Pedagoška vizija

Premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti

A Pedagogical Vision

From Tradition to Innovation – 50 Years of Progress at the Faculty of Education

Uredile

Nina Krmac
Sanela Hudovernik
Martina Rodela
Maja Mezgec
Mirjana Radetić-Paić
Mojca Kukanja Gabrijelčič

50 let

PEF

Pedagoška fakulteta
Facoltà di Studi Educativi

Knjižnica Ludus · 51 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož

Pedagoška vizija

Premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti

A Pedagogical Vision

From Tradition to Innovation – 50 Years of Progress at the Faculty of Education

Uredile

Nina Krmac
Sanela Hudovernik
Martina Rodela
Maja Mezgec
Mirjana Radetić-Paić
Mojca Kukanja Gabrijelčič

Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti
A Pedagogical Vision: From Tradition to Innovation – 50 Years of Progress at the Faculty of Education

Uredile · Nina Krmac, Sanela Hudovernik, Martina Rodela, Maja Mezgec, Mirjana Radetić-Paić in Mojca Kukanja Gabrijelčič
Recenzentki · Karmen Pižorn in Milena Ivanuš Grmek
Lektorirala · Davorin Dukič in Susan Cook
Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Knjižnica Ludus · 51 · 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 · 2024

© 2024 Avtorji

Brezplačna elektronska izdaja
https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-358-6.pdf
https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-359-3/index.html
https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6

CC BY-SA

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 214757635
ISBN 978-961-293-358-6 (PDF)
ISBN 978-961-293-359-3 (HTML)

Kazalo

Predgovor
Nina Krmac, Sanela Hudovernik, Martina Rodela, Maja Mezgec, Mirjana Radetić-Paić in Mojca Kukanja -Gabrijelčič · 9

Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem
Romina Plešec Gasparič · 13

Koncept participacije v vzgoji in izobraževanju v prizmi zgodovinskega diskurza
Mateja Marovič · 31

Exploring the Content of Cultural Heritage through Project-Based Learning
Melita Lemut Bajec · 51

Pripravljenost mladostnikov za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru
Jovita Pogorevc Merčnik in Tina Štemberger · 67

Mentoriranje zaključnih del in komunikacija med mentorjem ter mentorirancem
Nina Krmac in Maja Mezgec · 81

The Creation of Online Mini-Takeaway Lessons as a Reflective Instrument in Teacher Education
Anja Pirih and Silva Bratož · 99

Pomen izobraževanja vzgojiteljev o medpodročnem povezovanju: razlike v razumevanju medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti
Nastja Cotič, Petra Furlan in Sanela Hudovernik · 115

Nekdanje učiteljišče Portorož – Koper
Mirjana Kontestabile Rovis in Majda Cencič · 131

Vloga Vide Medved Udovič pri razvoju didaktike književnosti
Barbara Zorman, Vladka Tucovič Sturman in Irina Lešnik Jeras · 149

Obogatena resničnost v izobraževanju najmlajših: raziskave, izzivi in prihodnje perspektive
Katja Zemljič in Samo Fošnarič · 167

Razumevanje in podpora nadarjenim odraslim: perspektive bivših študentov Pedagoške fakultete
Mojca Kukanja Gabrijelčič in Maruška Željeznov Seničar · 183

What Makes Word Problem-Solving Difficult? Factors Influencing Word Problem-Solving Ability
Eleonora Doz, Mara Cotič, and Maria Chiara Passolunghi · 203

Osebnost visokošolskega učitelja kot dejavnik medosebnega stika med učiteljem in študenti
Ana Bardorfer · 221

Slovenska oblika Vprašalnika za oceno izgorelosti (BAT-12) in vloga osebnosti pri napovedovanju izgorelosti učiteljev
Petra Dolenc, Jerneja Lobnikar in Blaž Simčič · 237

Motivi za izbor vzgojiteljskega poklica pri slovenskih in hrvaških študentih
Danijela Blanuša Trošelj, Darjo Zuljan in Milena Valenčič Zuljan · 257

Vključevanje in delo z ukrajinskimi učenci v slovenskih osnovnih šolah z vidika strokovnih delavcev
Sara Legat, Mateja Pšunder in Andreja Kozmus · 275

Samostojnost prvošolcev pri šolskem delu
Irena Hergan, Katrin Sevšek in Alenka Polak · 291

Metodološke pristranskosti v družboslovni znanosti: oblikovanje metodološke izbire
Klara Čalušić in Nina Krmac · 309

Future Preschool Teachers' Perspectives on Integrating Multicultural and Multilingual Content in Slovenian Kindergarten Education
Blaž Klasinc and Mojca Žefran · 325

Transition Practice from Kindergarten to Elementary School from the Perspective of Preschool Teachers and Elementary School Teachers
Jurka Lepičnik Vodopivec, Kristina Alviž, and Aleksandra Šindić · 339

Razvoj inkluzije najmlajših: pomen vzpostavljanja oddelkov s prilagojenim programom pod okriljem rednih vrtcev
Vanja R. Kiswarday in Kristina Mars · 353

Behavioural Disorders: The Historical Perspective of the Largest City of the Croatian Istria County
Mirjana Radetić-Paić · 375

Zgodovinski pogled na pojmovanje disleksije in logopedsko presejalno testiranje na Primorskem v longitudinalni perspektivi
Mateja Gačnik, Denia Savarin in Andreja Istenič · 387

Refleksija o inkluzivni pedagogiki in zretje v prihodnost
Janez Drobnič · 401

Celostna zgodnja obravnava otroka z okvaro vida in rizičnimi dejavniki
Anja Valenčić Štembergar, Dragana Žunič, Sara Bertok, Brigita Drnovšek Olup in Mateja Maljevac · 421

Mnenja staršev o rabi zaslonov v povezavi z izbranimi gibalnimi aktivnostmi predšolskih otrok
Giuliana Jelovčan, Miran Muhič in Jera Gregorc · 439

Folklorno udejstvovanje kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti v osnovni šoli
Jakob Slavič in Joca Zurc · 453

Jezik kot dejavnik za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji
Sara Brezigar · 469

Can Exergaming Prevent Low Back Pain Among Adolescents?
Hana Al-Sobayel and Andrej Kocjan · 485

Vloga predmeta šport pri spodbujanju narodne identitete na dvojezičnem območju Prekmurja
Kaja Mujdrica, Mateja Pšunder in Joca Zurc · 497

Vpliv šolanja na daljavo na gibalno aktivnost in učno uspešnost pri osnovnošolcih v Prekmurju
Samantha Sever in Joca Zurc · 515

Pomen finančnega izobraževanja v osnovni šoli: pregled finančnega znanja petošolcev
Katarina Dolinar in Sanela Hudovernik · 533

Zgodovina pouka matematike od neolitika do digitalne dobe
Mara Cotič, Daniel Doz, Matija Jenko in Amalija Žakelj · 553

Predgovor

Nina Krmac
Univerza na Primorskem
nina.krmac@pef.upr.si

Sanela Hudovernik
Univerza na Primorskem
sanela.hudovernik@pef.upr.si

Martina Rodela
Univerza na Primorskem
martina.rodela@pef.upr.si

Maja Mezgec
Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

Mirjana Radetić-Paić
Jurja Dobrila University in Pula
miradet@unipu.hr

Mojca Kukanja Gabrijelčič
Univerza na Primorskem
mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Ob 50. obletnici ustanovitve Pedagoške fakultete v Kopru s ponosom predstavljamo znanstveno monografijo, ki prinaša zbirko raziskovalnih dosežkov in intelektualnih prispevkov s področja vzgoje in izobraževanja. Kot uredniški odbor smo s strastjo in predanostjo združili bogato znanje, izkušnje ter inovativne pristope raziskovalcev in visokošolskih učiteljev, da bi osvetlili preteklost, reflektirali sedanjost in s pomočjo znanstvenih vpogledov usmerili prihodnost pedagoškega dela.

Pedagoška fakulteta v Kopru se je skozi pet desetletij svojega delovanja izkazala kot pomemben steber vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ter širše. Njena zgodovina je prežeta z zgodbami predanih pedagogov, ki so gradili temelje sodobne pedagoške znanosti in prakse. V monografiji se ta izjemna dediščina odraža skozi raznolikost tematik, ki jih obravnavajo raziskovalci fakultete in zunanji strokovnjaki.

Vsak članek v monografiji prinaša dragocena sporočila in vpoglede v kompleksnost vzgojno-izobraževalnih procesov. Od raziskav o vplivu digitalne tehnologije na učenje matematike do analiz inkluzivnih praks v vrtcih in šolah monografija razkriva širok spekter izzivov, s katerimi se soočajo prihodnji pedagoški delavci. Prav tako ponuja inovativne pristope, ki lahko prispevajo k izboljšanju kakovosti pedagoškega dela in posledično k boljšim izobraževalnim izidom za vse generacije.

Posebna pozornost je v monografiji namenjena vlogi Pedagoške fakultete kot prostora za razvoj in rast mladih raziskovalcev ter visokošolskih učiteljev. Številni prispevki odražajo rezultate raziskovalnih projektov in študijskih programov, ki spodbujajo kritično razmišljanje, raziskovalno dejavnost in inovativne prakse. V prvem delu monografije predstavljamo nove pristope in

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.9-11
CC BY-SA

inovacije v izobraževanju, s poudarkom na projektnem učenju kulturne dediščine, participaciji v vzgoji in izobraževanju ter zgodovinskem razvoju učnih oblik v Sloveniji. Poudarjamo pomembnost mentoriranja zaključnih del, inovativnih metod poučevanja na daljavo in vloge izobraževanja vzgojiteljev o medpodročnem povezovanju. Obravnavamo odnose in komunikacijo na nekdanjem učiteljišču Portorož – Koper ter uporabo obogatene resničnosti v izobraževanju najmlajših. Sledi osredotočanje na razumevanje in podporo nadarjenim odraslim, raziskovanje dejavnikov, ki otežujejo reševanje besedilnih nalog, ter vpliva osebnosti visokošolskih učiteljev na medosebne odnose. Predstavljamo raziskave o izgorelosti učiteljev, motivih za izbor vzgojiteljskega poklica ter vključevanju ukrajinskih učencev v slovenske osnovne šole. Preučujemo samostojnost prvošolcev pri šolskem delu, metodološke pristranskosti v družboslovni znanosti in oblikovanje metodološke izbire.

V osrednjem delu obravnavamo različne vidike vključevanja otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem. Razpravljamo o perspektivah prihodnjih vzgojiteljev glede vključevanja večkulturnih in večjezičnih vsebin v slovenske vrtce, praksah prehoda iz vrtca v osnovno šolo in razvoju oddelkov s prilagojenim programom ter zgodovinskem pregledu obravnave disleksije in vedenjskih motenj. Razpravljamo tudi o refleksiji inkluzivne pedagogike in celostni zgodnji obravnavi otrok z okvaro vida. Preučujemo vpliv staršev in skupnosti na izobraževanje, s poudarkom na projektih, ki spodbujajo deljenje med otroki, mnenjih staršev o rabi zaslonov pri predšolskih otrocih ter skladnosti regulativnega okvira predšolske vzgoje s potrebami staršev.

V zaključnem delu preučujemo različne vidike izobraževanja, pri čemer se osredotočamo na vlogo jezika in kulture, vključno z raziskavami o folklornem udejstvovanju. Prav tako preučujemo vpliv športa in telesne dejavnosti na zdravje ter izobraževanje, pri čemer posebej izpostavljamo možnosti exergaminga za preprečevanje bolečin v križu pri mladostnikih in vpliv športa na narodno identiteto v Prekmurju. Ugotavljamo tudi učinke šolanja na daljavo na telesno aktivnost in učno uspešnost osnovnošolcev. Na koncu posvečamo posebno pozornost zgodovini pouka matematike, pomenu finančnega izobraževanja ter pripravljenosti učencev na prihodnost, s poudarkom na finančnem znanju petošolcev in pomembnosti medpodročnega povezovanja v izobraževalnem procesu.

Zahvaljujemo se vsem avtorjem, ki so s svojim trudom in predanostjo prispevali k nastanku te monografije. Njihova raznolika strokovna znanja, izkušnje in perspektive so obogatile naše razumevanje vzgoje in izobraževanja ter nas spodbudile k nadaljnjemu raziskovanju in izpopolnjevanju pedagoške prakse. Monografija, izdana v okviru 20. znanstvenega sestanka UP PEF, je

odsev naše zavezanosti k trajnemu izboljšanju pedagoške prakse in prizadevanju za kakovostno izobraževanje, ki bo vsakemu posamezniku omogočilo, da doseže svoj polni potencial. Naj bo ta monografija navdih in vir znanja za vse, ki se ukvarjajo s pedagoškim delom in izobraževanjem.

Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem

Romina Plešec Gasparič
Univerza v Ljubljani
romina.plesec@pef.uni-lj.si

V novejši didaktični literaturi se danes pojavljajo štiri različne učne oblike, pri čemer se poimenovanja zanje in njihove opredelitve med seboj le malo razlikujejo, raziskali pa bomo, ali je bilo že od nekdaj tako. Skozi analizo dostopnih virov s področja splošne didaktike bomo prikazali, kako se je terminološka in konceptualna podoba učnih oblik razvijala skozi različna zgodovinska obdobja. V izbor pregledane didaktične literature smo vključili dela slovenskih avtorjev oz. v času skupne države Jugoslavije tudi avtorjev s tega območja. V izbor so vključena dela s področja splošne didaktike (del s področja specialnih oz. predmetnih didaktik nismo vključili), večina pa jih obravnava več učnih oblik, ne le ene. V zaključku prispevka ugotavljamo, da je od začetka 21. stoletja terminologija avtorjev poenotena, prav tako pa tudi klasifikacija učnih oblik in njihova opredelitev. Število (različic) učnih oblik se je postopno manjšalo, sam koncept pa se je sčasoma izoblikoval v samostojno, od drugih didaktičnih elementov razmejeno didaktično kategorijo.

Ključne besede: učne oblike, zgodovinski razvoj pojma in koncepta učnih oblik, šolstvo, didaktika

Uvod

V prispevku izhajamo iz definicije učnih oblik, ki jo navajata Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan (2019, 268) ter ki sintetizira različne vidike v definicijah več avtorjev (Poljak 1974; Strmčnik 2001; Blažič idr. 2003; Jank in Meyer 2006; Kramar 2009): »Učne oblike opredeljujemo kot didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka. Učne oblike so opredeljene s številom udeležencev (od enega do vseh) in odnosi med dejavniki učnega procesa (posredni, neposredni), predstavljajo osnovo didaktično-metodične diferenciacije in skupaj z učnimi metodami, artikulacijo pouka in didaktičnimi načeli pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka«.

Glede na razmerja in interakcijo med temeljnimi dejavniki pouka – učenci, učiteljem in učno vsebino – v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru (Poljak 1974; Blažič idr. 2003). Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko in-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.13-30

dividualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah v sistem posrednega poučevanja.

Današnji koncept učnih oblik je dobro definiran pa tudi terminologija je poenotena do te mere, da je iz sopomenk, ki jih različni avtorji uporabljajo, mogoče razbrati, za katero učno obliko gre, vendar v preteklosti ni bilo vedno tako, saj so učne oblike v nenehnem dialogu z ostali didaktičnimi sestavinami – cilji, etapami, načeli, metodami –, zato je med temi koncepti prihajalo do prekrivanja in prepletanja. Terminološke in konceptualne zagate na področju didaktike se pojavljajo, ker »definicijo učnih metod pogosto identificiramo z mnogimi drugimi vprašanji pouka, npr. z viri znanja, spoznavnimi funkcijami, sociološkimi oblikami dela, krajem izvajanja pouka, logičnimi postopki, organizacijskimi sistemi pouka, raznovrstnimi metodičnimi koncepti pouka posameznega predmeta itd.« (Poljak 1974, 87).

Skozi zgodovinski prerez didaktik avtorjev v slovenskem prostoru bomo prikazali, kako sta se razvijali terminološka in konceptualna podoba učnih oblik, natančneje, kako je prišlo do sodobnega poimenovanja učnih oblik in kdaj je prišlo do ločnice med didaktičnimi koncepti učnih oblik, učnih metod ter didaktičnih sistemov.

Analiza zgodovinskih virov

V nadaljevanju bomo predstavili pregled del s področja didaktike in pedagogike od začetka 20. pa vse do začetka 21. stoletja.[1] V pregled bodo vključeni viri slovenskih avtorjev oz. avtorjev, živečih na področju nekdanje skupne države Jugoslavije.[2] V zgodovinskem pregledu se bomo osredotočili na zastopanost učnih oblik kot didaktičnih prvin, na posamezne učne oblike, njihovo poimenovanje in razvoj sistema štirih učnih oblik (frontalne, individualne, dela v paru in skupinske učne oblike), kot jih poznamo danes. Izpostavili bomo nekonsistentnosti v ločevanju posameznih didaktičnih prvin (npr. prepletanje učnih oblik in učnih metod) in pojasnili, kako različni avtorji skozi

[1] Omembo učnih oblik je sicer mogoče zaznati že v prvem znanem prevodu strokovne pedagoške literature v slovenski jezik, leta 1777 izdani knjigi *Jedro metodne knjige* (Felbiger 1777 v Okoliš 2008), ki je vsebovala priporočila učiteljem, kako naj izvajajo kolektivni pouk, torej frontalno poučujejo večje število učencev hkrati in ne vsakega posebej, kot je bilo v navadi do tedaj.

[2] V izbor so vključena dela s področja splošne didaktike (del s področja specialnih oz. predmetnih didaktik nismo vključili), večina pa jih obravnava več učnih oblik, ne le ene. Dela smo iskali s pomočjo knjižničnega kataloga Cobiss, in sicer po ključnih besedah »didaktika«, »učne oblike«, »frontalna učna oblika«, »individualna učna oblika« itd., pri čemer smo upoštevali tudi sopomenke oz. smiselno izraze, ki so jih uporabili avtorji. Iz širšega nabora smo izbrali vire avtorjev, ki so se neposredno ukvarjali z vprašanji terminologije in/ali konceptualizacije posamezne, več ali vseh učnih oblik.

zgodovino opredeljujejo neposredno in posredno ter direktno in indirektno poučevanje.

Zgodovinski pregled začenjamo v letu 1906 z delom Josipa Bezjaka *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli.* V šestem poglavju z naslovom »O učni obliki in učnem načinu« kot tri učne oblike predstavi deiktiško ali kažočo, monološko ali predavajočo in dialoško ali vprašalno-razvijajočo učno obliko (Bezjak 1906, 348). Avtor vsako od njih tudi predstavi in iz njihovega opisa je razvidno, da pravzaprav govori o učnih metodah.

Leta 1929 je Leo Pibrovec v svojem delu *Osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel* opisoval svojo poučevalno prakso. V svojem razmišljanju se je navezal tudi na Daltonov načrt[3]) in v praksi preizkusil samostojno učenje učencev pri pouku branja, da bi v učencih vzbudil zanimanje za branje in da bi ob tem poglobili razumevanje prebranega, saj »si mora mladina učno snov samostojno ›pridelati‹« (Pibrovec 1929, 119). Večina učencev je brala individualno, nekateri pa so spontano začeli sodelovati v paru.

V 40. letih 20. stoletja je slovenski pedagog Gustav Šilih (1936a, 153) v svojem članku »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli«[4] razpravljal o pomenu učiteljevega obvladovanja vseh učnih oblik. Presojal je, da učne oblike veliko učiteljev vidi kot »samoumevno, vsakomur znano stvar ali pa se oklepa enostranskega enega ali drugega vzora«. Učne oblike je poimenoval *sklenjeni razredni, skupinski in poedinski pouk*. K tem je dodal še pojem *delitveni* pouk, ki zajema vse prej omenjene oblike. Šilih poudarja, da se morajo učitelji zavedati prednosti in pomanjkljivosti vsake od njih, in ostro svari pred enostransko uporabe le najmodernejše med njimi – v njegovem času je bil to *prosti sklenjeni razredni pouk*. Zagovarjal je, da mora biti učna oblika utemeljena s konkretno učno situacijo, v kateri jo želi učitelj uporabiti (Šilih 1936a).

Šilih (1936a) pravi, da je najbolj znana in najpogosteje uporabljana oblika *sklenjeni razredni pouk*. Pri tem je ločil (a) *vezani sklenjeni razredni pouk,* kjer je šlo za učiteljevo posredovanje vsebine, demonstriranje ali vezani pogovor, in (b) *prosti sklenjeni razredni pouk*[5], kjer je v ospredju prosti (Šilih pravi, da ne učni) pogovor učencev, ki so glavni pobudniki in nosilci učnega procesa, saj napovejo učne smotre, izdelajo načrt, obravnavajo novo učno snov in jo vrednotijo. Šilih *prostemu sklenjenemu razrednemu pouku* priznava njegove

[3] Daltonov načrt, ki ga je zasnovala Helen Parkhurst, je bil prvi znani sistem individualnega dela. Obdržal je predmetni sistem pouka, znotraj predmeta pa so učenci različne starosti samostojno obravnavali učno vsebino na različnih težavnostnih ravneh (Strmčnik 1987; Bognar in Matijević 1993).

[4] Objavljen v reviji *Popotnik,* ki se je kasneje preimenovala v *Sodobno pedagogiko.*

[5] Takšen pouk bi si lahko po Ani Tomić (2003) razlagali kot plenarno diskusijo brez vodje.

prednosti (učenci se učinkovito pripravljajo na življenje, vadijo medsebojno komuniciranje, so aktivni in motivirani za delo), vendar opozarja na pomanjkljivosti, ki jih sodobnejši avtorji pripisujejo tudi učni diskusiji: pomanjkanje discipline, površna obravnava učne vsebine, v ospredju so govorno spretnejši in dominantnejši učenci, šibkejši ali sramežljivejši pa so prezrti, časovno je zelo neekonomična. Avtor je odkrit nasprotnik takšnega pouka in pravi, da mora učitelj prevzeti aktivno vlogo vodje v učnem pogovoru, če se »hočemo rešiti tega zla« (Šilih 1936a, 155). Iz njegovega opisa te oblike, v katerem se pravzaprav prepletajo učne oblike in učne metode, lahko sklepamo, da *vezani sklenjeni razredni pouk* pomeni neposredni pouk, torej frontalno učno obliko, medtem ko gre pri *prostem sklenjenem razrednem pouku* za posredno poučevanje (pravzaprav je to skupinska učna oblika, pri čemer so v skupini vsi učenci v kolektivu). S strani učitelja nadzorovan, usmerjan in preverjan *prosti sklenjeni razredni pouk* je po Šilihovem mnenju učinkovitejši od *vezanega,* kljub temu pa ne bi smel biti prevladujoč oz. izvajan tudi v učnih situacijah, v katerih to ni didaktično upravičeno.

Šilih (1936b) predstavi tudi *skupinski pouk,* ki ga deli na (a) *oddeljeni pouk* in (b) *svobodne delovne skupine v normalnem razrednem pouku.* Pri prvem gre za delitev učencev v starostno homogene skupine na t. i. enorazrednicah in dvorazrednicah, ki so kombinirani[6] oddelki v vaških šolah. Avtor v tem kontekstu opozarja na pomen indirektnega pouka, pri katerem se učenci učijo samostojno. *Svobodne delovne skupine v normalnem razrednem pouku* predstavljajo skupinsko učno obliko, Šilih pa ob tem polemizira glede načrtne/spontane, s strani učitelja/učencev določene homogene/heterogene učne skupine. Zavzema se za po sposobnostih heterogene učne skupine, saj se mu zdi, da homogene skupine negativno vplivajo na razredno klimo. Oceni, da pomeni *skupinski pouk* v primerjavi z *vezanim in prostim sklenjenim razrednim poukom* napredek, sprašuje pa se, kdaj bo narodna šola uspela preiti od »delovnih skupin« k »pristnim delovnim zajednicam«, tj. skupnostim, v čemer že lahko vidimo vizionarske zametke sodelovalnega učenja.

Poedinski pouk Šilih deli na *poedinski pouk v razredu* in *poedinski pouk doma.* Za poedinski pouk v razredu oz. z današnjim imenom individualno učno obliko pravi, da je podobna frontalni učni obliki v tem, da so v učilnici vsi učenci hkrati, razlika pa je v tem, da je zaposlen vsak učenec, in sicer je delo vseh učencev lahko enako, čemur Šilih pravi *homogena samozaposli-*

[6] Gre za združevanje pouka dveh ali več programskih razredov v eni učilnici pod vodenjem enega učitelja. Običajno se pojavlja na (podružničnih) osnovnih šolah z manjšim številom učencev (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*[2], b. l.)

tev, ali pa različno oz. gre za *heterogeno samozaposlitev.*[7] Poda tudi kritiko te oblike, saj pravi, da v preveliki meri služi mehanskemu učenju, uporabljati pa bi jo morali predvsem za produktivno učenje (Šilih 1936b).[8]

Šilih (1936b) predstavi tudi *delitveni pouk,* ki ga okliče za najpomembnejšo učno obliko nove šole, ki jo je zasnoval Gaudig. Delitveni pouk kombinira vse tri učne oblike, o katerih govori Šilih, in s tem v celoto poveže tri učne situacije: razstavitev delovne naloge, izvršitev skupinskega in individualnega dela ter spojitev delovnih rezultatov v razredu. Šilih izpostavlja prednosti takšnega pouka – možnost individualizacije in hkrati stremljenje vsakega učenca k skupnemu cilju. Če potegnemo vzporednico z današnjo didaktično teorijo, tako strukturiran pouk po formi spominja na korake pri izvajanju skupinske učne oblike, načelno pa tudi na sodelovalno učenje.[9] Šilih (1936b) ob tem ponovno opozarja, da enostranska in prevladujoča raba te učne oblike ne bo prispevala k učinkovitosti pouka. Delitveni pouk je po njegovem mnenju treba integrirati v celotno učno delo in ga nujno kombinirati tudi z ostalimi učnimi oblikami.

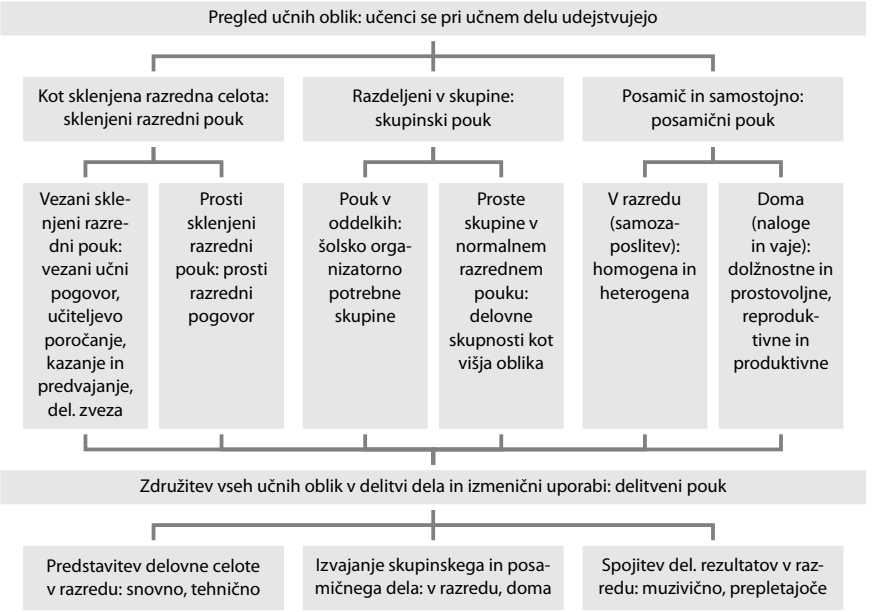
Šilih (1936b) svoje razmišljanje o učnih oblikah sklene s pregledom učnih oblik (slika 1) in s ponovnim opozorilom učiteljem, naj ne izvajajo le ene učne oblike ter da morajo učne oblike izbirati načrtno in jih ne prepustiti spontanemu odločanju med poukom. Od učitelja pričakuje, da ne podleže didaktičnim novostim, ampak je do njih ustrezno kritičen, da si ne prilašča aktivnosti pri pouku, ampak v ospredje postavlja učence, hkrati pa ohranja nadzor nad učnim delom, in da »s finim taktom izbere tisto obliko in tisti postopek, ki obetata v danem primeru največje poduhovljenje obrazovalnega procesa« (str. 200).

Leta 1939 je Gustav Šilih izdal knjigo *Učne oblike v šolskem delu,* ki vse do danes ostaja edina monografija v Sloveniji, ki je v celoti posvečena učnim oblikam. Avtor pri svoji utemeljitvi vloge učnih oblik znotraj pouka izhaja iz vzgojne in izobraževalne funkcije pouka. Učne oblike umešča v zunanjo zgradbo pouka skupaj z učnimi pripomočki, učili in s tehnikami. Učitelj mora učno obliko taktično izbrati glede na učno situacijo, pri čemer pa učinkovitost lahko ovira njegova slaba tehnična usposobljenost za izvajanje izbrane oblike. Po Šilihovem mnenju mora učitelj s pestrim izmenjevanjem učnih

[7] Kot primer za prvo različico navede učiteljev narek, za drugo pa prosti spis (1936b).

[8] K temu doda, da se individualno produktivno učno delo pogosto uporablja v kombiniranih oddelkih, pri rednem pouku v čistih oddelkih pa ne dovolj, saj imajo učitelji pri tem pomisleke, da so pri svojem delu premalo aktivni. V sklopu *poedinskega pouka doma* razlaga, kakšna naj bo domača naloga (Šilih 1936b).

[9] Strmčnik (1987, 126) domneva, da gre za projektno metodo.



Slika 1 Pregled učnih oblik po Gustavu Šilihu (1936b, 199)

oblik poustvarjati pestrost in dinamičnost vsakdanjega življenja, da pouk ne postane enostranski in monoton za učence. V svoji razlagi učnih oblik pa avtor (1939, 19) med učnimi oblikami ponekod našteva tudi učne metode:

> Včasih je najumestnejša učna oblika učiteljevo pripovedovanje, drugič vezan in tretjič bolj prost razgovor; prav tako lahko nanese potreba, da razdelimo učence po skupinah, ako gre za izvedbo kake sestavljene dejavnosti, kjer je potrebna delitev dela (n. pr. učne ekskurzije); večkrat pa je najboljša oblika poedinsko delo (n. pr. izdelava poročila o izvršenem opazovanju nekega prirodnega predmeta ali pojava); in slednjič je možna spretna kombinacija najrazličnejših učnih oblik.

Šilih (1939) pravi, da je učnih oblik zelo veliko, vendar jih lahko združimo v tri kategorije. Če se razredni kolektiv pri pouku udejstvuje kot celota, govorimo o *sklenjenem razrednem pouku.* Če je v ospredju učiteljevo neposredno poučevanje, je to *vezani sklenjeni razredni pouk,* ki bi ga danes imenovali frontalna učna oblika. Če je učiteljeva vloga posredna, pa gre za *prosti sklenjeni razredni pouk*. Šilih glede razrednega pouka, ki ga poimenuje tudi kolektivni, navaja svojega sodobnika Přihodo (1930 v Šilih 1939), ki pravi da je kolektivni

pouk nenaraven, ne upošteva razlik med učenci v zadostni meri, uniformira pouk, povzroča brezbrižnost učencev in je neekonomičen ter neučinkovit.

Druga kategorija je *skupinski pouk,* ki ima tri pojavne oblike: *pouk v oddelkih, skupinsko delo v okviru normalnega razrednega pouka* in *skupinski pouk zunaj normalnega razrednega pouka.* Šilih (1939, 94) priznava pomanjkljivosti skupinskega pouka, vendar se mu zdi, da so njegove prednosti prevladujoče: »Kako uspešno se pri njem izmirjata individualni in kolektivni moment! Skupinski pouk je vsekakor najdemokratičnejša učna oblika.« Skupinsko delo v okviru običajnega šolskega pouka deli na *vezano* in *prosto skupinsko delo.* Pri vezanem skupinskem delu je učitelj tisti, ki učencem predpiše naloge in poda učne vire. Za prosto skupinsko delo pa avtor pravi, da je višja stopnja skupinskega pouka, na katerega je treba učence postopno pripraviti, njegova značilnost pa je, da učenci sami določajo svoje naloge ter izbirajo načine dela, ki bodo vodili k uresničevanju učnih ciljev.[10] Skupinski pouk izven običajnega razrednega okvira učencem omogoča pristno življenjsko izkušnjo uporabe učne snovi. Pri tem Šilih (1939) predstavi pristope, ki temeljijo na projektnem načinu dela, ki sta ga zasnovala Dewey in Kilpatrick; Decrolyjevo idejo starostno heterogenih, po zmožnostih pa homogenih učnih skupin; jenski načrt, pri katerem gre za individualiziran skupinski pouk; Cousinetovo metodo prostega skupinskega dela, ki je popolnoma prilagojena učenčevim interesom; in Freinetovo kombiniranje individualne ter kolektivne dejavnosti učenja skozi delo.

Tretja kategorija je *poedinski pouk,* ki ga Šilih (1939) najprej deli na *tiho delo* (v razredu) in *domače delo.* Za to učno obliko avtor pravi, da ima največ izvedbenih možnosti in različic. Tiho delo dalje deli na *vezani poedinski pouk,* če posamezniku naloge določa učitelj, skupina ali razredni kolektiv, in na *prosti poedinski pouk,* če si delovne naloge določa učenec sam. Pri tem učitelj postopno prehaja od bolj reguliranega, vezanega poedinskega pouka k prostemu poedinskemu pouku, pri katerem je učenec vse samostojnejši. Kot bistveno prednost avtor izpostavi najdoslednejšo individualizacijo pouka, zato se mu ta učna oblika zdi zelo učinkovita.[11]

[10] Primeri, ki jih Šilih (1939) podaja pri tej različici skupinskega dela, nakazujejo, da način dela že približuje projektnemu učnemu delu.

[11] Pri poskusih individualizacije pouka predstavlja nazore Marie Montessori; Daltonov načrt, ki ga je zasnovala Helen Parkhurst; načrt iz Winnetke, katerega utemeljitelj je Carleton Washburne in združuje tako individualno kot skupinsko učno delo; ter pedagogiko Vaclava Přihode, ki je na takratnem območju Čehoslovaške pod vplivom ameriške reformske pedagogike in na temeljih velikega domačega pedagoga Jana Amosa Komenskega postavil izhodišče, ki se mu reče »individualizacija pouka in kolektivizacija vzgoje« (Přihoda 1936/1937 v Šilih 1939, 163).

Sestavljeni pouk Šilih (1939) pojmuje kot kombinacijo vseh treh učnih oblik, pri čemer je lahko ena od njih bolj v ospredju kot ostali dve. Pravi, da že sam učni proces vodi h kombiniranju in k izmenjevanju učnih oblik, torej je sestavljeni pouk nekaj naravnega. V svojih delih iz leta 1936 (Šilih 1936a; 1936b) je takšno učno obliko poimenoval *delitveni pouk*. Glede na različne dejavnike (učiteljeva spretnost, njegov pedagoški nazor in značilnosti učencev) znotraj sestavljenega pouka ena od oblik tudi prevladuje. Sestavljeni pouk Šilih (1939) loči na *vezani sestavljeni pouk* in *prosti sestavljeni pouk*. Prosti sestavljeni pouk je po njegovem mnenju pogostejši, saj je fleksibilnejši in učitelju dopušča več svobode pri prepletanju učnih oblik. Vezani sestavljeni pouk pa je vnaprej natančneje načrtovan in obsega tri točno določene faze: razčlenitev delovne naloge, izvajanje poedinskega in skupinskega dela ter skupno sintezo rezultatov v razredu. Avtor pravi, da vezani sestavljeni pouk dopušča individualizacijo, hkrati pa nosilec učnega procesa ni posameznik, ampak razredni kolektiv. Od učitelja izvajanje te učne oblike zahteva didaktično usposobljenost, njena glavna prednost pa je, da učence kakovostno pripravlja na življenje. Ko Šilih (1939) razlaga vsako od učnih oblik, znotraj nje opiše tudi učne metode in etape, v katerih se pojavlja, s čimer učne oblike postavi nad metode in etape. Skozi celoten avtorjev oris vsake od učnih oblik se kot »rdeča nit« pojavljata pojma *prosti* in *vezani pouk,* ki pravzaprav določata, ali gre pri različici učne oblike za neposredno, od učitelja določeno in vodeno šolsko delo ali pa za posredno učenje, kjer so učenci v tesnejšem stiku z učno snovjo, z učiteljem pa so indirektno povezani. Šilih (1939) pa ob vsaki obliki opozarja, da je tudi pri prosti različici nujno potrebna aktivna vloga učitelja kot podpornika učenčevih učnih naporov.

Gogala (1966)[12] v svoji knjigi *Obča metodika* predstavi občo metodiko, razloži njene zahteve (kontakt, sproščenost[13]), uporabo strokovnega predmeta kot sredstva za razvijanje učenčevih sposobnosti[14], upoštevanje učenčeve individualne duševne strukture in učne metode. Nikjer ne govori o različnih učnih oblikah, ampak je vse vezano na neposredno, frontalno delo učitelja z učenci.

V *Očrtu splošne didaktike* iz leta 1961 Šilih (1961a) za *vezani sklenjeni razredni pouk* uporabi sopomenko *frontalni pouk*. Še vedno med učnimi oblikami najdemo *sestavljeni pouk,* pri katerem učitelj ostale tri učne oblike po vnaprej določenih pravilih kombinira in izmenjuje (*vezani sestavljeni pouk*) ali pa

[12] Prva izdaja leta 1952.
[13] Znotraj tega priprava in artikulacija.
[14] Znotraj tega vzgojni in izobraževalni smotri.

Preglednica 1 Pregled učnih oblik

Sklenjeni razredni pouk: vezani, prosti
Skupinski pouk: pouk v oddelkih, didaktično pogojeni
Posamezniški pouk: razredni, domači
Sestavljeni pouk: vezani, prosti

Opombe Prirejeno po Šilihu (1961a, 219).

jih kombinira in izmenjuje po lastnem preudarku (*prosti sestavljeni pouk*). Avtor pravi (str. 240), da so učne oblike »samo sestavina učnega ravnanja ter ne predstavljajo pouka v celoti«, vendar hkrati poudarja, da sta vzgojni in izobraževalni pomen učnih oblik večja, kot si mislimo, saj pouku omogočata dinamičnost in življenjskost. Tedanji šoli očita pretirano rabo frontalnega pouka, vendar je hkrati kritičen tudi do pretirane ali izključne uporabe kakšne druge učne oblike. Zavzema se za izmenjevanje učnih oblik, s pomočjo katerih se »ustvarjajo v razredu tisti pristni socialistični človeški odnosi, ki jih naša šolska reforma najbolj poudarja kot pogoj za plodno in uspešno učno in vzgojno delo v šoli« (str. 240).

Istega leta je Šilih (1961b) izdal tudi knjigo *Učna načela naše šole,* v kateri znotraj načela individualizacije piše tudi o tem, kako to načelo uresničevati skozi različne učne oblike. Uporablja naslednjo terminologijo: *razredni pouk* (*vezan* oz. *frontalni* in *prost*), *skupinski* in *posamezniški pouk* oz. *tiha zaposlitev* (*vezani posamezniški pouk,* ki se neposredno navezuje na direktno učiteljevo poučevanje in pri katerem učenec izvaja zastavljene naloge učitelja, in *prosti posamezniški pouk,* pri katerem si učenec sam zastavi naloge in jih tudi po svoje rešuje).

V knjigi *Skupinska učna oblika v naši praksi* sta se Faletov in Oberlintner (1964) naslonila na šolsko reformo, ki je zagovarjala, da mora biti šola povezana z družbenim življenjem: osnovna šola mora biti organizirana tako, da »z vsem notranjim življenjem, odnosi, oblikami in metodami dela zagotavlja napredek in uspeh ter prispeva k uresničevanju smotrov vzgoje in izobraževanja« (str. 5). Njuna opredelitev skupinskega pouka se glasi (Faletov in Oberlintner 1964, 9):

> Skupinski pouk je oblika šolskega dela, pri kateri učitelj pred celotnim razredom posameznim skupinam razdeli enake ali pa različne naloge kot del skupne teme tako, da vsaka delovna skupina učencev samostojno obdeluje učno gradivo [. . .] s smotrom, da svoje rezultate posreduje vsemu razrednemu kolektivu, ki dopolni in oceni delo vsake skupine.

Avtorja izpostavita uporabo pojmov skupinsko delo in skupinski pouk kot sopomenk ter problematizirata izmenično uporabo pojmov učna metoda in učna oblika.

Poleg skupinske učne oblike Faletov in Oberlintner (1964) govorita še o frontalni in individualni učni obliki. Poudarjata pa ustrezno kombinacijo frontalnega, skupinskega in individualnega pouka, ki prispeva k zanimivosti, privlačnosti in pedagoški vrednosti pouka.

Faletov in Oberlintner v okviru skupinske učne oblike posredno govorita tudi o delu v paru. Pravita (1964, 60), da je že raziskava v čistih oddelkih pokazala, da »skupine dvojic niso prave skupine«, saj dva posameznika lahko vztrajata vsak pri svojem stališču in se ne zedinita, zato je takšna skupina nepopolna in neprimerna oz. je ne moremo imenovati skupina. Da bi učenci delovali kot prava skupina, so potrebni vsaj trije člani, saj le tako lahko pride do prave diskusije in iskanja kompromisov. Avtorja celo pravita, naj takrat, ko ne moremo sestaviti skupin z vsaj tremi člani, skupinske učne oblike sploh ne uvajamo, ampak raje izberemo frontalno ali individualno učno obliko.

Danica Marion je v svoji *Didaktiki* iz 60. let 20. stoletja[15] predstavila frontalno, individualno in skupinsko učno obliko. Pravi, da so učne oblike »organizacijski načini vključevanja razredne skupnosti v vzgojno-izobraževalni proces« (Marion 196?, 90). Učne oblike poveže z didaktičnimi načeli. Za frontalno učno obliko pravi, da jo izbiramo predvsem takrat, ko je v ospredju didaktično načelo sistematičnosti, vendar ob ustreznem kombiniranju metode razlage z metodo pogovora učinkovito sledimo tudi didaktičnemu načelu aktivnosti učencev. K temu dodaja, da je »kvaliteta pouka predvsem odvisna od učiteljeve osebnosti in njegovega pojmovanja učne oblike« (Marion 196?, 90). Avtorica zaključi, da frontalna učna oblika prevladuje pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja. Skupinsko učno obliko poveže z didaktičnim načelom aktivnosti in pravi, da se »opira na težnjo učencev po delu in uveljavljanju v skupinah« (str. 16). Z načelom aktivnosti poveže tudi individualno učno obliko, didaktično načelo individualizacije pa po njenem mnenju najbolje uresničuje uravnotežena kombinacija vseh treh učnih oblik. Ko govori o skupinski učni obliki, Danica Marion izrecno poudari, da je pri njeni opredelitvi še posebej pomembna ločitev med učno obliko, metodo in tehniko. O skupinski učni obliki po njeni definiciji lahko govorimo takrat, ko »notranje diferenciramo razredno skupnost na delovne skupine in z njihovim samostoj-

[15] Letnica, navedena v knjižničnem katalogu Cobiss, je 196?, vir sam pa prav tako ne vsebuje letnice izdaje. Publikacija je zavedena kot učbenik, obsega 99 tipkanih strani, ki niso v knjižni vezavi. Vir hrani Slovenski šolski muzej v Ljubljani.

nim delom pridobivamo nova spoznanja, toda le z namenom, da jih v končni fazi posredujemo razredni skupnosti« (str. 91). Individualni učni obliki avtorica priznava njene prednosti glede učenčeve samostojnosti, pri čemer pa je treba izhajati iz celotne razredne skupnosti in se po opravljenem individualnem delu vanjo spet vračati. Svari pred izključno uporabo individualne učne oblike (za primer navede Daltonov načrt), saj to ovira učenčevo socializacijo in vključevanje v razredno ter delovno skupnost, k temu pa doda (str. 98): »V socialistični pedagogiki in didaktiki vse te skrajnosti odklanjamo, ker niso v skladu z našim vzgojnim smotrom.«

Šilih je skupaj z drugimi avtorji leta 1964 izdal knjigo *Učenci, aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju,* v kateri piše tudi o učnih oblikah. V poglavju »Od aktivnosti k samostojnosti učencev« opisujejo, kako dosegati samostojnost učencev skozi različne učne oblike. Pojavlja se naslednja terminologija: *sklenjeni razredni pouk* oz. *frontalni pouk, prekinjeni sklenjeni razredni pouk* (kombinacija *frontalnega, posamezniškega* in *skupinskega pouka*), *skupinski pouk* (*tekmovalni skupinski pouk* – vsebina, naloge, okoliščine, materiali so za vse skupine enaki in *deljeni skupinski pouk* – pri tem si učenci razdelijo vloge in naloge, vsaka skupina obravnava drugačno temo) in *posamezniško delo* oz. *tiho delo učencev* (*pripravljalno tiho delo učencev, nadaljevalno tiho delo učencev* in *domače učenje*).

V *Didaktiki* iz leta 1970 Šilih ob razlagi *frontalne učne oblike* oz. *vezanega sklenjenega razrednega pouka* presodi, da gre za učno obliko, ki se še vedno najpogosteje uporablja, »a je že dolgo na slabem glasu« (str. 115). Kot prednosti izpostavi urejenost, postopnost in sistematičnost pouka, medtem ko med najizrazitejšimi pomanjkljivostmi izpostavi, da ovira ali celo onemogoča individualizacijo. Izrazi za posamezne učne oblike ostajajo enaki kot pri *Očrtu splošne didaktike* iz leta 1961, spremeni se le izraz *didaktično pogojen skupinski pouk,* namesto katerega sedaj avtor uporabi pojem *pravi skupinski pouk*.

Andoljšek je v svoji knjigi *Osnove didaktike* (1973) zapisal, da v naši osnovni šoli najdemo naslednje učne oblike: frontalna učna oblika (delo z vsem razredom), skupinska učna oblika, individualna oblika (delo s posamezniki), delo v dvojicah in programirani[16] V programiranem pouku so tako učitelj kot učenci v neposrednem odnosu z učno vsebino, med seboj pa ne (Poljak 1974; Strmčnik 1978; *Slovar družboslovne informatike,* b. l.). Avtor pravi, da individu-

[16] Pri programiranem pouku se učenec individualno in samostojno uči s pomočjo vnaprej pripravljenega gradiva oz. programa, didaktično opremljenega z navodili oz. algoritmi. Učitelj vsebino razčleni na manjše dele oz. informacijske kvante. Pri programiranem pouku so tako učitelj kot učenci v neposrednem odnosu z učno vsebino, med seboj pa ne (Poljak 1974; Strmčnik 1978; *Slovar družboslovne informatike,* b. l.).

alno učno obliko nekateri didaktiki pojmujejo kot učiteljevo delo z enim samim učencem, drugi pa kot učiteljevo delo s posamezniki znotraj razreda. Avtor tako utemelji uvrstitev programiranega pouka med učne oblike (str. 111): »Glede programiranega pouka do danes še ni določeno, ali sodi med učne oblike, učne metode ali vrste pouka. Naši in tuji avtorji ga označujejo zelo različno: poseben način organizacije pouka, učna metoda, pedagoški pojav, sistem pouka, učni postopek, učna tehnika. Verjetno bi ga bilo najbolje uvrstiti med oblike pouka.«

Poljak v svoji *Didaktiki* iz leta 1974 opisuje tri didaktične sisteme pouka, ki jih definirajo različna razmerja med osnovnimi faktorji pouka: učitelj, učenec in učne vsebine, ki jih avtor upodobi z didaktičnim trikotnikom. Na podlagi omenjenih razmerij Poljak (1974) utemelji neposredno oz. direktno poučevanje, samostojno delo in programirani pouk ter pravi, da so ti sistemi podlaga za sociološko formiranje učencev za delo. Neposredno poučevanje enači s frontalnim, skupnim ali kolektivnim delom v razredu, za katerega pravi, da je prevladovalo v stari šoli, vendar se je zaradi svojih prednosti ohranilo tudi v sodobnosti. Samostojno delo kot didaktični sistem Poljak (1974) imenuje tudi samoizobraževanje in avtodidaktični sistem, pri katerem učenci samostojno delajo na določenem gradivu, in sicer v skupini ali individualno. Ob tem opozarja, da izraza direktni in indirektni pouk nista ustrezna, ker sta dvoumna: lahko ju razumemo kot neposredno komuniciranje učiteljev in učencev ali pa kot neposredno razmerje med učenci in učno vsebino, kar pa predstavlja dva različna didaktična sistema pouka (v prvem primeru neposredno poučevanje in v drugem samostojno delo). Programirani pouk Poljak (1974) vidi kot združitev prednosti direktnega poučevanja in samostojnega učnega dela, poudari pa, da mora učitelj vse tri sisteme premišljeno izmenjevati, kar prispeva k učinkovitosti pouka.[17]

V knjigi *Pedagogika II* (1975) hrvaški pedagog Koletić za učne oblike uporablja naslednje poimenovanje: frontalno delo (delo z vsem razredom, pouk »en bloc«), delo s posamezniki (individualno delo), skupinsko delo (ekipno delo) in delo v dvoje (tandem, partnerja).

Leta 1978 je bila objavljena knjiga *Sodobna šola v luči programiranega pouka,* v kateri je France Strmčnik predstavil didaktično inovacijo programirani pouk. Kot pedagog in didaktik je programirani pouk tesno povezal tudi z učnimi oblikami. Avtor kot bistveno prednost programiranega pouka izpo-

[17] Kot pripis predstavi še en didaktični sistem pouka, za katerega pravi, da se pojavlja v višjih in visokih šolah ter na fakultetah, in sicer mentorstvo, pri katerem je učitelj v neposrednem odnosu z učenci (preko konzultacij), učenci pa z vsebinami, ki jih morajo samostojno obravnavati.

stavi možnost samostojnega učenja učencev. Najprej je programirani pouk pomenil individualno, kasneje pa tudi vse bolj individualizirano, torej posamezniku prilagojeno učenje. Utemeljitelji (Skinner in drugi) so programirani pouk ustoličili kot rešitev pri preseganju pomanjkljivosti frontalnega pouka, s čimer so dogmatizirali individualno učno obliko kot edino učinkovito. Strmčnik (1978) z vidika učiteljeve vloge govori o direktnem in indirektnem individualnem delu – za indirektno individualno delo gre, ko se učenec popolnoma samostojno uči, za direktno pa, ko mu učitelj ob tem nudi svojo neposredno pomoč. Ravno obratno pa je, če izhajamo iz individualne učne oblike same – takrat pomeni direktno individualno delo učenčevo samostojno učno aktivnost, indirektno pa učenje posameznika ob pomoči učitelja. Avtor poudarja veliko razliko v didaktični vrednosti individualizirane individualne učne oblike in med singuliranim učenjem, pri katerem učenci vsak zase, vendar vsi hkrati opravljajo enake naloge. Izpostavlja, da je učenje po svoji naravi individualna in socialna dejavnost, zato je pomembno prepletanje individualnih in kolektivnih učnih oblik. Pravi, da kooperativne učne oblike, kombinirane z individualnim učenjem in delom v paru, bolje pripomorejo k doseganju sodobnih učnih ciljev kot frontalna učna oblika, saj omogočajo pestro socialno interakcijo, učitelj in učenci pa skupaj določajo učne cilje ter sooblikujejo učni proces.

Podhostnik v *Didaktiki* iz leta 1981 govori o štirih učnih oblikah – frontalni, individualni, delu v paru in skupinski učni obliki –, ki jih poznamo tudi danes. Med vsemi izpostavlja frontalno učno obliko, za katero pravi, da nikakor ne bi smela več prevladovati, saj z njo ni mogoče »realizirati vseh smotrov sodobnega pouka« (Podhostnik 1981, 165), in da bi morale šole organizirati pouk v »modernih, didaktično vrednejših učnih oblikah« (str. 167). Za frontalno učno obliko še pove, da je lahko izpeljana direktno (pouk vodi učitelj) ali pa indirektno (vodstvo pouka prevzame razredna skupnost). Glede opisa posamezne učne oblike je avtor najbolj skop pri delu v paru. Svoje razmišljanje o njem sklene z mislijo, da ima delo v paru tako kot druge učne oblike svoje prednosti in pomanjkljivosti (vendar jih ne našteje), in pravi, da »[z]ato učitelj z njo ne bo pretiraval pri pouku« (str. 181). Podhostnik torej daje prednost skupinski učni obliki (zagovarja, da najbolje uresničuje cilje samoupravnega socialističnega družbenega sistema (tovarištvo, delo v kolektivu, socialna povezanost, varnost, delovna disciplina ipd.), individualna učna oblika pa se mu zdi sprejemljiva, vendar ne sme ogrožati razredne skupnosti.

V monografiji *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (1987) France Strmčnik med modeli zunanje, fleksibilne in notranje diferenciacije še posebej izpostavi zadnjo in pravi, da je bistvo notranje ali didaktične

diferenciacije v »pestrem variiranju učnih metod, kombiniranju učnih metod in socialnih učnih oblik, v sprotnem odzivanju na zaželene in nezaželene učne razlike med učenci« (str. 102). Učnim oblikam pripisuje zelo pomembno vlogo, saj po njegovem mnenju »predstavljajo najbolj dosleden in čist model notranje diferenciacije in individualizacije pouka« (str. 230), in jih razdeli na frontalno, skupinsko, parno ter individualno učno delo. Za frontalno učno delo pravi, da je najstarejša učna oblika pa tudi najpogostejša. Znotraj nje loči tradicionalen sklenjeni frontalni pouk in sodobnejši nevezani frontalni pouk. Pri prvem gre za skupno delo z vsemi učenci, ki ne sledi didaktičnemu načelu diferenciacije in individualizacije in kot tak najbolj ustreza učencem s povprečnimi učnimi dosežki. Strmčnik (1987) meni, da takšnega pouka učitelji v šoli ne bi smeli več izvajati. Prav tako zagovarja, da je pri kombiniranju posrednih učnih oblik s frontalnim poukom najučinkoviteje, če sledimo »dvofaznemu zakonu šolskega učenja«, kot ga predvideva programirani pouk – pouk naj se začne z individualno, konča pa s socialno učno fazo. V individualni fazi gre predvsem za samostojno obravnavo nove učne snovi, v socialni pa za skupno preverjanje rezultatov. Avtor meni, da pri tem modelu manjka uvodna socialna faza in da bi pravzaprav morali govoriti o »trofaznem« zakonu šolskega dela.

Strmčnik (1987) individualno oz. posamezniško delo deli na šolsko in zunajšolsko, poveže pa ga s pojmom samostojno učenje. Pravi, da gre pri posamezniškem učenju za individualno, ne frontalno ali skupinsko organizacijo pouka, medtem ko gre pri pojmu samostojno učenje za učenčevo optimalno učno aktivnost in uresničevanje učnih ciljev samostojno ali v sklopu majhne skupine brez nadzora učitelja. Dodaja, da ni nujno, da je samostojno učenje vedno posamezniško in da naj bo vključeno tudi v frontalno, parno in skupinsko delo. Oceni, da je samostojnega dela še manj kot posamezniškega.

V svojem prispevku v knjigi hrvaških avtorjev *Osnove didaktike* (1991) Pletenac izpostavi, da v sodobnem pouku poznamo štiri učne oblike – frontalno, individualno in skupinsko delo ter delo v parih, torej gre za razdelitev, ki jo poznamo še danes.

Ana Tomić (2003)[18] v svoji knjigi *Izbrana poglavja iz didaktike* v poglavju »Učne oblike« govori o neposrednem poučevanju, ki ga enači s frontalno učno obliko, in posrednem poučevanju, kamor všteva samostojno delo učencev, skupinsko učno obliko in delo v paru. Pri opisovanju individualne učne oblike predstavi tehniko samostojnega učenja z miselnimi vzorci, pri skupinski učni obliki pa metode panelne diskusije, diskusije, debate in tehnike

[18] Prva izdaja leta 1997.

ustvarjalnega skupinskega dela ter metode 635 (različica diskusije). Še posebej znotraj skupinske učne oblike avtorica močno prepleta učne oblike, metode in tehnike.

Pregledali smo tudi splošnodidaktično literaturo po letu 2000, in sicer monografije didaktikov, ki so se eksplicitno ukvarjali s teorijo učnih oblik – Strmčnika (2001), Blažiča idr. (2003), Kramarja (2009), Milene Ivanuš Grmek in Marije Javornik Krečič (2011) ter Kubale (2015).[19] Ugotavljamo, da je terminologija avtorjev poenotena (oz. uporabljajo sopomenke, iz katerih je brez dvoma razvidno, za katero učno obliko gre), prav tako pa tudi klasifikacija učnih oblik[20] in njihova opredelitev.

Zaključek

V sodobni didaktični literaturi področje učnih oblik deluje enotno, vsaka od oblik pa kot enoznačna celota, ločena od drugih oblik in drugih didaktičnih elementov. Kljub temu pa kronološka analiza kaže, da ni bilo vedno tako. Ob pregledu literature s področja učnih oblik od leta 1906 dalje ugotavljamo, da se je koncept učnih oblik ožil – sčasoma je bilo število pojavnih oblik vse manjše, do končnih štirih učnih oblik, kot jih poznamo danes, znotraj posamezne učne oblike pa ni več različic. Prav tako so se vse transparentneje ločile od učnih metod in se izoblikovale v svojo didaktično kategorijo. Pojma posredno in neposredno poučevanje sta se najprej pojavljala pri vsaki učni obliki, nato pa sta se polarizirala – neposredno poučevanje je postalo sinonim za frontalno učno obliko, posredno pa nadpomenka za individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru. Pod vplivom Šiliha in drugih avtorjev se je uporabljalo veliko število različnih izrazov za konceptualno enake ali zelo sorodne (različice) učnih oblik. Številne sopomenke še danes ostajajo, vendar se je mnogo izrazov opustilo in poenotilo.

Pregled literature jasno pokaže, da je o učnih oblikah v našem prostoru največ pisal Gustav Šilih, edini jim je namenil delo, ki je v celoti posvečeno vsem učnim oblikam v slovenskem prostoru, *Učne oblike v šolskem delu* (1939), ta tematika pa je pomembno mesto zasedala tudi v njegovih drugih delih, v katerih se je posvečal splošni didaktiki ali pa kateremu izmed didaktičnih elementov pouka. Avtor je že v svojih zgodnjih delih (1936a; 1936b; 1939) po-

[19] Učne oblike v povezavi z drugimi didaktičnimi elementi v različnih vrstah prispevkov (posredno) obravnavajo tudi številni drugi slovenski didaktiki, npr. Majda Cencič in Eva D. Bahovec (2012), Barica Marentič Požarnik (1987), Štefanc (2011), Valenčič Zuljan (2001) in drugi.

[20] Zanimivo je, da hrvaški avtor Lavrnja (1996) v knjigi *Poglavlja iz didaktike* našteje štiri učne oblike, kot jih poznamo danes, kot peto obliko pa našteje timsko delo, pri katerem v sodelovalnem odnosu učenci in učitelji skupaj načrtujejo, izvajajo in ovrednotijo učni proces.

udarjal pomen vseh učnih oblik in njihovega medsebojnega kombiniranja, vendar so kasneje pod različnimi ideološkimi vplivi v različnih zgodovinskih obdobjih nekatere učne oblike stopale v ospredje, druge pa so bile neupravičeno zapostavljene.

Podobno je razvoj na področju učnih oblik potekal v mednarodnem prostoru. Gudjons (2007) se v svoji analizi opre na Herbarta, ki je postavil dobre temelje za razvoj frontalne učne oblike, vendar je zaradi njegovih naslednikov le-ta degenerirala v togo transmisijo informacij, kar je na začetku 20. stoletja sprožilo šolska reformna gibanja (Gudjons 2007). Nekatere pedagoške smeri šole (npr. nove delovne šole) so želele frontalno učno obliko odstraniti iz pouka, vendar se je zaradi svojih številnih prednosti ohranila vse do danes, je pa privržencem reformske pedagogike uspelo v pouk vpeljati tudi ostale učne oblike (Poljak 1974; Koletić 1975; Kubale 1999). Po letu 1990 pa se je na slovenskem znova začel močno poudarjati pomen vseh učnih oblik in njihovega medsebojnega kombiniranja, vzpostavila se je pedagoška (enako)vrednost vseh učnih oblik (Strmčnik 2001; Štefanc 2011).

Skozi kronološki pregled didaktičnih virov dvajsetega stoletja smo prikazali učne oblike kot dinamično in spreminjajočo se didaktično kategorijo, ki se je preoblikovala in spreminjala pod vplivom razvoja pedagoške znanosti ter stroke pa tudi glede na družbeno-politično situacijo in ideološke poglede v določenem zgodovinskem obdobju. Ugotovili smo, da so bile prav učne oblike v središču reform, sprememb, novosti in inovacij na področju šolstva, kar kaže, kako pomemben je njihov vpliv na učinkovit pouk in kakovost šolstva.

Opomba

Prispevek oz. analiza virov v njem je v podobni obliki predstavljena v doktorski disertaciji R. Plešec Gasparič (2019).

Literatura

Andoljšek, I. 1973. *Osnove didaktike.* Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.

Bezjak, J. 1906. *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli.* Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika.* Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Bognar, L., in M. Matijević.1993. *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.

Cencič, M., in E. D. Bahovec. 2012. »Arhitektura v šoli, šola v arhitekturi (Uvodnik).« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 6–11.

Faletov, M., in R. Oberlintner. 1964. *Skupinska učna oblika v naši praksi.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Felbiger, I. 1777. *Jedro metodne knjige.* Prevedel J. N. Edling. Dunaj: Edlen von Kurzböck.

Gogala, S. 1966. *Obča metodika.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gudjons, H. 2007. *Frontalunterricht: Neu Entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2011. *Osnove didaktike.* Maribor: Pedagoška fakulteta.

Jank, W., in H. Meyer. 2006. *Didaktični modeli.* Prevedla M. Javornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Koletić, M. 1975. »Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku.« V *Pedagogika 2,* uredili L. Krnet, N. Podkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša, 407–468. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kramar, M. 2009. *Pouk*. Nova Gorica: Educa.

Kubale, V. 1999. *Sodobno oblikovanje učnega procesa.* Maribor: samozaložba.

Kubale, V. 2015. *Skupinska učna oblika.* Maribor: samozaložba.

Lavrnja, I. 1996. *Poglavlja iz didaktike.* Reka: Pedagoški fakultet.

Marentič Požarnik, B. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marion, D. 196?. *Didaktika.* Groblje: Višja gospodinjska šola.

Okoliš, S. 2008. *Zgodovina šolstva na Slovenskem.* Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Pibrovec, L. 1929. *Osnovni razred v luči sedanjih vzgojnodidaktičnih načel.* Ljubljana: Šolska matica.

Plešec Gasparič, R. 2019. »Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Plešec Gasparič, R., in M. Valenčič Zuljan. 2019. »Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje.« *Revija za elementarno izobraževanje* 12 (3): 267 290.

Pletenac, V. 1991. »Nastavni oblici.« V *Osnove didaktike,* uredil I. Klarić, 95–97. Zagreb: Školske novine.

Podhostnik, K. 1981. *Didaktika.* Ljubljana: Pedagoška akademija.

Poljak, V. 1974. *Didaktika.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Přihoda, V. 1930. *Racionalisace školství.* Praga: Orbis.

Přihoda, V. 1936/1937. »Idejna osnova čsl. reformnih šol.« *Popotnik,* 3–6.

Strmčnik, F. 1978. *Sodobna šola v luči programiranega pouka.* Ljubljana: DDU Univerzum.

Strmčnik, F. 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije.* Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Strmčnik, F. 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Šilih, G. 1936a. »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli.« *Popotnik* 57 (7–8): 151–156.

Šilih, G. 1936b. »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli.« *Popotnik* 57 (9–10): 193–200.

Šilih, G. 1939. *Učne oblike v šolskem delu.* Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Šilih, G. 1961a. *Očrt splošne didaktike.* Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.

Šilih, G. 1961b. *Učna načela naše šole.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Šilih, G. 1970. *Didaktika.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Šilih, G., in drugi. 1964. *Učenci aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju.* Maribor: Obzorja.

Slovar družboslovne informatike. B. l. »Programirani pouk.« Termania. https://www.termania.net/slovarji/slovar-druzboslovne-informatike/4461137/programirani-pouk?query=programirani+pouk&SearchIn=All

Slovar slovenskega knjižnega jezika[2]. B. l. »Oddelek.« Fran.si. https://fran.si/iskanje?View=1&Query=oddelek

Štefanc, D. 2011. »Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 100–140.

Tomić, A. 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.

A Historical Review of the Development of the Term and Concept of Education Forms in Slovenia

Recent didactic literature distinguishes between four different forms of grouping students, i.e. forms of teaching, whose terms and definitions differ only slightly. We want to investigate whether this has always been the case. By analysing accessible sources from the field of general didactics, we will show how the terminological and conceptual ideas of forms of student grouping have changed in different historical periods. For the overview we have selected and included works by Slovenian authors as well as works by authors from this geographical area from the period of the former Yugoslavia. We have included works from the field of general didactics (not specialized didactics), most of which deal with more than one form of teaching. In our conclusions, we emphasize that since the beginning of the twenty-first century, the terminology, classification and definition of forms of teaching have been standardized. The number of (variants within) forms of student grouping forms has gradually decreased, while the concept itself has finally become a didactic category in its own right, distinct from other didactic elements.

Keywords: forms of instruction, historical development of the term and concept of forms of instruction, education, didactics

Koncept participacije v vzgoji in izobraževanju v prizmi zgodovinskega diskurza

Mateja Marovič
Univerza na Primorskem
mateja.marovic@pef.upr.si

Članek skozi teoretsko analizo različnih zakonskih določil in raziskav osvetli zgodovinsko ozadje ter razumevanje koncepta participacije v vzgoji in izobraževanju, pri čemer pri zametkih koncepta – nam znanega danes – izhaja iz političnih diskurzov druge polovice 20. stoletja. Osredotoči se na ideje in koncepte reformske pedagogike – predhodnice participatornega udejstvovanja otrok/mladostnikov v vzgoji in izobraževanju. Pregleda izhodiščne predpostavke koncepta participacije, ki kljub analogni konceptualni opredelitvi pojma *participacija* na različnih področjih in v različnih kontekstih zahtevajo drugačno interpretacijo, ter zasleduje tezo, da je aktualno stanje na področju implementacije participacije otrok/mladostnikov v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru na nekaterih področjih še vedno pomanjkljivo.

Ključne besede: participacija, vzgoja in izobraževanje, reformska pedagogika, (socialna) pedagogika, otroci/mladostniki

Pogled v zgodovinsko ozadje koncepta participacije

V ranih diskusijah povojne družbe se je pojem *participacija,* ki se je vedno nahajal v jedru demokratičnih, politično orientiranih teoretičnih diskurzov (Akermann 2022), sprva nanašal na možnosti soudeležbe posameznikov v procesih odločanja reprezentativno-zastopniških formalnih struktur ter organizacij in bil zaznamovan s postopki, strategijami ter z dejanji, s katerimi naj bi imeli državljani in državljanke moč vplivanja na politične odnose ter procese moči (Müller 2009; Betz, Olk in Rother 2011). Participacija se je interpretirala analogno vedenjski normi v okviru vnaprej predpisanih pravic in možnosti (npr. udeležba na volitvah, članstvo v strankah, sindikatih ipd.) (Blandow, Gintzel in Hansbauer 1999[1]). Čeprav je diskusija o participaciji v le-

[1] Zavedamo se starosti vira, tudi nekaterih drugih virov, ki sledijo v nadaljevanju. Ker pa gre za protagoniste, ki so v nemškem prostoru (ki predstavlja vzorčni model uvajanja participatornega diskurza v VIZ (predvsem) marginalizirane populacije) teoretizirali o konceptu participacije (pri ostalih pa za vpogled v »duh časa«, povezanega z zgodovinskim diskurzom koncepta participacije), se nanje v tekstu pogosto sklicujemo.

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.31-49

tih po vojni veljala za specializirano razpravo predvsem političnih znanosti (in je bolj ali manj predstavljala orodje varovanja svobode, pospeševanja stabilnosti ter spodbujanja enotnosti), se je zanimanje za omenjeni diskurz, ki je močno sovpadalo z modernizacijskimi zahtevami povojne javnosti, s koncem 60. let razširilo tudi na civilno družbo[2] (Brezovšek 1995).

Vključno s širitvijo politične participacije na množično javnost predstavlja evolucija v stopnjevanju napredujočega premika temeljne zamisli participacije (od starejše – prvotno rezervirane za politične znanosti – k novejšim, alternativnejšim predstavam razumevanja termina) izhodišče objektivnejši ter pragmatičnejši obravnavi participacije kot tudi možnost implementacije omenjenega diskurza ne samo v lastnem okolju individuuma, temveč tudi v vseh sferah družbenega delovanja[3] (prim. Brezovšek 1995).

V zadnjih desetletjih sta tako termin kot njegova aplikativna (upo)raba začela pridobivati vrednost tudi z vidika vseh vzgojno-izobraževalnih (v nadaljevanju VIZ) in socialnih politik, posledično pa tudi pravice otrok, ki v okviru zgoraj izpostavljenih področij prav tako začnejo igrati vedno večjo vlogo.

Na polju socialnega dela in socialne pedagogike[4] (ki posledično sovpadata tudi z vzgojo in izobraževanjem (v nadaljevanju VIZ)) – na katerem se je pojem participacija prvotno uporabljal predvsem v povezavi z vprašanji socialnega načrtovanja (državljanske soudeležbe) in katerega uporaba se šele v 90. letih prejšnjega stoletja razširi na področje sodelovanja uporabnikov v socialnih storitvah (Moser 2010), nam znanega danes – se je povečano zanimanje za participatorni diskurz začelo zrcaliti v porastu različnih raziskav in znanstvenih diskusij kot tudi v sprejetju številnih globalnih ter nacionalnih dokumentov.

V naprednejših evropskih državah – predvsem pa v Nemčiji, iz katere zaradi

[2] Omenjeni preobrat je prispeval k temu, da se zahteve po participaciji niso nanašale več zgolj na formalni okvir parlamentarne demokracije, temveč so se proti koncu 20. stoletja v vedno večji meri začele širiti tudi na vsa druga področja javnega delovanja (npr. delovne organizacije, izobraževalni sistemi, pravosodje, socialne službe idr.) (Blandow, Gintzel in Hansbauer 1999).

[3] Val povečanega zanimanja za participatorno paradigmo je med drugim sprožila tudi prva mednarodna konferenca na temo *skrbi za izboljšanje zdravja* (leta 1986 v Ottawi), v okviru katere je bila sprejeta ustanovna listina, ki je pozivala k aktivnemu ravnanju za doseganje cilja »zdravje za vse« do leta 2000 (Moser 2010). Poleg temeljnega kamna za razumevanje celovitega pomena zdravja, ki mora v prvi vrsti izhajati iz omogočanja pogojev posamezniku, da lahko sam upravlja z zdravjem, predstavlja t. i. *Ottawska listina* pomembne temelje za vse nadaljnje participatorne diskurze, ki so sledili (Moser 2010).

[4] Ker avtorica pričujočega prispevka izhaja iz socialnopedagoške doktrine, se pri interpretaciji koncepta participacije v veliki meri naslanja na razumevanje le-tega v polju socialne pedagogike.

primerljivosti VIZ (do neke mere tudi socialnih) praks, ki so bile »vso zgodovino tesno povezane s slovensko pedagoško tradicijo« (Protner in Wakounig 2007, 6), izhajamo – se mejnik in hkrati ojačevalnik razvoja participatornega diskurza zgoraj omenjenih znanstvenih disciplin (med drugim) odraža v:

- 8. vladnem poročilu Zvezne Republike Nemčije o položaju otrok/mladostnikov (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990), v katerem avtorji z različnih VIZ in socialnih področij že leta 1990 osvetlijo spremembe paradigme v lokalnih politikah pomoči mladim in pomen sklicevanja na življenjski svet posameznika, hkrati pa participacijo izpostavijo kot centralno strukturno maksimo moderno orientirane pomoči mladim;
- prizadevanjih 10. vladnega poročila Zvezne Republike Nemčije o položaju otrok/mladostnikov (Bundesminister für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998), ki temelji na življenjskih situacijah otrok/mladostnikov iz različnih (predvsem marginaliziranih) okolij (npr.: migranti, socialno-ekonomsko prikrajšani, otroci s posebnimi potrebami (OPP) ipd.) in evalvaciji sistema dosedanje pomoč, hkrati pa služi kot podlaga 11. vladnemu poročilu ugotavljanja položaja otrok/mladostnikov; 10. vladno poročilo v podrobni ekspertizi z naslovom »Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe« (Abeling idr. 2003) participacijo – izhajajoč iz teoretičnih in empiričnih spoznanj – opredeli kot vodilno paradigmo na področju pomoči mladim (Merchel idr. 2003), hkrati pa jo izpostavi kot temeljno značilnost kakovostne individualno usmerjene storitve[5] (Müller 2009);
- reformi zakona o pomoči otrokom in mladini (Kinder- und Jugendhilfegesetz) (Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) 1990), ki s spremembo paradigme »od skrbstva za mlade kot državnoregulativnega poseganja do prostovoljnega vključevanja v različne oblike otroške/mladostniške pomoči«[6] (Kluge 1999, 36) participacijo

[5] Naslovniki in naslovnice pomoči so od zdaj naprej »koproducenti«, njihovo vključevanje v različne procese in postopke VIZ pomoči pa predpogoj učinkovitosti posameznih intervencij (Müller 2009).

[6] Sodoben in preventivno usmerjen zakon o oblikovanju pomoči mladim vsebuje predvsem dve bistveni »novi« determinanti: »1. zakon zavezuje službe, da podpirajo starše in jim pomagajo v njihovi vzgojni nalogi; 2. socialne in socialnopedagoške službe so dolžne oblikovati takšne oblike pomoči, ki bodo mladim pomagali pri socialnem vključevanju v družbo« (Kluge 1999, 37). Izpostaviti velja še, da je s sprejetjem zakona področje pomoči mladim dobilo jasno pravno podlago za svoj strokovni razvoj ter usmeritev. Reformirani zakon o pomoči otrokom in mladini

otrok/mladostnikov zakonsko opredeli, hkrati pa v luči demantiratizacije dotedanjega rigidnega (predvsem zavodskega) VIZ sistema pomembno determinira konceptualizacijo demokratizacije zavodske vzgoje;

– sprejemu Thierschevega koncepta *v življenjski svet usmerjene pomoči,* ki s svojimi petimi strukturnimi elementi – prevencija, decentralizacija/regionalizacija, usmerjenost v vsakdan posameznika, integracija in participacija (Müller 2009) – izpostavlja tiste komponente socialne pedagogike, ki morajo biti »naravnane na izkustva življenjskega sveta« posameznika in kjer integracija ter participacija hkrati merita tako na kritično in socialno-etično razsežnost kot tudi na oblikovanje dela v življenjskih razmerah v znamenju socialne pravičnosti (Grunwald in Thiersch 2008, 16) idr.

Naštete spremembe,[7] ukrepi ter povečanje zanimanja za participatorni diskurz – tako v širšem polju VIZ kot v polju socialnega dela in socialne pedagogike – so močno sovpadali s sprejetjem »Konvencije o otrokovih pravicah« leta 1989. Ta (Združeni narodi, 1989) predstavlja prvi globalni uradni dokument, ki izpostavlja participacijo ter hkrati predstavlja premik od predstave nezmožnega otroka proti temu, kaj je zmožen storiti in kakšne odločitve sprejemati (Stern 2006 v Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014).

In ker se spremembe paradigme (od skrbstva za mlade do sodelovanja za vključevanje mladih v družbo), povečano zanimanje za participatorno paradigmo (zaznamovano z drugačno percepcijo in prezentacijo koncepcije otroštva) pa tudi spremembe vzgojnega stila (od rigidnega, avtoritativnega k bolj partnerskemu) – o katerih je bilo govora v prejšnjem poglavju – skozi historični tok VIZ odražajo tudi v teoretičnih izhodiščih reformske pedagogike (ki predstavlja neke vrste predhodnico participatornega udejstvovanja otrok/mladostnikov), v nadaljevanju sledi pregled le-teh.

Ideje participacije v reformski pedagogiki

Razvoj koncepcije otroštva[8] determinira interpretacijo koncepcije otroštva, ki se v okviru pedagoškega zgodovinopisja izraža tudi v razvoju pedagoških

otroke/mladostnike po »novem« torej priznava kot enakovredne akterje, ki jih je – glede na zrelost in kronološko starost – treba sprejeti kot subjektivne nosilce pravic z lastnimi željami in potrebami (Wolff in Hartig 2013).

[7] Te spremembe so hkrati pomembno zaznamovale tudi dotedanje konceptualne zasnove zavodske vzgoje in njen nadaljnji razvoj (Wolff in Hartig 2013).

[8] Od srednjega veka, kjer otrok velja za pomanjšanega odraslega (Puhar 2004), za objekt brez vsakršnih pravic, kjer se njegova narava, ki se lahko ukroti le z disciplino in s strogostjo, opredeljuje

misli reformskih pedagogov in družboslovnih klasikov 20. stoletja (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014).

Skladno z razvojem različnih alternativnih reformskopedagoških idej, gibanj in njihovih protagonistov se tako v 20. stoletju – v novih spoznanjih o vzgoji, družini in izobraževanju; povečani skrbi za otroka; s porastom ved, ki se ukvarjajo s skrbjo za zadovoljevanje otrokovih potreb (razvojna psihologija, pediatrija idr.) – začnejo pojavljati ključni premiki prvih idej participacije (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014). Pojavijo se prvi postulati zagovarjanja otrokovih pravic ter uveljavljanje novega pogleda, kjer otrok ni več obravnavan le kot objekt skrbi staršev/odraslih, temveč se postavlja v vlogo subjekta z določenimi pravicami, s kompetentnostjo in pomembnostjo, ki se mu pripisuje zmožnost dialoga z odraslimi, soodločanja in soustvarjanja svojega življenja ter razpolaganja s potenciali, ki jim je treba prisluhniti, jih upoštevati, spoštovati (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014). V ospredje se začne postavljati orientacija, usmerjena v otroka, njegove potrebe, upoštevanje in zaznavanje njegovega avtonomnega sveta, s čimer so nakazani bistveni premiki v pojmovanju otroštva kot dobe nedoraslosti in nekompetentnosti (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014) kot tudi prvi zametki koncepta participacije v VIZ.

S pojavom reformske pedagogike[9] – ki jo sestavljajo različni koncepti, modeli, eksperimenti, pojavne oblike, refleksije in poimenovanja – se na področju izobraževanja (v luči novih teoretičnih spoznanj) pričnejo dogajati premiki v smeri kritičnega obravnavanja dotedanjih ustaljenih praks (Protner in Wakounig 2007 v Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014).

Na prehodu iz 19. v 20. stoletje so se v zelo širokem krogu pedagogov (in javnosti nasploh) začele pojavljati kritike, ki so bile v popolnem nasprotju z dotedanjim tradicionalnim mehaničnim in neživljenjskim gledanjem na šolo, pouk, učenje, učenca, učitelja (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008).

Pojavljati se začne skupek idej koncepta »nove vzgoje«, usmerjenih v: upo-

kot divja (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014, 95), preko 17. in 18. stoletja, kjer se skuša obdobje otroštva od adolescence in nato odraslosti prvič razmejiti z biološkimi determinantami; do 19. stoletja, kamor segajo zametki priznavanja otroštva kot obdobja, v katerem je potrebno mladega človeka varovati, ščititi in mu namenjati pozornost v smislu vzgajanja ter hkrati obdobja uzakonjanj izobraževanja, kar pomeni premik od otroka kot aktivnega delavca do otroka kot pasivnega in podrejenega učenca (Rose 1991 v Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014, 95).

[9] Medveš (1992) v prispevku z naslovom »Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem« v naš prostor prvič uvede termin *reformska pedagogika* (prim. Protner in Wakounig 2007). Orientira se po splošno uveljavljeni klasifikaciji pedagoških smeri na nemško govorečem območju, ki je bila na naših tleh – zaradi zlitosti slovenske pedagoške misli s pedagogiko nemško govorečega področja – prisotna vse do konca prve svetovne vojne (Protner in Wakounig 2007).

števanje otroka pri sprejemanju lastnih odločitev; vrednotenje njegove kreativnosti; priznavanje vrednosti njegovim naravnim potencialom, neposrednim izkušnjam ter aktivnostim; zavračanje paternalističnega odnosa; zavzemanje za celostno učenje in v učenca usmerjen pouk; odpravo rigidnih učnih načrtov; vzpostavitev humanejših odnosov med učitelji ter učenci; svobodno odločitev za disciplino in poslušnost; življenjskost šole idr. (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008; Medveš 2007; Protner in Wakounig 2007). Ta koncept v kontekstu reformskopedagoškega gibanja (zaznamovanega s takratnim družbenim ozadjem kot tudi z uveljavljanjem empiričnih raziskovalnih metod konec 19. in v začetku 20. stoletja) pomeni prelom z ustaljeno pedagoško prakso, hkrati pa stremi k radikalnemu cilju »z ›novim človekom‹ spremeniti državo in družbo in odstraniti vse ovire, ki kvarijo družbeno harmonijo« (Oelkers 1999, v Protner in Wakounig 2007, 8). Geslo, tako Key (1905 v Protner in Wakounig 2007, 9), da naj vzgoja »izvira iz otrokove narave«, postane glavno vodilo pedagoškega delovanja, usmerjenost v otroka ali, bolje rečeno, zahteva, da »mora vzgoja izhajati iz otroka«, pa, tako Medveš (1992, 4), ena od ključnih postavk reformske pedagogike.

Z vidika historičnega razumevanja razvoja participatornega diskurza, ki znotraj reformskopedagoškega gibanja nakazuje pomembnost participacije v pedagogiki (posledično tudi VIZ, socialni pedagogiki ter socialnem delu), velja v vsebinskem pogledu idej, modelov konceptov ter različnih alternativnih VIZ ustanov (od katerih so nekatere v takšni ali drugačni obliki VIZ sistemov prisotne še danes) z vidika povečanega zanimanja za sodelovanje otrok/mladostnikov v VIZ (tudi razvojnih) procesih še posebej izpostaviti naslednje protagoniste:

- poljskega humanističnega pedagoga, zdravnika in pisatelja Korczaka,[10] ki je v svojih pedagoških prizadevanjih izhajal iz teze, da otrok »ne poznamo«, zaradi česar jih je treba upoštevati ter spoštovati kot polnovredne partnerje z lastnimi interesi, željami in pravicami (Knauer 2008);
- radikalnega vzgojnega škotskega teoretika Neilla, ki je svojo predstavo »svobodne šole« udejanjal skozi samoupravnost Summerhilla,[11] »svo-

[10] V varšavskih sirotišnicah (Dom Sierot in Nasz Dom) je kot direktor v okviru vzgojnega programa profiliral svoje ideje VIZ, ki so temeljile na »pravicah otrok do spoštovanja in ljubezni«. Vse življenje je ostal zvest svojemu pedagoškemu kredu, ki je izhajal iz prepričanja, da »otroci ljudje ne bodo šele postali, temveč so ljudje že zdaj« (Knauer 2008, 23). Kot velik zagovornik otrokovih pravic, ki se morajo med drugim udejanjati tudi skozi pridobivanje lastnih izkušenj, je zagovarjal sprejemanje otroka kot individuuma z vsemi njegovimi prednostmi in slabostmi, zaradi česar mu je treba že v procesu odraščanja omogočiti možnosti participiranja, ki se izražajo v (so)delovanju, (so)ukrepanju in (samo)odločanju (str. 23).

[11] Koncept samoupravljanja v Summerhilu izhaja iz enakovredne pozicije odločanja učencev in

bodne šole« pod Neillovim vodstvom, katere filozofija je temeljila na spodbujanju otrok, da živijo svoje življenje in sprejemajo lastne odločitve (Batistič Zorec 2010);
- Italijanko M. Montessori,[12] katere glavno gonilo pedagoškega procesa je »pomagaj mi, da naredim sam« (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008);
- Francoza Freineta,[13] katerega temeljni elementi vzgojnega koncepta »šola iz življenja – za življenje – z delom« temeljijo na razredni samoupravi, samostojnosti učencev pri učenju in delu, sodelovanju učencev ter aktivnem, ustvarjalnem in izkustvenem učenju, ki izhaja iz učenca in njegovih interesov (Matijević 2001 v Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008) idr.

Čeprav podroben pregled vzgojnih idej in modelov reformske pedagogike (kot njenih protagonistov) pokaže, kot že Medveš (2007, 66), »da je močnejša v tem, ko odgovarja na vprašanje, kaj vzgoja *ne bi smela biti,* kot kaj naj bi bila«, pa je le-ta razumevanju vzgoje (tudi izobraževanja) nedvomno začrtala bistveno širši krog, kot je bil vzpostavljen v dotedanjem razumevanju pedagoške misli. Prav tako omenjena smer s stališča razvoja participatornega diskurza v okviru apela »nove«, drugačne, alternativne vzgoje položi temelje vsem nadaljnjim pedagoškim zasnovam aktivne participacije otrok/mladostnikov v VIZ.

Izhodiščne predpostavke koncepta participacije

Čeprav je konceptualna opredelitev pojma *participacija,* glede na definicije različnih strok, bolj ali manj analogna, pa so interpretacije in uporaba ome-

učiteljev o življenju, delu, aktivnostih, vzpostavljanju pravil in norm znotraj institucije – torej iz aktivne participacije tako učencev kot učiteljev –, ki mu Neill v okviru izobraževanja pripisuje mnogo pomembnejšo vlogo kot vsem učbenikom na svetu (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008). Demokracijo Summerhila vidi kot edino pravo, saj otroci sami sprejemajo ter spreminjajo pravila (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008). Prepričanje, da pedagogika lahko temelji le na prostovoljnosti, je osrednja ideja Summerhila (Knauer 2008).

[12] V svojem pedagoškem konceptu je izhajala iz teze, da je razvoj »produkt ›individualnega gradbenega načrta‹, ki je lasten vsakemu posamezniku« (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008, 20). Imperativ njene šole se je (kot pri mnogih drugih protagonistih reformske pedagogike) izražal v dopustitvi svobodnega razvijanja otrokove aktivnosti preko dopuščanja oz. ponujanja možnosti izbire med različnimi aktivnostmi (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008, 20). Izhodišče edagogike Marie Montessori, da se otrokovo učenje bistveno razlikuje od učenja odraslega in se zatorej proces učenja prične pri otroku ter ne učitelju/odraslem (str. 20), je pri poučevanju majhnih otrok postalo eden izmed temeljnih kamnov vzgojnega ravnanja.

[13] Poleg mnogih didaktičnih novosti (ki so v šolskem sistemu prisotne še danes) poudarja učenje z raziskovanjem in odkrivanjem, kar vzpodbuja razvoj učenčeve samostojne, sodelovalne in participatorno naravnane osebnosti (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008).

njenega termina, glede na kontekst, iz katerega pri obravnavi pojma izhajamo, različne.[14]

Ne glede na izhodiščno predpostavko participacije, ki v vseh diskurzih temelji na zagotavljanju možnosti posameznikom pri kreiranju tako lastnega kot tudi družbenega življenja, zahteva participacija v izključno političnih diskurzih (ki se v večini osredotočajo na sodelovanje posameznikov v smislu vnaprej formiranih pravic in možnosti političnega angažmaja) drugačno razumevanje diskurza kot na področjih VIZ politik otrok/mladostnikov (ki v novejših tretmajskih paradigmah izhajajo iz razumevanja otroka/mladostnika kot enakovrednega, enakopravnega in kompetentnega partnerja oz. eksperta iz lastnih izkušenj).

Z vidika strokovne literature VIZ (natančneje socialnopedagoškega delovanja socialne pedagogike in socialnega dela[15]) *socialna participacija* zajema »vse aktivnosti, s katerimi spodbujamo razvoj avtonomnega posameznika, ki je socialno vključen in ki v socialnem okolju in družbi, v kateri se nahaja, pozna ter aktivno uporablja ›servise‹ za prosti čas, osebnostno rast in za družbeno akcijo, če je ta potrebna«[16] (Žavbi in Vipavc Brvar 2004, 21); pojem *participacija* pa se uporablja kot sinonim za izraze *imeti del, biti udeležen, soudeležen; udeležba, soudeležba; dopustiti udeležbo oz. soudeležbo; sodelovanje; soodločanje; samoorganiziranje; soorganiziranje, samokreiranje; soodgovornost, koproduciranje* idr. (Betz, Olk in Rother 2011; Wolff in Hartig 2013) in nakazuje

[14] Če se osredotočimo na klasične definicije in interpretacijo političnodemokratičnih teorij, iz katerih pojem prvotno izhaja – kjer namen in hkrati cilj *politične participacije* temelji na razvoju »aktivnega državljana, ki pozna svoje pravice in vse mehanizme, s katerimi lahko te dosega« (Žavbi in Vipavc Brvar 2004, 21) –, so s participacijo opisani postopki, strategije in dejanja, s katerimi imajo državljani in državljanke vpliv na politične odločitve ter odnose moči (Betz, Olk in Rother 2011). Pojem na omenjenem področju nakazuje znanstvenopolitično normativno ozadje ter cilja na enakopravnost lastnega angažmaja prizadetih, spremljanega z vidika demokratične predstave s ciljem samoodločanja in avtonomije posameznika (Pluto in Seckinger 2003). Tako se aktivno sodelovanje državljanov v okviru družbeno-političnih diskurzov razumeva kot »nujna predpostavka uresničitve ter izpolnitev demokratičnega sobivanja; sredstvo oz. ukrep predlaganja in uveljavljanja lastnih interesov; cilj samouresničitve državljanov« (Stange b. l., 30) kakor tudi kot vzgojno sredstvo sistemsko pravične socializacije (Abeling idr. 2003). V smislu politične soudeležbe, sodelovanja ali soodločanja državljanov se participacija torej opredeljuje kot proces, s pomočjo katerega člani določene družbe posredujejo svoje želje in predstave političnim institucijam (Müller 2009), ter kot proces vplivanja na hierarhijo moči.

[15] V povezavi s participacijo v konceptu socialnega dela se govori o *delovnem odnosu,* ki omogoča vzpostavitev *procesa pomoči* ter v skladu s sodobnimi paradigmatskimi spremembami omogoča, da se pomoč *raziskuje* in *soustvarja* (Čačinovič Vogrinčič idr. 2015).

[16] Sem sodijo aktivnosti, kot so: različna mladinska društva; organizacije za razvoj določenih kompetenc (treningi komunikacije, retorike, samopodobe, asertivnosti); storitve za pomoč v stiski itn. (Žavbi in Vipavc Brvar 2004).

zelo različne načine, oblike ter zasnove zavestnega sodelovanja oz. vključevanja[17] akterjev (v našem primeru otrok/mladostnikov) v procese lastnega življenja (prim. Gintzel 2005). Prav tako se razumeva kot možnost, s katero otroci/mladostniki pridobijo spretnosti ter kompetence, potrebne za realizacijo lastnih biografij (Marovič 2017).

Na eni strani participacija torej pomeni moč, ki sloni na možnostih vplivanja na socialne ter gospodarske vidike življenja širše skupnosti; na drugi pravice otrok/mladostnikov do sprejetosti, pooblaščanja/opogumljanja, prevzemanja nalog in odgovornosti ter odločanja o stvareh, ki jih zadevajo.[18] Diskusija o participaciji torej vedno zajema (najmanj) dva vidika (Moser 2010):

- prvič gre za enega izmed temeljnih liberalnodemokratičnih pravic, ki zadoščajo participaciji javnega življenja (zastopanih skozi socialnopolitične načine), kjer se definicijski doseg participacije izraža kot moč vplivanja na družbene procese;
- in drugič za spodbujanje samoiniciativnega ravnanja oz. ravnanja, kjer je definicijski doseg participacije izražen v pravici odločanja v lastnem življenjskem miljeju in temelji na samoodločanju – kot predpostavki pedagoško-psihološkega načina reševanja različnih težav –, pri čemer se področje VIZ, socialnopedagoške ter drugih oblik pomoči otrokom/mladostnikom nahaja v preseku obeh omenjenih dostopov.

Sami dodajamo še en (morebiti najpomembnejši) vidik participacije, ki po našem mnenju zajame bistvo vseh participatornih diskurzov in njihovih dosegov. In sicer: pri participaciji znotraj političnega in VIZ področja (tudi znotraj drugih področij omenjenega diskurza) gre vedno za integracijo, komunikacijo in proces pomoči z nasprotovanji, ki se nanašajo na to, kdo ima kakšne možnosti vplivanja pri definiciji določenega procesa, iskanju odločitev in organizaciji poteka dogajanja, kar nakazuje diferenciacijo moči različnih akterjev (prim. Gintzel 2005 v Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014).

[17] Izpostaviti velja, da zgoraj omenjeni izrazi (npr. »udeležba« in »sodelovanje«) na hierarhični lestvici participacije seveda nimajo enake teže, niso enako transparentni in tako vedno tudi ne pomenijo istega. Stange (b. l.) navedeno utemeljuje s primerom prisostvovanja na koncertu, kjer si kot gledalec lahko udeleženec koncerta in hkrati kot tak na prireditvi sodeluješ, vendar v nobenem primeru ne odločaš o poteku koncerta – torej s tega vidika ne participiraš –, saj je le-ta že vnaprej določen.

[18] Prva oblika participacije se tako bolj nanaša na odločitve politične narave, druga na VIZ in socialno področje. Prva pomeni dejansko participacijo, druga integracijo. Prva opredeljuje pravice in dolžnosti v povezavi s pooblastili širše javnosti. Druga je omejena na sodelovanje le na tistih področjih, ki se otrok/mladostnikov neposredno dotikajo (Stange b. l., 8–9).

V najširšem smislu tako participacija:

- pomeni »vsako aktivnost mladostnikov, ki jim daje moč v smislu možnosti vplivati na lasten razvoj ter socialno ekonomske vidike življenja« (Žavbi in Vipavc Brvar 2004, 22);
- tvori osnovni del človekovih pravic, predstavlja pomemben vidik vključevanja v demokratično družbo (Skivenes in Strandbu 2006) v smislu potrditve zaupanja v mlade znotraj demokratičnih procesov (Stern 2006) ter enega izmed temeljev, na katerih je grajena demokracija (Skivenes in Strandbu 2006);
- z njo ni realizirana le uporabnikova pravica, temveč tudi družbena pričakovanja in upanja: »Pri vseh odločitvah fundamentalne oz. temeljne pomembnosti bi morali slediti življenjski situaciji otrok in mladostnikov [. . .], jo vzeti pod drobnogled [. . .], saj so ravno otroci tisti, ki bodo morali jutri nositi posledice odločitev, ki so bile danes sprejete od odraslih« (Lenz 2001, 13);
- pomeni priložnost za razvijanje socialnih veščin, pridobivanje na samozaupanju, samozavesti, promocijo prosocialnega vedenja in grajenje identitete (Koller Trbović 2001 v Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014);
- prispeva k pozitivnim izobraževalnim izidom (Kirbiš idr. 2019);
- ni preprosta metoda, temveč proces dialoga, akcije, analize in sprememb, kar pomeni, da jo je treba uvajati ter implementirati postopoma, premišljeno in z veliko mero senzibilnosti (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014).

Ureditev področja participacije otrok/mladostnikov v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru

Diskusija o participaciji otrok/mladostnikov na različnih ravneh ter znotraj različnih strokovnih diskurzov tudi v Sloveniji poteka že dlje časa (prim. Bajželj 2008). Vidnejše premike k urejenosti ter skladnosti omenjenega področja z drugimi evropskimi državami je tako v zadnjem desetletju pri nas zaznati v naslednjih VIZ in drugih dokumentih, raziskavah ter področjih:

- v sprejemu različnih nacionalnih strategij – *Programu za otroke in mladino 2006–2016* (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve 2007), »Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007), Resoluciji o nacionalnem programu za mladino 2013–2022 (ReNPM13-22) (2013), *Programu za otroke 2020–2025* (Vlada Repu-

blike Slovenije 2020), dokumentu *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2022) idr.) –, katerih prednostne naloge v večini temeljijo na spodbujanju participacije ter aktivnem sodelovanju otrok/mladostnikov v vseh sferah družbenega (tudi VIZ) delovanja; [19]

– v porastu raziskav o participaciji otrok/mladostnikov, npr.: *Udejstvovanje mladih v družbi* (Gril, Klemenčič in Autor 2009), *Participacija otrok v postopkih odločanja* (Narat, Rakar in Kovač 2010), »Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev?« (Kodela in Lesar 2015), »Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih« (Marovič 2017), »Dejavniki kulturne participacije in njen pomen za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji« (Kirbiš idr. 2019), Implementacija orodja Sveta Evrope za oceno participacije otrok[20] (Boljka idr. 2020), »Participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti v predšolski vzgoji in izobraževanju« (Rutar, Simčič in Smolčič 2023), Soustvarjane procesa pomoči v zavodski vzgoji z vidika otrok/mladostnikov[21] (Marovič in Bogdan Zupančič 2023), »Participacija v strokovnih centrih z vidika otrokove/mladostnikove osebne in šolske/poklicne biografije« (Marovič in Bogdan Zupančič 2024);
– *zagovorništvu otrok,*[22] ki ima od leta 2017 podlago v Zakonu o varuhu človekovih pravic (Svetina 2021) in ki v slovenski prostor na področju varovanja otrokovih koristi vnaša »svežino in omogoča, da je otrokov glas slišan« (Ruparčič 2021, 9);

[19] Izhajajoč iz dokumentov, ki pravno urejajo področje participacije otrok/mladostnikov v procesih odločanja v nekaterih drugih evropskih državah (npr. Finski, Veliki Britaniji, Franciji, Norveški, Belgiji), lahko slednje v grobem razdelimo na dve skupini: tiste, ki imajo za omenjeno področje posebne zakone, ter tiste, ki področje participacije otrok/mladostnikov obravnavajo v okviru drugih zakonskih določil z različnih področij (npr. v okviru zakonskih določil s področja participacije otrok/mladostnikov v postopkih odločanja, s področja VIZ ali v okviru zakonskih ureditev drugih področij, ki se prav tako nanašajo na participatorno udejstvovanje otrok/mladostnikov) (Narat, Rakar in Kovač 2010). Vendar je treba poudariti, kot že Tamara Narat, Tatjana Rakar in Nadja Kovač (2010), da samo formalna ureditev določenega področja še ne predstavlja zagotovila, da je to področje tudi kakovostno ter učinkovito urejeno.

[20] Naslov v izvirniku: »Implementing the Child Participation Assessment Tool in Slovenia«.

[21] Naslov v izvirniku: »Co-Creation of the Assistance Procedure in Residential Care from the Perspective of Children/Youth«.

[22] Le-to je v Sloveniji nastalo na podlagi pilotskega projekta Zagovornik – glas otroka 2007–2012. Njegov glavni namen je zagotoviti aktivno sodelovanje otrok v procesih odločanja ter pravico otrok, da so seznanjeni s pomenom in posledicami postopkov, procesov ter dejavnosti, ki jih neposredno zadevajo, ter okrepiti njihov položaj in procesne pravice v postopkih, ki jih zadevajo (Varuh človekovih pravic Republike Slovenije 2013).

– v paradigmatskem premiku v polju socialne pedagogike in socialnega dela, ki se širi tudi na področja VIZ ter v ospredje postavlja jezik sodelovanja in soustvarjanja ter v procesu pomoči temelji na etiki soudeleženosti posameznika (oz. uporabnika socialnih storitev) kot »eksperta« iz lastnih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič idr. 2015 v Marovič 2017) idr.

Vendar je aktualno stanje na področju implementacije participacije otrok/mladostnikov v slovenskem VIZ prostoru na nekaterih področjih, kot bo razvidno v nadaljevanju, še vedno pomanjkljivo (kljub, tudi pri nas, opaznim čedalje večjim prizadevanjem različnih medresorskih področij po dejavnem sodelovanju otrok/mladostnikov v procesih ter postopkih, ki pomembno vplivajo na kakovost njihovega življenja in delovanja).

Če se najprej dotaknemo *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* (v nadaljevanju BKVIZ) (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) – izhodiščnega dokumenta konceptualnih zasnov slovenskega sistema VIZ, ki ponuja strokovne podlage za sistemsko zakonodajo na področju VIZ (prim. Gril, Klemenčič in Autor 2009) –, le-ta v splošnih ciljih VIZ kot tudi v ciljih VIZ OPP participacije otrok/mladostnikov eksplicitno ne izpostavlja.[23] V sklopu »Strateški izzivi in usmeritev sistema vzgoje in izobraževanja« BKVIZ, kot opozarjajo Alenka Gril, Eva Klemenčič in Sabina Autor (2009, 18), sicer izpostavi participacijo – »V javnih vrtcih in šolah, ki so del družbe, mora proces vzgoje in izobraževanja mladih generacij temeljiti na […] skupnih vrednotah in jih usposabljati za samostojno življenje, za skupno delovanje in participacijo v političnem življenju« –, vendar je le-ta bolj kot v dejavno sodelovanje otrok/mladostnikov v VIZ procesu usmerjena v politično participacijo.

Podobno velja za aktualno šolsko zakonodajo, ki pravno ureja področje VIZ otrok v Republiki Sloveniji. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007) ciljem osnovnošolskega izobraževanja v 2. členu sicer doda »vzgajanje in izobraževanje za […] dejavno vključevanje v demokratično družbo«, vendar je tudi tu večji poudarek na konvencionalnih oblikah družbenega udejstvovanja otrok/mladostnikov.

Če se nadalje osredotočimo še na ugotovitve nekaterih raziskav v polju VIZ, le-te kažejo:

– da stališča vzgojiteljic do participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu sicer nakazujejo pozitiven odnos do otrokove udeležbe (predvsem do priložnosti za prispevanje v skupnosti in biti del skupnosti) ter

[23] Večji poudarek, v sklopu ciljev VIZ OPP, namenja stalnemu sodelovanju s starši ter zagotavljanju kontinuirane strokovne in osebne podpore celotni družini.

da vzgojiteljice z daljšo delovno dobo pri pedagoškem procesu lažje tvegajo z vključevanjem oz. s sodelovanjem otrok v procesih načrtovanja, vendar pa še vedno dvomijo o otrokovih zmožnostih za sodelovanje pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu;[24] prav tako rezultati kažejo, da so kljub visoki stopnji sodelovanja otrok pri načrtovanju le-ti še vedno pogosto aktivni pri dejavnostih, pri katerih ne poznajo cilja ali namena aktivnosti (Rutar, Simčič in Smolčič 2023);
- da »učenci VIZ procesa ne dojemajo kot pravico, priložnost in možnost, temveč zgolj kot obveznost in dolžnost« (Kramar 2008 v Mithans in Ivanuš Grmek 2020, 252);
- da participatorno obnašanje otrok/mladostnikov v nekaterih izvendružinskih VIZ institucijah (predvsem v procesih in postopkih, ki pomembno zaznamujejo njihove nadaljnje življenjske biografije kot tudi življenje in delo v tovrstnih institucijah nasploh) ni vzpodbudno ter da so obstoječe ureditve, z vidika participatorne paradigme »prizadetega«, v omenjenih institucijah nezadovoljive ter nujno potrebne izboljšav (Marovič 2017; prim. Marovič in Bogdan Zupančič 2023; 2024);
- da opredelitve participacije v formalnih in strokovnih dokumentih, ki opredeljujejo delo v slovenskih osnovnih šolah, »večinoma ne predvidevajo resnične participacije (ne poudarjajo vključenosti učencev v vse faze – torej ne samo omogočanje izražanja mnenj, ampak tudi sprejemanje teh kot pomembnih in enakovrednih mnenjem odraslih pri sprejemanju odločitev ter odgovornosti zanje)« (Kodela in Lesar 2015, 36);
- »da se v vzgojno-izobraževalnih institucijah resnična participacija odvija zelo redko« (Kroflič 2013 v Mithans in Ivanuš Grmek 2020, 252) itd.

Kritičen pogled na sedanjo ureditev situacije na področju participacije otrok/mladostnikov v slovenskem VIZ prostoru izpostavljajo tudi Tamara Narat, Tatjana Rakar in Nadja Kovač (2010).[25] Zaključujejo, da so obstoječi pogoji na omenjenem področju – predvsem v postopkih odločanja kot tudi na področju participacije otrok/mladostnikov v vsakdanjem življenju (npr.: v sklopu VIZ, prostega časa, prostovoljstva ter politične participacije otrok/mladostnikov) – nezadovoljivi in da so izboljšave na vseh zgoraj izpostavljenih področjih nujno potrebne (Narat, Rakar in Kovač 2010).

[24] Predvsem o zmožnostih otrok v prvem starostnem obdobju (Rutar idr. 2023).

[25] Gre za končno poročilo Inštituta Republike Slovenije za socialno varstvo o projektu Participacija otrok v postopkih odločanja, katerega ključni cilj je bil priprava predlogov in priporočil državi ter lokalnim skupnostim z namenom izboljšanja participacije otrok v postopkih odločanja.

Sklep

Na podlagi predstavljenih ugotovitev ter zakonske ureditve področja vključevanja otrok/mladostnikov v procese odločanja lahko – kljub tudi sicer pri nas opaznim čedalje večjim prizadevanjem različnih medresorskih in VIZ področij za dejavno sodelovanje otrok/mladostnikov v procesih ter postopkih, ki pomembno vplivajo na kakovost njihovega življenja in delovanja[26] – potrdimo v uvodu izpostavljeno tezo, da je aktualno stanje na področju implementacije participacije otrok/mladostnikov v slovenskem VIZ prostoru na nekaterih področjih še vedno pomanjkljivo.

Težave, ki otežujejo uveljavljanje participatornega diskurza v VIZ praksi (pre)pogosto izhajajo iz nezadostnega poznavanja koncepta oz. nerazumevanja le-tega (tako laične kot v nekaterih pogledih tudi strokovne javnosti). Te so tako pogosto, kot že Tadeja Kodela in Irena Lesar (2015), vezane na predstave in interpretacije odraslih, ki otroke dojemajo kot nemočna in nekompetentna bitja, ki ne zmorejo izraziti svojega mnenja. Prav tako težave, ki se pojavljajo v zvezi s spodbujanjem participacije učencev v večini slovenskih formalnih in še posebej strokovnih dokumentov, izhajajo tudi iz pomanjkljivih opredelitev participacije oz. prepuščenosti udejanjanja/interpretacije participacije predstavam odraslih (Kodela in Lesar 2015).

Vendar je treba še posebej poudariti, da »participacija nikakor ne pomeni, da pustimo otroke na oblast, jim damo poveljstvo oz. jim prepustimo moč« (Schröder 1995, 14). Nasprotno – participacija v polju VIZ (tudi na drugih področjih) pomeni iskanje skupnih odločitev in skupnih rešitev za probleme, ki zadevajo življenje posameznika, življenje skupnosti oz. se nanašajo na dotično skupino (Schröder 1995, 14) v skupno dobro vseh vpletenih.

Kam bo šel razvoj koncepta participacije v slovenskem VIZ sistemu v prihodnje, je na tem mestu težko predvideti. Vsekakor pa se moramo zavedati, da participacija otrok/mladostnikov na področjih VIZ pomembno korelira: z razvojem optimalne identitete, s konstruiranjem lastnega smisla življenja, samostojnostjo, z zastopanjem lastnih interesov, s prevzemanjem odgovornosti, z razvijanjem socialnih veščin in samoregulacijskih strategij, s pridobivanjem na samozaupanju, samozavesti, z opolnomočenjem posameznika, razvojem občutka samouresničitve ter samoučinkovitosti, s promocijo prosocialnega vedenja, socialnimi in drugimi kompetencami (npr. kompetencami za premagovanje stresov in travmatičnih izkušenj), z učenjem ter vsemi drugimi procesi, ki z razvojem le-te (in z razvojem posameznikove osebno-

[26] Kot tudi v porastu raziskovalnega zanimanja ter sprejetju različnih nacionalnih dokumentov, ki nakazujejo pomembnost omenjenega diskurza v VIZ prostoru.

sti) sovpadajo (Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014) – se pravi s kompetentnim in avtonomnim posameznikom, ki se bo lahko lažje soočal z izzivi sodobne družbe.

Prav tako se moramo zavedati, kot že Bajželj (2008, 11), »da participacija otrok in mladostnikov ni enostaven proces, za katerega se lahko odločimo in ga preprosto izvedemo, temveč je proces dialoga, akcije, analiz in sprememb«. V sam proces participacije v VIZ je tako torej zmeraj vključenih mnogo dejavnikov, ki ga oblikujejo, vodijo, določajo in ki seveda tudi ključno vplivajo na njegove rezultate.

Literatura

Abeling, M., P. Bollweg, G. Flösser, M. Schmidt in M. Wagner. 2003. »Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe.« V *Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess,* uredili J. Merchel, H.-J. Schimke, S. Bissinger, K. Bollert, M. Abeling, P. Böllweg G. Flösser idr., 225–304. 2. izd. München: Deutsches Jugendinstitut.

Ackermann, T. 2022. »Partizipation und Kinderschutz: Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven: Zu Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe.« V *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe: Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen,* uredila K. Peyerl in I. Züchner, 178–191. Weinheim: Juventa.

Bajželj, B. 2008. »Vloga participacije mladih v luči trajnostnega razvoja.« V *Sodobni pouk skozi cilje trajnostne vzgoje*, uredila I. Kavčič in P. Šabec, 6–12. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.

Batistič Zorec, M. 2010. »Participacija otrok v Slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev.« V *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti,* uredili T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik, 67–85. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Betz, T., T. Olk in P. Rother. 2011. »Zwischen Absichtserklärungen und Partizipations-wirklichkeit: Argumente und Empfehlungen zur Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.« V *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten,* uredili T. Betz, W. Gaiser in L. Pluto, 273–287. 2. izd. Schwalbach: Wochenschau.

Blandow, J., U. Gintzel in P. Hansbauer. 1999. *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung: Eine Diskussionsgrundlage.* Münster: Votum.

Boljka, U., J. Rosič, T. Narat, J. Murgel in A. Istenič. 2020. *Implementing the Child Participation Assessment Tool in Slovenia.* Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.

Brezovšek, M. 1995. »Politična participacija.« *Teorija in vzgoja* 32 (3–4): 199–211.

Bundesminister für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 1998. *Bericht über Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deut-*

schland: Zehnter Kinder- und Jugendbericht mit der Stellungnahme der Bundersregierung. Bonn: Bundesminister für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. 1990. *Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe.* Bonn: Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit.

Čačinovič Vogrinčič, G., L. Kobal, N. Mešl in M. Možina. 2015. *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika.* 5. izd. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Devjak, T., S. Berčnik in M. Plestenjak. 2008. *Alternativni vzgojni koncepti.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gintzel, U. 2005. »Partizipation.« V *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik,* uredila D. Kreft in I. Mielenz, 626–630. Weinheim: Juventa.

Gril, A., E. Klemenčič in S. Autor. 2009. *Udejstvovanje mladih v družbi.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Grunwald, K., in H. Thiersch. 2008. »Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet: uvodna opažanja.« V *Socialna pedagogika: med teorijo in prakso,* uredili M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj, 7–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Key, E. 1905. *Das Jahrhundert des Kindes.* Berlin: Fischer.

Kirbiš, A., M. Lamot, M. Tavčar Krajnc, D. Lahe, T. Cupar, B. Vezjak in M. Javornik Krečič. 2019. »Dejavniki kulturne participacije in njen pomen za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji.« V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju,* uredila I. Ž. Žagar in A. Mlekuž, 115–131. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kluge, C. 1999. »Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim.« *Socialna pedagogika* 3 (1): 35–45.

Knauer, R. 2008. *Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen: Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen.* Lüneburg: Leuphana University.

Kodela, T., in I. Lesar. 2015. »Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev?« *Sodobna pedagogika* 66 (3): 36–51.

Koller Trbović, N. 2001. »Sodelovanje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja (oz. tistih, pri katerih obstaja povečano tveganje za tako vedenje) na različnih nivojih procesa odločanja ter interveniranja.« *Socialna pedagogika* 5 (2): 213–223.

Kramar, M. 2008. »Razmerja med šolo, učenci in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu v luči avtonomije.« V *Šola in starši z vidika avtonomije: zbornik prispevkov s posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih,* uredil D. Meglič, 40–45. Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna.

Kroflič, R. 2013. »Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu: pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo.« V *Socialna in drža-*

vljanska odgovornost: zbornik konference, uredila T. Taštanoska, 53–57. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Lenz, A. 2001. *Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie: Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven.* Weinheim: Juventa.

Marovič, M. 2017. »Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.

Marovič, M., in A. Bogdan Zupančič. 2023. »Co-Creation of the Assistance Procedure in Residential Care from the Perspective of Children/Youth.« V *Education and the Challenges of Modern Society,* uredil R. Celec, 119–142. Hamburg: Kovač.

———. 2024. »Participacija v strokovnih centrih z vidika otrokove/mladostnikove osebne in šolske/poklicne biografije.« *Revija za elementarno izobraževanje* 17 (1): 85–103.

Marovič, M., B. Bajželj in M. Krajnčan. 2014. »Koncept participacije v institucionalni vzgoji.« *Socialna pedagogika* 18 (1–2): 93–116.

Matijević, M. 2001. *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije.* Zagreb: Tipex.

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: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju,* uredili D. Rajtmajer, M. Pšunder, J. Goriup, M. Kramar, N. Jaušovec, S. Proje, P. Praper idr., 1–14. Maribor: Pedagoška fakulteta.

———. 2007. »Vzgojni modeli v reformski pedagogiki.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 50–69.

Merchel, J., H.-J. Schimke, S. Bissinger, K. Bollert, M. Abeling, P. Böllweg G. Flösser idr., ur. 2003. *Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess.* 2. izd. München: Deutsches Jugendinstitut.

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. 2007. *Program za otroke in mladino 2006–2016.* Uredila L. Javornik Novak. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja.« Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

———. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mithans, M., in M. Ivanuša Grmek. 2020. »Besedna interakcija med poukom: kako nanjo vpliva znanje učencev.« V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja,* uredila I. Ž. Žagar in A. Mlekuž, 249–261. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Moser, S. 2010. *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.

Müller, M. 2009. »Partizipation in der Heimerziehung.« Doktorska disertacija, Bergischen Universität Wuppertal.

Narat, T., T. Rakar in N. Kovač. 2010. *Participacija otrok v postopkih odločanja: končno poročilo*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.

Oelkers, J. 1999. »Die ›neue Erziehung‹ im Diskurs der Reformpädagogik.« V *Die neue erziehung: Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik,* uredila J. Oelkers in F. Osterwalder, 13–41. New York: Lang.

Pluto, L., in M. Seckinger. 2003. »Die Wilde 13: scheinbare Grunde, warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht funktionieren kann.« V *Beteiligung ernst nehmen,* uredila K. Teuber in G. Vierzigmann, 59–81. München: Sozialpädagogisches Institut.

Protner, E., in V. Wakounig. 2007. »Podobe reformske pedagogike.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 6–22.

Puhar, A. 2004. *Prvotno besedilo življenja*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Resolucija o Nacionalnem programu za otroke in mladino 2013–2022 (ReNPM13-22). 2013. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 90. https://pisrs.si /pregledPredpisa?id=RESO93.

Rose, L. 1991. *The Erosion of Childhood: Child Oppression in Britain, 1860–1918*. London: Routledge.

Ruparčič, J. 2021. »Zagovorništvo otrok kot posebna pozornost varuha.« V *Izzivi in perspektiva zagovorništva otrok v Sloveniji,* uredil P. Steničnik, 6–11. Ljubljana: Varuh človekovih pravic Republike Slovenije.

Rutar, S., B. Simčič in A. Smolčič. 2023. »Participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti v predšolski vzgoji in izobraževanju.« *Sodobna pedagogika* 74 (2): 39–58.

Schröder, R. 1995. *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtolanung und -gestaltung*. Weinheim: Basel.

Skivenes, M., in A. Strandbu. 2006. »A Child Perspective and Children's Participation.« *Children, Youth and Environments* 16 (2): 10–27.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). 1990. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html.

Stange, W. B. l. *Was ist Partizipation? Definitionen: Systematisierungen*. Lüneburg: Leuphana-Universität Lüneburg.

Stern, R. 2006. *The Child's Right to Participation: Reality or Rhetoric?* Uppsala: Uppsala University.

Svetina, P. 2021. »Predgovor.« V *Izzivi in perspektiva zagovorništva otrok v Sloveniji,* uredil P. Steničnik, 4–5. Ljubljana: Varuh človekovih pravic Republike Slovenije.

Varuh človekovih pravic Republike Slovenije. 2013. *Posebno poročilo Varuha člo-*

vekovih pravic RS: Zagovornik – glas otroka. Uredila L. Kalčina. Ljubljana: Varuh človekovih pravic Republike Slovenije.

Vlada Republike Slovenije. 2020. *Program za otroke 2020–2025.* Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.

Wolff, M., in S. Hartig. 2013. *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen.* Weinheim: Juventa.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). 2007. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 102. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-5073.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2022. *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot.* Ljubljana: UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

Združeni narodi. 1989. »Konvencija o otrokovih pravicah.« Varuh človekovih pravic Republike Slovenije.

Žavbi, A., in I. Vipavc Brvar. 2004. *Potrebe mladih po informacijah in participaciji na območju Ljubljane z okolico: poročilo raziskave.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, in Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije.

The Concept of Participation in Education in the Prism of Historical Discourse

Through a theoretical analysis of various legal provisions and research, this article sheds light on the historical background and understanding of the concept of educational participation, drawing on the political discourses of the second half of the twentieth century for the origins of the concept as we know it today. The focus is on the ideas and concepts of reform pedagogy – the forerunner of participatory involvement of children/young people in education. It reviews the original assumptions of the concept of participation, which, despite the analogous conceptual definition of participation, require different interpretations in different areas and contexts, and pursues the thesis that the current status – in the area of implementing the participation of children/young people in the Slovenian educational space – is still inadequate in some areas.

Keywords: participation, education, reform pedagogy, (social) pedagogy, children/adolescents

Exploring the Content of Cultural Heritage through Project-Based Learning

Melita Lemut Bajec
University of Ljubljana
melita.lemutbajec@pef.uni-lj.si

Project-based learning facilitates active knowledge construction through group interaction, promoting cognitive engagement and preparing youth for real-world challenges. The paper presents a case study involving twenty-eight Slovenian upper-secondary students, nine of whom opted for project-based learning. Three teacher mentors and four evaluators also participated. The research explores students' perceptions of project-based learning, focusing on the topic of cultural heritage. The findings reveal students' positive views, highlighting overall satisfaction with project-based learning. Issues such as role and work division, character incompatibility, and constant adjustments are acknowledged. The quality of the completed project work assignment is attributed to students' higher-order thinking skills, which are enhanced by teachers' efficient guidance and emphasis on metacognitive skills. All in all, project-based learning fosters a deep understanding of cultural heritage, prompting students to re-evaluate contemporary values and worldviews and be critical of societal changes.

Keywords: project-based learning, higher-order thinking processes, metacognition, cultural heritage, upper-secondary school

Introduction

Project-based learning (PBL), also referred to as project work or the project method, represents an integrated learning approach closely related to problem-based and inquiry-based learning. It incorporates key aspects of collaborative learning, thus leading to a comprehensive exploration of the subject matter (Kokotsak, Menzies, and Wiggins 2016). The approach is characterized by contextualized and authentic learning, encouraging students to work slightly above their cognitive abilities (Krajcik and Shin 2014). It boosts higher-order thinking skills such as critical thinking and metacognitive skills and is central to competencies development (Marx et al. 2004; Krajcik and Shin 2014; Kokotsaki, Menzies, and Wiggins 2016). Moreover, it prepares students for the future work environment, where they will need to be able to put project-solving skills into practice (Helle, Tynjälä, and Olkinuora 2006).

While PBL has been proven to be beneficial to the school system, there is

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.51-66

a lingering mistrust towards its more frequent use among Slovenian teachers, especially those in upper-secondary schools (Lemut Bajec et al. 2023). The reasons that affect their attitudes are often influenced by curricular and national examination (matura) requirements. These are, due to their very designated nature, believed to limit teachers' creativity and deter them from experimenting with innovative didactic approaches, thus also affecting students' horizons. Additionally, teachers who are hesitant about the novel approaches harbour preconceptions of their low efficiency, which stems from a lack of knowledge (Lemut Bajec 2019).

Therefore, the primary objective of the study was to explore how a class of upper-secondary school students perceive PBL and react to cognitively demanding project work assignments. Another focus was to assess the impact of PBL activities on students' lives as well as scrutinize evaluators' perspectives on the task that the students submitted. Overall, the study and its findings are believed to contribute to the broader effort of introducing and encouraging new learning practices, thereby helping improve schools to better meet the needs of the rapidly changing world.

Characteristics of Project-Based Learning

PBL as an active method with pre-determined objectives and a planned pathway (Savery 2006) puts students at the centre and requires them to proceed in steps by respecting the timeline (Al-Balushi and Al-Aamri 2014). The project starts with the formation of a project question, which must be meaningful, precise, contextualized, ethical, and relevant to the learners (Krajcik and Czerniak 2018) and is completed with a submitted assignment, report, plan, model, film, etc. (Holubova 2008). PBL gives students more autonomy so that they arrive at information or insights that make sense to them in ways that resonate with their interests, abilities, and learning styles, which boosts their intrinsic motivation, responsibility, independence, and discipline (Bell 2010; Krajcik and Shin 2014). The success of the project work is also attributed to collaborative learning (Bell 2010), which requires team members to plan, negotiate, debate, question, and assess each other's ideas, progress, and final result(s) (Miceli 2019). Teachers act as advisors, coaches, and trainers, guiding the learning process. They must be skilled in giving appropriate feedback, related to the objectives pursued by the students and to the dynamics of group work (Savery 2006). Educators decide for PBL in order to boost complex and abstract thought processes with their students (Krathwohl 2002), which means that students rise above factual knowledge to conceptual, procedural, and metacognitive knowledge as well as from memorization to transfer (Anderson et al. 2001).

Metacognition, also known as metacognitive awareness, self-awareness, self-reflection, and self-regulation (Anderson et al. 2001), is an integral part of PBL. It involves understanding one's thought processes, the strategies employed for particular tasks, and the conditions for their use. It is also the awareness that one's knowledge is limited but can be monitored and regulated (Kuhn 2016). Its implementation is best observed during activities and discussions about different learning strategies, as it is not easily assessed with traditional tests. Learners with metacognitive knowledge of their learning strategies can recognize their strengths and weaknesses, facilitating the transfer of knowledge to new situations (Miceli 2019). Metacognition can be fostered individually and collaboratively, e.g. through self-inquiry, discussion, reasoning, argumentation, clarification, investigation, and judgment, encouraging learners to reflect on and evaluate their actions (Kuhn 2016). Also, engaging in conversations about cognitive processes helps establish knowledge of these processes (Milligan, Astington, and Dack 2007). Teaching metacognition positively impacts both academic performance and personal well-being, fostering students to become more strategic, self-reliant, flexible, and productive (Bell 2010; Perry, Lundie, and Golder 2018).

The Concept of Cultural Heritage in Slovene School Settings

Cultural heritage encompasses tangible and intangible elements, as well as the meanings and relations among these elements within historical, sociopolitical, and economic contexts (Waterton and Watson 2015). Heritage researchers explore the past through personal and collective memories evoked by cultural and political events, collective interpretations, narratives, ancient objects, etc. (Smith 2007). Cross-generational transmission of knowledge is seen as a central element in the preservation of memory and co-creation of cultural heritage (Fakin Bajec 2020), with young people as important stakeholders in this process (European Commission 2018).

It is important to stress that the concept of cultural heritage is recognized in school curricula, emphasizing the development of personal, national, and transnational identities, as well as teaching respect and acceptance in the present multilingual and multicultural society (Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008a; 2008b; 2008c; 2008d). However, the approaches to do that in everyday school settings are seldom appropriate (Barghi et al. 2017). One reason is the tendency to focus primarily on external signs and symbols, which is a superficial approach (Lemut Bajec 2019) and does not allow for the plethora of opportunities that heritage holds (Fakin Bajec 2019). On the other hand, an interdisciplinary approach, incorporating the latest scientific insights and respecting in-situ trends, of-

fers an ideal platform for a variety of skills and competencies to be facilitated, such as critical thinking, creative, metacognitive, and emphatic skills (Fakin Bajec 2019). This way, it also aids in the development of cultural competencies that facilitate one's self-awareness and sensitivity towards prejudice, conflict, xenophobia, racism, stereotypes, etc., and empowers one to recognize, understand, respect, and embrace cultural variations and their diverse values (Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008a; Allemann-Ghionda 2015).

Methodology

Having laid out the theoretical framework, the study aims to investigate the potential of PBL when addressing the topic of cultural heritage.

Therefore, the following research questions were posed:

RQ1 How do students perceive PBL?
RQ2 How do students respond to challenging tasks in PBL?
RQ3 How did the evaluators assess the submitted assignment?
RQ4 What effects did project work activities have on the students' lives?

To gain deeper insights into participants' perceptions and views regarding various situations, processes, attitudes, behaviours, etc., a case study, as a type of qualitative research, was chosen (Merriam 2019).

Participants

The research was conducted in a Slovenian secondary school with 518 students aged fifteen to nineteen at the time of the research. The sample consisted of a selected class of 28 students aged between seventeen and eighteen and five female teachers, participating as evaluators. Additionally, an English teacher, a history teacher, and an IT teacher were included as they navigated the students through the project work activities. The participants were acquainted with the aims of the study and invited to participate voluntarily.

Data Collection

The data was collected through students' pre-survey questionnaires, students' self-evaluation sheets, and evaluators' sheets in paper format. All three data collection techniques consisted of open-ended questions. The research took place between the 1st of September and the 5th of November 2022.

All twenty-eight students responded to a pre-survey questionnaire containing three questions: *What's your perception of project work? Can you list the advantages and disadvantages? How do you react to demanding project-based activities?*

After completing the project work that resulted in the production of a documentary, only the students participating in it were assigned a self-evaluation sheet as a home assignment. They answered the following questions: *Has intensive engagement with cultural heritage changed your perception of it? If yes, how? If no, why? How do you perceive and justify the differences between the two time periods?*

Finally, the evaluators engaged in assessing the process. Having been informed about the project activities, the criteria, and the subsequent tasks, evaluators received a link to the documentary and recorded their observations on an evaluation sheet. They were instructed to focus on students' thinking processes as well as other factors contributing to the documentary's production.

Project Work Activities

The incentive for the project work assignment was a call by a regional heritage association to the schools that invited young people to engage in the production of a ten-minute-long documentary under the overarching theme of *Youth and local industrial heritage*. The timeframe for submitting the documentary was set at eight weeks from the beginning of the project work activities. All 28 students were invited to join the project and form project teams, yet only nine responded. Thus, a single group was formed. The three teacher-mentors were available to the students at all times; they also regularly monitored the process to keep them on schedule. The history teacher was important in the initial phase as she helped the students get acquainted with the historical frame. The ICT teacher assumed a supervisory role during the filming and editing phases, while the English teacher oversaw the entire process. She also paid particular effort to providing instructions that elicited self-reflection, a critical approach, and constant evaluation from the students.

The students underwent a structured process to complete the assignment (figure 1). First, the team conceived the idea to produce a documentary interview with the five still-living bakers of the once-operating local steam bakery. The topic was in line with the contest criteria (industrial heritage, time frame, young people) as well as with current trends in the local community (i.e. the trend of reviving the baking heritage and the construction of a bak-

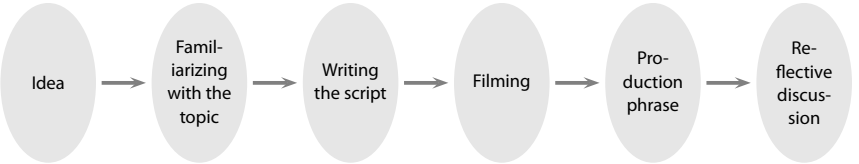


Figure 1 The Sequence of Project Work Activities

ery museum). The students were notified that the project work would occur outside regular school lectures due to the limited participation of only nine students, which made the formal integration of PBL into the timetable unfeasible.

Then, they began by familiarizing themselves with the historical time and place, discussing memory as a historical source. Further, they outlined the filming process and created the setup. Formulating original interview questions aimed at eliciting unconventional answers, they proceeded to interview the retired bakers. After that, the students engaged in reflective exercises prompted by inquiries such as: *How successful do you assess you were? Why do you claim so? Which piece of information surprised you in particular? Was there anything difficult to grasp? Would you be able to put yourself in their shoes?* They filmed some of their reflections and later integrated them into the film.

In the production phase, they focused on crafting an aesthetic product. Here it was decided that additional archive material from the regional museum and the local gallery as well as footage from a local bread factory might be utilized. This is where the teachers intervened to expedite the process and formally requested permits from the institutions for their usage. Then the students revisited their outline and included direct-to-camera interviews, archive materials, and students' re-enactments based on their insights. In this time-consuming phase, the students could turn to their IT teacher for advice if in trouble. Once the documentary was made, the project team and the teachers watched it together and debated its qualities and scope for improvement. Lastly, they were given a self-evaluation sheet as a home assignment.

The film was entitled *Made by Hand*. It depicts the time of the 1960s and 1970s when the local steam bakery was still in operation. Through the memories of four bakers, a story of camaraderie, warmth, and respect for bread as a fundamental commodity of civilization and a reflection of the well-being of the community unfolds. It questions contemporary values and awareness of the local while cautioning against the pitfalls that globalization presents.

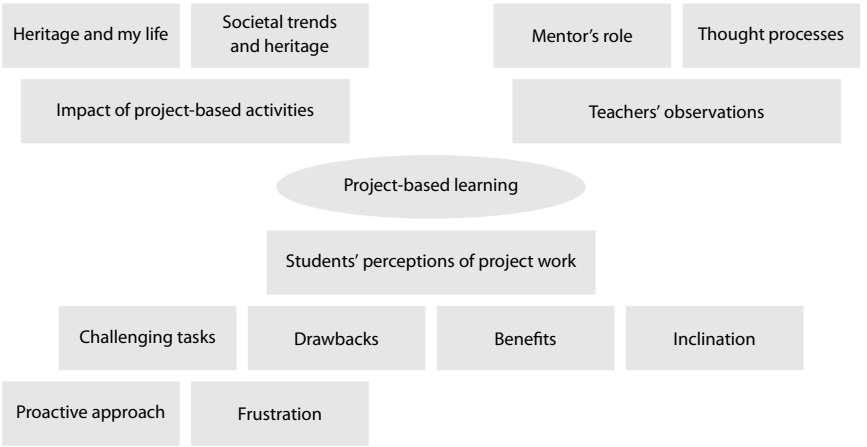


Figure 2 Categories Made upon Semantic Relatedness

Data Analysis

A qualitative content analysis was applied to examine the data acquired through open-ended data collection techniques in order to understand a phenomenon and not to generalize from the study sample to the population (Kordeš and Smrdu 2015). First, the data was thoroughly reviewed in the pre-survey questionnaires, students' self-evaluation, and evaluators' sheets, underlining the keywords. Then it was grouped according to their semantic relatedness within the realm of the research questions, first into lower-order categories and then higher-order categories (figure 2). The last step was the interpretation, which refers to re-assembling and synthesizing and amounted to a coherent understanding and explanation of the researched phenomena (Forman and Damschroder 2007). Thus, all qualitative data obtained from students and evaluators was carefully analysed and cross-compared.

Findings

Findings are reported in three sections: students' perceptions of project work, evaluators' observations, and the impact of PBL on students' lives.

Students' Perceptions of Project Work

The initial aim was to understand how students perceive project work. The majority said they like it because 'I like to collaborate with others,' many said yes, 'provided that the work is evenly divided,' 'the instructions are clear' and 'other team members share the same goals and expectations and are equally

motivated.' A minority were opposed because 'I like to approach the task in my way,' because 'I don't want to adjust' and because 'I concentrate more when I work on my own and am therefore more effective.'

Next, many pointed out benefits such as 'each person gains because we complement each other,' 'we build on each other's strengths, ideas, and knowledge,' 'we help each other,' 'we divide the work' and 'we connect.' Also, 'each member works less,' 'we finish in less time,' 'we do it better' and the overall process is 'more relaxing.' Also, 'you get to know other people's points of view,' and 'become more knowledgeable.'

The drawbacks referred to potential conflicts resulting from factors such as 'the work may not be evenly divided,' 'some do not agree with the assignment of roles and responsibilities,' 'some do not find themselves in the assigned roles,' 'some get overworked, others duck their obligations' and 'some are easily satisfied with the results.' Occasional answers pointed out 'character incompatibility' and 'exclusion of certain team members.' Also, project work 'requires a great deal of negotiation and adjustment.'

Secondly, we wanted to know how the students react when project work confronts them with a challenging task that does not provide them with an immediate answer. The answers were equally divided. One set emphasized proactive thoughts that urge them to 'take time to reflect,' 'think carefully,' 'analyse the task by breaking it into parts' and 'try to make sense of the task,' also by 'consulting with others.' Some described more demanding tasks as stimulating: 'I like it. The more challenging it is, the more personal satisfaction I draw from it afterward.' The other set of answers pointed out that they 'get frustrated,' 'become restless,' 'impatient,' 'bite my nails,' 'feel insecure,' 'disappointed with myself for not knowing the answer,' 'worried what will happen,' 'angry with myself for being incapable,' 'powerless,' 'uncomfortable' and 'stressed out.'

Evaluators' Responses to the Assignment

In their evaluation of the final product, the evaluators were asked to reflect upon the thought processes that the students underwent to manage the project work assignment.

All of them emphasized higher-order thinking processes. They stressed that 'the students needed to be able to differentiate, organize, classify, distinguish between what is more and what is less important, what is relevant and what not to complete the assignment meaningfully.' All in all, they were unanimous that the whole process required high levels of creativity, organization, autonomy, collaboration, negotiation, and decision-making. They

further stressed that 'students needed to carefully listen to the interviewees' answers and go for the relevant and most interesting ones,' 'they needed to meticulously lay out the plan if they wanted to succeed within the time frame' and 'they needed to decide upon criteria of how to organize themselves.' One of the evaluators seemed to be touched by the message: 'The documentary clearly shows that the students got to understand the importance the topic carries for the present because they connected it with their values. It has a message and evokes a critical reflection from the viewer. One cannot remain indifferent.'

Lastly, they also emphasized the mentors' role. One of the evaluators wrote, 'If it hadn't been for the mentors' guidance and friendly rapport with the students, I doubt the final result would be so impressive. The students needed first to recognize the importance of the content. Had they not been captivated, their motivation wouldn't have been boosted and they wouldn't have engaged themselves in the project.' One comment referred to the importance of the teacher's encouragement to critically approach the task. 'I think it was this that made the change. They asked themselves about how to proceed, what needed to be changed, how else to approach [the task] and finally, they also needed to verbalize the insights they gained.'

The Impact of PBL on Students' Lives

As project work assignments facilitate experiential learning, the inquiry focused on determining whether immersion in the topic through project work activities had any transformative effects on students' lives. All their answers were positive. They wrote that cultural heritage 'has gained importance in my life,' 'I think of it more often,' 'I see its presence in my life, in my community,' 'without heritage we would be a nation without identity' and 'I'm aware of the power past events and achievements have on the present situation.' One also reflected on the ways his schoolmates regard heritage, saying, 'Heritage is quite an alienated topic among the youth in general, many think of it as something boring and outdated.'

They also talked about heritage in connection with current societal trends, saying, 'People used to care for each other more, now the emphasis is on caring for an individual's well-being.' Also, 'People used to live a lot more sustainably, they produced the amounts they needed and used waste in other ways,' and 'They needed to invest more effort into making everyday products and so they appreciated them more.' All in all, they conclude that 'we are less happy even if we have more,' and 'we take the privileges for granted,' but of course 'it all depends on the individual's upbringing.'

Discussion

The findings suggest that PBL nurtures a variety of skills and competencies among students, equipping them for their usage in their current and future lives. Notably, the emphasis on critical thinking skills, such as identifying problems, sorting, comparing, inferring, judging, predicting, reasoning, evaluating, and planning aligns with extensive research underscoring the importance of enhancing these skills also as part of the education for active and engaged citizenship (Krathwohl 2002; Coyle, Hood, and Marsh 2010; Kokotsaki, Menzies, and Wiggins 2016; Seow, Pan, and Koh 2019; Yazidi 2023).

Moreover, the student-centred approach with high levels of collaboration was emphasized, requiring students to exhibit a responsible and autonomous work ethic if the assignment was to be fulfilled efficiently and timely. This aligns with Sirait and Amnie (2023) who measured collaboration skills during project work and reported a collaboration skills indicator of 76.33%, which serves as evidence of the intense interaction occurring during PBL.

Further, the findings confirm the efficacy of PBL in delivering high-quality results. This was evidenced through evaluators' commendations on the students' creativity, aesthetic value, the message of the documentary, and the critical overview it provides. These observations align with the results of a similar study conducted by Hernández Ramos and De La Paz (2009), underscoring the acquisition of well-grounded knowledge, specifically improved historical skills, and the cultivation of positive emotions towards the designated history-related topic.

Moreover, students addressed some of the challenges, such as the unsuitable role assignment, character incompatibility, and different standards of work ethics, which other studies have similarly documented (Ayish and Deveci 2019; Rees Lewis et al. 2019). Additionally, the results prove project work activities to be motivational, which is consistent with other research in this field (Anggraeni 2022; Pradanti and Muqtada 2023).

However, the findings also revealed a discrepancy between students' inclination towards PBL and their actual voluntary engagement in it. Several reasons for that phenomenon are identified: first, students are overloaded with work as well as teachers'/parents' expectations (Shahmohammadi 2011; Pascoe, Hetrick, and Parker 2020), which is why they are reluctant to add additional burdens. Secondly, Slovenian national end-of-school exams adhere to highly prescriptive curricula, where specific guidelines dictate what needs to be taught (Grmek and Javornik Krečič 2004). Unfortunately, the topic of cultural heritage receives less emphasis compared to other 'more central' topics.

Consequently, students may not perceive any additional value in engaging with it. Thirdly, cultural heritage is still perceived by many young people as boring and out of touch with the present times (Fakin Bajec 2019), similarly expressed by one of the students in this research. Fourthly, the fact that the assignment was voluntary did not serve as an incentive; the students were not promised anything in return for their participation. It was anticipated that their engagement would stem from their passion. Consequently, it seems that external motivation in the form of grades, awards, compensation, etc. continues to exert considerable influence (Chandran and Awang 2023).

Further, the findings confirm the idea that PBL surpasses traditional learning methods in terms of complexity, resources, location, and time. The filming process demanded that students extend their focus beyond the conventional learning environment, seeking elements that would give the documentary an aesthetic value and radiate authenticity, which would not be possible solely within the school building. This parallels Al-Balushi and Al-Aamri (2014) as well as Wurdinger, Hugg, and Bezon (2007), who stress that the very essence of PBL is to go beyond in-class learning and provide experiential situations where students encounter meaningful learning experiences.

Additionally, the crucial role of the teacher was acknowledged for their indispensability in guiding students towards producing a quality end product. This was demonstrated by mentors who provided effective scaffolding, evident in the use of guiding questions designed to enhance students' metacognitive skills. These questions prompted students to assess their work and anticipate the following steps, thereby fostering opportunities for self-improvement and enhancement of their ongoing tasks. This finding resonates with the work of several authors (Hmelo-Silver, Duncan, and Chinn 2007; Webb 2009; Chu et al. 2016; Perry, Lundie, and Golder 2018; Miceli 2019) who emphasize the importance of effective scaffolding in easing students' cognitive load as well as serving as a valuable tool for constructive coping with stressful situations.

As seen in this study, time devoted to PBL in an interdisciplinary way influenced and shaped students' perceptions of cultural heritage. By combining history and ITC knowledge as well as many skills and competencies and by respecting in-situ trends, students now claim they are significantly more aware of the importance of heritage in their lives and that is why they show more respect towards it. It might be argued that the creative process of making the documentary empowered them to engage themselves more deeply in their immediate surroundings and created opportunities for their voices to be heard and accepted (Halu Yaziciğlu and Güçin Küçkkaya 2016). All in all, the findings align with Maksimović, Stanković, and Osmanović (2020) in their

claims that innovative teaching approaches, when introduced in the right manner, may be the propelling factor that leads to social progress.

Conclusion

The findings obtained in the study prove that PBL has the potential to facilitate the development of a variety of skills and competencies. Notably, higher-order thinking processes are prominent and get enhanced due to the teachers' efficient guidance. Next, students prefer collaborating with others due to better efficiency and a more conducive atmosphere. Despite their inclination, they do not express high levels of enthusiasm to engage with PBL when there is no extrinsic motivation to lure them in. Further, they touch upon unfavourable role and work division, character incompatibility, and the constant need for adjustment. When faced with more demanding project work activities, students report either becoming more proactive or more frustrated, insecure, and powerless. Lastly, based on the completed assignment it can be safely claimed that the approach has the capacity to motivate students beyond the scope of the national examination and curricular requirements. Namely, PBL empowered them with holistic knowledge of cultural heritage, consequently prompting them to re-evaluate their existing values and worldviews. They autonomously reflected upon societal changes, putting themselves into the role of active, engaged, and informed citizens. Nonetheless, it needs to be highlighted that the findings of the present case study are limited to a non-representative sample, which is why further research in this field is highly desired and may enrich the present insights.

To conclude, it is strongly advocated that teachers be entrusted with more freedom and flexibility to choose topics of their own choice, rather than being limited within the narrow and rigid data-burdened prescribed topics assigned by curricular and national examination boards. If this were to happen, teachers might opt for a more diverse, meaningful, and current range of topics and address them using less traditional and more innovative didactic approaches. Overall, this would beneficially affect motivation and provide an incentive for students and teachers alike to look beyond the scope of curriculum-prescribed topics.

References

Al-Balushi, S. M., and S. S. Al-Aamri. 2014. 'The Effect of Environmental Science Projects on Students' Environmental Knowledge and Science Attitudes.' *International Research in Geographical and Environmental Education* 23 (3): 213–227.

Allemann-Ghionda, C. 2015. 'Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes.' In *Governing through Diversity: Global Diversities,* edited by T. Matejskova and M. Antonsich, 125–142. London: Palgrave Macmillan.

Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths et al. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Abridged ed. New York: Longman.

Anggraeni, R. 2022. 'The Effect of Project-Based Learning through Art Performance on Student Learning Motivation.' *Journal of Aesthetics, Design, and Art Management* 2 (2): 134–142.

Ayish, N., and T. Deveci. 2019. 'Student Perceptions of Responsibility for their Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-Based Learning Environment.' *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 31 (2): 224–237.

Barghi, R., H. Aswati, Z. Zakaria, and N. H. Hashim. 2017. 'Heritage Education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia.' *Teaching and Teacher Education* 61:124–131.

Bell, S. 2010. 'Project Work for the 21st Century: Skills for the Future.' *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (2): 39–43.

Chandran, P., and M. M. Awand. 2023. 'Factors that Make Pupils Have High Motivation in Learning History: Pupils' Perspectives.' *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 12 (2): 292–303.

Chu, S., R. Reynolds, M. Notari, N. Taveres, and C. Lee. 2016. *21st-Century Skills Development through Inquiry-Based Learning.* Berlin: Springer Science.

Coyle, D., P. Hood, and D. Marsh. 2010. *CLIL Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

European Commission. 2018. 'Youth for Heritage: Young People Bringing New Life to Heritage; Engagement Pillar.' https://icom-europe.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/24/2018/12/3_Youth_for_heritage_for_NC.pdf.

Fakin Bajec, J. 2019. 'The Interpretation and Utilization of Cultural Heritage and its Values by Young People in Slovenia: Is Heritage Really Boring and Uninteresting?' *Etnološka tribina* 42 (49): 173–193.

———. 2020. 'Vključevanje skupnosti v razvoj in upravljanje kulturne dediščine v aplikativnih evropskih projektih.' *Glasnik SED* 60 (1): 90–100.

Forman, J., and L. Damschroder. 2007. 'Qualitative Content Analysis.' In *Empirical Methods for Bioethics: A Primer*, edited by L. Jacoby and L. A. Siminoff, 39–62. Bingley: Emerald.

Grmek, M. I., and M. Javornik Krečič. 2004. 'Impact of External Examinations (Matura) on School Lessons.' *Educational Studies* 30 (3): 319–330.

Halu Yaziciřlu, Z., and A. Güçin Küçükkaya. 2016. 'Public Participation of Young

People for Architectural Heritage Conservation.' *Social and Behavioral Sciences* 225:166–179.

Helle, L., P. Tynjälä, and E. Olkinuora. 2006. 'Project Work in Post-Secondary Education: Theory, Practice, and Rubber Sling Shots.' *Higher Education* 51 (2): 287–314.

Hernández Ramos, P., and S. De La Paz. 2009. 'Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience.' *Journal of Research on Technology in Education* 42 (2): 151–173.

Hmelo-Silver, C. E., R. G. Duncan, and C. A. Chinn. 2007. 'Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006).' *Educational Psychologist* 42 (2): 99–107.

Holubova, R. 2008. 'Effective Teaching Methods: Project Work in Physics.' *US-China Education Review* 5 (12): 27–36.

Kokotsaki, D., V. Menzies, and A. Wiggins. 2016. 'Project-Based Learning: A Review of the Literature.' *Improving Schools* 19 (3): 267–277.

Kordeš, U., and M. Smrdu. 2015. *Osnove kvalitativnega raziskovanja.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Krajcik, J., and C. M. Czerniak. 2018. *Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-Based Learning Approach.* New York: Routledge.

Krajcik, J., and N. Shin. 2014. 'Project-Based Learning.' In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences,* edited by R. K. Sawyer, 275–297. Chappel Hill, NC: Cambridge University Press.

Krathwohl, D. 2002. 'A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.' *Theory Into Practice* 41 (4): 212–218.

Kuhn, D. 2016. 'Metacognitive Development.' *Current Directions in Psychological Science* 9 (5): 178–181.

Lemut Bajec, M. 2019. 'Razvijanje koncepta kulturne dediščine s pristopom CLIL.' *Sodobna pedagogika* 70 (36): 82–99.

Lemut Bajec, M., S. Bratož, T. Štemberger, and M. Ceket Odar. 2023. 'Stališča učiteljev in dijakov od integrativnega kurikula.' *Pedagoška obzorja* 38 (1): 3–18.

Maksimović, J., Z. Stanković, and J. Osmanović. 2020. 'Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives.' *Pedagoška obzorja* 35 (3–4): 71–86.

Marx, R. W., P. C. Blumenfeld, J. S. Krajcik, B. Fishman, E. Soloway, R. Geier, and R. T. Tal. 2004. 'Inquiry-Based Science in the Middle Grades: Assessment of Learning in Urban Systemic Reform.' *Journal of Research in Science Teaching* 41 (10): 1063–1080.

Merriam, S. B. 2019. 'Introduction to Qualitative Research.' In *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis,* edited by S. B. Merriam and R. S. Grenier, 3–18. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miceli, L. 2019. 'Interactions and Collaboration in Interdisciplinary Teams Undertaking Project Work in Higher Education.' PhD diss., University of Melbourne.

Milligan, K., J. W. Astington, and L. A. Dack. 2007. 'Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation between Language Ability and False-Belief Understanding.' *Child Development* 78 (2): 622–646.

Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008a. *Učni načrt. Angleščina: gimnazija; obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur).* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008b. *Učni načrt. Geografija: gimnazija; obvezni predmet (210 ur), matura (105 ur).* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008c. *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija; obvezni predmet in matura (560 ur).* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008d. *Učni načrt. Zgodovina: gimnazija; obvezni predmet (280 ur).* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport and Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pascoe, M. C., S. E. Hetrick, and A. G. Parker. 2020. 'The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education.' *International Journal of Adolescence and Youth* 25 (1): 104–112.

Perry, J., D. Lundie, and G. Golder. 2018. 'Metacognition in Schools: What does the Literature Suggest about the Effectiveness of Teaching Metacognition in Schools?' *Educational Review* 71 (4): 483–500.

Pradanti, P., and M. R. Muqtada. 2023. 'Students' Perceptions on Learning, Motivation, and Performance through Project-Based Learning: Undergraduate Students' Case.' *Pythagoras* 12 (1): 16–26.

Rees Lewis, D. G., E. M. Gerber, S. E. Carlson, and M. W. Easterday. 2019. 'Opportunities for Educational Innovations in Authentic Project-Based Learning.' *Educational Technology Research and Development* 67 (4): 9539–9582.

Savery, J. R. 2006. 'Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions.' *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1 (1): 9–20.

Seow, P., G. Pan, and G. Koh. 2019. 'Examining an Experiential Learning Approach to Prepare Students for the Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous (VUCA) Work Environment.' *International Journal of Management Education* 17 (1): 62–76.

Shahmohammadi, N. 2011. 'Students' Coping with Stress at High School Level Particularly at 11th and 12th Grade.' *Social and Behavioral Sciences* 30:395–401.

Sirait, J. V., and E. Amnie. 2023. 'Analysis of Students' Collaboration Skills through Project-Based Learning Model.' *Gagasan Pendidikan Indonesia* 4 (1): 43–50.

Smith, L. 2007. *Heritage as a Cultural Process, Uses of Heritage.* New York: Routledge.

Waterton, E., and S. Watson, eds. 2015. *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Webb, N. M. 2009. 'The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in the Classroom.' *British Journal of Educational Psychology* 79 (1). https://doi.org/10.1348/000709908X380772.

Wurdinger, S., J. H. Hugg, and J. Bezon. 2007. 'A Qualitative Study Using Project Work in a Mainstream Middle School.' *Improving Schools* 10 (2): 150–161.

Yazidi, R. 2023. 'Strategies for Promoting Critical Thinking in the Classroom.' *International Journal of English, Literature and Social Science* 8 (2): 26–40.

Raziskovanje vsebin kulturne dediščine preko projektnega učenja

Projektno učenje omogoča aktivno izgradnjo znanja preko skupinske interakcije, spodbuja kognitivno angažiranost in pripravlja mlade na izzive sodobnega sveta. V prispevku je predstavljena študija primera, v kateri je sodelovalo 28 dijakov gimnazijskega programa, od katerih se jih je devet odločilo za projektno učenje. Sodelovali so tudi trije mentorji in štirje ocenjevalci. Študija se osredotoča na to, kako dijaki dojemajo projektno učenje, še posebej, ko se ukvarjajo z vsebinami kulturne dediščine. Ugotovitve kažejo, da so mladi pozitivno naravnani do projektnega učenja; izpostavljajo učinkovitost in splošno zadovoljstvo s tovrstnim načinom dela. Poudarijo tudi izzive, kot so delitev vlog in dela, nezdružljivost značajev in nenehno prilagajanje. Ocenjevalci kakovost opravljene naloge pripisujejo višjim miselnim procesom, do katerih so mlade pripravili učitelji s spretnim vodenjem in poudarjanjem metakognicije. Projektno učenje omogoča poglobljeno razumevanje kulturne dediščine ter spodbuja učečega se, da razmisli o trenutno aktualnih vrednotah in prepričanjih ter je kritičen do dogajanj v družbi.

Ključne besede: projektno učenje, miselni procesi višjega reda, metakognicija, kulturna dediščina, srednja šola

Pripravljenost mladostnikov za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru

Jovita Pogorevc Merčnik
Center za socialno delo Koroška
Univerza na Primorskem
jovita.pm@upr.si

Tina Štemberger
Univerza na Primorskem
tina.stemberger@upr.si

V prispevku najprej predstavimo stanje na področju vključenosti mladostnikov, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru, v izobraževanje, glede česar ugotavljamo, da je njihova pridobljena izobrazba nizka (zaključena osnovna šola ali poklicna šola) ter da mladostniki za vključenost in nadaljevanje izobraževanja ne prejemajo dovolj vzpodbud. V empiričnem delu preučimo, kakšna je pripravljenosti mladostnikov, ki v strokovnem centru sicer še bivajo, a se njihov odhod približuje, za nadaljevanje izobraževanja tudi po odhodu iz njega. Rezultati opravljene raziskave kažejo, da je pripravljenost takšnih mladostnikov za nadaljnje izobraževanje visoka, ob tem pa prepoznamo potrebo po zagotavljanju podpore, da pri tem vztrajajo. Glede na to predstavimo nekatere predloge za zagotavljanje le-tega v slovenskem prostoru.

Ključne besede: strokovni centri, mladostniki, izobraževanje, pripravljenost, podpora

Uvod

Ko je otrok ali mladostnik v družinskem okolju ogrožen in se razmere kljub usmeritvam, navodilom in neposredni pomoči družini ne izboljšujejo, se varstvo pravic in koristi otroku oz. mladostniku zagotovi na način, da se ga iz družinskega okolja umakne in se ga namesti v strokovni center.[1] (Družinski zakonik (DZ) 2017). Ukrep namestitve otroka v strokovni center se enkrat zaključi, če ne prej, z dopolnjenim 18. letom mladostnika ali s pridobitvijo polne

[1] Strokovni center je zavod, ki otrokom in mladostnikom zagotavlja celostno obravnavo ter ustvarja razmere za doseganje učno-vzgojnih, preventivnovarstvenih, kompenzacijskih ter osebnostnih in psihosocialnih ciljev; to se izvaja vse dni v letu. Njegovo delovanje je urejeno z Zakonom o obravnavi otrokom in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgojni in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020). Strokovni centri nadaljujejo delo mladinskih domov ter zavodov za vzgojo in izobraževanje (Košnik idr. 2022). Poleg namestitve v strokovni center Družinski zakonik (2017) omogoča še namestitev v rejništvo ali posvojitev.

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.67-80

poslovne sposobnosti, ko sme mladostnik v strokovnem centru ostati le, če v to pisno privoli.

Za mlade, ki imajo izkušnjo bivanja v instituciji, se ugotavlja, da se pri osamosvajanju soočajo s številnimi težavami in so prepoznani kot močno ranljivi glede socialne izključenosti, so slabo opolnomočeni za soočanje z visokokonkurenčnim trgom dela, s stanovanjskim trgom, z nestabilnostjo in s kompleksnostjo socialnih odnosov ter z zahtevami po oblikovanju identitet pod vplivom izobraževalno-komunikacijske tehnologije in potrošništva, na kar je pokazala mednarodna raziskava International Research Network on Transition to Adulthood from Care (Pinkerton 2011). Zaradi tega ti mladi pri vključevanju v socialno okolje po zaključenem bivanju v strokovnem centru oz. v procesu osamosvajanja potrebujejo več pomoči in podpore kot njihovi vrstniki, ki živijo pri starših.

Problematika vključevanja mladostnikov v socialno okolje po zaključenem bivanju v strokovnem centru

Vključitev mladostnika v socialno okolje po zaključenem bivanju v instituciji je lahko težavna, tudi zato, ker poteka v obdobju mladostništva. S to problematiko se od leta 1990 ukvarjajo mnoge evropske raziskave, ki preučujejo mladostniški način življenja in ugotavljajo, da mladostniki dlje živijo s starši, saj se podaljšuje njihovo izobraževanje, pojavlja se brezposelnost mladih,[2] prihaja do poznejšega ustvarjanja družine (Groinig in Sting 2019). Mladi so vse bolj odvisni od pritiskov drugih institucij (trg delovne sile, izobraževalni sistem, sistem socialnega skrbstva,[3] sistem socialnega zavarovanja, zdravja) (Beck 1997 v Ule 2008). Tveganja pa se še posebej povečajo pri tistih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah, so nezaposljivi oz. jim grozi dolgoročna nezaposljivost (Ule 2012), zaradi česar je osamosvajanje postalo že samo po sebi relativno stresno obdobje (Radić Bursać in Jeđud Borić 2013).

Za mladostnike, ki imajo izkušnjo bivanja v instituciji, velja, da je njihov proces osamosvajanja tristopenjski, pri čemer poleg procesa razvoja lastnega razmišljanja in vpliva sprememb, ki se dogajajo v družbi, tretjo stopnjo predstavlja vstop v socialno okolje oz. izstop iz institucije (Malmberg in Trempala 1997 v Žižak, Koller-Trbovič in Jeđud 2005).

Povzamemo torej lahko, da je proces vključevanja mladostnikov v socialno okolje po zaključenem bivanju v instituciji zahteven, še posebej v primerjavi z

[2] Oz. gre za prekarne oblike zaposlovanja (Ule 2012).
[3] Zdaj imenovan organ socialnega varstva.

mladostniki, ki imajo ob vzpostavljanju samostojnega življenja podporo družine in pri katerih se praviloma ne sprašujemo o najprimernejšem času odhoda iz izvorne družine (Höjer in Sjöblom 2011).

Pomen izobraževanja mladostnikov, ki se po zaključenem bivanju v strokovnem centru vključujejo v socialno okolje

Izobrazba je za mladostnike z izkušnjo bivanja v strokovnem centru pomembna, saj je to izhodišče za iskanje službe oz. zaposlitve, kar si mora mladostnik po zaključenem bivanju v instituciji zagotoviti za lastno preživetje (Arnau-Sabatés in Gilligan 2015).

Kljub temu se ugotavlja, da se za te mladostnike bolj kot vključevanje v daljše izobraževanje promovira zgodnja pridobitev poklicne ali nižje izobrazbe in kvalifikacij, in sicer z namenom, da se tisti od njih, ki bivanje v instituciji zaključijo v zgodnjih letih, čimprej vključijo v trg dela, ter tudi zato, ker jim strokovnjaki ne zaupajo, da bodo daljše izobraževanje uspešno končali, pri čemer so interesi mladih spregledani (Groinig in Stein 2019).

V slovenskem prostoru mladostnikom z izkušnjo bivanja v strokovnem centru možnosti za daljšo vključenost v proces izobraževanja omejuje tudi interno izobraževanje v nekaterih strokovnih centrih, ki omogoča izučitev le za nekaj poklicev, kar smo zasledili v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec (Strokovni center Logatec b. l.), ki omogoča pridobitev poklicev pomočnik v tehnoloških procesih, obdelovalec lesa in avtokaroserist, ter tudi v Vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora (b. l.), kjer lahko mladostniki pridobijo poklice gastronom – hotelir, pomočnik v biotehniki in oskrbi, izdelovalec oblačil ter administrator.

O usmerjanju v izobraževanja, ki omogočajo hitro zaposlitev, poročajo mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji na Madžarskem, ki pravijo, da so bili usmerjeni v odločitev za kratke poklicne tečaje, s katerimi so pridobili nizko stopnjo kvalifikacij in jih niso nujno pripeljali do zaposlitve, ter da izobraževanje ni potekalo v skladu z njihovimi zmožnostmi (Jackson in Cameron 2012). Za madžarske mladostnike z izkušnjo bivanja v instituciji se je v primerjalni raziskavi, kjer so njihovo izobrazbo primerjali z izobrazbo mladostnikov iz Španije, Danske, Anglije in Švedske, izkazalo, da je največ mladostnikov zaključilo le obvezno izobraževanje, v ostalih navedenih državah pa je prepoznan visok delež mladih, ki so pridobili zgolj poklicne kvalifikacije (Jackson in Cameron 2012).

Omejitev na izučitev neke spretnosti (poklicna šola) je prepoznana tudi pri mladostnikih, ki so bivanje v instituciji zaključili v Avstriji. Razpoložljivi podatki namreč kažejo, da je med njimi 70 % zaposlenih z zaključeno poklicno

šolo ali takšnih, ki se za izbran poklic še usposabljajo, le 2 % jih je vključenih v višje izobraževanje (Groinig in Stein 2019). Podobne ugotovitve veljajo tudi za Jordanijo, kjer je bilo ob odhodu iz institucije 61 % mladostnikov brez poklicne kvalifikacije, med zaposlenimi pa jih je večina opravljala 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 v izobraževanje, usposabljanje ali zaposlitev, znaša 15 %, med njimi pa je 41 % takšnih, ki imajo izkušnjo bivanja v instituciji (National Audit Office 2015).

Čeprav se kaže trend, da mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji dosežejo le poklicno stopnjo izobrazbe, ki po zaključku bivanja v instituciji ne zagotavlja zaposlitve, je jasno, da je izobrazba zanje pomembna. To je navedla večina (93 %) vodij socialnih služb na Švedskem, ki ob tem še opozarjajo na ovire, s katerimi se pri doseganju stopnje izobrazbe srečujejo mladi z izkušnjo bivanja v instituciji. To so nizka podpora staršev, lastna nizka pričakovanja ter izkušnje zlorabe in zanemarjanja v izvornih družinah (Höjer in Sjöblom 2011).

Zaključek in vključevanje v izobraževanje pri mladostnikih z izkušnjo bivanja v instituciji sta v precejšni meri povezana tudi s stabilnostjo na drugih področjih, kot so bivanjski pogoji, zdravje in finančna sredstva. Če pride do težav na katerem od teh področjih, lahko to povzroči tudi prenehanje izobraževanja, zato je pomembno, da imajo mladostniki možnost vrnitve v izobraževanje tudi pozneje (HM Government 2016).

V slovenskem prostoru s podatkom, kolikšen je delež mladostnikov, ki po zaključenem bivanju v strokovnem centru nadaljujejo in zaključijo izobraževanje, ne razpolagamo, prav tako ne s podatkom o morebitnem nadaljevanju šolanja po odhodu iz strokovnega centra. Na voljo so le starejši podatki, ki kažejo, da se 24,2 % mladostnikov po zaključenem bivanju v strokovnem centru ne zaposli niti ne šola (Škoflek 1989).

Pozitivne premike v smeri večanja možnosti za vključenost v izobraževanje teh mladostnikov omogoča sprejeta zakonodaja, ki ureja delovanje strokovnih centrov (Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) 2020) in je zajela tudi področje izobraževanja ter zaposlovanja mladostnikov z izkušnjo bivanja v strokovnem centru, saj se normativno ureja delovanje produkcijske šole, ki omenjeni populaciji omogoča ponovno vključevanje v redni šolski proces oz. ji nudi podporo pri iskanju dela (Krajnčan, Vukovič in Pfeifer Vrhunc 2021). Ureditev legitimnosti že delujoče produkcijske šole ter možnost za ustanovitev še več takšnih zagotovo prispevata k zmanjšanju osipa mladostnikov z izkušnjo bivanja v strokovnem centru.

V povezavi z vključenostjo mladostnikov v izobraževanje mladostnikov, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru, je treba omeniti tudi, da se težave na tem področju lahko pojavijo že pred samo namestitvijo v institucijo, kar so prepoznali na Švedskem, saj mladostniki obveznega šolanja niso obiskovali tudi v obdobjih, daljših od treh mesecev, ker jih starši niso mogli peljati v šolo, so doma čuvali mlajše sorojence, skrbeli za gospodinjstvo ali pa jih ob preselitvi starši niso prepisali v nov šolski okoliš (Jackson in Cameron 2012). To so lahko tudi razlogi, da se mladostniki ne zmorejo oz. si ne upajo vključevati v višja izobraževanja oz. da tudi drugi vanje ne verjamejo, jim ne zaupajo, da bodo le-ta tudi uspešno zaključili. Vseeno pa mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji v primerjavi s svojimi starši dosežejo višje izobrazbene kvalifikacije (Groinig in Stein 2019).

Ob koncu želimo izpostaviti še, da kljub predstavljenim podatkom, ki pri mladostnikih z izkušnjo bivanja v instituciji kažejo trend doseganja nižjih stopenj izobrazbe, ugotavljamo, da med njimi prihaja tudi do vpisov na višje stopnje izobraževanja. Pri primerjavi Španije, Danske, Anglije, Madžarske in Švedske ugotavljamo, da je med mladimi z izkušnjo bivanja v instituciji največje število vpisanih na dodiplomske študije v Angliji, na Danskem in tudi na Madžarskem (Jackson in Cameron 2012).

Cilji raziskave

Glede na nedvomno pomembno vlogo izobraževanja za mladostnike z izkušnjo bivanja v strokovnem centru ter podatkov in izkušenj, ki so na tem področju predstavljeni, smo v pričujoči raziskavi želeli ugotovitvi, kakšna je pripravljenost mladostnikov, ki v strokovnem centru sicer še bivajo, a je njihov odhod blizu, glede nadaljevanja izobraževanja po odhodu iz strokovnega centra v slovenskem prostoru. Ugotavljali smo tudi, ali v njihovi pripravljenosti obstajajo razlike glede na spol ter načrt za nadaljevanje srednješolskega izobraževanja, če ga v času bivanja v strokovnem centru ne bodo zaključili.

Metodologija

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Uporabljen je bil kvantitativni raziskovalni pristop.

Sodelujoči v raziskavi

V raziskavo je bilo vključenih 95 mladostnikov, ki so v letu 2021 bivali v strokovnih centrih in so bili vključeni v srednješolsko izobraževanje, kar predstavlja 53, 6 % celotne populacije.

Zbiranje podatkov

Mladostniki, ki bivajo v strokovnem centru ter so vključeni v srednješolsko izobraževanje, so izpolnjevali vprašalnik, ki je vključeval sklop trditev s področja nadaljevanja izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Za posamezne trditve, s katerimi smo preučevali njihovo pripravljenost za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, so mladostniki izrazili stopnjo strinjanja na petstopenjski Likertovi lestvici stališč.

Obdelava podatkov

Trditve, na katere so mladostniki odgovarjali, smo na podlagi faktorske analize najprej združili v dva dejavnika pripravljenosti za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, ki sta: (i) zavračanje izobraževanja ter (ii) brezbrižnost.[4] V nadaljevanju smo odgovore obdelali s statističnim programom SPSS 26.0, pri čemer smo za oblikovana dejavnika na ravni deskriptivne statistike izračunali aritmetično sredino ($\bar{x}$), standardni odklon (*s*), najnižjo (min) in najvišjo (max) vrednost ter koeficient sploščenosti (*KS*) in koeficient asimetrije (*KA*), na ravni bivariatne statistike *t*-preizkus za neodvisne vzorce ter na ravni multivariatne statistike Cohenov (d) preizkus za ugotavljanje velikosti učinka neodvisnih spremenljivk na posamezen dejavnik.

Rezultati in diskusija

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave o pripravljenosti za nadaljevanje izobraževanja mladostnikov po zaključenem bivanju v strokovnem centru, ki ga predstavljata dejavnika (i) zavračanje izobraževanja ter (ii) brezbrižnost.

Rezultate deskriptivne statistike najprej predstavimo za posamezen dejavnik ter nato še za vsako trditev posebej, sledi še predstavitev rezultatov, vezanih na statistično pomembne razlike v obeh dejavnikih ter glede na spol in načrtovano nadaljevanje izobraževanja, če ga mladostniki v času bivanja v strokovnem centru niso zaključili.

[4] Dejavnik zavračanje izobraževanja nasičujejo naslednje trditve: »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim nadaljevati, ker v tem ne vidim smisla«, »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim več nadaljevati, ker mi učenje ni šlo dobro«, »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru bom živel od denarne pomoči, zaposlitve ne potrebujem«; dejavnik brezbrižnost nasičujeta trditvi: »Vseeno mi je, katero izobrazbo imam zaključeno«, »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru si denarna sredstva lahko zagotovim brez redne službe«.

Preglednica 1 Opisna statistika za dejavnik zavračanje izobraževanja

Dejavnik	n	$\bar{x}$	*s*	Me	Mo	KA	KS	Min	Max
Zavračanje izobraževanja	91	2,05	0,83	2,00	2,00	0,640	−0,232	1,00	5,00

Preglednica 2 Opisna statistika za spremenljivke dejavnika zavračanje izobraževanja

Trditve	n	$\bar{x}$	*s*	Me	Mo	KA	KS	Min	Max
Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim nadaljevati, ker v tem ne vidim smisla.	91	2,20	1,18	2,00	2,00	0,885	−0,023	1,00	5,00
Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim več nadaljevati, ker mi učenje ni šlo dobro.	92	2,19	1,08	2,00	2,00	0,717	−0,134	1,00	5,00
Po zaključenem bivanju v strokovnem centru bom živel od denarne pomoči, zaposlitve ne potrebujem.	92	1,80	0,89	2,00	1,00	1,062	0,966	1,00	5,00

Zavračanje izobraževanja

Mladostniki v povprečju ($\bar{x}$ = 2,05) izražajo nestrinjanje z dejavnikom zavračanje izobraževanja, kar kaže tudi modus, ki znaša 2. Rezultate razumemo kot ugodne, saj iz njih izhaja, da bodo mladostniki po zaključenem bivanju v strokovnem centru pripravljeni na nadaljnjo vključenost v izobraževanje.

Čeprav so mladostniki v povprečju izrazili nestrinjanje z dejavnikom zavračanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, kar je sicer spodbudno, menimo, da bi bilo koristno, da bi jih tudi po odhodu iz njega opogumljali, da z izobraževanjem nadaljujejo in pri tem vztrajajo. Ugotovitve raziskave, opravljene med mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji v petih državah (Anglija, Danska, Švedska, Španija, Madžarska), namreč kažejo, da je izobrazba za te mladostnike pomembnejša kot za ostale mlade, saj jim omogoča vključitev v družbo, v povezavi s čimer raziskovalci zaključujejo, da je treba nehati razmišljati, da je zanje dovolj pridobitev osnovne izobrazbe, ker ti mladi prihajajo iz družin, kjer so starši zaposleni v nekvalificiranem poklicnem sektorju (Jackson in Cameron 2012).

V skupini zavračanje izobraževanja je pri mladostnikih najnižje povprečje izraženo pri trditvi »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru bom živel

od denarne pomoči, zaposlitve ne potrebujem« ($\bar{x}$ = 1,80), sledi trditev »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim več nadaljevati, ker mi učenje ni šlo dobro« ($\bar{x}$ = 2,19) ter trditev »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru šolanja ne želim nadaljevati, ker v tem ne vidim smisla« ($\bar{x}$ = 2,20). Poleg povprečnih vrednosti tudi modus, ki pri prvi trditvi znaša 1, pri drugih dveh pa 2, potrjuje, da mladostniki z zgoraj navedenimi trditvami, ki se navezujejo na zavračanje izobraževanja, v povprečju izražajo nestrinjanje.

Rezultat *t*-preizkusa za neodvisne vzorce (t = 4,234, g = 88, 2p = 0,000) je pokazal, da obstaja statistično pomembna razlika v zavračanju izobraževanja, in sicer mladostnice v povprečju izražajo nižje nestrinjanje ($\bar{x}$ = 1,17) kot mladostniki ($\bar{x}$ = 2,40). Povprečni vrednosti sta pri obeh skupinah nizki, kar kaže, da tako mladostniki kot mladostnice izražajo nestrinjanje z zavračanjem izobraževanja. Vendarle pa so nižje nestrinjanje izrazile mladostnice, saj so bolj naklonjene nadaljevanju izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Iz njihovega izraženega nizkega nestrinjanja sklepamo tudi, da so za to bolj motivirane.

Izračun *t*-preizkusa za neodvisne vzorce (t = –2,150, g = 43, 2p = 0,037) je pokazal tudi statistično pomembno razliko v zavračanju izobraževanja glede na načrtovano nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, če ga v času bivanja v njem mladostniki ne bodo zaključili. Mladostniki, ki bodo šolanje po zaključenem bivanju v strokovnem centru nadaljevali, v povprečju ($\bar{x}$ = 2,00) izražajo nižje nestrinjanje z dejavnikom zavračanje izobraževanja kot tisti, ki šolanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru ne bodo nadaljevali ($\bar{x}$ = 2,66). V nadaljevanju prikazujemo izračunano mero velikosti učinka – Cohenov *d*, ki znaša 0,316 in v skladu s smernicami za interpretacijo velikosti učinka (Cohen, Manion in Morrison 2007 v Štemberger 2021) kaže, da gre za učinek vpliva nadaljevanja šolanja, če ga v času bivanja v strokovnem centru mladostniki ne bodo zaključili, na zavračanje izobraževanja, ki je po velikosti majhen.

Vključenost v šolanje po zaključenem bivanju v strokovnem centru, če ga mladostniki v času bivanja v slednjem ne bodo zaključili, ima vpliv na zavračanje izobraževanja, saj mladostniki, ki nameravajo po zaključenem bivanju v strokovnem centru ostati v sistemu šolanja, izražajo naklonjenost urejanju izobrazbenega oz. kasneje zaposlitvenega statusa po zaključenem bivanju v strokovnem centru in so za to bolj motivirani.

Rezultati nakazujejo tudi na potrebo, da se mladostnike že v času bivanja v strokovnem centru spodbuja, da izobraževanje nadaljujejo tudi po odhodu iz njega oz. da se v izobraževanje vključijo, še posebej, če ob odhodu iz strokovnega centra ne bodo imeli zaključene srednješolske izobrazbe. Še vedno

Preglednica 3 Opisna statistika za dejavnik brezbrižnost

Dejavnik	n	$\bar{x}$	*s*	Me	Mo	KA	KS	Min	Max
Brezbrižnost	92	2,40	0,90	2,50	2,50	0,455	−0,112	1,00	5,00

Preglednica 4 Opisna statistika za spremenljivke dejavnika brezbrižnost

Trditve	*n*	$\bar{x}$	*s*	Me	Mo	KA	KS	Min	Max
Vseeno mi je, katero izobrazbo imam zaključeno.	92	2,26	1,18	2,00	1,00	0,651	−0,571	1,00	5,00
Po zaključenem bivanju v strokovnem centru si denarna sredstva lahko zagotovim brez redne službe.	93	2,55	1,04	2,00	2,00	0,275	−0,556	1,00	5,00

se namreč ugotavlja, da so mladostniki ob odhodu iz institucije brez potrdila o zaključenem šolanju, o čemer je poročalo šest mladostnikov, ki so sodelovali v raziskavi, opravljeni med 22 mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji na Irskem in v Kataloniji (Arnau-Sabatés in Gilligan 2015).

Brezbrižnost

Mladostniki so z dejavnikom brezbrižnost v povprečju izrazili nestrinjanje ($\bar{x}$ = 2,40). Iz tega povzemamo, da jim ni vseeno, kakšno izobrazbo imajo zaključeno. Zaradi tega in zaradi ugotovitve raziskav, da so mladostniki z izkušnjo bivanja v instituciji pogosto usmerjeni v poklicno izobraževanje, da se čim prej začnejo vzdrževati sami (Jackson in Cameron 2012), bi jih bilo po zaključenem bivanju v strokovnem centru smiselno bodriti v odločitvah, da v izobraževanju ostanejo.

Prav tako menimo, da bi k oblikovanju in uresničevanju višjih izobrazbenih in posledično tudi poklicnih ciljev mladostnikov prispevala podpora, ki bi je bili ti po zaključenem bivanju v strokovnem centru deležni s strani strokovnih služb, ki delujejo v okviru sistemske mreže. Možnosti za to se kažejo z novosprejeto zakonodajo na tem področju, saj Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020) v poglavju o vključevanju v samostojno življenje in delo po zaključenem bivanju v strokovnem centru mladostnikom omogoča vključitev v dnevne oblike dela ter tudi možnost bivanja v mladinskem stanovanju.

V skupini dejavnika brezbrižnost so mladostniki trditev »Vseeno mi je, katero izobrazbo imam zaključeno« v povprečju ocenili z 2,55, modus pri trditvi

znaša 1, pri trditvi »Po zaključenem bivanju v strokovnem centru si denarna sredstva lahko zagotovim brez redne službe« povprečje znaša 2,26, modus pa 2. Predstavljeni parametri ter tudi koeficient asimetrije, ki je pri obeh trditvah asimetričen v desno, kažejo, da so mladostniki s trditvama v povprečju izrazili nestrinjanje. Takšen rezultat ocenjujemo kot ugoden, saj kaže, da mladostniki do zaključene izobrazbe ter zagotavljanja denarnih sredstev niso brezbrižni.

Pri ugotavljanju statistično pomembne razlike v brezbrižnosti glede na spol je opravljen *t*-preizkus za neodvisne vzorce pokazal, da le-ta obstaja ($t = -2{,}637$, $g = 89$, $2p = 0{,}010$), in kaže, da so nižje nestrinjanje z brezbrižnostjo izrazile mladostnice ($\bar{x} = 2{,}17$) v primerjavi z mladostniki ($\bar{x} = 2{,}65$). Ta rezultat nakazuje, da so mladostnice tiste, ki bolj kot mladostniki izražajo zanimanje za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, ker so za to bolj motivirane.

Sklep

Rezultati opravljene raziskave so pokazali, da mladostniki glede pripravljenosti za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru izražajo nestrinjanje z dejavnikom zavračanje izobraževanja in dejavnikom brezbrižnost. Pokazala se je tudi pomembna vloga spola pri obeh dejavnikih ter majhen učinek nadaljevanja šolanja, če ga mladostniki v času bivanja v strokovnem centru ne bodo zaključili, na dejavnik zavračanje izobraževanja. Na podlagi dobljenih rezultatov prepoznavamo, da mladostniki izražajo pripravljenost za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Vezano na to opozarjamo na pomen podpore, ki jo bodo mladostniki za ohranjanje pripravljenosti za nadaljevanje izobraževanja ter vztrajanje pri izobraževanju potrebovali in jo je glede na prepoznane razlike v večji meri treba zagotoviti mladostnikom moškega spola ter tistim, ki šolanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru ne bodo nadaljevali, če ga v času bivanja v njem ne bodo zaključili.

Mladostniki se po zaključenem bivanju v strokovnem centru pogosto vračajo k staršem, kjer običajno niso deležnih ustreznih spodbud za urejanje samostojnega življenja (kot so jih, denimo, njihovi vrstniki), saj so starši večinoma sami obremenjeni s številnimi težavami oz. so njihovi vzgojni prijemi tako zgrešeni, da dodatno prispevajo k nastajanju ali vzdrževanju otrokove težavnosti (Gerič in Horvat 2000), zaradi česar je še toliko pomembneje, da se jim v okviru sistemske ureditve zagotovita primerna pomoč in podpora, specializirana za preučevano populacijo, ki je prikrajšana za običajno družinsko življenje. S tem se ji namreč lahko zagotovi enakovrednejši položaj glede na mladostnike, ki imajo pri osamosvajanju podporo staršev oz. družine.

Priložnost za izboljšanje podpore in pomoči mladostnikom po zaključenem bivanju v strokovnem centru za nadaljevanje izobraževanja se kaže tudi v doslednem načrtovanju ter izvajanju načrta za vključitev v samostojno življenje in delo, kar predvideva Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020). Glede tega ugotavljamo, da bi bila, zaradi zagotavljanja evalvacije načrta in morebitne modifikacije, delovanje in sodelovanje članov strokovne skupine potrebna tudi po vključitvi mladostnika v okolje.

Na osnovi pregledane literature in normativnih ureditev v Angliji (Children (Leaving Care) Act 2000; Children and Young Persons Act 2008) in na Škotskem (Scottish Government 2016) ugotavljamo, da bo v slovenskem prostoru treba vložiti še precej truda, da bo področje vključevanja mladostnikov v socialno okolje po zaključenem bivanju v strokovnem centru urejeno na način, da bodo mladostniki zaradi prikrajšanosti za običajno družinsko življenje deležni dodatne podpore in pomoči, ki zajema tudi spodbujanje za nadaljevanje izobraževanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru.

Smiselno in koristno bi bilo tudi oblikovanje gradiva, v katerem bi mladostniki imeli na enem mestu zbrane vse zanje pomembne informacije o postopkih za urejanje samostojnega življenja, kontaktih, možnih oblikah pomoči, ki so na voljo v sistemu, ter tudi vsebine motivacijske narave, ki bi jih opolnomočile za vztrajanje pri nadaljevanju izobraževanja ter uspešno premagovanje morebitnih ovir pri urejanju samostojnega življenja tudi sicer. Pri tem so lahko za dober zgled druge države, ki so oblikovale tovrstna gradiva za pomoč mladostnikom pri vključevanju v socialno okolje, kot je npr. Hrvaška, kjer je na voljo katalog kompetenc *OkvirKO: priručnik za osnaživanje mladih u procesu izlaska iz alternativne skrbi* (Kusturin, Maglica in Makvić b. l.), ter Škotska, kjer imajo na voljo tudi gradiva za organizacije, ki tem mladostnikom zagotavljajo pomoč, kot je npr. »Housing Options and Care Leavers: Improving Outcomes into Adulthood« (Centre for Excellence for Children's Care and Protection 2015), kjer so zbrane pomembne informacije ter zakonodajna določila za področje bivanja. Zagotovo bi bilo med pomembnimi dokumenti, ki zagotavljajo pravice in koristi otrok po zaključenem bivanju v instituciji, treba implementirati dokument Komiteja Združenih narodov *Guidelines for the Alternative Care of Children* (United Nations 2009) ter dokument Sveta Evrope *Securing Children's Rights: A Guide for Professionals Working in Alternative Care* (Council of Europe 2013), ki zajemata priporočila in konkretne usmeritve za podporo ter pomoč mladostnikom, ne samo za področje izobraževanja, temveč tudi za druga pomembna področja pri vključevanju v socialno okolje po zaključenem bivanju v strokovnem centru.

Mladostniki, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru, predstavljajo majhen delež šolske populacije, zato so tudi redko prepoznani kot skupina, ki potrebuje posebno skrb (Cameron 2016). Je pa to zagotovo razlog, da tej populaciji z ureditvijo normativnih določil ter zagotavljanjem pomoči znotraj sistemske ureditve skušamo zagotoviti enake možnosti za uspešno samostojno življenje, kot jih imajo njihovi vrstniki.

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.

Beck, Ulrich 1997. *Kinder der Freiheit.* Frankfurt na Majni: Suhrkamp.

Cameron, C. 2016. *Leaving Care and Employment in Five European Countries: An Undocumented Problem?* Insbruck: SOS Children's Villages International.

Centre for Excellence for Children's Care and Protection. 2015. »Housing Options and Care Leavers: Improving Outcomes into Adulthood.« https://www.celcis.org/application/files/7114/3938/6983/Inform-Housing_Options_and_Care_Leavers.pdf.

Children (Leaving Care) Act 2000. 2000. *UK Public General Acts,* št. 35. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/35/section/1.

Children and Young Persons Act 2008. 2008. *UK Public General Acts,* št. 23. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/23/contents.

Cohen, L., L. Manion in K. Morrison. 2007. *Research Methods in Education.* 6. izd. New York: Routledge.

Council of Europe. 2013. *Security Children´s Rights: A Guide for Professionals Working in Alternative Care.* Strasbourg: Council of Europe.

Družinski zakonik (DZ). 2017. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 15. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-0729.

Gerič, D., in M. Horvat. 2000. »Delo z družino, centri za socialno delo in drugimi ustanovami.« V *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom,* uredila M. Horvat, 20–28. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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.

HM Government. 2016. *From Care to Independence: Improving Employment Out Comes for Care Leavers.* https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a808389ed915d74e622ee47/Care-Leaver-Strategy.pdf.

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.« *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.

Košnik, P., D. Plavček, N. Vovk Ornik, R. Zupanc Grom, J. Domajnko, B. Marolt, P. Pal idr. 2022. *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in Izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krajnčan, M., M. Vukovič in K. Pfeifer Vrhunc. 2021. »Osipniki in njihove možnosti v produkcijski šoli.« V *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih,* uredili S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drljić, 327–342. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kusturin, S., T. Maglica in K. Makvić, ur. B. l. *OkvirKO: priručnik za osnaživanje mladih u procesu izlaska iz alternativne skrbi.* Zagreb: Udruga »Igra«.

Malmberg, L. E., in J. Trempala. 1997. »Anticipated Transition to Adulthood: The Effects of Educational Track, Gender and Self – Evulation on Finish and Polish Adolescents Future Orientation.« *Journal of Youth and Adolescence* 26 (5): 517–537.

National Audit Office. 2015. *Care Leavers' Transition to Adulthood.* London: National Audit Office.

Pinkerton, J. 2011. »Constructing a Global Understanding of the Social Ecology of Leaving Out of Home Care.« *Children and Youth Services Review* 33 (12): 2412–2416.

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.

Scottish Government. 2016. »Children and Young People (Scotland) Act 2014: National Guidance on Part 12: Services in relation to Children at Risk of Becoming Looked After, etc.« Scottish Government, 14. december. https://www.gov.scot/publications/children-young-people-scotland-act-2014-national-guidance-part-12/pages/3/.

Strokovni center Logatec. B. l. »Interno izobraževanje.« https://zvi-logatec.si/izobrazevanje/.

Škoflek, I. 1989. »Evaluacija procesov in efektov zavodskega tretmana otrok in mladostnikov z motnjami vedenja v socialistični Republiki Sloveniji.« Doktorska disertacija, Univerza u Beogradu.

Štemberger, T. 2021. »Statistična značilnost in/ali velikost učinka.« *Revija za elementarno izobraževanje* 14 (4): 485–500.

Ule, M. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ule, M. 2012. »Rekonstrukcija mladosti in mladine v slovenski družbi v času tranzicije.« *Družboslovne razprave* 28 (70): 7–25.

United Nations. 2009. *Guidelines for the Alternative Care of Children: Resolution Adopted by the General Assembly.* New York: United Nations.

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora. B. l. »Izobraževanje.« https://www.vizvisnjagora.si/.

Readiness of Youth to Continue their Education after their Stay in Residential Care

In the paper, we first present the situation in the field of involvement of young people in education, who have the experience of staying in residential care, regarding which we note that their acquired education is low (completed elementary school or vocational school) and that young people do not receive enough encouragement to be involved in education. In the empirical part, we study the readiness of young people who are still in residential care, but whose departure is approaching, to continue their education even after leaving it. The results of the conducted research show that their readiness for further education is high, while at the same time it is recognized that there is a need to provide support for young people to persist in their education, regarding which we present some proposals for ensuring this in the area of Slovenia.

Keywords: residential care, youth, education, readiness, support

Mentoriranje zaključnih del in komunikacija med mentorjem ter mentorirancem

Nina Krmac
Univerza na Primorskem
nina.krmac@pef.upr.si

Maja Mezgec
Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

V študijskih programih, kjer je predvideno zaključno delo, predstavljata priprava in zagovor zaključnega dela pomembno prelomnico in sklepni del študentove študijske poti. Preučitev literature kaže, da je področje mentoriranja zaključnih del slabo raziskano. Na osnovi kvantitativne raziskave, izvedene med diplomanti ($n = 252$), je bilo ugotovljeno, da sta za študente pri izbiri mentorja pomembni predvsem mentorjeva odzivnost ter strokovnost na področju, ki ga preučuje in o katerem predava. Rezultati nakazujejo, da komunikacija med mentorjem in mentorirancem najpogosteje poteka preko e-pošte. Starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte in več tiste v živo. Študenti, pri katerih je komunikacija z mentorjem potekala v živo, so imeli v času celotnega procesa nastajanja zaključnega dela več srečanj in stikov z mentorjem. Po drugi strani pa velja izpostaviti, da ni predvidenega usposabljanja za mentorje, čeprav mentorstvo predstavlja pomemben del profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja.

Ključne besede: mentoriranje zaključnih del, odnos med mentorjem in mentorirancem, komunikacija med mentorjem in mentorirancem, izbira mentorja

Uvod

Zaključno delo, naj si bo to diploma, magistrsko delo ali celo doktorska disertacija, za študente predstavlja pomemben korak, ki se večkrat pokaže kot tudi zelo stresen in obremenjujoč. Prav zaradi tega je vloga mentorja pri tem zelo pomembna, kar potrjujejo tudi različne raziskave (npr. Krmac 2022; Ribau 2020; Islam 2020), ki ugotavljajo, da študenti cenijo mentorja, ki je na voljo za spremljanje študentovega raziskovanja. Idealen mentor mora biti po njihovem mnenju dosegljiv, prisoten in pošten, hkrati pa tudi kritičen. Predvsem pa je ključno, da sodeluje s študentom.

Mentor ne vpliva le na uspešnost študentovega zaključnega dela, temveč tudi na njegov profesionalni razvoj (Mhunpiew 2013). Therese Grohnert idr. (2024) ugotavljajo, da pri tako pomembni vlogi, kot je mentorjeva, še vedno ni razvitih in podprtih elementov, s pomočjo katerih bi lahko potrdili, kdaj oz.

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.81-98
CC BY-SA

kateri so dejavniki učinkovitega mentoriranja zaključnega dela. Tudi pregled literature kaže na to, da je omenjeno področje slabo raziskano. Slabo raziskanost in potrebo po raziskovanju tega področja navajajo tudi Annelie Ädel idr. (2023).

Navedena izhodišča so predstavljala glavni povod, da podrobneje raziščemo proces mentoriranja in dejavnike, ki vplivajo na potek in kakovost mentoriranja, pri čemer smo se posebej osredotočili na odnos oz. komunikacijo med mentorjem in mentorirancem.

Oblike mentorstva

Poznamo različne oblike mentorstva in tudi v visokem šolstvu se je skozi čas oblikovalo več mentorskih oblik (Krmac 2022). Kar je različnim oblikam mentorstva skupno, je, da gre za odnos sodelovanja med bolj in manj izkušeno osebo (Govekar Okoliš 2016; Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018), pri čemer prva z nasveti in pojasnili vodi drugo.

Nina Krmac (2022, 228) ponuja popis različnih mentorskih oblik, s katerimi se soočamo v visokem šolstvu:

- *Mentorstvo pri praktičnem usposabljanju.* V tem primeru mentor ni visokošolski učitelj ali sodelavec, temveč oseba v instituciji, kjer študent opravlja praktično usposabljanje. Instituciji med seboj podpišeta dogovor o sodelovanju pri praktičnem usposabljanju in nato institucija, ki študenta gosti na praktičnem usposabljanju, določi, kdo od zaposlenih bo prevzel mentorsko vlogo. Pri usposabljanju za regulirane poklice mora imeti mentor določen naziv oz. kvalifikacije, da lahko opravlja mentorsko vlogo. Sodelovanje oz. partnerstvo med visokošolsko institucijo in institucijami, kjer študentje opravljajo prakso, je zelo dragoceno, saj so slednje pomembni deležniki in gradniki sistema.
- *Tutorstvo.* Lahko gre za tutorja študenta ali tutorja učitelja. V obeh primerih študent do tutorja pristopi, ko ima težave s študijem ali pa potrebuje informacije v zvezi s študijskim procesom in podobnimi vsebinami.
- *Mentorstvo za pripravo zaključnega dela.* V primerjavi s prej navedenimi oblikami tu navadno študent sam izbere mentorja.
- *Druge neformalne oblike mentorstva med visokošolskim učiteljem in študentom ali pa med študenti višjega in nižjega letnika.* Gre za neformalni mentorski odnos, ki se oblikuje nenačrtovano.

Pri prvih treh oblikah gre za t. i. formalne oblike mentorstva, kjer men-

torske odnose urejajo predpisi in organizacija, medtem ko se neformalno mentorstvo razvija spontano in temelji na podobnih interesih ter izkušnjah (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018). V času zaključka študija in pisanja zaključnega dela pa se formalni odnos med mentorirancem in mentorjem velikokrat razvije v neformalni mentorski odnos. Različni avtorji (npr. Ghislieri, Gatti in Quaglino 2009; Xu in Payne 2014) navajajo, da je zadovoljstvo z mentoriranjem višje pri tistih, ki so vzpostavili neformalni odnos.

V prispevku pozornost namenjamo izključno mentorstvu zaključnih del prve in druge bolonjske stopnje študija.[1] V slovenskem prostoru nimamo veliko znanstvenih del na to temo. Enako ugotavljata tudi Majda Cencič (2020) in Nina Krmac (2022). Pogrešamo torej podatke in analize dejavnikov, ki prispevajo h kakovosti mentoriranja na slovenskih visokošolskih zavodih. Izpostaviti gre tudi, da so se po bolonjski reformi nekatere fakultete odločile, da iz nekaterih študijskih programov prve stopnje umaknejo diplomsko delo oz. diplomske naloge, saj so študentje pisali zaključno delo tako ob zaključku prve kot ob zaključku druge stopnje.

Tudi v magistrskih programih in enovitih magistrskih programih zaključno delo ni vedno predvideno v predmetniku (npr., na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP PEF) je bila v študijskem programu Razredni pouk ukinjena izdelava diplomskega dela z vpisom generacije od vključno študijskega leta 2016/2017 dalje (Univerza na Primorskem b. l.)). To posledično pomeni, da vsi diplomanti in magistranti niso preizkusili mentorstva pri pisanju zaključnega dela. Sicer Annelie Ädel idr. (2023) navajajo, da je v evropskem visokošolskem prostoru prišlo do porasta zaključnih del. Podatek pripisujemo večjemu deležu prebivalstva, ki dosega visokošolsko stopnjo izobrazbe (Eurostat b. l.), kar odraža porast visokošolske populacije in reorganizacijo študijskih programov po bolonjski reformi v programe prve in druge stopnje, kar posledično lahko pomeni zaključno delo na prvi in/ali na drugi stopnji.

Pri študijskih programih, kjer je predvideno zaključno delo, naloge mentorja določajo različni pravni akti, saj gre za formalno obliko mentorstva. Večinoma je priprava zaključnega dela individualno delo in posledično se tudi mentorstvo odvija individualno, čeprav pravilniki nekaterih fakultet dovoljujejo delo v paru ali v tematskih[2] skupinah. Gre torej pretežno za izrazito diadno mentorstvo, kjer je mentor v pomoč tako pri razvoju kritičnega, avto-

[1] Mentorstvo na doktorskem študiju smo namenoma izključili, saj ima svojo specifike, ki se kažejo v prvi vrsti v samem trajanju priprave disertacije in njenem obsegu.

[2] Dva ali več študentov skupaj piše zaključno delo.

nomnega in ustvarjalnega mišljenja kot pri spodbujanju mentorirančevega avtonomnega razvoja (Govekar Okoliš in Kranjčec 2016). Majda Cencič (2020) še dodaja, da mentor posameznika vodi in usmerja k cilju, ki je priprava čim boljšega zaključnega dela, njegova predstavitev in zagovor. Ob upoštevanju sodobnejših, procesnih pedagoških pristopov, kjer se v ospredje postavlja učni proces in ne samo dosežen rezultat, se poraja vprašanje, ali se pri zaključnem delu ocenjuje rezultat, se pravi zaključno delo kot tako (1), ali proces učenja in usvajanja znanja (2) ali oboje (3) (Vehviläinen in Löfsröm 2016). V prvem primeru je fokus na strokovni razsežnosti, v drugem na pedagoški, v tretjem pa se upoštevata obe. Iz tega izhaja, da je v prvem primeru težišče na mentorjevih predmetnospecifičnih kompetencah, v drugem primeru pa na pedagoško-didaktičnih. Posledično se poraja vprašanje, ali je dobro zaključno delo edini indikator uspešnega mentorstva (Vehviläinen in Löfsröm 2016).

Mentorja pri zaključnem delu navadno izbere študent. Pri tem sledi različnim kriterijem izbire, upoštevati pa mora tudi določene omejitve, kot so kriteriji, ki jih mora visokošolski učitelj izpolnjevati, da lahko sprejme mentorstvo in obremenjenost visokošolskega učitelja, oz. njegova samoocena, ali bo zmogel vsem mentorirancem ustrezno slediti in jim nuditi potrebno oporo.

Sicer pa vsako mentorstvo predstavlja unikaten primer, ker imajo mentoriranci različne potrebe, in to tudi v različnih fazah priprave zaključnega dela (Grohnert idr. 2024). Z vsakih študentom mora mentor razviti drugačen način dela. Razlike se kažejo v znanju in kompetencah, stopnji samostojnosti, potrebi po podpori in pomoči (Vehviläinen in Löfsröm 2016). Mentor se tako prilagaja študentu, njegovim interesom, predhodnemu znanju, zmožnostim pa tudi pričakovanjem.

Gre za kompleksne, dinamične odnose, namenjene spodbujanju samostojnega učenja, in za obliko učenja, ki je izrazito osredinjena na študenta (Rutar 2022). Nastajanje zaključnega dela je zato zelo individualen proces, ki pa se razvija znotraj okvirov in mejnikov, predvidenih v pravilnikih fakultet (npr. oddaja dispozicije, rok veljavnosti potrjene teme, oddaja zaključenega besedila, prijava na zagovor itd.).

Vsem primerom mentoriranja pa je skupno, da zahtevajo začetno usklajevanje in načrtovanje priprave zaključnega dela ter s tem večjo količino časa. Pri pripravi zaključnega dela gre namreč za učne cilje in procese na višji taksonomski ravni, kot so razumevanje, uporaba, analiza in sinteza (Bloom idr. 1956) izbrane problematike, ki jih mora mentoriranec razviti na osnovi pregledane literature, predhodnega znanja in poznavanja teme.

Kriteriji za izbiro mentorja

Pri izbiri mentorja študent upošteva več dejavnikov, predvsem: predmet, ki ga predava mentor, poznavanje mentorja, odnos in pričakovanja do mentorja idr. (Krmac 2022). Med ključne lastnosti, ki jih izpostavljajo pri izbiri mentorja, so odzivnosti oz. neodzivnosti in prekomerno poseganje v besedilo (Cencič 2020). Tudi mentor se sooča z izzivom iskanja pravega ravnovesja med študentovo avtonomijo in intervencijo mentorja oz. dilemo, do katere mere naj posega v delo in besedilo študenta (Vehviläinen in Löfsröm 2016). Therese Grohnert idr. (2024) so na podlagi pregleda več raziskav o mentoriranju ugotovili, da mentoriranci pri izbiri mentorja dodatno upoštevajo in cenijo tudi njegove metodološko znanje ter izkušnje z mentoriranjem. Vendar za mentoriranje mentor potrebuje znanje z različnih področij. Irene van del Marel, Lisette Munneke in Elly de Bruijn (2022) izpostavljajo potrebo po znanju s štirih področij: pedagoškega, raziskovalnega, predmetnega in strokovnega. Znanje s pedagoškega področja zajema znanje o učnem procesu in učnih strategijah, na osnovi znanja z raziskovalnega področja mentor mentoriranca vodi skozi raziskovalni proces, predmetno znanje se nanaša na poznavanje disciplinarnega področja, ki je predmet raziskovanja, s strokovnim znanjem pa mentor podpira študenta v profesionalnem razvoju in prenosu znanja v prakso.

Estelle Phillips in Pugh (2005) ugotavljata, da je pri izbiri mentorja pomembno, da se mentoriranec vpraša, kakšen odnos si želi imeti z mentorjem, saj je odnos, ki ga mentoriranec vzpostavi z mentorjem, najtesnejši odnos v času študija. Kakor pa smo že omenili, se potrebe in načini sodelovanja med mentorjem ter mentorirancem razlikujejo. Ne glede na različno vzpostavljene odnose načeloma velja, da mentoriranci potrebujejo strokovno podporo in spodbude, na drugi strani pa mentor potrebuje povratne informacije mentoriranca glede na usmeritve, ki so bile slednjemu dane. Pri tem se mora mentor zavedati, da mentoriranec potrebuje čas za razmislek o delu in raziskovanju, svobodo in razumevanje s strani mentorja, saj v zgodnjih fazah raziskovanja dela napake.

Učno partnerstvo in vloge mentorja pri pripravi zaključnih del

Visokošolski učitelji nimajo posebne priprave in usposabljanja za mentorstvo. V tej vlogi se znajdejo popolnoma sami (Vehviläinen in Löfsröm 2016) in tudi ne morejo računati na veliko podpore (Grohnert idr. 2024), saj se mentorstvo razvija okoli diadnega odnosa med mentorjem in mentorirancem. Povečan obseg študentov in posledično mentorirancev lahko vpliva na čas, ki ga lahko mentor posvetu vsakemu študentu, in na kakovost odnosa med njima.

Izhajajoč iz odnosa in sodelovanja, ki se razvije med mentorjem in mentorirancem, se mentoriranje zaključnih del pogosto razvije v obliko t. i. vzajemnega učenja, ki ga v strokovni literaturi opredeljujemo tudi kot »učno partnerstvo« (Govekar-Okoliš 2016), za katerega je značilen vzajemen in sodelovalen odnos.

Mentor v procesu mentoriranja zaključnih del prevzema različne vloge. Islam (2020) nazorno izpostavlja 36 vlog mentorja, preko katerih vodi mentoriranca skozi pripravo zaključnega dela. V začetni fazi so vloge usmerjene predvsem v definicijo raziskovalnega problema in analizo raziskovalnih interesov mentoriranca, ugotavljanje šibkih točk načrta raziskave in omejitev leteh. Sledi ustvarjanje spodbudnega odnosa in okolja, ki študenta podpira pri delu, tu pa so tudi strokovnejše vloge, kot so podpora in usmerjanje pri iskanju literature, uporabi ustrezne terminologije, izboru ustrezne metodologije, predlaganje dopolnitev oz. popravkov v raziskovalnem delu idr. Predvidene so tudi podpornejše vloge, kot so spodbujanje študenta, da ustrezno izpelje in zaključi zastavljeno delo, zagotavljanje ustreznega standarda/kakovosti, spoštovanje časovnih terminov idr. Kakor navaja Gina Wisker (2005), dober mentor mentoriranca vključi v dialog in aktivno refleksijo o strategijah učinkovitega raziskovanja. Spodbuja ga, da reflektira in izboljša svoj raziskovalni pristop. Prikaže mu nove poglede na raziskovalni in ustvarjalni proces, pri čemer sta pomembna mentorjevo obvladovanje raznolikosti učnih stilov in njegova interpersonalna oz. medosebna veščina.

Raziskava Majde Cencič (2020) med študenti pedagoških študijskih programov v Sloveniji je pokazala, da študentje izpostavljajo predvsem strokovno, pedagoško in podporno vlogo. Dobrodošla je tudi administrativna podpora, npr. točne informacije o rokih in obveznostih študenta v postopkih pred zagovorom (Cencič 2020). Mentoriranci izpostavljajo tudi pričakovanja v povezavi z usmerjevalno vlogo mentorja (Cencič 2020), ki študenta vodi skozi vsebine, pomaga omejiti oz. zamejiti področje raziskovanja in podaja ustrezne povratne informacije o usmeritvi ter opravljenem delu. Posebej cenijo konstruktivne kritike opravljenega dela, v samem odnosu pa izpostavljajo potrpežljivost in spoštljivost (Krmac 2022).

Raziskavo, ki jo je izvedel Mhunpiew (2013), je pokazala, da mentoriranci od mentorja pričakujejo predvsem vodjo, ki jih drži na pravi poti in jim daje občutek samozavesti. Želijo si, da je do njih iskren, odziven, podaja konkretne povratne informacije, ki jim omogočajo napredovanje. Mnenja so, da mora mentor poznati prednosti in slabosti študenta, slednjega povezati z drugimi strokovnjaki, če je treba, dajati nasvete, čustveno podporo ter študentu omogočiti, da se nauči samomotivacije za doseganje vseh ciljev.

Nenazadnje je treba izpostaviti odgovornost mentorja pri zagotavljanju kakovostnega zaključnega dela (Ädel idr. 2023).

Komunikacija

Kot smo uvodoma omenili, v slovenskem prostoru ni bilo izvedenih veliko raziskav na to temo. Podatki (Krmac 2022) kažejo, da se tradicionalnim srečanjem v živo dodajajo še druge oblike komuniciranja, predvsem e-pošta, srečanja preko videokonferenčnih sistemov in telefonskih pogovorov. Mentoriranci sicer (Krmac 2022) izpostavljajo strateški pomen srečanj v živo, ki se pogosto izkažejo za prelomna v procesu pisanja in raziskovanja.

Estelle Phillips in Pugh (2005) poudarjata pomen komunikacije v živo, pri čemer ne izključujeta komunikacije preko e-pošte, vendar poudarjata, da samo takšna komunikacija ne prinaša popolnoma učinkovitega nadzorovanja procesa priprave zaključnega dela in ne more nadomestiti osebne interakcije. Nadaljnje poudarita, da sta dobra komunikacija in odnos med študenti ter njihovimi mentorji najpomembnejša elementa mentoriranja. Če ni medosebne povezanosti, se lahko vse ostalo, kar je povezano s študentskim raziskovanjem, dojema negativno. Zato se priporoča, da se mentor in mentoriranec na prvem srečanju pogovorita o načinu sodelovanja ter komuniciranja.

Tudi raziskava Therese Grohnert idr. (2024) potrjuje, da ima pri kakovostnem mentoriranju velik pomen komunikacija, pri čemer mora mentor ustvariti varno okolje za mentoriranca. K temu in h kakovosti mentoriranja pomembno prispevajo tudi navodila in strukturirano mentoriranje. Strukturirano mentoriranje vključuje različne oblike načrtovanja dela za pripravo zaključnega dela in potek pisanja, vključno s planiranjem srečanj in z modeliranjem učinkovitega upravljanja s časom.

Pomembne pa so tudi povratne informacije mentorja, ki so mentorirancu podajane sproti.

Raziskava

Ker je bilo preko študija literature zaznati, da je področje nasploh zelo malo raziskano (npr. Cencič 2020; Krmac 2022), smo se odločili, da v okviru raziskave raziščemo pomembnost dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja ter pogostost in način komuniciranja med mentorjem in mentorirancem.

Glede na slednje smo si zastavili naslednje raziskovalne cilje:

- ugotoviti, kateri so ključni dejavniki in razlogi pri izbiri mentorja ter kako se kaže povezanost med njimi,

– raziskati razlike v mnenju o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja glede na prvo izbiro mentorja,
– raziskati število srečanj z mentorjem v procesu pisanja zaključnega dela in način komuniciranja med njim in mentorirancem.

Metodologija

V okviru raziskovanja smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Vzorec raziskovanja

Osnovno statistično množico predstavljajo diplomanti vseh javnih univerz v Sloveniji. Pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika smo respondente prosili, da se pri izpolnjevanju osredotočijo na svoje prvo zaključno delo, če so jih zaključili več. V raziskavi je skupno sodelovalo 252 diplomantov, ki so študij zaključili v Sloveniji. Od tega jih je bilo 22 (8,7 %) moškega in 230 (91,3 %) ženskega spola. Pri vključevanju diplomantov v raziskavo se nismo omejili na leto zaključka študija. Vzorec je bil neslučajnostni, namenski.

Za prikaz starosti respondentov smo numerično spremenljivko starost kategorizirali in preoblikovali v ordinalno spremenljivko. V raziskavi je bilo 37,7 % starih do 30 let, 32,1 % med 31 in 40 let, najmanj (19 oz. 7,5 %) v raziskavo vključenih pa je bilo starih nad 50 let.

Instrument in njegove merske značilnosti

Za potrebe raziskave smo oblikovali vprašalnik, namenjen diplomantom. Vprašanja so se v glavnem navezovala na pomen vloge mentorja pri pisanju zaključnega dela. Študentje so v okviru vprašalnika podali lastno mnenje o sodelovanju, načinu komuniciranja in razlogih za izbiro določenega mentorja. Vprašalnik je bilo mogoče izpolniti preko spleta. Vseboval je tri demografska vprašanja, dva sklopa ocenjevalnih lestvic, sedem anketnih vprašanj zaprtega tipa in pet anketnih vprašanj odprtega tipa.

Preglednica 1 Število vključenih študentov glede na letnik študija

Starost	*f*	*f*(%)
Do 30 let	95	37,7
31–40 let	81	32,1
41–50 let	57	22,6
Nad 50 let	19	7,5
Skupaj	252	100,0

Veljavnost

Vsebinsko veljavnost vprašalnika smo zagotovili s predhodno pilotno raziskavo. Vprašalnik je izpolnilo osem oseb, ki so podale mnenje o vsebini, jasnosti vprašanj in strukturi vprašalnika. Na podlagi predlogov smo vprašalnik dopolnili. Konstruktno veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da 1. faktor pojasni 78,11 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje veljavnosti (20 %) (Čagran 2004), ocenjujemo, da so sklopi ocenjevalnih lestvic veljavni.

Zanesljivost

Zanesljivost instrumenta smo preverili z vrednostjo Cronbachovega α-koeficienta, ki kaže na visoko zanesljivost instrumenta (α = 0,940) (Taber 2018).

Objektivnost

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z večinsko uporabo zaprtih vprašanj, ocenjevalnih lestvic ter dodatno s pisnimi enopomenskimi navodili za izpolnjevanje.

Postopek pridobivanja in metode obdelave podatkov

Vprašalnik je bil diplomantom dostopen od maja do julija 2023. Podatke, pridobljene z njegovo pomočjo, smo obdelali na podlagi inferenčne in opisne statistike. Za dosego zastavljenih ciljev smo uporabili:

- Spearmanov korelacijski koeficient,
- χ^2-preizkus z razmerjem verjetij (ker nismo izpolnili pogojev, da je manj kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 in nobena manjša od 1) in
- neparametrični Kruskal-Wallisov H-preizkus (ker nismo izpolnili pogojev o normalnosti porazdelitve spremenljivk in predpostavke o homogenosti varianc).

Rezultati in razprava

Pri raziskovanju pomembnosti dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja nas je uvodoma zanimalo, ali se bodo pokazale razlike v odgovorih glede na področje študija, starost in doseženo stopnjo izobrazbe respondentov. Uporaba različnih statističnih preizkusov (Kruskal-Wallisov H-preizkus in χ^2-preizkus hipoteze neodvisnosti) je pokazala, da statistično značilnih razlik med respondenti v mnenju ni. To pomeni, da se razlogi in dejavniki pri izbiri mentorja ne razlikujejo glede na različno področje študija (naravoslovne vede, inženirske in tehnične vede, medicinske in zdravstvene vede, kmetijske vede,

Preglednica 2 Ocena dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja

Dejavniki in razlogi	*n*	$\bar{x}$	Me	Mo	*s*	Min	Max
Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.	241	3,96	4,00	4	1,056	1	5
Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.	241	4,19	5,00	5	1,134	1	5
Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.	241	4,04	4,00	5	1,196	1	5
Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.	241	4,24	5,00	5	1,125	1	5
Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij.	241	3,54	4,00	4	1,187	1	5

Opombe *n* – numerus, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, *s* – standardni odklon, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost.

družbene vede in humanistične vede), starost in stopnjo izobrazbe (višja strokovna izobrazba, diploma prve bolonjske stopnje, diploma druge bolonjske stopnje, diploma o specializaciji/magisterij znanost in diploma tretje stopnje). Zato v nadaljevanju prikazujemo le preglednico s trditvami, frekvencami in z osnovnimi statističnimi parametri.

Iz preglednice 2 je razvidno, da je med prikazanimi trditvami najvišje ocenjena trditev *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* ($\bar{x}$ = 4,24). Enake ugotovitve so bile ugotovljene tudi v okviru kvalitativne raziskave, kjer so sodelujoči v prvi vrsti izpostavljali pomen odzivnosti mentorja (Krmac 2022). Druga najvišje ocenjena trditev je bila *Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom* ($\bar{x}$ = 4,19), kar kot pomemben dejavnik izpostavljajo tudi Annelie Ädel idr. (2023) ter Sanna Vehviläinen in Erika Löfsröm (2016). Najnižje je bila ocenjena trditev *Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij* ($\bar{x}$ = 3,54).

Zaradi visokih vrednosti standardnih odklonov (od *s* = 1,056 do *s* = 1,187), ki kažejo na veliko razpršenost ocen (neskladnost v mnenju) med respondenti, kar nakazujeta tudi vrednosti Min = 1 in Max = 5, smo se odločili, da s pomočjo Spearmanovega statističnega preizkusa preverimo še povezanost med spremenljivkami.

Iz preglednice 3 je razvidno, da najvišje, in sicer pozitivno, korelirata trditvi *Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom* ter *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* (r = 0,531, p <

Preglednica 3 Povezanost med trditvami o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja

Trditve in dejavniki	1	2	3	4	5
1 Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.	61,000				
2 Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.	0,531**	1,000			
3 Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.	60,259**	0,433**	1,000		
4 Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.	60,182**	0,357**	0,528**	1,000	
5 Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij.	60,122	0,203**	0,271**	0,385**	1,000

Opombe * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$.

0,001). Srednje oz. zmerno korelirata tudi trditvi *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* in *Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri* ($r = 0{,}528$, $p < 0{,}001$). Nizka oz. neznatna povezava pa se je pokazala med trditvama *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* in *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* ($r = 0{,}182$, $p < 0{,}001$) ter *Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij* in *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* ($r = 0{,}122$).

Študentje se v določenih primerih srečajo s težavo, da so določeni učitelji prezasedeni in ne sprejemajo novih mentorstev (deskriptivni zapisi udeležencev izvedene raziskave). Tako se odločijo za drugega mentorja, ki ni bil njihova prva izbira. V določenih primerih izberejo tudi mentorja, ki jih nikoli ni poučeval (v našem primeru je bilo takih 15,35 %, tj. 37 od vseh 204 sodelujočih). Zanimalo nas je, kako se mnenje o izbiri mentorja razlikuje glede na zgoraj omenjeno.

Normalnost porazdelitve spremenljivk smo preverili s pomočjo koeficienta Kolmogorov-Smirnov, ki je pokazal, da se spremenljivke ne porazdeljujejo normalno. Za ugotavljanje prisotnosti razlik v odgovorih smo zato uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov *H*-preizkus, ki je prikazal več statistično pomembnih razlik. Sicer je treba poudariti, da je delež teh, ki jim izbrani mentor ni bil prva izbira, bistveno nižji, kar pa je tudi spodbuden podatek.

Pri vprašanju, ali je bil mentor vaša prva izbira, so bili pod izbrani odgovor »Drugo« navedeni odgovori, da jim je bil mentor dodeljen, da je bil edina možna izbira ter da je bilo sodelovanje z mentorjem slabo in je bila potrebna zamenjava.

Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa kažejo, da v oceni o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja obstajajo statistično pomembne razlike glede na to, ali je bil mentor njihova prva izbira pri naslednjih trditvah: *Mentor se je*

Preglednica 4 Razlike v oceni med trditvami o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja glede na prvo izbiro mentorja

Trditve in dejavniki	(1)	*n*	$\bar{R}$	*H*	*p*
Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.	Da	204	124,95	4,942	0,085
	Ne	28	96,66		
	Drugo	9	107,17		
Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.	Da	204	126,60	10,862	0,004
	Ne	28	85,98		
	Drugo	9	102,94		
Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.	Da	204	126,08	8,132	0,017
	Ne	28	93,32		
	Drugo	9	91,94		
Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.	Da	204	125,62	10,457	0,005
	Ne	28	85,04		
	Drugo	9	128,28		
Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij.	Da	204	123,44	3,100	0,212
	Ne	28	114,84		
	Drugo	9	84,78		

Opombe (1) – prva izbira mentorja, *n* – numerus, $\bar{R}$ – povprečni rang, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, *H* – vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa, *p* – statistična pomembnost.

pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom ($H = 10{,}862$, $p = 0{,}004$), *Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri* ($H = 8{,}132$, $p = 0{,}017$) ter *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* ($H = 10{,}457$, $p = 0{,}005$).

Pri vseh trditvah, ki so pokazale statistično pomembne razlike, so tisti diplomanti, ki jim mentor ni bil prva izbira, podajali nižje ocene, kar kaže na to, da tisti študenti, ki jim mentor ni bil prva izbira, menijo, da se mentor ni pokazal tako dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava, da jih osebnostne značilnosti niso spodbudile k odločitvi zanj in da njegova odzivnost ni bila razlog za izbiro.

V okviru raziskave sta nas zanimala tudi pogostost srečanja z mentorjem in način komunikacije, ki sta ga imela študent in mentor. Nasploh so se študentje v procesu pisanja zaključnega dela z mentorjem v povprečju srečali do dvakrat (37,3 %). 60 oz. 29,9 % se jih je z mentorjem srečalo tri- do štirikrat. Le šest oz. 3 % se jih je z mentorjem srečalo sedem- do osemkrat (preglednica 5).

Poleg pogostosti srečanja nas je zanimal tudi način komunikacije med mentorjem in študentom. Respondenti (diplomanti) so na podlagi petsto-

Preglednica 5 Število srečanj z mentorjem v procesu pisanja zaključnega dela

Število srečanj	*f*	*f*(%)
Do 2	75	37,3
3–4	60	29,9
5–6	30	14,9
7–8	6	3,0
Nad 8	30	14,9
Skupaj	201	100,0

Preglednica 6 Ocena načina komunikacije z mentorjem

Način komunikacije	*n*	$\bar{x}$	Me	Mo	*s*	Min	Max
E-pošta	200	3,86	4,00	4	1,095	1	5
Telefon	201	1,55	1,00	1	0,882	1	5
Videosrečanje	201	1,64	1,00	1	1,055	1	5
V živo	201	2,58	2,00	2	1,321	1	5

Opombe *n* – numerus, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, *s* – standardni odklon, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost.

penjske ocenjevalne lestvice ocenili, kako pogosto je način komunikacije potekal preko e-pošte, telefona, videosrečanj in v živo (preglednica 6).

Respondenti so način komuniciranja z mentorjem ocenjevali na podlagi petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 – »Nikoli«, 2 – »Redko«, 3 – »Občasno«, 4 – »Pogosto«, 5 – »Vedno«). Med študenti in mentorji komunikacija najpogosteje poteka po e-pošti ($\bar{x}$ = 3,86), najmanj pogosto pa po telefonu ($\bar{x}$ = 1,55). Najvišja vrednost standardnega odklona (s = 1,321) se kaže pri načinu komuniciranja v živo. Na tej podlagi sklepamo o skrajnosti dveh odgovorov, in sicer »Nikoli« ter »Vedno«. Zaradi visokih vrednosti standardnega odklona smo nadalje raziskali, kako so se vrednosti med seboj razlikovale oz. povezovale z načinom komunikacije in s pogostostjo srečanja. Pri tem je pomembno opozoriti na spremembe v tehnologiji, komunikacijskih praksah in družbenih normah skozi čas. Razlike v komunikacijskih navadah med generacijami namreč lahko pomembno vplivajo na rezultate raziskave. Glede na slednje smo raziskali, kako se razlike v komunikaciji kažejo glede na starost. Preverili smo jih s pomočjo preizkusa χ^2 z razmerjem verjetij in ugotovili, da se statistično pomembne razlike kažejo pri načinu komunikacije preko e-pošte (χ^2 = 34,755, g = 12, p < 0,001), videosrečanj (χ^2 = 28,790, g = 12, p = 0,004) in v živo (χ^2 = 43,860, g = 12, p < 0,001).

Iz preglednice 7 je razvidno, da ima starost pomemben vpliv na način komuniciranja. Pri komunikaciji preko e-pošte lahko opazimo, da je ta potekala

Preglednica 7 Povprečna ocena načina komunikacije med mentorjem in mentorirancem glede na starost diplomanta

Starost	E-pošta	Telefon	Videosrečanja	V živo
Do 30 let	4,22	1,52	1,99	2,08
31–40 let	3,74	1,51	1,29	2,78
41–50 let	3,46	1,56	1,46	3,15
Nad 50 let	2,91	2,00	1,27	3,55
Skupaj	3,86	1,55	1,64	2,58

predvsem pri respondentih, starih do 30 let (χ^2 = 4,22). Starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte (respondenti, stari nad 50 let: χ^2 = 2,91). Ravno obraten pojav lahko opazimo pri komunikaciji v živo. Starejši kot so bili respondenti, več (χ^2 = 3,55) je bilo komunikacije v živo.

Estelle Phillips in Pugh (2005) ugotavljata, da učinkovita komunikacija in dobro sodelovanje ne moreta potekati le na daljavo ter da se ravno pri sodelovanju in komuniciranju v živo razvijajo pomembni odnosi. Ta pomemben element bi bilo smiselno še nadaljnje raziskati in ugotoviti, kakšni odnosi med mentorjem in mentorirancem se tvorijo v procesu sodelovanja glede na način komuniciranja.

Poleg razlik glede na starost nas je zaradi visokih vrednosti standardnih odklonov zanimala povezava med načini komuniciranja ter tudi pogostostjo srečevanja v procesu nastajanja zaključnega dela. Na podlagi korelacijske matrike je razvidno, da je najvišja pozitivna povezanost (r = 0,510, p < 0,01) med spremenljivkama *potek komunikacije v živo* in *pogostost srečanja z mentorjem,* kar kaže na to, da so se tisti študenti, ki so komunicirali v živo, tudi večkrat srečali z mentorjem, oz. več kot je bilo komunikacije z mentorjem v živo, več je bilo v povprečju tudi srečanj med mentorjem in študentom v času celotnega procesa nastajanja zaključnega dela. Statistično pomembna negativna povezanost se je pokazala tudi med načinom komuniciranja v živo

Preglednica 8 Povezava med načini komunikacije in številom srečanj

Načini komunikacije in število srečanj	1	2	3	4	5
1 Število srečanj	1,000				
2 Potek komunikacije: e-pošta	-0,211**	1,000			
3 Potek komunikacije: telefon	0,248**	–0,038	1,000		
4 Potek komunikacije: videosrečanje	0,121	0,182**	0,052	1,000	
5 Potek komunikacije: v živo	0,510**	–0,442**	0,217	–0,281	1,000

Opombe ** p < 0,01.

in preko e-pošte ($r = -0{,}442$, $p < 0{,}01$). Več kot je med mentorjem in študentom komunikacije v živo, manj je je preko e-pošte, in obratno. Pomembna negativna, sicer nizka povezava ($r = -0{,}211$, $p < 0{,}01$) se je pokazala tudi med načinom komuniciranja preko e-pošte in pogostostjo srečanja. Več kot je srečanj, manj je komunikacije preko e-pošte, in obratno.

Sklep

Na podlagi preučevanega področja ugotavljamo, da je vloga mentorja v slovenskem visokošolskem prostoru še slabo raziskana, kar sta izpostavili tudi Nina Krmac (2022) in Majda Cencič (2020). Tudi v tuji literaturi je področje slabše raziskano. To ugotavljajo tudi Annelie Ädel idr. (2023) in poudarjajo, da bi bilo treba izvajati tudi longitudinalne raziskave, ki bi pokazale, kako se odnos med mentorjem in mentorirancem skozi čas spreminja, da bi tako lažje razumeli, kateri dejavniki so tisti, ki pomembno vplivajo na vlogo mentorja in delo med njim ter mentorirancem.

Nasploh pa ugotavljamo, da je še bistveno manj raziskav o vlogi študenta znotraj tega procesa in o dejavnikih, ki se navezujejo na delo študenta in vplivajo na uspešno mentorstvo. Smiselno bi bilo podrobneje raziskati aktivno vlogo študenta, odgovornost, komunikacijske veščine, samostojno učenje in medosebno dinamiko. Poglobljeno razumevanje teh vidikov bi lahko pomembno prispevalo k razumevanju in izboljšanju mentorstva na več načinov. Prvič, omogočilo bi bolj strukturiran in ciljno usmerjen pristop k mentorstvu, kjer bi tako mentorji kot študenti natančno vedeli, kaj se od njih pričakuje. Drugič, identificiranje ključnih kompetenc in veščin, ki jih študenti potrebujejo za uspešno pripravo zaključnega dela in sodelovanje z mentorjem v tem procesu, bi lahko vplivalo na razvoj novih izobraževalnih programov in usposabljanj za študente. Nenazadnje pa bi takšne raziskave lahko razkrile specifične izzive in ovire, s katerimi se študenti soočajo v procesu mentorstva, kar bi omogočilo razvoj strategij za njihovo premagovanje.

Z izvedeno raziskavo smo ugotovili, da sta za študente pri izbiri mentorja pomembni predvsem njegova odzivnost med predavanji in vajami ter strokovnost na področju, ki ga preučuje in predava študentom. Pomembnost prave izbire mentorja so pokazale tudi razlike v rezultatih med tistimi mentoriranci, ki jim je bil dotični mentor prva izbira, in ostalimi. Splošno zadovoljstvo z odnosom z mentorjem je bilo višje pri tistih, ki jim je bil mentor prva izbira. Podrobneje smo raziskali tudi pogostost srečanj in način komunikacije med mentorjem ter mentorirancem. Najpogostejši način komunikacije poteka po e-pošte, najredkejši pa je po telefonu. Na podlagi rezultatov je bilo ugotovljeno, da več kot je med mentorjem in študentom komunikacije v

živo, manj je je preko e-pošte, in obratno. Raziskali smo tudi razlike v načinu komuniciranja glede na starost: starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte in več v živo.

Nadaljnje raziskovanje tega področja vidimo v preučevanju profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja in tega, kako so vanj implementirane vsebine mentoriranja. Na UP PEF se npr. v okviru pedagoško-andragoškega izobraževanja za visokošolske učitelje Univerze na Primorskem izvaja sklop izobraževanj za tiste, ki se pripravljajo na habilitacijo na Univerzi na Primorskem in nimajo predhodno zaključnega pedagoškega študijskega programa (glej Mezgec 2022). En sklop izobraževanj, Vloge mentorja v procesu priprave zaključnih del, je namenjen ravno usposabljanju za mentorsko vlogo. Gre sicer za izobraževanje na začetku karierne poti visokošolskega učitelja. Smiselno bi bilo raziskati, v kolikšni meri so taka izobraževanja razširjena, in razmisliti tudi o oblikah nadaljnjega izobraževanja na to temo.

Literatura

Ädel, A., J. Skogs, C. Lindgren in M. Stridfeldt. 2023. »The Supervisor and Student in Bachelor Thesis Supervision: A Broad Repertoire of Sometimes Conflicting Roles.« *European Journal of Higher Education* 14 (2): 207–227.

Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.

Cencič, M. 2020. »Vloga mentorstva pri zaključnih delih študentov in pogledi študentov na njegovo mentorsko delo.« *Sodobna pedagogika* 71 (137): 74–93.

Čagran, N. 2004. *Univariatna in bivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Eurostat. B. l. »Educational Attainment Statistics.« https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#Development_of_educational_attainment_levels_over_time.

Ghislieri, C., P. Gatti in G. P. Quaglino. 2009. »Factors Affecting Willingess to Mentor.« *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (3): 205–219.

Govekar-Okoliš, M. 2016. »Mentorstvo nekoč in danes: pomembna oblika izobraževanja ter prenosa znanja in izkušenj.« *Andragoška spoznanja* 22 (2): 3–7.

Govekar-Okoliš, M., in R. Kranjčec. 2018. »Naloge mentorja v mentorstvu višješolskim študentom.« *Andragoška spoznanja* 24 (3): 73–90.

Grohnert, T., L. Gromotka, I. Gast, L. Delnoij in S. Beausaert. 2024. »Effective Master's Thesis Supervision: A Summative Framework for Research and Practice.« *Educational Research Review* 42 (4): 100589.

Islam, S. 2020. »Supervisor's Roles in Master's Thesis and PhD Dissertations.« https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29624.16646.

Krmac, N. 2022. »Vloga mentorstva v visokošolskem izobraževanju in oblikovanju profesionalne poti študentov.« V *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja,* uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 227–245. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Marel, I. van der, L. Munneke in E. de Bruijn. 2022. »Supervising Graduation Projects in Higher Professional Education: A Literature Review.« *Educational Research Review* 37 (5): 100462.

Mezgec, M. 2022. »Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja v Sloveniji.« V *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja,* uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 59–74. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Mhunpiew, N. 2013. »A Supervisor's Roles for Successful Thesis and Dissertation.« *US-China Education Review A* 3 (2): 119–122.

Phillips, E., in D. S. Pugh. 2005. *How to get a PhD: A Handbook for Students and Their Supervisors.* Glasgow: Bell & Bain.

Ribau, I. 2020. »Doctoral Supervisors and PhD Students' Perceptions about the Supervision Process in a Young European University.« *University Journal of Education Research* 8 (1): 36–46.

Rutar, S. 2022. »Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu.« V *Inovativne prakse v visokošolski didaktiki: primeri in utemeljitve,* uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 75–95. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Taber, K. S. 2018. »The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education.« *Research in Science Education* 48:1273–1296.

Univerza na Primorskem. B. l. »Študijski program Razredni pouk.« https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/razredni-pouk/od-2018-2019/.

Vehviläinen, S., in E. Löfström. 2016. »I Wish I Had a Crystal Ball': Discourses and Potentials for Developing Academic Supervising.« *Studies in Higher Education* 41 (3): 508–524.

Wisker, G. 2005. *The Good Supervisor: Supervising Postgraguate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations.* New York: Palgrave MacMillan.

Xu, X., in S. C. Payne. 2014. »Quantity, Quality and Satisfaction with Mentoring: What Matters Most.« *Journal of Career Development* 41 (6): 507–525.

Mentoring of Final Works and Communication between Mentor and Mentee

In study programmes where a final work is foreseen, the preparation and defence of the final thesis represents an important turning point and the final

part of the student's study path. A review of the literature shows that the field of thesis supervision is under-researched. Based on a quantitative survey of graduate students (n = 252), it was found that students' main concerns when choosing a thesis supervisor are the supervisor's responsiveness and the supervisor's expertise in the field being studied and taught. The results indicate that the most frequent communication between mentor and mentee is via email. The older the respondents were, the less communication via email and the more face-to-face communication was present. Students who had face-to-face communication with their mentor had more meetings and interactions with their mentor throughout the process of producing their final work. On the other hand, it is worth pointing out that there is no training for mentors, even though mentoring is an important part of a higher education teacher's professional development.

Keywords: mentoring of final works, relationship among mentor and mentee, communication between mentor and mentee, selecting a mentor

The Creation of Online Mini-Takeaway Lessons as a Reflective Instrument in Teacher Education

Anja Pirih
Univerza na Primorskem
anja.pirih@upr.si

Silva Bratož
Univerza na Primorskem
silva.bratoz@upr.si

Reflective practice is an essential element of every teacher education programme. Through reflective practice, prospective teachers examine several relevant issues of their teaching practice, from methodological problems to their own beliefs and perceptions of teaching. We present the results of a qualitative study aimed at analysing the potential of creating 'mini takeaway lessons' for asynchronous online teaching as a reflective instrument in teacher education. The participants were 43 primary school teaching students, enrolled in the Master's programme for teaching English to young learners (TEYL), who were instructed to design an online English lesson for young learners and reflect on the process. We were especially interested in exploring the students' awareness of teaching principles in the process of creating the lessons, the students' perceptions of their own limitations in TEYL and their use of ICT. The results suggest that 'mini takeaway lessons' can be used as an effective tool for reflection in teacher education.

Keywords: reflective practice, teacher education, teaching English to young learners, mini takeaway lessons, asynchronous online teaching

Introduction

In the past few decades, reflective practice has been increasingly conceived as an integral part of any pre-service teacher education programme, promoting the general idea of a teacher as a reflective practitioner. As several authors (e.g. Dewey 1933; Valli 1997; Jay and Johnson 2002; Pedro 2005; Parsons et al. 2018) point out, it is through reflective practice that (pre-service) teachers examine a number of relevant issues in their teaching practice, from methodological problems to their own beliefs, but also moral and social aspects of teaching. As emphasized by Zeichner and Liston (2013), reflective teachers not only reflect upon their own practices in terms of what works in the classroom, but are also able to understand how it works, where, and for whom. In this paper, we present a reflective instrument based on the concept of the 'mini takeaway lesson' (MTL), which integrates the creation of an indepen-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.99-114

dent online lesson format designed for asynchronous online learning and reflective discussions carried out during the lesson design process.

Literature Review

The value of reflection in teacher education has been acknowledged by a wealth of literature in the field, commonly leaning on several seminal works, especially Dewey's (1933) and Schön's (1983; 1987), which promote reflective thinking as a tool for solving problems and making informed decisions. According to Dewey (1933), reflection emerges when we directly experience a problem and are driven by the desire to solve it. Schön (1983) further developed the idea of reflection by distinguishing between two types: reflection-in-action and reflection-on-action. The former is usually more intuitive and refers to the ability to reflect on one's actions while they are happening, while the latter is more deliberate and analytical and involves the skill of reflecting on one's actions after they have happened. Parsons et al. (2018) add that reflection-on-action always includes not only a reflection on learners' needs but also planning for these needs. Therefore, reflection-on-action occurs both in the pre-active phase of planning as well as the post-active phase of reflecting, while reflection-in-action takes place during the interactive phase of instructing.

The role of reflective practice has had special relevance and resonance in teacher education programmes (Valli 1997; Pedro 2005; Ottesen 2007; Zeichner and Liston 2013; Beauchamp 2015). Beauchamp (2015) identifies two predominant themes that have emerged in recent discussions of reflective practice in education, namely context and identity. The dimension of context encompasses several aspects such as the venue of reflection, the role of supervisors or more knowledgeable others, and whether the reflection is individual or collective (Beauchamp 2015). Similarly, identity has been seen as a significant, albeit complex and multi-layered, aspect of reflection in teacher education (Walkington 2005; Farrell 2011; Beauchamp 2015; Sahling and De Carvalho 2021). For the purpose of this study, we understand the forming of teacher identity as a process in which 'teachers construct and reconstruct (usually tacitly) a conceptual sense of *who* they are (their self-image) and this is manifested through *what* they do (their professional role identity)' (Farrell 2011, 54). In other words, identity refers to how teachers perceive themselves and how they act in their role as teachers in different learning environments. It is clear from the ongoing research in the field that the question of teacher identity is fundamental in any discussion on reflective practice in teacher training (Beauchamp 2015) and that prospective and novice teachers need

to be supported in their development of professional identities (Beauchamp and Thomas 2009).

As Valli (1997) argues, the two most important questions to be asked in relation to teacher reflection are what teachers reflect on (content for reflection) and how they do that (quality of reflection). In an attempt to categorize different approaches to integrating reflection into educational programmes, Valli (1997) identifies five types of reflection focusing on the content for reflection and the quality of reflection: technical reflection, reflection in- and on-action, deliberative reflection, personalistic reflection, and critical reflection. Technical reflection focuses on teaching techniques and skills, which are assessed according to externally set standards. Teachers typically look back at their teaching and try to determine the effectiveness of predetermined teaching strategies. The category of reflection in- and on-action corresponds to these types as defined by Schön (1983), while deliberative reflection is described by Valli as a decision-making process where teachers try to find the best alternative for their students after considering several aspects such as the teachers' own teaching behaviours, their relationships with students, the subject matter they were teaching, and school organizational matters. Personalistic reflection needs emphatic teachers that focus on their personal growth and the relationship with their students. The aim is to determine how being a teacher helps them accomplish their life goals and to try to understand the reality of their students in order to be able to teach them in the best possible way. Critical reflection is the only form of reflection that explicitly focuses on the social, moral, and political dimensions of schooling. It guides teachers into reflecting on the ways the school reproduces unjust social class, race, and sex relations and ways in which it can fight and help overcome them. What Valli (1997) emphasizes is the need to incorporate all of these types of reflection into teacher education programmes to enable teachers to explore diverse sources of information for effective decision-making, and multiple ways to integrate these sources into their teaching practices.

Research Aims and Methodology

Primary school teaching students are generalists which, compared to preservice specialist English as a foreign language (EFL) teachers, means they have considerably fewer opportunities for self- and peer-reflection in- and on-action in a particular subject, in our case English as a foreign language.

The present qualitative study aims to analyse the potential of an innovative reflective instrument for enhancing reflective practice in the primary school teaching programme. The proposed instrument was planned to enhance the

reflective EFL teaching practice of generalist pre-service teachers who report not having enough opportunities for teaching and reflection. We were especially interested in exploring the students' awareness of teaching principles for TEYL, the students' perceptions of their own limitations in TEYL, and a self-reflection on their information and communication technology (ICT) competence. Therefore, the study focuses on the following research questions:

1. In what way did the creation of an MTL enhance the students' awareness of teaching principles?
2. How did the instrument help the student teachers recognize and identify the main challenges linked to TEYL in asynchronous online mode?
3. What are the students' perceptions of their own ICT competences needed in creating the proposed lesson for asynchronous online learning?

The Reflective Instrument

The designed reflective instrument for teacher education integrates the creation of a 'mini takeaway lesson' (MTL) and reflective discussions carried out during the lesson design process.

An MTL was created as an independent online lesson format for young learners of English as a foreign language, and designed especially for asynchronous online learning without any direct teacher or parent supervision or assistance. It presents an alternative to face-to-face lessons. An MTL typically presents a contextualized communicative pattern or grammar point, a story or a song, etc. and is created in a PPT or Prezi presentation format, containing audio recordings, videos, and other visual material. An important element of an MTL are interactive activities with automated feedback that create an impression of the teacher being present. This format allows education students to apply the principles and strategies which are characteristic of TEYL and directly reflect on their suitability and effectiveness. In creating MTLs, the students work within the communicative approach paradigm, paying special attention to the use of scaffolding strategies to enable an independent learning experience for young learners. An MTL also differs from a typical school lesson in terms of length. It has to be kept short (10–15 minutes of learner workload), taking into consideration the shorter attention span of young learners, especially when they are working independently. An additional argument for the short length is an attempt to avoid prolonged screen exposure of young learners, as MTLs are delivered online.

The reflective instrument consists of several stages that follow each other in a set sequence:

1. Planning the MTL: The students select the target grade and the topic they plan to teach with the MTL, after which they write a detailed lesson plan. The plan is supposed to include the standard elements (such as lesson objectives, materials and resources to be used, vocabulary and grammar that will be introduced, the sequence of activities, and time reference for individual activities) as well as the necessary teacher talk and scaffolding.
2. First consultation with supervisor: The students then discuss their lesson plan individually with their supervisor who is the university lecturer in charge of teaching practice.
3. Designing the MTL (e.g. in the PPT format): Designing the lesson taking into account the basic principles and strategies of TEYL and asynchronous online learning and applying effective digital tools of their choice.
4. Second consultation with supervisor: In the second reflective discussion with their supervisor, students review the lesson design process, focusing on the use of relevant strategies and digital tools.

Participants

The participants in this study were 43 Master students enrolled in the study programme Primary School Teaching with English at the Faculty of Education of the University of Primorska, Slovenia. The students are trained to become generalist teachers but with an additional qualification for teaching English to primary school pupils from Grade 1 to Grade 5 (ages 6 to 11). The TEYL module consists of TEYL methodology courses and teaching practicum. Despite the attempts to give the students enough exposure to teaching English in real-life classrooms, students typically report feeling insecure and frustrated because, as they put it, they have only a very vague idea of themselves as teachers of English and thus do not know what to expect during the TEYL teaching practicum. This issue was further intensified during the COVID pandemic, when students were unable to take part in micro-teaching or the teaching practicum. Lesson observations, which took place in the autumn of 2020, were also conducted online since primary and secondary schools in Slovenia were forced to organize mergency remote teaching (Hodges et al. 2020).

Data Collection

Data for this study were collected in the spring terms of the academic years 2019/2020 and 2020/2021. The first data set was collected within the reflective practice itself during individual reflective discussions. Two discussions were

conducted with each participant, one following the planning stage and the other the design of the MTL. The discussions were guided by the supervisor, who took notes on the participants' awareness of the teaching principles employed, the perceived challenges linked to TEYL in asynchronous online mode and their perceptions of ICT competences. The supervisor's notes, which represent the first data set, were later analysed.

The second group of data was collected via an online questionnaire, designed especially for this study, through the open-source application 1KA in May 2020 and May 2021. The questionnaire consists of three parts. The first part comprises a series of six open-ended questions on the participants' ICT use and competence, the second part involves three open-ended questions focusing on their TEYL competences, while the third part contains two open-ended questions in which the participants are asked to evaluate the MTL's potential.

Data Analysis

A qualitative data-driven inductive analysis was used to analyse and categorize the participants' responses. Both the supervisor's notes and the online questionnaire responses were read and analysed multiple times to identify the emerging themes. We then used a conventional inductive content analysis to determine their relevance and meaning. The themes identified are accompanied by direct quotations from the data obtained and thus further illustrated with the participants' voices and views (Patton 2014).

Results and Discussion

In the analysis of both data sets, several themes emerged related to the three research questions.

Awareness of Teaching Principles

The first question was aimed at analysing the potential of the reflective instrument for raising the students' awareness of teaching principles. Based on the analysis of the students' survey responses and the supervisors' notes on reflective discussions, we identified the following ten common themes (in descending order of frequency): scaffolding strategies, motivating interactive activities, student participation, adequate level of difficulty, clear instructions, progression from receptive to productive skills, contextualizing the target language, language consolidation and revision, motivation, and differentiation. The teaching principle mentioned by all students was the importance and use of scaffolding strategies. Students predominantly reported

using instructional techniques, namely providing clear visual material – for example, animations, pictures and symbols – but also using supportive gestures and a clear voice (e.g. when video recording themselves). They commented on the fact that since the lesson is intended for asynchronous online learning and they could not rely on using their body to the same extent as in a physical classroom, they thought more of using other support, for example, verbal and procedural techniques ('creating and sequencing the tasks in such a way that they made sense' and 'how I will sequence all the activities in my story reading lesson'). By trying to plan and provide appropriate scaffolding in a context without the teacher's presence, they were able to reflect on and recognize the importance of various types of support.

This is closely linked to another frequently mentioned aspect, namely giving clear instructions. Especially in the course of the first reflective discussion, numerous students realized how important this element was, taking into consideration that they were supposed to give their instructions in English and had no means of intervening or switching to the L1 in the case of non-comprehension. They focused on providing what they called effective, suitable, clear and simple instructions with modified language which would be effectively supported with visuals. As quite a few students pointed out, it had been difficult for them to see the necessity of scaffolding and clear instructions during their lesson observations in the previous term. It was only when they were faced with the task of creating an MTL, which did not include the actual presence of the teacher, that they realized the value of it. One of the students commented: 'I really thought a lot about designing activities in such a way that they would be clear, you know, that the pupils really understand what they need to do even without my help.'

Another aspect that was mentioned by nearly half of the participants was creating motivating interactive activities, which is closely connected with encouraging student participation, cited just as frequently. Students stressed the importance of offering diverse and attractive activities that 'keep motivation high' and of encouraging student participation. As one of them explained: 'Pupils should feel as if the teacher was there with them, encouraging them and making sure they can interact with the materials. And the PowerPoint should be well designed so that it makes the pupils want to work with it, the activities should be interesting so that the pupils like doing them.'

In the reflective discussions, quite a few students said they knew that motivating pupils and encouraging their participation with challenging and interesting activities was important for any form of lesson but in the case of MTLs it seemed crucial as the pupils were meant to work on them indepen-

dently at home, so the teacher had to achieve these goals through materials alone.

The right level of difficulty and progression from receptive to productive skills were also highlighted in the discussions as well as questionnaires. Students stressed how essential it is to design activities that are not too difficult for independent work but also not so easy that it discourages participation. They mentioned not presenting too many new words, starting with easy tasks and slowly moving towards more difficult exercises. They explained how much thought they put into designing activities that would be based on students' existing EFL skills, which would enable independent work with the materials, for example using only spoken instructions and listening tasks before 3rd grade because pupils at that level do not know how to read in English yet.

Another principle that a few students focused on was contextualizing the target language, especially providing enough context when teaching new vocabulary. One of them mentioned contextualizing new language to establish a clear link with real-life situations which would persuade pupils of the usefulness of the acquired knowledge.

While the majority of participants showed an in-depth understanding of TEYL teaching principles, a few failed to connect the task of creating an MTL with the theoretical foundations discussed in their TEYL courses and focused only on the technical aspect of designing tasks for asynchronous online learning. This resonates with the results of previous studies (Jay and Johnson 2002; Körkkö, Kyrö-Ämmälä, and Turunen 2016) which showed that through the reflective practice process, student teachers may develop the competence to link theoretical knowledge with teaching practice to varying degrees. Some students are able to effectively and critically reflect on applying teaching principles, while others are not able to go beyond the descriptive level or reflect on that aspect at all.

In the answers to the survey question regarding the potential of an MTL format, the participants stressed its usefulness for language consolidation and revision, student motivation, and differentiation. The majority of them reported they could easily use the lessons in class to consolidate knowledge or for revision purposes; some mentioned also using it for independent student work at home. They found it very useful for absent learners who miss lessons to get the opportunity to practice the newly learnt language through an MTL as often as they wish. Another theme that was frequently cited was motivation. Quite a few participants perceived MTLs as an ideal format to motivate pupils for EFL learning since the lessons consist of animations and

interactive exercises that need to be visually appealing and user-friendly, and include learning with ICT, which young learners like. One of the participants explained: 'I think that we could really get closer to our pupils by using activities and animations on computers and in this way change the way we usually teach in classrooms.' In addition, they thought MTLs are different and innovative and raise the learners' self-esteem by enabling independent work without the help, but also interference, of adults. These results show the participants' awareness of the importance of motivation in language teaching. They recognized the innovative potential of the instrument for raising pupils' language learning motivation and the value of including active independent learning in their teaching. A significant number of participants also cited differentiation as an area in which MTLs can be valuable. They noted that the format is especially useful for weaker learners as they can go through the activities at their own pace, do them multiple times, and listen to the instructions more than once. They clearly recognized that learners have different needs and that it was necessary for them to differentiate activities so as to cater for different levels.

Related to that, some participants mentioned the option of flipped learning, where 'I would present the topic in this way, so I would give them this PPT, to work with it at home and then we would talk about it the next lesson at school, [and] there would be more time for language production.'

We can conclude that creating the MTL encouraged the majority of the participants to actively reflect on the teaching principles that they acquired during their TEYL courses.

Challenges Linked to TEYL in Asynchronous Online Mode

The second question focused on the students' perceptions of the main challenges linked to TEYL in asynchronous online mode. When asked about the main challenges of creating the MTL, some of the participants limited their answers to descriptions of practical solutions at the activity-design level, such as how to create animations, modify instructions, record sound, or create clear slides. Several students, however, saw the challenges in encouraging 'authentic communication,' 'active participation of pupils,' and using 'gestures as scaffolding strategies,' thus linking the challenges to teaching principles. Through the analysis of the collected data we thus identified the following common themes: using scaffolding strategies, giving instructions, simulating authentic communication, giving feedback, time management, and finding suitable content and exercises.

One of the most frequently cited challenges that the students experienced

and reported in reflective discussions as well as in the survey was making the lessons suitable for asynchronous online teaching. The format of the MTL is intended for independent learning of young learners, as young as six, which presented a significant difficulty for most participants and can be linked to almost all reported challenges. Namely, the majority of participants explained that they found several aspects of TEYL, like giving instructions and using scaffolding strategies, even more challenging because the format excluded the physical presence of a teacher. One participant wrote that the major challenge he faced was 'to design a lesson for independent work, with no help of an adult.' In simulations and observations in the previous term, they observed the teacher or fellow colleague in action, when the focus was on their reactions while teaching, and not on the planning phase. With the MTL they needed, as one of them explained, to 'remove the teacher from the picture and let the PowerPoint lead the pupil through the lesson on its own; in a way it seems that the teacher works through the PowerPoint,' which moved the focus onto the lesson planning and lesson designing phase. Another observed: 'This type of activity is definitely better if we compare it with exercises where the teacher only writes or gives instructions and exercises. Here the pupils have the feeling that the teacher is somehow with them.'

At the same time, they were aware that a teacher figure was important for young learners whose ability for abstract communication is still limited. This concern was reflected in the attempt of several participants to find a solution for the absence of the teacher figure. They explored different options, such as using photos of themselves, creating teacher avatars or using a child figure in the role of instructor (see figure 1). One of the participants also deliberately tried to create an avatar who would resemble herself. The fact that the perception of the role of the teacher emerged as an important theme partly evokes the objectives of personalistic reflection (Valli 1997), which puts a strong emphasis on the teacher's relationship with their students and implies the perception of the teacher as a caretaker rather than merely an information giver. We would like to argue that by considering the presence/absence of the teacher in the MTL for asynchronous online teaching, the students were faced with the issue of teacher identity, contemplating their self-image as future teachers as they tried to envisage the teacher figure in the MTL. We may conclude that the teacher's self-perception and the way they act in their roles as teachers in different learning environments is central to any discussion of reflective practice (Beauchamp 2015; Bratož and Pirih 2022).

The participants often reported that knowing they would not be able to

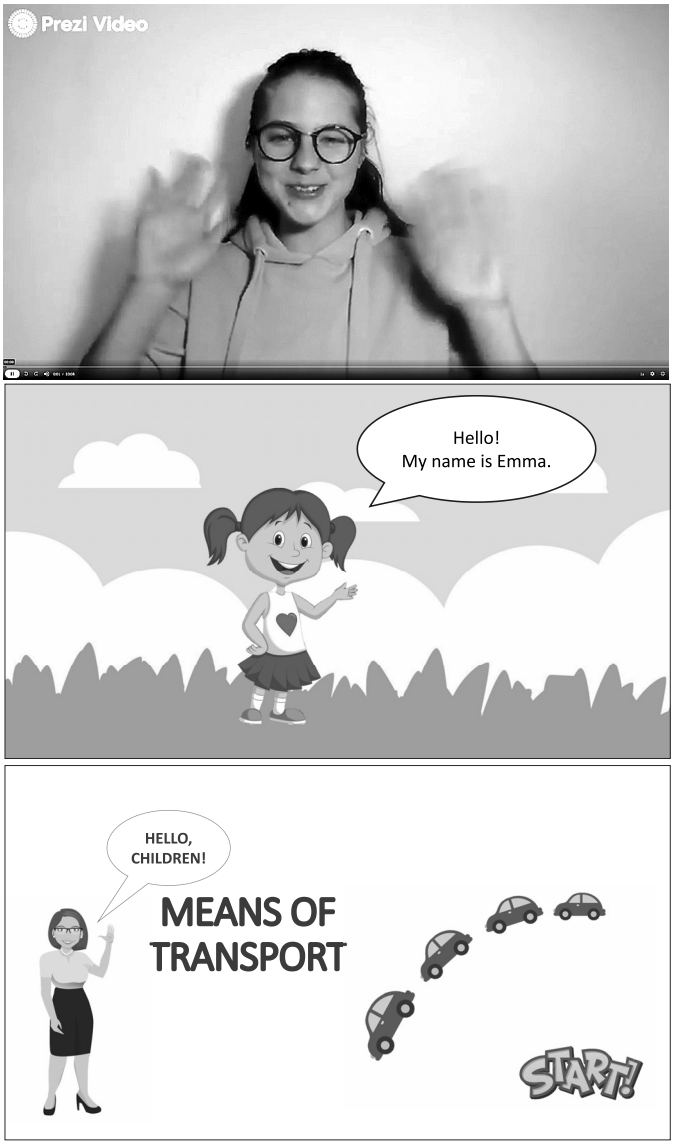


Figure 1
Teacher Figures in MTLs

rely on their instinct and spontaneous reactions in class made them really think and elaborate on various TEYL principles and often worry about the ways of implementing them in the lesson. They mostly reported struggling with using scaffolding strategies and giving instructions, in their words: 'It was really difficult to form instructions because we aren't present so we can't use gestures as scaffolding.'

There are two other challenges very often reported by the participants that can be linked to the physical absence of a teacher, namely simulating authentic communication and giving feedback. The participants often mentioned that they tried to design the lessons so that the pupils would feel as if the teacher was there, communicating with them. This consequently meant they struggled with simulating communication that would resemble authentic communication in the classroom and, as a part of it, giving meaningful feedback to the expected responses by the pupils (such as using a pause after a question to allow time for the pupil's answer). When asked what they found the most challenging, one participant explained: 'Recording my spoken communication. It was really difficult for me to get into the role of someone who is speaking to oneself. This was really hard.'

Quite a few participants reported struggling with the length of the MTL format, especially after the lesson planning stage – they wondered whether they would manage to 'squeeze everything into 10 minutes' or how to 'strip the presentation so that it fits into this short amount of time.' Some of them linked this issue with the time management aspect of lesson planning and concluded that they would probably have the same problems planning and delivering a 45-minute face-to-face session as well.

Three participants reported difficulties finding and creating suitable content and exercises. As they explained, they did not know what to expect from pupils of a certain age in terms of EFL competence but also cognitive development. Consequently, they found it hard to estimate the right level of difficulty when choosing content and designing exercises for a specific grade, worrying predominantly about making the lesson too difficult and thus unsuitable for independent learning.

The insecurities and challenges the participants experienced may be related to their profile as prospective generalist teachers, who during their studies are exposed to teaching methodology in a variety of subjects, such as mathematics, arts, science, etc. and do not focus exclusively on language teaching approaches as pre-service specialist teachers do. This issue is also stressed by Lambe (2011) and Murphy, Marron, and Coulter (2021), who have recognized the limitations of pre-service education programmes in preparing education students to teach different subjects across the curriculum. On the other hand, the results also show that they struggled with the switch to remote asynchronous online teaching, as this modality is so very different from the synchronous classroom teaching that they had practised. In any case, we may conclude that the proposed reflective practice process enabled them to identify and better understand the key issues and challenges of TEYL

in asynchronous online mode. This is in line with the results of a study conducted by Gungor (2016) in which future teachers started detecting their limitations and thinking of effective solutions after going through a reflective process.

ICT Competences

The third research question was aimed at analysing the students' perceptions of their own ICT competence. The following themes were identified: confidence using ICT, self-taught user, problems with PPT functions, difficulties creating interactive activities, and technical issues.

The majority of participants reported feeling competent using ICT for teaching purposes, explaining that they use ICT in other areas of life and find it easy to transfer the skills and knowledge to the field of teaching or gain new knowledge related to ICT use. However, approximately one fourth of the participants said they did not feel competent (enough) and that they struggled with various aspects of creating an online lesson. Moreover, half of the students noted that they developed their ICT competence on their own, informally, not in their study course, either through online tutorials and videos or with the help of friends and schoolmates. Some students were surprised and impressed by the YouTube tutorials made by Slovene in-service teachers of English during the pandemic, as they realized how important and useful ICT knowledge was for a contemporary teacher, especially in remote teaching circumstances. At the same time, they felt they were let down by their instructors at the university and perceived themselves as self-taught users of digital technology. As Casillas Martín, Cabezas Gonzalez, and Garcia Penalvo (2020) point out, ICT training is a necessary requirement in the education of future teachers and should therefore be reinforced both in terms of advanced ICT competence and its application for teaching purposes.

The participants mostly chose the PowerPoint format (except one who chose Prezi) for their MTL and reported problems using various functions, like voice recording, inserting audio and video elements, and creating animations. The use of these functions is closely linked to creating interactive activities with automated feedback, which represent the core of an MTL. Students reported feeling frustrated because they felt they lacked appropriate ICT competence to design high-quality MTLs. For example, they were not able to include certain activities or elements in the lesson because they did not know how to create them online. As the study process was moved online due to the COVID-19 pandemic, students were forced to study from home with whatever IT equipment was available to them. Several participants re-

ported facing technical issues due to inadequate hardware or software. One of the students explained how frustrated she felt after she realized she could not learn from the tutorials or use her schoolmates' advice as her software was too old to support the newest version of PowerPoint and other programmes.

Conclusion

The main aim of the study presented in this paper was to analyse the potential of the proposed instrument for developing various aspects of reflective practice in teacher education. A conclusion that could be drawn from the data analysed is that the instrument does enable different types of reflection, specifically technical reflection, reflection on-action, deliberative reflection and personalistic reflection (Valli 1997). By developing the MTL and participating in reflective discussions, the prospective teachers were generally able to link the theoretical and practical knowledge gained in the TEYL course with its application in practice. They were challenged to evaluate their own teaching and ICT competences but also look for alternative solutions and at the same time reflect upon their role as teachers to young learners. The proposed reflective instrument enabled them to view their teaching from multiple perspectives, matching their performance to teaching principles and guidelines and looking for suitable alternatives for a particular teaching context, as well as delineating their role as teachers.

One of the implications which may be drawn from this study is that formalized reflective practice can be used as further support in generalist teacher education, which does not provide enough opportunities for developing teaching competences in specific fields. In the Slovenian education context, this is especially relevant in the area of foreign language teaching at primary level, as most FL instructors are generalist primary school teachers. In addition, although the proposed instrument was developed as a reflective instrument during emergency remote teaching, the study shows that it can be effectively used to support and complement traditional ways of implementing teaching practice. Another important implication is related to the use of digital skills in teaching. It was clear from the participants' responses that while they felt digitally competent, they recognized the value of ICT skills in teaching only through the reflection process. This points to the need for a more systematic and effective inclusion of ICT skills in teacher education programmes.

While it is clear that reflective practice is an essential element of every teacher education programme, there are still a number of issues that would

need further elaboration. Although the question of teacher identity was not a central focus of the study, it emerged at different points during the reflection process. A possible line of enquiry would be to explore the complexity of the identity of a generalist teacher who needs to be at home in several specialist areas.

References

Beauchamp, C. 2015. 'Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature.' *Reflective Practice* 16 (1): 123–141.

Beauchamp, C., and L. Thomas. 2009. 'Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education.' *Cambridge Journal of Education* 39 (2): 175–189.

Bratož, S., and A. Pirih. 2022. 'Kapitan ladje ali sopotnik: vloga visokošolskega učitelja skozi metafore.' In *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja,* edited by M. Mezgec, A. Andrejašič, and S. Rutar, 97–111. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Casillas Martín, S., M. Cabezas Gonzalez, and F. J. Garcia Penalvo. 2020. 'Digital Competence of Early Childhood Education Teachers: Attitude, Knowledge and Use of ICT.' *European Journal of Teacher Education* 43 (2): 210–223.

Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Boston, MA: DC Heath.

Farrell, T. S. 2011. 'Exploring the Professional Role Identities of Experienced ESL Teachers through Reflective Practice.' *System* 39 (1): 54–62.

Gungor, M. N. 2016. 'Turkish Pre-Service Teachers' Reflective Practices in Teaching English to Young Learners.' *Australian Journal of Teacher Education* 41 (2): 137–151.

Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust, and A. Bond. 2020. 'The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.' *EDUCAUSE Review,* 27 March. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-emote-teaching-and-online-learning.

Jay, K. J., and K. R. Johnson. 2002. 'Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education.' *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 73–85.

Körkkö, M., O. Kyrö-Ämmälä, and T. Turunen. 2016. 'Professional Development through Reflection in Teacher Education.' *Teaching and Teacher Education* 55:198–206.

Lambe, J. 2011. 'Developing Pre-Service Teachers' Reflective Capacity through Engagement with Classroom-Based Research.' *Reflective Practice* 12 (1): 87–100.

Murphy, F., S. Marron, and M. Coulter. 2021. 'Primary Field Experiences: Critical for Primary Generalist Physical Education Teachers?' *European Physical Education Review* 27 (4): 761–778.

Ottesen, E. 2007. 'Reflection in Teacher Education.' *Reflective Practice* 8 (1): 31–46.
Parsons, S. A., M. Vaughn, R. Q. Scales, M. A. Gallagher, A. W. Parsons, S. G. Davis, M. Pierczynski et al. 2018. 'Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis.' *Review of Educational Research* 88 (2): 205–242.
Patton, M. Q. 2014. *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage.
Pedro, J. Y. 2005. 'Reflection in Teacher Education: Exploring Pre-Service Teachers' Meanings of Reflective Practice.' *Reflective Practice* 6 (1): 49–66.
Sahling, J., and R. De Carvalho. 2021. 'Understanding Teacher Identity as an International Teacher: An Autoethnographic Approach to (Developing) Reflective Practice.' *Journal of Research in International Education* 20 (1): 33–49.
Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* London: Basic.
———. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass.
Valli, L. 1997. 'Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States.' *Peabody Journal of Education* 72 (1): 67–88.
Walkington, J. 2005. 'Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice.' *Asia-Pacific Journal of teacher education* 33 (1): 53–64.
Zeichner, K. M., and D. P. Liston. 2013. *Reflective Teaching: An Introduction.* New York: Routledge.

Oblikovanje »mini učne ure za s seboj« kot orodje za reflektivno prakso v pedagoškem izobraževanju

Reflektivna praksa je bistven element vsakega pedagoškega izobraževanja. Bodoči učitelji v sklopu reflektivne prakse razmišljajo o pomembnih vprašanjih svoje pedagoške dejavnosti, od metodoloških težav do lastnih stališč in prepričanj. V pričujočem prispevku predstavljamo rezultate kvalitativne raziskave, katere namen je bil analizirati potencial procesa oblikovanja spletnih »mini učnih ur za s seboj« kot reflektivnega orodja v pedagoškem izobraževanju. V raziskavi je sodelovalo 43 študentov, vpisanih v magistrski študijski program razrednega pouka z angleščino, ki so oblikovali spletne učne urice angleščine za mlajše učence in reflektirali proces njihovega načrtovanja ter ustvarjanja. Posebej nas je zanimalo, v kakšni meri so študenti v procesu oblikovanja učne ure pozorni na načela poučevanja tujega jezika na zgodnji stopnji, katere izzive in težave prepoznavajo pri tem in kako ocenjujejo svoje IKT-kompetence. Rezultati raziskave kažejo, da lahko ustvarjanje »mini učnih ur za s seboj« predstavlja učinkovito orodje za refleksijo v izobraževanju učiteljev.

Ključne besede: reflektivna praksa, pedagoško izobraževanje, poučevanje angleščine na zgodnji stopnji, »mini učna ura za s seboj«, asinhrono spletno poučevanje

Pomen izobraževanja vzgojiteljev o medpodročnem povezovanju: razlike v razumevanju medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti

Nastja Cotič
Univerza na Primorskem
nastja.cotic@pef.upr.si

Sanela Hudovernik
Univerza na Primorskem
sanela.hudovernik@pef.upr.si

Petra Furlan
Univerza na Primorskem
petra.furlan@pef.upr.si

Medpodročno povezovanje matematike in naravoslovja je v predšolskem obdobju bistveno za razvoj kritičnega mišljenja ter logičnega sklepanja. Za uspešno izvedbo takega načina poučevanja je pomembna dobra pripravljenost vzgojitelja. Ta mora dobro poznati tako matematiko kot naravoslovje ter ju znati smiselno povezati. Hkrati pa mora paziti, da povezave ne osiromašijo katerega od omenjenih področij. V obstoječem *Kurikulu za vrtce* moramo povezave poiskati sami, izhajajoč iz predloga novega kurikula pa je poudarjeno tudi načelo vključevanja medpodročnih dejavnosti. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali na področju medpodročnega povezovanja obstajajo statistično pomembne razlike med rednimi in izrednimi študenti. V ta namen smo oblikovali vprašalnik, ki je zajemal trditve, ki so se nanašale na izkušanje, stališča, prednosti in poznavanje konkretnih primerov medpodročnega povezovanja. Analiza odgovorov je pokazala, da imajo redni študenti po svoji oceni nekoliko več znanja o zgodnjem učenju matematike in naravoslovja, se čutijo kompetentnejši za medpodročno povezovanje, obenem pa so tudi konkretne primere v primerjavi z izrednimi študenti ocenili bolje.

Ključne besede: medpodročno povezovanje, kurikulum za vrtce, redni in izredni študenti, predšolska vzgoja

Teoretična izhodišča

Medpodročno povezovanje otroke pripravlja na družbo 21. stoletja, ki od posameznika zahteva črpanje znanja z različnih področij ter reševanje kompleksnih problemov, ki prepletajo različne discipline (Dake 2012). Z omenjenim pristopom lahko zagotovimo kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, ki je v skladu z značilnostmi otrokovega razvoja in učenja.

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. (cc) BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.115-130

Izhajajoč iz predloga za strukturo na novo nastajajočega kurikuluma za vrtce opazimo nove elemente, med drugim tudi jasno poudarjeno načelo vključevanja medpodročnih dejavnosti ter strokovno podporno vsebino za načrtovanje in spremljanje neposrednega dela z malčki/otroki, kar bo razvidno v novem poglavju/podpoglavju kurikuluma (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2022). Glede na definicijo medpodročnega učenja (Shoemaker 1989) lahko v novem kurikulumu pričakujemo povezovanje skupnih značilnosti področij v smiselno celoto, kar odraža realen, interaktiven svet. Tak način poučevanja omogoča prenos znanja, osredotočenega na otroka in na ustrezno gradivo, kar se tudi kaže v veliki motivaciji (Rennie, Venville in Wallace 2013; Barnes 2015). Poleg omenjenega z medpodročnim povezovanjem vsebin krepimo otrokovo samozavest, izboljšamo sposobnost kritičnega mišljenja, spodbujamo razumevanje odnosov med perspektivami, ki izhajajo iz različnih področij (Volk idr. 2020), razvijamo uporabo znanja in poglobljeno razumevanje (Lake 1994). Marina Volk (2019) še dodaja, da je medpodročno učenje v primerjavi s predmetno ločenim učenjem otrokom bližje, znanje na višjih ravneh (uporaba, analiza in posploševanje) pa večje.

V obstoječem *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 1999) je zapisano, da naj učenje predšolskega otroka temelji na pridobivanju različnih izkušenj in neposrednih aktivnostih. Učenje matematike v predšolskem obdobju poteka predvsem preko igre, izkustvenega učenja, opazovanja in razlage (Cotič in Felda 2014), učenje naravoslovja pa še preko raziskovanja (Katalinič 2010). Podobno medpodročna matematično-naravoslovna znanja otroci pridobivajo predvsem z izkušnjami, ki so povezane s konkretnimi dejavnostmi (Gallenstein 2005). S povezovanjem omenjenih vsebin otroke opremimo s spretnostmi za realno življenje (Sherrod, Dwyer in Narayan 2009), med samim učenjem so v večji meri motivirani in zavzeti (Ríordáin, Johnston in Walshe 2016).

Načrtovanje in izvedba medpodročnih dejavnosti z vidika priprave vzgojitelja nista enostavna. Uspešnost izvedbe je odvisna od visoke ravni znanja (Parker, Heywood in Jolley 2012) in sposobnosti vzgojiteljev, da znanje povezujejo v smiselno celoto (Heywood, Parker in Jolley 2012). Pri tem morajo biti prilagodljivi in sposobni črpati znanje s številnih področij, saj bodo le tako lahko reševali probleme z medsebojno povezanimi dejavniki (Greenwood 2013). S tega vidika pa postane izvedba medpodročnega povezovanja vprašljiva, saj raziskave kažejo, da čeprav so vzgojitelji navdušeni nad takim načinom poučevanja, ne znajo jasno opredeliti ciljev medpodročnih dejavnosti (Venville idr. 1998), v večji meri menijo, da jim to predstavlja izziv (Heywood, Parker in Jolley 2012; Brenneman idr. 2019) ter da o tem nimajo dovolj znanja, zato si želijo dodatna izobraževanja (Mešinović 2019).

Namen in cilji raziskave

Za učinkovito izvajanje medpodročnega povezovanja sta potrebna opremljenost vzgojiteljev z vsebinskim znanjem posameznega področja ter dobro poznavanje omenjenega načina izvajanja dejavnosti v predšolskem obdobju. Za doseganje visokokakovostnih povezav pa morajo vzgojitelji zaupati tudi v svoje lastne sposobnosti. Glede na pomembnost medpodročnega povezovanja in *Izhodišč za prenovo kurikuluma za vrtce* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2022) smo v raziskavi prvotno želeli ugotoviti, kakšno je poznavanje medpodročnega povezovanja med rednimi študenti predšolske vzgoje ter izrednimi študenti, ki imajo vsaj pet let delovnih izkušenj.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali na področju medpodročnega povezovanja obstajajo razlike med rednimi in izrednimi študenti, kar je vključevalo izkušnje z medpodročnim povezovanjem, poznavanje prednosti medpodročnega povezovanja, stališča do medpodročnega povezovanja in poznavanje primerov medpodročnega povezovanja.

Metodologija

Opis vzorca

V raziskavi, ki temelji na neslučajnostnem namenskem vzorcu, je sodelovalo 78 študentov tretjega letnika študijskega programa Predšolska vzgoja prve stopnje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Vključeni so bili izredni (n = 38) in redni (n = 40) študenti. Izredni študenti so imeli vsaj pet let delovnih izkušenj iz vrtca.

Vsi študenti, vključeni v raziskavo, so uspešno opravili izpit pri obveznem predmetu Zgodnje učenje naravoslovja, ki se izvaja v drugem letniku, in izpit pri obveznem predmetu Zgodnje učenje matematike, ki se izvaja v tretjem letniku dodiplomskega študijskega programa.

Večina respondentov je bila ženskega spola (74), moški so bili le štirje. Povprečna starost rednih študentov je bila 21,58 leta (Min = 21, Max = 25), izrednih pa 35,26 leta (Min = 22, Max = 53). Medtem ko redni študenti nimajo delovnih izkušenj iz vrtca, je povprečna delovna doba izrednih študentov 9,47 leta (Min = 5, Max = 27).

Potek raziskave in zbiranje podatkov

Raziskava je potekala v študijskem letu 2022/2023. Vsi študentje so v 3. letniku reševali vprašalnik, ki je preverjal poznavanje medpodročnega povezovanja na splošno ter tudi poznavanje medpodročnega povezovanja matematike in naravoslovja. Za reševanje vprašalnika so potrebovali 20 minut. Študentom je bila zagotovljena anonimnost.

V prvem delu vprašalnika smo zbirali demografske podatke (spol, delovne izkušnje v vrtcu, starost in izobrazba). V drugem delu je bilo pet sklopov postavk, ki so se nanašale na poznavanje zgodnjega učenja matematike in naravoslovja ter povezovanje teh disciplin s preostalimi kurikularnimi področji (štiri postavke), kompetentnost za povezovanje matematike in naravoslovja (štiri postavke), stališča študentov do medpodročnega povezovanja (osem postavk), poznavanje prednosti medpodročnega povezovanja (šest postavk) in ocenjevanje ustreznosti primerov medpodročnih dejavnosti (dve postavki). Trditve smo merili na petstopenjski Likertovi lestvici strinjanja.

Vsebinsko veljavnost smo potrdili tako, da so vprašalnik predhodno pregledali štirje vzgojitelji in dva kompetentna didaktika. Vprašalnik ustreza kriteriju zanesljivosti, saj Cronbachov α-koeficient (α = 0,827) kaže, da gre za zanesljiv vprašalnik. Objektivnost vprašalnika je bila zagotovljena z uporabo ocenjevalnih lestvic. V času zbiranja podatkov je bila objektivnost dodatno zagotovljena z enopomenskimi pisnimi navodili za izpolnjevanje ter z nevodenim zbiranjem podatkov.

Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali in analizirali s programsko opremo Statistical Package for Social Sciences (SPSS 28.0.0). Podatke smo obdelali na ravni osnovnih deskriptivnih statistik (frekvence, srednje vrednosti) in inferenčne statistike (Mann-Whitneyjev U-test), kajti predhodno je bilo ugotovljeno statistično značilno odstopanje porazdelitve spremenljivk od normalne (test Kolmogorov-Smirnov).

Rezultati in interpretacija

Samoocena poznavanja zgodnjega učenja matematike in naravoslovja

V prvem sklopu postavk smo študente prosili, da ocenijo svoje znanje o zgodnjem učenju matematike in naravoslovja. Rezultate predstavljamo v preglednici 1.

Povprečni rangi nakazujejo, da imajo redni študenti po svoji oceni nekoliko več znanja o zgodnjem učenju matematike ($\bar{R}$ = 40,25) v primerjavi z izrednimi študenti ($\bar{R}$ = 38,71) ter tudi nekoliko več znanja o zgodnjem učenju naravoslovja ($\bar{R}_{rš}$ = 43, $\bar{R}_{iš}$ = 35,11 (*rš* – redni študenti, *iš* – izredni študenti)). Pri obeh postavkah se med izrednimi in rednimi študenti niso pojavile statistično pomembne razlike. Odgovori vseh respondentov v raziskavi so pričakovani, saj so v času reševanja vprašalnika vsi obiskovali 3. letnik smeri Predšolska vzgoja ter poslušali vsebine predmetov Zgodnje učenje naravoslovja in Zgodnje učenje matematike. Znanje z obeh omenjenih področij je namreč

Preglednica 1 Rezultati Mann-Whitneyjevega *U*-testa razlik med rednimi in izrednimi študenti o znanju matematike ter naravoslovja

Trditev	Vrsta študija	*n*	Povpr. rangi	*U*-test	
				U	*p*
Imam znanje o zgodnjem učenju matematike.	Izredni	38	38,71	730,000	0,744
	Redni	40	40,25		
Imam znanje o zgodnjem učenju naravoslovja.	Izredni	38	35,11	593,000	0,072
	Redni	40	43,6		

izrednega pomena tudi za učinkovito medpodročno povezovanje. Po pregledu raziskav (Greenfield idr. 2009; Plevnik 2021) lahko vidimo, da vzgojitelji v primerjavi s preostalimi kurikularnimi področji svoje kompetence najnižje ocenjujejo prav na področju matematike. Poleg tega poročajo, da so v primerjavi s preostalimi kurikularnimi področji pogosto manj samozavestni pri izvajanju dejavnosti s področja matematike pa tudi naravoslovja (Hudovernik in Cotič 2022). Posledično večjo pomembnost namenjajo spodbujanju socio-čustvenih in jezikovnih spretnosti predšolskih otrok kot matematičnih ter drugih kognitivnih veščin (Simpson in Lider 2014; Hudovernik in Cotič 2022). Za doseganje višjih matematičnih in naravoslovnih kompetenc je že v času šolanja učencem treba dati uporabno znanje, s katerim bodo lažje iskali rešitve za probleme, s katerimi se soočajo v vsakdanjem življenju (Millar, Osborne in Nott 1998). Pozitivne izkušnje s predmetom dajejo študentom in vzgojiteljem tudi večjo samozavest pri izvajanju dejavnosti s področij matematike ter naravoslovja.

Izkušnje z medpodročnim povezovanjem

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali se med rednimi in izrednimi študenti pojavljajo statistično pomembne razlike glede izkušenj z medpodročnim povezovanjem (preglednica 2).

Z Mann-Whitneyjevim U-testom smo ugotovili, da razlike med rednimi in izrednimi študenti niso statistično pomembne v postavkah, ki se nanašajo na izkušnje z medpodročnim povezovanjem. Kot pričakovano, povprečni rangi vseh štirih postavk nakazujejo, da izredni študenti v primerjavi z rednimi ocenjujejo, da imajo nekoliko več izkušenj z medpodročnim povezovanjem. Izredni študenti, ki so sodelovali v raziskavi, imajo več kot pet let delovnih izkušenj v vrtcu, kar posledično pomeni, da imajo tudi več izkušenj z medpodročnim povezovanjem ter tudi s povezovanjem matematike in naravoslovja.

Izrednega pomena pri izvajanju določenih vsebin so tudi vzgojiteljeva sta-

Preglednica 2 Rezultati Mann-Whitneyjevega *U*-testa razlik med rednimi in izrednimi študenti glede izkušenj z medpodročnim povezovanjem

Trditev	Vrsta študija	*n*	Povpr. rangi	*U*-test	
				U	*p*
Imam izkušnje z medpodročnim povezovanjem.	Izredni	38	39,62	755,500	0,960
	Redni	40	39,39		
V času študija sem pridobil dovolj znanja o medpodročnem povezovanju.	Izredni	38	41,54	682,500	0,411
	Redni	40	37,56		
Brez težav povezujem matematiko s preostalimi kurikularnimi področji.	Izredni	38	42,21	657,000	0,262
	Redni	40	36,92		
Brez težav povezujem naravoslovje s preostalimi kurikularnimi področji.	Izredni	38	40,89	707,000	0,566
	Redni	40	38,17		

lišča in prepričanja o vključevanju teh disciplin v predšolsko obdobje (Brenneman, Lange in Nayfeld 2019). Sanela Hudovernik in Nastja Cotič (2024) sta v raziskavi, kjer so bili študenti deležni medpodročnega izobraževanja, ugotovili, da so le-ti po izvedbi izobraževanja menili, da nimajo toliko izkušenj z medpodročnim povezovanjem, čeprav so pred izvedbo izobraževanja menili, da jih imajo. Raziskovalki navajata, da vključevanje študentov o razmišljanju o lastnih učnih izkušnjah omogoča kritičen pogled na znanje, ki je potrebno za učinkovito načrtovanje pedagoškega procesa.

Stališča študentov do medpodročnega povezovanja

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali med izrednimi in rednimi študenti obstajajo statistično pomembne razlike v stališčih do medpodročnega povezovanja (preglednica 3).

Stališča do medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti se statistično pomembno razlikujejo le v postavki »Z medpodročnim povezovanjem povečamo možnost za povezavo znanja« (U = 568, 000; p = 0,018). Redni študenti se v primerjavi z izrednimi študenti v večji meri strinjajo s trditvijo, da z medpodročnim povezovanjem povečamo možnost povezovanja znanja. Morda se je statistična razlika pojavila zato, ker redni študenti nimajo veliko izkušenj neposredno v vrtcu, imajo pa več teoretičnih znanj, glede na število ur, iz katerih izhajajo. Kljub temu je treba tako redne kot izredne študente o medpodročnem povezovanju v času študija seznaniti in tudi izobraziti, saj je profesionalni razvoj vzgojitelja ključna strategija za pomoč pri učenju o kurikularnih področjih z uporabo celostnih pristopov (Hudovernik in Cotič 2024).

Preglednica 3 Rezultati Mann-Whitneyjevega *U*-testa razlik med rednimi in izrednimi študenti o stališčih do medpodročnega povezovanja

Trditev	Vrsta študija	*n*	Povpr. rangi	*U*-test	
				U	*p*
Z medpodročnim povezovanjem zmanjšamo možnost podvajanja ciljev.	Izredni	38	39,70	752,500	0,936
	Redni	40	39,31		
Z medpodročnim povezovanjem zmanjšamo število ur.	Izredni	38	43,22	618,500	0,140
	Redni	40	35,96		
Z medpodročnim povezovanjem povečamo možnost za povezavo znanja.	Izredni	38	34,45	568,000	0,018
	Redni	40	44,30		
Vzgojitelj lahko v praksi medpodročno povezovanje improvizira.	Izredni	38	40,75	712,500	0,618
	Redni	40	38,31		
Vzgojitelje je treba z medpodročnim povezovanjem seznaniti in jih o njem izobraziti.	Izredni	38	36,68	653,000	0,247
	Redni	40	43,20		
Bodoče vzgojitelje je treba o medpodročnem povezovanju izobraziti že med študijem.	Izredni	38	38,71	612,000	0,086
	Redni	40	40,25		

Preglednica 4 Rezultati Mann-Whitneyjevega *U*-testa razlik med rednimi in izrednimi študenti o prednostih medpodročnega povezovanja

Trditev	Vrsta študija	*n*	Povpr. rangi	*U*-test	
				U	*p*
Medpodročno povezovanje otroku omogoča aktivno vlogo pri učenju.	Izredni	38	38,71	730,000	0,726
	Redni	40	40,25		
Medpodročno povezovanje omogoča doseganje višjih učnih ciljev.	Izredni	38	36,05	629,000	0,147
	Redni	40	42,78		
Znanje, pridobljeno z medpodročnim povezovanjem, je celostnejše in trajnejše.	Izredni	38	35,76	618,000	0,103
	Redni	40	43,05		
Znanje, pridobljeno z medpodročnim povezovanjem, je širše in življenjsko uporabnejše.	Izredni	38	37,68	691,000	0,404
	Redni	40	41,23		
Medpodročna znanja olajšajo učenje.	Izredni	38	39,03	742,000	0,842
	Redni	40	39,95		
Medpodročna znanja povezujejo formalno in neformalno izobraževanje.	Izredni	38	39,47	759,000	0,991
	Redni	40	39,53		

Poznavanje prednosti medpodročnega povezovanja

V preglednici 4 smo preverili, ali je prišlo do razlik v poznavanju prednosti medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti. Statistično pomembne razlike v postavkah o poznavanju medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti se niso pojavile. Pri vseh postavkah se je iz-

kazalo, da redni študenti nekoliko bolje poznajo prednosti medpodročnega povezovanja, kar nakazujejo višji povprečni rangi. Največja razlika med povprečnima rangoma pa se je pojavila pri dveh trditvah: »Medpodročno povezovanje omogoča doseganje višjih učnih ciljev« ($\bar{R}_{rš}$ = 42,78; $\bar{R}_{iš}$ = 36,05) in »Znanje, pridobljeno z medpodročnim povezovanjem, je celostnejše in trajnejše« ($\bar{R}_{rš}$ = 43,05; $\bar{R}_{rš}$ = 35,76). Izkazalo se je, da se redni študenti v primerjavi z izrednimi v večji meri zavedajo prednosti vključevanja medpodročnega povezovanja v predšolsko obdobje. Morda lahko razloge za tako razliko ponovno iščemo pri teoretičnih znanjih rednih študentov in posledično boljšem razumevanju prednosti medpodročnega povezovanja. Kljub statistično pomembnim razlikam je pomembno, da se bodoči vzgojitelji in vzgojitelji zavedajo, da je treba medpodročne povezave skrbno in smiselno načrtovati ter da ima omenjen pristop veliko prednosti, ki se kažejo v večji motivaciji, zavzetosti, kritičnemu mišljenju (Czerniak 2007; Ríordáin, Johnston in Walshe 2016).

Ocenjevanje ustreznosti primerov medpodročnih dejavnosti

Z dvema primeroma dejavnosti smo želeli ugotoviti, če obstaja statistično pomembna razlika pri ocenjevanju ustreznosti medpodročnega povezovanja matematike in naravoslovja (preglednica 5). Statistično pomembna razlika se je pojavila pri prvi postavki, »Jabolko delimo na polovico/četrtine (deli celote – MAT) in opazujemo jablano v različnih letnih časih (NAR)« (U = 535,000; p = 0,020), saj povprečni rangi nakazujejo, da so redni študenti v večji meri kakor izredni študenti ocenili, da je dejavnost manj ustrezna.

Pri drugi postavki statistično pomembne razlike ni, vendar tudi v tem primeru povprečni rangi nakazujejo, da so redni študenti aktivnost ocenili kot ustreznejšo kakor izredni študenti. Rezultati nakazujejo, da pri izrednih študentih, ki imajo izkušnje, morda prihaja do napačnega razumevanja kon-

Preglednica 5 Rezultati Mann-Whitneyjevega *U*-testa razlik med rednimi in izrednimi študenti o ustreznosti medpodročnih aktivnosti

Trditev	Vrsta študija	*n*	Povpr. rangi	*U*-test	
				U	*p*
Jabolko delimo na polovico/četrtine (deli celote – MAT) in opazujemo jablano v različnih letnih časih (NAR).	Izredni	38	45,42	535,000	0,020
	Redni	40	33,88		
Iz odpadnega materiala izdelujemo maketo naše igralnice (NAR) in smo pri tem pozorni na položaj predmetov v igralnici (MAT).	Izredni	38	35,79	619,000	0,090
	Redni	40	43,03		

Preglednica 6 Odgovori rednih in izrednih študentov o ustreznosti medpodročnih aktivnosti v frekvencah in strukturnih odstotkih

Trditev	(1)	(2)	1	2	3	4	5	*N*	*M*	*SD*
Jabolko delimo na polovico/četrtine (deli celote – MAT) in opazujemo jablano v različnih letnih časih (NAR)	I	*f*	1	5	5	9	18	38	4,00	1,185
		f(%)	2,6	13,2	13, 2	23,7	47,4			
	r	*f*	1	9	10	12	8	40	3,43	1,130
		f(%)	2,5	22,5	25, 0	30,0	20,0			
Iz odpadnega materiala izdelujemo maketo naše igralnice (NAR) in smo pri tem pozorni na položaj predmetov v igralnici (MAT)	I	*f*	1	1	3	11	22	38	4,37	0,942
		f(%)	2,6	2,6	7,9	28,9	57,9			
	r	*f*	0	0	2	8	30	40	4,70	0,564
		f(%)	0,0	0,0	5,0	20,0	75,0			

Opombe Naslovi stolpcev: (1) vrsta študija: I – izredni, R – redni, (2) frekvence/strukturni odstotki.

cepta medpodročnega povezovanja, predvsem pri smiselni povezavi posameznih disciplin. Za boljšo preglednost rezultatov v preglednici 6 prikazujemo odgovore izrednih in rednih študentov glede ustreznosti medpodročne aktivnosti.

Prvi primer medpodročne aktivnosti je 47,4 % izrednih študentov ocenilo kot popolnoma ustrezen primer medpodročnega povezovanja, 23,7 % pa kot ustrezen primer. Redni študenti so primer kot ustrezen ocenili v 30,0 %, 25,0 % jih ni bilo prepričanih, ali je ustrezen ali ne. 22, 5 % je takih, ki meni, da primer ni ustrezen. Pri drugi trditvi so redni študenti menili, da je aktivnost popolnoma medpodročno ustrezna, v 75,0 %, izredni študenti pa v 57,9 %. Rezultati nakazujejo, da predvsem izredni študenti dobro ocenjujejo svojo usposobljenost za medpodročno povezovanje, vendar je iz vprašanj (preglednica 6) razvidno, da je njihovo znanje pomanjkljivo. Do podobnih zaključkov je prišla tudi Nives Kovač (2020), ki je v raziskavi ugotovila, da študenti razrednega pouka dobro ocenjujejo svojo usposobljenost za medpredmetno poučevanje, vendar je iz specifičnih vprašanj razvidno pomanjkljivo poznavanje teorije in praktičnih primerov tovrstnega poučevanja.

Poleg tega rezultati nakazujejo tudi, da je pri izrednih študentih še vedno prisotno nezadostno poznavanje smiselne zveze med področji, kar nakazuje, da je treba za uspešno izvajanje medpodročnega pristopa vzgojitelje načrtno strokovno usposobiti (Cavlazoglu in Stuessy 2017; Hudovernik in Cotič 2024).

Razprava

V prispevku smo analizirali mnenja izrednih in rednih študentov študijskega programa Predšolska vzgoja o medpodročnem povezovanju s poudarkom

na medpodročnem povezovanju matematike ter naravoslovja. Osredotočili smo se na njihove izkušnje in poznavanje konkretnih primerov.

Rezultati raziskave, ki se nanašajo na samoocenjevanje znanja na področju zgodnjega učenja matematike in zgodnjega učenja naravoslovja, kažejo na nekoliko boljšo samopodobo rednih študentov v primerjavi z izrednimi. Kljub temu da niso bile zabeležene statistično pomembne razlike med skupinama, so povprečni rangi rednih študentov nekoliko višji tako glede zgodnjega učenja matematike kot tudi naravoslovja. Burke (2017) ugotavlja, da imajo izredni študenti višjo stopnjo samozavesti in boljši smisel za sledenje svojim študijskim ciljem v primerjavi z rednimi študenti, zato k študiju pristopijo bolj strateško. Po nekaterih merilih bi to lahko kazalo na nižjo stopnji prizadevnosti pri študiju (Burke 2017) in s tem tudi nižjo samooceno lastnega znanja.

Izredni študenti, ki so sodelovali v raziskavi, imajo več kot pet let delovnih izkušenj v vrtcu. To je pomembno, saj lahko te izkušnje vplivajo na njihove sposobnosti pri medpodročnem povezovanju. Več delovnih izkušenj lahko pomeni več priložnosti za prakso in razumevanje povezav med različnimi kurikularnimi področji. Vendar se je izkazalo, da kljub temu, da izredni študenti ocenjujejo, da imajo nekoliko več izkušenj z medpodročnim povezovanjem v primerjavi z rednimi študenti, med njimi nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. Raziskave kažejo, da so študenti, ki imajo praktične izkušnje na svojem študijskem področju, lahko uspešnejši pri učenju (Szabó in Bollin 2014, Wang idr. 2023). Szabó in Bollin (2014) sta npr. ugotovila, da so se študenti s praktičnimi izkušnjami nekoliko bolje odrezali pri sorodnih univerzitetnih predmetih. Zato bi bilo smiselno raziskati, ali študenti z izkušnjami, deležni medpodročnega izobraževanja, tudi dejansko usvojijo več in kakovostnejše znanje. Nadaljnje raziskave bi bile lahko osredotočene na primerjavo akademskih dosežkov in razvoja spretnosti medpodročnega povezovanja med študenti z različnimi stopnjami praktičnih izkušenj ter udeležbo v medpodročnem izobraževanju. Poleg tega bi bilo zanimivo preučiti, kako se te spretnosti razvijajo in kako se prenašajo v prakso v različnih kontekstih izobraževanja ter delovnih okoljih. Takšne raziskave bi lahko ponudile dragocene vpoglede v učinkovitost izobraževalnih praks in politik ter prispevale k izboljšanju kakovosti izobraževanja na splošno.

Rezultati naše raziskave razkrivajo zanimive ugotovitve glede stališč študentov do medpodročnega povezovanja. Naš cilj je bil preučiti morebitne razlike med izrednimi in rednimi študenti v njihovih stališčih do tega koncepta. Analiza je pokazala, da statistično pomembne razlike obstajajo le v eni obravnavani postavki, in sicer se redni študenti bolj strinjajo s trditvijo, da medpodročno povezovanje povečuje možnost povezovanja znanja.

Čeprav smo statistično pomembne razlike ugotovili le v eni postavki, je ključno razumeti, da medpodročno povezovanje zahteva premišljen pristop. Pomembno je, da se bodoči vzgojitelji in vzgojitelji zavedajo, da je treba medpodročne povezave skrbno načrtovati, pri čemer je treba upoštevati tako pedagoške kot tudi didaktične vidike. Uspeh medpodročnega povezovanja je namreč odvisen od razumevanja in podpore s strani učiteljev oz. vzgojiteljev (Reid in Scott 2005). V skladu s temi ugotovitvami bi bilo smiselno nadaljevati raziskave na področju stališč študentov do medpodročnega povezovanja, pri čemer bi lahko raziskali tudi druge dejavnike, ki vplivajo na njihova stališča, ter preučili, kako se ta stališča odražajo v praksi vzgojiteljev v predšolskem izobraževanju. S tem bi lahko pridobili dodatne vpoglede v razumevanje in izboljšave medpodročnega povezovanja v izobraževalnih kontekstih.

V naslednjem koraku našega raziskovanja smo preverili morebitne razlike v poznavanju prednosti medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti. Namen tega dela analize je bil ugotoviti, ali v dojemanju koristi medpodročnega povezovanja obstajajo razlike med tema dvema skupinama študentov. Čeprav razlike niso bile prisotne, so se pri analizi povprečnih rangov pokazale nekatere zanimive tendence. Redni študenti so na splošno nekoliko bolje poznali prednosti medpodročnega povezovanja, kar kaže na njihovo večje zavedanje o koristih vključevanja medpodročnega povezovanja v predšolsko obdobje v primerjavi z izrednimi študenti. Čeprav statistično pomembnih razlik ni bilo, je pomembno razumeti dejavnike, ki lahko vplivajo na razlike v dojemanju prednosti medpodročnega povezovanja med različnimi skupinami študentov, ter kako lahko izobraževalne institucije in programi podprejo študente pri boljšem razumevanju teh koristi. Poleg tega je pomembno razmisliti o tem, kako lahko študenti ta znanja prenesejo v prakso na področju predšolskega izobraževanja.

Naša raziskava je nazadnje vključevala še ocenjevanje ustreznosti primerov medpodročnih dejavnosti. S tem smo želeli preučiti morebitne razlike v dojemanju primernosti medpodročnega povezovanja med rednimi in izrednimi študenti ter razumeti, kako njihova percepcija vpliva na razumevanje koncepta medpodročnega povezovanja. Rezultati kažejo, da je do statistično pomembne razlike v ocenjevanju ustreznosti medpodročnega povezovanja matematike in naravoslovja prišlo pri prvem primeru dejavnosti, ki v resnici ni bil medpodročno načrtovan. Redni študenti so primer ocenili kot manj ustrezen v primerjavi z izrednimi študenti. Večina izrednih študentov je ta primer ocenila kot popolnoma ali delno ustrezen, medtem ko so redni študenti pogosteje izrazili dvome o njegovi primernosti. Pri drugi dejavnosti, ki je bila načrtovana medpredmetno, so se redni študenti večinoma strinjali, da je pri-

mer ustrezno medpodročen, medtem ko so izredni študenti izkazali nekoliko manjšo stopnjo prepričanosti. Kljub temu da statistično pomembne razlike pri drugem primeru dejavnosti ni bilo, so torej redni študenti aktivnost ocenili kot ustrezno v večji meri v primerjavi z izrednimi študenti. Na podlagi tega lahko sklepamo, da ocene študentov morda ne odražajo dejanskega razumevanja koncepta medpodročnega povezovanja ter da praktične izkušnje niso dovolj za zagotavljanje učinkovitega medpodročnega načrtovanja. Izkazalo se je namreč, da je kljub praktičnim izkušnjam, ki jih imajo izredni študenti v vrtcu, poznavanje smiselne zveze med področji še vedno nezadostno. To pomanjkljivost je mogoče obravnavati v prihodnjih izobraževalnih programih in usposabljanjih, ki bi morali vključevati več priložnosti za raziskovanje in praktično delo na področju medpodročnega povezovanja, saj je medpodročno poučevanje kompleksno ter zahteva kritično sodelovanje in poglobljeno znanje o področjih (Parker, Heywood in Jolley 2012).

Sklep

Cilj raziskave, ki je bila predstavljena v tem prispevku, je bil preučiti stališča in poznavanje medpodročnega povezovanja med študenti visokošolskega študijskega programa Predšolska vzgoja s poudarkom na matematiki in naravoslovju. Rezultati raziskave so pokazali nekatere zanimive in pomembne ugotovitve:

Čeprav v samoocenjevanju znanja nismo opazili statistično pomembnih razlik med izrednimi in rednimi študenti, smo opazili, da imajo redni študenti nekoliko višjo samopodobo in raje podpirajo medpodročno povezovanje v primerjavi z izrednimi študenti.

Kljub izkušnjam izrednih študentov v vrtcu v poznavanju medpodročnega povezovanja med skupinama študentov ni bilo statistično pomembnih razlik. To kaže na potrebo po sistematičnejšem pristopu k razvoju in implementaciji izobraževalnih programov, ki bi študentom omogočili boljše razumevanje in uporabo medpodročnega povezovanja v praksi.

Analiza ocenjevanja ustreznosti primerov medpodročnih dejavnosti je pokazala, da praktične izkušnje izrednih študentov v vrtcu niso dovolj za zagotavljanje poznavanja smiselne zveze med področji. To kaže na potrebo po izboljšanju usposabljanja in izobraževanja študentov, da bi razvili boljše razumevanje smiselne povezave med različnimi kurikularnimi področji.

Raziskava poudarja pomembnost premišljenega pristopa k medpodročnemu povezovanju v predšolskem izobraževanju. Za uspešno implementacijo takšnih praks so ključni razumevanje in podpora s strani pedagoškega osebja ter ustrezna priprava bodočih vzgojiteljev. V namen boljšega razume-

vanja medpodročnega povezovanja smo na Pedagoški fakulteti, Univerzi na Primorskem pričeli z izvajanjem predmeta Medpodročno povezovanje matematike in naravoslovja. Cilj predmeta je predvsem opolnomočiti študente s potrebnimi kompetencami za smiselno vključevanje medpodročnega povezovanja matematike in naravoslovja v predšolsko obdobje.

Nadaljnje raziskave bi morale razširiti naše razumevanje stališč študentov in dejavnikov, ki vplivajo na njihovo dojemanje medpodročnega povezovanja, ter ponuditi smernice za izboljšanje kakovosti izobraževanja na tem področju.

Omejitve raziskave

Temeljna omejitev raziskave je vzorec udeleženih, saj je ta glede na celotno populacijo študentov relativno majhen, zaradi česar rezultati niso posplošljivi. Kljub temu lahko iz pridobljenih rezultatov trdimo, da odgovori študentov nakazujejo na nekatere pomanjkljivosti v poznavanju medpodročnega pristopa in na potrebo po izobraževanju o medpodročnem povezovanju.

Literatura

Barnes, J. 2015. *Cross-Curricular Learning 3–14.* London: Sage.

Brenneman, K., A. Lange in I. Nayfeld 2019. »Integrating STEM Into Preschool Education: Designing a Professional Development Model in Diverse Settings.« *Early Childhood Education Journal* 47 (1): 15–28.

Burke, A. 2017. »The Experience of Part-Time Students in Higher Education: A Direct Comparison with Full-Time Students.« Diplomsko delo, Lancaster University.

Cavlazoglu, B., in C. Stuessy. 2017. »Changes in Science Teachers' Conceptions and Connections of STEM Concepts and Earthquake Engineering.« *Journal of Educational Research* 110 (3): 239–354.

Cotič, M., in D. Felda. 2014. »Didaktika zgodnjega učenja matematike.« V *Zgodnje učenje matematike: zbornik konference,* uredili K. Čuk in R. Tul, 49–72. Trst: Università di Trieste.

Czerniak, C. M. 2007. »Interdisciplinary Science Teaching.« V *Handbook of Research on Science Education,* uredila S. K. Abell in N. G. Lederman, 537–559. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dake, S. M. 2012. *Creating Standards-Based Integrated Curriculum: The Common Core State Standards Edition.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gallenstein, N. L. 2005. »Engaging Young Children in Science and Mathematics.« *Journal of Elementary Science Education* 17 (2): 27–41.

Greenfield, D., J. Jirout, X. Dominguez, A. Greenberg in M. Maier. 2009. »Science in the Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda to Improve Science Readiness.« *Early Education and Development* 20 (2): 238–264.

Greenwood, R. 2013. »Subject-Based and Cross-Curricular Approaches within the Revised Primary Curriculum in Northern Ireland: Teachers' Concerns and Preferred Approaches.« *Education 3–13* 41 (4): 443–458.

Heywood, D., J. Parker in N. Jolley. 2012. »Pre-Service Teachers' Shifting Perceptions of Cross-Curricular Practice: The Impact of School Experience in Mediating Professional Insight.« *International Journal of Educational Research* 55 (1): 89–99.

Hudovernik, S., in N. Cotič. 2022. »The Implementation of Mathematical Activities in Kindergarten.« V *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community,* uredili Stevanović, D. Gundogan in R. Ranđelović, 71–78. Beograd: Institute for Educational Research.

———. 2024. »Izobraževanje bodočih vzgojiteljev za medpodročno povezovanje matematike in naravoslovja.« *Sodobna pedagogika* 75 (141): 69–87.

Katalinič, D. 2010. *Prvi naravoslovni koraki.* Odranci: Mizarstvo Antolin.

Kovač, N. 2020. »Kako dobro študentje poznajo medpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim?« V *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev,* uredile M. Volk, T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač, 69–82. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Lake, K. 1994. »Integrated Curriculum.« School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, OR.

Mešinović, S. 2019. *Dejavnosti na področju naravoslovne in matematične pismenosti v vrtcih: analiza stanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Millar, R., J. F. Osborne in M. Nott. 1998. »Science Education Fort the Future.« *School Science Review* 80 (291): 19–24.

Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Parker, J., D. Heywood in N. Jolley. 2012. »Developing Pre-Service Primary Teachers' Perceptions of Cross-Curricular Teaching through Reflection on Learning.« *Teachers and Teaching* 18 (6): 693–716.

Plevnik, M. 2021. »Mnenje vzgojiteljic in vzgojiteljev o kompetentnosti za vodenje gibalnih dejavnosti predšolskih otrok, upoštevajoč lastno gibalno dejavnost.« *Revija za elementarno izobraževanje* 14 (3): 373–392.

Reid, A., in W. Scott. 2005. »Cross-Curricularity in the National Curriculum: Reflections on Metaphor and Pedagogy in Citizenship Education through School Geography.« *Pedagogy, Culture and Society* 13 (2): 181–204.

Rennie, L., G. Venville in J. Wallace. 2013. *Knowledge That Counts in a Global Community.* New York: Routledge.

Ríordáin, M. N., J. Johnston in G. Walshe. 2016. »Making Mathematics and Science Integration Happen Key Aspects of Practice.« *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 42 (2): 233–255.

Simpson, A., in S. M. Linder. 2014. »An Examination of Mathematics Professional Development Opportunities in Child-Care Settings.« *Early Childhood Education Journal* 42 (5): 335–342.

Sherrod, S. E., J. Dwyer in R. Narayan. 2009. »Developing Science and Math Integrated Activities for Middle School Students.« *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 40 (2): 247–257.

Shoemaker, B. 1989. *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century.* Eugene, OR: Oregon School Study Council.

Szabó, C., in A. Bollin. 2014. »Students with Practical Software Project Experience Perform Better at Related University Subjects: A Truth or a Myth?« V *2014 IEEE 12th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA),* 459–464. Stari Smokovec: Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Venville, G., J. Wallace, L. J. Rennie in J. Malone. 1998. »The Integration of Science, Mathematics, and Technology in a Discipline-Based Culture.« *School Science and Mathematics* 98 (6): 294–302.

Volk, M. 2019. *Medpredmetne povezave z matematiko na razredni stopnji.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Volk, M., T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač, ur. 2020. *Medpredmetno povezovanja: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Wang, F., R. B. King, L. M. Zeng, Y. Zhu in S. O. Leung. 2023. »The Research Experience of Postgraduate Students: A Mixed-Methods Study.« *Studies in Higher Education* 48 (4): 616–629.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2022. *Izhodišča za prenovo kurikuluma za vrtce.* Uredile J. Cotič Pajntar, L. Marjanovič Umek in N. Zore. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

The Importance of Training Preschool Teachers about Interdisciplinary Integration: Differences in Understanding of Interdisciplinary Integration among Students

Interdisciplinary integration of maths and science in the pre-school years is essential for the development of critical thinking and logical reasoning. The successful implementation of interdisciplinary teaching requires good preparation on the part of the preschool teacher. The preschool teacher must have a good knowledge of both mathematics and science and be able to link them in a meaningful way. At the same time, they must take care that linking does not impoverish either of these areas. In the existing Kindergarten Curriculum, we have to find the connections ourselves, while the principle of integrating cross-curricular activities is also emphasised in the proposal for the new curriculum. The aim of the study was to find out whether there are statistically significant differences between full-time and part-time students in the area of

interdisciplinary integration. To this end, a questionnaire was designed, which included questions relating to experiences, views, strengths and knowledge of concrete examples of interdisciplinary integration. The analysis of the responses showed that full-time students perceived themselves to have slightly more knowledge of early mathematics and science, felt more competent in interdisciplinary integration, and also rated concrete examples better than part-time students.

Keywords: interdisciplinary integration, kindergarten curriculum, full-time and part-time students, preschool education

Nekdanje učiteljišče Portorož – Koper

Mirjana Kontestabile Rovis
Pokrajinski arhiv Koper
mirjana.kontestabile@arhiv-koper.si

Majda Cencič
Upokojena profesorica
Univerze na Primorskem
majda.cencic@guest.arnes.si

Za začetek usposabljanja za pouk slovenskih osnovnošolskih otrok v Kopru štejemo odprtje slovenskega oddelka štiriletnega moškega učiteljišča pod Avstro-Ogrsko leta 1875. V času italijanske oblasti (1923–1943) se je usposabljanje za učiteljski poklic v slovenskem jeziku prenehalo. Ponovno se je začelo v slovenskem jeziku in v skladu z drugačno ideologijo leta 1947 v Portorožu, kjer so odprli podružnico tolminskega učiteljišča. Leta 1953 so učiteljišče preselili v Koper, kjer so se bodoči učitelji usposabljali do konca šolskega leta 1967/1968. Zgodovinske podatke iz dostopnih arhivskih fondov o odnosih in komunikaciji na učiteljišču smo dopolnili z objavljenimi zapisi udeležencev izobraževanja ter neposredno pridobljenimi podatki s pomočjo delno strukturiranega intervjuja s še živečimi profesorji učiteljišča. Obdelava podatkov na osnovi narativne in hermenevtične analize je pokazala, da so poleg strogega disciplinskega reda prevladovali spoštljivi, pristni, razumevajoči in sodelovalni odnosi med dijaki in profesorji ter med profesorji z+ub dijaki kot tudi med profesorji samimi.

Ključne besede: Učiteljišče Portorož, Učiteljišče Koper, profesorji, dijaki, odnosi

Uvod

Koper ima dolgo tradicijo izobraževanja in usposabljanja za učiteljski poklic v slovenskem jeziku, ki se je začela že pod Avstro-Ogrsko leta 1875 in je trajala do leta 1909, ko so slovenski oddelek moškega učiteljišča v Kopru premestili v Gorico. Brez izobraževanja v slovenskem jeziku je Koper ostal tudi v času italijanske oblasti (1923–1943). Zato je bilo po drugi svetovni vojni toliko večje pomanjkanje učiteljskega kadra, kar je leta 1947 vplivalo na odprtje učiteljišča v slovenskem jeziku tudi v slovenski Istri, najprej v Portorožu, septembra 1953 pa so učiteljišče premestili v Koper.

V sedanjem času veliko razpravljamo o odnosih in komunikaciji, tako v vsakdanjem življenju kot tudi na znanstvenem področju, če omenimo le znane aksiome o komuniciranju Watzlawicka, Janet Beavin Bavelas in Dona J. Jacksona (2011). Eden izmed njih se nanaša tudi na to, da pri komunikaciji ne gre le za posredovanje vsebine sporočila, ampak da hkrati posredujemo tudi odnos do drugih. Na pedagoškem področju pa npr. še poudarjajo, da »učin-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. (cc) BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.131-148

kovita komunikacija predstavlja sredstvo razvijanja dobrih odnosov« (Košir 2017, 77). Zato smo se usmerili na to področje z vidika šolske zgodovine. V besedilu se usmerjamo v odnose in komunikacijo na učiteljišču Portorož – Koper, ki je delovalo od leta 1947 do leta 1968, ko se je izobraževanje za učitelje preneslo na višješolski študij. Zanimalo nas je, kaj o tej temi govorijo dokumenti in kakšni so pogledi tedanjih profesorjev učiteljišča.

Kratek oris usposabljanja za učiteljski poklic v Kopru

Razvoj načrtnega in sistematičnega učiteljskega izobraževanja v Kopru se je začel po sprejetju tretjega avstrijskega osnovnošolskega zakona leta 1869 z zelo napredno regulativo, ki je tudi navajala ustanavljanje štiriletnih učiteljišč, ločenih po spolu, ter poskrbela za praktično usposabljanje bodočih kandidatov na ljudskih šolah, vadnicah ali vzornicah, kot so jih tudi imenovali; ženska učiteljišča pa naj bi imela tudi otroški vrtec (Ministrstvo za bogočastje in nauk 1906). Glede na zakon so v Kopru leta 1872 odprli italijansko moško učiteljišče (Scuola magistrale maschile in Capodistria). Zaradi racionalizacije so učiteljišči v Gorici in Trstu zaprli, dijake pa prešolali v Koper. Koper je tako postal središče usposabljanja učiteljiščnikov na področju Istre in leta 1875 dobil trojezično moško učiteljišče. Poleg italijanskega so odprli še slovenski in hrvaški oddelek. K učiteljišču sta spadali še slovenska enorazredna vadnica, tj. osnovna šola, in dvorazredna italijanska vadnica (Cencič 2004).

Učiteljišču so dodelili stavbo nekdanjega minoritskega samostana, v katerem sta bili že moška in ženska osnovna šola. Šolske oblasti so načrtovale graditev nove stavbe za učiteljišče, a je ostalo le pri načrtih (Cencič 2004).

Vedenje in odnose dijakov je določal ter predpisoval disciplinski red na učiteljišču, ki je bil zelo strog, saj so dijaki javne prireditve (npr. koncerte, predavanja ali ples) lahko obiskali le z ravnateljevim dovoljenjem, za gledališke predstave pa so morali imeti razrednikovo dovoljenje (Cencič 2004). Strogo jim je bilo prepovedano obiskovanje javnih lokalov, tako v mestu kot v okolici. Vsak dijak je moral biti ob 20. uri že v domu. Olajšave so imeli le konec šolskega leta (Cencič 2004).

Slovenski oddelki so v Kopru delovali od leta 1875 do selitve v Gorico leta 1909 (Vilhar 1976; Cencič 2004). S selitvijo v Gorico je moško štiriletno učiteljišče pod Avstro-Ogrsko postalo prvo popolnoma slovensko moško učiteljišče, s slovenskim učnim jezikom pri vseh predmetih (Cencič 2004).

Velik udarec je usposabljanju za učitelje na Primorskem zadala prva svetovna vojna in še hujšega priključitev Primorske k Italiji. Italijanska nadoblast je z Gentilejevo reformo leta 1923 popolnoma odpravila šolanje v slovenskem jeziku (Kontestabile Rovis in Cencič 2018) ter s tem za več kot dvajset let pre-

kinila kontinuirano ohranjanje in razvijanje slovenske nacionalne identitete. Koper pa je za več kot petindvajset let izgubil šolo za usposabljanje učiteljev v slovenskem jeziku.

Na obnovo šolstva so vplivale tudi zunanjepolitične razmere, predvsem jugoslovansko-italijanska razmejitev in ustanovitev Svobodnega tržaškega ozemlja. Kot pomembna zunanja dejavnika sta šolstvo sooblikovali nova socialistična oblast in politika (Gabrič 1991).

Učitelji, ki so obiskovali moško učiteljišče v Kopru in Gorici, so imeli po končani drugi svetovni vojni vidno vlogo, saj so aktivno sodelovali pri ponovni vzpostavitvi mreže ukinjenih slovenskih šol (Šavli 2017). Kljub temu je bilo pomanjkanje učiteljev veliko. Zato so leta 1947 v Portorožu odprli enoto tolminskega učiteljišča in organizirali več pedagoških tečajev, ki so na hitro usposobili bodoče učitelje (Cencič 2004). Namreč, za ponovno vzpostavitev slovenske šolske mreže so potrebovali usposobljene učitelje, tako za poučevanje v slovenščini kot tudi ideološko usmerjene v skladu s tedanjo politično ureditvijo. Za starejše dijake s primernim predznanjem so najprej odprli dveletni tečaj, na katerem so poučevali profesorji učiteljišča (Cencič 2004).

Septembra leta 1953 se je učiteljišče preselilo v Koper, a je tudi tu primanjkovalo ustreznih prostorov, zato se je pogosto selilo. Ko je s šolsko reformo leta 1958 postalo razvidno, da bodo učiteljišča nasledile dvoletne učiteljske višje šole, so učiteljišče premestili na slovensko gimnazijo v Kopru (Čebron Lipovec 2012).

Učiteljišče Koper

Po drugi svetovni vojni je bilo organizirano štiriletno učiteljišče, najprej v Portorožu (Cencič 2004; Kontestabile Rovis in Cencič 2018), kjer je po vojni ostalo nekaj izpraznjenih turističnih in zasebnih objektov, nato pa se je preselilo v Koper, saj so Portorož načrtovali kot kraj za razvoj turizma. V šolskem letu 1951/1952 je učiteljišče postalo petletno. Tudi v Kopru je primanjkovalo ustreznih prostorov za vzgojno-izobraževalno delo, zato so učiteljišče morali pogosto seliti. Leta 1958 pa so mu namenili prostore slovenske gimnazije v Kopru, kjer je delovalo do zaprtja leta 1968.

Primanjkovalo je tudi profesorjev za usposabljanje bodočih učiteljev. Takoj po vojni so profesorje na šole nameščali z odloki ter dekreti Ministrstva za kulturo in prosveto. Zaposleni profesorji so imeli uslužbenske liste, kjer so bili navedeni podatki o rojstvu, starših, prebivanju in doseženi izobrazbi. Večji del obrazca je bil namenjen podatkom, kot so zaposlitve pred okupacijo, zaposlitve med okupacijo, zaposlitve po okupaciji, za kakšno mesto prosi učitelj, kdo ga priporoča, kulturno, prosvetno in politično udejstvovanje pred

osvoboditvijo. Vsi ti podatki so bili razvidni iz personalnih map prosvetnih uslužbencev Okrajnega ljudskega odbora (OLO) Koper.

Profesorji učiteljišč so bili deležni posebne obravnave. Popoln pregled in odločanje nad personalno politiko je vodila Šolska komisija pri Centralnem komiteju Komunistične partije Slovenije (CK KPS). Tesno je sodelovala z okrožnimi komiteji KPS in načelniki okrožnih prosvetnih oddelkov, ki so sestavljali karakteristike (Maček 2011). Od leta 1947 do 1955 so na OLO Koper pripravljali podatke za karakteristike s pomočjo posebnega obrazca.[1] Slednji je za vsakega profesorja vseboval podatke o šoli, kjer je poučeval, osebne podatke, izobrazbo, o zaposlitvi med drugo svetovno vojno in plačne dodatke.

Na novoustanovljenem Učiteljišču Portorož so zaposlili predvsem profesorice in profesorje, ki so bili rojeni v Trstu ali drugje na Primorskem in so se po prvi svetovni vojni s Primorske preselili v Slovenijo; večina je vsaj pasivno obvladala italijanščino (Hasl 2013).[2] Miran Hasl, ki je na učiteljišču poučeval od leta 1951 do ukinitve, v biografiji *Moje zgodbe* (2013, 114) opiše, kako je prišel na učiteljišče v Portorož:

> Z republiškega sekretariata za šolstvo so me novembra vprašali, če mislim kaj na zaposlitev. Pisal mi je tudi Radovan Gobec. Obiskal ga je Srečko Kumar, ravnatelj glasbene šole v Portorožu. »Išče učitelje za šolo – govorila sva o tebi. Če bi se morda odločil za odhod na morje, bom organiziral srečanje med vama« […]. Zadeva se je potem kar vlekla. Za odhod v cono B STO[3] je bilo potrebno posebno dovoljenje. […] Sredi decembra sem se z vlakom odpeljal do Divače, nato pa s kartonasto škatlo in majhnim kovčkom nadaljeval pot z avtobusom. […] Predvidena zaposlitev na glasbeni šoli je bila spremenjena. Javiti sem se moral ravnatelju učiteljišča – tov. Janežu – v Portorožu. […] Našli so mi sobo. V kleti dijaškega doma, brez okna. Tisto noč zaradi mraza nisem zatisnil očesa.

Poleg poučevanja, ki je potekalo od osem do devet šolskih ur dnevno, od ponedeljka do sobote, so profesorji poučevali in delovali na političnem ter kulturno-prosvetnem področju zunaj učiteljišča.[4] Pogosto so poučevali še na drugih šolah, npr. na tečajih za vzgojitelje, gostince, miličnike, oficirje, bili

[1] PAK KP 24, škatla 1854, Podatki za karakteristiko učiteljev na slovenskih šolah.

[2] PAK KP 783, škatla 13, Uslužbenske mape. Škatla 29, Podatki o učnem osebju K 204/47. Podatki o učnem osebju 31. 10. 1947, 189 b/47.

[3] Cona B, Svobodno tržaško ozemlje.

[4] PAK KP 783, škatla 12, Letno poročilo 1948/1949.

člani izpitne komisije za strokovne učiteljske izpite, veliko pa so z dijaki delali tudi po pouku, npr. pripravljali uprizoritve iger, nastope dijakov, vodili pevski zbor, sodelovali pod okriljem družbeno-politične organizacije Protifašistična fronta žensk (AFŽ) ter na hospitacijah in nastopih ipd. (Hasl 2013).

Profesorji so se morali dodatno izobraževati, tako strokovno kot politično. Tako so npr. v Ljubljani leta 1949 zaradi spremembe učnega načrta obiskovali seminar za slovenski in ruski jezik, matematiko, biologijo, zgodovino in zemljepis. Leta 1956 je Pedagoški center v sodelovanju z inšpektoratom in Zvezo pedagoških društev izvedel štiridnevno izobraževanje za profesorje pedagoške skupine predmetov o psihodiagnostiki.[5]

Novo ideologijo so spoznavali na sindikalnih konferencah.[6] Na sestanku profesorjev učiteljišč decembra leta 1946 so izpostavili:[7]

> Dolžnost vsakega profesorja je politično in svetovnonazorsko vzgajati. [V]sak naj svojo snov tako obdeluje, da politično oblikuje dijaka. Seveda naj se, kot je dodal tov. Ledinek, važni momenti v političnem ali gospodarskem življenju naše mlade države spontano poudarijo, zlasti pri predmetih v stroki, v katero sodijo. Tov. Boršnik opozori, da imajo ta namen tudi Slovenska berila, ki bodo v določenih intervalih izhajala in v lepi leposlovni obliki prinašala aktualne dogodke. Tov. Ledinek: Politična vzgoja je dvojna: na eni strani spontano poudarjanje važnih dogodkov, na drugi strani vpliv in pomoč LMS, da rešuje politične probleme, pri čemer naj ji profesorski zbor nudi vso pomoč.

Po razhodu s Sovjetsko zvezo so na političnih seminarjih spoznavali dialektični materializem in dobili tudi gradivo o tej temi, seznanili pa so se tudi z načrtovanjem gospodarskega razvoja v letu 1950.

Profesorje učiteljišča so pogosto premeščali. Zlasti se je to občutilo po uvedbi enotne osemletke leta 1958. Jožeta Hočevarja je npr. na učiteljišče leta 1959 povabil ravnatelj. Svojo namestitev je opisal:[8]

> Stanovanje je bilo malo problematično tu. So dostikrat profesorji stanovali v kakšnih hotelskih sobah, nato si dobil sobo v dijaškem domu. [. . .] Takrat so obstajale javne kopalnice in pralnice. [. . .] Pa menza je bila

[5] PAK KP 783, škatla 31, Dopis 17. februar 1956.

[6] PAK KP 783, škatla 12, Poročili o delu in uspehih v prvem polletju 1949/1950.

[7] PANG 251, škatla 53, Zapisnik o sestanku profesorjev ljubljanskega, mariborskega in tolminskega učiteljišča, 30. december 1946.

[8] PAK KP 783, Intervju z Jožetom Hočevarjem, 14. julij 2016.

skupna, ena taka miličniška. Počasi pa je standard naraščal, v začetku 60. let se je gradilo po Semedeli.

Kot smo razbrali, še desetletje po vojni ni primanjkovalo namestitev le za učiteljišče, pač pa tudi za profesorje.

Jože Valentinčič (1997), ki je poučeval na učiteljišču le tri leta, je nato dobil dekret za premestitev v Ljubljano. Zapisal je (str. 276): »[N]a učiteljišče sem odšel tako, kot sem prišel – po sklepu ›pristojne oblasti‹, utelešene v posamezniku […]. ›Pristojna oseba‹ mi je sporočila, da moram takoj odpovedat službo na učiteljišču. Zakaj? Po ›sklepu‹ pristojnih. In kaj, če tega ne storim? Te bomo pa povsem onemogočili!«

Pisni spomini nekdanjih profesorjev dopolnjujejo arhivsko gradivo. Želeli pa smo dobiti tudi ustne spomine še živečih profesorjev, ki so poučevali na Učiteljišču Koper. Zanimalo nas je, kako se spominjajo odnosov in komunikacije na učiteljišču.

Raziskovanje odnosov in komunikacije na učiteljišču Portorož – Koper

Raziskava

Ker se usmerjamo v raziskovanje pedagoške zgodovine, smo izbrali zgodovinsko raziskavo, ki poskuša čim prepričljiveje rekonstruirati dogodke in pojave iz preteklosti ter jih verodostojno predstaviti, čeprav je popolna rekonstrukcija vprašljiva, ker so morda informacije in podatki o preteklosti nepopolni. Zato menimo, da gre bolj za skice kot za portrete (Cohen idr. 2011). Pri zgodovinskih raziskavah se uporabljajo podatki in informacije, ki že obstajajo v različnih virih ali dokumentih. Podatki in informacije so v večini besedni, številčni ali vključujejo različne simbolne oznake. Raziskovalec je pri njih v neposrednem stiku z viri podatkov, ki jih sam izbira in selekcionira glede na problem, namen, cilje ter raziskovalna vprašanja.

Ker smo želeli zgodovinske podatke dopolniti, smo zgodovinsko raziskovanje kombinirali s kvalitativno pedagoško raziskavo, saj lahko s pomočjo triangulacije (Vogrinc 2008) več različnih virov podatkov dosežemo celostnejše razumevanje odnosov in komunikacije na Učiteljišču Koper. Zato smo v besedilu soočili različne podatke: ustne informacije profesorjev, pisne primarne arhivske dokumente in pisne sekundarne dokumente (obstoječa pisna dela o Učiteljišču Koper ter pisna dela, ki vključujejo spomine nekdanjih izvajalcev usposabljanja za učiteljski poklic).

Izhodišča in metodologija

Ker ima Koper, kot smo predstavili, kar dolgo tradicijo izobraževanja učiteljskega kadra v slovenskem jeziku (npr. Vilhar 1976; Cencič 2004), nas je zani-

mala tema odnosov in komunikacije, ki je manj raziskano področje, zlasti z vidika izvajalcev usposabljanja za učiteljski poklic. Glede teme odnosov in komunikacije nas je zanimalo predvsem, kateri dokumenti so bili temu področju namenjeni in katera sporočila so posredovali, kako na takratne odnose gledajo profesorji, kako so zagotavljali avtoriteto pa tudi kakšni so bili odnosi med profesorji in odnosi z dijaki.

Vključene osebe v raziskavo

V raziskavo so bili vključeni profesorji, ki so poučevali na Učiteljišču Koper. Žal je med nami le še malo profesorjev, zato smo poskušali stopiti v stik s skoraj vsemi. V letih 2015 in 2016 smo uspeli sodelovati z dvema profesoricama ter dvema profesorjema, ki so na Učiteljišču Koper poučevali med letoma 1958 in 1968, v zadnjem desetletju njegovega delovanja. Najstarejša oseba je bila stara 92 let, najmlajša 74 let.

Prva profesorica (Profesorica 1) je po nižji gimnaziji končala tolminsko učiteljišče, nato so jo zaposlili na manjši vaški šoli. Po enem letu je dobila dekret za študij pedagogike in psihologije na Univerzi v Ljubljani ter ob tem štiriletni študijski dopust. Po končanem študiju se je zaposlila na gimnaziji v Postojni. Tam je poučevala psihologijo, filozofijo, logiko ter na vajenski šoli nekaj predmetov družbeno-ekonomske vzgoje in slovenščino. Leta 1963 jo je ravnatelj povabil na koprsko učiteljišče, kjer je prevzela pedagoško skupino predmetov. Na Učiteljišču Koper je od leta 1963 do leta 1965 poučevala občo psihologijo, pedagoško psihologijo in mladinsko psihologijo, kasneje pedagoško didaktiko, zgodovino pedagogike in metodiko učnih predmetov.

Druga profesorica (Profesorica 2) je končala učiteljišče v Novem mestu. Po zaključku na učiteljišču je študij nadaljevala na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je študirala pedagogiko in psihologijo. Na Učiteljišču Koper je od leta 1963 do leta 1965 poučevala psihologijo, občo pedagogiko, didaktiko in didaktike učnih predmetov.

V raziskavi je sodeloval tudi profesor (Profesor 3), ki je že leta 1943 postal vaški učitelj. Po končani vojni je obiskoval oficirski tečaj. Ker ni želel nadaljevati vojaške kariere, se je udeležil tečaja za učitelje pripravnike v Kranju. Po opravljenem tečaju je opravljal delo učitelja v različnih vaških šolah v slovenski Istri, dokler ni dobil izrednega študijskega dopusta za študij likovne vzgoje na Pedagoški akademiji v Ljubljani. Na Učiteljišču Koper je od leta 1953 do leta 1966 poučeval risanje, ročna dela in avdiovizualna sredstva.

Sodeloval je tudi profesor (Profesor 4), ki je v Ljubljani končal klasično gimnazijo. Študij je nadaljeval na Univerzi v Ljubljani, kjer je diplomiral iz slavistike. Na učiteljišče v Kopru ga je povabil ravnatelj, ker so prejšnjega profesorja slovenskega jezika premestili zaradi njegovih objav v reviji *Bori*. Na

učiteljišču je poučeval slovenščino, srbohrvaščino in logiko v obdobjih 1959–1963 in 1965–1966. Ko je kdo zbolel ali bil odsoten, je poučeval še logiko, psihologijo, angleščino in ruščino.

Pripomočki in postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju, ki omogoča prožno tehniko zbiranja podatkov z vprašanji odprtega tipa (Vogrinc 2008). Za vprašanja je bila uporabljena strategija lijaka, vprašanja odprtega tipa pa smo dopolnili z vprašanji zaprtega.

Pri zbiranju podatkov smo upoštevali načela etike ter Zakon o varstvu osebnih podatkov in avtorske pravice. Najprej smo pridobili stike vseh še živečih profesorjev učiteljišča, ki so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Po telefonu smo intervjuvance najprej prosili za sodelovanje ter jih obvestili o namenu in poteku intervjuja pa tudi posredovali okvirna vprašanja. Po pristanku smo jih obiskali, v večini na njihovih domovih, ter snemali intervjuje z računalniškim programom Audacity.

Zbiranje podatkov z navedenimi profesorji je potekalo od 11. decembra 2015 do 14. julija 2016. Podatke intervjujev smo nato ubesedili oz. naredili transkripcijo. V raziskavi smo uporabili tudi osebne spomine nekdanjega profesorja, objavljene v knjigi *Moje zgodbe* (Hasl 2013). Vključili smo tudi arhivske dokumente, ki se nanašajo na delovanje učiteljišča in so dostopni v arhivu v Kopru ter Novi Gorici. V besedilu predstavljamo le del rezultatov iz obsežnejše raziskave, ki se usmerjajo v temo komunikacije in odnosov na učiteljišču Portorož – Koper.

Obdelava podatkov

Za obdelavo kvalitativnih podatkov iz intervjujev in različnih dokumentov smo uporabili kombinacijo narativne ter hermenevtične analize (Krmac in Cencič 2023). Za narativno analizo smo se odločili, ker nas je zanimalo, kako profesorji učiteljišča predstavljajo svoje osebne izkušnje in poglede na odnose ter komunikacijo in kako je delovanje učiteljišča predstavljeno v različnih dokumentih. S hermenevtično analizo (Krmac in Cencič 2023) pa smo želeli razložiti tako subjektivne kot objektivne podatke ter s tem celoviteje razumeti odnose in komunikacijo na Učiteljišču Koper. Kot navajata Nina Krmac in Majda Cencič (2023), je za hermenevtično analizo posebej značilno razmerje med starim, ki nam je že poznano in o čemer imamo že ugotovitve ali rezultate, ter novim in neznanim, tj. odgovori, ki smo jih iskali, in sicer v določenem zgodovinskem kontekstu. Ugotovitve kvalitativne obdelave smo podkrepili z dobesednimi navedbami iz intervjujev in dokumentov.

Rezultati in razprava o odnosih ter komunikaciji med profesorji in med profesorji ter dijaki na Učiteljišču Koper

Disciplinski red

Disciplinski red, imenovan »Red v stavbah«, je bil objavljen v *Vestniku ministrstva za prosveto LRS* 18. 4. 1947. Za njegovo kršitev so bile predpisane različne vrste kazni. V obliki ukorov razrednika, ravnatelja in učiteljskega zbora so kaznovali predvsem:

- kršenje »hore legalis«, predpisane ure, po kateri je nastopila omejitev gibanja dijakov,
- neopravičeno odsotnost od pouka in
- krajo.

Leta 1950 so ravnatelji srednjih šol razpravljali o disciplini med dijaki, vsi so navajali porast kampanjskega učenja, dijaki pa so se pritoževali nad pomanjkanjem prostega časa. V zapisniku konference 12. septembra 1951 je navedeno: »Sporazumno z upravo dijaškega doma bomo uvedli ›hora legalis‹ ob 20. uri. Po tej uri bo dovoljeno zapustiti dijaški dom le z dovolilnico.«[9] Tako je npr. v šolskem letu 1957/1958 dijakinja, ki je kršila »horo legalis«, dobila ukor razrednika.[10] Kljub temu so ravnatelji konec šolskega leta 1958 ugotavljali, da se pri dijakih krepi težnja po zabavi. Na okrajnem posvetovanju ravnateljev srednjih šol, ki so se ga udeležili tudi predstavniki šolskih odborov, ravnatelji dijaških domov in predsedniki mladinskih organizacij na šolah, so obravnavali tudi kaznovanje dijakov. Bolj kot kazni so poudarili moralno obsodbo prekrškov in krepitev stika s starši. Konec 50. let so si navkljub »hori legalis«, ki je bila premaknjena na 21. uro, dijaki izborili ples do 24. ure. Od leta 1963 pa plesi učiteljišča niso bili več javni.

Poleg kršenja »hore legalis« je med najpogostejšimi kršitvami discipline naveden pomanjkljiv šolski obisk. Vse dijake, ki se leta 1948 v obdobju božiča niso pravočasno vrnili z zimskih počitnic, so kaznovali z ukorom,[11] saj je bila oblast proti cerkvi in njenim praznikom.

V šolskem letu 1956/1957 so izpostavili neopravičene izostanke in nižje ocene, dijaki pa so se profesorjem pritoževali, da je v dijaškem domu premalo discipline.[12] Naslednje šolsko leto so se izostanki še povečali, zato so

[9] PAK KP 783, škatla 12.
[10] PAK KP 783, škatla 20, dnevnik 2. letnika.
[11] PAK KP 783, škatla 12, Letno poročilo 1947/1948, Zapisnik konference, 8. januar 1948.
[12] PAK KP 783, škatla 12, Letno poročilo 1956/1957.

mesečno imeli več razrednih ur, ob večjih izostankih in slabih ocenah pa so obveščali starše.[13]

Tudi v začetku šolskega leta 1959/1960 so na profesorski konferenci razpravljali o zamudah. Ugotavljali so, da dijaki k pouku zamujajo zaradi obiska zobozdravnika, jutranjih zamud avtobusov in ob vračanju s hospitacij, ki so potekale na vadniški šoli.[14]

Odnos profesorjev do dijakov

Kljub predpisanemu vedenju dijakov so razpravljali o njihovem odnosu. V letu 1949 so prvič razglabljali o »drugačnem odnosu do dijakov« ter o novem dialektičnem pogledu na svet.

Na odnos med dijaki in profesorji je verjetno vplivala tudi tedanja pedagoška literatura. Gogala (1950) je izpostavljal topel in spoštljiv odnos, ki je omogočal prenos znanja in oblikovanje mladih. Poudarjal je notranjo avtoriteto učitelja, stik dijaka in učitelja ter učiteljevo spoštovanje dijakov. Na sindikalnih konferencah so profesorjem učiteljišča predstavili novo pedagoško literaturo.[15]

Leta 1952 so profesorjem znižali učno obveznost s 24 na 18 ur tedensko z obrazložitvijo, naj s svojimi dijaki vzpostavijo kvalitetnejše stike in jih čim bolje spoznajo.[16] Pomen odnosa med dijaki in profesorji je razviden tudi ob opravljanju nadzorstva učiteljišča. Inšpektorica je v poročilu ob zaključku učiteljske mature učiteljišča v Kopru leta 1954 navedla:[17]

> Kar se učiteljskega kadra z ravnateljem na čelu tiče, me je prijetno presenetila temeljita in objektivna preudarnost z velikim čutom za odgovornost, kakršno občuti v odnosu do svojega dela, ki ga vrši s toplo ljubeznijo in vestno skrbjo za učiteljski naraščaj. Njegova medsebojna povezanost utegne biti demokratična v takšni smeri, kakršna je nujen pogoj po pravilnem odnosu do sočloveka.

Jože Valentinčič (1997, 275), ravnatelj Učiteljišča Koper od leta 1956 do leta 1959, je o odnosih profesorjev do dijakov na tem učiteljišču napisal:

[13] PAK KP 783, škatla 13, Zapisniki profesorskega zbora, 26. marec 1958, 18. december 1957, 30. oktober 1958.

[14] PAK KP 783, škatla 13, Zapisniki profesorskega zbora, 25. december 1959.

[15] PAK KP 783, škatla 12, Poročilo o delu in uspehu v prvem polletju, 1948/1949.

[16] PAK KP 783, škatla 29, Zapisnik konference, 21. november 1952.

[17] PAK KP 783, škatla 12, Poročilo inšpektorice ob zaključku učiteljske mature v Kopru, 21. junij 1954.

> Značilno za to učiteljišče je bilo individualno obravnavanje in skrbno vodenje posameznega dijaka. Razredniki so bili pravi svetovalci, spodbujali in usmerjali so vsakega dijaka, posebej še pri zastojih. Na učiteljskih konferencah je bil poudarek na zahtevnosti, povezani z uvidevnostjo in razumevanjem, na človeški obravnavi vsakega brez birokratske odtujenosti. V ospredju niso bili le učni uspehi, marveč vedno tudi celotna osebnost in njeno oblikovanje.

Tudi Profesor 3, ki je na učiteljišču poučeval likovni pouk in ročna dela, je povedal, da ga je zelo veselilo delo razrednika:

> Najbolj sem bil vesel, ko sem bil razrednik. Skušal sem jim biti oče, zaradi tega mi ni bilo vseeno. Take in drugačne kolobocije, ki sem jih imel z njimi, je bilo treba razčistiti. To so bila za dekleta najbolj živahna leta. [...] Tesno smo bili povezani z dijaškim domom, z vzgojiteljicami smo si skušali pomagati.

Profesorici 1 in 2, ki sta na učiteljišču v 60. letih poučevali pedagoške predmete, pa sta navedli, da je bilo za odnos z dijaki značilno, da so si bili zelo blizu, profesorice so jim bile vedno na voljo za pogovor. Kot je povedala Profesorica 2, je na bližino z dijaki vplival tudi skupaj preživeti čas:

> Ker smo tudi dosti skupaj živeli, ne. Na vse ekskurzije smo šli skupaj, na vse izlete skupaj, vedno. In na maturantske izlete, to smo vse skupaj opravili. [...] Marsikaj so mi lahko rekli, če drugje ne, na proslavah, na obletnicah ali pa na zaključnih prireditvah. [...] To je bil zelo kooperativen odnos.
>
> Veliko smo se z dijaki pogovarjali, še danes to premlevamo. So pa bile narejene takrat tudi nekatere krivice. Ampak tako je bilo. [...] Mislim, da sta ravno, ko sem prišla in so me angažirali za razrednika, v tistem času padli dve dijakinji brez potrebe.

Profesorica 1 je o odnosih povedala:

> Torej, predvsem ti odnosi, moram reči zelo tovariški v pravem pomenu besede, odnosi med profesorji in tudi odnosi z dijaki. [...] Neka obzirnost je bila med nami, vendar pa tudi domačnost. Moram reči, da smo bili z dijaki vedno v dobrih stikih. Nekako smo se zbližali. [...] Tako meni se zdi eno zadoščenje, da sta tista vzgoja in način življenja na učiteljišču

> imeli veliko pozitivnega. Bolj kot danes na univerzi, ko se študentje ne povežejo med seboj in so indiferentni drug do drugega.

Tudi Profesor 4 je poudaril, da so bili odnosi zelo prijetni, brez večjih konfliktov. Ker je poučeval tudi na koprski gimnaziji, je občutil razliko pri poučevanju dijakov učiteljišča in gimnazije. Povedal je, da je bilo z dijaki učiteljišča prijetneje delati, saj so bili vestnejši in spoštljivejši. Menil je, da so med šolanjem na oblikovanje njihovega vedenja vplivali psihologija, pedagogika in strokovni predmeti. Povzemamo, da so intervjuvanci izpostavili npr. domačnost, sproščenost, prisrčnost, tovarištvo, obzirnost pa tudi povezanost.

In kako so profesorji vzpostavljali avtoriteto?

Avtoriteta profesorjev Učiteljišča Koper

Odnos med profesorji in dijaki je izhajal tudi iz avtoritete, na katero je vplivalo več dejavnikov. Za takratne politične okoliščine in državni režim z represivnimi organi je bila značilna avtoritarnost. Kot smo navedli, so na učiteljišču veljale stroge zahteve glede vedenja, gibanja in znanja, niso pa posebej razpravljali o avtoriteti.

Profesor 4 je povedal, da svoje avtoritete ni gradil načrtno, predpostavil je, da je izhajala iz samega dela. Poleg tega je navedel, da je bilo v tistih časih zanj doseganje avtoritete lažje:

> Tisti čas je bila šola zelo zahtevna, stroga, ni bilo popuščanja. Podarjenih ocen ni bilo, nobenih izgovorov, da bi se odlagalo preverjanje. […] Strogost je tudi vplivala, da smo profesorji imeli svoj ugled, in spoštovali so nas.

Profesorica 1 je povedala podobno, namreč da so dijaki imeli zelo spoštljiv odnos do profesorjev. Avtoriteti se ni veliko posvečala, ker ni bilo treba, saj so bili dijaki po njenem mnenju zelo disciplinirani. Kot profesorica je pazila, da ni bila žaljiva, da med dijaki ni delala razlik, da ni bila krivična. Trudila se je vzdržati slabe volje in nepremišljenega govorjenja.

Iz konferenčnih zapisnikov konec 50. let in v začetku 60. let lahko razberemo, da se je odnos dijakov do avtoritete in profesorjev pričel spreminjati. Kljub strogemu disciplinskemu redu so obstajali in se postopoma celo širili disciplinski prekrški ter njihovo sankcioniranje. Svet za šolstvo je v šolskem letu 1959/1960 učiteljiščem priporočil, da v zadnjem letniku nekaj ur namenijo mladinskemu prestopništvu. Na koprskem učiteljišču je predaval

dr. Emil Teger, okrajni javni tožilec.[18] Leta 1960 je Zavod za prosvetno pedagoško službo v Kopru izvedel posvetovanje o odnosih na šoli za vse profesorje in ravnatelja, predavala pa je Iva Šegula.[19]

Menimo, da je na rahljanje avtoritete ravnatelja in profesorjev vplival samoupravni socializem z družbenimi organizacijami, kot sta mladinski odbor učiteljišča in razredna skupnost. Če je leta 1954 v poročilu inšpektorja, zapisnikih konferenc in letnih poročilih navedeno, da so dijaki marljivi in prizadevni, so od leta 1959 naprej na šolskih konferencah pogosto obravnavali odnos dijakov do profesorjev.[20] Dijaki so pogosteje kršili pravila. Na konferenci leta 1959 so trije dijaki dobili ukor razrednika zaradi neprimernega obnašanja.[21] Leta 1959 so na konferenci prvič obravnavali kajenje dijakov. Zato so z okrožnico prepovedali kajenje med odmori v šolski stavbi.[22]

Leta 1961 je ravnatelj izpostavil moralno vlogo razrednika: »Ravnatelj opozori profesorje razrednike, da njihova naloga ni samo v administrativnem delu, pač pa tudi v moralnem (lepotičenje, pozdravljanje, zahvale, lepo obnašanje).«[23] Leta 1963 so na profesorski konferenci še odločili, da dijaki profesorje vikajo.[24] Profesor 3 se kot razrednik ni strinjal s takšno spremembo odnosov v 60. letih: »[K]o so nas na nek način oddvojili, da morajo biti dijaki sami in ne pod našim varstvom. Kako bi rekel, kaj je nastalo iz tega? Poleg trapastih plesov in nalivanja.«

Sankcionirana je bila tudi nosečnost. Dijakinje, ki so zanosile, so morale šolo zapustiti.[25] Profesorica 1 se spominja:

> Takrat so bili kriteriji tako šolski kot tudi do moralnega vedenja dijakov dokaj ostri. Ni bilo tako sproščeno kot danes. Profesorji in razredniki so bili dolžni skrbeti tudi za osebno dozorevanje dijakov. Ukrepati smo morali tudi pri stvareh, ki so danes čisto osebne. Meni se je zgodilo, da je bila deklica noseča, in v tistem času je sledila izključitev, rekla bi zelo žaljiva odstranitev iz šole. Torej ko je prišlo do te situacije, smo se pomenile […] in ona je rekla: »Svetuj ji, naj izstopi, in molčite.« Tako je deklica izstopila in delala privatne izpite jeseni.

[18] PAK KP 783, škatla 32, Dopis, 5. maj 1960.
[19] PAK KP 783, škatla 32, Dopis OLO Koper, 4. oktober 1960.
[20] PAK KP 783, škatla 12.
[21] PAK KP 783, škatla 13.
[22] PAK KP 783, škatla 13, Zapisnik konference profesorskega zbora, 5. november 1959.
[23] PAK KP 783, škatla 13, Zapisnik profesorske konference, 30. december 1961.
[24] PAK KP 783, škatla 13, Zapisnik učiteljske konference, 15. oktober 1963, 4. november 1963.
[25] PAK KP 782, škatla 13, Zapisnik profesorskega zbora, 17. januar 1963.

Povzemamo, da so profesorji dijake sprejemali in jih poskušali razumeti, kar Rogers (1995) navaja kot eno bistvenih značilnosti poučevanja.

Odnosi in komunikacija so temeljili na disciplinskem redu ter avtoriteti, ki so jo imeli profesorji, čeprav je niso gradili načrtno, ampak je bila odsev tedanjega časa in družbeno-političnih razmer.

Odnosi med profesorji

Glede odnosov med profesorji je Profesorica 1 povedala, da so bili na koprskem učiteljišču »zelo človeški«. Ob zaposlitvi so ji starejši profesorji pomagali z nasveti, predvsem pri vzgojni problematiki. Med glavnim odmorom so se družili v zbornici. Med profesorji je vladalo prijetno in sproščeno vzdušje. O odnosih na učiteljišču je izpostavila:

> Te novosti, ki so zdaj, meni, ki sem navajena starega načina poučevanja, starih odnosov, mi niso všeč. Prvič se niti dijaki ne navežejo med seboj, ustvarijo nekega kolektiva, nekega tovarištva, neke trajne navezanosti in prijateljstva in tudi profesorji ne. Medtem ko takrat smo bili, bi rekla, vsi povezani v tistem majhnem prostoru, brez nobenega luksuza, ne. Smo vendarle nekako skupaj preživeli, se pogovorili, saj pravim, tako osebne stvari, kakor tudi o problemih z dijaki, šolske zadeve in sproti nekako reševali.

Kot razberemo, na Učiteljišču Koper ni bilo treba razpravljati o skupinskem ali timskem delu profesorjev, graditvi tima (»team buildingu«), pomoči ali sodelovanju med profesorji, ker so to udejanjali pri svojem delu. Povzemamo, da so bili takšni, kot so bili odnosi med profesorji, tudi odnosi med profesorji in dijaki ter da so profesorji svoje delo in odnose prenašali tudi na pedagoško delo z dijaki.

Sklepne ugotovitve

Predstavili smo, da ima Koper dolgo tradicijo izobraževanja za učiteljski poklic v slovenskem jeziku, ki sega v leto 1875. Za pripravo na učiteljski poklic so bila organizirana štiriletna učiteljišča, ki so bila ločena po spolu. Koper je v tistem času dobil moško učiteljišče, saj so moška učiteljišča prevladovala. Kot posebnost smo navedli, da je bilo moško učiteljišče v Kopru namenjeno trem narodnostim: Slovencem, Hrvatom in Italijanom. Poleg uradnega nemškega jezika so posamezni oddelki pri nekaterih učnih predmetih uporabljali tudi materni jezik, da bi dijake čim bolje pripravili za pouk v slovenskih, hrvaških in italijanskih osnovnih šolah. Ker pa je še vedno prevladoval nemški jezik,

tudi pri pedagoški skupini predmetov, so slovenski dijaki s podporniki dosegli premestitev slovenskega oddelka koprskega učiteljišča v Gorico (leta 1909) in odprtje v Avstro-Ogrski prvega popolnoma slovenskega moškega učiteljišča, kjer sta vsa korespondenca in pouk vseh predmetov potekala le v slovenskem jeziku.

Poudarili smo tudi, da je v času italijanske oblasti Koper ostal brez učiteljišča in usposabljanja v slovenskem jeziku. Po drugi svetovni vojni je zato zelo primanjkovalo učiteljev za poučevanje v slovenskih osnovnih šolah. Nova oblast je poskušala zagotoviti skladno z novo ideologijo usposobljene učitelje, najprej na kratkih pedagoških tečajih, ki so bili takoj po vojni organizirani v Portorožu, kjer so za oba spola odprli ekspozituro tolminskega učiteljišča, nato pa tudi s pomočjo štiriletnega učiteljišča v Portorožu, kjer so po številu vpisanih postopoma prevladale dijakinje.[26]

Odnose na učiteljišču smo pogledali z vidika tedanjih profesorjev in zapisov v različnih dokumentih (npr. arhivski viri in biografije profesorjev). Povzemamo, da je na odnose med dijaki in profesorji učiteljišča vplivala restriktivna regulativa, ki je predpisovala obnašanje in omejevala gibanje dijakov.

Avtoriteta, ki je sooblikovala odnos med dijaki in profesorji, je izhajala iz v tedanji družbi uveljavljenega avtoritarnega političnega sistema. Odnosi med dijaki in profesorji so se razlikovali od današnjih. Vsi intervjuvani profesorji navajajo, da avtoritete niso načrtno gradili, saj so dijaki v glavnem upoštevali pravila discipline in do njih imeli zelo spoštljiv odnos.

Za takratno obdobje je bila značilna omejitev gibanja dijakov v večernih urah. Predpisana je bila ura, poimenovali so jo »hora legalis«, ko dijaki niso smeli zapustiti doma brez pisnega dovoljenja. Takoj po vojni niso smeli od doma po 19. uri, leta 1951 so prepoved gibanja premaknili na 20. uro. Konec petdesetih let pa so bili lahko zunaj do 21. ure. Nadzor nad gibanjem dijakov so izvajali profesorji učiteljišča. Če so dkršili »horo legalis«, so bili kaznovani z ukorom.

V drugi polovici 50. let sta razvoj gospodarstva in uvedba samoupravnega socializma pričela rahljati tradicionalne družbene vrednote. Na konferencah so vse pogosteje obravnavali odnos dijakov do profesorjev. Menimo, da je na odnos vplival tudi samoupravni socializem, ki je preko družbenih organizacij, kot sta bili mladinska organizacija in razredna skupnost, dijakom omogočal soodločanje na učiteljišču. Zato so v začetku 60. let »horo legalis« ukinili. Spremenila se je tudi vloga razrednika, saj se je zmanjšal njegov vpliv, kar je razvidno iz dokumentarnega gradiva in pripovedi profesorjev. Z uvedbo sa-

[26] PAK KP 782, Vpisnice učiteljišča 1947–1968.

moupravnega socializma so na učiteljišču zaživele razredne skupnosti. Dijaki so pridobili večji vpliv, seznanjeni so bili z delom šolskega odbora. Težišče obravnavanja vedenja in discipline se je preneslo na razredni kolektiv.

Odnos med dijaki in profesorji je oblikovala tudi pedagoška skupina predmetov. Gogala (1952) je izpostavljal pristne odnose med učenci in učitelji. Zanje so bili značilni odprtost, sprejemanje in pogovor. Proces aktivne komunikacije je pri dijakih spodbudil zaupanje. Pomemben dejavnik je bil tudi čas, ki so ga dijaki in profesorji preživeli skupaj. Medsebojno druženje je potekalo zlasti v času razredništva ter po pouku na proslavah in ekskurzijah pa tudi na hospitacijah. Skupaj preživeti čas jih je medsebojno povezal. Kot sta opisali intervjuvani profesorici, so bili odnosi z dijaki zelo topli, tovariški, brez distance, kar menita, da ni bilo značilno za izobraževanje na pedagoški višji šoli in sedaj na fakulteti. Lahko bi dejali, da je za odnose med profesorji in dijaki veljalo, kot tudi sedaj priporočajo učiteljem (npr. Gordon 1997), da zajemajo odprtost, dostopnost, neposrednost, medsebojno spoštovanje, zavedanje medsebojne odvisnosti ipd. Intervjuvani profesorji pa so poudarili tudi odnose med kolegi profesorji, ki so bili podobni, tj. tovariški, sodelovalni in podporni.

Na koncu povzemamo, kar morda velja tudi za današnje izobraževanje in usposabljanje za učiteljski poklic, in sicer da je na Učiteljišču Koper primanjkovalo ustreznih prostorov, pripomočkov pa tudi učiteljev, zlasti za pouk naravoslovja in matematike.

Literatura

Cencič, M. 2004. *Šola za znanje učiteljev: od učiteljskih tečajev do Univerze na Primorskem.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales.

Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education.* London: Routledge.

Čebron Lipovec, N. 2012. »Usode in nove rabe koprskih samostanov po razpustitvi redov s poudarkom na obdobju po drugi svetovni vojni.« *Annales: anali za istrske in mediteranske študije* 22 (2): 509–522.

Gabrič, A. 1991. »Šolstvo na Slovenskem v letih 1945–1951.« *Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete* 24:67–92.

Gogala, S. 1950. »Notranji pogoji kvalitetnega pouka.« V *Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu,* uredil V. Bračič, 77–98. Ljubljana: Pedagoško društvo Slovenije.

———. 1952. *Obča metodika.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gordon, T. 1997. *Trening večje učinkovitosti za učitelje.* Priredil J. Bečaj. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Hasl, M. 2013. *Moje zgodbe.* Koper: Libris.

Kontestabile Rovis, M., in M. Cencič. 2018. »Učiteljišče Portorož – Koper od ustanovitve leta 1947 do ukinitve leta 1968.« *Kronika: časopis za slovensko krajevno zgodovino* 66 (1): 113–126.

Košir, K. 2017. *Pedagoška psihologija za učitelje: izbrane teme.* Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Krmac, N., in M. Cencič. 2023. *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od obdelave podatkov do predstavitve ugotovitev.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Maček, J. 2011. »Partijska prosvetna politika 1945–1955 na primeru šolstva v Mariboru in okolici.« Magistrska naloga, Univerza v Mariboru.

Ministrstvo za bogočastje in nauk. 1906. *Državni zakon o ljudskih šolah z najvažnejšimi izvršitvenimi predpisi.* Dunaj: V cesarski kraljevi založbi šolskih knjig.

Rogers, C. R. 1995. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Šavli, A. 2017. *Vrsta skozi čas.* Koper: Pokrajinski arhiv Koper.

Valentinčič, J. 1997. »Iz spominov šolskega nadzornika.« V *Pričevanja: prvo povojno desetletje slovenske šole v Istri; učiteljski zbornik 1997,* uredil S. Fatur, 273–276. Koper: Uredniški odbor.

Vilhar, S. 1976. *Slovensko učiteljišče v Kopru: 1875–1909.* Koper: Lipa.

Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Watzlawick, P., J. Beavin Bavelas in D. D. Jackson. 2011. *Pragmatics of Human Communication.* New York: Norton.

Arhivski viri

PAK KP: Pokrajinski arhiv Koper.

PANG: Pokrajinski arhiv Nova Gorica.

The Former Portorož – Koper Teacher Training College

The opening of the Slovenian section of the four-year male teacher training college under the Austro-Hungarian Empire in 1875 is considered to be the beginning of the training of Slovenian primary school teachers in Koper. During the Italian rule (1923–1943), training for the teaching profession in the Slovenian language ceased. It was resumed in the Slovenian language and under a different ideology in 1947 in Portorož, where a branch of the Tolmin Teacher Training College was opened. In 1953, the college was moved to Koper, where future teachers were trained until the end of the 1967/1968 school year. Historical data from available archival collections on relations and communication at the college were supplemented by published accounts of training participants

and by directly obtained data through semi-structured interviews with surviving teachers of the college. Data processing based on narrative and hermeneutic analysis revealed that, alongside a strict disciplinary order, respectful, genuine, understanding and cooperative relationships prevailed both between students and teachers as well as between teachers.

Keywords: Portorož Teacher Training College, Koper Teacher Training College, professors, students, relationships

Vloga Vide Medved Udovič pri razvoju didaktike književnosti

Barbara Zorman
Univerza na Primorskem
barbara.zorman@upr.si

Irina Lešnik Jeras
Univerza na Primorskem
irina.lesnik@upr.si

Vladka Tucovič Sturman
Univerza na Primorskem
vladka.tucovic@upr.si

Prispevek analizira temeljne sestavine in značilnosti znanstvenega opusa Vide Medved Udovič ter slednjega umešča tako v kontekst razvoja slovenske didaktike književnosti kot tudi delovanja Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Vida Medved Udovič je z združevanjem pedagoških in raziskovalnih spoznanj ključno prispevala k razvoju komunikacijske didaktike književnosti, predvsem na področju učenčevega ustvarjalnega prispevka k šolski obravnavi besedila. Izvirni prispevek avtorice k prenovi pouka slovenščine je najočitnejši pri kreativni didaktični uporabi slovstvene folklore, dramskih besedil in gledališke vzgoje. Izhajajoč iz metodologije recepcijske estetike je v svojih raziskavah najbolj poglobljeno raziskovala procese branja z razčlenjevanjem in kreativno poustvarjanje doživetega literarnega oz. umetniškega dela. Pri analizi in raziskavi didaktičnega modela je izhajala iz besedila, ki pa ga je nadgrajevala z govorjeno besedo (slovstvena folklora), zvokom (radijska igra), večkodnim izrazom telesa v prostoru (gledališče) in likovnostjo (slikanica, kolaž). Načelo aktivne vloge učenca v soustvarjanju spoznanja pomena umetniških del je ob znanstvenih objavah razširjala tudi v številnih didaktičnih publikacijah, predvsem berilih.

Ključne besede: Vida Medved Udovič, didaktika književnosti, žanri slovstvene folklore, literarna recepcija, gledališka pedagogika

Uvod

Namen prispevka je predstaviti sinergijo pedagoških in znanstvenih prizadevanj, s katerimi je Vida Medved Udovič prispevala k oblikovanju slovenskega modela komunikacijske didaktike književnosti. Ob opisu glavnih poudarkov njenih ključnih publikacij skuša prispevek umeščati delo Vide Medved Udovič v tradicijo razvoja slovenske didaktike književnosti in opozoriti na njeno izjemno predanost mentorskemu delu.

Vida Medved Udovič je po študiju na Oddelku za slavistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, ki ga je zaključila z diplomskim delom »Analiza historije Rudija Šeliga *Kdor skak, tisti hlap*« (1972), kot profesorica sloven-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.149-166

ščine poučevala najprej na osnovni šoli, nato na koprski gimnaziji in bila zaposlena kot svetovalka za slovenski jezik na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo OE Koper. Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem se je pridružila leta 1991. Kot visokošolska učiteljica je svoje znanstveno in pedagoško delo usmerjala predvsem v metodiko jezikovne vzgoje ter slovenske književnosti in razvoj didaktičnih modelov za književni pouk v osnovni ter srednji šoli. Za študente programov Predšolska vzgoja in Razredni pouk je zasnovala ter vodila predmete Zgodnje učenje slovenščine, Mladinska književnost, Medkulturnost v vzgoji in izobraževanju, Didaktika slovenščine idr. Bila je predstojnica Oddelka za razredni pouk, prodekanja za študentske zadeve in članica Senata Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Vključena je bila v številna stalna strokovna izpopolnjevanja za vzgojitelje/-ice in učitelje/-ice, pri čemer ji je bilo v posebno zadovoljstvo delo z vzgojitelji/-cami in učitelji/-cami slovenskih vrtcev ter šol na Tržaškem in Goriškem. En mandat je bila predsednica predmetne komisije za slovenščino za pripravo nacionalnih preizkusov znanja. Je dobitnica nagrade Republike Slovenije za izjemne dosežke na področju visokega šolstva.[1]

Pričujoče besedilo se umešča med raziskave, ki obravnavajo tradicijo, konstitutivno za delovanje Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem oz. skuša znotraj razvoja slovenske didaktike književnosti ovrednotiti vlogo Vide Medved Udovič. V ta namen prispevek analizira glavne sestavine in značilnosti opusa Vide Medved Udovič, in sicer po kronološkem načelu, ki ustreza razvoju slovenskega komunikacijskega modela književnosti. Tako njeno delo postavlja v kontekst razvoja stroke. V tem okviru članek posebej opozarja na njeno pedagoško raziskovanje aktivne participacije učencev v tvorjenju pomenov literarnih del. Poudarja pionirsko vlogo Vide Medved Udovič pri izgrajevanju komunikacijske didaktike na osnovi »z igro podprtega modela učenja« (za natančnejši opis tega koncepta glej poglavje Gledališka recepcija) oz. učenja z gledališkimi pristopi, raziskovanjem možnosti, ki jih nudi aktualizacija slovstvene folklore, ter razmislekom o pomenu pripovedovanja znotraj književne vzgoje in širše pouka slovenščine.

Vplivi, predhodniki, mentorji; delo Vide Medved Udovič v kontekstu slovenske didaktike književnosti

Začetki slovenske didaktike književnosti segajo v sredo 19. stoletja; leta 1850 je v Celovcu izšel *Spisovnik za Slovence* Matije Majerja. Pomemben mejnik sta

[1] Podatki o delu Vide Medved Udovič, ki so navedeni v tem odstavku, so pridobljeni na spletni strani Univerze na Primorskem (2014), kjer je objavljena novica o prejemu nagrade za izjemne dosežke na področju visokega šolstva.

tudi dva zvezka z naslovom *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli,* saj raziskujeta in predstavljata pouk književnosti v domeni specialne didaktike. Njun avtor, Janko Bezjak, ju je izdal v letih 1906 in 1907; med drugim vsebujeta pregled zgodovine poučevanja jezika in književnosti, razčlenitev učnovzgojnih ciljev ter učne metode in oblike. Vida Medved Udovič se je v magistrskem delu »Interpretacija književnih besedil za osnovno šolo: komunikacijski model poučevanja književnosti v osnovni šoli« (1993) navezala na Bezjakova načela tradicionalne didaktike književnosti, zlasti, ko je navedla priporočila, naj pouk književnosti spodbuja pripovedovanje učencev, posebej v procesu interpretacije oz. poustvarjanja preprostih slovstvenih oblik, v prvi vrsti pravljice (Medved Udovič 1993, 62).

Pomemben vpliv na vizijo znanstvenega dela Vide Medved Udovič sta imeli literarni znanstvenici Helga Glušič in Marjana Kobe. Prva, mentorica magistrskega dela Vide Medved Udovič, je v raziskovanje in poučevanje mladinske književnosti vnašala načela depedagogizacije, prva vrednotila slovensko mladinsko književnost z enakovrednimi metodami kot nemladinsko ter opozarjala na načela igre in humorja kot pomembnih sestavin književnosti za otroke ter mlade (Saksida 2014; Haramija 2014), s čimer je utirala pot premiku paradigme didaktike književnosti iz tradicionalne v komunikacijsko, kar je eden od osrednjih poudarkov pričujočega članka. Somentorica njene doktorske disertacije »Literarna recepcija v osnovni šoli s posebnim poudarkom na mladinski dramatiki« (1998) ob mentorici Helgi Glušič je bila Boža Krakar Vogel, ena ključnih figur slovenske didaktike književnosti konca 20. in začetka 21. stoletja, ki je pomembno prispevala tako k vpeljavi paradigme komunikacijske didaktike kot tudi modela sistemske didaktike književnosti.

Kot neformalna mentorica pa je Vido Medved Udovič usmerjala tudi Marjana Kobe, bibliopedagoginja, literarna zgodovinarka in profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V priročniku *Ura pravljic,* ki ga je Marjana Kobe soustvarila z Martino Šircelj in Alenko Gerlovič (1972), so avtorice predstavile pripovedovanje oz. branje pravljic in drugih otroških žanrov, ki v (mladinskih) knjižnicah poteka sistematično, načrtno in vzgojno; opisani so postopki, pripomočki in načini, ki so uporabni za to dejavnost. V ciklu člankov, ki so izhajali okoli leta 1999 v reviji *Otrok in knjiga,* je Marjana Kobe umestila sodobno slovensko pravljico v kulturni in zgodovinski kontekst, posebej zanimiva pa je njena doktorska disertacija »Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem: 1778–1850« iz leta 2004. Kot je v recenziji h knjigi, ki je izšla na podlagi disertacije, zapisal Igor Saksida, gre za študijo, ki pojasnjuje nastanek slovenske mladinske književnosti ter opozarja na njeno povezanost z reprezentativnimi deli in avtorji v evropskem prostoru.

Šolska interpretacija oz. poustvarjanje »enostavnih oblik« slovenske slovstvene folklore

Magistrsko delo Vide Medved Udovič »Interpretacija književnih besedil za osnovno šolo: komunikacijski model poučevanja književnosti v osnovni šoli« iz leta 1993 predstavlja izvirne prispevke k prenovi slovenske didaktike književnosti, ki se je začela konec 80. let prejšnjega stoletja in se dokončno uresničila v učnem načrtu za slovenščino iz leta 1998 – le-ta je nastal v okviru kurikularne prenove celotnega šolskega sistema v letih 1996–1998 in je prinesel vsebinske ter didaktične spremembe v učenje oz. poučevanje slovenščine glede na do tedaj veljaven učni načrt iz leta 1984 (Bešter 2011). Konec 80. in v začetku 90. let prejšnjega stoletja je slovensko didaktiko književnosti zaznamoval premik paradigme. Šlo je za prevrednotenje tradicionalnega modela poučevanja književnosti, ki se je osredinjal predvsem na prenašanje védenja z učitelja na učenca, pri čemer je bila učenčeva vloga omejena zgolj na reprodukcijo podatkov iz literarne teorije in zgodovine, v pristop, ki je poudarjal komunikacijske vidike pouka književnosti in znotraj tega v ospredje postavljal učence z njihovimi bralnimi interesi ter zmožnostmi, predvsem pa je izpostavljal vlogo učitelja pri spodbujanju in razvijanju učenčeve ustvarjalne interpretacije prebranega. Komunikacijski pristop so v slovenski prostor v začetku 90. let med drugim vpeljevali: Meta Grosman (1989), Dragutin Rosandić (1974, 1991), Boža Krakar Vogel (1991), Igor Saksida (1991a, 1991b, 2000), Metka Kordigel Aberšek (1992, 1994) idr.

V nadaljevanju bomo skušali izpostaviti najpomembnejše poudarke raziskave, predstavljene v magistrskem delu Vide Medved Udovič. Metodološko avtorica izhaja iz teorije recepcije, zlasti iz dognanj R. Ingardna (1990) in H. R. Jaussa (1978). Z ožjega področja didaktike so ji blizu usmeritve Dragutina Rosandića, ki poudarja, da se mora pedagoško raziskovanje »usmeriti k učencu kot sprejemniku književnosti in drugih umetnosti in k njegovemu obnašanju pri estetski komunikaciji« (Medved Udovič 1993, 64). Rosandić je v metodiko uvedel pojmovanje »šolska interpretacija« in tudi prvi določil osnovo praktičnega zaporedja korakov te metode. Ta je v prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011) opredeljena kot priporočeni model za obravnavo literarnih besedil pri pouku slovenščine.

Vida Medved Udovič (1993) se je pri oblikovanju metodike šolske interpretacije opirala na model izkustvenega učenja, ki ga je David A. Kolb (1984) predstavil prek štiristopenjskega cikla, ki vključuje elemente konkretne izkušnje oz. čustvenega dojemanja, razmišljajočega opazovanja oz. perceptiv-

nega dojemanja, abstraktne konceptualizacije oz. simboličnega razumevanja ter aktivnega preizkušanja oz. eksperimentiranja. Avtorica je aplicirala štiristopenjski Kolbov model na oblikovanje komunikacijskega modela šolske interpretacije besedila tako, da je cikel konkretne izkušnje (čustvenega dojemanja) povezovala s celostnim doživljanjem in prvim odzivanjem ob stiku z besedilom, cikel razmišljujočega opazovanja z analitično fazo, kjer učenci prek prepoznavanja struktur v interpretaciji sodelujejo s svojim književnim znanjem, stopnjo abstraktne konceptualizacije je prepoznala v šolski obravnavi besedila, v kateri učenci sintetizirajo, vrednotijo oz. poustvarjajo besedilo, stopnja aktivnega preizkušanja pa se realizira s prenašanjem pridobljenih spoznanj na nova besedila.

Raziskovalno jedro preizkušanja komunikacijskega didaktičnega modela je avtorica usmerila v interpretacijo besedil slovstvene folklore. Najprej je poudarila, da se je pri načrtovanju analize opirala na drugi in tretji člen Kolbovega spoznavnega kroga, torej na zaporedje poglobljenega branja besedila z razumevanjem, ki mu sledi učenčevo samostojno povzemanje spoznanj o prebranem oz. poustvarjanje spoznanih vzorcev in modelov v skladu z učenčevimi zmožnostmi ter znanjem. Avtorica je opozorila na dve pomembni šolski praksi in predstavila načine, kako ju izboljšati. Najprej je izpostavila (Medved Udovič 1993, 5), da pri pouku slovenščine niso dovolj upoštevane možnosti za razčlenjevanje enostavnih književnih vrst, ki so, vsaj nekatere (pravljica, pripovedka), učencu blizu, zato niso nujne obširnejše priprave na branje. Učitelji vse prepogosto učence obremenijo z »definicijami« za te žanre, ne da bi jim ponudili možnost za poglabljanje vanje. Tako učenci zamenjujejo basen z živalsko zgodbo/pravljico, pripovedko z bajko in podobno, namesto da bi bili ob razčlenjevalnem postopku aktivni in ustvarjalni ob tvorjenju primerljivih besedil. Nato je opozorila tudi na dejstvo, da bi se lahko slovstvena folklora in njeni pripovedni postopki tvorneje umeščali v pouk slovenščine (Medved Udovič 1993, 63):

> Naša navajenost na šablonsko/šolsko delitev književnosti na ustno in pisno nam zamegljuje dejstvo, da so prvine pripovedovanja in žive govorne improvizacije pogosto prikrite tudi v pisni slovstveni tradiciji, saj so tudi avtorji sami pogosto pripovedovalci. Tako je pravljica brez pripovedovalca nekaj povsem abstraktnega. Eden izmed ciljev naše raziskave je, kako učence učinkovito voditi, da bodo pripovedovali (ustno in pisno) zgodbe s pomočjo forme.

Načelo prepleta ustnega in pisnega ustvarjanja je v slovenski mladinski li-

teraturi živo vse od njenih začetkov, tj. od Frana Levstika in Frana Milčinskega, ki sta avtorsko pesem oz. pravljico (po)ustvarjala na podlagi ljudskih vzorcev, motivov, govornih obrazcev, pa prek številnih drugih ustvarjalcev, denimo Otona Župančiča, Daneta Zajca, Nika Grafenauerja, Kristine Brenkove vse do Anje Štefan, ki si prizadeva za ohranjanje in aktualizacijo tako celovitih folklorističnih opusov kot folklornih struktur, motivov ter likov. Zato želimo poudariti vlogo Vide Medved Udovič pri iskanju in predstavljanju gradiva, metod in pristopov, s katerimi se načelo prepletanja govornega in pisnega ustvarjanja lahko aktualizira tudi prek didaktike slovenščine.

To se posebej izrazi v izboru besedil, iz katerih izhaja interpretacija učencev. Ta besedila avtorica označi kot »enostavne oblike«; termin povzame po raziskavi Andréja Jollesa (1993, prvič izšla leta 1930). Jollesova raziskava je nastajala približno sočasno s tisto, ki jo je Vladimir Propp kasneje objavil pod naslovom *Morfologija pravljice* (2005, prvič objavljeno leta 1928); znanstvenika druži iskanje »univerzalne forme« ustnega oz. predliterarnega pripovedništva. Med enostavne oblike Jolles umesti legendo, pravljico, uganko, pregovor, šalo idr., Vida Medved Udovič pa posebno pozornost nameni bajki, legendi, pripovedki, basni in pravljici. Glede na to, da gre za enostavne oblike, določene z govornim prenašanjem in s komunikacijo, ki temeljijo na ustaljenih vzorcih ter ponavljanju, so idealne za pouk književnosti v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, ki usvajanje literarnih struktur oblikuje po načelu stopnjevanja od preprostejših do kompleksnejših in prepleta ustno s pisnim sporazumevanjem. V empirični raziskavi je Vida Medved Udovič s posredovanjem učiteljic slovenščine učence spodbujala k samostojnemu poustvarjanju folklornih oblik. Menimo, da je proces aktualizacije, torej učenčeve interpretacije besedila, tako, da ustreza kontekstu oz. okolju, ki je učencu domače, ključen za njegovo razumevanje starejših besedil. V tem kontekstu je izjemno zanimiv ustvarjalni postopek, ki ga je Vida Medved Udovič s pomočjo profesorice slovenščine na Gimnaziji Koper (v letu 1992/1993) razvila ob šolski interpretaciji legende.

Zgled za utemeljevanje in razčlenjevalni postopek strukture legende je Vida Medved Udovič povzela po Jollesu. Razčlenjevalni postopek je razdeljen na naslednje sklope: 1. o čem zgodba pripoveduje; 2. kako je (zgodba) zgrajena; 3. jezikovno-slogovni elementi. Cilj tako zastavljenih sklopov je usmerjati učenca k ponovnemu branju besedila, da bi njegovo dojemanje čim bolj ustrezalo ustroju literarne umetnine in njegovim recepcijskim zmožnostim (Medved Udovič 1993, 5). Avtorica je menila, da je za razčlenjevanje legende v srednji šoli najuporabnejše Jollesovo dognanje o konstitutivnih elementih te vrste, ki so vrlina – čudež – relikvija, pri čemer se ti elementi preoblikujejo v

sodobna dejstva in predmete, ki jih učenci poznajo iz sveta športa. Po uvodu, branju in razčlembi je sledila sinteza oz. aplikacija pridobljenega znanja, ki se je realizirala ob samostojnem tvorjenju legende, lahko tudi antilegende, legende o zaščitniku/zaščitnici njihovega kraja in legende iz sodobnega sveta. Avtorica je ob analizi izdelkov učencev ugotovila, da je več kot polovica učencev napisala moderne legende o športnikih oz. glasbenikih pa tudi da je bil najpogostejši vzorec tovrstnih besedil opisovalen, umanjkali pa so elementi pripovedi, zgodbe, torej načela, ki bi elemente povezovala po časovnem, narativnem načelu. Podobno je ob samostojnem tvorjenju pravljic ugotavljala, da je najšibkejši del ubeseditev kohezivnost, najmočnejši pa informativnost. Na podlagi teh izsledkov se je avtorica vprašala, ali ni šolska praksa že v zadnjih razredih osnovne šole in potem v srednji šoli izrazito usmerjena le v pisanje razglabljalnih besedil, pisanje pripovednih tipov besedil pa ob tem popolnoma zamre (Medved Udovič 1993, 131). To vprašanje je v zadnjih tridesetih letih zagotovo postalo še bolj pereče.

Ob analizi besedil, ki so jih učenci samostojno tvorili na podlagi branja in analize bajčnega vzorca, je Vida Medved Udovič zaključila, da so bajčna besedila za učence sicer zanimiva, vendar od njih zahtevajo tudi poznavanje nekaterih osnovnih informacij iz bajeslovja – o slednjem je menila, da v slovenski šoli ni dovolj natančno predstavljeno. Predlagala je tudi, da bi slovensko bajčno tradicijo, kjer je še živa, šole oživljale pri literarnih krožkih; primer dobre prakse je navajala na podlagi šolskega projekta, kjer so člani literarnega in zgodovinskega krožka osnovne šole zapisovali bajke iz slovstvene folklore kraških vasi. Kljub težki nalogi prenosa narečnega govora v pisni kod je avtorica zaključila, da so rezultati dobri, v glavnem pa so učenci zapisovali bajke s preprosto fabulo in duhovito poanto (Medved Udovič 1993, 82).

Naj navedemo še primer, v katerem je branje umetne pripovedke *Martin Krpan* učencem četrtega razreda služilo kot bogat vir besedil oz. literarnojezikovnega in likovnega izraza, ki so ga ustvarili v obliki kolaža oz. stenskega časopisa (Medved Udovič 1993, 97). Čeprav je »stenčas« v sodobni šolski rabi izumrl, se velja vprašati, ali bi njegova obuditev morda spodbudila zanimanja učencev za ustvarjalne možnosti, ki jih nudi obdelava tiska v kolaž.

Gledališka recepcija v osnovni šoli: »Pokaži, ne pripoveduj!«

Posebej gre izpostaviti prispevek Vide Medved Udovič pri obravnavi mladinske dramatike in vzpostavitvi gledališkega komunikacijskega procesa v razredu. V svoji doktorski disertaciji »Literarna recepcija v osnovni šoli s posebnim poudarkom na mladinski dramatiki« (1998) se naslanja na R. Ingardna (1990) in Anne Ubersfeld (1996), ko vzpostavlja ločnico med dramsko lite-

rarno umetnino in gledališkim delom ter med prvimi slovenskimi didaktiki izpostavlja pomembnost celostne gledališke recepcije, pri kateri so v ospredju različni gledališki znaki (poleg besede še obrazna mimika, kretnja, gib, maska, kostum, postavitev odra, luči, zvok …). Zagovarja stališče, da gledališka umetnost komunicira s celoto svojih izraznih sredstev in njihovih odnosov, kar naj odraža tudi obravnava. V svojih izhodiščih povezuje na recepcijski estetiki temelječ komunikacijski model književne obravnave s temeljnim načelom gledališke recepcije mladih, »Pokaži, ne pripoveduj« (Spolin 1980, 49), kar se najnazorneje izrazi v obliki razrednega gledališkega projekta, ki ga analizira v empiričnem delu že omenjene doktorske disertacije.

Uvodoma natančno predstavi recepcijsko estetiko, smer literarne vede po R. Jaussu (1978), ki prva v ospredje postavi bralca (in ne več avtorja ali književnega dela). Slednje vpliva na nova izhodišča didaktike književnosti in povsem predrugačeno metodologijo pouka književnosti. Dejavna vloga bralca predstavlja nasprotje prej uveljavljeni pozitivistični estetiki, pri kateri ta zgolj »pasivno« sprejema besedilo in njegov pomen razlaga iz avtorjevih namer. Recepcijska estetika nasprotno poudarja, da literarno delo ni statična tvorba, ampak vsebuje neizčrpen pomenski potencial, odvisen od vsakokratne bralčeve interpretacije. Temeljni pojmi, ki jih povezujemo z recepcijsko estetiko, so: obzorje pričakovanja bralca, bralčeva vloga pri konkretizaciji smisla umetnine in aktualizacija literarnih (in drugih) umetnin. »Komunikacijska in torej družbena funkcija literature se začenja z implicitnim predpostavljanjem bralčevih pričakovanj in prevzemanjem norm ter z uvidom izkušenj in vloge drugih, ki vplivajo na bralčevo družbeno obnašanje, tako da ga motivirajo ali spremenijo« (Medved Udovič 1998, 3).

V nadaljevanju se naveže na gledališko recepcijo in P. Pavisa (1997, 268), ki zastopa stališče, da sta »besedilo in oder sposobna organizirati, se pravi zmanipulirati ustrezno recepcijo literarnega dela«. Pri gledališki recepciji oz. interpretaciji dela izpostavlja duševne, intelektualne in čustvene procese, ki vplivajo na razumevanje predstave, kar je ključno upoštevati tudi pri dramski vzgoji. Učenci dramske osebe doživljajo karseda celostno, skozi proces identifikacije, na različne načine; glede na Jaussovo tipologijo (1978) ločujemo asociativno, občudovalno, sočutno, katarzično in ironično idenfitikacijo. Proces identifikacije najlažje poteka ob različnih igrivih dejavnostih, izpeljanih iz metode igre vlog, ki sodelujočim omogoča tako poglabljanje razumevanja fikcijskih likov kot tudi njihovo aktualizacijo v skladu z lastnimi stališči in vrednotami. Vida Medved Udovič posebej izpostavlja tovrsten »z igro podprt model učenja«, ki v skladu s pojmovanjem teatralnosti oz. gledališkosti v vsakdanjem življenju »presega gledališče« (Medved Udovič 1998, 39). Na tem

mestu postavlja temelje pri nas šele nedavno terminološko opredeljenemu področju gledališke pedagogike, ki poleg gledališkega opismenjevanja in ustvarjanja obsega tudi učenje z gledališkimi pristopi (Lešnik Jeras 2023).[2]

Vida Medved Udovič pojem igra predstavi v vsej njegovi kompleksnosti, pri čemer upošteva filozofski, sociološki, umetniški in razvojnopsihološki vidik. Izpostavlja posebno dvojnost igre – hkrati je utemeljena sama v sebi in nima nikakršnih zunanjih ciljev, a ravno zaradi tega lahko najnatančneje zaobjame in simbolizira zunanji svet, kar povzema po E. Finku (1979). Ob poudarjanju pomena igre v otrokovem razvoju se naveže na gledališke dejavnosti v osnovni šoli, katerih osrednji namen je »razvijati učenčevo senzibilnost za sprejemanje dramskih besedil in njihovih uprizoritev« (Medved Udovič 1998, 59). Med učinkovite gledališke dejavnosti uvršča igro vlog, igralne improvizacije, lutkovne animacije, dramatizacije, kritiške prikaze prebranih del (odlomkov) in gledanih uprizoritev, pripravo na ogled predstave v gledališču in oblikovanje razrednega gledališkega projekta (str. 62).

Razredni gledališki projekt vključuje različne gledališke prvine in učencem nudi dovolj ustvarjalnega prostora za uresničevanje izvirnih zamisli gledaliških razsežnosti dramskega besedila. V skladu z osrednjimi cilji didaktike književnosti pri tem učitelj poleg kognitivnega ne sme zanemariti tudi čustvenega, moralnega in širše družbenega razvoja ter tudi povsem osebnih značilnosti učencev, saj vse našteto pogojuje karseda celostno literarnoestetsko doživetje (Kordigel Aberšek 1994). Vida Medved Udovič (1998, 223) ugotavlja, da »mladi gledalec vzporeja v gledališki komunikaciji igro z lastnimi življenjskimi izkušnjami, zaokroža gledališke vtise v okviru lastnega dojemanja in interesov in si izoblikuje sodbo o vrednosti in namenu uprizoritve. Njegovo sodelovanje zahteva zbranost, vživljanje, pa tudi kritično distanco in disciplino«. Pri tem se navezuje na Cailloisova (1958) izhodišča tipologije iger: Četudi je pri dramski igri vsaj v manjši meri nujno prisoten element improvizacije in razvedrila (*paidia*), je zanjo potreben določen napor, vaja, temelji na vzpostavljenih gledaliških konvencijah (*ludus*), kar je svojevrsten paradoks igre.

Doktorska disertacija Vide Medved Udovič prinaša sistematično, medpodročno in strokovno poglobljeno študijo, ki se kaže kot primerna za aplikacijo v različne kontekste, zato ne preseneča dejstvo, da je dve leti po objavi v ne-

[2] Javni sklad za kulturne dejavnosti Republike Slovenije (JSKD) je 1. 10. 2019 imenoval Delovno skupino za uskladitev terminologije s področja gledališke pedagogike v sestavi predstavnikov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, Društva za razvoj gledališča v izobraževanju, Slovenskega gledališkega inštituta ter Društva ustvarjalcev Taka Tuka.

koliko okrajšani obliki izšla kot monografija z naslovom *Igra videza* in s podnaslovom *Teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli. Igra videza* (2000) ohranja vsa poglavja doktorske disertacije, razen dveh obsežnih poglavij, vezanih na učbeniška gradiva (osnovnošolska berila) oz. didaktične instrumentarije ob dramskih besedilih ter razsežnosti humorja in komike v dramskih besedilih osnovnošolskih beril, ki ju zaradi pomanjkanja prostora tudi na tem mestu nismo podrobneje opisovali. *Igra videza* predstavlja teoretično poglobljen priročnik za študente, učitelje in mentorje gledaliških krožkov; kot Saksida (2000) poudari v spremni besedi, pa jo je sprejela tudi širša, tako gledališko podkovana kot laična javnost.

Znanstvene objave ali iz šolske prakse v znanost in obratno

Različne vrednotenjske lestvice so lahko nehvaležen vir podatkov, saj številke ne morejo pokazati, koliko znanja, truda in časa pa tudi odrekanja se skriva za znanstvenim in pedagoškim delom. Kljub temu pa nam na enem mestu zberejo bolj ali manj jasen pregled posameznikove strokovne poti. Po podatkih Sicrisa je tako Vida Medved Udovič objavila 19 izvirnih znanstvenih člankov, 13 samostojnih znanstvenih sestavkov ali poglavij v monografski publikaciji in deset znanstvenih prispevkov na konferenci, pri čemer posebej ne izpostavljamo obširnega sodelovanja pri berilih in priročnikih za učitelje ter objavljanja v zbornikih in strokovnih revijah (*Slovenščina v šoli, Otrok in knjiga, Razredni pouk* ipd.), kar je vse zajeto v tipoloških oznakah: drugo učno gradivo, strokovni članek in samostojni strokovni sestavek v monografski publikaciji. Posebej dragoceno je bilo sodelovanje z različnimi slovenskimi založbami v vlogi avtorice, soavtorice in recenzentke književnih didaktičnih gradiv. Pri tem delu se je zavzemala za komunikacijski didaktični instrumentarij, ki v ospredje postavlja mladega bralca kot soustvarjalca fiktivnih domišljijskih svetov.

Podrobnejši pregled vseh njenih izvirnih znanstvenih člankov pokaže izrazito usmerjenost v literarnodidaktično tematiko, ki se ji je posvečala z vso pozornostjo in skrbjo, še zlasti, ko je šlo za razvijanje komunikacijskega modela književnosti, pri čemer jo je vodila misel o tesnem povezovanju njenega pedagoškega in raziskovalnega dela – to se je pokazalo tudi pri razpisovanju tem diplomskih in magistrskih del, katerih rezultate je tvorno vključevala v svoje raziskovalno delo, npr. v članku »Recepcija radijske igre za otroke in književna vzgoja« (Medved Udovič 2011), ki je predstavljen v nadaljevanju. Njene objave so prisotne tako v didaktično-pedagoški periodiki, kot je znanstvena revija *Pedagoška obzorja* (*Didactica Slovenica*), kot tudi v temeljnih slovenističnih publikacijah, kot so znanstvena revija *Jezik in slovstvo,* katere prvotni

namen je bil ravno spodbujanje objavljanja jezikovno- in literarnodidaktičnih spoznanj, in pa zborniki Obdobja, ki z vsakoletnim simpozijem zberejo aktualne raziskovalne rezultate slovenističnega jezikoslovja in literarne vede.

Nekako na začetku njene raziskovalne poti je razprava »Pravljica v šolski praksi«, objavljena v reviji *Pedagoška obzorja* leta 1997 (Medved Udovič 1997), ki je s sicer preprostim naslovom jasno začrtala smer njenega tehtnega pedagoško-znanstvenega *creda:* raziskovati udejanjanje komunikacijskega modela poučevanja književnosti ob natančni naslonitvi na temeljne literarnoteoretične in -zgodovinske premise, pri čemer se je oprla na spoznanja slovenskih in tujih strokovnjakov o slovstveni folklori, še zlasti na dognanja V. Proppa (2005, prvič objavljeno 1928) oz. t. i. Proppove funkcije. Tako je v povzetku članka med drugim zapisala, da se v poučevalni praksi lahko razvijajo otrokove bralne zmožnosti, pri čemer otrok ni le sprejemnik, pač pa tudi »(po)ustvarjalec« (Medved Udovič 1997, 103).

V sklepu članka pa je pojasnila temeljno pot k razvijanju otrokove bralne zmožnosti: »Menimo, da sta obe aktivnosti: branje z razčlenjevanjem in pisanje (obnova, predelava pravljice, ustvarjanje lastne pravljice) dva komplementarna pola v literarni komunikaciji, ki sooblikujeta enega izmed temeljnih ciljev književnega pouka, tj. bralno kulturo« (Medved Udovič 1997, 123).

Podobno zavzeto, z zelo poglobljeno sestavljenim teoretičnim uvodom, se je lotila vprašanj o mladem bralcu v študiji »Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva«, objavljeni v zborniku Obdobja 25 (Medved Udovič 2008), kjer je osvetlila teoretična izhodišča igre kot podlago za razumevanje otrokove igre vlog. Prikazala je njene različne vidike (med njimi estetskega, kulturološkega, antropološkega, specialnodidaktičnega idr.), katerih značilnost je, da nezanemarljivo prispevajo k spodbujanju otrokovega bralnega odziva. Potek otrokovega vstopa v besedilni svet po njenih spoznanjih je takšen, da otrok prevzame vlogo književne osebe; z njo se v zaprtem imaginarnem svetu literarnega besedila identificira na asociativni način (to je njegovo estetsko obnašanje). Ključno spoznanje tega članka je, da se otrokova vedenjska norma izkazuje predvsem v veselju do svobodnega ustvarjanja, ki ga je sprožilo literarno dogajanje z glavnimi akterji: »Igra je osnovna forma otrokovega vključevanja v družbeno okolje odraslih in tako bistveno vpliva na vse vidike otrokovega socialnega in estetskega razvoja« (Medved Udovič 2008, 431).

Med drugim je v tem besedilu zavrnila očitke nekaterih šolskih strokovnjakov, ki jih v članku ni navedla z imeni, češ da igra nikakor ne more nadomestiti resnega šolskega dela: »V primeru zgodnjega poučevanja književnosti pa je odzivanje na celovito prikazano domišljijsko ali realistično izkušnjo v pripo-

vednem besedilnem svetu možno v prvi vrsti z otrokovim načinom izražanja, ki temelji na igri« (Medved Udovič 2008, 444).

Prav tako v zborniku Obdobja je nekaj let zatem objavila prispevek »Recepcija radijske igre za otroke in književna vzgoja« (Medved Udovič 2011), v katerem je ob vse bolj spregledani literarni vrsti – radijski igri – opozorila na nesistematično razvijanje poslušalskih situacij pri pouku slovenščine, saj po njenih ugotovitvah »učitelj v učnem načrtu nima dovolj didaktične podpore pri dejavnostih, ki naj bi pomagale razvijati poslušanje umetnostnih besedil«, čeprav »se učitelji zavedajo pomembnosti načrtovanja in izvajanja posameznih dejavnosti pred, med in po poslušanju, vendar niso dovolj didaktično in tehnično usposobljeni za poslušanje radijskih iger«, zato bi bilo po njenem mnenju »smiselno dodatno strokovno izobraževanje učiteljev na področju dejavnosti poslušanja, s poudarkom na doživljajskem poslušanju in razvijanju didaktičnih pristopov pri poslušanju radijskih iger« (str. 312).

Naslednja dva članka, oba objavljena v znanstveni reviji *Jezik in slovstvo,* »Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti« (Medved Udovič 2015) in »Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo: oživljanje žanrov slovstvene folklore pri mladih bralcih« (Medved Udovič 2019), med katerima je slednji tudi njen zadnji objavljeni izvirni znanstveni članek, izkazujeta zrelo obdobje izkušene univerzitetne profesorice, ki je v neposrednem stiku tako z dejavnostmi svojih študentov oz. diplomantov oz. magistrantov kot dogajanjem v šolski praksi, še zlasti pa s področjem novih spoznanj v literarni didaktiki, kamor se uvrščajo dognanja sistemske literarne vede oz. sistemske didaktike in problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti.

Ni naključje, da je s temo o slovstveni folklori, ki jo je obravnavala že v svojem prvem, predhodno predstavljenem izvirnem znanstvenem članku o pravljici v šolski interpretaciji (Medved Udovič 1997), (zaenkrat) sklenila svojo pot znanstvenih objav, ob tem pa utemeljeno pojasnila, da vedno znova prihaja do priložnosti za smiselno dopolnitev učnih načrtov. Poudarila je, da večina aktualnih osnovnošolskih beril vsebuje razvejan in kompleksen didaktični instrumentarij, ki omogoča in spodbuja učni pogovor ter pred-, med- in pobralne dejavnosti, s katerimi učenci in učitelji odstirajo pomen in smisel besedil ter razvijajo medkulturno zmožnost. Po drugi strani se je zavzela za obsežnejšo vključitev literarnozgodovinskega okvira v učni načrt, berila, delovne zvezke in priročnike. V zaključku tega besedila sta ob komunikacijskem pristopu, katerega ena izmed pionirk uvajanja v slovenskem prostoru je bila ravno Vida Medved Udovič, ponovno izpostavljena novejša pristopa, ki temeljita na problemskem pouku in sistemski didaktiki ter ki ju je deloma

predstavila v predzadnji objavi v *Jeziku in slovstvu,* kjer je zapisala (Medved Udovič 2015, 83–84):

> Komunikacijski model kot najpogostejši način obravnave umetnostnih besedil v OŠ je dobro izhodišče na poti k problemsko-ustvarjalnemu poučevanju književnosti, ki je z nekaterimi bralnimi nalogami v aktualnih berilih sicer že umeščen v drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ. […] Različna »branja« odpirajo prostor polemičnemu dialogu med učenci in soustvarjajo mreže bralnih odzivov, kar omogočajo v umetnostnem besedilu tudi prazna/nedoločena mesta. Problemski pouk književnosti pa ne izhaja le iz nedoločenih mest, ampak tudi iz razmerja med besedilom in družbenimi pričakovanji, pogledi, predsodki ipd. Učitelj usmerja učence k učinkovitemu argumentiranju in kritični presoji svojih bralnih odzivov in sprejemanju tudi drugačnih argumentiranih mnenj in stališč o prebranem.

Zaradi višje sile (bolezni in poznejše smrti soavtorice) pa je bila neuresničena objava članka »Recepcija otroške in mladinske lirike v didaktičnih gradivih«, ki ga je za zbornik Obdobja 2021 načrtovala s svojo doktorandko Martino Mejak,[3] s katero sta v izvlečku med drugim zapisali:

> [A]nalizirane [bodo] bralne naloge (didaktični instrumentarij) glede na taksonomske stopnje po Bloomu; posebej bodo osvetljeni primeri (po)ustvarjalnih spodbud kot osnova za spoznavanje in razumevanje metaforičnega načina izražanja ter lastnega snovanja besed in besednih zvez s prenesenimi pomeni in preizkušanja v ustvarjanju (kratkih) pesmi, izhajajoč iz pesemskega ali lastnega doživetja učencev in učenk. Podlaga za analizo bodo izbrani pesniki/pesnice v aktualnih berilih dveh slovenskih založb od prvega do petega razreda, pri čemer bodo upoštevani tudi cilji in standardi znanja za liriko v UN Slovenščina (2018) za izbrane razrede.

Mentorstva – vodenje bodočih vzgojiteljev, učiteljev in profesorjev

Vida Medved Udovič ni bila aktivna samo kot raziskovalka, ampak je velik del svoje poklicne poti posvetila poučevanju in mentoriranju študentk in študentov. Po podatkih s Sicrisa je bila mentorica dvema doktorandkama (Martini Mejak in Irini Lešnik Jeras), eni doktorandki (Barbari Baloh) pa somentorica,

[3] Martina Mejak je nasledila Vido Medved Udovič na UP PEF v okviru programa Razredni pouk pri predmetu Didaktika slovenščine.

medtem ko se njena mentorstva pri diplomskih (415) in magistrskih delih (52) bližajo številu 500. Da je študente in študentke vedno obravnavala kot enakovredne sogovornike, katerih ideje je vredno slišati in raziskovati naprej, je bilo razvidno iz odnosa, ki ga je do njih pokazala na zagovorih zaključnih del vseh stopenj – to je bil tudi njen nevsiljiv pedagoški zgled mlajšim sodelavkam. Spodbujala je samostojnost pri raziskovanju, a bila hkrati vedno pripravljena priskočiti na pomoč s svojim širokim znanjem in izkušnjami. Sodelovalnost, ustvarjalnost, predvsem pa ljubezen do poučevanja in književne umetnosti so tiste vrednote, ki jih je vzpostavila tudi znotraj kolektiva sodelavk, ki se trudimo nadaljevati njeno raziskovalno in pedagoško delo.

Sklep

Vida Medved Udovič je s svojim raziskovalnim in znanstvenim delom ključno prispevala k razvoju komunikacijske didaktike, predvsem na področju učenčevega ustvarjalnega prispevka k šolski obravnavi besedila. Izvirni prispevek avtorice k prenovi pouka slovenščine je najočitnejši pri kreativni didaktični uporabi slovstvene folklore in gledališke pedagogike.

Izhajajoč iz metodologije recepcijske estetike je v svojem magistrskem delu raziskala posredovanje »enostavnih oblik« slovstvene folklore učencem po vertikali poučevanja slovenščine, optimalne načine razčlenjevanja teh vrst in naposled najpomembnejše – učenčevo interpretacijo teh vrst, ki najučinkoviteje izkazuje, ali je učenec doumel strukturo in sporočilno vrednost posamezne »enostavne oblike«, kar je očitno v tem, da zna sintetizirati spoznanja tako, da jih uporabi v samostojnem tvorjenju aktualizirane »enostavne oblike«. Vida Medved Udovič je s pomočjo učiteljic učence kar najučinkoviteje spodbudila k aktualizaciji oz. ustvarjanju bajke, legende, basni, pripovedke in pravljice v kontekstu sodobnega okolja. Ob analizi ustvarjalnih besedil učencev je ugotovila, da je njihova največja prednost informativnost, najšibkejši pa so učenci na področju kohezije oz. ustvarjanja pripovednega zaporedja. Izsledki raziskave so tako v začetku 90. let prejšnjega stoletja vizionarsko nakazali obrat šolskega pisanja v slovenščini od ustvarjanja pripovedi v ustvarjalnih »spisih« proti argumentiranju v zapovedani obliki »anglofonega« eseja. S šolsko interpretacijo »enostavnih oblik« slovstvene folklore je Vida Medved Udovič učinkovito dokazala njihovo uporabnost. Z metodo odranja (angl. *scaffolding*), ki je sicer ne poimenuje tako, čeprav izhaja tudi iz teorije Leva Vigotskega, je Vida Medved Udovič demonstrirala proces učenčevega branja, razčlenjevanja in naposled samostojne uporabe teh vrst, v katerih je integrirana osnovna oblika narativne formule.

V svoji doktorski raziskavi je Vida Medved Udovič nadgradila aplikacijo re-

cepcijske estetike na učenčevo doživljanje, razčlenjevanje in poustvarjanje literarnega dela na dveh ravneh uvajanja gledališke vzgoje v pouk slovenščine. Po eni strani je opozarjala na spontano, celovito, celo imerzivno doživljanje gledališke uprizoritve, s poudarjanjem gledališkega izraza (telo, prostor, zvok …), ki nikakor ni podrejeno dramskemu besedilu, to pa je nadgrajevala s skupinsko in ustvarjalno interpretacijo doživetega v razrednem gledališkem projektu, kjer so učenci z dejavnim sodelovanjem znotraj »igralskih družin« pripravili izvirno uprizoritveno zasnovo izbranega dramskega besedila, v gledališke znake preoblikovali različno predmetnost v učilnici, pripravili sceno, kostume, glasbeno spremljavo ter glede na gledališke izkušnje in predhodno raziskavo prepričljivo predstavili izbrano dramsko zvrst. Prikazala je, kako gledališke dejavnosti, povezane s projektnim načinom dela, omogočajo avtentično uresničevanje zamisli učencev in aktualizacijo izbranega dramskega besedila skozi kolektivno ustvarjalno dejanje, ki učencem kar najbolj približa gledališko umetnost. S svojimi znanstvenimi (pa tudi strokovnimi) objavami je sledila raziskovalni poti, ki si jo je začrtala že z znanstvenim magisterijem in doktorsko disertacijo, z njimi pa je kot odlična književna didaktičarka nenehno in vedno znova povezovala šolsko prakso ter znanstveno raziskovanje. V izvirnih znanstvenih člankih Vide Medved Udovič tako z začetka njene univerzitetne kariere kot do zadnjih objav je opazen njen temeljni namen: raziskovati udejanjanje komunikacijskega modela poučevanja književnosti ob natančni naslonitvi na temeljne literarnoteoretične in - zgodovinske premise, pri tem pa izhajati iz konkretnih pedagoških izkušenj – tak pristop jo je oblikoval kot uspešno didaktičarko (mladinske) književnosti tako na znanstvenem kot pedagoškem polju. Povezavo med uporabo teoretičnih spoznanj v šoli je poudarjala kot prizadevna mentorica mnogih zaključnih del vseh stopenj, po čemer jo v lepem spominu ohranjajo številne generacije študentk in študentov Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete.

Literatura

Bešter, M. 2011. »Sporazumevalna zmožnost: eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine.« *Jezik in slovstvo* 56 (3–4): 111–130.

Bezjak, J. 1906–1907. *Didaktika (obče in posebno ukoslovje).* Del 2, *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli.* 2 zvezka. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes.* Pariz: Gallimard.

Fink, E. 1979. *Grundphänomene des menschlichen Daseins.* Freiburg: Alber.

Grosman, M. 1989. *Bralec in književnost.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Haramija, D. 2014. »O prevladovanju estetskega nad poučnim v mladinski književnosti.« *Jezik in slovstvo* 59 (2–3): 77–81.

Ingarden, R. 1990. *Literarna umetnina.* Prevedel F. Jerman. Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Jauss, H. R. 1978. *Estetika recepcije: izbor studija.* Prevedla D. Gojković. Beograd: Nolit.

Jolles, A. 1993. *Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz.* Konzepte Der Sprach- Und Literaturwissenschaft. Darmstadt: De Gruyter.

Kobe, M. 2004. »Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem: 1778–1850.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kordigel Aberšek, M. 1992. »Teoretične osnove komunikacijskega modela poučevanja mladinske književnosti.« *Otrok in knjiga* 19 (33): 82–97.

———. 1994. *Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Krakar Vogel, B. 1991. *Skice za književno didaktiko.* Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport.

Lešnik Jeras, I. 2023. »Učinki učnega pristopa drame v izobraževanju na recepcijo literarnega besedila.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.

Medved Udovič, V. 1972. »Analiza historije Rudija Šeliga Kdor skak, tisti hlap: A-diplomski referat iz slovenske književnosti.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.

———. 1993. »Interpretacija književnih besedil za osnovno šolo: komunikacijski model poučevanja književnosti v osnovni šoli.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.

———. 1997. »Pravljica v šolski praksi.« *Pedagoška obzorja* 12 (3–4): 103–124.

———. 1998. »Literarna recepcija v osnovni šoli s posebnim poudarkom na mladinski dramatiki.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

———. 2000. *Igra videza: teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli.* Ljubljana: Rokus.

———. 2008. »Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva.« V *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode,* uredila B. Krakar Vogel, 431–446. Obdobja 25 – Metode in zvrsti. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

———. 2011. »Recepcija radijske igre za otroke in književna vzgoja.« V *Meddisciplinarnost v slovenistiki,* uredila S. Kranjc, 307–312. Obodbja 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

———. 2015. »Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti.« *Jezik in slovstvo* 60 (3–4): 75–85.

———. 2019. »Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo: oživljanje žanrov slovstvene folklore pri mladih bralcih.« *Jezik in slovstvo* 64 (1): 29–38.

Medved Udovič, V., in M. Mejak. Neobjavljeno. »Recepcija otroške in mladinske lirike v didaktičnih gradivih.«

Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. *Učni načrt: program osnovna šola; slovenščina.* Uredila M. Poznanovič. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavis, P. 1997. *Gledališki slovar.* Prevedel I. Lampret. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Propp, V. J. 2005. *Morfologija pravljice.* Prevedla L. Dejak. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Rosandić, D. 1974. *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.

———. 1991. *Metodika književne vzgoje.* Prevedel J. Lipnik. Maribor: Obzorja.

Saksida, I. 1991a. »Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti.« *Otrok in knjiga* 18 (31): 23–42.

———. 1991b. »Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti.« *Otrok in knjiga* 18 (32): 5–33.

———. 2000. Spremna beseda. V *Igra videza: teoretična izhodišča branja dramskih besedil v osnovni šoli,* uredila V. Medved Udovič, zavihek. Ljubljana: Rokus.

———. 2014. »Eleganca resnosti branja mladinske književnosti.« *Jezik in slovstvo* 59 (2–3): 83–89.

Spolin, V. 1980. *Improvizacijske vaje.* Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Šircelj, M., M. Kobe in A. Gerlovič. 1972. *Ura pravljic.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ubersfeld, A. 1996. *Lire le théâtre I.* Pariz: Belin.

Univerza na Primorskem. 2014. »Prejemnica nagrade RS za izjemne dosežke na področju visokega šolstva je dr. Vida Medved Udovič.« Univerza na Primorskem, 3. oktober. https://www.upr.si/sl/medijski-center/novosti-in-obvestila/prejemnica-nagrade-rs-za-izjemne-dosezke-na-podrocju-visokega-solstva-je-dr-vida-medved-udovic.

The Role of Vida Medved Udovič in the Development of the Didactics of Literature

The paper analyses the fundamental components and characteristics of Vida Medved Udovič's scientific opus and places the latter both in the context of the development of Slovenian literary didactics and the activities of the Faculty of Education of the University of Primorska. Vida Medved Udovič has made a key contribution to the development of the communication model of literary education by combining pedagogical and research insights, especially in

the field of students' creative contribution to the school's treatment of literary texts. Her original contribution to the renewal of Slovenian language teaching is most evident in the creative didactic use of Slovenian folklore, drama texts and theatre education. Drawing on the methodology of reception aesthetics, her research has most deeply explored the processes of close reading as well as creative interpretation of the experienced literary/artistic work. The didactic model she has proposed is rooted in the text; however, it is supplemented with the spoken word (oral tradition), sound (radio play), the multi-coded expression of the body in space (theatre) and the visual arts (picture book, collage). Vida Medved Udovič has disseminated the principle of the pupil's active role in the creation of the artworks' meaning in a number of scholarly as well as didactic publications, especially in readers.

Keywords: Vida Medved Udovič, literary didactics, folklore, literary reception, theatre education

Obogatena resničnost v izobraževanju najmlajših: raziskave, izzivi in prihodnje perspektive

Katja Zemljič
Univerza v Mariboru
katja.zemljic@um.si

Samo Fošnarič
Univerza v Mariboru
samo.fosnaric@um.si

Obogatena resničnost (angl. *augmented reality* – AR) se je v izobraževalne namene začela uporabljati šele v zadnjih dveh desetletjih. Sprva se je pojavljala na univerzitetni in srednješolski ravni, v zadnjih letih pa se vse pogosteje uporablja tudi na predšolski in osnovnošolski ravni izobraževanja. Ta prispevek predstavlja pregled raziskav o uporabi tehnologije AR v predšolskem obdobju in pri razrednem pouku. Poudarja prednosti in koristi AR, kot so povečana motivacija, pozornost, konceptualne spretnosti ter interaktivno in privlačno učenje. Po analizi raziskovalnih rezultatov lahko izpostavimo, da je AR še posebej učinkovita pri spodbujanju otrokove zavzetosti, vztrajnosti, koncentracije, ustvarjalnosti in socialne interakcije. Kljub temu pa pri njeni uporabi najdemo določene omejitve in izzive, kot so npr. tehnične težave in potreba po strokovnem usposabljanju pedagoškega kadra. Raziskave uporabe tehnologije obogatene resničnosti v predšolskem obdobju in pri razrednem pouku so žal še vedno omejene, vendar kažejo na potencial AR za izboljšanje učnih izkušenj otrok v teh dveh obdobjih.

Ključne besede: obogatena resničnost, predšolska vzgoja, razredni pouk, učenje, motivacija

Uvod

V preteklih letih je bilo izpeljanih veliko raziskav o uporabi obogatene resničnosti (angl. *augmented reality* – AR) v izobraževanju (Cabero-Almenara in Roig-Vila 2019, 2), zato je naš namen poglobljeno predstaviti pregled obstoječih raziskav o uporabi tehnologije AR v predšolskem izobraževanju ter na nižji osnovnošolski ravni izobraževanja oz. pri razrednem pouku. Ker v pričujočem preglednem članku obravnavamo tuje članke, govorimo o nižji osnovnošolski ravni, kar v slovenskem izobraževalnem sistemu sovpada z našim razrednim poukom, ki ga bomo vključili v naše nadaljnje raziskovanje. Ob tem bomo izpostavili prednosti oz. koristi, omejitve, možne izboljšave in prihodnje smernice te tehnologije.

AR je tehnologija, ki realni fizični svet obogati z računalniško ustvarjenimi

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.167-181

3D-virtualnimi predmeti, s katerimi lahko uporabniki komunicirajo na zaslonu naprav, kot so kamera, pametni telefoni ali tablični računalniki (Lee idr. 2017, 1). AR omogoča interakcijo med računalniško ustvarjenimi predmeti in resničnim svetom, kar predstavlja koncept združevanja fizičnega sveta (resničnih predmetov) z digitalnim svetom (Hassan, Rahim in Shin 2021, 545).

AR je ena od novih tehnologij, ki se je v zadnjem času zaradi svoje uporabnosti še posebej razvila na področju poučevanja oz. izobraževanja, kjer postaja vse pomembnejša (Cabero-Almenara in Roig-Vila 2019, 1). Aplikacije, razvite s tehnologijo AR, omogočajo hkratno uporabo 3D-predmetov, besedil, slik, videoposnetkov in animacij. Posledično so lahko uporabniki AR sočasno udeleženi v dogodkih in obdani z informacijami, ki jih nudi AR, ter okoliškimi predmeti, ki pri AR sodelujejo z navidezno resničnostjo (VR) (Aydogdu in Kelpšienė 2021, 11).

Že Dayang Rohaya Awang Rambli, Wannisa Matcha in Suziah Sulaiman (2013, 212) navajajo, da je pojav tehnologije AR pred več kot desetletjem začel pritegovati pozornost raziskovalcev kot koristna alternativa klasičnim metodam poučevanja in interaktivni način za ustvarjanje orodij ter gradiv za poučevanje in učenje, kar se je z vedno večjim razvojem te tehnologije le še povečevalo. Dandanes se tehnologija pogosto uporablja za izboljšanje učnega procesa na različnih izobraževalnih področjih (Hossain in Ahmed 2021, 1). AR ima v okoljih poučevanja in učenja širok spekter uporabe (Yuen, Yaoyuneyong in Johnson 2011, 125–126).

AR omogoča kombinirano, interaktivno, samousmerjevalno, aktivno, na odkrivanju temelječe in celovito učenje (angl. *seamless learning*) (Su, Tang in Winoto 2018, 259). Učinkovita je pri dejavnostih, pri katerih se učenci učijo snovi, ki jih v resničnem svetu ali brez posebne naprave ne bi mogli spoznati, kot tudi pri učenju abstraktnih in kompleksnih konceptov. Prav tako se uporablja zaradi možnosti razširjanja informacij in njihovega kombiniranja s kontekstom za zagotavljanje novih izkušenj (Chen, Liu idr. 2017a, 15). Učencem pomaga razumeti zapletene prostorske odnose in abstraktne pojme, saj omogoča soobstoj virtualnih predmetov in elementov resničnega okolja (Arvanitis idr. 2007, 243–244).

Tehnologija AR se od leta 1990 postopoma uporablja na različnih področjih, a se je najprej pojavila v letalski industriji. Lahko se uporablja kot metoda predstavitve dodatnih informacij z uporabo telesne aktivnosti kot medija, da lahko uporabniki vidijo integracijo resničnega in virtualnega sveta (Chang idr. 2014, 185). Uporaba AR se v izobraževanju povečuje iz leta v leto, kakor se tudi povečuje število raziskav na področju uporabe AR v izobraževanju. Najprej so se raziskave izvajale predvsem na univerzitetni ravni in v srednjih

šolah, zadnja leta pa narašča tudi število raziskav na področju uporabe AR v osnovnih šolah in vrtcih.

Tehnologija AR lahko v realnem času prikaže virtualne predmete v 2D- in 3D-tehniki (Hidayat, Sukmawarti in Suwanto 2021, 2). Z AR se znanstveniki ukvarjajo že dve desetletji (Chen, Liu idr. 2017, 13).

Z novimi tehnologijami AR in navidezne resničnosti (angl. *virtual reality* – VR) je učni proces v današnjih učilnicah veliko učinkovitejši in bolj motivacijski. Razlika med AR in VR je v uporabnikovi izkušnji, saj se pri VR uporabnik popolnoma potopi v navidezni svet, ki je računalniško ustvarjen, pri AR pa digitalne vsebine dodamo v resnični svet z uporabo aplikacij. Z uvajanjem virtualnih vsebin v realni svet učne metode postanejo privlačne in zabavne za učence med izvajanjem dejavnosti (Afnan idr. 2021, 1). Anfan idr. (2021, 1) navajajo, da je s tehnikami AR obogaten učni proces v primerjavi s tradicionalnimi metodami enostaven in zabaven, a kljub temu pri takšnem procesu manjkata osredotočeno učenje in interaktivnost med izobraževalnimi vsebinami.

Metodologija

Pri raziskovanju bomo za obrazložitev uporabe tehnologije AR v predšolskem obdobju in pri razrednem pouku uporabili deskriptivno raziskovalno metodo, z analitično raziskovalno metodo bomo preučili prednosti in omejitve uporabe tehnologije AR ter s sintetično metodo podali strnjen povzetek ključnih ugotovitev. V procesu raziskovanja bomo uporabili novejše primarne in sekundarne tuje vire.

Obogatena resničnost v predšolskem obdobju

Kljub zanimanju raziskovalcev za načine uporabe tehnologije AR v šolah in tudi v vrtcih še vedno ni znanstvenega pristopa k uporabi orodij AR v predšolskem obdobju, kjer je bilo opravljenih tudi najmanj raziskav (Masmuzidin in Aziz 2018, 47). Kljub temu se izobraževanje predšolskih otrok z uporabo tehnologije povečuje. Aplikacije AR pritegnejo pozornost otrok v tem obdobju in izboljšajo njihovo osredotočenost (Hassan, Rahim in Shin 2021, 554). Aplikacije AR poskrbijo za vključenost različnih otrokovih čutil z ustrezno kombinacijo zvoka, slike in dotika kot močnim motivacijskim orodjem (Cascales idr. 2012, 114). S temi lastnostmi uporaba tehnologije AR v izobraževanju spodbuja čutila majhnih otrok, vzbuja njihovo radovednost, pritegne njihovo pozornost in jih vodi k raziskovanju (Chen, Zhou idr. 2017, 114).

Antonia Cascales, Pérez-López in Contero (2013, 426) so v svoji raziskavi ugotovili, da uporaba AR pri predšolskih otrocih pozitivno vpliva na raven

motivacije predšolskih otrok, koncentracijo pozornosti, znanje, pismenost, ustvarjalnost in zadovoljstvo, kar so navedli starši otrok v tej raziskavi. Tehnologija AR, ki se uporablja v predšolskem obdobju, lahko otrokom pomaga pri prepoznavanju učnih vsebin in hitrejšem razumevanju posredovanega gradiva (Hsieh in Lee 2008, 663).

Uporaba AR omogoča obogatitev tradicionalnih izobraževalnih metod in njihovo večjo učinkovitost. Aplikacije AR predšolskim otrokom omogočajo pridobivanje spretnosti spoznavanja okolja, koncentracije, pozornosti, urjenja spomina, bogatenja besedišča, učenja branja, ustvarjalnosti, učenja zvokov in uporabe programske opreme (Kelpšienė 2020, 173–174).

Pri pregledu raziskav o tehnologiji AR v predšolskem obdobju vidimo, da zajemajo različna področja, pri čemer smo poudarek namenili uporabi AR na področjih naravoslovja, matematike in tudi jezikov, saj se nam zdi pomembno, v katerem jeziku otroci uporabljajo AR. Uporabljene so pri matematičnem izobraževanju otrok (Lee in Lee 2008; Zhu in Wang 2017), poučevanju angleščine kot tujega jezika (Hsieh in Lee 2008) in pri poučevanju turščine (Yılmaz 2016). Tehnologija AR je bila prav tako uporabljena pri poučevanju otrok o naravi (Cascales idr. 2013; Fajarianto idr. 2018; Aydoğdu 2021) in pri dejavnostih s pravljicami za otroke (Yılmaz in Goktaş 2017). Prav tako je bila uporabljena v dramatiki, ki je učinkovita pri socializaciji otrok in učenju socialnih vlog v predšolski vzgoji (Han idr. 2015). Ugotovljeno je bilo, da so aplikacije AR učinkovite pri izboljšanju prostorskih spretnosti otrok (Gecu-Parmaksız in Delialioğlu 2020).

Uporaba AR v predšolskem obdobju je še vedno omejena (Masmuzidin in Aziz 2018, 47). Pomembne koristi aplikacij AR so dokazane tako na tej stopnji kot na drugih, višjih stopnjah izobraževanja (Lin idr. 2016, 1). Prav zato predšolski otroci predstavljajo potencialno zanimivo skupino za raziskovanje njene uporabe (Bacca idr. 2014, 146).

AR poskrbi, da je izobraževalna tehnologija interaktivna in privlačna za predšolske otroke (Aladin idr. 2020, 1) in zato je v zadnjem času pritegnila pozornost raziskovalcev, da bi raziskali njeno uporabo pri predšolskih otrocih (Kucuk in Goktas 2017; Gecu-Parmaksiz in Delialioğlu 2020; Redondo idr. 2020; Yilmaz, Zhou idr. 2020; Mowafi in Abumuhfouz 2021). Kljub temu je o prispevku tehnologije AR k pedagoški praksi in učnim rezultatom v predšolskem obdobju znanega malo (Madanipour in Cohrssen 2020, 1).

Aydoğdu (2021, 5) je izvedel raziskavo, pri kateri sta sodelovali eksperimentalna (13 otrok, šest deklic in sedem dečkov) in kontrolna skupina (13 otrok, pet deklic in osem dečkov). Pred in po raziskavi so izvedli testiranje z vsako skupino. Vsi otroci so bili stari 4–5 let. Raziskavo so izvedli z namenom prever-

janja učinka programa, ki temelji na AR, na motivacijo, pozornost in konceptualne spretnosti predšolskih otrok. Otroci v eksperimentalni skupini so sodelovali pri aplikacijah AR, medtem ko so otroci v kontrolni skupini vadili po tradicionalni metodi poučevanja. Merilna orodja so uporabili pred aplikacijo AR in po njej v obeh skupinah. Ugotovili so, da so se motivacija, pozornost in konceptualne spretnosti otrok v eksperimentalni skupini bistveno povečale v primerjavi z otroki v kontrolni skupini (Aydoğdu 2021, 10–19). Na podlagi rezultatov Aydoğdu (2021, 19) navaja, da se aplikacije AR lahko uporabljajo pri učnih dejavnostih v predšolski vzgoji. Prav tako navaja, da so tradicionalni načini poučevanja in učenja z uporabo tehnologije v izobraževalnih okoljih izgubili svoj pomen. Zato predlaga, da se v predšolsko vzgojo vključijo tehnološko podprte in na AR temelječe tehnološke aplikacije, ki so bile večkrat preizkušene (str. 19).

Koristi uporabe obogatene resničnosti v predšolskem obdobju

AR podpira otrokovo zavzetost (Han idr. 2015, 467), vztrajnost, koncentracijo in ustvarjalnost (Kotzageorgiou idr. 2018, 278), motivacijo (Cheng in Tsai 2016, 215; Yilmaz, Kucuk in Goktas 2017, 835; Aydoğdu 2021, 10–19), pozornost in konceptualne spretnosti (Aydoğdu 2021, 10–19). Prav tako so otroci navdušeni in uživajo (Huang, Li in Fong 2016, 9; Yilmaz 2016, 246). AR podpira tudi visoko raven socialne interakcije in sodelovanja (Lorusso idr. 2018, 13).

Jeong Han idr. (2015, 463) so otrokom pred začetkom zbiranja podatkov omogočili, da se seznanijo s tehnologijo AR. Njihovi rezultati kažejo, da so otroci, ki so sodelovali v dramski igri z uporabo AR, ki jo je posredoval robot, pri tem bolj uživali kot pri tradicionalnem pristopu dramske igre (tj. brez tehnološkega posredovanja). Pri računalniško posredovani dramski igri otroci navadno zaznavajo višjo raven interaktivne vključenosti in čutijo večjo empatijo do vrste medija, s katerim so v interakciji. Avtorji poudarjajo, da bi bilo pomembno ugotoviti, ali novost prispeva k večjemu zanimanju in zavzetosti za AR, prav tako pa navajajo, da je treba ugotoviti tudi, ali AR izboljša zavzetost tudi, kadar novost ni dejavnik (Han idr. 2015, 470).

Masyarah Zulhaida Masmuzidin in Nor Azah Abdul Aziz (2018, 51) navajata koristi AR, kot so: povečanje dosežkov, uspešnosti oz. razumevanja, povečanje motivacije, razvijanje pozitivnega odnosa in vedenja, izboljšanje socialnih spretnosti in zabavno učenje.

Yilmaz in Gözüm (2023, 147) navajata, da otroci, ki so uporabljali aplikacije AR, niso le izboljšali svojega znanja o prepoznavanju živali, ampak so imeli tudi drugačno znanje o podrobnostih živali. Avtorja menita, da je opazovanje živali z različnih zornih kotov s pomočjo aplikacije AR pomembno za to, da

otroci pridobijo podrobne informacije o živalih. Ko so otroci opazovali živali z različnih zornih kotov, je uporaba tehnologije AR pri prepoznavanju živali povečala njihovo sposobnost opazovanja. Glede na opravljene raziskave na tem področju je očitno, da obstaja nujna potreba po razvoju mobilnih aplikacij, ki bi bile posebej namenjene otrokom ter prilagojene edinstvenim potrebam in učnim preferencam mladih učencev oz. otrok, saj lahko na ta način izkoristimo ves izobraževalni potencial tehnologije in otrokom zagotovimo obogatene in učinkovite učne izkušnje.

Gözüm, Papadakis in Kalogiannakis (2022, 13–15) poudarjajo pomembnost potrebe po usposabljanju predšolskih učiteljev s pedagoškim vsebinskim znanjem s področja znanosti, tehnologije, inženirstva in matematike (angl. *science, technology, engineering and mathematics* – STEM) za učinkovito izvajanje vsebin s teh področij pri izkušnjah z AR. Zato je priporočljivo, da programi usposabljanja učiteljev in vzgojiteljev dajejo prednost razvijanju strokovnega znanja s področja STEM-a, kar vzgojiteljem omogoča učinkovito uporabo AR za izobraževanje s področja STEM-a, s čimer se izboljša kakovost izobraževanja otrok.

Antonia Cascales idr. (2013, 109–111) so s svojo raziskavo ugotovili, da je eksperimentalna skupina v vseh preverjanih ciljih dosegla boljše rezultate kot kontrolna skupina, čeprav ta razlika ni bila statistično pomembna, ker so bile vsebine AR le ena od sestavin didaktičnih dejavnosti, namenjenih podpori obravnavane učne enote. Učni proces so organizirali na podlagi skupinskega dela v obeh skupinah, vsebine AR pa so otroci uporabljali v svojem tempu in so služile kot katalizator, ki je otrokom zagotavljal pravo motivacijo in spodbudo, učitelji pa so opazili zelo pozitiven vpliv na učence. Glede na te rezultate so vzgojitelji, ki so sodelovali pri raziskavi, navedli, da bodo motivirali svoje kolege za uporabo AR v razredih (Cascales idr. 2013, 111).

Omejitve in izzivi uporabe obogatene resničnosti v predšolskem obdobju

Nekatere raziskave poročajo o omejitvah uporabe AR v tem obdobju. Te se nanašajo zlasti na tehnične težave, kot sta postavitev predmetov iz realnega sveta v fiksne položaje, da jih aplikacije AR lahko aktivirajo, in osvetlitev prostora (Kotzageorgiou idr. 2018, 278), kar poudarja potrebo po strokovnem usposabljanju vzgojiteljev za podporo vključevanju tehnologij AR v predšolsko obdobje (Huang, Li in Fong 2016, 12). Kot omejitve navajajo tudi težavo pri izbiri eksperimentalne in kontrolne skupine iz različnih vrtcev (Aydoğdu 2021, 19–20).

AR se v izobraževanju uporablja za vizualizacijo, pripis lastnosti in pripo-

vedovanje zgodb na področjih STEM ter zgodnjega izobraževanja. Še vedno manjkajo inteligentni sistemi, sledenje rokam in zlasti interakcija z rokami v realnem času, ki je potrebna za personalizirano in praktično učenje v okoljih z omejenimi viri za učenje predmetov STEM (Iqbal, Mangina in Campbell 2022, 23). Sledenje rokam pomeni, da aplikacija zazna naše roke in z njimi v AR premikamo predmete z uporabo inteligentnih sistemov. Interakcija z rokami v realnem času pa pomeni, da v resničnem prostoru premikamo roke in to istočasno opazimo tudi v aplikaciji AR. Nekatere aplikacije potrebujejo dodatne kontrolerje, ki jih držimo z rokami, pri nekaterih pa aplikacije zaznajo naše prste ali dlani.

Obogatena resničnost na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja

Uporaba tehnologije AR ima lahko za učence v osnovnošolskem izobraževanju tako pozitiven kot negativen učinek. Vpliv je neposreden in posreden. Pri uporabi je še vedno treba upoštevati potrebe in pripravljenost učencev ter obstoječe zmogljivosti, kot so prostori in zmožnosti učiteljev. S pedagoškega vidika je tehnologija AR zelo podporna pri izvajanju učnih dejavnosti, saj lahko neposredno ustvarja učne izkušnje učencev. Vendar morajo učenci še vedno upoštevati koncept razlike med resničnim in virtualnim svetom (Hidayat, Sukmawarti in Suwanto 2021, 5).

Afnan idr. (2021, 1) za učinkovito učenje osnovnošolcev predlagajo uporabo ročne tehnologije AR, ki temelji na markerjih. Razvili so niz štirih aplikacij, ki temeljijo na učnem predmetu učencev na osnovnošolski stopnji, za namene učenja angleške abecede, decimalnih števil, živali in ptic ter AR-globus za spoznavanje različnih držav po svetu. Te aplikacije je mogoče predvajati kjer koli in kadar koli uporabnik želi, in to brez internetne povezave, če ima na voljo tablični računalnik ali mobilno napravo in zahtevane ciljne slike. Za preverjanje učnega napredka učencev imajo te aplikacije kvize za oceno uspešnosti (angl. *performance evaluation quizzes* – PEQs). Preučevali so učinkovitost učnih gradiv, ki temeljijo na AR, v smislu učne uspešnosti, motivacije, odnosa in vedenja do različnih metod učenja. Rezultati dejavnosti raziskovalcev so naklonjeni učnim tehnikam, ki temeljijo na AR, pri katerih se učna motivacija in uspešnost učencev v primerjavi z učnimi metodami brez AR povečata. Avtorji so med učnimi urami z uporabo AR opazili podporni učinek na učenčevo motivacijo za učni proces. Učenci so pokazali tudi pozitiven odnos in vedenje do učne metode z uporabo AR. V primerjavi s tradicionalnimi učnimi metodami učne tehnike na osnovi AR omogočajo enostaven, hiter in prijeten učni proces. Pri tradicionalnih metodah učenci niso mogli sodelovati z izobraževalno

vsebino, zaradi česar se niso osredotočili na učenje. Interakcija v realnem času poveča navdušenje otrok, da bi še bolj raziskali učno gradivo. Učenci so bili pri učni uri z uporabo AR zadovoljni in med učenjem niso kazali znakov dolgočasja. Učenci v skupini z uporabo AR so pokazali višjo raven motivacije za učni proces (Afnan idr. 2021, 18–19).

Eleni Demitriadou, Kalliopi-Evangelia Stavroulia in Lanitis (2020, 381) navajajo, da osnovnošolci pogosto težko razumejo razlike med dvodimenzionalnimi in tridimenzionalnimi geometrijskimi oblikami. Z izkoriščanjem zmožnosti VR in AR za vizualizacijo tridimenzionalnih predmetov so preučevali možnosti uporabe tehnologij VR in AR za poučevanje osnovnošolcev pri pouku geometrijskih teles. V okviru raziskave je sodelovalo 30 učencev četrtega, petega in šestega razreda osnovne šole, starih od devet do 11 let. Razdeljeni so bili v tri skupine, eno kontrolno in dve eksperimentalni. Prva in druga eksperimentalna skupina sta za učenje geometrijskih teles uporabljali namenske aplikacije VR ter AR, medtem ko so učenci iz kontrolne skupine v okviru učnega procesa uporabljali tradicionalno tiskano gradivo. Rezultati raziskave kažejo, da izvajanje novih tehnologij VR in AR v izobraževanju izboljša interaktivnost ter zanimanje učencev za matematično izobraževanje in prispeva k učinkovitejšemu učenju ter razumevanju matematičnih konceptov v primerjavi s tradicionalnimi učnimi metodami. Avtorji so ugotovili, da med tehnologijami VR in AR ni bilo bistvenih razlik glede učinkovitosti metod, ki prispevajo k učenju matematike, kar kaže na to, da imata tako VR kot AR podoben potencial za izobraževalne dejavnosti na področju matematike.

Yousef (2021, 975) je pri svoji raziskavi AR uporabil v prvem razredu osnovne šole pri učenju geometrijskega koncepta, ki je vsebovan v učnem načrtu. Rezultati raziskave so pokazali, da so bili učenci zadovoljni z uporabo mobilne aplikacije AR in da je ta pomembno vplivala na njihove učne rezultate, kar pomeni, da so bili med uporabo aplikacije AR optimalno motivirani za učenje. Druga pomembna ugotovitev je bila, da lahko dobro zasnovane aplikacije AR, ki temeljijo na teoriji multimedijskega učenja, učence motivirajo za učenje manj priljubljenih predmetov, kot je geometrija. Praktične dejavnosti morajo učence neposredno zanimati in jim lahko tako omogočijo izrazito ustvarjalno razmišljanje, ki presega zgolj doseganje ocen. Pri tej raziskavi je bila ugotovljena močna povezava med učenjem z aplikacijo AR in krepitvijo ustvarjalnega mišljenja. Procesi ustvarjalnega mišljenja so večinoma nezavedni, ustvarjalne ideje pa pogosto doživljamo kot navdih nadosebne inteligence. Mobilna aplikacija AR lahko okrepi željo po učenju in okrepi motivacijo učencev, zlasti učencev nižjih razredov osnovne šole, ter spodbudi njihovo željo po nadaljnjem opravljanju izobraževalnih nalog.

Koristi uporabe obogatene resničnosti na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja

Eleni Demitriadou, Kalliopi-Evangelia Stavroulia in Lanitis (2020, 396–397) so ugotovili, da so učenci po izkušnji z aplikacijami AR pokazali pozitiven odnos, kar je v skladu s številnimi drugimi raziskavami, ki kažejo, da uporaba AR poveča motivacijo in zanimanje učencev (Sollervall 2012, 170; Wu idr. 2013, 46; Radu 2014, 1536). Prav tako je bilo izboljšanje dosežkov učencev po uporabi aplikacij AR intenzivnejše v primerjavi z izboljšanjem dosežkov učencev kontrolne skupine. Uspešnost učencev z vidika njihovega trdnega znanja je bila po uporabi aplikacij AR odlična.

Številni znanstveniki trdijo, da okolja AR učencem pomagajo razvijati spretnosti in znanje učinkoviteje kot tradicionalni pouk (Radu 2014, 1535; Sollervall 2012, 168; Wu idr. 2013, 45).

Ena od raziskav, v kateri je imela uporaba AR pozitivne učinke na rezultate učencev, je raziskava Sollervalla (2012; 168), v kateri so učenci, ki so uporabljali tehnologijo AR, pokazali boljšo sposobnost sodelovanja, timskega dela in reševanja problemov.

Eleni Demitriadou, Kalliopi-Evangelia Stavroulia in Lanitis (2020, 397) so ugotovili, da med kontrolno skupino ter skupinama VR in AR ni statistično pomembnih razlik glede znanja, pridobljenega v okviru izobraževalnih dejavnosti. Avtorji razlagajo, da so bile metode, ki so bile uporabljene za vse tri skupine, skrbno pripravljene, da bi zagotovile potrebno znanje, in zato ni bilo pomembnih razlik glede znanja med kontrolno skupino in eksperimentalnima skupinama. V primeru VR in AR so bile te informacije zagotovljene interaktivno na podlagi uporabe novih tehnoloških orodij, zaradi česar je bila izkušnja za otroke privlačnejša. Vendar pa otroci kontrolne skupine v primerjavi s skupinama VR in AR niso visoko ocenili celotne izkušnje, čeprav je bila učinkovita z vidika učnih rezultatov.

Omejitve in izzivi uporabe obogatene resničnosti na razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja

Pri pregledu obstoječih raziskav smo opazili kar nekaj omejitev in izzivov uporabe AR pri razrednem pouku. Omejitve so predstavljali majhni vzorci in posledična nezmožnost posploševanja (Demitriadou, Stavroulia in Lanitis 2020, 401), časovna omejenost izvedbe raziskave (premalo časa za uporabo aplikacij obogatene resničnosti), ki lahko vpliva na rezultate (Demitriadou, Stavroulia in Lanitis 2020, 401), preobremenjenost učencev s količino informacij, s katerimi se srečajo, zraven učnih ciljev, ki jih morajo doseči (Chang idr. 2014, 186), uporaba zahtevnih tehnoloških naprav, ki jih morajo obvladati, a

jih morda premalo poznajo (Chang idr. 2014, 186), in nerazpoložljivost strojne opreme (Iqbal, Mangina in Campbell 2022, 23). Izziv predstavlja tudi pomanjkanje potrebnih znanj nekaterih učiteljev za uporabo novih tehnologij v praksi (Iqbal, Mangina in Campbell 2022, 23). Potrebovali bi torej inštruktorje, ki so pripravljeni delati z novimi tehnologijami, izobraževalne ustanove pa morajo prilagoditi infrastrukturo z aplikacijami AR v razredu (Iqbal, Mangina in Campbell 2022, 23).

Diskusija

Z razvojem tehnologije AR se veča tudi njena uporaba v izobraževanju. Obenem se veča tudi število raziskav na tem področju. Raziskovalci v svojih raziskavah navajajo veliko prednosti, sekundarno pa poudarjajo tudi določene omejitve in nakazujejo številne izzive, ki se pojavljajo pri uporabi te tehnologije.

Potopne tehnologije (navidezna resničnost, obogatena resničnosti in mešana resničnost) so se izkazale za koristne na različnih področjih, od STEM do učenja tujih jezikov. So učinkovita in k rezultatom usmerjena orodja za ustvarjanje interaktivnejših učnih okolij. Zlasti AR omogoča bolj izpopolnjene, interaktivnejše in na odkrivanju temelječe oblike učenja. Prenosljivost in združljivost vsebin med napravami ter okoljem sta seveda pomembni, vendar je v praksi nemogoče zagotoviti enako kakovostne vsebine AR na vseh napravah in za vse (Iqbal, Mangina in Campbell 2022, 23).

Uporaba AR spodbuja aktivno vedenje otrok, delo učencev pa se pri pouku na tak način nedvomno izboljša, saj so sami aktivneje vpleteni v sam učni proces. Otroci se z uporabo AR več naučijo in kvaliteta doseženih učnih ciljev je večja. Prav tako pa AR spodbuja komunikacijske spretnosti, ker spodbuja vse vrste interakcij v učilnici (med učiteljem in učenci, med učenci, med učitelji) in tudi izven učilnice (med učenci in njihovimi družinami ter med družinami učencev) (Cascales idr. 2013, 111). Antonia Cascales idr. (2013, 111) navajajo, da so izkušnje z uporabo AR zato zelo pozitivne za vse deležnike učnega procesa.

Raziskave o uporabi tehnologije AR v izobraževanju najmlajših so vsekakor pomembne. Žal je naše poznavanje tega, kako ta tehnologija bogati otrokovo izkušnjo pri pouku, da bi bila le-ta čim optimalneje didaktično usmerjena, še vedno dokaj šibko. Zato je pomembno, da se vzgojitelji in učitelji izobrazijo o pravilni ter učinkoviti uporabi tehnologije AR, saj lahko njena implementacija obogati uporabo številnih učnih metod ter izboljša učne pristope in strategije na področju izobraževanja najmlajših. Vzgojitelji in učitelji morajo zato poznati koristi AR, kot so povečana motiviranost, koncen-

tracija, boljše zaznavanje podrobnosti, vztrajnost, zavzetost, pozornost, pozitiven odnos, in zaradi teh koristi to tehnologijo implementirati v prakso. Po drugi strani pa se morajo zavedati tudi omejitev, kot so stroški, nestrokovna in pomanjkljiva uporaba, tehnične težave, interakcija z rokami v realnem času, obremenjenost s količino informacij ipd.

Pri nadaljnjih raziskavah potrebujemo večje in reprezentativne vzorce ter verjetnostno vzorčenje, saj bi se avtorji tako lahko izognili napaki vzorčenja, prav tako pa tudi izboljšali veljavnost in zanesljivost raziskave ter posplošili tudi rezultate. Kot navajajo različni avtorji, pri raziskavah potrebujemo učence iz različnih regij in dlje trajajoče raziskave, da bi lahko analizirali več dejavnikov.

Strinjamo se z navedbo Iqbala, Eleni Mangina in Campbella (2022, 23), da je čas, da oblikovalci šolskih politik razmislijo o naložbah v naprave AR, glede na njihov dolgoročni vpliv na ohranjanje znanja in večjo učinkovitost otrok pri izobraževalnih vsebinah ter dejavnostih kljub še vedno obstoječim določenim omejitvam in izzivom pri uporabi te tehnologije.

Priložnosti in izzivov je veliko. Prav zato želimo v prihodnosti začeti s poglobljenimi raziskavami, ki bi razjasnile vpliv uporabe AR na znanje in razumevanje naravoslovnih konceptov pri predšolskih otrocih ter učencih nižjih razredov slovenske osnovne šole. V prihodnosti bomo znotraj našega širšega edukacijskega polja poskušali izvesti še dodatne raziskave, ki bodo omogočile boljše razumevanje in prilagajanje uporabe tehnologije AR v izobraževalnih procesih za najmlajše. S tem želimo izkoristiti priložnosti, ki jih ta tehnologija ponuja, obenem pa se osredotočiti na reševanje izzivov, ki se pojavljajo pri njeni implementaciji v izobraževanju.

Literatura

Afnan, K. Muhammad, N. Khan, M. Y. Lee, A. S. Imran in M. Sajjad. 2021. »School of the Future: A Comprehensive Study on the Effectiveness of Augmented Reality as a Tool for Primary School Children's Education.« *Applied Sciences* 11 (11): 5277.

Aladin, M. Y. F., A. W. Ismail, M. S. H. Salam, R. Kumoi in A. F. Ali. 2020. »AR-TOKID: A Speechenabled Augmented Reality to Engage Preschool Children in Pronunciation Learning.« *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* 979 (1): 012011.

Arvanitis, T. N., A. Petrou, J. F. Knight, S. Savas, S. Sotiriou, M. Gargalakos in E. Gialouri. 2007. »Human Factors and Qualitative Pedagogical Evaluation of a Mobile Augmented Reality System for Science Education Used by Learners with Physical Disabilities.« *Personal and Ubiquitous Computing* 13 (3): 243–250.

Aydoğdu, F. 2021. »Augmented Reality for Preschool Children: An Experience with Educational Contents.« *British Journal of Educational Technology* 53 (2): 326–348.

Aydogdu, F., in M. Kelpšienė. 2021. »Uses of Augmented Reality in Preschool Education.« *International Technology and Education Journal* 5 (1): 11–20.

Bacca, J., S. Baldiris, R. Fabregat, S. Graf in Kinshuk. 2014. »Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications.« *Educational Technology and Society* 17 (4): 133–149.

Cabero-Almenara, J., in R. Roig-Vila 2019. »The Motivation of Technological Scenarios in Augmented Reality (AR).« *Applied Sciences* 9 (14): 2907.

Cascales, A., D. Pérez-López in M. Contero. 2013. »Study on Parent's Acceptance of the Augmented Reality Use for Preschool Education.« *Procedia Computer Science* 25 (3): 420–427.

Cascales, A., I. Laguna, D. Pérez-López, P. Perona in M. Contero. 2012. »An Experience around Natural Sciences Educational Contents: Augmented Reality for Preschoolers.« V *Proceedings of the SPDECE-2012: Ninth Multidisciplinary Symposium on the Design and Evaluation of Digital Content for Education,* uredila M. Marco Such in P. Pernias Peco, 113–122. Alicante: University of Alicante.

Cascales, A., I. Laguna, D. Pérez-López, P. Perona in M. Contero. 2013. »An Experience on Natural Sciences Augmented Reality Contents for Preschoolers.« V *Virtual, Augmented and Mixed Reality. Systems and Applications: VAMR 2013,* uredil R. Shumaker, 103–112. Berlin: Springer.

Chang, K. E., C. T. Chang, H. T. Hou, Y. T. Sung, H. L. Chao in C. M. Lee. 2014. »Development and Behavioral Pattern Analysis of a Mobile Guide System with Augmented Reality for Painting Appreciation Instruction in an Art Museum.« *Computers and Education* 71 (1): 185–197.

Chen, P., X. Liu, W. Cheng in R. Huang. 2017. »A Review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016.« V *Innovations in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology,* uredili E. Popescu, Kinshuk, M. K. Khribi, R. Huang, M. Jemni, N.-S. Chen in D. G. Sampson, 13–18. New York: Springer.

Chen, Y., D. Zhou, Y. Wang in J. Yu. 2017. »Application of Augmented Reality for Early Childhood English Teaching.« V *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET),* uredil F. L. Wang, 111–115. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Cheng, K. H., in C. C. Tsai. 2016. »The Interaction of Child-Parent Shared Reading with an Augmented Reality (AR) Picture Book and Parents' Conceptions of AR Learning.« *British Journal of Educational Technology* 47 (1): 203–222.

Demitriadou, E., K.-E. Stavroulia in A. Lanitis. 2020. »Comparative Evaluation of Virtual and Augmented Reality for Teaching Mathematics in Primary Education.« *Education and Information Technologies* 25 (1): 381–401.

Fajarianto, O., M. I. Setiawan, A. Mursidi, D. Sundiman in D. A. P. Sari. 2018. »The Development of Learning Materials for Introduction of Animals in Early Childhood using Augmented Reality.« V *International Conference on Knowledge Management in Organizations,* uredili L. Uden, B. Hadzima in I.-H. Ting, 722–727. Cham: Springer.

Gecu-Parmaksiz, Z., in Ö. Delialioğlu. 2020. »The Effect of Augmented Reality Activities on Improving Preschool Children's Spatial Skills.« *Interactive Learning Environments* 28 (7): 876–889.

Gözüm, A. İ. C., S. Papadakis in M. Kalogiannakis. 2022. »Preschool Teachers' STEM Pedagogical Content Knowledge: A Comparative Study of Teachers in Greece and Turkey.« *Frontiers in Psychology* 13:996338.

Han, J., M. Jo, E. Hyun in H. J. So. 2015. »Examining Young Children's Perception toward Augmented Reality-Infused Dramatic Play.« *Education Technology Research and Development* 63 (3): 455–474.

Hassan, S. A., T. Rahim in S. Y. Shin. 2021. »ChildAR: An Augmented Reality-Based Interactive Game for Assisting Children in Their Education.« *Universal Access in the Information Society* 21 (2): 545–556.

Hidayat, H., S. Sukmawarti in S. Suwanto. 2021. »The Application of Augmented Reality in Elementary School Education.« *Research, Society and Development* 10 (3). https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.12823.

Hossain, M. J., in T. Ahmed. 2021. »Augmented Reality-Based Elementary Level Education for Bengali Character Familiarization.« *SN Computer Science* 2 (1): 31.

Hsieh, M. C., in J. S. Lee. 2008. »AR Marker Capacity Increasing for Kindergarten English Learning.« V *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists IMECS,* uredili S. I. Ao, O. Castillo, C. Douglas, D. Dagan Feng in J.-A. Lee, 663–666. Hong Kong: National University of Tainan.

Huang Y., H. Li in R. Fong. 2016. »Using Augmented Reality in Early Art Education: A Case Study in Hong Kong Kindergarten.« *Early Child Development and Care* 186 (6): 879–894.

Iqbal, M. Z., E. Mangina in A. G. Campbell. 2022. »Current Challenges and Future Research Directions in Augmented Reality for Education.« *Multimodal Technologies and Interaction* 6 (9): 75.

Kelpšienė, M. 2020. »The Usage of Books Containing Augmented Reality Technology in Preschool Education.« *Pedagogika* 138 (2): 150–174.

Kotzageorgiou, M., P. M. Kellidou, I. Voulgari in E. Nteropoulou. 2018. »Augmented Reality and the Symbolic Play of Pre-School Children with Autism.« V *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning,* uredili K. Ntalianis, A. Andreatos in C. Sgouropoulou, 273–280. Reading: Academic Conferences & Publishing International.

Lee, H. S., in J. W. Lee. 2008. »Mathematical Education Game Based on Augmen-

ted Reality.« V *Technologies for E-learning and Digital Entertainment,* uredili Z. Pan, X. Zhang, A. El Rhalibi, W. Woo in Y. Li, 442–450. Berlin: Springer.

Lee, L.-K., C.-H. Chau, C.-H. Chau in C.-T. Ng. 2017. »Using Augmented Reality to Teach Kindergarten Students English Vocabulary.« V *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET),* uredili F. Lee Wang, O. Au, K. Keung Ng, J. Shang in R. Kwan, 53–57. Hong Kong: Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Lin, C.-Y., H.-C. Chai, J.-Y. Wang, C.-J. Chen, Y.-H. Liu, C.-W. Chen, C.-W. Lin in Y.-M. Huang. 2016. »Augmented Reality in Educational Activities for Children with Disabilities.« *Displays* 42:51–54.

Lorusso, M. L., M. Giorgetti, S. Travellini, L. Greci, A. Zangiacomi, M. Mondellini, M. Sacco in G. Reni. 2018. »Giok the Alien: An AR-Based Integrated System for the Empowerment of Problem-Solving, Pragmatic, and Social Skills in Pre-School Children.« *Sensors* 18 (7): 2368.

Madanipour, P., in C. Cohrssen. 2020. »Augmented Reality as a Form of Digital Technology in Early Childhood Education.« *Australasian Journal of Early Childhood* 45 (1): 5–13.

Masmuzidin, M. Z., in N. A. A. Aziz. 2018. »The Current Trends of Augmented Reality in Early Childhood Education.« *International Journal of Multimedia and Its Applications* 10 (6): 47–58.

Mowafi, Y., in I. Abumuhfouz. 2021. »An Interactive Pedagogy in Mobile Context for Augmenting Early Childhood Numeric Literacy and Quantifying Skills.« *Journal of Educational Computing Research* 58 (8): 1541–1561.

Radu, I. 2014. »Augmented Reality in Education: A Meta-Review and Cross-Media Analysis.« *Personal and Ubiquitous Computing* 18 (6): 1533–1543.

Rambli, D. R. A., W. Matcha in S. Sulaiman. 2013. »Fun Learning with AR Alphabet Book for Preschool Children.« *Procedia Computer Science* 25:211–219.

Redondo, B., R. Cózar-Gutiérrez, J. A. González-Calero in R. S. Ruiz. 2020. »Integration of Augmented Reality in the Teaching of English as a Foreign Language in Early Childhood Education.« *Early Childhood Education Journal* 48 (2): 147–155.

Sollervall, H. 2012. »Collaborative Mathematical Inquiry with Augmented Reality.« *Research & Practice in Technology Enhanced Learning* 7 (3): 153–173.

Su, B., T. Y. Tang in P. Winoto. 2018. »Story Teller: A Contextual-Based Educational Augmented Reality Application for Preschool Children.« V *Proceedings of the 2018 ACM International Joint Conference and 2018 International Symposium on Pervasive and Ubiquitous Computing and Wearable Computers,* 259–262. New York: Association for Computing Machinery.

Wu, H. K., S. W. Y. Lee, H. Y. Chang in J. C. Liang. 2013. »Current Status, Opportunities and Challenges of Augmented Reality in Education.« *Computers and Education* 62:41–49.

Yilmaz, R. M. 2016. »Educational Magic Toys Developed with Augmented Rea-

lity Technology for Early Childhood Education.« *Computers in Human Behaviour* 54 (4): 240–248.

Yilmaz, R. M., in Y. Goktas. 2017. »Using Augmented Reality Technology in Storytelling Activities: Examining Elementary Students' Narrative Skill and Creativity.« *Virtual Reality* 21 (2): 75–89.

Yilmaz, R. M., S. Kucuk in Y. Goktas. 2017. »Are Augmented Reality Picture Books Magic or Real for Preschool Children Aged Five to Six?« *British Journal of Educational Technology* 48 (3): 824–841.

Yılmaz, Z. A., in A. İ. C. Gözüm. 2023. »Augmented Reality App in Pre-School Education.« *Southeast Asia Early Childhood Journal* 12 (2): 130–151.

Yousef, A. M. F. 2021. »Augmented Reality Assisted Learning Achievement, Motivation, and Creativity for Children of Low-Grade in Primary School.« *Journal of Computer Assisted Learning* 37 (4): 966–977.

Yuen, S. C., G. Yaoyuneyong in E. Johnson. 2011. »Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education.« *Journal of Educational Technology Development and Exchange* 4 (1): 119–140.

Zhou, S., X. Sun, Z. Shi in Y. Lu. 2020. »The Use of Augmented Reality for Solving Arithmetic Problems for Preschool Children.« V *Learning and Collaboration Technologies: Human and Technology Ecosystems,* uredila P. Zaphiris in A. Ioannou, 574–584. Cham: Springer.

Zhu, Y., in S. J. Wang. 2017. »A Tangible Augmented Reality Toy Kit: Interactive Solution for Early Childhood Education.« V *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation,* uredila A. L. Brooks in E. Brooks, 12–19. LNICST 229. Cham: Springer.

Augmented Reality in Early Childhood Education: Studies, Challenges, and Future Perspectives

Augmented reality (AR) has only been used for educational purposes for two decades. It was first used in universities and secondary schools, and in recent years it has been increasingly used in preschools and elementary schools. This paper examines the studies on the use of AR in preschool and early primary education and highlights the benefits and advantages of AR, such as increased motivation, attention, conceptual skills, and interactive and engaging learning. After analysing the research findings, it can be concluded that AR is particularly effective in promoting children's engagement, perseverance, concentration, creativity and social interaction. However, there are certain limitations and challenges to its use, such as technical difficulties and the need for professional training of teaching staff. Unfortunately, research on the topics described above is still limited within these age groups, but it shows the potential of AR to enhance the learning experience of children in these two stages.

Keywords: augmented reality, early childhood education, primary education, classroom, learning, motivation

Razumevanje in podpora nadarjenim odraslim: perspektive bivših študentov Pedagoške fakultete

Mojca Kukanja Gabrijelčič
Univerza na Primorskem
mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Maruška Željeznov Seničar
Univerza na Primorskem
maruska.zeljeznov.senicar@pef.upr.si

Prispevek obravnava nadarjene odrasle, ki so v slovenskem raziskovalnem, pedagoško-andragoškem in družbenem kontekstu povsem prezrti. Poleg predstavitve najbolj izstopajočih značilnosti nadarjenih odraslih na kognitivnem in afektivnem področju ter v delovnem in družinskem okolju v prispevku predstavimo tudi empirično raziskavo, ki je bila opravljena med bivšimi študenti Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete. Raziskava je bila tematsko razdeljena na raziskovanje: razvoja nadarjenosti od otroštva dalje in učinke zgodnjih izobraževalnih izkušenj; značilnosti nadarjenih odraslih; kariere in značilnosti na delovnem področju; družine nadarjenih; življenjskih ciljev, zadovoljstva in dobrega počutja. Potrjuje ugotovitve številnih tujih longitudinalnih raziskav, ki pričajo o podobnih karakteristikah odraslih nadarjenih in njihovega življenja. Predvsem pa poudari dejstvo, da je nadarjenost sestavni del posameznikove osebnosti, ki ga spremlja skozi celo življenje, zato naj skrb za delo z nadarjenimi posamezniki ne bo omejena zgolj na čas njihovega obveznega šolanja.

Ključne besede: nadarjenost, odrasli nadarjeni, življenje nadarjenih, družina nadarjenih, poklicni razvoj nadarjenih

Uvod

Rezultati kažejo, da obstaja zelo močna korelacija med zgodnjim odkrivanjem nadarjenosti in izkazovanjem le-te v odrasli dobi posameznika, saj je rezultat merjenja inteligenčnega kvocienta precej stabilen (Deary idr. 2000; Antshel idr. 2009; Deary idr. 2004; Mackintosh 2011; Dijkstra, Barelds, Groothof idr. 2012).

Nekateri raziskovalci v nadaljevanju trdijo, da je inteligenca v otroštvu (ne glede na to, ali je formalno priznana ali ne) v veliki meri pogoj za izkazovanje izjemnosti v odraslosti (Walberg idr. 1996; Simonton in Song 2009). Simonton (2008) je izvedel historiometrično raziskavo na vzorcu 291 nadarjenih posameznikov, da bi ugotovil dejavnike, ki prispevajo k izjemnosti v odraslosti. Ugotovil je, da je zgodnja nadarjenost napovedovala izjemnost na

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.183-201

določenem področju delovanja in ustvarjalne dosežke v odraslosti. Walberg idr. (1981) so izvedli podobno historiometrično raziskavo 200 moških, rojenih med 14. in 20. stoletjem (kot npr. Mozart, Lincoln), in ugotovili, da je prav tako njihova zgodnja inteligenca napovedovala izjemnost v odraslosti. Kljub temu da je zgodnja identifikacija nadarjenosti pomembna, je Feldman (1984) odkril nekakšen pragovni učinek, ki kaže, da nad določenim pragom kognitivne sposobnosti (npr. IQ 120 ali sposobnost v 90. percentilu) razlike v kognitivni sposobnosti niso več pomembne. Ugotovil je namreč, da se skupina z izmerjenim IQ 180 in tista z IQ 150 nista bistveno razlikovali glede izobrazbe, izbire poklicev, zakonske zveze, rojstva otrok ali zadovoljstva z življenjem v odraslosti. Park, Lubinski in Camilla P. Benbow (2008) so pri pregledu 1 % najboljših matematično nadarjenih posameznikov ugotovili, da lahko razlike v ravni matematičnih sposobnosti pri starosti 13 let napovedujejo napredno pridobitev visoke izobrazbe v znanosti, tehnologiji, inženirstvu ali matematiki (angl. *science, technology, engineering and mathematics* – STEM). Kimberley Ferriman Robertson idr. (2010) so k tem ugotovitvam dodali, da lahko poklicni interesi in preference v življenjskem slogu v kombinaciji z vzorci sposobnosti predvidijo področja izobraževanja ter poklica in uspešnost med mladimi. V raziskavi, ki je uporabila podatke iz Termanove raziskave o nadarjenih, sta Carol Tomlinson-Keasey in Little (1990) ugotovila, da sta izobrazba staršev in intelektualna odločnost napovedovalca intelektualnih spretnosti nadarjenih odraslih. Poleg zgodnjega prepoznavanja sposobnosti ter spretnosti in interesov v otroštvu imajo vlogo pri razvoju nadarjenosti ali uglednosti v odrasli dobi tudi druge izkušnje iz otroštva.

Značilnosti nadarjenih odraslih

Opazovalne in anekdotične raziskave pričajo o nekaterih značilnostih nadarjenih odraslih, po katerih se ti razlikujejo od svojih vrstnikov s povprečnimi sposobnostmi. Deirdre V. Lovecky (1986) in Stephanie Tolan (1994) npr. opisujeta naslednje lastnosti nadarjenih odraslih: razvitejše divergentno mišljenje, vzkipljivost, občutljivost, dojemljivost in entelehija, čustvena intenzivnost, moralna občutljivost in skrb za pravičnost ter socialne izkušnje, ki so odvisne od iskanja podobno mislečih drugih. Annemarie Roeper (1991) pojasnjuje, da imajo oz. izkazujejo nadarjeni odrasli med drugim: kompleksne intelektualne sposobnosti, otroška, nezrela čustva, občutke, da so bistveno drugačni od drugih, občutke preobremenjenosti z lastno ustvarjalnostjo, zaprtost vase, potrebo po samoti, iskanje pomena, individualizirane metode učenja, potrebo po iskanju resnice, perfekcionizem, občutek nerazumljenosti in nesprejetosti, težave pri razumevanju vedenja drugih, močan smisel za humor, težave z avtoriteto in močna moralna prepričanja.

Za nadarjene odrasle je značilna tudi prekomerna razdražljivost, ki se izkazuje kot način, kako posameznik doživlja svet (Piechowski 1979; Piechowski in Colangelo 1984; Wirthwein in Rost 2011). Oblike čezmerne razdražljivosti je mogoče opisati kot: (i) psihomotorično prekomerno razdražljivost, ki se nanaša na presežek energije in živčnost; (ii) senzualno prekomerno razdražljivost, ki je povečana stopnja čutne izkušnje in jo zaznamuje iskanje užitka s čutili, kot so okusi in vonji; (iii) intelektualno razdražljivost, ki je povezana s težnjo po znanju in resnici skozi spraševanje, odkrivanje ter analiziranje; (iv) domišljijsko prekomerno razdražljivost, za katero so značilni sanjarjenje, fantaziranje, dramatiziranje ter uporaba podob in metafor; (v) čustveno razdražljivost, ki jo zaznamujejo zapleteni medčloveški odnosi.

Izobraževalni in poklicni uspeh nadarjenih

Raziskave, ki so se ukvarjale s procesi razvoja nadarjenosti, so pokazale, da optimalni razvoj nadarjenosti v otroštvu in mladostništvu napoveduje kasnejše visoke dosežke ter eminentnost odraslih (Bloom 1985; Feldman 1986; Gagne 1995; Watve 2008; Perrone, Wright idr. 2010). Rena F. Subotnik in Paula Olszewski-Kubilius (1997) tako ugotavljata, da so poletni programi za nadarjene in interakcija z intelektualnimi vrstniki v otroštvu ter adolescenci bistvenega pomena za razvoj nadarjenosti in eminentnost odraslih.

Na splošno torej obstaja (pozitivna) povezava med nadarjenostjo in različnimi vidiki poklica, zlasti izbiro poklica, poklicnim statusom, poklicno uspešnostjo in poklicnim zadovoljstvom. Posamezniki z višjim IQ izbirajo zahtevnejše in družbeno bolj priznane poklice (Gottfredson 2003; Schmidt in Hunter 2004; Sparfeldt 2006; Herrnstein in Murray 2010; Pässler, Beinicke in Hell 2015). Poleg tega so prikazane pozitivne korelacije visoke inteligentnosti s poklicnim statusom, z dohodkom in s poklicnim uspehom (Gottfredson 2003) ter z zadovoljstvom pri delu (Wulff, Bergman in Sverke 2009; Thompson in Lane 2014; Murtza idr. 2020).

Visoko inteligentni ali nadarjeni posamezniki bi torej morali doseči visoko stopnjo poklicnega uspeha. O tem se pogosto dvomi, zlasti v raziskavah, ki pričajo o težkih kariernih biografijah, težavah s sodelavci in čustveni preobčutljivosti (Lovecky 1986) ter splošnem nezadovoljstvu z delom (Plucker in Levy 2001). Morda je eden največjih izzivov za nadarjene odrasle ravno izbira poklicne poti (Karnes in Oehler-Stinnett 1986). Pot do izbrane kariere je lahko še zapletenejša, če ima nadarjena odrasla oseba več potencialov (Delisle in Squires 1989). Čeprav ni ene same poti do eminentnosti v odrasli dobi, lahko medčloveški odnosi vplivajo na posameznikov osebni in poklicni razvoj (Mockros 1996).

Ne glede na to, ali dosežejo imenitnost ali ne, večina raziskav kaže na po-

zitivne longitudinalne rezultate nadarjenih posameznikov (Lubinski in Benbow 2006). Npr., dokazano je, da so posamezniki z visokim IQ ustvarjalnejši, zaslužijo več denarja, so fizično bolj zdravi in živijo dlje (Batty idr. 2008). Poleg tega raziskave običajno kažejo na pozitivno razmerje med stopnjo inteligence in subjektivno blaginjo (Diener 1984; Watten, Syversen in Myhrer 1995; Wulff, Bergman in Sverke 2009).

Nadarjenost torej ni nekaj, kar bodo otroci prerasli, ko bodo odrasli (Fiedler 2012). Je sestavni del posameznikove osebnosti, zato lahko domnevamo, da bodo enake potrebe in pasti še vedno prisotne pri nadarjenih odraslih. Pri delu s slednjimi je zato pomembno, da se ne osredotočamo le na stopnjo inteligentnosti ali ugotovitve testa IQ, ampak tudi na načine, kako nadarjenost kažejo v vsakdanjem življenju (Jacobsen 2000).

Težave nadarjenih žensk

Večina raziskav kaže, da imajo nadarjene ženske in nadarjeni moški (nadarjena dekleta in nadarjeni fantje) različne izkušnje (Leder 2004). Zgodovinsko gledano so bile ženske izpostavljene stereotipom glede spolne vloge in so imele pomanjkanje priložnosti v otroštvu ter adolescenci, zaradi česar je bilo manj verjetno, da bodo dosegle imenitnost v odrasli dobi (Kronborg 2010; Lovecky 1993). Barbara A. Kerr (1997) nakazuje, da tudi če so bile v otroštvu prepoznane kot nadarjene, objektivna merila, kot so IQ-rezultati, rezultati testov sposobnosti in povprečne ocene, niso uspela napovedati dosežkov nadarjenih žensk v odrasli dobi. Takrat pa so bolj nagnjene k doživljanju sindroma prevaranta ali dvoma v in diskreditacije lastnih sposobnosti ter dosežkov (Bell 1990).

Empirični del

Metoda

Raziskavo smo izvedli s pomočjo kvalitativne metodologije raziskovanja, ki vključuje izvedbo poglobljenih (strukturiranih in polstrukturiranih) intervjujev, v katerih je sodelovalo 35 odraslih nadarjenih oseb. Namen je bil raziskati mnenje nadarjenih odraslih o nekaterih temeljnih vidikih nadarjenosti. Raziskavo smo kategorizirali na teme: (a) razvoj nadarjenosti od otroštva dalje in učinki zgodnjih izobraževalnih izkušenj; (b) značilnosti nadarjenih odraslih; (c) kariera in značilnosti na delovnem področju; (d) družina; (e) življenjski cilji, zadovoljstvo in dobro počutje. Vprašanja v intervjujih smo oblikovali tako, da so omogočila doseganje zastavljenih ciljev in konstruktiven pogovor z respondenti. Za analizo podatkov oz. besedil smo uporabili metodo odprtega kodiranja, ki omogoča razvrstitev in označevanje zasnov v procesu ana-

lize kvalitativnih podatkov. Predlagali smo kode, izhajajoč iz konkretne raziskave in vprašanj. Izbrali smo tiste kategorije, ki ustrezajo kriteriju relevantnosti glede na problem naše raziskave.

Vzorec in zbiranje podatkov

V kvalitativno raziskavo smo vključili 35 nadarjenih odraslih, od tega 28 ženskega spola in sedem moškega. Vsi so bili študentje dodiplomskega in/ali podiplomskega študija Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete. Intervjuje smo opravili v obdobju med marcem in novembrom 2023. Dodiplomski študij je zaključilo deset (28,5 %) respondentov, podiplomski (magistrski) 17 respondentov (48,5 %), osem je doktorjev znanosti (22.8 %). Starostni razpon respondentov se giblje od 25 do 50 let, s povprečno starostjo $M = 32{,}4$ leta. Vsi respondenti so bili identificirani kot nadarjeni v času osnovnošolskega ali srednješolskega šolanja, trije pa niso bili identificirani, ker se takrat testi identifikacije niso izvajali. Najmlajši identificiran nadarjen respondent je bil kot nadarjen prepoznan pri osmih letih starosti, najstarejši pa pri 40 (povprečje starosti ob identifikaciji nadarjenosti se giblje pri $M = 13{,}8$ leta).

Rezultati z razpravo

Razvoj nadarjenosti od otroštva dalje in učinki zgodnjih izobraževalnih izkušenj

Na vprašanje, zakaj je prišlo do identifikacije nadarjenosti v otroštvu oz. kasneje, so odgovorili:

- »izkazana nadarjenost pri matematiki« (30 %);
- »po evidentiranju so sledili klasični standardizirani testi« (40 %);
- »visok šolski uspeh« (60 %);
- »nadpovprečna ustvarjalnost« (30 %);
- »ker so me prepoznali kot otroka, ki je na določenih področjih zmogel več kot ostali otroci«;
- »zaradi visoke učne uspešnosti, visokih rezultatov na različnih tekmovanjih (matematičnih, logičnih, športnih, plesnih, naravoslovnih itd.)« (30 %);
- »zaradi Zoisove štipendije« (40 %);
- »ker so zaposleni na šoli prepoznali, da na določenih področjih napredujem in izstopam od večine. Eno izmed področij je bila umetnost in za to področje so me identificirali zaradi številnih glasbenih tekmovanj in dosežkov na le-teh« (10 %);
- »zaradi glasbenih uspehov« (10 %).

Na vprašanje, kako se je po njihovem mnenju razvijalo/spodbujalo nadarjenost od otroštva dalje, so v večini (80 %) odgovorili, da

- »brez posebnosti«;
- »v osnovni in srednji šoli nisem imel/-a težav, prav tako ne v času študija. Nihče se ni posebej ukvarjal z mano«.

Nekaj respondentov (20 %) pa navede, da so imeli v času šolanja številne vzgojne in druge težave:

- »nihče ni opazil in/ali spodbujal moje potenciale, čutil/-a sem, da ne sodim v ta šolski sistem«.

Na vprašanje, kako se je spremenilo šolsko delo po identifikaciji nadarjenosti, respondenti navajajo naslednje:

- »nič posebnega« (70 %);
- »sledilo je veliko več domačih in drugih nalog« (60 %);
- »akcelerirali so me, kar je povzročilo težave z vključevanjem v družbo starejših v razredu« (20 %);
- »ugotovil sem, da veliko stvari, ki jim ni bilo zadoščeno v mojem otroštvu, se sedaj izkazuje na mojem skrhanem duševnem zdravju«;
- »začela sem še bolj razvijati svoj potencial«;
- »prejel/-a sem štipendijo, ki mi je bila v veliko pomoč v srednješolskih in študijskih letih«;
- »začela sem se bolj zavedati svojih potencialov, da ni vse samoumevno, in sem si začela postavljati višje cilje«;
- »moje življenje se ni spremenilo«;
- »pogosto sem pogrešal dodatne izzive, pomoč pri uravnavanju močnih čustev in motivacijo za napredovanje. Kot odrasla oseba se pogosto spopadam z občutki tesnobe in nezadovoljstvom«.

Ugotavljamo, da (i) so bili respondenti evidentirani zaradi izstopajočih kognitivnih značilnosti in dosežkov; (ii) se v času osnovnošolskega šolanja z njimi niso posebej ukvarjali (v smislu šolske ali predmetne akceleracije, spodbujanja potencialov, ustreznega spodbudnega učnega okolja, učne individualizacije ipd.). Številni raziskovalci menijo, da je zgodnja izobraževalna prednost eden najpomembnejših dejavnikov, ki prispevajo h kasnejšim dosežkom odraslih (Terman 1925; Oden 1968; Bloom 1985; Feldman 1986; Gagne

1995). Zdi se, da učno pospeševanje (akceleracija) in učna obogatitev v otroštvu in adolescenci prispevata k produktivnosti, dosežkom in odličnosti v odrasli dobi (Watve 2008; Nauta, Ronner in Groeneveld 2009; Perrone, Wright idr. 2010; Wai idr. 2010; Firkowska-Mankiewicz 2011; Park, Lubinski in Benbow 2012). Te ugotovitve pozitivno izpostavljajo pomembnost zgodnjega izobraževanja nadarjenih. Da bi optimalno izobrazili mlade in jim omogočili, da tekmujejo v svetovnem gospodarstvu na vseh področjih človeških prizadevanj, mora država zagotoviti okolje, v katerem lahko nadarjeni učenci dosežejo svoj polni potencial. Na slednje opozarjajo tudi respondenti – bivši študentje Pedagoške fakultete.

Značilnosti nadarjenih odraslih

Respondenti so v veliki večini (80 %) odgovarjali, da sebe prepoznajo kot: perfekcioniste, introvertirane, samostojne, iskrene, sodelovalne; pravične in idealistične (30 %); sramežljive; anksiozne; ekstrovertirane; »zelo občutljiv[o] na nepravičnosti, zaradi česar se raje umaknem v ozadje«; »drugačn[o], netradicionaln[o], umaknjen[o] stran od rutine in drugih ljudi«.

Raziskava Matte, Emanuele Saverie Gritti in Margherite Lang (2019) je raziskovala razlike v osebnostnih lastnostih med skupino nadarjenih odraslih in nenadarjenih kontrolnih oseb. Ugotovitve so skladne s »hipotezo disharmonije«, ki pravi, da se nadarjeni posamezniki lahko soočajo z edinstvenimi družbenimi izzivi in imajo posebne čustvene potrebe, ki lahko povečajo psihološko ranljivost. Slednje lahko predstavljajo dejavnike tveganja za razvoj in ohranjanje disfunkcionalnih osebnostnih lastnosti (Preckel idr. 2020). Podobni rezultati v drugih raziskavah so bili povezani s potrebo po tekmovalnosti in perfekcionizmu nadarjenih posameznikov (Dijkstra, Barelds, Ronner idr. 2012). Nadarjeni posamezniki poročajo o višji stopnji nizke pripadnosti družbi (socialni mreži) in introvertiranosti. Pokazale so se številne težave pri vzpostavljanju afektivnih odnosov, čustvenih doživetij in čustvenega izražanja ter slabe verbalne in socialne veščine. Socialna izolacija je bila sicer v populaciji nadarjenih predhodno že dokazana (Dijkstra, Barelds, Ronner idr. 2012).

Zaradi strahu pred prizadetostjo ali osramočenostjo v družbenih situacijah so nadarjeni posamezniki morda večkrat sprejeli vedenjske strategije za skrivanje svojih značilnosti oz. potreb, kar je posledično lahko povečalo verjetnost za razvoj navznoter usmerjene osebnosti. Ta težnja lahko pomeni tudi, da nadarjeni posamezniki raje vlagajo v svoje misli in ideje, namesto da bi njihovo zadovoljstvo izhajalo iz medosebnih interakcij in čustvenega stika z drugimi. Tako je večja verjetnost, da bodo postali samotarji in se nagibali k temu, da čas preživijo z ljudmi enake stopnje kognitivnih sposobnosti (Dijk-

stra, Barelds, Groothof idr. 2012). Po drugi strani pa je bilo ugotovljeno, da je introvertnost pozitivno povezana s tipičnim intelektualnim angažiranjem, z domensko specifičnim znanjem in s kristalizirano inteligenco ter z akademskimi in poklicnimi dosežki odraslih. Introvertirani ljudje po navadi svojo raven znanja v specializiranih disciplinah dvignejo v večji meri kot ljudje z drugačnimi osebnostnimi lastnostmi in stališči (Dijkstra, Barelds, Groothof idr. 2012). Nadarjeni posamezniki lahko svoje sposobnosti razvijajo tako, da porabijo več časa za branje, razmišljanje in razvoj lastnega intelektualnega potenciala, namesto da bi se vključili v družbene odnose. Izoliran življenjski slog, povezan z vestnostjo in s perfekcionizmom, lahko napoveduje boljše akademske in delovne rezultate odraslih nadarjenih (Schmidt 2009).

Kariera in značilnosti na delovnem področju

Ne glede na predhodno pridobljeno izobrazbo respondenti opravljajo naslednje poklice: visokošolski učitelj (30 %); profesor (40 %); direktor podjetja; razvijalec programske opreme; psihoterapevt; produktivni vodja; raziskovalec; svetovalec; študent; vzgojitelj; gospodinja.

Na vprašanje, kaj vas na delovnem mestu najbolj odvrača od dela, so odgovarjali:

- »zadolžitve brez izziva« (30 %);
- »nezanimivo delo« (30 %);
- »nič mi ni všeč« (20 %);
- »monotonost, in da nekdo ne bo razumel mojega dela tako, kot jaz razumem, ali pa to, da se v službi ljudje ne potrudijo toliko, kot se sam, in mi to gre na živce«;
- »strah me je, da ne bo narejeno po pričakovanjih«;
- »ljudje, s katerimi delam, neorganiziranost«;
- »samobojkotiranje«;
- »apatični in sebični ljudje, ki ne znajo sodelovati v timu, monotono delo«;
- »ukvarjanje z nepotrebnimi stvarmi«;
- »toksično okolje, nerazumevanje, prisila«;
- »velika količina nepotrebnega dela«;
- »nemotiviranost«;
- »konfliktne situacije«;
- »pomanjkanje časa; rutinska in administrativna opravila«;
- »nepošteni ljudje, ljudje, ki niso pripravljeni na spremembe, in delo z ljudmi, ki delajo po liniji najmanjšega odpora«;

- »občutek nesposobnosti, perfekcionizem, anksioznost in panični napadi, konstantna želja po nečem novem in po gibanju, kombinacija hiperfokusa in pomanjkanja koncentracije«;
- »slabi odnosi na delovnem mestu«;
- »neiskrenost in dvoličnost ljudi, s katerimi delam, sodelujem«;
- »preveč idej«;
- »nepospravljeno delovno okolje in nered na mizi, pri mizi in pod mizo«.

Med pozitivnimi vidiki na delovnem mestu pa najpogosteje izpostavljajo naslednje:

- »všeč mi je biti v kontaktu z učenci, se z njimi pogovarjati, imeti pristne odnose z njimi in graditi medčloveške odnose«;
- »raziskovanje, akademska diplomacija«;
- »raziskovanje novega, ustvarjanje«;
- »delo z ljudmi, pomoč ljudem, delo z otroki in mladimi«;
- »v komunikaciji s podobno mislečimi«;
- »v kompleksnih problemih«;
- »da lahko izrazim svoje potenciale in zadostim svoji radovednosti«;
- »samostojnost pri delu«;
- »v strokovnih izzivih«;
- »ko sem lahko ustvarjalna, imam prosto pot«;
- »v službi nisem še nikoli zares uživala. Zdi se mi, da mi vedno nekaj manjka«;
- »najbližje zadovoljstvu sem, ko moram opravljati zahtevnejše intelektualno delo«.

Večina respondentov navaja, da občutijo znatno razliko v hitrosti razmišljanja v primerjavi s svojimi kolegi. Počutijo se, kot da bi jih drugi upočasnili ali pa ne razumejo njihovih konceptov in idej.

Tudi raziskave potrjujejo, da nadarjeni odrasli včasih ne morejo ustrezno delovati na delovnem mestu (Nauta in Corten 2002; Corten, Nauta in Ronner 2006; Nauta in Ronner 2008; 2013). Njihova visoka inteligenca lahko povzroči disfunkcijo pri prilagajanju delovnim razmeram, kar včasih vodi do odsotnosti in nezadovoljstva z delom oz. »intelektualnega odklopa«, ki je lahko razlog za številne frustracije na delovnem mestu. Longitudinalne raziskave kažejo, da nadarjenost ni zagotovilo za delovni uspeh niti se samodejno ne prevede v zadovoljujoče in produktivno delovno življenje (Freeman 2010). Veliko nadarjenih odraslih se v karieri bori, ker jih ovirajo neprimerna služba, napete

interakcije z nadrejenimi in s sodelavci in/ali neprilagojene osebnostne lastnosti (Jacobsen 2000; Freeman 2010). Zaradi teh ovir lahko na delovnem mestu postanejo »neuravnoteženi« in neproduktivni (Corten, Nauta in Ronner 2006).

Ugotavljamo torej, da večina nadarjenih resnično ne mara ponavljajočih se nalog, uživa v sodelovanju z vrstniki z enako »stopnjo razmišljanja«, a pri svojem delu potrebuje tudi avtonomijo. Na dodatno vprašanje, kakšen je občutek pri ukvarjanju z intelektualnimi izzivi in s problemskimi situacijami, so udeleženci v večini odgovorili, da se počutijo »evforično, zelo motivirano in radovedno, prepoznani, kot da oživijo vsi čuti«. Poleg tega navajajo, da se počutijo »zelo motivirani, ko lahko sodelujejo z drugimi nadarjenimi ljudmi« (80 % respondentov).

Nadarjeni posamezniki izstopajo zaradi izrazitega znanja in kognitivnih sposobnosti. Mislijo hitreje kot njihovi kolegi in so sposobni »predelati« velike količine novih informacij v relativno kratkem času. So zelo radovedni in jih zanima širok nabor tem, ki jih zelo poglobljeno obvladajo. Tudi zaradi svojega izrazitega divergentnega razmišljanja so nadarjeni posamezniki sposobni enostavno povezati informacije iz različnih virov in odkriti povezave med na videz nepovezanimi idejami. Zaradi svojih posebnih prednosti in potreb nadarjeni posamezniki še posebej dobro uspevajo v inovativnih ter ustvarjalnih okoljih. Enake pozitivne učinke opazimo pri nadarjenih otrocih, ko jim ponudimo obogateno učno okolje (Corten, Nauta in Ronner 2006; Shavinina 2009).

Družinska interakcija

Od 35 respondentov jih ima 20 (57, 1 %) svojo družino, pet (14,2 %) jih je v partnerski zvezi brez otrok, deset (28, 5 %) pa brez partnerja oz. samskih (prav tako brez otrok). Med tistimi nadarjenimi, ki so si ustvarili družino, jih ima osem (40 %) dva otroka, 12 pa enega (60 %). Zadovoljstvo z družinskim življenjem oz. partnersko zvezo ocenjujejo zelo različno:

- »zadovoljna sem, z možem imava podobne interese in cilje« (60 %);
- »otroka sta zelo zahtevna, težko usklajujem družinsko in poklicno življenje, žena je razumevajoča«;
- » otroka sta odrasla, sicer ne bi zmogla, v službi je vsega preveč«;
- »s partnerjem se ne razumeva, ne posluša, ne razume, težko komuniciva« (20 %);
- »ne predstavljam si, da bi imel za partnerico žensko z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, ker se krasno ujemava«;

- »srečo imam, da sva s parterjem oba nadarjena, da zlahka shajava skozi življenje, vsaj kar se najinega odnosa tiče, včasih se mi zdi, da si že bereva misli«;
- »sem ločena, s partnerjem nisem našla več skupnega jezika in skupnih interesov, bolje sem sama«;
- »odločitev za otroka ni bila prava«;
- »raje sem sam/-a kot pa z napačnim partnerjem (oz. v slabi družbi)« (30 %).

Raziskave o izbiri romantičnih partnerjev pri nadarjenih odraslih podpirajo hipotezo o podobnosti in privlačnosti, ki kaže, da nadarjene odrasle romantično privlačijo drugi nadarjeni ali odrasli z visokimi sposobnostmi (Benbow idr. 2000; Dijkstra, Barelds, Ronner idr. 2012). Poleg tega bodo tisti nadarjeni odrasli v romantičnih odnosih z drugimi nadarjenimi ali odraslimi z visokimi sposobnostmi verjetno zadovoljnejši s svojimi odnosi, vsaj v zgodnjih 30. letih (Perrone-McGovern idr. 2012). V zgodnjih 30. letih imajo nadarjeni odrasli namreč približno 50-odstotno možnost, da se poročijo, vendar jih večina v tem času bodisi nima otrok bodisi ima samo enega (Lubinski idr. 2006; Sękowski in Siekańska 2008). Do svojega 60. leta so verjetno poročeni, vendar imajo majhne družine (Kaufmann in Matthews 2012). Raziskave vedno znova kažejo negativno korelacijo med IQ in stopnjo rodnosti v ZDA ter evropskih državah (Lynn in Van Court 2004; Rodgers, Cleveland, Van den Oord in Rowe 2000). Zato ni presenetljivo, da nadarjeni odrasli otrok nimajo tako pogosto kot povprečni odrasli in odrasli z nižjimi sposobnostmi. Tisti, ki se odločijo imeti otroke, morajo to željo pogosto združiti z željo po uspehu v svoji karieri, kar lahko pojasni tudi majhnost družine nadarjenih odraslih.

Nekateri raziskovalci prav tako trdijo, da eminentni odrasli prihajajo iz disfunkcionalnih družin ali doživljajo travmatične dogodke v zgodnjem otroštvu (Kaufmann in Matthews 2012). Razpoložljive raziskave o izvorni družini pa kažejo, da nadarjeni odrasli prihajajo iz manjših družin (brez sorojencev) (Sękowski in Siekańska 2008), imajo visoko izobražene starše (Sękowski in Siekańska 2008), imajo vsaj enega nadarjenega starša (Perrone, Ksiazak idr. 2010).

Življenjski cilji, zadovoljstvo in dobro počutje

Med življenjskimi cilji večina respondentov navaja (80 %), da jih še ni dosegla in jih najbrž ne bo. Navajajo predvsem težave zaradi nenehnega iskanja ravnotežja med delom in zasebnim življenjem. Kljub visokim ambicijam nadarjeni odrasli cenijo tudi kakovost življenja.

Ugotovili smo, da poleg iskanja ravnotežja med poklicnim in zasebnim visoki cilji izhajajo predvsem iz njihove intelektualne radovednosti, ustvarjalnosti ter potrebe po izzivih. Njihovi cilji so raznoliki, vendar pogosto vključujejo elemente, kot so osebna in profesionalna rast, stalno učenje in razvoj (70 %), prispevanje k znanosti, raziskavam in družbi (40 %), ustvarjalnost in različni inovativni, umetniški dosežki (40 %), družbena pravičnost in dejavnost, mentorstvo in izobraževanje drugih.

Področja, ki jih osrečujejo, se nanašajo predvsem na družinsko in partnersko življenje, npr.:

- »igra z otroki ter njihov smeh, potovanja in raziskovanja, v razvijanju občutka domačnosti kjerkoli, kadarkoli«;
- »v druženju s partnerjem in otroki, družino, prijatelji«;
- »poslušanje glasbe in sproščanje«;
- »šport«;
- polovica respondentov je omenila, da je »najraje v samoti«;
- »v naravi, ob meditaciji, izvajanju joge ali sprehodih«;
- »igranje instrumenta; pisanje zgodb, dnevnika, pesmi; reševanje miselnih nalog in ugank; učenje jezikov, branje o psihologiji, igranje intelektualno zahtevnih in ustvarjalnih družabnih iger, potovanje in spoznavanje novih kultur«.

Med hobiji pa nadarjeni respondenti navajajo predvsem naslednje:

- »pisanje sonetov«;
- »rodoslovje«;
- »računalništvo«;
- »kuhanje in peka«;
- »različni športi (smučanje, plavanje, tek, joga, hribolazenje, kolesarjenje, jahanje)«;
- »branje; igranje instrumenta (kitara, pihalni orkester)«;
- »oblikovanje z glino, risanje, ročne spretnosti«;
- »izdelovanje didaktičnih materialov za otroke«;
- »vrtnarjenje«;
- »šivanje in kvačkanje«.

Konceptualni pristopi k »subjektivnemu blagostanju« so torej prav tako različni kot pristopi k nadarjenosti, saj gre za večdimenzionalen konstrukt. Hatice Odacı in Cikrikci (2019) z raziskavo izpostavita, da obstaja močna povezava med zadovoljstvom z življenjem in posameznikovo stopnjo inteligence.

Nadarjeni odrasli imajo veliko verjetnost, da bodo dosegli svoje življenjske cilje, kar povečuje njihovo srečo in posledično vodi do zadovoljnega življenja. Opaziti je, da so nadarjeni odrasli bolj usmerjeni k ciljem in karieri kot drugi normativni predstavniki populacije (Vötter in Schnell 2019). Raziskave so pokazale, da je stabilno zakonsko življenje ali zakon življenjski cilj večine nadarjenih odraslih (Odacı in Cikrikci 2019). Ugotovljeno je bilo tudi, da njihove nadpovprečne sposobnosti služijo kot motivacijski dejavnik, ki jim daje zaupanje v lastno življenje in samozaznavanje (Lee idr. 2020).

Termanova longitudinalna raziskava (1925 v Wirthwein in Rost 2011) je pokazala, da obstaja pozitivna korelacija med inteligenco in subjektivno blaginjo. Podobno je menil tudi Diener (1984 v Wirthwein in Rost 2011), ki je dokazal, da je inteligenca močno povezana s subjektivnim blagostanjem, ker je posameznik tudi visoko cenjen vir v družbi. Do danes pa so bile ugotovljene le šibke korelacije med inteligenco in komponentami subjektivnega blagostanja (Sigelmann 1981; Pinquart in Sörensen 2000; Wulff, Bergman in Sverke 2009, v Wirthwein in Rost 2011). V literaturi se večkrat navaja, da so razvojni pogoji za nadarjena dekleta manj ugodni od tistih, ki veljajo za nadarjene dečke (Kerr 1997). Glede na to lahko domnevamo, da intelektualno nadarjene ženske izkazujejo nižje ravni dobrega počutja.

Sklepi

Nadarjeni odrasli se pogosto soočajo z edinstvenimi izzivi, ki lahko vključujejo visoka pričakovanja, občutke osamljenosti ali neprilagojenosti, pomanjkanje razumevanja okolice, perfekcionizem, širok nabor interesov, preobremenjenost, težave pri medosebnih odnosih in družbene pritiske. Za nadarjene odrasle je ključnega pomena, da prepoznajo svoje talente, razvijejo svoje potenciale in najdejo ustrezne izzive ter priložnosti za razvoj. Pomembno je tudi, da se zavedajo svojih edinstvenih potreb in izzivov ter poiščejo ustrezno podporo in skupnost, ki jih razume in podpira. Pregled značilnosti nadarjenih odraslih po tematskih sklopih razkrije naslednje vrzeli: večina raziskav o nadarjenih odraslih razpravlja o otroških izkušnjah nadarjenih oseb, manj jih preučuje trenutna življenja nadarjenih odraslih, in sicer značilnosti nadarjenih odraslih, njihove kariere, družine, interakcijo med kariero in družino ter življenjske cilje, zadovoljstvo in dobro počutje; zelo malo raziskav prav tako preučuje dvojno izjemne odrasle in svetovalne potrebe/izkušnje nadarjenih odraslih. Da bi bolje razumeli značilnosti, potrebe in izkušnje nadarjenih odraslih, bi bilo treba opraviti več raziskav o njihovem sedanjem življenju in izkušnjah namesto retrospektivnih pregledov njihovega otroštva.

Nadarjenost lahko razumemo kot inherentno sposobnost za izjemno us-

pešnost znotraj določenega področja talenta, ne pa nujno kot produkt tega talenta. Vsi nadarjeni odrasli si ne prizadevajo doseči eminence s t. i. »darovi«, prav tako nimajo vedno priložnosti za to. V prihodnjih raziskavah bi bilo treba nadarjenost in eminentnost odraslih preučiti kot neodvisna konstrukta. Raziskave o eminenci in nadarjenosti v odrasli dobi lahko raziskovalcem in pedagogom pomagajo, da bolje razumejo izkušnje nadarjenih in pomagajo oblikovati ustrezno pedagoško ter družbeno okolje, ki bo optimalno spodbujajo otrokove potenciale, da bodo nekoč postali ugledni odrasli. Glede na raziskavo bi morali razmisliti o razumevanju in razvoju nadarjenih študentov, ki so ključnega pomena za razvoj družbe in napredka na različnih področjih. Posedujejo namreč izjemne intelektualne sposobnosti in inovativno razmišljanje ter potencial za izjemne dosežke na različnih področjih. Z njihovim razvojem in podporo lahko prispevamo k napredku družbe ter reševanju globalnih izzivov. In nenazadnje, s takšnim odnosom in delom pomembno spodbujamo celotno akademsko skupnost k visokim standardom, ambicijam ter akademski odličnosti.

Literatura

Antshel, K. M., S. V. Faraone, K. Maglione, A. Doyle, R. Fried, L. Seidman in J. Biederman. 2009. »Is Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder a Valid Diagnosis in the Presence of High IQ?« *Psychological Medicine* 39 (8): 1325–1335.

Batty, G. D., M. J. Shipley, C. R. Gale, L. H. Mortensen in I. J. Deary. 2008. »Does IQ Predict Total and Cardiovascular Disease Mortality as Strongly as Other Risk Factors? Comparison of Effect Estimates Using the Vietnam Experience Study.« *Heart* 94 (12): 1541–1544.

Bell, L. A. 1990. »The Gifted Woman as Imposter.« *Advanced Development Journal* 2:55–64.

Benbow, C. P., D. Lubinski, D. L. Shea in H. Eftekhari-Sanjani. 2000. »Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability at Age 13: Their Status 20 Years Later.« *Psychology Science* 11 (6): 474–480.

Bloom, B. 1985. *Developing Talent in Young People.* New York: Ballantine.

Corten, F., N. Nauta in S. Ronner. 2006. »Highly Intelligent and Gifted Employees: Key to Innovation?« Predstavljeno na International HRD Conference 2006: The Learning for Sustainable Development, Amsterdam, 11. oktober. http://ze-brain.com/wp/wp-content/uploads/2015/05/HRD-congres-Paper-2006-Definitief-ENG.pdf

Deary, I. J., L. J. Whalley, H. Lemmon, J. R. Crawford in J. M. Starr. 2000. »The Stability of Individual Differences in Mental Ability from Childhood to Old Age: Follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey.« *Intelligence* 28 (1): 49–55.

Deary, I. J., M. C. Whiteman, J. M. Starr, L. J. Whalley in H. C. Fox. 2004. »The Impact of Childhood Intelligence on Later Life: Following up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947.« *Journal of Personality and Social Psychology* 86(1): 130–147.

Delisle, J., in S. Squires. 1989. »Career Development for Gifted and Talented Youth: Division on Career Development (DCD) and the Association for the Gifted (TAG) Position Statement.« *Journal for the Education of the Gifted* 12 (2): 65–70.

Diener, E. 1984. »Subjective Well-Being.« *Psychological Bulletin* 95(3): 542–575.

Dijkstra, P., D. P. H. Barelds, S. Ronner in A. P. Nauta. 2012. »Personality and Well-Being: Do the Intellectually Gifted Differ from the General Population?« *Advanced Development Journal* 13:103–118.

Dijkstra, P., D. P. H. Barelds, H. A. K. Groothof, S. Ronner in A. P. Nauta. 2012. »Partner Preferences of the Intellectually Gifted.« *Marriage and Family Review* 48 (1): 96–108.

Feldman, D. H. 1984. »A Follow-Up of Subjects Scoring Above 180 IQ in Terman's Genetic Studies of Genius.« *Exceptional Children* 50 (6): 518–523.

———. 1986. *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential.* New York: Basic.

Ferriman Robertson, K., S. Smeets, D. Lubinski in C. P. Benbow. 2010. »Beyond the Threshold Hypothesis: Even among the Gifted and Top Math/Science Graduate Students, Cognitive Abilities, Vocational Interests, and Lifestyle Preferences Matter for Career Choice, Performance, and Persistence.« *Current Directions in Psychological Science* 19 (6): 346–351.

Fiedler, E. 2012. »You Don't Outgrow It! Giftedness across the Lifespan.« *Advanced Development Journal* 13:23–41.

Firkowska-Mankiewicz, A. 2011. »Adult Careers: Does Childhood IQ Predict Later Life Outcome?« *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 8 (1). https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-1130.2011.00281.x.

Freeman, J. 2010. *Gifted Lives: What Happens When Gifted Children Grow Up?* New York: Routledge.

Gagne, F. 1995. »Hidden Meanings of the 'Talent Development' Concept.« *The Educational Forum* 59 (4): 350–362.

Gottfredson, L. S. 2003. »G, Jobs and Life.« V *The Scientific Study of General Intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen,* uredil H. Nyborg, 293–342. Amsterdam: Elsevier.

Herrnstein, R. J., in C. A. Murray. 2010. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life.* New York: Free Press.

Jacobsen, M.-E. 2000. *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius.* New Yok: Ballantine.

Karnes, F. A., in J. J. Oehler-Stinnett. 1986. »Life Events as Stressors with Gifted Adolescents.« *Psychology in the Schools* 23 (4): 406–414.

Kaufmann, F. A., in D. J. Matthews. 2012. »On Becoming Themselves: The 1964–1968 Presidential Scholars 40 Years Later.« *Roeper Review* 34 (2): 83–93.

Kerr, B. A. 1997. »Developing Talents in Girls and Young Women.« V *Handbook of Gifted Education,* uredila N. Colangelo in G. A. Davis, 483–497. 2. izd. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kronborg, L. 2010. »What Contributes to Talent Development in Eminent Women?« *Gifted and Talented International* 25 (2): 11–27.

Leder, G. 2004. »Gender Differences among Gifted Students: Contemporary Views.« *High Ability Studies* 15 (1): 103–108.

Lee, S. Y., M. Matthews, J. Shin in M. S. Kim. 2020. »Academically Gifted Adolescents' Social Purpose.« *High Ability Studies* 31 (1): 17–42.

Lovecky, D. V. 1986. »Can you Hear the Flowers Singing?« *Issues for Gifted Adults* 64 (9): 572–575.

———. 1993. »Creative Connections: Perspectives on Female Giftedness.« *Advanced Development Journal* 5:117–129.

Lubinski, D., in C. P. Benbow. 2006. »Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years: Uncovering Antecedents for the Development of Math-Science Expertise.« *Perspectives on Psychological Science* 1 (4): 316–345.

Lubinski, D., C. P. Benbow, R. M. Webb in A. Bleske-Rechek. 2006. »Tracking Exceptional Human Capital Over Two Decades.« *Psychological Science* 17 (3): 194–199.

Lynn, R., in M. Van Court. 2004. »New Evidence of Dysgenic Fertility for Intelligence in the United States.« *Intelligence* 32 (2): 193–201.

Mackintosh, N. J. 2011. *IQ and Human Intelligence.* New York: Oxford University Press.

Matta, M., E. S. Gritti in M. Lang. 2019. »Personality Assessment of Intellectually Gifted Adults.« *Personality and Individual Differences* 140:21–26.

Mockros, C. A. 1996. »The Social Context of Extraordinary Individuals.« *Advanced Development Journal* 7:19–38.

Murtza, M. H., Gill, S. A., Aslam, H. D. in Noor, A. 2020. »Intelligence Quotient, Job Satisfaction, and Job Performance: The Moderating Role of Personality Type.« *Journal of Public Affairs* 21 (3): e2318.

Nauta, N., in F. Corten. 2002. »Hoogbegaafden aan het werk.« *Tijdschrift voor Bedrijfsen verzekeringskunde* 10 (11): 332–335.

Nauta, N., in S. Ronner. 2008. »Hoogbegaafdheid op het werk. Achtergronden en praktische aanbevelingen.« *Tijdschrift voor Bedrijfs- en verzekeringskunde* 16 (9): 396–399.

———. 2013. *Gifted Workers: Hitting the Target*. Uredil B. Groeneveld. Maastricht: Shaker Media.

Nauta, N., S. Ronner in B. Groeneveld. 2009. »The Importance of Decision Making: A Gifted Case Report.« *Gifted and Talented International* 24 (2): 121–130.

Odacı, H., in O. Cikrikci. 2019. »Cognitive Flexibility Mediates the Relationship

between Big Five Personality Traits and Life Satisfaction.« *Applied Research in Quality of Life* 14 (5): 1229–1246.

Oden, M. H. 1968. »The Fulfillment of Promise: Forty-Year Follow-Up of the Terman Gifted Group.« *Genetic Psychology Monographs* 77 (1): 3–93.

Park, G., D. Lubinski in C. P. Benbow. 2008. »Ability Differences among People Who Have Commensurate Degrees Matter for Scientific Creativity.« *Psychology Science* 19 (19): 957–961.

———. 2012. »When Less is More: Effects of Grade Skipping on Adult STEM Productivity among Mathematically Precocious Adolescents.« *Journal of Educational Psychology* 105 (1): 176–198.

Pässler, K., A. Beinicke in B. Hell. 2015. »Interests and Intelligence: A Meta-Analysis.« *Intelligence* 50: 30–51.

Perrone, K. M., S. L. Wright, T. M. Ksiazak, A. L. Crane in A. Vannatter. 2010. »Looking Back on Lessons Learned: Gifted Adults Reflect on Their Experiences in Advanced Classes.« *Roeper Review: A Journal on Gifted Education* 32 (2): 127–139.

Perrone, K. M., T. M. Ksiazak, S. L. Wright, A. Vannatter, A. L. Crane in A. Tanney. 2010. »Multigenerational Giftedness: Perceptions of Giftedness Across Three Generations.« *Journal for the Education of the Gifted* 33 (4): 606–627.

Perrone-McGovern, K. M., T. M. Ksiazak, S. L. Wright, A. Vannatter, C. C. Hyatt, D. Shepler in P. A. Perrone. 2012. »Major Life Decisions of Gifted Adults in Relation to Overall Life Satisfaction.« *Journal for the Education of the Gifted* 34 (6): 817–838.

Piechowski, M. M. 1979. »Developmental Potential.« V *New Voices in Counseling the Gifted,* uredila N. Colangelo in R. T. Zaffrann, 25–58. Dubuque: Kendall/Hunt.

Piechowski, M. M., in N. Colangelo. 1984. »Developmental Potential of the Gifted.« *Gifted Child Quarterly* 28 (2): 80–88.

Pinquart, M., in S. Sörensen. 2000. »Influences of Socioeconomic Status, Social Network, and Competence on Subjective Well-Being in Later Life: A Meta-Analysis.« *Psychology and Aging* 15 (2): 187–224.

Plucker, J. A., in J. J. Levy. 2001. »The Downside of Being Talented.« *American Psychology* 56 (1): 75–76.

Preckel, F., J. Golle, R. Grabner, L. Jarvin, A. Kozbelt in D. Müllensiefen. 2020. »Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for within and Cross-Domain Research.« *Perspective on Psychology Science* 15 (5): 691–722.

Rodgers, J. L., H. H. Cleveland, E. Van Den Oord, in D. C. Rowe. 2000. »Resolving the Debate over Birth Order, Family Size, and Intelligence.« *American Psychologist* 55 (6): 599–612.

Roeper, A. 1991. »Gifted Adults: Their Characteristics and Emotions.« *Advanced Development Journal* 3:85–98.

Schmidt, F. L. 2009. »Select on Intelligence.« V *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management,* uredil E. A. Locke, 3–17. 2. izd. Chichester: Wiley.

Schmidt, F. L., in J. E. Hunter. 2004. »General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance.« *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (1): 162–173.

Sękowski, A., in M. Siekańska. 2008. »National Academic Award Winners Over Time.« *High Ability Studies* 19 (2): 155–171.

Shavinina, L. V. 2009. »On Giftedness and Economy: The Impact of Talented Individuals on the Global Economy.« V *International Handbook on Giftedness,* uredila L. V. Shavinina, 925–944. Dordrecht: Springer.

Sigelman, L. 1981. »Is Ignorance Bliss? A Reconsideration of the Folk Wisdom.« *Human Relations* 34 (11): 965–974.

Simonton, D. K. 2008. »Childhood Giftedness and Adulthood Genius: A Historiometric Analysis of 291 Eminent African Americans.« *Gifted Child Quarterly* 52 (3): 243–255.

Simonton, D. K., in A. V. Song. 2009. »Eminence, IQ, Physical and Mental Health, and Achievement Domain: Cox's 282 Geniuses Revisited.« *Psychological Science* 20 (4): 429–434.

Sparfeldt, J. R. 2006. *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.* Münster: Waxmann.

Subotnik, R. F., in P. Olszewski-Kubilius. 1997. »Restructuring Special Programs to Reflect the Distinctions between Children's and Adults' Experiences with Giftedness.« *Peabody Journal of Education* 72 (3–4): 101–116.

Terman, L. M. 1925. *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Thompson, C., in S. Lane. 2014. »Intelligence and Job Satisfaction in the USA and China.« *Journal of Technology Management in China* 9 (3): 232–244.

Tolan, S. 1994. »Discovering the Gifted Ex-Child.« *Roeper Review: A Journal on Gifted Education* 17 (2): 134–138.

Tomlinson-Keasey, C., in T. D. Little. 1990. »Predicting Educational Attainment, Occupational Achievement, Intellectual Skill, and Personal Adjustment among Gifted Men and Women.« *Journal of Educational Psychology* 82 (3): 442–455.

Vötter, B., in T. Schnell. 2019. »Bringing Giftedness to Bear: Generativity, Meaningfulness, and Self-Control as Resources for a Happy Life Among Gifted Adults.« *Frontiers in Psychology* 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972.

Wai, J., D. Lubinski, C. P. Benbow in J. H. Steiger. 2010. »Accomplishment in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) and Its Relation to STEM Educational Dose: A 25-Year Longitudinal Study.« *Journal of Educational Psychology* 102 (4): 860–871.

Walberg, H. J., S. Tsai, T. Weinstein, C. L. Gabriel, S. P. Rasher, T. Rosecrans in P. Vukosavich. 1981. »Childhood Traits and Environmental Conditions of Highly Eminent Adults.« *Gifted Child Quarterly* 25 (3): 103–107.

Walberg, H. J., G. Zhang, C. Cummings, L. A. Fillipelli, K. A. Freeman, E. P. Haller in S. Zeiser. 1996. »Childhood Traits and Experiences of Eminent Women.« *Creativity Research Journal* 9 (1): 97–102.

Watten, R. G., J. L. Syversen in T. Myhrer. 1995. »Quality of Life, Intelligence and Mood.« *Social Indicators Research* 36 (1): 287–299.

Watve, S. V. 2008. »Intellectually Gifted Adults: Life Accomplishments.« *Bulgarian Journal of Science and Education Policy* 2 (2): 251–266.

Wirthwein, L., in D. H. Rost. 2011. »Giftedness and Subjective Well-Being: A Study with Adults.« *Learning Individual Difference* 21 (2): 182–186.

Wulff, C., L. R. Bergman in M. Sverke. 2009. »General Mental Ability and Satisfaction with School and Work: A Longitudinal Study from Ages 13 to 48.« *Journal of Applied Developmental Psychology* 30 (4): 398–408.

Understanding and Supporting Gifted Adults: Perspectives of Former Students of the Faculty of Education

The article deals with gifted adults who are completely ignored in the Slovenian research, educational and social context. In addition to presenting the most outstanding characteristics of future adults in the cognitive and affective sphere, as well as in the professional and family environment, we present an empirical study conducted among graduates of the University of Primorska, Faculty of Education. The study was thematically divided into: the development of giftedness from childhood and the impact of early educational experiences; characteristics of gifted adults; career and work characteristics; a family of gifted people; life goals, satisfaction and well-being, and confirms the results of many foreign longitudinal studies that testify to similar characteristics of gifted people and their lives. Above all, it points to the fact that giftedness is an integral part of a person's personality that accompanies them throughout their lives. Therefore, work with the gifted should not be limited to the period of compulsory education.

Keywords: giftedness, gifted adults, life of the gifted, family of the gifted, professional development of the gifted

What Makes Word Problem-Solving Difficult? Factors Influencing Word Problem-Solving Ability

Eleonora Doz
University of Trieste
eleonora.doz@phd.units.it

Maria Chiara Passolunghi
University of Trieste
passolu@units.it

Mara Cotič
University of Primorska
mara.cotic@pef.upr.si

An essential aspect of mathematics education is represented by word problem-solving. Word problems pose challenges for many students worldwide, underscoring the need to comprehend the factors influencing this maths ability. Drawing upon the theoretical framework proposed by Daroczy et al. (2015), this contribution examines three primary factors contributing to students' difficulties in solving word problems. Firstly, it investigates how the inherent characteristics of the problems themselves (i.e. linguistic features, numerical features, and their interaction) influence the problems' complexity and increase cognitive load. Secondly, it discusses the cognitive abilities, both domain-specific and domain-general, that are involved in word problem-solving. Lastly, it considers the role of environmental factors such as textbooks, technology integration, and quality of teaching. By examining the impact of each factor, we advocate for pedagogical approaches that prioritize deep understanding of the situation described in the problems.

Keywords: word problem-solving, linguistic features, numerical features, cognitive abilities, environmental factors

Introduction

A central aspect of mathematics educational curricula across all school levels is represented by word problem-solving (Swanson, Lussier, and Orosco 2015). Word problems are defined as a particular type of maths problem presented in a verbal rather than numerical formulation (Verschaffel, Greer, and Corte 2000). Throughout history, they have played a significant role within mathematics education, tracing their origins back to nearly 4,000 years ago, appearing in Egyptian papyri, ancient Chinese, and Indian manuscripts (Swetz 2009). Their enduring presence in educational contexts stems from their multifaceted utility, such as preparing students to connect and apply mathemat-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.203-220

ical concepts to real-world situations (Depaepe, De Corte, and Verschaffel 2010; Pongsakdi et al. 2020), deepening the understanding of mathematical knowledge, fostering creative thinking and flexible problem-solving skills, and serving as a motivational tool to spark interest in mathematics (Verschaffel et al. 2020).

However, despite their educational value, word problems pose considerable challenges for many students worldwide (Cotič and Valenčič Zuljan 2009; Fuchs et al. 2020). For instance, OECD (2013) reported that one third of students in all participating countries were not able to solve simple word problems involving whole numbers. These findings underscore the need to investigate the factors influencing students' proficiency in word problem-solving, in order to develop more effective instructional strategies. In the present contribution, we aim to give a comprehensive overview of the factors that influence students' word problem-solving performance and discuss some implications for educational practice.

Difficulties in Word Problems: A Comprehensive Theoretical Model

Numerous empirical studies have sought to elucidate the challenges encountered by individuals, both children and adults, in word problem-solving (e.g. Hegarty, Mayer, and Monk 1995; Jaffe and Bolger 2023; Pongsakdi et al. 2020). A theoretical model that attempts to comprehensively explain the difficulties in word problem-solving is the model proposed by Daroczy et al. (2015), illustrated in figure 1. The model identifies three main aspects that contribute to word problem-solving difficulties: task characteristics (linguistic and numerical features of the problem and their interaction that determine the problem's complexity), individual differences (domain-specific and domain-general cognitive abilities), and environmental factors (the teaching-learning environment).

Central to this model is the assertion that task characteristics and individual differences influence students' performance both directly and indirectly over two mediator variables: cognitive load and problem-solving strategies. Task characteristics influence cognitive load; as the complexity of problems increases, cognitive load also rises. Moreover, cognitive load is also subject to individual differences, where individuals with higher cognitive abilities may exhibit lower cognitive load compared to those with poorer abilities. The second mediator refers to the application of specific problem-solving strategies, which is influenced by both the features of the problem, and students' abilities and knowledge. Finally, environmental factors impact individual cognitive abilities, solution strategies, and word problem performance. In the fol-

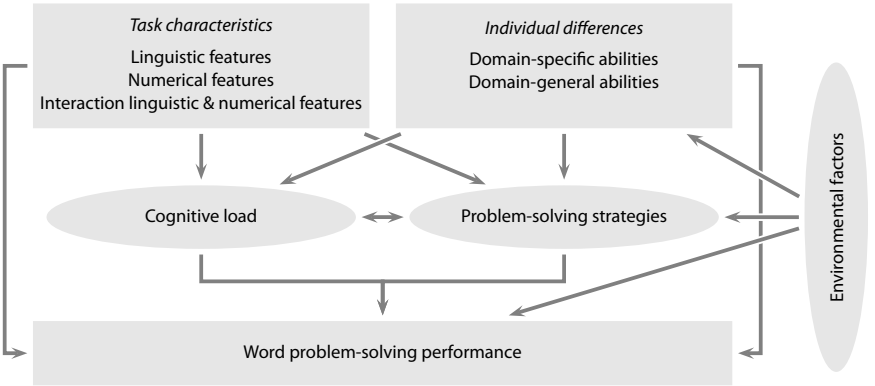


Figure 1 Theoretical Model of Word Problem-Solving Difficulties (adaptation from Daroczy et al. 2015)

lowing sections, we briefly describe the research on the role of task characteristics, individual differences, and environmental factors on students' word problem-solving performance.

Task Characteristics

Consider the following word problems:

1. Linda has 16 red apples and 10 green apples. How many apples does she have altogether?
2. Linda has 16 apples. She has 10 apples less than Jessica. How many apples does Jessica have?

Although both problems require the same arithmetic operation (16 + 10 = 26), the second problem typically poses more challenges due to its characteristics (see, for example, Boonen and Jolles 2015; Schumacher and Fuchs 2012). Thus, the first aspect to consider when addressing students' difficulties in solving word problems concerns the complexity of the problem itself, i.e. the problem's linguistic and numerical features, as well as their interaction.

Linguistic Features

Difficulties encountered in solving word problems are intricately linked to the linguistic complexity of the word problem. Literature has found that general descriptive characteristics (e.g. word count, average sentence length), grammatical features (e.g. using passive instead of active form), and most lexical properties (e.g. use of ambiguous words, presence of implicit linguis-

tic information) influence both the time and the accuracy of performance (Barbu and Beal 2010; Haag et al. 2013), despite the fact that these factors do not alter the mathematical complexity of the problem.

An example of a linguistic feature that significantly increases language complexity is nominalization, which involves turning verbs, typically denoting actions, into nouns (Francis 1989). For instance, consider the following problem with nominalization: 'Pablo worked diligently and saved 245 dollars. The next day, he was happy about *the earning* of 92 euros. How much money does Pablo have now?,' whereas the counterpart without nominalization reads: 'Pablo worked diligently and saved 245 dollars. The next day, he *earned* 92 euros. How much money does Pablo have now?' Both problems present the same mathematical structure and can be solved using the same arithmetic operation (245 + 92 = 337); however, they differ in terms of their linguistic complexity. The problem with nominalization is more complex to solve (Daroczy et al. 2020) since nominalization increases the difficulty of comprehension (Halliday, Matthiessen, and Matthiessen 2014; To, Lê, and Lê 2013) and necessitates more cognitive resources for integrating the verbal information.

Numerical Features

Naturally, difficulties in word problem-solving also depend on the numerical features of the problem, as some errors stem from arithmetic computation errors themselves. Numerical aspects, such as the magnitude of numbers (e.g. single-digit numbers vs. multi-digit numbers), the type of numbers (e.g. whole numbers vs. rational numbers), the type of arithmetic operation (e.g. addition vs. subtraction), and the presence of irrelevant numerical information can influence the time and accuracy of calculations (Haghverdi, Semnani, and Seifi 2012; Raduan 2010).

An interesting numerical aspect that significantly influences the accuracy of word problems is the presence of addition with carrying and subtraction with borrowing (Daroczy, Meurers et al. 2020; Dresen, Pixner, and Moeller 2020). In addition with carrying, adding the units leads to a change in the number of tens. An example of addition with carrying is 14 + 19 = 33, and addition without carrying is 14 + 11 = 25. Similarly, subtractions with borrowing occur when the unit of the minuend is smaller than the unit of the subtrahend, necessitating the 'borrowing' of a ten from the minuend. An example of subtraction with borrowing is 33 – 14 = 19, and a subtraction without borrowing is 33 – 11 = 22. Both children and adults take more time and commit more errors when computing carry/borrow problems compared to non-carry/non-

borrow problems (Daroczy, Meurers et al. 2020; Dresen, Pixner, and Moeller 2020).

Interaction Between Numerical and Linguistic Features

Linguistic complexity and arithmetic complexity in word problems are often seen as subsequent additive processes which do not interact with each other. This means, first, linguistic complexity is experienced through text comprehension then arithmetic complexity through calculation. However, studies have highlighted an interaction between linguistic and numerical factors (e.g. Pape 2003). The most prominent example of such interaction is *lexical consistency* (Lewis and Mayer 1987), which refers to the presence of specific keywords in the text, called cue words, that are semantically linked to an arithmetic operation. A word problem is considered lexically consistent if the semantics of the cue words signal an operation that is congruent with the operation required for the correct solution. For example, in the problem 'Mary ate 7 cookies. Kate ate 2 more than Mary. How many cookies did Kate eat?,' the cue word 'more,' which is typically associated with addition, coincides with the arithmetic operation required to correctly solve the problem (addition, 7 + 2 = 9). In contrast, in inconsistent word problems, the cue word hints at an incorrect operation. For instance, in the problem 'Mary ate 7 cookies. She ate 2 more than Kate. How many cookies did Kate eat?,' the relational term 'more' evokes an addition which is inconsistent with the operation needed for the correct solution (subtraction, 7 – 2 = 5).

Inconsistent problems are more difficult compared to consistent ones, and the most frequent error is to apply the arithmetic operation semantically linked to the cue word (Hegarty, Mayer, and Green 1992; Hegarty, Mayer, and Monk 1995; Pape 2003). This is because cue words automatically trigger a superficial solution strategy based on keywords (e.g. 'if *more,* then addition; if *less,* then subtraction'), which must be inhibited to correctly understand the problem's situation (Passolunghi et al. 2022).

Individual Differences

While the examination of problem characteristics has yielded valuable insights into comprehending students' challenges in word problem-solving, it must be noted that some children solve the same word problem with ease while others struggle. This indicates that difficulties in solving word problems are also influenced by individuals' cognitive profiles. Here, we illustrate research concerning both domain-specific cognitive components (that is, cognitive components that are specific to the word problem-solving process)

and domain-general factors (that is, cognitive factors fundamental in a variety of different tasks).

Domain-Specific Cognitive Components

A model of the cognitive processes involved in problem-solving has been proposed by Passolunghi, Lonciari, and Cornoldi (1996) and later by Lucangeli, Tressoldi, and Cendron (1998). The model is presented in figure 2 and posits that the problem-solving process comprises five cognitive components: text comprehension, representation, categorization, planning, and metacognition. According to this model, the problem-solving process begins with text comprehension, where the solver tries to understand the problem's scenario. Text comprehension encompasses linguistic knowledge for understanding words and sentences, semantic knowledge for inferring implications, and knowledge of mathematical terminology (e.g. 'more'). It assumes a supraordinate role, as an inaccurate comprehension of the problem's text can detrimentally impact all other components of the problem-solving process. The representation involves connecting the solution-relevant information into a coherent mental representation of the problem situation. During categorization, the solver recognizes the problem's deep or mathematical structure. In the planning process, the solver creates a solution plan according to the solution method and strategies and executes the operations. Finally, metacognition refers to the individual's awareness and understanding of their own thought processes, including the ability to monitor, control, and regulate cognitive activities (Brown 1978). Metacognitive abilities play a crucial role throughout the problem-solving process, enabling solvers to analyse the task's structure more effectively, flexibly choose appropriate strategies,

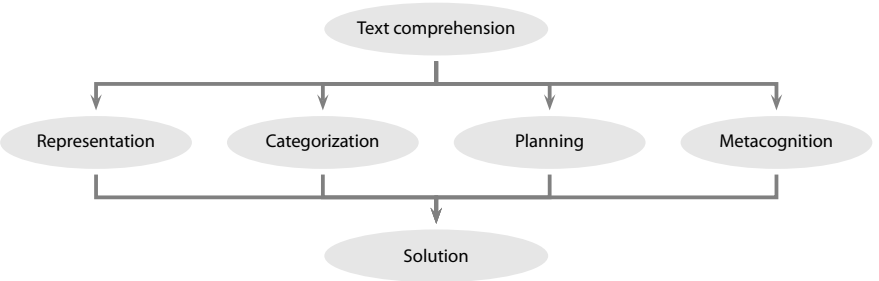


Figure 2 Cognitive Components of Word Problem-Solving According to the Model by Passolunghi, Lonciari, and Cornoldi (1996) and Lucangeli, Tressoldi, and Cendron (1998)

make more productive use of cognitive resources, and assesses the reasonableness of the mathematical outcome.

Empirical evidence suggests that the construction of a mental representation of the problem and the recognition of the mathematical structure are critical steps in word problem-solving (see Doz, Cotič, and Passolunghi 2023), since unsuccessful solvers appear to lack engagement in these steps (Hegarty, Mayer, and Monk 1995).

Domain-General Cognitive Factors

Alongside the influence of domain-specific cognitive factors (i.e. text comprehension, representation, categorization, planning, arithmetic skills, metacognition), there is also an important role for general cognitive abilities. Among these, research highlights the importance of working memory and executive functions (Passolunghi et al. 2022; Peng and Fuchs 2016).

Working memory is defined as a limited capacity cognitive system that allows individuals to hold and simultaneously manipulate information over brief periods of time (Baddeley and Hitch 1974). Extensive research has shown a strong connection between students' working memory and their ability to solve word problems effectively (see Peng and Fuchs 2016). Indeed, working memory is essential during text comprehension, where the solver integrates incoming information with previous information, and during the creation of a comprehensive representation of the problem, where the solver manages the visualizations implied by the problem. Moreover, working memory is needed for devising the solution plan and keeping the solution pathway and goals in mind while performing them, as well as for executing the necessary computations.

Regarding executive functions, research has highlighted the importance of inhibition, defined as the ability to suppress irrelevant information, and inhibit dominant or prepotent responses (Miyake and Friedman 2012). Word problem-solving requires processing a great number of linguistic and numerical information and necessitates inhibiting all irrelevant information in order to retain in the memory only the solution-relevant elements (Passolunghi and Siegel 2001). Passolunghi, Cornoldi, and De Liberto (1999) found that unsuccessful solvers, compared to successful ones, struggled to recall relevant information from a problem and made more intrusion errors (that is, remembering irrelevant information). These results indicate that students with poor problem-solving ability tend to have difficulty in effectively suppressing irrelevant information, which may potentially result in memory overload and an inadequate mental model of the problem.

Another executive function associated with word problem-solving is updating. Updating is a complex ability that requires replacing outdated and irrelevant information with new and relevant information (Miyake and Friedman 2012). The ability to update information is fundamental in word problem-solving, as during the comprehension and representation phase the solver must integrate all data, replacing existing irrelevant information with new incoming information (Passolunghi and Pazzaglia 2005). Passolunghi et al. (2022) explored the role of both inhibition and updating in a sample of fourth and fifth graders. Children were asked to solve several word problems with different difficulty: one- and two-step word problems with consistent and inconsistent language. Findings revealed that inhibition was a significant predictor of performance in one-step consistent and inconsistent problems, even after controlling for students' reading comprehension and intelligence. Interestingly, however, in more complex problems (two-step inconsistent problems) inhibition lost its relevance in favour of updating abilities. These results suggest that updating skills would be particularly important in complex inconsistent problems where the mathematical operation evoked by the relational term must be firstly processed, but then inhibited and replaced with the opposite operation. It could thus be speculated that lexical inconsistency and the problem's complexity may increase the demand on the solver's ability to update and integrate information in order to create a coherent mental representation of the problem.

Environmental Factors

Environmental factors, such as the teaching-learning environment, also deserve consideration as they influence the development of students' cognitive abilities underlying word problem-solving, as well as the problem-solving strategies. In this section, we briefly discuss research on three important factors in the teaching-learning environment: mathematics textbooks, technology, and teachers.

Mathematics Textbooks

Mathematics textbooks are recognized as essential instructional resources widely employed by educators globally (Verschaffel et al. 2020). Data indicate that, on average, 96% of teachers make use of textbooks and for the great majority of teachers textbooks serve as the main basis for their educational practice (Mullis et al. 2011).

Mathematics textbooks are believed to influence the development of word problem-solving skills in two main ways: (1) the diversity of problems

they offer, and (2) the word problem-solving approaches they advocate (Vicente, Sánchez, and Verschaffel 2020). Regarding the diversity of problem types, research found that textbooks typically present a stereotypical set of word problems, which are often solvable though the straightforward application of an arithmetic operation with the given numerical data (Powell, Namkung, and Lin 2022). Notably, there is a significant absence of word problems that require applying real-life knowledge and reasoning (Orrantia, González, and Vicente 2005; Pongsakdi et al. 2016; Verschaffel et al. 2020). An example of a word problem that necessitates real-world knowledge and reasoning is as follows: 'Robert wants to tie together two poles that are 12 metres apart using pieces of rope that are 1.5 metres long. How many pieces of rope does he need?' In this problem, the solver must recognize that when tying the pieces of rope together, part of their length will be consumed in tying the knots. Consequently, the straightforward answer 12/1.5 = 8 is not correct, as more than 8 pieces will be needed. Engaging with these types of problems, which Verschaffel et al. (2020) refer to as situationally difficult problems, allows children to practice not only domain-specific knowledge and skills, but also promotes critical thinking and creative reasoning. Creativity is a crucial element of maths problems-solving (Cotič and Felda 2011), and it should be encouraged in order to foster adequate maths reasoning skills. It follows that the continuing experience with stereotypical word problems and the absence of situationally difficult problems in textbooks may hinder the development of problem-solving abilities.

Textbooks also provide different word problem-solving approaches. For instance, Vicente, Sánchez, and Verschaffel (2020) compared primary school textbooks from Singapore and Spain. They found that textbooks in Singapore, a nation where students exhibit high word problem-solving performance (Mullis et al. 2011), prioritize a meaningful problem-solving approach, emphasizing the representation of the problem situation and comprehension of its mathematical structure. As previously discussed, building a coherent mental representation of the problem is crucial for successful word problem-solving (Doz, Cotič, and Passolunghi 2023; Hegarty, Mayer, and Monk 1995). In contrast, textbooks in Spain, a country where students exhibit lower achievement (Mullis et al. 2011), tend to promote an approach that lacks reasoning. These textbooks mainly focus on steps related to problem solution, such as providing specific strategies without promoting generalized application.

A second major difference observed was related to the use of illustrations (Vicente, Sánchez, and Verschaffel 2020; Vicente et al. 2022), that is, any pic-

Figurative illustration

In a basketball game, the red team scored 56 points and the blue team scored 75 points. How many points did the red team score less than the blue team?

Image by brgfx on Freepik

Organizational illustration

In a basketball game, the red team scored 56 points and the blue team scored 75 points.
How many points did the red team score less than the blue team?

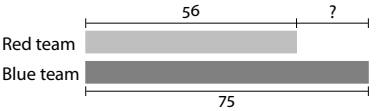


Figure 3 An Example of Figurative and Organizational Illustrations in Textbooks

torially or schematically depicted information accompanying a word problem (e.g. drawings, photographs, diagrams). In this respect, Vicente et al. (2022) found that Singaporean textbooks prioritize organizational illustrations, which elucidate the mathematical relations between the quantities, guiding the solver in constructing a coherent mental model of the problem. On the other hand, Spanish textbooks contain a higher percentage of figurative illustrations depicting the problem in a decorative manner (figure 3).

Overall, textbooks that prioritize diverse problem types and meaningful problem-solving approaches, supplemented by organizational illustrations, seem to offer valuable support in fostering students' problem-solving ability. Therefore, educators must critically evaluate and select textbooks that align with pedagogical principles aimed at promoting deep understanding of word problems.

Technology

Technology is an essential tool in teaching mathematics as 'it influences the mathematics that is taught and enhances student learning' (National Council of Teachers of Mathematics 2000, 24). Several studies highlighted that technology can be used to promote critical, analytic, and higher order thinking skills, provide drill and practice, and engage students in real-world problem solving (e.g. Wiske, Franz, and Breit 2005). Moreover, incorporating technology into mathematics instruction provides variation in modes of delivery formats, which may promote engagement and improve learning experiences, student motivation and attitudes toward maths (Higgins, Huscroft-D'Angelo, and Crawford 2019).

To date, different technology-based approaches have been proposed for word problem-solving: (1) drill-and-practice programmes, where students engage in repetitive exercises on specific types of word problems with basic computer-generated feedback (e.g. correct/incorrect) and assistance (e.g.

hints or scaffolding provided in the case of mistakes), (2) adaptive tutoring systems that offer tailored support, (3) environments aimed at personalizing or enhancing the realism of the word problem-solving experience, and (4) software designed to foster students' systematic use of metacognitive strategies (see Verschaffel et al. 2020). Although most studies that used technology-based approaches demonstrated an improvement in the learning outcomes (see the meta-analysis by Higgins, Huscroft-D'Angelo, and Crawford 2019), suggesting the potential of technology interventions to positively impact problem-solving abilities, more research is necessary to draw definitive conclusions about the unique contribution of technology. Furthermore, research is warranted to ascertain the applicability and effectiveness of such interventions in real-world educational settings.

The Role of Teachers

A final consideration should be made in respect to teachers, as their proficiency in word problems and the quality of their teaching significantly impact students' problem-solving skills (Verschaffel et al. 2020). Studies that examined the content knowledge of future teachers revealed that many encounter difficulties when solving word problems themselves (Verschaffel, Corte, and Borghart 1997). For instance, in a study by Cramer, Post, and Currier (1993), pre-service elementary education teachers in the United States were presented with the problem: 'Sue and Julie were running equally fast around a track. Sue started first. When she had run 9 laps, Julie had run 3 laps. When Julie completed 15 laps, how many laps had Sue run?' Despite the problem's simplicity, most participants attempted to solve it proportionally: $9/3 = x/15$; $3x = 135$; $x = 45$, rather than using additive reasoning. Hence, it is imperative for teachers to acknowledge and confront their own limitations to improve the quality of instructional practices.

A work by Daroczy et al. (2020) has investigated teaching styles and highlighted two teaching styles that promote better problem-solving skills, especially in the case of particularly complex problems: (1) developing a supportive climate characterized by a good teacher-student relationship, constructive feedback exchange, and a positive approach towards errors, and (2) a teaching method based on cognitive activation, where the teacher aims to cognitively stimulate students by proposing challenging exercises (not too easy to avoid boring students, not too difficult to avoid demotivating them). A supportive climate and the presence of constructive feedback would enhance word problem performance by increasing motivation and reducing student anxiety, while teaching based on cognitive activation would pro-

mote reflection and reasoning, as well as encourage the application of different solution strategies (Daroczy et al. 2020).

Educational Implications

In light of the literature discussed in the previous sections, several implications can be drawn to enhance students' proficiency in word problem-solving. In this section, two educational implications will be presented.

Firstly, we highlight the importance of teaching a problem-solving strategy based on mental representation of the problem. As observed, difficulties arise when the solver constructs a poorer mental model of the problem (e.g. excluding relevant information or keeping irrelevant information) or does not engage in this process at all (e.g. using a superficial solution strategy based on keywords). In this regard, teachers should avoid proposing strategies solely based on identifying keywords and linking those words to operations (Doz, Cotič, and Passolunghi 2023; Powell and Fuchs 2018). This instructional strategy is superficial in nature since it bypasses the deeper understanding of the problem and the construction of the mental model (Mayer et al. 1995). In a similar vein, teachers should refrain from explaining the meaning of a keyword by connecting it to an arithmetic operation, like, 'The word *more* tells us to add.' Telling students to add whenever they see the word 'more' is a teaching error (see the case of inconsistent problems). Practitioners should rather focus on teaching children to integrate a problem's textual information into an adequate mental representation. To support students in building effective problem representations, educators are advised to utilize graphical representations, such as diagrams (Jitendra 2002). Diagrams also provide children with strategies that reduce the cognitive demands involved in problem-solving (Fuchs et al. 2021), thus making them effective for students with difficulties in working memory.

Another consideration pertains to the textbooks utilized and the diversity of word problems proposed to children. Practitioners must be aware that an educational approach that chooses to 'train' students to tackle only standard problems generates interpretative stereotypes that reinforce over time, such as 'The problem text contains all and only the data necessary for the solution,' 'Every problem always has a solution,' or 'There are keywords in the problem suggesting the operations to be performed.' These beliefs will lead students to develop a superficial problem-solving strategy that does not aim at a deep understanding of the problem.

If the aim is to develop meaningful word problem-solving skills, then it is imperative to alternate routine and non-routine problems. Routine problems

enable students to automate the solving process, whereas non-routine problems encourage them to reason and find a solution by trying to understand the problem situation (e.g. problems with irrelevant information, with missing data, or with multiple solutions). For instance, practitioners could consider presenting problems such as the following: 'The teacher asks Paul to count the students in the first class and Rolando to count the students in second class. Paul takes 3 minutes to complete his task while Rolando takes 5 minutes. Are there more students in the first or second class?' Children, referring to the numbers in the text, may think that there are more students in the second class because Rolando took longer to count them. However, real-life knowledge suggests that it is not possible to reach a solution based on the information provided in the task: Rolando may have taken longer because he is slower at counting. Similarly, it is useful to present students with problems that may have more than one solution or even infinite solutions. An example of this type is: 'Max and Fiona are siblings, and there is a 5-year age difference between them. How old are Max and Fiona?' This word problem admits infinite solutions given by the ordered pairs (n, $n + 5$), where n is the number of years of one of the two siblings.

Conclusion

The ability to solve word problems is one of the most complex and challenging mathematical skills to acquire. Difficulties in this maths domain are multifaceted and influenced by various factors including task characteristics, individual differences, and environmental factors. In moving forward, educators should critically evaluate instructional practices and embrace pedagogical approaches that prioritize deep understanding, critical thinking, and creative reasoning in word problem-solving. Furthermore, integrating real-life contexts and interdisciplinary connections into problem-solving activities can deepen students' engagement and promote the transfer of mathematical skills to practical situations.

References

Baddeley, A. D., and G. Hitch. 1974. 'Working Memory.' In *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory,* edited by G. A. Bower, 47–89. Vol. 8. New York: Academic Press.

Barbu, O. C., and C. R. Beal. 2010. 'Effects of Linguistic Complexity and Math Difficulty on Word Problem Solving by English Learners.' *International Journal of Education* 2 (2). https://doi.org/10.5296/ije.v2i2.508.

Boonen, A. J., and J. Jolles. 2015. 'Second Grade Elementary School Students' Differing Performance on Combine, Change and Compare Word Prob-

lems.' *International Journal of School and Cognitive Psychology* 2 (122). http://dx.doi.org/10.4172/1234-3425.1000122.

Brown, A. 1978. 'Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition.' In *Advances in Instructional Psychology,* edited by R. Glaser, 77–165. Vol. 1. Hillsdale, MI: Erlbaum.

Cotič, M., and D. Felda. 2011. 'Solving Realistic Problems in the Initial Instruction of Mathematics.' *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 6 (11): 49–61.

Cotič, M., and M. Valenčič Zuljan. 2009. 'Problem-Based Instruction in Mathematics and Its Impact on the Cognitive Results of the Students and on Affective-Motivational Aspects.' *Educational Studies* 35 (3): 297–310.

Cramer, K., T. Post, and S. Currier. 1993. 'Learning and Teaching Ratio and Proportion: Research Implications.' In *Research Ideas for the Classroom: Middle Grades Mathematics,* edited by D. T. Owens, 159–178. New York: Macmillan.

Daroczy, G., B. Fauth, K. Cipora, D. Meurers, and H. C. Nuerk. 2020. 'The Relation of Teaching Quality to the Task Difficulty in Word Problems.' *PsyArXiv.* https://doi.org/10.31234/osf.io/dz9he.

Daroczy, G., D. Meurers, J. Heller, M. Wolska, and H. C. Nürk. 2020. 'The Interaction of Linguistic and Arithmetic Factors Affects Adult Performance on Arithmetic Word Problems.' *Cognitive Processing* 21 (3): 105–125.

Daroczy, G., M. Wolska, W. D. Meurers, and H. C. Nuerk. 2015. 'Word Problems: A Review of Linguistic and Numerical Factors Contributing to Their Difficulty.' *Frontiers in Psychology* 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00348.

Depaepe, F., E. De Corte, and L. Verschaffel. 2010. 'Teachers' Approaches towards Word Problem Solving: Elaborating or Restricting the Problem Context.' *Teaching and Teacher Education* 26 (2): 152–160.

Doz, E., M. Cotič, and M. C. Passolunghi. 2023. 'The Development of Strategies for Solving Arithmetic Word Problems: Using Keywords or Diagrams?' In *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo,* edited by A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec, and M. Volk, 411–426. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Dresen, V., S. Pixner, and K. Moeller. 2020. 'Effects of Place-Value and Magnitude Processing on Word Problem Solving.' *Cognitive Development* 54 (4): 100876.

Francis, G. 1989. 'Thematic Selection and Distribution in Written Discourse.' *Word* 40 (1–2): 201–221.

Fuchs, L. S., D. Fuchs, P. M. Seethaler, and C. Craddock. 2020. 'Improving Language Comprehension to Enhance Word-Problem Solving.' *Reading and Writing Quarterly* 36 (2): 142–156.

Fuchs, L. S., P. M. Seethaler, S. K. Sterba, C. Craddock, D. Fuchs, D. L. Compton, D. C. Geary et al. 2021. 'Closing the Word-Problem Achievement Gap in First

Grade: Schema-Based Word-Problem Intervention with Embedded Language Comprehension Instruction.' *Journal of Educational Psychology* 113 (1): 86–103.

Haag, N., B. Heppt, P. Stanat, P. Kuhl, and H. A. Pant. 2013. 'Second Language Learners' Performance in Mathematics: Disentangling the Effects of Academic Language Features.' *Learning and Instruction* 28:24–34.

Haghverdi, M., A. S. Semnani, and M. Seifi. 2012. 'The Relationship between Different Kinds of Students' Errors and the Knowledge Required to Solve Mathematics Word Problems.' *Bolema: Boletim de Educação Matemática* 26 (42B): 649–666.

Halliday, M., C. M. Matthiessen, and C. Matthiessen. 2014. *An Introduction to Functional Grammar.* New York: Routledge.

Hegarty, M., R. E. Mayer, and C. E. Green. 1992. 'Comprehension of Arithmetic Word Problems: Evidence from Students' Eye Fixations.' *Journal of Educational Psychology* 84 (1): 76–84.

Hegarty, M., R. E. Mayer, and C. A. Monk. 1995. 'Comprehension of Arithmetic Word Problems: A Comparison of Successful and Unsuccessful Problem Solvers.' *Journal of Educational Psychology* 87 (1): 18–32.

Higgins, K., J. Huscroft-D'Angelo, and L. Crawford. 2019. 'Effects of Technology in Mathematics on Achievement, Motivation, and Attitude: A Meta-Analysis.' *Journal of Educational Computing Research* 57 (2): 283–319.

Jaffe, J. B., and D. J. Bolger. 2023. 'Cognitive Processes, Linguistic Factors, and Arithmetic Word Problem Success: A Review of Behavioral Studies.' *Educational Psychology Review* 35 (4): 105.

Jitendra, A. K. 2002. 'Teaching Students Math Problem-Solving through Graphic Representations.' *Teaching Exceptional Children* 34 (4): 34–38.

Lewis, A. B., and R. E. Mayer. 1987. 'Students' Miscomprehension of Relational Statements in Arithmetic Word Problems.' *Journal of Educational Psychology* 79 (4): 363–371.

Lucangeli, D., P. Tressoldi, and M. Cendron. 1998. 'Cognitive and Metacognitive Abilities Involved in the Solution of Mathematical Word Problems: Validation of a Comprehensive Model.' *Contemporary Educational Psychology* 23 (3): 257–275.

Miyake, A., and N. P. Friedman. 2012. 'The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions.' *Current Directions in Psychological Science* 21 (1): 8–14.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and A. Arora. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

National Council of Teachers of Mathematics. 2000. *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

OECD. 2013. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know.* Paris: OECD.

Orrantia, J., L. B. González, and S. Vicente. 2005. 'Analysing Arithmetic Word Problems in Primary Education Text Books.' *Infancia y Aprendizaje* 28:429–451.

Pape, S. J. 2003. 'Compare Word Problems: Consistency Hypothesis Revisited.' *Contemporary Educational Psychology* 28 (3): 396–421.

Passolunghi, M. C., and F. Pazzaglia. 2005. 'A Comparison of Updating Processes in Children Good or Poor in Arithmetic Word Problem-Solving.' *Learning and Individual Differences* 15 (4): 257–269.

Passolunghi, M. C., and L. S. Siegel. 2001. 'Short-Term Memory, Working Memory, and Inhibitory Control in Children with Difficulties in Arithmetic Problem Solving.' *Journal of Experimental Child Psychology* 80 (1): 44–57.

Passolunghi, M. C., C. Cornoldi, and S. De Liberto. 1999. 'Working Memory and Intrusions of Irrelevant Information in a Group of Specific Poor Problem Solvers.' *Memory and Cognition* 27 (5): 779–790.

Passolunghi, M. C., I. Lonciari, and C. Cornoldi. 1996. 'Abilità di pianificazione, comprensione, metacognizione e risoluzione di problemi aritmetici di tipo verbale.' *Età Evolutiva* 54:36–48.

Passolunghi, M. C., G. D. De Blas, B. Carretti, I. Gomez-Veiga, E. Doz, and J. A. Garcia-Madruga. 2022. 'The Role of Working Memory Updating, Inhibition, Fluid Intelligence, and Reading Comprehension in Explaining Differences between Consistent and Inconsistent Arithmetic Word-Problem-Solving Performance.' *Journal of Experimental Child Psychology* 224 (4): 105512.

Peng, P., and D. Fuchs. 2016. 'A Meta-Analysis of Working Memory Deficits in Children with Learning Difficulties: Is There a Difference between Verbal Domain and Numerical Domain?' *Journal of Learning Disabilities* 49 (1): 3–20.

Pongsakdi, N., B. Brezovszky, K. Veermans, M. M. Hannula-Sormunen, and E. Lehtinen. 2016. 'A Comparative Analysis of Word Problems in Selected Thai and Finnish Textbooks.' In *Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* edited by C. Csikos, A. Rausch, and J. Szitanyi, 75–82. Szeged: International Group for the Psychology of Mathematics Education.

Pongsakdi, N., A. Kajamies, K. Veermans, K. Lertola, M. Vauras, and E. Lehtinen. 2020. 'What Makes Mathematical Word Problem Solving Challenging? Exploring the Roles of Word Problem Characteristics, Text Comprehension, and Arithmetic Skills.' *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 52 (1): 33–44.

Powell, S. R., and L. S. Fuchs. 2018. 'Effective Word-Problem Instruction: Using Schemas to Facilitate Mathematical Reasoning.' *Teaching Exceptional Children* 51 (1): 31–42.

Powell, S. R., J. M. Namkung, and X. Lin. 2022. 'An Investigation of using Keywords to Solve Word Problems.' *The Elementary School Journal* 122 (3): 452–473.

Raduan, I. H. 2010. 'Error Analysis and the Corresponding Cognitive Activities Committed by Year Five Primary Students in Solving Mathematical Word Problems.' *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2): 3836–3838.

Schumacher, R. F., and L. S. Fuchs. 2012. 'Does Understanding Relational Terminology Mediate Effects of Intervention on Compare Word Problems?' *Journal of Experimental Child Psychology* 111 (4): 607–628.

Swanson, H. L., C. M. Lussier, and M. J. Orosco. 2015. 'Cognitive Strategies, Working Memory, and Growth in Word Problem Solving in Children with Math Difficulties.' *Journal of Learning Disabilities* 48 (4): 339–358.

Swetz, F. J. 2009. 'Culture and the Development of Mathematics.' In *Culturally Responsive Mathematics Education,* edited by B. Greer, S. Mukhupadhyay, A. B. Powell, and N. Nelson-Barber, 11–42. New York: Routledge.

To, V., T. Lê, and Q. Lê. 2013. 'A Comparative Study of Nominalisation in IELTS Writing Test Papers.' *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* 1 (4): 15–21.

Verschaffel, L., E. de Corte, and I. Borghart. 1997. 'Pre-Service Teachers' Conceptions and Beliefs about the Role of Real-World Knowledge in Mathematical Modelling of School Word Problems.' *Learning and Instruction* 7 (4): 339–359.

Verschaffel, L., B. Greer, and E. de Corte. 2000. *Making Sense of Word Problems.* Lisse: Swets and Zeitlinger.

Verschaffel, L., S., Schukajlow, J. Star, and W. Van Dooren. 2020. 'Word Problems in Mathematics Education: A Survey.' *ZDM Mathematics Education* 52 (1). https://doi.org/10.1007/s11858-020-01130-4.

Vicente, S., R. Sánchez, and L. Verschaffel. 2020. 'Word Problem Solving Approaches in Mathematics Textbooks: A Comparison between Singapore and Spain.' *European Journal of Psychololgy of Education* 35 (7): 567–587.

Vicente, S., L. Verschaffel, R. Sánchez, and D. Múñez. 2022. 'Arithmetic Word Problem Solving: Analysis of Singaporean and Spanish Textbooks.' *Educational Studies in Mathematics* 111:375–397.

Wiske, M. S., K. R. Franz, and L. Breit. 2005. *Teaching for Understanding with Technology.* Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Kateri dejavniki vplivajo na težavnost reševanja besedilnih nalog?

Reševanje matematičnih besedilnih nalog je ključen element pri pouku matematike. Kljub temu se veliko učencev po vsem svetu sooča s težavami pri reševanju besedilnih nalog, kar poudarja potrebo po razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na to matematično spretnost. Prispevek predstavi model, ki ga

oblikujejo Gabriella Daroczy idr. (2015), in si prizadeva preučiti tri glavne dejavnike, ki prispevajo k težavam pri reševanju besedilnih nalog. Najprej predstavimo, kako lastnosti besedila (tj. jezikovne lastnosti, številske lastnosti in njihova medsebojna povezanost) vplivajo na kompleksnost naloge in kognitivni napor. Nato obravnavamo kognitivne sposobnosti, tako specifične kot splošne, ki so vpletene v reševanje besedilnih nalog. Nazadnje pa analiziramo vlogo okoljskih dejavnikov, kot so učbeniki, uporaba tehnologije in kakovost poučevanja. Zagovarjamo pedagoške pristope, ki temeljijo na razumevanju problemske situacije in na ustvarjanju notranje predstave problema, saj sta ti dve osnovi za uspešno reševanje.

Ključne besede: matematične besedilne naloge, jezikovne lastnosti, številske lastnosti, kognitivne spretnosti, učno okolje

Osebnost visokošolskega učitelja kot dejavnik medosebnega stika med učiteljem in študenti

Ana Bardorfer
Univerza na Primorskem
ana.bardorfer@upr.si

Medosebni stik med visokošolskim učiteljem in študenti je koncept, ki se nanaša na enega od dejavnikov učnega okolja, ki spodbuja želena akademska vedenja študentov. Namen pričujoče raziskave je bil preučiti učinek učiteljevih osebnostnih dimenzij na medosebni stik. V nasprotju z našimi pričakovanji so rezultati pokazali, da sprejemljivost učitelja ne prispeva pomembno k napovedi kakovosti medosebnega stika. Poleg tega tudi nobena od preostalih štirih dimenzij učiteljeve osebnosti ni prispevala k napovedi stika. Predvidevamo, da se pričakovana pozitivna povezanost med sprejemljivostjo in medosebnim stikom ni pokazala, ker smo uporabili učiteljeve samoocene osebnostnih lastnosti, in bi se ta pokazala, če bi uporabili ocene študentov o osebnostnih lastnostih učitelja. Na študentovo doživljanje medosebnega stika verjetno v večji meri vpliva njegova subjektivna zaznava učitelja, ki pa lastne osebnosti pred študenti najverjetneje ne izraža v polni meri, temveč svoje vedenje v predavalnici nadzoruje bolj kakor v drugih okoljih.

Ključne besede: medosebni stik, komunikacija, medosebni odnosi, visoko šolstvo, osebnost učitelja

Uvod

V zadnjih desetletjih se zaradi vse večje vključenosti mladih v visokošolsko izobraževanje povečuje tudi raznolikost študentov – med seboj se razlikujejo v interesih, sposobnostih in predznanju (Marentič Požarnik in Puklek Levpušček 2005). V takem kontekstu je učinkovito poučevanje velik izziv in zahteva visoko pedagoško usposobljenost visokošolskega učitelja.[1] Ta naj bi bil poleg obvladovanja različnih didaktičnih in pedagoških pristopov zmožen ustvariti tudi spodbudno učno okolje, to pa zahteva obvladovanje komunikacijskih in socialnih spretnosti, ki tudi predstavljajo pomemben vidik poučevanja visokošolskega učitelja (Cvetek 2004; Peklaj in Puklek Levpušček 2006).

[1] V celotnem besedilu uporabljamo enoten izraz »učitelj« za vse osebe, ki poučujejo v visokošolskem prostoru, ne glede na njihov spol in delovno mesto (asistent, visokošolski učitelj, lektor).

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.221-235

Področje ustvarjanja spodbudnega učnega okolja je pritegnilo pozornost več tujih raziskovalcev (npr. Kneipp idr. 2010; Shaheen, Ahmad in Shah 2020; Tormey 2021; Xu idr. 2022). V Sloveniji je bilo to področje precej dolgo zapostavljeno (Marentič Požarnik 1998), v zadnjem desetletju pa postaja vse aktualnejše (Gartner in Krašna 2016; Rutar 2022). Enega izmed vidikov takega okolja predstavljajo pozitivni odnosi med učitelji in študenti. Pozitivne odnose in povezave, ki jih visokošolski učitelji skušajo ustvariti s študenti, lahko opredelimo kot medosebni stik (Catt, Miller in Schallenkamp 2007; Frisby in Martin 2010; Wilson, Ryan in Pugh 2010). Več tujih in slovenskih raziskav kaže, da se ta pozitivno povezuje s številnimi želenimi akademskimi vedenji študentov: akademskimi dosežki, učenjem, avtonomno regulirano motivacijo za učenje, aktivnim udejstvovanjem v procesu študija, zadovoljstvom z učiteljem in predmetom ter blagostanjem študentov (Kneipp idr. 2010; Frisby in Martin 2010; Wilson, Ryan in Pugh 2010; Bouras in Keskes 2014; Estepp in Roberts 2015; Bardorfer in Dolenc 2022).

Medtem ko rezultati raziskav dosledno kažejo pozitivno povezanost stika z omenjenimi želenimi akademskimi vedenji študentov, pa ostajajo dejavniki tega pojava slabše raziskani. Raziskovalci se osredotočajo na različna komunikacijska vedenja učitelja (Rowan in Grootenboer 2017; Fitzgerald in Hooker 2022) ali stališča slednjega (Lawrence idr. 2020), osebnostne lastnosti učiteljev kot dejavniki stika pa ostajajo precej neraziskano področje. Osebnostne lastnosti učitelja so sicer pritegnile pozornost več raziskovalcev, vendar so jih slednji preučevali v povezavi z akademskimi vedenji študentov, kot sta motivacija (Khalilzadeh in Khodi 2021) in akademska uspešnost (Shaista, Akhtar in Uzma 2019), poleg teh pa še z evalvacijskimi ocenami učitelja, učiteljevo učinkovitostjo in izgorelostjo (Kim, Jörg in Klassen 2019). V pričujočem prispevku smo to vrzel premostili in preučevali osebnostne dimenzije visokošolskega učitelja kot dejavnike stika. Pri tem smo se naslonili na model osebnosti velikih pet, ki velja za najustreznejši model za opisovanje strukture osebnostnih lastnosti (Avsec, Kavčič in Petrič 2017), in natančen model medosebnega stika Ane Bardorfer (2013), ki presega predhodne nenatančne opredelitve stika v visokem šolstvu in za katerega je tudi na voljo psihometrično ustrezen merski pripomoček (Bardorfer in Kavčič 2020).

Medosebni stik med učitelji in študenti v visokošolskem izobraževanju

Pri konceptualizaciji stika med učiteljem in študenti v kontekstu visokega šolstva, ki temelji na splošnem modelu medosebnih odnosov v začetnih interakcijah Linde Tickle-Degnen in Rosenthala (1990) ter na obstoječih definicijah in instrumentih za merjenje tega pojava v visokem šolstvu, se Ana Bardorfer

(2013) osredotoča na izkustveni vidik in podrobno opiše fenomenologijo izkušnje odnosa, ki jo študenti zaznavajo v smislu treh strukturnih komponent, relevantnih za visokošolsko izobraževanje: vzajemne pozornosti, pozitivnosti in koordinacije. Celostno lahko stik razumemo kot bližino oz. oddaljenost med učiteljem in študentom oz. študenti na odnosni ter spoznavni ravni (Bardorfer 2013).

Komponenta pozitivnosti zajema splošen občutek prijetnosti interakcije med študenti in učiteljem, ki ga določajo: prijaznost in duhovitost učitelja, odsotnost občutka frustriranosti pri študentih, zaznava pristnosti interakcije, občutek študenta, da učitelju ni vseeno zanj in za njegovo razumevanje snovi, da je ta razumevajoč in da ga spoštuje. Nadalje, komponenta vzajemna pozornost vključuje občutek vpletenosti v interakcijo, ki se kaže v pozornosti študenta na to, kaj učitelj govori in dela med učnimi urami, v učiteljevem zanimanju in odprtosti za različna mnenja ter vprašanja študentov, njegovi dostopnosti, vključuje pa tudi splošno zanimanje študenta za spremljanje učiteljevih ur ter željo po nadaljnjem sodelovanju. S komponento koordinacija avtorica zajema koordinacijo v interakciji, ki se kaže v učiteljevi potrpežljivosti pri delu s študenti in v tem, da študentom daje primeren čas za odgovarjanje in opravljanje drugih relevantnih dejavnosti v predavalnici. Poleg tega pa vključuje še koordinacijo v procesu učenja in poučevanja. Ta se kaže v študentovem zavedanju ter sprejemanju učnih ciljev predmeta in v učiteljevi pripravljenosti, da svoje razlage prilagodi študentovemu predznanju.

Dejavniki medosebnega stika med visokošolskim učiteljem in študenti

Fitzgerald in Hooker (2022) navajata, da k napovedi medosebnega stika v pomembni meri prispevajo socialna podpora, ki jo učitelj nudi študentom, uporaba humorja ter zaznana podobnost med učiteljem in študenti. Marsh (1982) poroča o statistično pomembnih pozitivnih korelacijskih koeficientih med stikom in dimenzijami učinkovitega visokošolskega poučevanja, ki se v svetu uporabljajo za ocenjevanje visokošolskih učiteljev: učiteljevo organiziranostjo, jasnostjo in navdušenostjo. Pri tem stik, sicer nasprotno kot v pričujoči raziskavi, enači s kakovostnim odnosom med učiteljem in študenti ter ga tudi meri z drugačnim pripomočkom.

Neposredna povezanost med stikom med učitelji in študenti, kot ga opredeljuje Ana Bardorfer (2013), ter osebnostnimi značilnostmi učitelja do danes še ni bila raziskana. Kljub temu najdemo več raziskav, v katerih so ugotavljali povezanost stiku sorodnih pojavov (npr. skrb, skrbnost; angl. *caring*) ali posledic vzpostavljenega stika (npr. učinkovitost poučevanja, zadovoljstvo

z učiteljem in s predmetom) z osebnostnimi značilnostmi učitelja. Raziskovalci s področja pedagoške komunikologije (Teven in McCroskey 1997; Teven in Gorham 1998; Teven in Hanson 2004) se strinjajo, da so študenti s skrbnim učiteljem zadovoljnejši, ga zaznavajo kot kompetentnejšega pri poučevanju in kot vrednega zaupanja. Do občutka študentov, da je učitelju mar zanje in za njihovo dobro, naj bi vodili trije dejavniki (Teven 2007): (a) empatija – zmožnost identifikacije posameznika s situacijo ali čustvi drugega; (b) razumevanje – zmožnost (raz)umevanja idej, čustev in potreb drugega; (c) odzivnost – orientiranost na drugega in posedovanje občutljivosti do drugih, pri čemer je odziven posameznik opisan kot sočuten, prijateljski, iskren in tak, ki pomaga (Thomas, Richmond in McCroskey 1994). Učiteljeva skrb se vsebinsko prekriva s čustveno bližino, ki se nanaša na komponenti pozitivnost in vzajemna pozornost v opredelitvi medosebnega stika Ane Bardorfer (2013). Teven (2007) je na vzorcu 48 visokošolskih učiteljev ugotovil pomembno povezanost med petimi robustnimi dimenzijami osebnosti in učiteljevo skrbjo, in sicer se je s slednjo statistično pomembno, pozitivno in visoko povezovala dimenzija sprejemljivost, ki vključuje prijetno, prijazno, sodelovalno vedenje v medosebnih odnosih. Visoko sprejemljivi učitelji skušajo vzpostavljati in ohranjati pozitivne odnose z osebami v svojem okolju ter so na splošno suportivni do drugih (Teven 2007). Vestnost, ki zajema značilnosti, kot so organiziranost, natančnost, sistematičnost, učinkovitost, težnja po dosežkih in izpolnjevanje dolžnosti, se je z učiteljevo skrbjo povezovala statistično pomembno pozitivno in nizko. Odprtost, ki vključuje posameznikovo ustvarjalnost, željo po raziskovanju in odkrivanju novosti, ter ekstravertnost, ki vključuje posameznikovo družabnost, komunikativnost, zmožnost uveljavljanja in aktivnost, se z učiteljevo skrbjo nista povezovali statistično pomembno. Nevroticizem, ki vključuje nagnjenost k negativnemu čustvovanju, razdražljivosti in pogostemu spreminjanju razpoloženja, pa se je z učiteljevo skrbjo povezoval statistično pomembno, negativno in nizko.

Kneipp idr. (2010) so preučevali povezanost osebnostnih lastnosti visokošolskih učiteljev in kakovost njihovega poučevanja, ki je vključevala tri dejavnike: izčrpnost oz. širino, prilagodljivost in kakovost poučevanja. Rezultati so pokazali, da je samo dimenzija sprejemljivost pomembno napovedovala kakovost učiteljevega poučevanja (pojasnila je 13 % variabilnosti). Avtorji so zaključili, da se visokošolski učitelj z visoko izraženo dimenzijo sprejemljivosti lahko s svojimi študenti poveže na avtentičnejši način in tako zagotovi spodbudno učno okolje. Kneipp idr. (2010) razmišljajo, da to, kar študenti iščejo pri svojem učitelju, išče pravzaprav vsak posameznik v odnosih nasploh – sprejemanje, spoštovanje in naklonjenost. Učitelj, ki izkazuje skrb in sprejema-

nje, tudi spodbuja pripravljenost študentov, da se bolj povežejo z njim. Čeprav ima visokošolski učitelj dobro izdelane metode oz. načine poučevanja, je lahko učinek, ki ga ima tak učitelj na učenje študentov, manjši, če mu ne uspe navezati kakovostnega stika s študenti.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali osebnostne dimenzije v pomembni meri prispevajo k napovedi medosebnega stika, kot ga zaznavajo študenti. Kljub nekaterim neskladjem v raziskavah se osebnostna dimenzija sprejemljivost najdosledneje kaže kot pomemben dejavnik pri vzpostavljanju pozitivnih medosebnih odnosov in spodbudnega učnega okolja. Tudi Andreja Avsec (2007) navaja, da je v primerjavi z drugimi dimenzijami sprejemljivost najpomembnejša lastnost v medosebnih odnosih in med drugim pomembno napoveduje dobre medosebne odnose. Na podlagi tega smo oblikovali hipotezo: osebnostna dimenzija sprejemljivost učitelja v pomembni meri prispeva k napovedi medosebnega stika med učiteljem in študenti, kot ga zaznavajo slednji, ob statističnem nadzoru drugih štirih učiteljevih osebnostnih dimenzij (ekstravertnost, vestnost, odprtost, nevroticizem), njegovih demografskih značilnosti (spol, starost) ter izkušenosti v poučevanju.

Metoda

Pričujoča raziskava je bila kvantitativna, v njej smo uporabili neeksperimentalno kavzalno metodo.

Vzorec

V vzorec smo vključili 50 visokošolskih učiteljev, tj. asistentov, predavateljev, profesorjev in lektorjev (62 % žensk), ki poučujejo na naravoslovnih oz. družboslovnih študijskih programih na treh večjih javnih univerzah v Sloveniji (Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem, Univerza v Mariboru), starih od 25 do 65 let ter z izkušnjami v visokošolskem poučevanju od manj kot pet let do 25 let in več. Vzorec učiteljev je bil približno enakomerno porazdeljen glede na univerzo in glede na družboslovno oz. naravoslovno smer študijskega programa (preglednica 1).

V vzorec smo vključili še približno 30 študentov na posameznega visokošolskega učitelja. Skupno je v raziskavi sodelovalo 1.682 študentov (71,5 % žensk) sodelujočih učiteljev, ki so bili prisotni na vsaj polovici ur predmeta ciljnega učitelja, v starosti od 18 do 30 let in več. Struktura vzorca študentov je prikazana v preglednici 2.

Tako vzorec visokošolskih učiteljev kot vzorec študentov je bil priložnostni – sodelovali so tisti, ki so izrazili pripravljenost za sodelovanje v raziskavi in podali pisno informirano soglasje.

Preglednica 1 Vzorec učiteljev

Kategorija	Postavka	Naravoslovna		Družboslovna		Skupaj	
		N	%	*N*	%	*N*	%
Univerza	Univerza v Ljubljani	8	53,3	7	46,7	15	30,0
	Univerza v Mariboru	9	50,0	9	50,0	18	36,0
	Univerza na Primorskem	8	47,1	9	52,9	17	34,0
Spol	Moški	11	57,9	8	42,1	19	38,0
	Ženski	14	45,2	17	54,8	31	62,0
Starost	25–35 let	5	41,7	7	58,3	12	24,0
	36–45 let	9	47,4	10	52,6	19	38,0
	46–55 let	5	50,0	5	50,0	10	20,0
	56–65 let	6	66,7	3	33,3	9	18,0
Delovna doba	Manj kot 5 let	6	50,0	6	50,0	12	24,0
	5–10 let	7	50,0	7	50,0	14	28,0
	11–15 let	5	41,7	7	58,3	12	24,0
	16–20 let	2	50,0	2	50,0	4	8,0
	21–25 let	1	33,3	2	66,7	3	6,0
	Nad 25 let	4	80,0	1	20,0	5	10,0
Skupaj		25	50,0	25	50,0	50	100,0

Preglednica 2 Vzorec študentov

Kategorija	Postavka	Naravoslovna		Družboslovna		Skupaj	
		N	%	*N*	%	*N*	%
Univerza	Univerza v Ljubljani	270	51,8	251	48,2	521	31,0
	Univerza v Mariboru	285	47,2	319	52,8	604	35,9
	Univerza na Primorskem	271	48,7	286	51,3	557	33,1
Spol	Moški	330	68,8	150	31,3	480	28,5
	Ženski	496	41,3	706	58,7	1202	71,5
Starost	18–20 let	512	52,6	462	47,4	974	57,9
	21–23 let	275	44,3	346	55,7	621	36,9
	24–26 let	31	44,9	38	55,1	69	4,1
	27–29 let	4	57,1	3	42,9	7	0,4
	30 let in več	4	36,4	7	63,6	11	0,7
Skupaj		826	49,1	856	50,9	1682	100,0

Pripomočki

Študenti so izpolnjevali anketni vprašalnik, ki je poleg vprašanj o demografskih značilnostih vseboval še naslednje ocenjevalne lestvice oz. vprašalnike:

- *Lestvica medosebnega stika za študente* (LMS) (Bardorfer in Kavčič 2020) s 35 trditvami, ki opisujejo študentovo zaznavo medosebnega stika (npr. »V interakciji s tem profesorjem sem sproščen«). Udeleženec trditve oceni s petstopenjsko lestvico (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Ana Bardorfer in Tina Kavčič (2020) poročata o visoki zanesljivosti ter ustrezni konstrukcijski in kriterijski veljavnosti te lestvice na vzorcu slovenskih študentov.
- *Lestvica študentske evalvacije kakovosti izobraževanja* (Student Evaluation of Educational Quality Scale – SEEQ) (Marsh 1982) meri devet dejavnikov učinkovitega poučevanja. Uporabili smo le tri podlestvice:
  1. *širina pokrite snovi,* ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo kompetentnost glede učne snovi, predstavitev ozadja konceptov ter alternativnih pristopov ter teorij;
  2. *organiziranost,* ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo organiziranost, strukturiranost ter jasnost razlag, učnih gradiv in ciljev;
  3. *navdušenost,* ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo navdušenost, energijo, humor in sposobnost vzdrževanja interesa študentov.

  Trditve so opremljene s petstopenjsko lestvico (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Na vzorcu severnoameriških študentov je bila devetfaktorska struktura SEEQ potrjena v več različnih disciplinah, α-koeficienti zanesljivosti posameznih podlestvic pa so se gibali od 0,88 do 0,97 (Marsh 1982). Podlestvice smo prevedli (dvojni neodvisni prevod) in v pričujoči raziskavi umerili: koeficienti zanesljivosti α za uporabljene podlestvice so se gibali od 0,82 do 0,87.

Od učiteljev smo zbirali podatke z anketnim vprašalnikom, ki je vseboval vprašanja o demografskih značilnostih ter vprašanja o osebnostnih lastnostih:

- *Vprašalnik velikih pet* (Big Five Inventory – BFI) (John, Donahue in Kentle 1991) za pridobivanje podatkov o osebnostnih lastnostih visokošolskih učiteljev. Vprašalnik meri pet dimenzij osebnosti in obsega 44 postavk, ki tvorijo pet podlestvnic oz. dimenzij osebnosti: *ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem* in *odprtost*. Pri vsaki postavki udeleženec oceni, v kolikšni meri se z njo strinja (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Veronica Benet-Martinez in John (1998), ki sta izvedla analizo izvirnika ter španske priredbe BFI, poročata o ustreznih psihometričnih značilnostih. Tudi slovenska priredba

BFI kaže ustrezno notranjo zanesljivost z α-koeficienti od 0,77 do 0,85 za pet podlestvic ter petfaktorsko strukturo. V pričujoči raziskavi so se α-koeficienti notranje konsistentnosti za pet podlestvic gibali od 0,62 do 0,83.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali tako, da smo visokošolskim učiteljem fakultet treh javnih univerz v Sloveniji, tj. Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem, na njihove javno objavljene spletne naslove poslali povabilo za sodelovanje v raziskavi. Učitelje, ki so se odzvali povabilu, smo ob dogovorjenem terminu obiskali na eni izmed njihovih učnih ur in njim ter njihovim študentom, ki so podali informirano soglasje za sodelovanje v raziskavi, predstavili namen in cilje raziskave ter podali točna navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Postopek obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili hierarhično linearno modeliranje (HLM), saj so naši podatki gnezdeni. Pri tako strukturiranih podatkih so podatki različnih udeležencev (tj. študentov) znotraj posameznih skupin (pri ciljnem učitelju) korelirani (Raudenbush in Bryk 2002). Uporabili smo tri- in dvostopenjske linearne modele programske opreme HLM 7 (Raudenbush idr. 2011), pri čemer so 1. stopnjo predstavljali študenti, 2. stopnjo skupine, ki so jih poučevali posamezni ciljni učitelji (raven skupine ciljnega učitelja), 3. stopnjo pa univerze. Ker pri odvisni spremenljivki medosebni stik med univerzami (tj. raven 3) nismo ugotovili statistično pomembnih razlik, smo uporabili le dvostopenjski linearni model.

Rezultati in razprava

Predvidevali smo, da bo učiteljeva osebnostna dimenzija sprejemljivost statistično pomembno prispevala k napovedi kakovosti medosebnega stika, kot jo zaznavajo študenti. Najprej smo izdelali ničelni model, v katerega ni bil vključen noben napovednik, in tako preverili, kolikšen del variabilnosti v medosebnem stiku, kot so ga zaznavali študenti, lahko pripišemo razlikam med skupinami ciljnega učitelja, kolikšen pa razlikam med študenti znotraj istih skupin. Z ničelnim modelom smo nato primerjali model z vključenimi napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2). Ker nas je prvenstveno zanimalo, kolikšen delež variabilnosti v medosebnem stiku lahko pojasnimo z učiteljevo osebnostno dimenzijo sprejemljivost ob statističnem nadzoru drugih učiteljevih osebnostnih dimenzij, njegovih demografskih značilnosti

Preglednica 3 Nepojasnjena varianca v medosebnem stiku na ravni študenta in skupine ciljnega učitelja v različnih modelih

Model	Postavka	Nepojasnjena varianca	*df*	χ^2	*p*
Ničelni model	Raven skupine ciljnega učitelja	0,11	49	752,73	<0,001
	Raven študenta	0,24			
Model z napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja	Raven skupine ciljnega učitelja	0,10	41	693,28	<0,001
	Raven študenta	0,24			

Opombe Število študentov = 1682, število skupin učiteljev = 50.

ter izkušenosti v poučevanju, smo v model z napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2) vnesli naslednje napovednike: spol, starost, izkušnje pri poučevanju, ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost učitelja. Pri vseh napovednikih smo uporabili vrednosti, centrirane na skupno aritmetično sredino, razen pri dihotomni spremenljivki spol, pri kateri smo uporabili necentrirane vrednosti. Za oceno parametrov smo uporabili algoritem največjega verjetja, saj smo želeli med seboj primerjati različne modele (Raudenbush in Bryk 2002), kot statistično pomembne pa smo opredelili učinke, pri katerih je bila raven alfa-napake nižja od 5 %.

V preglednici 3 je prikazana nepojasnjena varianca na ravni skupine ciljnega učitelja in študenta v različnih modelih. V ničelnem modelu je varianca na ravni skupine ciljnega učitelja predstavljala 31 % (oz. 0,11/[0,11 + 0,24]) celotne variance v medosebnem stiku, varianca na ravni študenta pa 69 % celotne variance (oz. 0,24/[0,11 + 0,24]). Razlike med ocenami v različnih skupinah ciljnih učiteljev torej predstavljajo manjši delež razlik, večji delež razlik med študenti v medosebnem stiku pa lahko pripišemo razlikam med študenti znotraj posamezne skupine učitelja.

Ko smo v model vnesli napovednike na ravni skupine učitelja (raven 2), se je celotna nepojasnjena varianca zmanjšala samo za 3 % (1 – [0,10 + 0,24]/[0,11 + 0,24]). Napovedniki na ravni 2 so torej pojasnili 3 % celotne variabilnosti v medosebnem stiku, kot so ga zaznavali študenti. V modelu z napovedniki na ravni 2 je bila nepojasnjena varianca na ravni skupine učitelja za 9 % nižja od variance v ničelnem modelu (oz. [0,11 – 0,10]/0,11). Test primerjave modelov je pokazal, da model z napovedniki na ravni skupine učitelja statistično pomembno ne izboljša ničelnega modela: $\chi^2(8) = 4{,}58$, $p > 0{,}500$.

V preglednici 4 so predstavljene ocene parametrov, ki odražajo glavne učinke posameznih napovednikov. Analiza napovednikov na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2) je pokazala, da se z medosebnim stikom, kot so ga zaznavali študenti, v statistično pomembni meri niso povezovale niti demografske značilnosti niti učiteljeva izkušenost v poučevanju niti dimenzije

Preglednica 4 Ocene učinkov posameznih napovednikov medosebnega stika

Parametri v modelih		*Koef.*	*SE*	*t*	*df*	*p*
Presečišče		4,08	0,07	56,00	41	<0,001
Napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja	Spol	–0,02	0,10	–0,15	41	0,881
	Starost	0,08	0,07	1,11	41	0,273
	Izkušnje pri poučevanju	–0,08	0,05	–1,56	41	0,126
	Ekstravertnost	–0,01	0,01	–1,36	41	0,180
	Sprejemljivost	0,00	0,01	–0,09	41	0,931
	Vestnost	0,00	0,01	–0,26	41	0,793
	Nevroticizem	–0,01	0,01	–1,19	41	0,240
	Odprtost	–0,01	0,01	–0,84	41	0,408

Opombe Število učiteljev = 50.

osebnosti. Na podlagi teh rezultatov lahko hipotezo, s katero smo predvidevali, da bo učiteljeva osebnostna dimenzija sprejemljivost statistično pomembno prispevala k napovedi kakovosti medosebnega stika, kot so jo zaznavali študenti, zavrnemo.

Rezultati pričujoče raziskave niso skladni z rezultati predhodnih raziskav, v katerih so preučevali povezanost sprejemljivosti ter preostalih dimenzij osebnosti s pojavi, ki se deloma prekrivajo z medosebnim stikom, npr. učiteljevo splošno skrbjo za študente (Teven 2007), oz. s predvidenimi posledicami kakovostnega stika, npr. kakovostjo poučevanja ali zadovoljstvom z učiteljem in predmetom (Kneipp idr. 2010; Patrick 2011). Ker se v primerjavi z ostalimi dimenzijami sprejemljivost kaže kot najpomembnejša lastnost v medosebnih odnosih nasploh in med drugim v pomembni meri napoveduje dobre medosebne odnose (Avsec 2007), kar je ključen del medosebnega stika, nas je rezultat pričujoče raziskave presenetil. Pričakovali smo namreč, da bodo visoko sprejemljivi učitelji, tj. tisti, ki skušajo vzpostavljati in ohranjati pozitivne odnose z osebami v svojem okolju in so na splošno suportivni do drugih (Teven 2007), s študenti vzpostavili boljši medosebni stik. Možno je, da se pričakovana povezanost v pričujoči raziskavi ni pokazala zaradi različnih uporabljenih mer v predhodnih in pričujoči raziskavi. Teven (2007), ki poroča o statistično pomembnem pozitivnem in visokem koeficientu povezanosti med sprejemljivostjo ter učiteljevo skrbjo, ki vključuje empatijo, razumevanje in občutljivost, sočutje in prijateljskost učitelja, je uporabil učiteljeve mere samoporočanja osebnostnih dimenzij ter skrbi za študente, kar pomeni, da se je učiteljeva samozaznana izraženost lastne sprejemljivosti povezovala z njegovo samozaznano skrbjo za študente. Kneipp idr. (2010) so sicer podobno kot v pričujoči raziskavi uporabili učiteljeve samoocene

osebnostnih dimenzij ter študentske ocene kakovosti poučevanja in ugotovili, da je izmed vseh le dimenzija sprejemljivost napovedovala kakovost učiteljevega poučevanja, pri čemer pa ne podajo niti opredelitve kakovosti poučevanja niti opisa uporabljenega merskega instrumenta. Nasprotno je Carol Lynn Patrick (2011) celotno raziskavo zasnovala na odgovorih študentov – ti so ocenjevali učiteljevo osebnost, poročali pa so tudi o splošnem zadovoljstvu z učiteljem ter njegovim predmetom. Avtorica poroča o statistično pomembnih zmerno visokih koeficientih povezanosti med vsemi petimi dimenzijami osebnosti, kot so jih ocenili študenti, ter zadovoljstvom študentov z učiteljem in s predmetom.

Možno je, da se v pričujoči raziskavi pričakovana povezanost med sprejemljivostjo in medosebnim stikom ni pokazala, ker smo uporabili učiteljeve mere samoporočanja, in bi se pozitivna povezanost pokazala, če bi uporabili študentske ocene učiteljevih osebnostnih lastnosti. Na študentovo doživljanje medosebnega stika gotovo bolj vpliva njegova subjektivna zaznava učitelja, ki pa lastne osebnosti v polni meri pred študenti najverjetneje ne izraža, saj gre za delovanje v profesionalnem kontekstu, učitelj pa verjetno svoje vedenje v predavalnici nadzoruje oz. ga vsaj nadzoruje bolj kakor v drugih okoliščinah. Temu v prid govori tudi ugotovitev Carol Lynn Patrick (2011), ki ugotavlja, da se študentske ocene zadovoljstva z učiteljem in s predmetom statistično pomembno povezujejo z vsemi petimi dimenzijami učiteljeve osebnosti, kot jih ocenjujejo študenti, ne pa tudi z učiteljevimi samoocenami osebnostnih dimenzij. Nasploh je skladnost med samoporočanimi ocenami osebnostnih dimenzij ter ocenami, ki jih za iste posameznike podajo drugi, razmeroma nizka (Bucik 1988; Benet-Martínez in John 1998; Soto in John 2009; McAbee in Connelly 2016). Posameznik sam namreč niti nima dostopa do vseh vidikov lastne osebnosti in lahko zato lastno osebnost ocenjuje drugače, kakor jo drugi, možno je tudi, da podaja socialno zaželene odgovore, nenazadnje pa tudi drugi nimajo tolikšnega dostopa do njegovih osebnostnih značilnosti kot posameznik sam, to pa je odvisno od medsebojnega poznavanja.

Sklepne ugotovitve, predlogi za nadaljnje raziskovanje in omejitve raziskave

Na podlagi predstavljenih rezultatov lahko zaključimo, da samoporočana izraženost posameznih dimenzij učitelja na zaznavo študentov o medosebnem stiku osebnosti nima učinka, možno pa je, da bi se pozitivna povezanost pokazala, če bi uporabili študentske ocene učiteljeve osebnosti; to bi kazalo preveriti v prihodnjih raziskavah. To pomeni, da lahko učitelj svoje vedenje

v interakciji s študenti nadzoruje v tolikšni meri, da lahko vpliva na njihove subjektivne zaznave o medosebnem stiku.

Upoštevati je treba nekatere metodološke omejitve te raziskave. Prva omejitev se nanaša na uporabljene mere samoporočanja, kar pomeni, da so bili udeleženci omejeni na tiste vidike, ki so jih uzavestili, možno pa je tudi, da so podajali socialno zaželene odgovore (Carducci 2009; Ashton 2013). Druga omejitev se nanaša na uporabo priložnostnega vzorca tako učiteljev kot študentov, kar pomeni, da rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo slovenskih visokošolskih učiteljev in študentov.

Literatura

Ashton, M. C. 2013. *Individual Differences and Personality.* 2. izd. Amsterdam: Elsevier.

Avsec, A. 2007. »Pet velikih faktorjev osebnosti.« V *Psihodiagnostika osebnosti,* uredila A. Avsec, 121–152. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Avsec, A., T. Kavčič in M. Petrič. 2017. *Temeljni vidiki osebnosti.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Bardorfer, A. 2013. »Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor.« *Psihološka obzorja* 22 (1): 105–114.

Bardorfer, A., in P. Dolenc. 2022. »Teacher-Student Rapport as Predictor of Learning Motivation within Higher Education: The Self-Determination Theory Perspective.« *Journal of Psychological and Educational Research* 30 (2): 115–133.

Bardorfer, A., in T. Kavčič. 2020. »Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 94–111.

Benet-Martinez, V., in O. P. John. 1998. »Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English.« *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (3): 729–750.

Bouras, H., in S. Keskes. 2014. »Teacher-Learner Rapport Impact on EFL Learners' Motivation.« V *Proceedings of SOCIOINT14- International Conference on Social Sciences and Humanities,* uredil F. Uslu, 546–554. Istanbul: Ocernit.

Bucik, V. 1988. »Konvergentna in diskriminativna veljavnost modela ›velikih pet‹ faktorjev osebnosti.« *Psihološka obzorja* 7 (2): 5–24.

Carducci, B. J. 2009. *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications.* 2. izd. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Catt, S., D. Miller in K. Schallenkamp. 2007. »You Are the Key: Communicate for Effectiveness.« *Education* 127 (3): 369–377.

Cvetek, S. 2004. »Kompetence v izobraževanju in poučevanju učiteljev.« *Sodobna pedagogika* 55 (121): 144–160.

Estepp, C. M., in T. G. Roberts. 2015. »Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement.« *NACTA Journal* 59 (2): 155–163.

Fitzgerald, J., in J. Hooker. 2022. »Establishing Rapport in Higher Education Classrooms.« *Alberta Journal of Educational Research* 68 (3): 357–371.

Frisby, B. N., in M. M. Martin. 2010. »Instructor-Student and Student-Student Rapport in the Classroom.« *Communication Education* 59 (2): 146–164.

Gartner, S., in M. Krašna. 2016. »Lomljenje orehov s filozofskim raziskovanjem in povezovanjem.« V *Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja: recenziran zbornik konference,* uredila K. Aškerc, 98–106. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

John, O. P., E. M. Donahue in R. L. Kentle. 1991. *The Big-Five Inventory-Version 4a and 54.* Berkeley, CA: Berkeley Institute of Personality and Social Research.

Khalilzadeh, S., in A. Khodi. 2021. »Teachers' Personality Traits and Students' Motivation: A Structural Equation Modelling Analysis.« *Current Psychology* 40 (4): 1635–1650.

Kim, L. E., V. Jörg in R. M. Klassen. 2019. »A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout.« *Educational Psychology Review* 31 (1): 163–195.

Kneipp, L. B., K. E. Kelly, J. D. Biscoe in B. Richard. 2010. »The Impact of Instructor's Personality Characteristics on Quality of Instruction.« *College Student Journal* 44 (4): 901–905.

Lawrence, J., H. Shaw, L. Hunt, in D. Synmoie. 2020. »Rapport and Relationships: The Student Perspective on Teaching Excellence.« V *Challenging the Teaching Excellence Framework* (Great Debates in Higher Education), uredili K. Carruthers Thomas in A. French, 129–150. Leeds: Emerald.

Marentič Požarnik, B. 1998. »Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja.« *Sodobna pedagogika* 49 (5): 528–545.

Marentič Požarnik, B., in M. Puklek Levpušček. 2005. *Skupinsko delo za aktiven študij.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marsh, H. W. 1982. »SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching.« *British Journal of Educational Psychology* 52 (1): 77–95.

McAbee, S. T., in B. S. Connelly. 2016. »A Multi-Rater Framework for Studying Personality.« *Psychological Review* 123 (5): 569–591.

Patrick, C. L. 2011. »Student Evaluations of Teaching: Effects of the Big Five Personality Traits, Grades and the Validity Hypothesis.« *Assessment and Evaluation in Higher Education* 36 (2): 239–249.

Peklaj, C., in M. Puklek Levpušček. 2006. »Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov filozofske fakultete.« V *Teorija in praksa v izobraževanju,* uredila C. Peklaj, 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Raudenbush, S. W., in A. S. Bryk. 2002. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods.* 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.

Raudenbush, S. W., A. S. Bryk, Y. F. Cheong, R. Congdon in M. du Toit. 2011. *HLM 7: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling.* Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Rowan, L., in P. Grootenboer. 2017. »Student Engagement and Rapport in Higher Education: The Case for Relationship-Centred Pedagogies.« V *Student Engagement and Educational Rapport in Higher Education,* uredila L. Rowan in P. Grootenboer, 1–23. Cham: Palgrave Macmillan.

Rutar, S. 2022. »Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu.« V *Inovativne prakse v visokošolski didaktiki: primeri in utemeljitve,* uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 97–102. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Shaheen, N., N. Ahmad in R. Shah. 2020. »Quality University Education Through Conducive Classroom Learning Environment.« *Research Journal of Social Sciences and Economics Review* 1 (1): 76–84.

Shaista, N., A. Akhtar in M. Uzma. 2019. »The Impact of Teachers' Personality Traits on Students' Academic Achievement in Pakistan.« *Global Regional Review* 4 (3): 92–102.

Soto, J., in O. P. John. 2009. »Ten Facet Scales for the Big Five Inventory.« *Journal of Research in Personality* 43 (1): 84–90.

Teven, J. J. 2007. »Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout and Organizational Outcomes.« *Communication Education* 56 (3): 382–400.

Teven, J. J., in J. Gorham. 1998. »A Qualitative Analysis of Low-Inference Students Perceptions of Teacher Caring and Non-Caring Behaviours with the College Classrooms.« *Communication Research Reports* 15 (3): 288–298.

Teven, J. J., in T. L. Hanson. 2004. »The Impact of Teacher's Immediacy and Perceived Caring on Teacher Competence and Trustworthiness.« *Communication Quarterly* 52 (1): 39–53.

Teven, J. J., in J. C. McCroskey. 1997. »The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation.« *Communication Education* 46 (1). https://doi.org/10.1080/03634529709379069.

Thomas, C. E., V. P. Richmond in J. C. McCroskey. 1994. »The Association between Immediacy and Socio-Communicative Style.« *Communication Research Reports* 11 (1): 107–115.

Tickle-Degnen, L., in R. Rosenthal. 1990. »The Nature of Rapport and Its Nonverbal Correlates.« *Psychological Inquiry* 1 (4): 285–293.

Tormey, R. 2021. »Rethinking Student-Teacher Relationships in Higher Education: A Multidimensional Approach.« *Higher Education* 82 (4): 993–1011.

Wilson, J. H., R. G. Ryan in J. L. Pugh. 2010. »Professor-Student Rapport Scale Predicts Student Outcomes.« *Teaching of Psychology* 37 (4): 246–251.

Xu, X., J. Schönrock-Adema, A. D. C. Jaarsma, R. J. Duvivier in N. A. Bos. 2022. »A Conducive Learning Environment in International Higher Education: A Systematic Review of Research on Students' Perspectives.« *Educational Research Review* 37 (2): 100474.

The Teacher's Personality as a Factor in Teacher-Student Rapport in Higher Education

Teacher-student rapport is a concept that refers to one of the factors in the classroom setting that promotes desired student academic behaviours. The purpose of the present study was to examine the effects of personality traits of university teachers on teacher-student rapport. Contrary to our predictions, the results showed that teacher agreeableness did not predict the teacher-student rapport. The other Big Five personality traits of the teacher also did not predict rapport. This is not consistent with the results of previous studies. We hypothesise that the expected relationship between agreeableness and rapport did not occur because teacher self-reported measures of personality traits were used. We conclude that students' experience of rapport is likely to be more influenced by their subjective perception of the teacher, who probably does not fully express their personality in front of the students but controls their behaviour more in the lecture hall than in other contexts.

Keywords: teacher-student rapport, communication, interpersonal relations, higher education, teacher's personality

Slovenska oblika Vprašalnika za oceno izgorelosti (BAT-12) in vloga osebnosti pri napovedovanju izgorelosti učiteljev

Petra Dolenc
Univerza na Primorskem
petra.dolenc@pef.upr.si

Blaž Simčič
Univeza na Primorskem
blaz.simcic@pef.upr.si

Jerneja Lobnikar
Osnovna šola Prebold
jerneja.lobnikar@sola-prebold.si

Učitelji se zaradi narave svojega dela uvrščajo med poklicne skupine z večjim tveganjem za razvoj izgorelosti, ki se odraža v slabšem telesnem in duševnem zdravju. Raziskave kažejo, da lahko z ustreznimi merskimi pripomočki, ki omogočajo preventivno oceno tveganja za izgorelost, zmanjšamo njene negativne posledice. Z raziskavo smo želeli najprej preveriti psihometrične lastnosti krajše oblike Vprašalnika za oceno izgorelosti (BAT-12) pri slovenskih učiteljih, nadalje pa nas je zanimala vloga osebnosti pri napovedovanju izgorelosti. V raziskavo smo vključili 430 osnovnošolskih učiteljev, ki so poleg vprašalnika BAT-12 izpolnili še Vprašalnik petih velikih faktorjev osebnosti (BFI). Slovenska oblika BAT-12 izkazuje dobro faktorsko veljavnost, pri čemer se štiri podlestvice (izčrpanost, miselna odtujenost, kognitivna oškodovanost, čustvena oškodovanost) združujejo v skupno oceno izgorelosti. Na podlagi regresijske analize ugotavljamo, da višje izražen nevroticizem, nižje izraženi vestnost in sprejemljivost ter zaposlitev za določen čas pomembno napovedujejo višjo oceno izgorelosti pri slovenskih učiteljih.

Ključne besede: izgorelost, Vprašalnik za oceno izgorelosti, psihometrične lastnosti, osebnost, učitelji

Uvod

Problematika izgorelosti pri učiteljih

Rezultati številnih raziskav o delovnem stresu uvrščajo zaposlene v vzgoji in izobraževanju v sam vrh zelo stresnih poklicev (Arvidsson idr. 2016). Med te zaposlene sodijo tudi učitelji, za katere je značilna stalna in intenzivna socialna interakcija z učenci, s starši ter sodelavci. Vloga učiteljev ni le v organizaciji učinkovitega učnega okolja, ki omogoča učencem pridobiti ustrezna znanja in izboljšati procese učenja, temveč tudi skrb za dobre medosebne odnose in zagotavljanje pogojev za optimalen razvoj ter blagostanje učencev (Tuxford in Bradley 2015). Poučevanje lahko zato razumemo kot izredno

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.237-255
CC BY-SA

čustveno zahtevno delo, ki je še posebej izpostavljeno večjim psihosocialnim tveganjem in izgorelosti (Schonfeld, Bianchi in Luehring-Jones 2017; Genoud in Waroux 2021). Izgorelost pogosto opredeljujemo kot razkorak med visokimi delovnimi in osebnimi zahtevami ter omejenimi viri, za katerega so značilni čustvena izčrpanost, odtujenost od sebe in od dela ter zmanjšana delovna učinkovitost (Maslach in Leiter 2016).

V literaturi (Huyghebaert idr. 2018; Capone, Joshanloo in Park 2019; Molero Jurado idr. 2019) obstaja širok konsenz glede negativnih učinkov stresa in izgorelosti na zdravje ter počutje pedagoških delavcev. Izgorelost pri učiteljih je povezana z različnimi težavami v duševnem zdravju, vključno z anksioznostjo, depresivnostjo in s psihosomatskimi simptomi (Desouky in Allam 2017; Gibson in Carroll 2021), pogostejšimi težavami v telesnem zdravju (De Simone, Cicotto in Lampis 2016; Madigan idr. 2023), z upadom samoučinkovitosti in zadovoljstva pri poučevanju (Skaalvik in Skaalvik 2015; Capone, Joshanloo in Park 2019) ter s pogostejšo željo po opustitvi učiteljskega poklica (Rajendran, Watt in Richardson 2020). Prav tako je izgorelost povezana s slabšo kakovostjo dela. Učiteljev kronični stres in neustrezne strategije spoprijemanja namreč negativno vplivajo na odnose med učitelji ter učenci, kar lahko prispeva k nižji kakovosti motivacije in slabšim učnim dosežkom učencev (Madigan in Kim 2021).

Svetovna zdravstvena organizacija (World Health Organization 2019) je izgorelost v Mednarodni klasifikaciji bolezni opredelila kot stanje, povezano z delom, zaradi katerega bi posameznik lahko poiskal zdravniško pomoč, ne uvršča pa je med bolezenska stanja. Kljub temu predstavlja perečo globalno nevarnost za delovno aktivno prebivalstvo v 21. stoletju (Liu idr. 2022). Problematika izgorelosti ter težav v duševnem zdravju postaja na področju vzgoje in izobraževanja v zadnjih letih še aktualnejša zaradi vse večje kadrovske podhranjenosti učiteljev v številnih evropskih državah, kar velja tudi za Slovenijo (OECD 2023). Zaposleni učitelji so tako vse bolj obremenjeni, povečan obseg dela ter nove zahteve na delovnem mestu pa stopnjujejo tveganje za psihofizično izčrpanost ter slabšo kakovost njihovega življenja in dela (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2021). Zato je ključnega pomena razvijati in zagotavljati ustrezne merske pripomočke za pravilno prepoznavanje izgorelosti ter vrednotenje učinkovitosti ukrepov za njeno zmanjševanje.

Merjenje izgorelosti

Za ugotavljanje izgorelosti zaposlenih so avtorji oblikovali številne merske pripomočke, npr. Maslachev vprašalnik izgorelosti (Maslach Burnout Inven-

tory – MBI) (Maslach, Jackson in Leiter 1996) in Kopenhagenski vprašalnik izgorelosti (Copenhagen Burnout Inventory – CBI) (Kristensen idr. 2005), ki sta se v primerjavi z drugimi podobnimi pripomočki izkazala za psihometrično najustreznejša (Shoman idr. 2021). Vprašalnik MBI velja za najpogosteje uporabljeno mero izgorelosti v mednarodnem merilu, kar velja tudi za preučevanje izgorelosti v vzgoji in izobraževanju (Masmoudi idr. 2016; Teles idr. 2020). Kot omenjata Schaufeli in De Witte (2023), pa ima pripomoček tudi nekatere konceptualne in praktične omejitve. Z vsebinskega vidika MBI vključuje, poleg dimenzij čustvene izčrpanosti in depersonalizacije, še dimenzijo osebne učinkovitosti, vendar raziskave kažejo, da je slednja manj konsistentna in stabilna v primerjavi s prvima dvema. Poleg tega naj bi slabša osebna učinkovitost predstavljala predvsem posledico izgorelosti, ne pa njeno osrednjo sestavino. Nekateri avtorji tudi opozarjajo, da MBI ne vključuje trditev, ki bi se nanašale na posameznikovo kognitivno delovanje, čeprav se ima slabšo kognitivno zmogljivost za enega pomembnejših znakov izgorelosti (Deligkaris idr. 2014). Prav tako se v literaturi izpostavlja problem praktične uporabnosti MBI, saj ne omogoča izračuna skupne ocene izgorelosti (Schaufeli, De Witte in Desart 2020). Zaradi vseh omenjenih omejitev so Schaufeli, De Witte in Steffie Desart (2019; 2020) razvili novo mersko orodje – Vprašalnik za ocenjevanje izgorelosti (Burnout Assessment Tool – BAT), ki odpravlja pomanjkljivosti predhodnih pripomočkov.

Vprašalnik za oceno izgorelosti (BAT) slednjo opredeljuje kot sindrom oz. temeljni psihološki konstrukt (Schaufeli, De Witte in Desart 2020), ki je sestavljen iz štirih osrednjih simptomov: izčrpanosti, mentalne odtujenosti, kognitivne oškodovanosti in čustvene oškodovanosti. Izčrpanost označuje kronično utrujenost in izgubo energije, ki povzroči občutek telesne in duševne izčrpanosti. Mentalna odtujenost se nanaša na močan odpor, brezbrižnost in ciničen odnos do dela ter izogibanje medosebnim stikom. Kognitivna oškodovanost obsega težave s spominom, pomanjkanje pozornosti in koncentracije ter slabše splošno kognitivno delovanje, medtem ko se čustvena oškodovanost nanaša na intenzivne čustvene reakcije, kot sta jeza ali žalost, ter občutek, da nas čustva preplavljajo in jih ne zmoremo obvladovati (Schaufeli in De Witte 2023). Vprašalnik BAT vsebuje še posebno lestvico sekundarnih simptomov z dvema podlestvicama: psihološke težave (npr. težave s spanjem, napetost in zaskrbljenost) in psihosomatske težave (npr. glavoboli, bolečine v prsih in mišicah), ki jih obravnavamo ločeno od osrednjih simptomov izgorelosti (Schaufeli in De Witte 2023). Vprašalnik BAT je izkazal dobre psihometrične lastnosti, vključno z ustrezno faktorsko strukturo, zanesljivostjo, s konvergentno in z diskriminativno veljavnostjo na različnih vzorcih za-

poslenih (De Beer idr. 2020; Consiglio, Mazzetti in Schaufeli 2021; Sinval idr. 2022), manj pa je bilo raziskav, ki so merske lastnosti vprašalnika preverjale pri pedagoških delavcih (Angelini idr. 2021). Raziskovalni izsledki poročajo tudi o veljavnosti in zanesljivosti krajše oblike Vprašalnika za oceno izgorelosti (BAT-12), ki merjenje osrednjih simptomov izgorelosti omogoča z manjšim številom postavk (Schaufeli in De Witte 2023). V raziskovalni dejavnosti se zdi uporaba krajših oblik psiholoških pripomočkov še posebej funkcionalna, saj omogoča časovno ekonomično pridobivanje podatkov, s tem pa se povečuje verjetnost, da bodo udeleženci izpolnili mersko lestvico oz. vprašalnik v celoti (Galesic in Bosnjak 2009).

Dejavniki izgorelosti in pomen osebnosti v razvoju izgorelosti učiteljev

Dejavniki izgorelosti so številni in večplastni. Izsledki raziskav med pogostejšimi dejavniki izgorelosti učiteljev navajajo predvsem zahteve in značilnosti delovnega okolja, kot so čezmerna delovna obremenitev, časovni pritiski (Guidetti idr. 2018), težave z uravnavanjem vedenja v razredu, predvsem v primeru motečega in agresivnega vedenja učencev (Aloe idr. 2014), nejasnost in konfliktnost vlog ter pomanjkanje avtonomije (Alyamy in Loh 2020). Čeprav se učitelji lahko soočajo s podobnimi zahtevami na delovnem mestu, se poklicna izgorelost ne razvije v vseh primerih. Poleg sistemskih in organizacijskih vidikov dela je tako treba upoštevati tudi individualne značilnosti, ki pomembno določajo, kako bodo zaposleni zahteve na delovnem mestu doživljali in se z njimi spoprijemali (Carroll idr. 2022; Angelini 2023).

Številne raziskave na učiteljih so pokazale, da osebnost pomembno napoveduje poklicno izgorelost (Liu idr. 2022; Roloff idr. 2022; Răducu in Stănculescu 2022). Znotraj dimenzionalnega razumevanja osebnosti je model velikih pet (angl. The Big Five) prevladujoča in empirično najpodprtejša paradigma za preučevanje osebnostnih lastnosti, ki vključuje pet temeljnih osebnostnih dimenzij: ekstravertnost, vestnost, sprejemljivost, odprtost in nevroticizem (Costa in McCrae 1992; Avsec, Kavčič in Petrič 2017). Nevroticizem odraža medosebne razlike v doživljanju okolja kot ogrožajočega, problematičnega in stresnega ter v svojem jedru vključuje predvsem negativno čustvovanje. Med različnimi vidiki osebnosti se dosledno kaže kot najmočnejši napovedovalec izgorelosti in težav v duševnem zdravju, tako v splošni populaciji odraslih (Bianchi 2018; Kang idr. 2023) kot pri učiteljih (Genou in Waroux 2021). Janina Roloff idr. (2022) so na podlagi obširne metaanalize, ki je vključevala 18 raziskav (skupno 4.724 učiteljev), ugotovili, da se nevroticizem pozitivno povezuje z izgorelostjo učiteljev, medtem ko se ostale osebnostne dimenzije z njo povezujejo negativno. Nekateri avtorji pa opozarjajo na razhajanja med

raziskavami, predvsem v smislu neenotnih rezultatov o velikosti povezanosti med osebnostnimi lastnostmi in izgorelostjo, kar gre vsaj delno pripisati različnim merskim pripomočkom in heterogenim vzorcem učiteljev (Liu idr. 2022).

Cilji in hipoteze raziskave

Cilj raziskave je bil najprej preveriti psihometrične lastnosti krajše oblike vprašalnika, torej BAT-12, na vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev. Vprašalnik namreč še ni bil uporabljen pri zaposlenih s področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, obenem pa je ključnega pomena zagotoviti veljavne in zanesljive merske pripomočke, če želimo ustrezno preverjati tveganje za pojav izgorelosti v omenjeni poklicni skupini. Nadalje ugotavljamo, da je bil odnos med poklicnim stresom, izgorelostjo in osebnostjo pogosto predmet raziskav v tujini, v slovenskem prostoru pa tovrstnih raziskav primanjkuje. Zato je bil drugi cilj raziskave ugotoviti povezanost med izgorelostjo in osebnostnimi lastnostmi osnovnošolskih učiteljev ter natančneje preučiti vlogo osebnostnih lastnosti pri napovedovanju izgorelosti učiteljev, ob upoštevanju izbranih demografskih dejavnikov in dejavnikov, povezanih z delovnim mestom.

Skladno z izsledki predhodnih raziskav smo oblikovali naslednje hipoteze:

- H1 Faktorska struktura krajše oblike Vprašalnika za oceno izgorelosti (BAT-12) na vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev potrjuje večdimenzionalno in hierarhično urejenost izgorelosti, kot jo meri izvirni vprašalnik BAT-12.
- H2 Obstaja statistično pomembna povezanost med osebnostnimi lastnostmi osnovnošolskih učiteljev in stopnjo izgorelosti, pri čemer se ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost in odprtost negativno povezujejo z izgorelostjo, nevroticizem pa se z izgorelostjo pozitivno povezuje.
- H3 Med preučevanimi osebnostnimi lastnostmi nevroticizem v največji meri napoveduje izgorelost osnovnošolskih učiteljev.

Metoda

Vzorec

V raziskavo je bil vključenih 430 slovenskih osnovnošolskih učiteljev in učiteljic iz različnih statističnih regij. Velikost vzorca smo določili na podlagi velikosti populacije osnovnošolskih učiteljev v šolskem letu 2022/2023, ki po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije znaša 18.610 učiteljev. Ob upo-

Preglednica 1 Značilnosti raziskovalnega vzorca

Kategorija	Postavka	*n*	%
Spol	Ženske	371	86,3
	Moški	59	13,7
Stopnja poučevanja	Razredna stopnja	220	51,2
	Predmetna stopnja	210	48,8
Razredništvo	Da	249	57,9
	Ne	181	42,1
Oblika zaposlitve	Pogodba za nedoločen čas	300	69,8
	Pogodba za določen čas	130	30,2

Opombe Povprečna starost 39,80 leta (*SD* = 10,36), povprečno 13,93 leta delovnih izkušenj (*SD* = 10,67).

ševanju petodstotne stopnje tveganja in 95-odstotnega intervala zaupanja je primerna velikost vzorca vsaj 377, kar pomeni, da dejanski vzorec v naši raziskavi presega predvidenega. Udeleženci so bili stari od 22 do 65 let, njihove delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju oz. delovna doba pa je bila v razponu od enega do 40 let; podrobnejše značilnosti raziskovalnega vzorca predstavljamo v preglednici 1.

Pripomočki

Izgorelost smo ugotavljali s krajšo obliko Vprašalnika za oceno izgorelosti – verzijo za delovna okolja (BAT-12 – Burnout Assesment Tool) (Schaufeli idr. 2020); slovenski prevod smo pridobili na uradni spletni strani pripomočka. BAT-12 vključuje 12 postavk, ki merijo štiri vidike izgorelosti: izčrpanost (primer: »Pri delu se počutim psihično izčrpanega«), miselno odtujenost (»Težko najdem kaj navdušenja za svoje delo«), kognitivno oškodovanost (»Pri delu težko ostanem osredotočen«) in čustveno oškodovanost (»Pri delu čutim, da ne morem nadzorovati svojih čustev«). Udeleženci pri vsaki postavki ocenijo, kako pogosto opisano počutje oz. doživljanje velja zanje (od 1 – »Nikoli« do 5 – »Vedno«). Odgovori za posamezno podlestvico se seštejejo in povprečijo; skupna mera izgorelosti pa je seštevek vseh štirih podlestvic.

Osebnost smo preverjali z Vprašalnikom petih velikih faktorjev (Big Five Inventory – BFI) (John, Donahue in Kentle 1991), ki vključuje 44 postavk in meri pet temeljnih osebnostnih dimenzij: ekstravertnost, nevroticizem, sprejemljivost, vestnost in odprtost. Udeleženci na petstopenjski lestvici ocenijo, v kolikšni meri se strinjajo s posameznim opisom (od 1 – »Sploh se ne strinjam« do 5 – »Popolnoma se strinjam«). John in Srivastava (1999) sta podprla petfaktorsko strukturo BFI in poročala o dobrih psihometričnih lastnostih pri-

pomočka (notranja skladnost, zanesljivost test – retest in ustrezna konvergentna veljavnost glede na korelacije dimenzij BFI z drugimi osebnostnimi lestvicami).

Za namene raziskave smo uporabili slovensko obliko vprašalnika BFI (Avsec in Sočan 2007), ki je pokazala ustrezno veljavnost (petfaktorska struktura) in zanesljivost, s koeficienti alfa (α) med 0,77 in 0,85.

Postopek pridobivanja podatkov

Raziskava je potekala na podlagi spletnega vprašalnika v mesecu januarju 2024. Vabilo k sodelovanju v raziskavi smo posredovali v elektronski obliki vodstvom osnovnih šol, ki so ga skupaj z vprašalnikom delila med svoje zaposlene. Učitelji so bili seznanjeni z nameni in s cilji raziskave, zagotovljeni sta bili anonimnost in prostovoljnost sodelovanja. Pred pričetkom izpolnjevanja vprašalnika so udeleženci podali svoje soglasje k sodelovanju v raziskavi, ki je bila izvedena v skladu z Etičnim kodeksom Univerze na Primorskem in veljavno zakonodajo s področja varstva osebnih podatkov.

Statistična analiza

S programom IBM SPSS smo opravili opisno in inferenčno statistiko. Zanesljivost vprašalnika BAT-12 smo ugotavljali s koeficientoma notranje skladnosti, McDonaldovim koeficientom omega (ω) in Cronbachovim koeficientom alfa (α). Faktorsko strukturo smo preverjali s konfirmatorno faktorsko analizo (KFA) v programu JASP. KFA smo izvedli za tri merske modele: (1) enofaktorski model je predpostavljal, da je vseh 12 postavk vprašalnika BAT-12 nasičenih z enim latentnim faktorjem; (2) štirifaktorski korelirani model je predpostavljal obstoj štirih latentnih faktorjev (izčrpanost, miselna odtujenost, kognitivna oškodovanost, čustvena oškodovanost), ki so neodvisni, vendar medsebojno povezani; (3) model drugega reda pa je predpostavljal, da so štiri latentni faktorji nasičeni s splošnim faktorjem na višji ravni. Slednji temelji na opredelitvi izgorelosti (Schaufeli in De Witte 2023) kot enotnem psihološkem sindromu, ki ga sestavljajo štiri različni simptomi. Za vrednotenje merskih modelov smo izbrali kombinacijo različnih indeksov prileganja: razmerje med χ^2 in stopnjami prostosti (χ^2/df), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) in TLI (Tucker-Lewis Index). Vrednosti indeksov, ki nakazujejo dobro prileganje modela, so $\chi^2/df < 3$, RMSEA < 0,08, CFI > 0,95, TLI > 0,95, SRMR < 0,08, vendar smo kot sprejemljive upoštevali tudi vrednosti indeksov blizu priporočenim: $\chi^2/df < 5$, CFI in TLI > 0,90 (Hooper, Coughlan in Mullen 2008; Kline 2016).

Rezultati

Faktorska struktura in zanesljivost BAT-12

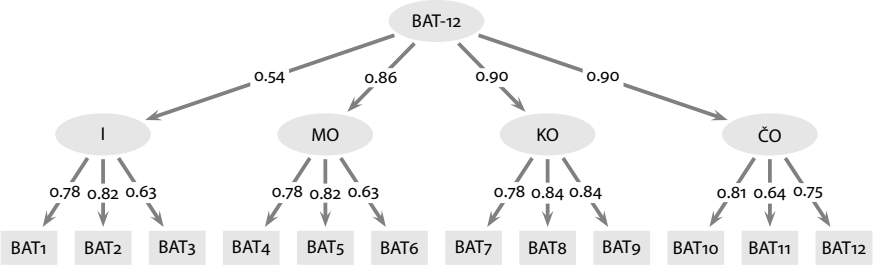
Za preverbo faktorske strukture vprašalnika BAT-12 smo uporabili KFA z metodo največjega verjetja. Predhodno smo preverili primernost podatkov za izvedbo KFA. Normalno porazdelitev podatkov smo potrdili na podlagi koeficientov asimetrije (od –0,342 do 0,504) in sploščenosti (–0,535 do 0,228) posameznih postavk BAT-12, ki so bile znotraj intervala –1 do 1. Na osnovi korelacijske matrike smo nadalje ugotovili, da so se korelacije med postavkami gibale med 0,20 in 0,71; nobena ni presegala 0,80, kar pomeni, da smo izločili problem multikolinearnosti (Kline 2016). Prav tako je velikost našega vzorca presegala priporočeno razmerje 10 : 1 (deset udeležencev za vsak parameter v merskem modelu), torej je bila primerna za izvedbo CFA (Kline 2016).

V preglednici 2 prikazujemo indekse ujemanja analiziranih merskih modelov. Po pričakovanjih indeksi enofaktorskega modela ne kažejo dobrega ujemanja, medtem ko indeksi za štirifaktorski korelirani model in model drugega reda (štiri latentni faktorji, nasičeni s splošnim faktorjem izgorelosti na višji ravni) kažejo sprejemljivo prileganje.

Odnos med manifestnimi spremenljivkami in latentnimi spremenljivkami za model drugega reda prikazujemo na sliki 1. V modelu so standardizirane faktorske uteži za postavke BAT-12 statistično pomembne ($p < 0{,}05$) in se gibljejo v razponu od 0,63 do 0,90, kar pomeni, da so posamezne postavke ustrezno nasičene s pripadajočo podlestvico BAT-12 (I – izčrpanost, MO – mi-

Preglednica 2 Rezultati konfirmatorne faktorske analize za BAT-12

	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1-faktorski model	12,57	0,76	0,71	0,164	0,095
4-faktorski model	2,31	0,98	0,98	0,055	0,055
Model drugega reda	3,61	0,94	0,93	0,071	0,065



Slika 1 Standardizirane faktorske uteži za model drugega reda

Preglednica 3 Koeficienti zanesljivosti in korelacije za BAT-12

Dimenzije BAT-12	α	ω	1	2	3	4
1 Izčrpanost	0,82	0,84				
2 Miselna odtujenost	0,78	0,78	0,60			
3 Kognitivna oškodovanost	0,86	0,85	0,35	0,63		
4 Čustvena oškodovanost	0,78	0,77	0,40	0,57	0,70	
BAT-12 – skupni rezultat	0,90	0,89	0,73	0,87	0,82	0,82

selna odtujenost, KO – kognitivna oškodovanost, ČO – čustvena oškodovanost). Prav tako so štiri podlestvice pomembno nasičene s skupnim rezultatom BAT-12, standardizirane faktorske uteži se gibljejo med 0,54 in 0,90. Najnižjo vrednost opažamo pri podlestvici izčrpanost, vendar ta presega še sprejemljive vrednosti, ki jih priporočajo Hair idr. (2019).

Koeficienti zanesljivosti α med 0,78 in 0,90 ter koeficienti α med 0,77 in 0,89 kažejo na dobro notranjo skladnost posameznih podlestvic ter skupnega rezultata BAT-12. Pearsonovi koeficienti korelacije med posameznimi podlestvicami so v razponu od 0,35 do 0,70, večinoma gre za zmerne povezanosti, kar kaže na njihovo ustrezno diskriminativnost. Visoke korelacije pa opažamo med podlestvicami in skupnim rezultatom BAT-12 (preglednica 3).

Ocena izgorelosti učiteljev in vloga osebnostnih lastnosti

V preglednici 4 predstavljamo osnovno opisno statistiko za posamezne podlestvice in skupni rezultat BAT-12. Aritmetične sredine se gibljejo med 2,22 in 3,18, pri čemer je med posameznimi simptomi izgorelosti najvišje izražena izčrpanost, najnižje pa kognitivna oškodovanost. Na podlagi koeficientov asimetrije in sploščenosti ugotavljamo, da ni večjih odstopanj od normalne porazdelitve.

Na podlagi *t*-testa ne ugotavljamo razlik v oceni izgorelosti (v smislu skupnega rezultata BAT-12) glede na spol ($t = -1{,}93$; $p = 0{,}054$), stopnjo poučevanja ($t = -0{,}95$; $p = 0{,}345$) in opravljanje razredništva ($t = -0{,}96$; $p = 0{,}339$).

Preglednica 4 Opisna statistika za BAT-12

Dimenzije BAT-12	Min	Max	M	SD	Asim	Spl
Izčrpanost	1,00	5,00	3,18	0,74	−0,073	−0,058
Miselna odtujenost	1,00	5,00	2,26	0,77	0,148	−0,315
Kognitivna oškodovanost	1,00	5,00	2,22	0,74	0,431	0,018
Čustvena oškodovanost	1,00	4,33	2,35	0,70	0,069	−0,274
BAT-12 – skupni rezultat	1,00	4,67	2,53	0,60	0,146	0,187

Preglednica 5 Napovedovanje izgorelosti – rezultati regresijske analize

Prediktorji	*B*	*β*	*t*	*p*
Delovne izkušnje	0,003	0,055	1,25	0,211
Oblika zaposlitve	−0,153	−0,118	−2,73	0,007
Ekstravertnost	0,002	0,022	0,46	0,643
Sprejemljivost	−0,012	−0,093	−2,03	0,043
Vestnost	−0,022	−0,164	−3,84	<0,001
Nevroticizem	0,050	0,447	9,15	<0,001
Odprtost	−0,009	−0,083	−1,95	0,052

Opažamo pa razlike v izgorelosti glede na obliko zaposlitve učiteljev: zaposleni v delovnem razmerju za določen čas izkazujejo višjo oceno izgorelosti v primerjavi z zaposlenimi v delovnem razmerju za nedoločen čas ($t = 3{,}29$; $p < 0{,}001$). Negativno, sicer nizko povezanost ugotavljamo med delovnimi izkušnjami učiteljev in oceno izgorelosti ($r = -0{,}13$; $p = 0{,}009$).

Korelacije med oceno izgorelosti (BAT-12) in dimenzijami vprašalnika BFI kažejo, da se izgorelost pozitivno povezuje z nevroticizmom ($r = 0{,}56$; $p < 0{,}001$), negativno pa s sprejemljivostjo ($r = -0{,}36$; $p < 0{,}001$), z vestnostjo ($r = -0{,}35$; $p < 0{,}001$), ekstravertnostjo ($r = -0{,}29$; $p < 0{,}001$) in odprtostjo ($r = -0{,}21$; $p < 0{,}001$).

Za napovedovanje izgorelosti na podlagi osebnostnih lastnosti smo izvedli regresijsko analizo. V regresijski model smo, poleg osebnostnih dimenzij, vključili še delovne izkušnje in obliko zaposlitve kot kontrolni spremenljivki. Rezultati regresijske analize (preglednica 5) kažejo, da z omenjenimi prediktorji pojasnimo 36,1 % variance v izgorelosti ($R^2 = 0{,}361$; $F(7, 422) = 43{,}052$; $p < 0{,}001$). Nevroticizem se je izkazal kot najpomembnejši napovedovalec izgorelosti ($\beta = 0{,}447$; $p < 0{,}001$), kot pomembni osebnostni lastnosti sta se pokazali tudi vestnost ($\beta = -0{,}164$; $p < 0{,}001$) in sprejemljivost ($\beta = -0{,}093$; $p < 0{,}001$), med značilnostmi dela pa oblika zaposlitve ($\beta = -0{,}118$; $p = 0{,}007$).

Razprava

Z raziskavo smo preverili psihometrične lastnosti slovenske oblike vprašalnika BAT-12. Z uporabo konfirmatorne faktorske analize smo podprli predpostavljeno hierarhično strukturo BAT-12, kot jo predlagajo Schaufeli, De Witte in Steffie Desart (2020), in s tem potrdili prvo raziskovalno hipotezo. Izbrani indeksi prileganja so potrdili tako štirifaktorski model kot model drugega reda, kar pomeni, da lahko izgorelost razumemo kot sindrom, sestavljen iz medsebojno povezanih osrednjih simptomov (izčrpanost, mentalno distanciranje, kognitivna oškodovanost in čustvena oškodovanost). Vprašalnik BAT-

12 zato omogoča oceno izgorelosti tako na ravni posameznih podlestvic kot tudi skupnega rezultata. Faktorska struktura na slovenskem vzorcu učiteljev se sklada z ugotovitvami dosedanjih raziskav, ki so validirale BAT-12 na različnih skupinah zaposlenih v Italiji, Romuniji, Ekvadorju in Južni Afriki (Oprea, Iliescu in De Witte 2021; Vinueza-Solórzano idr. 2021; De Beer idr. 2022; Mazzetti idr. 2022). Vprašalnik BAT-12 je izkazal tudi dobro notranjo zanesljivost, ki je bila primerljiva z rezultati izvirnega vprašalnika (Schaufeli, De Witte in Desart 2020; Schaufeli in De Witte 2023). Na podlagi ugotovitev lahko sklenemo, da je slovenska oblika BAT-12 primeren pripomoček za ugotavljanje izgorelosti ter omogoča nadaljnje raziskovanje pojava izgorelosti pri zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Na podlagi rezultatov o izraženosti posameznih vidikov izgorelosti pri učiteljih ugotavljamo, da je najvišje izražena izčrpanost, najnižje pa kognitivna oškodovanost. Podobno tudi izsledki predhodnih raziskav navajajo, da se izgorelost pri učiteljih najpogosteje odraža v izčrpanosti, manj pa z drugimi simptomi (Angelini idr. 2021; Marrinhas idr. 2023). Obenem opažamo, da so srednje vrednosti BAT-12 v naši raziskavi nekoliko višje, kot jih navajajo različni avtorji, ki so v svojih raziskavah uporabili vprašalnik BAT (daljšo ali krajšo obliko) pri zdravih aktivnih prebivalcih (De Beer idr. 2022; Tomas idr. 2024). Če rezultate BAT-12 primerjamo z razpoložljivimi statističnimi normami, ki jih za belgijsko prebivalstvo predlagajo Schaufeli, De Witte in Steffie Desart (2020), lahko razberemo, da slovenski učitelji izkazujejo pretežno visoko stopnjo izčrpanosti in čustvene oškodovanosti ter povprečno stopnjo mentalne odtujenosti in kognitivne oškodovanosti. Predvsem izčrpanosti, ki se kaže v kronični utrujenosti in pomanjkanju energije, ter čustveni regulaciji bi kazalo nameniti več pozornosti pri načrtovanju preventivnih programov za zmanjševanje stresa, preprečevanje izgorelosti ter težav v duševnem zdravju pri učiteljih. Da bi lahko še natančneje ocenili stopnjo izgorelosti zaposlenih na podlagi uporabljenega merskega pripomočka, je v prihodnje priporočljivo pridobiti norme za slovensko delovno aktivno prebivalstvo po vzoru obstoječih norm v nekaterih državah (npr. Belgiji, Nizozemski).

Z raziskavo smo ugotavljali tudi povezanost med osebnostnimi lastnostmi in stopnjo izgorelosti osnovnošolskih učiteljev. Rezultati potrjujejo našo drugo hipotezo, saj se ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost in odprtost negativno povezujejo z izgorelostjo, medtem ko je nevroticizem z izgorelostjo učiteljev pozitivno povezan. Nadalje smo želeli preučiti vlogo osebnostnih lastnosti pri napovedovanju izgorelosti učiteljev, ob upoštevanju demografskih dejavnikov in dejavnikov, povezanih z njihovim delovnim mestom. V regresijski model smo kot neodvisne spremenljivke vključili vseh pet

osebnostnih dimenzij vprašalnika BFI, saj smo s korelacijsko analizo, skladno s predhodnimi raziskavami (Roloff idr. 2022), ugotovili, da se nevroticizem pozitivno, ekstravertnost, vestnost, sprejemljivost in odprtost pa negativno povezujejo z izgorelostjo. Prav tako smo v napovedni model vključili še učiteljeve delovne izkušnje in obliko zaposlitve; omenjena dejavnika sta bila namreč pomembno povezana z izgorelostjo.

Rezultati regresijske analize so pokazali, da višje izražen nevroticizem ter nižje izraženi vestnost in sprejemljivost ter zaposlitev za določen čas pomembno napovedujejo sindrom izgorelosti pri osnovnošolskih učiteljih. Nevroticizem med vsemi osebnostnimi dimenzijami najmočneje napoveduje izgorelost učiteljev, kar potrjuje našo tretjo hipotezo. Omenjena ugotovitev se sklada s številni raziskovalni izsledki (Bianchi 2018; Răducu in Stănculescu 2022; Roloff idr. 2022). Posamezniki z višjo stopnjo nevroticizma običajno doživljajo več neugodnih čustev (npr. anksioznosti, razdražljivosti, jeze, občutkov nemoči) in se zato manj učinkovito odzivajo na stresne dogodke, zaradi česar so v takih okoliščinah dovzetnejši za različne negativne izide (Roloff idr. 2022). Učitelji z višje izraženim nevroticizmom so, v primerjavi s svojimi kolegi z nižje izraženim nevroticizmom, bolj nagnjeni k temu, da negativno interpretirajo različne situacije v svojem delovnem okolju. Tudi manjši vsakodnevni izzivi ali neuspehi se jim lahko zdijo kot težko premagljive ovire, kar povečuje občutke preobremenjenosti, nemoči in nesposobnosti pri spoprijemanju z danimi izzivi (Bianchi 2018). Učitelji z visoko stopnjo nevroticizma so lahko nenehno pod stresom, kar vodi v čustveno in telesno izčrpanost, prav tako pa tudi v slabše medosebne odnose v šolskem okolju. Navadno so taki učitelji občutljivejši na kritiko in se pogosteje počutijo ogroženi, kar prispeva k temu, da odreagirajo z večjo impulzivnostjo in zato pogosto težje sodelujejo z drugimi učitelji, s starši in učenci (Răducu in Stănculescu 2022).

Rezultati nadalje kažejo, da se višje izražena vestnost in sprejemljivost odražata v nižji ravni izgorelosti, kar nakazuje, da višje izraženi omenjeni osebnostni lastnosti igrata vlogo varovalnih dejavnikov pred izgorelostjo in omogočata zaposlenim, da lažje obvladujejo zahteve delovnega okolja (Angelini 2023). Posamezniki z višje izraženo vestnostjo običajno skrbno načrtujejo svoje aktivnosti, so organizirani, zanesljivi in dosledni. Vestni posamezniki naj bi zato doživljali manj stresa in se z njim bolje spoprijemali (Connor-Smith in Flachsbart 2007). Ti učitelji so zato natančni in skrbni, prizadevajo si za doseganje ciljev in svoje aktivnosti ustrezno predvidevajo, kar jim omogoča učinkovito obvladovanje stresa in preprečuje izčrpanost (Bianchi 2018). Podobno naj bi tudi višje izražena sprejemljivost, ki se kaže v težnji po vzpostavljanju pozitivnih medosebnih odnosov in temelji na sprejemanju ter razumevanju drugih, empatiji in strpnosti, ščitila pred pojavom poklicne izgo-

relosti, predvsem depersonalizacije (Swider in Zimmerman 2010). Sprejemljivost ima še posebej pomembno vlogo, če upoštevamo naravo učiteljevega dela, ki vključuje intenzivne socialne interakcije. Camelia-Mădălina Răducu in Elena Stănculescu (2022) poudarjata, da so učitelji s kakovostnejšimi medosebnimi odnosi deležni več socialne opore, kar prispeva k doživljanju pripadnosti in sprejetosti ter olajša iskanje pomoči v težavnih situacijah. Čeprav rezultati večine raziskav podpirajo negativno povezanost med izgorelostjo in obema osebnostnima dimenzijama (Roloff idr. 2022), pa nekateri avtorji opozarjajo, da lahko izjemna izraženost sprejemljivosti (npr. ko se stalna in intenzivna skrb za druge vedno postavlja pred lastne potrebe) in vestnosti (pretiran napor in perfekcionizem pri delu, potreba po stalnem nadzoru) deluje škodljivo ter celo povečuje možnost za razvoj izgorelosti (Castillo-Gualda idr. 2019). Ugotovitve obsežne pregledne raziskave namreč kažejo, da se perfekcionizem posameznikov na različnih področjih življenja (delovnem, športnem, učnem) pozitivno povezuje z izgorelostjo (Hill in Curran 2016).

Čeprav smo v naši raziskavi ugotovili negativno nizko povezanost med ekstravertnostjo in splošno mero izgorelosti, se v regresijskem modelu ta osebnostna dimenzija pri napovedovanju izgorelosti učiteljev ni pokazala kot pomembna. Nasprotno, Janina Roloff idr. (2022) v pregledni raziskavi navajajo, da učitelji z višje izraženo ekstravertnostjo svoje delovno okolje običajno dojemajo pozitivneje, so socialno vpletenejši in spretnejši kot tisti z nižje izraženo ekstravertnostjo, zato naj bi imeli manjše tveganje za razvoj izgorelosti. Ker je za ekstravertne posameznike lahko značilno pogostejše pozitivno čustvovanje kot za introvertne, je večja verjetnost, da bodo doživljali višje ravni navdušenja pri delu, zagnanosti in optimizma, kar prispeva k nižji ravni čustvene izčrpanosti (Cramer in Binder 2015).

Nazadnje velja izpostaviti, da je tudi stabilnost zaposlitve lahko pomemben dejavnik pri doživljanju stresa in izgorelosti v delovnem okolju (World Health Organization 2019), kar so podprli rezultati naše raziskave. Predpostavljamo, da učitelji, zaposleni za določen čas, doživljajo več negotovosti in imajo posledično več težav pri načrtovanju lastne prihodnosti kot učitelji, zaposleni za nedoločen čas. Poleg neugodnih delovnih pogojev tudi nestabilna zaposlitev in slabša socialna varnost vplivata na porast stresa, slabše zdravstveno stanje ter nižjo stopnjo zadovoljstva z delom in življenjem nasploh (Dolenc 2021).

Zaključki

Rezultati raziskave predstavljajo pomemben prispevek na področju razvoja psihometričnih pripomočkov v slovenskem prostoru. S preverjanjem merskih karakteristik slovenske oblike vprašalnika BAT-12 smo namreč potrdili ve-

ljavnost in zanesljivost tega pripomočka za ocenjevanje izgorelosti osnovnošolskih učiteljev. Ker se je psihometrična preverba vprašalnika omejila le na vzorec osnovnošolskih učiteljev, bi v prihodnje kazalo vprašalnik preveriti na širšem vzorcu zaposlenih v vzgoji in izobraževanju (npr. vzgojitelji predšolskih otrok, srednješolski učitelji, šolski svetovalni delavci).

Prav tako bi bilo v prihodnje smiselno oblikovati slovenske norme za vprašalnik BAT-12, ki bi omogočale natančnejšo oceno stopnje izgorelosti pri delovno aktivnem prebivalstvu; tako bi lahko pojav izgorelosti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju primerjali z drugimi poklicnimi skupinami.

Rezultati o povezanosti med osebnostjo in izgorelostjo razširjajo dosedanja spoznanja s področja preučevanja dejavnikov izgorelosti pri učiteljih. Prav tako imajo pomembno uporabno vrednost, saj spodbujajo razmislek o možnih strategijah za preprečevanje poklicne izgorelosti. Uporaba čuječnosti lahko, denimo, zaposlenim pomaga obvladati negativne učinke pretirane zaskrbljenosti in anksioznosti, ki sta značilni za višje izražen nevroticizem. Preventivne programe in intervencije, ki spodbujajo uporabo konstruktivnejših načinov vedenja v stresnih situacijah, bi bilo smiselno vključiti tako v strokovno usposabljanje pedagoških delavcev kot tudi v izobraževanje študentov pedagoškega študija, ki šele vstopajo v učiteljski poklic.

Naša raziskava ima tudi nekatere omejitve. Med sodelujočimi v njej so prevladovale učiteljice, zato bi bilo v prihodnje smiselno vključiti več moških in tako nekoliko uravnotežiti vzorec po spolu. Prav tako je treba opozoriti, da so bili pri preučevanju odnosa med osebnostjo in izgorelostjo uporabljeni vprašalniki, ki temeljijo na samoporočanju. Nadaljnje preučevanje bi lahko omenjene subjektivne metode dopolnilo z objektivnimi merami, kot je npr. ugotavljanje stopnje stresa in izgorevanja na podlagi ravni kortizola.

Literatura

Aloe, A. M., S. Shisler, B. D. Norris, A. B. Nickerson in T. W. Rinker. 2014. »A Multivariate Meta-Analysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout.« *Educational Research Review* 12 (5): 30–44.

Alyamy, K. F., in S. C. Loh. 2020. »Factors Predicting Teacher Burnout: The Moderation Role of Perceived Social Support.« *Journal of Special Needs Education* 10:50–69.

Angelini, G. 2023. »Big Five Model Personality Traits and Job Burnout: A Systematic Literature Review.« *BMC Psychology* 11 (1): 49.

Angelini, G., I. Buonomo, P. Benevene, P. Consiglio, L. Romano in C. Fiorilli. 2021. »The Burnout Assessment Tool (BAT): A Contribution to Italian Validation with Teachers.« *Sustainability* 13 (16): 9065.

Arvidsson, I., C. Håkansson, B. Karlson, J. Björk in R. Persson, 2016. »Burnout

among Swedish School Teachers: Cross-Sectional Analysis.« *BMC Public Health* 16 (1): 823.

Avsec, A., in G. Sočan. 2007. »Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI.« V *Psihodiagnostika osebnosti,* uredila A. Avsec, 171–178. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Avsec, A., T. Kavčič in M. Petrič. 2017. *Temeljni vidiki osebnosti.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Bianchi, R. 2018. »Burnout is More Strongly Linked to Neuroticism than to Work-Contextualized Factors.« *Psychiatry Research* 270:901–905.

Capone, V., M. Joshanloo in M. S. A. Park. 2019. »Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers.« *International Journal of Educational Research* 95:97–108.

Carroll, A., K. Forrest, E. Sanders-O'Connor, K. Forrest, L. Flynn, J. Bower, S. Fynes-Clinton idr. 2022. »Teacher Stress and Burnout in Australia: Examining the Role of Intrapersonal and Environmental Factors.« *Social Psychology of Education* 25 (5): 441–469.

Castillo-Gualda, R., M. Herrero, R. Rodríguez-Carvajal, M. A. Brackett in P. Fernández-Berrocal. 2019. »The Role of Emotional Regulation Ability, Personality, and Burnout among Spanish Teachers.« *International Journal of Stress Management* 26 (2): 146–158.

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.

Consiglio, C., G. Mazzetti in W. B. Schaufeli. 2021. »Psychometric Properties of the Italian Version of the Burnout Assessment Tool (BAT).« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (18): 9469.

Costa, P. T., in R. R. McCrae. 1992. »Four Ways Five Factors are Basic.« *Personality and Individual Differences* 13 (6): 653–665.

Cramer, C., in K. Binder. 2015. »Relationships between Personality Traits and Experience of Stress in Teaching: An International Systematic Review.« *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (1): 101–123.

De Beer, L. T., W. B. Schaufeli in A. B. Bakker. 2022. »Investigating the Validity of the Short Form Burnout Assessment Tool: A Job Demands-Resources Approach.« *African Journal of Psychological Assessment* 4 (1). https://doi.org/10.4102/ajopa.v4i0.95.

De Beer, L. T., W. B. Schaufeli, H. De Witte, J. J. Hakanen, A. Shimazu, J. Glaser, C. Seubert idr. 2020. »Measurement Invariance of the Burnout Assessment Tool (BAT) Across Seven Cross-National Representative Samples.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (15): 5604.

Deligkaris, P., E. Panagopoulou, A. J. Montgomery in E. Masoura. 2014. »Job Burnout and Cognitive Functioning: A Systematic Review.« *Work Stress* 28 (2): 107–123.

De Simone, S., G. Cicotto in L. Lampis. 2016. »Occupational Stress, Job Satisfaction and Physical Health in Teachers.« *European Review of Applied Psychology* 66 (2): 65–77.

Desouky, D., in H. Allam. 2017. »Occupational Stress, Anxiety and Depression among Egyptian Teachers.« *Journal of Epidemiology and Global Health* 7 (3): 191–198.

Dolenc, P. 2021. »Psihološki vidiki prekarnega dela.« V *Študije o prekarnosti: interdisciplinarni pogledi,* uredili Č. Poglajen, M. Tekavčič, A. Kanjuo Mrčela in D. Türk, 601–615. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, Založništvo.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being; Eurydice Report.* Luksemburg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Galesic, M., in M. Bosnjak. 2009. »Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey.« *Public Opinion Quarterly* 73 (2): 349–360.

Genoud, P. A., in E. L. Waroux. 2021. »The Impact of Negative Affectivity on Teacher Burnout.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (24): 13124.

Gibson, S., in C. Carroll. 2021. *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How They Impact on the Mental Health and Wellbeing of Teachers and on Learner Outcomes.* London: Education Support.

Guidetti, G., S. Viotti, P. Gil-Monte in D. Converso. 2018. »Feeling Guilty or Not Guilty: Identifying Burnout Profiles among Italian Teachers.« *Current Psychology* 37 (4): 769–780.

Hair, J. F., W. Black, B. Babin in R. Anderson. 2019. *Multivariate Data Analysis.* Andover: Cengage Learning.

Hill, A. P., in T. Curran. 2016. »Multidimensional Perfectionism and Burnout: A Meta-Analysis.« *Personality and Social Psychology Review* 20 (3): 269–288.

Hooper, D., J. Coughlan in M. R. Mullen. 2008. »Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit.« *Electronic Journal of Business Research Methods* 6 (1): 53–60.

Huyghebaert, T., N. Gillet, N. Beltou, F. Tellier in E. Fouquereau. 2018. »Effects of Workload on Teachers' Functioning: A Moderated Mediation Model Including Sleeping Problems and Overcommitment.« *Stress and Health* 34 (5): 601–611.

John, O. P., in S. Srivastava. 1999. »The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives.« V *Handbook of Personality: Theory and Research,* uredila A. Pervin in O. P. John, 102–138. New York: Guilford.

John, O. P., E. M. Donahue in R. L. Kentle. 1991. *The Big Five Inventory – Versions 4a and 54.* Berkeley, CA: University of California.

Kang, W., F. Steffens, S. Pineda, K. Widuch in A. Malvaso. 2023. »Personality Traits and Dimensions of Mental Health.« *Scientific Reposts* 13 (1): 7091.

Kline, R. B. 2016. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* New York: Guilford.

Kristensen, T. S., M. Borritz, E. Villadsen in K. B. Christensen. 2005. »The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout.« *Work and Stress* 19 (3): 192–207.

Liu, Z., Y. Li, W. Zhu, Y. He in D. Li. 2022. »A Meta-Analysis of Teachers' Job Burnout and Big Five Personality Traits.« *Frontiers in Education* 7:822659.

Madigan, D. J., in L. E. Kim. 2021. »Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes.« *International Journal of Educational Research* 105 (2): 101714.

Madigan, D. J., L. E. Kim, H. L. Glandorf in O. Kavanagh. 2023. »Teacher Burnout and Physical Health: A Systematic Review.« *International Journal of Educational Research* 119:102173.

Marrinhas, D., V. Santos, C. Salvado, D. Pedrosa in A. Pereira. 2023. »Burnout and Technostress during the COVID-19 Pandemic: The Perception of Higher Education Teachers and Researchers.« *Frontiers in Education* 8:1144220.

Maslach, C., in M. P. Leiter. 2016. »Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry.« *World Psychiatry* 15 (2): 103–111.

Maslach, C., S. E. Jackson in M. P. Leiter. 1996. *Maslach Burnout Inventory Manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Masmoudi, R., D. Trigui, S. Ellouze, R. Sellami, I. Baati, I. Feki in J. Masmoudi. 2016. »Burnout and Associated Factors among Tunisian Teachers.« *European Psychiatry* 33 (S1): S636–S636.

Mazzetti, G., C. Consiglio, F. P. Santarpia, L. Borgogni, D. Guglielmi in W. B. Schaufeli. 2022. »Italian Validation of the 12-Item Version of the Burnout Assessment Tool (BAT-12).« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (14): 8562.

Molero Jurado, M. D., M. D. Pérez-Fuentes, L. Atria, N. F. Oropesa Ruiz in J. J. Gázquez Linares. 2019. »Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers.« *BioMed Research International.* https://doi.org/10.1155/2019/1021408.

OECD. 2023. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators.* Pariz: OECD.

Oprea, B., D. Iliescu in H. De Witte. 2021. »Romanian Short Version of the Burnout Assessment Tool: Psychometric Properties.« *Evaluation and the Health Professions* 44 (4): 406–415.

Răducu, C.-M., in E. Stănculescu. 2022. »Personality and Socio-Demographic Variables in Teacher Burnout during the COVID-19 Pandemic: A Latent Profile Analysis.« *Scientific Reports* 12:14272.

Rajendran, N., H. M. Watt in P. W. Richardson. 2020. »Teacher Burnout and Turnover Intent.« *Australian Educational Researcher* 47 (3): 477–500.

Roloff, J., J. Kirstges, S. Grund in U. Klusmann. 2022. »How Strongly is Personality Associated with Burnout among Teachers? A Meta-Analysis.« *Educational Psychology Review* 34 (4): 1613–1650.

Schaufeli, W., in H. De Witte. 2023. »Burnout Assessment Tool (BAT).« V *International Handbook of Behavioral Health Assessment,* uredili C. U. Krägeloh, M. Alyami in O. N. Medvedev, 1–14. Cham: Springer.

Schaufeli, W. B., H. De Witte in S. Desart. 2019. *Manual Burnout Assessment Tool (BAT).* Leuven: KU Leuven.

———. 2020. *Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0.* KU. Neobjavljeno interno poročilo, KU Leuven. https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/Test-Manual-BAT-English-version-2.0-1.pdf.

Schonfeld, I. S., R. Bianchi in P. Luehring-Jones. 2017. »Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers.« V *Educator Stress, An Occupational Health Perspective,* uredili T. M. McIntyre, S. E. McIntyre in D. J. Francis, 55–73. Cham: Springer.

Shoman, Y., S. C. Marca, R. Bianchi, L. Godderis, H. F. Van der Molen in I. G. Canu. 2021. »Psychometric Properties of Burnout Measures.« *Epidemiology and Psychiatric Sciences* 30 (e8). https://doi.org/10.1017/s2045796020001134.

Sinval, J., A. C. S. Vazquez, C. S. Hutz, W. B. Schaufeli in S. Silva. 2022. »Burnout Assessment Tool (BAT): Validity Evidence from Brazil and Portugal.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (3): 1344.

Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2015. »Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say?« *International Education Studies* 8 (3): 181–192.

Swider, W. B., in D. R. Zimmerman. 2010. »Born to Burnout: A Meta-Analytic Path Model of Personality, Job Burnout, and Work Outcomes.« *Journal of Vocational Behavior* 76 (3): 487–506.

Teles, R., A. Valle, S. Rodríguez, I. Piñeiro in B. Regueiro. 2020. »Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI).« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (9): 3248.

Tomas, J., D. Maslić Seršić, U. Mikac, B. Rebernjak, V. Buško in H. De Witte. 2024. »Validation of the Croatian Version of the Short Form of the Burnout Assessment Tool: Findings from a Nationally Representative Sample.« *International Journal of Selection and Assessment* 32 (1): 40–53.

Tuxford, L. M., in G. L. Bradley. 2015. »Emotional Job Demands and Emotional Exhaustion in Teachers.« *Educational Psychology* 35 (8): 1006–1024.

Vinueza-Solórzano, A. M., C. A. Portalanza-Chavarría, C. P. P. de Freitas, W. B. Schaufeli, H. De Witte, C. S. Hutz in A. C. Souza Vazquez. 2021. »The Ecuadorian Version of the Burnout Assessment Tool (BAT): Adaptation and Validation.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (13): 7121.

World Health Organization. 2019. »Burn-Out an 'Occupational Phenomenon': International Classification of Diseases.« World Health Organization, 28 maj. https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases.

The Slovenian Version of the Burnout Assessment Tool (BAT-12) and the Role of Personality in Predicting Burnout in Teachers

Given the nature of their work, teachers are one of the professional categories at higher risk of developing burnout, leading to poorer physical and mental health. Previous research has shown that preventive assessment of teachers' risk level for burnout may reduce adverse outcomes. The aim of the study was first to examine the psychometric properties of the short form of the Burnout Assessment Tool-12 (BAT-12) in Slovenian teachers, and secondly to investigate the role of personality in predicting burnout. The study included 430 primary school teachers who completed the BAT-12 and the Big Five Inventory (BFI). The Slovenian version of BAT-12 showed good factorial validity, with the four subscales (exhaustion, cognitive impairment, emotional impairment, and mental distancing) loading on a single burnout score. Regression analysis results indicated that higher neuroticism, lower conscientiousness and lower agreeableness, as well as fixed-term employment, play a significant role in predicting higher burnout scores in Slovenian teachers.

Keywords: burnout, Burnout Assessment Tool, psychometric properties, personality, teachers

Motivi za izbor vzgojiteljskega poklica pri slovenskih in hrvaških študentih

Danijela Blanuša Trošelj
Univerza Jurja Dobrile
danijela.blanusa.troselj@unipu.hr

Milena Valenčič Zuljan
Univerza na Primorskem
milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si

Darjo Zuljan
Univerza na Primorskem
darjo.zuljan@pef.upr.si

Glede na pomanjkanje pedagoških delavcev predstavlja pritegnitev sposobnih in motiviranih kandidatov v pedagoške poklice poseben izziv, zato je pomembno raziskati, kaj posameznike motivira za izbiro pedagoškega poklica. V pričujočem delu so predstavljeni izsledki raziskave o motivih slovenskih in hrvaških študentov za izbiro vzgojiteljskega poklica, o poklicni motivaciji in načrtih, ki jih imajo za nadaljevanje svoje karierne poti. Raziskava je pokazala, da pri odločitvi za vzgojiteljski poklic ob vpisu na študij pri slovenskih in hrvaških vzgojiteljih prevladujejo notranji ter intrinzični motivi, vendar pa je del študentov zapisal, da so med študijem zanje postali pomembnejši tudi zunanji motivi, posebej finančni vidik. Ugotovili smo, da se sicer večina študentov želi zaposliti v vzgojiteljskem poklicu, vendar pa je 42,7 % takih, ki se po začetni zaposlitvi v vzgojiteljskem poklicu vidi v drugih poklicih; ta delež je višji med slovenskimi vzgojitelji.

Ključne besede: vzgojiteljski poklic, motivi za izbiro poklica, poklicna motivacija, poklicni načrti

Teoretični uvod

Vzgojiteljski poklic je v zadnjih desetletjih doživel številne spremembe. Evropske politike izpostavljajo velik pomen institucionalne predšolske vzgoje. Čeprav je bila politika vlaganja v predšolsko vzgojo na začetku motivirana predvsem s socialno-ekonomskimi problemi glede zaposlovanja in konkurenčnosti, se danes vedno bolj poudarjajo pravice otrok, enakost izobraževalnih možnosti in socialna kohezija (European Expert Network on Economics of Education, European Commission Directorate-General for Education and Culture 2018). Vse to vpliva na pojmovanje vzgojiteljskega poklica in na poklicno pripravo vzgojiteljev.

Usposobljenost vzgojiteljev je ključnega pomena za kakovost pedagoške prakse (OECD 2005; Reić Ercegovac in Jukić 2008). Poleg usposobljenosti pa je

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.257-273

pomembna njihova poklicna motiviranost, zato je pomembno, da se za študij odločajo sposobni kandidati, ki jim vzgojiteljski poklic predstavlja izziv. Bezinović idr. (1998) ugotavljajo, da je uspeh posameznika pri študiju delno pogojen tudi z njegovo motivacijo za izbiro določenega študijskega programa. Ina Reić Ercegovac in Tonća Jukić (2008, 284) motivacijo opredeljujeta kot »proces, ki vsakega posameznika spodbuja k dejanjem, usmerjenim k določenemu cilju«. Vzgojitelji predšolskih otrok imajo danes v Sloveniji in na Hrvaškem možnost usposabljanja po celotni izobraževalni vertikali (do doktorata znanosti), kar je eden izmed pomembnih dejavnikov profesionalizacije vzgojiteljskega poklica. Kljub temu vzgojitelji v raziskavi Lidije Vujičić, Bonete in Željke Ivković (2015) opozarjajo na nizek ugled poklica v javnosti, Kata Lučić (2007), pa ugotavlja, da tudi sami vzgojitelji svojemu poklicu pripisujejo statusno nižjo vrednost v primerjavi z drugimi poklici. Pedagoške poklice na splošno spremljajo številni miti in napačne predstave v javnosti, kot so daljše počitnice (Reić-Ercegovac in Jukić 2008), krajši delovni čas, za vzgojiteljski poklic pa še specifična narava dela, igra in čustveni diskurz (Brock 2006).

Izbira poklica spada med zahtevnejše odločitve posameznika. Raziskave poklicne motivacije mladih za izbiro pedagoškega poklica potekajo dobrih 100 let. Novejšo metaanalizo (v katero je zajela raziskave iz 23 držav in s petih kontinentov) je naredila Manuela Heinz (2015). Ugotovila je, da se glavni motivi študentov za vpis v določen pedagoški program grupirajo v tri sklope: notranji (npr. uživanje v poučevanju, kreativnost, interes po poučevanju določenega predmeta …), altruistični (npr. želja pomagati drugim, podpirati razvoj posameznika, zmanjševati razlike …) in zunanji motivi (pogoji, plača …). Nadalje ugotavlja, da v t. i. »razvitih« državah prevladujejo notranji in altruistični motivi, medtem ko so v »razvijajočih se« državah pomembni tudi zunanji motivi (Watt in Richardson 2012; Ažman 2013; po Heinz 2015). Gao in Trent (2009) sta ugotovila močno zastopanost zunanjih motivov za izbiro poklica pri kitajskih učiteljih, s prepričanjem, da jim pridobljena znanja v pripravi na učiteljski poklic omogočajo prehod v druge poklice. Helen Watt in Richardson (2012) izpostavljata tudi sociokulturni kontekst kot pomemben dejavnik, ki vpliva tako na motivacijo za izbiro poklica kot na vztrajanje v njem.

Tudi raziskave o motivih pedagoških delavcev za poklic v Sloveniji in na Hrvaškem (Cencič in Čagran 2002; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2005; Reić Ercegovac in Jukić 2008; Tašner, Žveglič Mihelič in Mencin-Čeplak 2017; Žveglič Mihelič idr. 2022), kažejo na močno zastopanost notranjih in altruističnih motivov. Ina Reić Ercegovac in Tonća Jukić (2008) sta raziskovali zadovoljstvo s študijem ter motivacijo hrvaških študentov za vpis na pedagoški študij in ugotovili, da se študentje za delo vzgojitelja večinoma odločajo zaradi ljubezni do dela z otroki. Žal pa je med njimi tudi del takšnih, ki razen odsotnosti

sprejemnega izpita niso navedli nobenega drugega motiva za izbor učiteljskega poklica. Avtorici sta zapisali, da je ta motiv verjetno povezan z manjšim zadovoljstvom teh študentov s samim študijem. V raziskavi o zastopanosti moških v predšolski vzgoji sta Danijela Blanuša Trošelj in Linda Frković Lenac (2017) ugotovili, da moški kot svojo prvo izbiro najpogosteje ne izberejo vzgojiteljskega poklica in da se za vpis na študij predšolske vzgoje pogosto ne odločijo takoj po končani srednji šoli. Njihovi motivi so vezani na neposredno (pozitivno) izkušnjo z otroki, bodisi v osebnem življenju (npr. starševstvo) bodisi na drugih področjih (npr. šport).

Opredelitev problema in metodologija

Priporočilo Sveta Evropske unije iz leta 2019 o visokokakovostnih sistemih izobraževanja in vzgoje predšolskih otrok navaja številne prednosti kakovostne institucionalne predšolske vzgoje, zlasti za ranljive skupine. Visoka kakovost institucionalne predšolske vzgoje je tako eden od ciljev evropske izobraževalne politike (Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok (2019/C 189/02) 2019; Priporočilo Sveta z dne 8. decembra 2022 o vzgoji in varstvu predšolskih otrok: barcelonska cilja za leto 2030 (2022/C 484/01) 2022). Cilj nacionalnih politik bi moral biti pritegnitev čim bolj motiviranih in sposobnejših posameznikov za vstop v poklic ter zagotavljanje čim bolj usposobljenih pedagoških delavcev (International Labour Organization 2014). V tem kontekstu je pomembno poznavanje motivov odločanja za poklic, kar je temeljni problem, ki ga obravnava pričujoča raziskava. Zanimalo nas je tudi, kako študenti bodoči vzgojitelji ocenjujejo lastno poklicno motivacijo in kakšni so njihovi poklicni načrti.

Postavili smo si štiri raziskovalna vprašanja:

1. Kolikšen pomen študenti bodoči vzgojitelji pripisujejo različnim motivom pri vpisu na študij?
2. Kako študenti ocenjujejo lastno motivacijo za poklic in ali obstaja statistično pomembna povezanost med študentovo samooceno poklicne motivacije ter motivi za izbor poklica?
3. Kako študenti načrtujejo svojo nadaljnjo poklicno pot?
4. Ali se slovenski in hrvaški študenti statistično pomembno razlikujejo v motivih odločanja za poklic, v poklicni motivaciji in načrtovanju svoje poklicne poti?

Metoda

Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja ter kvantitativni raziskovalni pristop.

Preglednica 1 Prikaz strukture anketiranih študentov glede na letnik študija in državo

Država	Prvi letnik		Drugi letnik		Tretji letnik		Skupno*	
	f	(a) (b)	*f*	(a) (b)	*f*	(a) (b)	*f*	(a) (b)
Slovenija	76	39,00 68,47	70	35,90 51,09	49	25,10 36,57	195	100,00 51,05
Hrvaška	35	18,70 31,53	67	35,80 48,91	85	45,50 63,43	187	100,00 48,95
Skupno glede na letnik	111	29,06	137	35,86	134	35,08	382	100,00

Opombe * Glede na državo. Naslovi vrstic: (a) *f* (%) znotraj države, (b) *f* (%) skupno.

Postopek zbiranja podatkov

V raziskavo je bilo vključenih 382 študentov študijskega programa Predšolska vzgoja, in sicer 195 študentov iz Slovenije (UP Pedagoška fakulteta in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani) in 187 študentov iz Hrvaške (Univerze Jurja Dobrile v Pulju in Pedagoške fakultete Univerze v Zagrebu). Od skupnega števila anketirancev je bilo 371 žensk (97,12 %) in 11 moških (2,88 %). Sestava vzorca glede na letnik študija (znotraj države in v celotnem vzorcu) je razvidna iz preglednice 1.

Postopek pridobivanja, obdelave in analiziranja podatkov

Raziskava je bila izvedena marca 2024. Študenti so do vprašalnika v obrazcu Google Form dostopali preko skenirane kode. Bili so seznanjeni z namenom raziskave in imeli možnost, da ostanejo anonimni in kadar koli odstopijo od izpolnjevanja vprašalnika.

Podatke smo pridobivali z lestvico motivov za poklic, lestvico poklicne motivacije in odprtimi vprašanji. Podatki so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike (hi-kvadrat oz. Kullbackov preizkus, Spearmanov ro, *t*-test). Za analizo statistične pomembnosti razlik med dvema neodvisnima skupinama v numerični spremenljivki smo izbrali neodvisni *t*-test.

Rezultati in interpretacija

Motivi študentov za izbor poklica vzgojitelj predšolskih otrok

Študentom smo posredovali 26 postavk, ki po raziskovalnih izsledkih vplivajo na posameznikovo odločanje za izbor poklica. Vsak motiv so ocenili na lestvici 1 – »Povsem nepomembno«, 2 – »Nepomembno«, 3 – »Srednje pomembno«, 4 – »Pomembno«, 5 – »Zelo pomembno«, in sicer glede na to, v kolikšni meri je vplival na njihovo odločitev za izbor poklica in vpis na študij. Motive smo grupirali v sedem sklopov.

Preglednica 2 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) študentovih ocen motivov za izbor poklica, *M* in *SD, M* glede na državo ter *t*-test in vrednost *p*

Trditev	*f* *f*(%)	*f* *f*(%)	*f* *f*(%)	*f* *f*(%)	*f* *f*(%)	*M* *SD*	*M* SLO *M* HR	*t* *p*
	1	2	3	4	5			
(1) Rad delam z otroki.	2	3	11	59	307	4,74	4,75	0,031
	0,5	0,8	2,9	15,4	80,4	0,599	4,74	0,861
Ta poklic je ustvarjalen in dinamičen	4	12	37	136	193	4,31	4,30	0,153
	1	3,1	9,7	35,6	50,5	0,852	4,33	0,696
Rad vzgajam in oblikujem mlade ljudi	2	12	34	133	201	4,36	4,23	10,087
	0,5	3,1	8,9	34,8	52,6	0,813	4,49	0,002
Rad posredujem nova znanja	3	5	46	157	171	4,28	4,17	6,989
	0,8	1,3	12,0	41,1	44,8	0,785	4,39	0,009
(2) Rad pomagam drugim ljudem	4	9	22	107	240	4,49	4,39	6,026
	1	2,4	5,8	28	62,8	0,796	4,59	0,015
Z opravljanjem tega poklica postavljam pomembne temelje za razvoj mladih ljudi	5	12	40	117	208	4,34	3,94	13,180
	1,3	3,1	10,5	30,6	54,5	0,884	4,43	0,001
Predstavlja delo vzgojitelja pomemben prispevek k družbi	6	19	61	111	185	4,18	4,18	25,470
	1,6	5,0	16,0	29,1	48,4	0,977	4,50	0,001
(3) Ta poklic mi prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev	4	7	29	116	226	4,45	4,38	2,497
	1,0	1,8	7,6	30,4	59,2	0,758	4,51	0,115
Lahko s kvalitetnim delom prispevam k ugledu tega poklica	9	18	61	142	152	4,07	3,90	13,341
	2,4	4,7	16,0	37,2	39,8	0,977	4,26	0,001
Omogoča, da bom lahko v polnosti razvijal svoje darove	11	26	82	140	123	3,88	3,76	6,044
	2,9	6,8	21,5	36,6	32,2	1,028	4,02	0,014
(4) Študij daje široko izobrazbo	24	47	128	111	72	3,42	3,31	3,617
	6,3	12.3	33,5	29,1	18,8	1,117	3,35	0,058
So omogočena različna izobraževanja skozi celo zaposlitev	16	36	101	139	90	3,66	3,49	10,339
	4,2	9,4	26,4	36,4	23,6	1,067	3,83	0,001
Je omogočeno doseganje visoke izobrazbe (tudi doktorata znanosti)	31	54	116	91	90	3,41	3,07	44,428
	8,1	14,1	30,4	23,8	23,6	1,219	3,75	0,001
Omogoča moj profesionalni razvoj skozi celo kariero	14	26	85	118	139	3,90	3,81	2,449
	3,7	6,8	22,3	30,9	36,4	1,087	3,98	0,118

Nadaljevanje na naslednji strani

Iz preglednice 2 je razvidno, da so tako pri slovenskih kot pri hrvaških študentih najmočneje zastopani notranji motivi. Vse štiri trditve tega sklopa

Preglednica 2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Trditev	*f* *f*(%) 1	*f* *f*(%) 2	*f* *f*(%) 3	*f* *f*(%) 4	*f* *f*(%) 5	*M* *SD*	*M* SLO *M* HR	*t* *p*
(5) Ni problemov z zaposlitvijo	30	47	103	107	95	3,50	3,07	57,829
	7,9	12,3	27,0	28,0	24,9	1,212	3,95	0,001
Omogoča reden dohodek	20	26	123	134	79	2,59	3,44	8,307
	5,2	6,8	32,2	35,1	20,7	1,053	3,75	0,004
Mi bo ostalo dovolj časa za družino	14	28	87	133	120	3,83	3,56	27,442
	3,7	7,3	22,8	34,8	31,4	1,067	4,11	0,001
Mi bo ostalo dovolj časa za hobije	16	29	100	133	104	3,73	3,52	16,731
	4,2	7,6	26,2	34,8	27,2	1,071	3,96	0,001
So ugodni delovni pogoji	45	86	138	77	36	2,93	2,76	8,713
	11,8	22,5	36,1	20,2	9,4	1,128	3,10	0,003
(6) Študij ni zahteven	78	95	128	61	20	4,31	4,30	13,789
	20,4	24,9	33,5	16,0	5,2	0,852	4,33	0,001
V programu ni predmetov, ki jih nisem imel rad v srednji šoli	104	83	101	58	36	2,58	2,43	5,672
	27,2	21,7	26,4	15,2	9,4	1,289	2,74	0,018
Poklicno delo ni zahtevno	120	113	94	38	17	2,26	2,16	3,118
	31,4	29,6	24,6	9,9	4,5	1,137	2,37	0,78
(7) So mi drugi dejali, da bi bil dober vzgojitelj	42	67	121	92	60	3,16	3,02	5,742
	11,0	17,5	31,7	24,1	15,7	1,209	3,31	0,017
Imam dober zgled v svojih nekdanjih vzgojiteljih in učiteljih	38	48	103	115	78	3,38	3,17	12,474
	9,9	12,6	27,0	30,1	20,4	1,224	3,61	0,001
Imajo pedagoški poklici v naši družini tradicijo	199	90	45	28	20	1,90	2,03	4,887
	52,1	23,6	11,8	7,3	5,2	1,182	1,76	0,028

Opombe Naslovi vrstic: (1) notranji motivi, (2) altruizem in širša družbena usmerjenost, (3) osebna izpolnitev in poslanstvo, (4) pomen profesionalnega razvoja in profesionalizacija vzgojiteljskega poklica, (5) zunanji dejavniki, (6) (ne)zahtevnost poklica in študija, (7) vpliv drugih.

imajo *M* nad 4, deleži ocene 5 se gibljejo od 44,8 % (»rad posredujem nova znanja«) do 80,4 % (»rad delam z otroki«). Skupni deleži ocen 4 in 5 (pomembni oz. zelo pomembni motivi) so 95,5 % pri postavki »rad delam z otroki«, 88,4 pri postavki »rad vzgajam in oblikujem mlade ljudi«, 86,1 % pri postavki »je ta poklic ustvarjalen in dinamičen« in 85,9 % pri postavki »rad posredujem nova znanja«. Ocena 3 – motiv je srednje pomemben je z 12-odstotnim deležem zastopana le pri postavki »rad posredujem nova znanja«.

Z visokim deležem so zastopane tudi postavke v naboru altruističnih motivov in širše družbene usmerjenosti. Tudi tu so *M* nad 4,18. Deleži ocene 5 se gibljejo od 48,4 % (»predstavlja delo vzgojitelja pomemben prispevek k

družbi«) do 62,8 % (»rad pomagam drugim ljudem«). Skupni deleži ocen 4 in 5 (pomembni oz. zelo pomembni motivi) so 85,1 % pri postavki »z opravljanjem tega poklica postavljam pomembne temelje za razvoj mladih ljudi«, 77,5 % pri postavki »predstavlja delo vzgojitelja pomemben prispevek k družbi« in 70,8 % pri postavki »rad pomagam drugim ljudem«. Ocena 3 je z deležem nad 10 % zastopana pri postavki »z opravljanjem tega poklica postavljam pomembne temelje za razvoj mladih ljudi« (10,5 %) in pri postavki »predstavlja delo vzgojitelja pomemben prispevek k družbi« (16 %). V komentarjih altruističnih motivov in pomembnosti poklica so študenti izpostavili, da so se o pomenu le-tega še dodatno ozavestili med študijem (npr. »večje zavedanje pomembnosti vzgojitelja, ki otrokom ob spodbudnem okolju pomaga k večjim dosežkom«; »Spremenilo se je celotno mnenje, saj sem bolj podrobno spoznala, kaj vse zahteva, koliko znanja je potrebnega, koliko truda . . . in kako zelo necenjen je poklic«).

Glede na delež zastopanosti ocene 5 sledijo motivi osebne izpolnitve in videnje poklica kot osebnega poslanstva. Pri dveh postavkah je z največjim deležem zastopana ocena 5, »mi ta poklic prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev« (59,2 %) in »lahko s kvalitetnim delom prispevam k ugledu tega poklica« (39,8 %), pri eni postavki pa je z največjim deležem zastopana ocena 4 – »omogoča, da bom lahko v polnosti razvijal svoje darove« (36,6 %). Skupni deleži ocen 4 in 5 (pomembni oz. zelo pomembni motivi) se gibljejo med 89,6 % pri postavki »mi ta poklic prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev«, 77,0 % pri postavki »lahko s kvalitetnim delom prispevam k ugledu tega poklica« in 68,8 % pri postavki »omogoča, da bom lahko v polnosti razvijal svoje darove«. Pri slednji je z nekoliko večjim deležem, nad 21,5 %, prisotna ocena 3.

V sklopu motivov pomen profesionalnega razvoja in profesionalizacija vzgojiteljskega poklica so ocene nekoliko bolj razpršene (*M* od 3,42 do 3,90). Ocena 5 je z največjim deležem zastopana pri postavki »omogoča moj profesionalni razvoj skozi celo kariero« (36,4 %), ocena 4 pri postavki »so omogočena različna izobraževanja skozi celo zaposlitev« (36,4 %), ocena 3 je na prvem mestu pri dveh postavkah, »študij daje široko izobrazbo« (33,5 %) in »je omogočeno doseganje visoke izobrazbe (druge stopnje in tudi doktorat znanosti)« (30,4 %). Pri teh dveh postavkah je z deležem nad 10 % zastopana tudi ocena 2.

Še večja razpršenost ocen je v sklopu zunanji dejavniki (M od 2,59 do 3,83). Pri štirih postavkah je z največjim deležem zastopana ocena 4: »mi bo ostalo dovolj časa za družino« (34,8 %, delež ocene 5 je 31,4 %), »omogoča reden dohodek« (35,1 %), »mi bo ostalo dovolj časa za hobije« (34,8 %) in »ni problemov z zaposlitvijo« (28,1 %, delež ocene 5 je 24,9 %). Ocena 3 je na prvem mestu pri

dveh postavkah: »so ugodni delovni pogoji« (36,5 %) in »omogoča redni dohodek« (32,2 %). Pri teh dveh postavkah je z nekoliko večjim deležem zastopana ocena 2 (»so ugodni delovni pogoji« – 22,5 % in »ni problemov z zaposlitvijo« – 12,3 %). Z deležem nad 10 % je zastopana tudi ocena 1 (»so ugodni delovni pogoji« 11,8 %).

V sklopu zahtevnost poklica in študija je ocena 3 z največjim deležem zastopana pri postavkah »študij ni zahteven« (33,5 %; ocena 5 – delež 5,2 % in ocena 4 – delež 16 %) in »v programu ni predmetov, ki jih nisem imel rad v srednji šoli« (26,4 %; ocena 5 – delež 9,4 % in ocena 4 – delež 15,2 %). Ocena 1 je z največjim deležem zastopana pri postavki »poklicno delo ni zahtevno« (31,4 %, sledi ocena 2 – 29,6 %), nad 20-odstotni delež pa ima tudi pri ostalih dveh postavkah.

V sklopu vpliv drugih je pri postavki »imam dober zgled v svojih nekdanjih vzgojiteljih in učiteljih« z največjim deležem zastopana ocena 4 (30,1 %, ocena 5 ima delež 20,4 %), pri postavki »so mi drugi dejali, da bi bil dober vzgojitelj« ocena 3 (31,7 %) in pri postavki »imajo pedagoški poklici v naši družini tradicijo« ocena 1 (52,1 %).

Ugotavljamo, da so pri izboru študentov bodočih vzgojiteljev za poklic najmočneje zastopani notranji in altruistični motivi ter motivi osebne izpolnitve in poslanstva. Pridobljene ugotovitve o prevladovanju notranjih ter altruističnih motivov (z željo po vplivanju na razvoj posameznika in družbe) nad zunanjimi motivi pri odločanju za pedagoški poklic potrjujejo tudi številne druge raziskave (Cencič in Čagran 2002; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2005; Watt in Richardson 2008; Lepičnik Vodopivec 2010; Watt in Richardson 2012; Ažman 2013; Assunção Flores in Niklasson 2014; Tašner, Žveglič Mihelič in Mencin-Čeplak 2017; Žveglič Mihelič idr. 2022), pri čemer je delo z otroki najvišje ocenjen motiv (Ažman 2013).

Študenti so ob vpisu nekaterim zunanjim motivom pripisali dokaj velik pomen; tako jih 66,2 % motiv »mi bo ostalo dovolj časa za družino« ocenjuje kot pomemben oz. zelo pomemben, 62,0 motiv »mi bo ostalo dovolj časa za hobije« ocenjuje kot pomemben oz. zelo pomemben, tudi motiv rednega dohodka je 55,8 % študentov ocenilo kot pomemben. Nekateri pa so v komentarjih izpostavili, da so ti motivi še pridobili na pomenu: »Bolj razmišljam tudi o plačilu pri tem poklicu«; »Premajhne plače glede na stopnjo izobrazbe in odgovornost«; »Zdaj sem starejša in bolj cenim prosti čas, ki ga lahko preživim z družino po službi«.

Naša raziskava je pokazala, da skop motivov vplivi drugih ni močneje zastopan. Tudi sklop motivov (ne)zahtevnost poklica in študija ni močneje zastopan, izpostaviti pa je treba, da 21,2 % študentov ocenjuje, da je bila zanje

nezahtevnost študija pomemben oz. zelo pomemben dejavnik izbire (oceni 4 in 5). Nekateri študenti so pri komentarjih izpostavljali, da so med študijem prišli do drugačnih spoznanj (»Študij je definitivno bolj zahteven in obsežen, kot sem mislila«).

V raziskavi smo ugotovili, da so študenti motive, povezane s profesionalnim razvojem pri vpisu na študij, ovrednotili srednje visoko, so pa v komentarjih pogosto izpostavili spremembe na tem področju. Iz prostih odgovorov, ki so jih študenti zapisali pri postavkah profesionalnega razvoja, lahko razberemo tri vidike, ki so vplivali na spremembe.

- *Študijski proces – vsebine in načini poučevanja:* »Poudarjanje pomena tega poklica s strani profesorjev na fakulteti«; »Novo znanje ki sem ga pridobila, nova stališča o poklicu, ki sem si jih ustvarila skozi študij«.
- *Praksa v vrtcih:* »Praksa … Videla sem, kaj vse dejansko spada pod delo vzgojitelja in koliko priprave in truda je potrebno vložiti za kakovostno delo«; »Mnenje o pomembnosti nekaterih motivov pa mi je spremenilo tudi večkratno srečanje z otroci s posebnimi potrebami in vzgojiteljicami, ki za delo z njimi niso bile dovolj usposobljene«.
- *Osebna zrelost in poklicno dozorevanje:* »Sedaj sem kot oseba zrelejša in drugače gledam na ta poklic, vidim, da je potrebno veliko vlagati vase, da lahko postanem dober vzgojitelj«; »Širši pogled na delo vzgojitelja in vse dane možnosti, ki jih imamo za poklicni razvoj«.

Nekatere izjave se nanašajo na posamezen vidik, v drugih pa je zajeto več vidikov, npr.: »Vplival je širši pogled na sam poklic, vplivala so mnenja profesorjev in mentorjev v vrtcu. Pa tudi moja starost, ker se z leti spremenijo vrednote in cilji.«

Nadalje nas je zanimalo, ali se slovenski in hrvaški študenti statistično pomembno razlikujejo v presoji pomembnosti navedenih motivov pri odločanju za študij in poklic. Raziskava je pokazala, da med slovenskimi in hrvaškimi študenti izmed 26 motivov ni statistično pomembnih razlik pri šestih motivih: »rad delam z otroki«; »je ta poklic ustvarjalen in dinamičen« (notranji motivi); »študij daje široko izobrazbo«; »omogoča moj profesionalni razvoj skozi vso kariero« (pomen profesionalnega razvoja in profesionalizacija vzgojiteljskega poklica); »mi ta poklic prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev« (osebna izpolnitev in poslanstvo); »poklicno delo ni zahtevno« (nezahtevnost poklica in študija).

Pri vseh ostalih motivih prihaja do statistično pomembnih razlik. Hrvaški študenti višje vrednotijo nekatere notranje motive (»rad vzgajam in obliku-

jem mlade ljudi«; »rad posredujem nova znanja«), nekatere motive osebne izpolnitve in poslanstva (»omogoča, da bom lahko v polnosti razvijal svoje darove«; »lahko s kvalitetnim delom prispevam k ugledu tega poklica«) ter nekatere motive profesionalnega razvoja in profesionalizacije vzgojiteljskega poklica (»so omogočena različna izobraževanja skozi celo zaposlitev«, »je omogočeno doseganje visoke izobrazbe – druge stopnje in tudi doktorata znanosti«).

Zanimivo pa je, da višje ocenjujejo tudi vse štiri postavke iz sklopa zunanjih motivov ter dve postavki iz sklopa nezahtevnost poklica in študija (»študij ni zahteven« in v »programu ni predmetov, ki jih nisem imel rad v srednji šoli«).

V sklopu vpliv drugih hrvaški študenti višje ocenjujejo postavki »drugi so mi dejali, da bi bil dober vzgojitelj« in »imam dober zgled v svojih nekdanjih vzgojiteljih in učiteljih«, medtem ko slovenski študenti višje ocenjujejo postavko »imajo pedagoški poklici v naši družini tradicijo«.

Študentova presoja poklicne motivacije

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako študenti ocenjujejo lastno motivacijo za poklic ter ali se slovenski in hrvaški študenti v presoji poklicne motivacije statistično pomembno razlikujejo?

Študenti so svojo poklicno motivacijo ocenili na petstopenjski lestvici: 1 – »Izjemno nizka«, 2 – »Nizka«, 3 – »Srednja«, 4 – »Precej visoka« in 5 – »Visoka« (preglednica 3). Vidimo, da je z največjim deležem (57,3 %) zastopana ocena 4, z najmanjšima deležema pa oceni 1 (0,8 %) in 2 (2,6 %). Slovenski in hrvaški študenti se v oceni statistično pomembno razlikujejo (Kullback 13,743; g = 4, p = 0,008). Čeprav je pri obojih na prvem mestu ocena 4 (s 60,5-odsotnim deležem pri slovenskih in 54-odstotnim deležem pri hrvaških vzgojiteljih), pa je pri hrvaških vzgojiteljih z 20-odstotnim deležem zastopana tudi ocena visoko (pri slovenskih le 8,7 %), medtem ko je pri slovenskih z nekoliko večjim deležem zastopana ocena 3 (28 %, pri hrvaških 21,4 %).

Preglednica 3 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) študentovih ocene lastne poklicne motivacije glede na državo

Država		1	2	3	4	5	Skupaj
Slovenija	*f*	2	3	55	118	17	195
	f(%)	1,0	1,5	28,2	60,5	8,7	100
Hrvaška	*f*	1	7	40	101	38	187
	f(%)	0,5	3,7	21,4	54,0	20,3	100
Skupaj	*f*	3	10	95	219	55	382
	f(%)	0,8	2,6	24,9	57,3	14,4	100

Preglednica 4 Vrednosti Spearmana (ρ) med motivi za poklic in oceno poklicne motivacije ter p

Motivi za poklic in ocena poklicne motivacije	ρ	p
(1) Rada delam z otroki	0,233**	0,001
Je ta poklic ustvarjalen in dinamičen	0,279**	0,001
Rad vzgajam in oblikujem mlade ljudi	0,235**	0,001
Rad posredujem nova znanja	0,224**	0,001
(2) Rad pomagam drugim ljudem	0,249**	0,001
Z oprav. tega poklica postavljam pomembne temelje za razvoj mladih ljudi	0,248**	0,001
Predstavlja delo vzgojitelja pomemben prispevek k družbi	0,243**	0,001
(3) Mi ta poklic prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev	0,339**	0,001
Lahko s kvalitetnim delom prispevam k ugledu tega poklica	0,270**	0,001
Omogoča, da bom lahko v polnosti razvijal svoje darove	0,323**	0,001
(4) Študij daje široko izobrazbo	0,245**	0,001
So omogočena različna izobraževanja skozi celo zaposlitev	0,244**	0,001
Je omogočeno doseganje visoke izob. (druge stopnje in tudi dokt. znanosti)	0,245**	0,001
Omogoča moj profesionalni razvoj skozi celo kariero	0,287**	0,001
(5) Ni problemov z zaposlitvijo	0,160**	0,002
Omogoča reden dohodek	0,239**	0,001
Mi bo ostalo dovolj časa za družino	0,218**	0,001
Mi bo ostalo dovolj časa za hobije	0,263**	0,001
So ugodni delovni pogoji	0,176**	0,001
(6) Študij ni zahteven	−0,007	0,887
V programu ni predmetov, ki jih nisem imel rad v srednji šoli	−0,035	0,501
Poklicno delo ni zahtevno	−0,051	0,317
(7) Drugi so mi dejali, da bi bil dober vzgojitelj	0,084	0,102
Imam dober zgled v svojih nekdanjih vzgojiteljih in učiteljih	0,074	0,149
Imajo pedagoški poklici v naši družini tradicijo	0,031	0,552

Opombe Naslovi vrstic: (1) notranji motivi, (2) altruizem in širša družbena usmerjenost, (3) osebna izpolnitev in poslanstvo, (4) pomen profesionalnega razvoja in profesionalizacija vzgojiteljskega poklica, (5) zunanji dejavniki, (6) (ne)zahtevnost poklica in študija, (7) vpliv drugih.

Zanimalo nas je, ali obstaja povezanost med motivi za odločanje za poklic in oceno lastne poklicne motivacije med študijem (preglednica 4). Rezultati kažejo, da je študentova ocena poklicne motivacije statistično pomembno pozitivno povezana s petimi od skupno sedmih sklopov motivov odločanja za študij in poklic: notranji motivi, altruizem in širša družbena usmerjenost, osebna izpolnitev in poslanstvo, pomen profesionalnega razvoja in zunanji dejavniki. Med oceno poklicne motivacije in med sklopoma motivov (ne)zahtevnost poklica in študija ter vplivi drugih ni statistično pomembnih povezav.

Preglednica 5 Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) načrtov nadaljnjih poklicnih poti glede na državo

Država		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Slovenija	*f*	75	92	15	13	195
	f (%)	38,5	47,2	7,7	6,7	100,0
Hrvaška	*f*	102	71	6	8	187
	f (%)	54,5	38,0	3,2	4,3	100,0
Skupaj	*f*	177	163	21	21	382
	f (%)	46,3	42,7	5,5	5,5	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) delati kot vzgojitelj celo kariero, (2) začeti kot vzgojitelj, nato delati drugje, (3) delati izključno v drugih pedagoških poklicih, (4) delati izključno v drugih nepedagoških poklicih, (5) skupaj.

Načrtovanje poklicne poti

Zanimalo nas je tudi, kako študenti načrtujejo svojo nadaljnjo poklicno pot, ali se želijo zaposliti kot vzgojitelji ali se že od samega zaključka študija vidijo v drugih poklicih. Izbirali so med štirimi možnostmi:

- V vzgojiteljskem poklicu bom celo kariero oz. veliko večino kariere.
- Nameravam se zaposliti kot vzgojitelj, vendar se želim preizkusiti tudi v drugih poklicih.
- Želim dokončati študij in se zaposliti v nekem drugem pedagoškem poklicu.
- Želim dokončati študij in se zaposliti izven pedagoškega področja.

Iz preglednice 5 je razvidno, da se velika večina (89 % študentov) želi zaposliti v vzgojiteljskem poklicu, pri čemer pa jih 46 % vzgojiteljski poklic vidi kot svoje življenjsko poslanstvo (navajali so: »Ne vidim se v noben drugem poklicu«, »To je zame sanjski poklic«, »Delo vzgojitelja me zelo veseli«, »Ne predstavljam si opravljati drugega poklica«), medtem ko jih 42,7 % meni, da bi si želeli preizkusiti tudi kje drugje.

Delež hrvaških študentov (54,5 %), ki vzgojiteljski poklic vidijo kot svojo življenjsko kariero, je precej višji od deleža slovenskih študentov (38,5 %). Slovenski študenti v večjem deležu (47,2 %) v primerjavi s hrvaškimi študenti (38 %) ocenjujejo, da se kasneje vidijo tudi v drugih poklicih.

Manjši je delež (11 %) študentov, ki sicer nameravajo dokončati študij, vendar se ne nameravajo zaposliti kot vzgojitelji (tako se 6,7 % slovenskih in 4,3 % hrvaških študentov vidi izven pedagoškega poklica). Nekateri so dopisali, da je tako zaradi nizke plače, drugi nizkega statusa poklica, en anketiranec pa je zapisal: »Se mi zdi da so moje sposobnosti in zmožnosti boljše kot samo za v vrtec«. 7,7 % slovenskih in 3,2 % hrvaških študentov bi sicer ostalo v pedago-

škem poklicu, vendar se ne želijo zaposliti kot vzgojitelji, ampak kot učitelji razrednega pouka, športi pedagogi, ravnatelji, inkluzivni pedagogi, ustanovitelji centra za otroke s težavami … Eden izmed anketirancev je zapisal: »Ne želim si tega početi celo življenje. Imam višje ambicije …« Razlike med slovenskimi in hrvaškimi vzgojitelji so statistično pomembne (Kullback 11,709; $g = 3$, $p = 0{,}008$).

Čeprav se večina anketiranih želi zaposliti v vzgojiteljskem poklicu, je visok delež študentov, ki se v tem poklicu ne vidijo celo kariero, zato je za kakovost poklicnega delovanja in vztrajanje v poklicu pomembno poskrbeti za ustrezne pogoje na sistemski ter institucionalni ravni. Linda Darling-Hammond (1998) navaja, da do izstopa iz poklica najpogosteje pride v začetnem obdobju, med tretjim in petim letom zaposlitve. Lisa Gonzalez, Michelle Stallone Brown in Slate (2008) ugotavljajo, da so vzroki za opustitev poklica najpogosteje premajhna kolegialna podpora, problemi z disciplino otrok in nizek dohodek. Karen S. Herbert in Ramsey (2004) pa poleg plač in delovnih pogojev navajata še možnosti poklicnega razvoja. Na možnosti izstopa iz poklica opozarjajo tudi izsledki raziskav izgorelosti pedagoških delavcev, ki je posledica kombinacije osebne odgovornosti in zahtevnosti poklicne vloge (Višnjić Jevtić in Halavuk 2021; De Los Santos idr. 2023).

Zaključek

Pedagoški delavci se soočajo s povečano odgovornostjo in kompleksnostjo poklicnih vlog ter z višjimi pričakovanji družbe (OECD 2005). V tem kontekstu postajajo vse pomembnejši motivi za izbor poklica ter ohranjanje poklicne motivacije skozi vso kariero.

Raziskava je pokazala, da so pri odločitvi slovenskih in hrvaških študentov bodočih vzgojiteljev za poklic najmočnejše zastopani notranji ter altruistični motivi in motivi osebne izpolnitve ter poslanstva, sledijo motivi profesionalnega razvoja, v nižji meri pa so zastopani zunanji dejavniki, nezahtevnost poklica in študija ter vpliv drugih.

Raziskava je nadalje pokazala, da med slovenskimi in hrvaškimi študenti izmed 26 motivov ni statistično pomembnih razlik pri šestih motivih (»rad delam z otroki«; »je ta poklic ustvarjalen in dinamičen«; »študij daje široko izobrazbo«; »omogoča moj profesionalni razvoj skozi vso kariero«; »mi ta poklic prinaša zadovoljstvo in poklicno izpolnitev«; »poklicno delo ni zahtevno«). Pri vseh ostalih motivih prihaja do statistično pomembnih razlik. Hrvaški študenti višje ocenjujejo nekatere notranje motive ter nekatere motive profesionalnega razvoja, zanimivo pa je, da višje ocenjujejo tudi vse štiri postavke iz sklopa zunanjih motivov ter dve postavki iz sklopa nezahtevnost poklica in študija. Tudi v oceni poklicne motivacije se slovenski in hrvaški študenti

statistično pomembno razlikujejo. Čeprav je pri obeh na prvem mestu ocena 4 (»precej visoka«), pa je pri hrvaških študentih z 20-odstotnim deležem zastopana tudi ocena 5, medtem ko je pri slovenskih z nekoliko večjim deležem (28 %), zastopana ocena 3.

Ugotovili smo, da se velika večina (89 %) študentov želi zaposliti v vzgojiteljskem poklicu, da pa jih kar študentov meni, da bi si želeli preizkusiti tudi kje drugje; delež slovenskih študentov je statistično pomembno višji.

Sinclair (2008) ugotavlja, da naj bi imeli notranji in altruistični motivi pozitiven vpliv na ohranjanje pedagoških delavcev v poklicu. Po drugi strani pa Ulrika Bergmark idr. (2018) tehtno opozarjajo, da študenti, pri katerih prevladujejo notranji in intristični motivi pri soočanju z realnostjo, ki se ne ujema z njihovimi predstavami o poklicu (bodisi glede zahtevnosti poklica, kolegialne podpore itd.), lahko poklic prej opustijo. Poklicno nezadovoljstvo, do katerega lahko pride tudi zaradi neizpolnjenih pričakovanj, ki so povezana z motivi za izbor poklica, lahko vodi stres in v končni fazi opustitev poklica. (Bergmark idr. 2018). Poklicno zadovoljstvo je namreč pomembno povezano z rezilientnostjo posameznika (Polat in İskender 2018).

Izsledki pričujoče raziskave o motivih in poklicni motivaciji študentov bodočih vzgojiteljev so še zlasti pomembni za izobraževalce pedagoških delavcev. Pomembna sta poznavanje motivov in spodbujanje študentov k poznavanju lastnih poklicnih motivov na eni strani ter zahtev poklica na drugi strani. K temu lahko pomembno prispevajo že informativni dnevi, kjer se vzgojiteljski poklic predstavlja potencialnim bodočim študentom. Ključno vlogo pri profesionalnem oblikovanju ima študijski proces s kakovostno organizirano pedagoško prakso (vsebina in način poučevanja), v katerem študent poglobljeno spoznava poklicno vlogo vzgojitelja, se v tej vlogi vse aktivneje in samostojneje preizkuša ter razvija kompetence, ki mu omogočajo suveren začetek poklicnega delovanja (Valenčič Zuljan idr. 2012). Prav tako pa je pomembno oblikovanje pozitivnih stališč do profesionalnega razvoja skozi vse faze kariere (Valenčič Zuljan 2018). Ugotovitve so lahko v pomoč tudi šolski politiki pri načrtovanju kadrovske politike. V nadaljnjih raziskavah motivov in poklicne motivacije bi bilo smiselno raziskati dejavnike, ki vplivajo na spreminjanje poklicne motivacije študentov med študijem ter vzgojiteljev v času zaposlitve.

Literatura

Assunção Flores, M., in L. Niklasson. 2014. »Why Do Student Teachers Enroll for a Teaching Degree? A Study of Teacher Recruitment in Portugal and Sweden.« *Journal of Education for Teaching* 40 (4): 328–343.

Ažman, N. 2013. »Choosing Teaching as a Career: Perspectives of Male and Female Malaysian Student Teachers in Training.« *European Journal of Teacher Education* 36 (1): 113–130.

Bergmark, U., S. Lundström, L. Manderstedt in A. Palo. 2018. »Why Become a Teacher? Student Teachers' Perceptions of the Teaching Profession and Motives for Career Choice.« *European Journal of Teacher Education* 41 (3): 266–281.

Bezinović, P., A. Pokrajac-Bulian, S. Smojver-Ažić in I. Živčić-Bećirević. 1998. »Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji.« *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 7 (4–5): 525–541.

Blanuša Trošelj, D., in L. Frković Lenac. 2017. »Man in the Preschool Teachers' Profession – Motivates and Experiences at the Beginning of their Professional Development.« V *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood,* uredili L. Vujičić, O. Holz, M. Duh in M. Michielsen, 55–66. Zürich: LIT.

Brock, A. 2006. »Dimensions of Early Years Professionalism: Attitudes Versus Competences.« Association for the Professional Development of Early Years Educators. https://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf.

Cencič, M., in B. Čagran. 2002. »Motivacijski dejavniki izbire študija in poklica vzgojitelja predšolskih otrok.« *Journal of Contemporary Educational Studies* 53 (5): 104–122.

Darling-Hammond, L. 1998. »Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report.« *Educational Researcher* 27 (1): 5–15.

De Los Santos, R., J. N. Borchardt, B. Yousey, S. Dickson, S. Aloise, M. Butler in D. Banker. 2023. »A Narrative Review of Preschool Teacher Burnout.« *Modern Psychological Studies* 29 (2): 1.

European Expert Network on Economics of Education, European Commission Directorate-General for Education and Culture. 2018. *Benefits of Early Childhood Education and Care and the Conditions for Obtaining Them.* EENEE Analytical Report št. 32. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Gao, X., in J. Trent. 2009. »Understanding Mainland Chinese Students' Motivations for Choosing Teacher Education Programmes in Hong Kong.« *Journal of Education for Teaching* 35 (2): 145–159.

Gonzalez, L. E., M. Stallone Brown in J. R. Slate. 2008. »Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding.« *The Qualitative Report* 13 (1): 1–11.

Heinz, M. 2015. »Why Choose Teaching? An International Review of Empirical Studies Exploring Student Teachers' Career Motivations and Levels of Commitment to Teaching.« *Educational Research and Evaluation* 21 (3): 258–297.

Herbert, K. S., in M. C. Ramsay. 2004. *Teacher Turnover and Shortages of Qualified Teachers in Texas Public School Districts 2001–2004.* Austin, TX: State Board for Educator Certification.

International Labour Organization. 2014. *International Labour Organization Policy Quidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel.* Ženeva: International Labour Organization.

Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2005. »Mnenja študentov o ustrezni izbiri študija.« *Didactica Slovenica* 20 (2): 51–61.

Lepičnik Vodopivec, J. 2010. »Perceived Expectations of Prospective Teachers Regarding Their Career Choice.« *The New Educational Review* 22 (3–4): 237–251.

Lučić, K. 2007. »Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.« *Odgojne znanosti* 9 (1): 151–165.

OECD. 2005. *OECD Annual Report 2005.* Pariz: OECD.

Polat, D. D., in M. İskender. 2018. »Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate.« *International Journal of Psychology and Educational Studies* 5 (3): 1–13.

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok (2019/C 189/02). 2019. *Uradni list Evropske unije,* št. C 189: 4–14.

Priporočilo Sveta z dne 8. decembra 2022 o vzgoji in varstvu predšolskih otrok: barcelonska cilja za leto 2030 (2022/C 484/01). 2022. *Uradni list Evropske unije,* št. C 484: 1–12.

Reić Ercegovac, I., in T. Jukić. 2008. »Zadovoljstvo studijem i motivi upisa na studij.« *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 149 (3): 283–295.

Tašner, V., M. Žveglič Mihelič in M. Mencin-Čeplak. 2017. »Gender in the Teaching Profession: University Students' Views of Teaching as a Career.« *CEPS Journal* 7 (2): 47–69.

Valenčič Zuljan, M. 2018. »Factors of Teachers? Professional Development.« V *Reaching Horizons in Contemporary Education,* uredili N. Tatković, F. Šuran in M. Diković, 9–31. Pulj: Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences.

Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, G. Gojkov in A. Rončević, ur. 2012. *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenta budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji.* Vršac: Visoka vaspitačka škola Mihailo Palov.

Višnjić Jevtić, A., in A. Halavuk. 2021. »Early Childhood Teachers and Burn-Out Syndrome: Perception of Croatian Teachers.« *Early Years* 41 (1): 36–47.

Vujičić, L., Ž. Boneta in Ž. Ivković. 2015. »Društveni status i profesionalni razvoj profesije odgajatelja rane i predškolske dobi.« *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17 (1): 49–60.

Watt, H. M. G., in P. W. Richardson. 2008. »Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers.« *Learning and Instruction* 18 (5): 408–428.

———. 2012. »An Introduction to Teaching Motivations in Different Countries: Comparisons Using the FIT-Choice Scale.« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (3): 185–197.

Žveglič Mihelič, M., M. Stančić Nosonjin, A. Gojov-Rajić in M. Valenčič Zuljan. 2022. »Motivations for Choosing a Career and the Expectations of Serbian and Slovenian Preschool Teachers of Their Own Career Development.« *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 10 (1): 71–91.

Motives for Choosing a Teaching Profession among Slovenian and Croatian Students

Considering the shortage of teaching staff, attracting capable and motivated candidates to teaching professions is a special challenge. Therefore, it is important to investigate what motivates individuals to choose a teaching profession. The article presents the results of research on the motives of Slovenian and Croatian students for choosing the early and preschool teaching profession, their professional motivation and plans they have for continuing their career path. The research showed that internal and intrinsic motives dominate at the beginning, but a portion of the students wrote that external motives, especially the financial aspect, became more important to them during their studies. We found that although the majority of students want to be employed in the early and preschool teaching profession, there are 42.7% of those who, after their initial employment in the profession, see themselves in other professions. This proportion is higher among Slovenian students.

Keywords: early and preschool teacher profession, motives for choosing a profession, professional motivation, professional plans

Vključevanje in delo z ukrajinskimi učenci v slovenskih osnovnih šolah z vidika strokovnih delavcev

Sara Legat
Strokovni center
Mladinski dom Maribor
sara_legat_@hotmail.com

Andreja Kozmus
Univerza v Mariboru
andreja.kozmus@um.si

Mateja Pšunder
Univerza v Mariboru
mateja.psunder@um.si

Vojna v Ukrajini je povzročila množično izseljevanje Ukrajincev v različne države, tudi v Slovenijo, in starši so začeli vpisovati otroke v šole držav gostiteljic. V prispevku predstavimo potek vključevanja ukrajinskih učencev v slovenske osnovne šole (OŠ) in delo z njimi z vidika strokovnih delavcev. V teoretičnem delu opredelimo smernice inkluzije, v empiričnem pa predstavimo rezultate kvalitativne analize intervjujev slučajnostnega vzorca devetih učiteljic in 11 svetovalnih delavk iz OŠ, v katere so bili v šolskem letu 2022/2023 vključeni vsaj trije ukrajinski učenci. Ugotavljamo značilnosti priprave šol na sprejem in neposredno delo z ukrajinskimi učenci ter sodelovanja z njihovimi starši in pozitivne vidike ter ovire pri tem. Po oceni strokovnih delavk šol je vključevanje večinoma potekalo brez posebnih priprav, šole so delo prilagajale, sodelovanje s starši pa je potekalo na različne načine. Strokovne delavke so kot pozitivno ocenile razvoj empatije pri ostalih učencih, največ težav pri delu pa so jim povzročale jezikovne prepreke.

Ključne besede: osnovna šola, učenci priseljenci, ukrajinski učenci, inkluzija

Uvod

Vojna v Ukrajini je v beg pognala milijone Ukrajincev. 3,7 milijona jih je razseljenih znotraj države, skoraj 6,5 milijona je emigriralo večinoma v sosednje države, druge države Evrope (International Organization for Migration 2024) in širše. Vojnim beguncem[1] je na podlagi mednarodne zaščite zagotovljena

[1] Begunec je v Zakonu o mednarodni zaščiti (ZMZ-1) (2017) opredeljen kot državljan tretje države ali kot oseba brez državljanstva, ki se zaradi utemeljenega strahu pred preganjanjem nahaja izven svoje države in se vanjo ne more ali se ne želi vrniti. Izraz migrant zajema vse osebe, ki se selijo ali so se preselile znotraj ali zunaj meja svoje države, ne glede na njihov pravni status, prostovoljnost gibanja, vzroke ali dolžino bivanja (Douglas, Cetron in Spiegel 2019). Izraz pri-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.275-290

pomoč mnogih držav. Osebni integracijski načrt za osebe s statusom mednarodne zaščite obsega tudi šolanje otrok, kjer so ti pri uveljavljanju pravic s področja vzgoje in izobraževanja (VIZ) izenačeni z državljani Republike Slovenije (Zakon o mednarodni zaščiti (ZMZ-1) 2017), posebne pravice (npr. vpis, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, napredovanje, učenje slovenščine) pa so podrobneje urejene v šolski zakonodaji. Na področju organizacije vključevanja in strategij dela z učenci priseljenci je šolam omogočena avtonomija, pri tem pa mora VIZ potekati na inkluziven način.

Če pri asimilaciji govorimo o zamenjavi kulture priseljenca s kulturo družbe, v katero se priseli, sta pri integraciji pomembna ohranjanje stika z lastno kulturo ter sprejemanje kulture novega okolja (Vrečer 2003). Inkluzija je mnogo več kot prakticiranje lastne kulture ob hkratnem vključevanju v novo družbo, saj temelji na različnosti kot vrednoti (Mlinarević in Duka 2023). V knjigi *Obrazi več-/raznojezičnosti* Karmen Pižorn, Alja Lipavic Oštir in Janja Žmavc (2022) večjezičnost opredelijo kot soobstoj več jezikov v neki družbi in poudarijo pomen gradnje posameznikove sporazumevalne zmožnosti skozi izkušnje z različnimi jeziki. Pri tem ne zadostujeta le teoretično znanje in metodično-didaktična usposobljenost za udejanjanje večjezičnosti ter inkluzije, ampak sta potrebna dejavno prakticiranje empatije, ki omogoča vživljanje v položaj učencev (Resman 2003) v skladu z njihovimi individualnimi značilnostmi in/ali sposobnostmi, ter uravnoteženo nudenje pomoči in podpore vsem, ki ju potrebujejo (Banks 2009).

Namen pričujočega prispevka je predstaviti rezultate raziskave, v kateri sta nas zanimala proces in kontekst vključevanja ter dela z ukrajinskimi učenci v slovenskih osnovnih šolah (OŠ). Podrobneje so nas zanimali priprava na vključitev ukrajinskih učencev v šole, skrb za ustvarjanje inkluzivnega okolja, neposredno delo z ukrajinskimi učenci, sodelovanje z njihovimi starši ter razmisleki o pozitivnih vidikih in ovirah pri vključevanju v slovenske OŠ z vidika učiteljic ter svetovalnih delavk šol.

Vključevanje ukrajinskih otrok v šole izven njihove države

Ob vključitvi ukrajinskega učenca v šolo izven Ukrajine je prednostna naloga šole ustvarjanje varnega in predvidljivega okolja, v katerem se učenec počuti sprejetega. Zaradi doživetih travm in kasnejših jezikovnih ovir so podporni

seljenec zajema vse primere, kadar oseba migrira na lastno željo in brez prisile (International Organization for Migration 2006). Glede na slovensko zakonodajo so priseljenci prebivalci, ki so imeli svoje prvotno prebivališče zunaj Slovenije, v Sloveniji pa prebivajo najmanj eno leto (Statistični urad Republike Slovenije b. l.). Za učence priseljence, ki so v slovenske osnovne šole prišli iz Ukrajine, v prispevku uporabljamo izraz ukrajinski učenci.

odnosi in zagotavljanje pomoči za učence priseljence zelo pomembni. Mednarodni odbor za integracijo beguncev v Angliji (International Rescue Committee 2022) navaja šest korakov pomoči ukrajinskim učencem ob vključitvi v novo okolje: (a) seznanitev z rutino, jezikom, s pričakovanji in z rutinskimi opravili; (b) pomoč usposobljene osebe; (c) čas, pozornost, sočutje odraslega; (č) pojasnitev, da so težave s koncentracijo, občutek preobremenjenosti ali žalosti ob travmatskih izkušnjah normalni, in omogočanje možnosti umika; (d) zasnova učnega prostora, ki spodbuja mir in organiziranost; in (e) pogovor o možnostih vključevanja v zunajšolske dejavnosti.

Slovenske OŠ se vključevanja in dela z učenci priseljenci lotevajo na različne načine (Baloh 2013). Nekatere organizirajo programe pomoči, katerih cilj je predvsem blaženje kulturnega šoka in socialnih stisk (Vižintin 2013). Marta Novak (2017) navaja, da je ob vključitvi v razred pomembno pripraviti individualni načrt aktivnosti, ki obsega diagnostiko začetnega stanja, pripravo načrta učenja, spremljanje napredka, vrednotenje znanja in evalvacijo realizacije načrta. Pomembno vlogo pri tem imajo šolski svetovalni delavci, ki so ob ravnatelju ključni akterji inkluzije. Njihovi nalogi sta organizacija in koordiniranje različnih dejavnosti (Kociper, Torkar in Ermenc 2018). Prav tako skrbijo za aktiviranje virov pomoči v šolskem (npr. medvrstniška pomoč) in zunajšolskem okolju (npr. krepitev socialne mreže, sodelovanje z nevladnimi organizacijami) (Mikuš-Kos idr. 2017).

Na ravni razreda ima glavno vlogo učitelj, katerega bistvene naloge so prilagajanje metod poučevanja, materialov in učnega programa, diferenciacija ter individualizacija pouka in spodbujanje pozitivnih odnosov v razredu (Booth in Ainscow 2002). Pomembno je, da upošteva individualne potrebe vseh učencev. Učitelji se morajo zavedati, da so ukrajinski učenci na svoji poti iz domovine morda doživeli psihične travme in imajo lahko posttravmatske stresne motnje (PSM), ki jim znižujejo motivacijo za šolsko delo. Po podatkih približno tretjina beguncev preseže diagnostični prag za razvoj PSM, depresije in anksioznosti (Mesa-Vieira idr. 2022). Z zmanjšanjem intenzitete negativnih čustev in vznemirjenja ob spominjanju dogodka ter z vzpostavitvijo vsakodnevne rutine opravljanja nalog je travmatična izkušnja pogosto zadovoljivo predelana (Mikuš-Kos 2016). Varovalni dejavnik so tudi dejavnosti, ki spodbujajo socialne in čustvene kompetence učenca priseljenca (Bergunde, Schöffl in Sowinetz 2023).

Socialna sprejetost in občutek pripadnosti sta po Ireni Lesar (2013) pomembna dejavnika občutenja sprejetosti v šolsko ter razredno skupnost, ki vplivata na vključevanje v družbo (Sinjur 2018). A občutek sprejetosti se redko zgodi sam od sebe. Potrebno je načrtno ustvarjanje pogojev za aktivno vklju-

čevanje in gradnjo vključujoče razredne klime, ki dalje vpliva na čustveni in socialni razvoj, motivacijo ter učne dosežke (Cotič Pajntar idr. 2022). Po raziskavah se učitelji pogosto ne počutijo dovolj kvalificirane za delo z učenci priseljenci (Peček in Lesar 2006).

Še posebej pomembno je sodelovanje vseh deležnikov. To zajema komunikacijo učiteljev, svetovalne službe, staršev učencev priseljencev, ostalih učencev in njihovih staršev ter zunanjih akterjev. Učitelji in svetovalni delavci morajo biti pri vzpostavljanju sodelovanja potrpežljivi ter proaktivni. Sodelovanje s starši ima namreč številne pozitivne učinke za otroke, starše in za šolo. Zajema informiranje, psihoedukacijo, psihosocialno podporo ter posvetovanje o stanju učenca (Mikuš-Kos idr. 2017) in se občasno razširi še na sodelovanje s prevajalcem ter z azilnim domom, nudenje podpore staršem, sodelovanje pri obravnavanju medkulturnih vsebin, nabavo gradiva, povezovanje staršev izven šolskega okolja in povezovanje z lokalnim okoljem (Vižintin 2013).

Empirična raziskava

Metodologija

Namen

Z raziskavo smo želeli dobiti vpogled v potek vključevanja ukrajinskih učencev v slovenske OŠ in delo z ukrajinskimi učenci. V pričujočem prispevku prikazujemo rezultate raziskave, izvedene v okviru magistrskega dela (Legat 2024).

Podrobneje so nas zanimala naslednja raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na samooceno strokovnih delavcev šol:

1. Kako so se na šoli pripravili na sprejem ukrajinskih učencev?
2. Kako na šoli skrbijo za spodbudno in inkluzivno učno okolje?
3. Kako na šoli poteka neposredno delo z učenci?
4. Kako na šoli poteka sodelovanje s starši?
5. Katere pozitivne in negativne vidike dela zaznavajo strokovni delavci pri svojem delu z ukrajinskimi učenci?

Pripomoček in vzorec

Za raziskavo smo uporabili intervjuje, z analizo katerih smo želeli pridobiti vpogled v proces in kontekst vključevanja ukrajinskih učencev v slovenske OŠ z vidika strokovnih delavcev slovenskih OŠ.

Vzorec je sestavljalo 12 OŠ od 114 iz celotne Slovenije z vpisanimi vsaj tremi ukrajinskimi otroki, ki so se odzvale na našo prošnjo po izvedbi intervjuja z vsaj enim učiteljem in enim svetovalnim delavcem. V raziskavi je na koncu

Preglednica 1 Splošni podatki o vzorcu strokovnih delavk in številu ukrajinskih učencev na posamezni šoli

Šola	Število	Vzorec	Leta dela v VIZ	Razred poučevanja učiteljice
1	3 učenci	Učiteljica (U1)	15 let	2. razred
		Svetovalna delavka (S1)	6 let	/
2	3 učenci	Učiteljica (U2)	5 let	5. in 8. razred (poučevanje slovenščine kot tujega jezika)
3	6 učencev	Svetovalna delavka (S2)	1 leto	/
4	14 učencev	Učiteljica (U3)	2 leti	8 in 9. razred
		Svetovalna delavka (S3)	10 let	/
5	4 učenci	Učiteljica (U4)	Ni podatka.	Ni podatka
		Svetovalna delavka (S4)	Ni podatka.	/
6	3 učenci	Učiteljica (U5)	30 let	5. razred
		Svetovalna delavka (S5)	32 let	/
7	3 učenci	Učiteljica (U6)	6 let	3., 5. in 9. razred (poučevanje slovenščine kot tujega jezika)
		Svetovalna delavka (S6)	1 leto	/
8	3 učenci	Učiteljica (U7)	6 let	1. in 7. razred (poučevanje slovenščine kot tujega jezika)
		Svetovalna delavka (S7)	10 let	/
9	6 učencev	Učiteljica (U8)	13 let	6. razred
		Svetovalna delavka (S8)	1 leto	/
10	8 učencev	Učiteljica (U9)	3 leta	1., 2., 4., 5., 7. in 8. razred (poučevanje slovenščine kot tujega jezika)
		Svetovalna delavka (S9)	6 let	/
11	4 učenci	Svetovalna delavka (S10)	26 let	/
12	9 učencev	Svetovalna delavka (S11)	9 let	/

Opombe Prirejeno po Legat (2024).

sodelovalo devet učiteljic in 11 svetovalnih delavk.[2] Pri tem so štiri od devetih učiteljic na šoli poučevale slovenščino kot tuji jezik.

V preglednici 1 so prikazani podatki za posamezno šolo, in sicer število ukrajinskih učencev na šoli, velikost vzorca, leta dela v VIZ ter razred poučevanja pri učiteljicah.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) smo 15. 9. 2022 zaprosili za seznam OŠ, na katerih so se izobraževali ukrajinski učenci. Na podlagi pri-

[2] Sodelovale so samo ženske, zato v analizi rezultatov uporabljamo žensko slovnično obliko.

dobljenega seznama smo za sodelovanje v raziskavi kontaktirali ravnatelje šol, na katerih so se šolali vsaj trije ukrajinski učenci; v času našega zbiranja podatkov je bilo teh šol 114. Pripravljenost na sodelovanje je sprva potrdilo 16 ravnateljev, na koncu pa je v raziskavi sodelovalo 12 šol. Pridobili smo 20 intervjujev, in sicer devet intervjujev učiteljic in 11 intervjujev svetovalnih delavk, od tega sta dva pogovora potekala v živo, štirje na daljavo preko aplikacije MS Teams, ostale intervjuvanke pa so na zastavljena vprašanja odgovorile pisno.

Zbiranje podatkov je potekalo od 6. 10. do 2. 12. 2022. Intervjuvanke so bile seznanjene z namenom raziskave in anonimno predstavitvijo podatkov. Pri zbiranju podatkov v živo in preko aplikacije MS Teams smo intervjuje snemali, s čimer so se prisotne strinjale. Snemanje je potekalo preko snemalnika zvoka na mobilnem telefonu, v trajanju od 30 do 55 minut.

Intervjuje, ki smo jih izvedli, smo zapisali v program Microsoft Word, jih ustrezno označili s črko (U – učiteljica, S – svetovalna delavka) in z zaporedno številko, večkrat prebrali in označili dele besedila, pomembne za našo raziskavo. Pri kodiranju besedila smo pripisovali pojme določenim delom besedila. Besedila z istim pojmom smo nato zbrali in ločili od besedil z drugim pojmom (Silverman 2006). Po kodiranju je sledilo združevanje kod v kategorije oz. v teme. Le-te smo nato povezali v tematsko mrežo.

Rezultati

Ugotovitve prikazujemo v skladu s shematskim modelom, ki je nastal na osnovi odgovorov strokovnih delavk (učiteljic in svetovalnih delavk) šol (preglednica 2). V nadaljevanju bomo model podrobneje predstavili po posameznih temah in pripadajočih kategorijah.

Priprava na vključitev in vključevanje

Pri pripravi na vključitev in vključevanje (glej sliko 1) so pri Kategoriji 1.1: *Formalna vključitev v šolo* strokovne delavke večinoma odgovorile, da je vključevanje ukrajinskih učencev potekalo brez posebnih priprav. Nekatere *učiteljice* so povedale, da so bile s prihodom ukrajinskih učencev (le) seznanjene: »Meni so zjutraj povedali, da naj pridem k naši psihologinji, ki je deklico predstavila, in sem jo kar dobila« (U1). »S prihodom smo bili seznanjeni na pedagoški konferenci v drugi polovici maja [. . .]« (U2). Ena učiteljica je predstavila dobro organizirane priprave šole na sprejem ukrajinskih učencev: »Šola se je na prihod učencev pripravila v okviru kolektiva in učencev. Učitelje smo obvestili o prihodu učencev, problematiki, nekaj učiteljev se je tudi prijavilo in udeležilo izobraževanja na to temo in preneslo informacije na celoten kolektiv. Zaprosili smo MIZŠ za dodatne ure slovenščine za tujce [. . .]. Občina je odobrila

Preglednica 2 Shematski model izbranih tem in kategorij kvalitativne analize

Teme	Kategorije
Priprava na vključitev in vključevanje ukrajinskih učencev v sistem vzgoje in izobraževanja	Formalna vključitev v šolo Priprava različnih akterjev na vključitev ukrajinskih učencev Vključevanje v razred
Skrb za inkluzivno vzgojno-izobraževalno okolje	Aktivnosti in pristopi za vzpostavljanje inkluzivnega okolja Ocenjevanje razredne klime Zaznavanje socialne sprejetosti
Neposredno delo z ukrajinskimi učenci	Didaktični pristopi Zaznavanje simptomov posttravmatskih stresnih motenj Odzivanje na simptome posttravrnatskih stresnih motenj
Sodelovanje s starši ukrajinskih učencev	Sodelovanje v živo Sodelovanje na daljavo Nesodelovanje Oteženo sodelovanje
Pozitivni in negativni vidiki dela z ukrajinskimi učenci	Pozitivni vidiki dela z ukrajinskimi učenci Ovire pri delu z ukrajinskimi učenci

Opombe Prirejeno po Legat (2024, 50).

sistemizacijo delovnega mesta učitelja za učno pomoč. Občinska Karitas je poskrbela za materialne zadeve […]. Donatorji so nam priskočili na pomoč in za učence zagotovili prenosne računalnike« (U4). *Svetovalne delavke* so se na prihod ukrajinskih učencev pripravljale na različne načine, od tega, da niso imele posebnih priprav, do poglobljenega pridobivanja informacij in pogovora: »Prva vključitev se je zgodila nepričakovano. […] Ob prihodu naslednje učenke smo bili bolj pripravljeni« (S1). So pa izpostavile možnost različnega razumevanja smernic: »Vsi učitelji smo iz ZRSŠ dobili smernice za delo z učenci z začasno zaščito. Bilo je težko, ker so bile te nenatančne« (S11). Prav tako so svetovalne delavke izpostavile pomen vzpostavljanja komunikacije s starši ukrajinskih učencev.

V okviru Kategorije 1.2: *Priprava različnih akterjev na prihod ukrajinskih učencev* so strokovne delavke povedale, da so učence na prihod ukrajinskih učencev pripravile s pogovorom. Večina *učiteljic* je izpostavila vlogo razrednika in teme pogovora z ostalimi učenci: »[Z] njimi smo se pogovorili o problematiki, stiskah in težavah, ki jih učenci iz tega okolja imajo in prinašajo s seboj« (U4) in »Z učenci smo se pogovorili o vojnem stanju v Ukrajini, kako bi bilo, če bi oni morali zaradi vojne iz Slovenije v tujo državo« (U8). Ena izmed učiteljic zapisala, da so v razredu določili učenca tutorja. *Svetovalne delavke* so navedle, da so učence seznanile s prihodom ukrajinskega učenca in se z njimi

pogovorile: »Seznanili smo jih s prihodom novega učenca. Pogovarjali smo se, kako bi se lahko ta učenec počutil, kako bi mu lahko pomagali« (S11).

Strokovne delavke so pri Kategoriji 1.3: *Vključevanje v razred* v največji meri navedle, da je le-to potekalo brez težav in postopoma. *Učiteljice* so najpogosteje odgovorile, da je vključevanje potekalo brez težav, »Vključevanje v razred je potekalo brez posebnih težav« (U5), in postopoma: »Sprejemanje je potekalo postopoma …« (U4). Poudarile so tudi pomen sodelovanja: »Vključevanje je potekalo s pomočjo svetovalne delavke, razredničark, učiteljice slovenščine in mojega ›skrbništva‹ […]« (U2). *Svetovalne delavke* so povedale: »Učenci so ukrajinske učence že pred prihodom nestrpno pričakovali in jih toplo sprejeli« (S10). Vključevanje v razred je bilo odvisno tudi od ukrajinskih učencev: »Nekateri učenci se lažje in hitreje vključijo v razred, nekateri potrebujejo veliko več časa in opore« (S2).

Skrb za inkluzivno okolje

Pri skrbi za inkluzivno okolje (glej preglednico 2) v okviru Kategorije 2.1: *Aktivnosti in pristopi za vzpostavljanje inkluzivne klime* je večina *učiteljic* navajala, da so ukrajinske učence vključevale v razredno in šolsko dogajanje, »Učence vključujemo v razredno in šolsko dogajanje. Sodelujejo na prireditvah, športnih tekmovanjih in podobno« (U8), in predstavile primere dobrih praks: »Tako so skupaj z njimi ustvarili slovensko-ukrajinsko igro, ki temelji na poznavanju slovenske pokrajine in kulture. Ukrajinski učenci so slovenska vprašanja prevajali v ukrajinščino« (U3) in »V pouk vključujemo vsebine medkulturnosti« (U5). Še posebej pozorne so bile na izogibanje stresnim situacijam: »Pazimo na to, da jih ne izpostavljamo situacijam, ki bi bile za njih stresne oziroma bi lahko podoživeli travme. […] V mesecu oktobru smo imeli požarno vajo. Ker bi sirena, ki označuje začetek požara, lahko pri ukrajinskih učencih sprožila travme, jih je pred izvedbo vaje učiteljica pospremila na zbirno mesto […]« (U3). *Svetovalne delavke* so izpostavile pomen projektnega dela in vključevanja v razredno ter šolsko dogajanje, »Trudimo se, da kljub jezikovni barieri vključujemo učence v različne šolske aktivnosti, kot so prireditve, tekmovanja, delavnice, krožke« (S3), poudarile pomen samoiniciative učiteljev, »Glede spodbujanja inkluzivnosti je veliko odvisno od lastne samoiniciative učiteljev, koliko se sami znajdejo« (S1), in naštele nekaj primerov dobrih praks: »Organizirali smo srečanje ukrajinskih družin […]. Namen srečanja je bilo spoznavanje, vzpostavljanje podporne mreže« (S11). Večina svetovalnih delavk je izpostavila pomen lastnega izobraževanja in sodelovanja z drugimi institucijami: »[S]odelujemo s šolami, ki imajo vključenih veliko tujcev« (S5), »tesno sodelujemo z Društvom za razvijanje prostovoljnega

dela, ki nam pomaga pri nudenju učne pomoči, učenju slovenščine ter prevajanju« (S3). Svetovalne delavke so poudarile pomen dostopnosti in njihovo vlogo koordiniranja dejavnosti, »Za njih sem vedno tukaj, ko kaj potrebujejo, za pogovor, koordiniranje« (S1), ter empatije: »Vsekakor je potrebna večja mera razumevanja in potrpežljivosti glede navajanja na novo okolje. Tako pri otrocih kot starših. Pomembno je, da se pridobi zaupanje obojih« (S3).

Pri Kategoriji 2.2: *Ocenjevanje razredne klime* so se pri *učiteljicah* pojavljali različni odgovori glede spremembe razredne klime po vključitvi ukrajinskih učencev: »Je ostala enaka« (U7), »Se je spremenila, saj so se vsi učenci želeli družiti z njimi, jim pomagati in jim stati ob strani« (U2) oz. »Sprva so bili učenci do novih sošolcev malce zadržani (tuje govoreči, vojna območja), potem pa so se odnosi sprostili« (U8). Učiteljice so navedle, da je razredna klima pozitivna, spodbudna, se pa razlikuje glede na razrede. Tudi *svetovalne delavke* so podale različne odgovore: »Dinamika se ob prihodu malo spremeni […]« (S9), »Razredne klime nismo merili pred ali po prihodu učencev, zato natančnih podatkov nimamo« (S8). Ugotovile so še, da se ukrajinski učenci raje družijo med seboj: »[P]redvsem starejši učenci iz Ukrajine se raje povezujejo med seboj kot pa s sošolci« (S11).

Pri Kategoriji 2.3: *Zaznavanje socialne sprejetosti* so *učiteljice* slednjo v večini primerov zaznale pozitivno. Ena učiteljica je navedla, da je sprejetost odvisna tudi od določenih okoliščin: »Obstajajo razlike med učenci, ki menijo, da so za stalno prišli v Slovenijo, in med učenci, ki so prepričani, da bodo šli nazaj v Ukrajino. Slednji se ne trudijo preveč, da bi se vključili« (U3). Podobno so navajale *svetovalne delavke*. Ena izmed slednjih je poudarila, da motivacija za vključitev in vedenjski odkloni pomembno vplivajo na sprejetost: »Tisti otroci, ki izkazujejo večjo motivacijo za vključitev in samo šolsko delo, so med učenci lepo sprejeti. Težave so tam, kjer se pojavljajo vedenjski odkloni, […] kar pa je enako tudi z vsemi ostalimi vrstniki« (S3).

Neposredno delo z ukrajinskimi učenci

Pri neposrednem delu z ukrajinskimi učenci (glej preglednico 2) v okviru Kategorije 3.1: *Didaktični pristopi* so *učiteljice* izpostavile diferenciacijo in individualizacijo, »[D]iferenciram snov« (U8), »Za vsakega novega priseljenega učenca pripravimo individualni načrt aktivnosti« (U7), ter izvajanje nekaterih prilagoditev: »Posebnih prilagoditev, razen časovnih ali količinskih, ne uporabljam« (U5), »Snov berejo v svojem jeziku in si tudi delajo zapiske v svojem jeziku« (U7). Intervjuvanke so v veliki meri navedle uporabo aplikacij, pripomočkov in gradiva, npr. Google Translate. *Svetovalne delavke* so izpostavile pomembnost uporabe inovativnih učnih pristopov in individualno obrav-

navo: »Za učinkovito in spodbudno učno okolje pa se nam zdi pomembno, da vpeljujemo sodobne učne pristope, kot so formativno spremljanje, razvoj prečnih veščin, izkustveno učenje, učenje na prostem, fit pedagogika, kjer so učenci vključeni v procese učenja in zato motivirani« (S4).

Pri Kategoriji 3.2: *Zaznavanje simptomov PSM* je večina *učiteljic* navedla, da teh simptomov ni zaznala oz. so jih zaznale pri redkih učencih: »Ne kažejo nekih znakov travm […]« (U9), »Pri enem učencu je bilo opaziti izrazitejšo posttravmatsko motnjo. Učenec je veliko uporabljal črno barvo ali risal kri, požare, orožje« (U4). Tudi *svetovalne delavke* v večini primerov simptomov PSM niso zaznale, druge so zaznale začetne znake, čustvene težave, ali pa so simptome PSM opazile pri starših: »Pri učencih ne, bolj pri starših. Starše je strah glede stanja v Ukrajini, mi jih skušamo malo pomirit« (S9), »Učenka ima čustvene težave, skrbi jo za očeta, v nekem obdobju je bilo zelo hudo, veliko joka« (S5), »Pri nekaterih sem zaznala začetne znake« (S11).

Pri Kategoriji 3.3: *Odzivanje na simptome PSM* so *učiteljice* navedle odzivanje preko različnih oblik pomoči: »Pomagamo z individualnimi pogovori in protistresnimi vajami« (U2). Nekatere so navedle, da ni bilo potrebe po podpori: »Mi nimamo podatkov, da bi bili ti učenci neposredno izpostavljeni vojnemu nasilju. Mislim da so šli takrat, ko se je šele začenjalo […]. Na učence smo pozorni, če bi kaj opazili, bi drugače pristopili« (U5). *Svetovalne delavke* so navedle, da so se na zaznavanje PSM odzivale glede na potrebe. Nekatere so izpostavile pomembnost pogovora v primeru stiske: »Z vsakim izmed učencev, ki občuti stisko, se je potrebno pogovarjati z empatijo in razumevanjem. Učenci, ki pridejo z območij, kjer so doživeli vojno nasilje, so pripadniki najbolj ranljivih skupin in kot taki deležni najbolj občutljive obravnave« (S8), »Ob velikih stiskah se pogovorim tudi z ostalimi strokovnimi delavci in starši« (S9).

Sodelovanje s starši ukrajinskih učencev

Učiteljice (glej preglednico 2) so navajale, da s starši sodelujejo v živo in na daljavo. Pogovarjajo se večinoma v angleščini ali si pomagajo s prevajalnikom. V večini primerov so tudi poročale, da starši izkazujejo zanimanje za šolsko delo. »S starši sem veliko komunicirala preko mejla, v začetku v angleščini, oni so si prevajali in potem odpisali v angleščini« (U1). V pomoč jim je sodelovanje svetovalne delavke na sestankih. Ena učiteljica je poročala o nesodelovanju staršev enega ukrajinskega učenca. Iz odgovorov *svetovalnih delavk* lahko razberemo, da z ukrajinskimi starši sodelujejo pri govorilnih urah in na roditeljskih sestankih, tudi s pomočjo ukrajinsko govorečih posameznikov: »Na srečo smo imeli v lokalnem okolju nekaj ukrajinsko govorečih posame-

znikov, ki so prevajali ob prvih srečanjih« (S8). Pogovori s starši potekajo tudi v angleščini, preko e-pošte in telefona. Nesodelovanje oz. slabše sodelovanje je omenila ena svetovalna delavka.

Pozitivni in negativni vidiki dela z ukrajinskimi učenci

Največ *učiteljic* (glej preglednico 2) je kot pozitivne vidike navedlo spoznavanje druge kulture, sprejemanje drugačnosti: »Spoznavanje nove kulture, zavedanje, da imamo srečo, da živimo v mirnem okolju, kjer ni vojne, odpravljanje predsodkov […]« (U5), »Učenci se preko sodelovanja z ukrajinskimi učenci učijo sprejemati drugačnost« (U3). Ena učiteljica je bila pozitivno presenečena nad hitrim sklepanjem prijateljstev med otroki; prav tako je bilo izpostavljeno medpredmetno povezovanje. Tudi *svetovalne delavke* kot pozitivno vrednotijo spoznavanje kulture in pridobivanje novih izkušenj ter nove možnosti medvrstniške pomoči: »Pozitiven je vpliv na učence, zaživi medvrstniška pomoč, izmenjava informacij med našimi in ukrajinskimi učenci« (S10), »Otroci se učijo strpnosti, da se znajo vživeti v njihovo kožo, da vidijo, da jim je težko na začetku, ko še ne znajo jezika. Učijo se sočutja, empatije« (S9).

Nekatere *učiteljice* ne zaznavajo ovir, večina pa kot največjo oviro izpostavi nepoznavanje slovenskega jezika pri ukrajinskih učencih: »Kot oviro vidim predvsem jezik in pisavo, drugo pa ne« (U1). Omenijo, da veliko njihovega dela ni ovrednotenega: »Preveč našega dela je prostovoljnega […]« (U2). Nekatere kot oviro vidijo tudi število ur za učenje slovenščine kot drugega jezika: »Vsekakor je premalo ur, ki so namenjene za učenje slovenščine. Ta problem se kaže pri vseh učencih tujcih« (U6). Kot največjo oviro so tudi *svetovalne delavke* navedle nepoznavanje jezika in stopnje predznanja: »Po mojem mnenju bi bilo potrebno učencem ponuditi del pouka tudi v ukrajinščini ter nadaljevati s poukom vsebin, ki so specifične za ukrajinsko okolje« (S8). Izpostavile so problem nerednega obiskovanja delavnic za učenje slovenskega jezika in obremenjenosti ukrajinskih učencev: »Večina učencev iz Ukrajine poleg slovenske šole v popoldanskem času obiskuje še ukrajinsko šolo na daljavo. Zato so obremenjeni in jim zmanjkuje motivacije za delo pri pouku« (S3).

Diskusija in omejitve raziskave

V prispevku smo raziskovali vključevanje in delo z ukrajinskimi učenci v slovenskih OŠ v šolskem letu 2022/2023 z vidika strokovnih delavk. Zanimali so nas priprava na vključitev, skrb za inkluzivno okolje, neposredno delo, sodelovanje s starši ter razmisleki o pozitivnih vidikih in ovirah pri vključevanju ukrajinskih učencev.

Situacija, ko je bilo treba v šole vključiti ukrajinske učence, se je po oceni strokovnih delavk zgodila hitro in po njihovem mnenju ni omogočala časa za posebne priprave na prihod ukrajinskih otrok. Lahko bi že ob izbruhu vojne predvidevali, da bodo prebivalci iz vojnih območij emigrirali in da se bodo otroci vključevali v šole držav gostiteljic, a je takrat vladalo prepričanje, da se bo vojna končala hitro. Kljub temu so strokovne delavke navajale, da je vključevanje ukrajinskih učencev v šole potekalo brez večjih težav in posebnosti. Medtem ko so učiteljice večinoma razmišljale o izvedbi pouka, so svetovalne delavke pogosteje omenjale koordinacijo in organizacijo različnih dejavnosti, kar se sklada z različni nalogami delovnih mest (Kociper, Torkar in Ermenc 2018). Mnenja strokovnih delavk glede smernic, pripravljenih s strani MIZŠ, so se razlikovala. Enim so se zdele nenatančne, drugim dobra osnova, a kontekst vsakokratnih konkretnih situacij je pogosto tako različen, da so po našem mnenju možne le splošne usmeritve. Od ustvarjalnosti vodij in strokovnih delavcev je odvisno, ali so smernice ustrezno prenese v prakso, kar s seboj prinaša določeno odgovornost za avtonomno sprejete odločitve.

Strokovne delavke so se na deklarativni ravni zavedale pomena skrbi za inkluzivno in spodbudno učno okolje ter so v opisih izpostavile veliko raznolikih aktivnosti. Ukrajinske učence so (postopno) vključevale v različne projekte in delavnice ter organizirale vrstniško sodelovanje, ki je tudi po Parmigianiju idr. (2023) zanje dobrodejno. Romana Bešter in Mojca Medvešek (2010) celo menita, da je lahko medvrstniška pomoč za učence priseljence zaradi identifikacije z vrstniki učinkovitejša od pomoči učitelja. Strokovne delavke so še izpostavile pomen pogovora, nudenja podpore in pomoči, kar so pomembni načini nudenja psihološke podpore (Jakavonytė-Staškuvienė 2023). Iz odgovorov lahko sklepamo, da so bili ukrajinski učenci dobro sprejeti v oddelčne skupnosti, obstajale pa so razlike v njihovi lastni zavzetosti za sklepanje prijateljstev. Nekatere strokovne delavke so opazile, da se ukrajinski učenci raje družijo med seboj kot z učenci večinske populacije. Smiselno bi bilo, da bi izvedli intervjuje tudi z ukrajinskimi učenci in s tem pridobili zanesljivejše podatke o njihovi percepciji sprejetosti v razredu.

Večina strokovnih delavk pri vključenih ukrajinskih učencih ni zaznala simptomov PSM. To si lahko razložimo s tem, da je raziskava potekala v času, ko priseljeni ukrajinski učenci večinoma (še) niso bili neposredno izpostavljeni dogajanju na bojiščih, a zavedati se je treba, da so bili na hitro ločeni od družinskih članov, svojega doma in prijateljev. Možno je, da strokovne delavke niso bile dovolj usposobljene in občutljive za prepoznavanje simptomov PSM. Za poglobljenejšo analizo bi potrebovali natančnejše podatke o npr. vedenju in pogostosti simptomov pri ukrajinskih učencih, dobrodošlo pa

bi bilo o tem povprašati še njih same in njihove starše. Posamezne strokovne delavke, ki so simptome PSM zaznale, so se z učenci pogovorile, jim nudile podporo oz. jih napotile k ustrezni osebi. Annika Bergunde, Ruth Schöffl in Marie-Claire Sowinetz (2023) navajajo, da je pomembno, da so strokovni delavci sposobni prepoznati in se odzivati na znake stresa ter travme in da znajo posameznike usmeriti k ustreznim podpornim službam. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da so določene učiteljice menile, da ni potrebe po zagotavljanju socialne in čustvene podpore ukrajinskim učencem. Ker o delu z ukrajinskimi učenci v šolah izven Ukrajine v času opravljanja naše raziskave še ni bilo dostopnih podatkov, glede na primerljive podatke za delo z učenci priseljenci menimo, da bi strokovne delavke verjetno morale zaznati večjo potrebo po pomoči. Ugotovitve (Mesa-Vieira idr. 2022) namreč kažejo, da tretjina učencev priseljencev pri socialnem vključevanju potrebuje psihosocialno podporo in pomoč. Zaradi navedenega bi bilo v prihodnosti treba sistematično izobraževati strokovne delavce, še posebej učiteljice, kako prepoznati simptome PSM.

Velika večina strokovnih delavk je navajala dobro sodelovanje s starši ukrajinskih učencev, ki je potekalo na različne načine, velikokrat tudi s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Dilara Karaagac, Basak Bilecen in Veenstra (2022) ugotavljajo, da starši učencev priseljencev praviloma razumejo pomen izobraževanja za svoje otroke in so zato pripravljeni sodelovati s šolo. Strokovne delavke so opisale mnogo pozitivnih vidikov dela z ukrajinskimi učenci, tako zanje kot tudi za ostale učence: spoznavanje nove kulture, učenje strpnosti in sočutja, odpravljanje predsodkov učencev iz večinske populacije ipd.

Tako učiteljice kot svetovalne delavke so v večini primerov kot oviro navedle nepoznavanje slovenskega jezika. Učiteljice so predlagale več ur za učenje jezika. Želele bi si več sistematične pomoči MIZŠ, predvsem natančnejših navodil, a bi lahko prevelika formalizacija hkrati krčila obseg avtonomije in možnosti ustvarjalnega prilagajanja konkretnim situacijam.

Omejitve in pomanjkljivosti naše raziskave vidimo v majhnem vzorcu, in sicer zaradi neodzivnosti in slabše pripravljenosti šol za sodelovanje v raziskavi. Izvedba intervjujev v pisni obliki (na željo intervjuvank) je onemogočila postavljanje dodatnih vprašanj in s tem poglobljenejšega uvida v obravnavano tematiko. V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na vključevanje in delo z ukrajinskimi učenci z vidika strokovnih delavk šole. Da bi pridobili celostnejši in globlji vpogled v obravnavano tematiko, bi bilo v prihodnosti raziskavo smiselno razširiti in vanjo vključiti še vidik ukrajinskih učencev ter njihovih staršev pa tudi vidik učencev večinske populacije.

Zaključek

V prispevku smo predstavili nekaj raziskav (npr. Baloh 2013; Novak 2017; Sinjur 2018; Pižorn, Lipavic Oštir in Žmavc 2022), ki so prikazovale delo z učenci priseljenci v preteklosti in katerih rezultati so lahko dobrodošla pomoč pri delu z njimi tudi sedaj ter v prihodnosti. Pričujoča raziskava je prispevala delček vpogleda v aktualno stanje začetnega vključevanja in dela z ukrajinskimi učenci pri nas dobrih sedem mesecev po začetku vojne v Ukrajini. Na osnovi dobljenih rezultatov menimo, da bi učiteljice in svetovalne delavke potrebovale dodatna strokovna usposabljanja s področja medkulturne vzgoje (Vižintin 2017) in še posebej usposabljanja za delo z učenci, ki prihajajo z vojnih območij, za prepoznavanje simptomov PSM in nudenje ustrezne socialne ter čustvene podpore (Bergunde, Schöffl in Sowinetz 2023). Glede na to, da lahko v prihodnosti zaradi konfliktov, vojn, okoljske krize ipd. pričakujemo še več migracij svetovnega prebivalstva, so lahko predstavljene pozitivne prakse pri delu z učenci priseljenci v pomoč tudi v prihodnje, hkrati pa upamo, da bo učencev priseljencev zaradi vojn čim manj.

Zahvala

Prispevek je delno nastal v okviru raziskovalnega programa št. P6-0372: Slovenska identiteta in kulturna zavest v jezikovno in etnično stičnih prostorih v preteklosti in sedanjosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno in inovativno dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

Literatura

Baloh, A., ur. 2013. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule.* Koper: Osnovna šola Koper.

Banks, J. A. 2009. »Multicultural Education: Characteristics and Goals.« V *Multicultural Education: Issues and Perspectives,* uredila J. A. Banks in C. A. McGee Banks, 3–30. 7. izd. Hoboken, NJ: Wiley.

Bergunde, A., R. Schöffl in M. Sowinetz, ur. 2023. *Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für Pädagog*innen.* Dunaj: United Nations High Commissioner for Refugees.

Bešter, R., in M. Medvešek. 2010. »Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem.« V *Državljani tretjih držav ali tretjerazredni državljani? Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji,* uredili M. Medvešek in R. Bešter, 205–269. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Booth, T., in M. Ainscow. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cotič Pajntar, J., H. Klobasa, V. Logaj, F. Nolimal, K. Pevec Semec, S. Preskar, B. Rupar idr. 2022. *Smernice za vključevanje otrok in mladostnikov z začasno zaščito v vzgojno-izobraževalne zavode.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Douglas, P., M. Cetron in P. Spiegel. 2019. »Definitions Matter: Migrants, Immigrants, Asylum Seekers and Refugees.« *Journal of Travel Medicine* 26 (2): taz005.

International Organization for Migration. 2006. *Glosar migracij.* Mednarodno migracijsko pravo 8. Ženeva: International Organization for Migration.

———. 2024. *Ukraine & Neighbouring Countries 2022–2024: 2 Years of Response.* Ženeva: International Organization for Migration.

International Rescue Committee. 2022. *Supporting Ukrainian Students in Schools and Youth Programmes.* London: International Rescue Committee.

Jakavonytė-Staškuvienė, D. 2023. »Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material and Linguistic Support.« *Social Sciences* 12 (6): 334.

Karaagac, D., B. Bilecen in R. Veenstra. 2022. »Uncertainties Shaping Parental Educational Decisions.« *Frontiers in Human Dynamics* 4:920229.

Kociper, T., L. Torkar in K. S. Ermenc. 2018. »Vloga šolskega svetovalnega delavca pri delu z učenci begunci in priseljenci.« *Šolsko svetovalno delo* 22 (1): 24–31.

Legat, S. 2024. »Vključevanje ukrajinskih učencev v slovenske osnovne šole.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.

Lesar, I. 2013. *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mesa-Vieira, C., A. D. Haas, D. Buitrago-Garcia, Z. M. Roa-Diaz, B. Minder, M. Gamba, D. Salvador, Jr. idr. 2022. »Mental Health of Migrants with Pre-Migration Exposure to Armed Conflict: A Systematic Review and Meta-Analysis.« *Lancet Public Health* 7 (5): 469–481.

Mikuš-Kos, A. 2016. »Vloga šolskih svetovalnih delavcev ob otrocih beguncih.« *Šolsko svetovalno delo* 20 (1–2): 13–23.

Mikuš-Kos, A., F. Zlatar, M. Uzelac in P. Jamšek. 2017. *Priročnik za psihosocialno pomoč otrokom beguncem.* Radovljica: Didakta.

Mlinarević, V., in K. Duka. 2023. »Inicijalna izobrazba učitelja za odgoj i obrazovanje iz ustanova socijalne skrbi u inkluzivnoj školi.« *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 72 (2): 4–21.

Novak, M. 2017. »Vključenost otrok priseljencev, beguncev v vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji.« *Vzgoja in izobraževanje* 48 (1–2): 32–33.

Parmigiani, D., D. Spulber, A. Ambrosini, A. Molinari, E. Nicchia, M. Pario, A. Pedevilla idr. 2023. »Educational Strategies to Support the Inclusion of Displaced Pupils from Ukraine in Italian Schools.« *International Journal of Educational Research Open* 4: 100255.

Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost.* Ljubljana: Sophia.

Pižorn, K., A. Lipavic Oštir in J. Žmavc, ur. 2022. *Obrazi več-/raznojezičnosti.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Resman, M. 2003. »Interkulturna vzgoja in svetovanje.« *Sodobna pedagogika* 54 (1): 60–79.

Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction.* London: Sage.

Sinjur, A. 2018. »Kaj vpliva na uspešno vključevanje priseljenskih učencev v slovenske šole.« V *Večdimenzionalnost socialno pedagoških diskurzov,* uredili M. Marovič in A. Sinjur, 149–167. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Statistični urad Republike Slovenije. B. l. »Metodološka pojasnila: definicije in pojasnila – prebivalstvo.« http://www.stat.si/popis2002/si/definicije_in_pojasnila_1.html

Vižintin, M. A. 2013. »Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

———. 2017. *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev.* Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Vrečer, N. 2003. »Vloga kulture pri procesih integracije (prisilnih) priseljencev.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 42:152–166.

Zakon o mednarodni zaščiti (ZMZ-1). 2017. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 16. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-0803.

Inclusion and Engagement with Ukrainian students in Slovenian Primary Schools from the Perspective of School Professionals

The war in Ukraine led to a mass emigration of Ukrainians to various countries, including Slovenia, and parents began to enrol their children in schools within host countries. In this paper, we present the process of inclusion of Ukrainian students in Slovenian primary schools and the work undertaken with them, from the perspective of school professionals. In the theoretical part, we define the guidelines of inclusion, while the empirical part presents the findings of a qualitative analysis of interviews conducted with a randomized sample of 9 teachers and 11 counsellors from primary schools with a minimum of 3 Ukrainian pupils enrolled during the 2022/2023 school year. We identify the schools' readiness to accommodate and work with Ukrainian students, the collaboration with their parents, and both the positive aspects as well as obstacles encountered during this process. According to the assessment of the school professionals, the inclusion occurred mostly without special preparations, the schools adjusted their work, and parental collaboration was carried out in different ways. The professionals identified the development of empathy among the other pupils as positive, while language barriers caused the most difficulties in their work.

Keywords: elementary school, immigrant students, Ukrainian students, inclusion

Samostojnost prvošolcev pri šolskem delu

Irena Hergan
Univerza v Ljubljani
irena.hergan@pef.uni-lj.si

Alenka Polak
Univerza v Ljubljani
alenka.polak@pef.uni-lj.si

Katrin Sevšek
OŠ Pohorskega bataljona Oplotnica
katrin.sevsek@gmail.com

Razvoj samostojnosti otroka pomembno prispeva k njegovi samozavesti, samopodobi in identiteti, saj z razvojem samostojnosti otrok postaja vse avtonomnejši in odgovornejši posameznik. V prispevku predstavljamo ugotovitve empirične raziskave na vzorcu 118 staršev učencev prvega razreda in 19 učiteljic iz petih slovenskih osnovnih šol. Zanimalo nas je njihovo mnenje o samostojnosti otrok/učencev na področju šolskega dela doma in v šoli. Rezultati so pokazali, da učenci prvega razreda pri šolskem delu doma niso povsem samostojni, pri šolskem delu v šoli pa so po mnenju njihovih učiteljic povsem samostojni. Ugotavljali smo tudi razlike v samostojnosti prvošolcev glede na okolje bivanja in ugotovili, da so učenci s podeželja samostojnejši kot učenci iz mesta. Učitelji so bolj kot starši mnenja, da imajo pri razvoju samostojnosti otroka ključno vlogo starši, vlogi šole pri razvoju samostojnosti učencev pa ne pripisujejo tolikšne pomembnosti kot starši. Samostojnost učencev je pomembno sistematično razvijati že v predšolskem obdobju in na vseh ravneh šolanja.

Ključne besede: samostojnost, prvošolci, starši, učitelji, osnovna šola

Uvod

Razvoj samostojnosti v zgodnjih letih otroštva pomembno prispeva k otrokovim samozavesti, samopodobi in pozitivni identiteti, kar omogoča, da se posameznik v odraslosti izoblikuje v avtonomnega in odgovornega posameznika. Pomembno vlogo pri vzgoji za samostojnost imajo poleg staršev tudi drugi, ki so udeleženi v otrokovem življenju: sorojenci, učitelji, vrstniki, sorodniki in drugi posamezniki, s katerimi se otrok srečuje, razne interesne skupnosti ter družba kot celota. Pomembnost razvoja otrokove samostojnosti je izpostavljena tudi v ciljih in priporočilih za delovanje slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, tako v *Beli knjigi* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011) kot v Zakonu o osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 2006).

Kljub enotnosti strokovnjakov o tem, da je samostojnost učencev pomembna za življenje, pa ti opozarjajo, da je samostojnost lahko zelo različno pojmovana in tudi strokovno definirana, pri čemer raziskave kažejo na kul-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.291-308

turno pogojene razlike (Cameron 2007). S socialnega vidika samostojnost pomeni neke vrste osvobojenost od zunanjih vplivov oz. svobodo ravnati in misliti, Rose (1999 v Cameron 2007) pa poudarja, da je samostojnost posameznika vedno pogojena tudi z obstoječo mrežo socialnih pravil in norm. K prepoznavanju samostojnosti posameznika bistveno prispeva tudi prepoznavanje možnosti izbire; dati posamezniku možnost izbire naj bi bila bistvena metoda »prakticiranja« lastnega odločanja in doživljanja občutka »biti samostojen«, to pa staršem, vzgojiteljem in učiteljem nalaga, da otrokom/učencem zagotovijo različne možnosti za izbiro (Cameron 2007, 473). Strokovne opredelitve samostojnosti se v literaturi pogosto nanašajo tudi na neodvisnost otrok/učencev in vsebinsko glede na avtorje zelo variirajo. Otroci/učenci so opredeljeni kot samostojni:

- ko delajo, kar sami hočejo, ko imajo možnost izražati samega sebe s prosto izbiro materialov, ko sprejemajo lastne odločitve, ko se svobodno gibljejo (Cameron 2007);
- ko se vedejo neodvisno od odraslih (Saleh idr. 2022);
- ko niso odvisni od drugih, ko se zavedajo svojega ravnanja, ko se zmorejo postaviti zase (Wulan in Kurniawati 2020);
- ko so zmožni premišljenega izpolnjevanja različnih nalog, povezanih z reševanjem problemov, odločanjem in s sodelovanjem z drugimi (Preisseisen 1991 v Lockhorst, Wubbels in Oers 2010).

Skupno tem opredelitvam je, da gre za otrokovo sposobnost (angl. *ability*) izbiranja in odločanja pa tudi prevzemanja posledic, kar je znak njegove zdrave osebnosti (Saleh idr. 2022).

Razvoj samostojnosti

K razvoju samostojnosti prispevajo notranji dejavniki, npr. fiziološki, predvsem čustva in telesno stanje, zdravje in spol, ter psihološki, zlasti intelektualne sposobnosti. Empirično potrjeno so zdravi otroci samostojnejši kot bolni, dekleta so zaradi večje čustvene navezanosti na starše običajno dlje nesamostojna kot fantje, bistrejši otroci so samostojnejši kot manj intelektualno sposobni, saj se miselne sposobnosti kažejo v boljšem reševanju problemov (Saleh idr. 2022). Na razvoj samostojnosti vplivajo tudi zunanji dejavniki, npr. značilnosti socialnega okolja, socialne spodbude, družinska vzgoja, ljubezen in druga čustva, izobrazba staršev, zaposlitveni status matere idr. Otrokovo samostojnost lahko starši sistematično spodbujajo s primerno vzgojo, ki naj po mnenju strokovnjakov vključuje npr. dajanje možnosti izbire, za-

gotavljanje pomoči pri reševanju problemov, izražanje iskrenih pohval, zagotavljanje podpore, dobro komunikacijo, vključevanje v družinske odnose, dajanje dobrega zgleda ipd. (Saleh idr. 2022).

Vpliv učiteljev na otrokov razvoj samostojnosti se od vpliva staršev razlikuje zlasti v tem, da učitelji vplivajo načrtneje in sistematičneje ter v skladu s cilji šole. Njihovo vodenje učencev v smeri večje samostojnosti tako vključuje spodbujanje učenčevega najprimernejšega samostojnega vedenja, razumevanje učencev, zagotavljanje informacij, nudenje nasvetov, zagotavljanje pomoči pri reševanju problemov, razvijanje navad in oblikovanje dobrih odnosov med učenci (Saleh idr. 2022). Anna Cerino (2023, 685) poudarja, da mora šola sistematično razvijati samostojnost učencev z izgrajevanjem prostora, ki učencem omogoča, da razvijajo domišljijo, raziskujejo, odkrivajo, kritično mislijo, reflektirajo, se vključujejo v projekte, se izražajo in imajo svojo zasebnost. K razvoju otrokove samostojnosti prispeva tudi način, kako se odzivamo na njegova čustva (Smrtnik Vitulić 2011). Ob otrokovem izražanju veselja je primerno, da mu sporočimo, da smo to opazili in sprejeli, saj tako potrdimo tisto, kar ga je navdalo z veseljem. Pomembno je tudi, kako se odzivamo na otrokovo doživljanje strahu. Socialno negotovi otroci imajo težave pri vključevanju v družbo, potrebujejo pomoč pri vključevanju v skupino vrstnikov ter pohvalo za samostojnost.

Claire Cameron (2007) opozarja na problem pomanjkanja izbire v otrokovem okolju, saj to zavira razvoj njegove ustvarjalnosti, samostojnost pa se bolj razvija v okolju, ki od otrok to pričakuje, npr. če starši pričakujejo, da bo otrok svoje domače naloge delal sam, mu to potrebno samostojnost tudi zagotavljajo. Starši, ki otroku postavljajo veliko omejitev, mu s tem ne dajejo priložnosti za samostojne odločitve.

Začetek šolanja in samostojnost mlajših učencev

V Sloveniji se na področju osnovnošolskega izobraževanja srečujemo s povečanim deležem odlogov vpisa prvošolcev v šolo (Malešević 2016). Število odloženih vpisov v prvi razred je v Sloveniji zadnja leta naraščalo, največ jih je bilo v šolskem letu 2019/2020, ko je v vrtcu ostalo kar 2.616 otrok (12,6 %), ki bi morali glede na svojo kronološko starost vstopiti v šolo. V šolskem letu 2023/2024 je bilo takšnih 2.151 (10,3 %) (Kuralt 2024). Sue Dockett in Bob Perry (2002) odloge šolanja povezujeta s subjektivnostjo presoje, ali je/kdaj je otrok pripravljen za šolo. Avtorja navajata različne kriterije tovrstne presoje: npr. otrokova fizična dobrobit (blagostanje), motorični razvoj, socialni in čustveni razvoj, pristopi k učenju, uporaba jezika, splošno znanje in otrokovo mišljenje (National Education Goals Panel 1995 v Dockett in Perry 2002, 70). Poudarjata,

da kljub upoštevanju različnih vidikov otrokove zrelosti za vsakega otroka posebej vedno obstaja odprto vprašanje, ali bo dodatno leto pred vstopom v šolo imelo kakšen dolgoročni učinek na njegov razvoj. Analiza pogledov staršev in učiteljev na pripravljenost otrok za šolo je nakazala velike razlike med njimi – starši so v ospredje postavljali otrokove učne zmožnosti in spretnosti (npr. zmožnost štetja, računanja, pisanja), učitelji pa radovednost otroka in njegov interes za šolo, raziskava pa med kriteriji pripravljenosti ni navajala otrokove samostojnosti (Dockett in Perry 2002).

Začetek šolanja je za vsakega otroka in njegovo družino prelomno obdobje v življenju, zato je zelo pomembno, kako poteka prehod iz vrtca v šolo. Učni uspeh in splošno dobro počutje v šoli bosta v veliki meri odvisna od tega, kako dobro se bosta učenec in šola prilagodila drug drugemu (Margetts 2009). Strokovnjaki zagovarjajo t. i. »mehki prehod«, ko se za otroke, prihodnje prvošolce, tik pred všolanjem organizira obisk šole, kjer se jim predstavi posamezne šolske prostore ter način dela v razredu. Pri tem ima tesno sodelovanje konkretne osnovne šole in vrtca zelo pomembno vlogo, saj vsaka institucija s svojimi specifičnimi nalogami prispeva kontinuiteto otrokovih izkušenj na področju njegovega učenja in življenja na prehodu iz vrtca v šolo (Malešević 2017; Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Vzgojitelji med težavami pri prehodu iz vrtca v šolo izpostavljajo predvsem slabo razvite socialne spretnosti otrok, težave s sledenjem navodilom ter težave pri samostojnem in skupinskem delu. Razvijanje socialno-čustvenih in vedenjskih spretnosti, zlasti prosocialno naravnanih spretnosti, neodvisnosti, samoregulacije in pozornosti, zato sodi med najpomembnejše izzive učiteljev pri uvajanju prvošolcev v novo šolsko okolje (Magnuson in Schindler 2016). Pomembno je zlasti razvijanje samoregulacijskih spretnosti otrok (Stevenson 2017; Hautakangas, Kumpulainen in Uusitalo 2022; Selman in Dilworth-Bart 2023).

Empirične ugotovitve kažejo, da k lažjemu prilagajanju otroka na spremenjene zahteve ob prehodu v šolo prispevajo predvsem dobro vzpostavljene družinske rutine, npr. rutina spanja, branja, pripovedovanja zgodb ipd. Otroci z dobro oblikovanimi družinskimi rutinami so se hitreje prilagodili na nove institucionalne razmere, npr. na razredno strukturo in šolska pravila, izkazovali pa so tudi boljšo učno uspešnost, večjo socialno-čustveno zrelost in boljše fizično zdravje (Ferretti in Bub 2017). Raziskava Maje Zupančič in TineKavčič (2007) je pokazala, da so vzgojiteljice in učiteljice pri slovenskih prvošolcih, ki so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, v primerjavi s tistimi, ki ga niso, zaznale višjo raven samostojnosti v interakcijah z odraslimi. Samostojnost prvošolcev je po mnenju prej omenjenih avtoric tudi kazalnik dobrega prilagajanja spremembam, ki jih za otroke pomeni všolanje; ugotovile so, da

so slovenski prvošolci »pretežno pozitivno razpoloženi in zaupljivi v šoli, pogosto se vključujejo v skupino v razredu, so prosocialni v odnosu do sošolcev, mirni pri reševanju sporov, sodelovalni z učiteljico/vzgojiteljico in razmeroma samostojni pri delu v razredu« (Zupančič in Kavčič 2007, 159). Pomemben je tudi odnos z učiteljico, saj se učenci, ki vzpostavijo ugodnejši odnos z njo, dejavneje vključujejo v delo v razredu, med poukom več sodelujejo in so pri pouku samostojnejši kot tisti njihovi sošolci, ki oblikujejo manj ugoden odnos z učiteljico (Zupančič in Kavčič 2007, 159).

Otrok sicer sam začne izražati potrebo po neodvisnosti, vendar so pri tem ključnega pomena starši in kasneje vzgojitelji ter učitelji, ki morajo njegovo samostojnost spodbujati (Marjanovič Umek in Zupančič 2009). Če otrokom dovolimo, da naloge opravljajo samostojno in se v določenih situacijah samostojno odločajo, s tem ustvarjamo možnosti za razvijanje njihove samostojnosti in neodvisnosti, četudi je to z vidika odraslih pogosto zamudno (Mars 2015 v Corcoran 2020). Za razvoj samostojnosti sta enako pomembna tako šolsko kot neformalno učno okolje. Pomemben je predvsem čas, ki ga otroci preživijo brez neposrednega nadzora odraslih. Podpora otrokove neodvisnosti zunaj šole spodbuja razvoj zmožnosti samoregulacije, saj pridobljene spretnosti (npr. spretnosti gibanja na prostem) otroci prenesejo tudi v razredno okolje, kjer jih uporabljajo pri svojem šolskem delu.

V nadaljevanju izpostavljamo ključne rezultate slovenske raziskave o samostojnosti otrok, ki smo jo izvedli med učitelji in starši prvošolcev ter z opazovanjem njihovega vedenja v šolskem okolju.

Raziskava

Cilji raziskave

Z empirično raziskavo na vzorcu staršev in učiteljev ter s sistematičnim opazovanjem prvošolcev v šoli smo želeli raziskati samostojnost prvošolcev ob koncu prvega leta šolanja. Zanimalo nas je: (1) v kolikšni meri so učenci v 1. razredu OŠ po mnenju staršev in učiteljev samostojni pri šolskem delu v šoli ter doma; (2) ali se v ocenah samostojnosti prvošolcev pojavljajo statistično pomembne razlike glede na okolje bivanja (podeželje – mesto); (3) kakšne so razlike v pogledih staršev in učiteljev na svojo vlogo pri spodbujanju samostojnosti otrok.

Metoda

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop in deskriptivno ter kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. Izvedli smo študijo prereza z enkratnim zajemanjem podatkov, pri čemer smo kombinirali dve teh-

niki zbiranja podatkov – tehniko anketiranja z aplikacijo anketnega vprašalnika za učitelje in starše ter sistematično opazovanje prvošolcev v avtentični situaciji (v šoli).

Vzorec

Vzorec je bil priložnostni in namenski. Izbrali smo tri osnovne šole v podeželskem okolju in dve v mestnem, nobena ni imela kombiniranih oddelkov s prvošolci. Končni vzorec je sestavljalo 118 staršev prvošolcev, od tega jih je bilo 62 iz podeželskega okolja (šest oddelkov) in 56 iz mestnega (šest oddelkov), ter 19 učiteljev, ki so poučevali v navedenih oddelkih prvega razreda. V sistematično opazovanje z udeležbo je bilo zajetih 118 učencev.

Opis raziskovalnih pripomočkov in postopka zbiranja podatkov

Kot tehniko zbiranja podatkov smo uporabili dve obliki anketnega vprašalnika, eno za starše in drugo za učitelje. Obe obliki vprašalnika sta vsebovali različne kontrolne liste, vprašanja zaprtega tipa in lestvico stališč. Na tiskani izvod vprašalnika so starši in učitelji zapisali začetnici imena ter priimka svojega otroka/učenca, s čimer smo zagotovili zasledovanje podatkov o istem učencu. Vprašalnike v papirnati obliki smo staršem razdelili ob prihodu v šolo ali pa smo jih (s soglasjem staršev) dali učencem, da so jih staršem odnesli domov. Izpolnjene vprašalnike so starši ali učenci prinesli učiteljem, ti pa so nam jih oddali skupaj s svojimi izpolnjenimi vprašalniki. Pri izpolnjevanju vprašalnika so bili starši in učitelji zaprošeni, da označijo, ali je otrok pri konkretno navedenem opravilu popolnoma samostojen (ocena 2), ali ga opravlja s pomočjo starša/učitelja (ocena 1), ali ga opravljajo starši/učitelji/drugi (stari starši, bratje, sestre) namesto otroka (ocena 0). Starši in učitelji so v kontrolnih listah o samostojnosti otroka označili tudi pogostost samostojnosti za vsako navedeno vrsto aktivnosti (npr. otrok določeno stvar dela samostojno vedno, včasih, nikoli). V procesu obdelave podatkov smo navedene kazalce pogostosti spremenili v številčne vrednosti: vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0. Izvedli smo tudi strukturirano in sistematično opazovanje prvošolcev v prostorih šole. Opazovanje je potekalo ob jutranjem prihodu učencev in staršev v šolo ter med poukom. Vsak oddelek smo opazovali tri dni ob koncu šolskega leta, ko so učenci šolsko rutino že dobro obvladali in so mnogi med njimi že dopolnili sedem let. Opazovali smo celotni oddelek učencev in si opažanja zapisovali za vsakega učenca posebej.

Postopki obdelave podatkov

V raziskavi zbrane podatke smo uredili v programu Microsoft Office Excel 2010, jih prenesli v program IMB SPSS Statistics 21 in statistično obdelali. Za

namene opisne statistike smo izračunali frekvenčno in strukturno porazdelitev, aritmetične sredine, standardni odklon, za preverjanje razlik med skupinami anketirancev v danih spremenljivkah pa smo izvedli še *c*2-preizkus ali Kullbackov (2$\hat{I}$) preizkus za ugotavljanje statistične pomembnosti teh razlik.

Rezultati z diskusijo

Mnenja učiteljev o samostojnosti prvošolcev v šoli

Učitelji so ocenjevali samostojnost vsakega posameznega učenca pri njegovem individualnem opravljanju naslednjih šolskih opravil: priprava učnih potrebščin za naslednjo šolsko uro, pospravljanje šolskega predala, priprava in oblačenje športne opreme, oblačenje/slačenje v šoli, urejenost garderobe v šoli (obesi oblačila), nošenje torbe, pomnjenje navodil (ali upoštevajo učiteljeva navodila in ali si zapomnijo, kaj morajo prinesti od doma, naročiti staršem, ali po tem ponovno sprašujejo ali mora učiteljica prenesti sporočilo staršem).

Rezultati raziskave kažejo, da je glede na vrednosti aritmetičnih sredin ocen učiteljev o samostojnem delu njihovih učencev v šoli (M = 1,75) večina učencev vedno samostojnih. Nizka aritmetična sredina za trditev, da učenci šolsko delo v šoli opravljajo s pomočjo učitelja (M = 0,21), nakazuje, da učitelji učencem pri šolskem delu v šoli le redko pomagajo, le izjemoma pa delo v šoli namesto učenca opravi učitelj (M = 0,02), kar je spodbudno.

V preglednici 1 so prikazane povprečne vrednosti kazalcev pogostosti (vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0) za posamezno vrsto učenčevega samostojnega vedenja. Analiza se je nanašala na mnenja učiteljev o samostojnosti prvošolcev. Podatki kažejo, da je po oceni učiteljev kar 97,4 % učencev vedno

Preglednica 1 Samostojnost prvošolcev v šoli – mnenja učiteljev

Kazalci	*M*	Vedno		Včasih		Nikoli		Skupaj	
		f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)
Oblačenje/slačenje v šoli	1,97	113	97,4	3	2,6	0	0,0	116	100,0
Priprava in oblačenje športne opreme	1,94	110	94,8	6	5,2	0	0,0	116	100,0
Nošenje torbe	1,79	92	79,3	24	20,7	0	0,0	116	100,0
Priprava učnih potrebščin za naslednjo uro	1,76	90	77,6	25	21,6	1	0,9	116	100,0
Urejenost garderobe v šoli	1,74	88	75,9	26	22,4	2	1,7	116	100,0
Pospravljanje šolskega predala	1,61	73	62,9	41	35,3	2	1,7	116	100,0
Pomnjenje navodil	1,45	57	49,1	55	47,4	4	3,4	116	100,0
Povprečje frekvenc	—	89	76,7	25,8	22,2	1,2	1,1	116	100,0

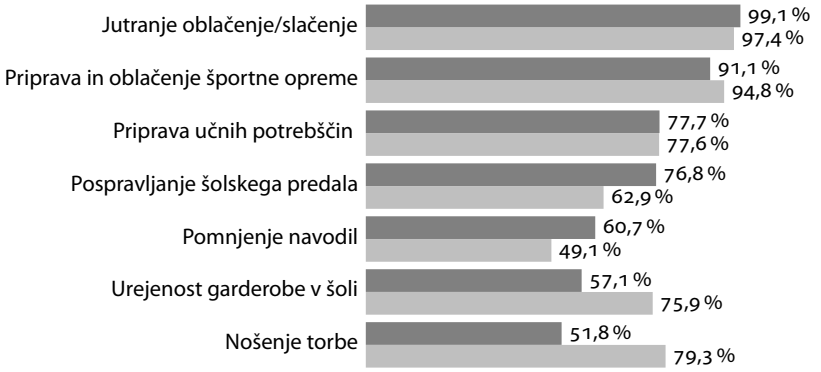
Preglednica 2 Samostojnost učencev v šoli – rezultati opazovanja učencev

Kazalci	Učenec samostojno		Učenec s pomočjo starša/učitelja		Starši/učitelj namesto učenca	
	f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)
Jutranje obuvanje/sezuvanje	108	96,4	4	3,6	0	0,0
Priprava in oblačenje športne opreme	102	91,1	10	8,9	0	0,0
Priprava učnih potrebščin	87	77,7	23	20,5	2	1,8
Jutranje oblačenje/slačenje	87	77,7	24	21,4	1	0,9
Pospravljanje šolskega predala	86	76,8	26	23,2	0	0,0
Pomnjenje navodil	68	60,7	42	37,5	2	1,8
Urejenost garderobe v šoli	64	57,1	47	42,0	1	0,9
Jutranje nošenje torbe	58	51,8	1	0,9	53	47,3
Povprečne vrednosti	85,6	76,4	19,8	17,7	6,6	5,9

samostojnih pri oblačenju in slačenju v šoli in kar 94,8 % učencev pri pripravi in oblačenju športne opreme. Učitelji ocenjujejo, da je 79,3 % učencev prvega razreda vedno samostojnih pri nošenju torbe, pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo uro jih je vedno samostojnih 77,6 % Tudi pri urejanju garderobe v šoli je samostojnih več kot tri četrtine učencev (75,9 %), pri pospravljanju šolskega predala skoraj dve tretjini (62,9 %), medtem ko so deleži učencev, ki si po mnenju učiteljev vedno samostojno zapomnijo navodila, nekoliko nižji oz. malo manj kot 49,1 %. Ker učitelji na področju pomnjenja navodil zaznavajo najnižji delež samostojnih učencev, smo med osmimi izbranimi aktivnostmi v šoli sistematično opazovali prav to (preglednica 2). Opazovanje je bilo izvedeno pri 112 učencih, saj je bilo šest učencev v času opazovanja odsotnih od pouka.

Tudi rezultati sistematičnega opazovanja potrjujejo, da je večina učencev prvega razreda pri različnih opravilih v šoli samostojna. Ob jutranjem prihodu v šolo jih je bilo 96,4 % samostojnih pri jutranjemu obuvanju/sezuvanju, 77,7 % pri jutranjemu oblačenju/slačenju, a le dobra polovica (51,8 %) pri nošenju šolske torbe. Šolsko torbo je ob prihodu v šolo namesto učencev prinesla skoraj polovica staršev (47,3 %). 91,9 % učencev je bilo samostojnih pri pripravi in oblačenju športne opreme, 77,7 % pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo šolsko uro, 76,8 % pri pospravljanju šolskega predala, 57,1 % pa jih je samostojno uredilo svojo šolsko garderobo. 60,7 % učencev prvega razreda je izkazovalo samostojnost na področju upoštevanja in zapomnitve navodil za šolsko delo.

Pri primerjavi rezultatov, dobljenih iz ocen učiteljev in na osnovi sistematič-



Slika 1 Samostojnost učencev pri šolskem delu v šoli – rezultati, dobljeni z opazovanjem učencev in z analizo mnenj učiteljev (temno – opazovanje učenca, svetlo – mnenje učiteljic)

nega opazovanja učencev, je treba izpostaviti, da smo učence opazovali le tri dni, učiteljice pa so svoje mnenje o samostojnosti posameznih otrok oblikovale na podlagi celoletnega dela z učenci. Na sliki 1 so primerjalno prikazani podatki o samostojnosti prvošolcev, (a) pridobljeni z opazovanjem in (b) na podlagi izpolnjevanja kontrolne liste s strani učiteljev. Ugotovimo lahko, da ni večjih razlik glede na metodo zbiranja podatkov. Razlike, večje od 10 %, so pri štirih šolskih opravilih – nošenju šolske torbe (razlika znaša 27,5 %), urejanju garderobe v šoli (18,8 %), pospravljanju šolskega predala (13,9 %) in pomnjenju navodil (11,6 %).

Mnenja staršev o samostojnosti prvošolcev pri šolskem delu doma

Starši so samostojnost svojih otrok ocenjevali (z ocenami vedno = 2, včasih = 1 in nikoli = 0) pri naslednjih sedmih s šolo povezanih opravilih: šiljenje barvic, pisanje domače naloge, priprava športne opreme, priprava torbe po urniku, pospravljanje lastnega delovnega kotička, izbira obšolskih dejavnosti in pomnjenje učiteljevih navodil. Slednje se je nanašalo na otrokovo upoštevanje učiteljevih navodil in na zapomnitev, kaj morajo prinesti v šolo oz. doma povedati (prenesti informacije) staršem. Število otrok, na katere so se nanašale ocene staršev, je bilo pri različnih opravilih različno, saj nekateri starši niso zapisali vseh ocen.

Podatki kažejo, da so otroci po oceni staršev pri šolskem delu doma dokaj samostojni ($M = 1{,}32$), nižja je povprečna ocena za šolsko delo, ki ga otroci doma opravljajo s pomočjo staršev ($M = 0{,}73$), najnižja pa je povprečna ocena pogostosti za šolsko delo, ki ga doma namesto otroka opravijo starši ($M = 0{,}38$). Ugotovimo torej lahko, da starši šolsko delo zelo redko opravljajo na-

Preglednica 3 Samostojno šolsko delo prvošolcev doma – mnenja staršev

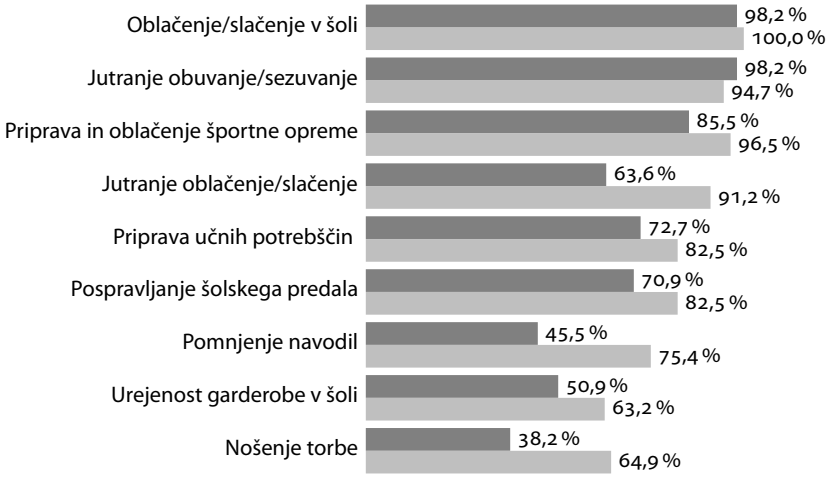
Kazalci	*M*	Vedno		Včasih		Nikoli		Skupaj	
		f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)
Šiljenje barvic	1,51	64	55,2	48	41,4	4	3,4	116	100,0
Pisanje domače naloge	1,50	65	56,0	45	38,8	6	5,2	116	100,0
Pomnjenje navodil	1,50	61	52,6	52	44,8	3	2,6	116	100,0
Izbira obšolskih dejavnosti	1,43	61	53,0	43	37,4	11	9,6	115	100,0
Pospravljanje svojega delovnega kotička	1,28	38	32,8	73	62,9	5	4,3	116	100,0
Priprava torbe po urniku	1,14	43	38,4	42	37,5	27	24,1	112	100,0
Priprava športne opreme	0,91	25	21,6	56	48,3	35	30,2	116	100,0
Povprečje	—	51	44,2	51,3	44,5	12,5	11,3	115,2	100,0

mesto svojih otrok. Iz rezultatov v preglednici 3 je razvidno, da je večina otrok pri štirih vrstah opravil, tj. pri šiljenju barvic, pisanju domače naloge, pomnjenju navodil in izbiri obšolskih dejavnosti, po mnenju staršev *vedno* samostojnih, dokaj velik delež učencev pa *le včasih*. Pri pospravljanju svojega delovnega kotička je po mnenju staršev večina otrok samostojnih le *včasih* (62,9 %) in manj kot tretjina *vedno*. Pri pripravljanju športne opreme in pripravljanju torbe po urniku so prvošolci le *delno* samostojni; 30,2 % učencem prvega razreda športno opremo vedno pripravijo starši, skoraj četrtini (24,1 %) pa starši *vedno* pripravijo tudi šolsko torbo.

Razlike v samostojnosti prvošolcev na podeželju in v mestu

Na podlagi rezultatov sistematičnega opazovanja samostojnosti prvošolcev smo ugotovili, da so učenci s podeželja pri večini s šolo povezanih opravil samostojnejši kot učenci iz mesta. Mestni prvošolci so samostojnejši od tistih s podeželja le pri jutranjem obuvanju/sezuvanju. Slika 2 primerjalno prikazuje samostojnost učencev prvega razreda glede na območje bivanja (mesto – podeželje).

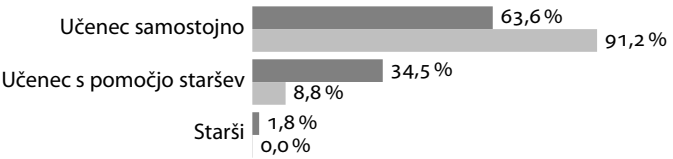
Za pridobitev natančnejših ugotovitev smo razlike v samostojnosti prvošolcev tudi statistično testirali. Izvedli smo Kullbackov $2\hat{I}$-preizkus in ugotovili, da so razlike v samostojnosti med učenci iz mesta in učenci s podeželja statistično pomembne pri štirih opazovanih opravilih prvošolcev: jutranjem oblačenju/slačenju, nošenju torbe, pripravi in oblačenju športne opreme ter pomnjenju navodil. Pri jutranjem obuvanju/sezuvanju so tako učenci s podeželja kot tisti, ki živijo v mestu, zelo samostojni, vendar razlike niso statistično pomembne. Podobno je pri pripravi učnih potrebščin za naslednjo šol-



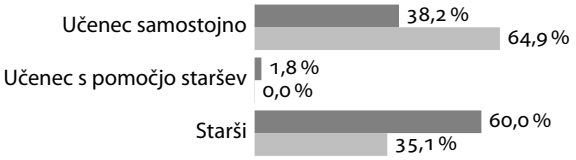
Slika 2 Samostojnost prvošolcev – primerjava glede na območje bivanja (temno – mesto, svetlo – podeželje)

sko uro, pospravljanju šolskega predala, oblačenju/slačenju v šoli in urejanju garderobe, kjer so učenci s podeželja samostojnejši kot pa tisti iz mesta, vendar razlike niso statistično pomembne. Otrokova opravila v povezavi s šolo, pri katerih smo potrdili statistično pomembne razlike, so v nadaljevanju podrobneje predstavljena.

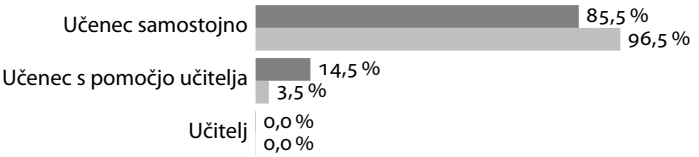
Pri jutranjemu oblačenju/slačenju (slika 3) je večji delež učencev s podeželja samostojnih (91,2 %), kot pa je samostojnih tistih, ki živijo v mestu (63,6 %). S pomočjo staršev se oblači in slači bistveno manj učencev na podeželju (8,8 %) kot pa v mestu (34,5 %). Odstotni delež mestnih prvošolcev, ki jim pri oblačenju in slačenju pomagajo starši, je približno štirikratnik deleža takih otrok na podeželju. Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$-preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{I} = 13{,}401$; $g = 2$; $a = 0{,}001$). Z 0,1-odstotnim tveganjem torej lahko ugotovimo, da so prvošolci s podeželja pri jutranjem oblačenju in slačenju statistično pomembno samostojnejši kot prvošolci iz mesta.



Slika 3 Samostojnost učencev pri jutranjemu oblačenju/slačenju (temno – mesto, svetlo – podeželje)



Slika 4 Samostojnost učencev pri nošenju šolske torbe (temno – mesto, svetlo – podeželje)

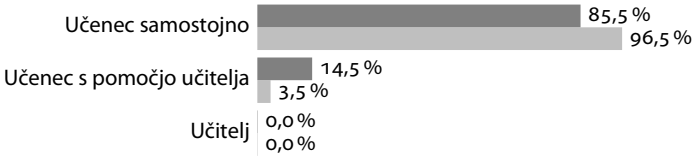


Slika 5 Samostojnost učencev pri pripravi in oblačenju športne opreme (temno – mesto, svetlo – podeželje)

Učenci s podeželja so v primerjavi z učenci iz mesta (38,2 %) samostojnejši tudi pri nošenju šolske torbe ob prihodu v šolo (64,9 %) (slika 4). Velik delež staršev tako na podeželju kot v mestu zjutraj nosi šolsko torbo namesto svojih otrok, takih staršev pa je manj na podeželju (35,1 %) kot v mestu (60 %). Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$-preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{I} = 9{,}044$; $g = 2$; $a = 0{,}011$). S tveganjem 1,1 % lahko zaključimo, da so razlike v samostojnem nošenju šolske torbe med učenci s podeželja in učenci iz mesta statistično pomembne, samostojnejši so prvošolci na podeželju.

Tudi v primeru samostojnosti prvošolcev pri njihovi pripravi in oblačenju športne opreme se kažejo razlike v prid učencev s podeželja (slika 5). Ti so statistično pomembno samostojnejši (96,5 %) kot pa učenci iz mesta (85,5 %). Le 3,5 % učencev s podeželja potrebuje pri pripravi in oblačenju športne opreme učiteljevo pomoč, v mestu pa je delež takih učencev večji (14,5 %). Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$-preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($2\hat{I} = 4{,}447$; $g = 1$; $a = 0{,}035$). S tveganjem 3,5 % lahko pri pripravi in oblačenju športne opreme potrdimo statistično pomembne razlike v samostojnosti med učenci s podeželja ter učenci iz mesta – učenci s podeželja izkazujejo večjo samostojnost.

Podobno na področju pomnjenja navodil dobljeni rezultati kažejo, da si učenci s podeželja (75,4 %) bolje zapomnijo učiteljeva navodila (npr. kaj morajo prinesti od doma) kot pa učenci iz mesta (45,5 %) (slika 6). Učenci s podeželja (24,6 %) potrebujejo na področju zapomnitve navodil manj pomoči učitelja kot učenci iz mesta (50,9 %), medtem ko v mestu navodila namesto nekaterih učencev staršem posredujejo kar učitelji (3,6 %). Takih primerov



Slika 6 Samostojnost učencev pri pomnjenju navodil (temno – mesto, svetlo – podeželje)

na podeželju naša raziskava ni zaznala. Vrednost Kullbackovega 2*Î*-preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna (2*Î* = 12,316; *g* = 2; *a* = 0,002). Z 0,2-odstotnim tveganjem lahko sklenemo, da se učenci s podeželja in učenci iz mesta v samostojnosti na področju pomnjenja navodil statistično pomembno razlikujejo – samostojni so prvošolci na podeželju.

Razlogi za pomembne razlike v samostojnosti mestnih in podeželskih prvošolcev so lahko različni. Morda podeželsko okolje bolj spodbuja samostojnost, ker imajo zaradi manjše gostote naseljenosti otroci več možnosti za samostojno gibanje in raziskovanje okolice na širšem območju kot v mestu. Na podeželju so nekatere storitve (npr. trgovina, pošta) bolj oddaljene, prevoz pa ni vedno na voljo, zato se je treba za dostop do njih bolje organizirati. Slednje lahko otroci opazujejo pri starših in prevzamejo kot način življenja (npr. načrtovanje poti v trgovino). Starši na podeželju so pogosteje zaposleni tudi z opravljanjem dela na dvorišču/vrtu in vanj vključujejo otroke že v zgodnejši starosti, tako da so ti prej pripravljeni prevzemati več odgovornosti. Mira Wida Wulan in Leli Kurniawati (2020) ugotavljata večjo samostojnost otrok zaposlenih mater, saj je tem otrokom prepuščeno več prostosti. K večji samostojnosti lahko pomaga tudi skrb za domače živali, ki so raznovrstnejše na podeželju kot pa v mestnem okolju.

Pogledi staršev in učiteljev na razvijanje samostojnosti prvošolcev

V okviru raziskave nas je zanimal tudi pogled učiteljev in staršev na pomembnost samostojnosti pri razvoju otrokove samozavesti ter na vlogo staršev in šole na razvijanje samostojnosti.

Tako starši (84,5 %) kot učitelji (89,5 %) se popolnoma strinjajo s trditvijo, da *samostojnost otroka pomembno pripomore k razvoju njegove samozavesti* (preglednica 4). Izračun Kullbackovega 2*Î*-preizkusa je pokazal, da razlike med učitelji in starši niso statistično pomembne (2*Î* = 0,348; *g* = 1; *a* = 0,555).

Rezultati v preglednici 5 kažejo, da se s trditvijo, da *imajo ključno vlogo pri razvoju samostojnosti otroka starši,* popolnoma strinja 89,5 % učiteljev in le 51,7 % staršev. S to trditvijo se večinoma strinja več staršev (45,7 %) kot pa

Preglednica 4 Pomembnost samostojnosti pri razvoju otrokove samozavesti – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	*f*	0	0	0	18	98	116
	f(%)	0,0	0,0	0,0	15,5	84,5	100,0
Učitelji	*f*	0	0	0	2	17	19
	f(%)	0,0	0,0	0,0	10,5	89,5	100,0
Skupaj	*f*	0	0	0	20	115	135

Preglednica 5 Pomembnost vloge staršev pri razvoju samostojnosti – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	*f*	0	0	3	53	60	116
	f(%)	0,0	0,0	2,6	45,7	51,7	100,0
Učitelji	*f*	0	0	0	2	17	19
	f(%)	0,0	0,0	0,0	10,5	89,5	100,0
Skupaj	*f*	0	0	3	55	77	135

učiteljev (10,5 %). Nekaj staršev (2,6 %) je pri tej trditvi označilo, da se ne morejo odločiti. Razlike med starši in učitelji so statistično pomembne, saj je vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$-preizkusa statistično pomembna ($2\hat{I} = 11{,}224$; $g = 2$; $a = 0{,}004$). Z 0,4-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da se pri tej trditvi učitelji in starši statistično pomembno razlikujejo: z njo se popolnoma strinja bistveno večji delež učiteljev kot pa staršev. Navedeno ugotovitev lahko interpretiramo s pogosto obrambno naravnanostjo staršev, da bi v celoti prevzeli odgovornost za razvoj otrokove samostojnosti. Starši v odnosu do otroka pogosto zavzamejo zaščitniško držo in zanikajo, da bi s pretirano pomočjo svojemu otroku lahko ovirali razvoj njegove samostojnosti. Učitelji imajo praviloma več znanja o vlogi staršev pri zgodnjem razvoju samostojnosti otrok, saj so te vsebine obravnavali tudi v okviru izobraževanja za pedagoški poklic.

Iz preglednice 6 vidimo, da se večina staršev (61,8 %) večinoma ali popolnoma strinja s trditvijo, da *ima ključno vlogo pri razvoju samostojnosti otroka šola,* medtem ko se 63,2 % učiteljev s to trditvijo večinoma ne strinja. S to trditvijo se večinoma strinja le 31,6 % učiteljev. Dobra četrtina staršev (26,1 %) pa se s to trditvijo večinoma ali popolnoma ne strinja. Mnenja učiteljev in staršev o pomembnosti vloge šole pri razvoju samostojnosti otroka se torej razlikujejo in te razlike so statistično pomembne ($2\hat{I} = 13{,}693$; $g = 4$; $a = 0{,}008$).

Preglednica 6 Pomembnost vloge šole pri razvoju samostojnosti otroka – pogledi staršev in učiteljev

Skupina		Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Starši	*f*	3	27	14	60	11	115
	f(%)	2,6	23,5	12,2	52,2	9,6	100,0
Učitelji	*f*	0	12	1	6	0	19
	f(%)	0,0	63,2	5,3	31,6	0,0	100,0
Skupaj	*f*	3	39	15	66	11	135

Starši se torej zavedajo, da ima šola pomembno vlogo pri razvoju otrokove samostojnosti, vendar so njihovi odgovori razpršeni med različne ravni strinjanja. Večina anketiranih učiteljev meni, da imajo pri razvoju samostojnosti ključno vlogo starši, ne pa šola. Primerjava podatkov v preglednicah 5 in 6 kaže, da tako starši kot učitelji odgovornost za razvoj samostojnosti prvošolcev prelagajo drug na drugega. Za razvoj samostojnosti je pomembno celotno predšolsko pa tudi šolsko obdobje, pri čemer imajo v predšolskem obdobju ključno vlogo tako starši (Sunarty in Dirawan 2015; Stevenson 2017; Wulan in Kurniawati 2020; Cerino 2023) kot strokovni delavci v vrtcu (Željeznov Seničar 2013). V obdobju šolanja pa samostojnost učencev sistematično razvijajo učitelji, zlasti s svojimi zahtevami do otrok. Dobljeni rezultati torej kažejo na različen pogled učiteljev in staršev glede odgovornosti enih in drugih za razvoj otrokove samostojnosti, kar je vsekakor pogojeno tudi z zaznavanjem lastne starševske/poklicne vloge ter odgovornosti.

Sklep

Rezultati raziskave o samostojnosti učencev v šoli so pokazali, da je večina v raziskavo zajetih slovenskih prvošolcev samostojnih pri večini s šolo povezanih opravil. Manj samostojni so pri nošenju šolske torbe, pospravljanju šolskega predala, urejanju garderobe in pomnjenju učiteljevih navodil. Na področju samostojnosti otrok doma (podatki, pridobljeni z anketiranjem staršev) je raziskava pokazala manjšo samostojnost otrok; skoraj četrtina staršev namesto otrok vedno pripravi šolsko torbo, skoraj tretjina pa jih namesto njih vedno pripravlja tudi športno opremo. Starši, ki v celoti prevzamejo določena dela namesto otrok, to običajno naredijo v želji, da bi bile stvari opravljene hitreje/bolje, ne zavedajo pa se, da s tem svoje otroke prikrajšajo za priložnosti, da bi se naučili določena opravila opraviti samostojno in ob tem doživeli občutke uspešnosti. Na tak način jih prikrajšajo za učenje sprejemanja lastnih odločitev, prevzemanja odgovornosti zanje in zavedanja posledic. Otroci se

namesto tega navadijo zanašati se na druge tudi na področju lastnih dolžnosti, kar ima dolgoročne negativne posledice. Učitelji so bolj kot starši mnenja, da imajo pri razvoju otrokove samostojnosti ključno vlogo starši, vlogi šole pri razvoju samostojnosti učencev pa ne pripisujejo tolikšne pomembnosti kot starši. Raziskava je osvetlila tudi pomembne razlike v samostojnosti prvošolcev, ki prihajajo iz različnih okolij – učenci s podeželja so se izkazali za samostojnejše kot učenci iz mesta.

Pogledi učiteljev in staršev se razlikujejo zaradi različne perspektive ter pričakovanj, ki jih imajo na področju otrokovega izobraževanja. Medtem ko je perspektiva staršev navadno individualna (svojega otroka vidijo kot edinstvenega posameznika), učitelji posameznega učenca vidijo tudi kot člana oddelka/razreda in le kot enega izmed posameznikov, ki jim je treba zagotoviti ustrezno učno okolje in podporo. Starši so osredotočeni predvsem na zadovoljevanje potreb svojega otroka, učitelji pa se zaradi večjega števila učencev v razredu na individualne potrebe ne morejo odzivati tako hitro kot pričakujejo starši. Delo z različnimi učenci v skupnem okolju jim omogoča celovitejši pogled, zlasti pa realnejšo oceno učenčevega socialnega funkcioniranja, česar starši v domačem okolju ne morejo videti. Učitelji si običajno želijo, da bi starši otroke bolje pripravili na izzive, ki zahtevajo večjo samostojnost otrok, starši pa so v zvezi s tem pogosto preveč zaščitniški, zato je ozaveščanje staršev o pomembnosti razvijanja samostojnosti otrok tudi pomemben del poklicne vloge učiteljev.

Spodbujanje samostojnosti v zgodnjih letih življenja in v prvih letih šolanja je izredno pomembno, saj otroci, ki kažejo visoko stopnjo samostojnosti, izkazujejo tudi višje samozaupanje, boljšo samopodobo in večjo motivacijo (Williams 2003 v Cerino 2023), to pa so pomembni psihološki dejavniki, ki prispevajo k samouresničitvi vsakega človeka.

Literatura

Cameron, C. 2007. »Understandings of Care Work with Young Children: Reflections on Children's Independence in a Video Observation Study.« *Childhood* (14): 467–486.

Cerino, A. 2023. »The Importance of Recognising and Promoting Independence in Young Children: The Role of the Environment and the Danish Forest School Approach.« *Education 3–13* 51 (4): 685–694.

Corcoran, L. 2020. »How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning.« Magistrsko delo, National University of Ireland Maynooth.

Dockett, S., in B. Perry. 2002. »Who's Ready for What? Young Children Starting School.« *Contemporary Issues in Early Childhood* 3 (1): 67–89.

Ferretti, L. K., in K. L. Bub. 2017. »Family Routines and School Readiness during the Transition to Kindergarten.« *Early Education and Development* 28 (1): 59–77.

Hautakangas, M., K. Kumpulainen in L. Uusitalo. 2022. »Children Developing Self-Regulation Skills in a Kids' Skills Intervention Programme in Finnish Early Childhood Education and Care.« *Early Child Development and Care* 192 (10): 1626–1642.

Kuralt, Š. 2024. »Starost ne sme biti edini dejavnik za odlog vpisa v prvi razred.« *Delo,* 25. marec. https://www.delo.si/novice/slovenija/starost-ne-sme-biti-edini-dejavnik-za-odlog-vpisa/.

Lockhorst, D., T. Wubbels in B. van Oers. 2010. »Educational Dialogues and the Fostering of Pupils' Independence: The Practices of Two Teachers.« *Journal of Curriculum Studies* 42 (1): 99–121.

Magnuson, K., in H. S. Schindler. 2016. »Parent Programs in Pre-K through Third Grade.« *The Future of Children* 26 (2): 207–221.

Malešević, T. 2016. »Uvodnik.« *Šolsko svetovalno delo* 20 (3–4): 1–2.

———. 2017. »Strokovna skrb za dobrobit in optimalni razvoj otrok ob prehodu v osnovno šolo.« *Šolsko svetovalno delo* 21 (1): 42–55.

Margetts, K. 2009. »Early Transition and Adjustment and Children's Adjustment after Six Years of Schooling.« *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3): 309–324.

Marjanovič Umek, L., in M. Zupančič. 2009. *Razvojna psihologija.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Mars, H. 2015. *Fostering Independence in Children: Tips for Parents.* National Association of School Psychologists.

National Education Goals Panel, Technical Planning Group. 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Vocabulary.* Washington, DC: National Education Goals Panel.

Presseisen, B. Z. 1991. »Thinking Skills: Meanings and Models Revisited.« *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking,* 1:56–62. Prenovljena izd. Alexandria, VA: Assocciation for Supervision and Curriculum Development.

Rose, N. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saleh, M., R. Purwanti, Y. Mardatila in R. A. Madani. 2022. »A Case Study of Culturing Children's Independence Attitude Through Parent's Role and Teacher's Role.« *Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat* 9 (1): 38–48.

Selman, S. B., in J. E. Dilworth-Bart. 2023. »Routines and Child Development: A Systematic Review.« *Journal of Family Theory and Review* 16 (2): 272–328.

Smrtnik Vitulić, H. 2011. *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Stevenson, B. 2017. »Children's Independence.« *Children's Geographies* 15 (4): 439–451.

Sunarty, K., in G. D. Dirwan. 2015. »Development Parenting Model to Increase the Independence of Children.« *International Education Studies* 8 (10): 107–113.

Williams, J. 2003. *Promoting Independent Learning in the Primary Classroom.* Maidenhead: McGraw-Hill International, UK.

Wulan, M. W., in L. Kurniawati. 2020. »The Independence of Young Children in the Care of Working Mothers.« V *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research 538:* 293–296. Bandung: Atlantis.

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.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* 2. izd. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2018. *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo.* Uredili J. Cotič Pajntar in N. Zore. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zupančič, M., in T. Kavčič. 2007. *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Željeznov Seničar, U., ur. 2013. *Samostojnost predšolskega otroka: zbornik VI. mednarodne strokovne konference vzgojiteljev v vrtcih.* Ljubljana: MiB.

First Grade Pupils' Independence in Schoolwork

The development of independence is an important part of a child's development; it contributes to their self-esteem, self-image and identity. In this paper, we present the results of an empirical study with a sample of 118 parents of first grade pupils and 19 teachers. We were interested in their views on children's/pupils' independence regarding their school work, both at home and at school. The results showed that first grade pupils are not fully independent in their schoolwork at home, while their teachers consider them fully independent in their schoolwork at school. First grade pupils from rural areas are slightly more independent than pupils from urban areas. Teachers are more likely than parents to believe that parents play a key role in the development of a child's independence, but do not attach as much importance as parents to the role of school in the development of pupils' independence. It is important to systematically develop pupils' independence right from the pre-school period, and at all levels of schooling.

Keywords: independence, first-grade pupils, parents, teachers, primary school

Metodološke pristranskosti v družboslovni znanosti: oblikovanje metodološke izbire

Klara Čalušić
Študentka Univerze na Primorskem
68223037@student.upr.si

Nina Krmac
Univerza na Primorskem
nina.krmac@pef.upr.si

Prispevek se osredotoča na prikrito delujoč učinek pristranskosti v sodobni znanosti, ki se nanaša na namensko ali nenamensko izogibanje rabi kvalitativne metodologije v odnosu na kvantitativno. V tem kontekstu se sprašujemo, kako tovrsten pojav oblikuje odnos znanstvene skupnosti do različnih metodoloških pristopov in posledično raznovrstnost znanstvenih spoznanj v družboslovju. Osrednjega pomena je preučevanje koncepta družbe znanja, znotraj katerega se soočamo z zastavitvijo, da morajo znanstvena spoznanja v največji možni meri služiti družbenemu napredku. Takšno stanje ustvarja pogoje za vzpostavitev pozitivistične miselnosti znotraj znanstvenega prostora, ki je utemeljena na matematičnem pripisovanju vrednosti raziskovalnega dela. S tega vidika članek obravnava tudi metodološki spor med zagovorniki kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja. Na podlagi članka je ugotovljeno, da metodološko izbiro oblikujejo psihološki, sociološki in izobraževalni dejavniki ter poudarjena potreba po boljšem razumevanju tovrstnih odnosov znotraj različnih znanstvenih disciplin. V članku se izkaže potreba po analizi rabe metodologij znotraj zaključnih del študentov ter izvedbe intervjujev z raziskovalci, uredniki znanstvenih revij in doktorskimi študenti.

Ključne besede: metodološka izbira, kvalitativno in kvantitativno raziskovanje, družba znanja, odnosi znanstvene skupnosti, paradigmatični premik

Uvod

Ustvarjanje znanosti se pogosto dojema kot nekaj nadčloveškega, skoraj božanskega oz. kot sveto storitev človeštva (Bochner 2017), pri čemer je znanstvenik pogosto razumljen kot neke vrste intelektualni heroj, ki poganja družbeni napredek. Znanost pa ne zaznamuje le življenja znanstvenikov, univerzitetnikov, raziskovalcev in pedagoškega osebja, ki naseljujejo znanstveno okolje ter se z njim poklicno ukvarjajo, temveč vpliva na življenja vseh posameznikov ne glede na to, ali se za to zavestno odločijo ali ne (Leshner 2003). To je razvidno že iz dejstva, da je pojem znanost našel mesto v vsakdanjih debatah tako strokovne kot tudi laične javnosti. Zgodovina priča o ključnih pridobitvah znanosti na številnih področjih v obdobju razsvetljenstva, ki so, kot pojasnjuje Singh (2022), obljubljale osvoboditev človeštva iz spon pomanj-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.309-324

kanja. S tem se je okrepilo tudi zaupanje v pozitivistično znanost in slednjo dokončno uveljavilo kot prevladujočo paradigmo širokih struktur raziskovalcev s celega sveta.

Čeprav je vpliv kvantifikacije znanstvenega prostora sčasoma upadel, so njegove posledice še vedno vidne v delovanju nekaterih aparatov. Raziskovalci in znanstvenoraziskovalni inštituti vsakodnevno v objavo pošiljajo na stotine člankov najuglednejšim znanstvenim založbam. Količina člankov je običajno večja od prostora, ki ga revije namenjajo objavam, zato gre vsak prispevek skozi zahtevno uredniško presojo. Pri tem uredniški odbor še posebno skrb namenja metodološki natančnosti, vendar zgolj izsledki raziskav niso prepričljivi, saj je pomembno, kako je raziskovalec prišel do rezultatov (Kim, Kester in Han 2022). Način, kako je obravnaval določen pojav, je za raziskovalce enako pomemben ali celo bolj od same vsebine, ki jo preučuje. Nekateri izmed raziskovalcev se radi dojemajo in predstavljajo kot izključno kvantitativni ali kvalitativni raziskovalci (Druckman in Donohues 2020). Na podlagi izsledkov dosedanjih raziskav se kvalitativni raziskovalci, ki želijo svoje članke objaviti v uglednih družboslovnih revijah, soočajo z večjimi ovirami kot njihovi kvantitativni kolegi. Objavljanje v prvi vrsti otežujejo stroga in neustrezna merila ocenjevanja, ki temeljijo na pozitivističnih težnjah po matematičnem ovrednotenju ustreznosti raziskovalnega dela (Welch in Piekkari 2017; Lenger 2019). Helle Neergaard (2014) razmišlja, da se avtorji kvalitativnih raziskav soočajo s pretiranim utemeljevanjem svoje metodološke izbire, da bi prvenstveno recenzente prepričali o njeni primernosti.

To je samo eden izmed mnogih razlogov, zakaj kvalitativna metodološka izbira v družboslovju ostaja kompleksna tematika, ki ji lahko povežemo z organizacijo sodobne znanstvene kulture. V kontekstu tega zaznavamo raziskovalno praznino med obstoječim znanjem in tistim, ki ga še iščemo. Vsebinsko praznino utemeljujemo z zaznanim pomanjkanjem raziskav, ki poglobljeno in celostno obravnavajo raznovrstnost odnosov do kvalitativnega raziskovanja, kar omejuje razumevanje metodoloških preferenc ter razlogov za popularizacijo nekaterih metodoloških pristopov v primerjavi z drugimi. S tega vidika še vedno ne vemo, kako in zakaj raziskovalci ter udeleženci znanstvenega prostora izbirajo med metodologijami.

Prispevek odpira pogled na poglavitne probleme, najtesneje povezane s položajem kvalitativne metodologije v sodobni znanosti, opozarja na primanjkljaje in potrebe po raziskovanju njenega področja, prisotnosti in načina, na katerega se jo dojema v akademskem prostoru. Ključen prispevek članka je v iskanju dejavnikov, ki oblikujejo odnos do kvalitativne metodologije, in njihovi izpostavitvi v zaključku razprave.

Opredelitev paradigem raziskovanja

Bistvu paradigem se je teoretsko najbolj približal Kuhn (1996) z vpeljavo izraza paradigma v filozofijo znanosti, s katerim je označil univerzalno priznane znanstvene dosežke, ki za določeno obdobje znanstveni skupnosti zagotavljajo modele problemov in rešitev. Povedano drugače, paradigme kot pojmovno, teorijsko in metodološko jedro, skupno vsem članom posamezne skupnosti v svojem času (Ule 1988), zagotavljajo nujno potreben zemljevid za raziskovanje, brez katerega bi bil znanstveni napredek tako rekoč minimalen, ker pa so raziskovalci zavezani svoji paradigmi, se običajno upirajo njenim spremembam (James 2005).

Na tej točki je še toliko pomenljivejša Kuhnova (1996) misel, da vsako področje oblikujejo znanstvene skupnosti, ki temeljijo na skupnih znanstvenih praksah. Sestavljajo jih znanstveniki določenega področja, ki jih povezujejo sorodna smer izobrazbe ali enaki elementi uvajanja v znanstveni poklic. Glede na to, da vsi člani znanstvene skupnosti preučujejo isto literaturo, se udeležujejo istih kongresov, črpajo iz teorij, postopkov raziskovanja iz del svojih predhodnikov, bo ta organiziran korpus znanja postavljal tudi meje samega področja v smislu tega, katere tematike se raziskuje in s kakšnimi pristopi. Da se zagotovi edinstveno identiteto vsakega področja, pride do dopuščanje prostora alternativnim metodologijam le redko, če sploh kdaj.

Kuhnove predpostavke o delovanju posamezne znanstvene skupnosti je možno opazovati skozi številna obdobja razvoja znanosti v minulem stoletju. Mnogi pozitivisti so izražali nezadovoljstvo glede uspešnosti družboslovja in v svojem najradikalnejšem obdobju pozivali družboslovne raziskovalce, naj sprejmejo zakonitosti naravoslovja s postavljanjem in testiranjem hipotez, z uporabo statističnih metod in oblikovanjem teorije, ki pojasnjuje učinek neodvisne spremenljivke na odvisno, da bi dosegli »večjo podobo znanstvenosti« discipline (Rehman in Alharthi 2016). To idejo o objektivnem družboslovju, kjer so opazovani pojavi družbenega sveta merljivi in preverljivi v kontekstu nespremenljivih naravnih zakonov, je prvi zagovarjal Comte (1856) kot začetnik pozitivizma. V to pa ni verjel samo on, pač pa tudi njegovi nasledniki (Durkheim 1964; Mill 1974), ki so bili vzgojeni v tem duhu pozitivistične tradicije. V središču tako pojmovane znanosti se kot temelj vsega »pristnega« znanja znajdejo objektivnost, verifikacija in ponovljivost (Avis 2003). Tukaj je po prepričanju Kotnika (2005) na delu ideologija, da je le z matematizacijo, tj. uporabo številk, meritev in izračunov, mogoče družboslovje navidezno približati pristnejši znanosti. To naj bi preglasilo najbistvenejši postmodernistični nazor, da je resničnosti toliko, kot je načinov interpretiranja (Lyo-

tard 1984; Rorty 1979; Foucault 1980; Johnson in Douberley 2000). Uvedbi takšnega metodološkega nesorazmerja se je postavilo po robu več avtorjev (Lyotard 1984; Berger in Luckmann 1971; Rorty 1979) z argumentom, da znanja o družbenih pojavih, torej pojavih, v katere so vpeti ljudje, ni mogoče pridobivati z uporabo metod, razvitih za analizo nečloveških pojavov (Ullán de la Rosa 2017).

Da bi razumeli, kako je prišlo do uveljavitve pozitivistične tradicije, moramo najprej razumeti koncept družbe znanja, ki v znanstveni prostor vnaša prepričanje, da mora biti raziskovalčevo delo usmerjeno v napredek družbe.

Vpliv znanosti pri oblikovanju družbe znanja

Povezanost med znanostjo in družbo znanja, prvič pomenljivo napove Francis Bacon kot zagovornik moderne znanosti. Njegova prepričanja se odražajo v utilitarističnem vrednotenju znanosti, se pravi zamisli o produkciji in potrošnji znanstvenega znanja za reševanje praktičnih problemov, ki neposredno koristijo človeštvu (Shang 2019). Znanstveno raziskovanje je izdatno prispevalo številne razlage različnih svetovnih pojavov, ki so postavili temelje za napredek človeštva na različnih področjih. Vse to je pripeljalo do tega, da je znanost v drugi polovici 20. stoletja dobila še vidnejše mesto v družbi. S tako zelo poudarjeno vlogo znanosti je povezano znano poročilo *Science: The Endless Frontier* (1945) ameriškega znanstvenika Vannevarja Busha, na podlagi katerega se je vzpostavila družbena pogodba ali, bolje rečeno, vzajemno sodelovanje med družbo in znanstveno skupnostjo, ki avtonomno prepoznava prednostna področja raziskovanja, za katere meni, da v največji meri dajejo koristne prispevke družbi, ter s tem upravičuje prejemanje financiranja. Politika je zato svojo pozornost usmerjala v aplikativno znanost in vidni rezultati intenzivnih vlaganj so znanosti prinesli še stabilnejšo pozicijo znotraj družbe (Toescu in Tuboly 2023). Omenjeni politični model temelji na ideji, da bo znanost, če ji zagotovimo neovirano zasledovanje lastnih raziskovalnih interesov, prinesla izjemne rezultate, ki bodo na najrazličnejše načine zadovoljevali družbene potrebe (Hallonsten 2021).

Znanost se je v 60. letih prejšnjega stoletja temeljito spremenila in vstopila v obdobje, ki ga zaznamuje potrošniško in tržno naravnana miselnost raziskovalno-razvojnih potencialov. Še bolj kot kdaj koli prej se je začela poudarjati zahteva po praktični uporabnosti znanstvenih raziskav, zato ne preseneča, da so se pod vplivom takšne miselnosti spreminjale prioritete in usmeritve v raziskovanju. Znanstveniki niso več sodelovali samo z državo, ampak so se povezovali s podjetji in z industrijo, pri čemer so se osredotočali na ustvarjanje znanja, ki bi imelo konkretno koristne rezultate za družbo in s tem

bilo obenem dobičkonosno. Znanje se ni več ustvarjalo samo na univerzah, ampak tudi na inštitutih in v industrijskih laboratorijih (Fahy 2015).

Od tod sledi, da je to v veliki meri povezano z naravoslovjem, kjer so dosežki v primerjavi z družboslovjem oprijemljivejši in opazneje integrirani v vsakdanje družbeno življenje. Iz tega izhaja, da je za naravoslovnega raziskovalca ključna interakcija s fizičnimi objekti, katerih končni izdelek zagotavlja povratno informacijo o dosežku področja. Kot primer lahko izpostavimo vedno bolj izpopolnjene avtomobile na električni pogon ali zagon velikega hadronskega trkalnika, ki fizikom omogoča odkrivanje temeljnih spoznanj o vesolju. Vse to pa nepresenetljivo pritegne veliko medijsko pozornost. V družboslovju so medtem rezultati raziskav bistveno manj materialni in postajajo opazni šele z večletnim načrtovanjem implementacije v širši družbeni prostor. Če se osredotočimo na pedagoško področje, bi to, denimo, vključevalo vpeljavo novih učnih pristopov v šolski kurikulum.

V tem pogledu so pozitivistične znanosti ustvarjale vtis, da lahko pojasnijo vse plasti stvarnosti, kar je impliciralo, da ni treba posegati po drugačnih pristopih k spoznavanju sveta. Tako družba kot tudi ekonomija sta se čedalje bolj opirali na intelektualni kapital in intenzivno izrabo dotoka svežih znanstvenih spoznanj, ki sta v očeh mnogih postali ključni gonilni sili za napredek. Iz tega sledi, da preoblikovanje gospodarstev, ki izkorišča in uporablja znanje, postaja osnova za poimenovanje sodobne družbe kot družbe znanja (Stehr 2018). Na podlagi tega Maryna Lakhno (2021) izpelje sklep, da bomo danes težko pokazali državo na zemljevidu, ki v svojih politikah ne bi omenjala koncepta znanja. Ni dvoma, da si obstoja današnje družbe ni mogoče predstavljati brez znanstvenih spoznanj in znanstvenih institucij v osrednji vlogi (Hallonsten 2021). V povezavi s pravkar omenjenim Adam (2016) pokaže, da imamo opravka s scientifikacijo sodobne družbe, kar se odraža v čedalje večjem umeščanju znanstvenih odkritij in znanstvene logike v vse družbene podsisteme ter vsakdanje življenje, po drugi strani pa tudi s socializacijo znanosti, se pravi sposobnostjo javnosti in družbe, da se soočita z nepredvidljivimi tveganji ter novimi priložnostmi, ki jih nudita znanstveni in tehnološki napredek.

Kvantifikacija znanstvenega prostora

Spoznanja, do katerih prihaja sodobna znanost, so pomembna za družbo, čemur v prid govorijo vsakoletne podelitve Nobelovih nagrad, ki med drugim simbolizirajo poklon tudi znanstvenim dosežkom na področju fizike, kemije, fiziologije in ekonomije. Razvidno je, da se najprestižnejše nagrade v veliki meri podeljujejo dosežkom pozitivističnih znanosti, kar jim omogoča ohra-

njanje prevlade v znanstvenem prostoru. Nekateri znanstveniki, kot sta npr. Albert Einstein in Stephen Hawking, so celo dosegli znanstveno slavo, uspeli popularizirati znanost ter se v popularni kulturi uveljavili kot simbol fenomenalnega uma. O tem veliko piše Declan Fahy, ki je svoja razmišljanja strnil v knjigi *The New Celebrity Scientists: Out of the Lab and into the Limelight* (2015).

Medijska pozornost na znanost, njene najvidnejše predstavnike in odkritja je od leta 1970 skokovito naraščala. V Združenih državah Amerike je rubrika iz sveta znanosti bogatila že na desetine časopisov, postopoma so začele izhajati prve poljudnoznanstvene revije, ki so občinstvu približale znanstveno delo, obenem pa si je javnost lahko na televiziji ogledala prvo tedensko oddajo, posvečeno znanosti. Znanost je tako rekoč tekla skozi popularno kulturo, ni bila več, tako kot prvotno, omejena le na ozek krog znanstvenikov, ampak se je postopoma integrirala v širšo družbeno zavest (Fahy 2015, 13).

Tako ni mogoče mimo uvida, da je ustvarjanje hierarhije med kvalitativnimi in kvantitativnimi raziskovalci znotraj znanosti tesno povezano s podobo tistega, ki ustvarja znanje. V spomin se shranita dve razširjeni stereotipni podobi znanstvenika, in sicer kot izoliranega misleca, zatopljenega v nerešljivih izračunih, ter eksperimentatorja v belem plašču, ki se v svojem laboratoriju bori s skrivnostmi narave. Obema je skupno to, da predstavljata znanstvenike v izolaciji. Takšne podobe znanstvenikov in njihovega dela pa se zdijo poenostavljujoče (Morus 2016, 97), zlasti, če razmišljamo v okviru kvalitativnega raziskovanja, kjer je proces ustvarjanja znanja redko, če sploh kdaj, izolirana dejavnost. Glede na to, da je pri takšnem pristopu poudarek na razumevanju kompleksnosti človeških izkušenj skozi interakcije, to privede do tesnejšega sodelovanja z udeleženci.

Takšne stereotipne poenostavitve znanosti in njene idealizirane vloge ne le vplivajo na splošno percepcijo znanosti kot dejavnosti v širšem družbenem kontekstu, ampak slednjega presegajo in oblikujejo mehanizme, skozi katere znanstvene ustanove priznavajo dosežke posameznikov znotraj znanstvene skupnosti ter jim obenem dodeljujejo določeno stopnjo ugleda.

Vloga nagrajevanja in pridobivanja ugleda v znanstveni skupnosti

Za časa Darwina je bilo na znanstvenem prizorišču relativno malo akterjev in zatorej tudi precej nizka verjetnost, da bi se ukvarjali s podobnimi temami. Z vsestranskim družbenim napredkom in s spremembami na znanstvenih področjih v preteklem stoletju se je opazno večal delež prebivalstva, ki se izobražuje, znanstvenega in profesorskega kadra ter njihovih raziskav. Včasih so starejši in ugledni znanstveniki v svoji karieri objavili le nekaj deset člankov v znanstvenih revijah, ki so večinoma izhajale na državni ravni. Če je ob-

java enega ali dveh člankov na leto včasih veljala za intenzivnejšo znanstveno produkcijo, se je osebna bibliografija raziskovalcev zdaj močno razširila. To je povzročilo povečan pritisk po objavljanju rezultatov v uglednih mednarodnih revijah, kar je privedlo do dobro znanega globalnega fenomena v sodobnih znanstvenih skupnostih, ki ga lahko opišemo s sloganom »Objavljaj ali pogini« (Pacchioni 2018).

Sodobni znanstveni sistem nagrajevanja se torej pri vrednotenju znanstvene kakovosti v precejšnji meri opira na površne, vendar lahko razumljive kvantitativne parametre, povzema Hallonsten (2021). Pri tem se sklicuje na Hanovo delo *The Burnout Society* (2015) in podpre njegovo razmišljanje, da družba 21. stoletja ni več družba discipline, ampak družba dosežkov, njeni prebivalci pa aktivni ustvarjalci slednjih. Ta trend se dobro odraža v sodobni znanosti, kjer raziskovalci ustvarjajo znanstvene dosežke, jih dokumentirajo in izpostavljajo, kar je povezano z željo po prepoznavnosti, priznanju akademskih kolegov in konkurenčnosti znotraj znanstvene skupnosti. Notranji sistem nagrajevanja raziskovalce potiska v igro kopičenja objav, citatov kot skrbno dokumentiranega intelektualnega vpliva raziskovalca ter pridobivanja finančnih sredstev za raziskave in znanstvenega ugleda.

Namensko izogibanje kvalitativnim raziskovalnim pristopom v znanstvenih skupnostih izhaja iz metodoloških kritik in hierarhij na matičnem področju raziskovanja, težav pri prestajanju recenzentskih in uredniških presoj, izgubljenih poklicnih priložnosti, možnosti napredovanja, doseganja ugleda (Lenger 2019) ter pomanjkanja izkušenj pri izvajanju kvalitativnih raziskav (Povee in Roberts 2014). Prav predpostavka naravoslovcev, da je razumevanje pojava omejeno, če ga ne moremo podpreti s številkami, ki so nastale na podlagi rabe zanesljivih matematičnih izračunov, še naprej obremenjuje družboslovne raziskovalce (Kagan 2009). To Pushkalo Prasad (2018) pripelje do temeljnega očitka, da večji delež raziskav v družboslovju trpi zaradi različnih oblik pozitivistične tesnobe, kar se kaže v težnjah po doseganju pozitivističnih meril. Vse to še naprej vpliva na predpostavke in vrednote kvalitativnih raziskovalcev, tudi če ne operirajo z numeričnimi podatki.

V tem pogledu je bilo neizogibno, da bodo leta nerazrešenih neskladij slej ko prej privedla do paradigmatskega spora v 70. letih prejšnjega stoletja, ki je trajal več desetletij (Taylor in Medina 2013; Maarouf 2019).

Odziv obeh strani: metodološki spor

Vse do konca 20. stoletja je obstajala očitna ločenost med naravoslovjem in družboslovjem, pri čemer je prihajalo do vzajemnega nezaupanja in sporov (Shang 2019). To lahko razberemo že iz razmišljanj britanskega znanstvenika

Charlesa P. Snowa. V delu *Dve kulturi in znanstvena revolucija* (1959) zelo jasno opozori na problem sprtosti dveh kultur, ki sobivata v znanstvenem prostoru in ju tvorijo naravoslovni ter družboslovni oz. humanistični izobraženci. To ločenost opisuje kot rivalstvo med dvema različnima miselnima svetovoma. Namesto da bi svojo vlogo v znanosti razumeli v smislu družbene pogodbe in prepoznali vrednost medsebojnega sodelovanja, so postali večni tekmeci, ki ne cenijo preveč raziskovalnega področja nasprotne strani in med seboj komajda komunicirajo.

K zaostritvi tega odnosa je prispevala potegavščina, ki si jo je leta 1996 privoščil newyorški teoretski fizik Alan Sokal s člankom Prekoračenje meja: na poti k transformacijski hermenevtiki kvantne gravitacije. Ta tekst je postal znan kot osnovna točka spora v znanosti. Revija *Social Text* je ravno tistega leta pripravljala posebno izdajo, posvečeno vojni v znanosti, zaradi česar se je zdel Sokalov članek kot nalašč za objavo. Uredniki so ob tem spregledali avtorjevo potegavščino, predvsem pa to, da so sami postali tarča nekontroliranega eksperimenta, s katerim je želel testirati strogost meril znanstvenih revij pri objavljanju raziskav, saj jih je bolj navdušilo dejstvo, da je eminentni kvantitativni raziskovalec prestopil na stran družboslovja. Ob tem niso bili pozorni na nesmiseln zapis, v katerem je nakazal, da sta zdaj število pi ter gravitacijski zakon socialna konstrukta in ne več konstanti (Flyvbjerg 2001). Kasneje je sam razkril prevaro, čemur so sledile globalne znanstvene razprave in obračuni med samooklicanimi »varuhi znanosti« ter postmodernističnimi misleci (Shang 2019).

Kot je zapisal Orr (1990), so ljudje pripovedovalci zgodb o svojem delu, s čimer gradijo svojo identiteto in dokazujejo svoj družbeni pomen. Podobno stališče je Mari Murtonen (2005) prenesla v znanost in sklenila, da raziskovalci svoje delo legitimirajo tako, da pripovedujejo zgodbe o njem. Ne zavedajoč se, na ta način ustvarjajo podobo o znanosti, ki jo bodo posvojile in v svoje delo implementirale naslednje generacije raziskovalcev. S tega vidika imajo predavatelji potencialno velik vpliv na študente, ki znanstveni prostor šele spoznavajo. V tem kontekstu lahko znanstvenoraziskovalno sfero do določene mere obravnavamo tudi kot prostor, v katerem prihaja do procesov socializacije. Posledično se mladi raziskovalci, ki se šele vključujejo v akademsko okolje, pogosto znajdejo v vlogi orodja, usmerjenega v podporo paradigmi, ki je prevladujoča na njihovem raziskovalnem področju. Ravno zaradi tega je nujno raziskovati, kaj se skriva za pogledi študentov, saj obstaja velika ali pa zanemarljiva verjetnost, da odražajo poglede drugih generacij raziskovalcev, v našem primeru so to pogledi na vrsto raziskovanja.

Temu metodološkemu sporu ni videti konca, saj vsaka stran vodi boj za

prevlado ene metodologije nad drugo. Prav zaradi tega Gordana Jovanović (2015) sklene, da je v sodobni znanosti kvantifikacijo mogoče ugledati kot njeno prevladujočo karakteristiko. To pomeni, da je kvalitativna metodologija vsaj navidezno v podrejenem položaju, saj ju širša akademski in univerzitetni prostor dojemata kot konceptualno šibkejšo od tradicionalnega pozitivističnega pristopa (Krmac 2022). Pa ne le to, tisto, kar je v tem kontekstu najvpadljiveje, je, da se kvalitativni raziskovalci, ki želijo svoje članke objaviti v uglednih revijah, soočajo z večjimi ovirami kot njihovi kvantitativni kolegi (Pratt 2008; Welch in Piekkari 2017). To povzroči, da se številni družboslovni raziskovalci zatekajo k rabi metod, ki so epistemološko sorodnejše naravoslovju (Rose in Johnson 2020). Na splošno velja, da je ena od ključnih aktivnosti dobrega akademika objavljanje v znanstvenih revijah z visokim faktorjem vpliva. V sodobni znanosti je konsistentna publicistična dejavnost glavni kazalec znanstvene produktivnosti in uspešnosti, zato prilagajanje ustaljenemu in varnejšemu formatu oblikovanja raziskav obljublja stabilnejše objavljanje. Pisanje se tako prilagodi pričakovanjem recenzentov, ki imajo večinoma več izkušenj s kvantitativno metodologijo (Alvesson in Sandberg 2013; Eisenhardt 2021).

Pozornejši moramo biti, kot nas opozarjajo Easterby-Smith, Thorpe in Jackson (2015), na posledice, ki jih prinaša takšno metodološko neravnovesje. Kvalitativne raziskovalce spremljajo pritiski za publiciranje v revijah z visokim faktorjem vpliva (Cassell 2016), to pa jih postavlja pred vprašanje, kako naj se prilagodijo zahtevam, izhajajočim iz severnoameriškega akademskega sistema, da najdejo mesto za objavo svojih raziskav. Da bi jih približali temu cilju, univerze znanstvenike pošiljajo na zahodne univerze na raziskovalna usposabljanja, s tem pa jih vpeljujejo v mednarodne standarde raziskovanja (Cooke in Alcadipani 2015). V tako visoki metodološki strogosti Cornelissen (2017) odkriva zaskrbljujoč trend kvalitativnih raziskovalcev, ki se kaže v posnemanju kvantitativnih raziskav in sledenju vzročno-posledičnemu teoretiziranju v člankih. Pushkala Prasad (2018) takšna dela označi kot kvalitativni pozitivizem, ki uporablja kvalitativne metode zbiranja podatkov, vendar v okviru pozitivističnih predpostavk o naravi družbene realnosti in produkcije znanja.

Za primer omenjamo področje upravnih in organizacijskih ved, kjer se v vrhunskih ameriških revijah na področju managementa kaže močna zaznamovanost s kvantitativno tradicijo. Easterby-Smith, Li in Bartunek (2009) so pokazali, da je bilo med letoma 1988 in 2007 okoli 80 odstotkov člankov v vodilnih severnoameriških revijah kvantitativno orientiranih v primerjavi z le okoli 25 odstotki v britanskih. Na podobno opozori novejša raziskava, v kateri so Barmeyer, Madeleine Bausch in Moncayo (2019) v revijah o medna-

rodnem vodenju zaznali prevlado pozitivističnih člankov nad interpretativnimi od leta 2001 do 2018. Najnovejše raziskave ne kažejo, da je prišlo do bistvenih sprememb. Produkcija znanstvenega védenja se na različnih področjih managementa, kot so upravljanje s človeškimi viri (Harley 2015; Bonache in Festing 2020), projektni management (Nyein idr. 2020), strateški management (Shaver 2021), vedenje potrošnikov (Majeed 2019) in vodenje (Sutherland 2016), še vedno razvija pretežno znotraj pozitivistične paradigme, ki poudarja kvantificiranje podatkov. Primerljivo je tudi stanje na področju ekonomije, ki se je kot družboslovna veda močno preoblikovala na podlagi matematičnih načel, in sicer do te mere, da je kvalitativno raziskovanje tako rekoč izgnano iz akademskih krogov in je v primerjavi s količino kvantitativnih raziskav relativno neopazno (Starr 2014; Lenger 2019). Podobne učinke vztrajnosti pozitivizma in majhnega izkoristka kvalitativne metodologije opazujemo tudi v psihologiji, ki je še vedno razumljena pretežno z naravoslovnega stališča. To pa zato, ker teme, ki jih jemlje za predmet raziskovanja, obravnava s kvantitativno metodologijo, z njenimi statističnimi metodami, empirično preverljivostjo in matematično zanesljivostjo (Gough in Lyons 2015; Rio Carral 2019). Pedagoško področje v Sloveniji pri tem ni nikakršna izjema, saj se je razvijalo in krepilo v povezovanju z miselnimi tokovi, ki izhajajo iz pozitivizma. Hegemonija kvantitativne paradigme je realno obstoječa, kar potrjuje njena izrazita prevlada v slovenski pedagoški znanstveni periodiki, medtem ko si kvalitativni raziskovalni pristopi na slovenskih tleh šele utirajo pot (Štemberger 2015).

Sklep

Preučitev literature kaže na to, da je spekter področij, kjer se udejanjajo posledice zgoraj opisanega stanja, širši od akademskega. Zaradi omenjenega prihaja do (1) ustvarjanja izkrivljenih predstav o naravi »prave« znanosti (Miedema 2022; Chompalov in Popov 2021), (2) reproduciranja pozitivizma kot edinega načina znanstvenega spoznavanja sveta v šolskih učbenikih in kurikulumu (Singh 2022), (3) zasnove projektov, ki otežujejo vstop in participacijo kvalitativnih raziskovalcev, ter upada motivacije ambicioznih raziskovalcev za določene vrste raziskav (Easterby-Smith, Thorpe in Jackson 2015) in (4) nesorazmerij v dodelitvi sredstev za znanstvene raziskave, pri čemer kvantitativne prejmejo več finančne podpore (Erickson 2018).

Prav zato so se številni avtorji že soočili z izzivom, kako kvalitativno raziskovanje približati kvantitativnim pristopom, vsaj kar zadeva metodološko priljubljenost. Pregled literature je pokazal, da je na voljo malo empiričnih podatkov o odnosu do kvalitativne metodologije v različnih disciplinah. Pravzaprav so najdlje prišli v psihologiji (Povee in Roberts 2014; Roberts in

Castell 2016) in medicini (Goguen, Knight in Tiberius 2008; Mohamud idr. 2023). Glede na to, da je znanstveni prostor podvržen stalnim spremembam, je ključno, da tovrstne raziskave ponavljamo. Ugotovitve starejših raziskav hitro postanejo problematične, saj so se pogledi na kvalitativno metodologijo skozi čas spreminjali, zato kljub njihovi svoječasni vrednosti ugotovitev ne moremo prenesti v sodobni kontekst, saj se nam lahko trenutni odnos pokaže v popolnoma novi luči. V zvezi s tem omenimo še, da se kaže potreba po vključevanju študentov v raziskave, saj imajo po ugotovitvah preteklih raziskav zaradi nezaupanja v statistične veščine do kvalitativne metodologije številni pozitivnejši odnos, kar je pogojeno s preteklimi izkušnjami z matematiko in z učnimi težavami pri statistiki (npr. Jansen, Boumeester in Rooij 2021; Dani in Al Quraan 2023).

Na podlagi preučitve literature zaključujemo, da odnos do določene metodologije oblikujejo različni dejavnik, ki jih lahko povzamemo kot:

1. *psihološke dejavnike:* posameznikova zanimanja, karierne ambicije, pretekle izkušnje z raziskovalnim delom in osebna prepričanja, da so določeni pristopi primernejši od drugih;
2. *sociološke dejavnike:* tradicije raziskovalnega področja, zahteve in neformalna pričakovanja raziskovalnih institucij ter uredništev;
3. *izobraževalne dejavnike:* raziskovalci so že v obdobju študija sistematičneje vpeljani v eno od metodologij, od katere v sklopu poznejšega raziskovalnega dela težje odstopajo.

Prispevek zaključujemo z ugotovitvijo, da tema metodološke izbire v družboslovju kliče po podrobnejšem raziskovanju. Predlagamo sistematični pregled literature z namenom odkrivanja zastopanosti posameznih metodologij v znanstveni periodiki. Smiselno je opraviti analizo doktorskih disertacij in zaključnih del študentov, da bi ugotovili, na osnovi katere paradigme slednji zasnujejo svoje raziskave. Tretja možnost so intervjuji z raziskovalci, uredniki znanstvenih revij in doktorskimi študenti, saj je metodološko izbiro smiselno obravnavati z vidika tistih, ki delujejo v znanosti.

Literatura

Adam, F. 2016. »Družbene vede in humanistika v primežu pozitivizma in civilizacijske krize.« V *Humanizem in humanistika: simpozij,* uredil N. Grafenauer, 239–245. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

Alvesson, M., in J. Sandberg. 2013. »Has Management Studies Lost Its Way? Ideas for More Imaginative and Innovative Research.« *Journal of Management Studies* 50 (1): 128–152.

Avis, M. 2003. »Do We Need Methodological Theory to Do Qualitative Research?« *Qualitative Health Research* 13 (7): 995–1004.

Barmeyer, C., M. Bausch in D. Moncayo. 2019. »Cross-Cultural Management Research: Topics, Paradigms and Methods.« *International Journal of Cross Cultural Management* 19 (2): 218–244.

Berger, P. L., in T. Luckmann. 1971. *The Social Construction of Reality.* Harmondsworth: Penguin.

Bochner, A. P. 2017. »Unfurling Rigor: On Continuity and Change in Qualitative Inquiry.« *Qualitative Inquiry* 24 (6): 359–368.

Bonache, J., in M. Festing. 2020. »Research Paradigms in International Human Resource Management: An Epistemological Systematization of the Field.« *German Journal of Human Resource Management* 33 (3): 249–279.

Bush, V. 1945. *Science: The Endless Frontier.* Washington, DC: United States Government Printing Office.

Cassell, C. 2016. »European Qualitative Research: A Celebration of Diversity.« *European Management Journal* 34 (5): 453–456.

Chompalov, I., in L. Popov. 2021. »Positivist Misconceptions of Science and the Search for Viable Solutions.« *European Journal of Interdisciplinary Studies* 7 (1): 89–104.

Comte, A. 1856. *A General View of Positivism.* London: Elder.

Cooke, B., in R. Alcadipani. 2015. »Toward a Global History of Management Education: The Case of the Ford Foundation and the Sao Paulo School of Business Administration, Brazil.« *Academy of Management Learning and Education* 14 (4): 482–499.

Cornelissen, J. P. 2017. »Preserving Theoretical Divergence in Management Research: Why the Explanatory Potential of Qualitative Research Should Be Harnessed Rather than Suppressed.« *Journal of Management Studies* 54 (3): 368–383.

Dani, A., in E. Al Quraan. 2023. »Investigating Research Students' Perceptions about Statistics and Its Impact on Their Choice of Research Approach.« *Heliyon* 9 (10): e20423.

Druckman, D., in W. Donohue. 2020. »Innovations in Social Science Methodologies: An Overview.« *American Behavioral Scientist* 64 (1): 3–18.

Durkheim, É. 1964. *The Rules of Sociological Method.* 8. izd. Prevedli S. A. Solovay, J. H. Muller in G. E. G. Catlin. New York: Free Press of Glencoe.

Easterby–Smith, M., S. Li in J. Bartunek. 2009. »Research Methods for Organizational Learning: The Transatlantic Gap.« *Management Learning* 40 (4): 439–447.

Easterby-Smith, M., R. Thorpe in P. R. Jackson. 2015. *Management and Business Research.* 5. izd. Los Angeles, CA: Sage.

Eisenhardt, K. M. 2021. »What Is the Eisenhardt Method, Really?« *Strategic Organization* 19 (1): 147–160.

Erickson, F. 2018. »A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research.« V *The Sage Handbook of Qualitative Research,* uredila N. Denzin in Y. Lincoln, 36–55. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fahy, D. 2015. *The New Celebrity Scientists: Out of the Lab and Into the Limelight.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Flyvbjerg, B. 2001. *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again.* New York: Cambridge University Press.

Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings.* Prevedel C. Gordon. Brighton: Harvester Wheatsheat.

Goguen, J., M. Knight in R. Tiberius. 2008. »Is It Science? A Study of the Attitudes of Medical Trainees and Physicians toward Qualitative and Quantitative Research.« *Advances in Health Sciences Education* 13 (5): 659–674.

Gough, B., in A. Lyons. 2015. »The Future of Qualitative Research in Psychology: Accentuating the Positive.« *Integrative Psychological and Behavioral Science* 50 (2): 234–243.

Hallonsten, O. 2021. »Stop Evaluating Science: A Historical-Sociological Argument.« *Social Science Information* 60 (1): 7–26.

Han, B.-C. 2015. *The Burnout Society.* Prevedel E. Butler. Stanford, CA: Stanford University Press.

Harley, B. 2015. »The One Best Way? 'Scientific' Research on HRM and the Threat to Critical Scholarship.« *Human Resource Management Journal* 25 (4): 399–407.

James, M. A. 2005. *Thomas Kuhn's Revolutions: A Historical and Evolutionary Philosophy of Science?* New York: Bloomsbury Academic.

Jansen, S. J. T., H. J. F. M. Boumeester in R. M. Rooij. 2021. »Architecture Students and Research Courses: Are They Aligned? Students' Attitude Towards Research Courses.« *Learning Environments Research* 25 (2): 549–563.

Johnson, P., in J. Douberley. 2000. *Understanding Management Research.* London: Sage.

Jovanović, G. 2015. »Toward a Social History of Qualitative Research.« *History of the Human Sciences* 24 (2). https://doi.org/10.1177/0952695111399334.

Kagan, J. 2009. *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century.* New York: Cambridge University Press.

Kim, Y., K. Kester in S. Han. 2022. »Editorial: Interesting, But Are We Convinced? « *Asia Pacific Education Review* 23 (2): 209–210.

Kotnik, V. 2005. »Miti, tabuji, hipokrizije in drugi problem v znanstveni politiki in v družbenem statusu znanosti v Sloveniji: prispevek k antrolopologiji zablodelega sveta.« *Družboslovne razprave* 21 (48): 65–92.

Krmac, N. 2022. »Interpretativna raziskava in njena uporaba na pedagoškem področju.« *Revija za elementarno izobraževanje* 15 (2): 261–284.

Kuhn, T. 1996. *The Structure of Scientific Revolutions.* 3. izd. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lakhno, M. 2021. »Paths Towards the Knowledge Society: South Africa and the Republic of Korea.« Predstavljeno na 5th International Public Policy Conference, Barcelona, 5.–9. julij. https://www.ippapublicpolicy.org/file/paper/6093e5f41a97d.pdf.

Lenger, A. 2019. »The Rejection of Qualitative Research Methods in Economics.« *Journal of Economic Issues* 53 (4): 946–956.

Leshner, A. I. 2003. »Public Engagement with Science.« *Science* 299 (5609): 977–977.

Lyotard, J. F. 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* Manchester: Manchester University Press.

Maarouf, H. 2019. »Pragmatism as a Supportive Paradigm for the Mixed Research Approach: Conceptualizing the Ontological, Epistemological, and Axiological Stances of Pragmatism.« *International Business Research* 12 (9). https://doi.org/10.5539/ibr.v12n9p1.

Majeed, M. H. 2019. »Pragmatist Inquiry in to Consumer Behaviour Research.« *Philosophy of Management* 18 (1): 189–201.

Miedema, F. 2022. *Open Science: The Very Idea.* Dordrecht: Springer.

Mill, J. S. 1974. *A System of Logic Ratiocinative and Inductive.* 2 zv. Toronto: University of Toronto Press.

Mohamud, M., A. A. Albarkani, E. Masuadi, A. A. Alsahly, A. I. Alkudairy, Z. F. Shalabi, A. Faqih, K. A. Alaukili in S. J. Alsahli. 2023. »Knowledge, Attitude, and Practice of Qualitative Research among Health Sciences Faculty.« *Cureus* 15 (8): e44041.

Morus, I. R. 2016. »Invisible Technicians, Instrument-Makers and Artisans.« V *A Companion to the History of Science,* uredil Bernard Lightman, 97–110. Chichester: John Wiley & Sons.

Murtonen, M. 2005. »University Studets' Research Oreintations: Do Negative Attitudes Exist toward Quantitative Methods?« *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (3): 263–280.

Neergaard, H. 2014. »The Landscape of Qualitative Methods in Entrepreneurship: A European Perspective.« V *Handbook of Research on Entrepreneurship: What We Know and What We Need To Know,* uredil A. Fayolle, 86–105. Northampton: Elgar.

Nyein, K. P., J. R. Caylor, N. S. Duong, T. N. Fry in J. L. Wildman. 2020. »Beyond Positivism: Toward a Pluralistic Approach to Studying 'Real' Teams.« *Organizational Psychology Review* 10 (2): 82–112.

Orr, J. E. 1990. »Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War Stories and Community Memory among Service Technicians.« V *Collective Remembering: Memory in society,* uredila D. S. Middleton in D. Edwards, 169–189. London: Sage.

Pacchioni, G. 2018. *The Overproduction of Truth: Passion, Competition, and Integrity in Modern Science.* Oxford: Oxford University Press.

Povee, K., in L. D. Roberts. 2014. »Qualitative Research in Psychology: Attitudes of Psychology Students and Academic Stuff.« *Australian Journal of Psychology* 66 (1): 28–37.

Prasad, P. 2018. *Crafting Qualitative Research: Beyond Positivist Traditions.* New York: Routledge.

Pratt, M. G. 2008. »Fitting Oval Pegs Into Round Holes: Tensions in Evaluating and Publishing Qualitative Research in Top-Tier North American Journals.« *Organizational Research Methods* 11 (3): 481–509.

Rehman, A. A., in K. Alharthi. 2016. »An Introduction to Research Paradigms.« *International Journal of Educational Investigations* 3 (8): 51–59.

Rio Carral, M. del. 2019. »Mapping Qualitative Research in Psychology across Europe: Contemporary Trends.« *Qualitative Research in Psychology* 16 (3): 325–335.

Roberts, L. D., in E. Castell. 2016. »*'Having to Shift Everything We've Learned to the Side'*: Expanding Research Methods Taught in Psychology to Incorporate Qualitative Methods.« *Frontiers in Psychology* 7:688.

Rorty, R. 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rose, J., in C. W. Johnson. 2020. »Contextualizing Reliability and Validity in Qualitative Research: Toward More Rigorous and Trustworthy Qualitative Social Science in Leisure Research.« *Journal of Leisure Research* 51 (4): 432–451.

Shang, Z. 2019. »On the Distinctive Features of the Modern Scientific Culture.« *Cultures of Science* 2 (3): 193–202.

Shaver, M. J. 2021. »Evolution of Quantitative Research Methods in Strategic Management.« V *Strategic Management: State of the Field and Its Future,* uredili I. M. Duhaime, M. A. Hitt in M. A. Lyles, 83–98. New York: Oxford University Press.

Singh, R. 2022. »Critique of the Impact of Positivism on Modern Schooling Curriculum Processes in the Context of Value Education.« *Journal of Positive School Psychology* 6 (9): 4608–4616.

Snow, C. P. 1959. *The Two Cultures and the Scientific Revolution.* Chicago: Barakaldo.

Sokal, A. 1996. »Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity.« *Social Text* (46–47): 217–252.

Starr, M. A. 2014. »Qualitative and Mixed-Methods Research in Economics: Surprising Growth, Promising Future.« *Journal of Economic Surveys* 28 (2): 238–264.

Stehr, N. 2018. »Modern Societies as Knowledge Societies.« V *Nico Stehr: Pioneer in the Theory of Society and Knowledge,* uredil M. T. Adolf, 309–332. Mosbach: Springer.

Sutherland, N. 2016. »Investigating Leadership Ethnographically: Opportunities and Potentialities.« *Leadership* 14 (3): 263–290.

Štemberger, T. 2015. »Paradigme v pedagoškem raziskovanju.« V *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive,* uredil T. Grušovnik, 131–145. Koper: Univerza na Primorskem.

Taylor, P. C., in M. N. D. Medina. 2013. »Educational Research Paradigms: From Positivism to Multiparadigmatic.« *International Journal of Meaning Centred Education* 1. http://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805.

Toescu, E. C., in A. T. Tuboly. 2023. »Critical Perspectives on Science: Arguments for a Richer Discussion on the Scientific Enterprise.« *Interdisciplinary Science Review* 48 (2): 159–179.

Ule, A. 1988. »Kuhnova paradigma in revolucija v teoriji znanosti.« V *Struktura znanstvenih revolucij,* uredila A. Hladnik in M. Šimenc, 185–211. Ljubljana: Krtina.

Ullán de la Rosa, F. J. 2017. »The 'False' Debate between Positivism and Verstehen in the Origins of Sociology.« *Human Affairs* 27 (3): 344–362.

Welch, C., in R. Piekkari. 2017. »How Should We (Not) Judge the 'Quality' of Qualitative Research? A Re-Assessment of Current Evaluative Criteria in International Business.« *Journal of World Business* 52 (5): 714–725.

Methodological Biases in Social Sciences: Shaping Methodological Choice

This article delves into the covertly operating bias effect within modern science, which pertains to intentional or unintentional avoidance of qualitative methodology in favour of quantitative. In this context, we inquire about how such a phenomenon shapes the scientific community's attitude towards different methodological approaches and consequently the diversity of scientific insights in the social sciences. Central to this is the examination of the concept of the knowledge society, within which we are confronted with the premise that scientific insights must serve societal progress to the greatest extent possible. This situation fosters the development of a positivist mindset within the scientific community, grounded in the mathematical attribution of value to research. From this perspective, the article also addresses the methodological dispute between proponents of quantitative and qualitative research. We conclude by emphasizing that methodological choices are shaped by psychological, sociological, and educational factors, underscoring the need for a better understanding of such relationships within various scientific disciplines. The article highlights the need for an analysis of the use of methodology within students' theses, conducting interviews with researchers, editors of scientific journals and doctoral students.

Keywords: methodological choice, qualitative and quantitative research, knowledge society, scientific attitudes, paradigmatic shift

Future Preschool Teachers' Perspectives on Integrating Multicultural and Multilingual Content in Slovenian Kindergarten Education

Blaž Klasinc
University of Primorska
blaz.klasinc@gmail.com

Mojca Žefran
University of Primorska
mojca.zefran@pef.upr.si

The article explores pre-service preschool teachers' perspectives on and attitudes towards integrating multilingual and multicultural content into preschool educational practice. It presents findings of a qualitative study, carried out in the form of semi-structured interviews among 16 pre-service preschool teachers in Slovenia, aimed at (1) identifying their attitudes towards integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities, (2) exploring their perceptions of their own competencies for successful integration of multilingual and multicultural content in their work, and (3) determining the challenges in integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities, as perceived by the respondents. The results reveal participants' positive attitudes towards multilingualism and multiculturalism and their awareness of the importance of multilingual/multicultural education in kindergarten but also highlight their perceptions of the challenges in multilingual/multicultural preschool education, such as insufficient teacher training, limitations imposed by the curriculum, time constraints, and teachers' negative perceptions of their own foreign language proficiency.

Keywords: multilingual and multicultural education, linguistic and cultural awareness, preschool education, attitudes, preschool teachers' competencies

Introduction

Throughout its history, Slovenia has been a country where various languages have coexisted alongside each other, with Slovenian as the official language and recognition granted to Italian and Hungarian as official languages in regions inhabited by the Italian and Hungarian minorities. Moreover, due to recent migrations throughout Europe, Slovenia is becoming an increasingly multilingual country, which is also reflected in education. According to the Slovenian Statistical Office, in the school year 2022/2023, the number of children with foreign citizenship in Slovenian kindergartens was 7,027 (Statistical Office of the Republic of Slovenia n.d.a), which indicates that 8.15% of

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.325-337

preschool children in Slovenia have a first language other than Slovene. A similar percentage (8.22%) can also be seen in primary education, where the number of pupils from other countries was 16,204 (Statistical Office of the Republic of Sloveni n.d.b). These preschool children and pupils mainly come from Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Macedonia, Ukraine, Serbia, the Russian Federation and other European countries, but also from Asia, Bulgaria, Montenegro and others (Statistical Office of the Republic of Slovenia n.d.b). The above data, however, do not include children who are Slovenian citizens but were born to parents who speak languages other than Slovene, so the number of speakers of other languages is possibly even higher and, due to growing migrations, linguistic and cultural diversity is becoming an important topic in educational settings.

Embracing linguistic and cultural diversity in order to foster multilingualism aligns with the EU's efforts to encourage such diversity within its borders. Moreover, one of the key objectives of the EU language policy (Sasse and Milt 2024) is to provide every EU citizen with a multilingual education to enable them to communicate in at least two languages in addition to their mother tongue. With the promotion of plurilingual and pluricultural competencies in mind, the EU has produced several documents, such as the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001), which provides a comprehensive framework to assess and compare language proficiency across different languages and serves as a basis for language syllabus and curriculum development. The CEFR defines six levels of proficiency by describing language skills in listening, reading, speaking and writing, providing a clear, standardised criteria for foreign language proficiency assessment. Furthermore, the CEFR Companion volume (Council of Europe 2018) offers several upgrades and enhancements, such as the inclusion of new descriptors for mediation (facilitating communication between speakers of different languages) and plurilingualism (using languages as an integrated communication repertoire), as well as providing expanded scales for several areas, such as phonology and sign language, and also pre-A1 levels, which were less detailed in the original framework and can be used with younger learners. The promotion of linguistic and cultural diversity in Slovenia is reflected in its Resolution on the National Programme for Language Policy 2021–2025 (2021). According to the document (Resolution on the National Programme for Language Policy of the Republic of Slovenia 2021–2025 2021), the promotion of the Slovenian language is prioritised, but there is also an emphasis on fostering language diversity by supporting Italian and Hungarian as the minority languages, as well as the languages of different ethnic minorities and

foreign languages. The development of plurilingual and pluricultural competencies, as well as linguistic and cultural awareness, is encouraged from an early age, with the Slovenian Kindergarten Curriculum (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) and its supplement (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2002) also focusing on the integration of multilingualism and multiculturalism in the preschool educational context. Therefore, it is important to foster positive attitudes towards linguistic and cultural diversity among preschool teachers, as this can play a crucial role in developing linguistic and cultural awareness in preschool children. For this reason, we carried out a study to investigate pre-service preschool teachers' perceptions of and attitudes towards integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities.

Linguistic and Cultural Diversity

Many authors (Candelier 2004; Finkbeiner and White 2017; Karras 2021; Bratož and Sila 2022b) acknowledge the importance of encouraging linguistic and cultural awareness in young learners, as these play a significant role in the development of plurilingual competencies (Svalberg 2007; Cots 2017; Finkbeiner and White 2017). One of the milestones in promoting language awareness was the *Janua Linguarum* initiative (Candelier 2004), which developed 'awakening to languages,' a pluralistic approach to languages and cultures that was implemented in ten European countries, including Slovenia (Fidler 2006), with the aim to encourage integrated teaching and learning of multiple languages and the recognition of linguistic diversity. According to Sayers and Láncos (2017), the promotion of linguistic diversity within pluralistic approaches leads to the development of positive attitudes towards different language varieties and fosters multilingualism and language awareness.

Another pluralistic approach, the *DivCon model,* aimed at raising awareness of linguistic and cultural diversity among preschool children, was developed in Slovenia (Bratož and Sila 2022b). The approach emphasises the importance of providing context for developing linguistic and cultural awareness and will be described in more detail in the following chapter. Pluralistic approaches also help children develop positive attitudes towards other languages and cultures, which has been determined by many authors (Dörnyei, Csizér, and Németh 2006; Žefran 2015; Bratož, Štemberger, and Pirih 2022) as a crucial prerequisite in language learning and developing plurilingual and pluricultural competences. We believe that the best results can be achieved by beginning the endeavours to promote positive attitudes towards linguis-

tic and cultural diversity and develop linguistic and cultural awareness as early as kindergarten.

Multilingual and Multicultural Content at the Preschool Level

Multilingual and multicultural education is a topic widely addressed by many authors. Banks (2014) defines five dimensions of multicultural education: content integration, knowledge of the construction process, prejudice reduction, an equity pedagogy, and an empowering school culture and social structure, and argues that one of the main aims of multicultural education is 'to provide all students with the skills, attitudes, and knowledge needed to function within their community cultures, within the mainstream culture, and within and across other ethnic cultures' (Banks 2014, 4).

One of the principles of the Slovenian Kindergarten Curriculum (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) is also the principle of multiculturalism by creating equal conditions for the development of all children regardless of their individual differences (such as gender, social, cultural or linguistic background) on the one hand, and considering multiculturalism at the level of design and implementation of content, activities and materials on the other. It offers some examples of activities, such as discussions, songs, rhymes, chants, games, word plays and fairy tales related to various cultures and addressing topics like traditions, celebrations and cultural heritage, as well as pointing out the importance of challenging prejudices and stereotypes and encouraging tolerance and respect towards others. However, while the Curriculum does encourage the promotion of multilingualism and multiculturalism, it does not provide specific guidelines for teachers in terms of content and activity design, which was also confirmed by Vah Jevšnik (2010), who suggests that multiculturalism should be reflected in both the organisation of the playroom as well as in the educational process.

Numerous researchers exploring multilingualism and multiculturalism in preschool settings (Phoon, Abdullah, and Abdullah 2013; Mertelj 2017; Kitzinger 2019; Yörüko, Özel, and Dalgar 2024) agree that while these topics are outlined in various national and other documents, in practice the responsibility for their implementation falls on the teachers. There is a pressing need for comprehensive guidelines for teachers to rely on and in recent years there have been initiatives to address these issues. Bratož and Sila (2022a), for example, have developed a pluralistic approach for developing plurilingual and pluricultural awareness at preschool and lower primary school level. Their DivCon model (*Linguistic and Cultural Diversity in Context*), which was developed within the Languages Matter project, is based

on a framework integrating six dimensions: the journey metaphor, exposure to linguistic diversity, exposure to cultural diversity, concrete to symbolic level, effective foreign language teaching approaches, and children's participation. The model provides a strong conceptual framework based on the journey metaphor, through which the children 'travel' to different countries and thus experience languages and cultures through multi-sensory perceptions (including singing, movement, tasting, and artistic expression). During their 'travel,' children are exposed to linguistic diversity, with English serving as a lingua franca, and other languages presented through songs and rhymes. They also encounter a puppet (*Jegulja Klepetulja, Chatty Betty*) which helps them develop linguistic and phonological awareness in a variety of languages (comparing words and sounds of languages, counting syllables, learning common phrases, etc.). Exposure to cultural diversity is facilitated in different ways: through singing, dancing, storytelling, videos, art, etc. children learn about topics such as food, clothing, sports and music. The model (Bratož and Sila 2022b) also suggests a gradual progress from the concrete to the symbolic level of content, by children starting the journey with concrete items, such as a passport, and later learning about abstract concepts (such as country, language, capital city, anthem, flag, president) through concrete visual/multimodal support (maps, videos, concrete items). In this way, children learn about abstract concepts through play. Activities in the model rely on a combination of effective foreign language learning approaches for young and very young learners, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning), developed by Coyle, Hood, and Marsh (2010), and the TPR (Total Physical Response), developed by Asher (1969). Additionally, the model strongly emphasises children's participation, which, according to Rutar (2014), is considered a vital element of an inclusive society, where children, too, should be acknowledged as active participants. Children's participation in the model is encouraged by the teacher, where children, having experienced the journey to various countries, together with their teacher design new activities, make rhymes and chants in other languages and suggest new destinations they would like to discover.

Methodology

In our research, we carried out a qualitative study aimed at (1) identifying the attitudes of pre-service preschool teachers towards integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities, (2) exploring the respondents' perceptions of their own competencies for successful integration of multilingual and multicultural content in their work, and (3) deter-

mining the challenges in integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities, as perceived by the respondents. The study was conducted in the form of semi-structured interviews. The questions were related to the demographic data of the respondents, including their age and their work experience in kindergarten, followed by questions about their perception and understanding of multilingual/multicultural content and activities in kindergarten and their attitudes towards including such content at the preschool level. Then we wanted to know how competent they feel in integrating multilingual/multicultural content in their work, where they acquired their competencies and whether they have any experience in integrating multilingual/multicultural content in kindergarten activities. Finally, the participants were asked to share their perceptions of the challenges in integrating multilingual/multicultural content in preschool education. The sample comprised 16 students of preschool education in Slovenia in their final year of study. Eight of them were already employed in kindergartens as teaching assistants, while eight of them had no work experience in preschool education. All the participants were female. 13 participants were under the age of 30 (from 21 to 28), and three of them were over the age of 30. The interviews were carried out in April 2023 and were recorded with the consent of participants and later transcribed and coded. The length of the interviews was between 15 minutes and 1 hour.

The results of our study, organised by the research questions, are presented and discussed in the following section.

Results and Discussion

Slovenian Pre-Service Preschool Teachers' Attitudes towards Integrating Multilingual and Multicultural Content in Kindergarten Activities

Firstly, we explored how our respondents perceive and understand the concepts of multilingual and multicultural activities in kindergarten. All of them agreed that multicultural activities involved those activities that include different cultures and learning about those cultures, as well as those that promote acceptance of otherness, tolerance and positive attitudes towards other cultures. All the respondents connect multicultural activities with learning about traditional food and folklore, including traditional folk costumes and dances, as well as national holidays and customs, through literature (especially picture books), songs, games, videos, dancing and discussions. One of the interviewees also pointed out the importance of learning about national symbols, such as flags and anthems, and also the history and distinct characteristics of different countries, which is in line with the

ideas of Bratož and Sila (2022a), who suggest introducing both concrete and symbolic concepts into multilingual and multicultural preschool education. Similar types of activities to those including multiculturalism were also suggested in relation to multilingual activities, with participants defining multilingual activities as those aimed at raising awareness of other languages and language learning. Several respondents agreed that it is important to learn about other languages and to develop positive attitudes towards language learning, while four respondents also emphasised the importance of learning about the Slovene dialects, and the languages of Italian and Hungarian minorities, as well as all the mother tongues of the children in the group. They believe that encouraging language diversity and emphasising the importance of all languages is crucial, with one of the participants pointing out that '[it is necessary] to include multilingual content, but if this means learning English because this is the trend nowadays, it is not ok' (Interviewee 13). The results also reveal that several respondents view multicultural and multilingual content as one concept, which points to their perception of language as being an inseparable part of culture. When analysing participants' attitudes towards integrating multilingual and multicultural content in kindergarten activities, we found that they all acknowledge the immense significance of such activities in everyday kindergarten activities, as they not only develop children's awareness of other languages and cultures, as well as encourage children's acceptance of people from different cultural and linguistic backgrounds, but also help them 'learn about their own culture, including its language, traditions, customs and values' (Interviewee 11). In this way, children can compare other cultures and languages with their own, thus developing their plurilingual and pluricultural competencies. The main aims of involving multilingual and multicultural content in kindergarten activities, as suggested by the respondents, are developing children's linguistic and cultural awareness, encouraging children's acceptance of other languages and cultures, including people coming from diverse linguistic and cultural environments, fostering children's positive attitudes towards languages and cultures as well as towards language learning, and developing children's cognitive and social skills alongside their plurilingual and pluricultural competences. They also emphasised the significance of these activities in terms of including children from different linguistic and cultural backgrounds in the kindergarten groups, thus promoting inclusion, tolerance and respect for linguistic and cultural diversity. However, one of the participants pointed out that 'in kindergartens and primary schools in Slovenia, teachers are still not sufficiently aware of the impact they have on the in-

tegration of immigrant children into their new environment. There is also a lack of awareness of the importance of overcoming one's own stereotypes and prejudices and a lack of sufficient intercultural teacher training' (Interviewee 6). Based on the findings of our study, pre-service preschool teachers recognise the importance of multilingual and multicultural education in kindergartens and emphasise the crucial role of the teacher in its implementation. This is also argued by Rutar (2014) and Knaflič (2016), who stress that such education is necessary in order to ensure positive outcomes of early childhood education as well as mutual recognition and development of children's cultural identities and encourage intercultural acceptance and respect. Moreover, Knaflič (2016) discusses the issue of teacher's beliefs and competencies and their impact on teachers' educational practices, highlighting that in the absence of professional training, teachers may rely on their personal beliefs, past experience and spontaneous decisions, which could potentially lead to unintended errors in their teaching practices.

Slovenian Pre-Service Preschool Teachers' Perceptions of their Own Competencies for Successful Integration of Multilingual and Multicultural Content in their Work

According to our study, there were mixed responses in terms of the respondents' perceptions of their competencies for successfully integrating multilingual and multicultural content in their work. Ten participants evaluated their competencies as relatively good, commenting that they mostly acquired them by exchanging good practices with other colleagues, through self-study, or in their student years at university. Several participants expressed confidence in their theoretical knowledge but acknowledged a need for practical guidance, citing a lack of suitable training programmes. On the other hand, six participants felt their competencies were insufficient, attributing this to either limited experience or the scarcity of appropriate training opportunities. Additionally, two respondents perceive their lack of competencies as strongly connected to their (insufficient) knowledge of foreign languages. The results reveal the necessity for preschool teachers to gain appropriate competencies for effectively implementing multilingual and multicultural practices in kindergartens, a perspective echoed by several Slovenian authors (Rutar 2014; Knaflič 2016; Licardo and Agić 2022; Žefran et al. 2024). Furthermore, Žefran et al. (2024) highlight the lack, and advocate for the creation, of teacher training programmes aimed at enhancing teachers' multilingual and multicultural competencies.

Slovenian Pre-Service Preschool Teachers' Perceptions of the Main Challenges in Integrating Multilingual and Multicultural Content in Kindergarten Activities

The main challenges in integrating multilingual and multicultural activities in kindergarten, as reported by the interviewees, are insufficient competencies of the teachers, a lack of appropriate teaching materials and very few suitable training courses on these topics, or as one of the participants pointed out: 'We are not sufficiently trained to include this type of content. There is very little of it in the curriculum, little or no training. Somehow it's all on our shoulders' (Interviewee 7). One of the common issues suggested was also preschool teachers' own perception of their (in)competence and, consequently, their fear of tackling these topics in their work. Interviewee 9 stated: 'I would feel terrible if, because of my incompetence, ignorance or lack of experience, I singled out or unknowingly discriminated against a child,' which clearly reflects her unwillingness to even try addressing these topics due to her own negative perception of her competencies. Seven participants raised the issue of the parents' role in the successful integration of multilingual/multicultural content in kindergarten. They believe that many parents hold negative attitudes towards multilingualism and multiculturalism and especially towards including languages and cultures of migrant children into kindergarten activities, and since parents' attitudes are strongly reflected in their children's attitudes, this could present a challenge for the teacher. On the other hand, as stated by the respondents, many parents with migrant background refuse to cooperate with the teachers, primarily due to language barriers. As argued by Rutar (2014; 2018), in order to ensure successful inclusive preschool education it is crucial to include both children and parents coming from migrant backgrounds in kindergarten activities. Their participation in designing, implementing, and evaluating the children's learning process is essential. Establishing a respectful environment free from prejudices is key to achieving this goal (Rutar 2014; 2018). Another challenge, perceived by five participants, was the issue of language; their perception of not being able to speak other languages well enough to include them in their activities on the one hand, and problems in communication with children speaking other languages on the other. Equally, five participants suggested the limitations of the Slovenian Kindergarten Curriculum (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999), clearly reflected in one of the statements: 'The curriculum is not flexible enough, there are too many projects involving kindergartens that need to be completed, leaving little time for preschool teachers to be

creative in such activities' (Interviewee 10). Another closely related challenge, proposed by five participants, is the lack of time on the part of the teachers and the extra work that is involved in planning additional activities to promote multilingualism and multiculturalism. Finally, four respondents raised the issue of a number of preschool teachers refusing to encourage multilingualism and multiculturalism in kindergarten due to their own negative attitudes towards the subject, as well as their lack of readiness for adapting their whole syllabus for only a few children, or as one of the participants stated: 'I would point to some educators who, because of their own views and attitudes, do not want to include this content or otherwise adapt their work for some children' (Interviewee 13).

Conclusion

Given the growing acknowledgement of the significance of introducing multilingualism and multiculturalism during early childhood, our study aimed to explore pre-service preschool teachers' perspectives and attitudes regarding the integration of multilingual and multicultural content at the preschool level. Additionally, we sought to uncover their perceptions of their own qualifications in this domain and the primary challenges they perceive. The findings indicate that the participants possess a good understanding of multilingualism and multiculturalism. However, many still tend to focus on traditional aspects, such as food, clothing, folk dance, holidays, and celebrations. A few participants broaden this perspective to include national symbols, common characteristics, and the history of countries, including their cultural heritage. Some participants perceive multilingualism and multiculturalism as interconnected concepts, suggesting that they view language as an integral component of culture. They all emphasise the importance of multilingual and multicultural education and its impact, not only in cultivating children's appreciation for diverse languages and cultures but also in fostering an inclusive mindset toward individuals from varied cultural and linguistic backgrounds and, through this, also facilitating a deeper understanding of one's own culture and language. However, in practice, they encounter various challenges in implementing multilingual and multicultural education successfully. These include a lack of appropriate teacher training, limitations imposed by the curriculum, time constraints, and teachers' negative perceptions of their own foreign language proficiency, as well as negative attitudes towards linguistic and cultural diversity, held by many parents and teachers alike. To address these challenges effectively, there is a growing need to ensure the availability of teacher training programmes, develop comprehen-

sive guidelines for curriculum design, and provide a selection of educational materials, aimed at cultivating children's awareness of linguistic and cultural diversity, while nurturing positive attitudes towards all languages and cultures.

References

Asher, J. J. 1969. 'The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.' *The Modern Language Journal* 53 (1): 3–17.

Banks, J. A. 2014. *An Introduction to Multicultural Education.* 5th ed. Boston, MA: Pearson.

Bratož, S., and A. Sila. 2022a. *Moj jezikovni vlak: razvijanje jezikovne raznolikosti v vrtcu in osnovni šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

———. 2022b. 'Analysing Preschoolers' Awareness of Linguistic and Cultural Diversity through the DivCon Model.' *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras.* https://doi.org/10.30827/portalin.vi.26211.

Bratož, S., T. Štemberger, and A. Pirih. 2022. 'Slovenian Children's Perceptions of and Attitudes towards Foreign Languages.' *International Journal of Multilingualism* 21 (3): 1239–1256.

Candelier, M., ed. 2004. *Janua Linguarum: The Gateway to Languages.* Strasbourg: European Centre for Modern Languages.

Cots, J.-M. 2017. 'Knowledge about Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula.' In *Language Awareness and Multilingualism: Encyclopedia of Language and Education,* edited by J. Cenoz, D. Gorter, and S. May, 31–42. Cham: Springer.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strassbourg: Council of Europe.

———. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors.* Strasbourg: Council of Europe.

Coyle, D., P. Hood, and D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., K. Csizér, and N. Németh. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective.* Clevendon: Multilingual Matters.

Fidler, S. 2006. 'Awakening to Languages in Primary School.' *ELT Journal* 60 (4): 346–354.

Finkbeiner, C., and J. White. 2017. 'Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview.' In *Language Awareness and Multilingualism,* edited by J. Cenoz, D. Gorter, and S. May, 1–15. Cham: Springer.

Karras, I. 2021. 'Raising Intercultural Awareness in Teaching Young Learners in EFL Classes.' *Research Papers in Language Teaching and Learning* 11 (1): 173–184.

Kitzinger, A. 2019. 'Social Aspects of Multilingual and Multicultural Education in a Hungarian Model.' *Studia Paedagogica Ignatiana* 21 (3): 67–83.

Knaflič, L. 2016. 'Učitelj ter dvo- in večjezičnost učencev.' *Journal of Contemporary Educational Studies* 67 (2): 104–117.

Licardo, M., and S. Agić. 2022. 'Working with Immigrant Children in Early Childhood.' In *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju,* edited by A. Lipavic Oštir and K. Pižorn, 161–195. Maribor: Univerza v Mariboru.

Mertelj, D. 2017. 'Raznojezičnost in medjezikovno razumevanje ter njuno vključevanje v učenje tujih jezikov.' *Journal for Foreign Languages* 9 (1): 201–217.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Phoon, H. S., M. Ng Lee Yen Abdullah, and A. C. Abdullah. 2013. 'Multicultural Early Childhood Education: Practices and Challenges in Malaysia.' *The Australian Educational Researcher* 40 (5): 615–632.

Resolution on the National Programme for Language Policy of the Republic of Slovenia 2021–2025. 2021. *Uradni list Republike Slovenije,* no. 94. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Slovenski-jezik/ReNPJP-2021-2025/ReNPJP2125-angl.docx.

Rutar, S. 2014. 'Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse.' *Journal of Contemporary Educational Studies* 1:22–37.

———. 2018. 'Razlogi za jezikovno in kulturno raznolikost otrok, vrtcev in šol so različni - razmislek o dominantnih interpretacijah osebne odgovornosti.' In *Večjezičnost in večkulturnost v vrtcu,* [2–7]. Reyn: Pedagoški inštitut, Open Society Foundations.

Sasse, L., and K. Milt. 2024. 'Language Policy: Fact Sheets on the European Union 2024.' https://www.europarl.europa.eu/erpl-app-public/factsheets/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf.

Sayers, D., and P. L. Láncos. 2017. '(Re)Defining Linguistic Diversity: What Is Being Protected in European Language Policy?' *SKY Journal of Linguistics* 30:35–73.

Statistical Office of the Republic of Slovenia. N.d.a. 'Children, Foreign Citizens, in Pre-School Education by Country of Citizenship, Slovenia, Annually.' SiStat. https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/en/Data/-/0952551S.px/.

———. N.d.b. 'Pupils with Foreign Citizenship by Country of Citizenship, Slovenia, Annually.' SiStat. https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/en/Data/-/0952773S.px/.

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2002. 'Dodatek h kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih.'

Svalberg, A. M.-L. 2007. 'Language Awareness and Language Learning.' *Language Teaching* 40 (4): 287–308.

Vah Jevšnik, M. 2010. 'Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole.' *Journal of Elementary Education* 3 (2–3): 133–141.

Yörüko, M., Ö. Özel, and G. Dalgar. 2024. 'How Should Multicultural Education Be According to Preschool Teachers.' *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 6 (1): 106–129.

Žefran, M. 2015. 'Students' Attitudes towards Their EFL Lessons and Teachers: A Retrospective Study.' *Journal of Elementary Education* 8 (1–2): 167–80.

Žefran, M., N. J. Taslimi, S. Toniolo, and L. Lazarić. 2024. 'Implementing Multilingual Educational Practices at Pre-Primary Level in Slovenia, Austria, Italy and Croatia: A Comparative Analysis.' *Journal of Elementary Education, 17*(Special), 11–26.

Pogledi bodočih vzgojiteljev na vključevanje večjezičnih in večkulturnih vsebin v slovenskih vrtcih

Članek se ukvarja s pogledi in stališči bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok glede vključevanja večjezičnih ter večkulturnih vsebin na predšolski stopnji. Predstavljene so ugotovitve kvalitativne raziskave, izvedene v obliki polstrukturiranih intervjujev med 16 bodočimi vzgojitelji predšolskih otrok v Sloveniji. Cilji raziskave so bili: (1) prepoznati stališča intervjuvancev do vključevanja večjezičnih in večkulturnih vsebin v vrtčevske dejavnosti, (2) raziskati, kako udeleženci ocenjujejo lastne kompetence za uspešno vključevanje večjezičnih in večkulturnih vsebin v svoje delo, in (3) ugotoviti, katere izzive izpostavljajo udeleženci pri vključevanju večjezičnih in večkulturnih vsebin v dejavnosti v vrtcu. Rezultati razkrivajo pozitivna stališča udeležencev do večjezičnosti in večkulturnosti ter njihovo zavedanje o pomenu večjezične/večkulturne vzgoje v vrtcu, hkrati pa kažejo na pomembne izzive v večjezični/večkulturni predšolski vzgoji, kot so nezadostna usposobljenost vzgojiteljev, omejujoč kurikulum, časovna stiska in negativna prepričanja vzgojiteljev o lastnih tujejezikovnih zmožnostih.

Ključne besede: večjezična in večkulturna vzgoja, jezikovno in kulturno zavedanje, predšolska vzgoja, stališča, kompetence predšolskih učiteljev

Transition Practice from Kindergarten to Elementary School from the Perspective of Preschool Teachers and Elementary School Teachers

Jurka Lepičnik Vodopivec
University of Primorska
jurka.lepicnik@pef.upr.si

Aleksandra Šindić
University of Banja Luka
aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

Kristina Alviž
Juraj Dobrila University of Pula
kalviz@unipu.hr

The transitional practices of children from kindergarten to elementary school require careful planning and support from all parties involved. Early experiences (positive or negative) can have long-term effects on children's development, learning and academic achievements. The focus of the work, which is part of a wider research project, is on the perception of preschool teachers and elementary school teachers regarding transitional practice in the Republic of Croatia. The study aims to appraise the quality elements of the current transitional practice of children from kindergarten to elementary school and the importance of cooperation between preschool teachers and elementary school teachers to achieve this quality from the perspective of both preschool teachers and elementary school teachers. The empirical research included 228 preschool teachers and 113 elementary school teachers from the Republic of Croatia. The presented results are part of the processed quantitative data collected through an independently created questionnaire of appropriate reliability. It is observed that preschool teachers and elementary school teachers do not differ in their appraisals of transitional practice and the importance of cooperation; they appraise the current practice as mediocre, while they highly value the importance of cooperation in the context of transitional processes.

Keywords: transitional practice, preschool, elementary school, preschool teachers, elementary school teachers

Introduction

Continuity in upbringing and education, especially between preschool institutions and elementary schools, is crucial for the successful transition of children from one environment to another (Esping-Andersen 2009). Preserving continuity in approaches, methods and support for the child contributes to easier adaptation and reduces stress associated with changing the en-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.339-351

vironment (Einarsdottir 2020), because in addition to changing the social context, according to the authors Visković and Višnjić Jevtić (2019), transitions between communities most often imply a change in daily activities, especially games and learning. As an important developmental moment, it requires support and continuity from preschool teachers and elementary school teachers. Bronfenbrenner's ecological approach to development, which emphasizes the interaction between the various systems in which the child operates, and Vygotsky's social theory of learning, which emphasizes the importance of the context in which the child learns, provide important insights into the transition process (Vygotsky and Cole 1978; Bronfenbrenner 1979). An integrated approach to learning and child development, and coordinated programmes between kindergarten and school, are important factors for preserving continuity and facilitating the transition (OECD 2017). The transition of children from kindergarten to elementary school represents a significant moment in a child's life, which can have long-term consequences for their development and academic success (Early et al. 2001; Pianta, Rimm-Kaufman, and Cox 2005; Magnuson et al. 2007). Continuity in approaches and practices and cooperation between preschool teachers and elementary school teachers are the most important factors for facilitating the transition process and supporting the child's development (Pianta et al. 1999) and ensuring the quality of transition practices (Dockett and Perry 2007; Visković 2018). Appreciation of children's abilities, possibilities and needs contributes to the quality of transitional practices.

It has been established that teachers' practices have a positive effect on children's transition by creating connections between preschool and elementary school (Schulting, Malone, and Dodge 2005). Activities aimed at developing socio-emotional skills, self-confidence, and independence help the child to cope with new challenges more easily (Dockett and Perry 2007). Understanding and support from professionals are indispensable for creating a stimulating environment and ensuring a successful transition for the child (Esping-Andersen 2009). The appraisals of preschool teachers and elementary school teachers regarding the importance of quality transition practices reflects their willingness and engagement in facilitating the transition process of a child from kindergarten to elementary school (Rimm-Kaufman and Pianta 2000). Einarsdottir, Perry, and Dockett (2008) observe that teachers' perception of their own role in transition processes is reflected in their practices. Although in more developed countries transitional practices are often perceived as adequate, in some less developed countries, such as Mexico, preschool teachers and elementary school teachers point to a weak con-

nection and rare mutual cooperation, and to the fact that practices in the kindergarten-school relationship are not implemented (Urbina-Garcia 2019).

The National Curriculum for Early and Preschool Education (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2015) and its expanded version from 2017 provide guidelines for supporting quality transitional practice in Croatia (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2015). Curriculums that integrate approaches and contain clear goals and activities for creating an environment that fosters children's transition to school are crucial for ensuring continuity and quality in transitional practice (Prelogović 2005). Despite the importance of this process, and the implementation of transitional practices through different approaches, research on transitional practices in Croatia is rare, which emphasizes the need for further research and pointing out the importance of cooperation between kindergartens and elementary schools.

Research Methodology

The study was carried out as part of an extensive research project of a combined research approach (Johnson and Onwuegbuzie 2004; Teddlie and Tashakkori 2011; Creswell 2014) on the cooperation of preschool teachers and elementary school teachers in the processes of transition from kindergarten to elementary school, which is currently being carried out in Croatia. The presented results are part of processed quantitative data collected through a survey questionnaire, which was filled out by 228 preschool teachers of early and preschool age and 113 elementary school teachers from the Republic of Croatia.

The fundamental goal of the presented quantitative research study is to appraise the quality elements of the current transitional practice of children from kindergartens to elementary schools and the importance of cooperation between preschool teachers and elementary school teachers in achieving its quality, from the perspective of both preschool teachers and elementary school teachers. The fundamental goal is elaborated through the following research tasks:

1. To examine the perspectives of preschool teachers of children of preschool age and of elementary school teachers about the quality elements of the current transition practice of children from kindergarten to elementary school.
2. Examine the agreement with the statement *Cooperation between pre-*

school teachers and elementary school teachers is necessary during the transition process of a child from kindergarten to elementary school.

Based on the defined goals and the research tasks, the following research hypotheses were set:

H1 Preschool teachers and elementary school teachers do not differ in their appraisals of the quality elements of transitional practice from kindergarten to elementary school.
H2 Preschool teachers and elementary school teachers estimate that the quality elements of transition practice from kindergarten to elementary school is mediocre.
H3 Preschool teachers and elementary school teachers do not differ in their appraisals of the importance of cooperation between preschool teachers and elementary school teachers during the transition process of a child from kindergarten to elementary school.
H4 Preschool teachers and elementary school teachers note the importance of mutual cooperation when children transition from kindergarten to elementary school.

Sample

The sample was convenient and included 228 preschool teachers and 113 elementary school teachers from the Republic of Croatia. Respondents from most Croatian counties were included in the survey: Bjelovar-Bilogora, Brod-Posavina, Dubrovnik-Neretva, Zagreb, Karlovac, Koprivnica-Križevac, Krapina-Zagorje, Lika-Senj, Međimurje, Osijek-Baranja, Primorje-Gorski Kotar, Sisak-Moslavina, Split-Dalmatia, Šibenik-Knin, Varaždin, Virovitica-Podravina, Vukovar-Srijem, Zadar, Zagreb counties. The sample is not uniform concerning gender and includes 227 (99.6%) female preschool teachers and one (0.4%) male preschool teacher, and 111 (98.2%) female elementary school teachers and 2 (1.8%) male elementary school teachers, which was expected if the specificity of the type of occupation is taken into account. The age and work experience of preschool teachers and elementary school teachers involved in the research ranged widely, and the data are presented in table 1.

The majority of preschool teachers involved in the research had a higher professional qualification (completed a two- or three-year study) – 160 of them (70.2%), while the majority of elementary school teachers had a higher professional qualification (a four- or five-year study) – 90 of them (79.6%) (table 2).

Table 1 Sample Characteristics: Age and Length of Service of Respondents

Respondents	Preschool teachers				Elementary school teachers			
	Min	Max	*M*	*SD*	Min	Max	*M*	*SD*
Age	22	62	41.30	9.52	28	64	46.16	9.14
Length of service	1	42	14.78	9.85	1	41	20.92	10.15

Table 2 Sample Characteristics: Vocational Education of the Respondents

Vocational education	Preschool teachers		Elementary school teachers	
	n	%	*n*	%
Secondary vocational education	3	1.3	0	0
Higher vocational education	160	70.2	21	18.6
University degree	61	26.8	90	79.6
Professional spec.	2	0.9	1	0.9
M.Sc.	2	0.9	0	0
Ph.D.Sc.	0	0	1	0.9

Instrument

For the purposes of the entire research project, a questionnaire called *Transition of Children from Kindergarten to Elementary School* was created, given that none of the existing ones could fully answer the set goal and provide a thorough insight into the researched phenomenon. The questionnaire is the same for preschool teachers and elementary school teachers and consists of 7 parts. In the introductory part of the questionnaire, the purpose of the research and the research procedure were explained to the research participants. The first part of the questionnaire refers to demographic data: gender, age, highest professional qualification, length of service in the institution (kindergarten/elementary school), profession, county, etc. The next four parts of the questionnaire were designed to collect data on different forms of cooperation between kindergartens and schools in the context of transition processes.

The research presented in this paper utilized and analysed data collected through the sixth section of the questionnaire, about the general appraisals of the respondents about the current transitional practice of children from kindergarten to elementary school.

The internal consistency of the sixth part of the questionnaire is extremely high, as indicated by the calculated Cronbach alpha coefficient ($\alpha = 0.953$). It consists of 6 items with a five-point Likert-type scale that allowed respondents to determine the degree of agreement with the statements related

to the appraisal of the quality of transitional practice from kindergarten to school.

Data Collection Procedure

In 2023, the Committee for Ethical Assessment of Research of the University of Jurije Dobrila in Pula gave a positive opinion on the realization of this research. Data collection was carried out on an appropriately selected sample of preschool teachers preschool age and elementary school teachers in the Republic of Croatia (except Istria County) during a two-day hybrid national expert meeting organized by the Education Agency: The Relationship between Contemporary Theory and Contemporary Educational Practice in the Field of Early and Preschool Education, held on 27 and 28 September 2023, at the Tribune of the City of Zagreb and online through the ZOOM platform, and through preschool teacher and elementary school teacher groups through the social network Facebook during January 2024. The survey was anonymous and voluntary.

Data Analysis

The collected data were processed with the help of statistical software IBM SPSS Statistics 26. An analysis of the main components was performed, and descriptive statistics and non-parametric tests were used to check the relationship (difference) of the examined variables.

Results

The teachers' opinions of the current transition practice by preschool teachers and elementary school teachers in Croatia was examined through 4 statements for which the respondents appraised the degree of agreement on a Likert-type scale (1 – do not agree at all, 5 – completely agree).

An analysis of the main components was carried out on the stated claims. The Kaiser-Meyer-Olkin test ($KMO = 0.835$) and the result of Bartlett's sphericity test ($\chi^2 = 1537.774$; $df = 6$; $p < 0.001$) indicated the suitability of the correlation matrix for analysis.

According to the Kaiser-Guttman criterion and Cattell's scree-plot, one component was singled out, explaining 87.799% of the common variance. Table 3 shows the results of the conducted analysis (saturations, communalities, eigenvalues and percentage of explained variance for each component).

The calculated Cronbach alpha reliability coefficient ($\alpha = 0.953$) indicates the high reliability of the scale.

Table 3 Appraisal of the Quality Elements of Current Transitional Practice: Results of Principal Component Analysis

Item	(1)	(2)
The current transitional practice of a child from kindergarten to elementary school is adapted to the child's capabilities.	0.96	0.93
The current transition practice of a child from kindergarten to elementary school is adapted to the child's needs.	0.94	0.88
The current transitional practice of a child from kindergarten to elementary school is adapted to the child's abilities.	0.94	0.88
The current transition practice of a child from kindergarten to elementary school is satisfactory.	0.91	0.82
Characteristic root	3.51	
Percentage of explained variances	87.80	

Notes Column headings are as follows: (1) component, (2) communalities.

Table 4 Appraisal of the Quality Elements of Current Transitional Practice: Arithmetic Mean of All Respondents' Answers

N	Min	Max	*M*	*SD*
341	1.00	5.00	2.83	1.01

As can be seen (table 4), the respondents' answers concerning the statements are in the range from 1 to 5, where 1 refers to the appraisal of the examined quality elements of the transitional practice as unsatisfactory, and 5, while the arithmetic mean of the answers is 2.83.

In the next step, it was examined whether preschool teachers and elementary school teachers differ in their appraisals of the quality elements of the current transitional practice. The results of the Kolmogorov-Smirnov test showed that the variable *Quality elements of the current transitional practice* is not normally distributed ($K\text{-}S = 0.133$, $df = 341$, $p < 0.001$), so the Mann Whitney U test was used. The test results are shown in table 5. They indicate that there was no statistically significant difference between preschool teachers and elementary school teachers in the appraisal of the quality elements of current transitional practice (Mann-Whitney $U = 11917.500$; $p = 0.256$). Thus, the hypothesis (H1) can be accepted.

Descriptive statistical procedures, calculating the median and interquartile range, aimed to determine the appraisal of the quality elements of transitional practice by preschool teachers and elementary school teachers. The obtained results are presented in table 6.

On a five-point Likert-type scale (1 – I do not agree at all, 5 – I completely agree) the agreement with the statement 'Cooperation between preschool

Table 5 Difference between Preschool Teachers and Elementary School Teachers in Appraisals of the Quality of Current Transitional Practice (Mann Whitney U-Test)

Category	N	$\bar{R}$	$\sum R$	U	p
Preschool teachers	228	175.23	39952.50	11917.500	0.256
Elementary school teachers	113	162.46	18358.50		
Total	341				

Table 6 Appraisal of the Quality Elements of the Current Transitional Practice of Preschool Teachers' and Elementary School Teachers' Answers: Median (C) and Interquartile Range (Q3–1)

Category	N	Min	Max	C	Q3–1
Preschool teachers	228	1.00	5.00	3.00	1.50
Elementary school teachers	113	1.00	5.00	3.00	1.25

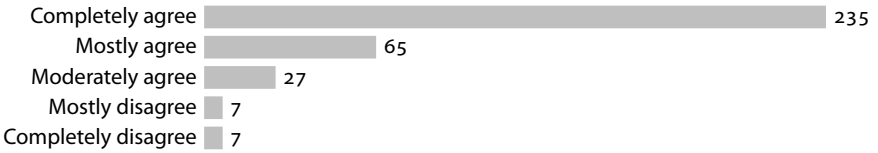


Figure 1 Necessity of Cooperation between Preschool Teachers and Elementary School Teachers during the Transition of a Child from Kindergarten to Elementary School

teachers and elementary school teachers is necessary during the transition of a child from kindergarten to elementary school' was appraised.

From the descriptive indicators (table 6) it is evident that preschool teachers ($C = 3.00$; $Q_{3-1} = 1.50$) and elementary school teachers ($C = 3.00$; $Q_{3-1} = 1.25$) appraise the level of quality elements of the current transitional practice as mediocre, which proves the hypothesis (H2).

The results shown graphically (figure 1) indicate that the majority of respondents, 235 of them (68.9%), completely agree that the cooperation of preschool teachers and elementary school teachers is necessary during the transition process of a child from kindergarten to school, while 65 (19.1%) mostly agree with the statement. Only 14 (4.2%) respondents generally or mostly disagree with the fact that the cooperation of preschool teachers and elementary school teachers is necessary during the transition of children from kindergarten to school.

The Mann-Whitney U test examined whether preschool teachers and elementary school teachers differed in their appraisal of this claim. The obtained results presented tabularly (table 7) indicate that no statistically significant

Table 7 Differences in the Attitudes of Preschool Teachers and Elementary School Teachers about the Necessity of Cooperation for the Transition Process: Mann Whitney U-Test

Category	N	$\bar{R}$	$\sum R$	U	p
Preschool teachers	228	168.95	38520.00	12414.000	0.503
Elementary school teachers	113	175.14	19791.00		
Total	341				

Table 8 The Importance of the Cooperation of Preschool Teachers and Elementary School Teachers for the Transition from Kindergarten to School

Category	N	Min	Max	C	Q3−1
Preschool teachers	228	1.00	5.00	5.00	1.00
Elementary school teachers	113	1.00	5.00	5.00	1.00

result was obtained (Mann-Whitney $U = 12414.000$; $p = 0.503$) and that the views of preschool teachers and elementary school teachers on the importance of their cooperation for the transitional processes from kindergarten to school do not differ. Thus, the hypothesis (H3) can be accepted.

Based on the graphic indicators (figure 1) and the calculated descriptive indicators presented in table 8, it is evident that preschool teachers ($C = 5.00$; $Q_{3-1} = 1.00$) and elementary school teachers ($C = 5.00$; $Q_{3-1} = 1.00$) to a very large extent agree that the cooperation of preschool teachers and elementary school teachers is necessary during the process of a child's transition from kindergarten to elementary school. Thus, the hypothesis (H4) is proven.

Discussion

The findings of this research indicate that preschool teachers and elementary school teachers do not differ in their appraisals of the quality elements of transitional practice and the importance of their cooperation during these processes. The appraisals of preschool teachers and elementary school teachers about the importance of quality transition practice is very important for the transition between kindergarten and school because it reflects the willingness of practitioners to facilitate this process (Rimm-Kaufman and Pianta 2000), and shapes their approach to the realization of the practice itself (Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008). For the implementation of transitional practice, it is important that preschool teachers and elementary school teachers are aware of their role (Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008), and understand the importance of relationships and cooperation, which enables a better understanding of the relationship between two educational institutions.

Research shows that the perception of preschool teachers and elementary school teachers about the quality of transitional practice differs in different countries (Urbina-Garcia 2019). Moir and Johnson (2021) point to the importance of transitions and changes in a child's daily life, emphasizing the need for thoughtful planning of the transition from kindergarten to school, in which different experts who are part of interdisciplinary teams participate. According to Puccioni, Froiland, and Moeyaert (2020), preschool teachers contribute to this by encouraging parents to cooperate, which supports the child's transition to elementary school, which is related to the child's positive academic achievement and prosocial behaviour, and negatively related to behavioural difficulties.

The surveyed preschool teachers and elementary school teachers from Croatia rate their current transitional practice as average. Although The National Curriculum for Early and Preschool Education (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2015) provides guidelines for quality transitional practice and school programmes provide the child with an additional opportunity to acquire the necessary skills and resilience (Došen-Dobud 2001), the obtained results indicate that the current practice is far from ideal.

The findings of the research indicate the fact that both preschool teachers and elementary school teachers agree to a very large extent that their mutual cooperation is necessary during the child's transition from kindergarten to elementary school. This indicates that the main participants in these processes are aware of the significance of their role, given that their cooperation is key to facilitating the transition process and supporting the child's development (Pianta et al. 1999; Prelogović 2005) and ensures the quality of transitional practices (Dockett and Perry 2007; Visković 2018). In other words, the obtained findings suggest that preschool teachers and elementary school teachers should improve the transitional practice that they characterized as average in quality through richer and more successful cooperation, through the creation of a stimulating environment for the realization of quality transitional practices (Esping-Andersen 2009), which would contribute to empowering children and making it easier for them to cope with new challenges (Dockett and Perry 2007).

The research results of Puccioni, Froiland, and Moeyaert (2020) highlight the importance of ensuring a quality transition from family to kindergarten through the use of transition practices that support collaboration with parents and create uninterrupted continuity between home and kindergarten, and later with school.

Conclusion

The transition of children from kindergarten to elementary school is an important process that requires careful planning and support from all involved participants (Soenens et al. 2005; OECD 2017; Visković 2018). The research showed that preschool teachers and elementary school teachers are aware of the importance of quality transitional practice and mutual cooperation in facilitating the transition process of children from kindergarten to elementary school. Their appraisals of the quality of transition practice can significantly impact the transition's success, suggesting the need for further improvement through stronger cooperation and the creation of a stimulating environment for children. This research provides a basis for further consideration and implementation of strategies that will improve transition practice in the Croatian context. In this connection new research questions are opened, related to a more thorough investigation of the current cooperation between preschool teachers and elementary school teachers in the context of ensuring accessibility between kindergarten and school in Croatia and adapting the child to the school environment. In this regard, it would be important to determine the predictors that contribute to the implementation of good transitional practices in the Croatian context, taking into account cooperation with parents. A qualitative approach would enable a deeper insight into the perspective of preschool teachers and elementary school teachers in the context of the transition processes from kindergarten to school.

References

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Creswell, J. D. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dockett, S., and B. Perry. 2007. *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. New York: Springer.

Došen-Dobud, A. 2001. *Predškola: vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.

Early, D. M., R. C. Pianta, L. C. Taylor, and M. J. Cox. 2001. 'Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers.' *Early Childhood Education Journal* 28 (3): 199–206.

Einarsdottir, J. 2020. 'Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.' *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu* 31 (140–141): 7–9.

Einarsdottir, J., B. Perry, and S. Dockett. 2008. 'Transition to School Practices: Comparisons from Iceland and Australia.' *Early Years* 28 (1): 47–60.

Esping-Andersen, G. 2009. *Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Cambridge: Polity.

Johnson, R. B., and A. J. Onwuegbuzie. 2004. 'Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come.' *Educational Researcher* 33 (7): 14–26.

Magnuson, K. A., M. K. Meyers, C. J. Ruhm, and J. Waldfogel. 2007. 'Inequality in Preschool Education and School Readiness.' *American Educational Research Journal* 41 (1): 115–157.

Moir, T., and J. Johnson. 2021. 'Ensuring Quality Transitions From Early Years' Establishments Into Primary Schools: Putting Research Into Practice.' *Frontiers in Psychology* 12:499917.

Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2015. *Narodne novine,* no. 5. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html.

OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.* Paris: OECD.

Pianta, R. C., S. E. Rimm-Kaufman, and M. J. Cox. 2005. 'Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition.' In *The Transition to Kindergarten,* edited by R. C. Pianta and M. J. Cox, 3–12. Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R. C., M. J. Cox, L. Taylor, and D. Early. 1999. 'Kindergarten Teachers' Practices Related to Transition Into Schools: Results of a National Survey.' *Elementary School Journal* 100 (1): 71–86.

Prelogović, S. 2005. 'Priprema djece za školu i suradnja dječjeg vrtića i škole.' *Bjelovarski učitelj* 10 (1–2): 53–58.

Puccioni, J., J. M. Froiland, and M. Moeyaert. 2020. 'Preschool Teachers' Transition Practices and Parents' Perceptions as Predictors of Involvement and Children's School Readiness.' *Children and Youth Services Review* 109 (3): 104742.

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): 491–511.

Schulting, A. B., P. S. Malone, and K. A. Dodge. 2005. 'The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes.' *Developmental Psychology* 41 (6): 860–871.

Soenens, B., A. J. Elliot, L. Goossens, M. Vansteenkiste, P. Luyten, and B. Duriez. 2005. 'The Intergenerational Transmission of Perfectionism.' *Journal of Family Psychology* 19 (3): 358–366.

Teddlie, C., and A. Tashakkori. 2011. *Mixed Methods Research.* In *The Sage Handbook of Qualitative Research,* edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 285–300. 4th ed. Los Angeles, CA: Sage.

Urbina-Garcia, A. 2019. 'Preschool Transition in Mexico: Exploring Teachers' Perceptions and Practices.' *Teaching and Teacher Education* 85:226–234.

Vygotsky, L. S., and M. Cole. 1978. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Visković, I. 2018. 'Transition Processes from Kindergarten to Primary School.' *Croatian Journal of Education* 20 (3): 51–75.
Visković, I., and A. Višnjić Jevtić. 2019. *Je li važnije putovati ili stići*. Zagreb: Alfa.

Praksa na prehodu iz vrtca v osnovno šolo z vidika vzgojiteljev/-ic in učiteljev/-ic

Prakse na prehodu otrok iz vrtca v osnovno šolo zahtevajo skrbno načrtovanje in podporo vseh vpletenih. Zgodnje izkušnje (pozitivne ali negativne) imajo lahko dolgoročne učinke na otrokov razvoj, učenje in kasnejše akademske dosežke. Poudarek prispevka, ki je del širšega raziskovalnega projekta, je na percepciji vzgojiteljev/-ic in učiteljev/-ic o prehodu otrok iz vrtca v osnovno šolo v Republiki Hrvaški. Namen raziskave je presoja elementov kakovosti trenutne prakse prehoda otrok iz vrtca v osnovno šolo in pomena sodelovanja med vzgojitelji/-cami ter učitelji/-cami za doseganje njegove kakovosti z vidika z vidika vzgojiteljev/-ic in učiteljev/-ic. V empirično raziskavo je bilo vključenih 228 vzgojiteljic in 113 učiteljic iz Republike Hrvaške. Predstavljeni rezultati so del pridobljenih kvantitativnih podatkov, zbranih z vprašalnikom, oblikovanim v ta namen. Pridobljeni podatki kažejo, da se vzgojitelji/-ce in učitelji/-ce v oceni tranzicijske prakse in pomena sodelovanja ne razlikujejo, sedanjo prakso ocenjujejo kot povprečno, visoko pa cenijo pomen sodelovanja v kontekstu tranzicijskih procesov.

Ključne besede: prehod iz vrtca v osnovno šolo, vrtec, osnovna šola, vzgojitelji/-ce, učitelji/-ce

Razvoj inkluzije najmlajših: pomen vzpostavljanja oddelkov s prilagojenim programom pod okriljem rednih vrtcev

Vanja R. Kiswarday
Univerza na Primorskem
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

Kristina Mars
Vrtec Mornarček Piran
kristina.kaligaric17@gmail.com

Zagotavljanje čim zgodnejše, strokovnejše in celostnejše obravnave otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin v njihovi lokalni skupnosti ter ob prisotnosti njihovih vrstnikov je temeljna vrednota inkluzivne družbe, ki jo izpostavlja tudi Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2017). V tem duhu sta smiselna spodbujanje vzpostavljanja oddelkov s prilagojenim programom za predšolske otroke (v preteklosti poimenovani kot razvojni oddelki) pod okriljem rednih vrtcev in omogočanje otrokom ter družinam, da ostajajo povezani s svojim okoljem in vrstniki. V prispevku predstavljamo nekatere pogoje za vzpostavitev oddelkov s prilagojenim programom ter rezultate empirične raziskave, s katero smo želeli s sodelovanjem strokovnih delavcev, ki so zaposleni v oddelkih s prilagojenim programom v rednih vrtcih, dobiti vpogled v njihovo doživljanje delovanja teh oddelkov. S pomočjo ankete, ki jo je rešilo 60 strokovnih delavk, in poglobljenih intervjujev s štirimi izmed njih smo ugotovili njihovo naklonjenost tovrstnemu vključevanju, hkrati pa tudi deloma nezadovoljive pogoje. To nas zavezuje k povečanju skrbi za ekosistemski razvoj pogojev za uspešno inkluzijo najmlajših.

Ključne besede: inkluzija, predšolski otroci s posebnimi potrebami, razvojni oddelek, prilagojen program predšolske vzgoje, pogoji

Uvod

Ena od temeljnih vrednot sodobne družbe je odprtost in inkluzivna naravnanost vzgojno-izobraževalnega sistema, ki vsakemu, ne glede na njegove lastnosti in sposobnosti, zagotavlja podporo, ki jo potrebuje za napredovanje. V inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem okolju lahko vsi otroci doživijo občutek pripadnosti in so deležni priložnosti za smiselno, visokokakovostno ter na otroka osredotočeno učenje, ki poteka v domači lokalni skupnosti, skupaj z vrstniki in s prijatelji (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje 2015). To spodbuja transformativno učenje in gradi skupnost, za katero sta značilna spreminjanje okolja v smi-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.353-374

slu skupnega prepoznavanja in odstranjevanja ovir ter omogočanja aktivne vključenosti vsakega posameznika po njegovih zmožnostih (Ainscow 2005). Ko je inkluzija dobro načrtovana, ne koristi le otrokom s posebnimi potrebami (v nadaljevanju otroci s PP), ki so bili v preteklosti pogosto izključeni iz rednega vzgojno-izobraževalnega sistema, temveč tudi njihovim vrstnikom, skupnosti in družbi kot celoti.

Med temeljna načela skrbi za otroke s PP sodijo čim zgodnejše odkrivanje težav in posebnih potreb, takojšen odziv nanje ter zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini (Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinc in Švalj 2017). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb poleg tega izpostavlja še, da je eden od pomembnejših ciljev inkluzije, da stremi k zagotavljanju čim večje strokovnosti in celostne obravnave otrok s PP ter njihovih družin (Soriano in Kyriazopoulou 2010). V Sloveniji se po uvedbi Zakona o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2017) zgodnja obravnava izvaja v okviru centrov za zgodnjo obravnavo, ki delujejo v okviru javne mreže in zagotavljajo regijsko pokritost. Multidisciplinarni timi centrov za zgodnjo obravnavo so odgovorni za postavitev diagnoze ter oceno zmožnosti in potreb otroka ter njegovih staršev. Na osnovi ugotovitev pripravijo individualni načrt pomoči družini in strokovno podporo nudijo tudi vrtcu oz. zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok s PP.

V okviru slovenskega sistema predšolske vzgoje možnost inkluzije najmlajših otrok s PP v redne vrtce realizirata dva programa, in sicer program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP) ter prilagojeni program za predšolske otroke. V slednjem je prilagojeno tako izvajanje programa kot tudi normativi, program pa izvajata vzgojitelj predšolskih otrok s PP, ki ima specialnopedagoško izobrazbo ustrezne smeri, in pomočnik vzgojitelja. Število teh programov, ki smo jih v preteklosti imenovali razvojni oddelki vrtcev, naj bi se z uvedbo ZOPOPP (2017), ki po svojih ciljih in načelih stremi h kakovostni inkluziji ter zagotavljanju največje koristi otroka in družine, pričelo povečevati in s tem uresničevati kakovostnejšo inkluzivno predšolsko vzgojo (Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinc in Švalj 2017). K temu nas zavezujejo tudi evropska zakonodaja in smernice (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje 2017; OECD 2015; Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vključujoči različnosti, ki omogoča dostop do kakovostnega izobraževanja za vse (2017/C 62/02) 2017).

V prispevku želimo raziskati zgodovino razvoja oddelkov s prilagojenim programom za predšolske otroke, ki delujejo v okviru rednih vrtcev v Sloveniji, in ugotoviti njihovo razširjenost. V empiričnem delu so nas zanimala

predvsem mnenja in stališča, ki jih imajo do obstoja in delovanja oddelkov s prilagojenim programom v rednih vrtcih strokovni delavci, ki delujejo v teh oddelkih. Menimo namreč, da je skrb za razvoj inkluzije najmlajših prvi korak dolgotrajnega procesa razvoja inkluzivne družbe, saj vrtec predstavlja pomembno izkustveno okolje, v katerem poleg drugega otroci oblikujejo tudi svoje vrednote in stališča do različnosti. Otroci se lahko drug od drugega veliko naučijo. Učijo se empatije, sprejemanja drugačnosti in pozitivnega odnosa do vrstnikov, spoštovanja, odgovornosti ter medsebojnega sodelovanja (Globačnik 2012; Loughran 2012) in lahko že v predšolskem obdobju začnejo aktivno sodelovati pri izgradnji inkluzivne ter socialnokohezivne skupnosti.

Celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju

Celostna zgodnja obravnava otrok s PP vključuje različne interdisciplinarne pristope, ki omogočajo celosten razvoj otroka in podporo njegovi družini ter vrtcu. Zasnovana je medresorsko in večdisciplinarno ter bi morala potekati na zdravstvenem, socialnem, psihološkem in pedagoško-rehabilitacijskem področju (ZOPOPP 2017). Večja meddisciplinarna povezanost je pomembna tudi za čim zgodnejšo detekcijo, ki je ključna za zgodnjo obravnavo in zagotavljanje ciljno usmerjene pomoči ter podpore v otrokovem razvoju, saj lahko ublaži razvoj motnje in tudi prepreči razvoj pridruženih težav (Kiswarday in Rejc 2022). Zgodnja obravnava se usmerja v ključna področja otrokovega razvoja in delovanja, in sicer v razvoj kognitivnih zmožnosti, v emocionalni, socialni, moralni ter osebnostni razvoj in razvoj gibalnih spretnosti ter sposobnosti (Kermauner in Plazar 2019). Karmen Drljić po Milagros Nores in Barnettu (2011 v Drljić 2022, str. 172) izpostavi še skrb za izboljšanje pogojev za zdravje ter za izboljšanje pogojev za vzgojo in izobraževanje. Bojana Globačnik (2012) tudi poudarja, da so za čim boljši napredek v celostnem razvoju otrok s PP potrebni posebej usposobljeni strokovni delavci z razvitimi inkluzivnimi vrednotami, stališči, veščinami, znanji in razumevanjem potreb otrok s PP.

Vzgojno-izobraževalni programi predšolske vzgoje otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki

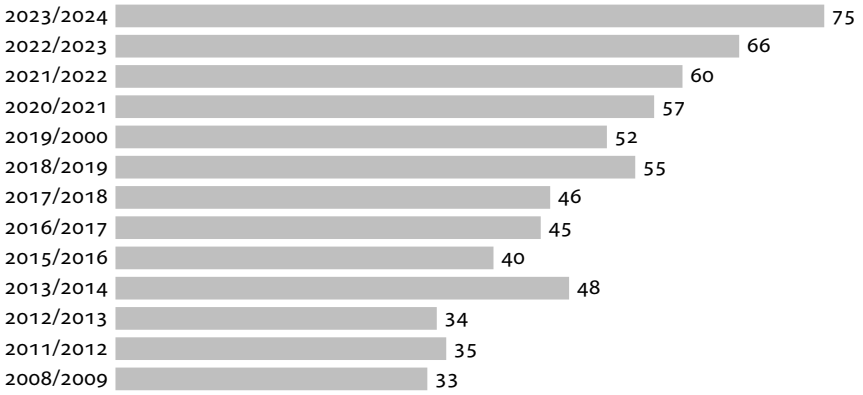
Kot smo navedli že v uvodu, ZOPOPP (2017) v 14. členu opredeljuje dva programa na področju predšolske vzgoje otrok s PP in otrok z rizičnimi dejavniki, in sicer program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni program za predšolske otroke. Oba programa lahko izvajajo javni vrtci, enote vrtcev ter vrtci, ki so na podlagi

koncesije vključeni v javno mrežo, in specializirani zavodi, ki izvajajo prilagojeni program za predšolske otroke s PP. Otroka se v njemu primeren program vključi na podlagi individualnega načrta pomoči družini, ki ga pripravi multidisciplinarni tim in v njem opredeli otroku ter njegovi družini primerno zdravstveno, socialno in pedagoško pomoč (ZOPOPP 2017, 12. člen).

V prispevku se bomo posebej osredotočili na prilagojen program za predšolske otroke, v katerega so usmerjeni tisti otroci s PP, ki zaradi težjih oblik primanjkljajev, ovir oz. motenj za razvoj svojih potencialov potrebujejo posebej prilagojene didaktične pristope, cilje in vsebine pa tudi posebej prilagojen normativ ter kadrovske pogoje (Komisija za prenovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2006). Program se izvaja povsem individualizirano glede na potrebe in zmožnosti otrok ter je namenjen otrokom z zmernimi, s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju ter otrokom, ki imajo poleg omenjenih motenj še druge dodatne motnje ter se težje vključujejo v predšolske programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Prav tako je namenjen tudi otrokom z avtizmom, gluhim in naglušnim otrokom, slepim in slabovidnim otrokom, gibalno oviranim otrokom in otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami, ki imajo najtežje oblike primanjkljajev, ovir oz. motenj in ki za odpravljanje oz. korekcijo le-teh potrebujejo prilagojen program (str. 4). Obravnava otrok poteka individualizirano, celostno in inkluzivno, izvaja pa jo strokovna skupina za zgodnjo obravnavo v skladu z individualnim načrtom pomoči družini, ki ga pripravi multidisciplinarni tim centra za zgodnjo obravnavo. Vzgojitelj predšolskih otrok s posebnimi potrebami v prilagojenem programu za predšolske otroke mora imeti po Pravilniku o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (2022) ustrezna specialnopedagoška znanja. Za uspešno izvajanje prilagojenega programa za predšolske otroke je pomembno tudi zagotavljanje ustreznih fleksibilnih prostorskih in organizacijskih pogojev (Komisija za prenovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2006).

Zgodovinski pregled oddelkov s prilagojenim programom za predšolske otroke, ki delujejo v okviru rednih vrtcev v Sloveniji

Celovit zgodovinski pregled delovanja in razvoja oddelkov s prilagojenim programom za predšolske otroke, ki delujejo v okviru rednih vrtcev v Sloveniji, v strokovni literaturi še ni bil predstavljen (Mars 2024). Aktualno poimenovanje programa, v katerega so usmerjeni predšolski otroci, ki imajo izrazitejše razvojne težave (oddelek s prilagojenim programom za predšolske



Slika 1 Število oddelkov s prilagojenim programom v rednih vrtcih od š. l. 2008/2009 do 2023/2024 (po podatkih Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, osebna komunikacija, 2023)

otroke), je stopilo v veljavo s 1. septembrom 2023 (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje 2023). Pred tem so bili otroci, ki se težje vključujejo v redne oddelke in imajo izrazitejše težave v razvoju, usmerjani v t. i. razvojne oddelke, ki so bili s formalnega in pravnega vidika opredeljeni najprej po Zakonu o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (ZVVPO) (1980), nato pa po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000).

Majda Schmidt (1999) navaja, da so bili prvi posebni oddelki za otroke s PP, ki niso dosegali minimalnih standardov znanja v rednem programu, ustanovljeni leta 1911 pri ljudski šoli na Prulah v Ljubljani, dve leti kasneje pa še v Mariboru. Sicer so bile prve pobude za sistemsko skrb na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok s PP podane šele konec 60. let prejšnjega stoletja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Prvi razvojni oddelek je bil ustanovljen pod okriljem Dispanzerja za mentalno zdravje leta 1971 v Mariboru, drugi pa tri leta kasneje, leta 1974, v Ljubljani. Vsi ti oddelki so bili ločeni od rednih vrtcev (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Z vidika inkluzivne paradigme, ki jo želimo kot država uresničevati, bi morali biti redni vrtci dostopni vsem otrokom in jim, ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in težav oz. motenj, zagotavljati kakovostno učno-vzgojno okolje za njihov razvoj. Zato smo želeli raziskati razširjenost oddelkov s prilagojenim programom v okviru rednih vrtcev. Podatke o številu teh oddelkov za zadnjih 13 let (slika 1) smo pridobili v osebni komunikaciji s pristojno osebo na Direktoratu za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (Brank, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje,

osebna komunikacija, 2023), saj sicer niso dostopni. Žal nismo nikjer izsledili podatka, kdaj in kje je bil vzpostavljen prvi razvojni oddelek v rednem vrtcu.

Prve podatke smo dobili za šolsko leto 2008/2009, ko je v Sloveniji pod okriljem rednih vrtcev delovalo 33 oddelkov s prilagojenim programom, tekom let se je trend vzpostavljanja oddelkov s prilagojenim programom v okviru rednih vrtcev precej enakomerno povečeval. V šolskem letu 2023/2024 v slovenskih vrtcih deluje 75 tovrstnih oddelkov[1], kar menimo, da je z vidika uresničevanja kakovostne inkluzivne predšolske vzgoje, kot ko predvideva ZOPOPP (2017) (pre)malo.

Namen in cilji raziskave

V empiričnem delu je bil naš namen raziskati, kakšna so mnenja in stališča strokovnih delavcev, ki delujejo v oddelkih s prilagojenim programom v rednih vrtcih (v nadaljevanju oddelki s PPRV), glede obstoja in delovanja teh oddelkov v okviru rednih vrtcev. Predvsem nas je zanimalo njihovo mnenje glede pogojev za uresničevanje programa in o tem, kakšne prednosti in koristi prinaša vključevanje otrok s PP v te oddelke. V prispevku izpostavljamo štiri cilje, na katere smo vezali raziskovalna vprašanja. Ugotoviti smo želeli:

- katere pogoje strokovni delavci, ki delujejo v oddelkih s PP v rednih vrtcih, percipirajo kot ključne za vzpostavljanje oddelkov s prilagojenim programom v rednih vrtcih;
- katere koristi po mnenju strokovnih delavcev, ki delujejo v oddelkih PPRV, prinašajo ti oddelki otrokom s PP in njihovim družinam;
- kako strokovni delavci, ki delujejo v oddelkih PPRV, doživljajo lastno poklicno kompetentnost in kakšne so najpogostejše oblike sodelovanja z ostalimi strokovnimi delavci, ki so zaposleni v oddelkih PPRV;
- kakšno je mnenje strokovnih delavcev, ki delujejo v oddelkih PPRV, glede pogostosti in kakovosti interakcij med otroki iz oddelkov PPRV ter otroki iz rednih oddelkov vrtca.

Metodologija raziskovanja

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo kombiniranega pedagoškega raziskovanja. Za komplementarni način kombiniranja kvalitativnih in kvantitativnih metod smo se odločili zato, ker

[1] 75 oddelkov prilagojenega programa, v katerih je največji normativ šest otrok, predstavlja 7,56-odstotni delež oddelkov rednih vrtcev. Teh je bilo po podatkih Statističnega urada RS v šolskem letu 2023/2024 skupno 992.

Preglednica 1 Struktura sodelujočih glede na smer izobrazbe

Smer izobrazbe	*f*	*f*(%)
Vzgojitelj predšolskih otrok	19	31,7 %
Vzgojitelj predšolskih otrok – pomočnik vzgojitelja	11	18,3 %
Inkluzivni pedagog	15	25,0 %
Specialni in rehabilitacijski pedagog	15	25,0 %
Skupaj	60	100,0 %

nam kvalitativni rezultati omogočajo neposredno vsebinsko podporo pri interpretaciji in pojasnjevanju kvantitativnih rezultatov (Lobe 2006).

Sodelujoči v raziskavi

Po podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje je v Sloveniji v šolskem letu 2023/2024 v rednih vrtcih delovalo 75 oddelkov s prilagojenim programom (Mars 2024). V okviru kvantitativne empirične raziskave smo k sodelovanju povabili vse strokovne delavce, zaposlene v teh oddelkih, odzvalo se jih je 60. Vse udeležene v raziskavi so bili ženskega spola. Glede na smer izobrazbe (preglednica 1) jih je bila polovica vzgojiteljic (31,7 % vzgojiteljic in 18,3 % pomočnic vzgojiteljic predšolskih otrok s PP), polovica pa inkluzivnih (25 %) in specialno-rehabilitacijskih pedagoginj (25 %). Polstrukturirani intervju smo izvedli s štirimi strokovnimi delavkami (dve vzgojiteljici otrok s PP, ena specialna pedagoginja in ena inkluzivna pedagoginja), ki delajo v oddelkih s prilagojenim programom za predšolske otroke v okviru javnih vzgojno-izobraževalnih zavodov za predšolsko vzgojo.

Metode zbiranja in obdelave podatkov

Za empirični del smo podatke pridobili s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika 1KA, ki je bil pripravljen za namen raziskave in je zajemal vprašanja demografskega tipa ter petstopenjsko Likertovo lestvico stališč, s pomočjo katere so anketiranci tekom novembra 2023 izrazili, v kolikšni meri se strinjajo s posameznimi trditvami. Cronbachov koeficient alfa je pokazal dobro zanesljivost instrumenta (α = 0,763), veljavnost pa smo zagotovili z izhajanjem iz strokovne literature in aktualne zakonodaje. S pomočjo fokusne skupine, v kateri so sodelovale štiri strokovne delavke, smo opravili polstrukturirani intervju, ki se je z vprašanji navezoval na anketni vprašalnik. Naredili smo transkripcijo odgovorov ter jih analizirali tako, da smo oblikovali ključne pojme, jih združili v kategorije in oblikovali temeljne ugotovitve. S kvalitativnim pristopom smo želeli poglobiti razumevanje rezultatov, pridobljenih z anketo, in povečati interpretativno vrednost.

Rezultati in razprava

Dejavniki, potrebni za vzpostavljanje oddelkov s prilagojenim programom v rednih vrtcih

Najprej nas je zanimalo, kako strokovne delavke, ki delujejo v oddelkih PPRV, dojemajo določene dejavnike, ki so potrebni za vzpostavljanje teh oddelkov. Sodelujoče so s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice izražale svoja mnenja glede navedenih trditev.

Med navedenimi trditvami so se sodelujoče v raziskavi najbolj strinjale s trditvijo, ki izpostavlja, da je pomembno zagotoviti ustrezno prilagojene prostore za otroke s PP (AS = 4,5; SO = 0,85). Najvišjo stopnjo strinjanja s to trditvijo je podala več kot polovica sodelujočih (61,7 %), še 26,7 % pa se jih s tem strinja. Prostor mora otroku omogočati čim večjo dostopnost in samostojnost (npr. ustrezna višina opreme, tipne oznake za orientacijo za slepe in slabovidne otroke, vidne opore, prilagojen stol, miza, nedrseča podlaga, prostor za individualno obravnavo in nego, senzorna oz. sprostitvena soba ipd.) ter ga spodbujati k interakcijam in sodelovanju z drugimi otroki, pridobivanju izkušenj ter učenju. Prav tako je treba posebno pozornost nameniti tudi izbiri didaktičnih pripomočkov in igrač, ki spodbujajo samostojne aktivnosti ali pa sodelovanje in socialne interakcije (Stipanić, Lah in Žunić, 2014). To je tudi naslednji dejavnik, ki ga anketirane doživljajo kot zelo pomembnega; navezuje se na prvega in je povezan z razpoložljivostjo ustreznega in raznolikega didaktičnega materiala. S to trditvijo se je strinjalo oz. povsem strinjalo 50 sodelujočih, kar predstavlja 83,4 % vseh. Tretji pomembni dejavnik, ki so ga anketiranke percipirale kot pomembnega, je vezan na vodstvo, ki ga doživljajo kot ključnega tako kar se tiče interesa za vzpostavitev oddelka PPRV (AS = 4,0; SO = 0,97) kot tudi odgovornosti za zagotavljanje pogojev za zadovoljevanje potreb otrok, izvajanje programa in dobro delovanje oddelka PPRV (AS = 3,9; SO = 0,99). Iz rezultatov vidimo, da anketirane pri interesu za ustanovitev oddelka PPRV večjo vlogo pripisujejo vodstvu vrtca (AS = 4,0; SO = 0,97) kot lokalni skupnosti (AS = 3,5, SO = 1,2). Nasploh menijo, da ima vodstvo ključno vlogo pri izpolnjevanju pogojev za uspešno vzpostavitev in delovanje oddelka PPRV, tako v povezavi z zagotavljanjem ustreznih prostorov, opreme in materialov kot v povezavi s kadri.

S *t*-testom smo preverili, če so razlike med mnenji vzgojiteljic ter mnenji specialno-rehabilitacijskih in inkluzivnih pedagoginj pomembne. To se je pokazalo le pri trditvi *Ustanovitev oddelka s PPRV je odvisna od ustrezne izobrazbe strokovnih delavcev.* S to trditvijo se vse anketiranke večinoma strinjajo (AS = 3,6; SO = 1,09), so pa specialno-rehabilitacijske in inkluzivne pedagoginje po-

Preglednica 2 Stopnja strinjanja s trditvami glede nekaterih pogojev za vzpostavitev oddelkov s PP za predšolske otroke v okviru rednih vrtcev

Trditve		Stopnja strinjanja					AS	SO
		1	2	3	4	5		
Interes za ustanovitev oddelka s PP znotraj rednega vrtca je odvisen od lokalne skupnosti.	*f*	4	9	12	21	14	3,5	1,20
	f(%)	6,7	15,0	20,0	35,0	23,3		
Interes za ustanovitev oddelka s PP v rednem vrtcu je odvisen od vodstva vrtca.	f	2	4	4	32	18	4,0	0,97
	f(%)	3,3	6,7	6,7	53,3	30,0		
Ustanovitev oddelka s PP v rednem vrtcu je pogojena z razpoložljivostjo ustrezno izobraženega kadra strokovnih delavcev.	*f*	4	6	10	30	10	3,6	1,09
	f(%)	6,7	10,0	16,7	50,0	16,7		
Ustanovitev oddelka s PP v rednem vrtcu je pogojena z razpoložljivostjo zunanjih strokovnjakov s specialnopedagoškim znanjem.	f	3	12	14	24	7	3,3	1,08
	f(%)	5,0	20,0	23,3	40,0	11,7		
Za uresničevanje vseh pogojev za zadovoljevanje potreb in dobro delovanje oddelka s PP v rednem vrtcu je odgovorno vodstvo vrtca.	*f*	1	6	7	28	18	3,9	0,99
	f(%)	1,7	10,0	11,7	46,7	30,0		
Prostori rednih vrtcev morajo biti ustrezno prilagojeni potrebam otrok iz oddelkov s PP (npr.: senzorna soba, prostor za individualne obravnave zunanjih strokovnjakov …).	*f*	1	1	5	16	37	4,5	0,85
	f(%)	1,7	1,7	8,3	26,7	61,7		
Za zadostno in raznoliko količino didaktičnega materiala in pripomočkov za nemoteno delovanje oddelka s PP v rednem vrtcu skrbi vodstvo vrtca.	*f*	1	4	5	25	25	4,2	0,95
	f(%)	1,7	6,7	8,3	41,7	41,7		

Opombe 1 – »Sploh se ne strinjam«, 2 – »Ne strinjam se«, 3 – »Niti niti«, 4 – »Strinjam se«, 5 – »Povsem se strinjam«.

menu izobrazbe pripisale večjo težo kot vzgojiteljice ($t = 57{,}7$; $p = 0{,}049$). Pomen začetnega izobraževanja izpostavi tudi Lani Florian (2008), vendar doda, da se kompetence dodatno izgrajujejo in dopolnjujejo v dodatnem strokovnem izobraževanju ter s prakso oz. z vsakodnevnim delom z otroki s PP.

V fokusni skupini so intervjuvanke izpostavile, da metode dela z otroki z razvojnimi posebnostmi zahtevajo specialnopedagoška in rehabilitacijska znanja, ki jih nekatere strokovne delavke pridobijo že v začetnem izobraževanju, nekatere pa s specialnopedagoško dokvalifikacijo ter z nadaljnjim strokovnim izpopolnjevanjem. So pa intervjuvanke poleg strokovnosti izpostavile

tudi zahtevnost dela v oddelkih PPRV. Menijo, da vztrajanje v zahtevnem delu omogoči dobra teoretična podkovanost v kombinaciji z izkušnjami: »Strokovne delavke, ki delajo v oddelkih s prilagojenim programom, sicer imajo ustrezno izobrazbo, vendar pogosto nimajo izkušenj, ki so nujno potrebne za delo v teh oddelkih. Te pridobiš samo s prakso [...]. Zato je mlajšim sodelavkam delo dostikrat prezahtevno in odhajajo v redne oddelke [...]«. Intervjuvanke izpostavijo, da se tudi izkušenim strokovnim delavkam delo v oddelku velikokrat zdi težko, predvsem zato, ker je število vključenih otrok, glede na njihove posebne potrebe, veliko. Pravijo, da so otroci s PP zaradi svojega doživljanja okolja glasnejši in nemirnejši ter hkrati senzorno občutljivi na nemir in hrup, ki ju povzročajo drugi otroci, vključeni v oddelek. Senzorično preobremenjenost najpogosteje izražajo z agresijo do sebe in drugih. Zato so delavke v oddelku velikokrat preobremenjene in utrujene. Anketirane izpostavijo tudi pomen sodelovanja z zunanjimi strokovnjaki, kot so fizioterapevti in delovni terapevti, ter hkrati poudarijo, da je interdisciplinarnost neprimerljivo večja v specializiranih zavodih. Otroke, ki so v rednih vrtcih, na pobudo centrov za zgodnjo obravnavo na različne dodatne obravnave vozijo starši, saj redni vrtci teh dodatnih obravnav ne morejo zagotoviti.

Pomen inkluzije otrok s PP v oddelke s prilagojenim programom v rednih vrtcih za otroke s PP in njihove družine

Izvedeti smo želeli tudi, kaj družinam otrok s PP po mnenju strokovnih delavcev, ki delujejo v oddelkih PPRV, pomeni inkluzija oz. vključevanje otrok s PP v oddelke rednih vrtcev. V anketnem vprašalniku smo navedli nekaj trditev in preverili, v kolikšni meri se strinjajo z njimi.

Ugotovili smo visoko strinjanje z vsemi navedenimi postavkami, saj je izračun aritmetične sredine odgovorov 4,6 oz. 4,5 (preglednica 3). Največ odgovorov »Povsem se strinjam« (75 %) je bilo v povezavi s trditvijo, da z vključitvijo v oddelek PPRV otroku s PP omogočimo pravočasno, strokovno in intenzivno zgodnjo obravnavo na različnih razvojnih področjih. Ta ugotovitev pokaže strokovnost in ozaveščenost glede izpolnjevanja temeljnega poslanstva inkluzivnih vrtcev, ki stremijo k strokovni in celostni zgodnji obravnavi otrok s PP.

Večina sodelujočih v raziskavi (71,7 %) se povsem strinja, da bi morali biti oddelki s PP v vseh rednih vrtcih ustaljena praksa, saj bi tako otrokom s PP omogočili vzgojo in izobraževanje v njihovem okolišu in ob njihovih vrstnikih. 70 % se jih povsem strinja s trditvijo, da otroci z izrazitejšimi PP bolje napredujejo v okviru oddelkov s PP kot v rednih predšolskih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, 60 % pa se jih povsem

Preglednica 3 Strinjanje s trditvami, ki se navezujejo na koristi, ki jih oddelki s PP v okviru rednih vrtcev prinašajo otrokom s PP in njihovim družinam

Trditve		Stopnja strinjanja					AS	SO
		1	2	3	4	5		
Otroci z izrazitejšimi PP lahko v oddelkih PPRV bolje napredujejo kot v rednih predšolskih programih s prilagojenim izvajanjem in DSP.	*f*	1	1	2	14	42	4,6	0,79
	f(%)	1,7	1,7	3,3	23,3	70,0		
Oddelki s PP bi morali biti v vseh rednih vrtcih ustaljena praksa, saj bi tako otrokom s PP omogočili vzgojo in izobraževanje v njihovem okolišu in ob njihovih vrstnikih.	*f*	1	1	2	13	43	4,6	0,79
	f(%)	1,7	1,7	3,3	21,7	71,7		
Z vključitvijo otrok s PP v oddelke PPRV otrokom omogočimo pravočasno, strokovno in intenzivno zgodnjo obravnavo na različnih razvojnih področjih.	*f*	1	1	2	11	45	4,6	0,78
	f(%)	1,7	1,7	3,3	18,3	75,0		
Z vključevanjem otrok v proces zgodnje obravnave staršem omogočimo aktivno sodelovanje pri vseh segmentih obravnave in jim hkrati zagotovimo osebno pomoč ter podporo.	*f*	1	1	1	21	36	4,5	0,77
	f(%)	1,7	1,7	1,7	35,0	60,0		

Opombe 1 – »Sploh se ne strinjam«, 2 – »Ne strinjam se«, 3 – »Niti niti«, 4 – »Strinjam se«, 5 – »Povsem se strinjam«.

strinja tudi s tem, da z vključitvijo v te oddelke staršem omogočimo aktivno sodelovanje pri vseh segmentih obravnave in jim hkrati zagotovimo osebno pomoč ter podporo. Ena izmed intervjuvank je izhajajoča iz svojih izkušenj povedala, da »otroci v prilagojenem programu napredujejo hitreje«, povratne informacije, ki jih pridobi od njihovih staršev, so ravno zaradi tega zelo pozitivne. Intervjuvanka poudari, da so pred vpisom svojega otroka v oddelek s prilagojenim programom starši zelo zaskrbljeni in negotovi, po vključitvi pa zadovoljni in velikokrat povedo, da obžalujejo, da tega niso storili že prej.

T-test, s katerim smo ugotavljali morebitne razlike med specialnimi in inkluzivnimi pedagoginjami ter vzgojiteljicami, je pomembne razlike v mnenju pokazal pri trditvi *Otroci z izrazitejšimi PP lahko v oddelkih s PP bolje napredujejo kot v rednih predšolskih programih s prilagojenim izvajanjem in DSP.* S to trditvijo se večina vprašanih (70 %) povsem strinja, vseeno pa je strinjanje pomembno večje pri inkluzivnih in specialno-rehabilitacijskih pedagoginjah kot vzgojiteljicah ($t = 58{,}0$; $p = 0{,}042$). Tako visoko strinjanje pripisujemo prepričanju, da je pomembno, da so otroci z izrazitejšimi PP v zgodnjem ra-

zvoju ves čas deležni intenzivne specialnopedagoške in inkluzivnopedagoške obravnave.

V intervjujih sodelujoče izpostavijo, da je velika prednost oddelkov s PP, da »delo poteka v majhni skupini, zaradi česar lahko bolje sledimo otrokovim potrebam in interesom. Pri delu uporabljamo specialna inkluzivnopedagoška znanja, različne didaktične in terapevtske pripomočke, pristope in strategije.«

Prav tako izpostavijo pomen rutine za zagotavljanje varnega, predvidljivega učno-vzgojnega okolja, ki je temeljni pogoj za učenje otrok s PP (Panerai idr. 2009). Povedo, da je »pri delu z otroki s PP pomembna dnevna rutina, saj jim sprememba rutine poruši znani svet in povzroči stisko.« Posebej pa so vse poudarile dragocenost dejstva, da so otroci s PP vključeni v oddelke s prilagojenim programom, ki se nahajajo v bližini doma, in ne v specializirano ustanovo, ki je od domačega okolja pogosto zelo oddaljena.

Kompetentnost strokovnih delavcev

V nadaljevanju nas je zanimalo še, kako strokovne delavke, ki delujejo v oddelkih PPRV, doživljajo lastno poklicno kompetentnost in kakšne so najpogostejše oblike sodelovanja z ostalimi strokovnimi delavkami, ki so zaposlene v oddelkih s PP za predšolske otroke v rednih vrtcih.

V tem sklopu smo dobili bolj razpršene odgovore. Večina strokovnih delavk, ki so sodelovale v raziskavi, meni, da ima dovolj lastnega znanja in kompetenc za delo v oddelku s PP (AS = 3,4; SO = 1,06). S to trditvijo se strinja oz. povsem strinja 60 % anketiranih, velik delež pa jih v svojo usposobljenost ni povsem prepričanih; odgovor 3 (»niti niti«) je namreč izbralo 18,1 % strokovnih delavk, 21,7 % pa jih meni, da nimajo dovolj znanja in kompetenc. Glede kompetentnosti za delo s to populacijo se slikovito izrazi ena od intervjuvank, ki pravi: »Pogosto pomislim, da bom imela dovolj znanja in izkušenj šele, ko bom odšla v pokoj.« In nadaljuje: »[V]sak otrok, ki se vključi v oddelek s PP, je drugačen od ostalih, ima samosvoje posebne potrebe, potrebuje drugačne pristope […]«. Prav tako pravi, da se ob otrocih nenehno uči, pridobiva nove izkušnje, išče nove poti za spodbujanje razvoja, za komunikacijo in igro s posameznikom.

S trditvijo, da v oddelkih s PP v okviru rednega vrtca vse strokovne delavke skupno sodelujejo, načrtujejo, izvajajo in evalvirajo pedagoško delo, se anketirane večinoma (40 %) oz. povsem strinjajo (31,7 %). Sodelovanje se jim zdi pomembno in ga povezujejo tudi s krepitvijo rezilientnosti, ki je pomemben dejavnik za preprečevanje izgorelosti (Dolenc 2023; Kiswarday in Drljić 2016). Intervjuvanka poudari:

Preglednica 4 Strinjanje s trditvami, ki se nanašajo na doživljanje lastne kompetentnosti in na sodelovanje z drugimi strokovnimi delavkami, ki so zaposlene v oddelkih s PP za predšolske otroke znotraj rednih vrtcev

Trditve		Stopnja strinjanja					AS	SO
		1	2	3	4	5		
Čutim, da imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc za delo v oddelku s PP.	*f*	4	9	11	31	5	3,4	1,06
	f(%)	6,7	15,0	18,3	51,7	8,3		
V oddelkih s PP v okviru rednega vrtca vse strokovne delavke skupno sodelujemo, načrtujemo, izvajamo in evalviramo pedagoško delo.	*f*	2	6	9	24	19	3,9	1,08
	f(%)	3,3	10,0	15,0	40,0	31,7		
S strok. delavkami z drugih oddelkov s PP se povezujem, sodelujem in izmenjujem izkušnje ter primere dobre prakse.	*f*	0	9	16	19	6	3,0	1,25
	f(%)	16,7	15,0	26,7	31,7	10,0		
S strokovnimi delavkami z drugih oddelkov s PP si znanja in izkušnje izmenjujemo na medkolegialnih hospitacijah.	*f*	11	14	18	12	2	2,6	1,13
	f(%)	19,3	24,6	31,6	21,1	3,5		
S strokovnimi delavkami z drugih oddelkov s PP si znanja in izkušnje izmenjujemo na strokovnih aktivih.	*f*	12	7	12	19	7	3,0	1,35
	f(%)	21,1	12,3	21,1	33,3	12,3		
S strokovnimi delavkami z drugih oddelkov s PP si medsebojno pomagamo.	*f*	8	6	10	21	12	3,4	1,32
	f(%)	14,0	10,5	17,5	36,8	21,1		

Opombe 1 – »Sploh se ne strinjam«, 2 – »Ne strinjam se«, 3 – »Niti niti«, 4 – »Strinjam se«, 5 – »Povsem se strinjam«.

> Sodelovanje in skupno poučevanje vseh, ki smo odgovorne za otroke, je izrednega pomena. Menim, da je ključno za otrokov napredek na vseh področjih razvoja. Sodelovanje vpliva tudi na klimo, ki vlada v oddelku in nasploh v enoti. Dobra klima vpliva na to, da se čutimo manj obremenjene, več si medsebojno pomagamo, delimo odgovornosti, delo […]. Posledično pa vse to vpliva na počutje otrok, njihovo aktivnost pri učenju in tudi na naš odnos s starši otrok.

Glede trditev, ki ugotavljajo sodelovanje anketiranih s strokovnimi delavkami drugih oddelkov s PP, pa vidimo, da je šibkejše (AS = 3,4; SO = 1,32). Anketirane se v največjem deležu strinjajo (36,8 %) oz. povsem strinjajo (21,1 %) s trditvijo, da si medsebojno pomagajo, skoraj četrtina pa se jih ne strinja oz. sploh ne strinja s tem. To dodatno potrdi tudi rezultat glede trditve, da si izkušnje izmenjujejo na strokovnih aktivih, ki ima srednjo vrednost, torej 3 (AS = 3,0; SO = 1,35): strinja se jih 33,3 %, kar 21,1 % pa se jih sploh ne strinja. Tretjina

se jih strinja tudi, da si medsebojno izmenjujejo primere dobre prakse (31,7 %, AS = 3,0). Iz intervjujev v fokusni skupini ugotovimo, da vse regije nimajo aktiva strokovnih delavcev, zaposlenih v oddelkih s prilagojenim programom za predšolske otroke, ki delujejo znotraj rednih vrtcev. Kjer ta aktiv obstaja, si strokovne delavke izmenjujejo izkušnje, rešujejo problematiko, vezano na delo v oddelku, izmenjujejo si tudi didaktični material in predstavijo vsebino izobraževanj, ki so se jih udeležile. Pravijo pa, »da so strokovne delavke v občinah in regijah, kjer deluje malo oddelkov ali samo eden, s pedagoškega vidika zelo osamljene in jim ni lahko, ker se morajo za vse boriti same in nimajo ustrezne podpore tako vodstva kot lokalne skupnosti«. Anketa je pokazala, da je povezovanja in učenja, ki bi se lahko odvijala v medkolegialnih hospitacijah, žal še vedno malo (AS = 2,6; SO = 1,13), čeprav pomembno prispevata k večji kompetentnosti pri delu (Skvarč 2022; Štemberger in Vesel 2016), prav tako pa njuno pomembnost potrjujejo izkušnje sodelovanja na aktivih, kjer strokovne delavke poudarjajo prav pomen izmenjave znanja in izkušenj.

S preverjanjem pomembnosti razlik med odgovori vzgojiteljic in specialnih ter inkluzivnih pedagoginj smo statistično pomembno razliko ugotovili pri trditvi, povezani s kompetencami za delo z otroki v programu s PP: »Čutim, da imam dovolj znanja in ustreznih kompetenc za delo v oddelku s prilagojenim programom.« Vse sodelujoče se v povprečju delno strinjajo s to trditvijo (AS = 3,4; AS_{sp} = 3,67; AS_{vz} = 3,18), se pa specialne in inkluzivne pedagoginje vseeno doživljajo pomembno kompetentnejše od vzgojiteljic (t = 57,75; p = 0,37), kar seveda lahko pripišemo osnovni izobrazbi, hkrati pa tudi ugotovimo, da so lahko tudi vzgojiteljice ob sodelovalnem delu in stalnem strokovnem izpopolnjevanju dobro razvile svoje znanje ter kompetence za delo z otroki z izrazitejšimi PP. Sogovornice so si enotne, da poklic vzgojitelja v oddelku s PP zahteva nenehno učenje in usposabljanje. Njihove ugotovitve se skladajo z ugotovitvam Louise Porter (2002), ki zgodnjo obravnavo opredeljuje kot transakcijski proces, v katerem se učijo in spreminjajo vsi akterji, tako otrok in njegova družina kot strokovni delavci. Prav tako pa Louise Porter (2002) izpostavi tudi vidik posamičnosti oz. edinstvenosti razvoja in potreb vsakega otroka, zaradi česar se strokovni delavci pogosto ne doživljajo dovolj kompetentne za delo z otroki s PP. Pomembno oporo strokovnim delavcem dajejo medsebojno sodelovanje, izmenjava izkušenj ter spoznavanje novih pristopov in strategij dela preko primerov dobre prakse. To se v največji meri lahko odvija v okviru strokovnih aktivov, ki pa obstajajo le v nekaterih regijah. V Ljubljani so ustaljena praksa srečevanja in izmenjave znanj, izkušenj ter primerov dobre prakse že vrsto let. Na novo so se v šol. letu 2023/2024 v aktiv združile tudi strokovne delavke, ki so zaposlene v prilagojenih oddel-

kih v primorsko-notranjski, goriški in obalno-kraški regiji. Sogovornice so v nadaljevanju izpostavile potrebo po aktivu tudi na republiški ravni, ki je v preteklosti že deloval in bogatil znanje ter izkušnje strokovnih delavcev po vsej Sloveniji.

Pogostost in kakovost interakcij med otroki iz oddelkov s PP in iz rednih oddelkov

Na koncu smo želeli preveriti še, kakšno je mnenje strokovnih delavk glede pogostosti in kakovosti interakcij med otroki iz oddelkov s prilagojenim programom in otroki iz rednih oddelkov. Odgovorilo je 57 anketiranih.

Vidimo, da vse anketirane razen ene menijo, da je interakcija med otroki iz oddelkov s PP in otroki iz rednih oddelkov pomembna. Skoraj vse (96,5 %) takšna druženja tudi konkretno izvajajo, le dve (3,5 %) ne (preglednica 5).

Zanimalo nas je še, kako pogosto izvajajo takšna druženja (preglednica 6). Največ (43,9 %) jih druženja izvaja več kot štirikrat na mesec, 14 % približno enkrat tedensko, 38,6 % 1–2-krat mesečno, 3,5 % pa nikoli.

V fokusnih intervjujih smo dobili potrditev, da je interakcija med oddelki odvisna predvsem od klime inkluzivnosti v vrtcu, ki se začne že pri vodstvu. Večina sogovornic ima pozitivne izkušnje, njihovi oddelki so povsem vključeni v življenje vrtca. Ena od sogovornic pa pravi, da ima občutek, da niso sprejeti, da so le redkokdaj povabljeni na skupna druženja in da zaznava nestrpnost do drugačnosti. Prav tako izpostavi:

Preglednica 5 Pomembnost interakcije med otroki iz oddelkov s PP in otroki iz rednih oddelkov ter konkretno izvajanje le-teh

Postavka		Da	Ne	Skupaj
Pomembnost druženja med otroki vseh oddelkov vrtca	*f*	56	1	57
	f(%)	98,2	1,8	100,0
Konkretno izvajanje druženj med otroki	*f*	55	2	57
	f(%)	96,5	3,5	100,0

Preglednica 6 Pogostost izvajanja druženj med otroki iz oddelkov s PP in otroki iz rednih oddelkov

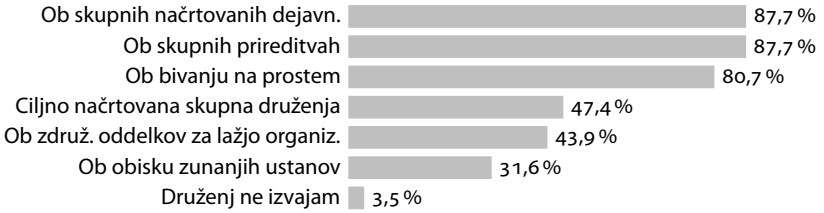
Pogostost izvajanja druženj	*f*	*f*(%)
Enkrat do dvakrat na mesec	21	38,6
Trikrat do štirikrat na mesec	8	14,0
Več kot štirikrat na mesec	25	43,9
Ne izvajam druženj	2	3,5
Skupaj	57	100,0

Možnosti za interakcijo med otroki iz različnih oddelkov so lahko pogojene tudi z značilnostmi otrok, saj so otroci s posebnimi potrebami pogosto zelo občutljivi na hrup, prekomerne dražljaje in veliko množico otrok, zato so lahko ob skupnih prireditvah tudi glasni, nemirni in jokavi.

Druženje med otroki se mora začeti v vsakodnevnem življenju, kar omogoča, da se otroci ob dnevni rutini in igri postopoma privajajo drug na drugega, posebne priložnosti pa so posledično le nadgradnja njihovega druženja in sodelovanja.

Na sliki 2 so prikazane priložnosti, ob katerih strokovne delavke, ki so sodelovale v anketi, delo najpogosteje organizirajo tako, da se med dejavnostmi družijo otroci iz oddelkov s PP in otroci iz rednih oddelkov vrtca.

Strokovne delavke so lahko izbrale oz. navedle več odgovorov. Vidimo, da so interakcije med vsemi otroki najpogostejše na skupno načrtovanih dnevih dejavnosti in na različnih prireditvah v vrtcu, prav tako pri igri na prostem. Nekoliko manj pogosto strokovne delavke druženje načrtujejo ciljno, ob vsakodnevnem učno-vzgojnem delu po kurikulu vrtca. Občasno otroke združujejo tudi zaradi organizacijskega vidika, denimo v času počitnic, jutranjem prihodu itd. Skupaj gredo tudi na oglede predstav in drugih dogodkov izven vrtca. V okviru fokusnega intervjuja nam je inkluzivna pedagoginja povedala, da je v njeni enoti dobro in spodbudno sodelovanje med programi. Kot primer povezovanja oddelka s prilagojenim programom in rednih oddelkov vrtca je povedala, da izvajajo različne skupne »inkluzivne« delavnice, tako npr. v oddelek otrok s PP enkrat na teden prihajajo trije otroci iz rednega oddelka, ki se skupaj igrajo in izvajajo dejavnosti po programu načrtovane aktivnosti. Pravi, da ti otroci najbolj uživajo, ko otroke s PP negujejo, z njimi komunicirajo, jim pomagajo pri doseganju ciljev ter jih vozijo z otroškimi vozili po igralnici oz. na prostem. V tem vrtcu tudi otroci s PP odhajajo v redne oddelke in jih vzgojiteljice ter otroci vključujejo v skupne dejavnosti in igro. Enkrat tedensko se srečujejo tudi v telovadnici na skupnih gibalnih minut-



Slika 2 Priložnosti, ob katerih se izvajajo druženja med otroki

kah. Pravi, da se oddelek s PP počuti povsem kot del vrtca, kot enakovredno vključen v delo in življenje enote. Intervjuvanka tudi izpostavlja, da je načrtovanje skupnih dejavnosti med oddelkom s PP in rednimi oddelki v njihovem vrtcu navedeno v letnem delovnem načrtu pa tudi v smernicah delovanja vrtca. Izpostavlja pomen sproščenega in inkluzivnega ozračja, zagotavljanja pomoči in podpore otrokom pri vstopanju v medsebojne interakcije, premišljeno izbiro dejavnosti, ki omogočajo skupno sodelovanje in igro, zagotavljanje primernih didaktičnih materialov in igrač ter izvajanje skupnega druženja v naravnih življenjskih situacijah.

V intervjuju s fokusno skupino smo pedagoške delavke vprašali še, kaj po njihovem mnenju v tovrstnih druženjih pridobijo otroci iz oddelkov s PP in kaj otroci iz rednih oddelkov vrtca. Vse menijo, da interakcija zelo dobro vpliva na otroke iz oddelka s PP in da veliko pozitivnih izkušenj pridobijo tudi otroci iz rednih oddelkov, saj se od malega učijo sprejemati in sobivati z vrstniki z razvojnimi posebnostmi. Razumejo, da so nekateri otroci drugačni, manj samostojni, da lahko ne govorijo in ne hodijo, ob njih pa se naučijo sočutne skrbi in drugačne vrste igre. Sogovornica poudari pomen priprave otrok in tudi sprotnega vodenja ter opore s strani vzgojiteljic. V oddelku veliko časa namenijo t. i. čustvenim intervencijam (Batchelor in Taylor 2005), pri katerih uporabljajo avdiovizualne materiale, socialne zgodbe, dramatizacijo z lutkami ipd., da bi ustrezno razvijali odnos in stališča otrok do njihovih vrstnikov s PP. V ta proces vključijo tudi starše, ki jim na roditeljskem sestanku predstavijo oddelek s PP ter dejavnosti in življenje v njem, saj mnogi na tem področju nimajo še nobenih izkušenj. Občasno intenzivnejše vedenje otrok s PP jih lahko prestraši in odvrne od pripravljenosti za razvoj inkluzivnih stališč.

Ravno nasprotno pa so zelo pozitivno naravnani do otrok s PP, če so z njihovimi značilnostmi in vedenjem vnaprej ustrezno seznanjeni (Mars 2024). Na osnovi spremljanja dinamike med otroki iz oddelkov s PP in tistih iz rednih oddelkov vrtca Hülya Gülay Ogelman in Zarife Seçer (2012) ugotavljata, da inkluzivne socialne interakcije razvijajo izražanje prosocialnega vedenja in socialnih veščin ter povečujejo prilagoditvene zmožnosti prav vseh otrok.

Sklepne ugotovitve

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) opredeljuje dve vrsti programov na področju predšolske vzgoje otrok s PP in otrok z rizičnimi dejavniki, in sicer program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki je smiseln in učinkovit za otroke s PP, ki izkazujejo boljše prilagoditvene zmožnosti in manj komp-

leksne posebnosti v razvoju, ter prilagojeni program za predšolske otroke, ki potrebujejo intenzivnejšo specialnopedagoško in rehabilitacijsko pomoč, več individualnih prilagoditev ter podporo v razvoju. Oba programa lahko izvajajo javni vrtci, kar omogoča, da so otroci s PP vključeni v lokalni vrtec, čim bliže njihovemu domu. Ta vključenost njim in njihovim vrstnikom omogoča, da se postopoma učijo kakovostnega sobivanja in medsebojne interakcije v avtentičnih življenjskih situacijah. S pomočjo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije smo ugotovili, da je v šolskem letu 2023/2024 v okviru rednih vrtcev delovalo 75 oddelkov s prilagojenim programom.

Na podlagi rezultatov, ki smo jih pridobili z anketo, v kateri je sodelovalo 60 strokovnih delavk, zaposlenih v teh oddelkih, vidimo, da so le-te naklonjene tovrstni inkluziji. Anketirane menijo, da je ta učinkovita in da pozitivno prispeva za vse, tako otroke s PP kot njihove vrstnike in celoten vrtec. Pri tem sodelujoče izpostavljajo pomen splošne naklonjenosti otrokom s PP v vrtcu in v lokalnem okolju ter pomen inkluzivno naravnanega vodstva, saj je za učinkovito zagotavljanje inkluzivnih pogojev poleg vključujoče klime treba zagotoviti ustrezne materialne in kadrovske pogoje. Poudarjajo, da pri delu potrebujejo ustrezno prilagojene prostore, pripomočke in didaktične materiale, s katerimi lahko spodbujajo razvoj in učenje otrok. Potrebujejo tudi možnosti za stalno strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje, saj je populacija otrok s PP zelo heterogena, njene potrebe pa zelo kompleksne. Prav tako poudarjajo, da je v zgodnjem razvoju otrokom treba zagotoviti tudi ustrezne zunanje strokovnjake, ki sodelujejo pri uresničevanju individualnega načrta pomoči otroku in družini, ki ga pripravi multidisciplinarni tim. V okviru zgodnje obravnave se otroka v vrtcu obravnava celostno in procesno, glede na njegove potrebe. Posebno pozornost moramo nameniti tudi razvijanju otrokovih socialnih in komunikacijskih veščin ter prilagoditvenih spretnosti, da se bo lahko čim bolje vključili v vrtec in širšo družbo. Strokovne delavke, ki so sodelovale v fokusni skupini, so poudarile, da otroke ciljno, vendar s senzibilnostjo pripravljajo, da lahko potem v socialnih interakcijah z vrstniki iz rednih oddelkov doživljajo pozitivna čustva. Otroci s PP so namreč pogosto senzorno preobčutljivi in premalo fleksibilni, da bi se lahko samoiniciativno vključili v običajno dinamiko vrtca, prav tako pa tudi njihovi vrstniki potrebujejo varne in sproščene vsakodnevne priložnosti ter izkušnje za vstopanje v igro in odnos z njimi. V mnogih vrtcih so uspeli razviti povsem naravno sobivanje oddelkov, ponekod pa so oddelki s PP še izolirani od ostalega vrtca in se z vrstniki ne povezujejo pri vsakdanjih rutinah ter igri.

Ugotavljamo torej, da so oddelki s prilagojenim programom, ki so vklju-

čeni v redne vrtce, dober način inkluzivne predšolske vzgoje otrok s PP, vendar pa morajo biti za to zagotovljeni ustrezni pogoji. Ti vključujejo tako prostorsko kot kadrovsko ustreznost vrtca ter pripravljenost za izgrajevanje inkluzivnega ozračja in inkluzivnih kompetenc pri strokovnih delavcih, otrocih in starših. Vrtci, ki pod eno streho združujejo otroke z in brez posebnih potreb ter imajo oddelke s prilagojenim programom, omogočajo več priložnosti za razvoj psihosocialnih in komunikacijskih kompetenc otrok pa tudi odraslih. Kakovostno sodelovanje rednih in prilagojenih oddelkov pa je, glede na Incheonsko deklaracijo, pravi pokazatelj kakovosti vzgojno-izobraževalne institucije (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2015).

Podporo vzpostavljanju oddelkov s prilagojenim programom v okviru rednih vrtcev in inkluziji v najzgodnejšem razvojnem obdobju moramo zagotavljati tudi v sistemu usposabljanja študentov, bodočih vzgojiteljev ter specialnih in inkluzivnih pedagogov, ki v praksi potrebujejo tudi kompetence za oblikovanje inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega okolja in razvijanje pristopov, ki bodo vsem deležnikom omogočali razvoj veščin za medsebojno komunikacijo, povezovanje in sodelovanje. Z raziskavo, v kateri smo se omejili na strokovne delavce, ki so zaposleni v oddelkih PPRV, se odpirajo številna nova vprašanja. Zagotovo bi bilo smiselno ugotoviti, kakšna stališča imajo do vzpostavljanja oddelkov s prilagojenim programom v rednih vrtcih vodje vrtcev in strokovni delavci, zaposleni v rednih oddelkih vrtca. Predvsem pa bi bilo treba poglobljeno raziskati pogoje in potrebe za kakovostno izvajanje teh programov.

Literatura

Ainscow, M. 2005. »Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?« *Journal of Educational Change* 6 (2): 109–124.

Batchelor, D., in H. Taylor. 2005. »Social Inclusion the Next Step: User-Friendly Strategies to Promote Social Interaction and Peer Acceptance of Children with Disabilities.« *Australasian Journal of Early Childhood* 30 (4): 10–18.

Dolenc, P. 2023. »The Role of Mindfulness and Resilience in Predicting Job Burnout among Slovenian Primary School Teachers.« V *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo,* uredilie A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec in M. Volk, 13–30. Koper: Založba Univerza na Primorskem.

Drljić, K. 2022. »Izzivi zgodnje obravnave predšolskih otrok.« V *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja,* uredile S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan, 189–210. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. 2015. »Stališče Agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja.« https://www.european-agency.org/sites/default/files /PositionPaper-SL.pdf.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. 2017. *Inkluzivna predšolska vzgoja: novi vpogledi in orodja – končno zbirno poročilo.* Uredili M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné in F. Bellour. Odense: Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje.

Florian, L. 2008. »Inclusion: Special or Inclusive Education Future Trends.« *British Journal of Special Education* 35 (4): 202–208.

Globačnik, B. 2012. *Zgodnja obravnava.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gülay Ogelman, H., in Z. Seçer. 2012. »The Effect Inclusive Education Practice during Preschool Has on the Peer Relations and Sicial Skills of 5–6-Year Olds with Typical Development.« *International Journal of Special Education* 27 (3): 169–175.

Jakič Brezočnik, M., P. Šoln Vrbinc in K. Švalj. 2017. »Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji.« *Šolsko svetovalno delo* 21 (1): 4–15.

Kermauner, A., in J. Plazar. 2019. *Prilagojeni pripomočki in metode pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami.* Nova Gorica: Educa.

Kiswarday, V. R., in K. Drljić. 2016. »Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije na pedagoški praksi.« *Revija za elementarno izobraževanje* 9 (3): 53–73.

Kiswarday, V. R., in M. Rejc. 2022. »Pripomočki za vzgojitelje za detekcijo otrok z avtizmom v prvem starostnem obdobju (1–3).« V *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja,* uredile S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan, 189–210. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Komisija za prenovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. 2006. »Kurikulum za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, Ljubljana.

Lobe, B. 2006. »Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod: stara praksa v novi preobleki?« *Družboslovne razprave* 22 (53): 55–73.

Loughran, B. S. 2012. »Inclusion and Social Cohesion in USA.« V *Inkluzija v sodobni šoli,* uredila D. Hozjan in M. Strle, 169–210. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Mars, K. 2024. »Vzpostavljanje inkluzivno naravnanih oddelkov s prilagojenim programom za predšolske otroke znotraj rednih vrtcev.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nores, M. in W. S. Barnett. 2010. »Benefits of Early Childhood Interventions Across the World.« *Economics of Education Review* 29 (2): 271–282.

OECD. 2015. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators.* Pariz: OECD Publishing.

Panerai, S., M. Zingale, G. Trubia, M. Finocchiaro, R. Zuccarello, R. Ferri in M. Elia. 2009. »Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program.« *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39 (6): 874–882.

Porter, L. 2002. *Educating Young Children with Special Needs.* London: Chapman.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. 2023. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 82. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2023-01-2539.

Schmidt, M. 1999. »Prihodnost inkluzivnih šolskih programov.« *Sodobna pedagogika* 50 (5): 128–138.

Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vključujoči različnosti, ki omogoča dostop do kakovostnega izobraževanja za vse (2017/C 62/02). 2017. *Uradni list Evropske unije,* št. C 62: 3–7.

Skvarč, M. 2022. »Moč kolegialnih hospitacij.« V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega,* uredili S. Mršnik in J. Bone, 100–105. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Soriano, V., in M. Kyriazopoulou, ur. 2010. *Zgodnja obravnava v otroštvu: napredek in razvoj 2005–2010.* Bruselj: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Stipanić, J., Lah, U. in Žunič, D. 2014. Navodila za slepe in slabovidne učence z motnjami v duševnem razvoju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štemberger, T., in N. Vesel. 2016. »Kako strokovni delavci vrtca vrednotijo stalno strokovno izpopolnjevanje kot element svojega profesionalnega razvoja.« *Andragoška spoznanja* 22 (1): 85–97.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2015. »Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.« http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 41. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). 2000. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 54. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496.

Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (ZVVPO). 1980. *Uradni list Socialistične Republike Slovenije,* št. 5. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-QDWRXETB/e0883e56-1b23-4aa6-837c-de8004af2c30/PDF.

The Inclusion of the Youngest: The Importance of Establishing Departments with an Adapted Programme within Regular Kindergartens

A core value of an inclusive society, which is also highlighted in the Act on Integrated Early Treatment of Preschool Children with Special Needs (2017), is ensuring that children with special needs and their families receive the earliest possible, professional and integrated treatment in their local communities. In this spirit, it makes sense to promote the establishment of adapted units for preschool children within regular kindergartens and to enable families to remain connected to their environment and peers. In this paper, we present some of the conditions for setting up such adapted units and the results of an empirical study which sought to gain insight into the experiences of professionals working in adapted units in regular kindergartens. Through a questionnaire completed by 60 female professionals and in-depth interviews with four of them, we found out about their views of integration, but also about the partly unsatisfactory conditions. This obliges us to increase our concern for the ecosystemic development of conditions for the successful inclusion of the youngest.

Keywords: inclusion, pre-school children with special needs, adapted preschool education programme, conditions

Behavioural Disorders: The Historical Perspective of the Largest City of the Croatian Istria County

Mirjana Radetić-Paić
Jurja Dobrila University in Pula
miradet@unipu.hr

The goal of this research was to gain insight into the state and trends of certain specific risks and behavioural disorders over the years in the area of the city of Pula, with the purpose of monitoring changes that would provide guidelines for determining current needs, with a projection into the future of that area. The data was collected based on an insight into five major studies of behavioural disorders during the last forty years. The results showed that the trends are relatively uniform, with minor deviations over the years. The last measurement, in which the growth of excessive alcohol consumption among young people is enormous, stands out. Based on the obtained parameters, it should be possible to access further research and create and implement a programme of social measures and actions appropriate to the needs of the observed population.

Keywords: behavioural disorders, city of Pula-Croatia, historical trends, prevention, treatment

Introduction

For the past thirty years, special attention has been paid to risk factors for the appearance and development of behavioural disorders in children and young people. These risks factors set, in the emergence and development of behavioural disorders, set conceptual frameworks that explain the action of such factors, or apply knowledge about them in different conceptual frameworks for their prevention. These risk factors are all influences that increase the likelihood of serious difficulties in the process of socialization of children and young people who are interacting, and in which we can distinguish two groups (Coie et al. 1993 as cited in Kirby and Fraser 1997):

- risky traits or predispositions (e.g. gender, temperament, hyperactivity, some cognitive difficulties),
- characteristics of the environment – environmental conditions that have a direct and/or indirect effect on the total amount of risk (difficulties and pathologies in family dynamics of any kind, poverty, etc.).

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.375-386

The areas of risk are different, and the authors Williams, Ayers, and Arthur (1997) list the following major groups:

1. genetic or biological risk factors,
2. individual and peer risk factors,
3. school-related risk factors,
4. risk factors in the family,
5. risk factors in the community.

More precisely, risk processes are those that explain where and how risk factors lead to high vulnerability. At the same time, separating risky processes from risky traits is the main challenge for researchers and practitioners dealing children and youth with behavioural disorders. In addition to the above, risk is increasingly defined and assessed as the probability that future disorders will decrease in the balance between the competences of children and youth (resilience) on the one hand, and their riskiness (vulnerability) on the other.

In this context, scientific research seeks to find answers to questions about the degree of risk of children and youth, and to explain their actions, in order to apply this knowledge for the adequate implementation of prevention strategies aimed at behavioural disorders in children and youth.

Children and Young People with Behavioural Disorders in the Area of Pula: Historical Perspective

In the literature about the city of Pula, the largest city in the Croatian Istria County, and its past, in addition to considerations about political and social circumstances, there are mentions of behavioural disorders of children and youth. They are not continuous, so it is possible to follow the phenomenon only fragmentarily, that is, to follow individual periods from the distant past up to today, from which it is evident that every social community had its own attitudes and understandings of children and young people, their behaviour and treatment. Concern and care for this population category was different and depended on a number of conditions. Namely, among other things, the geographical position of Istria, which is located both on the Mediterranean and close to the cultural centres of Central Europe, has exposed this region to the influence of strong cultures of the East and West. During its history, from the loss of independence of Histra in 177 BC, until the independence of the Republic of Croatia in 1990, the city of Pula was a part of the Roman Empire until 476, the Eastern Gothic states until 538, the Byzantine Empire until

788, the Frankish Empire until 952, the Bavarian states until 976, the States of the German feudal lords until 1209, the Feud of the Church of Aquileia until 1420, the Republic of Venice until 1797, Austria until 1805, France until 1813, Austria until 1918, Italy until 1943, the Provisional Administration of Germany until 1945, the Anglo-American military administration until 1947, and finally Yugoslavia until 1990 (Paić 1991).

In Roman law, and later in medieval law, the fact that the perpetrator of the crime was a child or a minor was already taken into account to a certain extent. However, until the end of the nineteenth century we do not come across any serious attempts to establish the special position of minors in criminal law (Hirjan and Singer 1987). Thus, in the city of Pula the first important written evidence related to children and youth and the services that should deal with them can be found in the Statute of the Municipality of Pula from the year 1500, which is an important shift in the care and protection of children and youth. Namely, the provisions of this statute refer to guardianship and two services: Guardianship Service and Custodial Service (Povijesni muzej Istre 2000, 94–95). Several centuries later, *Naša sloga,* a Croatian weekly newspaper that was printed in city of Trieste at the end of the nineteenth century, and then in city of Pula, writes about the difficult state of education in the Pula region, in the sense that children from suburban settlements could not go to school (Ujčić 1963). For Croatian education in Istria and Pula, the Society of St. Ćiril and Metod for Istria was very important. It was founded in the city of Pula in 1893, and bought land for the construction of schools in the Pula area, but also took care of other categories of children and young people (e.g. hungry children in 1917, 1918).

It is important to note that on 22 February 1930, the Youth Court was established in Pula (Paić, private personal notes). The Law on Types of Penalties from 1946 (Hirjan and Singer 1987) envisioned the possibility of imposing 'three' educational measures on juvenile perpetrators of criminal offenses: handing over minors to their parents or other persons who take care of them, reprimand and referral to a correctional institution, and undergoing capital punishment for older minors. The Criminal Code from 1951 included two educational measures. A novelty was introduced in 1959 in the form of nine different sanctions, i.e. eight educational measures and a juvenile prison sentence, which improved the possibility of individualizing the sanction for minors.

More modern trends in the treatment of children and youth with behavioural disorders were recorded in the second half of the twentieth century. In that period, modern systems of intervention measures (treatment) for juvenile offenders can be viewed through different theoretical and philo-

sophical approaches (Dekleva 1996, as cited in Žižak and Koller-Trbović 1999): classical (morally punitive), modern (rehabilitation-treatment), and post-modern (restorative-responsibility). Also, the treatment of children and minors with behavioural disorders needs to be seen through its theoretical foundation, i.e. through the models on which certain treatments were based, explaining, through the history of treatment, the accepted ways of interpreting human nature as a whole, alongside documenting specific behaviours or behavioural disorders (medical, behavioural and psychoeducational models). Throughout history, institutions have generally not documented the theoretical basis of their programmes, so it is difficult to evaluate them, while research has been able to uncover relatively little about it (Mejovšek 1984).

In accordance with these models and their acceptance, various institutions were opened in the area of the city of Pula. Thus, on 15 July 1958, the Centre for Social and Health Prevention was founded. In the early 1960s, today's Centre for Education of Children and Youth was opened, while pedagogues and psychologists began to be employed in the schools. Young people's free time was organized more intensively. The Youth Centre was founded in 1961. It was an independent institution which organized, improved and implemented cultural, artistic and educational work and the upbringing of children and young people, as well as their entertainment and leisure. At that time, the union of societies, *Naša djeca,* of the Pula municipality had 30 societies (Ujčić 1963).

About forty years ago, more systematic scientific research into behavioural disorders began to be carried out in this area, first in terms of causality and manifestations, and later in the identification of risks and strengths:

1. In the early 1980s, in the territory of the Republic of Croatia, including the city of Pula, more extensive research was carried out, which dealt, among other things, with research into the personal characteristics of juvenile delinquents and the characteristics of their behaviour, i.e. the forms and causes of these disorders. At that time, special emphasis was given to the research that was interpreted as part of their professional-analytical activity by a group of authors, expert workers of the Centre for Social Welfare in Pula in 1984 (Banković et al. 1984), in cooperation with experts from the Department of Behavioural Disorders and Penology of the Faculty of Special Education, University of Zagreb. The main goal of the research was the analysis of juvenile delinquency in the territory of the then municipality of Pula, with the purpose of further elaboration of the programme of measures and actions to suppress and

prevent the occurrence of juvenile delinquency, which is a significant contribution of this research. The sample of examinees (N = 185) was represented by children and minors from the area of the municipality of Pula who, in the period from 1979 to 1981, due to the commission of a criminal offense, were reported to the then Municipal Public Prosecutor's Office in Pula.

2. A more significant research was the one that was carried out from 1992 to 1995 as part of the scientific research project 'The influence of social and economic factors on the structure and development of crime in Croatia.' The project was carried out by the Faculty of Special Education and the Faculty of Criminal Sciences, University of Zagreb. For the area of Pula, the aim of the research was to determine the characteristics of the personality and behaviour of minor perpetrators of violent and property offences in the area of the local jurisdiction of the then District Court in Pula, assessed by experts from the Centre for Social Welfare (Radetić 1994). The sample of examinees consisted of 129 minor perpetrators of violent and property offences who, in the period between 1988 and 1993, were sentenced to death for the said criminal acts, had a sanction imposed on them, or the criminal proceedings against them were suspended for reasons of expediency.
3. The following scientific research was carried out from 1998 to 2002 as part of the scientific research project 'Models of interventions for the purpose of preventing behavioural disorders of children, youth and adults in the Republic of Croatia.' The leader of the project was the Faculty of Education and Rehabilitation of the University of Zagreb. The research was focused on studying the so-called risk factors, but also on the identification of existing positive strengths both in the children or minors, as well as in their environment, with the purpose of assessing the need for treatment of children and minors with behavioural disorders for the city of Pula. The assessment of the riskiness of a certain area of risk/needs was based on the personal judgments of experts working at the Centre for Social Welfare. The sample of examinees for the city of Pula consisted of 100 children, minors and young adults (Radetić-Paić 2002a; 2002b; 2003).
4. Furthermore, from 2007 to 2014, the scientific research project 'Coordinating interventions with the needs of children and youth at risk: development of a model' was carried out by the Faculty of Education and Rehabilitation of the University of Zagreb, Croatia. The project had several goals: to develop, standardize and equip for practical implementa-

tion the instruments for assessing the needs/risks of children and youth at risk and/or with behavioural disorders; to record and describe the population of children and youth included in the existing system of social welfare interventions through three key characteristics: risk levels, potential and intervention needs; to analyse these characteristics in terms of the appropriateness of the interventions in which they deal; to record and describe the one-year population of new users of interventions; to describe children and young people at risk/with behavioural disorders in relation to these key characteristics; to identify risk levels, potential and intervention needs in areas of different sizes, characteristics and possibilities; to propose a system of interventions aligned with the assessed levels of risk, intervention needs and user potential. The above was also carried out for the city of Pula on a sample of 100 children and minors (Radetić-Paić 2010a; 2010b; 2011; 2012).

5. The research 'Positive development of adolescents in Croatia' (PRAG-HR) was conducted by a team of scientists from the Laboratory for Prevention Research, Faculty of Education and Rehabilitation, University of Zagreb, in cooperation with partners including the city of Pula (Ferić et al. 2019). In the Pula locality, nine secondary schools participated in the research. The research was conducted during the 2018/2019 school year, simultaneously in all involved secondary schools (N = 704 students). The main goal of the project was to investigate the characteristics of the development and growth of young people in Croatia, i.e. to check how young people see their behaviour, feelings and states, the resources they have and how they experience close relationships in various domains. This project wanted to find out important information about the positive development and needs of young people with regard to external resources (family, school, community, peer groups) and their internal strengths and advantages in order to jointly design a strategy to promote their positive development and better preventive activities. It should be emphasized that this research, in contrast to the previous ones, was observed and conducted on the regular population of students, so not with subjects at risk or with already expressed behavioural disorders.

Methodology

Based on everything presented, the goal of this research was to gain insight into the state and movement of certain specific risks and problems in behaviour over the years in the area of the city of Pula with the purpose of moni-

toring changes that would provide guidelines for determining current needs, with a projection into the future of that area. The data were collected based on an insight into five major studies of behavioural problems in the area of Pula, the largest Istrian city in Croatia, during the last forty years, as part of the previously mentioned research or projects. Samples of examinees were described in the previous chapter. There were written traces of studies earlier (Singer 1980), but no common characteristics could be found for comparison. The data were processed and analysed on the basis of relative frequencies, chain indexes (Vt) and projections (Y), which were used to calculate more detailed changes in the state of phenomena in successive periods.

The observed research variables are:

- earlier records and interventions,
- broken family relationships,
- running away from school,
- inadequate use of free time,
- excessive alcohol consumption,
- aggressiveness.

Results and Discussion

Looking at the trends in individual forms of behavioural disorders over the last forty years (table 1), the last observed year, 2018, stands out immediately. It is significantly different from all other observed years. These findings are, in part, not surprising, due to the reason that this research, unlike all previous ones, was conducted on a regular population of students, with no behavioural disorders recorded up to that time. Above all, this can be seen from the missing information, that the fact that there were no previous records and interventions was stated by the students themselves. Also, considering the sample, it was expected that these examinees would run away from school less and be less aggressive. The same year, this time in a negative sense, stands out in the area of alcohol abuse, which actually indicates the alarming fact that alcohol abuse is very high among children whom we consider to be properly developed, i.e. without recorded behavioural disorders.

Observing the trends of the previous years (1984, 1994, 1998 and 2008), the course in all observed forms of behavioural disorders is relatively uniform, with minor deviations over the years. The number of previously registered examinees and those for whom interventions have already been undertaken shows a downward trend. About half of the observed examinees with already

Table 1 Relative Frequencies of Certain Forms of Behavioural Disorders in Research Conducted over the Last Forty Years

	1984	1994	1998	2008	2018
Earlier interventions	50.00	43.00	51.00	36.00	—
Broken family relationships	51.40	50.40	58.50	51.50	30.70
Running away from school	42.20	31.10	30.00	40.00	13.60
Inadequate use of free time	36.00	34.10	62.00	52.60	39.60
Excessive alcohol consumption	12.40	13.30	10.00	6.00	62.80
Aggressiveness	23.80	42.60	36.00	29.00	11.40

Table 2 Chain Indexes 1994–2018

Category	1994/1984	1998/1994	2008/1998	2018/2008
Earlier interventions	86.00	118.60	70.59	—
Broken family relationships	98.05	116.07	88.03	59.61
Running away from school	73.70	96.46	133.33	34.00
Inadequate use of free time	94.72	181.82	84.84	75.29
Excessive alcohol consumption	107,26	75,19	60,00	1046,67
Aggressiveness	178,99	84,51	80,56	39,31

demonstrated behavioural disorders had broken family relationships, with a smaller deviation in the negative sense during 1998. Running away from school, if we exclude the latest measurements on the population of subjects without behavioural disorders, ranges from 30 to 42.2%. From 1994 to 1998, there was a sharp increase in the inadequate use of free time by almost 100% of students, but a decrease is noticed in the following years. Excessive alcohol consumption among children and young people with behavioural disorders ranged from 6% to 13.3%, with very worrying data in the last measurement, during 2018, on the population of examinees without behavioural disorders, where the growth is enormous. Aggressiveness in all years averages to slightly less than 1/3, with a slightly larger deviation in 1994 (42.2%).

The chain indexes in table 2 show how many units of occurrence in the period from 1994 to 2018 occur for every hundred units of occurrence in the period ($t-1$). The ratio of the current and previous value of the time series (by the coefficient of dynamics) is not multiplied by one hundred.

Projections of observed phenomena can be followed in table 3. All observed behavioural disorders, based on earlier indicators and consequently calculated projections of the development of the phenomenon for the next period, would decrease, except for alcohol abuse, which will increase.

Table 3 Projections 2028–2048

Category	2028	2038	2048
Earlier interventions	23.03	18.32	14.66
Broken family relationships	22.24	16.11	11.67
Running away from school	9.16	6.17	4.15
Inadequate use of free time	31.65	25.29	20.21
Excessive alcohol consumption	100.00	>100.00	>100.00
Aggressiveness	6.42	3.61	2.03

Conclusion

Based on the observed time series in all observed forms of behaviour disorders, it can be concluded that the trends are relatively uniform, with minor deviations over the years. The last measurement on the population of examinees without recorded behavioural disorders, in which the growth of excessive alcohol consumption among young people is enormous, stands out significantly.

The question is where to start in order to determine the stated needs or risk factors for the appearance and development of behavioural disorders for the city of Pula, on the basis of which it is possible to act? At the local level, it is the centres for social welfare that have the ability to gather all the information on the risk of behaviour disorders, as well as on the disorders that have already manifested, and undertake interventions according to the aforementioned population, which is worth keeping in mind during research. In addition, the Centre for Social Welfare is the most responsible at the level of the local community for taking certain interventions in the event of children and youth disorders, and beyond. Therefore, by researching the needs of the population of children and youth who are the point of interest of the Centre for Social Welfare Pula (today: Croatian Institute for Social Work – Pula branch), the needs of the Centre itself are defined, but what is even more important, the overall needs of the population at risk at the city level can be defined, which was the basic starting point of this research. Other institutions are not able to provide complete information about this population, since they only cover it segmentally. On the other hand, centres for social welfare are relatively alone in solving disorders related to children and youth with behavioural disorders, especially in the field of prevention, where there is a considerable need to involve the wider social community at the local level in solving the aforementioned disorders, as well as in connecting and harmonizing the needs for different forms of action.

The limitations of this research, which require caution in drawing conclusions, are primarily the uneven sample of examinees during the observed years in terms of the intensity of behavioural disorders, and the insufficient number of observed phenomenological forms that would enable the application of more robust statistical methods and insight into the latent dimensions of differences between examinees.

The value of the research is that it provides insight into the past forty years' trends with the purpose of monitoring changes that can provide guidance for future projections. The results point to the need for very extensive and thorough action in the prevention (and treatment) of these phenomena in the observed area of Pula. Based on the obtained parameters, it should be possible to access further research and create and implement a programme of social measures and actions appropriate to the needs of the population of children and youth with behavioural disorders or at risk of the abovementioned disorders at the observed local level.

References

Banković, S., L. Benčić, V. Juhas, and I. Puhar. 1984. *Kriminalitet djece i omladine na području općine Pula.* Pula: SIZ socijalne zaštite općine Pula Centar za socijalni rad.

Coie, J. D., N. F. Watt, S. G. West, J. D. Hawkins, J. R. Asarnow, H. J. Markman, S. L. Ramey et al. 1993. 'The Science of Prevention: A Conceptual Framework and Some Directions for a National Research Program.' *American Psychologist* 48 (10): 1013–1022.

Dekleva, B. 1996. 'Teoretska ishodišča in usmeritve, ki jih prinašajo novosti v sistemu vzgojnih ukrepovza mladoletnike.' In *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike,* edited by B. Dekleva, 9–36. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.

Ferić, M., V. Kranželić, J. Mihić, M. Novak, and M. Belošević. 2019. *Kako je biti adolescent u Hrvatskoj danas?* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Hirjan, F., and M. Singer. 1987. *Maloljetnici u krivičnom pravu.* Zagreb: Globus.

Kirby, L. D., and M. W. Fraser. 1997. 'Risk and Resilience in Childhood.' In *Risk and Resilience in Childhood,* edited by M. W. Fraser, 10–33. Washington, DC: NASW.

Mejovšek, M. 1984. 'Rezultati katamnestičkih istraživanja uspješnosti zavodskog tretmana.' In *Institucionalni tretman osoba društveno neprihvatljivog ponašanja,* edited by A. Matutinović, 43–50. Zagreb: Republički zavod za socijalni rad SRH.

Paić, T. 1991. 'Značaj društvenih kretanja kroz historiju za razvoj socijalnih ustanova u Puli i puljštini.' Degree thesis, Sveučilište u Zagrebu.

Povijesni muzej Istre. 2000. *Pulski statut.* Edited by D. Mandić. Pula: Grad Pula.

Radetić, M. 1994. 'Neka obilježja ličnosti i ponašanja maloljetnih počinitelja nasilničkih i imovinskih delikata na području mjesne nadležnosti Okružnog suda u Puli.' Degree thesis, Sveučilište u Zagrebu.

Radetić-Paić, M. 2002a. 'Neka obilježja obitelji i roditelja kao rizičnih čimbenika za pojavu i razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladeži.' *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 38 (2): 33–145.

———. 2002b. 'Prosudba rizika i potreba u svrhu planiranja intervencija za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju grada Pule.' Master's thesis, Sveučilište u Zagrebu.

———. 2003. 'Rizici i intervencije za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju grada Pule.' *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 39 (2): 223–232.

———. 2010a. 'Rizični i zaštitni čimbenici i potrebe djece i mladih s poremećajima u ponašanju.' In *11. dani Mate Demarina: očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja,* edited by A. Jurčević-Lozančić and S. Opić, 363–376. Zagreb: ECNSI and Učiteljski fakultet.

———. 2010b. 'Specifični rizici i potrebe djece i mladeži s poremećajima u ponašanju grada Pule.' *Kriminologija i socijalna integracija* 18 (1): 13–23.

———. 2011. 'Specifična obilježja obiteljskog okruženja mladih s poremećajima u ponašanju grada Pule.' *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 47 (1): 17–30.

———. 2012. 'Responsivity Factors for Treatment of Youth with Behaviour Disorders.' In *Inkluzija v sodobni šoli,* edited by D. Hozjan, D., and M. Strle, 179–194. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Singer, M. 1980. 'Kriminalitet djece i maloljetnika u SR Hrvatskoj.' In *Kretanje, karakteristike i aktualni problemi maloljetničke delinkvencije u SR Hrvatskoj,* ed M. Singer, 1–30. Zagreb: RSIZ socijalne zaštite SR Hrvatske.

Ujčić, V. 1963. *Pula od najstarijih vremena do danas sa okolicom.* Pula: Self-published.

Williams, J., H., D. C. Ayers, and W. M. Artur. 1997. 'Risk and Protective Factors In Development of Delinquency and Conduct Disorders.' In *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Percpective,* edited by M. W. Fraser, 140–170. Washington, DC: NASW.

Žižak, A., and N. Koller-Trbović. 1999. 'Sustav interventnih mjera prema maloljetnim počiniteljima kaznenih djela (stanje-potrebe-perspektive).' *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu* 6 (2): 767–789.

Vedenjske motnje: zgodovinska perspektiva največjega mesta hrvaške Istrske županije

Cilj pričujočega raziskovanja je dobiti vpogled v stanje in gibanje posameznih specifičnih tveganj ter vedenjskih motenj na področju mesta Pulj skozi leta,

namen pa je spremljanje sprememb, ki bi lahko podale smernice za določanje sedanjih potreb ter projekcijo za prihodnost na tem področju. Podatki so pridobljeni na podlagi vpogleda v pet večjih raziskovanj vedenjskih motenj v zadnjih štiridesetih letih. Rezultati so pokazali, da so trendi relativno enotni, z manjšimi odstopanji skozi leta. Značilno izstopa zadnje merjenje, v katerem je povečanje čezmernega konzumiranja alkohola pri mladih enormno. Na podlagi pridobljenih parametrov naj bi se lahko pristopilo k nadaljnjim raziskavam ter izdelavi in izvajanju programov družbenih ukrepov ter akcij, ki so primerne za potrebe opazovane populacije.

Ključne besede: vedenjske motnje, Pulj, Hrvaška, zgodovinski trendi, prevencija, tretma

Zgodovinski pogled na pojmovanje disleksije in logopedsko presejalno testiranje na Primorskem v longitudinalni perspektivi

Mateja Gačnik
Univerza na Primorskem
Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož
mateja.gacnik@pef.upr.si

Andreja Istenič
Univerza na Primorskem
andreja.istenic@pef.upr.si

Denia Savarin
OŠ Antona Ukmarja Koper
denia.savarin@antonukmar.si

Otroci z disleksijo imajo težave pri opismenjevanju, bralnem razumevanju ter razvoju jezikovnih veščin. Lahko so povprečno ali nadpovprečno inteligentni, vendar zaradi disleksije ne dosegajo učnih ciljev pri opismenjevanju in bralnem razumevanju. Pogosto trpijo zaradi čustvenih in vedenjskih težav. Presejalni testi omogočajo hitro odkrivanje in s tem zgodnjo intervencijo, ki je ključna pri preprečevanju poglabljanja težav. V prispevku predstavljamo zgodovinski pogled na pojmovanje disleksije ter načine prepoznavanja disleksije v Sloveniji. V empiričnem delu analiziramo rezultate presejalnega testa za odkrivanje disleksije (Boruta Šalija), ki je bil več desetletij edini standardizirani instrumentarij za preverjanje vrste in značilnosti primanjkljajev na področju branja ter pisanja slovenskih osnovnošolcev. V vzorec so zajete šole iz obalno-kraške ter primorsko-notranjske regije, kjer se sistematika več desetletij dosledno izvaja. Analizirano obdobje sega od leta 2003 do 2022. Rezultati so pokazali pomembne razlike v številu vseh napisovalnih napak pri pisanju nareka tako v različnih obdobjih kot med spoloma.

Ključne besede: disleksija, zgodovina, presejalno testiranje

Teoretični uvod

Disleksijo klasificiramo kot razvojno, pogosto odkrito v otroškem obdobju, in pridobljeno, ki nastane zaradi možganske poškodbe ali kapi (Kaisar 2020). Razvojno disleksijo danes razumemo kot nevrobiološko, na jeziku temelječo učno težavo, ki vpliva na posameznikovo sposobnost učenja branja in črkovanja (Roitsch in Watson 2019). Izrazite težave pri branju, dekodiranju in črkovanju so po večini definicij neskladne oz. nepričakovane glede na druge

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.387-400

vidike razvoja, vključno s splošnimi intelektualnimi sposobnostmi. Nekatere definicije dalje določajo, da je kot vzrok za težave treba izključiti tudi neustrezno poučevanje (Adlof in Hogan 2018). Razvojna disleksija je najpogostejša oblika specifičnih učnih težav (Habib 2021). Njena razširjenost se pri učencih giblje med 2 in 12 % (Zikl idr. 2015; Kaisar 2020; Lebeničnik, Pitt in Istenič Starčič 2020), pogostejša je pri dečkih kot pri deklicah (Granocchio idr. 2023).

Disleksija skozi čas

Disleksija se po današnjem pojmovanju lahko pojavi le znotraj pismenih družb, posledično obstaja dalj, kot si predstavljamo, saj so bile težave z učenjem branja prepoznane in vidne šele s pojavom vsesplošne pismenosti v poznem 19. stoletju (Kirby in Snowling 2022). V različnih jezikih in kulturah se disleksija manifestira različno (Zikl idr. 2015; Kirby in Snowling 2022).

S širjenjem opismenjevanja in z naraščanjem njegovega pomena ter zanimanja za branje so konec 19. stoletja zdravniki prepoznavali paciente z velikim razkorakom med bralnimi spretnostmi, glede na povprečne ali nadpovprečne ostale sposobnosti, ter stanje opisali kot besedno slepoto (Stein 2017; Helland 2022). Težave z branjem in s črkovanjem kot neodvisen simptom je leta 1877 prvi prepoznal nemški profesor medicine Adolph Kussmaul in jih poimenoval »besedna slepota« (Kuerten, Mota in Segaert 2020; Kirby 2020). Kmalu zatem je oftalmolog in akademik Rudolph Berlin osnoval izraz »disleksija« za bolnike po možganski kapi, ki so selektivno izgubili sposobnost branja (Palacios idr. 2016), in s tem uvedel nevrološki koncept pridobljene disleksije (Stein 2017). Razvojno različico disleksije je prvi opisal Pringle Morgan, leta 1896, in zanjo uporabil izraz besedna slepota (Stein 2017; Kuerten, Mota in Segaert 2020). V 30. letnih prejšnjega stoletja je prevladalo mnenje, da težave z branjem niso pogojene s težavami z vidom, s čimer je izraz disleksija prešel v pogostejšo rabo (Stein 2017). Na prehodu v drugo polovico 20. stoletja se je izkazalo, da je disleksija težava z razmišljanjem otrok in ne bolezen, poškodba ali druga fizična okvara možganov. Preučevanje disleksije se je razširilo na druge vede, zaradi njenega vpliva na učenje predvsem na pedagoško psihologijo, ki je najprimernejša za merjenje, razumevanje in priporočanje zdravljenja razvojnih težav (Magajna idr. 2008; Helland 2022).

Od takrat je bilo oblikovanih več teorij disleksije. Glede na novejše raziskave danes razvojno disleksijo razumemo kot z jezikom povezano nevrorazvojno motnjo s primanjkljajem v fonološkem zavedanju ter vizualno-prostorski organizaciji jezikovnega koda (Smirni idr 2020). Kljub splošni poznanosti izraza enotnega mnenja o natančnih diagnostičnih kriterijih za njeno opredelitev še ni (Hadzibeganovic idr. 2010; Adlof in Hogan 2018). Številni strokovnjaki definiciji očitajo dvoumnost (Kirby 2020).

Prepoznavanje razvojne disleksije

Zaradi zmanjšane avtomatizacije mora biti učenec zavestneje pozoren na tehniko branja in pisanja, kar ga dodatno obremenjuje, še posebej, če je preutrujen ali pod vplivom stresa (Magajna idr. 2008). Disleksija lahko povzroči slab akademski uspeh, nizko samospoštovanje in pomanjkanje motivacije (Roitsch in Watson 2019; Kaisar 2020). Ob pomanjkanju prilagojenih učnih metod v učnem procesu otroci z disleksijo pogosto razvijejo stres, globoko tesnobo, trpijo zaradi frustracij in pričnejo izražati nepojasnjeno jezo. Temu lahko sledi še gojenje nizke samopodobe in kroničnega nezadovoljstva (León, Bravo in Fernández 2017).

Prepoznavanje disleksije je izjemnega pomena (Kaisar 2020), saj omogoča hitrejšo in predvsem uspešnejšo intervencijo (Colenbrander, Ricketts in Breadmore 2018; Roitsch in Watson 2019). Raziskovalci so razvili več tehnik za odkrivanje razvojne disleksije, kot so testi branja in/ali pisanja, tehnike zajemanja očesnega sledenja med branjem/pisanjem, uporaba slikanj delovanja možganov s pomočjo magnetne resonance in elektroencefalografije (León, Bravo in Fernández 2017; Kaisar 2020).

V številnih državah izvajajo zgodnje presejalne preglede za disleksijo. Presejalno testiranje je običajno krajše in nudi manj natančne ocene v primerjavi z diagnostičnimi ocenami. Posledično se pojavljajo primeri lažno pozitivnih ocen. Običajno presejalnemu testiranju sledi diagnostično, ki odstopanje potrdi. Za natančnejšo oceno presejalnega testiranja oz. zmanjševanje napak pri odločanju se priporoča več kratkih presejalnih testov, ki tvorijo sestavljeno oceno (Fletcher idr. 2021). Prednost krajših testov je tudi razbremenitev pri delu, saj se izvajanje testiranja razdeli na več sklopov, ki jih kombinirano opravijo izvajalci (učitelji, svetovalni delavci, logopedi ipd.) Pri presejalnih testih je treba imeti jasno postavljeno ločnico, kako prepoznati napake, ki izhajajo iz zgodnjih bralnih težav otrok brez specifičnih motenj branja in pisanja, ter napake tistih otrok, ki to specifično motnjo branja in pisanja imajo. S to ločnico se doseže večjo doslednost pri interpretaciji rezultatov testiranja in se izogne lažno pozitivnim oz. lažno negativnim rezultatom (Fletcher idr. 2021).

Presejalno testiranje je uspešno, ko zajame čim večje število populacije učencev. Za čim uspešnejše identificiranje disleksije in s tem učinkovito zgodnjo intervencijo je treba vzpostaviti uspešno ter longitudinalno presejalno testiranje. Le-to mora biti strogo standardizirano za določeno starostno skupino ter popolnoma prilagojeno za določen jezikovni prostor (Paradis 2011). Priporočljivi so tudi dvostopenjski ali večstopenjski testi na isti populaciji, ki se izvajajo v različnih časovnih obdobjih (primer iz Združenega Kraljestva

opisuje testiranje po prvem in drugem letu šolanja) (Colenbrander, Ricketts in Breadmore 2018; Fletcher idr. 2021) in pripomorejo k večji natančnosti rezultatov testiranja. Priporočljivo bi bilo izvajati presejalne teste že ob prvem letu vstopa v šolo oz. še celo pred začetkom opismenjevanja (Colenbrander, Ricketts in Breadmore 2018). Samo izvajanje presejalnih testov mora biti podprto z jasno zastavljeno shemo nadaljnjih korakov za intervencijo pri ugotovljenih primerih specifičnih učnih težav (Fletcher idr. 2021).

Odkrivanje disleksije v Sloveniji

V Sloveniji se tako kot v tujini že več desetletij izvaja presejalne teste za odkrivanje specifičnih učnih težav. Splošna sistematika ni uzakonjena, zato se testiranje ne izvaja sistemsko. Slovenska zakonodaja na podlagi Zakona o osnovni šoli (ZOsn-UPB3) (2006) učencem z blago obliko specifičnih učnih težav omogoča prilagojene metode in oblike poučevanja ter preverjanja znanja (Žabkar, Javornik in Košak Babuder 2023). Za označevanje učencev s težjo obliko specifičnih učnih težav, ki pa potrebujejo večje prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč, se po šolski zakonodaji uporablja izraz učenci s primanjkljaji na področju učenja branja in pisanja (Magajna idr. 2008). Za te se po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011) uporablja intenzivnejše prilagoditve in dodatno strokovno pomoč. Ugotavljanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih učnih težav zahteva multidisciplinarni tim strokovnjakov, ki ga morajo sestavljati psiholog, specialni in rehabilitacijski pedagog, učitelj ter logoped. Postopek vključuje več stopenj, ki si sledijo od odkrivanja, razvrščanja, načrtovanja podpore in spremljanja napredka do vrednotenja (Žabkar, Javornik in Košak Babuder 2023).

Iz literature (Košak Babuder idr. 2021; Žabkar, Javornik in Košak Babuder 2023) povzamemo, da se je v Sloveniji izvajalo oz. se še izvaja teste fonološkega zavedanja, glasnega in tihega branja, bralnega razumevanja, poimenovanja, kratkoročnega spomina itd. Kronološko se izvajajo od leta:

- 1971: Šalijev test oz. Test motenosti v branju in pisanju, ki je bil delno standardiziran za takratno populacijo otrok drugega razreda osemletne osnovne šole; kasneje, z uveljavitvijo devetletne osnovne šole, se je pričel izvajati v tretjem razredu osnovne šole;
- 1991: Enominutni test glasnega branja (Gradišar in Pečjak 1991);
- 1994: Test glasovnega zavedanja (Magajna 1994);
- 1995: Preizkus bralnega razumevanja (Elley 1995);
- 2011: Preizkus tekočnosti branja po modelu, ki temelji na kurikulumu za 2., 3. in 4. razred (Košir 2011);

- 2012: Bralni test (Pečjak, Magajna in Podlesek 2012), ki je standardiziran merski instrument za ugotavljanje splošne bralne zmožnosti; izvajalo naj bi ga se po koncu prvih treh let vzgojno-izobraževalnega obdobja;
- 2012: Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti otrok od 1. do 3. razreda (OSBZ) (Pečjak, Magajna in Podlesek 2012), ki je standardiziran merski instrument, kjer s pomočjo izpolnjevanja ocenjevalne sheme zbrani podatki podajo informacijo o že razvitih bralnih zmožnosti testiranih otrok;
- 2018: SNAP – profil ocene posebnih potreb (Weedon in Reid 2018); sicer to ni test v psihometričnem smislu, ampak se obravnava kot pripomoček za zbiranje informacij, ki so pomembne za ugotavljanje otrokovih težav pri določeni spretnosti (Košak Babuder idr. 2021; Žabkar, Javornik in Košak Babuder 2023).

Test motenosti v branju in pisanju (T-MBP)

Test motenj branja in pisanja Boruta Šalija je bil več desetletij edini standardizirani slovenski instrumentarij za preverjanje vrste in značilnosti primanjkljajev na področju branja ter pisanja osnovnošolcev (Košak Babuder idr. 2021; Žabkar, Javornik in Košak Babuder 2023).

Pri otrocih s specifičnimi motnjami branja in pisanja se kažejo specifične napake na področjih vidnega ter slušnega razločevanja, spajanja glasov, razčlenjevanja besed, očesnega sledenja, samodejnega prepoznavanja glasov ter simbolov. Otroci, ki imajo težave na enem samem od teh področji, so pri Šalijevem nareku manj uspešni (Ozbič in Štrekelj 2009). Iz tega izhaja, da se morajo presejalni testi osredotočiti na vse naštete specifične napake in zanemariti napake, ki nastanejo iz še ne dobrega poznavanja področja branja in pisanja, šele takrat so lahko učinkoviti. Šali (1971) je opredelil napake pri pisanju nareka v slovenskem jeziku učencev po končani fazi opismenjevanja v osnovni šoli. Ločil je disleksične in druge napisovalne napake (preglednica 1). Test je tako, po sistemu devetletke, primeren za učence 3. razredov.

Longitudinalno izvajanje Šalijevega standardiziranega merskega instrumenta je proizvedlo že več primerjalnih analiz med različnimi skupinami učencev (Šimnic 2014). Nastale so primerjave pogostejših oblik napak in oblik šolanja med spoloma. Iz preteklih analiz izhaja med drugim tudi to, da so učenke uspešnejše od učencev pri pisanju nareka; učenci, ki so obiskovali devetletno osnovno šolo, so uspešnejši od tistih, ki so obiskovali osemletno osnovno šolo. Večina analiz pa se je osredotočala na učence s predhodno ugotovljenimi govorno-jezikovnimi motnjami (Ozbič in Štrekelj 2009). Na manjših vzorcih so bile že opravljene analize narekov, ki so pokazale raz-

Preglednica 1 Opredelitev napak pri pisanju nareka v slovenskem jeziku

Disleksične napake	Zamenjava črk M in N
	Zamenjava črk A in o
	Izpuščanje posameznega zloga v besedi
	Vrivanje posameznega zloga v besedi
	Napačen vrstni red posameznih zlogov v besedi
	Premeščanje posameznih črk znotraj besede
Druge napake	Izpuščanje katere koli črke v besedi
	Zamenjava v besedi, razen vidno podobnih (M in N, A in O, U in V, K in B, B in L)
	Zamenjava črk U in V
	Zamenjava črk K in B
	Izpuščanje cele besede v besedilu
	Dodajanje cele besede v besedilu
	Zamenjava cele besede v besedilu z drugo celo besedo
	Razcepitev besede
	Združitev besede
	Napačno zlogovanje v drugo vrstico
	Napačna uporaba velike ali male začetnice
	Izpuščanje, dodajanje ali napačno zapisana ločila
	Manjkajoče črte na grafemu T
	Manjkajoče pike na grafemih I in J
	Neustrezna raba strešic ali menjava sičnikov in šumnikov
	Uporaba akromatizmov
	Nečitljivost besed

Opombe Prirejeno po Šaliju (1971).

like med spoloma. Ugotovljeno je bilo, da pri pisanju nareka učenke dosegajo boljše rezultate od učencev, poleg tega so manj podvržene govorno-jezikovnim motnjam (Padežnik 2009; Tollazzi 2010; Ivačič 2016).

Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS)

Mednarodna raziskava PIRLS je oblikovana z namenom preverjanja bralne pismenosti učencev na koncu četrtega razreda (običajno starih okoli deset let). Ta časovna točka zaznamuje obdobje, ko so učenci že usvojili tehniko branja, vendar so še vedno na prehodu iz branja za učenje v učenje skozi branje. Slovenija je bila pri tej raziskavi aktivna v letih 2001, 2006, 2011, 2016 ter 2021. V raziskavi PIRLS 2021 je sodelovalo 57 držav oz. izobraževalnih sistemov, skupaj z osmimi referenčnimi udeleženkami na mednarodni ravni (Klemenčič Mirazchiyski in Mirazchiyski 2023).

Namen in cilj raziskave

Namen raziskave je primerjati razlike pri številu napak pri pisanju nareka učencev in učenk 3. razredov v obdobju med šolskima letoma 2003/2004 ter

2021/2022 in ugotoviti, ali je prišlo do značilnih sprememb pri kategorijah in številu napak pri Šalijevem nareku v longitudinalni perspektivi. Zastavili smo si naslednje raziskovalne hipoteze:

H1 Število vseh zapisanih napisovalnih napak se skozi leta razlikuje.
H2 Število vseh disleksičnih napak se skozi leta razlikuje.
H3 Število vseh napisovalnih napak pri nareku je ne glede na leto izobraževanja pri učencih statistično pomembno večje kot pri učenkah.
H4 Število disleksičnih napak je ne glede na leto izobraževanja pri učencih statistično pomembno večje kot pri učenkah.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Za metodo smo se poslužili deskriptivne analize, uporabljena je bila kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V raziskavi je bilo vključenih 693 narekov učencev iz različnih osnovnih šol obalno-kraške ter primorsko-notranjske regije v šolskih letih 2003/2004, 2012/2013 ter 2021/2022. Osnovne šole so pred pisanjem pridobile pisno dovoljenje staršev za izvajanje testiranja. Vsi učenci so narek pisali skupinsko, v svojih matičnih učilnicah, pod vodstvom svojih učiteljev razrednikov, v dopoldanskem času. Tako so bili pogoji izvajanja pisanja nareka za vse skupine učencev in učenk skozi različna časovna obdobja primerljivi. Za pravilno izvedbo nareka so bili odgovorni učitelji razredniki, ki so prejeli natančna ter enotna navodila s strani logopedinj. Vse nareke so po enotnih pogojih na podlagi teoretičnih izhodišč v vseh časovnih obdobjih pregledale in ovrednotile logopedinje.

Iz preglednice 2 je razvidna struktura vzorca po spolu. V izbranem vzorcu je spol učencev enakomerno razporejen.

V preglednici 3 prikazujemo število analiziranih narekov glede na šolsko leto pisanja. Iz šolskega leta 2003/2004 je bilo zbranih 123 narekov, nekaj več, 251, iz šolskega leta 2012/2013 ter 319 iz šolskega leta 2021/2022.

Preglednica 2 Frekvence in strukturni odstotki učencev po spolu

Postavka	Moški	Ženski	Skupaj
f	355	338	693
f(%)	51,2	48,8	100,0

Preglednica 3 Frekvence in strukturni odstotki učencev po šolskem letu opravljanja nareka

Postavka	2003/2004	2012/2013	2021/2022	Skupaj
f	123	251	319	693
f(%)	17,7	36,2	46,1	100,0

Merski pripomočki

Uporabljen merski instrument je bil Test motenosti v branju in pisanju Boruta Šalija (1971). V slovenskih osnovnih šolah se že od 70. let 20. stol. redno izvaja narek na podlagi Šalijevega instrumenta za namen presejalnega testiranja prepoznavanja otrok z večjim tveganjem za motnje na področju branja in pisanja (Košak Babuder idr. 2021).

Zbiranje in obdelava podatkov

Nareke iz šolskih let 2003/2004, 2012/2013 ter 2021/2022 iz različnih osnovnih šol obalno-kraške in primorsko-notranjske regije so logopedinje arhivirale. Nareke smo zbirali in vnašali od avgusta 2022 do septembra 2023. Podatke vključenih učencev so predhodno anonimizirale logopedinje na način, da smo bili vnašalci seznanjeni le s spolom, krajem šolanja, končnim številom napisovalnih napak ter z morebitnimi posebnostmi (npr. podatek o statusu priseljenca, predhodna obravnava zaradi učnih težav).

Podatke smo ovrednotili s pomočjo podrobne analize fonološke strukture Šalijevih skupinskih preizkusnih narekov. Pri tem smo na podlagi Šalijeve klasifikacije posamezne napake opredelili kot disleksične napake, ostale napake ter vse skupne napisovalne napake. Zbrane podatke smo tabelarno uredili z uporabo programa Excel ter jih obdelali z uporabo statističnega programa IBM SPSS 29. Uporabljene statistične metode vključujejo preverjanje veljavnosti hipotez z neparametričnimi preizkusi. Kruskal-Wallisov preizkus smo uporabili za primerjavo več kot dveh neodvisnih vzorcev, Mann-Whitneyjev preizkus pa za primerjavo dveh neodvisnih vzorcev.

Rezultati in interpretacija

Rezultate smo razdelili v dva ločena sklopa. V prvem smo prikazali rezultate primerjave skupin učencev glede na šolsko leto izobraževanja, v drugem pa primerjavo po spolu. V obeh sklopih smo primerjali različne skupine glede na seštevka disleksičnih in napisovalnih napak, upoštevajoč klasifikacijo iz Šalijevega Testa motenosti v branju in pisanju. Veljavnost hipotez smo preverjali z neparametričnimi preizkusi. Kruskal-Wallisov preizkus smo uporabili za primerjavo več kot dveh neodvisnih vzorcev. Ta test se uporablja v pri-

Preglednica 4 Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa za preverjanje razlik v številu disleksičnih in skupnih napisovalnih napak glede na leto izobraževanja

Spremenljivke	Šolska leta	*N*	*R*	*H*	*p*
Disleksične napake	2003/2004	123	348,90	7,514	0,023
	2012/2013	251	337,52		
	2021/2022	319	353,72		
Skupne napisovalne napake	2003/2004	123	336,73	13,580	<0,001
	2012/2013	251	318,60		
	2021/2022	319	373,31		

meru, ko imamo podatke, ki niso normalno porazdeljeni in/ali ne izpolnjujejo pogojev homogenosti variance, kar je pogoj za parametrične analize. Mann-Whitneyjev preizkus pa smo uporabili za primerjavo dveh neodvisnih vzorcev. Ta preizkus temelji na rangiranju podatkov in je primeren za primerjavo med dvema skupinama, ko je treba upoštevati le relativne pozicije vrednosti in ne njihovih specifičnih numeričnih vrednosti (Ostertagova, Ostertag in Kováč 2014).

Iz preglednice 4 lahko razberemo rezultate Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 7{,}514$; $p = 0{,}023$), ki kažejo, da v številu preštetih disleksičnih napak ne obstajajo statistično pomembne razlike med učenci glede na šolsko leto izobraževanja. Vidimo, da so v šolskem letu 2003/2004 v povprečju ($R = 348{,}90$) dosegli višje število disleksičnih napak kot v šolskem letu 2012/2013 ($R = 337{,}52$), v šolskem letu 2021/2022 je povprečje disleksičnih napak ($R = 353{,}72$) najvišje. Vendar so te razlike statistično nepomembne. Posledično zavračamo drugo hipotezo, ki predpostavlja, da se število disleksičnih napak skozi leta razlikuje.

Analiza je pokazala statistično pomembne razlike v skupnih napisovalnih napakah. V šolskem letu 2003/2004 so v povprečju ($R = 336{,}73$) dosegli bistveno višje število napisovalnih napak kot v šolskem letu 2012/2013 ($R = 318{,}60$). V šolskem letu 2021/2022 so dosegli največje število napisovalnih napak ($R = 373{,}31$). Pri tem je rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa $H = 13{,}580$; $p = < 0{,}001$. Na podlagi tega preizkusa lahko z 1-odstotnim tveganjem sprejmemo hipotezo 1, da obstajajo statistično značilne razlike v številu skupnih napisovalnih napak za izbrana obdobja. Podoben trend je bil zaznan v Mednarodni raziskavi bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021), kjer v poročilu navajajo, da so slovenski učenci od leta 2001 do 2016 z vsakim ciklom raziskave dosegali višje povprečne bralne dosežke. Leta 2021 so prvič zaznali upad bralnih dosežkov (Klemenčič Mirazchiyski in Mirazchiyski 2023).

V preglednici 5 so predstavljeni rezultati Mann-Whitneyjevega preizkusa ($U = -2{,}102$; $2p = 0{,}036$), ki kažejo, da v številu disleksičnih napak ne obsta-

Preglednica 5 Rezultati Mann-Whitneyjevega preizkusa za preverjanje razlik v številu disleksičnih in skupnih napisovalnih napak po spolu

Spremenljivki	Spol	*N*	*R*	*U*	2*p*
Disleksične napake	Moški	355	352,50	−2,102	0,036
	Ženski	338	341,23		
Skupne napisovalne napake	Moški	355	374,63	−4,158	<0,001
	Ženski	338	317,99		

jajo statistično pomembne razlike med spoloma, s čimer zavračamo hipotezo 4, ki je predpostavila večje število disleksičnih napak učencev v primerjavi z učenkami. Statistično pomembne razlike so najdene v številu vseh napisovalnih napak med spoloma. Učenci so v povprečju (R = 374,63) dosegli višje število napisovalnih napak kot učenke (R = 317,99), pri čemer je rezultat Mann-Whitneyjevega preizkusa $U = -4{,}158$; $2p \leq 0{,}001$). S tem lahko potrdimo hipotezo 3. Podobno je bilo zaznano v Mednarodni raziskavi bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021), kjer v poročilu navajajo, da so učenke v ciklu 2021 dosegle višje bralne dosežke v 51 od 57 sodelujočih držav. Slednje je bilo zaznano tudi v Sloveniji, kjer so bile učenke uspešnejše. Ob analizi trendov bralnih dosežkov glede na spol v Sloveniji lahko vidimo, da so učenke izkazovale boljše bralne spretnosti v vseh ciklih raziskave PIRLS (Klemenčič Mirazchiyski in Mirazchiyski 2023).

Sklep

Disleksija je ena izmed najpogostejših specifičnih učnih težav. Vezana je na opismenjevanje, bralno razumevanje ter razvoj jezikovnih veščin. Otroci z disleksijo so lahko povprečno ali celo nadpovprečno inteligentni, vendar se ta specifična učna težava večinoma zazna, ko ne dosegajo zastavljenih učnih ciljev pri opismenjevanju in bralnem razumevanju. Ti otroci pogosto razvijejo tudi druge težave, npr. čustvene in vedenjske. Ciljno usmerjena diagnostika je tako ključna pri preprečevanju sekundarnih posledic disleksije.

Zgodnje prepoznavanje disleksije je ključnega pomena, da lahko otroci maksimalno izkoristijo svoj izobraževalni potencial. Vendar samo po sebi ne zadostuje, slediti mu morata spremljanje napredka in dostop do ustreznih intervencijskih programov (Colenbrander, Ricketts in Breadmore 2018). Prepoznavanje in nudenje pomoči učencem pri obvladovanju disleksije mora temeljiti na dobro implementiranem večplastnem sistemu podpore, ki ga sestavljajo splošni presejalni testi, navodila, preventivno posredovanje ter stalno spremljanje napredka učencev z visokim tveganjem za disleksijo (Miciak in Fletcher 2020).

V slovenskem prostoru se od 70. let prejšnjega stoletja izvaja Test motenosti v branju in pisanju Boruta Šalija v obliki nareka. V prispevku smo analizirali izbrane podatke opravljenih narekov v obalno-kraški ter primorsko-notranjski regiji v obdobju med šolskima letoma 2003/2004 in 2021/2022. Za potrebe prispevka smo preučili razlike v številu disleksičnih napak in skupnih napisovalnih napak v danem obdobju ter med spoloma. Ugotovili smo, da tako kot v preteklih analizah na manjših vzorcih učencev (Padežnik 2009; Tollazzi 2010; Ivačič 2016) v številu vseh napisovalnih napak pri pisanju nareka obstajajo pomembne razlike v različnih obdobjih in med spoloma. Naši podatki niso potrdili pogostejšega pojava disleksičnih napak učencev v primerjavi z učenkami.

V nadaljevanju nameravamo pripraviti še razširjen pregled in analizo narekov učencev 3. razreda iz različnih šolskih let. S temi analizami si bomo pomagali pri celostni primerjavi različnih obdobij izobraževanja učencev nižjih razredov osnovnih šol na področju opismenjevanja.

Literatura

Adlof, S. M., in T. P. Hogan. 2018. »Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders.« *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49 (4): 762–773.

Colenbrander, D., J. Ricketts in H. L. Breadmore. 2018. »Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues.« *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49 (4): 817–828.

Elley, W. B. 1995. *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti.* Prevedla in dopolnila A. Gradišar in Z. Lapajne. Nova Gorica: Educa.

Fletcher, J. M., D. J. Francis, B. R. Foorman in C. Schatschneider. 2021. »Early Detection of Dyslexia Risk: Development of Brief, Teacher-Administered Screens.« *Learning Disability Quarterly* 44 (3): 145–157.

Granocchio, E., M. De Salvatore, E. Bonanomi in D. Sarti. 2023. »Sex-Related Differences in Reading Achievement.« *Journal of Neuroscience Research* 101 (5): 668–678.

Gradišar, A., in S. Pečjak. 1991. *Enominutni test glasnega branja.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Habib, M. 2021. »The Neurological Basis of Developmental Dyslexia and Related Disorders: A Reappraisal of the Temporal Hypothesis, Twenty Years On.« *Brain Sciences* 11 (6): 708.

Hadzibeganovic, T., M. Van Den Noort, P. Bosch, M. Perc, R. Van Kralingen, K. Mondt in M. Coltheart. 2010. »Cross-Linguistic Neuroimaging and Dyslexia: A Critical View.« *Cortex* 46 (10): 1312–1316.

Helland, T. 2022. »Trends in Dyslexia Research during the Period 1950 to 2020: Theories, Definitions, and Publications.« *Brain Sciences* 12 (10): 1323.

Ivačič, A. 2016. »Težave pri pisanju in razvojna disgrafija v osnovni šoli: razlike med dečki in deklicami.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.

Kaisar, S. 2020. »Developmental Dyslexia Detection using Machine Learning Techniques? A Survey.« *ICT Express* 6 (3): 181–184.

Kirby, P. 2020. »Dyslexia Debated, Then and Now: A Historical Perspective on the Dyslexia Debate.« *Oxford Review of Education* 46 (4): 472–486.

Kirby, P., in M. J. Snowling. 2022. *Dyslexia: A History.* Montreal: McGill-Queen's University Press.

Klemenčič Mirazchiyski, E., in P. V. Mirazchiyski. 2023. *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Košak Babuder, M., B. Korun, E. Štarkl, G. Nenadović, D. Boben, E. Stanković, S. Jakop, L. Vranješ idr. 2021. »Računalniško podprto prepoznavanje zgodnjih znakov disleksije.« *Uporabna Informatika* 29 (2): 113–128.

Kuerten, A. B., M. B. Mota in K. Segaert. 2020. »Developmental Dyslexia: A Condensed Review of Literature.« *Ilha do Desterro* 72 (3): 249–270.

Lebeničnik, M., I. Pitt in A. Istenič Starčič. 2020. »Optimal Multimedia Combination for Students with Dyslexia.« *Metodološki zvezki* 17 (2): 30–48.

León, A. M., C. B. Bravo in A. R. Fernández. 2017. »Review of Android and iOS Tablet Apps in Spanish to Improve Reading and Writing Skills of Children with Dyslexia.« *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237:1383–1389.

Magajna, L. 1994. »Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Magajna, L., G. Č. Vogrinčič, M. Kavkler, S. Pečjak in K. Bregar-Golobič. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Miciak, J., in J. M. Fletcher. 2020. »The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities.« *Journal of Learning Disabilities* 53 (5): 343–353.

Ostertagova, E., O. Ostertag in J. Kováč. 2014. »Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test.« *Applied Mechanics and Materials* 611:115–120.

Ozbič, M., in A. Štrekelj. 2009. »Causes of Dictation Difficulties of Bilingual Students with Learning Difficulties.« *Pedagoška obzorja* 24 (2): 117–130.

Padežnik, K. 2009. »Spremljanje določenih področij pri pisanju nareka v prvem triletju.« Diplomska naloga, Univerza v Mariboru.

Palacios, A., L. Sánchez, I. Couso in S. Destercke. 2016. »An Extension of the FURIA Classification Algorithm to Low Quality Data through Fuzzy Rankings and Its Application to the Early Diagnosis of Dyslexia.« *Neurocomputing* 176:60–71.

Paradis, M. 2011. »Principles Underlying the Bilingual Aphasia Test (BAT) and Its Uses.« *Clinical Linguistics and Phonetics* 25 (6–7): 427–443.

Pečjak, S., L. Magajna in A. Podlesek. 2012. *Bralni test.* Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Roitsch, J., in S. M. Watson. 2019. »An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention.« *Science Journal of Education* 7 (4): 81–86.

Smirni, P., L. Vetri, E. Misuraca, M. Cappadonna, F. F. Operto, G. M. G. Pastorino in R. Marotta 2020. »Misunderstandings about Developmental Dyslexia: A Historical Overview.« *Pediatric Reports* 12 (2): 8505.

Stein, J. F. 2017. »Does Dyslexia Exist?« *Language, Cognition and Neuroscience* 33 (3): 313–320.

Šali, B. 1971. *Test motenosti v branju in pisanju (T-MBP).* Ljubljana: Zavod Socialistične Republike Slovenije za rehabilitacijo invalidov.

Šimnic, F. 2014. »Diferencialna diagnostika med otroki s specifičnimi motnjami branja in branjem otrok z motnjami v duševnem razvoju.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Tollazzi, T. 2010. »Vpliv obravnave črk v 2. in 3. razredu na pisanje nareka.« Diplomska naloga, Univerza v Mariboru.

Weedon, C., in G. Reid, G. (2018). *SNAP-3: profil ocene posebnih potreb; 3. izdaja: računalniško podprto ocenjevanje in izdelava profila specifičnih učnih težav (5–14 let).* Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

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 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.

Zikl, P., I. K. Bartošová, K. J. Víšková, K. Havlíčková, A. Kučírková, J. Navrátilová in B. Zetková. 2015. »The Possibilities of ICT Use for Compensation of Difficulties with Reading in Pupils with Dyslexia.« *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176:915–922.

Žabkar, J., K. Javornik in M. Košak Babuder. 2023. »Identifying Reading Fluency in Pupils with and without Dyslexia Using a Machine Learning Model on Texts Assessed with a Readability Application: Machine Learning Model on Texts Assessed with a Readability Application.« *Center for Educational Policy Studies Journal* 13 (4): 233–256.

Historical View of the Conceptualization of Dyslexia and Speech Pathologists' Screening in the Primorska Region in a Longitudinal Perspective

Children with dyslexia have problems with literacy, reading comprehension and developing language skills. While they may exhibit average or above-average intelligence, they frequently fail to attain the learning objectives in lit-

eracy and reading comprehension. Additionally, they often contend with emotional and behavioural challenges. Screening tests play a vital role in early detection and intervention and preventing secondary problems. In this paper, we present a historical view of the concept of dyslexia and ways of identifying dyslexia in Slovenia. In the empirical part, we analyse the results of the dyslexia screening test, developed by Šali, which was the only standardized instrument for identifying dyslexia among Slovene elementary students for several decades. The sample comprises schools in Primorska, where the screening is implemented systematically. The analysed period spans from 2003 to 2022. The results showed significant differences in the number of all spelling errors in dictation both in different periods and between genders.

Keywords: dyslexia, history, screening testing

Refleksija o inkluzivni pedagogiki in zretje v prihodnost

Janez Drobnič
Univerza na Primorskem
janez.drobnic@pef.upr.si

V zadnjega pol stoletja smo krenili na pot inkluzivne pedagoške teorije in prakse. To je bil logičen odgovor na problematične učinke specialne pedagogike, ki je bila sicer na začetku obetajoča, s specialnimi pedagoškimi znanji strokovnjakov in posebnimi umestitvami za učence s posebnimi potrebami. Ker učenje in poučevanje nista samo izobraževalni proces, pač pa tudi socializacijsko-vzgojni ter humanistični, so specialne metode in posebna segregacijska umestitev učencev pokazale vrsto težav glede zapostavljanja teh oseb, njihovih slabih socialno-integracijskih zmožnosti in poznejših težav v delovno-zaposlitveni integraciji. V to je vstopila inkluzivna pedagogika s smelimi načrti o normalizaciji. Po približno pol stoletja od začetka sprememb je nujno narediti poglobljeno refleksijo inkluzivnopedagoške prakse in teorije z namenom, da se najdejo pravi odgovori na probleme, ki se kažejo predvsem skozi ključne postavke, kot so: posebne izobraževalne potrebe, vrednote enakosti in pravičnosti, ovire in motnje ter socialni model v izobraževanju.

Ključne besede: inkluzija, integracija, socialni model, pravičnost, posebne izobraževalne potrebe

Problemsko izhodišče

V zadnjih petdesetih letih smo bili priča vrsti sprememb, ki so začrtale nove poti specialno-/inkluzivnopedagoške teorije in prakse ter kažejo, da razvoj dogodkov ni bil naključen, pač pa rezultat določenih družbenih dejavnikov. V tem smislu bi lahko izpostavili tri pomembna dejanja, ki so najmočneje oblikovala pedagoško področje. Prvo je uvedba inkluzije in integracije kot modernističnega fenomena razumevanja in delovanja na pedagoškem ter socialnem področju v postmoderni družbi. Tu je kot prelomnico treba omeniti t. i. poročilo Helen M. Warnock, tj. Poročilo preiskovalne komisije o izobraževanju hendikepiranih otrok in mladine v Veliki Britaniji (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978), kar je zelo vplivalo na razvoj tako nacionalne kot lokalne politike pedagogike oseb s posebnimi potrebami ne samo v Veliki Britaniji, pač pa tudi na mednarodni ravni, vključno s Slovenijo. Nedvomno je to poročilo spodbudilo prizadevanja za »normalizacijo« izobraževanja, ki pomeni odmik od specialnega k integralnemu šolstvu za osebe

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.401-420

s posebnimi potrebami, in sicer najprej v okviru integracijskega pristopa, ki je značilen za evropski del držav,[1] in dalje za inkluzijo, ki prihaja predvsem iz Združenih držav Amerike in pomeni docela novo paradigmo v šolstvu za osebe s posebnimi potrebami.

Drugi prelomni korak je premik od zasnove izobraževanja zlasti oseb s posebnimi potrebami, in sicer od koncepta vrednot enakopravnosti preko enakosti pa vse do pravičnosti. Tu zagotovo ne gre le za teoretsko razmišljanje, pač pa za razlikovanje, v katerem ima posameznik različno mesto, pravico in odgovornost, ki se pokaže v oblikovanju in izvrševanju politike izobraževanja. Vsaka od teh zasnov vsebuje temeljne predpostavke o tem, kaj je »pravično«, saj se nanašajo na vrste šol, ki bi jih morali otroci obiskovati, in na to, do česa so upravičeni. Vsak koncept nosi tudi posledice glede tega, kako je treba ravnati z učenci in kako je treba razdeljevati javna sredstva za ta namen (Norwich 2013).

Tretji prelomni korak, ki ga poudarjamo, je osredotočanje na posameznika in njegove moči v procesih obravnave oseb s posebnimi potrebami v luči pozitivne psihologije, kar gre tudi v korak s procesi krepitve avtonomnosti posameznika in njegove odgovornosti. Področje pozitivne psihologije je leta 1998 postalo osrednja tema Ameriškega psihološkega združenja (Amerycan Psychological Association – APA), ki je populariziralo nov pristop. Lahko pa domnevamo, da je to odziv ali premik na pretekle problematične prakse, ki so se osredotočale izključno na bolezen ali motnjo in poudarjale problemsko osredotočanje ter intervencijo pri posamezniku in direktivni pristop v svetovanju ter terapiji. Nov pristop pa poudarja posameznikove moči, na kar se lahko posameznik kot svetovanec ali klient opre, vključuje pa tudi uvajanje nedirektivnih konstruktivističnih pristopov v svetovanju, kar je posledično povezano tudi z oblikovanjem samopodobe posameznika.

Ko se ozremo nazaj po slovenskem prostoru, lahko ugotovimo, da so se zgoraj navedeni inicialni procesi v vzgoji in izobraževanju odvijali z določenim časovnim zamikom, vsekakor pa je sedaj čas za poglobljene raziskave in refleksije obstoječega sistema, da bi lahko začrtali smernice za nadaljnjo pot. Zato smo se lotili te problematike s pomočjo virov, ki so na razpolago v odprtih bazah podatkov.

Od segregacije do inkluzivnega izobraževanja

Leta 1907 je Decroly (Encyclopedia Britannica 2024), belgijski pionir »novega/holističnega izobraževanja«, ustanovil šolo za otroke z lažjimi učnimi

[1] Govorimo o evropskih državah, ki so uveljavile inkluzijo; vse države pač ne.

težavami in učni primanjkljaji ter postopoma razvijal svojo pedagogiko, ki je temeljila predvsem na načelih človekovih biosocialnih potreb. Njegovo prizadevanje je bilo usmerjeno v to, da bi izobraževanje potekalo v ugodnem okolju za razvoj otrokove osebnosti, sposobnosti in potencialov. Uvedel je vzgojno metodologijo za izobraževanje otrok, ki jo imenujemo »izobraževanje skozi življenje«. Vodila so bila vedno sveža in učinkovita, saj so temeljila na potrebi po prilagajanju učencu v spreminjajočih se družbenih razmerah in ne na togi politični/družbeni doktrini do tedanjih »posebnih šol«. Metoda je temeljila na razumevanju in spoštovanju človeške osebnosti kot funkcije psiholoških motivov za človekovo učno vedenje ali potrebe. Decroly je trdil, da je osnovni namen izobraževanja učenje, kako živeti uspešno. To je pomenilo vzgajati v polnem smislu, kar pomeni tudi ustvariti razmere, v katerih lahko otrok napreduje in čim polneje živi, se srečuje in rešuje probleme skozi lastne izkušnje na vsaki stopnji ter tako pridobiva moč za izpolnjevanje ciljev in reševanje problemov, ki ga čakajo v nadaljnjih fazah razvoja. V njegovih spoznanjih prepoznamo nekatere nove pedagoške konstrukte, kot so razpon težav, koncept lastne izkušnje, avtonomija učenca in opora v pozitivni psihologiji pri premagovanju stisk in težav, kar lahko najdemo tudi v značilnostih zrelega obdobja inkluzivne šole, tj. po letu 2000.

Po drugi svetovni vojni smo bili v Ameriki pa tudi drugod po svetu priča »invalidskim gibanjem«[2] in prizadevanjem za »normalizacijo«, kjer so zlasti starši otrok s posebnimi potrebami za svoje otroke zahtevali vključitev v lokalno redno šolo in ne v oddaljeno posebno šolo. Invalidska gibanja so se lotila zlasti neučinkovitosti ločenih storitev posebnega izobraževanja ter utemeljila potrebo po novi poti izobraževanja, torej integrirani šoli, kar je privedlo do spremembe paradigme izobraževanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami (PIP) iz segregacije v integracijo (Salend an Garrick Duhaney 2011). Temu spoznanju so potem sledile konkretne iniciative, da bi otroke s posebnimi potrebami začeli vključevati v redno šolo na način »integracije«.

Inicialni proces integracije se je v Evropi začel, ko so bile politike segregacije pod vprašajem in so o njih intenzivno razpravljali v kontekstu gibanja za državljanske pravice. V bistvu je šlo za idejo, da se otroci lahko in morajo izobraževati v rednih šolah za vse, ki se morajo prilagajati posebnim potrebam (Nirje 1969). To je sprožilo rojstvo »integracijskega« sistema, ki je bil legitimi-

[2] Socialni model invalidnosti v izobraževanju je deloma izšel iz kritik, ki so jih prispevali sociologi izobraževanja, kakor tudi gibanja na področju problematike invalidnosti kot političnega gibanja in študija invalidnosti. Jedro socialnega modela v izobraževanju sta predvsem orientiranost k znanju, razumevanju in socialni aktivnosti, kar služi namenom participacije, ter odmik od medicinskega pojma invalidnosti.

ran s poročilom Helen M. Warnock (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978) in kasnejšim Zakonom o izobraževanju[3] iz leta 1981 v Veliki Britaniji. Za uvedbo integracije se je moralo spremeniti šolstvo. Zato so pričeli v osnovne šole uvajati nekatere naloge posebnih šol (Bleidick 1974). Opara (2007) navaja, da je integracijo treba razumeti kot koncept pripadanja določeni socialni skupini, medtem ko Polat (2011) pravi, da se integracija nanaša na delno ali popolno fizično namestitev ljudi v določen prostor ali družbo.

Pojem inkluzija se uveljavlja v kontekstu poučevanja učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami in prihaja iz ZDA, kjer so ga raziskovalci O'Brien (1989) ter Stainback in Susan Stainback (1992) med prvimi uporabili na področju izobraževanja. Kasneje je bila pojasnjena razlika med konceptoma integracije in inkluzije, in sicer da integracija predpostavlja učenčevo pripravljenost na vključitev v redno šolo in dodatne ureditve znotraj šole, ki se ne spreminjajo veliko (Ainscow 2007), inkluzija pa pomeni rekonstrukcijo šolskega sistema za odzivanje na raznolikost učencev. Raznolikost se nanaša na vse vidike, po katerih so ljudje ločeni in edinstveni, tj. na različice in razlike med ljudmi, kar v bistvu pomeni »socialni model prilagajanja« (Norwich 2013).

Zato lahko rečemo, da je »integracijski pristop« predvsem evropski pristop, inkluzivni pa ameriški. Omejenost integrativnega izobraževalnega sistema skupaj s pomembno izjavo iz Salamance (UNESCO 1994), ki jo je sprejelo 92 držav in 25 organizacij z namenom osredotočenja svojih prizadevanj na razvoj inkluzivnih šol, je pospešilo udejanjanje teorije in prakse inkluzivnega izobraževanja, ki ga danes vidimo po svetu in ne samo v Veliki Britaniji.

Refleksije

Pojmovna neenotnost inkluzije

Inkluzija je širok, večdimenzionalen, kompleksen koncept, ki nima skupne opredelitve niti na mednarodni ravni. Pokriva številna področja, kot so socialna politika, izobraževanje, zaposlovanje. Opredeljen je bil na različne načine, ki povzročajo veliko zmede (Hornby in Kidd 2001; Mitchell 2005). Številni raziskovalci so ta koncept omejili na področje inkluzivnega izobraževanja v šolah; nekateri pa se osredotočajo tudi na invalide v okviru trga dela (Drobnič, 2018), na posebno in splošno izobrazbo (Hornby in Kidd 2001); drugi upoštevajo perspektivo »izobraževanja za vse« (Ainscow in Miles 2008), ki vključuje vse učence/šolajoče se, ranljive glede izključenosti: etnične manjšine, verske

[3] Https://www.education-uk.org/documents/des/circular8-81.html.

manjšine, revne otroke, podeželsko prebivalstvo, dekleta v nekaterih kulturah ipd. (Ministerial Council on Education, Employement, Training and Youth 2008).

Težava pri definiciji je že v tem, da gre za sistemsko in semantično neustrezno poimenovanje. Inkluzija namreč pomeni vključitev enega elementa v druge (prim. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*[2] b. l.)), kar še ne pomeni nujnosti funkcionalnega, kaj šele socialnega povezovanja, zato je s tega vidika podrejen pojem integraciji, ta slednji pa vključuje dodane vrednosti, kot je socialna povezanost, eden od ključnih ciljev politik izobraževanja v smislu vključevanja. Literatura pa večinoma govori v smeri, da je koncept inkluzije nadgradnja koncepta integracije, kar je s pojmovnega vidika problematično. Nejasnost in nekonsistentnost vnašata nerazumevanje ter nemir v razumevanje in komunikacijo, ko govorimo o inkluzivnem izobraževanju.

Skrtic (1991) je inkluzijo opredelil na način, da vsi otroci spadajo v skupno šolo, ki postane šola za vse in s tem »pravična« šola. V posebne oblike šolanja so vključeni le tedaj, kadar je strokovno dokazano, da je to za otroka najboljša rešitev. In tu pride do bistvene tranzicije oz. premika: odmik od hibe, motnje in usmeritev v to, kaj otrok potrebuje, kakšne razmere, sredstva, načine dela itd. V tem kontekstu govorimo o posebnih izobraževalnih potrebah.

Ko smo sistemsko pregledovali definicije preko brskalnika Google Scholar, smo zaznali štiri različne uporabe izraza inkluzija, ki nekako sledijo razvojnim fazam. Prva, »surova« oz. začetna definicija inkluzije implicira, tako kot njena predhodnica, »mainstreaming«, namreč da inkluzija označuje le mesto izobraževanja, kar bi ustrezalo slovenskemu pojmovanju vključitve v prostorskem smislu in nič več. Druga uporaba poleg namestitve v splošno okolje vključuje še zahtevo po posebni pomoči ali podpori zaradi socialnih in učnih potreb učencev. Tretja definicija je v bistvu takšna, da se ji doda pogoj, da to velja za vse učence. Četrta definicija končno vključuje ustvarjanje inkluzivnih skupnosti v šolah. Podobne ugotovitve smo zaznali v raziskavi Hernández-Torrana, Michelle Somerton in Janet Helmer (2022), ki primerja razvoj pojmovanja inkluzije v preseku literature v 25 letih po sprejetju Salamanške izjave.

Karrie A. Shogren idr. (2014) pa govorijo, da inkluzivno izobraževanje obsega tri razvojne faze, in sicer od perspektive pravic osebe preko osredotočenosti na osebo kot tako do skupnega standarda prakse za vse učence. Osredotočenost na problematiko socialne izključenosti in raznolikosti je privedla do razvoja koncepta vključenosti/inkluzije. Nekateri izrazi, kot so polna vključenost, odgovorna vključenost, obratna vključenost, zmerna vključenost, socialna vključenost, izobraževalna vključenost, kulturna vključenost, so uporabljeni redkeje. V zadnjem času po vsem svetu narašča gibanje za popolno

vključenost v izobraževanje, katerega cilj sta umestitev in integracija vseh učencev v redne šole. V Sloveniji ni uveljavljen sistem polne vključenosti, saj še vedno obstaja posebno izobraževanje, iz literature pa ni zaznati kakšnih iniciativ za takšne cilje.

Ainscow, Booth in Dyson (2006) so razvili uporabno tipologijo, ki prikazuje napredovanje od opredelitve vključenosti v smislu ožjih značilnosti učenca (težavnostne kategorije) do bolj vključujočih kategorij, kot npr. »izpostavljeni izključevanju«, potem sklicevanje na »vse« (Allan in Slee 2008) in končno načela enakosti ter pravičnosti (Booth 2010). Učinek opredelitve inkluzije kot izobraževanja vseh s posebnimi potrebami v običajni šoli, ki ga vodijo abstraktne vrednote, je ta, da inkluzivno izobraževanje enako vrednoti vse težavnosti, invalidnost kot takšna pa postane samo eden izmed različnih vidikov težavne raznolikosti, kot so etnična pripadnost, spol, kultura, uporaba drugega jezika in socialno-ekonomska prikrajšanost.

Če si prizadevamo za bolj vključujoče prakse, je nujna jasna opredelitev inkluzije. Splošni koncept inkluzije je, da inkluzija vključuje vse učence, tj. da morajo vsi učenci sodelovati v družbi in se učiti v skladu s svojimi predpogoji.

Enakopravnost, enakost in pravičnost v pedagogiki

Z uvajanjem inkluzije so se začela porajati vprašanja: kaj je enakopravnost v izobraževanju, izobraževalna enakost in izobraževalna pravičnost? Čeprav gre za na videz podobne izraze, so koncepti enakopravnosti, enakosti in pravičnosti različni, kar ne pomeni samo teoretičnih razlik, pač pa razlike v praksi. V resnici vsak koncept nosi različne predpostavke o učencih in ciljih politike, saj vsebuje temeljne predpostavke o tem, kaj je »pravično« in s tem tudi pošteno, kar se nanaša na vrste šol, ki bi jih morali otroci obiskovati. Vsak koncept nosi tudi razmislek o tem, kako je treba ravnati z učenci in kako je treba razdeljevati sredstva.

Najprej splošna razlaga enakosti, enakopravnosti in pravičnosti: v socialni politiki, torej tudi izobraževalni, z (ne)enakostjo merimo razlike med socialnimi statusi, z (ne)pravičnostjo pa določamo (ne)sprejemljive (ne)enakosti (Rus 1990). To pomeni, da se stopnja enakosti meri z merskimi instrumenti – merimo ekonomske in premoženjske razlike ter tudi statusne enakosti med ljudmi. Enakopravnost pomeni, da za vse veljajo isti zakoni, pravičnost pa se normativno podeljuje in zato ni edinstvene opredelitve pravičnosti. Posledično imamo veliko pogledov in pravičnosti, med katerimi so v okviru moralnih teorij Aristotelova, Kantova definicija pravičnosti pa potem utilitaristična pri Humu, Stuartu Millu in pa antiutilitaristične, kjer med drugimi najdemo tudi Rawlsa, ki si ga je inkluzivna pedagogika vzela za svojega.

Za koncept enakopravnosti vključevanja bi lahko dejali, da je produkt francoske revolucije, ki v osnovi pomeni, da se vse ljudi obravnava enako, po istem zakonu. S tem so tedanji odločevalci domnevali, da bo enakopravnost za vse odpravila vse socialne neenakosti, do česar seveda ni prišlo, ker imamo ljudje različne sposobnosti, v procesih družbene delitve pa lahko to pretvorimo v družbeno moč, ta pa potem postane dodatni dejavnik ustvarjanja socialnih neenakosti, kar trdi tudi Marx (Wright in Perrone 1977). Izobraževalno enakost je mogoče razumeti tako, da bi morale šole vsem učencem ponuditi enako izobraževanje, kar je pravzaprav ideja o končni enakosti, o kateri govori tudi Marx, ki pa je v demokratičnih sistemih opuščena zaradi problematičnosti državne prisile v egalitarnih političnih sistemih, za katere je značilno, da ne upoštevajo posameznikove individualne izbire oz. svobode in njegove enkratnosti.

Koncept enakosti dostopa do izobraževanja, kot eno od načel pravičnosti, je v bistvu Rawlsov koncept pravičnosti s poudarkom na svobodi odločanja posameznika, ki ga je razvijal v 50. letih prejšnejga stoletja in l. 1971 nekoliko dopolnil. V osnovi je to načelo enakih možnosti, zasnovano na načelu izhodiščne in ne končne enakosti, ki izhaja iz posameznikove pravice do svobode in izbire. Potrebna intervencija izenačevanja se izvaja s strani države (blaginje), da se vsem zagotovi enak dostop do dobrin in storitev. Avtor se zaveda, da zaradi neenakosti v sposobnostih ni mogoče doseči socialnih enakosti v družbi, zato se pojavlja vprašanje, kako te razlike zmanjšati, da so sprejemljive za večino in postanejo »pravične«. Tu nastopi njegova ideja o etiki pravičnosti, ki je postala v določenem smislu temelj za »pravično izobraževanje«, in kontekstu inkluzije, saj izhaja iz enakosti v dostopu do izobraževanja. Rawls (1971) še dodatno uvede finančne mehanizme iz javnih skladov za izenačevanje možnosti dostopa na način pozitivne diskriminacije za tiste, ki so prikrajšani in zapostavljeni, vendar ne po načelu končne enakosti, kot to velja za socialistične/komunistične sisteme, pač pa izhodiščne enakosti. To prepoznamo tudi v konceptu socialnega modela v izobraževanju (Norwich 2013).

V nasprotju s konceptom enakosti v izobraževanju, ki je bilo dolgo časa sprejemljivo načelo v socialističnih državah, je pravično izobraževanje osredotočeno na zagotavljanje, da ima vsak učenec priložnosti, da najde, ugotovi in razvije svoje veščine ter sposobnosti na podlagi svojih vrednot in vrednot skupnosti. Pravično izobraževanje sicer ne predvideva istih sredstev ali istih ciljev za vsakega učenca. Namesto tega je osrediščeno okoli vrednote svobode in zasledovanja lastnih ciljev z zagotavljanjem, da so učenci pripravljeni sprejemati premišljene odločitve, ne pa odločitve drugih.

Konkretizacijo takšnega pristopa najdemo v ameriškem Zakonu o zagota-

vljanju uspešnega šolanja vsakomur (Every Student Succeeds Act – ESSA),[4] katerega spletna stran trdi, da Zakon »spodbuja pravičnost s podpiranjem potrebne zaščite za prikrajšane učence s posebnimi potrebami« in da je zavezan »enakim možnostim za vse učence.« To pokaže pojasnilo k dopolnilu ESSA, ki se glasi: »Namen tega zakona je zagotoviti vsem učencem pomembno priložnost, da prejmejo pošteno, pravično in visokokakovostno izobraževanje, ter zapolniti vrzeli v izobraževalnih dosežkih.« ESSA torej vključuje pojem pravičnosti v kontekstu politične usmeritve in na podlagi zgornjega sklepanja se zdi ta pravičnost »pravičnejša« kot koncept enakosti. Čeprav je usmerjenost k pravičnosti občutljivejša na razlike in raznolikost med učenci, pravičnost predpostavlja, da obstaja enakost »dobrega«, ki ga je treba doseči v izobraževanju. Ta koncept dobrega najdemo že v Aristotelovi etiki pravičnosti[5], ki ima za pravilo, da je treba neenake obravnavati neenako, kar je podlaga za uvajanje pozitivne diskriminacije, ki jo v določeni meri najdemo tudi pri Rawlsu (1971). Gre za intervencijo od zunaj s strani države.

Posebne izobraževalne potrebe (PIP) namesto motnje

Pojem posebne izobraževalne potrebe (PIP) je bil uveden z namenom opuščanja medicinskega kategoriziranja, namesto česar se fokus premakne na posameznikove individualne potrebe, ki se aplicirajo na širši krog učencev, kot sicer velja za posebno šolstvo. Prvič se ta pojem omenja v poročilu Helen M. Warnock (Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People 1978), ki je pozneje našlo mesto v izobraževalni zakonodaji na lokalni ravni oblasti in šolstva v Veliki Britaniji, potem ko se je zbrala množica socioloških kritik glede položaja posebnega šolstva in pobud za vključitev otrok s PIP v splošni edukacijski sistem (Tomlinson 1982).

Osrednje v tem gledišču je bila kritika, da je pozornost svetovalca ali učitelja usmerjena v posameznikovo težavo/invalidnost, kar je jedro okvira Helen M. Warnock in koncepta posebnih izobraževalnih potreb. Psihološki pristop, ki ga prepoznamo v poročilu Helen M. Warnock, bi lahko opredelili kot interakcionističen v smislu prepoznavanja medsebojnega delovanja dejavnikov različnosti otrok in okolja. Če dosledno upoštevamo socialno gledišče, ni bilo ustrezno prikazano, kako politika deluje na to mikroenoto – šolo. To osredotočanje na srednji in mikrovidik procesov integracije je porajal vprašanja, ali

[4] The Every Student Succeeds Act (ESSA) je bil sprejet leta 2015; gre za nacionalni zakon o izobraževanju o enakih možnosti za vse učence. Podrobno na spletni strani https://tea.texas.gov/about-tea/laws-and-rules/essa.

[5] Delo Nikomahova etika.

so šole in zlasti učitelji kos posebnim potrebam učencev ob tem, ko se povečuje različnost otrok in mladostnikov v razredu ter šoli. Pokazalo se je, da so bile PIP tiste, ki jim običajna šola ni zmogla zadostiti (Dyson 1990). Zato se PIP ne interpretirajo kot posebne potrebe otrok, pač pa kot vprašanje, kako se je šolski sistem zmožen odzvati na zahteve in potrebe otrok po drugačnem pedagoškem pristopu.

Tu se velja dotakniti tudi pojma invalid, ki se je transformiral v besedno zvezo »oseba z invalidnostjo«. Sprememba se je najprej zgodila zaradi novih gledanj in invalidskih gibanj v ameriški družbi sredi prejšnjega stoletja, pot pa je našla tudi v zakonodajnem dokumentu – ameriškem Zakonu o osebah z invalidnostjo[6] leta 1985 – in potem tudi širši vpliv drugod po svetu, med drugim tudi v okviru OZN. Gre za premik v razmišljanju, da osebo ne opredelimo kot nekoga z nezmožnostjo, pač pa je najprej oseba kot taka z dostojanstvom in šele potem mogoče dodamo njene težave. Temu je sledila še ena transformacija v evropskem prostoru, od osebe z invalidnostjo v osebo/učenca s posebnimi potrebami, vendar le v okviru izobraževanja, v okviru dela in zaposlovanja pa je ostal pretežno stari izraz, osebe z invalidnostjo ali pa celo samo invalid.[7]

Čeprav koncept PIP pomeni premišljen odmik od medicinske kategorizacije k uporabi interakcije različnih dejavnikov v shemi »motnja učenca in ovira v okolju«, je bil ta koncept po mnenju nekaterih bolj medicinski kot pa socialni pristop (Shakespeare 2008), kar kaže na dvoumnost v razumevanju, kaj je glavni ali edini razlog za učne težave – da so učne težave na ravni individualnih značilnosti otroka ali na socialni, torej okoljski ravni. Nasproti temu modelu stoji razumevanje, ki je osredotočeno izključno na dejavnike v okolju bodisi na srednji bodisi na makroravni; ta model imenujemo socialni model.

PIP v smislu interaktivnega gledišča niso samo vprašanje razumevanja otroka in njegove motnje, pač pa tudi stvar okolja oz. odnosa med otrokom in sistemom, ki otroka obkroža. To pomeni pripoznavanje interaktivnih dejavnikov med otrokom in okoljem, kar je nekako v sozvočju s pojmovnim okvirom poročila Helen M. Warnock, ni pa v sozvočju s polnim socialnim modelom, ki vse vzroke za težave v izobraževanju otroka in PIP vidi v okolju (Norwich 2013). Dejavnik otroka je treba upoštevati v praksi in zato je predpostavka, da se šole prepoznavajo v načelu prilagajanja polni različnosti otrok, samo

[6] The Americans with Disability Act.

[7] To velja za Slovenijo, ki je bila leta 1989 na razpotju, ko se je odločalo, ali se nov pojem, »osebe s posebnimi potrebami«, uporabi tudi na drugih družbenih področjih; temu so nasprotovala invalidska združenja, zato je pojem invalid pravnoformalno ostal v veljavi do danes. Op. avtorja.

en dejavnik v edukaciji otrok. Je pa še drugi vidik, ki pomeni, da so dejavniki tudi v samem otroku, in te je treba upoštevati v programskih ciljih, da se te omejitve in težave v največji meri reducirajo.

Poleg spoznanja o kompleksni interakciji med posameznikom in okoljem v učnem procesu je socialni model tisti, ki premakne fokus od deficita posameznika k problemu družbe, kjer se invalidnost redefinira kot socialna ovira in zapostavljanje. Čeprav okolijski dejavniki igrajo pomembno vlogo v teh teorijah, celo v originalni teoriji učenja socialnega konstrukturiranja, pa je treba poudariti še dihotomijo: ali je fokus na učenju in razvoju posameznika kot lastnem pridobitvenem projektu/cilju ali pa na izobraževanju kot procesu, ki ga izvaja šola (Lave in Wenger 1991). Tiste bolj socialne teorije učenja, ki poudarjajo udeležbo v skupnosti, zato poudarjajo participativno metaforo učenja (Sandell 2007) in ne zgolj pridobitvene. V metafori sodelovanja se učenje razume kot participacija v skupnosti, znanje pa je vidik prakse ali aktivnosti, pripadnosti, participacije in komunikacije. Norwich (2013) pravi, da je poziv k participativnemu pristopu do učenja sprejemljiv za tiste, ki odklanjajo »medicinski model«. Se pa lahko vprašamo, kaj pomeni ta participacija (udeležba) v konkretnem smislu: ali samo udeležbo pri pridobivanju/usvajanju znanja za sebe – pridobitvena komponenta – ali pa tudi dajanje svojega lastnega prispevka drugim v šolski skupnosti. Z vidika komunitarnosti potemtakem šolska skupnost pomeni dajanje in prejemanje, kar utegnemo pogrešati v družbah s poudarjenim sebičnim individualizmom.

Socialni model v izobraževanju

Preskok fokusiranja z učenčevih motenj na interakcijo med otrokom in šolo je povzročil nujnost reform in sprememb, kar je postala ključna točka pri oblikovanju ideje razvoja inkluzivne šole v 90. letih prejšnjega stoletja. Booth in Ainscow (2011) ugotavljata, da so tisti avtorji, ki so poudarjali socialni in ne individualni vidik ter s tem tudi pojem PIP, postali osrednji dejavnik v razvoju ideje, kaj je to inkluzivno izobraževanje. S tem pa ni prišlo do popolne prevlade socialnega modela nad individualnim, saj so se še vedno ohranjala stališča, ki so poudarjala individualne dejavnike oz. posebne potrebe, motnje in težave otrok. Če je sistem PIP definiran kot problem sistemskih, torej okoljskih omejitev (inkluzija), potem je ravno sprememba sistema tista, ki zagotavlja prilagoditev okolja individualnim razlikam otrok in ne obratno (integracija). Zato je logično, da skrajni socialni model v tem socialnem kontekstu ne prepoznava motenj kot takih, ki jih je treba obravnavati, pač pa vse stavi na socialno okolje, predvsem šolo, ki se mora prilagajati učencu.

Socialni model v izobraževanju se je razvil deloma na podlagi kritik s strani

sociologov izobraževanja kakor tudi vplivov gibanja na področju problematike invalidnosti kot političnega gibanja in študij invalidnosti kot pomoči temu gibanju (Norwich 2013). Avtor kot bistvo jedra socialnega modela izpostavlja njegovo orientacijo predvsem k znanju, razumevanju in socialni aktivnosti. Preko pridobivanja znanja se zato pokažejo tudi zapostavljanja in dominacije, s tem pa tudi nujnost za izkoreninjenje nepravičnosti. Oliver (2013), vodilni teoretik socialnega modela, je izrazil svoje stališče in kritiko raziskovalnega preučevanja problematike šolske problematike, ki uporablja nekakšen »turističen« pristop, ki je zanj nesprejemljiv za »zapostavljene osebe«, kot so invalidi, saj lahko sami sebe »opolnomočijo« le slednji. Zato strogo ločuje raziskovalno od emancipacijskega preučevanja, ki služi opolnomočenju. Trdi, da je socialni model v bistvu del emancipativnega pozicioniranja.

Poudarili smo, da je socialni model prispeval k temu, da težave pri učencu ne vidimo le v njegovih motnjah ali invalidnosti, pač pa predvsem v okolju. Shakespeare (2006) je eden tistih, ki menijo, da je Klasifikacija okvar, invalidnosti in oviranosti (Classification of Functioning, Disability and Health – ICF) (WHO 2001a) na področju rehabilitacije oseb s posebnimi potrebami le »politični pristop« k invalidnosti. S tem se je postavil nasproti Mednarodni zdravstveni organizaciji, ki po njegovi presoji v resnici uveljavlja medicinski model, čeprav avtorji modela trdijo, da je tudi okoljski in s tem socialni. Nasprotovanje medicinskemu modelu v okviru ICF je po njegovem mnenju bolj stvar simbolike kot pa aktualne resnične vsebine. Zato pripisuje veljavo socialnemu modelu, ki ima pozitiven strateški vpliv na definicijo invalidnosti in spremembo politike, vendar trdi, da je zaradi vprašljivih, nevarnih in nesprejemljivih posledic skrajnega socialnega modela ptej treba narediti določene spremembe. Najprej, če je invalidnost le vprašanje socialnega zapostavljanja, potem so analize motenj posameznika nepotrebne. Če je invalidnost le vprašanje odnosa okolja oz. socialnega odziva in ne okvare (prizadetosti) kot take, potem je tudi zdravljenje medicinskih problemov nepotrebno; tudi ostala vprašanja so potemtakem odvečna in nepotrebna. In če je invalidnost le vprašanje izključevanja, potem je tudi to, koliko ljudi ima okvaro ali prizadetost, manj pomembno. Po tem razmišljanju je pomembnejša prioriteta odstranjevanje ovir v okolju kot pa samo zdravljenje okvar ali prizadetosti. Vedenje o tem, koliko ljudi ima okvare in kakšne so, je potemtakem manj pomembno. Avtor navede tudi, da je tudi pojmovna zveza »oseba z invalidnostjo/s prizadetostjo«, ki se jo želi uvesti ali je uvedena kot sprejemljiva, v resnici ravno tako nesprejemljiva kot izraz invalid ali prizadeta oseba, ker implicira invalidnost, ki pripada posamezniku, uporaba te fraze pa je povezana s konceptom medicinskega modela.

Težave nastajajo tudi pri aplikaciji socialnega modela, ko ugotavljamo, kaj vse naj bi v okolju spremenili, da bi šola postala šola za vse. V okviru polnega socialnega modela sledi maksimalno prilagajanje okolja posamezniku/učencu oz. njegovim potrebam v kontekstu pozitivne diskriminacije, kar poznamo pod pojmom *equity* (angl.), zmernejše načine oz. stopnje prilagajanja pa pod pojmom *equality* (angl.). V primeru pristopa »izobraževanja za vse« se v bistvu preseže dimenzijo potrebnega prilagajanja, saj se vse te »posebnosti« in »odklone«, kot so invalidnost, spolna raznolikost, sociokulturna značilnost ipd., umesti v splošni okvir nekakšnih »izzivov« za pedagoge ali učitelje. Za Shakespeara (2006) je posledica tega lahko pretirano poenostavljanje razlik med različnimi vidiki raznolikosti. Zanj pomeni takšno stališče le krinko in neustrezen odziv, saj posledično pomeni zanikanje invalidnosti, okvare, težav in bolečin. Zato obstaja tudi tveganje, da bodo interesi invalidov drugotnega pomena ali spregledani, v ospredje pa bodo stopili povsem drugačni, npr. interesi spola in socialno-ekonomskih razredov, kulturne drugačnosti ali jezikovne težave (Miles in Singal 2010).

Pravilnost razumevanja invalidnosti z vidika socialnega modela temelji na tem, da so osebe z okvarami invalidne zaradi družbe in ne zaradi okvar; okvare so torej produkt napačnega gledanja s strani okolja. To v nekem smislu predpostavlja, da okvare sploh ni, da torej ni tudi bolečine in potemtakem tudi zdravljenje ni potrebno. To pa so skrajnosti, ki jih s preprosto logiko lahko razumemo kot nesprejemljive. Tak pristop ni ustrezen tudi na šolskem področju, saj pomeni nevarnost prezrtja posameznikove motnje in notranje stiske, ki ni v celoti odvisna od okolja, je pa še kako boleča za učenca. Zato lahko rečemo, da interakcijski model predstavlja nekakšno srednjo pot, ki pripoznava okvaro in motnjo kot tako, ki jo je treba tudi zdraviti, in na drugi strani okolje, ki ni samo šolski prostor, pač pa tudi širše socialno okolje, ki ima pomembno vlogo pri tem, kako te posameznike obravnava, sprejema in kako vodi pedagoške procese, pri čemer naj se poudarja tudi participativno vlogo posameznega učenca, ki v nekem smislu pomeni »okolje« za druge učence in s tem njegovo socialno zavezanost za prilagajanje drugim.

Kaj so motnje/težave in kaj ovire?

Napredek v smeri inkluzivnega izobraževanja je pogosto prikazan kot stvar prepoznavanja in odstranjevanja ovir za sodelovanje in učenje (Booth in Ainscow 2011). Izraz »ovira« je nadomestil izraz PIP/težave v skladu s socialnim modelom invalidnosti. Toda besedna zveza odstranjevanje ovir je preveč poenostavljeno, saj so ovire v bistvu omejitve oz. eksternalije, ki obdajajo otroka, in ne omejitve v otroku. S pozicije socialnega modela so to zuna-

nje omejitve na makroravni (politika), srednji ravni (šola) in mikroravni (poučevalni in pedagoški dejavniki). Te ne pokrivajo notranjih dejavnikov, ki jih označujemo kot motnje ali težave, ki jih otrok prinaša v proces učenja in razvoj. Jezik »ovir« se jasno izogiba pojmovanju otrokovih slabosti (motenj), saj so ovire bolj ali manj odpravljive. V tem smislu ta pristop »ovir« ni skladen z interakcijskim modelom, ki upošteva tako interne kot eksterne dejavnike – tako močna kot šibka področja. To pomeni, da se socialni model oz. pristop ukvarja z določanjem, kaj je treba narediti v smislu organizacije šole in učnih okoliščin na makro-, srednji in mikroravni sistema, prezre pa učenca in njegove težave ali vsaj del težav.

Uporaba poimenovanja »izziv« namesto »težava« pogosto predstavlja zavračanje »modela primanjkljaja«. Anne Sliwka (2010) to zavračanje vidi kar v pojmovnih spremembah, ki se kažejo kot prehod od homogenosti preko heterogenosti do raznolikosti. Pri homogenosti se učenci obravnavajo kot podobni; v heterogenosti se izpostavijo »težave«, z raznolikostjo, ki vsebuje tudi vključenost, se razlika obravnava kot vir in priložnost ter ne kot težava in problem. Torej se jezik raznolikosti namerno obrne stran od »težav«, čeprav nekatere raziskave (npr. Kimberly Rogers idr. (2007)) kažejo, da osebe svojo invalidnost doživljajo kot »težko drugačnost«, z bolečinami in s hudimi stiskami. Pojem raznolikost pogosto odraža težnjo v nekaterih različicah inkluzivnega izobraževanja, da se zanikajo težave, povezane z invalidnostjo, vse skupaj pa se potem poimenuje kot izzive.

Weinert (2015) govori o dveh tipih ovir: (a) glede na vzročne dejavnike so lahko stabilne ali spremenljive; (b) glede na lokacijo dejavnikov so lahko notranje ali zunanje. Predpostavlja se, da so ovire za sodelovanje in učenje zunanje ter spremenljive; npr. stopnice, ki ovirajo dostop osebi z invalidskim vozičkom in jih je mogoče nadomestiti s klančinami ali z dvigali (zamenljivost). Notranji dejavniki (npr. okvare) pa so trdnejši in nespremenljivejši; to je lahko povezano s tem, zakaj se določene okvare v smislu socialnega modela ne imenujejo ovire. Seveda pa je možno, da so nekatere notranje »ovire«, ki so po svoji naravi motnje, do neke mere spremenljive ali celo premostljive, npr. okvara vida, ki jo odpravimo z nošenjem očal. Poleg tega tudi zunanjih dejavnikov ni vedno enostavno spremeniti, npr. konvencionalnih standardov jezikovne pismenosti – odprava teh standardov bi res pomenila olajšanje in odpravo težav tistim s težjimi intelektualnimi motnjami, na drugi strani pa bi povzročila velike socialne in osebne stroške za večino (Gubbels, Coppens in de Wolf 2018).

Osredotočanje na »sistemske omejitve« je pomenilo nekakšno poenostavljeno gledanje, ki ima vse za »ovire« pri učenju in participaciji (Booth 2010).

Ovire se torej obravnavajo kot osrednji pojem razumevanja učnih težav v socialnem modelu. Nahajajo se lahko v fizičnem okolju, organizaciji, kulturi, politiki izobraževanja in tudi odnosih kakor tudi v poučevalnih ter učnih pristopih. To v bistvu pomeni, da so ovire bolj ali manj spremenljive in zato je njihovo ugotavljanje ter odpravljanje osrednje vprašanje teh prizadevanj. S tega vidika je inkluzija predvsem nikoli končan proces, ki vključuje neprestano odkrivanje in odpravljanje ovir za sodelovanje ter učenje (Booth in Ainscow 2011), ki so v okolju. Če uporabljamo jezik PIP, potem pojem ovire nadomešča deficite in manke otrok kot glavni razlog za učne težave. Odkrivanje ovir in njihovo odpravljanje lahko pomenita tudi nadomeščanje identifikacije s pojmom PIP, poudarja Weinert (2015). Če uporabljamo jezik PIP, potem ta pojem ovire nadomešča deficite in manke otrok kot glavni razlog za učne težave.

In kako je s prakso v Sloveniji? V Sloveniji imamo zakonski sistem usmerjanja in kriterije za opredelitev primanjkljajev ovir oziroma motenj (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2015) – devet različnih kategorij OPP, ki jih naštevajo omenjeni kriteriji in ki v bistvu niso identificirane po načelih posebnih potreb, pač pa po medicinskem modelu. Dodajajo se samo še nove kategorije, kot npr. zadnja – osebe z avtizmom. Ko otroka usmerjamo, moramo ugotoviti, ali po svojih primanjkljajih, ovirah oz. motnjah spada v eno teh kategorij. Posebne edukacijske potrebe pa s tem še niso določene. Pri tem udeležene stroke uporabljajo različne metode, od merjenja do ocenjevanja, pri čemer gre pri ocenjevanju za ugotavljanje predvsem deficitov, manjka pa celostni pristop ugotavljanja moči in močnih točk v kontekstu pozitivne psihologije, ki bi ojačal notranje in zunanje dejavnike pri posameznem učencu. To pomeni, da smo v praksi ostali pri pretežno medicinskem pristopu, ki je fokusiran na motnje in okvare, to pa ima lahko pri učencih za posledico identiteto invalidnosti, predsodke in socialno-edukacijsko inhibicijo.

Skrajni socialni model v izobraževanju je ostal v Sloveniji pretežno na ravni akademske razprave, interakcijski ali funkcionalni pristop pa lahko deduktivno najdemo v pristopih individualiziranih programov izobraževanja. Zato lahko rečemo, da je slovenski sistem nekje na sredi poti med medicinskim in interakcijskim modelom, nikakor pa ni šel v drugo skrajnost, torej skrajnega socialnega modela, kjer vse težave, aktivnosti in odgovornosti za inkluzivno izobraževanje prelaga na okolje.

Zaključek in predlogi

Ko skozi zadnjih 50 let gledamo naš prostor in z njim pedagogiko v kontekstu družbenih sprememb ter paradigem, lahko v tem presečišču ugotovimo,

da smo v zadnjem obdobju v pretirani meri poudarjali paradigmo individualnosti, partikularnosti in individualnih pravic, kar pomeni izpostavljanje Rawlsove (1971) etike pravičnosti (to je v bistvu etika individualnih pravic). To je bil pričakovan odziv na prejšnje paradigme od srede prejšnjega stoletja dalje, ko je bil posameznik v času intenzivne kolektivizacije v socialističnih državah premalo viden in upoštevan. Tedaj je prevladovala komunitarnost na račun posameznikove svobode; država je bila nad posameznikom, zapostavljalo se je posameznikovo edinstvenost, participacijo, opazno je bilo umanjkanje priznavanja posameznika ter njegove avtonomnosti, zlasti pa ranljivih oseb. V zadnjih tridesetih letih od osamosvojitve dalje pa v družbi opažamo krepitev in celo pretiravanje v individualnosti, izgubo skupnih vrednot ter sočutja in uveljavljanje moralnega relativizma. To se seveda odslikava v šolskem sistemu, odnosih med učenci in učitelji ter odnosih do oseb s posebnimi potrebami.

Zato bi morali pedagoško-družbeno nihalo nekoliko zanihati na drugo stran, v smer večjega poudarjanja skupnosti, komunitarnosti in socialne povezanosti, v katerem ima posameznik (OPP) tudi odgovornost do skupnosti, do države, do nadrejenih, do učiteljev. Gre tudi za večjo izravnavo med pravicami in dolžnostmi vsakega ne glede na status. Skrajni socialni model v sedanji inkluzivni pedagogiki, ki se kaže v izrazitem prilagajanju okolja posamezniku, ta pa ni v ničemer zavezan prilagajanju in odgovornosti skupini, posamezniku prinaša tudi škodo, saj postaja vse bolj odtujen skupini, poleg tega to pomeni umanjkanje njegove odgovornosti do skupnosti, kjer črpa dobrobiti izobraževanja.

Pojem posebne izobraževalne potrebe je bil uveden, da bi nevtraliziral spornost pojmov invaliden, nezmožen ipd., vendar se je pokazalo, da je prav tako problematičen, saj vse osebe s specifičnimi značilnostmi združuje v eno makrokategorijo, s čimer nastane težava pri natančni opredelitvi težav, hkrati pa je kot nadomestek pojma invalidnost ravno tako postal izločevalen. To težavo pripozna tudi Helen M. Warnock, ki je ta pojem že leta 1978 uvedla v poročilu svoje komisije. Čeprav lahko ugotovimo, da gre za pozitivnejši izraz od izrazov invalidnost in hendikep, je dvoumen in tavtološki (istorečen), ne nudi torej jasnega načina določanja, kdo ima posebne izobraževalne potrebe. Sicer pa, kaj sploh pokriva ta pojem: ali v to kategorijo vključujemo tudi tiste, ki so nadarjeni ali pa imajo težave z maternim jezikom, ki je drugačen od okolja?

Posebne edukacijske potrebe so zelo kompleksne, zato je za ocenjevanje vseh ravni otrokovih posebnih edukacijskih potreb treba spoznati, kako otrok funkcionira v procesu učenja. Ni mogoče govoriti o posebnih edukacij-

skih potrebah, ne da bi izhajali iz realnega procesa edukacije. Zato, kot pravijo »Navodila o delu komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na prvi stopnji« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015), naloga usmerjanja ni postavljanje diagnoz, temveč ugotavljanje posebnih edukacijskih potreb. To ugotavljanje je interdisciplinarno in nujno timsko, brez dominantnosti kogar koli. To pomeni, da naj bi uveljavljali interakcijski ali drugače poimenovani funkcionalni model (primer WHO 2001b).

Izobraževanje na podlagi načela enakosti (angl. *equity*), kot maksima enakih končnih rezultatov za vse, predpostavlja prevelik državni dirigizem in nadvlado nad posameznikovo svobodo, avtonomnostjo in na koncu tudi odgovornostjo posameznika/učenca. Zato je boljša usmeritev v smislu »pravičnega izobraževanja« (angl. *equality*), kot zagotavljanja enakih virov in priložnosti vsem, pri čemer ima vsak učenec priložnosti, da najde, ugotovi in razvije svoje veščine ter sposobnosti na podlagi vrednot skupnosti (pozitivni vidik). S tem se tudi zabriše ostra meja med tistimi, ki imajo posebne izobraževalne potrebe, in tistimi, ki jih nimajo, ohranijo pa edinstvenost. Gre za nov koncept skupnosti različnih učencev, ki zahteva kompleksnejše in odzivnejšee poučevalne strategije ter metode. Pravično izobraževanje sicer ne predvideva istih sredstev ali istih ciljev ter dosežkov za vsakega učenca. Zato pa je osredišćeno okoli vrednote svobode in zasledovanja lastnih ciljev z zagotavljanjem, da so učenci pripravljeni sprejemati premišljene odločitve, ne pa brez premisleka odločitve drugih, ali se podrejati na način kulturne ali politične korektnosti, ki je postala »rak rana« sodobne družbe.

Socialni model v inkluziji, ki ga prepoznavamo v tem, da kot težave otroka s posebnimi potrebami upošteva le okoljske dejavnike, se je pokazal kot nepopoln, saj zanemarja posameznikovo motnjo ali bolezen. Zato bi veljalo v večji meri uveljavljati interakcijski model, ki upošteva tako interne kot eksterne dejavnike – tako posameznikova močna kot šibka področja (Weinert 2015). To pomeni, da je treba prepoznavati dejavnike v okolju, jih upoštevati in z njimi upravljati v dobrobit učenca, pri čemer se moramo zavedati, kaj je treba narediti v smislu organizacije šole in učnih okoliščin na makro-, srednji in nižji ravni sistema. Poleg tega je treba prepoznavati motnje ali težave otroka in jih ne zanikovati. Pri tem slednjem pa bi morali prednostno uveljavljati načela pozitivne psihologije v poučevanju in svetovanju, ki gradi na močeh posameznika tudi za premagovanje težav in bolezni.

Če gradimo pedagoški sistem, ki upošteva posameznika, demokratične načela in participacijo v skupnosti, to nujno terja ponotranjenje skupnih vrednot v socializaciji oz. šolski vzgoji, kar je poznano od Aristotela (2022) dalje. To pomeni, da moramo v okviru inkluzije kot pedagoškega koncepta skupno-

sti poskrbeti za ponotranjenje nespornih skupnih vrednot, ki jih je sedanja družba moralnega eskapizma opustila, so pa poleg ciljev in skupnih pravil temelj za ustvarjanje šolske pa tudi katere koli druge skupnosti. Te vrednote so lahko solidarnost, enakopravnost, altruizem, pomoč v stiski, dobrodelnost ipd., ki pa lahko zaživijo ob pogoju razvijanja empatije pri vsakem učencu in ponotranjenju teh vrednot v okviru šolske skupnosti, ki naj postane mesto zdrave inkluzivne šole.

Literatura

Ainscow, M. 2007. »Taking an Inclusive Turn.« *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (1): 3–7.

Ainscow, M., in S. Miles. 2008. »Making Education for All Inclusive: Where Next?« *Prospects* 38 (1): 15–34.

Ainscow, M., T. Booth in A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion.* London: Routledge.

Allan, J., in R. Slee. 2008. *Doing Inclusive Education Research*. Studies in Inclusive Education 1. Rotterdam: Sense.

Aristoteles. 2022. *Nikomahova etika.* Prevedel K. Gantar. Ljubljana: Slovenska matica.

Bleidick, U. 1974. »Sonderpädagogik-Sonderschulwesen.« V *Wörterbuch der Erziehung,* uredil C. Wulf, 525–529. München: Piper.

Booth, T. 2010. »How Should We Live Together? Inclusion as a Framework of Values for Educational Development.« Predstavitev na konferenci Bildung Konsequent Inklusiv, Berlin, 11. junij.

Booth, T., in M. Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* 3. dopolnjena in bistveno prenovljena izd. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Dyson, A. 1990. »Special Educational Needs and the Concept of Change.« *Oxford Review of Education* 16 (1): 55–66.

Encyclopedia Britannica. 2024. »Ovide Decroly.« *Encyclopedia Britannica,* 27. februar. https://www.britannica.com/biography/Ovide-Decroly.

Great Britain, Great Britain Welsh Office, Great Britain Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. 1978. *Special Educational Needs: Consultative Document.* London: Information Division, Department of Education and Science.

Gubbels, J., K. M. Coppens in I. de Wolf. 2018. »Inclusive Education in the Netherlands: How Funding Arrangements and Demographic Trends Relate to Dropout and Participation Rates.« *International Journal of Inclusive Education* 22 (11): 1137–1153.

Her Majesty's Stationery Office. 1978. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: Commercial Colour.

Hernández-Torrano, D., M. Somerton in J. Helmer. 2022. »Mapping Research on Inclusive Education Since Salamanca Statement: A Bibliometric Review of the Literature Over 25 Years.« *International Journal of Inclusive Education* 26 (9): 893–912.

Hornby, G., in R. Kidd. 2001. »Inclusion and the Transition: Transfer from Special to Mainstream-Ten Years Later.« *British Journal of Special Education* 28 (1): 10–17.

Lave, J., in E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Miles, S., in N. Singal. 2010. »The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity?« *International Journal of Inclusive Education* 14 (1): 1–15.

Ministerial Council on Education, Employement, Training and Youth Affairs. 2008. *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians.* Melbourne: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

Mitchell, D., ur. 2005. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms.* London: Routledge.

Nirje, B. 1969. »The Normalization Principle and Its Human Management Implications.« *The International Social Role Valorization Journal* 1 (2): 19–23.

Norwich, B. 2013. *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty.* London: Routledge.

O'Brien, J. 1989. *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms.* Toronto: Inclusion.

Oliver, M. 2013. »Disability Issues in the Postmodern World.« V *Disability, Politics and the Struggle for Change,* uredil L. Barton, 149–159. London: Routledge.

Opara, B. 2007. »Od učljivosti do inkluzivne paradigme.« *Šolsko polje* 18 (3–4): 35–61.

Polat, F. 2011. »Inclusion in Education: A Step Towards Social Justice.« *International Journal of Educational Development* 31 (1): 50–58.

Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rogers, K., I. Dziobek, J. Hassenstab, O. T. Wolf in A. Convit. 2007. »Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome.« *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (4): 709–715.

Rus, V. 1990. *Socialna država in družba blaginje.* Ljubljana: Domus.

Salend, S. J., in L. M. Garrick Duhaney. 2011. »Historical and Philosophical Changes in the Education of Students with Exceptionalities.« V *History of Special Education,* uredili F. E. Obiakor, J. P. Bakken in A. F. Rotatori, 1–20. Bingley: Emerald.

Sandell, O. 2007. »Learning as Acquisition or Learning as Participation?« *Thinking Classroom* 8 (1): 19.

Shakespeare, T. 2006. *Disability Rights and Wrongs*. London. Routledge.

Shogren, K. A., A. J. Plotner, S. B. Palmer, M. L. Wehmeyer in Y. Paek. 2014. »Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Self-Determination.« *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 49 (3): 440–448.

Skrtic, T. 1991. »The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence.« *Harvard Educational Review* 61 (2): 148–207.

Sliwka, A. 2010. »From Homogeneity to Diversity in German Education.« V Centre for Educational Research and Innovation, OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge,* 205–217. Pariz: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Slovar slovenskega knjižnega jezika[2]. B. l. »Inkluzija.« Fran.si. https://www.fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4480026/inkluzija?View=1&Query=inkluzija.

Stainback, W., in S. Stainback. 1990. *Support Networking for Inclusive Schools.* Baltimore, MD: Brookes.

Tomlinson, S. 1982. *A Sociology of Special Education.* London: Routledge.

UNESCO. 1994. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* Salamanca: UNESCO.

Weinert, S. 2015. »Review Article Disability Movements: A Growing Field of Research?« *Moving the Social* 53:139–155.

WHO. 2001a. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Ženeva: WHO.

———. 2001b. *The World Health Report 2001: Mental Health; New Understanding, New Hope.* Ženeva: World Health Organization.

Wright, E. O., in L. Perrone. 1977. »Marxist Class Categories and Income Inequality.« *American Sociological Review* 42 (1): 32–55.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2015. »Navodila o delu komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na prvi stopnji.« Št. 0073-5/2015-2 (6100). https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/navodila-o-delu-komisij-za-uopp-na-prvi-stopnji-11112015.pdf.

Reflection on the Key Points of Inclusive Pedagogy and Looking to the Future

Over the last half century, we have embarked on the path of inclusive pedagogical theory and practice. This was a logical response to the problematic effects of special pedagogy, which initially showed promise with the special pedagogical skills of experts and special accommodations for students with special needs. Since learning and teaching is not only an educational process, but also a socio-educational and humanistic process, special placement of students in segregated groups have shown a number of problems in neglect of these young people, their poor social integration ability and the resulting problems in professional integration. Inclusive education came onto the scene

at this point with bold plans for normalization. After about half a century since the beginning of the changes, it is necessary to make an in-depth reflection on the practice and theory of inclusive pedagogy in order to find the right answers to the problems that manifest themselves mainly in key concepts such as special educational needs, values of equality and justice, obstacles, disorders and barriers, and the social model in education.

Keywords: inclusion, integration, social model, equity, special educational needs

Celostna zgodnja obravnava otroka z okvaro vida in rizičnimi dejavniki

Anja Valenčić Štembergar
Osnovna šola Jelšane
valen.anja@gmail.com

Dragana Žunič
Zavod republike Slovenije za šolstvo
dragana.zunic@zrss.si

Sara Bertok
Zdravstveni dom dr. Franca Ambrožiča Postojna
sarabertok@gmail.com

Brigita Drnovšek Olup
UKC Ljubljana
brigita.drnovsek@kclj.si

Mateja Maljevac
Univerza na Primorskem in Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne
mateja.maljevac@pef.upr.si

Otrokove posebne potrebe ali rizični dejavniki za razvoj primanjkljajev ali motenj lahko pomembno ovirajo celostni otrokov razvoj. Zaradi tega je vključitev v sistem zgodnje obravnave, ki vključuje prevencijske, intervencijske in rehabilitacijske programe ter dejavnosti, nujno potrebna. V prispevku predstavljamo študijo primera otroka z enostransko okvaro vida in rizičnimi dejavniki za razvoj primanjkljajev na različnih razvojnih področjih, programe in aktivnosti zgodnje obravnave, v katere je bil otrok vključen, ter poudarjamo pomen multidisciplinarnega pristopa in holističnega pogleda na otroka. Individualiziran program zgodnje obravnave je vključeval obravnave otroka s strani različnih profilov strokovnjakov, s posebnim poudarkom na vključevanju staršev v vsakodnevne aktivnosti otroka. Slednje je ključno pripomoglo k otrokovemu celostnemu razvoju in usvajanju razvojnih mejnikov v optimalnem času.

Ključne besede: zgodnja obravnava, rizični dejavniki, celostni pristop, multidisciplinarnost, družina

Uvod

V razvoju otrokovih možganov obstajajo kritična obdobja, ki omogočajo optimalen in celosten razvoj otroka. V teh obdobjih se otroci najhitreje učijo, zamujeno pa kasneje težje nadoknadijo (Bregant 2012). Dragana Žunič in Mateja Maljevac (2022) v povzetku ključnih opredelitev zgodnje obravnave med drugimi izpostavljata odločilni pomen pravočasnih in spodbudnih stimulacij v prvih letih otrokovega življenja, ko je razvoj najintenzivnejši, vpliv okolja na otrokov razvoj pa najmočnejši. Pravočasna vključitev otroka s posebnimi potrebami ali otroka z rizičnimi dejavniki v sistem zgodnje obravnave pomeni,

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.421-437

da se otrok vključi v različne oblike podpore takoj, ko zaznamo težavo ali dejavnik, ki bi lahko vplival na njegov razvoj.

S sprejetjem Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) leta 2017 se je vzpostavil sistem celostne obravnave razvojno rizičnih otrok. Celostna zgodnja obravnava (v nadaljevanju ZO) otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju obsega obravnave otroka ter njegove družine z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi zmogljivost družine in spodbudi socialno vključenost družine in otroka (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) 2017).

Ciljni skupini otrok, ki se vključujeta v ZO, so otroci, mlajši od treh let, pri katerih se predvideva trajni zaostanek na različnih področjih otrokovega razvoja, ter skupina otrok s primanjkljaji, ovirami oz. motnjami (Globačnik 2012).

ZO definirajo predvsem *multidisciplinarni* pristop s ciljem izboljšanja zdravja in dobrega počutja otrok ter kompetenc, minimaliziranje, ublažitev ali preprečitev nastanka razvojnih primanjkljajev ter pomoč družinam (Pinjatela in Joković Oreb 2010). Tudi Zakon ZO opredeljuje kot timsko usklajevanje dela različnih terapevtov oz. članov tima; prav tako sodelujejo z drugimi ustanovami, ki imajo otroka v obravnavi, tako z vrtcem kot z drugimi specializiranimi institucijami. Nudena obravnava je celostna (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) 2017), usmerjena pa ni zgolj v otroka, temveč v družino kot celoto in otrokovo bližnje okolje (Žunič in Maljevac 2022).

Vključitev otrok v slovenski sistem zgodnje obravnave

Zgodnjo obravnavo v Sloveniji koordinirajo razvojne ambulante z vključenimi centri za zgodnjo obravnavo (v nadaljevanju CZO). Otrok je v CZO napoten s strani osebnega zdravnika, kjer ga sprva pregleda zdravnik pediater, ki je posebej izobražen za zasledovanje otrokovega razvoja. Zdravnik presodi otrokovo stanje, potrebe družine in nudi obravnave v sklopu samega CZO, kjer delujejo terapevti različnih strok, ki so visoko usposobljeni za obravnavo otrok s posebnostmi v razvoju, zlasti tistih z rizičnimi dejavniki. Pri tem sta ključna interdisciplinarna in celostna obravnava ter sodelovanje vseh članov tima, ki delujejo usklajeno in otroku ter družini nudijo najboljšo oporo. Ko člani tima spoznajo otroka in njegove potrebe, se povežejo z vrtcem, s katerim sicer že tesno sodelujejo in strokovne delavce seznanijo z otrokovim funkcioniranjem ter potrebami, da lahko otroku nudijo dodatno strokovno pomoč v vrtcu, najbližjem okolju družine. Stik in sodelovanje vrtca ter ostalih strokovnih institucij s CZO se ne prekineta. Otrok je ves čas intenzivno spre-

mljan in obravnave se prilagodijo. Vsak član tima pripomore s svojim deležem specifičnega strokovnega znanja k celostni pomoči otroku in ga tako vodi v čim harmoničnejši razvoj. Otroku pomaga pri spopadanju s težavami, ki lahko nastanejo glede na neugodne razvojne razmere. Otroka se tako spremlja, lahko že od prvih mesecev življenja do vrtca in naprej do šole ter dalje. Pri tem je nujno opremiti starše z vsemi informacijami o stanju otroka, o tem, kaj je za njegov razvoj primerno in kakšni so cilji celostne zgodnje obravnave (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami 2017).

Kot navajajo Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) ter izsledki različnih raziskav, je družina ključni element multidisciplinarnega tima ZO. Ta s tesnim sodelovanjem s strokovnjaki oblikuje in pripomore k uspešni uresničitvi individualnega načrta ZO tako, da upošteva navodila strokovnjakov pri razvoju kompenzacijskih strategij in urjenju otrokovih spretnosti v domačem okolju ter sporoča povratne informacije o funkcioniranju otroka in poteku njegovega razvoja.

V nadaljevanju opredelimo družino kot pomemben dejavnik v otrokovem razvoju in različne vidike življenja družin z otrokom, ki ima posebne potrebe.

Družine otrok s posebnimi potrebami

Veliko vlogo pri razvoju v kritičnih obdobjih imajo otrokova družina in izkušnje, ki jih otrok v družinskem okolju pridobi in so glavni spodbujevalci njegovega razvoja (Globačnik 2012). Način odziva staršev na otrokove potrebe vpliva na celosten otrokov razvoj ter na razvoj različnih procesov in veščin, ki so za otroka nenadomestljivi (Ljubešić 2012).

Starši otrok s posebnimi potrebami se soočajo s številnimi izzivi. Zaradi pretirane skrbi za otrokovo zdravstveno stanje se lahko spopadajo s simptomi anksioznosti in depresije, kar se negativno povezuje s slabšim emocionalnim in socialnim stanjem, ki posledično vpliva na emocionalno stanje otroka ter celotne družine (Pelchat in Lefebvre 2004; Ljubešić 2012). Poleg tega na otrokov razvoj lahko vplivajo osebnostne in druge značilnosti družine (npr. odnos očeta in mame, socialno-ekonomsko stanje družine, otrokov temperament, kakovost socialnih spodbud), ki niso povezane z otrokovimi posebnimi potrebami. Prav tako so lahko ključnega pomena za otrokov razvoj vzgojni vplivi družine, kot npr. izkušnje, ki jih otrok pridobi v družini, skrb za njegov zdrav razvoj (prehrana in splošna skrb za zdravje) ter kvaliteta odnosa med starši in otroki. Velik vpliv na razvoj imajo tudi potencialni stresorji, ki nastajajo zaradi težav v otrokovem razvoju. To vključuje večjo potrebo staršev po informiranju o zdravstvenem stanju otroka, otežene odnose v družini, zah-

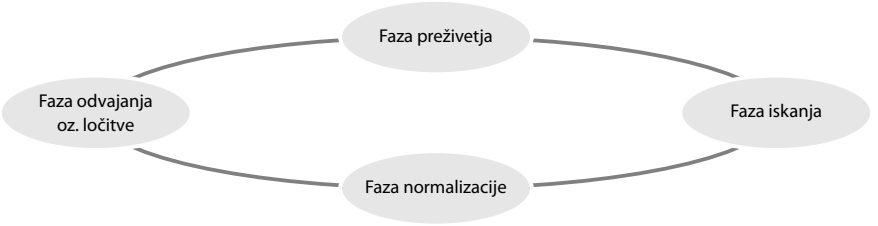
tevnost z vidika nege in terapije ter okrnjen občutek samozadovoljstva staršev (Guralnick 1998).

Prilagajanje na okoliščine vzgoje otroka s posebnimi potrebami je aktiven proces, v katerem starši sprejemajo nove izkušnje in iščejo načine za spopadanje z vsakdanjimi težavami. Ta dinamičen proces traja dolgo, toliko, kot traja samo starševstvo. Vzgajanje otroka s posebnimi potrebami prizadene nekatere vidike družinskega življenja, npr. zmanjša spontanost in fleksibilnost pri skupnem preživljanju prostega časa (Hutton in Caron 2005) ter omejuje karierne priložnosti. Prav tako je doživljanje stresa odvisno od značilnosti staršev, npr. od njihovega prevladujočega sloga spoprijemanja s stresom (Hall in Graff 2011).

Miller (1984 v Dyson 2010) opredeli štiri faze, preko katerih družina prehaja v procesu prilagajanja na otroka s posebnimi potrebami. To so faza preživetja, faza iskanja, faza normalizacije in faza odvajanja oz. ločitve. Faze si sledijo v sosledju, vendar preko postopka prilagajanja prihaja do njihove sočasnosti, vračanja iz ene faze v drugo ter preskakovanja.

Faza žalovanja oz. preživetja se začne z vzpostavitvijo diagnoze. Značilnost te faze je predvsem iskanje krivde v družini sami, velikokrat pa starši krivijo okolico (npr. strokovnjake, zdravniško osebje …). Zelo pogosto v tej fazi se predvsem mame osredotočijo zgolj na otroka s posebnimi potrebami. Pri tem pozabljajo na partnerja, sorojence pa tudi nase. Zavedati se morajo, da so čustva, ki se pojavljajo v tej fazi, običajna. Sledi faza iskanja informacij o otrokovih razvojnih težavah. V njej mama z otrokom pogosto vzpostavi simbiotičen odnos, kar pomeni, da otrok ne more brez mame in ona ne brez njega. Z otrokom dela večino svojega časa in pozablja na ostale pomembne stvari. Večinoma sodeluje s strokovnjaki, z drugimi osebami pa noče sodelovati. V tej fazi se starši navadijo na novo življenje in posebne potrebe otroka sprejmejo kot del svojega življenja. V fazi normalizacije začnejo starši na svet gledati realneje. Igra z otrokom ni več tako usmerjena v njegove posebne potrebe, torej ali je igra dovolj strukturirana oz. ali spodbuja otrokov razvoj. Sledi faza ločitve, npr. odhod otroka v vrtec. Tedaj se ponovno pojavijo čustva strahu, nemoči, negotovosti, občutki krivde. Otrok se v tej fazi navaja na novo okolje, starši pa spoznavajo, da niso samo oni tisti, ki znajo dobro poskrbeti zanj. Velik poudarek je tudi na skrbi za prihodnost (Miller 1984 v Dyson 2010).

Časovnih omejitev prilagajanja na otroka s posebnimi potrebami ne moremo opredeliti. Faze se pojavljajo in izginjajo, trajajo različno dolgo, pogosto na to vplivajo stresni trenutki, ki so jim starši izpostavljeni. Pri prehajanju med fazami imajo veliko vlogo strokovnjaki, ki delajo z otrokom. Ti lahko starše opremijo z informacijami in znanjem, s katerimi bodo otroku pomagali, ter jim pomagajo razviti zavedanje, da pri vzgoji in pomoči otroku ne ostajajo



Slika 1 Faze v procesu prilagajanja družine na otroka s posebnimi potrebami (prirejeno po Miller 1984 v Dyson 2010)

sami. Tako zaupen odnos in tesno sodelovanje strokovnjakov s starši postaneta pomembna dejavnika uspešne ZO otrok s posebnimi potrebami.

Metodologija

Namen, problem in raziskovalna vprašanja

Okvara vida je lahko eden od glavnih vzrokov za sekundarne razvojne primanjkljaje, ovire oz. motnje, saj predstavlja osnovo za prilagoditvene funkcije, kot so npr. organizacija ritma budnosti, povezanost z mamo, motorični razvoj, kognitivni razvoj, razvoj komunikacije in jezika ter razvoj prostorske zavesti (Fazzi idr. 2005). Kljub temu da je pomembnost pravočasne in celostne zgodnje obravnave za družine otrok s posebnimi potrebami izpostavljena s strani številnih avtorjev (Alimović, Katušić in Mejaški-Bošnjak 2013; Bregant 2012; Žunič in Maljevac 2022), ugotavljamo, da je področje zgodnje obravnave za otroke z okvaro vida v domači znanstveni literaturi dokaj zapostavljeno.

Namen naše raziskave je s študijo primera podrobno predstaviti prakso na področju zgodnje obravnave otroka z okvaro vida v Sloveniji. Na podlagi poglobljenega pregleda in analize razpoložljive dokumentacije ter podrobnega opisa študije primera smo ugotavljali, na kakšen način je bila zagotovljena celovitost multidisciplinarne obravnave otroka v okviru sistema zgodnje obravnave in kakšna je bila vloga družine v tem procesu. Zanimalo nas je, katerih prevencijskih, intervencijskih, rehabilitacijskih pristopov in oblik podpore v predšolskem vzgojno-izobraževalnem programu so bili deležni otrok ter njegova družina in kateri so ključni poudarki uspešnega zdravljenja ter obravnave otroka ter podpore družini.

Metoda

Kot osnovno raziskovalno metodo smo si izbrali kvalitativno metodo raziskovanja, in sicer retrospektivno, deskriptivno analizo dokumentacije študije primera otroka z okvaro vida, brez neposredne vključenosti otroka ali družine

v raziskavo. V skladu z etičnimi načeli raziskovanja smo s starši predhodno podpisali informirano soglasje za sodelovanje v raziskavi, v vseh etapah raziskovanja pa udeležencem raziskave zagotovili zaupnost in anonimnost.

Za začetek smo vzpostavili stik z vsemi strokovnimi delavci, ki so sodelovali pri zdravljenju in rehabilitaciji otroka z okvaro vida, ter z njegovimi starši. Starši so imeli zbrano vso dokumentacijo, ki smo jo analizirali in pripravili zbirnik najpomembnejših informacij. Analizirali smo naslednjo razpoložljivo dokumentacijo otroka: oftalmološke izvide, izvide, pridobljene v CZO, zapisnik multidisciplinarnega tima, individualizirani program dela, zaključna poročila o izvajanju individualiziranih programov in poročila o izvedenih tiflopedagoških ocenah funkcionalnega vida. Poleg tega smo izluščili ključne poudarke, ki so botrovali uspešnemu zdravljenju, rehabilitaciji in obravnavi deklice ter posebej poudarili pomen ter vlogo družine in spodbudnega družinskega okolja pri končnih rezultatih.

Rezultati in razprava

Oftalmološko zdravljene prirojene okvare vida

Otrok je bil rojen in odpuščen iz porodnišnice kot zdrav. Nosečnost je potekala brez zapletov. Zaradi suma staršev na določena odstopanja od normalnega razvoja v prvem mesecu otrokovega življenja so otroka v porodnišnici še enkrat pregledali in potrdili sum ter gaa napotili na neonatalni oddelek, kjer je bil deležen dodatnih preiskav. V času bivanja na neonatalnem oddelku je imel pregled tudi v ambulanti za rizične otroke, kjer je bil odkrit prirojeni mikroftalmus.

Prirojeni (kongenitalni) mikroftalmus je redka razvojna motnja očesa (nerazvito oko). Lahko se pojavi samostojno, pogosto pa je povezan z drugimi nepravilnostmi očesa, kot sta kolobom in orbitalna cista. Lahko se pojavi tudi v sklopu bolj generaliziranih sindromov. Sistemske anomalije so prisotne pri približno 50 % primerov. Vzrok nastanka je lahko primarni genetski defekt ali pa v obdobju razvoja v času nosečnosti vplivajo zunanji vzroki, kot so infekcije ali zdravila, ki vplivajo na morfogenezo (razvoj organov). Anoftalmus se pojavlja pri 0,18–0,4/10.000 rojstev, mikroftalmus pa pri približno 1,5–19/10.000 rojstev (Goldstein, Lane in Kherani 2016).

Oftalmološka klinična diagnostika pri mikroftalmusu zajema poleg osnovnega tudi ultrazvočni pregled očesa in orbite ter elektrofiziološke preiskave, kot sta elektroretinografija (ERG) in vidni evocirani potenciali (VEP), ki ugotavljata stanje mrežnice in vidne poti (Bernardino 2010).

Velikost otroškega očesa je že v začetku približno 70 % odraslega, medtem ko je velikost obraza relativno manjša; pri treh mesecih starosti doseže

40 % velikosti odraslega, pri dveh letih 70 % in pri 5,5 leta 90 % (Ragge, Subak-Sharpe in Collin 2007). Dražljaj za rast orbite (kostne votline, ki obdaja oko) je prisotnost očesa, zato je treba pri zdravljenju izkoristiti čas do petega leta starosti, da se doseže primerno razvitost orbite, vek in forniksov ter s tem čim večjo simetrijo obraza (Goel 2020). Zdravljenje je vedno individualno prilagojeno glede na očesno stanje posameznega otroka. Vstavljajo se različni konformerji in ekspanderji, katerih namen je spodbujati rast orbite in vek (Changal in Khandekar 2021). Če je potrebna operativna odstranitev prizadetega očesa, se lahko vstavi trajni orbitalni vsadek ali hidrogelni implant, ki se na telesni temperaturi poveča na velikost, ki se izbere že pred posegom (Downes, Lavin in Collin 1992; Bernardino 2010; Goldstein, Lane in Kherani 2016). V očesno vrečko se nato vstavi očesna proteza, ki je izdelana in pobarvana po meri, tako da je čim bolj enaka zdravemu očesu. Potrebna je menjava očesnih protez v skladu z rastjo otroka. Pri nekaterih otrocih je potrebnih celo več kirurških posegov.

V starosti štirih mesecev je bil otrok deležen podrobne klinične diagnostike, ko sta bila z ultrazvokom mikroftalmičnega očesa odkrita dva drobna visoka reflektivna odboja, ki sta bila težko opredeljiva. Tudi vidnega živca ni bilo mogoče prikazati. Zaradi dinamike na očesu oz. suma na retinoblastom (maligni očesni tumor) je bila potrebna dodatna diagnostika z magnetnoresonančnim slikanjem (v nadaljevanju MRI, iz angl. *magnetic resonance imaging*) glave na hematoonkološkem oddelku. Izvid MRI je pokazal mikroftamijo zrkla z obsežnim odstopom mrežnice, brez jasnih znakov za tumor (sum na PHPV), z aplazijo optičnega živca in desne polovice kijazme (odsotnost, nerazvitost vidnega živca). Ostrina vida na desnem očesu ni bila prisotna. Levo oko je bilo videti zdravo. Otrok je bil predstavljen okuloplastičnemu oddelku z namenom začetka rehabilitacije, ki bi spodbudila rast orbite in izboljšala simetrijo obraza. Načrt je vseboval izdelavo postopno večjih protez, tako da bi na koncu proteza na desnem očesu ustrezala videzu in velikosti levega zdravega očesa.

V starosti šestih mesecev je bil otrok sprejet na prvi poseg – vstavitev silikonskega konformerja, ki so ga prilagodili obliki otrokove očesne vrečke. Poseg je bil brez posebnosti. Po dveh mesecih, ko je bilo tkivo v celoti zaceljeno, so namesto konformerja vstavili po meri narejeno akrilatno očesno protezo. V starosti enega leta je bil narejen ponovni ultrazvok očesa, kjer so bile ponovno ugotovljene goste motnjave, ki tvorijo membrane ter plitev štorast odstop mrežnice. Tudi horioretina je bila zadebeljena. Ponovno je bil opravljen MRI s sumom na retinoblastom, ki je bil negativen.

Že po prvem posegu so se začele pojavljati vsakodnevne težave z vnetjem

očesa, zaradi česar je bilo uvedeno zdravljenje z antibiotičnimi zdravili. Izvajanje nege očesa je bilo treba ponavljati večkrat na dan. Tudi proteza se je v vrečki večkrat zasukala. Bolečina v očesu in glavoboli so bili zelo pogosti.

Očesno protezo je treba vsakih nekaj mesecev prilagajati njegovemu razvoju, zato je otrok že večkrat prejel prilagojeno očesno protezo. Na kontroli v mesecu januarju 2021 po vstavitvi predzadnje očesne proteze je bila pri otroku starosti treh let opažena zelo dobra simetrija obraza.

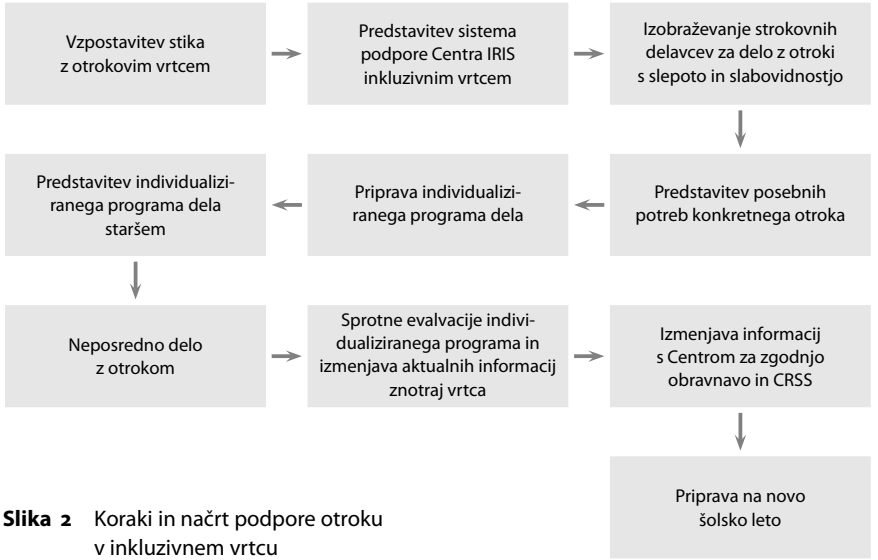
Spremljanje otroka v razvojni ambulanti z vključenim CZO

Z obravnavo otroka v CZO so začeli pri njegovi starosti štirih mesecev. V sklopu CZO sta ga začeli obravnavati nevrofizioterapevtka in delovna terapevtka. Hkrati je bil redno spremljan s strani tiflopedagoga. Nevrofizioterapijo in delovno terapijo je obiskoval enkrat tedensko. Cilji obravnav so bili predvsem odprava asimetrije telesa, uporaba obeh rok pri rokovanju s predmet in spodbujanje grobe motorike. Otrok je posamezne gibalne vzorce usvajal sistematično. Potrebno je bilo veliko dodatnih vaj, ki so jih starši z otrokom po navodilu strokovnjakinj izvajali doma. Strokovnjaki razvojne ambulante z vključenim CZO so redno sodelovali s starši, z vrtcem in drugimi strokovnjaki, pri katerih je bil otrok v obravnavi.

Vključitev v tiflopedagoško zgodnjo obravnavo na Centru IRIS

Na pobudo staršev in strokovne delavke iz Centra IRIS, ki je družino osebno poznala, je bil otrok pri starosti dveh mesecev vključen tudi v zgodnjo tiflopedagoško obravnavo. V program zgodnja obravnava, ki v Centru IRIS deluje od leta 2009, se vključujejo otroci z okvaro vida brez ali z dodatnimi primanjkljaji, motnjami ali ovirami, otroci z gluhoslepoto in njihove družine (Žunič 2019). Program je usmerjen v pomoč, svetovanje in izobraževanje staršev ter ožjega družinskega okolja, ki imajo v zgodnjem otroštvu najpomembnejšo vlogo pri razvoju otrok in zagotavljanju možnosti, da lahko tisti z okvaro vida kar v največji meri razvijajo svoje potenciale, enako kot njihovi polnočutni vrstniki (Žunič 2019).

Tiflopedagoške obravnave otroka v Centru IRIS so bile v prvih dveh mesecih usmerjene v pridobivanje informacij o funkcionalnem vidu in doseženi ravni celostnega razvoja. Poglobljena tiflopedagoška ocena vidnega funkcioniranja otroka je vključevala informativne pogovore in intervjuje s starši, začetno oceno funkcionalnega vida pri nalogah na bližino, v komunikacijskih situacijah in orientaciji v prostoru ter opazovanje vidnega funkcioniranja otroka po postavkah Oregonske razvojne lestvice za predšolske slepe in slabovidne otroke (Anderson idr. 2007). Na podlagi individualiziranega pro-



Slika 2 Koraki in načrt podpore otroku v inkluzivnem vrtcu

grama za otroka in načrta pomoči družini je bil otrok redno obravnavan na tedenski ali štirinajstdnevni ravni. Obravnave so se izvajale v Centru IRIS ob prisotnosti staršev, ki so imeli na obravnavah aktivno vlogo. Pri starosti dveh let je otrok zaključil z obiskovanjem programa zgodnja obravnava in se je kot otrok iz »rizične skupine« (Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) 2017) vključil v predšolski program s prilagojenim izvajanjem ter z dodatno strokovno pomočjo v vrtcu v domačem okolju. Na priporočilo tiflopedagoginje so se mu zagotovile ure dodatne strokovne pomoči tiflopedagoga z namenom razvijanja in urjenja kompenzacijskih veščin ter odpravljanja posledic enostranske slepote in okvare globinskega vida za celostni razvoj ter funkcioniranje.

Pri starostih 28 in 53 mesecev je bila otrok deležen kontrolnih tiflopedagoških ocen funkcionalnega vida v Centru IRIS, ki sta pokazali napredek na področju funkcionalnega vida (preglednica 1 na straneh 430–432).

Pred izvajanjem dodatne strokovne pomoči so strokovnjaki Centra IRIS navezali stik s svetovalno delavko vrtca, ki hkrati skrbi za koordinacijo dela strokovne skupine za otroka. Predstavili so ji možnosti podpore in pomoči, ki jih Center IRIS nudi otroku, staršem in strokovnim delavcem ter ki presegajo okvire dodatne strokovne pomoči. Žal je bilo zaradi razglašene epidemije covida-19 precej dejavnosti odpovedanih ali pa so bile prestavljene na splet, kar je zmanjšalo možnost osebnega kontakta in neformalnega druženja staršev, otrok ter strokovnih delavcev z ostalimi starši, otroki in strokovnimi de-

Preglednica 1 Prikaz ugotovitev tiflopedagoške ocene funkcionalnega vida otroka v starosti 3, 28 in 53 mesecev.

Elem. tifloped. ocene	Ugotovitve ocene v starosti 3 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 28 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 53 mesecev
Očesni stik	Otrok vzpostavlja in vzdržuje primeren očesni stik.	Otrok vzpostavlja in vzdržuje primeren očesni stik.	Otrok vzpostavlja in vzdržuje primeren očesni stik.
Okulomotorika	Na levem očesu so očesni gibi izvedljivi do skrajnih leg pogleda v vseh smereh. Gibe levega očesa spremljajo usklajeni gibi desnega očesa z omejitvijo v smeri temporalno desno. Otrok je zmožen preusmeriti pogled med vidnimi tarčami v vidnem polju do razdalje 1,5 m, kar je odvisno od velikosti tarč. Ko je primerno fizično podprt, gibajočemu se predmetu sledi z gibi očesa in gibi glave v vseh smereh, z omejitvijo sledenja v smeri temporalno desno.	Na levem očesu so očesni gibi izvedljivi do skrajnih leg pogleda v vseh smereh. Gibe levega očesa spremljajo usklajeni gibi desnega očesa z omejitvijo v smeri temporalno desno. Otrok je zmožen preusmeriti pogled med vidnimi tarčami v vidnem polju do razdalje 4–6 m, kar je odvisno od velikosti tarč.	Na levem očesu so očesni gibi izvedljivi do skrajnih leg pogleda v vseh smereh. Gibe levega očesa spremljajo usklajeni gibi desnega očesa z omejitvijo v smeri temporalno desno. Otrok je zmožen preusmeriti pogled med vidnimi tarčami v vidnem polju do razdalje 6 m in več, kar je odvisno od velikosti tarč.
Ostrina vida	Uporabljen test: preferenčne tablice Lea Gratings (Hyvärinen in Jacob 2011). Desno oko: nezanesljiv dojem svetlobe. Levo oko: 2 cpcm/57 cm = 2 cpd. Detekcijska ostrina vida na levem očesu je pod povprečjem za otrokovo starost.	Uporabljen test: preferenčne tablice Lea Gratings (Hyvärinen in Jacob 2011). Desno oko: slepota. Na desnem očesu ima očesno protezo. Levo oko: 8 cpcm/57 cm = 8 cpd. Detekcijska ostrina vida na levem očesu je v okviru povprečnih vrednosti za otrokovo starost.	Uporabljen test: Lea Symbols Distance Visual Acuity Charts na 3 m (Hyvärinen in Jacob 2011). Desno oko: slepota. Na desnem očesu ima očesno protezo. Ostrina levega očesa je 80 % (3 m/4,8M). Otrok nima predpisane optične korekcije. Postavljen je sum na obstoj refrakcijske napake in svetovan pregled pri specialistu oftalmologije.

Nadaljevanje na naslednji strani

lavci, ki se srečujejo s podobnimi izzivi. Pred zaprtjem vrtcev med epidemijo sta se vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice udeležili seminarja za delo z otroki z okvaro vida v predšolskem obdobju, ki ga je Center IRIS organiziral v sklopu projekta Z roko v roki poMOČ in je bil namenjen krepitvi kompe-

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Elem. tifloped. ocene	Ugotovitve ocene v starosti 3 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 28 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 53 mesecev
Kontrastna občutljivost	Uporabljen test: Hiding Heidi Low Contrast Face Test (Hyvärinen in Jacob 2011). Otrok pogleda tarčo v 5-odstotnem kontrastu na 50 cm.	Uporabljen test: Hiding Heidi Low Contrast Face Test (Hyvärinen in Jacob 2011). Otrok pogleda 5-odstotno kontrastno tarčo na 3 m; 2,5 % na 1 m; 1,25 % na 40 cm.	Uporabljen test: Lea Symbols Low Contrast Rest 10M (Hyvärinen in Jacob 2011). Otrok pogleda in poimenuje simbole v 100-odstotnem kontrastu na 5 m; v 25-odstotnem kontrastu na 4,3 m; v 10-odstotnem kontrastu na 4 m; v 5-odstotnem kontrastu na 3,6 m; v 2,5-odstotnem kontrastu na 1,7 m; v 1,25-odstotnem kontrastu na 1 m.
Barvni vid	Ocena barvnega vida ni bila izvedljiva zaradi otrokove starosti.	Uporabljen test: razvrščanje/urejanje konkretnih predmetov različnih barv v pare in skupine. Otrok je uspešno opravil preizkus. Predvidevamo, da je barvni vid razvit.	Barvni vid je bil ocenjen z Waggonerjevim testom za barvni vid (Cotter, Lee in French 1999). Barvni vid je razvit.
Globinski vid	Ocena globinskega vida ni bila izvedljiva zaradi otrokove starosti.	Uporabljen test: test Lang II (Lang 1983). Globinski vid je odsoten.	Uporabljen test: test Lang II (Lang 1983); test TNO (Reinecke in Simons 1974). Globinski vid je odsoten.
Vidno polje	Uporabljen test: metoda konfrontacije. Prisotna je zapoznela reakcija na vidno tarčo v temporalni smeri in v zgornji polovici perifernega vidnega polja. V ostalih delih perifernega vidnega polja je reakcija na vidno tarčo primerno hitra.	Uporabljen test: metoda konfrontacije. Prisotna je zapoznela reakcija v desnem temporalnem delu vidnega polja. V ostalih delih perifernega vidnega polja je reakcija na vidno tarčo primerno hitra.	Uporabljen test: metoda konfrontacije. Prisotna je zapoznela reakcija v desnem temporalnem delu vidnega polja. V ostalih delih perifernega vidnega polja je reakcija na vidno tarčo primerno hitra.

Nadaljevanje na naslednji strani

tenc strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju dela z otroki s posebnimi potrebami (2017–2021).[1]

Po izvedenem izobraževanju so strokovni delavci Centra IRIS skupaj s strokovnimi delavkami vrtca pripravili individualiziran program, posebno pozor-

[1] Spletna stran projekta: https://projektpomoc.splet.arnes.si/.

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vidna pozornost	Stabilna. Za starost primerno dolga.	Stabilna. Za starost primerno dolga.	Stabilna. Za starost primerno dolga.
Elem. tiflopedagoške ocene	Ugotovitve ocene v starosti 3 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 28 mesecev	Ugotovitve ocene v starosti 53 mesecev
Vidno-motorična koordinacija	Nezrela.	Razvita in funkcionalna.	Razvita in funkcionalna.
Značilnosti kortikalne/cerebralne motnje vida (Roman-Lantzy 2007)	Uporabljen preizkus: Opazovanje funkcioniranja otroka. Znaki kortikalne/cerebralne motnje vida so odsotni.	Uporabljen test: Flamski vprašalnik za otroke s CVI (Ortibus idr. 2011). Opazovanje funkcioniranje otroka. Znaki kortikalne/cerebralne motnje vida so odsotni.	Uporabljen test: presejalni test CVI 3-6 (Vancleef idr. 2020). Znaki kortikalne/cerebralne motnje vida so odsotni.
Kompenzacijska tehnika	Tehnike za slabovidne otroke.	Prednostno se poslužuje tehnik videčih, občasno kompenzacijskih tehnik za slabovidne, npr.: pri vidnih nalogah iskanja 3D-predmetov na nasičeni podlagi otrok uporabi tip pri iskanju drobnih predmetov velikosti 0,5 do 1,5 cm.	Pri večini vidnih nalog otrok uporabi tehnike za videče. Tehnike za slabovidne otrok uporabi le pri motoričnih aktivnostih, ki temeljijo na globinskem vidu.

nost pa namenili definiranju potrebnih didaktično-metodičnih, prostorskih in časovnih prilagoditev. Cilji dela za otroka so bili osnovani glede na Oregonsko lestvico (Anderson idr. 2007) in so vključevali cilje na devetih področjih: spoznavni razvoj, govorno-jezikovni razvoj, socializacija, vaje vida, kompenzacijske veščine, samourejanje, precizna motorika, groba motorika ter orientacija in mobilnost. Starši so se z individualiziranim programom dela strinjali in podali tudi svoja opažanja na celostno funkcioniranje otroka. Med neposrednim delom z njim se je izkazalo, da napreduje v skladu s svojo starostjo in njegov razvoj bistveno ne odstopa od razvoja vrstnikov. Kljub temu pa je v določenih obdobjih potreboval dodatne spodbude predvsem na področju gibanja in na socialnem področju, ki veljata za kritični področji oseb z okvarami vida tudi v odraslosti. Za izvajanje gibalnih aktivnosti je potreboval dodatno motivacijo, demonstracijo in načrtno učenje pravilnih gibalnih vzorcev, saj je vizualno posnemanje gibov oteženo, prav tako je imel izrazitejše težave pri nalogah, ki zahtevajo uporabo globinskega vida. Na socialnem področju je otrok izkazoval nižjo raven samozavesti in samozaupanja.

Dodatna strokovna pomoč se je tako izvajala na dva načina: individualno, izven oddelka, in v skupini (v telovadnici), kar se je izkazalo kot premišljena odločitev, kajti v skupini je bil pri gibanju mnogo vztrajnejši in večkrat je doživljal uspeh, podprt z iskrenim odzivom vrstnikov.

Med šolskim letom se je pokazala dodatna potreba po logopedski obravnavi, ki jo je otrok pridobil preko zdravstvene napotnice.

Tako strokovni delavci kot starši so bili hitro odzivni in pripravljeni na timsko sodelovanje. Posebno vlogo v uspešni rehabilitaciji otroka sta predstavljali odprtost in pripravljenost družine na sodelovanje z različnimi profili strokovnjakov. Dodano vrednost zagotovo predstavlja dejstvo, da je bila vzgojiteljica v oddelku hkrati tudi inkluzivna pedagoginja, ki je imela izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami.

Odziv družine na posebne potrebe deklice

Iz analize dokumentiranih pogovorih s starši je razvidno, da so prvi stres doživeli že po postavitvi otrokove diagnoze. Aktivni stres je bil nato sopotnik vsakdanjega življenja družine. Med razvojem otroka je bilo najtežje usklajevati družinsko in karierno področje.

Pri iskanju različnih oblik podpore otroku so bili za starše pomembno zavedanje in sprejemanje posebnih potreb otroka ter informiranje s strani različnih strokovnjakov. Poleg tega so ključno vlogo videli tudi v samoiniciativi, ki se nanaša predvsem na potencialne rešitve in cilje, ki jih otrok s posebnimi potrebami potrebuje. Starša sta šla skozi faze žalovanja in sprejela otrokove posebne potrebe, a ju še vedno skrbi opredelitev »normalnosti« v družbi in ne toliko otrokova okvara vida. Ključno vlogo ob uspešni vključitvi v zgodnje obravnave sta videla ravno v upoštevanju nasvetov strokovnjakov, samoizobraževanju, kreativnosti v vsakodnevnih dejavnostih in spodbujanju razvoja na različnih področjih. Poleg doslednega izvajanja vaj, ki sta jih starša prejemala s strani strokovnjakov, sta otroka vključevala tudi v druge gibalne aktivnosti, ki spodbujajo predvsem grobomotorične spretnosti (od starosti šestih mesecev enkrat tedensko obiskuje plavanje, večkrat mesečno obiskuje terapevtsko jahanje, vključen je bil v športno aktivnost po načelih senzorno-gibalnih didaktičnih iger …). Starša sta se v obravnave otroka vključevala zelo aktivno in venomer iskala rešitve ter možnosti izboljšanja, izdelovala sta ali prilagajala različne didaktične igrače (npr. prilagojene didaktične igrače za otroke z okvaro vida in spodbujanje senzornega razvoja).

Kot pomanjkljivosti samega procesa zgodnje obravnave so izpostavljali nepovezanost med različnimi ustanovami in včasih skopo usmerjanje ob nadaljnjih postopkih zdravljenja ter obravnav otroka.

Sklep

Rojstvo otroka, ki na kakršen koli način odstopa od tipičnega razvoja, za starše in njihove bližnje pomeni stresno situacijo, ki lahko vodi do resnejših stisk. Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki (2017) je omogočil, da otroci in družine tudi v našem okolju pridobijo takojšnjo pomoč, ko so zaznane posebne potrebe otroka ali rizični dejavnik, ki lahko privede do razvoja trajnih posebnih potreb. Prav tako se naš sistem zgodnje obravnave ne nanaša le na otroka, temveč tudi na podporo celotni družini z zavedanjem, da je ravno slednja eden ključnih dejavnikov pri uspešnosti rehabilitacije.

S študijo primera smo želeli prikazati celovitost multidisciplinarne obravnave otroka z enostransko slepoto in rizičnimi dejavniki za razvoj primanjkljajev na različnih področjih razvoja ter posebej poudariti pomen spodbudnega družinskega okolja v procesu samega zdravljenja in obravnave. Zgodnja obravnava je učinkovita le, ko je usmerjena v celotno otrokovo družino in ima na otroka holistični pogled. V študiji primera so nazorno prikazani potek različnih zdravstvenih in pedagoških obravnav ter rezultati otrokovega funkcioniranja v tem trenutku. Opažamo torej, da otrok dosega ključne razvojne mejnike in hkrati niti telesno niti duševno bistveno ne odstopa od vrstnikov. Predvidevamo, da se bo, ob trenutnem tempu razvoja, do vstopa v šolski sistem popolnoma rehabilitiral in v bodoče ne bo več potreboval dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj. Sklenemo lahko, da je investicija v zgodnjo obravnavo v trenutku, ko se pojavi potreba po njej, vsekakor upravičena, saj ne dviguje le kakovosti življenja vpletenih družin, ampak tudi razbremeni zdravstveni in socialni sistem v prihodnosti.

Hkrati se zavedamo, da ima naša raziskava omejitve. Ker temelji na predstavitvi ene študije primera, rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo predšolskih otrok z okvaro vida, ki so deležni podpore v okviru sistema celostne zgodnje obravnave.

Literatura

Alimović, S., A. Katušić in V. Mejaški-Bošnjak. 2013. »Visual Stimulations' Critical Period in Infants with Perinatal Brain Damage.« *NeuroRehabilitation* 33 (2): 251–255.

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.

Bernardino, C. R. 2010. »Congenital Anophthalmia: A Review of Dealing with

Volume.« *Middle East African Journal of Ophthalmology* 17 (2): 156–160.

Bregant, T. 2012. »Razvoj, rast in zorenje možganov.« *Psihološka obzorja* 21 (2): 51–60.

Changal, N., in R. B. Khandekar. 2021. »Eye Conformers as Socket Expanders in Children: Experience at a Tertiary Eye Hospital in Central Saudi Arabia.« *Cureus* 13 (2): e13465.

Cotter, S. A., D. Y. Lee in A. L. French. 1999. »Evaluation of a New Color Vision Test: Color Vision Testing Made Easy.« *Optometry and Vision Science* 76 (9): 631–636.

Downes, R., M. Lavin in R. Collin. 1992. »Hydrophilic Expanders for the Congenital Anophthalmic Socket.« *Advances in Ophthalmic Plastic and Reconstructive Surgery* 9:57–61.

Dyson, T. 2010. *Population and Development: The Demographic Transition.* London in New York: Zed.

Fazzi, E., S. G. Signorini, S. M. Bova, P. Ondei in P. E. Bianchi. 2005. »Early Intervention in Visually Impaired Children.« *International Congress Series* 1282:117–121.

Globačnik, B. 2012. *Zgodnja obravnava.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Goel, R. 2020. »Management of Congenital Anophthalmia.« *Delhi Journal of Ophthalmology* 31 (1): 11–13.

Goldstein, S. M., K. Lane in F. Kherani. 2016. »Management of the Congenital and Acquired Anophthalmic Socket.« Ento Key, 11. julij. https://entokey.com/management-of-the-congenital-and-acquired-anophthalmic-socket/.

Guralnick, M. J. 1998. »Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Developmental Perspective.« *American Journal on Mental Retardation* 102 (4): 319–345.

Hall, H. R., in J. C. Graff. 2011. »The Relationships among Adaptive Behaviors of Children with Autism, Family Support, Parenting Stress, and Coping.« *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing* 34 (1): 4–25.

Hutton, A. M., in S. L. Caron. 2005. »Experiences of Families With Children with Autism in Rural New England.« *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 20 (3): 180–189.

Hyvärinen, L., in N. Jacob. 2011. *What and How Does This Child See? Assessment of Visual Functioning for Development and Learning.* Helsinki: Vistest.

Lang, J. 1983. »A New Stereotest.« *Journal of Pediatric Ophthalmology and Strabismus* 20 (2): 72–74.

Ljubešić, M. 2012. »Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja.« *Paediatria Croatica* 56 (1): 202–206.

Maljevac, M., in D. Žunič. 2017. »Sensitization of the Social Environment in Kindergartens as one of the Fundamental Principals of Work in Early Intervention in Children with Visual Impairments.« V *Eurlyaid Conference 2017: Early*

Childhood Intervention; For Meeting Sustainable Development Goals of the New Millennium, uredila M. Filipović in B. Brojčin, 217–221. Beograd: University of Belgrade.

Miller, J. G. 1984. »Culture and the Development of Everyday Social Explanation.« *Journal of Personality and Social Psychology* 46 (5): 961–978.

Ortibus, E., A. Laenen, J. Verhoeven, P. De Cock, I. Casteels, B. Schoolmeesters, A. Buyck idr. 2011. »Screening for Cerebral Visual Impairment: Value of a CVI Questionnaire.« *Neuropediatrics* 42 (4): 138–147.

Pelchat, D., in H. Lefebvre. 2004. »A Holistic Intervention Program for Families with a Child with a Disability.« *Journal of Advanced Nursing* 48 (2): 124–131.

Pinjatela, R., in I. Joković Oreb. 2010. »Early Intervention of High Risk Children for Developmental Motor Disorders.« *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 46 (1): 80–102.

Ragge, N. K., I. D. Subak-Sharpe in J. R. Collin. 2007. »A Practical Guide to the Management of Anophthalmia and Microphthalmia.« *Eye* 21:1290–1300.

Reinecke, R. D., in K. Simons. 1974. »A New Stereoscopic Test for Amblyopia Screening.« *American Journal of Ophthalmology* 78 (4): 714–721.

Roman-Lantzy, C. 2007. *Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention.* New York: American Foundation For The Blind.

Vancleef, K., E. Janssens, Y. Petré, J. Wagemans in E. Ortibus. 2020. »Assessment Tool for Visual Perception Deficits in Cerebral Visual Impairment: Reliability and Validity.« *Developmental Medicine and Child Neurology* 62 (1): 118–124.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 41. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065.

Žunič, D. 2019. »Evolution of Early Intervention Practice in Center IRIS: Challenges, Approaches and Optimal Strategies.« V *10th International Scientific Conference: Special Education and Rehabilitation TODAY,* uredile V. Žunić Pavlović, A. Grbović in V. Radovanović, 479–485. Beograd: University of Belgrade.

Žunič, D., in M. Maljevac. 2022. »Ko izziv postane priložnost: razvoj modela virtualne zgodnje obravnave v Centru IRIS.« V *Vzgoja in izobraževanje v času covida-19: odzivi in priložnosti za nove pedagoške pobude,* uredili J. Drobnič, S. Pelc, M. Kukanja Gabrijelčič, K. Česnik, N. Cotič in T. Volmut, 47–61. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

A Comprehensive Early Intervention with a Child with a Visual Impairment and Risk Factors

A child's special needs and risk factors for developing deficiencies or disorders can have an important effect on their integrated development. This is why inclusion in an early intervention system that includes prevention, intervention, and rehabilitation programmes and activities is necessary. In this study,

we present the treatment of a child with a one-sided visual impairment and risk factors for the development of deficiencies in various fields of development, and early treatment programmes and activities the child was included in, and stress the importance of a multi-disciplinary approach and a holistic view of the child. The individualized early intervention programme included the child's treatment by a plethora of experts with different profiles with an emphasis on including the parents in the everyday activities of the child. This played a key role in the child's integrated development and the acquisition of developmental milestones in an optimal period.

Keywords: early intervention, risk factors, integrated approach, multidisciplinarity, the family

Mnenja staršev o rabi zaslonov v povezavi z izbranimi gibalnimi aktivnostmi predšolskih otrok

Giuliana Jelovčan
Univerza na Primorskem
giuliana.jelovcan@pef.upr.si

Jera Gregorc
Univerza v Ljubljani
jera.gregorc@pef.uni-lj.si

Miran Muhič
Univerza v Mariboru
miran.muhic@um.si

V pričujočem prispevku analiziramo nekatere povezave med uporabo zaslonov in izbranimi vidiki gibalnih aktivnosti. V vzorec smo zajeli 471 staršev predšolskih otrok iz različnih delov Slovenije. Podatke smo pridobili s pomočjo spletnega vprašalnika. Ugotovili smo povezanost med časom staršev in otrok pred zasloni, in sicer od dveh let naprej, vendar je bila statistično značilna le pri štiriletnikih (r = 0,482; p < 0,001). Nadalje smo ugotovili obratno sorazmernost med gibalno dejavnostjo na prostem in časom pred zasloni, kar pomeni, da so otroci, ki so dlje časa pred zasloni, manj časa zunaj, kar velja za dve, tri in šest let stare otroke. Analiza je pokazala tudi obratno sorazmerno povezanost tako pri grobi motoriki, ki je od četrtega leta naprej tudi statistično značilna (p < 0,05), kot pri fini motoriki (petletniki: r = –0,344, p < 0,05; šestletniki, r = –0,493, p < 0,05).

Ključne besede: gibalne spretnosti, predšolski otroci, starši, zasloni

Uvod

Sodobna družba se hitro razvija na vseh področjih, še posebej tehnološkem. Digitalizacija, ki v najširšem bistvu pomeni pretvorbo analognih informacij v digitalno obliko, v tej tehnološki revoluciji postaja ključen element ter prinaša številna vprašanja o pozitivnih in negativnih vplivih na razvoj družbe kot celote. V današnjem času je digitalizacija vseprisotna tudi v vzgojno-izobraževalnih inštitucijah (Lepičnik Vodopivec in Hmelak 2022, 7–9), zato je pomembno, da spremljamo njen vpliv na različne vidike vzgoje in izobraževanja. V digitalno tehnologijo uvrščamo vse tehnološke naprave in sisteme, ki nam omogočajo, da informacije shranjujemo, obdelujemo, prenašamo, jih prikličemo ipd. Vse to nam omogočajo različni t. i. nosilci, kot so različni računalniki (namizni, prenosni, tablični), pametni telefoni, televizija, digitalni fotoaparati, USB-ključi, radio itd. (Spitzer 2021). Naprave imajo različne funkcionalnosti in uporabniku nudijo različne izkušnje ter priložnosti.

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.439-451

V tem prispevku obravnavamo izključno naprave z zasloni in jih osvetljujemo z vidika uporabe v predšolskem obdobju. Številnim koristim digitalizacije se, predvsem ob pretirani uporabi zaslonov, pridružujejo tudi njeni negativni učinki. Pretirana raba zaslonov namreč zmanjšuje periferni vid, povečuje kratkovidnost, zmanjšuje potrebo po socialnih stikih, prispeva k upadu pozornosti pri ostalih dejavnostih, vodi v pojav anhedonije, poveča se čas sedenja, zmanjša se število priložnosti za razvoj govora ipd. (Hutton idr. 2020; Muppalla idr. 2023). Chapman in Arlene Pellicane (2015, 200–201) trdita, da imajo dveletni otroci, ki presegajo smernice glede časa, preživetega pred zasloni, večjo verjetnost, da bodo debeli, pojavilo se bo več dejavnikov tveganja za nastanek bolezni ter se povečalo število obiskov pri zdravniku, otroci bodo dosegli nižjo raven razvitosti gibalnih sposobnosti ipd.

Mnenja strokovnjakov o koristih in pasteh digitalizacije se sicer v zadnjem obdobju spreminjajo, predvsem na podlagi izsledkov različnih raziskav (Davies 2016). Medtem ko nekateri izrazito odsvetujejo uporabo zaslonov (predvsem zaradi škodljivih posledicah na razvoj fine motorike) (Van der Weel in Van der Meer 2024), drugi (Bedford idr. 2016; Patiño idr. 2020), ravno nasprotno, poudarjajo njen pomen pri razvoju fine motorike. Eden od vidikov fine motorike je npr. grafomotorika. Tudi ta se v digitalni dobi spreminja, saj klasično pisanje na roke, praviloma zamenjuje tipkanje. Nedavna raziskava (Van der Weel in Van der Meer 2024) je ugotavljala razlike v funkcioniranju možganov odraslih ljudi (n = 36) med pisanjem na roko in tipkanjem. Z električno encefalografijo (EEG) so ugotovili, da so možganski vzorci pri pisanju z roko pokazali večjo kompleksnost v primerjavi s tipkanjem na tipkovnici. To se je odražalo v širokih koherenčnih vzorcih theta/alfa-povezljivosti med mrežnimi vozlišči v pariatalnih in centralnih možganskih regijah, ti vzorci povezljivosti in frekvence pa so ključni za oblikovanje spomina, kodiranje novih informacij ter s tem povezano učenje (Van der Weel in Van der Meer 2024).

Koristi in pasti zaslonov so pripeljale do oblikovanja smernic po vsem svetu. Ameriška akademija za pediatrijo je smernice glede uporabe zaslonov prvič razvila in objavila leta 1999 (Committee on Public Education 1999). Takrat so staršem svetovali, da naj otroci, mlajši od dveh let, ne gledajo v zaslone. Leta 2001 so k temu dodali naj otroci, stari od dve do pet let, zaslon uporabljajo največ eno do dve uri na dan, leta 2016 je Ameriška akademija za pediatrijo priporočila popolno izogibanje uporabi zaslona za otroke, mlajše od dveh let (razen videoklepetanja) ter priporočila omejitev uporabe zaslona na eno uro na dan za otroke, stare od dve do pet let (Council on Communications and Media 2016). Svetovna zdravstvena organizacija (WHO 2020) in pediatrična združenja po svetu so sledili s podobnimi smernicami. Tudi v Slo-

Preglednica 1 Prikaz treh primerov priporočil glede časovne omejitve uporabe zaslonov, in sicer glede na različne starostne skupine otrok

Priporočila prirejena po Vintar Spreitzer idr. (2021)			Priporočila prirejena po Polajnar (2019)			WHO (2020)		
(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
0–2	0 min	Ne le otroci, tudi starši naj bodo zgled in naj telefona ne uporabljajo ob npr. dojenju, hranjenju, preoblačenju ipd.	1–3	5–10 min/3 dni/teden(0 pred 1 letom)	Čas se nanaša zgolj na gledanje risank na TV. V tej starostni skupini povsem brez stika z računalnikom in s pametnim telefonom!	0–1	0 min	Do enega leta naj otrok ne bo izpostavljen zaslonu.
2–5	Do 1 ure	Starši naj bodo ves čas uporabe navzoči.	4–6	20 min/3–5 dni/teden	Uporaba ekranskih sredstev naj bo povezana predvsem z učenjem pisanja, zabavnimi igricami, e-pravljicami, z risankami. Brez drugih aplikacij!	1–2	0–1 ura	Otrok naj bo zaslonu izpostavljen čim manj. Do enega leta nič, dveletnik pa ne več kot eno uro.

Opombe Naslovi stolpcev: (1) starost v letih, (2) maksimalen čas na teden, (3) smernice in pravila.

veniji obstajajo nove smernice za uporabo zaslonov v predšolskem obdobju (Vintar Spreitzer idr. 2021), v katerih je raba zaslonov do dveh let popolnoma odsvetovana (0 min na dan) in za starost od dve do pet let svetovana eno uro na dan ob navzočnosti staršev.

V nadaljevanju prikazujemo tri podobne primere časovne omejitve, kjer so avtorji nekoliko drugače, vendar podobno opredelili smernice in pravila glede rabe zaslonov v predšolskem obdobju.

Iz preglednice 1 vidimo, da so strokovnjaki precej enotni glede priporočil. V nadaljevanju pa je smiselno raziskati dejansko stanje uporabe zaslonov med predšolskimi otroki. Raziskava Brae Anne McArthur idr. (2022) je na metaanalizi 95 vzorcev s skupno 89.163 predšolskimi otroki pokazala, da 24,7 % otrok, mlajših od dveh let, spoštuje smernice o izogibanju uporabi zaslona, ostali jih presegajo. Med otroki, starimi dve do pet let, pa smernice spoštuje 35,6 % otrok.

V raziskavi želimo preučiti: (i) koliko časa pred zasloni preživijo slovenski predšolski otroci in koliko njihovi starši, ter analizirati morebitno povezavo

med časoma; (ii) povezavo med pogostostjo gibalnih dejavnosti otrok zunaj in časom, ki ga otroci preživijo pred zasloni. Glede na morebitno povezavo med rabo zaslona in razvojem fine ter grobe motorike pa želimo (iii) ugotoviti povezavo med izbranimi vidiki fine in grobe motorike s časom, preživetim pred zasloni.

Empirična raziskava

Prispevek predstavlja rezultate empirične neeksperimentalne kvantitativne raziskave, ki je bila izvedena na priložnostnem vzorcu staršev izbranih vrtcev obalno-kraške, osrednjeslovenske, gorenjske in podravske regije. Namen raziskave je bil s pomočjo vprašalnika preučiti prevalenco uporabe zaslona predšolskih otrok in njihovih staršev ter pridobiti podatke o nekaterih vidikih gibalnih aktivnosti. Cilj raziskave pa je bil preučiti povezavo med pogostostjo uporabe zaslona in nekaterimi vidiki gibalnih aktivnostih otrok in njihovih staršev.

Glede na namen in cilj raziskave smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1 Kako se čas staršev na družabnih omrežjih povezuje s časom otrok pred zasloni?
RV2 Kako se gibanje otrok zunaj povezuje z njihovim časom pred zasloni?
RV3 Kako se ocena staršev o nekaterih gibalnih spretnosti otrok povezuje z otrokovim časom pred zasloni?

Merski instrumenti in postopek zbiranja podatkov

Vprašalnik smo oblikovali na podlagi spoznanj sodobne literature, še posebej Muppalle idr. (2023), in je vseboval 26 vprašanj zaprtega oz. polodprtega tipa, namenjen pa je bil staršem predšolskih otrok. Vprašanja so bila razdeljena v šest sklopov, in sicer demografski podatki (1), čas staršev (2) in njihovih otrok (3) pred zasloni in med ukvarjanjem s telesno dejavnostjo, izkušnje (4) in mnenja (5) staršev glede uporabe zaslonov ter ocena (6) znanja izbranih gibalnih spretnosti. Vprašanja, s katerimi smo starše spraševali po mnenjih glede uporabe zaslonov (kar je pomenilo 1 – »Sploh se ne strinjam«; 2 – »Se ne strinjam«; 3 – »Niti se strinjam niti se ne strinjam«; 4 – »Se strinjam«; 5 – »Popolnoma se strinjam«) in ocenah gibalnih spretnosti (kar je pomenilo 1 – »Zelo redko«; 2 – »Redko«; 3 – »Občasno«; 4 – »Pogosto«; 5 – »Zelo pogosto«) njihovih otrok, smo oblikovali na petstopenjski Likertovi lestvici. Podatke smo zbrali preko spletnega vprašalnika (www.1Ka.si). Sodelovanje pri raziskavi je bilo anonimno in prostovoljno.

Opis vzorca

Po predhodnem dogovoru z vodstvom izbranih vrtcev in staršev otrok smo razdelili 654 spletnih vprašalnikov. V celoti izpolnjenih je bilo 471 vprašalnikov, prav toliko smo jih vključili v nadaljnjo analizo. Udeleženci raziskave so bili starši otrok izbranih vrtcev nekaterih slovenskih regij, ki imajo e-poštni naslov. V raziskavo je bilo vključenih 215 (45,6 %) staršev deklic, 256 (54,4 %) staršev dečkov, od tega je bilo 23 (4,9 %) otrok starih eno leto, 71 (15,1 %) dve leti, 90 (19,1) tri leta, 105 (22,3 %) štiri leta, 142 (30.1 %) pet in 40 (8,5 %) šest let.

Metode analize podatkov

Podatke smo obdelali s programoma Excel in SPSS 25.0. Izvedli smo opisno statistično analizo po posameznih vprašanjih. Za opisne spremenljivke smo uporabili frekvenčno porazdelitev (*f*; *f*%). Na podlagi analize rezultatov smo skonstruirali novo spremenljivko, in sicer skupni čas, ki ga otroci dnevno preživijo pred zasloni (»otroci pred zasloni«). Za ugotavljanje statistično značilnih povezanosti med številčnimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije. Statistično značilnost smo preverjali na ravni petodstotnega tveganja.

Rezultati in razprava

Izbrani rezultati po sklopih

Prvi sklop rezultatov je pokazal, da smo v raziskavo zajeli družine, ki imajo od enega do šest otrok, od tega jih ima 52,7 % dva otroka in 26,5 % enega, ostali imajo tri ali več. Starši so izpolnili anketo za enega otroka, ki pa je bil v povprečju star tri leta in deset mesecev.

Drugi sklop vprašanj se je vezal na čas staršev in otrok pred zasloni. Pri tem sklopu smo starše ločeno spraševali o času, ki ga preživijo pred zasloni v službene namene, in času, ki ga pred zasloni preživijo zaradi zabave. Ugotovili smo, da starši televizijo gledajo v povprečju 54 minut na dan in so poleg tega še 52 minut na dan na družabnih omrežjih. Njihovi otroci pa v povprečju televizijo gledajo 36 minut na dan, in sicer od minimalno nič minut do maksimalno 180 minut na dan, in ob tem v povprečju slabih pet minut na dan igrajo računalniške igrice ter šest minut poslušajo in gledajo pravljice. Skupen čas otrok pred zasloni je torej skoraj 50 minut na dan, in sicer z velikimi razlikami med njimi (±46 minut).

V tretjem sklopu smo ugotavljali čas, ki ga starši in njihovi otroci namenijo zmerni ter intenzivni gibalni aktivnosti na teden. Ugotovili smo, da skupno 38,9 % vseh staršev ni ustrezno telesno aktivnih glede na smernice NIJZ, ki

priporočajo vsaj 75 do 150 minut visokointenzivne aktivnost na teden oz. 150 do 300 minut zmerne telesne aktivnosti na teden. 21,7 % staršev namreč ne dosega niti 30 minut zmerne in visoke telesne aktivnosti skupaj na teden, medtem ko je 17,2 % takih, ki dosegajo med 30 in 60 minut zmerne ter visoke telesne aktivnosti na teden skupaj. Rezultati ankete so pokazali, da otroci iz našega vzorca, kjer je priporočilo 60 minut zmerne do visokointenzivne telesne aktivnosti na dan, v 9,1 % sploh ne dosegajo priporočenih aktivnosti, v 32,3 % pa dosegajo minimalno priporočilo, medtem ko 58,4 % presega minimalna priporočila.

Četrti sklop vprašanj se je nanašal na mnenja staršev o izkušnjah glede uporabe zaslonov pri otrocih. Ugotovili smo, da se 12,6 % staršev popolnoma strinja oz. strinja, da njihov otrok raje igra igrice na telefonu, kot bi se igral s klasičnimi igračami, 49,3 % pa jih meni, da to za njihovega otroka nikakor ne velja; ostali menijo, da to za njihovega otroka srednje velja. Izkušnje staršev s prerekanji z otrokom glede uporabe zaslonov so različne, 9 % se jih z otroki prereka pogosto, 12,1 % redko, ostali zelo redko ali nikoli.

Peti sklop vprašanj se je nanašal na mnenja staršev glede rabe zaslonov. Anketa je pokazala, da se 57,1 % staršev nikakor ne strinja, 29,3 % pa ne strinja s trditvijo, da bi bilo treba otroka že v predšolskem obdobju digitalno opismeniti.

Šesti sklop vprašanj se je nanašal na oceno fine in grobe motorike, kjer smo starše spraševali o znanju ter veščinah njihovih otrok pri preprostih finomotoričnih in grobomotoričnih spretnostih. Te so značilne za posamezna leta gibalnega razvoja. Največje razlike pri fini motoriki smo ugotovili pri starosti treh let. V raziskavi je bilo 90 otrok starih tri leta. 13,3 % staršev je ocenilo, da njihovi triletni otroci ne znajo odrezati A4-papirja, 28,9 % pa, da to storijo komaj zadostno. Medtem ko je 27,8 % staršev svojega otroka ocenilo z dobro, 22,2 % s prav dobro in 7,8 % z odlično. Pri petih letih 5,6 % otrok nezadostno ali komaj zadostno odreže papir. Med grobimi gibi pa izpostavljamo plezanje na drevo, in sicer pri triletnikih, med katerimi jih 30 % ne zna samostojno splezati na drevo, ki ima veje razporejene primerno glede na njihovo višino.

Rezultati po raziskovalnih vprašanjih

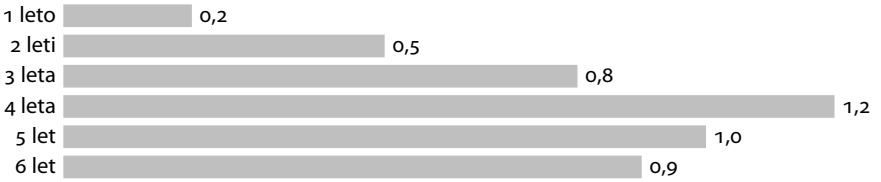
V tem poglavju predstavljamo rezultate glede na raziskovalna vprašanja. Prvo raziskovalno vprašanje (RV1) je bilo: Kako se čas staršev na družabnih omrežjih povezuje s časom otrok pred zasloni?

Iz preglednice 2 je razvidno, da čas, ki ga otroci preživijo pred zasloni, od prvega do tretjega leta starosti strmo narašča, nato pa se v povprečju giblje okoli slabe ure na dan. Čas, ki ga pred zasloni preživijo starših zaradi uporabe

Preglednica 2 Prikaz primerjave časa, ki ga starši preživijo pred zasloni na družabnih omrežjih, s časom, ki ga pred zasloni preživijo njihovi otroci

Postavka	Starost					
	1	2	3	4	5	6
Število otrok	23	71	90	105	142	40
Otroci *zaslon* (minut/dan)	8,5	28,7	43,4	58,7	54,0	56,5
Starši *družabna omrežja* (minut/dan)	42,4	56,8	52,3	48,3	52,8	60,5
F(*z*/*du*)	0,2	0,5	0,8	1,2	1,0	0,9
r	−0,271	0,248*	0,227*	0,482**	0,234**	0,229
p	0,210	0,037	0,031	<0,001	0,005	0,156

Opombe * Korelacija je statistično značilna na ravni 0,05. ** Korelacija je statistično značilna na ravni 0,01. *Zaslon* – risanke, igrice in pravljice na telefonu/tablici/televiziji. *F*(*z*/*du*) – faktor *zaslon* – otroci/*družabna omrežja* – starši. *r* – Pearsonov koeficient korelacije. *p* – statistična značilnost.



Slika 1 Faktor razmerja med časom otrok, preživetim pred zaslonom, in časom staršev na družabnih omrežjih glede na starost otrok

družbenih omrežij, pa je konstantnejši kot pri otrocih, in sicer od 42,8 do 60,5 minute na dan. Naslednja ugotovitev, ki jo lahko razberemo iz preglednice 2, pa je povezanost med obema spremenljivkama, ki merita čas otrok in staršev pred zasloni. Razberemo lahko, da je pri eno leto starih otrocih povezava med časoma šibka in negativna, pri šest let starih otrocih pa šibka in pozitivna, a v obeh primerih ni statistično značilna ($p > 0{,}05$). Pri dve, tri in pet let starih otrocih je povezanost šibka ter pozitivna, kar pomeni, da se časa otrok in staršev pred zasloni statistično značilno povezujeta ($p < 0{,}05$). Pri štiriletnikih pa je povezava zmerno pozitivna ($r = 0{,}482$) in statistično značilna ($p < 0{,}001$).

Iz slike 1 lahko razberemo faktor razmerja med časom, ki ga otroci in njihovi starši preživijo pred zasloni. Opazimo lahko, da faktor razmerja v prvih treh letih leti strmo narašča in vrh doseže pri štirih letih ($F = 1{,}2$).

Čas staršev in čas otrok od drugega leta starosti naprej se statistično značilno povezujeta. Eden od možnih razlogov za povezanost je lahko zgled staršev. Lydia Plowman, Joanna McPake in Christine Stephen (2008) menijo, da so starši pri uporabi zaslonov otrokovi vzorniki in od njih je odvisno, kako bodo otrokom predstavili različne naprave z zasloni ter ali jim bodo postavili

časovne omejitve uporabe in na kakšen način. Starši so po njihovem mnenju tisti, ki morajo poznati pozitivne in negativne vidike naprav z zasloni. Poudarjajo še, da naj se otroci, mlajši od štirih let, raje igrajo igre brez uporabe digitalnih naprav, otroci, mlajši od dveh let, pa naj ne bodo nikoli izpostavljeni zaslonom. Tudi drugi avtorji menijo, da naj se raba zaslonov omeji (Mustafaoglu idr. 2018, 18), in sicer še predvsem med jedjo in pred spanjem, kjer je zgled staršev praviloma ravno obraten od predlaganih smernic.

Digitalna tehnologija sicer prinaša številne koristi, kot npr. hitra in široka dostopnost različnih informacij, zmožnost približati oddaljene kraje in jih zelo resnično prezentirati, možnost komunikacije z različnimi ljudmi v različnih jezikih, skrajšanje številnih zapletenih in dolgotrajnih postopkov ipd., vendar ima tudi pasti. Na to opozarja tudi Jurka Lepičnik Vodopivec (2005, 205), ko trdi, da otrok preko zaslonov ne more razviti zaupanja, ustrezne navezanosti na osebo, doživljati veselja ob odkrivanju pravljičnih svetov ipd., saj se vse to lahko pojavi le ob komunikaciji med dvema osebama.

RV2: Kako se gibanje otrok zunaj povezuje z njihovim časom pred zasloni?

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo preučevali morebitno povezanost med časom, ki ga otrok preživi zunaj, in časom, ki ga preživi pred zaslonom. Smernice gibalnih aktivnosti predšolskih otrok (Word Health Organization 2020) so razdeljene po letih. Do enega leta starosti je opredeljen čas vsaj 30 minut na dan, ko naj bo otrok aktivno na trebuhu, ostala aktivnost pa naj se izvaja po načelu »več je bolje«, od prvega do drugega let starosti je priporočilo 180 minut raznolike in različno intenzivne telesne dejavnosti, razporejene čez ves dan, tri- do štiriletni otroci naj bodo na dan deležni vsaj 180 minut raznolike in različno intenzivne telesne dejavnosti, razporejene čez ves dan, od tega naj bo vsaj 60 minut telesne dejavnosti zmerne ali visokointenzivne. Petletni otroci naj bodo dnevno deležni vsaj 60 minut zmerne ali visokointenzivne telesne dejavnosti. Povsod pa je navedeno, da naj bo sedeči čas, še posebej v povezavi z zasloni, omejen ali celo onemogočen. To nas je usmerilo v raziskovanje povezave med časoma.

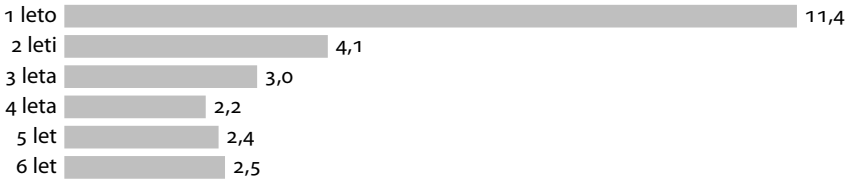
Iz preglednice 3 je razvidno, da se tako čas pred zaslonom kot čas gibanja otrok zunaj podaljšujeta. Povezanost med spremenljivkama je pri eno leto starih otrocih pozitivna zmerna (0,630) in statistično značilna (p = 0,001), medtem ko je povezanost spremenljivk pri dve, tri in šest let starih otrocih negativna, kar pomeni, da otroci, ki so dlje časa pred zasloni, niso dlje časa zunaj.

Iz slike 2 lahko razberemo faktor razmerja med spremenljivkama. Opazimo lahko, da se faktor z leti zmanjšuje, in sicer so starši z eno leto starimi otroci v gibanju zunaj 11,4-krat več časa, kot jih izpostavljajo zaslonom. Šest let stari

Preglednica 3 Prikaz povprečnega časa, ki ga otroci na dan preživijo med gibanjem zunaj, in časa, ki ga otroci preživijo pred zasloni, glede na starost

Postavka	Starost					
	1	2	3	4	5	6
Število otrok	23	71	90	105	142	40
Zaslon (minut/dan)	8,5	28,7	43,4	58,7	54,0	56,5
Gibanje *zunaj* (minut/dan)	96,5	119,0	131,0	127,9	127,7	139,2
F(*z*/*gz*)	11,4	4,1	3,0	2,2	2,4	2,5
r	0,630**	−0,062	−0,095	0,148	0,02	−0,074
p	0,001	0,605	0,374	0,132	0,814	0,652

Opombe ** Korelacija je statistično značilna na ravni 0,01. *Zaslon* – risanke, igrice in pravljice na telefonu/tablici/televiziji. *F*(*z*/*du*) – faktor *zaslon* – otroci/*družabna omrežja* – starši. *r* – Pearsonov koeficient korelacije. *p* – statistična značilnost.



Slika 2 Faktor razmerja med časom gibanja otrok zunaj in časom, preživetim pred zaslonom, glede na starost

otroci pa so to samo še 2,5-krat več. Do podobne ugotovitve so prišli Tala H. Fakhouri idr. (2013), ki so raziskovali izpolnjevanje priporočil glede telesne dejavnosti in časa pred zasloni med šest in 11 let starimi otroki. Ugotovili so, da le 40 % otrok, starih od šest do 11 let, izpolnjuje priporočila smernic tako za telesno dejavnost kot za čas uporabe zaslona. Poleg tega so ugotovili še, da je višja starost povezana z nižjo telesno aktivnostjo otrok.

Koristi, ki jih ima gibalna aktivnosti zunaj, bi morale biti po našem mnenju časovna protiutež času, ki ga otroci preživijo pred ekrani. Vpliv pretirane uporabe zaslonov namreč vodi do različnih zdravstvenih in drugih težav, kot npr. motenj vida in izgube perifernega vida, pomanjkanja pozornosti, motenj spanja, depresije, anksioznosti, akademske neuspešnosti, motenj jezikovnega razvoja ipd. (Pinar, Ünal in Kubilay Pinar 2018).

RV3: Kako se ocena staršev o nekaterih gibalnih spretnosti otrok povezuje z otrokovim časom pred zasloni?

Za odgovor na to vprašanje smo vzeli ocene staršev o fino- in grobomotoričnih spretnostih njihovih otrok. Starši so otroke ocenili na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 – nezadostno do 5 – odlično). Iz vprašalnika smo

Preglednica 4 Ocena fine in grobe motorike otrok ter čas, preživet pred zaslonom, glede na starost

Postavka		Starost					
		1	2	3	4	5	6
Število otrok		23	71	90	105	142	40
Zaslon (minut/dan)		8,5	28,7	43,4	58,7	54,0	56,5
Fina motorika	Ocena FM	1,3	2,3	3,3	4,1	4,4	4,7
	r	0,665**	0,017	−0,159	−0,170	−0,344**	−0,493**
	p	<0,001	00,89	0,134	0,082	<0,001	0,001
Groba motorika	Ocena GM	1,9	3,2	3,8	4,1	4,4	4,5
	r	0,188	−0,084	−0,130	−0,222*	−0,254**	−0,611**
	p	0,391	0,485	0,223	0,023	0,002	<0,001

Opombe * Korelacija je statistično značilna na ravni 0,05. ** Korelacija je statistično značilna na ravni 0,01. *Zaslon* – risanke, igrice in pravljice na telefonu/tablici/televiziji. Ocena FM – povprečna ocena fine motorike (1–5). Ocena GM – povprečna ocena grobe motorike (1–5). *r* – Pearsonov koeficient korelacije. *p* – statistična značilnost.

vzeli pet ocen spretnosti za vsakega otroka, in sicer tri iz sklopa fine motorike in dve iz sklopa grobe motorike. Novi spremenljivki smo poimenovali groba motorika oz. fina motorika. Obe spremenljivki sta kompozitni, kar pomeni, da smo sešteli ocenjevane spretnosti ter nato delili s številom spretnosti. Tako smo dobili novi spremenljivki, ki teoretično zajemata vrednosti med 1 in 5.

Zaradi razvojno pogojenih razlik v izbranih spretnostih nismo želeli primerjati otrok po letih, pač pa po času, ki ga preživijo pred ekrani. Glede na zgoraj pridobljene podatke, da se čas gibanja otrok zunaj negativno povezuje s časom pred zasloni, je pričakovano, da bodo imeli otroci, ki so dlje časa pred ekrani, slabše razvite predvsem grobe motorične spretnosti.

Iz preglednice 4 je razvidno, da je ocena fine motorike otrok od tretjega leta naprej negativna, pri pet- in šestletnikih pa tudi statistično značilna (petletniki: $r = -0{,}344$, $p < 0{,}05$; šestletniki: $r = -0{,}493$, $p < 0{,}05$). To pomeni, da sta čas pred zasloni in ocena fine motorike obratno sorazmerna. Več časa kot je otrok pred zasloni, slabše so ga starši ocenili pri finomotoričnih spretnostih.

Iz preglednice 4 je razvidno tudi, da je ocena grobe motorika obratno sorazmerna s časom, preživetim zunaj. Samo pri eno leto starih otrocih je povezanost pozitivna, nato pa negativna in od četrtega leta naprej tudi statistično značilna ($p < 0{,}05$).

Rezultati nakazujejo, da bi bili morda v primeru zmanjšanja časa, ki ga otroci preživljajo pred zaslonom, lahko deležni več gibanja zunaj. Več gibanja zunaj pa nakazuje boljše grobe in fine motorične spretnosti. Rezultati neposredno pokažejo tudi vzročno povezanost med časom staršev in otrok pred

zasloni. Zgled staršev glede gibalnih dejavnosti njihovih otrok je dokazano podprt. Pozitivno povezavo med starši in otroki so našli v 39 raziskavah (Petersen idr. 2020). Tudi čas, ki ga starši preživijo pred zasloni, se povezuje s časom, ki ga pred zasloni preživijo njihovi otroci.

Sklep

S pričujočim prispevkom želimo osvetliti predvsem rabo zaslonov v predšolskem obdobju. Preučevali smo dejanski čas, ki ga otroci in starši preživijo pred zasloni, in iskali le izbrane povezave, in sicer med časom otrok in staršev pred zasloni, med časom otrok pred zasloni in gibalno aktivnostjo na prostem ter med časom otrok pred zasloni in ocenami nekaterih gibalnih spretnosti. Ugotovili smo, da sta čas staršev in čas otrok pred zasloni povezana. Otroci tistih staršev, ki so dlje časa pred zasloni, so tudi sami dlje časa izpostavljeni zaslonom. Poleg tega so otroci, ki so dlje pred zasloni, manj časa aktivni na prostem. Slednje pa se odrazi v oceni spretnosti grobe in fine motorike. Ugotovili smo, da so otroci, ki so dlje časa pred zasloni, dosegli statistično nižje ocene tako v grobi (od četrtega leta naprej) kot v fini motoriki (od petega leta naprej). Posledice torej niso zaznane takoj, zato jih je mogoče prehitro spregledati.

Menimo, da bi bilo ob morebitni ponovitveni raziskavi smiselno razmisliti še o objektivnejših metodah, in sicer tako pri merjenju časa pred zasloni (staršev in otrok) in časa na prostem kot tudi glede ocenjevanja gibalnih spretnosti. Kljub temu menimo, da smo uspeli pridobiti vpogled v trenutno stanje in nam rezultati nakazujejo potrebo po ozaveščanju staršev o njihovem zgledu glede uporabe zaslonov ter pomenu gibanja na prostem.

Zahvala

Pri oblikovanju raziskovalnega problema in sestavljanju anketnega vprašalnika smo veliko podporo in spodbudo prejeli v okviru projekta NOO ULTRA 5.02 Izboljšanje digitalnih veščin in kompetenc (bodočih) vzgojiteljic in vzgojiteljev za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo z mlajšimi otroki.

Literatura

Bedford, R., I. R. Saez de Urabain, C. H. M. Cheung, A. Karmiloff-Smith in T. J. Smith. 2016. »Toddlers' Fine Motor Milestone Achievement is Associated with Early Touchscreen Scrolling.« *Frontiers in Psychology* 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01108.

Chapman, G. D., in A. Pellicane. 2015. *Družabno odraščanje: kako vzgojiti družabne otroke v svetu zaslonov.* Prevedel A. Turk. Ljubljana: Družina.

Committee on Public Education. 1999. »Media Education: American Academy of Pediatrics Committee on Public Education.« *Pediatrics* 104 (2): 341–343.

Council on Communications and Media. 2016. »Media and Young Minds.« *Pediatrics* 138 (5): 2016–2591.

Davies, T. 2016. »Mind Change: How Digital Technologies are Leaving Their Mark on Our Brains.« *New Media and Society* 18 (9): 2139–2141.

Fakhouri, T. H., J. P. Hughes, D. J. Brody, B. K. Kit in C. L. Ogden. 2013. »Physical Activity and Screen-Time Viewing among Elementary School-Aged Children in the United States from 2009 to 2010.« *JAMA Pediatrics* 167 (3): 223–229.

Hutton, J. S., J. Dudley, T. Horowitz-Kraus, T. DeWitt in S. K. Holland. 2020. »Associations between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children.« *JAMA Pediatrics* 174 (1): e193869.

Lepičnik Vodopivec, J. 2005. »Starši, vzgojiteljice in vzgojitelji o medijskem opismenjevanju otrok v vrtcu.« *Sodobna pedagogika* 56 (122): 204–217.

Lepičnik Vodopivec, J., in M. Hmelak. 2022. *Predšolski otrok v digitalni dobi.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

McArthur, B. A., V. Volkova, S. Tomopoulos in S. Madigan. 2022. »Global Prevalence of Meeting Screen Time Guidelines Among Children 5 Years and Younger: A Systematic Review and Meta-Analysis.« *JAMA Pediatrics* 176 (4): 373–383.

Muppalla, S. K., S. Vuppalapati, A. Reddy Pulliahgaru in H. Sreenivasulu. 2023. »Effects of Excessive Screen Time on Child Development: An Updated Review and Strategies for Management.« *PubMed Central* 15 (6): e40608.

Mustafaoglu, R., E. Zirek, Z. Yasacı in A. R. Ozdincler. 2018. »The Negative Effects of Digital Technology Usage on Children's Development and Health.« *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 5 (2): 227–247.

Patiño, J. F., A. L. Calixto, A. Chiappe in F. T. Almenarez. 2020. »ICT-Driven Writing and Motor Skills: A Review.« *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (5): 489–498.

Petersen, T. L., L. B. Moller, J. C. Brond, R. Jepsen in A. Geontved. 2020. »Association between Parent and Child Physical Activity: A Systematic Review.« *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 17 (1): 67.

Pinar, Y., F. Ünal in N. Kubilay Pinar. 2018. »Impact of Excessive Screen-Based Media Use on Early Childhood Development: A Short Review.« *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi* 2 (4): 297–305.

Plowman, L., J. McPake in C. Stephen. 2008. »Just Picking It Up? Young Children Learning with Technology at Home.« *Cambridge Journal of Education* 38 (3): 303–319.

Polajnar, B. 2019. »Vloga staršev pri preprečevanju digitalne zasvojenosti.« *Vzgoja* 21 (18): 14–18.

Spitzer, M. 2021. *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo.* Prevedel A. Učakar. Ljubljana: Mohorjeva družba.

Van der Weel, F. R., in A. L. H. Van der Meer. 2024. »Handwriting but Not Typewriting Leads to Widespread Brain Connectivity: A High-Density EEG Study with Implications for the Classroom.« *Frontiers Psychology* 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945.

Vintar Spreitzer, M., D. Baš, A. Radšel, M. Anderluh, M. Vreča, Š. Reš, Š. Selak idr. 2021. *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake.* Ljubljana: Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva.

WHO. 2020. *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.* Ženeva: WHO.

Parents' Opinions about the Use of Screens in Connection with Selected Movement Activities of Preschool Children

In this paper we analyse some of the relationships between screen use and selected aspects of physical activity. The survey sample consisted of 471 parents of preschool children from different parts of Slovenia. The data were collected using a questionnaire. We found a correlation between the time parents and children spend in front of screens, from the age of 2, but this was only statistically significant from the age of 4 years. In addition, we found an inverse proportionality between outdoor physical activity and time in front of screens, meaning that children who spent a longer time in front of screens are outside less, which is the case for 2-, 3- and 6-year-olds. The analysis also showed an inversely proportional relationship for both gross motor skills, which is also statistically significant from the age of 4 ($p < 0.05$), and fine motor skills (5-year-olds, $r = -0.344$, $p < 0.05$ and 6-year-olds, $r = -0.493$, $p < 0.05$).

Keywords: motor skills, preschool children, parents, screens

Folklorno udejstvovanje kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti v osnovni šoli

Jakob Slavič
Univerza v Mariboru
jakob.slavic@student.um.si

Joca Zurc
Univerza v Mariboru
joca.zurc@um.si

Namen prispevka je bil raziskati pogled učiteljev na učenčevo oblikovanje narodne zavesti v osnovni šoli s pomočjo folklornega udejstvovanja. Posebno pozornost smo namenili folklornemu udejstvovanju kot sestavnemu delu kulturne dediščine v osnovni šoli. Dobljeni rezultati empirične raziskave temeljijo na delno strukturiranih intervjujih z učitelji osnovnih šol, ki so bili vodje folklornih skupin. Na osnovi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da se ljudsko izročilo pogosteje pojavlja pri predmetih, kot so družba, spoznavanje okolja, geografija, slovenščina, šport, glasbena umetnost in zgodovina, vendar je uresničevanje omenjenih vsebin odvisno predvsem od samoiniciative učiteljev. Mnenja intervjuvanih učiteljev kažejo na pomembno vlogo folklornega udejstvovanja pri vzpodbujanju in razvijanju otrokove narodne zavesti. Učitelji so izpostavili, da šolsko folklorno udejstvovanje pomembno prispeva k večjemu zanimanju učencev za družbeno okolje, narodni pripadnosti in prepoznavanju razlik med narodi. Čeprav je folklora delno že prisotna v osnovnošolskem kurikulumu, pa jo učitelji prepoznavajo kot pomemben del medpredmetnega povezovanja kot tudi v obliki samostojnega predmeta.

Ključne besede: folklora, kulturna dediščina, ljudsko izročilo, narodna zavest, kurikulum osnovne šole

Uvod

S pojmom narodnost se učenci srečajo v različnih obdobjih osnovnošolskega izobraževanja, največkrat preko iger, pesmi, medijev, praznovanj raznih praznikov, socialnih interakcij ter pri pouku predmetov, kot sta družba in zgodovina. Narod je naravna družba, ki obsega enotnost ozemlja, izvor, tradicijo, jezik, zgodovino in samozavest posameznika v družbi (Tevzadze 1994). Del lastne narodne identitete vsakega posameznika je tudi narodna zavest. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* narod pojmuje kot pripadanje »skupnosti ljudi, navadno na določenem ozemlju, ki so zgodovinsko, jezikovno, kulturno, gospodarsko povezani in imajo skupno zavest« (Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša 1994, 553). Natalia Tevzadze (1994) navaja, da je narodna zavest občutek, ki spodbuja notranje in zunanje nacionalne dejavnosti, medtem ko jo Hribar (1995) opredeli

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.453-468

kot sestavino duhovnosti, ki je hkrati tudi temelj in izraz kulture. Med kulturo prišteva jezik, ljudske plese in pesmi, ljudsko literaturo in prozo, kultiviranje jezika, vero ter praktična znanja. Kot duhovno vrednoto jo omenja tudi Schulze (2003), ki pravi, da jo sestavljata preteklost oz. kulturna dediščina in spomini ter sedanjost oz. želja po skupnem življenju. Podobno tudi Vesna G. Mikolič (2000) v delu »Povezanost narodne in jezikovne zavesti« ob ekonomskem, političnem in kulturnem vidiku narodne zavesti izpostavlja tudi njen duhovni in čustveni vidik, katerega prvine so, poudarja avtorica, globlje, kot si mislimo. Rizman (1991), Smith (2005) in Hribar (1995) izpostavljajo, da ljudstvo samo po sebi še ne predstavlja naroda, ampak da ga ustvari šele narodna zavest v povezavi s priznavanjem/prepoznavanjem lastne identitete, ki pa se navezuje ravno na prvine kulture nekega ljudstva. Kultura in kulturna dediščina sta tako neposredno povezani z oblikovanjem posameznikove narodne zavesti in sta ključnega pomena za obstoj ter prihodnost nacije oz. države.

Ob tem se nam poraja vprašanje, ali lahko narodno zavest razumemo kot vrednoto, ki jo ima osnovna šola dolžnost vzgajati in s tem omogočati preživetje naroda v vse bolj globaliziranem svetu. V pričujoči raziskavi nas je zanimalo, kakšno vlogo ima folklorno udejstvovanje na otrokovo dojemanje pripadnosti narodu in oblikovanje narodne zavesti. Folklorna dejavnost se kompleksno dotika najrazličnejših delov sestavin narodne zavesti, kot so kultura in kulturna dediščina (Hribar 1995; Schulz 2003), izražanje nacionalnih simbolov in pripadnosti (Tavzadze 1994), ekonomski ter politični vidiki (Mikolič 2000), s čimer jo lahko umeščamo v pomemben del družbenega udejstvovanja pri oblikovanju in ohranjanju narodne zavesti. Ali bi potemtakem moralo biti folklorno udejstvovanje bolj vključeno v učni kurikulum obveznega osnovnošolskega izobraževanja? S pristopom empiričnega kvalitativnega raziskovanja smo želeli preučiti pogled učiteljev in učiteljic osnovnih šol, ki so hkrati tudi vodje otroških folklornih skupin in krožkov; zanimalo nas je, kako sami dojemajo vlogo folklore na področju oblikovanja narodne zavesti učencev v osnovni šoli.

Folklora kot sestavni del kulturne dediščine

Med uveljavljena pojmovanja kulture spada definicija, ki kulturo razume kot heterogeno celoto vrednot, moral, prepričanj, običajev in navad, umetnosti ter znanj, ki jih posameznik pridobi iz socialnega okolja (Platovnjak 2017). Poznamo različne vidike kulture (Johnson 2013):

– način življenja ljudi, ki vključuje način razmišljanja, občutenja in verovanja;

- družbena zapuščina posameznika, ki izhaja iz skupine, ki ji pripada;
- antropološki vidiki obnašanja ljudi;
- zakladnica znanja in naučenega vedenja;
- nabor standardiziranih ravnanj ob težavah;
- mehanizem za normativno regulacijo vedenja;
- nabor tehnik za prilagajanje zunanjemu okolju in drugim.

Bahovec (2009, 324) izpostavlja, da je kultura »temeljna in neločljiva človeška značilnost, je nekaj, kar v bistvu določa identiteto posameznih oseb in skupin«. Citat nakazuje povezanost kulture z narodno zavestjo. Slednje podkrepijo tudi besede Ministrstva za kulturo (b. l.), ki govori o kulturni dediščini kot o viru informacij o načinu življenja prednikov, ki predstavlja zgodovino posameznega naroda. K temu lahko dodajmo še navedbo Zakona o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1) (2016): »Dediščina so dobrine, podedovane iz preteklosti, ki jih Slovenke in Slovenci, pripadnice in pripadniki italijanske in madžarske narodne skupnosti in romske skupnosti ter drugi državljanke in državljani Republike Slovenije opredeljujejo kot odsev in izraz svojih vrednot, identitet, etnične pripadnosti, verskih in drugih prepričanj, znanj in tradicij«.

Folklorna dejavnost spada med t. i. nesnovno kulturno dediščino (Ministrstvo za kulturo b. l.). Nesnovno kulturno dediščino razumemo kot znanje, izrazoslovje, veščine, dejavnost posamezne družbe ali zaključene skupine. Posredno pa iz nje izvirajo tudi vsa orodja, izdelki in drugi predmeti, ki se uporabljajo pri teh dejavnostih. Tudi končni produkt oz. okolje, ki se ustvari kot posledica navedenih dejavnosti, obravnavamo kot kulturno dediščino – kulturno okolje. S kulturnim okoljem in z njegovimi deli se skupnost, skupina ali posameznik poistoveti ali identificira (Bogataj idr. 2005, 5). Občutek za identifikacijo omogoča živost nesnovne kulturne dediščine. Ta se razvija in živi iz roda v rod, na njen razvoj pa vplivajo zgodovina, narava in okolje, v katerem nastaja (Ministrstvo za kulturo b. l.). Med nesnovno kulturno dediščino prištevamo ob jeziku, veri in religiji (npr. običaji, obredi, vrednote), tradicionalnih obrteh in veščinah, znanjih, povezanih z naravo (npr. kmetijstvo, zdravilstvo, astronomija, prerokovanja), in oblikah ustnega izročila (npr. pesništvo, zgodovina, bajke, legende) tudi odrske/scenske umetnosti, družbene prakse ter šege ob različnih obredih in prazničnih dogodkih, med katere sodi tudi folklorno udejstvovanje (Bogataj idr. 2005, 10–11; Južnič 1993; Počkar, Tavčar Kranjc in Birsa 2011).

Osnova pojma folklora izvira iz ljudskega izročila, ki ga razumemo kot nekaj, »kar se je v preteklosti ohranilo, predvsem na področju duhovne kulture« (Baš 2004, 130). Beseda je prevzeta iz angleščine in sestavljena iz dveh besed.

Folk pomeni narod oz. ljudstvo, *lore* pa poznavanje, nauk oz. znanost. Govorimo torej o »vedi o ljudstvu«. Zato je laično razmišljanje, da folklora predstavlja zgolj poustvarjanje starih plesov in pesmi, napačno. Ker se je znanje prenašalo po sistemu iz roda v rod oz. po ustnem izročilu, pojma folklora in ljudsko izročilo večkrat enačimo. Prepletenost sestavin naroda, kulture in folklore izpostavlja Ramovš (1991, 3), ki folkloro opredeli kot »ljudsko pesništvo in pripovedništvo, petje, instrumentalno glasbo, ples, šege in verovanja«. Dodaja, da je ljudsko izročilo vrednota in osnova naroda, hkrati pa sestavina današnjega kulturnega izročila. Zato je treba dejavnosti folklore spoštovati in jo primerno varovati. Podobnega mnenja je tudi Trampuš (1979), ki poudarja, da folklora ni samo skupinsko udejstvovanje starih ljudskih pesmi in plesov, vendar je njen pomen globlji. Folklora z glasbo, s pesmijo in kulturo uči ljubiti domovino ter utrjuje narodno zavest. To ji uspeva tako na domačih tleh kot tudi pri izseljencih, zdomcih in manjšinah. Saša Meglič (2010) pritrjuje, da skozi folklorno dejavnostjo na mlajše rodove prenašamo nacionalno spoznanje in dediščino ter razumemo vlogo posameznika in njegov obstoj. »Folklorna dejavnost je področje ljubiteljskega udejstvovanja, ki je povezano z ohranjanjem ali poustvarjanjem našega plesnega, glasbenega in drugega izročila« (Meglič 2010, 77).

Folklorno udejstvovanje v šolah

Folklorne skupine so del folklornih ali kulturnih društev. Znotraj le-teh delujejo tudi druge skupine ljudskega izročila, ki se ukvarjajo z raziskovanjem, s poustvarjanjem in predstavo šeg, navad, iger itd. Tak primer so npr. orači, koranti, prekmurski pozvačini (Lubej 2012). Folklorne skupine največkrat razumemo kot plesne skupine, ki se primarno ukvarjajo predvsem s plesom, petjem in z igranjem inštrumentov, ni pa izvzeto niti igranje, poustvarjanje šeg ter navad skozi odrsko predstavitev. Folklorno izročilo se na otroke in mlade prenaša v vrtcih, šolah ter društvih po vsej Sloveniji. Na stopnji osnovnošolskega izobraževanja se ljudsko izročilo vključuje tako v okviru rednega pouka kot tudi v interesne krožke in druge projekte aktivnosti. Znanja, ki jih učenci pridobijo s spoznavanjem slovenske ljudske plesne dediščine, jim omogočajo kritično razsojanje in lažje razumevanje podobnih kulturnih pojavov ter spoznavanje kulture bivanja njihovih prednikov (Knific 2015).

Mentorji šolskih folklornih skupin v program vključujejo igre, izštevanke, plese in pesmi območja, na katerem se dejavnost izvaja, ali širšega slovenskega območja (Štrukelj 2007). Knific (2005, 42) navaja, »da je naloga vodij otroških folklornih skupin poleg razvijanja plesnih sposobnosti predvsem poustvarjanje otroškega izročila in vzgajanje ustreznega odnosa do naše du-

hovne in materialne dediščine«. S spoznavanjem in z ohranjanjem ljudskega izročila pri učencih dosežemo, da otrok bolje spozna svojo lastno identiteto in se čustveno poveže s svojim narodom, skupnostjo ter z okoljem, v katerem živi (Škrinjar 2008). Vesna Geršak (2007) trdi, da je folklorno udejstvovanje tudi pomembno vzgojno sredstvo, saj otroka uči komunikacijskih veščin, spoznavanja okolice in samega sebe.

V učne načrte osnovne šole je ljudsko izročilo vključeno predvsem pri predmetih glasbena umetnost in športna vzgoja, neposredno pa tudi pri drugih predmetih, kot so slovenščina, družba, državljanska in domovinska vzgoja, etika, geografija in zgodovina (Knific 2015). Bistvo vključitve ljudskega izročila v učne načrte lahko razlagamo z 72. členom Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1) (2016): »Vsakdo je dolžan v skladu z zakonom varovati naravne znamenitosti in redkosti ter kulturne spomenike. Država in lokalne skupnosti skrbijo za ohranjanje naravne in kulturne dediščine«. Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova mora zato posameznika seznaniti s prvinami kulturne dediščine ter mu pomagati oblikovati do nje ustrezen odnos, ki temelji na ponotranjenju vrednot in spoštovanja narodnega izročila.

Namen empirične raziskave

Namen našega empiričnega raziskovanja je bil oblikovati celovitejšo sliko pogleda učiteljev na otrokovo oblikovanje narodne zavesti kot rezultat folklornega udejstvovanja v osnovni šoli. Zanimalo nas je, kakšna je po mnenju učiteljev zastopanost folklornega udejstvovanja v kurikulumu osnovne šole ter kako učitelji posegajo po praksah vključevanja folklornega udejstvovanja v pedagoško delo. Preučiti smo tudi želeli, kakšna so mnenja, želje in nameni učiteljev glede vključevanja folklornega udejstvovanja v osnovnih šolah kot pristopa k oblikovanju ter utrjevanju narodne zavesti pri učenkah in učencih. Raziskovalni vprašanji, ki sta usmerjali naše raziskovanje, sta bili:

RV1 Kakšna je vloga folklornega udejstvovanja na oblikovanje narodne zavesti učencev v osnovni šoli z vidika učiteljev, ki so vodje folklornih skupin?

RV2 Kakšna so mnenja učiteljev o vključevanju folklornega udejstvovanja v osnovni šoli kot pristopa k oblikovanju narodne zavesti učenk in učencev?

Metodologija

Raziskovalna metoda, s katero smo pridobili željene podatke in preučili izbrani raziskovalni problem, je kvalitativna interpretativna raziskava. Kot mer-

ski instrument je bil uporabljen polstrukturirani intervju, ki je bil glede na željo intervjuvanca in možne okoliščine opravljen v živo ali preko videokonferenčne aplikacije (Zoom). Zbiranje podatkov je potekalo v časovnem intervalu od januarja do aprila 2022. Raziskava je bila izvedena v okviru magistrskega študija Pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (Slavič 2022).

V intervjujih je sodelovalo šest učiteljev/učiteljic, ki delujejo kot vodje folklornih skupin oz. krožkov na osnovni šoli in hkrati opravljajo drugo pedagoško delo na šoli (učitelji/učiteljice razrednega pouka, predmetni učitelji). Pet učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, je opravljajo delo učitelja/učiteljice razrednega pouka in ena učiteljica je bila zaposlena za predmetno poučevanje slovenskega jezika. Intervjuvanci so bili izbrani iz osnovnih šol severovzhodne Slovenije. Sodelovanje pri intervjuju je zavrnila ena oseba. Udeležencem v intervjujih smo postavili naslednja vprašanja:

- Zakaj ste se odločili, da ste postali vodja folklornega krožka/skupine?
- Kje vidite vsebine folklornega izročila v obveznem osnovnošolskem izobraževanju?
- Ali folklorno udejstvovanje vidite kot dejavnost, ki razvija otrokovo narodno zavest?
- Kako ocenjujete narodno zavest učencev, ki so del folklornega udejstvovanja, v primerjavi z drugimi učenci v svojem razredu?
- Ali bi folklorno udejstvovanje lahko bil obvezen/izbirni predmet v šolskih učnih načrtih?

Po izvedbi intervjujev smo opravili transkripcijo oz. dobesedni prepis zvočnih zapisov, pridobljene podatke pa smo nato analiziral s pomočjo kvalitativne vsebinske analize (Coe in Scacco 2017). Kvalitativna vsebinska analiza je raziskovalna metoda, pri kateri so značilnosti besedilnega, vizualnega ali zvočnega gradiva sistematično kategorizirane in zabeležene, da jih je mogoče analizirati. Zbrane kvalitativne zapise intervjujev smo najprej analizirali z metodo odprtega kodiranja, nato združevali dobljene kode v skupne kategorije in na koncu glede na vsebino kod ter kategorij določili še osnovne teme in preverili odnose med posamezno temo ter njenimi pojmi (Zurc 2021).

Rezultati in interpretacija

Dobljeni rezultati kvalitativne vsebinske analize, ki temelji na intervjujih z učitelji, ki so bili hkrati tudi vodje šolskih folklornih skupin, so pokazali tri osrednje teme oz. vidike, ki pojasnjujejo folklorno udejstvovanje kot dejav-

Preglednica 1 Folklora kot dejavnost, ki razvija narodno zavest

Kategorija	Koda
Pojmovanje narodne zavesti	Občutek pripadnosti domovini in narodu Razumevanje sveta, v katerem živiš Prepoznavanje sestavin naroda
Vloga folklore/ljudskega izročila	Skupinsko delo krepi pripadnost Spoznavanje sestavin naroda Spoštovanje temeljev družbe Spoznavanje razlik/pripadnosti ostalih krajev Folklora kot kompleksna dejavnost

nik oblikovanja narodne zavesti v osnovni šoli. Prvi vidik oblikovanja narodne zavesti skozi folklorno dejavnost predstavlja učiteljevo interpretiranje ljudskega izročila v povezavi z narodno zavestjo. Osredotočili smo se na osebno razumevanje narodne zavesti in vrednotenja folklorne dejavnosti pri učiteljih. Drugi vidik se nanaša na zaznavanje razlik v narodni zavesti med učenci, ki so del folklornega udejstvovanja, in tistimi, ki to niso. Kot tretji vidik pa so intervjuvani učitelji izpostavili pomen vključevanja folklore v šolski kurikulum skozi medpredmetno povezovanje ter zasnovo samostojnega predmeta folklora v osnovni šoli.

V nadaljevanju natančneje predstavljamo vse tri dobljene vidike – »folklora kot dejavnost, ki razvija narodno zavest«, »zaznavanje razlik med učenci v zanimanju za slovensko kulturo in izražanju narodne zavesti glede na folklorno udejstvovanje v osnovni šoli« ter »folklora kot izbirni predmet v osnovni šoli« – s pripadajočimi kategorijami, kodami ter reprezentativnimi izjavami intervjuvanih učiteljev.

Kot lahko razberemo iz preglednice 1, se pojmovanje narodne zavesti s strani učiteljev naslanja predvsem na občutek duhovne pripadnosti narodu in domovini, prepoznavanje njunih sestavnih delov ter razumevanje širšega prostora, v katerem posameznik prebiva. Eden izmed intervjuvancev navaja: »Pri pouku otrokom razložim na najpreprostejši način, da je narodna zavest to, da si ponosen na svoj narod, ponosen na to, od kod izhajaš, na šege, navade, jezik, glasbo, poznaš simbole svoje domovine, ponosen na naravne znamenitosti, s ponosom oblečeš folklorni kostum, spoštuješ prednike in ohranjaš, kar so ustvarili« (UFW-4).

Ugotovitve kažejo, da učitelji, vodje folklornih skupin, ki so sodelovali v raziskavi, pojem narodna zavest razumejo podobno opredelitvi, ki jo navaja literatura (Hribar 1995). Slednja v ospredje postavlja spoštovanje temeljev iz preteklosti, ki so vplivali na razvoj današnje družbe, med njenimi sestavinami izpostavljajo šege in navade, naravne znamenitosti, simbole, zgodo-

Preglednica 2 Zaznavanje razlik med učenci v zanimanju za slovensko kulturo in izražanju narodne zavesti glede na folklorno udejstvovanje v osnovni šoli

Kategorija	Koda
Opažam razlike	Da, razlike so očitne
Razlike niso jasno vidne	Razlik ne opažam Težko odgovorim Ne vem, če je to dovolj Razlike bi verjetno morale biti

vino, glasbo, ples in jezik. Rezultati kažejo, da učitelji sestavine narodne zavesti in kulture prepoznavajo kot skupne sestavine obeh. Večje vloge pri narodni zavesti ne namenjajo ozemlju države, kar se povezuje z dejstvom, da vsak narod nima svoje države, o čemer je govoril tudi Hribar (1995).

Vprašanje, zakaj in kako folklorna dejavnost deluje na oblikovanje narodne zavesti učencev, je ključno vprašanje v naši raziskavi. Rezultati kategorije o vlogi folklore in/ali ljudskega izročila pri razvijanju narodne zavesti se vsebinsko povezujejo s pojmovanjem narodne zavesti. Vlogo folklore anketiranci razumejo kot kompleksno dejavnost, s katero posameznik spoznava sestavine naroda, spoznava razlike med kraji in se uči spoštovati temelje družbe. Eden izmed intervjuvanih učiteljev je takole izpostavil vlogo folklornega udejstvovanja pri spoznavanju razlik med kraji: »Na nastopih vidi [op. učenec] značilnosti drugih krajev in jih primerja. Verjetno tega še ne analizira, ampak poveže in postavi na svoje mesto šele kasneje« (UFV-2). Drugi omenja pomen potovanj: »Še posebej se ta zavest o Sloveniji oblikuje, ko potujemo v tujino. Učenci vihtijo zastavo, ostalim tujim narodom razlagajo, kje smo doma, kakšna je pokrajina, kaj jedo, kaj se učijo itd.« (UFV-6).

Ugotavljamo, da folklorno udejstvovanje po mnenju intervjuvanih učiteljev prispeva k spoznavanju domačega in tujega okolja ter s tem spodbuja razvoj spoštovanja in pripadnosti do njega. Intervjuvanci so izpostavili pomen zgodovine in sestavin naroda kot temeljev za narodov obstoj ter razvoj. Eden izmed intervjuvancev pojasnjuje: »Razumeš, v kateri svet si prišel, kaj se je nekoč dogajalo, kako se svet spreminja in kam vodi. Razumeš okolje okoli sebe. Ne samo v Sloveniji, ampak nasploh, v družbah« (UFV-3). Drugi učitelj temu pritrjuje: »Vedno na čem danes gradiš, je nekdo pred tabo postlal oz. ti postavil temelje. To je lahko čisto banalno šolski sistem, domače razmere, šege in navade, vrednote … Če to spoznaš, potem bolj ceniš to, kar imaš« (UFV-5). Posebno vlogo v folklornem udejstvovanju ima tudi jezik, predvsem narečje, ki se izraža skozi ljudsko glasbo, igro in dramsko izražanje.

V raziskavi nas je tudi zanimalo, ali se folklorno udejstvovanje kaže v raz-

likah med učenci z vidika njihovega zanimanja za slovensko kulturo in izražanja narodne zavesti (preglednica 2). Po mnenju intervjuvanih učiteljev se učenci, ki obiskujejo folklorne skupine, bolj zanimajo za nastanek in razvoj družbenega okolja, ki jih obdaja. Izpostavili so, da se ti učenci bolj zavedajo svojih korenin in bolje prepoznavajo sestavne dele kulture naroda v primerjavi z učenci, ki ne obiskujejo folklornih dejavnosti. Kot navajajo: »Predvsem zato, ker poznajo svoje izročilo in so ponosni nanj, ponosni pa so tudi na svoje dosežke, ki izhajajo iz njega. Ponosno pojejo prekmurske ljudske pesmi in govorijo po prekmursko. Celo zabavno jim je bilo in so uživali ob tem, da so jim drugi govorili, da jih ne razumejo« (UFV-5). Pri tem so učitelji omenili, da učenci, ki v folklorno dejavnost vstopijo v mlajših letih, z njo nadaljujejo tudi kasneje, kar je možno pripisati tudi oblikovanju narodne zavesti skozi folklorno udejstvovanje.

Intervjuvani učitelji opažajo večjo angažiranost učencev, ki so vključeni v folklorne skupine, pri pouku družbe, spoznavanja okolja, zgodovine in geografije, kjer bolj sodelujejo in postavljajo vprašanja. Zanimajo jih življenje nekoč, običaji in kultura. Med drugim so izpostavili naslednje zanimive poglede: »Enostavno vidim razlike, ko razlagam, na primer kako so izdelovali laneno platno. Sprašujejo in vidim tisti lesk v očeh. Brez težav ločim učence, ki jih zanima okolje, v katerem bivamo. Drugim je lahko vseeno, kje hodijo v pokrajini, spet drugi pa postavljajo milijon in eno vprašanje« (UFV-5); »Mislim, da so naši folklorniki vsekakor bolj narodno zavedni kot večina ostalih učencev« (UFV-4); »Še posebej se ta zavest o Sloveniji oblikuje, ko potujemo v tujino. Učenci vihtijo zastavo, ostalim tujim narodom razlagajo, kje smo doma, kakšna je pokrajina, kaj jedo, kaj se učijo itd.« (UFV-6). Povzamemo lahko, da se intervjuvani učitelji opažajo razlike med učenci, ki obiskujejo folklorne dejavnosti, in ostalimi v tem, da se ti učenci bolj zavedajo lastnega izročila, predvsem pa, da so ponosnejši na sestavine naroda, in sicer ne samo na svoja folklorna oblačila, ples in pesem, temveč tudi na jezik, zgodovino, celo zastavo.

Kljub temu pa velja izpostaviti, da je polovica intervjuvanih učiteljev izrazila mnenje, da ima premajhen vpogled v učenčev nadaljnji razvoj tekom šolanja in s tem težko opazi nedvomne razlike v njihovem zanimanju za slovensko kulturo ter izražanju narodne zavesti v primerjavi z njihovimi sošolci, ki niso vključeni v folklorno udejstvovanje.

V nadaljevanju so nas zanimala še mnenja učiteljev glede poznavanja sedanjih in morebitnih prihodnjih možnosti vključitve folklorne dejavnosti kot obvezne ali izbirne vsebine v osnovni šoli (preglednica 3). Intervjuji so izpostavili predvsem prednosti in slabosti, ki jih folklorno udejstvovanje kot samostojen predmet prinaša učencem in učiteljem. Med prednostmi udejstvo-

Preglednica 3 Folklora kot izbirni predmet v osnovni šoli

Kategorija	Koda
Prednosti folklore kot samostojnega izbirnega predmeta v osnovni šol	Vključenost večjega števila učencev Več časa za predajo teoretičnega znanja Boljši učni uspeh Večja narodna zavest
Folklora kot izbirni predmet se že pojavlja	Neobvezni izbirni predmet v obliki športa in umetnosti
Medpredmetno povezovanje	Povezovanje z ostalimi predmeti: zgodovina, glasba, šport, geografija, družba in spoznavanje okolja Samoiniciativa učitelja

vanja v folklori, kot sta boljši učni uspeh in možnost vključevanja večjega števila učencev, so učitelji omenili tudi oblikovanje narodne zavesti, ki poteka skozi različne aktivnosti in vidike folklornega udejstvovanja, kot navaja eden izmed intervjuvanih učiteljev: »Pri tem pa moram reči, da ples ni tisti, ki bo dvignil narodno zavest. Folklora ni samo, da prideš in zaplešeš nek stari ples. Mi pri folklori spoznavamo ljudske igre, kako so se otroci igrali in kaj so počeli v prostem času. Kako so živeli starši, kakšne pripomočke so uporabljali. Pregledamo slike, obrti, praznovanja. Na koncu je ples samo odrska scena tega, česar smo se naučili« (UFV-5).

Med pomanjkljivostmi izvedbe folklornih dejavnosti v osnovni šoli pa so intervjuvani učitelji najbolj izpostavili pomanjkanje časa za obravnavo teoretičnih vsebin: »Eno je v našem primeru ples in petje. Ampak tukaj je tudi teoretični del. Zmanjka nam časa za ta del. Ena ura na teden je premalo. Kje je čas za poučevanje o zgodovini, kostumih, običajih. Ni časa. Lani smo imeli spet ob pustnem času. Takrat smo cel dan predstavljali zgodovino, razlike med pustom, učili se plesa, starih besed itd.« (UFV-1).

Nekateri intervjuvani učitelji so opozorili, da je alternativna oblika izbirnega predmeta z vsebinami ljudskega izročila že prisotna v osnovni šoli, in sicer pri predmetih s področja športa in umetnosti. Pri neobveznem izbirnem predmetu umetnost učitelji izbirajo med različnimi tematskimi sklopi. Eden izmed teh je tudi »folklorna dejavnost«, katerega cilji se osredotočajo predvsem na plesno izražanje in spoznavanje s kulturno dediščino. Podoben neobvezni izbirni predmet je tudi šport z vsebinskim sklopom »ples«. Kljub temu da se predmeta v kurikulumu osnovne šole pojavljata že od leta 2013 (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2013a; 2013b), intervjuji z učitelji kažejo, da jih večina teh možnosti ne pozna oz. jih ne vidi povsem povezane s folkloro. »No, to sploh nisem vedela. Druga mož-

nost je tudi ples oz. letos celo starinski plesi, kar je dokaj blizu, ampak to že nekako malo kršimo. Nočemo več iskat alternativ« (UFV-1).

Intervjuvanci pa niso pozabili niti na možnosti medpredmetnega povezovanja folklornega udejstvovanja z več različnimi predmeti v šoli (preglednica 2). Kot izpostavlja eden izmed intervjuvancev, je folklorno udejstvovanje zaradi svoje interdisciplinarnosti povezano z različnimi predmeti in ga je težko umestiti samo na eno predmetno področje: »Ne vem, kje [op. kateri šolski predmet], se toliko različnih stvari prepleta« (UFV-1). Intervjuvani učitelji so folklorno udejstvovanje prepoznali kot najbolj povezano z vsebinami predmetov, kot so zgodovina, geografija, slovenščina, družba, spoznavanje okolja, glasba in šport. Hkrati pa so opozorili, da je pri tem pomembna avtonomija in lastna iniciativa učitelja: »Učitelji imamo kar veliko možnosti medpredmetnega povezovanja, vendar je veliko odvisno od nas, učiteljev. Ni potrebno, da obravnavamo pri vsakem predmetu vse posebej, lahko bi povezovali. Še večji problem je v tretji triadi. Potrebno se je uskladiti, da bi vsi govorili o določeni temi v istem času. Na razrednem pouku je to veliko lažje in tudi izvajamo tako« (UFV-5).

Pomen ugotovitev za pedagoško prakso in priložnosti prihodnjih raziskav

Dobljeni rezultati potrjujejo predpostavko, da je folklorno udejstvovanje pomemben dejavnik narodne zavesti. Razlog za navedeno je možno prepoznati v samih vsebinah folklornega udejstvovanja, ki raziskujejo, predstavljajo, prenašajo in udejanjajo sestavine kulturne dediščine (Snoj 2016). V ospredju folklore je spoznavanje načina življenja, predvsem skozi šege in navade, ki so nepogrešljiv element pri razvoju narodne zavesti. Kompleksnost in bogastvo folklornega udejstvovanja se kaže skozi kostumografijo, glasbo, pesmi, uporabo besed, kulinariko, spoznavanje različnega dela (npr. obrt, kmečka opravila, mestno življenje) in preživljanja prostega časa, političnega in religioznega življenja. Takšen način prispeva k identiteti določene skupnosti ter oblikovanju narodne zavesti (Gradišnik 2008).

V kolikor se folklorna dejavnost kaže kot primerno vzgojno sredstvo za oblikovanje narodne zavesti, ali je potem smiselno prenoviti učne načrte ali celo podati idejo o samostojnem izbirnem predmetu s področja folklornega udejstvovanja v osnovni šoli? Ugotovitve naše predhodne raziskave, v kateri smo analizirali učne načrte osnovne šole z vidika prisotnosti folklornih vsebin (Slavič 2022), kažejo, da učni načrti predmetov, kot so spoznavanje okolja, družba, zgodovina, glasbena umetnost, šport in slovenščina, vključujejo vsebine, ki se dotikajo ljudskega izročila. Intervjuji z učitelji, ki so predstavljeni v

pričujočem prispevku, so temu pritrdili in izpostavili, da je pouk zgodovine, glasbene umetnosti, športa, družbe in spoznavanja okolja pa tudi pri geografije zelo dobra osnova za uresničevanje folklornega udejstvovanja v osnovni šoli. Pa vendar pogledi intervjuvanih učiteljev hkrati kažejo na njihovo pomanjkanje časa, lastne iniciative ter ustrezne izobrazbe tako na folklornem kot tudi na narodnem področju. Proste roke, ki jih ima učitelj pri oblikovanju pouka, vplivajo na interpretacijo zastavljenih učnih ciljev, s čimer se prepletenost ljudskega izročila in oblikovanja narodne zavesti največkrat izgubi.

Zato bi veljalo v prihodnje v prenovo učnih načrtov osnovnošolskih predmetov vključiti tudi vsebine in cilje v neposredni povezavi z oblikovanjem narodne zavesti učencev. Poseben poudarek velja nameniti profesionalnemu izobraževanju učiteljev o pomenu in vsebinah folklore v šoli z vidika oblikovanja narodne zavesti učencev ter kako jo vključiti v sam učni proces. O vključitvi folklornih vsebin bi veljalo razmisliti tudi pri učnih načrtih predmetov, kot so likovna umetnost, slovenski in tuji jeziki ter državljanska in domovinska vzgoja in etika, ki se v dosedanjih raziskavah (Slavič 2022) kot tudi v predstavljenih rezultatih intervjujev niso posebej izpostavili. Pa vendar gre za predmete, ki se močno srečujejo z različnimi elementi kulture naroda in organiziranosti države, a folklornim vsebinam posvečajo premalo poudarka. Navedeno problematiko učitelji pripisujejo današnji vlogi šol, ki v ospredje postavljajo prenos informacij in znanj, manj pa se osredotočajo na vzgojne vsebine in cilje (Medveš 2023; Ule 2023), med katere sodi tudi oblikovanje narodne zavesti.

Kot potencialna možnost se kaže tudi zasnova samostojnega obveznega izbirnega predmeta folklora, ki so ga v intervjujih izpostavili sodelujoči učitelji. Predmet bi lahko v folklorno dejavnost vključil vse učence v osnovni šoli, hkrati pa učiteljem omogočil dovolj časa, da bi kakovostno predelali vsebine ljudskega izročila. Predmet bi tako vključeval teoretične vsebine, ki učijo o sestavinah kulture, folklore in narodne zavesti, kot so npr. način življenja (npr. kulinarika, oblačila, prosti čas, delo), šege in navade ter jezik. Usvojeno znanje pa bi nato veljalo vrednotiti skozi praktični izdelek, pa naj bo to ples, petje, glasba, rajalne igre ali dramska igra. Pričakovati je, da bosta s samostojnim predmetom v kurikulumu osnovne šole folklora in ljudsko izročilo postala bolj cenjena ter sprejeta, posledično pa se bo krepila tudi narodna zavest. Hkrati na šoli ne bi bilo treba iskati alternativ v učnih načrtih drugih predmetov za uresničevanje večjega števila ur, namenjenega folklori. Treba pa je poudariti, da bi tak učni predmet povzročil tudi določene potrebe po dodatnem izobraževanju in zaposlovanju učiteljev.

Izpostaviti velja še določene omejitve naše raziskave. Zaprtje šol in ome-

jitev medsebojnih stikov zaradi pandemije covida-19 sta prispevala tudi k močnemu upadu deleža folklornih dejavnosti in s tem udeležencev v folklornih skupinah ter krožkih v zadnjih letih. Posledično so intervjuvanci določena stališča izražali z vidika stanja, ki je veljalo v obdobju pred pandemijo. Raziskava se je osredotočila na namenski vzorec osnovnošolskih učiteljev, ki so bili hkrati tudi vodje folklornih krožkov na šoli. V intervjujih so tako večinsko sodelovali učiteljice in učitelji razrednega pouka iz severovzhodnega dela Slovenije, kar posledično pomeni, da dobljene ugotovitve veljajo samo za izbranega in podobne vzorce osnovnošolskih učiteljev. Kot omejitev naše raziskave velja izpostaviti tudi kompleksnost in težjo merljivost preučevanih pojmov, kot sta narodna zavest in folklorna dejavnost, ki so podvrženi različnim teoretičnim interpretacijam in razumevanjem, hkrati pa gre za duhovne vrednosti posameznika. Zato se je kvalitativni pristop k preučevanju obravnavane tematike oblikovanja narodne zavesti skozi folklorno udejstvovanje v osnovni šoli pokazal kot ustrezen in ga priporočamo za uporabo tudi v prihodnjih sorodnih raziskavah, saj je obravnaval manj raziskana vprašanja pedagoškega raziskovanja. Manjše, a hkrati poglobljenejše kvalitativne raziskave od naše temeljijo na paradigmi interpretativizma ter razkrivajo osebne poglede in razumevanja obravnavanih konceptov ter pojavov z različnih zornih kotov (Krmac in Cencič 2022) in pomembno prispevajo k razvoju veljavnih ter zanesljivih kvantitativnih merskih instrumentov za uporabo na večjih vzorcih (Zurc idr. 2023). Vsekakor pa bi v prihodnje veljalo obravnavano tematiko preučiti in ovrednotiti dobljene ugotovitve tudi z vidika kvantitativnega pedagoškega raziskovanja na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

Zaključek

Naša raziskava prispeva k razumevanje vloge folklornega udejstvovanja v osnovni šoli kot oblike vzgojno-izobraževalne dejavnosti pri oblikovanju narodne zavesti učencev. Kljub temu pa teoretične in empirične ugotovitve naše raziskave kažejo, da obstajajo možnosti in potrebe za večje vključevanje folklornega udejstvovanja kot dejavnika oblikovanja narodne zavesti učencev v šolski kurikulum obvezne osnovne šole. Mnenja učiteljev kažejo, da pri učencih, ki so vključeni v folklorno udejstvovanje, v primerjavi z ostalimi učenci prihaja do večjega zanimanja za družbeno okolje in izražanja narodne zavesti.

Zaključimo lahko, da intervjuvani učitelji folklorno udejstvovanje v osnovni šoli vidijo kot pomembno vzgojno sredstvo, ki ohranja in prenaša vsebine ljudskega izročila ter pri učencih razvija narodno zavest in odnos z družbe-

nim okoljem. Folklorno udejstvovanje je skupinska aktivnost, ki posameznika vključuje v socialno okolje, kjer lahko razvija svoje komunikacijske spretnosti, koordinacijo telesa, umetniško izražanje, ustvarjalnost in radovednost. Zato bi veljalo v prihodnje stremeti k oblikovanju samostojnega predmeta *folklora* v osnovni šoli. Naša raziskava odpira raziskovalna vprašanja, ki jim do sedaj pedagoška stroka ni posvečala večjega pomena. V prihodnje bi veljalo pogled na oblikovanje narodne zavesti s pomočjo folklore raziskati še z vidika samih učencev. Zanimiva bi bila tudi primerjava pogledov na vlogo folklornega udejstvovanja pri oblikovanju narodne zavesti med učitelji iz različnih delov Slovenije, z različnih predmetnih področij in z različnimi izkušnjami s poučevanjem. Zagotovo pa velja nameniti več strokovne pozornosti področju oblikovanja in spodbujanja narodne zavesti učencev, saj ta del vzgojno-izobraževalne vloge osnovne šole ostaja v veliki meri neraziskan.

Literatura

Bahovec, I. 2009. »Prispevek sv. Pavla pri inkulturaciji krščanstva v helenistično kulturo: izziv in navdih za srečanje med evangelijem in sodobno kulturo.« *Bogoslovni vestnik* 69 (3): 321–345.

Baš, A., ur. 2004. *Slovenski etnološki leksikon.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bogataj, J., V. Hazler, Z. Delak Koželj, M. Terseglav, M. Kropej Telban, M. Ramovš in N. Židov. 2005. *Nesnovna kulturna dediščina.* Ljubljana: Zavod za varstvo kulturne dediščine Slovenije.

Coe, K., in J. M. Scacco. 2017. »Content Analysis, Quantitative.« V *The International Encyclopedia of Communication Research Methods,* uredil J. Matthes, 346–356. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Geršak, V. 2007. »Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 128–143.

Gradišnik, I. S. 2008. *Čar izročila: zapuščina Nika Kureta (1906–1995).* Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Hribar, T. 1995. *Slovenci kot nacija: soočanja s sodobniki.* Ljubljana: Enotnost.

Johnson, M. 2013. *Evaluating Culture: What Is Culture? What Does It Do? What Should It Do?* London: Macmillan.

Južnič, S. 1993. *Identiteta.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Knific, B. 2005. »Otroške folklorne skupine in njihovi programi.« *Folklornik* 1:42–46.

Knific, M. 2015. »Vključevanje slovenske ljudske plesne dediščine v vzgojno-izobraževalni sistem.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Krmac, N., in M. Cencič. 2022. *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od ideje do podatkov.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Lubej, N. 2012. »Od plesa k otroški igri in ponovno nazaj k plesu.« *Folklornik* 8:42-43.

Medveš, Z. 2023. »S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki.« V *Kakšno šolo v prelomnih časih? Povzetki referatov in diskusij,* 4. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

Meglič, S. 2010. »Zavedanje pomena folklorne dejavnosti.« *Folklornik* 6:77–78.

Mikolič, V. G. 2000. »Povezanost narodne in jezikovne zavesti.« *Jezik in slovstvo* 45 (5): 173–186.

Ministrstvo za kulturo. B. l. »Kulturna dediščina.« https://www.gov.si /podrocja/kultura/kulturna-dediscina/.

Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2013a. *Program osnovna šola: učni načrt šport; neobvezni izbirni predmet.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2013b. *Program osnovna šola: učni načrt umetnost; neobvezni izbirni predmet.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in vod Republike Slovenije za šolstvo.

Platovnjak, I. 2017. »Vpliv religije in kulture na duhovnost in obratno.« *Bogoslovni vestnik* 77 (2): 337–344.

Počkar, M., M. Tavčar Kranjc in D. Birsa. 2011. *Sociologija: učbenik za sociologijo v četrtem letniku gimnazijskega izobraževanja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Ramovš, M. 1991. »Folklora in folklorizem.« *Kulturni poročevalec* 22 (102): 7.

Rizman, R., ur. 1991. *Študije o etnonacionalizmu.* Krt 79. Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije.

Schulze, H. 2003. *Država in nacija v evropski zgodovini.* Prevedla A. Mercina. Ljubljana: /*cf.

Slavič, J. 2022. »Folklorno udejstvovanje kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.

Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. 1994. *Slovar slovenskega knjižnega jezika.* Uredili A. Bajec idr. Ljubljana: DZS.

Smith, A. D. 2005. *Nacionalizem: teorija, ideologija, zgodovina.* Prevedel B. Cajnko. Ljubljana: Krtina.

Snoj, M. 2016. *Slovenski etimološki slovar.* 3. izd. Ljubljana: Založba ZRC.

Škrinjar, B. 2008. »Otroško ljudsko izročilo prlekije.« *Folklornik* 4:29–40.

Štrukelj, M. 2007. »Folklorna skupina in ljudsko izročilo v vrtcu.« *Folklornik* 3:47–48.

Tevzadze, N. 1994. »National Identity and National Consciousness.« *History of European Ideas* 19 (1–3): 437–440.

Trampuš, M. 1979. »Kaj nam pomeni folklora?« *Folklorist* 1:3.

Ule, M. 2023. »Kaj početi s šolo? Jo reformirati? Ne, preobraziti.« *Sodobna pedagogika* 74 (4): 13–28.

Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1). 2016. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 32. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2008-01-0485.

Zurc, J. 2021. *Metodologija pedagoškega raziskovanja: skripta študijskega gradiva za učno enoto.* Maribor: Filozofska fakulteta.

Zurc, J., T. Kogovšek, V. Bucik in A. Ferligoj. 2023. »Veljavnost kot temeljna merska značilnost ocenjevanja kakovosti v družboslovnih raziskavah s kvantitativno metodologijo, kvalitativno metodologijo in metodologijo integracije kvantitativnih in kvalitativnih metod.« V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje,* uredila A. Mlekuž in I. Ž. Žagar, 37–38. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Folklore as a Factor in the Formation of National Consciousness in Primary School

This paper examines the teacher's view on forming pupils' national consciousness through folklore engagement in a primary school. We have given special attention to folklore as an integral part of cultural heritage in primary school. The results of the empirical study are based on the semi-structured interviews conducted among primary school teachers who were the leaders of folklore groups. The results show that folk tradition is often implemented in social studies, environmental studies, geography, Slovene, sports, music and history. Nevertheless, implementing the aforementioned content regarding folklore depends mainly on teachers' self-initiative. The teachers' interviews show that folklore is an important activity that encourages and develops children's national consciousness. The teachers emphasised that school folklore contributes significantly to the students' greater interest in the social environment, national belonging and recognising differences between nations. Although folklore is partly already present in the primary school curriculum, teachers recognise it as an important part of cross-curricular integration as well as an independent school subject.

Keywords: folklore, cultural heritage, folk traditions, national consciousness, primary school curriculum

Jezik kot dejavnik za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Sara Brezigar
Univerza na Primorskem
sara.brezigar@pef.upr.si

V prispevku avtorica ponudi vpogled v vlogo jezika kot dejavnika za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji in razvije razmislek o perspektivah za prihodnost. Na osnovi sekundarne analize podatkov obsežnega korpusa raziskav Slovenskega raziskovalnega inštituta v Trstu avtorica razišče vlogo jezika pri vpisu v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Osredotoči se na razloge za vpis in razišče dejavnike, ki vplivajo na osip učencev pri vpisu na naslednje stopnje šolanja. Ugotavlja, da ima danes jezik pomembno vlogo pri odločitvi za vpis na šolo s slovenskim učnim jezikom predvsem pri otrocih iz neslovenskih družin, ki so jim identitetni vidiki pripadnosti slovenski skupnosti tuji. Avtorica zaključuje, da se šola ne more uspešno razvijati, če pritegne in zadržuje zgolj otroke slovenskih družin. Zato meni, da je treba bodisi razviti drugačen koncept večjezične in večkulturne šole ali resneje pristopiti do zmanjšanja osipa.

Ključne besede: Slovenci v Italiji, šola s slovenskim učnim jezikom, slovenska šola, slovenski jezik v FJK, slovenska manjšina

Uvod

Jezik je za slovensko skupnost v Italiji močan identifikacijski dejavnik. Pripadnik slovenske skupnosti v Italiji se od svojih vrstnikov, ki pripadajo večinski italijanski skupnosti, loči prvenstveno po jeziku. Ta poleg zgodovinskega spomina in deloma kulture predstavlja ključni razlikovalni dejavnik med večinskim ter manjšinskim prebivalstvom.

Zaradi rahljanja političnih in ideoloških napetosti med Vzhodom in Zahodom ob koncu 20. stoletja ter kasneje z razvojem evropskih integracijskih procesov je postala meja med slovensko manjšinsko ter italijansko večinsko skupnostjo v Furlaniji – Julijski krajini prepustnejša (Brezigar 2013; Brezigar in Verša 2023). Iz trde etnične meje se je »rahljala v etnični kontinuum« (Bufon 2004, v Jagodic, Kaučič-Baša in Dapit 2017). V tem procesu so se oblikovali koncentrični krogi bolj in manj intenzivnih pripadnikov slovenske skupnosti v Italiji (Brezigar 2013; Brezigar in Verša 2023). Vprašanje narodne pripadnosti, ki je bilo ključno v povojnem obdobju, je začelo izgubljati na pomembnosti, v ospredje pa je vse bolj stopalo vprašanje jezikovnih kompetenc v slovenskem jeziku (Brezigar in Verša 2023).

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.469-484

Te spremembe na družbenem področju so se odražale tudi v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Mreža slovenskih šol[1] v Italiji je namreč nastala po drugi svetovni vojni[2] z namenom, da bi pripadnikom slovenske skupnosti v Italiji omogočila, da se izobražujejo v maternem jeziku. Otroci iz slovensko-italijanskih mešanih zakonov, ki so se vključevali v šolo s slovenskim učnim jezikom, so bili vključeni kot posledica nedvoumne in zavestne odločitve staršev za pripadnost slovenski jezikovni skupnosti. Po drugi svetovni vojni namreč niti slovenska niti italijanska skupnost mešanih zakonov nista obravnavali kot legitimnih, in kdor se je zanje odločil, se je soočal s pritiskom, da izbere bodisi eno bodisi drugo skupnost (Stranj 1992,50).

Z normalizacijo odnosov med skupnostma je prehajanje med njima postalo preprostejše, potreba po jasni opredelitvi, bodisi narodnostni bodisi jezikovni, je splahnela. Tudi identitete so postale fluidnejše in večplastne (Pertot 2007). Odločitev staršev za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom je tako postala v večji meri stvar osebne izbire in vrednot, pretežno razbremenjena političnih in ideoloških spon preteklosti (prim. Brezigar in Vidau 2021; Mezgec 2023, Bogatec, Brezigar in Mezgec 2021). Tako so šole s slovenskim učnim jezikom na prehodu v novo tisočletje beležile velik porast otrok iz mešanih zakonov in otrok iz italijanskih družin, kar je odražalo zanimanje večinske skupnosti za manjšinski jezik in kulturo (Jagodic in Čok 2013).

Družbene spremembe, ki so močno vplivale na populacijo šol s slovenskim učnim jezikom, so ustvarile kopico novih izzivov: od poučevanja v učnem jeziku, ki ga velik delež vpisanih otrok ne pozna, do potreb učiteljev po uporabi učnih metod in pristopov, za katere niso bili usposobljeni (Brezigar in Zver 2019; Baloh in Melinc Mlekuž 2023). Tudi gradiva niso bila ustrezna za del šolske populacije, ki ji slovenščina ni bila niti materni niti pogovorni jezik (Brezigar in Zver 2019; Brezigar in Verša 2023).

Tem specifičnim izzivom, ki tudi danes vplivajo na kakovost pouka in sposobnost šol s slovenskim učnim jezikom, da izpolnjujejo svoje poslanstvo, je treba dodati še neugodne demografske trende v prebivalstvu in osip pri prehajanju z nižje na višjo stopnjo šolanja. Oboje ogroža obstoj šol s slovenskim učnim jezikom in povečuje pritiske v smeri racionalizacije mreže slovenskih šol (Bogatec 2017), ki se je od leta 1955 do leta 2021 že zmanjšala za 55 % (Brez-

[1] Z izrazom slovenska šola naslavljamo skupek šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem ter dvojezično šolo v Špetru.

[2] Medtem ko so šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem nastale v povojnem času ter bile kasneje vključene v mrežo italijanskih javnih šol, je dvojezična šola v Špetru nastala kot zasebna šola v 70. letih in bila šele z ureditvijo zaščitne zakonodaje ob prelomu tisočletja vključena v mrežo italijanskih javnih šol.

igar in Verša 2023). Osip vpisov pri prehajanju z nižje na višjo stopnjo šolanja pa ogroža predvsem raznovrstnost ponudbe srednjih šol druge stopnje in torej njihovo vsebinsko atraktivnost za dijake.

Zmožnost vplivanja na demografske trende je kompleksno družbeno vprašanje, ki presega namene tega prispevka. Vendar razumevanje razlogov staršev za vpis otrok v šole s slovenskim učnim jezikom lahko pripomore h krepitvi atraktivnosti teh šol. Prav tako lahko z razumevanjem vzrokov za osip pri prehajanju na višje stopnje šolanja in z ukrepi za njihovo omilitev pripomoremo h krepitvi položaja slovenskih šol v Italiji, omogočimo njihov obstoj in nadaljnji razvoj. Zato bomo v tem prispevku na osnovi sekundarne analize nekaterih podatkov obsežnega korpusa kvalitativnih in kvantitativnih raziskav Slovenskega raziskovalnega inštituta[3] v Trstu raziskali, kako so se od sredine 90. let do danes spremenili vzroki za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom. Posebno pozornost bomo posvetili dejavnikom, ki povzročajo osip vpisov pri prehajanju na višje stopnje šolanja. Ni namreč pomembno zgolj razumeti, kateri so tisti dejavniki, zaradi katerih se starši odločajo za vpis otrok v šolo s slovenskim učnim jezikom, temveč tudi ugotoviti, kateri so tisti dejavniki, zaradi katerih se odločajo, da to svojo odločitev kasneje spremenijo in otroka na višji stopnji šolanja vpišejo na šolo z italijanskim učnim jezikom. V prispevku bomo posebno pozornost namenili vprašanju, v kolikšni meri je jezik ključni dejavnik pri tej odločitvi. Jezik je namreč najdistinktivnejša značilnost (čeprav ne edina), ki loči slovensko šolo od italijanske, Razumeti, v kolikšni meri in kako vpliva na odločitev za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom, je ključno za načrtovanje nadaljnjega razvoja omenjenih šol.

Teoretični okvir

Jezik ni zgolj ključni dejavnik, ki opredeljuje pripadnost posameznika slovenski skupnosti v Italiji. Predstavlja tudi tisti dejavnik, ki definira skupnost kot tako. Prisotnost slovenskega jezika in njegova raba sta torej tisti nujni ter neobhodno potrebni pogoj za sam obstoj slovenske skupnosti v Italiji (Kaučič-Baša 1997).

[3] Uporabljali bomo primarno podatke iz naslednjih raziskav: Po mali maturi (Bogatec 2021b), Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini (Bogatec in Bufon 1996; 1999), posamezne podatke iz longitudinalne raziskave ŠOLA, ki jo je izvajala Norina Bogatec (2015; 2020; 2021a; 2021b), in podatke, ki so bili v sodelovanju med SLORI in Univerzo v Trstu zbrani v okviru projekta Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu (Jagodic in Zago 2022). Na relevantne metodološke vidike uporabljenih raziskav bomo po potrebi opozorili pri uporabi podatkov. Celovita predstavitev metodologije vseh uporabljenih raziskav presega potrebe tega prispevka pa tudi dejanske prostorske zmožnosti.

Z vidika modela kulturne reprodukcije (Hornberger 1988; Kramberger 2013; Garcia in Wei 2014) so bile slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove namenjene pripadnikom narodne manjšine za ohranjanje manjšinske skupnosti (in jezika). Vendar se je z rahljanjem etničnih meja med večinsko in manjšinsko skupnostjo ter s povečano prehodnostjo med njima pojavila potreba po drugačnem teoretičnem pristopu, ki bi bolje zajel novo družbeno realnost, ki so jo sestavljali različno intenzivni pripadniki skupnosti – na identitetnem, vrednotnem in jezikovnem področju. Novo realnost so nekateri raziskovalci (Brezigar 2004; 2007; 2013; Jagodic in Čok 2013; Jagodic, Kaučič-Baša in Dapit 2017; Grgič 2020) poskusili uokviriti z alternativnimi razlagami, pristopi in modeli, ki so bili zasnovani bolj na jezikovnih kot identitetnih opredelitvah in bližje modelom jezikovne pridobitve (Skutnabb-Kangas 2000; Fishman 2001) kot kulturne reprodukcije.

Med njimi je bil tudi model koncentričnih krogov, ki je nastal na podlagi dela Jørgena Kühla (1997 v Brezigar 2004) o nemški manjšini na Danskem in danski manjšini v Nemčiji (Brezigar 2004; 2013). Ta manjšinsko skupnost razume kot skupek različno intenzivnih pripadnikov, ki so bolj ali manj oddaljeni od njenega jedra. Trdo jedro skupnosti sestavljajo ljudje, ki jo jezikovno in identitetno pooseblja. Trdo jedro slovenske skupnosti v Italiji tako sestavljajo posamezniki, ki se imajo za Slovence, uporabljajo slovenščino v domačem okolju, delijo slovenske vrednote in slovensko kulturo. Osrednji pas sestavljajo ljudje, za katere slovenščina ni nujno (edini) jezik, ki ga uporabljajo doma. Ta skupina ljudi ne povezuje nujno jezika in pripadnosti. Četudi v domačem okolju uporabljajo (tudi) italijanščino, je zanje značilno, da se opredeljujejo kot Slovenci. Za to skupino ljudi je torej značilno, da se identificirajo kot Slovenci in da imajo trdno slovensko kulturno tradicijo. Zunanji pas pa predstavljajo ljudje, ki se sicer nimajo za Slovence, vendar do te skupnosti čutijo tolikšno afiniteto, da vključujejo svoje otroke v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove, v slovenska kulturna in športna društva ter sodelujejo v družbenem življenju manjšinske skupnosti.

Slovensko šolstvo v Italiji

Slovensko šolstvo[4] v Italiji sestavljajo šole s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Gorškem ter dvojezična šola v Špetru. Na Tržaškem je pet, na

[4] Slovensko šolstvo v Italiji sestavljajo vrtci (t. i. *scuole materne*), ki jih obiskujejo otroci med 3. in 6. letom starosti; osnovne šole, ki zajemajo pet razredov in jih obiskujejo otroci, stari med šest in deset let, prvostopenjske srednje šole, ki zajemajo tri razrede in jih obiskujejo dijaki med 11. ter 14. letom starosti, in drugostopenjske srednje šole, ki zajemajo per razredov in jih obiskujejo dijaki med 14. in 19. letom starosti. Vrtci, osnovne šole in prvostopenjske srednje šole so združeni v celote, ki nosijo ime večstopenjske šole.

Preglednica 1 Materni jezik prvošolcev v šolskem letu 2019/2020 glede na stopnjo šolanja

Stopnja šolanja	Slovenski	»Mešani«	Neslovenski
Vrtci	21,5	23,8	54,7
Osnovne šole	26,0	26,0	48,0
Prvostopenjske srednje šole	26,0	38,2	35,9
Drugostopenjske srednje šole	37,9	42,6	19,5
Povprečje (na vseh stopnjah)	27,1	32,0	41,0

Opombe V odstotkih. Prirejeno po Brezigar in Verša (2023) po Bogatec (2020).

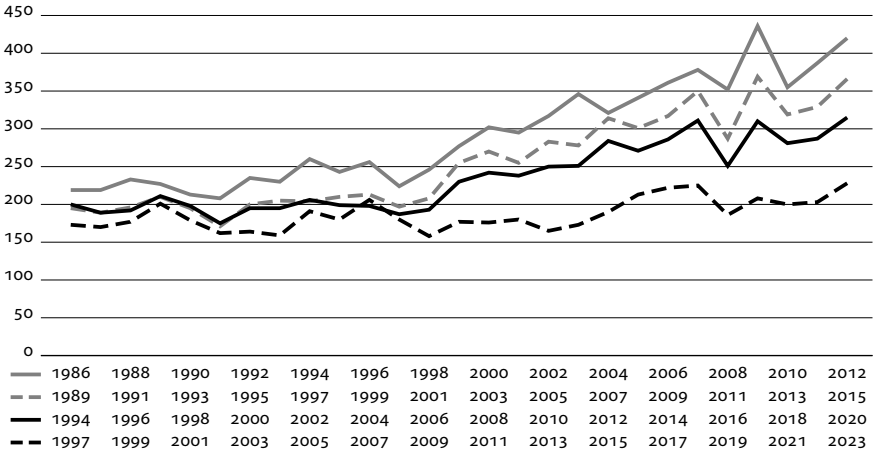
Goriškem dve in v Špetru eno ravnateljsko večstopenjskih šol, ki vertikalno združujejo vrtec, osnovno šolo in prvostopenjsko srednjo šolo. Poleg tega šolska mreža zajema še ravnateljstva drugostopenjskih šol, in sicer štiri na Tržaškem in dve na Goriškem. Vrtce v šolskem letu 2023/2024 obiskuje skupaj 818 otrok, osnovne šole 1.389 otrok, prvostopenjske srednje šole 912 otrok in drugostopenjske srednje šole 923 otrok. V šolskem letu 2023/2024 obiskuje vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom in dvojezično večstopenjsko šolo v Špetru 4.042 otrok.

V četrt stoletja se je populacija slovenskih šol močno spremenila. Sredi 90. let prejšnjega stoletja se je v šole s slovenskim učnim jezikom vključevalo približno 60 % otrok iz slovenskih družin, približno 35 % iz mešanih zakonov[5] in med 5 ter 10 % otrok iz italijanskih družin (Bogatec in Bufon 1996; 1999; Brezigar in Verša 2023). Stanje je pol stoletja kasneje popolnoma drugačno. V šolskem letu 2020/2021 je vsaka od treh omenjenih skupin predstavljala približno tretjino otrok, pri čemer je bila med njimi dejansko najmanjša prav skupina otrok, ki doma kot pogovorni jezik uporabljajo slovenščino. V šolskem letu 2020/2021 je vanji sodilo 28 % vseh otrok, skupina pa se vztrajno krči (Brezigar in Verša 2023). Do podobne porazdelitve pridemo tudi v primeru kategorizacije na osnovi maternega jezika šolajočega se otroka.

Iz preglednice 1 je razvidno, da se šolska populacija glede na materni jezik spreminja po stopnjah šolanja. V šolskem letu 2019/2020 je bilo v vrtcih kar 54,7 % otrok z neslovenskim maternim jezikom. Takih otrok je potem 48 % v osnovni šoli, 35,9 % na prvostopenjski srednji šoli in zgolj 19,5 % na drugostopenjski srednji šoli. Delež otrok z neslovenskim maternim jezikom se torej po vertikali šolanja pomembno zmanjšuje. Na ta račun pa se povečuje delež otrok s slovenskim maternim jezikom (od 21, 5 % v vrtcih do 37,9 % na drugi stopnji) in z mešanim maternim jezikom (od 23,8 % v vrtcih do 42,6 % na drugostopenjskih šolah).

S povečevanjem deleža otrok s slovenskim in z mešanim maternim jezi-

[5] To so zakoni, kjer je eden izmed zakoncev Slovenec, drugi pa praviloma italijanske narodnosti.

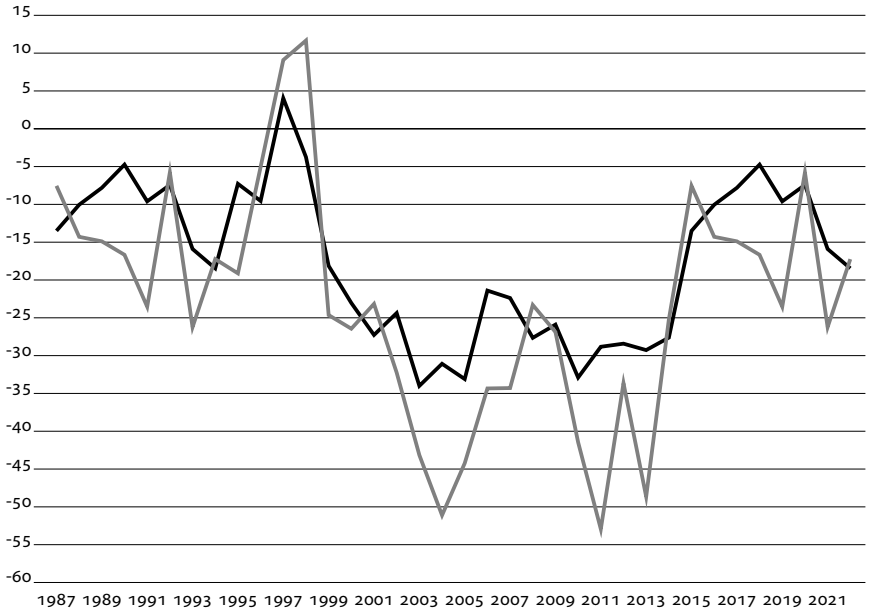


Slika 1 Delež prvošolcev pri prehajanju z ene stopnje šolanja na drugo v obdobju vpisov 1986–2023 (v odstotkih) v vseh treh pokrajinah (prirejeno po Bogatec (2021a; 2021b) ter Brezigar in Verša (2023), dopolnjeno s podatki vpisov v šolskih letih 2022/2023 in 2023/2024)

Slika 2 Delež prvošolcev pri prehajanju iz vrtca v osnovno šolo v obdobju vpisov 1986–2023 (v odstotkih) na Goriškem (svetlo) v primerjavi s povprečjem vseh treh pokrajin (temno) (prirejeno po Bogatec (2021a; 2021b) ter Brezigar in Verša (2023), dopolnjeno s podatki vpisov v šolskih letih 2022/2023 in 2023/2024)

kom na višjih stopnjah šolanja je povezan tudi osip vpisov pri prehajanju z ene stopnje šolanja na drugo. Iz slike 1 je razviden osip pri vseh prehodih (iz vrtca v osnovno šolo; iz osnovne šole v prvostopenjsko srednjo šolo; iz prvostopenjske v drugostopenjsko srednjo šolo), povečuje pa se z višanjem stopnje šolanja in je tako največji pri prehodu med prvostopenjsko ter drugostopenjsko srednjo šolo.

Osip se v posameznih pokrajinah pomembno razlikuje in je praviloma večji na Goriškem kot na Tržaškem. Posebej zaskrbljujoč je osip na Goriškem pri



Slika 3 Delež prvošolcev pri prehajanju iz prvostopenjske v drugostopenjsko srednjo šolo v obdobju vpisov 1986–2023 (v odstotkih) na Goriškem (svetlo) v primerjavi s povprečjem vseh treh pokrajin (temno) (prirejeno po Bogatec (2021a; 2021b) ter Brezigar in Verša (2023), dopolnjeno s podatki vpisov v šolskih letih 2022/2023 in 2023/2024)

prehodu iz vrtca v osnovno šolo (slika 2) in iz prvostopenjske v drugostopenjsko srednjo šolo (slika 3).

Osip lahko deloma pripišemo povečevanju priliva otrok iz neslovenskih družin – torej časovni oz. generacijski komponenti (prim. Bogatec 2021b). Pomemben vidik pa predstavlja tudi upad števila otrok, ki se ob zaključeni stopnji šolanja odločijo za nadaljevanje študija v italijanskem jeziku. Ker na višje stopnje šolanja praviloma ni priliva novih otrok,[6] ti podatki odražajo osip otrok, in sicer pretežno tistih iz italijanskih družin in deloma tudi tistih iz mešanih zakonov (slika 1), ki nadaljujejo šolanje v italijanskem jeziku. Pri tem se porajata dve pomembni vprašanj: kateri so razlogi, da starši otroke vpisujejo v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove, in kateri so razlogi, da se pri prehajanju z ene stopnje na drugo odločajo za prekinitev šolanja otrok v slovenskem jeziku in nadaljevanje šolanja v ustanovah z italijanskim učnim jezikom. V nadaljevanju bomo poskušali odgovoriti nanju.

[6] Oz. je ta minimalen, ko se npr. v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italijo na višjo stopnjo vključi otrok iz Slovenije, ker npr. želi izboljšati svoje veščine v italijanskem jeziku.

Razlogi za vpis v vzgojno-izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom

Norina Bogatec in Bufon (1996; 1999) sta izvedla prvi zajetni raziskavi o populaciji šol s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem, v kateri sta zajela tudi razloge za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom. Polovica staršev je kot razlog navedla, da želi, da otrok spozna kulturno in jezik slovenskega ter italijanskega naroda, nekoliko manjši delež staršev (44 %) pa je kot razlog navedel, da sta oba starša ali eden od njiju slovenske narodnosti (Bogatec in Bufon 1996, 134). V omenjeni raziskavi je zanimiva razporeditev odgovorov glede na narodnostno strukturo družin. Pri dveh tretjinah slovenskih in dobri četrtini mešanih zakonov[7] so starši izbrali šolo s slovenskim učnim jezikom, ker sta Slovenca oba ali eden od njiju – prevladal je torej identitetni, narodnostni vzgib. Za dve tretjini staršev iz mešanih zakonov in 85 % italijanskih ter drugih družin pa sta bila glavna razloga za vpis spoznavanje slovenske in italijanske kulture ter učenje obeh jezikov.

Ta identitetni oz. narodnosti vzgib kot razlog za vpis je na višji stopnji šolanja pridobil na teži. V raziskavi, ki je zajemala nižje in višje srednje šole (danes prvostopenjske in drugostopenjske srednje šole), sta Norina Bogatec in Bufon (1999) izpostavila, da je 59 % staršev kot razlog za vpis v slovensko šolo navedlo, da sta oba starša Slovenca. Tretjina je bila takšnih, ki so izpostavili, da bi bilo dobro, da otrok spozna obe kulturi in se nauči oba jezika, 5 % pa jih je menilo, da šola nudi dobre možnosti za otrokovo bodočnost (Bogatec in Bufon 1999).

V teh dveh raziskavah se torej že nakazujeta dve ugotovitvi, ki sta prisotni tudi v nadaljnjih raziskavah in ju je moč zaznati tudi v predhodno predstavljenih podatkih o osipu pri prehodu na naslednjo stopnjo šolanja: prvič, razlogi za vpis na višje stopnje šolanja v slovenskem jeziku so v večji meri povezani z identitetnimi dejavniki in narodnostjo (staršev), in drugič, razlogi za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom so pri mešanih zakonih in italijanskih družinah v večji meri povezani s spoznavanjem (tudi) slovenskega jezika ter kulture.

Raziskave, izvedene dvajset let kasneje, potrjujejo to dihotomijo med razlogi za vpis v šole s slovenskim učnim jezikom, ki kaže na dominantnost kulturnih in jezikovnih prvih pri družinah, ki uporabljajo mešani ali italijanski pogovorni jezik, četudi je treba pri tovrstni primerjavi upoštevati pomembne

[7] V tej raziskavi sta avtorja ločevala družine/zakone po narodnosti, in sicer na slovenske, kjer se oba starša identificirata kot Slovenca, mešane, kjer je eden izmed staršev Slovenec, in neslovenske, kjer nihče od staršev ni Slovenec.

metodološke omejitve.[8] Učenje dveh jezikov in spoznavanje dveh kultur je danes najbolj razširjen razlog za vpis v slovensko šolo, ki je še posebej prisoten med starši neslovenskih družin (Bogatec 2021a). Med razlogi za vpis v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove je v ospredju želja ali prepričanje, da se bo otrok naučil slovenski in italijanski jezik ter spoznal obe kulturi (71 %). Temu sledijo dobre možnosti, ki jih ta ustanova nudi za prihodnost otroka (44 %). Dobra tretjina staršev (34 %) je otroka v slovenski vrtec in šolo vpisala zato, ker sta kakovostna oz. ker je vsaj eden izmed staršev Slovenec, medtem ko se jih je približno šestina za to odločila, ker se vrtec in šola nahajata najbližje bivališču (18 %) oz. ker se konkretno ukvarjata z medkulturno vzgojo (16 %). Nekateri starši so se za vpis odločili zaradi lepih in urejenih prostorov (10 %) ali zaradi prisotnosti otrokovih prijateljev (9 %) (Bogatec 2020).

V longitudinalni raziskavi o šoli (t. i. Razlogi za vpis (Bogatec 2020)) slovenski starši v večji meri izpostavljajo pomen krepitve in širjenja slovenske identitete ter s tem povezano vlogo, ki jo imata slovenski vrtec in slovenska osnovna šola za ohranjanje te identitete v deželi Furlaniji - Julijski krajini. Pomen in potrebo po razvoju večkulturnih ter večjezičnih kompetenc pa zaznavajo tudi italijanski starši, med katerimi je kar nekaj takih, ki se zavedajo dragocenosti spoštovanja slovenskih družinskih korenin.

Študija primera Osnovne šole Ljubke Šorli v Romjanu (Tenca Montini in Zago 2022) nam ponudi še natančnejši vpogled v razloge za vpis v slovensko šolo v družinah, kjer je italijanščina dominantni pogovorni jezik med otroki in kjer lahko predvidevamo, da se dobršen delež otrok identificira z večinsko italijansko skupnostjo. V tej raziskavi avtorja raziščeta razloge italijanskih družin, ki predstavljajo že dobro tretjino uporabnikov šol s slovenskim učnim jezikom. Starši so med navedenimi možnostmi lahko izbrali tri (Tenca Montini in Zago 2022, 70).

Najpogosteje izbrani razlog za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom je bil »Šola omogoča učenje slovenščine in italijanščine ter spoznavanje obeh kultur«. Tega je izbralo 86,9 % vprašanih. 30,1 % vprašanih je izbralo »Naša družina ima slovenske korenine«. Drugi pomemben sklop dejavnikov je kakovost šole. 53,6 % respondentov je izbralo možnosti »Šola ponuja boljši vzgojno-izobraževalni program« in »Okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami« (24 % respondentov) (Tenca Montini in Zago 2022, 63–64).

[8] Pri raziskavahj Norine Bogatec in Bufona (1996; 1999) so anketiranci lahko izbrali samo en odgovor, pri kasnejših raziskavah, vključno s tistima Tence Montinija in Zage (2022) ter Norine Bogatec (2021a), pa so lahko izbrali več kot en odgovor (praviloma tri).

Ta raziskava, izvedena na šoli s pretežno italijansko govorečimi otroki, torej smiselno potrjuje, da se ta segment populacije za šolanje v šoli s slovenskim učnim jezikom odloča zaradi spoznavanja slovenskega jezika in kulture, v manjši meri pa izpostavljajo tudi slovenske korenine družine. Podatek o kakovosti šole je treba interpretirati z veliko mero previdnosti, saj je šola locirana v okolišu z visokim deležem priseljenske populacije. Ta je praviloma iz neevropskih držav, zaposlena pretežno v ladjedelnici in svoje otroke vpisuje v šolo z italijanskim učnim jezikom, kot je to običajno za priseljeniške populacije, ki težijo k asimilaciji z večinskim prebivalstvom in se praviloma ne odločajo za vključevanje v (druge) manjšinske skupnosti. Kakovost šole je torej treba interpretirati kot relativno kategorijo, glede na druge možnosti, ki obstajajo v tistem okolju. Takšno interpretacijo potrjuje tudi dejstvo, da je skoraj četrtina respondentov kot razlog izbrala tudi »Okolje, v katerem se otrok uči, je bolj umirjeno, zaščiteno in homogeno v primerjavi z drugimi šolami«.

Razlogi za vpis v šolo z italijanskim učnim jezikom šolo po dokončani stopnji šolanja v šoli s slovenskim učnim jezikom

Norina Bogatec (2021a) je v raziskavi Po mali maturi poskušala raziskati še drugo plat sprejemanja odločitve za vpis v slovensko šolo. Zanimalo jo je predvsem, kateri so vzroki, zaradi katerih se dijaki po zaključeni prvi stopnji srednje šole odločajo za nadaljevanje študija na italijanski drugostopenjski srednji šoli.

V anketi je 30 % dijakov izpostavilo, da so se v šolo z italijanskim učnim jezikom vpisali, ker te šole s slovenskim učnim jezikom ni oz. je predaleč. 19 % dijakov je navedlo, da dobro oz. bolje obvladajo italijanski jezik. Tem velja prišteti še kumulativnih 19 % odgovorov, ki izražajo naklonjenost nadaljnjemu izobraževanju v italijanskem jeziku,[9] in 7 % respondentov, ki so se za to odločili, ker jim slovenščina ni všeč, so se je naveličali oz. se je nočejo več učiti (preglednica 2). Skupaj to predstavlja 45 % anketirancev, ki odločitev za vpis v italijansko drugostopenjsko šolo[10] povezujejo z jezikom: z znanjem, s percepcijo znanja ali statusom in z odnosom do manjšinskega ali večinskega jezika (Bogatec 2021a).

Zanimivo dopolnitev slike predstavlja primerjava med vpisanimi v italijansko šolo in pogovornim jezikom z družinskimi člani (preglednica 3). Učenci

[9] Ti zajemajo: »Ker želim nadaljevati šolanje v italijanskem jeziku« (5 % respondentov), »Ker mi je italijanščina všeč« (4 % respondentov), »Ker doma govorimo italijansko« (4 % respondentov), »Ker se želim zaposliti v italiji« (2 % respondentov), »Ker ni dvojezična« (2 % respondentov), »Ker živim v Italiji« (2 % respondentov).

[10] Šolo, v kateri je italijanščina učni jezik.

Preglednica 2 Odgovori učencev na vprašanje »Navedi, prosim, zakaj si se vpisal/-a v italijansko drugostopenjsko srednjo šolo«

Odgovori	Število
Ker te šole s slovenskim učnim jezikom ni/je predaleč	30
Ker dobro oz. bolje obvladam italijanski jezik	19
Slovenščina mi ni všeč, se je nočem učiti več, naveličala sem se je	7
Ker želim nadaljevati šolanje v italijanskem jeziku	5
Ker je bližja domu	5
Ker doma govorimo italijansko	4
Ker mi je italijanščina všeč	4
Ker želim v Videm	4
Ker želim menjati šolsko okolje	2
Ker živim v Italiji	2
Ker ni dvojezična	2
Ker se želim zaposliti v Italiji	2
Drugo	16

Opombe V odstotkih, $n = 57$. Prirejeno po Bogatec (2021a).

Preglednica 3 Odgovori učencev na vprašanje »Navedi, prosim, zakaj si se vpisal/-a v italijansko drugostopenjsko srednjo šolo«

Odgovori	(1)	(2)
Ker te šole s slovenskim učnim jezikom ni/je predaleč	67	18
Ker želim nadaljevati šolanje v italijanskem jeziku	8	5
Ker doma govorimo italijansko	8	2
Ker želim menjati šolsko okolje	8	0
Ker dobro oz. bolje obvladam italijanski jezik	0	25
Slovenščina mi ni všeč, se je nočem več učiti, naveličal sem se je	0	9
Ker je bližja domu	0	7
Ker mi je italijanščina všeč	0	5
Ker želim v Videm	0	5
Ker živim v Italiji	0	2
Ker ni dvojezična	0	2
Ker se želim zaposliti v Italiji	0	2
Drugo	8	18

Opombe Naslovi stolpcev: (1) odgovori dijakov iz jezikovno »mešanih« družin ($n = 12$), (2) odgovori dijakov iz neslovenskih družin ($n = 44$). V odstotkih, $n = 57$. Prirejeno po Bogatec (2021a).

iz mešanih družin kot razlog za vpis na italijansko šolo navajajo, da te šole s slovenskim jezikom ni oz. je predaleč (67 % respondentov). Kljub omejitvam vzorca velja omeniti, da niso izražali niti negativnih stališč do slovenščine niti

niso ocenili bolje svojih jezikovnih sposobnosti v italijanskem jeziku. Med učenci iz neslovensko govorečih družin pa izstopa 25 % takšnih, ki dobro oz. bolje obvladajo italijanski jezik. Pomenljiv je tudi podatek, da 9 % učencev iz neslovenskih družin izraža negativna stališča do slovenščine in 4 % učencev iz neslovenskih družin pozitivna stališča do italijanščine. To je skupaj 13 % odgovorov, ki odražajo odnos oz. stališče do manjšinskega in večinskega jezika. Ti podatki nakazujejo, da obstaja pomemben segment otrok iz neslovenskih družin, ki v času šolanja na šolah s slovenskim učnim jezikom ne razvijejo dominantno pozitivnega odnosa do slovenščine in ustreznih jezikovnih veščin v slovenščini za nadaljevanje študija na naslednji stopnji šolanja.

Zgornje podatke, ki predstavljajo svežo sliko razlogov za vpis na italijansko drugostopenjsko srednjo šolo, lahko z nekaj že omenjenimi metodološkimi omejitvami[11] primerjamo s starejšimi podatki Norine Bogatec in Bufona (1996; 1999) o razlogih za vpis v italijansko šolo. V njuni raziskavi je med starši, ki so izbrali italijansko šolo, skoraj četrtina teh navedla, da po zaključenem slovenskem vrtcu otroka vpisujejo v italijansko šolo, ker mu bodo lažje sledili in mu pomagali pri učenju. Tem je treba prišteti še 9,7 % staršev, ki so omenili, da je imel otrok težave s slovenščino oz. v slovenski šoli. 16,1 % staršev pa je navedlo razlog, da sta oba starša ali vsaj en Italijan in da je bila šola najbližja oz. najpriročnejša (Bogatec in Bufon 1996, 137–138). Skupaj je torej za vpis v šolo z italijanskim učnim jezikom po dokončanem slovenskem vrtcu skoraj 35 % staršev navajalo razloge, povezane z jezikom.

V drugem delu raziskave, ki je obravnavala prehod z nižje (prvostopenjske) na višjo (drugostopenjsko) srednjo šolo, Norina Bogatec in Bufon (1999) navajata naslednjo porazdelitev razlogov za vpis v italijansko šolo: 72 % staršev je navedlo, da ni ustrezne šole s slovenskim učnim jezikom, druga najpogostejša utemeljitev pa je bila skrb za dobro obvladovanje italijanskega jezika (5 %). Prav slednja je bila ključni razlog, da so se za to izbiro odločile družine iz Slovenije. Avtorja tudi navajata, da je za anketirane otroke, ki so se vpisali v italijansko šolo, značilno, da so nadpovprečno prisotni na Goriškem in med neslovenskimi starši (Bogatec in Bufon 1999, 143–144).

Namesto sklepa

Na osnovi predstavljene sekundarne analize sklopa raziskav lahko sprejmemo nekaj pomembnih zaključkov o jeziku kot dejavniku za vpis v šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Trdo jedro slovenske skupnosti, ki močno povezuje slovensko identiteto in jezik, se je zaradi družbenih sprememb v

[11] Glej opombo 8.

zadnjih desetletjih pomembno zmanjšalo. Danes otroci iz teh družin predstavljajo manj kot tretjino populacije slovenskih šol in trend zmanjševanja se nadaljuje. Pomembno pa se je v šolah povečal delež otrok osrednjih in predvsem zunanjih krogov koncentričnega modela manjšine – torej otrok iz mešanih zakonov in predvsem delež otrok iz italijanskih družin, ki se za slovensko šolo bolj kot iz afektivnih ali identitetnih razlogov odločajo na osnovi želje po pridobivanju jezikovnih veščin v slovenskem jeziku in spoznavanju slovenske kulture.

Vendar podatki o osipu pri prehodu med prvo in drugo stopnjo srednje šole nakazujejo, da je prav jezik tisti dejavnik, ki ga dijaki iz italijanskih družin navajajo pri odločitvi za prestop v šolo z italijanskim učnim jezikom. Kar 49 % anketiranih, ki so prestopili s prvostopenjske slovenske šole na drugostopenjsko italijansko, navaja razloge, ki jih je mogoče posredno ali neposredno povezati z (manjšinskim ali večinskim) jezikom. Zato je na mestu vprašanje, kako in zakaj ti mladi ljudje, ki predstavljajo priložnost za širitev slovenske skupnosti v Italiji (prim. Brezigar 2013; Jagodic in Čok 2013), ne razvijejo ustreznih jezikovnih kompetenc in odnosa do slovenskega jezika, ki bi jim narekoval in omogočal nadaljevanje šolanja v slovenski šoli. To bi bilo treba v prihodnosti nedvomno podrobneje raziskati.

Pomenljivo pri tem je tudi, da otroci iz mešanih zakonov ne razvijajo negativnega odnosa do slovenskega jezika, ki pa je prisoten pri otrocih iz neslovenskih družin. Ta podatek napeljuje na misel, da trenutno šolo s slovenskim učnim jezikom obiskujejo tri popolnoma različne populacije, ki se razlikujejo tako po identiteti kot tudi po vrednotah in razlogih za vpis.

Če naj se šola s slovenskim učnim jezikom ohrani in razvija, se bo morala glede na demografske trende in osip pri prehodu na višje stopnje šolanja soočiti z dodatnim krčenjem šolske mreže, ki pa je predvsem na sekundarni stopnji že zdaj tako okrnjena, da dijakom ponuja zelo omejene možnosti izbire. Ni naključje, da raziskava Po mali maturi »oddaljenost šole ali odsotnost možnosti šolanja na izbrani smeri« identificira kot dominanten dejavnik pri odločitvi za šolanje v italijanskem jeziku na drugostopenjskih srednjih šolah. Dolgoročno načrtovanje ohranjanja slovenskih šol, ki naj bi služile, kot je bilo v osnovi zamišljeno, zgolj trdemu jedru skupnosti, ni obetavno, upoštevajoč demografske trende.

Alternativo krčenju šolske mreže predstavljata konceptualno predrugačenje šol s slovenskim učnim jezikom ali vzpostavitev mehanizmov in pristopov, s katerimi bodo šole tudi na prehodih med stopnjami šolanja zmogle v večji meri ohranjati ciljno publiko, pri kateri trenutno beležijo osip – predvsem pri dijakih iz neslovenskih in mešanih družin. V prvem primeru gre za

krepitev konceptov večkulturnosti in večjezičnosti, ki sta stopila v ospredje z evropskimi integracijskimi procesi in s katerima je slovenska šola postala zanimiva za širšo javnost. To bi zahtevalo inoviranje in izrazito predrugačenje modela izobraževanja, kar ima pomembne politične posledice in zahteva tudi posebej usposobljene kadre. V drugem primeru, ki mu vsaj pasivno, izhajajoč iz trenutnega položaja, trenutno sledi slovenska šola, pa so sodeč po osipu rezultati zaenkrat nezadovoljivi. To nakazuje, da je pri vztrajanju na tej poti potreben aktivnejši pristop, ki bo poleg usposabljanja učiteljev za izobraževanje teh treh različnih ciljnih populacij naslovil tudi ustrezno krepitev jezikovnih veščin v slovenskem jeziku in vzpostavljanje pozitivnega odnosa do le-tega.

Literatura

Baloh, B., in M. Melinc Mlekuž. 2023. *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji.* Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

Bogatec, N. 2015. »Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* (74): 5–21.

———. 2017. »Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji.« V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja,* uredila N. Bogatec in Z. Vidau, 102–117 Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

———. 2020. »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. https://www.slori .org/wp-content/uploads/2020/01/Predstavitev-januar-2020.pdf.

———. 2021a. »Izbira po prvostopenjski srednji šoli (po ›Mali maturi‹ 2021).« Slovenski raziskovalni inštitut. http://www.slori.org/wp-content/uploads /2021/10/predstavitev_2021.pdf.

———. 2021b. »Trendi prehajanja iz ene stopnje šolanja v drugo v obdobju šolskih let 1986/87-2021/22.« Slovenski raziskovalni inštitut. http://www.slori .org/wp-content/uploads/2022/01/predstavitev-vpisi_prehajanja_2021 .pdf.

Bogatec, N., in M. Bufon. 1996. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: vrtci in osnovne šole.* Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

———. 1999. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: nižje in višje srednje šole.* Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

Bogatec, N., S. Brezigar in M. Mezgec. 2021. »Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo covid-19.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 44–68.

Brezigar, S. 2004. »Politike promocije manjšinskih jezikov: primer pridobivanja

znanja slovenskega jezika na Tržaškem in Goriškem.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* (44): 106–133.

———. 2007. »Marketing Minority Language as a Valid Tool in the Fight for Survival of Minority Languages: The Case of the Slovenes in Italy.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* (52): 198–215.

———. 2013. »Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika zaključki.« V *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine,* uredila D. Jagodic in Š. Čok, 97–199. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.

Brezigar, S., in A. Verša. 2023. »Slovensko šolstvo v Italiji: včeraj, danes in jutri.« V *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo,* uredile A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. Riccarda Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec idr., 311–327. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Brezigar, S., in S. Zver. 2019. »Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* (83): 51–66.

Brezigar, S., in Z. Vidau. 2021. »Mladi govorci slovenskega jezika v Italiji in njihov odnos do Republike Slovenije.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* (87): 87–106.

Bufon, M. 2004. *Med teritorialnostjo in globalnostjo: sodobni problemi območij družbenega in kulturnega stika.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče in Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

Fishman, J. A. 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective.* Clevendon: Multilingual Matters.

Garcia, O., in L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* London: Macmillan.

Grgič, M. 2020. »Kdo se boji slovenščine? Ideološko načrtovanje in (ne)implementacija jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji.« *Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja* 57 (posebna št.): 109–126.

Hornberger, N. H. 1988. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case.* Clevendon: Multilingual Matters.

Jagodic, D., in Š. Čok. 2013. *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine.* Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.

Jagodic, D., in M. Zago. 2022. *Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu.* Trst: Edizioni Università di Trieste.

Jagodic, D., M. Kaučič-Baša in R. Dapit. 2017. »Jezikovni položaj Slovencev v Italiji.« V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja,* uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 67–89. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.

Kaučič-Baša, M. 1997. »Where Do Slovenes Speak Slovene and to Whom? Minority Language Choice in a Transactional Setting.« *International Journal of the Sociology of Language* 124:51–73.

Kramberger, T. 2013. »Preučevanje kulturne reprodukcije v sociologiji izobraževanja: stanje raziskav in teoretska izhodišča.« *Pedagoška obzorja* 28 (2): 83–98.

Kühl, J. 1997. »The ›Schleswig Model‹.« Predavanje na Hojskolen Oestersoen, Aabenraa, Danska, 9. julij.

Mezgec, M. 2023. »Slovensko-italijanski obmejni prostor: dejavniki vpliva na izbiro šole in vrtca v sosednji držav.« *Annales: anali za istrske in mediteranske študije* 33 (1): 167–180.

Pertot, S. 2007. »V imenu očeta: medgeneracijski prenos slovenskega jezika in identitete po moški liniji.« V *Živeti mejo,* uredil M. Košuta, 255–266. Trst: Slavistično društvo Slovenije.

Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge.

Stranj, P. 1992. *The Submerged Community: An A to Z? of the Slovenes in Italy.* Trst: Editoriale Stampa Triestina.

Tenca Montini, F., in M. Zago. 2022. »Učenje na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu: jezikovna znanja, pripadnost in starševska pričakovanja.« V *Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu,* uredila D. Jagodic in M. Zago, 57–87. Trst: Edizioni Università di Trieste.

Language as a Factor for Enrolment in Schools with Slovene as a Language of Instruction in Italy

The article provides insights into the role of language as a determining factor in enrolment in schools with Slovenian as the language of instruction in Italy. Drawing upon a secondary analysis of data from an extensive corpus of research conducted by the Slovenian Research Institute, the author delves into the pivotal role of language in school enrolment decisions and examines the factors influencing student retention as they progress through subsequent levels of education. The author investigates the motivations behind opting for schools with Slovene as the language of instruction and subsequent educational transitions to schools with Italian as the language of instruction. The author concludes that schools cannot effectively evolve if they solely retain students from Slovene-speaking families. Consequently, the author advocates for either the development of alternative models for multilingual education or for a more concerted effort to successfully address pupil retention.

Keywords: Slovenes in Italy, school with Slovene as the language of instruction, Slovene school, Slovene language in FJK, Slovene minority

Can Exergaming Prevent Low Back Pain Among Adolescents?

Hana Al-Sobayel
King Saud University
hsobayel@ksu.edu.sa

Andrej Kocjan
Univerza na Primorskem
andrej.kocjan@pef.upr.si

Low back pain among adolescents has had high prevalence in recent years and contributes to self-reported disability, a high economic burden worldwide, a reduction in quality of life and long-term impairment. It is critical to seek effective prevention and therapeutic procedures. This study explores promoting trunk stability exercises among adolescents who are physically inactive as the first step towards preventing low back pain and improving physical activity. By using a controlled trial design, convenience sampling with 8 participants for the control group and 8 participants for the experimental group who received 2 weeks of video workout programme, we assessed trunk endurance with the Biering-Sørensen test, prone plank test and side plank test. After the intervention we did not observe significant changes, except in the side plank test (0.05) in the experimental group. However, to increase trunk muscular endurance, specifically in adolescents, effective core conditioning programmes must be implemented in accessible settings.

Keywords: low back pain, physical activity, sedentary lifestyle

Introduction

Low back pain (LBP) is a primary public health concern that contributes to self-reported disability and a high economic burden worldwide (Bontrup et al. 2019). It is associated with a reduction in quality of life (Jonsdottir et al. 2019) and long-term impairment (Lötters and Burdorf 2006). Epidemiological studies found that LBP affects both adults and children, with schoolchildren reporting it most commonly (Balague, Troussier, and Salminen 1999; Harreby et al. 1999; Gunzburg et al. 1999; Jones and Macfarlane 2005; Hurwitz, Morgenstern, and Chiao 2005; Hartvigsen and Christensen 2007; Yao et al. 2011; Kędra et al. 2019; Joergensen et al. 2019). Harreby et al. (1997) found that 88 percent of children who have LBP from childhood will continue to have it as adults.

The World Health Organization defines physical activity as any bodily movement produced by skeletal muscles that requires energy expenditure. This may encompass moderate-to-vigorous physical activities which have

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.485-495

the potential to promote health (WHO 2024). Several environmental constraints related to urbanization are believed to be attributed to the global inactivity epidemic, including fear of violence and outdoor crime, high-density traffic, decreased air quality, and lack of suitable exercise places, sidewalks, sports facilities, and parks (WHO 2024).

Sedentary Behaviour and Low Back Pain

Physical activity is defined as any activity produced by skeletal muscles that requires the expenditure of energy, while sedentary behaviour is any waking behaviour characterized by a 1.5 MET energy expenditure or less when sitting, reclining, or lying. Sedentary behaviours include most desk-based office work, driving a car, and watching television; they can also apply to persons who are unable to stand, such as wheelchair users (Bull et al. 2020). According to Mahdavi et al.'s (2021) meta-analysis, recent studies provide significant evidence that different types of sedentary behaviour are linked to the development or recurrence of LBP in both adults and children. Given the increasing trend of sedentary behaviour worldwide, particularly in the era of the COVID-19 pandemic, it is suggested that meticulous and robust preventive strategies be implemented to avoid the establishment of sedentariness early in childhood and to prevent its musculoskeletal consequences such as LBP.

In a systemic review, Kędra et al. (2020) explored the most recent literature on the association between physical activity and LBP occurrence in schoolchildren. The epidemiological data have shown that LBP is not only a health problem for adults but is also frequently reported by schoolchildren and that the prevalence of LBP in children and adolescents increases with the subjects' age. Mapping the aetiology, or at least a few risk indicators, will be a prerequisite for developing effective primary prevention. Moreover, the aetiology of LBP in childhood is still a matter of debate. Additionally, studies investigating risk factors for LBP report mostly unclear associations. The review provides moderate evidence for the association between physical activity and LBP in children and adolescents.

Studies have shown a direct relationship between trunk extensor muscular endurance and LBP frequency (Allen et al. 2014). The trunk extensor muscles (spinal extensors) are located posteriorly and are responsible for extending the spine and eccentrically controlling forward flexion (Kibler, Press, and Sciascia 2006). The literature has established several advantages for resistance exercises in young people, including enhancing bone health and decreasing the risk from sports-related injuries, including lower back-related injuries

(Faigenbaum et al. 2009). It has been recognized that exergames provide an enjoyable experience, and enjoyment may be the key factor in motivating individuals to participate in and continue the exercises as gameplay. Exergames are therefore successful at encouraging children to engage in physical activity (Haichun 2013).

The aim of the study is to assess the effect of 2 weeks of video movement intervention on trunk endurance.

Methods

Subjects

The study used a controlled trial design to assess the impact of trunk stability exercises through a video workout programme on trunk endurance among adolescents (age 15.8 ± 1,4) with a sedentary lifestyle. The inclusion criteria were: the participant must be aged between 10–18 years and not engage in any physical activities or sports outside school activities. The following were considered as exclusion criteria: specific low back pain, disability, other illness that would prevent them from exercising.

Trunk Endurance Tests

To assess trunk endurance we used the Bering-Sørensen test (Coorevits et al. 2008) and plank tests. The Bering-Sørensen test is a trunk-holding test in an antigravity prone position and is commonly used to measure the endurance capacity of the back muscles with predictive validity. In the starting position the participant is half prone, lying on a plinth with the superior edge of the iliac crest at the edge of the plinth and the arms crossed over the chest. The lower limbs are strategically stabilized with straps. The participant is asked to maintain the upper body in a horizontal position and the timer is started. The test ends if the participant can maintain the position for 4 minutes (240 seconds) or can no longer maintain the set position before 4 minutes elapses. The stop time is recorded.

The prone plank test and the side plank test (left and right) were used to examine trunk endurance (Bohannon et al. 2018). It is a valid and reliable assessment for both younger and older individuals. The aim of the prone plank test is to hold an elevated position for as long as possible. The subject starts with the upper body supported off the ground by the elbows and forearms, and the legs straight, with the weight taken by the toes. The hips are lifted off the floor, creating a straight line from head to toe. As soon as the subject is in the correct position, the stopwatch is started. The head should be facing toward the ground and not looking forwards. The test is over when the

subject is unable to hold the back straight and the hips are lowered. The aim of the side plank test is to hold an elevated position for as long as possible. The subject lays on the right side and the upper body is supported off the ground by the right elbow and forearm. The legs are straight, with the left foot (top) in front of the right foot. The hips is lifted off the floor so that the elbow and feet support the body, creating a straight line from head to toe. As soon as the subject is in the correct position, the stopwatch is started. The test is over when the subject is unable to hold their back straight and the hip is lowered. After five minutes of rest, the other side is tested.

Procedure

The procedure began with assigning participants to the intervention and control groups equally and voluntarily by asking them which group they were interested in joining. The first visit included an explanation of the research topic and its significance to the participants and society, as well as the collection of demographic information. For study purposes we developed a stand-alone video device for increasing spine stability (figure 1). We performed a literature review in the field of hardware selection and exercise interventions. The literature in the field of movement therapy to increase spine stability highlights the importance of a multi-stage approach. In the third part of the video content we add pre-planned training sessions. There are 8 levels in this part, which follow each other in order of difficulty. For our experimental group we chose the first level, which is the easiest and intended for beginners with little or no experience with exercising. To increase participants' motivation for training we chose a cartoon video design (figure 2).

The intervention plan includes three training sessions per week, each beginning with the warm-up, followed by trunk exercises, and ending with a cool-down. The warm-up consisted of 9 whole-body exercises (e.g. imitation of walking, stair climbing or squatting). Each exercise was performed with own body weight and lasted 30 seconds. The main part of the workout programme consisted of 9 exercises (figure 2). To stimulate the target muscles we used curl-ups, hip extension in four point kneeling position, squats, side and back bridge and single leg dead lifts. Participants performed 9 repetitions of each exercise with a 30-second break between them. Participants performed 4 cycles per training session. At the end of the workout was the cool-down which consisted of relaxation and some stretching exercises. All exercises were shown on the screen with written instructions. Both groups were assessed at the beginning and at the end of the 2-week intervention period.

Figure 1 A Stand-Alone Video Device

Figure 2 Trunk Stability Exercise: Squat

Statistical Analysis

The data was analysed using the Microsoft Excel program. The differences between the intervention and control group was tested using one sample *t*-test. The significance was set at $p < 0.05$. The study hypothesized that adolescents receiving two-weeks of intervention would demonstrate greater physical fitness compared to the control group.

Results and Discussion

Regarding trunk endurance measurements, the observed results were not significant, except in the experimental group in the side plank test (left side) ($p = 0.05$). The complete results for both groups are presented in table 1.

The purpose of the current study was to analyse the effect of a video work-

Table 1 Results for Trunk Endurance Tests (Mean and Standard Deviation)

	BS_PRE	BS_POST	PP_PRE	PP_POST	SPL_PRE	SPL_POST	SPR_PRE	SPR_POST
(a)	47.1±20.1	51.1±17.3	20.7±13.1	26.8±15.5	18.2±11.5	24.7±11.2*	18.9±9.5	23.7±9.5
(b)	94±49.7	74.6±48.5	32.5±23.6	27.9±26.1	23.4±17.5	19.5±13.4	26.3±24.5	25.8±13.8

Notes Row headings are as follows: (a) experimental, (b) control. BS – Biering Sørensen test, PP – Prone plank test, SPL – Side plank test left side, SPR – Side plank test right side, PRE – Baseline measurements, POST – Follow up measurements. * $p = 0.05$.

out programme on trunk endurance. The main findings of this study were that trunk endurance measures did not significantly differ between baseline and follow up tests among the control and experimental group. The only exception was the side plank (left side) test in the experimental group ($p = 0.05$).

Trunk muscular strength has been suggested to predict back pain and musculoskeletal disorders in children and adolescents. However, strengthening exercises that target both the superficial and deep trunk muscles are recommended (González-Gálvez et al. 2019). González-Gálvez et al. (2019) used Pilates as a recommended intervention attributed to reduce back pain, which enhances flexibility, posture, strength, balance and coordination among children. The study sample consisted of 101 students aged 14–15 years, randomly distributed into two groups: experimental group and control group. The intervention consisted of two 55-minute sessions per week for 6 weeks. After 6 weeks of intervention, the Pilates method seems to provide significant improvements in the strength of the flexor and extensor muscles of the trunk among school-age children. Based on these findings, González-Gálvez, Marcos-Pardo, and Carrasco-Poyatos (2019) suggested that the Pilates method could be utilized to improve functional stability and as a preventive tool for back disorders among children and adolescents.

Moreiraa et al. (2012) believes that exercise training programmes that focus on low back stability and mobility through strength and stretching exercises would be beneficial for preventing LBP in schoolchildren. The study included 58 healthy pupils from 4th to 8th grade from a Brazilian state school, divided into a control and experimental group. All the students were evaluated before and after the intervention period, which lasted six weeks. Resistance tests of the abdominal and trunk extensor muscles were performed in a random sequence. The Kraus-Webber test was used to assess abdominal resistance, while the Biering-Sørensen test (Moreau et al. 2001) was used to assess back extensor muscle resistance. The exercises performed during the programme sessions followed the guidelines for children's resistance training (Behm et al. 2008; Faigenbaum et al. 2009). The training was done twice a week for 60 minutes per session. However, abdominal muscular exercises were insufficient to achieve muscle resistance improvement.

Behm et al. (2008) discuss that individuals with high levels of trunk muscular endurance were more likely to have good overall trunk stability and be less prone to LBP. These findings show that increases in trunk muscular endurance may increase spinal stabilization and have a protective effect on the incidence of LBP. However, to increase trunk muscular endurance, especially in children, effective conditioning programmes must be implemented in ac-

cessible settings. The study demonstrated that individuals who had poor performance on the Biering-Sørensen muscular endurance test were more likely to have LBP than those who demonstrated greater performance.

Exergaming refers to video games that require partial or full-body movements to play, with the participant's body functioning as the de facto controller (Zeng and Gao 2016). According to Sunyue et al. (2019), over the past decade, exergaming's technological advances have affected the quality of population-based exergaming programmes and led to the creation of novel interactive exercise tactics. Specifically, exergaming combines interactive exercise equipment and activities to get children moving, capitalizing on children's fascination with computers and video engagement. Despite non-exergame video games' potential negative physiological health impact (e.g. obesity), exergaming has the potential to assist in the promotion of healthier lifestyles among schoolchildren (Biddiss and Irwin 2010).

According to Comeras-Chueca et al.'s (2021) systematic review, physical inactivity and poor motor skills are problems facing today's schoolchildren. Exergaming could be an attractive method to help address them. The aim of the study was to investigate the impact of exergaming on health-related physical fitness and motor competence in children and adolescents. The most-used devices in the interventions were gaming consoles such as Xbox 360 with Kinect, Nintendo Wii, Sony PlayStation 2, and dance mats. The interventions ranged from 6 weeks to 12 months with frequency of sessions ranging from 2–7 days per week and each session lasting 10–60 min. The control groups either received another intervention that did not include exergaming, such as physical education or exercise sessions, learning sessions, or were simply instructed to continue with their usual daily routines. The results of the studies showed that exergaming is a useful technique for increasing various aspects of health-related physical fitness as well as a promising method for enhancing motor competence in children and adolescents.

Conclusion

Concerning LBP, epidemiological studies found that LBP affects not only the adult population, but also children and adolescents. Several studies found that there is a relationship between decreasing trunk stability and the development of LBP. As a result, Mahdavi found that trunk stability exercises are highly recommended for individuals who suffer from LBP and also for the healthy individual as a preventive approach. However, physical inactivity, such as not being physically active during school breaks, watching TV and video gaming increases LBP prevalence.

Acknowledgements

This work was funded by the Prince Faisal bin Fahad Award for Sports Research, administered by the Leaders Development Institute under the Ministry of Sport in Saudi Arabia. The content is solely the responsibility of the authors and does not necessarily represent the official views of the Leaders Development Institute or the Ministry of Sport in Saudi Arabia.

References

Allen, B. A., J. C. Hannon, R. D. Burns, and S. M. Williams. 2014. 'Effect of a Core Conditioning Intervention on Tests of Trunk Muscular Endurance in School-Aged Children.' *Journal of Strength and Conditioning Research* 28 (7): 2063–2070.

Balague, T. B., B. Troussier, and J. J. Salminen. 1999. 'Non-Specific Low Back Pain in Children and Adolescents: Risk Factors.' *European Spine Journal* 8 (6): 429–438.

Behm, D., A. D. Faigenbaum, B. Falk, and P. Klentrou. 2008. 'Canadian Society for Exercise Physiology Position Paper: Resistance Training in Children and Adolescents.' *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism* 33 (3): 547–561.

Biddiss, E., and J. Irwin. 2010. 'Active Video Games to Promote Physical Activity in Children and Youth: A Systematic Review.' *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 164 (7): 664–672.

Bohannon, R., M. Steffl, S. S. Glenney, M. Green, L. Cashwell, K. Prajerova, and J. Bunn. 2018. 'The Prone Bridge Test: Performance, Validity, and Reliability among Older and Younger Adults.' *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 22 (2): 385–389.

Bontrup, C., W. R. Taylor, M. Fliesser, R. Visscher, T. Green, P. M. Wippert, and R. Zemp. 2019. 'Low Back Pain and Its Relationship with Sitting Behaviour among Sedentary Office Workers.' *Applied Ergonomics* 81:102894.

Bull, F. C., S. Al-Ansari, S. Biddle, K. Borodilin, M. P. Buman, G. Cardon, C. Carty et al. 2020. 'World Health Organization Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.' *British Journal of Sports Medicine* 54 (24): 1451–1462.

Comeras-Chueca, C., J. Marin-Puyalto, A. Matute-Llorente, G. Vicente-Rodriguez, J. A. Casajus, and A. Gonzalez-Aguero. 2021. 'The Effects of Active Video Games on Health-Related Physical Fitness and Motor Competence in Children and Adolescents with Healthy Weight: A Systematic Review and Meta-Analysis.' *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (13): 6965.

Coorevits, P., L. Danneels, D. Cambier, H. Ramon, and G. Vanderstraeten. 2008. 'Assessment of the Validity of the Biering-Sørensen Test for Measuring Back Muscle Fatigue Based on EMG Median Frequency Characteristics of Back and Hip Muscles.' *Journal of Electromyography and Kinesiology* 18 (6): 997–1005.

Faigenbaum, A. D., W. J. Kraemer, C. J. R. Blimkie, I. Jeffreys, L. J. Micheli, M. Nitka, and T. W. Rowland. 2009. 'Youth Resistance Training: Updated Position Statement Paper from the National Strength and Conditioning Association.' *Journal of Strength and Conditioning Research* 23 (5): 60–79.

González-Gálvez, N., M. Carrasco Poyatos, P. J. Marcos-Pardo, Y. Feito, and R. G. de Souza Vale. 2019. 'Pilates Training Induces Changes in the Trunk Musculature of Adolescents.' *Revista Brasileira de Medicina do Esporte* 25 (3): 235–239.

González-Gálvez, N., P. J. Marcos-Pardo, and M. Carrasco-Poyatos. 2019. 'Functional Improvements after a Pilates Program in Adolescents with a History of Back Pain: A Randomised Controlled Trial.' *Complementary Therapies in Clinical Practice* 35:1-7.

Gunzburg, R., F. Balagué, M. Nordin, M. Szpalski, D. Duyck, D. Bull, and C. Mélot. 1999. 'Low Back Pain in a Population of School Children.' *European Spine Journal* 8 (6): 439–443.

Haichun, S. 2013. 'Impact of Exergames on Physical Activity and Motivation in Elementary School Students: A Follow-Up Study.' *Journal of Sport and Health Science* 2 (3): 138–145.

Harreby, M., B. Nygaard, T. Jessen, E. Larsen, A. Storr-Paulsen, A. Lindahl, I. Fisker et al. 1999. 'Risk Factors for Low Back Pain in a Cohort of 1389 Danish School Children: An Epidemiologic Study.' *European Spine Journal* 8 (6): 444–450.

Harreby, M., G. Hessels, J. Kjer, and K. Neergaard. 1997. 'Low Back Pain and Physical Exercise in Leisure Time in 38-Year-Old Men and Women: A 25-Year Prospective Cohort Study of 640 School Children.' *European Spine Journal* 6 (3): 181–186.

Hartvigsen, J., and K. Christensen. 2007. 'Active Lifestyle Protects Against Incident Low Back Pain in Seniors: A Population-Based 2-Year Prospective Study of 1387 Danish Twins Aged 70–100 Years.' *Spine* 32 (1): 76–81.

Hurwitz, E., H. Morgenstern, and C. Chiao. 2005. 'Effects of Recreational Physical Activity and Back Exercises on Low Back Pain and Psychological Distress: Findings from UCLA Low Back Pain Study.' *American Journal of Public Health* 95 (10): 1817–1824.

Joergensen, A. C., L. Hestbaek, P. K. Andersen, and A.-M. Nybo Andersen. 2019. 'Epidemiology of Spinal Pain in Children: A Study Within the Danish National Birth Cohort.' *European Journal of Pediatrics* 178 (5): 695–706.

Jones, G., and G. J. Macfarlane. 2005. 'Epidemiology of Low Back Pain in Children and Adolescents.' *Archives of Disease in Childhood* 90 (3): 312–316.

Jonsdottir, H., H. Ahmed, K. Tómasson, and B. Carter. 2019. 'Factors Associated with Chronic and Acute Back Pain in Wales: A Cross-Sectional Study.' *BMC Musculoskelet Disorders* 20 (1): 215.

Kędra, A., A. Kolwicz-Gańko, D. Sitarski, P. Kędra, and D. Czaprowski. 2019. 'Prevalence of Back Pain and the Knowledge of Preventive Measures in

a Cohort of 11619 Polish School-Age Children and Youth: An Epidemiological Study.' *Medicine* 98 (22): e15729.

Kędra, A., Plandowska, M., Kędra, P., and Czaprowski, D. 2020. 'Physical Activity and Low Back Pain in Children and Adolescents: A Systematic Review.' *European Spine Journal* 30 (4): 946–956.

Kibler, W. B., J. Press, and A. Sciascia. 2006. 'The Role of Core Stability in Athletic Function.' *Sports Medicine* 36 (3): 189–198.

Lötters, F., and A. Burdorf. 2006. 'Prognostic Factors for Duration of Sickness Absence due to Musculoskeletal Disorders.' *Clinical Journal of Pain* 22 (2): 212–221.

Mahdavi, S. B., R. Riahi, B. Vahdatpour, and R. Kelishadi. 2021. 'Association between Sedentary Behavior and Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-Analysis.' *Health Promot Perspect* 11 (4): 393–410.

Moreau, B. G., B. N. Green, C. D. Johnson, and S. R. Moreau. 2001. 'Isometric Back Extension Endurance Tests: A Review of the Literature.' *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics* 24 (2): 110–122.

Moreiraa, R. F. C., F. H. Akagi, P. Y. L. Wun, C. S. Moriguchi, and T. O. Sato 2012. 'Effects of a School Based Exercise Program on Children's Resistance and Flexibility.' *Work* 41 (1): 922–928.

Sunyue, Y., Z. C. Pope, J. E. Lee, and Z. Gao. 2019. 'Effects of School-Based Exergaming on Urban Children's Physical Activity and Cardiorespiratory Fitness: A Quasi-Experimental Study.' *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16 (21): 4080.

WHO. 2024. 'Physical Activity.' *World Health Organization,* 26 June. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity.

Yao, W., X. Mai, C. Luo, F. Ai, and Q. Chen. 2011. 'A Cross-Sectional Survey of Nonspecific Low Back Pain among 2083 Schoolchildren in China.' *Spine* 36 (22): 1885–1890.

Zeng, N., and Z. Gao. 2016. 'Exergaming and Obesity in Youth: Current Perspectives.' *International Journal of General Medicine* 9:275–284.

Ali gibalne videoigre zmanjšajo tveganje pojava bolečine v spodnjem delu hrbta pri mladostnikih?

Bolečina v spodnjem delu hrbta je med mladostniki v zadnjih letih zelo razširjena in povečuje mišično-skeletne težave, vpliva na ekonomske posledice ter zmanjšuje kakovost življenja. Pomembni so učinkoviti preventivni prijemi, med katere spadajo gibalne videoigre. V raziskavi smo preverili, ali dvotedenska gibalna intervencija vpliva na vzdržljivost trupnih mišic pri gibalno neaktivnih mladostnikih. V raziskavi je sodelovalo 16 udeležencev, osem v kontrolni in osem v eksperimentalni skupini. Vzdržljivost trupnih mišic smo vrednotili s testom Biering-Sørensen ter s sprednjim in z bočnim mostom. Po koncu intervencije nismo opazili značilnih sprememb. Izjema je bil bočni most (leva stran)

pri eksperimentalni skupini, kjer je bila sprememba mejno značilna (0,05). Kljub neznačilnim spremembam je za povečanje vzdržljivosti trupnih mišic, zlasti pri mladostnikih, treba iskati motivacijsko ustrezne pristope in skrbeti za njihovo redno gibalno aktivnost.

Ključne besede: bolečina v ledvenem delu hrbta, gibalna aktivnost, sedentarnost

Vloga predmeta šport pri spodbujanju narodne identitete na dvojezičnem območju Prekmurja

Kaja Mujdrica
Univerza v Mariboru
kaja.mujdrica1@um.si

Joca Zurc
Univerza v Mariboru
joca.zurc@um.si

Mateja Pšunder
Univerza v Mariboru
mateja.psunder@um.si

Temeljni namen prispevka je bil raziskati, kakšna je pri spodbujanju narodne identitete učencev in dijakov na dvojezičnem območju Prekmurja vloga predmeta šport v osnovni šoli oz. športne vzgoje v srednji šoli. Raziskava temelji na kvantitativnih podatkih, ki so bili pridobljeni s spletnim vprašalnikom, s pomočjo katerega smo dobili odgovore 152 učencev in dijakov dvojezičnih osnovnih ter srednjih šol. Na osnovi njihovih stališč zaključujemo, da se pri obravnavanih predmetih na dvojezičnih šolah v Prekmurju spodbuja in utrjuje predvsem slovenska narodna identiteta, na kar vplivajo: sporazumevanje v slovenskem jeziku, dejavnosti, ki so načrtno ali preko prikritega kurikuluma vključene v poučevanje, in slovenska narodna identiteta učencev ter dijakov. Čeprav rezultati pričajo v korist spodbujanja slovenske narodne identitete, raziskava pokaže odprtost do tega, da tudi pripadniki madžarske narodne skupnosti ohranjajo in utrjujejo lastno narodno identiteto pri predmetih s področja športa, in potrdi prisotnost sožitja med pripadniki različnih narodnosti na dvojezičnem območju v Prekmurju.

Ključne besede: narodnost, šport, pouk športne vzgoje, dvojezično šolstvo, madžarska manjšina

Uvod

Na območju Republike Slovenije živijo pripadniki različnih narodnih identitet. Poleg Slovencev, ki predstavljajo večinski narod, sta v državi priznani še dve avtohtoni narodni manjšini, in sicer madžarska ter italijanska (Žurej 2004). Ob navedenih narodih živijo na slovenskem območju tudi druge narodne skupnosti, kot so npr. Romi, prebivalci bivše Jugoslavije, priseljenci iz drugih držav sveta. Narodna identiteta po Južniču (1993) predstavlja eno izmed najkompleksnejših in najbolj sestavljenih identitet, ki se odraža skozi kolektivno identiteto s prepoznavnimi skupnimi simboli, spomini, vrednotami

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.497-513

in predstavami. Nanjo vplivajo raznoliki dejavniki, med drugim tudi kulturno okolje, materni jezik, jezik izobraževanja, kraj bivanja, narodnost staršev, religija ali tradicije, ki so značilni za določeno skupnost (Lampl 2009 v Časar 2014, 25).

Madžarska narodna skupnost v približno 30 naseljih ob slovensko-madžarski meji že stoletja biva v sožitju s Slovenci. Zaradi mešane narodnostne sestave se je na omenjenem slovenskem območju razvilo dvojezično šolstvo, začetki katerega segajo že v šolsko leto 1959/1960 (Gabrič 2006). Dvojezične šole na vseh stopnjah formalnega šolanja, ki jih skupaj obiskujejo učenci slovenske in madžarske narodnosti, imajo pomembno vlogo pri ozaveščanju in spodbujanju narodne pripadnosti, ohranjanju ter razvoju madžarske etnične manjšine in razvijanju medkulturne identitete (Gabrič 2006; Vidmar 2011). Pouk je obogaten z medkulturnimi vsebinami in pristopi poučevanja. Poteka dvojezično, v slovenščini in madžarščini, temu pa je ustrezno prilagojen tudi predmetnik. Na dvojezičnih osnovnih in srednjih šolah imajo učenci ter dijaki pri vseh predmetih, z izjemo jezikov, možnost, da opravljajo preverjanja in ocenjevanja znanja v jeziku, ki si ga izberejo sami (Baler in Horvat 2019). Pomembno mesto pri oblikovanju, negovanju in krepitvi narodne identitete na dvojezičnih šolah predstavljajo predmeta slovenščina ter madžarščina in družboslovni ter humanistični predmeti (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2020a; 2020b), kot so domovinska in državljanska kultura in etika (oz. sociologija v gimnazijah), geografija, zgodovina in glasbena umetnost (Low-Beer 2003). Narodno identiteto pa lahko učenci in dijaki dvojezičnih šol krepijo tudi pri izbirnih predmetih, pri katerih je v ospredju narodnostna vsebina, kot so madžarska ljudska glasba, madžarski ljudski plesi in etnologija Madžarov (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2016).

Ohranjanje jezika in kulture okolja, iz katerega otrok prihaja, ima velik pomen za otrokov razvoj in šolsko uspešnost. Če učencu, ki ima težave z jezikom okolja, ni omogočen razvoj materinščine, mu je s tem oteženo tudi učenje drugega jezika. To ima posledično vpliv na njegove dosežke pri drugih predmetnih področjih (Bernstein 1996, v Peček Čuk in Lesar 2011, 186). Prav zaradi tega naj bi vzgojno-izobraževalne institucije manjšinskim etničnim skupinam omogočale pomoč pri učenju drugega jezika, spodbujale ohranjanje učenčeve materinščine in kulture ter multikulturno vzgojo (Kymlicka 2005 v Peček Čuk in Lesar 2011, 185). Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI) (2001) sledi podobnemu cilju, ki tudi madžarski manjšini omogoča »razvijanje zavesti o pripadnosti k madžarski narodni skupnosti ter ohranjanje in razvija-

nje lastne kulturne tradicije«. Med drugim je cilj zakona tudi vzgoja za bivanje v sožitju s pripadniki slovenskega naroda.

Po pregledu literature ugotavljamo manko raziskav, ki bi preučevale vlogo predmetov s področja športa pri spodbujanju in utrjevanju narodne identitete učencev v dvojezičnih šolah. Moderni šport kot ena izmed osrednjih družbenih dejavnosti je namreč povezan tudi z narodno identiteto in s procesi njene izgradnje (Stankovič 2004; Starc 2006), saj ima pomembno vlogo pri vključevanju drugih narodnosti v družbo, podpira pa tudi medkulturni dialog (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007). Temeljni namen našega prispevka je zato na podlagi kvantitativnega raziskovalnega pristopa zapolniti to vrzel in ugotoviti, na kakšen način se kaže spodbujanje narodne identitete pri športni vzgoji[1] v osnovnih in srednjih šolah na slovensko-madžarskem dvojezičnem območju v Prekmurju.

Šport kot dejavnik spodbujanja narodne identitete

O povezanosti športa in narodne identitete je razpravljalo že več avtorjev. Med pomembnejšimi prispevki na slovenskem območju so dela Stankoviča (2004), Starca (2003; 2006) ter Mojce Doupone Topić in Marjete Kovač (2005). Dóczi (2011) in Mariann Vaczi (2019) sta se ukvarjala s preučevanjem povezav med športom in madžarsko narodnostjo. Tematika dosedanjih raziskav je bila tudi preučevanje vloge športa pri spodbujanju narodne identitete manjšin, npr. pri slovenski manjšini v Italiji (Rupel 2006). Whitson in McIntosh (1993) ugotavljata, da je šport množični kulturni pojav, ki ima za narod dve pomembni vlogi: (1) narod predstavlja v svetu ter (2) vzbuja nacionalna čustva državljanov znotraj naroda. Šport premaguje vse družbene razlike, kot so spol, rasa in starost, in na tak način združuje ljudi ne glede na njihovo narodno različnost. Tekmovalna narava športa povečuje narodno zavest. Večina narodov je v različnih zgodovinskih obdobjih oblikovala svoje narodne heroje – mnogi izmed njih so športniki (Doupona Topič in Kovač 2005). Dóczi (2011) izpostavlja, da je športni uspeh za madžarski narod pomemben, vendar kot navaja, naj bi se stopnja identifikacije s športnimi rezultati zmanjšala v pri-

[1] Obvezni predmet s področja športa se v predmetniku osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji imenuje šport, v predmetniku srednješolskega izobraževanja pa športna vzgoja. Kljub temu se v naslovu in besedilu v madžarščino prevedenega učnega načrta za dvojezično osnovno šolo na narodno mešanem območju Prekmurja predmet imenuje *sportnevelés,* kar v prevodu pomeni športna vzgoja (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011). Zato v prispevku uporabljamo poenoteno poimenovanje za oba predmeta – športna vzgoja, kar je tudi v skladu z uveljavljenim mednarodnim poimenovanjem (angl. *physical education* – PE).

merih neuspehov športnikov. Mojca Doupona Topič in Marjeta Kovač (2005) sta na podlagi izvedene raziskave podobno ugotovili, da so slovenski državljani precej ponosni na to, ko slovenski športniki dosežejo visoke rezultate, in občutke narodnega ponosa pogosto povezujejo z dogodki ter osebami, ki so pustili pečat v zgodovini svetovnega športa.

Če imamo na eni strani raziskave, ki se ukvarjajo s splošnim vplivom športa na narodno identiteto, pa na drugi strani zasledimo tudi nekaj raziskav o tem, kako šport spodbuja narodno identito učencev v šolah. Leonenko (2016) izpostavlja, da športne aktivnosti nudijo odlične priložnosti za razvoj socialnih veščin učencev različnih narodnosti, kot so strpnost, komunikacija, medsebojno sodelovanje in kritično mišljenje. Pomembno vlogo pri spodbujanju identitete imajo tudi učitelji, ki poučujejo športno vzgojo. V nekaterih državah so npr. razvili model usposabljanja bodočih učiteljev na področju domoljubne vzgoje učencev, ki je, kot ugotavljajo Marina M. Shubovich idr. (2016), dokazano povezana z večjo pripravljenostjo učiteljev za spodbujanje narodne identitete dijakov pri pouku športne vzgoje v srednji šoli. Potencial pri razvijanju domoljubja imajo tudi ljudske igre in plesi, saj poleg tega, da telesno krepijo otroka, njegove gibalne sposobnosti in spretnosti, hkrati urijo duha, razvijajo moralna čustva, spodbujajo pogum, timsko delo, poštenost in otrokovo zanimanje za narodno folkloro (Shubovich idr. 2016). Raziskava Skitnevskiya idr. (2018, 556) ugotavlja, da je pozitiven vpliv športa v šoli na mlado generacijo težko prezreti, saj šport spodbuja disciplino, prav tako pa razvija vrsto družbeno pomembnih osebnostnih lastnosti. Avtorji izpostavljajo, da mladi, ki sodelujejo na športnih prireditvah, v šolski ekipi oz. reprezentanci, razumejo občutke zmage na tekmovanjih. Občutek ponosa na državo pride do športnika tudi na piedestalu, ob igranju državne himne. Raziskava Darie Omelchenko idr. (2015) je potrdila, da k domoljubni vzgoji mladih poleg družine in izobraževalnih ustanov prispevajo tudi športne organizacije (Omelchenko idr. 2015), s katerimi sodelujejo tudi šole. Naj izpostavimo, da ima šport pomembno vlogo tudi pri vključevanju pripadnikov drugih narodnosti v večinsko družbo, saj podpira medkulturni dialog (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007).

Pomen ohranjanja in razvijanja narodne identitete učencev ter dijakov nadalje izpostavljajo tudi zakoni na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (npr. Zakon o osnovni šoli (ZOsn) 1996; Zakon o gimnazijah (ZGim) 1996; Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI) 2001), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in špor 2011) ter osnovnošolski (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011)

in gimnazijski učni načrti športne vzgoje (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Športna vzgoja je kot obvezen predmet vključena v osnovnošolske in srednješolske kurikulume, s tem tudi v dvojezične šole v Prekmurju. Zaradi prilagojenega predmetnika se v dvojezičnih osnovnih in srednjih šolah izvaja v manjšem številu ur, kot vsi ostali predmeti pa naj bi potekala dvojezično. Šport je prav tako del razširjenega programa dvojezičnih šol, med drugim je vključen tudi v dneve dejavnosti (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2020a; 2020b).

Na podlagi teoretičnih ugotovitev predpostavljamo, da športna vzgoja nudi veliko možnosti za razvijanje narodne identitete – med drugim z ogledi športnih tekmovanj, navijanjem za športnike, s spoznavanjem športnikov, z organizacijo šolskih športnih tekmovanj, medpredmetnimi povezavami ter mednarodnimi sodelovanji šol na športnem področju. Omenili smo, da je jezik temeljni element narodne identitete, zato predpostavljamo, da ima ta svoj pomen tudi pri sporazumevanju med učenci in učitelji pri športni vzgoji. S svojim načinom dela lahko narodno identiteto učencev spodbuja tudi učitelj. Na kakšen način se pri športni vzgoji spodbuja narodna identiteta učencev in dijakov v osnovnih ter srednjih šolah na slovensko-madžarskem dvojezičnem območju v Prekmurju, smo preučevali v empirični raziskavi.

Empirična raziskava

V prispevku prikazujemo del rezultatov raziskave, ki je nastala v okviru magistrskega dela »Vloga predmeta šport pri spodbujanju narodne identitete na slovensko-madžarskem območju Prekmurja« na študijskem programu 2. stopnje Pedagogika na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (Mujdrica 2022). Temeljni namen naše raziskave je bil ugotoviti, kateri jezik učenci in dijaki dvojezičnih šol uporabljajo oz. bi si želeli uporabljati pri pouku športne vzgoje. Zanimalo nas je, s katerimi dejavnostmi in kako pogosto se pri športni vzgoji spodbuja narodna identiteta pri učencih in dijakih dvojezičnih šol v Prekmurju. V okviru omenjenega smo ugotavljali tudi razlike med učenci in dijaki glede na stopnjo šolanja, njihov materni jezik in narodnost, s katero se identificirajo. Preverjali smo naslednje hipoteze:

H1 Med anketiranci obstaja statistično pomembna razlika v uporabi slovenskega in madžarskega jezika pri pouku športne vzgoje glede na stopnjo šolanja ter njihov materni jezik.

H2 Med anketiranci obstaja razlika v stališču do uporabe dvojezičnosti pri športni vzgoji glede na njihov materni jezik.

H3 Med stopnjo šolanja, ki jo anketiranci obiskujejo, obstaja razlika glede pogostosti vključenih aktivnosti v pouk športne vzgoje, ki spodbujajo narodno identiteto.

Metodologija

Pričujoča raziskava temelji na kvantitativnem pedagoškem raziskovanju, pri čemer je bila uporabljena deskriptivna ter kavzalna neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja z anketno metodologijo. V raziskavo je bil vključen neslučajnostni namenski vzorec učencev dvojezičnih osnovnih šol v Prekmurju, ki so v šolskem letu 2021/2022 obiskovali 7. ali 8. razred, ter dijakov Dvojezične srednje šole Lendava, ki so v šolskem letu 2021/2022 obiskovali 1., 2. ali 3. letnik.

Na povezavo do spletnega vprašalnika je skupno kliknilo 257 anketirancev, v celoti pa ga je izpolnilo 152 učencev in dijakov, kar predstavlja 59,1 % vzorca. Končni vzorec tako predstavlja 82 osnovnošolcev (53,9 %) ter 70 srednješolcev (46,1 %) dvojezičnih šol v Prekmurju.

Preglednica 1 kaže, da so v vzorcu prevladovali učenci in dijaki s slovensko narodno pripadnostjo (69,1 %), manj kot 10 % anketirancev je spadalo med pripadnike madžarske narodne skupnosti. Pod obojno – madžarsko in slovensko narodno pripadnost – pa se je prištevalo 16,4 % anketiranih. V anketiranju sta sodelovala dva pripadnika hrvaške narodnosti. Pričakovano je bil tudi najpogostejši materni jezik, ki ga govorijo anketiranci, slovenski jezik (71,7 %). Za madžarščino kot materni jezik se je opredelila manj kot četrtina sodelujočih (23 %). Štirje anketiranci so odgovorili, da sta njuna materna jezika oba – slovenščina in madžarščina (2,6 %), po eden sodelujoči pa je kot materni jezik izpostavil nemščino, albanščino, hrvaščino in romščino.

V raziskavi je bil uporabljen anonimen spletni vprašalnik, sestavljen iz 19 vprašanj. Vprašalnik je bil oblikovan na osnovi literature, končno verzijo pa smo prevedli tudi v madžarski jezik. Uvodni del so sestavljala vprašanja o de-

Preglednica 1 Vzorec anketirancev po narodni pripadnosti

Narodna pripadnost	*f*	*f*(%)
Slovenec/-ka	105	69,1
Madžar/-ka	12	7,9
Slovenec/-ka in Madžar/-ka	25	16,4
Hrvat/-ica	2	1,3
Ne želim odgovoriti	8	5,3
Skupaj	152	100,0

Opombe *f* – število odgovorov, *f*(%) – delež odgovorov v odstotkih.

mografskih značilnostih (spol, šola, razred ali letnik, narodnost, državljanstvo, materni jezik). V nadaljevanju so sledila vsebinska vprašanja. V prispevku predstavljamo rezultate dveh vsebinskih sklopov, ki se nanašajo na jezik sporazumevanja pri športni vzgoji ter na dejavnosti, ki spodbujajo narodno identiteto učencev in jih učitelji vključujejo v pouk tega predmeta v osnovni ter srednji šoli. Navedena vprašanja so bila zaprtega tipa z nominalnimi spremenljivkami in s tristopenjsko Likertovo lestvico.

Vsebinska veljavnost vprašalnika je bila preverjena po strokovni oceni dveh ekspertov. Zanesljivost vprašalnika je bila zagotovljena z natančnimi in razumljivimi navodili za njegovo izpolnjevanje. Celotno besedilo vprašalnika je bilo zapisano v slovenskem jeziku in hkrati prevedeno v madžarščino, kar je tudi učencem in dijakom madžarske narodnosti omogočilo razumevanje vprašanj. Zanesljivost ocenjevanih trditev z Likertovo lestvico je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti (α). Na osnovi dobljenih rezultatov ocenjujemo, da je zanesljivost vprašalnika zelo dobra (α = 0,914).

Zbiranje podatkov je potekalo med 13. in 24. junijem 2022 s pomočjo spletne aplikacije 1KA. Stik s šolami smo preko telefonskega pogovora in elektronske pošte navezali v začetku meseca junija ter vodstvu šole predstavili namen raziskave. Po tem, ko so ravnatelji vključenih šol potrdili sodelovanje v raziskavi, smo šolam po elektronski pošti posredovali dvojezično napisana soglasja za starše mladoletnih učencev in dijakov, s čimer so potrdili in dovolili, da njihov otrok sodeluje v raziskavi. Spletni vprašalnik smo nato po elektronski pošti najprej posredovali ravnateljem osnovnih in srednjih šol, ki so ga preko eAsistenta ali po elektronski pošti posredovali razrednikom oz. učiteljem športne vzgoje, ti pa so povezavo razdelili med učence in dijake. Anketiranje je potekalo v šolskih prostorih pod vodstvom učiteljev. Učenci so vprašalnik izpolnili samostojno in individualno.

Pridobljene kvantitativne podatke smo v nadaljevanju obdelali s pomočjo programa IBM SPSS Statistics 22. Za analizo podatkov smo uporabili metode opisne statistike, kot so frekvenčne porazdelitve (f, f%) atributivnih spremenljivk, aritmetična sredina ($\bar{x}$) in standardni odklon (σ) za ugotavljanje povprečij odgovorov na Likertovi lestvici stališč. S Cronbachovim koeficientom alfa (α) smo ugotavljali zanesljivost merskega instrumenta. Za preverjanje statično značilnih razlik pri vprašanju o jeziku sporazumevanja pri pouku športne vzgoje glede na stopnjo šolanja in materni jezik smo uporabili χ^2-preizkus s Pearsonovim koeficientom. Za preverjanje statistično značilnih razlik pri vprašanju o pogostnosti dejavnosti pri športni vzgoji, ki spodbujajo narodno identiteto glede na stopnjo šolanja, pa smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus.

Rezultati

Med dvojezičnimi osnovnimi šolami in srednjo šolo obstaja statistično pomembna razlika v jeziku, ki prevladuje pri sporazumevanju pri pouku športne vzgoje ($p < 0{,}039$). Glede na odgovore anketirancev je iz preglednice 2 razvidno, da pouk pri tem predmetu poteka dvojezično (približno enak delež madžarščine in slovenščine) v osnovnih šolah (50,0 %), v srednjih šolah pa poteka pretežno v slovenščini (58,6 %). Najmanj anketirancev v obeh primerjanih skupinah je odgovorilo, da je učni jezik športne vzgoje pretežno madžarščina (3,9 %), pri čemer je bilo med navedenimi nekoliko več odgovorov med srednješolci (7,1 %).

Učenci in dijaki so pri športni vzgoji največkrat ocenjeni v slovenskem jeziku (78,4 %). Ta jezik bi izbrali tudi, če bi imeli možnost izbire (76,4 %) (pre-

Preglednica 2 Učni jezik pri pouku športne vzgoje v dvojezični osnovni in srednji šoli

Šola	Pretežno slovenščina		Pretežno madžarščina		Dvojezičen		χ^2	*p*
	f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)		
Osnovna šola	40	48,8	1	1,2	41	50,0		
Srednja šola	41	58,6	5	7,1	24	34,3		
Skupaj	81	53,3	6	3,9	65	42,8	6,473	0,039

Opombe *f* – število odgovorov, *f*(%) – delež odgovorov v odstotkih, χ^2 – hi-kvadrat-preizkus, *p* – statistična pomembnost.

Preglednica 3 Dejanski in želeni jezik preverjanja in ocenjevanja znanja pri pouku športne vzgoje glede na materni jezik anketiranih učencev in dijakov

	Materni jezik	Ocenjen/-a v slovenščini		Ocenjen/-a v madžarščini		Ocenjen/-a dvojezično		χ^2	*p*
		f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)		
(a)	Slovenščina	98	89,9	2	1,8	9	8,3		
	Madžarščina	14	40,0	6	17,1	15	42,9		
	Slov. in madžar.	4	100,0	0	0,0	0	0,0		
	Skupaj	116	78,4	8	5,4	24	16,2	36,549	<0,001
(b)	Slovenščina	98	89,9	6	5,5	5	4,6		
	Madžarščina	11	31,4	10	28,6	14	40,0		
	Slov. in madžar.	4	100,0	0	0,0	0	0,0		
	Skupaj	113	76,4	16	10,8	19	12,8	47,534	<0,001

Opombe Naslovi vrstic: (a) – jezik, v katerem so bili pri športni vzgoji ocenjeni v preteklem šolskem letu, (b) – jezik, v katerem bi bili ocenjeni pri športni vzgoji, če bi imeli možnost izbire, *f* – število odgovorov, *f*(%) – delež odgovorov v odstotkih, χ^2 – hi-kvadrat-preizkus, *p* – statistična pomembnost.

Preglednica 4 Stališča učencev in dijakov glede učnega jezika, v katerem bi moral potekati pouk športne vzgoje, glede na njihov materni jezik

Materni jezik	Pretežno slovenščina		Pretežno madžarščina		Slovenščina in madžarščina*		χ^2	*p*
	f	*f*(%)	*f*	*f*(%)	*f*	*f*(%)		
Slovenščina	60	55,0	1	0,9	48	44,0		
Madžarščina	9	25,7	1	2,9	25	71,4		
Slov. in madžar.	0	0,0	0	0,0	4	100,0		
Skupaj	69	46,6	2	1,4	77	52,0	15,012	0,005

Opombe * bi morala biti enakovredno zastopana. *f* – število odgovorov, *f*(%) – delež odgovorov v odstotkih, χ^2 – hi-kvadrat-preizkus, *p* – statistična pomembnost.

glednica 3). Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v jeziku ocenjevanja, v katerem so bili anketiranci pri športni vzgoji ocenjeni v preteklem šolskem letu ($p < 0{,}001$) glede na njihov materni jezik. Anketiranci s slovenskim maternim jezikom so bili najpogosteje ocenjeni v slovenščini (89,9 %), tisti z madžarskim maternim jezikom pa dvojezično (42,9 %) ali v slovenščini (40,0 %). Vsi učenci in dijaki, ki kot materni jezik govorijo oba jezika, so bili v preteklem šolskem letu ocenjeni v slovenščini (100,0 %). Prav tako obstaja statistično pomembna razlika v jeziku, ki bi ga anketiranci izbrali za preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji, če bi imeli možnost izbire ($p < 0{,}001$). Učenci in dijaki s slovenskim maternim jezikom bi izbrali ocenjevanje v slovenskem jeziku (89,9 %). Medtem so anketiranci z madžarski maternim jezikom odgovarjali bolj razpršeno, vendar so se v večini primerov opredelili, da bi želeli biti ocenjeni dvojezično (40,0 %) ali v slovenščini (31,4 %). Glede na prejšnje vprašanje je hkrati viden porast odgovorov, da bi želeli biti ocenjeni v madžarskem jeziku (28,6 %). Anketirani učenci in dijaki, katerih materna jezika sta slovenščina in madžarščina, bi se odločili za ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v slovenskem jeziku (100,0 %).

Iz preglednice 4 lahko razberemo, da je več kot polovica anketiranih učencev in dijakov (52,0 %) mnenja, da bi morala biti slovenski in madžarski jezik pri pouku športne vzgoje enakovredno zastopana. Najmanj učencev in dijakov (gre sicer samo za dva anketiranca) se strinja s tem, da bi športna vzgoja morala potekati samo v madžarščini (1,4 %). V stališču učencev in dijakov do učnega jezika pri pouku športne vzgoje obstajajo statistično pomembne razlike ($p = 0{,}005$) glede na njihov materni jezik. Učenci in dijaki s slovenskim maternim jezikom bolj zagovarjajo stališče, da bi moral pouk športne vzgoje potekati pretežno v slovenščini (55,0 %), učenci in dijaki z madžarskim maternim jezikom pa so mnenja, da bi morala biti slovenski in madžarski jezik pri

Preglednica 5 Pogostost vključevanja aktivnosti v pouk športne vzgoje, ki spodbujajo narodno identiteto, in ugotavljanje razlik glede na stopnjo šolanja

Aktivnost	Pogostost	*f*	*f*(%)	$\bar{x}$	σ	*U*	*p*
Navijamo za športnike	(a)	24	15,8	2,22	0,70	2708,000	0,514
	(b)	71	46,7				
	(c)	57	37,5				
Ogledamo si športna tekmovanja	(a)	12	7,9	2,44	0,64	2762,000	0,654
	(b)	61	40,1				
	(c)	79	52,0				
Veselimo se zmag športnikov	(a)	27	17,8	2,03	0,62	2587,500	0,230
	(b)	93	61,2				
	(c)	32	21,1				
Pogovarjamo se o zadnjih tekmah	(a)	25	16,4	2,09	0,64	2711,500	0,508
	(b)	88	57,9				
	(c)	39	25,7				
Mahamo z zastavicami	(a)	9	5,9	2,63	0,60	2868,500	0,995
	(b)	38	25,0				
	(c)	105	69,1				
Ob uspehih smo ponosni na športnike	(a)	36	23,7	1,94	0,64	2604,500	0,267
	(b)	89	58,6				
	(c)	27	17,8				
Zapojemo himno	(a)	15	9,9	2,56	0,67	2866,500	0,988
	(b)	37	24,3				
	(c)	100	65,8				

Opombe *f* – število odgovorov, *f*(%) – odstotki, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon, *U* – vrednost Mann-Whitneyjevega U-preizkusa, *p* – statistična pomembnost; (a) zelo pogosto (pri vsaki uri), (b) občasno (le ob pomembnejših športnih dogodkih), (c) nikoli (tega ne počnemo).

pouku športne vzgoje enakovredno zastopana oz. da bi moral biti pouk športne vzgoje dvojezičen (71,4 %). Učenci in dijaki s slovenskim ter z madžarskim maternim jezikom so soglasno mnenja, da bi moral pouk športne vzgoje potekati dvojezično (100,0 %).

Kot je razvidno iz preglednice 5, so učenci in dijaki na splošno presodili, da so pri športni vzgoji najpogosteje ponosni na športnike ob njihovih uspehih ($\bar{x}$ = 1,94), in sicer predvsem ob pomembnejših športnih dogodkih (46,7 %). Najmanj pogosto pa mahajo z zastavicami in zapojejo himno ($\bar{x}$ = 2,63). Kar 69,1 % anketirancev je pri tem odgovorilo, da tega pri pouku športne vzgoje ne počnejo nikoli, pri čemer so si bili tudi enotni v odgovorih ($\bar{x}$ = 0,60). Mann-Whitneyjev U-preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik v pogostosti

vključevanja obravnavanih aktivnosti, ki spodbujajo narodno identiteto pri športni vzgoji, glede na stopnjo šolanja.

Razprava

V raziskavi smo preučevali, na kakšen način se kaže in spodbuja narodna identiteta učencev ter dijakov na dvojezičnih šolah v Prekmurju pri predmetu športna vzgoja. Zanimalo nas je, v katerem jeziku potekata pouk in ocenjevanje pri športni vzgoji ter kakšno je stališče anketirancev do dvojezičnosti. Prav tako smo želeli preveriti, kako pogosto so pri pouku športne vzgoje vključene dejavnosti, ki spodbujajo narodno identiteto učencev, ter ali med anketiranci obstajajo statistično pomembne razlike glede na stopnjo šolanja, materni jezik in narodno pripadnost.

Rezultati so pokazali, da se v dvojezičnih osnovnih šolah pri pouku športne vzgoje učitelji in učenci sporazumevajo dvojezično (slovenščina in madžarščina sta enakovredno zastopani), v dvojezični srednji šoli pa komunicirajo pretežno v slovenskem jeziku. Razlike med skupinama so statistično pomembne. V *Izvedbenih navodilih za izvajanje programa dvojezične osnovne šole* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2016) je zapisano, da se učni jezik v dvojezičnih šolah pri pouku prilagaja narodnostni sestavi razreda. Kot učna jezika sta v dvojezičnih šolah v Prekmurju uradno priznana dva, slovenščina in madžarščina. Oba naj bi bila zastopana enakovredno. Na ta način naj bi se realizirala enakopravnost različnih etničnih manjšin, po drugi strani pa naj bi poznavanje jezika večine oz. manjšine prispevalo k sprejemanju in spoštovanju drugega (Lukanovič in Zver 2013).

Podobne ugotovitve so se pokazale tudi pri izbiri jezika, v katerem poteka ocenjevanje pri športni vzgoji. Čeprav je treba izpostaviti dejstvo, da se pri športni vzgoji ocenjuje predvsem praktično znanje, medtem ko se preverjanje teoretičnega znanja izvaja v manjšem deležu, so rezultati pokazali, da so slovensko govoreči učenci in dijaki ocenjeni v slovenskem jeziku. Učenci ali dijaki, katerih materinščina je madžarski jezik, na testih preverjanja znanja odgovarjajo enakovredno v slovenskem in madžarskem jeziku ali pa so prav tako ocenjeni v slovenščini. Le majhen del jih je ocenjenih v madžarskem jeziku. Zanimiv je podatek, da so bili vsi anketirani učenci in dijaki, katerih materna jezika sta slovenščina in madžarščina, pri športni vzgoji ocenjeni v slovenščini, prav tako pa bi se, če bi imeli možnost izbire, odločili, da bodo ocenjeni v slovenskem jeziku. Sklepamo lahko, da se anketiranci, ki govorijo jezik manjšine, jezikovno prilagajajo anketirancem, ki govorijo jezik večine (slovenščina). Dobljene ugotovitve pa je možno pripisati tudi večjemu

spodbujanju k učenju in uporabi slovenskega jezika s strani učiteljev športne vzgoje. Tudi Elizabeta Bernjak (2005) ugotavlja, da naj bi bila ena izmed nalog dvojezičnih šol, da spodbuja ohranjanje maternega jezika manjšine, hkrati pa skrbi za integracijo manjšine v večinski narod. Kot pišeta Ines Baler in Majda Horvat (2019) ter kot velevajo tudi *Izvedbena navodila za izvajanje programa dvojezične osnovne šole* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2016), imajo učenci in dijaki možnost, da sami izberejo jezik, v katerem želijo biti ocenjeni. Ker so se v vseh vprašanjih, ki so zadevala izbiro in uporabo jezika pri pouku športne vzgoje, pokazale statistično pomembne razlike, lahko prvo hipotezo, »Med anketiranci obstaja statistično pomembna razlika v uporabi slovenskega in madžarskega jezika pri pouku športne vzgoje glede na stopnjo šolanja in njihov materni jezik«, na podlagi dobljenih rezultatov sprejmemo. Dobljene ugotovitve kažejo, da je jezik pomemben element narodne identitete, ki pomembno prispeva k njenemu spodbujanju in ohranjanju tudi pri šolski športni vzgoji. Izpostaviti pa velja, da je pri športni vzgoji v ospredju gibalna aktivnost. Manj je verbalnega sporazumevanja, ki pride do izraza zlasti pri podajanju navodil, komentarjev, povratnih informacij ter ocenjevanju teoretičnih vsebin.

Raziskava je potrdila, da učenci in dijaki ne glede na svoj materni jezik na splošno gojijo stališče, da mora pouk športne vzgoje potekati dvojezično. Takšno prepričanje ima več kot polovica anketirancev. Podobne rezultate osvetljuje tudi raziskava Mojce Medvešek (2020), pri kateri je več kot polovica učencev in dijakov odgovorila, da naj bi pouk v dvojezični šoli potekal dvojezično, pri čemer so se z navedenim v večjem deležu strinjali učenci, katerih materni jezik je madžarščina oz. slovenščina in madžarščina. Pozitiven odnos učencev do dvojezičnosti v šolah na slovensko-madžarskem območju Prekmurja je pokazala tudi raziskava Sonje Novak Lukonovič in Limona (2014). Kljub temu so se v naši raziskavi v odnosu do dvojezičnosti pokazale pomembne razlike. Slovenski učenci in dijaki v večji meri podpirajo, da bi pouk športne vzgoje moral potekati pretežno v slovenskem jeziku, medtem ko madžarski učenci zagovarjajo stališče, da morata biti slovenščina in madžarščina pri predmetu enakovredno zastopani. Dvojezičnost učencem s slovenskim maternim jezikom predstavlja dodatno vrednost in obogatitev, učencem z madžarskim maternim jezikom pa je omogočena možnost lažjega sporazumevanja in ohranjanja narodne identitete. Večjezičnost tako prispeva k enostavnejši integraciji manjšine v družbeno skupnost (Mikolič in Zudič Antonič 2006). Glede na dobljene rezultate lahko drugo hipotezo, »Med anketiranci obstaja razlika v stališču do uporabe dvojezičnosti pri športni vzgoji glede na njihov materni jezik«, sprejmemo.

Z raziskavo smo želeli preveriti, kakšno mnenje imajo učenci in dijaki o pogostosti vključenih vsebin, ki lahko spodbujajo narodno identiteto pri pouku športne vzgoje. Dejavnost, ki so jo anketiranci prepoznali, da najbolj spodbuja narodno identiteto pri športni vzgoji, je spodbujanje občutkov ponosa ob uspehih športnikov. Tudi Starc (2003) ugotavlja, da uspešni športniki predstavljajo določen zgled, z njihovimi uspehi pa se poistoveti celoten narod. Misel potrjujeta Mojca Doupona Topič in Marjeta Kovač (2005), ki sta ugotovili, da so slovenski državljani precej ponosni, ko slovenski športniki dosežejo visoke športne rezultate. Podobnega mnenja je tudi Dóczi (2011), ki navaja, da je za večino Madžarov športni uspeh pomemben. Naša raziskava ni pokazala statistično pomembnih razlik med anketiranimi učenci in dijaki. Tretjo hipotezo, »Med stopnjo šolanja, ki jo anketiranci obiskujejo, obstaja razlika glede pogostosti vključenih aktivnosti v pouk športne vzgoje, ki spodbujajo narodno identiteto«, ovržemo. Dobljeni rezultati ne presenečajo, saj tudi v učnih načrtih za športno vzgojo v dvojezični osnovni in srednji šoli ni predpostavljeno obravnavanje narodnostnih vsebin teoretične ali praktične narave. Pozitivno plat vključevanja narodnostnih vsebin v pouk športne vzgoje vidimo v možnosti, da učenci različnih narodnosti razvijajo socialne veščine, kot so strpnost, komunikacija in medsebojno sodelovanje (Leonenko 2016).

Sklep

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna je pri spodbujanju narodne identitete učencev in dijakov na slovensko-madžarskem območju Prekmurja vloga športne vzgoje v osnovni ter srednji šoli. Na podlagi pridobljenih rezultatov ugotavljamo, da se narodna identiteta učencev in dijakov odraža tudi pri predmetu športna vzgoja, pa naj poteka bodisi zavestno in načrtno bodisi nezavedno, skozi prikriti kurikulum. Na osnovi raziskave zaključujemo, da na spodbujanje narodne identitete pri športni vzgoji vplivajo jezik sporazumevanja in dejavnosti, kot so ogledi športnih tekmovanj in pogovori o njih, navijanje za športnike in razvijanje ponosa ob njihovih dosežkih ter organizacija šolskih športnih tekmovanj. Raziskava je pokazala, da se v dvojezičnih osnovnih in srednjih šolah v Prekmurju pri športni vzgoji spodbuja predvsem slovenska narodna identiteta. Vseeno imajo pri tem pripadniki madžarske narodnosti prav tako možnosti, da ohranjajo tudi madžarsko. Raziskava potrjuje obstoj sožitja med slovenskim in madžarskim narodom, ki se odraža tudi pri predmetu športna vzgoja.

Dobljeni izsledki lahko koristijo dvojezičnim osnovnim in srednjim šolam pa tudi vsem ostalim vzgojno-izobraževalnim institucijam, ki vzgajajo in izobražujejo učence različnih narodnosti, da uzavestijo, na kakšen način lahko

pri šolskih predmetih načrtno ali preko prikritega kurikuluma spodbujajo razvoj narodne identitete pripadnikov večinskega in manjšinskega naroda. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno ugotoviti, na kakšen način se spodbuja in utrjuje slovenska narodna identiteta v zamejstvu – na Madžarskem v Porabju in nenazadnje tudi na dvojezičnem slovensko-italijanskem območju. To bi ponudilo možnosti za primerjavo izsledkov ter oblikovanje celostnega vpogleda v vlogo šole in športa pri razvijanju narodne identitete učencev.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P6-0372 Slovenska identiteta in kulturna zavest v jezikovno in etnično stičnih prostorih v preteklosti in sedanjosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno in inovativno dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

Literatura

Baler, I., in M. Horvat. 2019. »Dvojezično šolstvo v Prekmurju razdvaja, sprožena druga presoja ustavnosti zakona.« *Vestnik,* 5. oktober. https://vestnik.si/clanek/aktualno/dvojezicno-solstvo-razdvaja-734237.

Bernjak, E. 2005. »Izginjanje manjšinskega jezika v narodnostni in dvojezični šoli ob slovensko-madžarski meji.« V *Vloga meje: madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju,* uredil M. Hladnik, 37–50. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* London: Taylor and Francis.

Časar, R. 2004. »Vloga staršev in šole pri ohranjanju narodne identitete.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.

Dóczi, T. 2011. »Gold Fever(?): Sport and National Identity; The Hungarian Case.« *International Review for the Sociology of Sport* 47 (2): 165–182.

Doupona Topič, M., in M. Kovač. 2005. »Sport as an Important Part of the Slovenian National Identity.« V *4th International Scientific Conference on Kinesiology: Science and Profession – Challenge for the Future,* uredila D. Milanović in F. Prot, 730–732. Zagreb: Faculty of Kinesiology.

Gabrič, A. 2006. *Šolska reforma 1953–1963.* Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.

Južnič, S. 1993. *Identiteta.* Zbirka Teorija in praksa. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kymlicka, W. 2005. *Sodobna politična filozofija: uvod.* Prevedli Z. Erbežnik idr. Ljubljana: Krtina.

Lampl, Z. 2009. »A nemzeti identitás, avagy a magyar márka megőrzése.« V *Hatékony érdekérvényesitést,* uredil K. Tóth, 41–49. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Leonenko, A. 2016. »Model of Preparing Future Physical Education Teachers for Patriotic Upbringing of High School Pupils.« *Journal of Physical Education and Sport* 16 (1): 668–672.

Low-Beer, A. 2003. »School History, National History and the Issue of National Identity.« *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research* 3 (1): 9–14.

Lukanovič, S., in S. Zver. 2013. »Dvojezično izobraževanje: izbrani primeru v svetu.« V *Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju,* uredila M. Pisnjak, 500–531. Lendava: Zavod za kulturo madžarske narodnosti.

Medvešek, M. 2020. »Ali dvojezična šola v Prekmurju res razdvaja? Stališča staršev, dijakov in učencev o dvojezičnem izobraževanju.« *Teorija in praksa* 57 (2): 581–599.

Mikolič, V., in N. Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, in Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2016. *Izvedbena navodila za izvajanje programa dvojezične osnovne šole.* Uredil V. Milekšič. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2020a. *Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa dvojezična slovensko-madžarska gimnazija.* Uredili V. Milekšič, T. Kranjc, V. Gomivnik Thuma, M. Pisnjak in I. Kumer. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2020b. *Izvedbena navodila za dvojezično izvajanje srednješolskih izobraževalnih programov v dvojezični srednji šoli.* Uredili V. Milekšič, T. Kranjc, V. Gomivnik Thuma, M. Pisnjak in I. Kumer. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. *Program osnovna šola; športna vzgoja; učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2008. *Učni načrt: gimnazija; športna vzgoja.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. *Bela knjiga o športu.* Uredili S. Starček, Z. Verovnik in I. Polajnar. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

———. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mujdrica, K. 2022. »Vloga predmeta šport pri spodbujanju narodne identitete na slovensko-madžarskem območju Prekmurja.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.

Novak Lukonovič, S., in D. Limon. 2014. »Attitudes to Bilingual Education in Slovenia.« *Current Issues in Language Planning* 15 (4): 426–442.

Omelchenko, D., S. Maximova, G. Avdeeva, N. Goncharova, O. Noyanzina in

O. Surtaeva. 2015. »Patriotic Education and Civic Culture of Youth in Russia: Sociological Perspective.« *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 190:364–371.

Peček Čuk, M., in I. Lesar. 2011. *Moč vzgoje.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Rupel, A. 2006. *Šport in narodna identiteta Slovencev v Italiji: pomen športa v njihovem življenju.* Gorica: Slovenski raziskovalni inštitut.

Shubovich, M. M., N. A. Ilyina, L. N. Belonogova in N. N. Belukhina. 2016. »Physical Education and Sport Faculty Student Training to Promote Patriotism among Rising Generation.« *Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi* 2:51–53.

Skitnevskiy, V., N. Kulakova, V. Reva, J. Novozhilova, I. Sedov in V. Kuznetsov. 2018. »Patriotic Education Formation in the Physical Training Process of Lessons in Schools.« *Herald NAMSCA,* št. 3: 554–557.

Stankovič, P. 2004. »Sport, Nationalism and the Shifting Meanings of Soccer in Slovenia.« *European Journal of Cultural Studies* 7 (2): 237–253.

Starc, G. 2003. »Telesne prakse športa kot torišče slovenskega nacionalizma.« *Teorija in praksa* 40 (5): 907–925.

———. 2006. »Šport kot socialna arena nacije v Sloveniji.« *Razprave in gradivo,* št. 50–51: 272–284.

Vaczi, M. 2019. »The American Dream in Postsocialist Hungary: Melodrama, Reflexivity and Transference in Elite Swimming.« *Communication and Sport* 7 (6): 771–788.

Vidmar, T. 2011. »Schooling of National Minorities in Slovenia: Two Approaches.« *Philosophy, Sociology, Psychology and History* 10 (1): 31–43.

Whitson, D, in D. McIntosh. 1993. »Becoming a World-Class City: Hallmark Events and Sport Franchises.« *Sociology of Sport Journal* 10 (3): 221–240.

Zakon o gimnazijah (ZGim). 1996. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 12. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1996-01-0571.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). 1996. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 12. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1996-01-0570.

Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI). 2001. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 35. https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2001-01-2046.

Žurej, J. 2004. »Pravice manjšin in jezikovne pravice v medijih v Republiki Sloveniji in v tujini.« *Revus: revija za ustavno teorijo in filozofijo prava* 2:81–93.

The Role of Physical Education in Encouraging National Identity in the Bilingual Area of Prekmurje

This paper explores the role of physical education in primary and secondary schools in promoting the national identity of pupils and students in Prekmurje, a bilingual region. Quantitative data from 152 respondents in bilingual primary and secondary schools in Prekmurje were collected using an online questionnaire. The results show that physical education in Prekmurje promotes

Slovenian national identity. This is influenced by: communication, mainly in Slovene; activities, that are included intentionally or through a hidden curriculum; and by the fact that the majority of the pupils and students surveyed have a Slovene national identity. Despite the results confirming the promotion of Slovenian national identity, the study nevertheless shows an openness towards the Hungarian ethnic community maintaining their national identity in physical education, and confirms that there is coexistence between the different nationalities in the Prekmurje region.

Keywords: nationality, sport, physical education classes, bilingual education, Hungarian minority

Vpliv šolanja na daljavo na gibalno aktivnost in učno uspešnost pri osnovnošolcih v Prekmurju

Samantha Sever
Univerza v Mariboru
samantha.sever@gmail.com

Joca Zurc
Univerza v Mariboru
joca.zurc@um.si

Šolanje na daljavo je lahko učinkovita rešitev za nadaljevanje učnega procesa v nepredvidljivih okoliščinah, kot so epidemije nalezljivih bolezni. Kljub uspešni izvedbi pa lahko šolanje na daljavo pomembno vpliva na spremembo življenjskega sloga učencev. V raziskavi smo preučevali gibalno aktivnost učencev v obdobju epidemije covida-19 glede na način izvedbe pouka ter njen vpliv na učno uspešnost. Anketna raziskava na vzorcu 198 osnovnošolcev v prekmurski regiji je pokazala pogosto gibalno udejstvovanje z večjo intenzivnostjo v obdobju šolanja v šoli. Gibalna aktivnost, zlasti sprehodi, pomembno prispeva k boljši učni uspešnosti. Učencem je treba omogočiti dovolj pogosto in intenzivno gibanje v postpandemičnem obdobju.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, osnovna šola, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, učni uspeh, covid-19

Uvod

Šolanje na daljavo je bilo zaradi epidemioloških razmer ob pojavu okužb z virusom SARS-CoV-2 nujno (Ferri, Grifoni in Guzzo 2020) in se je izkazalo kot učinkovita rešitev za nadaljevanje učnega procesa ob nepredvidljivih ter za zdravje ogrožajočih razmer, ki so onemogočale neposredno poučevanje v razredu (Fatimah in Rizaldi 2020, 122). Javnozdravstveni ukrepi, kot so omejitev javnega življenja v državi, socialno distanciranje in karantena na domu (Ministrstvo za zdravje 2020), so bili potrebni za preprečevanje nadaljnjega širjenja koronavirusne bolezni, kljub temu pa so povzročili večje spremembe v življenjskem slogu učencev, saj se je zmanjšala količina (vodenih) ur predmeta šport v šoli. Zmanjšale oz. ponekod celo povsem odpadle so tudi organizirane interesne dejavnosti, podaljšano bivanje, šole v naravi, ekskurzije ipd., ki imajo pomembno vlogo pri učenčevi gibalni aktivnosti (Dunton, Do in Wang 2020; Flego 2012). Nenazadnje je upadla tudi potreba po potovanju do šole, ki prav tako spada med oblike gibalnih aktivnosti (npr. hoja, kolesarjenje) ter je povezana z zmanjšanjem sedečega načina življenja učencev (López-Bueno idr. 2020).

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.515-531

Zaradi negativnih učinkov, ki sta jih povzročila epidemija covida-19 in posledično zaprtje šol, se je gibalna aktivnost slovenskih osnovnošolcev povprečno zmanjšala za več kot 13 % že po dvomesečnem omejevanju gibanja zaradi obvladovanja epidemije (SLOfit 2020). Do podobnih ugotovitev zmanjšanja gibalne aktivnosti učencev po pogostosti, organiziranosti in intenzivnosti v obdobju epidemije covida-19 so prišle tudi druge, mednarodne raziskave (Fröberg 2020; Moore idr. 2020). Postavlja se vprašanje, koliko so učenci v tem obdobju dosegali priporočila Svetovne zdravstvene organizacije, po katerih naj bi otroci in mladostniki med 5. do 17. letom starosti dosegali gibalno aktivnost vsak dan najmanj 60 minut zmerne intenzivnosti ter vsaj trikrat na teden visoke intenzivnosti (WHO 2020).

Šolanje na daljavo

K uspešnemu hitremu prehodu in izvedbi šolanja na daljavo v obdobju epidemije covida-19 so zagotovo prispevala priporočila ter gradiva s predstavljenimi možnostmi vzgojno-izobraževalnega dela na daljavo, ki so jih v pomoč učiteljem pri pedagoškem delu izdali nacionalna in regionalne enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (2020). Ob navedenem pa so pomembno prispevale tudi tradicija in izkušnje s šolanjem na daljavo, saj je taka oblika izobraževanja poznana že več kot sto let. Prvi program šolanja na daljavo so ustanovili v Združenih državah Amerike leta 1873 in je deloval kot dopisna šola, ki je bila namenjena izobraževanju žensk delavskega razreda (Open Colleges 2013). S pojavom radia in televizije je prišlo do napredkov v tehničnih zmožnostih šolanja na daljavo ter povečanega zanimanja za njegovo raziskovalno preučevanje. Konec 20. stoletja je intenziven razvoj svetovnega spleta omogočil razvoj šolanja na daljavo, kot ga poznamo še danes (Anderson in Simpson 2012, 3). Hiter razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je tako ključno prispeval k razvoju šolanja na daljavo (Nuraini idr. 2020).

Da lahko danes izpeljemo šolanje na daljavo, moramo izpolnjevati nekatere pogoje, med temi so v prvi vrsti opremljenost z ustrezno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, računalniška pismenost učencev in učiteljev ter dostopnost do svetovnega spleta (Drobnjak in Jareb 2007, 56). Šolanje na daljavo zahteva tudi dobro načrtovanje učne enote, prilagojene didaktične strategije ter znanje o komuniciranju s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (Rupnik Vec idr. 2020). Izvajanje šolanja na daljavo omogočajo različne platforme, tako za izvajanje videokonferenc, kot sta npr. Zoom ali Google Meet, kot tudi sistemi spletnih učilnic (npr. Google Clasroom, Moodle) (Fatimah in Rizaldi 2020, 118). V obdobju epidemije covida-19 so učitelji pri izvedbi šolanja na daljavo uporabljali različne pedagoške in didaktične

pristope, kot so v naprej posnete videorazlage, spletne učilnice, komuniciranje po e-pošti itd. Pokazalo se je, da sinhronega poučevanja (npr. razlage v živo) ni možno izvesti v polni meri na daljavo, zato so se učitelji posluževali tudi asinhronega (npr. videorazlage, individualne naloge v spletni učilnici) (Kustec idr. 2020).

Z izkoriščanjem zmogljivosti umetne inteligence lahko šolanje na daljavo v prihodnosti učno izkušnjo prilagodi tako, da bo ustrezala edinstvenim potrebam in željam vsakega posameznika. Tak način izobraževanja bo zagotavljal, da učenci prejmejo najrelevantnejša in najzanimivejša izobraževalna gradiva, kar lahko izboljša njihove učne rezultate (Selimović in Blatnik 2023, 15). Pričakovati je, da bo v prihodnje umetna inteligenca igrala pomembno vlogo pri razvoju znanja in pridobitvi novih spretnosti učencev, učiteljem pa bo omogočila ustvarjanje naprednejših učnih okolij (npr. sodelovalno učenje ali ciljno usmerjena podpora pri težjih nalogah) (Luckin in Holmes 2016, 11).

Prednost šolanja na daljavo je predvsem v prilagodljivosti, saj lahko učenci sami načrtujejo svoj dan in usklajujejo različne obveznosti. Anderson (2008) meni, da ima učenje na daljavo več prednosti kot slabosti, saj se lahko izvaja v vseh situacijah in pogojih, vse dokler obstaja internetno omrežje. Inovativna učna okolja, ki jih podpira informacijsko-komunikacijska tehnologija, učencu pomagajo pri razvoju kompetenc, ki so v 21. stoletju ključne (Cerk 2021). Učenci so se med šolanjem na daljavo v obdobju epidemije covida-19 poglobljeno spoznali s spletnimi učilnicami, pripravo in pošiljanjem e-pošte, z nalaganjem in s pošiljanjem dokumentov ter z uporabo različnih videokonferenčnih okolij (EDUvision 2021). Šolanje na daljavo prednosti prinaša tudi izobraževalni organizaciji, saj ima ta tako manjše stroške (npr. najemnine, obratovalni stroški), dostop do kakovostnih učnih virov in priložnost za vpeljavo inovativnih modelov poučevanja (Rupnik Vec idr. 2020). Seveda imajo s tem manj stroškov tudi posamezniki, ki se udeležujejo šolanja na daljavo, saj je le-to cenejše od tradicionalnega izobraževanja, prihrani pa se tudi pri transportu, ki bi ga morali posamezniki opraviti, če bi šolanje potekalo fizično v učilnici (Open Colleges 2013).

Čeprav ima šolanje na daljavo številne prednosti ter je cenovno, časovno in krajevno dostopnejše od tradicionalnega izobraževanja, hkrati pomeni tudi večjo izpostavljenost zaslonom (npr. tablični računalnik, prenosni računalnik, telefon itd.), kar lahko povzroči tveganja za motnje vida (Joulaei in Zolfaghari 2021, 1). Najpogostejši simptomi, ki se lahko pojavijo ob izpostavljenosti zaslonom, so rdeče ali suhe oči, utrujenost ter zamegljen vid (Barros idr. 2021). Pomembna težava, ki se pojavlja pri šolanju na daljavo, je tudi postavitev učencev v neenak položaj. UNESCO (2020) navaja, da 40 % držav z

nižjimi dohodki med začasnim zaprtjem šol v obdobju epidemije covida-19 ni nudilo podpore prikrajšanim učencem. Podatki iz leta 2018 kažejo, da v Sloveniji dostopa do spleta ni imelo približno 20 % populacije, vključene v formalno izobraževanje (European Data Portal b. l.). Problemi, ki se lahko pojavijo med šolanjem na daljavo, so tudi težave z namestitvijo opreme, s prijavo v spletna omrežja ter prenosom zvoka in videa. Samo učenje na tak način se učencem pogosto zdi dolgočasno in neprivlačno, saj je lahko posredovana vsebina preveč teoretična (Nuraini idr. 2020). Med pomanjkljivosti šolanja na daljavo bi lahko po Rusmanu (2011, 110) uvrstili pomanjkanje interakcije med učitelji in učenci ter nagnjenost k zanemarjenju akademskih ali socialnih vidikov šolanja. Zato učenci, ki nimajo visoke učne motivacije, zaostajajo pri učnem uspehu. Raziskava Tanje Rupnik Vec idr. (2020) v obdobju prvega vala epidemije covida-19 je pokazala, da sta pri izvedbi šolanja na daljavo največjo težavo slovenskim učiteljem povzročili komunikacija, saj je bila precej zahtevnejša od komunikacije v živo, ter dosegljivost učencev. Kot prednosti pa so učitelji izpostavili, da so učence bolje spoznali, da se je spremenil njihov pogled na poučevanje in da sedaj vidijo, kaj je pravzaprav pomembno, da učenci znajo.

Učinki gibalne aktivnosti na učno uspešnost otrok

Povečana gibalna aktivnost dokazano izboljša učno uspešnost; učenci, ki so manj gibalno aktivni, dosegajo nižje ocene (Kohl in Cook 2013; Starc 2019). Joca Zurc in Planinšec (2022) sta na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolcev ugotovila, da učenci, ki imajo nadpovprečen učni uspeh, presegajo priporočila Svetovne zdravstvene organizacije v primerjavi s tistimi, ki dosegajo povprečen ali slabši učni uspeh. Podobno je pokazala raziskava, ki je bila narejena na populaciji učencev 4. razreda osnovnih šol na Gorenjskem, in sicer so najboljšo učno uspešnost dosegli učenci, ki so bili vključeni v prostočasne organizirane oblike gibalnih aktivnosti. Na drugi strani pa so učenci, ki se z gibalno aktivnostjo niso redno ukvarjali, dosegli najnižji učni uspeh (Zurc in Pišot 2003, 58; Zurc 2008).

Ugotovitve kažejo, da je povečanje aerobne kondicije telesa, ki temelji na gibalni aktivnosti, povezano z izboljšavami v delovanju celotne možganske strukture in funkcij, ki so podlaga za učno uspešnost. Najmočnejša povezava je bila ugotovljena med aerobno kondicijo in uspešnostjo pri matematiki, branju in angleščini (Kohl in Cook 2013). Otroci, ki so gibalno uspešnejši, so prav tako uspešnejši pri učenju, saj jim možgani dopuščajo, da informacije hitreje in kakovostneje obdelujejo (Starc, Gril in Černilec 2017). Izvršilna funkcija in zdravje možganov sta osnovi za učno uspešnost otroka. Osnovne ko-

gnitivne funkcije, povezane s pozornostjo in spominom, olajšajo učenje, te funkcije pa krepita gibalna aktivnost in z njo povezana aerobna kondicija. Največjo korist imata intenzivna in zmerno intenzivna gibalna aktivnost (Kohl in Cook 2013).

Empirična raziskava

Na osnovi postavljenih teoretičnih izhodišč je bil namen naše raziskave ugotoviti, kakšna so mnenja učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji o gibalni aktivnosti med obdobjem epidemije covida-19 glede na različno izvedbo pouka, ki je potekal tako na daljavo kot v učilnici. Nadalje smo želeli preučiti, v kakšni meri gibalno udejstvovanje v povezavi z drugimi demografski dejavniki prispeva k učni uspešnosti učencev.

V okviru raziskave smo si zastavili naslednji hipotezi:

H1 V oceni pogostnosti in intenzivnosti gibalne aktivnosti učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 obstajajo razlike glede na način izvedbe pouka (šolanje na daljavo in šolanje v učilnici), glede na spol in glede na starost.

H2 Med gibalno aktivnostjo in učno uspešnostjo pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 obstajajo statistično značilne povezave.

Merski instrument in postopek zbiranja podatkov

Raziskava temelji na empirični kvantitativni metodologiji, pri čemer je bila uporabljena tehnika anketiranja z vprašalnikom zaprtega tipa. Zbiranje podatkov je potekalo med 13. 10. in 19. 11. 2021, ko so v Sloveniji veljali omejitveni ukrepi za obvladovanje epidemije covida-19. Raziskava je bila izvedena v okviru magistrskega študijskega programa Pedagogika na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (Sever 2022).

Pri oblikovanju merskega instrumenta smo vsebinsko izhajali iz raziskave, predstavljene v prispevku »Gibalna aktivnost slovenskih otrok« (Zurc 2011). Iz raziskave smo izvzeli za našo preučevano temo relevantna vprašanja in dodali tri vprašanja v povezavi s šolanjem na daljavo. Končni vprašalnik, ki smo ga uporabili v raziskavi, je zajemal tri vsebinske sklope z vprašanji zaprtega tipa. Prvi vsebinski sklop se je nanašal na demografske značilnosti učencev (spol, starost in razred). Drugi je vseboval vprašanja o gibalni aktivnosti učencev (npr. pogostnost, intenzivnost) v obdobju šolanja fizično v učilnici med epidemijo covida-19. Tretji pa je vključeval vprašanja o šolski uspešnosti, šo-

lanju na daljavo ter gibalni aktivnosti učencev v obdobju šolanja na daljavo med epidemijo covida-19. Uporabljene so bile tri- in petstopenjske ocenjevalne lestvice.

Pred izvedbo na celotnem vzorcu smo vprašalnik pilotno testirali na eni od osnovnih šol v prekmurski regiji. Zanesljivost vprašalnika smo ugotavljali z metodo analize notranje konsistentnosti oz. izračunom Chronbachovega koeficienta alfa, da bi preverili, ali so ocenjevalne lestvice primerne svojemu namenu in lahko zaupamo zbranim podatkom (Taber 2017). Chronbachov koeficient alfa je dosegel zadovoljivo stopnjo zanesljivosti merskega instrumenta (0,768), ki je sprejemljiva za izvedbo raziskav na otrocih (Žnidaršič in Selak 2018).

Zbiranje podatkov je v izbranih osnovnih šolah osebno izvedla prva avtorica tega članka, ki je obiskala vse vključene osnovne šole in učencem razdelila vprašalnike v fizični obliki v času razrednih ur. Vsi učenci so imeli za reševanje enake pogoje in so v povprečju vprašalnik reševali 20 minut. Anketiranje je potekalo od 13. 10. do 19. 11. 2021. Pred izvedbo smo s pomočjo razrednikov in vodstev šol pridobili pisna soglasja staršev za sodelovanje učencev v raziskavi. Etičnost raziskave smo zagotovili z anonimnostjo podatkov in s prostovoljnim sodelovanjem.

Opis vzorca

Preučevano populacijo so predstavljali učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja vseh osnovnih šol v prekmurski regiji. Teh je bilo na dan izbora vzorca 41. Z metodo enostavnega slučajnostnega vzorčenja smo naključno izbrali 10 % šol iz populacije vseh osnovnih šol v Prekmurju. Za metodo naključnega izbora smo uporabili datum, ko je potekalo vzorčenje, in tako izbrali vsako 11. zaporedno osnovno šolo iz evidence Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (b. l.), ki je ustrezala kriterijem izbora. Izbrani vzorec je vključeval 213 učencev od 4. do 6. razreda na štirih osnovnih šolah. Dejanski vzorec sodelujočih v raziskavi pa je zajemal 198 učencev, od tega 89 (44,9 %) deklic in 109 (55,1 %) dečkov. Največ učencev je bilo starih od deset do 11 let (57,9 %), nato od osem do devet let (33,5 %) ter najmanj od 12 do 13 let (8,6 %).

Metode analize podatkov

Za analizo podatkov smo uporabili program IBM SPSS 28.0.1 (SPSS Inc., Chichago, IL). Za vse spremenljivke smo najprej izračunali opisno statistiko (frekvence in odstotkovne deleže). Za ugotavljanje statistično značilnih razlik v oceni gibalne aktivnosti učencev glede na različno izvedbo pouka (šolanje na daljavo in šolanje fizično v učilnici), spol in starost smo uporabili kontin-

genčne tabele in preizkus hi-kvadrat. Za ugotavljanje vpliva gibalne aktivnosti in demografskih dejavnikov na učno uspešnost učencev v obdobju epidemije covida-19 pa smo uporabili multiplo linearno regresijo, s katero smo ugotavljali vpliv več pojasnjevalnih spremenljivk na odvisno spremenljivko ter s tem testirali model značilnosti prostočasne gibalne aktivnosti in demografskih dejavnikov, ki kar najbolj napoveduje učno uspešnost učencev. Za statistično značilne smo upoštevali povezanosti na ravni 5-odstotnega in manjšega tveganja ($p \leq 0{,}05$).

Rezultati

Večina oz. 87,3 % učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji je na vprašanje o zadostnem času za prostočasno gibalno aktivnost med šolanjem na daljavo v obdobju epidemije covida-19 odgovorila pritrdilno (preglednica 1). Da niso imeli dovolj časa za gibalno aktivnost v tem obdobju, se jih je opredelilo 25 oz. skupaj 12,7 %, med njimi je bilo 29,4 % učencev v starosti od 12 do 13 let. Največ učencev, ki so odgovorili pritrdilno, je bilo starih od deset do 11 let (58,7 %). Preizkus hi-kvadrat med učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v oceni zadostnosti časa za gibalno aktivnost med šolanjem na daljavo v obdobju epidemije covida-19 ni pokazal statistično značilnih razlik glede na starost (p = 0,791).

Pri odprtem vprašanju so učenci pojasnili, da so imeli za gibalno aktivnost v času šolanja na daljavo dovolj časa predvsem zaradi povečanega dodatnega časa, ki ni bil povezan s šolskim delom (48,7 %), 20,3 % učencev pa je menilo, da so imeli tudi nekoliko manj domačih nalog.

Preglednica 1 Mnenja učencev o zadostnem času za gibalno aktivnost med šolanjem na daljavo v obdobju epidemije covida-19 in razlike glede na starost

Odgovor		8–9 let	10–11 let	12–13 let	Skupaj
Da	Število	59	101	12	172
	Delež glede na gibalno aktivnost	34,3	58,7	7,0	100,0
	Delež glede na starost	89,4	88,6	70,6	87,3
Ne	Število	7	13	5	25
	Delež glede na gibalno aktivnost	28,0	52,0	20,0	100,0
	Delež glede na starost	10,6	11,4	29,4	12,7
Skupaj	Število	66	114	17	197
	Delež glede na gibalno aktivnost	33,5	57,9	8,6	100,0
	Delež glede na starost	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe $\chi^2 = 0{,}468$, $p = 0{,}791$.

Preglednica 2 Pogostnost ukvarjanja z gibalno aktivnostjo pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 glede na način izvedbe pouka

Pogostost		Na daljavo	V učilnici
Nič, zelo majhna ali neredna gibalna aktivnost	Število	26	26
	Delež (%)	13,0	13,2
Srednja gibalna aktivnost (vsaj 2-krat na teden)	Število	25	25
	Delež (%)	12,7	12,7
Pogosta gibalna aktivnost (5- do 7-krat na teden)	Število	146	146
	Delež (%)	74,1	74,1
Skupaj	Število	197	197
	Delež (%)	100,0	100,0

Iz preglednice 2 je razvidno, da se je največ učencev (74,1 %) drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole z gibalno aktivnostjo v obdobju epidemije covida-19, in sicer tako med izvedbo šolanja na daljavo kot tudi šolanja v učilnici, ukvarjalo redno oz. od pet- do sedemkrat na teden. Ne glede na način izvedbe pouka (na daljavo oz. v učilnici) se je 26 učencev opredelilo, da so bili v obdobju epidemije gibalno neaktivni. Razlik v pogostnosti prostočasne gibalne aktivnosti glede na način izvedbe pouka tako nismo ugotovili. Prav tako preizkus hi-kvadrat ni pokazal statistično značilnih razlik (χ^2 = 6,179, p = 0,151) med pogostostjo ukvarjanja z gibalno aktivnostjo in starostjo učencev. Ugotovljene pa so bile statistično značilne razlike med učenkami in učenci v pogostosti gibalne aktivnosti, ko je šolanje potekalo v šoli (χ^2 = 9,279, p = 0,026). V obeh skupinah je bilo največ redno gibalno aktivnih (pet- do sedemkrat na teden), in sicer 75,3 % učenk in 73,1 % učencev. Več gibalno neaktivnih je bilo med učenci (13,9 %) v primerjavi z učenkami (12,4 %). Na osnovi dobljenih ugotovitev lahko sklepamo, da so bile učenke med epidemijo v obdobju izvedbe pouka v šoli v primerjavi z učenci pogosteje gibalno aktivne.

Učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole so bili v obdobju epidemije, ko je šolanje potekalo na daljavo, v povprečju srednje intenzivno gibalno aktivni (55,3 %), med temi je bilo 59,6 % učenk in 51,9 % učencev. Preizkus hi-kvadrat med ocenami učenk in učencev glede intenzivnosti gibalne aktivnosti v obdobju šolanja na daljavo ni pokazal statistično značilnih razlik (p = 0,241). V obdobju epidemije, ko je šolanje potekalo v šoli, je prav tako prevladovala srednje intenzivna gibalna aktivnosti (51,0 %), ki je bila prevladujoča zlasti pri učenkah (64,8 %), medtem ko je več kot polovica vseh anketiranih učencev poročalo o udejstvovanju v visokointenzivni

Preglednica 3 Intenzivnost gibalne aktivnosti učenk in učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 glede na način izvedbe pouka (šolanje na daljavo/v učilnici)

Intenzivnost		Na daljavo			V učilnici		
		Skupaj	Učenke	Učenci	Skupaj	Učenke	Učenci
Nizka	(a)	32	16	16	17	8	9
	(b)	100,0	50,0	50,0	100,0	47,1	52,9
	(c)	16,2	18,0	14,8	8,7	9,1	8,3
Srednja	(a)	109	53	56	100	57	43
	(b)	100,0	48,6	51,4	100,0	57	43
	(c)	55,3	59,6	51,9	51,0	64,8	39,8
Visoka	(a)	56	20	36	79	23	56
	(b)	100,0	35,7	64,3	100,0	29,1	70,9
	(c)	28,4	22,5	33,3	40,3	26,1	51,9
Skupaj	(a)	197	89	108	196	88	108
	(b)	100,0	45,2	54,8	100,0	44.9	55,1
	(c)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Opombe Naslovi vrstic: (a) – število, (b) – delež glede na gibalno aktivnost, (c) – delež glede na starost. Na daljavo: $\chi^2 = 2{,}848$, $p = 0{,}241$. V učilnici: $\chi^2 = 13{,}908$, $p < 0{,}001$.

gibalni aktivnosti (51,9 %). Delež nizkointenzivno gibalno aktivnih je s 16,2 % v obdobju šolanja na daljavo padel na 8,7 %, ko je izvedba pouka potekala v učilnici. V obeh skupinah je nizkointenzivno aktivnih več učenk kot učencev. Preizkus hi-kvadrat je med ocenami učenk in učencev glede intenzivnosti gibalne aktivnosti v obdobju epidemije, ko je potekalo šolanje v šolskih prostorih, pokazal statistično značilne razlike ($p < 0{,}001$) (preglednica 3).

Največ učencev je odgovorilo, da so dosegli prav dober učni uspeh (46,9 %), sledijo učenci, ki so bili odlični (44,9 %), najmanj učencev pa je doseglo dober učni uspeh (8,2 %). Nobeden izmed anketiranih učencev ni odgovoril, da je bil zadosten ali nezadosten. Z naraščanjem gibalne aktivnosti narašča tudi delež učencev, ki so dosegli odličen učni uspeh. 71 % anketirancev z odličnim učnim uspehom je bilo v prostem času gibalno aktivnih zelo pogosto oz. vsaj petkrat na teden; teh je bilo med učenci s prav dobim uspehom 63 % in med učenci, ki so dosegli dober šolski uspeh, samo 11 %. Med učenci, ki so se opredelili za gibalno neaktivne ali neredno aktivne, je bilo največ takih, ki so dosegli prav dober učni uspeh. Vendar je bilo med vsemi prav dobrimi učenci teh samo 15 % ter samo 7 % med učenci z odličnim uspehom.

V regresijski model, ki ga prikazuje preglednica 4, smo vključili samo tiste spremenljivke oz. značilnosti gibalne aktivnosti ter demografske značilnosti

Preglednica 4 Vpliv gibalne aktivnosti na učno uspešnost učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja v času epidemije

Gibalna aktivnost	*B*	β	*p*
Sprehodi	0,153	0,259	0,002
Tek, hitra hoja, planinarjenje	−0,084	−0,172	0,037
Spol	−0,179	−0,142	0,044
Starost	−0,105	−0,178	0,010

Opombe $R = 0{,}417$, R^2 (prilagojen) = 0,112, F-test = 9,865, $p < 0{,}001$.

vzorca, ki so pokazale statistično pomembne povezave z učno uspešnostjo učencev v obdobju epidemije covida-19. Pred analizo smo preverili tudi pogoje za izvedbo multiple regresijske analize. Pri preverjanju linearnosti zveze smo ugotovili, da nobena od izbranih neodvisnih spremenljivk ni linearna kombinacija ene ali več preostalih. Vrednosti odvisne spremenljivke pa so bile linearno odvisne od več kot ene neodvisne spremenljivke. Preverjanje predpostavke o homoskedastičnosti je bilo narejeno z razsevnim grafikonom, ki je pokazal naključno razpršenost točk, s čimer smo lahko predpostavko o homoskedastičnosti potrdili.

Vrednost regresijskega koeficienta je 0,417 in kaže na močno povezanost med učnim uspehom in vključenimi neodvisnimi spremenljivkami gibalne aktivnosti ter demografskih značilnosti vzorca. Multipla regresijska analiza nam kaže, da na učni uspeh učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji vplivajo gibalna aktivnost v obliki sprehodov, teka ali hoje ter spol in starost. Najmočnejši vpliv na učno uspešnost se kaže pri gibalni aktivnosti v obliki sprehodov ($\beta = 0{,}259$, $p = 0{,}002$). Povezava je pozitivna in srednje močna, kar pomeni, da z naraščanjem pogostnosti sprehajanja narašča tudi učna uspešnost. Slednja statistično značilno narašča tudi s pojavnostjo ženskega spola ($\beta = -0{,}142$, $p = 0{,}044$). Učni uspeh pa se je v naši raziskavi pokazal kot statistično značilno negativno povezan z naraščanjem starosti oz. s povečevanjem razredov šolanja ($\beta = -0{,}178$, $p = 0{,}010$) ter pogostnostjo teka v prostem času ($\beta = -0{,}172$, $p = 0{,}037$). V obeh primerih gre po jakosti za šibke povezanosti. Regresijski model kaže, da z vključenimi spremenljivkami gibalne aktivnosti, spola in starosti pojasnimo 11,2 % variance učne uspešnosti učenk ter učencev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ($R^2 = 0{,}112$). Model je statistično značilen na stopnji $p < 0{,}001$.

Razprava

V empirični raziskavi, ki je bila izvedena v tretjem valu epidemije covida-19 z uporabo anketne metodologije in osebnega pristopa pri zbiranju podatkov,

smo preverjali razlike v ocenah učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji o njihovi gibalni aktivnosti glede na različno izvedbo pouka, torej šolanje na daljavo in klasično šolanje v učilnici, ter demografske dejavnike, kot sta spol in starost. Ugotovili smo, da so bili učenci med epidemijo ne glede na obliko šolanja redno gibalno aktivni. Tri četrtine anketiranih je odgovorilo, da so bili gibalno aktivni vsaj petkrat na teden. Pri tem nismo ugotovili razlik glede na način šolanja (na daljavo ali v učilnici) in starost učencev. Razlike pa so se pokazale med spoloma, in sicer pri udejstvovanju v prostočasni gibalni aktivnosti v obdobju epidemije, ko je izvedba pouka potekala v šoli. Učenke so bile v tem obdobju pogosteje gibalno aktivne v primerjavi z učenci, medtem ko so bili učenci statistično značilno intenzivneje gibalno aktivni. Dobljene razlike v gibalni aktivnosti med spoloma je možnosti iskati v razlogih, da šolanje na daljavo učencem odvzame transportne in druge oblike gibanja, povezane z vsakodnevnimi opravili, ki pa so prav tako koristna za zdravje (Završnik in Pišot 2005). Že pot do šole je oblika gibalnega udejstvovanja, ki pozitivno vpliva na otrokov sedeč način življenja (López-Bueno idr. 2020). Glede na dobljene rezultate naše raziskave je možno predpostavljati, da je dnevna količina gibalnih aktivnosti pri deklicah pomembno sestavljena iz navedenih oblik gibanja, medtem ko je za dečke značilnejša večja vključenost v organizirane oblike interesnih gibalnih/športnih aktivnosti (Zurc in Planinšec 2022, 7), ki praviloma potekajo v srednji do visoki intenzivnosti. Organizirane interesne dejavnosti so bile med epidemijo v veliki meri opuščene zaradi preventivnih ukrepov omejitve širjenja okužb s covidom-19, zato je organizirano gibalno udejstvovanje pri otrocih in mladostnikih padlo na zadnje mesto med različnimi oblikami gibanja, s katerimi so se med epidemijo ukvarjali v povprečju včasih ali celo nikoli (Sever in Zurc 2023). V prihodnje bi bilo možno z izkoriščanjem zmogljivosti umetne inteligence šolanje na daljavo prilagoditi potrebam posameznika (Selimović in Blatnik 2023, 15). S tem bi se lahko tudi organizirane interesne dejavnosti prilagodile nenadnim omejitvenim ukrepom okolja ob izrednih situacijah, kot je bila epidemija covida-19.

V raziskavi smo nadalje ugotavljali mnenja učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji o tem, ali so med šolanjem na daljavo imeli dovolj časa za gibalno aktivnost. Največ učencev je odgovorilo pritrdilno. Nemška raziskava (Schmidt idr. 2020), ki je ugotavljala razlike v gibalni aktivnosti med epidemijo in po njej, je ugotovila, da so mlajši učenci pred zaprtjem države za gibalno aktivnost porabili 142,2 minute na dan, po zaprtju pa 167,8 minute na dan, kar kaže na povišanje količine gibalnega udejstvovanja po uvedbi omejitvenih ukrepov za obvladovanje epidemije covida-19. Učence v naši raziskavi smo povprašali tudi o razlogih, zakaj

menijo, da so imeli čas (ali ga niso imeli) za gibalno aktivnost med šolanjem na daljavo. Največ učencev, ki je podalo pritrdilen odgovor, je odgovorilo, da so imeli več dodatnega časa. Slednji pa po večini ni izhajal iz zmanjšanja šolskih obveznosti pri izvedbi učnega procesa na daljavo (npr. manj domačih nalog, krajši čas pouka). Dodatni čas je možno pojasniti s časom, ki je namenjen transportu med dnevnimi aktivnostmi, interesnim dejavnostim, druženju s prijatelji in sorodniki ter potovanjem, kar je bilo v obdobju zaprtja onemogočeno oz. zmanjšano.

Povezava med gibalno aktivnostjo in učno uspešnostjo pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 je pokazala, da so učenci, ki so se z gibalno aktivnostjo ukvarjali zelo pogosto, dosegali tudi boljši učni uspeh, saj je z naraščanjem gibalne aktivnosti naraščal tudi učni uspeh. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Joca Zurc (2008) v raziskavi na vzorcu 2.023 učencev 4. razreda osnovnih šol v gorenjski regiji. Raziskovalka je ugotovila, da obstaja statistično značilna povezanost med šolsko uspešnostjo in prostočasno gibalno aktivnostjo učencev. Prav tako sta Joca Zurc in Planinšec (2022, 12) prišla do zaključkov, da učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ki imajo nadpovprečen učni uspeh, presegajo priporočila Svetovne zdravstvene organizacije za redno gibalno udejstvovanje. Starc (2019) pa je na osnovi analize rezultatov športno-vzgojnega kartona učencev v povezavi z njihovimi ocenami ugotovil, da imajo tisti, ki so bili manj gibalno aktivni, tudi nižje povprečne ocene. Naša raziskava na vzorcu učencev prekmurske regije potrjuje te ugotovitve, saj kaže, da z večjo pogostostjo gibalne aktivnosti najizraziteje raste delež tistih učencev, ki imajo odličen učni uspeh. Največ učencev z odličnim šolskim uspehom je bilo tako v prostem času gibalno aktivnih vsaj petkrat na teden. Multipla regresijska analiza je potrdila, da obstajajo statistično značilne povezanosti med učno uspešnostjo in gibalno aktivnostjo učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19. Najmočnejši vpliv se je pokazal pri izvedbi gibalne aktivnosti v obliki sprehodov. Ugotovitve niso presenetljive, saj so bili sprehodi in igre na prostem med najpogosteje izvajanimi gibalnimi aktivnostmi otrok tern mladostnikov v obdobju epidemije covida-19 (Dunton, Do in Wang 2020). Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v obveznem osnovnošolskem izobraževanju bi lahko v prihodnosti več pozornosti namenili tako gibalni aktivnosti v šoli kot tudi prostočasni gibalni aktivnosti. Pričakovati je, da bi imelo navedeno pomemben vpliv na razvoj otrok in njihovo učno uspešnost.

Na osnovi dobljenih ugotovitev v naši raziskavi smo prvo hipotezo delno

sprejeli, saj so rezultati pokazali statistično značilne razlike v intenzivnosti gibalne aktivnosti pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ne pa tudi v njeni pogostnosti. Drugo hipotezo, kjer smo predpostavljali, da med učno uspešnostjo in gibalno aktivnostjo učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v obdobju epidemije covida-19 obstajajo statistično značilne povezave, smo sprejeli.

Glavna prednost naše raziskave je, da se je anketiranje izvajalo v živo na osnovnih šolah v Prekmurju, kar je zagotovo prispevalo k verodostojnejšim odgovorom. Učencem smo lahko pomagali in svetovali, če so imeli težave pri reševanju vprašalnikov, in tako so bolje razumeli, kaj zahteva katero vprašanje. Vprašalniki za samoocenjevanje so najpogostejša metoda ocenjevanja gibalne aktivnosti in se nanašajo na sposobnost priklica izkušenj s strani anketirancev. Potencialne pomanjkljivosti takšnega anketiranja so omejenosti zaradi pisnega jezika in zunanjih dejavnikov, kot sta družbena zaželenost in starost (Sylvia idr. 2014). Izpostaviti velja tudi pomanjkljivost naše raziskave, in sicer velikost vzorca, ki je bil nekoliko pod mejo 200 enot, ki je priporočljiva za izvedbo regresijske analize. Prav tako je moč predvideti, da je bilo vprašanje o oceni teka, hitre hoje in planinarjenja sestavljeno iz različnih oblik gibanja ter je tako prispevalo k manjši jasnosti v regresijskem modelu.

Sklep

V raziskavi smo preučevali gibalno aktivnost in učno uspešnost učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol v prekmurski regiji v obdobju epidemije covida-19. Na podlagi dobljenih ugotovitev zaključujemo, da so se učenke in učenci z gibalno aktivnostjo ukvarjali skoraj vsak dan, in to kljub ukrepom za zajezitev širjenja virusa SARS-CoV-2 in omejitvam, s katerimi so se soočali. Raziskava je pokazala, da obstaja povezava med gibalno aktivnostjo učencev in njihovo učno uspešnostjo. Učenci, ki so gibalni aktivnosti posvetili več časa, so dosegali tudi boljši učni uspeh. Največ učencev z odličnim učnim uspehom je bilo v prostem času gibalno aktivnih najmanj petkrat na teden. Pri tem so imele na učni uspeh največji vpliv naravne oblike gibanja, kot so hoja in sprehodi.

Na osnovi rezultatov naše raziskave predlagamo, da se učencem v osnovni šoli v postpandemičnem obdobju omogoči dovolj pogosto in intenzivno gibanje, saj redna gibalna aktivnost pozitivno vpliva na učenčevo funkcioniranje v osnovni šoli v smislu kognitivnega, moralnega, čustvenega in socialnega razvoja ter pripomore tudi k boljši učni uspešnosti. V življenje otrok je v prihodnje treba vpeljati vsakodnevno gibalno aktivnost, jih motivirati in gibalno vzgojiti, da bodo do redne gibalne aktivnosti imeli pozitiven odnos.

Pozornost je pomembno usmeriti tudi v gibalno aktivnost staršev, saj lahko ti otroku v prvi vrsti nudijo širok in pester repertoar gibalnih izkušenj ter prvi zgled za vseživljenjsko gibalno udejstvovanje.

Literatura

Anderson, B., in M. Simpson. 2012. »History and Heritage in Open, Flexible and Distance Education.« *Journal of Open, Flexible and Distance Learning* 16 (2). https://doi.org/10.61468/jofdl.v16i2.56.

Anderson, T., ur. 2008. *The Theory and Practice of Online Learning.* Edmonton: Air University Press.

Barros, V. F. S., R. A. S. G. Oliveira, R. B. Maia, N. Fernandes in E. M. Almodin. 2021. »Effects of the Excessive Use of Electronic Screens on Vision and Emotional State.« *Revista Brasileira de Oftalmologia* 80 (5): e0046.

Cerk, S. S. 2021. »Sodobni izzivi izobraževanja na daljavo v okviru medpredmetnega povezovanja in inovativnih učnih okolij.« *Uporabna informatika* 29 (2): 76–82.

Drobnjak, S., in E. Jareb. 2007. »Ali nas čaka življenje na daljavo?« *Organizacija* 40 (1): 54–64.

Dunton, G. F., B. Do in D. S. Wang. 2020. »Early Effects of the COVID-19 Pandemic on Physical Activity and Sedentary Behavior in Children Living in the U.S.« *BMC Public Health* 20 (1): 1351.

EDUvision. 2021. *EDUvision 2021: New Contemporary Challenges; Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education.* Ljubljana: EDUvision.

European Data Portal. B. l. »European Data Portal – Covid-19: Digital Education.« https://european-data-portal_interactive.gitlab.io/covid-19/digital_education.html.

Fatimah, Z., in D. R. Rizaldi. 2020. »How the Distance Learning Can Be a Solution During the COVID-19 Pandemic.« *International Journal of Asian Education* 1 (3): 117–124.

Ferri, F., P. Grifoni in T. Guzzo. 2020. »Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations.« *Societies* 10 (4): 86.

Flego, M. 2012. »Skrb osnovne šole za boljši gibalni razvoj otroka.« V *Otrok v gibanju za zdravo staranje: zbornik prispevkov; 7. mednarodni znanstveni in strokovni simpozij Otrok v gibanju,* uredili R. Pišot, P. Dolenc, I. Retar in S. Pišot, 227–231. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Fröberg, A. 2020. »How Children and Young People Can Stay Physically Active During the Novel Coronavirus Pandemic While Take Into Account Safety Measures and Precautions.« *Health Promotion Perspectives* 10 (4): 295–299.

Joulaei, H., in Z. Zolfaghari. 2021. »COVID-19, School Closures, and Its Complica-

tions.« *International Journal of School Health* 8 (1). https://doi.org/10.30476/intjsh.2021.90255.1130.

Kohl, H. W., in H. D. Cook. 2013. *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School.* Washington, DC: The National Academies Press.

Kustec, S., V. Logaj, M. Krek, A. Flogie, D. P. Truden in G. M. Ivanuš. 2020. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s COVID-19: modeli in priporočila.* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

López-Bueno, R., G. F. López-Sánchez, J. A. Casajús, J. Calatayud, A. Gil-Salmerón, I. Grabovac, M. A. Tully idr. 2020. »Health-Related Behaviors Among School-Aged Children and Adolescents During the Spanish COVID-19 Confinement.« *Frontiers in Pediatrics* 8:573.

Luckin, R., in W. Holmes. 2016. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education.* London: Pearson.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. B. l. »Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov.« https://paka4.mss.edus.si/registriweb/Default.aspx

Ministrstvo za zdravje. 2020. »Nova ureditev karanten na domu.« Portal gov.si, 23. oktober. https://www.gov.si/novice/2020-10-23-nova-ureditev-karanten-na-domu/.

Moore, S. A., G. Faulkner, R. E. Rhodes, M. Brussoni, T. Chulak-Bozzer, L. J. Ferguson, R. Mitra idr. 2020. »Impact of the COVID-19 Virus Outbreak on Movement and Play Behaviours of Canadian Children and Youth.« *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 17 (1): 85.

Nuraini, N. L. S., S. Qihua, A. S. Venatius, T. I. Slamet in P. S. Cholifah. 2020. »Distance Learning Strategy in Covid-19 Pandemic for Primary Schools.« V *Proceeding International Webinar Series – Educational Revolution in Post Covid Era,* 107–116. Malang: Universitas Negeri Malang.

Open Colleges. 2013. »Conducting Distance Education Effectively.« https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/resources-for-distance-education/.

Rupnik Vec, T., B. Slivar, R. Zupanc Grom, T. Deutsch, M. Ivanuš-Grmek, M. Mithans, S. Kregar idr. 2020. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rusman, M. 2011. *Model-Model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru.* Džakarta: Rajawali.

Schmidt, S. C. E., B. Anedda, A. Burchartz, A. Eichsteller, S. Kolb, C. Nigg, C. Niessner idr. 2020. »Physical Activity and Screen Time of Children and Adolescents Before and During the COVID-19 Lockdown in Germany: A Natural Experiment.« *Scientific Reports* 10 (1): 21780.

Selimović, S., in S. Blatnik. 2023. »Past, Present and Future of Distance Learning.« *Research in Education and Rehabilitation* 6 (1): 9–16.

Sever, S. 2022. »Vpliv šolanja na daljavo na gibalno aktivnost učencev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v obdobju epidemije COVID-19.« Magistrsko delo, Univerza v Mariboru.

Sever, S., in J. Zurc. 2023. »Gibalna aktivnost učenk in učencev osnovnih šol v Prekmurju : pogled v preteklost in priložnosti za prihodnost.« V *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo,* uredile A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. Riccarda Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec idr., 329–345. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

SLOfit. 2020. »Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije covid-19.« SLOfit, 22. september. https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370.

Starc, G. 2019. »Pomen gibanja za učno uspešnost otrok.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 17 (1): 9–25.

Starc, G., M. Gril in P. Černilec. 2017. »Učna uspešnost najbolj in najmanj gibalno učinkovitih otrok.« *Sodobna pedagogika* 68 (2): 34–48.

Sylvia, L. G., E. E. Bernstein, J. L. Hubbard, L. Keating in E. J. Anderson. 2014. »Practical Guide to Measuring Physical Activity.« *Journal of Academy of Nutrition and Dietetics* 114 (2): 1990–2008.

Taber, K. 2017. »The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education.« *Research in Science Education* 48 (1): 1273–1296.

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring (GEM) Report 2020: Inlusion and Education; All Means All.* 3. izd. Pariz: UNESCO.

WHO. 2020. *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.* Ženeva: WHO.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2020. »Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo.« Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 25. marec. https://www.zrss.si/novice/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo-2/.

Završnik, J., in R. Pišot, ur. 2005. *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.

Zurc, J. 2008. »Vloga otrokove gibalne aktivnosti kot dejavnika šolske uspešnosti.« *Šolsko polje* 19 (1–2): 131–151.

———. 2011. »Gibalna aktivnost slovenskih otrok.« *Šport* 59 (3–4): 126–131.

Zurc, J., in R. Pišot. 2003. »Influence of Out-of-School Sports/Motor Activity on School Success.« *Kinesiologia Slovenica* 9 (1): 42–54.

Zurc, J., in J. Planinšec. 2022. »Associations between Physical Activity and Academic Competence: A Cross-Sectional Study among Slovenian Primary

School Students.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (2): 623.

Žnidaršič, A., in Š. Selak. 2018. »Metodološki pogovori: veljavnost in zanesljivost merskega pripomočka.« *Javno zdravje* 2 (2): 55–62.

The Effect of Distance Learning on Physical Activity and Academic Performance among Primary School Students in Prekmurje

Distance learning has proven to be an effective solution for continuing education in unpredictable circumstances, such as infectious disease epidemics. However, despite its successful implementation, students' lifestyles could deteriorate. This study aimed to investigate students' physical activity in the context of distance learning and traditional classroom learning and its impact on academic performance during the COVID-19 epidemic. An on-site survey of 198 primary school students in the Prekmurska region revealed regular physical activity with a higher intensity during face-to-face classes. Physical activity, especially walking, contributes significantly to better academic performance. Therefore, all pupils should be offered sufficient frequency and intensity of physical activity in the post-pandemic period.

Keywords: distance education, primary school, second educational cycle, academic success, COVID-19

Pomen finančnega izobraževanja v osnovni šoli: pregled finančnega znanja petošolcev

Katarina Dolinar
Osnovna šola Livada
katarina.dolinar@os-livada.si

Sanela Hudovernik
Univerza na Primorskem
sanela.hudovernik@pef.upr.si

Finančna pismenost obsega finančna znanja in veščine, katerih razvoj je nedokončan proces, ki naj bi se pričel že v zgodnjih letih. Če nekoč finančne odločitve posameznika niso bile kompleksne, pa danes velja ravno nasprotno. Ob tem se povečuje potreba po višji stopnji finančne pismenosti posameznikov, da bo njihovo finančno vedenje v družbi odgovorno. Pri tem je v ospredje postavljeno finančno izobraževanje, ki vpliva na razvoj finančne pismenosti in je treba z njim pričeti že v osnovni šoli. Glede na to, da so raziskave o finančni pismenosti mladih v Sloveniji redke, ter ob dejstvu, da so finančne vsebine vključene v učne načrte za osnovno šolo, je bil namen raziskave, predstavljene v prispevku, ugotoviti, kakšno je finančno znanje petošolcev ob koncu šolskega leta. Na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili s testom znanja, ki ga je rešilo 155 petošolcev, smo ugotovili, da večina udeležencev dosega srednjo stopnjo razumevanja finančnih pojmov in prav tako srednjo stopnjo uspešnosti pri reševanju finančnih problemov.

Ključne besede: finančna pismenost, finančno znanje, finančni problemi, finančno izobraževanje

Uvod

Finančno vedenje se nanaša na vsako vedenje posameznika, pomembno za ravnanje z denarjem (Xiao 2008), ki je lahko odgovorno ali tvegano (Asaad 2015). Odgovorno finančno vedenje se nanaša na ravnanje z denarjem, ki ima pozitivne finančne rezultate, npr. pravočasno plačevanje dolgov upnikom, varčevanje, upoštevanje finančnega načrta za upravljanje izdatkov, izogibanje prevelikim izdatkom (Asaad 2015; Tang, Baker in Peter 2015). Nasprotno pa se tvegano finančno vedenje nanaša na ravnanje z denarjem, ki ima negativne finančne rezultate, npr. poraba več denarja, kot je prejetih dohodkov, uporaba kreditne kartice nad limitom, zamujanje s plačili posojila (Xiao, Chen in Chen 2014). Na odgovorno ali tvegano finančno vedenje bi lahko vplivala finančna pismenost posameznika.

Raziskave kažejo, da finančna pismenost pomembno vpliva na finančno vedenje, pri čemer višja raven finančne pismenosti vodi k odgovornejšim finančnim odločitvam (Arofah, Purwaningsih in Indriayu 2018; Asaad 2015;

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. (cc) BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.533-551

Andarsari in Ningtyas 2019). To je še posebej razvidno pri vodenju proračuna, varčevanju, nadzorovanju stroškov, upravljanju dolga in sodelovanju na borzi vrednostnih papirjev (Andarsari in Ningtyas 2019). Vendar so rezultati raziskave, ki jo je leta 2023 izvedla Evropska komisija (European Commission Directorate-General for Communication, Ipsos European Public Affairs 2023),[1] pokazali nizko raven finančne pismenosti v državah članic Evropske unije. Rezultati tudi kažejo, da je treba finančno izobraževanje nameniti zlasti ženskam, mlajšim posameznikom, ljudem z nižjimi dohodki in nižjo stopnjo splošne izobrazbe. Podobno poroča Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD), ki na podlagi anket in raziskav ugotavlja, da potrošniki niso dovolj finančno pismeni in se ne zavedajo nujnosti finančne izobrazbe (OECD 2020b). Zato od članic OECD pričakuje program finančnega izobraževanja na nacionalni ravni. Poleg tega predlaga, da se finančno izobraževanje začne čim zgodneje (OECD 2020b).

Finančno izobraževanje pomembno vpliva na finančno pismenost in vedenje otrok, zlasti če je intenzivno in ponujeno v »primernem trenutku« (Kaiser in Menkhoff 2017). Sodelovanje v šolskih programih finančnega izobraževanja lahko izboljšajo finančne zmožnosti otrok in mladostnikov (Amagir idr. 2018; Sherraden idr. 2011; Walstad, Rebeck in MacDonald 2010), zato je smiselno razmisliti, kako učencem na vseh stopnjah izobraževanja omogočiti kakovostno finančno izobraževanje. To lahko vključuje integracijo finančnih vsebin v učne načrte, uporabo interaktivnih učnih metod ter sodelovanje s finančnimi strokovnjaki. Interaktivne učne metode, metode poučevanja, ki vključujejo aktivno sodelovanje učencev v učnem procesu, bi lahko spodbujale učence k razmišljanju o financah in reševanju finančnih problemov, namesto da bi pasivno sprejemali informacije. Poleg tega bi bilo smiselno razvijati kritično mišljenje učencev za sprejemanje odgovornih finančnih odločitev, kar lahko prispeva k njihovi finančni izobraženosti.

Finančna pismenost

Finančna pismenost je ena izmed novejših vrst pismenosti, ki je prepoznana kot pomembna veščina za življenje. S strani OECD je opredeljena kot »posameznikovo poznavanje in razumevanje finančnih pojmov in veščin« (OECD 2014, 33), pri čemer se veščine nanašajo na splošne kognitivne procese,

[1] Raziskava je bila izvedena na zahtevo Evropske komisije, Generalnega direktorata za finančno stabilnost, finančne storitve in unijo kapitalskih trgov. Merila je raven finančne pismenosti državljanov članic EU med 29. marcem in 5. aprilom 2023; finančno pismenost obravnava z dveh vidikov, tj. finančnega znanja in finančnega vedenja.

osnovne veščine matematične pismenosti, jezikovne spretnosti ter veščine obvladovanja čustvenih in psiholoških dejavnikov. Poleg tega finančna pismenost zajema tudi motivacijo in samozavest, da posameznik uporabi vse navedeno pri sprejemanju učinkovitih odločitev v različnih finančnih kontekstih, da s tem izboljša finančno stanje in da lahko sodeluje v ekonomskih odločitvah (OECD 2014).

Ravno pri odločanju v vsakdanjih situacijah, povezanih s finančnim vidikom, se dandanes prepozna pomen finančne pismenosti, katere pomanjkanje lahko vodi do neustreznih odločitev. Zaradi spremenjenih razmer (globalizacija) ter nenehnega pojavljanja novih proizvodov so namreč finančne odločitve dandanes zahtevnejše, mlajše generacije pa imajo tako večjo finančno odgovornost, kot so jo imele generacije nekoč (Simčič 2022). Ob zavedanju, da finančne odločitve posameznika ne vplivajo zgolj na njegove osebne in družinske finance, temveč imajo kolektivni vpliv na širšo družbo (OECD 2014), se je smiselno vprašati, kako mlajše generacije pripeljati do tega, da postanejo finančno pismene. Carolynne Mason in Wilson (2000) navajata, da moramo posameznikom ponuditi različne priložnosti, da postanejo finančno pismeni, in sicer:

- razvijati matematične, pismene in informacijske spretnosti v kontekstu osebnih financ;
- razvijati razumevanje narave in uporabe denarja v različnih oblikah, vključno s kreditom in z dolgom;
- naučiti se, kako dostopati do finančnih informacij in nasvetov, kako jih interpretirati, o njih spraševati in jih evalvirati;
- spoznati posledice finančnih odločitev ter pravice in odgovornosti potrošnikov ter
- naučiti se pretehtati tveganja in koristi/prednosti, da bi izbrali ustrezne rešitve za finančne probleme.

Ob vseh možnostih, ki jih je dobro ponuditi posameznikom, da lahko razvijajo svojo finančno pismenost, je treba omeniti še dejavnike, ki nanjo vplivajo in med katerimi nekateri niso neposredno povezani z izkoristkom možnosti, ki jih posameznik ima za razvoj finančne pismenosti. De Oliviera Santini idr. (2019) dejavnike ločijo na dve skupini, in sicer so eno dejavniki, ki so povezani s teoretičnim konstruktom, to so finančno znanje, finančna stališča (finančni odnos) in finančno vedenje, drugo pa dejavniki,povezani s socialno-ekonomskimi in z demografskimi spremenljivkami, to pa so spol, izobrazba, dohodek in naložbe gospodinjstev. Kot pomemben dejavnik je prepoznana

vzgoja oz. vloga družine (Antoni, Rootman in Struwig 2019; Chawla, Bhatia in Singh 2022; Pleša Puljić, Puljić in Lukaš 2022). Otrok je namreč že od rojstva odprt za pridobivanje znanja in prvi, ki so v stiku z njim, so njegovi starši, šele kasneje v njegovo življenje vstopijo institucije (vrtec, šola). Tako ima vloga družine in vzgoje tudi močnejši vpliv na razvoj finančne pismenosti, kot ga lahko kasneje v šoli dosežemo s poučevanjem finančnih vsebin pri enem predmetu. Kljub temu pa se poudarja pomen finančnega izobraževanja v okviru obveznega šolanja, saj imajo mnogi starši sami nizko stopnjo finančne pismenosti in posledično o tem ne (z)morejo ustrezno poučiti svojih otrok (Terták 2022).

Finančna pismenost v Sloveniji in Evropi

Finančno pismenost med mladimi se preverja v sklopu raziskave PISA, ki deluje pod okriljem OECD. Obravnavajo jo v smislu vsebine, procesov in kontekstov. Naloge tako preverjajo posamezne omenjene komponente in so razdeljene na pet ravni znanja, pri čemer druga raven predstavlja osnovno raven, peta raven pa najvišjo raven znanja (OECD 2014). Raziskave so do sedaj izvedli v letih 2012, 2015 in 2018. V vseh letih so prišli do enotnih ugotovitev, in sicer da je finančna pismenost med mladimi (15-letniki) nizka. Rezultati so pokazali, da niti vsi sodelujoči ne dosegajo osnovne ravni znanja. V letu 2012 15 % sodelujočih ni doseglo osnovne ravni znanja, v letu 2015 22 % ter v letu 2018 24 %. V vseh letih je bil nizek tudi delež tistih, ki so dosegli najvišjo raven (peto), in sicer leta 2012 in 2018 10 % ter leta 2015 12 % (OECD 2014; 2017; 2020a).

Slovenija je v raziskavi finančne pismenosti med mladimi sodelovala le leta 2012, ko je dosegla rezultate pod povprečjem, ki ga določi OECD (500 točk). Osnovno raven je v Sloveniji takrat doseglo 82 % mladih (povprečje OECD je bilo 85 %), najvišjo raven pa le 6 % (<povprečje OECD je bilo 10 %) (OECD 2014). V raziskavah, ki so se odvijale v naslednjih letih, Slovenija ni sodelovala; tako ni novejših podatkov o stopnji finančne pismenosti med mladimi pri nas.

Pri oceni finančne pismenosti 15-letnih dijakov je leta 2018 sodelovalo 20 držav. To je bila tretja tovrstna raziskava, Slovenija je sodelovala le pri prvi. Sklep raziskav v vseh letih je bil, da je treba izboljšati stopnjo finančne pismenosti med mladimi (OECD 2014; 2017; 2020a). Ugotovljene so bile velike razlike med državami, kar sovpada tudi z različnimi pristopi, ki jih imajo države do podajanja finančnih vsebin v šolah (OECD 2014). Tako so podali predlog, da se predmeti v šolah dopolnijo s specifičnimi vsebinami finančne pismenosti (OECD 2017), ter priporočilo, da se finančna pismenost mladih krepi tudi

doma, v družini, saj se je v sklopu raziskave vpliv staršev izkazal kot pomemben dejavnik uspešnosti pri finančni pismenosti (OECD 2020a).

Vsebine finančne pismenosti v raziskavi PISA in njihovo pojavljanje v slovenskih učnih načrtih

Raziskava PISA (OECD 2019) opredeljuje tri najpomembnejše vidike finančne pismenosti, ki jih je treba pri učencih razvijati in preverjati, in sicer vsebino, procese in kontekste. Vsebina obsega področja znanja in razumevanja, ki so bistvenega pomena na danem področju pismenosti, procesi opisujejo miselne strategije ali pristope, ki so potrebni pri obravnavi gradiva, konteksti pa se nanašajo na situacije, v katerih se uporabljajo znanje, spretnosti in razumevanje na tem področju, od osebnih do globalnih.

Temeljne kompetence na področju finančne pismenosti v raziskavi PISA (OECD 2019) se nanašajo na štiri vsebinska področja: denar in transakcije, načrtovanje in upravljanje financ, tveganje in dobiček ter finančne zemljevide. Pri vsakem področju so opredeljeni še širši in ožji cilji, ki jih v nadaljevanju primerjamo s cilji, vezanimi na finančno pismenost, iz slovenskih učnih načrtov za osnovno šolo. V slovenskih učnih načrtih za osnovno šolo so vsebine s tega področja predvidene pri predmetih spoznavanje okolja (3. razred), družba (4. razred), gospodinjstvo (5. in 6. razred), tehnika in tehnologija (6., 7. in 8. razred), državljanska in domovinska vzgoja ter etika (8. razred) in matematika (2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. in 9. razred).

Vsebinski področji denar in transakcije ter načrtovanje in upravljanje financ zajemata vsebine, med katerimi je tudi nekaj takih, ki jih lahko najdemo v slovenskih učnih načrtih za osnovno šolo. Vendar je teh ciljev, glede na obseg ciljev, zastavljenih v raziskavi PISA, razmeroma malo (preglednica 1). Iz preglednice 1 razberemo, da lahko v slovenskih učnih načrtih zasledimo le cilje z vsebinskega področja denar in transakcije, ki se nanašajo na zavedanje o oblikah denarja in njegovem namenu, medtem ko ni zaslediti ciljev, ki bi se navezovali na opravljanje transakcij, ki med drugim vključuje izvajanje plačil z uporabo različnih razpoložljivih orodij. Podobno je pri področju o načrtovanju in upravljanju financ, pri katerem lahko zgolj en cilj povežemo s ciljem v slovenskem učnem načrtu za gospodinjstvo. Področje tveganje in dobiček predvideva vsebine, ki razvijajo sposobnosti prepoznavanja načinov pokrivanja tveganj ter vodenja financ v negotovosti in razumevanja možnosti finančnih dobičkov ali izgub v različnih finančnih kontekstih (OECD 2019). Dotičnih vsebin v slovenskih učnih načrtih za osnovno šolo ni zaslediti, tako tudi ni ciljev, ki bi se lahko medsebojno pokrivali. Zadnje vsebinsko področje, finančni zemljevid, se nanaša na značaj in značilnosti obstoječega finančnega

Preglednica 1 Primerjava ciljev raziskave PISA in slovenskih učnih načrtov

Področje	Cilji PISA	Učni načrti
Denar in transakcije	Učenec se zaveda različnih oblik in namenov denarja: prepozna bankovce in kovance.	Spoznavanje okolja (3. razred): »Učenci razlikujejo med osnovnimi vrednostmi denarja (bankovci, kovanci)« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011c, 14). Gospodinjstvo (5. razred): »Učenci se seznanijo z oblikami denarja« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011b, 9).
	Učenec se zaveda različnih oblik in namenov denarja: razume, da je denar mogoče zamenjati za blago in storitve.	Spoznavanje okolja (3. razred): »Učenci vedo, da denar dobimo v zamenjavo za opravljeno delo« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011c, 14).
	Učenec se zaveda različnih oblik in namenov denarja: spozna, da obstajajo različni načini plačila za kupljene artikle, prejem denarja od drugih ter prenos denarja med ljudmi oz. organizacijo, kot so gotovina, čeki, kartična plačila osebno ali preko spleta, elektronska nakazila preko spleta, brezstično plačevanje s pametnimi telefoni, in razume, da se razvijajo še novi načini.	Gospodinjstvo (5. razred): »Učenci se seznanijo z različnimi načini plačevanja« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011b, 9).
Načrtovanje in upravljanje financ	Učenec zna in je sposoben spremljanja ter nadzora prihodkov in odhodkov: pripravi finančni načrt redne porabe in varčevanja ter ostane znotraj njega.	Gospodinjstvo (5. razred): »Učenci izdelajo finančne načrte osebnih letnih stroškov (npr. za učenčevo obleko, obutev ipd.)« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011b, 9).

Nadaljevanje na naslednji strani

sveta, ki med drugim zajema znanje o potrošniku, njegovih pravicah in dolžnostih (OECD 2019). Finančne vsebine, ki se nanašajo na potrošništvo, se večkrat pojavijo tudi v slovenskih učnih načrtih. Primerjava med učnimi cilji, ki se nanašajo na finančno pismenost, opredeljeni v raziskavi PISA (OECD 2019), in učnimi cilji, opredeljenimi v slovenskih učnih načrtih, je prikazana v preglednici 1. Smiselno je še izpostaviti, da lahko večino ciljev iz slovenskih učnih načrtov, ki se nanašajo na finance, klasificiramo v nižje kategorije glede na stopnjo zahtevnosti[2] (tj. poznavanje in razumevanje), medtem ko so

[2] V tej raziskavi smo uporabili Bloomovo taksonomijo za razvrščanje ciljev glede na stopnjo zahtevnosti.

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Področje	Cilji PISA	Učni načrti
Finančni zemljevid	Poznavanje in razumevanje finančnega okolja, kar med drugim vključuje: (a) sposobnost identificiranja zaupanja vrednih virov finančnih informacij in nasvetov ter razlikovati trženje in oglase od resničnih ter uradnih informacij in izobraževalnih sporočil; (b) pozornost na »lažne novice« na finančnem področju ali s finančnimi posledicami; (c) ugotavljanje, kateri ponudniki so vredni zaupanja ter kateri izdelki in storitve so zaščiteni z uredbo ali zakoni o varstvu potrošnikov; (d) določanje, koga vprašati za nasvet pri izbiri finančnih produktov, razumeti, da so finančni nasveti lahko pristranski, in vedeti, kam se obrniti za pomoč ali vodenje v zvezi s finančnimi zadevami.	Spoznavanje okolja (3. razred): »Učenci razumejo nekatere pasti potrošništva« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011c, 14). Družba (4. razred): »Učenci spoznajo pomen kritičnega odnosa do potrošništva« (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011a, 7).

v raziskavi PISA, poleg ciljev nižjih taksonomskih ravni, zajeti tudi cilji višjih taksonomskih ravni (tj. analiza, sinteza).

Opredelitev raziskovalnega problema

Več raziskav s področja finančne pismenosti je pokazalo, da večina ljudi nima zadostnega osnovnega znanja in spretnosti ter pravega odnosa, potrebnih za upravljanje osebnih financ (npr. OECD 2014; 2017; 2020a; European Commission Directorate-General for Communication, Ipsos European Public Affairs 2023). Zato je izboljšanje finančne pismenosti ljudi s finančnim izobraževanjem postalo pomembna politika držav (Holzmann 2010). Vlada je namreč zainteresirana za spodbujanje finančne pismenosti svojih državljanov, saj s tem posameznikom pomaga doseči finančno svobodo in stabilnost, kar na koncu prispeva k stabilnejšemu gospodarstvu (Yates 2019). Ekonomska varnost družine in posledično tudi gospodarski razvoj družbe sta odvisna od dovolj informiranih in finančno izobraženih posameznikov, do katerih lahko pridemo le z razvijanjem njihove finančne pismenosti (Lovšin Kozina, Perčič in Koch 2011; OECD 2014). Poleg tega dejavniki, kot so naraščajoči življenjski stroški, vse večja prefinjenost finančnega trga in širjenje finančnih produktov ter porast odprte kreditne družbe, od posameznika zahtevajo večjo odgovornost na področju osebnih financ (OECD 2014). Zaradi vseh navedenih razlogov je pomembno, da znanje za sprejemanje ustreznih finančnih odločitev mladi prejemajo že zgodaj. Ker je šola prvo okolje, v katerem otroci spoznavajo zunanji svet, je smiselno, da so finančne vsebine vključene v učne načrte (Terták 2022).

Po analizi slovenskih učnih načrtov in ob upoštevanju, da so bili slovenski učenci preverjanju finančne pismenosti nazadnje izpostavljeni v raziskavi PISA leta 2012, ter ob dejstvu, da trenutno poteka prenova učnih načrtov, smo se odločili za preverjanje finančnega znanja petošolcev ob zaključku šolskega leta. Ta odločitev je smiselna glede na to, da petošolci končujejo razredno stopnjo, kjer so že bili izpostavljeni finančnim vsebinam pri nekaterih predmetih v skladu z obstoječimi učnimi načrti. V ta namen smo si zastavili naslednji raziskovalni hipotezi:

H1 Razumevanje osnovnih pojmov s področja financ je med petošolci visoko.[3]
H2 Uspešnost reševanja problemskih situacij s področja financ je med petošolci nizka.

Metodologija

Udeleženci

Vzorec je bil izbran namensko in neslučajnostno ter je zajemal 155 učencev, ki so v času zbiranja podatkov obiskovali 5. razred osnovne šole v Sloveniji. Pri številu sodelujočih glede na spol ni bilo bistvene razlike, saj je v raziskavi sodelovala zgolj ena deklica več od dečkov; tako je delež deklic v raziskavi znašal 50,3 %, delež dečkov pa 49,7 %.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v maju 2023, podatke pa smo zbirali s testom znanja v tiskani obliki, ki smo ga razdelili med učence na štirih izbranih osnovnih šolah v Sloveniji. S šolami smo v kontakt stopili preko e-pošte ter jih prosili za sodelovanje v raziskavi. Izbranim šolam smo posredovali soglasja za starše, nato pa smo šole obiskali ter učencem razdelili test znanja, ki so ga rešili.

Podatke, pridobljene s pomočjo testa znanja, smo obdelali deskriptivno in na ravni inferenčne statistike. Statistično obdelavo smo opravili v programu SPSS. Opisne spremenljivke so predstavljene s frekvenčno porazdelitvijo (frekvence in frekvenčni deleži), ki jih prikazujemo v preglednicah. Odgovore na

[3] Učenčevo stopnjo finančnega znanja smo razvrstili kot visoko, če je uspešno odgovoril na več kot 75 % vseh vprašanj, kot nizko pa, če je pravilno odgovoril na manj kot 25 %. V nasprotnem primeru smo mu pripisali srednjo raven finančnega znanja. Za kategorizacijo ravni finančnega znanja smo se opirali na ravni finančnega znanja, ki so bile določene v raziskavi Evropske komisije, Generalnega direktorata za finančno stabilnost, finančne storitve in unijo kapitalskih trgov (European Commission Directorate-General for Communication, Ipsos European Public Affairs 2023), opisani zgoraj.

odprta vprašanja, ki so jih učenci podali brez zunanjih vplivov ali ponujenih možnosti, smo kodirali, nato pa kategorizirali glede na njihov pomen. Te smo nazadnje predstavili v preglednici, ki prikazuje frekvence in deleže.

Instrument

Test znanja smo oblikovali sami za namen pričujoče raziskave. Zajemal je dva sklopa, in sicer je bilo v prvem sklopu šest zaprtih vprašanj izbirnega tipa, vsako vprašanje pa je imelo en pravilen odgovor. Vsebina vprašanj je bila vezana na poznavanje in razumevanje osnovnih finančnih pojmov ter se je povezovala s cilji in standardi znanja iz učnega načrta predmeta gospodinjstvo (za 5. razred) ter z gradniki finančne pismenosti, ki so bili določeni v sklopu projekta NA-MA POTI[4] (za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje). Drugi sklop je zajemal problemske situacije, in sicer skupno petih nalog: pri prvi nalogi sta bili dve zaprti vprašanji izbirnega tipa ter eno odprto vprašanje, ki zahteva kratek odgovor; druga in tretja naloga sta bili sestavljeni iz po enega odprtega vprašanja, ki zahteva kratek odgovor, ter enega zaprtega vprašanja izbirnega tipa; četrta in peta naloga sta bili sestavljeni iz zaprtih vprašanj izbirnega tipa, in sicer je bilo pri četrti nalogi eno vprašanje, medtem ko so bila pri peti nalogi tri. Za izdelavo nalog smo se zgledovali po primerih nalog za preverjanje finančne pismenosti iz raziskave PISA 2012, ki je namenjena 15-letnikom. Pri tem smo prilagajali vsebino in zahtevnost, da bi bolje ustrezali ciljni populaciji. Poleg tega smo upoštevali tudi gradnike finančne pismenosti, določene v projektu NAMA POTI.

Ustreznost testa znanja je bila sprva pregledana s strani strokovnjaka z raziskovanega področja, nato pa smo jo v aprilu 2023 preverili še s pilotno raziskavo na manjši skupini učencev. Po izvedbi pilotne raziskave smo test znanja glede na povratne informacije in podatke ustrezno popravili, in sicer odstranili in dodali vprašanja ter dodali manjkajoče informacije v posameznih navodilih. S tem smo zagotovili in potrdili vsebinsko veljavnost. Objektivnost testa znanja smo prvotno zagotovili z izbiro zaprtih vprašanj, v času zbiranja podatkov pa z enopomenskimi navodili ter neusmerjenim in nevodenim zbiranjem podatkov. Pri obdelavi podatkov smo objektivnost zagotovili tudi

[4] Projekt NA-MA POTI – NAravoslovje, MAtematika, Pismenost, Opolnomočenje, Tehnologija, Interaktivnost (2021). Cilj projekta je bil razviti in preizkusiti pedagoške pristope ter strategije oz. prožne oblike učenja, ki bodo tudi z vključevanjem novih tehnologij pripomogle k celostnemu in kontinuiranemu vertikalnemu razvoju naravoslovne, matematične ter drugih pismenosti (finančne, digitalne, medijske …) otrok/učencev/dijakov od vrtcev do srednjih šol. V okviru projekta je deloval razvojni tim, ki je poleg gradnikov matematične pismenosti postavil tudi teoretične temelje razvijanja finančne pismenosti v šolskem prostoru.

s točkovnikom, s katerim smo točkovali pravilne in napačne odgovore, kjer so le-ti bili.

Rezultati

Prvi sklop testa znanja je vključeval vprašanja o poznavanju in razumevanju osnovnih pojmov v okviru finančnega znanja, pri čemer so učenci odgovorili na šest vprašanj izbirnega tipa. Vsako vprašanje je imelo en pravilen odgovor. Vprašanja so bila sestavljena na podlagi vsebin in ciljev, ki so zastavljeni v učnem načrtu za gospodinjstvo za 5. razred pod modulom ekonomika gospodinjstva ter na podlagi predlaganih vsebin za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje v sklopu projekta NA-MA POTI. Uspešnost reševanja nalog prvega sklopa je prikazana v preglednici 2.

Z nalogo 1 smo preverili poznavanje in razumevanje naslednjih vsebin: razlikovanje med prihodki (prejemki) in odhodki (izdatki), pri čemer se je izkazalo, da 81,3 % sodelujočih pozna razliko med omenjenimi pojmi, ob upoštevanju, da eden izmed učencev odgovora ni podal. Z naslednjima nalogama smo preverili poznavanje in razumevanje pojma obresti (naloga 2), pri čemer je več kot polovica učencev (51,6 %) nalogo uspešno rešilo, ter poznavanje načinov plačila (naloga 3), kjer je delež pravilnih odgovorov znašal 61,3 %. Pri poznavanju in razumevanju pojma valuta (naloga 4) na vprašanje niso odgovorili vsi učenci (en učenec ni odgovoril), delež pravilnih odgovorov pa je znašal 45,2 %. V nadaljevanju so sodelujoči izkazovali razumevanje in interpretacijo funkcije denarja v dani situaciji (naloga 5), pri čemer je na vprašanje pravilno odgovorilo manj kot polovica učencev (45,8 %). Zadnje vprašanje se je nanašalo na varčevanje, pri čemer kar 12,9 % učencev nanj ni odgovorilo. Uspešnost reševanja zadnje naloge je bila tako le 36,1 %.

Učence smo nadalje razporedili v skupine glede na število pravilnih odgovorov v prvem sklopu testa znanja (preglednica 3). Vsako pravilno rešeno nalogo smo ocenili z eno točko, nepravilno pa z nič točkami. Tako je bilo v prvem sklopu testa znanja mogoče pridobiti največ šest točk.

Učenci so v povprečju dosegli 3,21 točke (*SD* = 1,284). Minimum, torej nič

Preglednica 2 Uspešnost reševanja nalog prvega sklopa testa znanja

Postavka	Naloga 1	Naloga 2	Naloga 3	Naloga 4	Naloga 5	Naloga 6
Pravilno rešena naloga	126	80	95	70	71	56
Napačno rešena naloga	28	75	60	84	84	79
Brez odgovora	1	0	0	1	0	20
Uspešnost reševanja naloge (%)	81,3	51,6	61,3	45,2	45,8	36,1

Preglednica 3 Doseženo število točk v prvem sklopu testa znanja

Število pravilnih odgovorov	0	1	2	3	4	5	6	Skupaj
Frekvenca (*f*)	2	10	33	49	38	15	8	155
Delež (*f* %)	1,3	6,5	21,3	31,6	24,5	9,7	5,2	100,0

Slika 1 Stopnja znanja osnovnih finančnih pojmov

točk, sta dosegla dva učenca (1,3 % učencev), medtem ko je maksimum (šest točk) doseglo osem učencev (5,2 % učencev). Kot lahko razberemo iz preglednice 3, je največ učencev pravilno odgovorilo na tri vprašanja (31,6 %), kar je polovico zastavljenih vprašanj. Manj kot tri pravilne odgovore je imelo skupno 29 % učencev, več kot tri pravilne odgovore pa kar 39,4 % učencev.

V nadaljevanju smo preverili stopnjo znanja osnovnih finančnih pojmov učencev 5. razreda. Učenčevo stopnjo finančnega znanja v prvem sklopu testa znanja smo razvrstili kot visoko, če je uspešno odgovoril na vsaj pet vprašanj od šestih, kot nizko pa, če je pravilno odgovoril na manj kot dve vprašanji. Če je učenec pravilno odgovoril na dve, tri ali štiri vprašanja, smo mu pripisali srednjo stopnjo znanja osnovnih finančnih pojmov.

Na sliki 1 vidimo, da večina učencev dosega srednjo stopnjo znanja osnovnih finančnih pojmov (77,4 % učencev). Nizko stopnjo dosega 7,8 % učencev, visoko pa 14,9 %. Niti četrtina petošolcev, ki so sodelovali v raziskavi, ni izkazalo visoke stopnje razumevanja osnovnih finančnih pojmov, čeprav so učenci vse te pojme obravnavali v istem šolskem letu, kot je potekala raziskava.

Predvidevali smo, da je razumevanje osnovnih pojmov učencev s področja financ visoko (hipoteza H1), vendar se je izkazalo, da večina petošolcev dosega srednjo stopnjo razumevanja teh pojmov, zato hipotezo H1 zavrnemo.

Drugi sklop testa znanja je zajemal pet besedilnih nalog s finančno vsebino. Vprašanja so v večini izbirnega tipa (osem vprašanj) ter tri vprašanja s kratkimi odgovori. Naloge so bile sestavljene v namen izvedbe te raziskave, pri čemer smo pri sestavljanju sledili ciljem in vsebinam nalog iz mednarodne raziskave o finančni pismenosti (PISA).

Prva naloga je preverjala, ali učenci ločijo med potrebami in željami. Na primeru, kjer je bila podana življenjska situacija, je potrebo ustrezno določilo 89 % učencev, željo pa 92,9 %. Z isto nalogo smo preverili odnos učencev do

potreb in želja – učenec je moral podati nasvet glede nakupa predmeta, ki je bil opredeljen kot potreba ali kot želja. Pri tem se je 87,7 % učencev svetovalo za nakup predmeta, ki je bil opredeljen kot potreba, le 11 % pa za nakup predmeta, ki je bil opredeljen kot želja. Dva učenca (1,3 %) nista odgovorila na to vprašanje.

Z drugo nalogo smo preverili poznavanje dokumenta (bančne kartice) in razumevanje odgovornosti ter vzdrževanja zasebnosti pri njeni uporabi. Učenci so morali najprej prepoznati bančno kartico na fotografiji in odgovor podati v kratkem odgovoru. Na vprašanje jih je odgovorilo 147 (94,8 %). Njihove odgovore so razvrstili v 11 kategorij, pri čemer je bilo sedem smiselnih oz. pravilnih (npr. bančna kartica, kreditna kartica, kartica NLB, plačilna kartica …), štirje pa so bili nepravilni (kartica, PIN-koda, denarna kartica, osebni dokument). Večina učencev, ki so na to vprašanje odgovorili, je podalo pravilen odgovor (75,5 %). V drugem delu te naloge se je preverjalo znanje o PIN-kodi ter ravnanju z njo. Naloga je bila izbirnega tipa. Na vprašanje je odgovorilo 99,4 % učencev, med njimi je bilo nekaj več kot polovica (51,9 %) takih, ki so podali pravilen odgovor.

Tretja naloga je preverjala razumevanje koncepta ugodnega nakupa. Na vprašanje je pravilno odgovorilo 42,6 % učencev, nepravilno 56,1 %, 1,3 % pa jih ni podalo odgovora. Med učenci, ki so pravilno odgovorili na zastavljeno vprašanje, je bilo 43,9 % takih, ki so k pravilnemu odgovoru podali tudi ustrezno utemeljitev. Med vsemi učenci, ki so sodelovali v raziskavi, je torej le 18,7 % petošolcev, ki so popolnoma izkazali razumevanje koncepta ugodnega nakupa.

V četrti nalogi ni bilo vključenih specifičnih pojmov s finančnega področja, ki bi bistveno oteževali razumevanje. Gre za problemsko nalogo s finančno vsebino, kjer je treba uporabiti ustrezne aritmetične operacije. Rezultati kažejo, da je 52,9 % učencev uporabilo ustrezno strategijo in pravilno rešilo matematično nalogo.

S peto nalogo smo preverili sposobnost prepoznavanja finančnih podatkov, pri čemer gre za branje podatkov z (izmišljenega) računa. Učenci so odgovorili na tri vprašanja izbirnega tipa, ki so se navezovala na plačilo za nakup, prihranek pri nakupu in na popuste pri artiklih. Z računa je podatke o plačilu pravilno razbralo 63,9 % učencev, prihranek ob nakupu pa 74,2 %. Zadnje vprašanje pete naloge je zahtevalo višjo stopnjo razumevanja finančnih podatkov in natančnejši pregled računa, kar lahko potrdimo z nižjo stopnjo uspešnosti reševanja. Popuste pri artiklih na danem računu je namreč prepoznalo le 9,7 % petošolcev.

Ob koncu pregleda vseh petih nalog v drugem delu vprašalnika smo us-

Preglednica 4 Doseženo število točk na področju finančnih situacij

Točke	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Skupaj
Frekvenca (*f*)	0	6	16	15	19	47	20	19	6	7	0	155
Delež (*f* %)	0,0	3,9	10,3	9,7	12,3	30,3	12,9	12,3	3,9	4,5	0,0	100,0

Slika 2 Stopnja znanja pri reševanju finančnih problemov

pešnost sodelujočih ocenili z doseženimi točkami, in sicer smo za pravilno rešeno nalogo dodelili dve točki, za delno pravilno rešeno nalogo eno točko in za narobe rešeno ali nerešeno nalogo nič točk. Temu primerno je bil maksimalni izkupiček točk deset (preglednica 4).

V drugem sklopu testa znanja so petošolci v povprečju dosegli 4,89 točke (*SD* = 1,94). Nič točk, prav tako deset, ni dosegel noben učenec. Kot lahko razberemo iz preglednice 4, jih je največ (30,3 %) doseglo pet točk, kar je ravno polovico vseh možnih točk. Manj kot pet točk je imelo 36,2 % učencev, več kot toliko pa 33,6 %.

Tudi v drugem sklopu testa znanja smo preverili stopnjo znanja učencev pri reševanju problemskih situacij s področja financ. Le-to smo razvrstili kot visoko, če je učenec dosegel osem točk v drugem sklopu testa znanja, kot nizko pa, če je dosegel manj kot tri točke. Če je učenec dosegel od tri do sedem točk, smo mu pri reševanju problemskih situacij s področja financ pripisali srednjo stopnjo znanja.

Slika 2 kaže, da večina učencev (77,4 %) pri reševanju finančnih problemov dosega srednjo stopnjo znanja. Nizko stopnjo dosega 14,2 % učencev, medtem ko visoko dosega le 8,4 %. Predpostavili smo, da je uspešnost reševanja problemskih situacij s področja financ pri učencih nizka (hipoteza H2). Čeprav je delež učencev, ki dosegajo visoko stopnjo pri reševanju finančnih problemov, zelo majhen, pa je prav tako majhen delež tistih, ki dosegajo nizko stopnjo. Na podlagi teh rezultatov hipotezo H2 zavrnemo, saj lahko zaključimo, da je uspešnost reševanja finančnih problemov pri učencih srednja in ne nizka.

Razprava

Raziskave dosledno kažejo, da je finančna pismenost ključna veščina za posameznike, zlasti učence, saj vpliva na njihova finančna stališča, odločitve in vedenje (Mändmaa 2019). Zato sta preverjanje in raziskovanje finančne pisme-

nosti učencev pomembna ne le za njihovo lastno finančno blaginjo, temveč tudi za potencialni pozitiven vpliv, ki ga ima lahko ta na skupnost.

Finančne vsebine so v slovenskem osnovnošolskem izobraževanju v veliki meri poučevane v 5. razredu v sklopu predmeta gospodinjstvo. Zato smo se odločili, da preverimo finančno znanje med učenci 5. razreda. Skupno gledano so rezultati pokazali, da je večina učencev dosegla srednjo stopnjo znanja tako pri poznavanju osnovnih pojmov kot tudi pri reševanju finančnih problemov.

Glede na to, da smo glede ciljev in konceptov pri oblikovanju nalog v večini sledili nalogam iz raziskave PISA, pri čemer smo prilagajali vsebino in zahtevnost, lahko potrdimo, da so dobljeni rezultati skladni z rezultati raziskave PISA. V tej so v vseh letih izvedbe (OECD 2012; 2015; 2018) dokazali nizko stopnjo finančne pismenosti ter nizke deleže tistih učencev, ki so dosegli visoko stopnjo uspešnosti. Ravni finančne pismenosti, ocenjene z mednarodnimi raziskavami (npr. PISA, OECD), kažejo, da je do zadovoljivih rezultatov še dolga pot.

Učinkovite intervencije za izboljšanje finančne pismenosti je treba organizirati na ravni šole, ko učenci začnejo upravljati z lastnim denarjem in sprejemati finančne odločitve (Iterbeke idr. 2020). Finančna pismenost bi morala postati del uradnega šolskega programa v različnih razredih, pri čemer bi morala biti prilagojena starostni skupini in razvojni stopnji učencev. Marta Cannistrà idr. (2022) so pokazali, da je prvi korak pri finančnem opismenjevanju posameznika obvezna vključitev finančnega izobraževanja v šolske učne načrte. Zgodnja izpostavljenost finančnemu izobraževanju pomembno vpliva na finančno vedenje otrok in mladostnikov ter v še večji meri na finančno znanje (Kaiser in Menkhoff 2020) in na doseganje pozitivnih ter trajnih učinkov v prihodnosti (Bernheim, Garrett in Maki 2001).

Nekatere finančne vsebine so v slovenskih učnih načrtih vključene. Kljub temu pa se je izkazalo, da učenci kažejo le srednjo stopnjo finančnega znanja, kar nakazuje potrebo po poglobljenem premisleku o načinih optimalne integracije finančnih vsebin. Vprašanje, kako optimalno vključiti finančne vsebine v učne načrte, zahteva celosten pristop in premišljeno načrtovanje. Pri tem je treba upoštevati različne dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost učenja in razumevanje finančnih konceptov pri učencih. Poleg identifikacije ključnih finančnih tem in konceptov bi bilo treba razviti ustrezne učne strategije ter metodologije za njihovo učinkovito poučevanje. Predlagane so že bile različne učne metode za učinkovito poučevanje učencev o finančnih vsebinah (npr. Gudmunson idr. 2015; Yu in Ba 2019; Zaini idr. 2022), vse pa izpostavljajo pomen aktivnih in raznolikih učnih metod.

Med dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost učenja finančnih vsebin, je treba izpostaviti učitelja, saj imajo ključno vlogo pri spodbujanju razumevanja finančnih konceptov med učenci. Vendar je treba opozoriti, da številni učitelji nimajo dovolj vsebinskega znanja s področja osebnih financ, kar poudarja potrebo po kakovostnih programih profesionalnega razvoja (O'Neill in Hensley 2016). Usposabljanje učiteljev za poučevanje finančne pismenosti izboljšuje tako njihovo sposobnost učinkovitega posredovanja tega znanja učencem kot tudi njihovega lastnega finančnega vedenja (Hensley, Jurgenson in Ferrisc 2017).

Pomembno vlogo pri razvoju finančnega znanja in predvsem pri oblikovanju finančnega vedenja otrok imajo tudi starši (Tang 2017; Chawla, Bhatia in Singh 2022; Lippi 2023), zato je prav tako treba izpostaviti njihovo vlogo pri finančnem izobraževanju. Smiselno bi bilo, da šole sodelujejo s starši ter jim nudijo informacije, ki bi podprle učenje finančne pismenosti v domačem okolju.

Finančna pismenost ni le enkraten dogodek, ampak proces, ki se lahko nadaljuje skozi celotno življenje. Poučevanje finančne pismenosti bi moralo vključevati trajnostne pristope, ki učencem omogočajo, da svoje finančno znanje razvijajo skozi celotno izobraževanje in v odraslosti.

Sklep

Rezultati raziskave, predstavljeni v tem prispevku, kažejo, da učenci v petem razredu dosegajo le srednjo stopnjo finančnega znanja, čeprav so finančne vsebine vključene v slovenske učne načrte. To nakazuje potrebo po nadaljnjem premisleku o optimalni integraciji finančnih vsebin v učne načrte, vključno z razvojem učinkovitih učnih strategij in metodologij ter usposabljanjem učiteljev.

Nadaljnji razvoj finančne pismenosti zahteva trajnostne pristope, ki učencem omogočajo kontinuirano razvijanje finančnega znanja skozi izobraževanje in v odraslosti. S tem bi lahko ustvarili temelje za finančno bolj osveščeno in stabilnejšo družbo ter prispevali k ekonomskemu razvoju. Kljub doseženim rezultatom ostaja vprašanje, kako zagotoviti, da bo finančna pismenost postala ključni del izobraževalnega sistema, ki bo mlade ustrezno pripravil na finančne izzive sodobnega sveta.

Poleg šole imajo pri oblikovanju finančne pismenosti in finančnega vedenja učencev pomembno vlogo starši. Zato je nujno, da se razišče več vidikov njihovega vpliva na finančno pismenost otrok ter kako lahko starši aktivno prispevajo k razvoju teh kompetenc pri svojih otrocih. S temi raziskavami bi lahko pridobili globlje razumevanje vloge staršev pri razvoju finančne pisme-

nosti učencev ter oblikovali smernice in programe za spodbujanje aktivnega sodelovanja staršev pri tem procesu.

Omejitve raziskave

Osnovna omejitev predstavljene raziskave je vzorec udeleženih, saj je ta glede na celotno populacijo petošolcev relativno majhen, zaradi česar rezultati niso posplošljivi. Kljub temu lahko trdimo, da odgovori učencev nakazujejo nekatere pomanjkljivosti v poznavanju in razumevanju finančnih vsebin ter potrebo po optimalni integraciji slednjih v obvezno osnovnošolsko izobraževanje. Izsledki raziskave ponujajo tudi številne možnosti za nadaljnje delo.

Literatura

Amagir, A., W. Groot, H. Maassen van den Brink in A. Wilschut. 2018. »A Review of Financial-Literacy Education Programs for Children and Adolescents.« *Citizenship, Social and Economics Education* 17 (1): 56–80.

Andarsari, P. R., in M. N. Ningtyas. 2019. »The Role of Financial Literacy on Financial Behavior.« *Journal of Accounting and Business Education* 4 (1): 24–33.

Antoni, Z. L., C. Rootman in F. W. Struwig. 2019. »The Influence of Parental Financial Socialisation Techniques on Student Financial Behaviour.« *Interational Journal of Economics and Finance Studies* 11 (2): 72–88.

Arofah, A. A., Y. Purwaningsih in M. Indriayu. 2018. »Financial Literacy, Materialism and Financial Behavior.« *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding* 5 (4): 370–378.

Asaad, C. T. 2015. »Financial Literacy and Financial Behavior: Assessing Knowledge and Confidence.« *Financial Services Review* 24 (2): 101–117.

Bernheim, B. D., D. M. Garrett in D. M. Maki. 2001. »Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates.« *Journal of Public Economics* 80 (3): 435–465.

Cannistrà, M., T. Agasisti, A. Amagir, K. Poder, O. Holz, L. Vartiak in K. De Witte. 2022. »A Comparative Analysis of Financial Literacy Levels and Initiatives among Students in Five European Countries.« *Research in Comparative and International Education* 17 (2): 246–280.

Chawla, D., S. Bhatia in S. Singh. 2022. »Parental Influence, Financial Literacy and Investment Behaviour of Young Adults.« *Journal of Indian Business Research* 14 (4): 520–539.

De Oliviera Santini, F., W. Ladeira, F. M. Budiner Mette in M. C. Ponchio. 2019. »The Antecedents and Consequences of Financial Literacy: A Meta-Analysis.« *International Journal of Bank Marketing* 37 (6): 1464–1479.

European Commission Directorate-General for Communication, Ipsos European Public Affairs. 2023. *Monitoring the Level of Financial Literacy in the EU:*

Report. Flash Eurobarometer 525. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Gudmunson, C. G., V. S. Zuiker, M. J. Katras in M. F. Sabri. 2015. »Enhancing Personal and Family Finance Courses Using Case Studies.« *College Student Journal* 49 (3): 321–330.

Hensley, B. J., J. B. Jurgenson in L. A. Ferrisc. 2017. »Combining Adult Education and Professional Development Best Practice to Improve Financial Education Teacher Training.« *Journal of Financial Counseling and Planning* 28 (1): 33–48.

Holzmann, R. 2010. »Bringing Financial Literacy and Education to Low and Middle Income Countries.« IZA Discussion Paper Series 5114, Institute for the Study of Labor, Bonn.

Iterbeke, K., K. De Witte, K. Declercq in W. Schelfhout. 2020. »The Effect of Ability Matching and Differentiated Instruction in Financial Literacy Education: Evidence from Two Randomised Control Trials.« *Economics of Education Review* 78:101949.

Kaiser, T., in L. Menkhoff. 2017. »Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavier, and If So, When?« *World Bank Economic Review* 31 (3): 611–630.

———. 2020. »Financial Education in Schools: A Meta-Analysis of Experimental Studies.« *Economics of Education Review* 78:101930.

Lippi, A. 2023. »Does the Educational Level of Parents Influence Their (Adult) Offspring's Financial Behavior?« *Review of European Studies* 15 (2): 27–33.

Lovšin Kozina, F., T. Perčič in V. Koch. 2011. »Critical Point in Financial Learning Process of Primary School Children in Slovenia.« *Problems of Education in the 21st Century* 30 (1): 35–46.

Mändmaa, S. 2019. »Analyzing the Factors Influencing University Students' Financial Literacy.« *International Journal of Innovation Education and Research* 7 (7): 465–497.

Mason, C. L. J., in R. M. S. Wilson. 2000. *Conceptualising Financial Literacy.* Loughborough: Loughborough University.

Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011a. *Program osnovna šola: družba; učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2011b. *Program osnovna šola: gospodinjstvo; učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2011c. *Program osnovna šola: spoznavanje okolja; učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

O'Neill, B. M., in B. J. Hensley. 2016. »Building the Financial Education Capacity of Teachers: Does It Make a Difference?« V *International Handbook of Financial Literacy,* uredili C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann in J. S. Lopus, 639–654. Singapur: Springer.

OECD. 2014. *PISA 2012 Results: Students and Money; Financial Literacy Skills for the 21st Century.* 6. zv. Pariz: OECDt.

———. 2017. *PISA 2015 Results: Students' Financial Literacy.* 4. zv. Pariz: OECD.

———. 2019. *PISA 2021 Financial Literacy Analytical and Assessment Framework.* Pariz: OECD.

———. 2020a. *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* 4. zv. Pariz: OECD.

———. 2020b. »Recommendation of the Council on Financial Literacy.« https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461.

Pleša Puljić, N., M. Puljić in M. Lukaš. 2022. »Influence of Family Upbringing on Financial Literacy of Secondary School Students.« V *Economic and Social Development: 84th International Scientific Conference on Economic and Social Development,* uredili V. Ruzic, B. Sutic in D. Uckar, 1–13. Plitvička jezera: Varazdin Development and Entrepreneurship Agency.

Sherraden, M. S., L. Johnson, B. Guo in W. Elliott III. 2011. »Financial Capability in Children: Effects of Participation in a School-Based Financial Education and Savings Program.« *Journal of Family and Economic Issues* 32:385–399.

Simčič, I. 2022. »Pomen finančne pismenosti in finančnega izobraževanja v današnji družbi.« V *Razvijamo finančno pismenost: opredelitev finančne pismenosti s primeri dejavnosti,* uredili M. Sirnik in V. Vršič, 10–17. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tang, N. 2017. »Like Father Like Son: How Does Parents' Financial Behavior Affect Their Children's Financial Behavior?« *Journal of Consumer Affairs* 51 (2): 284–311.

Tang, N., A. Baker in P. Peter. 2015. »Investigating the Disconnect between Knowledge and Behaviour: The Role of Parental Influence and Psychological Characteristics in Responsible Financial Behaviour among the Young Adults.« *Journal of Consumer Affairs* 49 (2): 376–406.

Terták, E. 2022. »A Global View on Financial Education.« *Economy and Finance* 9 (1): 19–45.

Walstad, W. B., K. Rebeck in R. A. MacDonald. 2010. »The Effects of Financial Education on the Financial Knowledge of High School Students.« *Journal of Consumer Affairs* 44 (2): 336–357.

Xiao, J. J. 2008. »Applying Behavior Theories to Financial Behavior.« V *Handbook of Consumer Finance Research,* uredil J. J. Xiao, 69–81. New York: Springer.

Xiao, J. J., C. Chen in F. Chen. 2014. »Consumer Financial Capability and Financial Satisfaction.« *Social Indicators Research* 118 (1): 415–432.

Yates, S. R. 2019. »From Financial Education to Financial Literacy to Financial Stability: Evidence of National and Regional Connections.« *Journal of Personal Finance* 18 (2): 51–59.

Yu, Y., in X. Ba. 2019. »Innovation of Financial Management Teaching Content and Teaching Method.« V *3rd International Conference on Education Tech-*

nology and Economic Management (ICETEM 2019), uredil S. Alavandar, 995–999. Chongqing: Academic Press.

Zaini, M., R. T. Yuliarto, G. P. Gusti in Y. Agustira. 2022. »The Influence of Video Tutorial Learning Media on Improving Financial Literacy Knowledge: A Study for E-Commerce User Students.« *Malaysian E-Commerce Journal* 6 (2): 72–75.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2021. »Projekt NA-MA POTI: NAravoslovje, MAtematika, Pismenost, Opolnomočenje, Tehnologija, Interaktivnost.« 8. april. https://www.zrss.si/projekti/projekt-na-ma-poti/.

The Importance of Financial Education in Elementary School: An Overview of the Financial Knowledge of Fifth Graders

Financial literacy encompasses financial knowledge and skills, a work in progress that should start at an early age. While financial decisions were not complex in the past, the opposite is true today. At the same time, there is a growing need for individuals to have a higher level of financial literacy in order to behave responsibly in society. Financial education, which impacts the development of financial literacy, is at the forefront of this process and should start as early as primary school. Given that research on financial literacy among young people is rare in Slovenia and that financial topics are included in the primary school curriculum, the research presented in this paper aimed to find out about the financial knowledge of fifth-grade pupils at the end of the school year. Based on the results of a knowledge test administered to 155 fifth-graders, we found that most of the participants had a medium level of understanding of financial concepts and a medium level of financial problem-solving skills.

Keywords: financial literacy, financial knowledge, financial problems, financial education

Zgodovina pouka matematike od neolitika do digitalne dobe

Mara Cotič
Univerza na Primorskem
mara.cotic@pef.upr.si

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

Daniel Doz
Univerza na Primorskem
daniel.doz@pef.upr.si

Amalija Žakelj
Univerza na Primorskem
amalija.zakelj@pef.upr.si

Matematika je ena najstarejših in za človeka najkoristnejših znanosti. Začela se je razvijati v neolitiku in se nato pospešeno razvijala v starih civilizacijah na Kitajskem, v Indiji, Babilonu, Egiptu, stari Grčiji in Rimskem imperiju vse do danes. Vzporedno z matematiko in razvojem družbe se je skozi zgodovino razvijal tudi pouk matematike, ki ga predstavljamo v prispevku. Za matematiko je bilo v začetku število, šele nato so začeli poučevati računske operacije. V 20. stoletju so se na osnovi teoretičnih izhodišč kognitivne in konstruktivistične teorije poučevanja ter učenja uvedle pomembne novosti in zelo spremenile pouk matematike; te so (bile) Brunerjev model usvajanja matematičnih pojmov; taksonomije matematičnih vsebin po Gagneju; sodobni načini poučevanja in učenja (raziskovalni in problemski pouk, izkustveni pouk, aktivni pouk idr.) ter vpeljava obdelave podatkov. Na prehodu iz 20. v 21. stoletje sta osrednje mesto pri pouku matematike prevzeli matematična pismenost in uporaba izobraževalne tehnologije.

Ključne besede: zgodovina, pouk matematike, računanje, matematična pismenost, izobraževalna tehnologija

Zgodovina pouka matematike

Daljna preteklost

Za matematiko je bilo v začetku število. Še danes veliko matematikov misli, da število ni samo zgodovinski začetek matematike, temveč – tudi širše in splošneje gledano – njen najgloblji temelj. Tako njene prve začetke »vidimo« v štetju, v nastanku pojma »abstraktno naravno število«, v izoblikovanju imen in znamenj za števila ter pozneje v prvih korakih k elementarnemu računanju s tako vpeljanimi števili (Devidé 1984).

Spretnosti računanja so poučevali že v najstarejših časih pred našim štetjem. To nam potrjujejo prastari dokumenti, najdeni v hramu boga Baala v Nippuru, na katerih so vtisnjeni simboli števil in računske operacije. Ti doku-

Krmac, N., S. Hudovernik, M. Rodela, M. Mezgec, M. Radetić Paić in M. Kukanja Gabrijelčič, ur. 2024.
Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti.
Koper: Založba Univerze na Primorskem. CC BY-SA https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.553-570

menti segajo v dobo nekaj tisočletij pred našim štetjem. Tudi na staroegipčanskih spomenikih in papirusih najdemo navodila za računske operacije. Egipčani so za računanje uporabljali ploščo z žlebički, imenovano abakus, v katerih so bili pomični kamenčki. Podoben abakus so uporabljali tudi Rimljani in ga uvedli za praktično rabo po vsem svojem imperiju (Koletić 1969; Devidé 1984). Egipčani so imeli zelo razvito tudi geometrijo, in sicer zaradi praktičnih potreb pri merjenju polj ob Nilu in v gradbeništvu. Po vsem, kar danes vemo o staroegipčanski matematiki, kaže, da so jo imeli za empirično znanost. Matematika je deduktivna znanost postala šele v stari Grčiji.

V srednjem veku je ves računski pouk potekal na abakusih. Brez njihove pomoči so zelo težko reševali račune z »velikimi« števili, saj še niso poznali pozicijskega pisanja števil. Pozicijsko pisanje števil oz. indijsko-arabsko zapisovanje števil v desetiškem sestavu je močno vplivalo na razvoj matematike in kulture sploh. Vendar, ne glede na njen napredek, matematike še dolgo niso uvedli v šole kot obvezen učni predmet. V srednjem veku so se v mestih pojavili »računski mojstri«, ki so poučevali spretnost računanja. Najznamenitejši srednjeveški računski mojster je bil Francoz A. Riese (1492–1559). Računstvo v srednjem veku se je poučevalo samo zaradi praktičnih potreb v obrti in trgovini.

V osnovne šole so računski pouk kot obvezen učni predmet uvedli šele proti koncu 17. stoletja. Vse do druge polovice 18. stoletja je imel pouk računstva in geometrije samo eno nalogo: razviti mehanične spretnosti učencev za reševanje praktičnih nalog. Zato je pouk potekal brez razlage in logičnega utemeljevanja (Klopčič in Klopčič 1955).

Šele z razsvetljenstvom so začeli poudarjati tudi formalne cilje in naloge računskega pouka, saj so želeli, da računstvo razvija posamezne psihične funkcije. Zato so si prizadevali za računanje z razumevanjem, kar je v računski pouk prineslo načelo nazornosti in skladno z njim različna didaktična sredstva. Žal pa je kljub vsem tem prizadevanjem šolska praksa v večini primerov ostala le dresura in učenje računskih pravil na pamet. Najvidnejši metodiki v tem obdobju so bili D. Busse, E. Rochow, E. C. Trapp in B. H. Overberg (Tomić 1984).

Preteklost

Smeri, ki je terjala, da mora računski pouk izpolnjevati izobraževalne naloge, se je v pedagoški praksi uveljavila šele z velikim pedagogom in psihologom J. H. Pestalozzijem (1746–1827). Zanj je bil računski pouk resnično izobraževanje in razvijanje mladega človeka ter ne samo dresura. Čeprav je Pestalozzi pretiraval z računskimi vajami v posebnih preglednicah in je zašel v pretirani

računski formalizem, pa mu moramo priznati zasluge, ki jih ima za razvoj računskega pouka. Njegova dela so številne pedagoge (Tillicha, Harnischa, Diesterwega, Grubea) 19. stoletja spodbudila, da so začeli preučevati in razvijati računski pouk ter ga s tem neprenehoma izboljševali. Med Slovenci, ki so začeli vanj vnašati nove ideje, moramo omeniti F. Močnika, ki velja za glavnega reformatorja računskega pouka v osnovnih in srednjih šolah v bivši Avstriji ter preko njenih meja. Močnik je bil pristaš t. i. monografske metode, ki vsako posamezno število prikaže kot individuum v vseh njegovih odnosih, tako da iz tega same po sebi izhajajo posamezne računske operacije. Poleg tega je zasnoval tudi novo pot pri poučevanju geometrije: začel je s fizičnimi telesi, od tega prešel na geometrijska telesa in nato na ploskve, črte ter točke (Močnik 1994). Načela računskega pouka pedagogov 19. stoletja je v veliki meri upošteval pedagog E. Hientschel na začetku 20. stoletja. Njegove računice so bile vrsto let zgled računskega pouka. Vpeljal je koncentrično razporeditev učne vsebine in s tem veliko prispeval k smiselni gradnji učnega načrta, zlasti za aritmetiko.

Od preteklosti k sedanjosti

Veliko prelomnico v poučevanju matematike je na začetku 20. stoletja pomenila konferenca v Meranu (1905). Zbrani znanstveniki so skušali računstvo prilagoditi otrokovim psihofizičnim sposobnostim, upoštevajoč pri tem rezultate mladinske psihologije in eksperimentalne pedagogike. Predvsem so želeli, da naj bi pouk računstva in geometrije razvijal funkcionalno mišljenje, konkretno zaznavanje prostorskih odnosov ter odkrival matematične odnose v naravi, družbi in življenju (Klopčič in Klopčič 1955). Znanstveniki, ki so pomembno vplivali na razvoj matematike v prvi polovici 20. stoletja, so bili V. Prihoda, J. Kühnel in J. Wittmann. Kljub temu da so vložili veliko truda, da bi izboljšali pouk matematike, pa lahko zaključimo, da se je matematični pouk vse do srede 20. stoletja omejeval zgolj na potrebo, da se učencu nudi nepogrešljive instrumente za praktične aktivnosti; to je le pridobivanje prepotrebne tehnike za štiri osnovne računske operacije. Učenci so se torej učili samo »praktične« aritmetike. Geometrija je bila manj pomembna; njen pouk je bil zožen samo na načrtovanje likov, izdelavo modelov teles, računanje obsegov in ploščin likov ter površin in prostornin teles.

Sedanjost (od sredine 20. stoletja do danes)

Leto 1950 je čas, ki označuje začetek velikih sprememb pouka matematike v svetu. Tega leta so znanstveniki, med katerimi so bili psiholog J. Piaget, matematik G. Choquet in pedagog C. Gattegno, formirali komisijo Comission

Internationale pour l'Etude et l'Amelioration de l'Enseignement des Mathematiques (CIEAEM). Veliko so razpravljali o sodobni matematiki in razvojni psihologiji; tako se je porodila ideja o koreniti reformi pouka matematike na vseh stopnjah šolanja.

Po letu 1960 so se začeli v večini držav procesi prenove (ta je bila mednarodnega značaja), v katerih so sodelovali tako matematiki kot psihologi, pedagogi in učitelji (Valenti 1987; Franchi 1992). Pri prenovi pouka matematike so se pojavile različne tendence, ki so bile največkrat neskladne in med seboj divergentne. Ta prenova je potekala v treh fazah: spremembe vsebin, spremembe pristopov poučevanja in učenja ter spoznanje, da niso pomembne samo vsebine in pristopi, ampak predvsem otrok oz. učenec, ki mu so vsebine in pristopi namenjeni.

Do tega spoznanja so prišli v 80. letih najprej v državah zahodne Evrope in Severne Amerike (Valenti 1987; Pellerey 1995).

V prvi fazi so bili prepričani, da je dovolj, če v pouk matematike dodajo samo nove vsebine. Na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je namreč razvila nova matematična veja – teorija množic Georga Cantorja (1845–1918), ki je zelo hitro prodrla na večino področij klasične matematike, ne samo s svojo simboliko in terminologijo, temveč tudi s svojimi pogosto značilno novimi metodami. Po celem svetu je teorija množic prodrla tudi v pouk matematike na vseh stopnjah šolanja. Govorilo se je o »novi matematiki« oz. »moderni matematiki« ali *première vogue* (fr.), kot je to imenovala matematičarka Z. Krygowska (Valenti 1987). Devide (1984) ugotavlja, da se je pri vpeljavi novih vsebin v šole nevarno pretiravalo, in to ne samo v prostoru bivše SFRJ, ampak bolj ali manj povsod po svetu, kjer so jajčaste sličice (Eulerjevi diagrami) v barvah preplavile učbenike. Že v prvem razredu so se pojavile množice z logiko, koncept števila je učenec spoznaval kot kardinalnost ekvipolentnih množic, tudi aritmetične operacije so temeljile na operacijah med množicami, geometrija pa je bila vpeljana kot študij topoloških transformacij. V tistem času se je »pozabljalo«, da je tisti del teorije množic, ki ga lahko z uspehom uporabljajo v osemletkah, izjemno elementaren, zahtevnejših vsebin iz teorije množic pa otrok na tej stopnji razvoja ne bi mogel usvojiti.

S kongresom International Comission on Mathematical Instruction (ICMI) leta 1972, na katerem je R. Thom izzval polemiko s svojim predavanjem Moderna matematika: obstaja?!, se je začela druga faza sprememb pouka matematike. Raziskave, ki so jih v tistem času izvedli v osnovnih šolah po svetu, so pokazale, da so otroci nespretni računarji in slabi reševalci matematičnih problemov, vezanih na konkretne življenjske situacije (Valenti 1987; Franchi 1992). S temi raziskavami so ugotovili, da je bilo naivno in nesmiselno pričako-

Preglednica 1 Brunerjev model usvajanja matematičnih pojmov

Enaktivna (konkretna) raven	1. Zastavitev izhodiščne problemske situacije 2. Analiza izhodiščne problemske situacije 3. Izvedba aktivnosti (igranje situacij, predstavitev s predmeti)
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 diagram)
Simbolna raven	7. Prikaz dejavnosti v še splošnejši obliki (nastavitev računa za posamezen primer) 8. Posplošitev problema 9. Uporaba razvitega pojma v novi situaciji (razviti pojem deluje kot instrument)

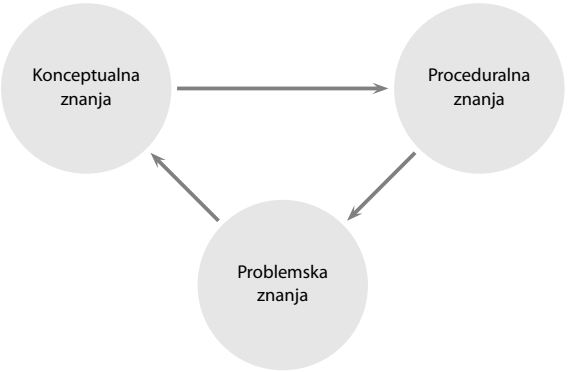
vati, da za izboljšanje pouka matematike zadostuje samo vpeljava sodobnih vsebin, in pri tem pustiti vnemar pristope poučevanja in učenja. Tako so najprej v zahodni Evropi in Severni Ameriki, nekoliko kasneje pa po celem svetu pričeli z novimi pristopi poučevanja in učenja, ki so imeli teoretično oporo v delih psihologov, kot so Piaget, Bruner, Bloom, Galjperin, Gagne idr.

V tej fazi so pri pouku matematike pridobila na pomembnosti načela osebne aktivnosti oz. aktivnega sodelovanja otroka. Postalo je nujno matematične vsebine vpeljati z aktivnostmi, ki so temeljile na otrokovem raziskovanju. Čeprav se je v drugi fazi sprememb pouk matematike izboljšal, saj so prečistili vsebine in uporabljali učencem primerne oblike ter metode, pa se je matematiko učilo kot disciplino, ki je zaprta sama vase (Valenti 1987).

Nekaj najpomembnejših novosti, ki so se vpeljale v tem času predvsem na osnovi teoretičnih izhodišč kognitivne in konstruktivistične teorije poučevanja ter učenja, so: Brunerjev model usvajanja matematičnih pojmov, taksonomije matematičnih vsebin po Gagneju, sodobni načini poučevanja in učenja (raziskovalni in problemski pouk, izkustveni pouk, aktivni pouk …) ter vpeljava obdelave podatkov.

Brunerjev model usvajanja matematičnih pojmov

Učenec na razredni stopnji pri usvajanju novih pojmov »prehodi« tri ravni (preglednica 1). Enaktivne, ikonične in simbolne ravni ne smemo gledati statično, kot da bi proces učenja pojmov potekal najprej samo enaktivno, nato ikonično in slednjič simbolično. Te različne predstavitvene ravni moramo pojmovati zelo fleksibilno in jih različno vključevati v pouk, lahko si sledijo zaporedno, npr. konkretno enaktivnost prenesemo v sliko in nato sliko opišemo



Slika 1
Razmerja med tipi znanj

ter zapišemo s simboli ter tudi tako, da konkretno enaktivnost takoj prenesemo na simbolno raven. Nadalje lahko po sliki konkretno »operiramo« in obratno, po sliki opišemo potek in ga zapišemo s simboli (Tomić 1984).

Gagnejeva taksonomija

Izhodišče o ravneh in vrstah znanja predstavljajo taksonomije oz. klasifikacije znanja, urejene v hierarhični strukturi. Gagnejeva klasifikacija (1985 v Žakelj 2003) matematično znanje deli na: osnovna in konceptualna znanja (npr. prepoznava pojmov na modelih, fleksibilno prehajanje med reprezentacijami pojmov), proceduralna znanja (rutinska proceduralna znanja, kompleksna proceduralna znanja) in problemska znanja. S problemskim znanjem so povezani raziskovanje, odkrivanje, poznavanje in izbira strategij pri reševanju problemov ter aplikativna znanja.

Znanja so med sabo povezana. Kot navaja Anna Sfard (1991), sta osnovno in konceptualno ter proceduralno znanje temeljni sestavini matematičnega znanja, ki ju uporabljamo pri reševanju problemov. Bethany Rittle-Johnson in Martha Wagner Alibali (1999) posebej poudarjata, da sta za reševanje problemov pomembni obe vrsti znanja, in izpostavljata, da samo proceduralno znanje, brez konceptualnega razumevanja, in obratno, ni dovolj za reševanje problemov ter da se matematične kompetence med drugim kažejo v sposobnosti povezovanja in uporabi temeljnih matematičnih pojmov ter postopkov pri reševanju problemov. Povezavo med različnimi tipi znanj nazorno prikazuje slika 1.

Učenje z raziskovanjem

Raziskovanje pri pouku je hkrati sredstvo, cilj, proces in produkt (Krnel 2007). Linda Barron in Brigid Darling Hadmond (2010 v Skvarč in Bačnik 2011) učenje

opišeta z raziskovanjem kot: projektno zasnovano učenje (pri čemer termin projekt predstavlja širši sklop učnih izkušenj), problemsko učenje in učenje skozi načrtovanje. V priporočilih za učenje z raziskovanjem sta izpostavili potrebo po uvajanju prehoda od deduktivnega k induktivnem pristopu pri poučevanju, ki, ob ustreznem učiteljevem vodenju, daje več prostora opazovanju, eksperimentiranju in samoizgradnji znanja učencev.

Evropska komisija (European Commission 2007) učenje z raziskovanjem opredeljuje kot kombinacijo teoretičnega znanja in razumevanja ter praktičnega znanja, spretnosti in veščin. Pristop temelji na več načelih: neposredna izkušnja je pot do razumevanja; učenci morajo raziskovalno vprašanje ali problem razumeti, zato ga morajo tudi sami opredeliti, določiti, usvojiti; pri učenju z raziskovanjem razvijajo procesna znanja (spretnosti, veščine); učenje z raziskovanjem ni le manipuliranje s snovmi, pripomočki, idr., je predvsem miselna dejavnost; uporaba sekundarnih virov dopolnjuje neposredno izkušnjo; raziskovanje je sodelovanje, je delo v skupini.

Pri učenju z raziskovanjem učenci: prepoznavajo probleme, kritično presojajo/vrednotijo, razlikujejo med alternativami, načrtujejo raziskave, raziskujejo domneve/hipoteze, iščejo informacije, konstruirajo modele, razpravljajo s sošolci, oblikujejo koherentne argumente, zaključke (European Commission 2007).

V okviru poučevanja matematike z raziskovanjem je problem več kot zgolj določena naloga, vaja ali dejavnost. Problem je odprt v smislu, da zahteva aktivno udeležbo učencev pri eksperimentiranju, postavljanju hipotez glede možnih rešitev, sporočanju hipotez in možnih strategij reševanja ter morda tudi pri postavljanju dodatnih vprašanj, na katera bo treba odgovoriti med procesom reševanja problema.

Primer izziva za raziskovalno učenje: če vse tri dolžine stranic trikotnika trikrat povečamo, koliko bo ploščina povečanega trikotnika v primerjavi s ploščino prvotnega trikotnika? (Antoliš idr. 2019)

Pristopi reševanja in raziskovanja problema so odvisni od predznanja. Učenci lahko ustvarijo veliko število trikotnikov, jih povečajo, zberejo rezultate in formulirajo hipoteze o povečanju ploščine. Nadalje lahko raziščejo posebne primere (npr. pravokotne trikotnike) in algebrsko izpeljejo hipotezo o tem, koliko večja bo povečana ploščina. Različne strategije reševanja lahko učenci med sabo primerjajo in o njih razpravljajo. Na osnovi izkušenj, ki so jih pridobili, zgradijo lastno znanje o preučevanem problemu.

Goldin in Nina Shteingold (2001) navajata različne razloge za učenje matematike skozi reševanje in raziskovanje problemov: pri reševanju in raziskovanju problemov povezujemo različne matematične vsebine; razvijamo višje

ravni razmišljanja, višje kognitivne procese; reševanje in raziskovanje problemov prispeva h konceptualnemu razvoju in k razumevanju matematičnih pojmov; učitelj ima priložnost za vpogled v znanje, razumevanje in tudi učne težave učencev; skozi proces reševanja problemov se razvijajo različne strategije (npr. konstrukcije, računski algoritmi, urejanje podatkov, tabeliranje, risanje diagramov idr.); reševanje in raziskovanje problemov zahtevata sprejemanje odločitev ter spodbujata sodelovanje učencev in diskurz, ki se opira na razumsko, logično razčlenjevanje; reševanje in raziskovanje problemov se povezuje z drugimi pomembnimi (matematičnimi) idejami in spodbuja ustvarjalnost.

Aktivno učenje

Učenje in poučevanje naj ne bi bila le posredovanje matematičnih dejstev ter postopkov, ampak dejavno učenje, učenje učenja. Vsako učenje zagotovo zahteva določen miselni napor, četudi gre le za memoriranje dejstev. V tem smislu bi lahko rekli, da je vsako učenje dejavno. Seveda pa učenje izoliranih informacij brez oblikovanja novih pojmovnih povezav ne vodi do trajnega in kakovostnega znanja. Tudi ne gre enačiti miselne dejavnosti z dejavnostmi, pri katerih učenci uporabljajo didaktični material. Učenje in poučevanje morata zagotoviti interakcijo med konkretno ter miselno dejavnostjo, ki privede do povezav. S pojmom »aktivno učenje« razumemo, da je to tista mentalna dejavnost, ki pripelje do povezav med miselno in konkretno dejavnostjo.

Po Deeju Finku (1999 v Lebarič, Kobal in Kolenc 2002) aktivno učenje temelji na logičnem sklepanju in empiričnem preverjanju, opredeljujeta pa ga dve ravni: raven dialoga in raven izkušenj. Dejavno učenje spodbuja razvoj matematičnega razmišljanja (ustvarjalno, kritično, analitično in sistemsko).

Dejavnosti aktivnega učenja matematike so raznolike: modeliranje (poiskati matematično predstavitev za nematematični objekt ali proces); iskanje analogij (npr. trikotniku v ravnini je analogen trirob v prostoru); navajanje/iskanje primerov in nasprotnih primerov; samostojno reševanje odprtih problemov (uvid v problemsko situacijo in postavljanje vprašanj); eksperimentiranje, izvajanje meritev v učilnici ali naravi; zbiranje podatkov; reflektiranje matematičnih znanj ob uporabi modelov; predstavitev pojmov z diagrami, modeli, risbami; ocenjevanje; približno računanje; samostojno iskanje virov; iskanje podobnosti, razlik ter povezav med pojmi in dejstvi. Prav tako so raznolike tudi oblike dela. Socialni psihologi (Gilly, Blaye in Roux 1988) zelo poudarjajo pomen sodelovanja, saj se kognitivne sposobnosti razvijejo tudi v socialni interakciji.

Velja pa omeniti še eno dimenzijo, ki je nujna za to, da je učenje lahko aktivno – to je čas. Če naj bodo učenci dejavni pri konstrukciji znanja, mo-

rajo imeti za to čas. Le če imajo dovolj časa, lahko samostojno razmišljajo, eksperimentirajo, pri reševanju razvijajo lastne pristope, razpravljajo o rešitvah z drugimi učenci ali učiteljem ter utemeljijo odgovore sebi in drugim. Če učenci niso obremenjeni s časom, je lahko njihova pozornost usmerjena tudi v pristope pri reševanju, ne le v rezultate. V samem procesu učenja se lažje izmenjujejo situacije – iskanje strategij, razprave, utemeljevanje, izmenjava mnenj –, le če je dovolj časa. Postopno nadomeščanje ur matematičnih dejstev z ustvarjalnimi urami je žal dolgotrajen proces tako s stališča učiteljeve preobrazbe kot s stališča učnih rezultatov.

Izkustveno učenje

Izkustveno učenje je metoda učenja, ki skuša neposredno izkušnjo (doživljaj), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) povezati v neločljivo celoto. Ne omejuje se zgolj na posredovanje simbolov – abstraktnega znanja pojmov in zakonitosti –, temveč v učenje nenehno vpleta izkušnje udeležencev (Marentič Požarnik 1996).

Da bo učenec lahko res ponotranjil na novo usvojene pojme in z njimi nadomestil intuitivne predstave, mu je treba zagotoviti različne situacije, v katerih bo to novo znanje lahko uporabil in ga potrdil. Izkustveno učenje mu lahko pomaga pri postopnem usvajanju in graditvi pojmovnih predstav, od konkretnih izkušenj do abstraktnega pojma. Ima pomembno vlogo, zlasti za učence, katerih izhodišče pri spoznavanju so čutila, zbiranje, merjenje in opazovanje.

Slika 2

Krog izkustvenega učenja po Kolbu (prirejeno po Marentič Požarnik 1996)

Obdelava podatkov (statistika, verjetnost, kombinatorika)

Ob koncu 20. stoletja so se v slovenski učni načrt za matematiko za osnovno šolo prvič vključile vsebine obdelave podatkov in statistike (statistika, verjetnost, kombinatorika). Poglavitni razlogi za uvajanje vsebin iz obdelave podatkov so naslednji:

- *računska pismenost* (preglednice, diagrami, ankete so del našega vsakdana (časopisi, učbeniki, računalniško predstavljeni podatki idr.));
- *potrebe po poznavanju orodij za komuniciranje* (dandanes pri sporočanju redno uporabljamo grafične prikaze, preglednice idr.);
- *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 idr.));
- *dostopnost računskih orodij za obdelavo podatkov.*

V prvih letih šolanja še ne gre za »pravo« učenje obdelave podatkov, ampak za pridobivanje prvih znanj le intuitivno, na konkretni ravni. S tem učence postopoma pripravljamo na abstraktno razumevanje.

Obdelava podatkov kot matematična vsebina v zgodnjih letih šolanja prav gotovo ni sama sebi namen. Med drugim povezuje matematiko z drugimi vsebinami (spoznavanjem okolja, slovenskim jezikom idr.) in s tem sooblikuje podobo celostnega pouka (Cotič in Hodnik 1995). Širi matematično obzorje, razvija matematično mišljenje in spodbuja učenčevo kritično razmišljanje o svetu, v katerem živi, oz. po Cockcroftu (1982, 8): »Te vsebine niso zgolj tehnične narave, kamor bi spadalo spoznavanje različnih metod obdelave podatkov, sistematično prikazovanje podatkov idr., 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 reševanja le-teh odločajo sami. Na začetku šolanja je statistika le uvod v predstavitve in analize podatkov; predstavlja torej dejavnost, ki je v svetu, polnem informacij, nujna. Vsebine iz statistike morajo biti učencem predstavljene že na elementarni stopnji šolanja, saj tako pomagajo postopno in počasi razvijati njihov kritičen odnos do »numeričnih informacij«, ki jih mediji predstavljajo (Howson in Kahane 1986). Statistika omogoča tudi povezavo z drugimi predmeti, npr. s spoznavanjem okolja, in pridobivanje veščin grafičnega ponazarjanja tako pri matematiki kot pri drugih predmetih.

Temeljni cilj poučevanja kombinatorike je razvijati učenčeve logično mišljenje in sistematičen pristop pri reševanju kombinatoričnih situacij ter avto-

nomnost njegovega mišljenja. Seveda na začetku šolanja ne moremo govoriti o pouku kombinatorike kot matematične discipline, ampak učenci rešujejo preproste kombinatorične situacije z neposredno izkušnjo (igro) na konkretni ravni. Lahko rečemo, da učenje teh vsebin v kasnejših letih šolanja (v srednji šoli) učencu razkrije »srce« matematike (kombinatorični koncepti se izražajo z jezikom teorije množic, rezultati in metode iz kombinatorike so zelo uporabni ter koristni tudi na drugih matematičnih področjih, prav posebej v teoriji verjetnosti idr.).

Kaj pa vsebine iz verjetnosti? Kot je zapisano v publikaciji, ki jo je izdal Unesco (1972, 96): »Samo deterministično mišljenje ni več dovolj za razumevanje nekaterih znanosti; nedeterministične sheme razmišljanja so vedno bolj potrebne in prisotne, na primer v genetiki, biologiji, fiziki, ekonomiji …« Verjetnost se danes uporablja tudi na področjih, ki so blizu človekovega vsakdana: v meteorologiji (vremenske napovedi), pri volitvah, v zavarovalništvu idr. Današnji človek živi v hitro spreminjajočem se svetu in se mora vedno pogosteje soočati z novimi ter negotovimi situacijami. Zato je potrebna »abeceda« verjetnosti, ki zahteva poseben način mišljenja, ki je tuj determinističnemu načinu, prevladujočemu v naših šolah. Tako tudi odrasli, ki so bili deležni takšne šolske izobrazbe, pri dojemanju osnovnih in temeljnih pojmov iz verjetnosti velikokrat naletijo na težave, saj tu dvovalentna logika (narobe/prav, je res/ni res) odpove. Didaktik matematike E. Fischbein, ki je bil eden največjih svetovnih ekspertov na področju didaktike verjetnosti v osnovni šoli, je že leta 1970 v Izraelu izvedel raziskavo o primernosti uvajanja verjetnosti že na razredno stopnjo pouka matematike in prišel do zaključka, da učenec na razredni stopnji na intuitivni ravni dobro sprejema in usvaja najelementarnejše koncepte verjetnosti. Po opravljeni raziskavi je zapisal (Fischbein 1984, 41):

> Z raziskavo smo potrdili našo hipotezo, da morajo biti koncepti in tehnike verjetnosti in statistike vpeljane že v pouk matematike na razredni stopnji, ne pa šele na predmetni stopnji ali celo v srednji šoli, ko je mišljenje človeka že bolj oblikovano. Če hočemo, da bo človek razvil razmišljanje, ki se bistveno razlikuje od determinističnih shem razmišljanja, moramo začeti učiti statistiko, kombinatoriko in verjetnost (obdelavo podatkov) na stopnji konkretnih operacij (7–11 let).

Od sedanjosti k prihodnosti

Matematična pismenost

V tretji fazi sprememb pouka matematike (od leta 1990 naprej) se srečamo s spoznanji, da je, posebej pri učenčevih začetnih korakih v svet matematike,

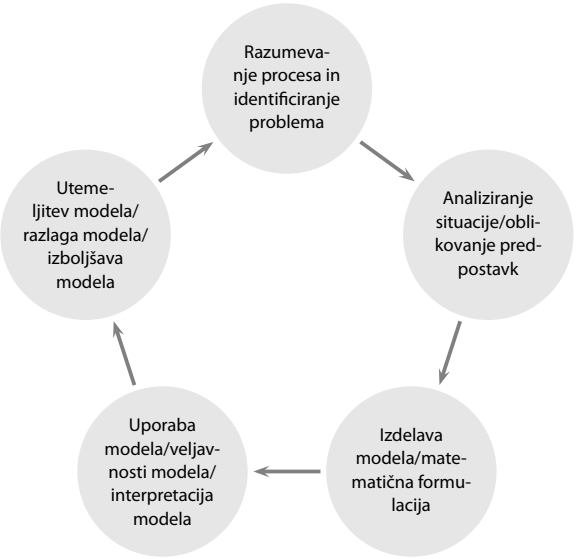
nujna nepretrgana povezava s poukom drugih disciplin. Potreba in vrednost poučevanja ter učenja matematike ni namreč samo v usvajanju njenih vsebin in metod, ampak je bistveni razlog za tega poučevanje in učenje njena matematike pri razvoju celovite osebnosti učenca. Hkrati pa je matematika koristno orodje v življenju vsakega človeka, tako odraslega kot otroka in mladostnika.

Vezano na ta spoznanja se je sredi 20. stoletja v kurikularnih dokumentih začel pojavljati pojem matematična pismenost kot analogija bralne pismenosti, in sicer kot smer matematičnega izobraževanja, ki bolj kot poznavanje matematičnih vsebin poudarja usposobljenost izvajanja matematičnih procesov (Jablonka 2015). Predvsem v kontekstu izobraževanja odraslih je nekoliko kasneje nastal pojem *numeracy* (angl.), ki je sprva pomenil nekaj takega kot »znanstvena pismenost«. V naslednjih desetletjih sta oba pojma dobila drugačen pridih: matematična pismenost danes pomeni usposobljenost za uporabo matematike pri lastnem poklicnem delu, v socialnem okolju in v nadaljnjem izobraževanju.

To poudarjajo tudi razne inačice definicije matematične pismenosti v raziskavah Programme for International Student Assessment – PISA. Definicija iz leta 2022 (Pedagoški Inštitut 2023, 15) se glasi:

> Matematična pismenost je opredeljena kot spretnost matematičnega sklepanja ter preoblikovanja, uporabe in interpretacije matematike za reševanje problemov v različnih življenjskih situacijah. Vključuje koncepte, postopke, dejstva in orodja za opisovanje, pojasnjevanje ter predvidevanje pojavov. Posameznikom pomaga razumeti vlogo, ki jo ima matematika v svetu, pomaga jim utemeljeno sklepati in sprejemati odločitve, ki jih potrebujejo kot konstruktivni, zavzeti in razmišljujoči državljani 21. stoletja.

Matematične pismenosti ne gre enačiti s šolsko matematiko (Gardiner 2006), ki je na višjih stopnjah šolanja širša in obsežnejša. Velik del šolske matematike, pa naj gre za pojme, postopke, procese ali strategije, je uporaben v vsakdanjem ali poklicnem okolju. Poleg tega uporaba matematike terja tako določena *matematična znanja* kot tudi *spretnosti* in *procese*. Za učinkovito uporabo lastnega matematičnega znanja je npr. pomembno znati zbirati in obdelovati podatke, oblikovati, sporočati in sprejemati matematične informacije, poznati ustrezna tehnološka orodja ter še bi lahko naštevali. Ena pomembnejših zahtev matematične pismenosti v 21. stoletju pa je zmožnost matematičnega modeliranja.



Slika 3
Shema procesa matematičnega modeliranja

Modeliranje kot del matematične pismenosti

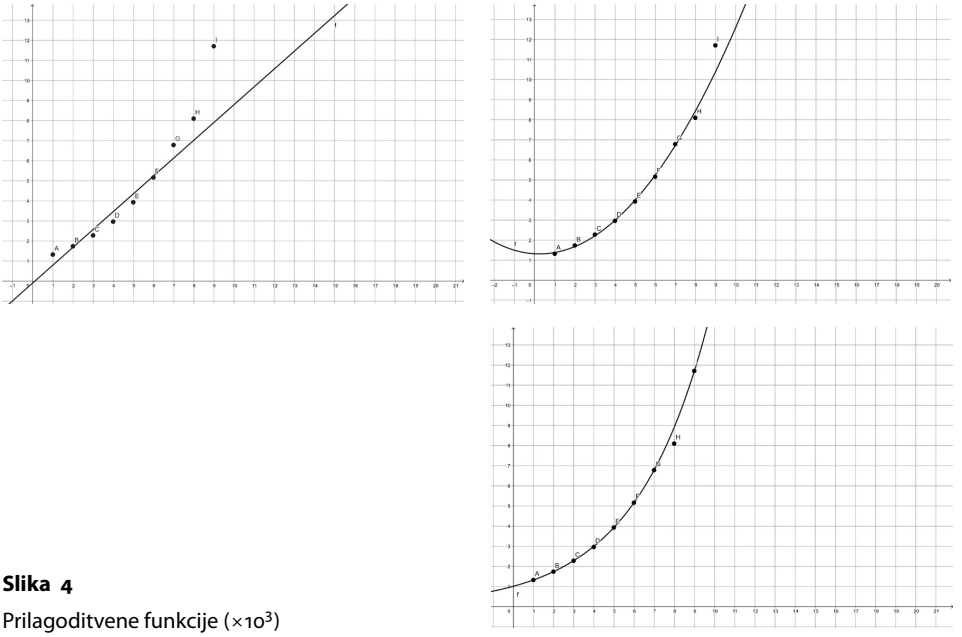
Matematično modeliranje je proces matematizacije. V izbrane situacije vnašamo načela in načela matematike ter tako prevajamo realnost v matematično okolje. Npr., rast prebivalstva, ki je eksponentna, modeliramo z eksponentno funkcijo. Matematični model za met krogle je poševni met. Znižanje vrednosti dobrin na trgu (npr., s starostjo se vrednosti avtomobilov, stanovanj znižujejo idr.) lahko predstavimo z eksponentnim pojemanjem, razmnoževanje bakterij modeliramo z eksponentno rastjo. Modeliranje predpostavlja poznavanje modeliranega pojava (npr. nekega fizikalnega zakona), matematičnih orodij in tehnik modeliranja ter kritičnost pri uporabi modelov (Žakelj 2010). Matematično modeliranje je cikličen proces, ki sestoji iz več korakov. Faze procesa matematičnega modeliranja prikazuje slika 3.

Navajamo primer empiričnega modeliranja, pri katerem nas zanima, kako se s časom spreminja število bakterij v nekem vzorcu. Določimo nekaj primerov prilagoditvenih funkcij, ki lahko modelirajo dane podatke (npr. linearno, kvadratno in potenčno funkcijo) (preglednica 2 in slika 4 na strani 566). Primerjajmo modele med seboj glede na prileganje krivulje točkam v koordinatnem sistemu. Kaj lahko na podlagi podatkov in prilagoditvenih funkcij sklepamo o številu bakterij v času? Kako bi lahko preverili natančnost izbranega modela?

Če primerjamo modelne funkcij med seboj glede na prileganje njihovih grafov empirično dobljenim podatkom, lahko rečemo, da so na danem ob-

Preglednica 2 Populacija bakterij

Čas (ure)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Število bakterij ($\times 10^3$)	1,314	1,727	2,270	2,954	3,921	5,154	6,773	8,092	11,700



Slika 4

Prilagoditvene funkcije ($\times 10^3$)

močju vsi modeli primerni, pri čemer sta nekoliko natančnejša modela kvadratne in eksponentne funkcije. Za izbiro najprimernejše modelne funkcije moramo upoštevati kontekst. Brez upoštevanja konteksta (realistične situacije) med zadnjima dvema ne moremo izbrati primernejše.

Ob upoštevanju konteksta in dobljenih podatkov lahko oblikujemo sklep, da število bakterij v prvih urah naraste počasi, nato eksplozivno hitreje. To je mogoče ugotoviti z opazovanjem razlik med vrednostmi v prvih letih (majhne razlike na začetku, velike razlike na koncu) ali z opazovanjem strmine grafov modelnih funkcij (naraščajoče). Tako kot najrealističnejši ostane model eksponentne funkcije: $f(x) = e^{0,2732x}$.

Z didaktičnega vidika proces modeliranja pomeni reflektiranje matematičnih znanj. Npr., pri modeliranju linearne zveze med količinama reflektiramo linearno funkcijo, pri modeliranju eksponentnega pojemanja eksponentno funkcijo. Modeliranje ustvarja tudi priložnosti za učenje postavljanja predpostavk in posploševanja.

Vendar se je pri prenosu rešitev matematičnega problema v realni svet treba zavedati omejitev modela in pogojev njegovega nastajanja. V tem kon-

tekstu je treba razviti kritičen odnos do vrednotenja rezultatov. Pogosto je interpretacija rešitev z vidika realne situacije zelo zahtevna, včasih zahtevnejša kot interpretacija z vidika matematike.

Izobraževalna tehnologija

V 21. stoletju se učni proces nasploh in pouk matematike spreminjata tudi zaradi vse pogostejše uporabe izobraževalne tehnologije. Smiselna in namenska uporaba izobraževalne tehnologije pri pouku lahko izboljša učenje. Po mnenju Alison Clark-Wilson, Ornelle Robutti in Thomasa (2020) ima uporaba digitalnih tehnologij pri pouku matematike dve glavni funkciji: (1) podporo organizaciji učiteljevega dela (npr. izdelava učnih gradiv, formativno in sumativno ocenjevanje učencev ipd.) ter (2) podporo novim načinom izvajanja in predstavljanja matematike. Uporaba digitalnih tehnologij in virov v učnem procesu omogoča izdelavo bogatih učnih okolij z uporabo različnih digitalnih gradiv ter digitalnih podpornih orodij, apletov, animacij in simulacij; podpira različne pristope k poučevanju, kot so modeliranje, simulacija, eksperimentiranje in raziskovanje, pa tudi reševanje matematičnih problemov in avtentičnih nalog (Klančar, Cotič in Žakelj 2019). Poleg tega Rose Mary Zbiek (2003) poudarja pomen dobro premišljene zasnove in didaktično ustrezne uporabe digitalnih tehnologij v procesu poučevanja ter učenja matematike, zlasti z vidika razvijanja matematične intuicije, razumevanja matematičnih konceptov, raziskovanja odnosov, izdelovanja natančnih grafičnih predstavitev, postavljanja in dokazovanja domnev, uporabe različnih strategij reševanja problemov itd.

Vendar pa številni raziskovalci opozarjajo na pasti in svetujejo previdnost pri uporabi izobraževalne tehnologije pri pouku. Delia Hillmayr idr. (2020) ter Olga Viberg, Grönlund in Annika Andersson (2020) poudarjajo, da je smiselno upoštevati, da se digitalna orodja uporabljajo kot dodatek k drugim učnim metodam in ne kot nadomestilo, tako pri načrtovanju programa usposabljanja učiteljev kot pri izvajanju programa.

Prihodnost

Nehvaležno je napovedovati, kaj vse nas čaka v prihodnosti, a vendar se moramo zavedati, da gre pri učenju in poučevanju matematike za izgradnjo matematične kompetence in matematične pismenosti. Zagotovo je prišel čas vse večje digitalizacije, ki pri poučevanju in učenju matematike predstavlja izziv ter spremembe. Ob tem želimo poudariti, da se moramo najprej usmerjati v pridobivanje osnovnih digitalnih kompetenc, nato pa v pridobivanje kompetenc didaktične rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Menimo, da je treba digitalno rabo temeljito preučiti in postaviti temelje za na-

daljnje delo. V današnjem in prihajajočem digitalnem svetu čaka didaktike matematike veliko dela, saj se nenehno pojavljajo spremembe v načinu pouka matematike. Hkrati pa moramo paziti, da jih bomo smiselno in v pravi meri vpeljevali, da ne bi ob preveliki vnemi pozabili na matematiko samo. Le na ta način ne bomo povzročili ne pedagoške in ne strokovne škode.

Sklep

Skozi zgodovino so se razvijali in izpopolnjevali tehnični ter tehnološki pripomočki, ki so vplivali tudi na učenje in poučevanje matematike – pred didaktiko matematike so se postavljali izzivi, ta pa je skušala iskati optimalne rešitve. Dogajale so se nezveznosti, ki so jih nekateri nekritično vpeljevali ob kaki tehnični ali tehnološki novosti, pogosto pa se je izkazalo, da taka »prehitevanja« prinesejo veliko več škode kot koristi. Ker je matematika nastala in se razvijala iz vsakdanjih potreb človeka, ki je v njej iskal strategije reševanja zagat, v katerih se je znašel, mora to prvobitno potrebo po matematiki začutiti tudi učenec, da bo uvidel njen smisel. Vsako, še tako imenitno tehnološko čudo ne more nadomestiti osnovnega logičnega razumevanja matematike, postane lahko le koristen pripomoček pri uporabi matematike za reševanje najrazličnejših problemov.

Literatura

Antoliš, S., J. Axelsen, M. Bašić, R. Bos, K. Cafuta, A. Copić in G. R. Dolinar. 2019. *MERIA scenariji in moduli.* Prevedli K. Cafuta, S. Praprotnik in M. Suban. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Barron, B., in L. Darling-Hammond. 2010. »Prospects and Challenges for Inquiry-Based Approaches to Learning.« V *The Nature of Learning,* uredili H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 199–225. Pariz: OECD.

Clark-Wilson, A., O. Robutti in M. Thomas. 2020. »Teaching with Digital Technology.« *ZDM Mathematics Education* 52 (3): 1223–1242.

Cockcroft, W. H. 1982. *Mathematics Counts.* London: Her Majesty's Stationery Office.

Cotič, M., in T. Hodnik. 1995. »O pouku matematike na začetku šolanja v osnovni šoli.« *Matematika v šoli* 3 (3): 143–157.

Dee Fink, L. 1999. »Active Learning.« http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/active.htm.

Devidé, V. 1984. *Matematika skozi kulture in epohe.* Prevedla T. Bohte. Ljubljana: Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije.

European Commission. 2007. *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe.* Bruselj: European Commission.

Fischbein, E. 1984. *L'insegnamento della probabilita nella scuolla elementare.* Brescia: Editrice la Scuola Brescia.

Franchi, E. 1992. *La matematica nella scuola elementare.* Brescia: La Scuola.

Gagne, R. M. 1985.*The conditions of Learning and Theory of Instruction.* 4. izd. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gardiner, A. 2004. *What is Mathematical Literacy?* Birmingham: University of Birmingham.

Gilly, M., A. Blaye in J. P. Roux. 1988. »Elaboration de constructions cognitives individualles en situations socio-cognitives de resolutions de problemes.« V *Psicologia social del desarollo cognitivo,* uredila G. Mugn in J. A. Perrez, 139–164. Barcelona: Anthropos.

Goldin, G., in N. Shteingold. 2001. »Systems of Representations and the Development of Mathematical Concepts.« V *The Roles of Representation in School Mathematics,* uredila A. Cuoco in F. R. Curcio, 1–23. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Hillmayr, D., L. Ziernwald, F. Reinhold, S. I. Hofer in K. M. Reiss. 2020. »The Potential of Digital Tools to Enhance Mathematics and Science Learning in Secondary Schools.« *Computers and Education* 153:103897.

Howson, G., in J. P. Kahane. 1986. *School Mathematics in the 1990s.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jablonka, E. 2015. »The Evolvement of Numeracy and Mathematical Literacy Curricula and the Construction of Hierarchies of Numerate or Mathematically Literate Subjects.« *ZDM Mathematics Education* 47 (4): 599–609.

Klančar, A., M. Cotič in A. Žakelj. 2019. *Učenje in poučevanje geometrije z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovni šoli.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Klopčič, M., in R. Klopčič. 1955. *Metodika I.* Ljubljana: Zveza pedagoških društev.

Koletić, M. 1969. *Metodika nastavne aritmetike.* Zagreb: Pedagoško knjižni zbor.

Krnel, D. 2007. »Pouk z raziskovanjem.« *Naravoslovna solnica* 11 (3): 8–11.

Lebarič, N., D. Kobal in J. Kolenc. 2002. »Motivacija za učenje in samopodoba.« *Psihološka obzorja* 11 (3): 23–38.

Marentič Požarnik, B. 1996. »Raznoterost sposobnosti: izziv za izobraževanje.« *Vzgoja in izobraževanje* 27 (2): 56–57.

Močnik, F. 1994. *Računica za obče ljudske šole.* Ljubljana: Jutro.

Pedagoški inštitut. 2023. *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: PISA 2022.* Uredili K. Šterman Ivančič in A. Mlekuž. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pellerey, M. 1995. *L'insegnamento della matematica.* Milano: Fabbri.

Rittle-Johnson, B., in M. Wagner Alibali. 1999. »Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematics: Does One Lead to the Other?« *Journal of Educational Psychology* 91 (1): 175–189.

Sfard, A. 1991. »On the Dual Nature of Mathematical Conceptions: Reflections on Processes and Objects as Different Sides of the Same Coin.« *Educational Studies in Mathematics* 22 (1): 1–36.

Skvarč, M., in A. Bačnik. 2011. »Raziskovalno eksperimentalno učenje kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 12–18.

Tomić, A. 1984. »Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Unesco. 1972. *Tendenze attuali dell'insegnamento della matematica.* Torino: Società Editrice Internazionale.

Valenti, E. 1987. *La matematica nella nuova scuola elementare.* Firence: Le Monnier.

Viberg, O., Å. Grönlund in A. Andersson. 2020. »Integrating Digital Technology in Mathematics Education: A Swedish Case Study.« *Interactive Learning Environments* 31 (5): 223–243.

Zbiek, R. M. 2003. »Using Technology to Foster Mathematical Meaning Through Problem Solving.« V *Teaching Mathematics Through Problem Solving,* uredila H. L. Schoen in R. I. Charles, 93–104. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Žakelj, A. 2003. *Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

———. 2010. »Raznovrstnost pristopov k učenju in poučevanju matematike.« V *Matematika, posodobitve pouka v gimnazijski praksi,* uredili S. Kmetič in M. Sirnik, 15–77. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mathematics Teaching from the Neolithic to the Digital Age

Mathematics is one of the oldest and most useful sciences for humanity. It began to develop in the Neolithic period and then accelerated in ancient civilizations in China, India, Babylon, Egypt, Ancient Greece, and the Roman Empire, right up to the present day. In parallel with mathematics, and with the development of societies and sciences of various kinds, mathematics education, which we present in this paper, has also developed throughout history. For mathematics, the beginning was about numbers, and only then did people begin first to discover and later teach calculating operations. In the twentieth century, based on the theoretical foundations of cognitive and constructivist theories of teaching and learning, important innovations were introduced, among which are Bruner's model of the acquisition of mathematical concepts; Gagné's taxonomies of mathematical content; modern ways of teaching and learning (exploratory and problem-based learning, experiential learning, active learning, etc.); and the introduction of data processing. At the turn of the twenty-first century, mathematical literacy and the use of educational technology took centre stage in mathematics education.

Keywords: history, mathematics education, numeracy, mathematical literacy, educational technology

UNIVERSITÀ DEL LITORALE
UNIVERZA NA PRIMORSKEM

50 let

FACOLTÀ DI STUDI EDUCATIVI
PEDAGOŠKA FAKULTETA