicionalnega modela začetnega izobraževanja učiteljev ponujajo tudi alternativno pot. Ta alternativna pot se imenuje pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI), obsega 60 kreditnih točk in pokriva pedagogiko, splošno didaktiko, predmetnospecifično didaktiko, razvojno in pedagoško psihologijo, pedagoško raziskovanje in pedagoško prakso.

Cilji študije

Cilj študije je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v stopnjah kariernega cikla in začetni motivaciji za izbiro poklica glede na učiteljeve spol, vrsto formalnega izobraževanja ter dolžino delovnih izkušenj s poučevanjem. Želeli smo tudi ugotoviti, ali obstaja povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo pri izbiri poklica.

Metodologija študije

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja ter pripravili presečno študijo.

Vzorec

V študijo je bilo priložnostno vključenih 94 srednješolskih učiteljev iz Slovenije. Med sodelujočimi je bilo 59 (62,1 %) žensk in 35 (36,8 %) moških. Večina (63,5 %) vključenih učiteljev je ustrezno izobrazbo pridobila na sočasnih, torej pedagoških študijskih programih, ostali so najprej zaključili nepedagoški študij in ustrezno kvalifikacijo pridobili z vključitvijo v program izpopolnjevanja (pedagoško-andragoško izobraževanje). Večina (55,0 %) anketirancev ima več kot 21 let delovnih izkušenj s poučevanjem, sledijo (34,9 %) anketiranci z 11–20 leti delovnih izkušenj. Odstotek učiteljev s 6–10 leti ali 5 leti delovnih izkušenj ali manj je bil nizek (8,3 in 1,8 %).

Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani s slovensko različico *lestvice karierne izbire in lestvice kariernega razvoja* (Štemberger in Kukanja Gabrijelčič 2016). Prvi del lestvice sestavlja 14 postavk (cela lestvica $\alpha = 0,76$), ki merijo ustreznost treh različnih motivacijskih sklopov za poklicno izbiro učiteljev: *notranji dejavniki* (interes, sposobnosti, osebnostne lastnosti, ljubezen do dela z otroki ($\alpha = 0,82$)), *dejavniki iz okolja* (interesi in vrednote staršev, vpliv učitelja, družinsko ozadje, knjige ($\alpha = 0,78$)) in *zunani dejavniki* (možnost zaposlitve, prihodek, delovni čas, varnost ($\alpha = 0,82$)). Drugi del lestvice sestavlja 34 postavk (cela lestvica $\alpha = 0,70$), namenjenih značilnostim šestih stopenj kariernega cikla, od indukcije do kariernega umirjanja (stopnji začetnega izobraževanja in izhoda iz poklica nista bili vključeni). Vprašalnik je vključeval tudi vprašanja, ki se navezujejo na socio-demografske značilnosti (spol, vrsta formalnega izobraževanja za učiteljski poklic (tj. sočasno ali zaporedno), izkušnje s poučevanjem). Veljavnost instrumenta je bila preverjena z uporabo faktorjske analize, ki je pokazala, da prvi konstrukt (tj. karierna frustracija) pojasnjuje 26,1 % variance, kar je nad kritično vrednostjo 20 % (Field 2005), in lahko zaključimo, da je instrument veljaven.

Analiza podatkov

Podatki so bili obdelani z uporabo SPSS. Ker se vrednosti numeričnih spremenljivk niso normalno porazdeljevale, smo za nadaljnje analize uporabili neparametrične preizkuse. Za preverjanje razlik v stopnjah kariernega cikla (indukcija, krepitev kompetenc in navdušenje, karierna frustracija, karierna stabilnost, karierno umirjanje, karierni izhod) in v motivaciji za vstop v poklic (notranja, zunanja, okolje) glede na spol učiteljev in vrsto formalnega izobraževanja je bil uporabljen Mann-Whitneyev preizkus.

Preglednica 1 Rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa za preverjanje razlik v stopnjah kariernega cikla in motivacije za izbiro poklica glede na spol

Stopnja/motivacija	Spol (\bar{R})		U	zP
	Moški	Ženski		
Indukcija	60,58	40,92	644,500	0,000
Krepitev kompetenc in navdušenje	47,29	49,23	1036,500	0,740
Frustracija	49,27	47,26	1005,500	0,730
Stabilnost	46,71	47,17	1005,000	0,929
Umirjanje	53,61	44,73	853,500	0,116
Izhod	49,64	46,23	957,500	0,521
Notranja	42,47	54,69	873,000	0,035
Zunanja	53,51	46,96	987,500	0,264
Okoljska	55,82	44,61	862,000	0,053

Opombe \bar{R} – povprečni rang, U – Mann-Whitneyev preizkus, zP – statistična pomembnost.

Za preverjanje razlik v stopnjah kariernega cikla in motivacije za izbiro učiteljskega poklica glede izkušnje s poučevanjem pa je bil uporabljen Kruskal-Wallisov preizkus. Za preverjanje povezanosti med stopnjami kariernega cikla in različnimi načini motivacije smo uporabili Pearsonov korelacijski koeficient.

Rezultati

Rezultati so predstavljeni na osnovi ciljev študije:

- ugotoviti, ali obstajajo razlike v stopnjah kariernega cikla in začetni motivaciji za izbiro učiteljskega poklica glede na spol ter glede na delovne izkušnje s poučevanjem;
- ugotoviti, ali obstaja povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo pri izbiri poklica.

Razlike v stopnjah poklicnega cikla in začetni motivaciji

Rezultati Mann-Whitneyevih preizkusov kažejo, da glede na spol med učitelji obstajajo statistično pomembne razlike v fazi indukcije ter v notranji motivaciji za izbiro poklica. Kot lahko razberemo iz preglednice 1, učitelji statistično višje ($R^2 = 60,58$) ocenjujejo fazo indukcije kot učiteljice ($R^2 = 40,92$). Rezultati kažejo, da učitelji moškega spola vlagajo več truda v to, da bi se poskušali vklopiti v šolo, da bi jih kolegi sprejeli in da bi bili uspešni pri poučevanju. Druga statistično pomembna razlika ($U = 873.000$, $zP = 0,035$) je bila ugotovljena pri razlikah v notranji motivaciji za izbiro učiteljskega poklica. V primer-

Preglednica 2 Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa za ugotavljanje razlik v stopnjah kariernega cikla in motivacije za izbiro poklica glede na izkušnje s poučevanjem

Stopnja/motivacija	Leta izkušenj (\bar{R})				H	P
	≤ 5	6–10	11–20	≥ 21		
Indukcija	38,50	38,81	48,67	50,24	1,457	0,692
Krepitev in navdušenje	29,00	62,31	48,09	47,06	3,264	0,234
Frustracija	74,50	48,81	44,68	49,44	2,651	0,449
Stabilnost	60,50	51,71	46,94	46,14	1,575	0,665
Umirjanje	22,50	38,31	36,85	56,89	0,647	0,886
Izhod	29,50	43,57	44,77	50,11	13,699	0,003
Notranja	31,00	42,38	55,04	48,44	1,858	0,602
Zunanja	80,00	63,31	50,17	46,75	4,617	0,202
Okoljska	55,50	47,50	45,56	52,31	1,355	0,716

Opombe \bar{R} – povprečni rang, H – Kruskal-Wallisov preizkus, P – statistična pomembnost.

Preglednica 3 Rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa za preverjanje razlik v stopnjah poklicnega cikla in motivacije za izbiro učiteljskega poklica glede na vrsto začetnega formalnega izobraževanja

Stopnja/motivacija	Izobraževanje (\bar{R})		U	$2P$
	Sočasno	Zapored.		
Indukcija	42,25	44,37	784,000	0,704
Krepitev kompetenc in navdušenje	41,81	46,65	745,500	0,388
Frustracija	41,74	45,43	741,500	0,510
Stabilnost	40,77	44,41	702,500	0,449
Umirjanje	41,79	45,37	744,000	0,511
Izhod	41,38	44,73	721,500	0,511
Notranja	50,60	32,70	516,000	0,001
Zunanja	40,28	51,07	643,000	0,057
Okoljska	44,73	41,20	771,000	0,528

Opombe \bar{R} – povprečni rang, U – Mann-Whitneyev preizkus, $2P$ – statistična pomembnost.

javi z učitelji ($R^2 = 42,47$) so učiteljice ($R^2 = 54,69$) bolj notranje motivirane za izbiro učiteljskega poklica, kar pomeni, da so ga izbrale zaradi svojih interesov, osebnosti in ljubezni do dela z otroki. Poleg tega v primeru okoljske motivacije za izbiro poklica obstaja tendenca ($U = 862.000$, $2P = 0,053$), da so moški učitelji pri izbiri poklica bolj pod vplivom dejavnikov iz okolja, torej interesov svojih staršev, družinskih vrednot, družinskega ozadja itd.

Kot je prikazano v preglednici 2, so bile statistično pomembne razlike glede na delovno dobo ugotovljene na stopnji izhoda ($H = 13,699$, $P = 0,003$). Kot

Preglednica 4 Povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo za izbiro učiteljskega poklica

Stopnja/motivacija	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Indukcija	1,000	–							
2 Krepitev*	–0,016	1							
3 Frustracija	0,480**	0,150	1						
4 Stabilnost	0,028	0,120	0,282	1					
5 Umirjanje	0,128	0,125	0,421**	0,163	1				
6 Izstop	0,121	0,060	0,385**	0,228	0,327**	1			
7 Notranja	–0,129	0,032	–0,111	–0,112	–0,118	0,068	1		
8 Zunanja	0,155	0,093	0,080	0,048	0,196	0,114	0,159	1	
9 Okoljska	0,068	0,150	0,110	0,169	0,086	0,091	0,013	0,004	1

Opombe * Kompetenc in navdušenje. ** Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05.

je bilo pričakovati, je bila najvišja ocena ($R^2 = 56,89$) ugotovljena za skupino učiteljev z 21 leti delovnih izkušenj pri poučevanju ali več. Vse druge skupine so to fazo ocenjevale bistveno nižje.

Rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa ($U = 516,000$, $2P = 0,001$) kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike v notranji motivaciji za izbiro poklica glede na vrsto začetnega izobraževanja. Jasno je, da učitelji, ki se odločijo za študij na pedagoških programih (torej so se na začetku študija odločili za učiteljski poklic), izkazujejo višjo stopnjo ($R^2 = 50,60$) notranje motivacije kot učitelji, ki so sprva končali nepedagoški študij in se za pedagoško dokvalifikacijo odločili kasneje ($R^2 = 32,70$). Poleg tega obstaja tendenca ($U = 643,000$, $2P = 0,057$), da so učitelji, ki se za učiteljski poklic odločijo kasneje, bolj zunanje motivirani.

Povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo pri izbiri poklica

Rezultati kažejo, da je prva stopnja, *indukcija*, pozitivno in statistično pomembno povezana s frustracijo ($r = 0,480$). V fazi indukcije se učitelji poskušajo povezati s sodelavci, šolo in z učenci, v fazi frustracije pa so učitelji razočarani nad poklicem in znova poskušajo najti svoje mesto, s pogostimi mislimi o iskanju službenih položajev izven šole.

Stopnja *frustracije* je pozitivno in statistično značilno povezana s stopnjama umirjanja ($r = 0,421$) in izstopa ($r = 0,385$), stopnja umirjanja je povezana s stopnjo izstopa ($r = 0,327$), kar kaže, da učitelji, ki so na delovnem mestu frustrirani, razmišljajo o izhodu iz poklica (ali o odhodu v pokoj), skušajo delati čim manj oz. se več ne trudijo.

Razprava

Rezultati kažejo, da so učiteljice v primerjavi z učitelji poročale o višji stopnji notranje motivacije pri izbiri poklica. Učiteljice so se za učiteljski poklic odločile predvsem zaradi zanimanja za predmetno področje, na katerem zdaj poučujejo, zaradi svojih osebnih interesov in ker so želele delati z otroki. Učitelji so učiteljski poklic izbrali predvsem zaradi okoljskih dejavnikov, kot je vpliv njihove družine in staršev. Pomembnost mnenja »pomembnih drugih« se kaže tudi v rezultatih v zvezi s stopnjo indukcije; učitelji v primerjavi z učiteljicami več napora vlagajo v prilagajanje učiteljskemu poklicu in sprejetosti v okolju, to je med učenci, starši in sodelavci.

Rezultati tako potrjujejo izsledke predhodnih študij, ki kažejo, da je zavezanost učiteljskemu poklicu višja med učiteljicami (Ingersoll idr. 1997) in da več žensk kot moških izkazuje namero, da po zaključenem študiju dejansko vstopi v učiteljski poklic (Guarino, Santibanez in Daley 2006; Rots, Aelterman in Devos 2014). To težnjo bi morda lahko pripisali še vedno obstoječim stereotipom, povezanim z moškimi in ženskimi poklici (Tašner idr. 2017).

V zvezi z vprašanjem razlik v stopnjah profesionalnega razvoja in začetne motivacije za izbiro poklica glede na dolžino delovnih izkušenj s poučevanjem rezultati kažejo, da med učitelji obstajajo razlike v stopnji izstopa, pri tem pa se izkaže, da se značilnosti te stopnje povečujejo z leti delovnih izkušenj s poučevanjem in so najopaznejše pri učiteljih, ki imajo s poučevanjem 21 let delovnih izkušenj ali več. Ti v večji meri razmišljajo o izstopu iz poklica in iskanju druge službe.

Rezultati, ki se navezujejo na razlike med učitelji glede na vrsto začetnega izobraževanja, kažejo, da so učitelji, ki so zaključili sočasne izobraževalne programe, izrazili višjo stopnjo notranje motivacije za vstop v učiteljski poklic v primerjavi z učitelji, ki so kvalifikacijo pridobili po zaporednih programih. Rezultati so precej pričakovani, saj so se učitelji, ki so zaključili sočasne programe, odločili postati učitelji že pred samim vstopom, medtem ko so učitelji, ki so študirali po zaporednih programih, to odločitev sprejeli kasneje. Ti rezultati so v skladu z drugimi študijami (npr. Bruinsma in Jansen 2010; Guarino, Santibanez in Daley 2006), ki so pokazale, da se za študij na pedagoških študijskih programih odločajo kandidati, ki so za to delo notranje motivirani.

Ko gre za drugi cilj študije, rezultati kažejo, da je stopnja frustracije pozitivno povezana s stopnjo indukcije, stopnja umirjanja pa je pozitivno povezana s stopnjo izhoda. Navedene štiri stopnje nakazujejo stisko učiteljev v procesu profesionalnega razvoja, tako na samem začetku, proti koncu in tudi vas čas trajanja poučevanja.

Čeprav v Sloveniji v primerjavi z ostalimi evropskimi državami (Eurydice 2018) ključne težave, povezane s pedagoškim poklicem (npr. pomanjkanje učiteljev in kandidatov za učitelje), niso bili zaznane tako izrazito, rezultati študije kažejo nekatera kritična vprašanja v učiteljski stroki, ki jih je mogoče uporabiti v nacionalnem in mednarodnem kontekstu. Tako, denimo, rezultati o začetni motivaciji za vstop v učiteljski poklic kažejo, da je treba ponovno preučiti vprašanje, kako doseči, da bo poklic učitelja razumljen kot privlačna poklicna izbira, s posebnim poudarkom na privabljanju ljudi v poklic kot prvo poklicno izbiro in privabljanju slabše zastopanih skupin (kot je opredeljeno v OECD 2005), v našem primeru učitelje moškega spola. To vprašanje bi bilo treba obravnavati na treh ravneh: na ravni šol, na ravni fakultet, ki izobražujejo bodoče učitelje, ter na ravni oblikovalcev politike. Ti trije deležniki bi morali skupno vlagati v krepitev statusa učiteljskega poklica. Šole (npr. ravnatelj in učitelji) bi morale graditi močno sodelovanje z lokalno skupnostjo, s starši in z delodajalci. Fakultete, ki izobražujejo bodoče učitelje, bi morale zagotavljati visokokakovostne študijske programe in tesno sodelovati z oblikovalci politik ter v razvoj in izvajanje teh programov vključevati tudi učitelje. Oblikovalci politik bi morali preučiti možnosti za izboljšanje podobe in statusa učiteljev ter izboljšanje delovnih pogojev in plač.

Na osnovi rezultatov ugotovljamo: (i) da se značilnosti stopnje izstopa (razmišljanje o zapustitvi delovnega mesta, menjavi službe) stopnjujejo s povečevanjem delovnih izkušenj s poučevanjem in se najmočneje izražajo pri učiteljih z 21 leti delovne dobe in več ter (ii) da se značilnosti faze frustracije povezujejo tako z značilnostmi faze indukcije kot faze umirjanja ter faze izhoda. Splošna ugotovitev študije je tako, da srednješolski učitelji v Sloveniji izražajo vrsto obdobij stiske skozi celotno poklicno kariero, z najvišjo intenzivnostjo na začetku in ob koncu svoje učiteljske kariere. To poudarja potrebo po vzpostavitvi sistema stalne strokovne podpore, od stopnje indukcije ali celo od samega izobraževanja za učiteljski poklic do upokojitve. Na ravni posameznih šol je treba zagotoviti podporo v obliki sistematičnega vodenja (npr. učiteljev mentorjev) za učitelje začetnike in nadaljevati s kariernim vodenjem pri vodenju ter načrtovanju kariere (npr. prevzemanje novih odgovornosti, izboljšanje ravni kvalifikacij). Poleg tega bi morale vodstvene skupine v posameznih šolah ponovno preučiti svojo vlogo pri zagotavljanju podporne šolske klime, oblikovanju učnih skupnosti in prepoznavanju pomena posameznih učiteljev.

Učitelji na nacionalni ravni bi morali biti dejavno vključeni v različne projekte, kot sta razvoj in izvajanje inovativnih praks in politik. Uvesti bi bilo potrebno sistem za spremljanje prakse v razredu in prepoznavanje dela učite-

ljev za izboljšanje kakovosti dela in nagraditi učitelje z možnostmi za hitrejše napredovanje, nadaljnji študij in višje plače.

Sklep

Glavni cilj prispevka je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v stopnjah poklicnega cikla in začetni motivaciji za izbiro poklica glede na učiteljeve spol, vrsto začetnega izobraževanja ter dolžino delovnih izkušenj s poučevanjem. Drugi cilj je bil ugotoviti, ali obstaja povezanost med stopnjami kariernega cikla in motivacijo pri izbiri poklica.

Kar zadeva vlogo spola pri kariernem ciklu in motivaciji, rezultati kažejo, da v primerjavi z učiteljicami učitelji poročajo, da vlagajo več truda, da bi se prilagodili situaciji v šoli in tamkajšnji učiteljski skupnosti. Učiteljice so pokazale višjo stopnjo notranje motivacije pri izbiri učiteljskega poklica, za poklic so se v večji meri odločile zaradi lastnih interesov, ljubezni do dela z otroki in svojih osebnostnih lastnosti. Glede dolžine delovne dobe se je pričakovano izkazalo, da obstajajo razlike na stopnji izstopa. Značilnosti te faze so najvišje ocenili učitelji z 21 ali več leti delovnih izkušenj s poučevanjem, kar nakazuje na potrebo po zagotavljanju stalne podpore učiteljem in po razmisleku o možnostih vključevanja izkušenejših učiteljev v dejavnosti, ki bi jih dodatno motivirale, z namenom, da bi optimalno opravljali svoj poklic. Druga pomembna ugotovitev je bila, da učitelji, ki so se odločili za sočasni študijski program, izkazujejo višjo notranjo motivacijo za poklic. Ugotovili smo tudi, da je stopnja indukcije pozitivno in statistično pomembno povezana s stopnjo frustracije, stopnja frustracije je pozitivno in pomembno povezana s stopnjo umirjanja ter s stopnjo izstopa, stopnja umirjanja pa je pozitivno povezana s stopnjo izhoda.

Na splošno ugotovitve razkrivajo vlogo spola in vrste izobraževanja pri začetni motivaciji za izbiro učiteljskega poklica. Za učiteljice in za tiste, ki so se odločili, da bodo postali učitelji že ob začetku študija, velja, da izkazujejo višjo stopnjo notranje motivacije. Rezultati poudarjajo tudi, da srednješolski učitelji v Sloveniji skozi celotno poklicno kariero doživijo več obdobj stiske, z najvišjo intenzivnostjo na začetku in ob koncu učiteljske kariere. To poudarja potrebo po postavitvi sistema stalne strokovne podpore od samega začetka poučevanja do upokojitve.

Omejitve študije in izhodišča za nadaljnje raziskovanje

Posploševanje rezultatov študije je zaradi razmeroma majhnega vzorca omejeno, tako da bi bilo študijo smiselno ponoviti na večjem vzorcu. Vendar pa rezultati kažejo na nekaj nevralgicnih točk, ki bi jim bilo potrebno v okviru preu-

čevanja profesionalnega razvoja nameniti več pozornosti. Opraviti bi bilo potrebno poglobljene raziskave o učiteljih začetnikih in o najizkušenejših učiteljih (v smislu let delovnih izkušenj) s poudarkom na njihovih prepričanjih, motivaciji in izkušnjah. Takšne raziskave so lahko podlaga za razvoj sistematične strokovne podpore za učitelje. Raziskava bi bila lahko usmerjena tudi v raziskovanje sedanjih podpornih sistemov, tudi v smislu učečih se skupnosti.

Literatura

- Avalos, B. 2011. »Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years.« *Teaching and Teacher Education* 27 (1): 10–20.
- Bautista, A., in R. Ortega-Ruiz. 2015. »Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches.« *Psychology, Society and Education* 7 (3): 240–251.
- Bell, B., in J. Gilbert. 1994. »Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development.« *Teaching and Teacher Education* 10 (5): 483–497.
- Berliner, D. C. 1992. »The Nature of Expertise in Teaching.« V *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesises*, ur. F. Oser, A. Dick in J. L. Patry, 227–249. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Brookfield, S. 2005. *Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bruinsma, M., in E. Jansen. 2010. »Is the Motivation to Become a Teacher Related to Pre-Service Teachers' Intentions to Remain in the Profession?« *European Journal of Teacher Education* 33 (2): 185–200.
- Burke, P. J., J. C. Christensen, R. Fessler, J. H. McDonnell in J. R. Price. 1987. »The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report.« Prispevek predstavljen na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, 20.–24. april.
- Calderhead, J., in S. B. Shorrok. 1997. *Understanding Teacher Education*. London: Falmer.
- Čotar Konrad, S. 2015. »Validacija nove lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca.« *Pedagoška obzorja* 30 (3–4): 118–135.
- Čotar Konrad, S., in S. Rutar. 2015. »Refleksija: pot do profesionalne identitete in pomemben vir spoznanj o samoznavi študentov predšolske vzgoje in njihovih mentorjev v javnih vrtcih.« V *Aktivnosti učencev v učnem procesu*, ur. D. Hozjan, 75–87. Koper: Annales.
- Darling-Hammond, L. 2012. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA: Wiley.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler in M. Gardner. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Eros, J. 2011. »The Career Cycle and the Second Stage of Teaching: Implications

- for Policy and Professional Development.« *Arts Education Policy Review* 112 (2): 65–70.
- Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Bruselj: European Commission.
- . 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L. 2002. »What is Teacher Development?« *Oxford Review of Education* 28 (1): 123–137.
- Fessler, R. 1992. »The Teacher Career Cycle.« V *The Teacher Career Cycle*, ur. R. Fessler in J. C. Christensen, 21–44. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- . 1995. »Dynamic of Teacher Career Stages.« V *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices*, ur. T. Guskey in M. Huberman, 171–192. New York: Teachers College.
- Field, A. 2005. *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Golinkoff, R. M., in K. Hirsh-Pasek, K. 2016. *Becoming Brilliant: What Science Tells Us about Raising Successful Children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Goodson, I. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Guarino, C. M., L. Santibanez in G. A. Daley. 2006. »Teacher Recruitment and Retention.« *Review of Educational Research* 76 (2): 173–208.
- Huberman, M. 1995. *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press; London: Cassell.
- Huberman, M., in M. M. Gronauer. 1993. »Teachers' Motivations and Satisfaction.« V M. Huberman M., M. M. Grounauer in J. Marti, *The Lives of Teachers*, 86–101. New York: Teachers College Press; London: Cassell.
- Ingersoll, R. M., R. M. I. N. A. Peggy, Q. S. Bobbitt, N. Alsalam, P. Quinn in S. Bobbitt. 1997. *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Ivanuš Grmek, M., in J. Lepičnik Vodopivec. 2008. »Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave.« V *Pedagogy and the Knowledge Society: Collected Papers of the 2nd Scientific Research Symposium Pedagogy and the Knowledge Society*, ur. M. Cindrič, V. Domović in M. Matijević, 113–120. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Javornik Krečič, M. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Javornik Krečič, M., in M. Ivanuš Grmek. 2005. »The Reasons Students Choose Teaching Professions.« *Educational Studies* 31 (3): 73–81.
- Kagan, D. D. 1992. »Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers.« *American Educational Research Journal* 62 (2): 129–169.
- Katz, L. G. 1972. »Developmental Stages of Preschool Teachers.« *The Elementary School Journal* 73 (1): 50–54.

- Keiny, S. 1994. »Constructivism and Teachers' Professional Development.« *Teaching and Teacher Education* 10 (2): 157–167.
- Kennedy, A. 2005. »Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis.« *Journal of In-Service Education* 32 (2): 235–250.
- Lieberman, A. 1996. »Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning.« V *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, ur. M. W. McLaughlin in I. Oberman, 185–201. New York: Teachers College Press.
- Marzano, R. J. 2003. *What Works in School: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek in Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju; tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Prev. V. M. Borec. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Pariz: OECD.
- . 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- . 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century: Lessons from around the World*. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession. Pariz: OECD.
- Persson, M. 2006. *A Vision of European Teaching and Learning: Perspectives on the New Role of the Teacher*. Karlstad: Learning Teacher Network.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije. 2015. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 75. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-2929>.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 48. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2291>.
- Rots, I., A. Aelterman in G. Devos. 2014. »Teacher Education Graduates' Choice (Not) to Enter the Teaching Profession: Does Teacher Education Matter?« *European Journal of Teacher Education* 37 (3): 279–294.
- Štemberger, T., in M. Kukanja-Gabrijelčič. 2016. »Validacija slovenske različice Lestvice profesionalnega razvoja učiteljev.« V *Sučasni perspektivy osvity*, ur. S. Omelčenko in J. Aksman, 179–191. Horlivka: Institute for Foreign Languages.
- Tašner, V., M. Žveglič Mihelic in M. Mencin Ceplak. 2017. »Gender in the Teaching Profession: University Students' Views of Teaching as a Career.« *CEPS Journal* 7 (2): 47–69.

- Terhart, E. 2000. *Conflicting Concepts of Modernization in Teacher Education: Teacher Education Policies in Germany*. Predstavitev na Conference on Teacher Education Policies in the European Union and the Quality of Lifelong Learning, Portugalska, 22.–23. maj.
- Tsui, A. B. M. 2007. »What Shapes Teachers' Professional Development?« V *International Handbook of English Language Teaching*, ur. J. Cummings in C. Davison, 1053–1066. Boston, MA: Springer.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–142.
- . 2018. »Factors of Teachers' Professional Development.« V *Reaching Horizons in Contemporary Education*, ur. N. Tatkovič, F. Šuran in M. Dikovič, 9–26. Pulj: Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences.
- Van Driel, J. H., in A. Berry. 2012. »Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge.« *Educational Researcher* 41 (1): 26–28.
- Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Pariz: UNESCO.
- Zysberg, L., in D. Maskit. 2017. »Teachers' Professional Development, Emotional Experiences and Burnout.« *Journal of Advances in Education Research* 2 (4): 287–300.

The Teacher Career Cycle and Initial Motivation from the Secondary School Teachers' Perspective

This paper focuses on the career cycle and initial motivation of secondary school teachers in Slovenia and is based on the Teacher Career Cycle Model. The aim of the study was to determine whether there are differences in the career stages and motivation in terms of teachers' gender, mode of formal education and length of work experience in teaching and whether there are any correlations between the stages and motivation. The study included 94 secondary school teachers who completed the Slovenian version of the Career Choice Scale and Career Development Scale. The results show that compared to male teachers, female teachers are more intrinsically motivated in choosing the profession, while male teachers are more insecure in the profession and try to connect with colleagues and pupils. Teachers who completed concurrent programmes show a higher level of intrinsic motivation for the teaching profession. Regarding the role of the length of work experience in teaching, a major wind-down was apparent for teachers with 21 years or more of work experience in teaching. Furthermore, the most correlations were established among the stages of frustration, exit and wind down.

Keywords: teacher, career stages, initial motivation

