

UR. IGOR Ž. ŽAGAR
IN ANA MLEKUŽ

*raziskovanje v vzgoji
in izobraževanju*

medsebojni vpliv raziskovanja
in prakse

dissertationes

raziskovanje v vzgoji in izobraževanju

medsebojni vplivi raziskovanja in prakse

ur. Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž

Vsebina

11 Kazalo slik in tabel

Igor Ž. Žagar

15 Namesto uvoda

Znanstveni prispevki

17 **Evalvacija in zagotavljanje kakovosti**

Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans, Polona Jančič Hegediš

19 **Kaj vpliva na učiteljevo izbiro učbenika?**

Manja Veldin, Ana Mlekuž, Tina Vršnik Perše, Mateja Brejc,
Svetlana Jurko

27 **Ustvarjanje vključujoče šolske kulture:**

Usposabljanje po meri ravnateljev_ic

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

43 **Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda**

59 **Izobraževalne politike**

Valerija Vendramin

61 **»Kako smo postali posthumani?«: o človeku, tehnologiji
in izobraževanju**

- Marjanca Ajša Vižintin
- 73 O migracijah v šoli: od izseljensko-priseljske perspektive do življenjskih zgodb
- Katarina Grom
- 91 Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino
- 111 Socialni in čustveni vidiki (raznolikosti) v vzgoji in izobraževanju**
- Igor Peras, Tina Pivec
- 113 Vizualno in besedilno spletno nasilje v osnovni in srednji šoli: vloga različnih psihosocialnih dejavnikov
- Tina Pivec, Ana Kozina
- 139 Medvrstniško nasilje med študentkami in študenti: vloga kazalnikov pozitivnega razvoja mladih
- Špela Javornik, Emily Pascale Jurenev
- 157 Vloga socialno-ekonomskega statusa pri državljanskih aktivnostih osmošolcev v Sloveniji (Sekundarna analiza ICCS 2016)
- Jasmina Mirčeva, Mirna Macur
- 173 Prispevek k proučevanju besedilnih spretnosti mladih v Sloveniji
- 189 Učenje in poučevanje**
- Nina Žavbi, Alida Bevk
- 191 Govorne prvine pri osnovnošolskem pouku retorike
- Tanja Rupnik Vec, Mojca Suban
- 205 Kako formativno spremljanje pri pouku matematike vpliva na matematično znanje in doživljanje kompetentnosti za učenje matematike?
- Andrej Kirbiš, Monika Lamot
- 223 Izobrazba, splošna stališča do cepljenja ter namera za cepljenje proti gripi in covidu-19 v Sloveniji: analiza štirih anketnih vzorcev
- Igor Peras, Manja Veldin, Ana Kozina, Maša Vidmar, Tina Pivec
- 241 Učitelji v obdobju prve razglasitve epidemije COVID-19: analiza psihološkega delovanja in viri podpore

- Tina Cupar, Danijela Lahe, Andrej Kirbiš
 261 Odnos med vzgojnimi stili, vpletenostjo staršev in šolsko uspešnostjo mladih v Sloveniji
- Alenka Lipovec, Nika Kores, Igor Pesek, Vesna Zmazek, Blaž Zmazek
 279 Video razlage na Razlagamo.si: analiza vsebine in značilnosti
- Janja Tekavc
 299 Uvajanje čuječnosti v študijski proces
- 311 Strokovni prispevki: primeri dobrih praks**
- Mateja Režek
 313 Učeče se skupnosti kot del kompetentnega sistema podpore za strokovne delavce: primer dveh slovenskih vrtcev
- Janja Majer Kovačič
 323 Profesionalni razvoj učiteljev in uporaba »ABC learning design« pristopa
- Jasmina Bunšek
 333 Prehajanje med reprezentacijami števil kot pokazatelj razumevanja pojma števil pri predšolskih otrocih
- 347 Povzetki ■ Summaries
 377 O avtorjih
 395 Stvarno kazalo

Kazalo slik in tabel

- 23 *Tabela 1: Strukturni odstotki (f %) učiteljev razrednega pouka, predmetnega pouka in učiteljev v srednjih šolah glede na posamezen dejavnik izbora*
- 34 *Tabela 2: Potrebe po strokovnem usposabljanju za ustvarjanje vključujoče šolske kulture glede na zastopanost posameznega odgovora v vzorcu in povprečen odgovor na postavko*
- 47 *Tabela 3: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 1«*
- 48 *Tabela 4: Rezultati - testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 1«*
- 49 *Tabela 5: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 1«*
- 50 *Tabela 6: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 2«*
- 50 *Tabela 7: Rezultati - testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 2«*
- 51 *Tabela 8: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 2«*
- 52 *Tabela 9: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 3«*
- 52 *Tabela 10: Rezultati - testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 3«*
- 53 *Tabela 11: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 3«*

- 54 *Tabela 12: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 4«*
- 55 *Tabela 13: Rezultati - testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 4«*
- 56 *Tabela 14: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 4«*
- 75 *Tabela 15: Število priseljenih v Slovenijo in izseljenih iz Slovenije (2010–2017).*
- 120 *Tabela 16: Opisne statistike in korelacije na vzorcu učencev OŠ*
- 121 *Tabela 17: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje vizualnega nasilja v osnovni šoli*
- 123 *Tabela 18: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besedilnega nasilja v osnovni šoli*
- 125 *Tabela 19: Opisne statistike in korelacije na vzorcu učencev SŠ*
- 125 *Tabela 20: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje vizualnega nasilja v srednji šoli*
- 127 *Tabela 21: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besedilnega nasilja v srednji šoli*
- 144 *Tabela 22: Deskriptivna statistika in korelacije*
- 145 *Tabela 23: Frekvence odgovorov na posamezne postavke, ki merijo besedno in odnosno nasilje (N = 364).*
- 146 *Tabela 24: Frekvence odgovorov na posamezne postavke, ki merijo besedno in odnosno viktimizacijo (N = 364).*
- 147 *Tabela 25: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besednega nasilja*
- 148 *Tabela 26: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanja odnosnega nasilja*
- 149 *Tabela 27: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo besedno viktimizacijo*
- 150 *Tabela 28: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo odnosno viktimizacijo*
- 166 *Tabela 29: Participacija osmošolcev v Sloveniji pri državljskih aktivnostih na šoli*
- 167 *Tabela 30: Participacija osmošolcev v Sloveniji pri državljskih aktivnostih v šoli v povezavi s SES*
- 168 *Tabela 31: Sodelovanje osmošolcev v Sloveniji pri posameznih državljskih aktivnostih v šoli v povezavi s SES*
- 179 *Tabela 32: Frekvenčna porazdelitev neodvisnih spremenljivk na populaciji mladih, starih od 16 do 24 let*
- 181 *Tabela 33: T-test za dva neodvisna vzorca (odvisna spremenljivka: besedilne spretnosti)*
- 182 *Tabela 34: Analiza variance (odvisna spremenljivka: besedilne spretnosti)*

- 183 *Tabela 35: Koeficienti regresijske analize (odvisna spremenljivka besedilne spretnosti)*
- 211 *Tabela 36: Rezultati osnovnošolcev v eksperimentalni in v kontrolni skupini na prvem merjenju (pred-test) in drugem merjenju znanja in veščin*
- 212 *Tabela 37: Rezultati dijakov v eksperimentalni in dijakov v kontrolni skupini na prvem in drugem merjenju znanja in veščin*
- 212 *Tabela 38: Rezultati dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine na prvem merjenju (pred-test) in drugem merjenju znanja in veščin*
- 213 *Tabela 39: Povprečni dosežki osnovnošolcev v eksperimentalni in v kontrolni skupini na pred in post-testu ter pripadajoči t-testi razlik med obema merjenjema znotraj posamezne skupine*
- 214 *Tabela 40: Povprečni dosežki srednješolcev pri prvem in drugem merjenju na Lestvici doživljanja kompetentnosti za učenje matematike ter pripadajoča t-testa*
- 249 *Tabela 41: Opisne statistike in korelacijski koeficienti za celoten vzorec (N = 242)*
- 250 *Tabela 42: Primerjava povprečnih vrednosti in standardnih odklonov izbranih mer glede na skupino poklicev*
- 251 *Tabela 43: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med učitelji, ki izvajajo notranje vaje in učitelji, ki ne izvajajo notranjih vaj*
- 252 *Tabela 44: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med učitelji, ki izvajajo telesne vaje in učitelji, ki ne izvajajo telesnih vaj*
- 253 *Tabela 45: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med udeleženci, ki izvajajo notranje vaje in udeleženci, ki ne izvajajo notranjih vaj (na nivoju celotnega vzorca)*
- 253 *Tabela 46: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med udeleženci, ki izvajajo notranje vaje in udeleženci, ki ne izvajajo notranjih vaj (na nivoju celotnega vzorca)*
- 269 *Tabela 47: Povezanost starševske podpore, starševskega pritiska in šolske uspešnosti mladih*
- 269 *Tabela 48: Ordinalna regresijska analiza dejavnikov šolske uspešnosti mladih*
- 286 *Tabela 49: Kvalitativne značilnosti pregledanih video razlag (N = 532)*
- 287 *Tabela 50: Merljive značilnosti video razlag*
- 304 *Tabela 51: Doživljanje izvajanja vaj za spodbujanje čuječnosti pri udeleženkah*
- 304 *Tabela 52: Opažene spremembe pri udeleženkah po izvedbi čuječnostne vaje*
- 305 *Tabela 53: Ocena smiselnosti vključevanja čuječnostne prakse v študijski proces*
- 306 *Tabela 54: Ocena koristnosti vključevanja čuječnostne prakse v študijski proces na različnih področjih dela in delovanja*

- 31 *Slika 1: Delež ravnatelj_ic, udeleženi na raznolikih vrstah strokovnega izobraževanja na področju vključujoče šolske kulture*
- 32 *Slika 2: Delež ravnatelj_ic, ki je pripisal izbranim značilnostim strokovnega usposabljanja pozitiven doprinos k njihovim praksam vodenja šole*
- 76 *Slika 3: Število oseb s priznano mednarodno zaščito v Republiki Sloveniji (1995–2019)*
- 102 *Slika 4: Prikaz povezave načel, ciljev, metodike 1. starostnega obdobja in 2. starostnega obdobja ter vloge vzgojitelja glede na posamezna področja razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, ki jih opredeljuje Kurikulum za vrtce (1999), in shematski prikaz povezav med splošnimi cilji, operativnimi cilji jezika, operativnimi cilji književnosti ter didaktičnimi priporočili glede na posamezna področja razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, ki jih opredeljuje Učni načrt za slovenščino (2011)*
- 176 *Slika 5: Dosežki v spretnostih glede na starost, podatki za Slovenijo, raziskava PIAAC (2012–2015), besedilne spretnosti*
- 177 *Slika 6: Besedilne spretnosti prebivalcev OECD, Evropske unije, Slovenije po starosti, rezultati raziskave PIAAC (2012–2016)*
- 268 *Slika 7: Razlike v povprečni šolski oceni mladih glede na vzgojni stil staršev*
- 328 *Slika 8: Ocena učnih aktivnosti (A)*
- 329 *Slika 9: Načrtovanje učnih pristopov ter preverjanja in ocenjevanja (B)*
- 341 *Slika 10: Prikaz uspešnosti otrok pri različnih prehajanjih med reprezentacijami v odstotkih*
- 344 *Slika 11: Prikaz pravih odgovorov za razumevanje načela štetja in za prehajanja med reprezentacijam*

Namesto uvoda

Igor Ž. Žagar

Devetega in 10. septembra 2020 je v prostorih Znanstveno raziskovalnega centra SAZU potekala 5. nacionalna znanstvena konferenca »Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju«. Na konferenci, katere tema je bila *Medsebojni vpliv raziskovanja in prakse*, je bilo tokrat, zaradi omejitev povezanih z epidemijo, predstavljenih le 51 prispevkov, odvile pa so se tudi 3 panelne razprave.

Večina avtoric in avtorjev je svoje konferenčne prispevke razširila v znanstvene članke, 22 jih je uspešno prestalo dvojno slepi recenzentski postopek, in te najdete v pričujoči monografiji. Članki posegajo na vsa tematska področja konference, od učenja in poučevanja, izobraževalnih politik in zagotavljanja kakovosti, pa vse do socialnih in čustvenih vidikov vzgoje in izobraževanja ter vloge IKT. Močan pečat je na konferenčnih prispevkih pustil epidemični vpliv na vzgojo in izobraževanje, ki ga odsevajo tudi prispevki te monografije.

Želim vam prijetno in, upam, navdihujoče branje!

Ljubljana, avgust 2021

prof. dr. Igor Ž. Žagar,
predsednik Programskega odbora

*evalvacija
in zagotavljanje
kakovosti*

Kaj vpliva na učiteljevo izbiro učbenika?

Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans, Polona Jančič Hegediš

Uvod

Učbenik je posebna zvrst strokovne literature, ki jo določata vsebina in ciljna publika. Definicija učbenika je odvisna od šolskega sistema, saj vsebino v najširšem smislu določa država z učnimi načrti, ki zajemajo vsebinske in operativne cilje predmeta oz. predmetnega področja (Turk Škraba, 2006). Učbenik je učna knjiga, v kateri je znanost oz. stroka preoblikovana tako, da je dostopna vsem učencem, ki učbenik uporabljajo (Ivanuš Grmek, 2003). V 2. členu Pravilnika o potrjevanju učbenikov (2015) je učbenik opredeljen kot osnovno učno gradivo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu oz. katalogu znanja. Iz tega lahko razumemo, da lahko imajo učbeniki velik vpliv na uresničevanje ciljev učnega načrta (Hadar, 2017). Uporaba učbenika je vezana na določen šolski predmet in stopnjo izobraževanja (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2. člen, 2015). Tako lahko učbeniku, kot temeljni šolski knjigi, ki jo učenci uporabljajo vsak dan (Ivanuš Grmek, 2003; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012), pripišemo odločilno vlogo pri poučevanju šolskih predmetov (Skela, 2008).

Učbenik, eno izmed temeljnih učnih sredstev (Kovač idr., 2005), je namenjen uporabi tako učencem kot učiteljem (Remillard, 2005). Lahko je v funkciji učiteljevega poučevanja ali v funkciji učenja oz. učenčeve učne aktivnosti (Štefanc, 2005). Tudi v skladu z 2. členom Pravilnika o potrjevanju

učbenikov mora učbenik z didaktično-metodično organizacijo vsebin in prirejeno likovno ter grafično opremo podpirati poučevanje in učenje. Njegova vsebina in struktura morata omogočati samostojno učenje in pridobivanje različnih ravni ter vrst znanja (Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2. člen). Učbeniki učencem predstavljajo učni vir za samostojno učenje in poglobljanje šolske razlage (Kovač idr., 2005) in učni vir, s pomočjo katerega naj bi se pri njih vzbudil interes za učenje (Hung Lau idr., 2018). Jurman (1999) učbeniku v procesu pouka pripisuje tako didaktično kot vzgojno funkcijo, saj posreduje znanja in omogoča razvijanje spretnosti, vrednosti in sposobnosti (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Učno-ciljna naravnost učnih načrtov, ki je prinesla veliko avtonomije učiteljem, je tudi piscem in založnikom učbenikov omogočila različne vsebinske in pedagoške pristope ter pripomogla k pluralizaciji ponudbe učbenikov (Kovač idr., 2005). Vsebino učbenikov opredeljujejo učni načrti, organizacija in podoba vsebin pa sta oblikovani na osnovi dosedanjih spoznanj didaktike (Filipčič, 2003). Filipčič (2003) opozarja na zmotno prepričanje o tem, da potrebuje učitelj en učbenik in en učni načrt. Takšno prepričanje zanemarja načelo avtonomije in načelo uvajanja raznolikih metod dela. Po njegovem mnenju je namreč pomembno upoštevati možnost prilagajanja načina dela in izbire primernih učnih gradiv ter se zavedati, da je izbira učbenika učiteljeva avtonomna odločitev, ki predstavlja zaupanje v njegovo strokovnost (Filipčič, 2003).

Pri izbiri učbenika lahko imajo učitelji (šole) popolno avtonomijo ali pa jih pri izbiri omejuje seznam potrjenih učbenikov (Kovač idr., 2005), kar velja tudi za slovenski šolski sistem. Pristojni strokovni svet potrди učbenik, ki je v skladu s cilji vzgoje in izobraževanja ter s cilji, standardi znanja in vsebinami veljavnega učnega načrta oz. kataloga znanja. Poleg tega mora biti skladen s sodobnimi spoznanji stroke, z metodično-didaktičnimi načeli, z razvojno stopnjo in starostjo udeležencev izobraževanja. Pomembno je tudi, da je učbenik jezikovno pravilen in ustrezen ter tehnično, estetsko in vizualno pravilno oblikovan (3. člen, Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2015). Večja izbira učbenikov učiteljem omogoča, da izberejo učbenik, ki najbolj odgovarja njim in njihovim učencem. Pri izbiri najustreznejšega učbenika morajo učitelji imeti dovolj časa in možnosti, da preizkusijo nove učbenike in izberejo tistega, ki je zanje najprimernejši (Turk Škraba, 2006). Na izbor učbenika pogosto vplivajo mnenja in nasveti drugih učiteljev, poznavanje avtorjev, predstavitev s strani založb, priročniki k učbeniku, učbeniški sklad idr. (Filipčič, 2003).

V nadaljevanju prispevka predstavljamo del širše empirične raziskave, ki je bila izvedena v okviru projekta Za kakovost slovenskih učbenikov (KaUč). V delu, ki ga prikazujemo v nadaljevanju, nas je zanimalo, kateri dejavniki vplivajo na učiteljevo izbiro učbenika. Zanimalo nas je torej, kateri so tisti kriteriji, ki imajo pri učiteljih največji vpliv na izbiro učbenika.

Metodologija

Širša raziskava je potekala v okviru projekta Za kakovost slovenskih učbenikov (KaUč), katerega glavni namen je razvoj kazalnikov kakovosti učbenikov za praktično uporabnost v procesu potrjevanja in evalvacije. Izvedena je bila pregledna deskriptivna neeksperimentalna empirična raziskava.

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki ga sestavljajo sklopi anketnih vprašanj in sklopi ocenjevalnih lestvic. Veljavnost vprašalnika smo zagotovili z upoštevanjem dosedanjih znanstvenih spoznanj in s pregledom učiteljev praktikov. Zanesljivost vprašalnika temelji na natančnih, specifičnih vprašanjih, jasnih navodilih za izpolnjevanje ter sondažni uporabi. Objektivnost vprašalnika je bila v stopnji izvedbe zagotovljena tako, da je anketiranje potekalo elektronsko (individualno, brez prisotnosti raziskovalca) ter s prevladujočo izbiro vprašanj zaprtega tipa, ki omogočajo objektivno razbiranje odgovorov.

V raziskovalnem vzorcu je sodelovalo 151 učiteljev, ki poučujejo na osnovnih in srednjih šolah, vključenih v projekt KaUč. Od tega je bilo 44 učiteljev razrednega pouka (95,5 % ženskega spola) s povprečno starostjo 43,8 let (MIN = 26, MAX = 59, s = 9,5) in povprečno delovno dobo 20,6 let (MIN = 1, MAX = 38, s = 10,7). Gre torej za vzorec učiteljev, ki je z vidika delovnih izkušenj precej heterogen. Večina ima sedmo stopnjo izobrazbe (61,4 %) in poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (63,6 %). Med njimi jih je največ iz goriške (34,1 %), zasavske (27,3 %) in jugovzhodne (22,7 %) regije.

Prav tako je v raziskovalnem vzorcu sodelovalo 41 učiteljev predmetnega pouka (90,2 % ženskega spola) s povprečno starostjo 44,2 let (MIN = 27, MAX = 64, s = 8,7) in povprečno delovno dobo 18,7 let (MIN = 3, MAX = 38, s = 10,1). Gre za vzorec predmetnih učiteljev, ki je z vidika delovnih izkušenj precej heterogen. Največ jih ima sedmo stopnjo izobrazbe (56,1 %) in poučujejo hkrati v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (56,1 %), zgolj v tretjem (39 %) ali zgolj v drugem (4,9 %). Med njimi jih je največ iz goriške (36,6 %) in zasavske (26,8 %) regije.

V anketiranju je sodelovalo tudi 66 srednješolskih učiteljev (77,3 % ženskega spola) s povprečno starostjo 45,3 let (MIN = 30, MAX = 65, s = 9,3) in povprečno delovno dobo 18,9 let (MIN = 1, MAX = 39, s = 9,6). Gre za vzorec srednješolskih učiteljev, ki je z vidika delovnih izkušenj precej heterogen. Največ jih ima sedmo stopnjo izobrazbe (72,7 %). Med njimi prevladujejo učitelji iz srednjega splošnega izobraževanja (61,5 %) ter srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja (21,5 %). Anketirani srednješolski učitelji so iz dveh regij, in sicer iz zasavske (60,6 %) in goriške (39,4 %).

Pri učiteljih razrednega pouka so bili v analizo vključeni učbeniki za slovenščino, matematiko, družbo, spoznavanje okolja in naravoslovje in tehniko. Pri učiteljih predmetnega pouka je analiza zajela učbenike za matematiko, naravoslovje, biologijo, kemijo, fiziko, geografijo, zgodovino, slovenščino, angleščino, nemščino, glasbeno in likovno umetnost, tehniko in tehnologijo ter gospodinjstvo. Med srednješolskimi učbeniki so bili v analizo zajeti učbeniki za slovenščino, angleščino, nemščino, italijanščino, matematiko, biologijo, kemijo, fiziko, informatiko, geografijo, psihologijo, sociologijo, filozofijo in likovno umetnost.

Zaradi manjšega vzorca sodelujočih v anketiranju smo pri analizi podatkov uporabili metode deskriptivne statistike (frekvenčne distribucije, osnovna deskriptivna statistika), saj pogoji za metode posploševanja (inference statistike) niso bili izpolnjeni.

Rezultati

V tretjem sklopu anketnega vprašalnika za učitelje smo preverjali dejavnike, ki so vplivali na njihovo izbiro učbenika. Ponujenih je bilo devet dejavnikov (npr. cena učbenikov, ravnatelj ali strokovni aktiv šole, uporabnost priloženega priročnika za učitelje, učitelji drugih šol, videz in podoba učbenikov, založnik in/ali predstavitev na založnikovem seminarju itd.) in kategorija drugo, ki je učiteljem omogočala, da so navedli dejavnik, ki ga med ponujenimi odgovori niso našli.

Pri vsakem dejavniku so se učitelji opredelili, ali je navedeni dejavnik vplival na njihovo izbiro učbenika ali ne. Zbrane rezultate o tem, kaj pri učiteljih vpliva na izbor določenega učbenika, predstavljamo v tabeli 1.

Tabela 1: Strukturni odstotki (f%) učiteljev razrednega pouka, predmetnega pouka in učiteljev v srednjih šolah glede na posamezen dejavnik izbora

Dejavniki	Učitelji razrednega pouka f %	Učitelji predmetnega pouka f %	Učitelji v srednjih šolah f %
Cena učbenikov	47,7	16,7	13,6
Ravnatelj ali strokovni aktiv šole	54,5	28,6	39,4
Uporabnost priloženega priročnika za učitelje	50,0	42,9	40,9
Učitelji drugih šol	9,1	11,9	9,1
Videz in podoba učbenikov	47,7	47,6	42,4
Založnik in/ali predstavitev na založniškem seminarju	40,9	23,8	13,6
Priporočila s študijskih srečanj	15,9	28,6	24,2
Sodelavci	86,4	42,9	53,0
Vsebina učbenikov in njihova metodično-didaktična zasnova	86,4	92,9	74,2

Iz tabele 1 je razvidno, da največ učiteljev razrednega pouka uporablja učbenik, ki so ga izbrali pod vplivom sodelavcev (86,4 %) in zaradi vsebine učbenika ter njegove metodično-didaktične zasnove (86,4 %). Dobra polovica je učiteljev, katerih izbira je pod vplivom ravnatelja ali strokovnega aktiva (54,5 %). Sledijo tisti, ki jim je pomembna uporabnost predloženega priročnika (50 %), cena (47,7 %) in zunanji videz učbenika (47,7 %) ter predstavitev založnika (40,9 %). Najmanj je učiteljev, ki pri izbiri sledijo priporočilom študijskih skupin (15,9 %) in učiteljem drugih šol (9,1 %).

Pri učiteljih predmetnega pouka lahko iz rezultatov razberemo, da je večina učiteljev izbrala učbenik zaradi njegove vsebine in njihove metodično-didaktične zasnove (92,9 %). Vsi drugi dejavniki so manj pomembni. Slaba polovica učiteljev namreč navaja vpliv videza učbenika (47,6 %) in sodelavcev (42,9 %) ter uporabnosti priročnika (42,9 %). Sledi vpliv ravnatelja (28,6 %) in študijskih srečanj (28,6 %), za tem založnika (23,8 %), cena (16,7 %) in na zadnjem mestu vpliv učiteljev drugih šol (11,9 %).

Prav tako lahko iz rezultatov v tabeli 1 razberemo, da je za večino srednješolskih učiteljev temeljni razlog za izbiro učbenika njegova vsebina in metodično-didaktična zasnova (74,2 %). Sledi polovica učiteljev, ki po pomembnosti izpostavljajo pomen sodelavcev (53 %), videza in podobe učbenika (42,4 %), uporabnosti priročnika (40,9 %) in vpliv ravnatelja ter strokovnega aktiva šole (39,4 %). Manj je učiteljev, katerih izbor je pod vplivom priporočil študijskih skupin (24,2 %), predstavitev založnika (13,6 %) in cene

učbenika (13,6 %). Na zadnjem mestu kriterijev izbire učbenikov je po mnenju srednješolskih učiteljev mnenje učiteljev drugih šol (9,1 %).

Sklep

Rezultati so pokazali, da večina učiteljev razrednega pouka uporablja učbenik, ki so ga izbrali pod vplivom sodelavcev ali zaradi vsebine in metodično-didaktične zasnove. Učitelji razrednega pouka so med pomembne dejavnike uvrstili še vpliv ravnatelja ali strokovnega aktiva, uporabnost priloženega priročnika in ceno učbenika. Najmanj učiteljev razrednega pouka pa se pri izbiri učbenika ozira na morebitna priporočila učiteljev drugih osnovnih šol. Tudi učitelji predmetnega pouka učbenik pogosto izberejo zaradi njegove vsebine in metodično-didaktične zasnove. Ostali dejavniki so jim pri izboru učbenika manj pomembni, saj jih manj kot polovica navede vpliv videza učbenika, vpliv sodelavcev ter uporabnost priloženega priročnika. Najredkeje pa učbenik izberejo zaradi vpliva učiteljev drugih šol.

Pričujoči rezultati so vzpodbudni, saj vodi prevelik vpliv okolice na izbiro učbenika v nezadovoljstvo in nezadostno prilagajanje učbenika učiteljevemu načinu poučevanja, kar prispeva k slabšemu uspehu in želji po drugem učnem gradivu (Filipčič, 2003).

Tako kot njihovi osnovnošolski kolegi so tudi srednješolski učitelji pri izbiri učbenika upoštevali predvsem njegovo vsebino in metodološko-didaktično zasnovo.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da anketirani učitelji na vseh stopnjah šolanja – razredna in predmetna stopnja osnovne šole ter srednja šola – izbirajo učbenike predvsem zaradi njihove vsebine in metodično-didaktične zasnove. Glede na to, da večina učiteljev učbenik opredeljuje kot najpomembnejši vir pri pouku in da učbeniki ne vplivajo samo na to, kaj in kako se učenci učijo, ampak tudi, kaj in kako poučujejo učitelji (Mahmood, 2011), je takšna izbira učiteljev pričakovana. Učbeniki lahko učencem pomagajo v dojetanju njihovih izkušenj. Če vsebujejo ustrezna vprašanja in naloge, lahko učbeniki učence še bolj motivirajo k razmišljanju (Mahmood, 2011; Saeed, 2009), z ustrezno didaktično oblikovanostjo pa učbenik učence tudi neposredno usmerja k različnim kognitivnim miselnim aktivnostim (Poljak, 1991).

Učbeniki se po mnenju Justina (2007) med seboj zelo razlikujejo po učinkovitosti in zato je Kovač s sodelavci (2005) prepričan, da se mora vsak učitelj spraševati o ustreznosti izbranega učbenika. Na osnovi zapisanega smo lahko zadovoljni s pridobljenimi rezultati, ki kažejo na to, da se učitelji

zavedajo pomena ustrezno vsebinsko in didaktično oblikovanega učbenika.

Na koncu bi radi opozorili na dejstvo, da pridobljeni in predstavljeni rezultati niso reprezentativni, saj so bili k sodelovanju povabljeni le učitelji osnovnih in srednjih šol, ki sodelujejo v projektu KaUč. Kljub tej omejitvi pa nam lahko pričujoči rezultati služijo kot usmeritev za nadaljnje raziskovanje. Raziskavo bi bilo smiselno nadgraditi s povečanjem raziskovalnega vzorca na reprezentativnega za celotno območje Republike Slovenije.

Literatura

- Filipčič, Vincenc. „Izbor učbenikov kot strokovni izziv.“ *Vzgoja in izobraževanje* 34, no. 4 (2003): 55–56.
- Hadar, Linor L. „Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students’ achievements.“ *Studies in Educational Evaluation* 55 (2017): 153–166. Accessed December 4, 2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X17300949>
- Hung Lau, Kwok, Lam, Tri, Hon Kam, Booi, Nkhoma, Mathews, Richards, Joan and Thomas, Susan. „The role of textbook learning resources in e-learning: A taxonomic study.“ *Computers & Education*, 118 (2018): 10–24. Accessed December 4, 2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131517302403>
- Ivanuš Grmek, Milena. „Učbeniški kompleti v prvem triletju devetletne osnovne šole.“ *Sodobna pedagogika* 54, no. 5 (2003): 74–89.
- Justin, Janez. „Opazen razvoj: kako dobri so naši učbeniki.“ *Šolski razgledi* 58, no. 9 (2007): 3.
- Jurman, Benjamin. *Kako narediti dober učbenik: na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro, 1999.
- Kovač, Miha, Kovač Šebart, Mojca, Krek, Janez, Štefanc, Damijan in Vidmar, Tadej. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2005.
- Kukanja-Gabrijelčič, Mojca. „Učbenik po meri učenca?: mednarodna primerjalna analiza vprašanj in nalog v učbenikih za zgodovino.“ *Annales: annali za istrske in mediteranske študije = annali di Studi istriani e mediterranee = annals for Istrian and Mediterranean studies*, 25, no 2 (2015): 385–398. Accessed December 4, 2020. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-MHBW4NAM>
- Mahmood, Khalid., Iqbal, Muhammad Zafar and Saeed, Muhammad. „Textbook Evaluation Through Quality Indicators: The Case of Pakistan.“

Bulletin of Education & Research, 31, no 2 (2009), 1–27. Accessed December 4, 2020. [http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/1-Textbook%20evaluation%20article%20\(improved\).pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/1-Textbook%20evaluation%20article%20(improved).pdf)

Mahmood, Khalid. „Conformity to quality characteristics of textbooks: The illusion of textbook evaluation in Pakistan.“ *Journal of Research and Reflections in Education*, 5, no. 2 (2011): 170–190. Accessed December 4, 2020. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1069.6438&rep=rep1&type=pdf>

Mullis, Ina, V.S., Martin, Michale. O., Foy, Pierre and Arora, Alka. »Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS): International results in mathematics.« Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012. Accessed December 4, 2020. <https://eric.ed.gov/?id=ED544554>

Poljak, Vladimir. »Didaktika«. Zagreb: Školska knjiga, 1991.

Pravilnik o potrjevanju učbenikov. Uradni list RS, (34/2015, 27/2017) (2015).

Remillard, Janine T. „Examining key concepts in research on teachers’ use of mathematics curricula.“ *Review of Educational Research*, 75, no 2 (2005), 211–246. Accessed December 4, 2020. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543075002211>

Skela, Janez. „Vrednotenje učbenikov v angleškem jeziku z vidika kognitivne teorije učenja.“ In *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, edited by Janez Skela, 154–178. Ljubljana: Tangram, 2008.

Štefanc, Damijan. „Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja.“ *Sodobna pedagogika*, 56, no 4 (2005): 172–185.

Turk Škraba, Mira. „Učbenik kot prva učnega procesa.“ *Vzgoja in izobraževanje*, 37, no 5 (2006): 31–34.

Ustvarjanje vključujoče šolske kulture: Usposabljanje po meri ravnatelj_ice

Manja Veldin, Ana Mlekuž, Tina Vršnik Perše, Mateja Brejc, Svetlana Jurko

Uvod

Vse večja raznolikost in večkulturnost (Fase, 1994) ustvarjata nove priložnosti in izzive za šole, kar ima velik vpliv na delo učitelj_ice in ravnatelj_ice (Billot et al., 2007), saj se zaradi novih družbenih razmer pojavlja vse večja potreba po vključujočem izobraževanju (UNESCO, 2020). Cilj tega je obravnavanje in odzivanje na raznolikost potreb vseh učencev_k s povečanjem udeležbe v učenju, kulturah in skupnostih ter z zmanjševanjem izključenosti iz izobraževanja in znotraj izobraževanja (UNESCO, 2005). Deležniki znotraj šole lahko to dosežejo z ustvarjanjem vključujoče šolske kulture, ki zajema soglasje o vrednotah v šoli (npr. spoštovanje raznolikosti), zavezanost k zagotavljanju enakih možnosti vsem učencem_kam, visoko raven sodelovanja med šolskim osebjem, skupno reševanje problemov ter izbira vodij, ki podpirajo vključujoče vrednote in pri svojem vodenju spodbujajo sodelovanje (Dyson et al., 2004). Ustvarjanje vključujoče šolske kulture je torej eden najpomembnejših elementov vodenja v večkulturnih izobraževanih okoljih, saj spodbuja doseganje socialne pravičnosti znotraj šole (Foster, 1995).

Na to, kako se večkulturnost odraža na ravni šole, med drugim vplivajo ravnateljeva_ičina pedagoška vizija, cilji in načini vodenja (Keung in Rockinson-Szapkiw, 2013). Prav tako je vloga ravnatelj_ice na drugem mestu med vsemi dejavniki, povezanimi s šolo (prvi dejavnik je pouk v

razredu), ki prispevajo k učenju v šoli (Bartoletti in Connelly, 2013). Ravnatelj_ice lahko neposredno vplivajo na profesionalno učenje učiteljev_ic, sodelovanje med učitelji_cami in sodelovanje učiteljev_ic pri odločanju, posredno pa lahko vplivajo na njihovo dobrobit ter na kakovost njihovih učnih praks (Thoonen et al., 2011). Prav tako so tudi učenci_ke uspešnejši v okoljih, kjer se učitelji_ice počutijo podprte in aktivno vključene v učenje (Johnston in Hayes, 2007). Pri ustvarjanju pozitivne in vključujoče šolske kulture je ključno tudi to, da se ravnateljevo_ičino vodenje šole osredotoča tako na učne dosežkov učencev_k kot na njihove individualne potrebe (Mulford, 2008). Z vsem tem lahko ravnatelj_ice podpirajo različnost učencev_k, vplivajo na zavzetost učiteljev_ic, organizacijsko kulturo, učinkovitost delovanja šole kot celote in ustvarjanje vključujoče šolske kulture (Ainscow, 2005).

Iz zgoraj zapisanega lahko sklepamo, da so ravnatelj_ice torej eden od ključnih akterjev pri ustvarjanju vključujoče šolske kulture. Ker je to kompleksen in zapleten proces, Dyson et al. (2002) predlagajo, da se ravnatelj_ice ustrezno izbere in usposobi na področju vključujočih in nediskriminatornih praks in strategij, sodelovalnega vodenja ter razvoja šolskih vrednot, ki spodbujajo vključenost, multikulturalizem, ter sodelovanje med vsemi deležniki. Slovenija je sicer ena izmed držav v Evropski uniji, v kateri je za delovno mesto ravnatelja_ice obvezno opraviti posebno izobraževanje (Eurydice, 2015), vendar le-to redko vključuje teme, kot so raznolikost, nediskriminatorne prakse in strategije ali socialna pravičnost (Šola za ravnatelj_ice, 2020), kljub temu da Slovenija postaja vse bolj raznolika družba (EMN, 2019).

Glavni namen tega prispevka je raziskati izkušnje in potrebe ravnateljev_ic slovenskih osnovnih in srednjih šol pri usposabljanju na področju ustvarjanja vključujoče šolske kulture, saj je za učinkovito strokovno usposabljanje odraslih nujno, da je le-to tesno povezano z izkušnjami in potrebami udeležencev, hkrati pa mora izhajati iz konteksta, v katerem udeleženci_ke delujejo (Cordingley et al., 2015; NSDC, 1995). S to raziskavo želimo torej zagotoviti ozadje za nadaljnji razvoj programov poklicnega razvoja, ki bi lahko podprli te specifične potrebe. V nadaljevanju predstavljamo del izsledkov preliminarne raziskave v okviru projekta »HEAD: Za opolnomočenje ravnateljic in ravnateljev pri oblikovanju vključujoče šolske kulture«, katerega glavni cilj je razvoj izobraževanja za ravnatelj_ice osnovnih in srednjih šol na področju inkluzivnega izobraževanja. Raziska-

va je bila opravljena tudi v Republiki Makedoniji in na Hrvaškem, vendar za namene te študije predstavljamo le slovenske podatke.

Metoda

Udeleženci_ke

V raziskavi je sodelovalo 107 ravnatelj_ic iz slovenskih osnovnih in srednjih šol (71 % na OŠ, 22 % na SŠ, 7 % neodgovorjeno). Priložnostni vzorec večinoma sestavljajo ravnateljice (60 %; 34 % ravnateljev; 6 % neodgovorjeno), z izobrazbo iz družboslovnih ved (51,4 %, 35,5 % naravoslovne vede, 8,4 % drugo, 4,7 % neodgovorjeno) ter v povprečju 27,15 let delovnih izkušenj v šolskem okolju, od tega 10,49 let na mestu ravnatelj_ice.

Pripomočki in postopek

Za namene projekta HEAD, smo v konzorciju razvile vprašalnik, s katerim smo želele ugotoviti, kakšne so splošne potrebe ravnatelj_ic po usposabljanju za ustvarjanje vključujoče šolske kulture na njihovih šolah. V raziskavi smo uporabile nekatere uveljavljene mere, ki smo jih prilagodile glede na specifične cilje projekta in vzorec udeležencev. Udeleženci raziskave so marca 2020 preko Šole za ravnatelje prejeli povezavo do spletnega vprašalnika (portal ika).

Vprašalnik je zajemal štiri vsebinske sklope.

Demografske podatke, kjer nas je zanimalo osebno in strokovno ozadje ravnatelj_ic ter specifične šole, ki jih vodijo.

Predhodno strokovno usposabljanje na področju inkluzivne šolske kulture, kjer nas je zanimalo, kakšnih strokovnih usposabljanj se ravnatelj_ice udeležujejo ter ali je katero od njih v zadnjih petih letih spodbujalo razvoj inkluzivne šolske kulture. Vprašanja sta bili osnovani na vprašanjih raziskave TALIS 2018 o profesionalnem razvoju učiteljev_ic in ravnatelj_ic (OECD, 2018a, 2018b) ter prilagojeni za področje vključujoče šolske kulture. Udeleženci_ke so odgovorili na vprašanje, ali so se v zadnjih petih letih udeležili usposabljanja, ki je nagovarjalo teme ustvarjanja vključujoče šolske kulture. Sledilo je vprašanje o vrstah izobraževanj, ki so se jih udeležili_e, kjer so lahko izbrali_e med navedenimi opcijami. Prav tako so lahko dopisali_e druge vrste izobraževanja, ki niso bile navedene med podanimi možnostmi.

Značilnosti strokovnega usposabljanja, ki so imele najbolj pozitiven doprinos k vodenju šole, kjer nas je zanimalo, katere značilnosti usposab-

ljanj, ki so se jih ravnatelj_i_ce udeležili_e, so imele največ pozitivnega vpliva na ravnatelj_evo_ičino vodenje v zadnjih 12 mesecih. Vprašanje je bilo, tako kot predhodno, osnovano (in prilagojeno našim ciljem) na vprašanih raziskave TALIS 2018 (OECD, 2018a, 2018b). Udeleženci_ke so med devetimi postavkami izbrali_e tiste, ki so jih prepoznali_e kot značilnosti z najbolj pozitivnim vplivom na njihovo vodenju šole. Prav tako so lahko dopisali_e značilnosti, ki niso bile opredeljene med možnimi odgovori. Na uporabljenem vzorcu koeficient zanesljivosti dosega zadovoljivo vrednost (Cronbach $\alpha = 0,67$).

Zaznane potrebe po usposabljanju na področjih, povezanih z ustvarjanjem vključujoče šolske kulture, kjer nas je zanimalo, katera specifična področja znotraj ustvarjanja vključujoče šolske kulture bi ravnatelj_i_ce želeli_e nadgraditi in kje se čutijo v svoji praksi bolj kompetentni_e. Lestvica je bila razvita na osnovi Indeksa inkluzivnosti (Booth in Ainscow, 2002) in prilagojena kontekstom in ciljem projekta. Obsegala je potrebe po usposabljanju na treh širših področjih: (1) ustvarjanje vključujoče kulture (npr. vzpostavljanje vključujočih vrednot), (2) oblikovanje vključujočih politik (npr. organizacija podpore za raznolikost) in (3) razvijanje vključujočih praks (npr. organiziranje učenja). Prav tako je lestvica vsebovala potrebe po dodatnem znanju in razumevanju področja vključujoče šolske kulture ter sposobnosti za ozaveščanje svojih (ne)vključujočih praks in praks ostalih deležnikov, vpletenih v šolski sistem. Ravnatelj_i_ce so na 4-stopnjski Likertovi lestvici (1-Splošno ne potrebujem: 4-Nujno potrebujem) označili_e, v kolikšni meri trenutno potrebujejo strokovno usposabljanje za vsako od naštetih področij (18 postavk). Na uporabljenem vzorcu koeficient zanesljivosti dosega odlično vrednost (Cronbach $\alpha = 0,93$).

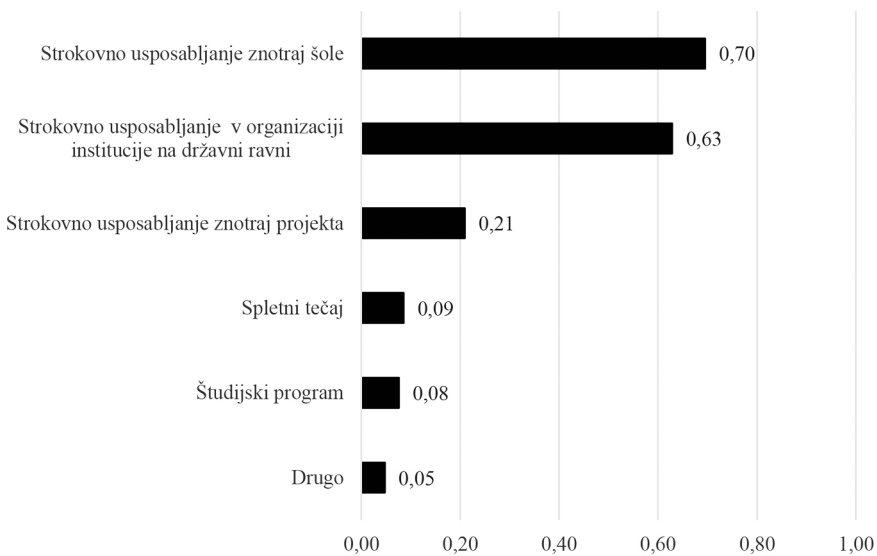
Analize

Statistične analize (testi zanesljivosti, deskriptivne statistike, χ^2 test, t-testi) smo naredile s programom IBM SPSS Statistics 27. Za primerjavo neodvisnih vzorcev smo v primerih intervalnih spremenljivk uporabile t-test, saj so se spremenljivke porazdeljevale po normalni distribuciji. Pri primerjavi neodvisnih vzorcev v primeru nominalne spremenljivke smo uporabile χ^2 test. Vse statistične hipoteze smo testirale pri 5-odstotni ravni alfa napake. Grafi so za lažji uvid v rezultate prikazani od največjega deleža odgovorov do najmanjšega. Tabela je preurejena na način, da si področja znotraj ustvarjanja vključujoče šolske kulture sledijo od zgoraj navzdol (od najbolj

pereče potrebe po izobraževanju do najmanj nujne), glede na povprečen odgovor udeležencev na postavko.

Rezultati

V prvem delu rezultatov predstavljamo, kakšno je bilo predhodno strokovno usposabljanje udeležencev na področju vključujoče šolske kulture v zadnjih petih letih. Nadaljujemo s prepoznanimi značilnostmi strokovnega usposabljanja, ki so imele najbolj pozitiven doprinos k vodenju šol naših udeležencev. Rezultate zaokrožimo s predstavitvijo odgovorov o zaznanih potrebah po dodatnem usposabljanju na področju ustvarjanja vključujoče šolske kulture.



Slika 1: Delež ravnatelj_ic, udeleženi na raznolikih vrstah strokovnega izobraževanja na področju vključujoče šolske kulture

Rezultati študije kažejo, da med odgovori ravnatelj_ic srednjih ($M = 0,77$, $SD = 0,43$) in osnovnih šol ($M = 0,86$, $SD = 0,34$) ni značilnih razlik v poročanju o predhodnem strokovnem usposabljanju povezanim z vključujočo šolsko kulturo ($\chi^2(1) = 1,26$, $p = .26$). Velika večina ravnatelj_ic (83,2 %) je v zadnjih 5-ih letih sodelovala v usposabljanjih, ki so nagovarjala razvoj vključujoče šolske kulture ($M = 1,74$ različnih usposabljanj, $SD = 0,83$). Na Sliki 1 lahko razberemo, da so usposabljanja, na katerih so sodelo-

vali udeleženci, največkrat potekala znotraj šole oziroma bila organizirana znotraj institucije na državni ravni. Manj kot 10 % ravnatelj_ic je poročalo o sodelovanju na usposabljanju preko spletnega tečaja in sodelovanju na študijskem programu. Kot druge vrste izobraževanja so udeleženci navajali samoizobraževanje ter sodelovanje na tečaju v tujini.



Slika 2: Delež ravnatelj_ic, ki je pripisal izbranim značilnostim strokovnega usposabljanja pozitiven doprinos k njihovim praksam vodenja šole

Prepoznane značilnosti strokovnih usposabljanj, ki so imele najbolj pozitiven doprinos k vodenju šole v zadnjem letu, so razvidne na Sliki 2. Izkazalo se je, da je največ ravnatelj_ic ocenilo, da so vodila v izboljšanje njihove prakse vodenja šole tista usposabljanja, ki so zagotovila priložnosti za preizkušanje novih idej v šoli ter izgradnjo novih vsebin na predznanju udeležencev. Prav tako je velika večina ravnatelj_ic pri svojem delu prepoznala pozitiven vpliv tistih usposabljanj, ki so zagotovila priložnosti za aktivno in sodelovalno učenje ter da je usposabljanje imelo koherentno strukturo. Najmanjši odstotek ravnatelj_ic je ocenil, da je daljše trajanje usposabljanja pozitivno prispevalo k spremembi njihovih praks. Noben_a ravnatelj_ica ni prepoznal_a dodatnih značilnosti, zato le-te niso vključene v graf. V povprečju so ravnatelji_ce za večino naštetih značilnosti odgovorili_e, da pozitivno vplivajo na njihove prakse ($M = 6,40$, $SD = 1,95$). Pomembnost prisotnosti večine naštetih značilnosti usposabljanja se kaže

tudi v tem, da se količina prepoznanih karakteristik med odgovori ravnatelj_ic osnovnih ($M = 6,49$, $SD = 1,88$) in srednjih šol ($M = 5,91$, $SD = 2,30$) ne razlikuje statistično pomembno ($t(96) = 1.23$, $p = .22$).

Ne glede na predhodna usposabljanja, ravnatelji_ce še vedno izražajo veliko potreb po usposabljanju na področju ustvarjanja vključujoče šolske kulture ($M = 2,66$; $SD = 0,50$). Tudi v izraženih potrebah po usposabljanju preko vseh področij ustvarjanja vključujoče šolske klime se ravnatelji_ce osnovnih ($M = 2,66$; $SD = 0,51$) in srednjih šol ($M = 2,66$; $SD = 0,48$) ne razlikujejo statistično pomembno ($t(97) = 0.01$, $p = .99$).

V Tabeli 2 lahko razberemo, katera specifična področja znotraj ustvarjanja vključujoče šolske kulture bi ravnatelji_ce želeli_e nadgraditi in kje se čutijo v svoji praksi bolj kompetentni. V tabeli so prikazani deleži ravnatelj_ic, ki so izbrali določen odgovor (od 1 - »Sploh ne potrebujem« do 4 - »Nujno potrebujem«) ter povprečen odgovor na postavko preko vseh udeležencev raziskave (in pripadajoča standardna deviacija). Kot najbolj nujne teme, kjer bi potrebovali_e dodatno znanje, ravnatelji_ce izpostavljajo pripravo šolskega osebja na primerno odzivanje na različnost učencev, razvijanje in udejanjenje jasnih pravil za osebje, ki bi podpiralo razvoj vključujoče šolske kulture, spodbujanje vključujočih učnih praks učiteljev, razvijanje in spodbujanje sodelovanja med učenci, učitelji in drugimi deležniki ter zbiranje in upravljanje finančnih in človeških virov za podporo vključujoči šolski kulturi. Najmanj potreb izražajo pri spodbujanju ustvarjanja vključujočega fizičnega okolja ter zavedanja lastnih (ne)inkluzivnih praks in prepričanj o raznolikosti in inkluziji. Če združimo tiste udeležence_ke, ki čutijo večjo potrebno po usposabljanju na tem področju (odgovora 3 in 4 oz. tiste, ki »potrebujejo usposabljanje v večji meri« in tiste, ki »potrebujejo usposabljanje nujno«), se delež le-teh giblje med 34,6 % in 72,9 % preko vseh izbranih področij ($M = 58,05$ %). Tako tudi ustvarjanje vključujočega fizičnega okolja, ki se sicer uvršča med manj nujne teme, postane relativno pomembna tema usposabljanja za kar 49,5 % ravnatelj_ic. Hkrati tudi redkost izbire odgovora »Sploh ne potrebujem« (0 - 16,8 %; $M = 4,4$ %), nakazuje, da je prisotna potreba po dodatnem usposabljanju. Prav tako je 14,1 % (8,4 % - 28 %) ravnatelj_ic izrazilo nujno potrebo (odgovor 4) po dodatnem usposabljanju preko vseh področij.

Tabela 2: Potrebe po strokovnem usposabljanju za ustvarjanje vključujoče šolske kulture glede na zastopano posameznega odgovora v vzorcu in povprečen odgovor na postavko

Področja potreb po strokovnem usposabljanju	Sploh ne potrebujem	Potrebujem v manjši meri	Potrebujem v večji meri	Nujno potrebujem	M	SD
Priprava šolskega osebja na primerno odzivanje na raznolike učence	1,9	25,2	44,9	28,0	2,99	0,78
Razvijanje in udejanjenje jasnih pravil za osebje, ki podpirajo IŠK	0,0	29,0	50,5	20,6	2,92	0,70
Spodbujanje inkluzivnih učnih praks	0,0	29,0	53,3	17,8	2,89	0,68
Razvijanje in spodbujanje sodelovanja (učitelji, učenci idr.)	2,8	29,9	48,6	18,7	2,83	0,76
Zbiranje in upravljanje finančnih in človeških virov za podporo IŠK	2,8	32,7	43,9	20,6	2,82	0,79
Evalvacija in uporaba podatkov za izboljšanje IŠK	1,9	28,0	58,9	11,2	2,79	0,65
Izvajanje razvojnega načrta šole za podpro IŠK	,9	34,6	51,4	13,1	2,77	0,68
Izvajanje šolskega učnega načrta za podpro IŠK	2,8	31,8	52,3	12,1	2,75	0,70
Izvajanje uspešnih strategij proti nasilju	3,7	36,4	43,9	15,9	2,72	0,77
Organiziranje in usklajevanje podpore za različnost	1,9	38,3	50,5	8,4	2,66	0,66
Razvijanje in spodbujanje sodelovanja (starši, lokalna skupnost)	3,7	41,1	43,9	11,2	2,63	0,73
Razvoj šolskih politik, ki so v skladu s principi inkluzije	5,6	41,1	42,1	11,2	2,59	0,76
Spodbujanje aktivnega sodelovanja staršev	4,7	43,9	40,2	11,2	2,58	0,75
Spodbujanje šolskih vrednot, ki podpirajo inkluzijo	3,7	50,5	30,8	15,0	2,57	0,79
Znanje in razumevanje (IŠK)	3,7	46,7	41,1	8,4	2,54	0,70
Ustvarjanje inkluzivnega okolja	12,1	38,3	36,4	13,1	2,50	0,87

Področja potreb po strokovnem usposabljanju	Sploh ne potrebujem	Potrebujem v manjši meri	Potrebujem v večji meri	Nujno potrebujem	M	SD
Zavedanje lastnih pričanj o raznolikosti in inkluziji	10,3	46,7	31,8	9,3	2,41	0,80
Zavedanje svojih ne-inkluzivnih praks	16,8	48,6	26,2	8,4	2,26	0,84

Opombe: IŠK = inkluzivna šolska kultura.

Diskusija

Pedagoška vizija, cilji in prakse vodenja ravnatelj_ice vplivajo na to, kako se na šolski ravni izraža raznolikost in vključujoča šolska kultura (Hajisoteriou in Angelides, 2013; Keung in Rockinson-Szapkiw, 2013; McGlynn, 2008), katere razvoj je kompleksen proces, ravnatelj_ice pa je za to potrebno ustrezno usposobiti (Davila, 2009; Dyson et al., 2004; Young et al., 2010), še posebej na področju vključujočih in nediskriminatornih praks, strategij razvoja vključujočih vrednot, sodelovanja itd. Učinkovit program strokovnega usposabljanja se mora povezovati z izkušnjami in potrebami ravnatelj_ice in kontekstom, v katerem udeleženci_ke delujejo (npr. Cordingley et al., 2015). Namen naše študije je bil raziskati predhodne izkušnje z usposabljanjem ter potrebe ravnatelj_ice slovenskih osnovnih in srednjih šol po usposabljanju na področju vključujoče šolske kulture in tako zagotoviti ozadje za nadaljnji razvoj programov poklicnega razvoja, ki bi lahko te specifične potrebe podprli.

Rezultati naše študije kažejo, da je večina slovenskih ravnatelj_ice že sodelovala v usposabljanju(ih) na področju ustvarjanja vključujoče šolske kulture. Na podlagi tega bi lahko sklepali, da je večina slovenskih ravnatelj_ice opremljenih z znanji in kompetencami, potrebnimi za vzpostavljanje in vzdrževanje vključujoče šolske kulture, vendar temu ni tako, saj več kot polovica istih ravnatelj_ice izraža potrebo po dodatnem izobraževanju preko vseh področij »v večji meri« oziroma »nujno« (več v Tabeli 2). Do podobnih zaključkov so prišli tudi drugi raziskovalci (npr. Bai in Martin, 2015; Bustamante et al., 2009). Najpogosteje so ravnatelj_ice poročali_e o sodelovanju na usposabljanju znotraj šole ter na instituciji na državni ravni. Druge vrste usposabljanja so bile veliko redkejše. Na voljo je na primer veliko brezplačnih spletnih usposabljanj in študijskih programov (npr. na spletni strani Class central, o razumevanju raznolikost in inkluzije), ki se jih naši_e ravnatelj_ice skorajda ne poslužujejo oziroma se jih niso poslu-

ževali_e v času študije, kar se je lahko oziroma se bo verjetno spremenilo zaradi trenutnih omejitev povezanih z epidemijo.

Rezultati naše študije nakazujejo, da je večina naštetih značilnosti usposabljanj (npr. da le-to zagotavlja priložnosti za sodelovalno učenje) pomembna za doprinos k delu ravnatelja_ice, kar kaže na to, da je za učinkovito usposabljanje potrebno prepletati in vključevati raznolike načine dela in se prilagajati udeležencem in njihovim osebnim ter profesionalnim kontekstom. Slednje izpostavljajo tudi drugi avtorji (npr. Cordingley et al., 2015). Ravnatelj_i_ce kot najpomembnejše značilnosti izpostavljajo zagotavljanje priložnosti za preizkušanje novih idej v šoli, izgradnjo novih vsebin na njihovem predznanju, zagotavljanje priložnosti za aktivno in sodelovalno učenje ter koherentno strukturo usposabljanja. Podobne značilnosti učinkovitih usposabljanj navajajo tudi drugi avtorji (npr. Cordingley et al., 2015; OECD, 2019). Najmanjši doprinos ravnatelj_i_ce pripisujejo trajanju usposabljanja, kar pomeni, da učinkovito usposabljanje ni nujno tudi dolgotrajno. Slednje podpirajo tudi drugi avtorji (Timperley et al., 2007), ki trdijo, da je pomembnejša pogostost stika in intenzivnost (npr. celodnevne delavnice). Prav tako je pomembnost dolžine treninga v obratnem sorazmerju s širino obravnavane tematike (za ožje področje je potrebno manj časa).

Nadalje, naši rezultati kažejo, da ravnatelj_i_ce osnovnih in srednjih šol poročajo o enakih potrebah po izobraževanju o temah vključujoče šolske kulture, iz česar sklepamo, da bi lahko sodelovali na enakem usposabljanju oziroma usposabljanja ne bi bilo potrebno prilagajati izobraževalni ravni. Na podlagi ugotovitev študije bi za način dela, znotraj novonastalih usposabljanj, priporočali preplet vseh prepoznanih značilnosti (več na Sliki 2), s poudarkom na zagotavljanju možnosti za preizkušanje idej v praksi, vpleljanjem vsebin, temelječih na predznanju udeležencev, ter zagotavljanju priložnosti za aktivno in sodelovalno učenje. Kot najbolj nujne teme novega usposabljanja (več v Tabeli 2) bi bile prepoznane priprava šolskega osebja na primerno odzivanje na različnost učencev, razvijanje in udejanjenje jasnih pravil za osebje ter spodbujanje vključujočih učnih praks učiteljev. Podobne potrebe navajajo tudi drugi avtorji (Miller et al., 2016), ki poročajo o visokih učinkih strokovnega usposabljanja ravnatelj_ice, kjer nakljub povišani učinkovitosti, znanju in spremembi stališč ravnatelj_ice, dodatno izpostavljajo nujno po nagovarjanju neposrednega dela ravnatelja_ice z učitelj_i_cami. Prav slednje naj bi bila ena od pomembnejših značilnosti ravnate-

ljevega_ičinega dela, izgradnja zaupanja v odnosih z učitelji, ki naj bi vodilo v sporazumno sodelovanje (Brewster in Railsback, 2003; MODOONO, 2017).

Naši udeleženci nadalje navajajo visoke potrebe po usposabljanju na področjih evalvacije in uporabe podatkov za izboljšanje vključujoče šolske kulture, razvijanje in spodbujanje sodelovanja med učenci, učitelji in drugimi deležniki ter zbiranje in upravljanje finančnih in človeških virov za podporo vključujoče šolske kulture. Pomembnost naštetih tem poudarjajo tudi tuji avtorji, saj naj bi strateško usklajevanje človeških in finančnih virov vodilo v izboljšanje prakse poučevanja in učenja, spremljanje in evalvacija praks pa v zagotavljanje ustreznega usposabljanja (Day in Sammons, 2013) in, nenazadnje, sodelovanje z različnimi deležniki v bolj pozitivno klimo (Price, 2012).

Slovenski_e ravnatelji_ce se počutijo najbolj kompetentni_e pri spodbujanju vključujočega fizičnega okolja ter pri zavedanju lastnih (ne)vključujočih praks in prepričanj o raznolikosti in inkluziji. Prav vrednote in stališča ravnateljev_ic naj bi pomembno prispevali k vzpostavljanju vključujoče šolske kulture (Adalbjarnardottir in Runarsdottir, 2006; Angelides, 2012), zato bi bilo potrebno v našem vzorcu podrobneje raziskati, kakšna so dejanska prepričanja slovenskih ravnateljev_ic, saj tudi UNESCO (2013) kot eno od ovir za napredek inkluzivnosti izobraževanja navaja pomanjkanje spoštovanja raznolikosti ter negativna stališča do kulturnih, družbenih, ekonomskih razlik in razlik med spoli.

Zaradi relativno majhnega vzorca udeležencev, le-ti zastopajo šestino vseh slovenskih ravnateljev_ic, je pri posploševanju naših rezultatov potrebna previdnost. Prav tako je bil izbor udeležencev priložnostni in nenaključen, saj so se za sodelovanje v naši raziskavi posamezniki odločili samostojno, kar pomeni, da jih tema verjetno bolj zanima, so bolj motivirani in imajo večje potrebe po takem usposabljanju. Nadalje je potrebno izpostaviti, da je v našem vzorcu izrazito manj ravnateljev_ic iz srednjih šol, kot iz osnovnih, kar prav tako otežuje posplošitev rezultatov. Naše ugotovitve sicer kažejo, da se potrebe po izobraževanju ne razlikujejo glede na izobraževalno raven, a hkrati ne dajejo vpogleda v dejansko stanje, v znanje in prakse ravnateljev_ic in razlike, ki bi lahko bile vidne na isti ravni med različnimi vrstami šol (npr. med gimnazijami in strokovnimi šolami). Prav tako bi bilo smiselno raziskati, kakšne so te razlike med različnimi srednjimi šolami in drugimi izobraževalnimi institucijami, ki naj bi zagotavljale vključujočo kulturo. Nenazadnje bi bilo potrebno v merski instrument vključiti tudi druge metode pridobivanja podatkov (npr. opazovanje) in se

ne zanašati le na samoocene udeležencev, ki lahko vodijo v podcenjevanje potreb po usposabljanju oziroma v precenjevanje lastnih praks in seveda tudi obratno. Naše ugotovitve bi lahko vodile v širšo raziskavo, predvsem pa v spremenjen način priprave novih usposabljanj, kjer bi izvajalci vnaprej preverili, katera znanja in način dela so potrebni, zaželeni in najbolj učinkoviti pri določenih udeležencih ter prilagodili usposabljanje glede na kontekst, v katerem udeleženci delajo.

Literatura

- Adalbjarnardottir, Sigrun in Eyrún María Runarsdóttir. »A leader's experiences of intercultural education in an elementary school: Changes and challenges.« *Theory into Practice* 45, no. 2 (2006): 177-186.
- Ainscow, Mel. »Developing inclusive education systems: What are the levers for change?« *Journal of Educational Change* 6 (2005): 109-24.
- Angelides, Panayiotis. »Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools« *Educational Management Administration in Leadership* 40, no. 1 (2012): 21-36.
- Bai, Haiyan in Martin, Suzanne. M. »Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators« *International Journal of Inclusive Education* 19, no. 12 (2015): 1229-1243.
- Bartoletti, Robert James in Gail Connelly. *Leadership matters: What the research says about the importance of principal leadership*. National Association of Elementary School Principals, 2013.
- Billot, James, J. Tim Goddard in Neil Cranston »How principals manage ethnocultural diversity: Learnings from three countries« *International Studies in Educational Administration* 35, no. 2 (2007): 3-19.
- Booth, Tony in Mel Ainscow, M. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- Brewster, Cori in Jennifer Railsback. *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 2003.
- Bustamante, Rebecca M., Judith A. Nelson in Anthony J. Onwuegbuzie. »Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation« *Educational administration quarterly* 45, no. 5 (2009): 793-827.

- Class Central. »Free Online Course: Understanding Diversity and Inclusion from FutureLearn«. <https://www.classcentral.com/course/diversity-inclusion-awareness-9883>.
- Cordingley, Philippa, Steve Higgins, Toby Greany, N. Buckler, D. Coles-Jordan, B. Crisp, L. Saunders, in Robert Coe. *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development. Project Report*. London: Teacher Development Trust, 2015.
- Davila, Gilbert. »Preparing School Principals for a Diverse and Changing World« *Educational Considerations* 37, no. 1 (2009): 53-55.
- Day, Christopher in Pamela Sammons. *Successful leadership: A review of the international literature*. Reading, England: CfBT Education Trust, 2013. Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>.
- Dyson, Alan, Andy Howes in Barbara Roberts. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education, 2002.
- Dyson, Alan, Peter Farrell, Filiz Polat, Graeme Hutcheson in Frances Gallannaugh. *Inclusion and pupil achievement. Research Report No. 578*. London: Department for Education and Skills, 2004.
- EMN. »Poročilo o delu Urada za migracije za leto 2019«. Zadnjič spremenjeno leta 2019. http://emm.si/wp-content/uploads/Porocilo_2018_SLO.pdf.
- Eurydice. *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Eurydice, 2015. Dostopno na <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/17ad39ad-dcad-4155-8650-5c63922f8894>.
- Fase, Willem. *Ethnic divisions in Western European education* (Vol. 1). Waxmann, 1994.
- Foster, Michele. »African American teachers and culturally relevant pedagogy«. V *Handbook of Research on Multicultural Education*, uredila J. A. Banks in C. A. McGee Banks, 570-581. New York: Macmillan, 1995.
- Hajisoteriou, Christina in Panayiotis Angelides. »Facing the 'challenge' School leadership in intercultural schools« *Educational Management Administration in Leadership* 42, no. 4_suppl (2013): 65-82.
- Johnston, Ken in Debra Hayes. »Supporting student success at school through teacher professional learning: The pedagogy of disrupting the default modes of schooling« *International Journal of Inclusive Education* 11, no. 3 (2007): 371-381.
- Keung, Emerson K., in Amanda J. Rockinson-Szapkiw. »The relationship between transformational leadership and cultural intelligence: A study

- of international school leaders« *Journal of Educational Administration* 51, no. 6 (2013): 836-854.
- McGlynn, Claire. »Leading integrated schools: A study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals« *Journal of Peace Education* 5, no. 1 (2008): 3-16.
- Miller, Robert James, Roger D. Goddard, Minjung Kim, Robin Jacob, Yvonne Goddard in Patricia Schroeder. »Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of McREL's balanced leadership program on principals in rural Michigan schools« *Educational Administration Quarterly* 52, no. 4 (2016): 531-566.
- Modoono, Jane. »The trust factor« *Educational Leadership* 74, no. 8 (2017): 14-20.
- Mulford, Bill. *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Victoria: ACER Press, 2008. Dostopno na <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000incontext=aer>.
- NSDC - National Staff Development Council. *Standards for staff development*. Oxford, OH: Author, 1995.
- OECD. »Teaching and Learning International Survey (TALIS): Principal Questionnaire«, 2018b. Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf>.
- OECD. »Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire«, 2018a. Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>.
- OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing, 2019. Dostopno na <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-idobc92a-en.htm>.
- Price, Heather E. »Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes« *Educational Administration Quarterly* 48, no. 1 (2012): 39-85.
- Šola za ravnatelje. »Šola za ravnatelje« 2020. Dostopno na <http://solazaravnatelj.si/>.
- Thoonen, Erik E. J., Peter J. C. Slegers in Frans J. Oort. »How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices« *Educational Administration Quarterly* 47 (2011): 496-536.

- Timperley, Helen, Aaron Wilson, H. Barrar in I. Fung. *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2007. Dostopno na <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>.
- UNESCO. »*Inclusive Education. Education Sector Technical Notes*«, 2013. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124>.
- UNESCO. »*Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*«, 2020. Dostopno na <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200647eng.pdf>.
- UNESCO. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005.
- Young, Billy L., Jean Madsen in Mary Ann Young. »Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools« *NASSP Bulletin* 94, no. 2 (2010): 135-157.

Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

Uvod

Branje je ena izmed štirih sporazumevalnih dejavnosti v osnovni šoli pri slovenščini in je deležno posebne pozornosti pri pouku v 1. razredu. V teoretičnem uvodu bomo skušali nekoliko osvetliti vzrok, zakaj imajo učenci ob vstopu v 1. razred tako različno razvito zmožnost branja, da eni že berejo, drugi pa ne.

Zaradi lažjega razumevanja prisotnosti branja v 1. razredu bomo najprej pogledali, kako je opredeljeno branje. Različne opredelitve branja kažejo na to, da je branje zelo kompleksno. Prva opredelitev (Pečjak, 1999) poudarja proces dekodiranja oz. prepoznavanja tiskanih ali pisanih simbolov (črk). Branje je percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze. Pri tem bralec več časa posveti elementom besed, obliki in velikosti črk. Druga opredelitev (ibid.) poudarja proces razumevanja in označuje branje kot psiholingvistični proces, pri katerem bralci po svojih zmožnostih rekonstruirajo sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki. Tretja opredelitev (ibid.) opredeljuje branje kot integracijo dekodiranja in razumevanja in predpostavlja, da je branje v prvi vrsti proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina. V naslednji fazi pa gre za proces razumevanja besedila. Četrta opredelitev (ibid.) predstavlja branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti.

V našem teoretičnem razmišljanju, ki se močno povezuje z zmožnostjo branja konec predšolskega obdobja in začetka osnovne šole pred sistematičnim opismenjevanjem, smo pregledali faze usvajanja bralne tehnike različnih avtorjev (Gray, 1925; Chall, 1983; povz. iz Pečjak, 1999) in zasledili različna mnenja o pripravi na branje in začetnem branju, ki pa so še zmeraj aktualna. Grayeva (1925) prva stopnja, ki obsega predšolsko obdobje in začetek osnovne šole, vsebuje pripravo na branje. Avtor meni, da naj to obdobje razvija sposobnost pripovedovanja in govornega razumevanja ter spodbuja rast besedišča in interes za branje. Ta faza naj bi poskrbela za natančno in pravilno izgovorjavo ter razvila zmožnost vidnega in slušnega razločevanja. V naslednji fazi začetnega obdobja bralnega pouka naj učenci razvijajo interes za branje in sposobnost branja ter pomnjenja enostavnih besedil. Ob tem spodbujajo željo učencev po samostojnem in neodvisnem branju. Challove (1983) meni, da otroci predšolskega obdobja v predbralnem obdobju pridobivajo znanje o govornem in pisnem jeziku ter znanje o črkah, besedah in knjigah. Učenci nato vzpostavijo asociativno zvezo med glasom in črko ter razvijajo sposobnost vidnega in slušnega razločevanja. Avtorica je poudarila pomen zgodnjega in sistematičnega pouka glasovnega zavedanja. V omenjeni stopnji sledimo trem fazam bralnega razvoja, in sicer je v prvi fazi bralec bolj pozoren na pomen kot na obliko in v drugi fazi na grafično podobo. V tretji fazi tekoče in natančno bere. Omenjenemu sledi stopnja utrjevanja spretnosti branja. Z utrjevanjem bralne tehnike težimo k avtomatizaciji branja. Hitrejše in natančno branje pa vodi k boljšemu razumevanju. Obe opredelitvi poudarjata pripravo na šolo, ki zajema osnove branja.

Podobno navajajo tudi drugi avtorji (Manyak, 2008; Strickland, 2011, Ropič Kop, 2020). Na dekodiranje v opismenjevanju vpliva proces vidnega zaznavanja, pri čemer gre za zaznavanje in prepoznavanje grafičnih simbolov, in proces slušnega zaznavanja. Na sposobnost dekodiranja pozitivno učinkuje zgodnje sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja.

Ena od raziskav (Papadimitriou in Vlachos, 2014), ki preverja povezanost glasovnega zavedanja z učenjem branja in pisanja, je potrdila pozitivno povezavo med njimi. Posebne spretnosti, ki se razvijajo v predšolskem obdobju, napovedujejo bralno uspešnost, tudi natančnost in tekočnost branja v 1. in 2. razredu osnovne šole. Prepoznavanje otrok s primanjkljaji predbralnih zmožnosti v predšolskem obdobju in odpravljanje teh težav bi lahko zmanjšalo nastanek učnih težav pri branju.

Nekatere študije (Chard in Dickson, 1999; Ropič, 2017; Zorman, 2005) izkazujejo težavnostne stopnje oz. ravni glasovnega zavedanja. Na uspešnost glasovnega zavedanja vpliva tudi dolžina besed (Levin, 2007). Pri zaznavanju začetnih in končnih glasov v besedah so izsledki raziskave (Ropič, 2016) opozorili na upravičenost razvrščanja v nezložne in večzložne besede ter na pomen ustreznega načrtovanja glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju, ki mora potekati načrtno in natančno skozi daljše časovno obdobje. Potrebo po načrtnem in natančnem razvoju glasovnega zavedanja skozi daljši čas izražajo tudi druge študije (npr. Cadoso-Matinset et al., 2010; Castles et al., 2012; Mesmer in Griffith, 2005). Učenci imajo ob vstopu v 1. razred različno razvite zmožnosti zaznavanja začetnih in končnih glasov oz. obstajajo med učenci velike individualne razlike. Nekateri učenci še ne zaznavajo začetnih glasov v besedi, še več nezmožnosti pa opazimo pri zaznavanju končnih glasov. Od teh učencev ni mogoče pričakovati, da bodo kmalu zaznavali tudi glasove v besedah in njihovo zaporedje, saj gre za najzahtevnejšo raven (Ropič Kop, 2020). Glede vprašanja, ali spol vpliva na zmožnost glasovnega zavedanja, ki ima pomemben vpliv na uspešnost v branju, obstajajo različna mnenja. Študije (Bider Petelin, 2014; Ropič Kop, 2020) ne ugotovijo statistično značilnih razlik v zaznavanju začetnih in končnih glasov med dečki in deklicami.

Na zmožnost branja vpliva tudi pomoč učencem pri razrešitvi raznih težav pri branju. Študije (Balbi et al., 2020; Lathouras et al., 2019) opozarjajo na pridobivanje pomoči osnovne pismenosti pri branju v začetnih letih učencem s šibkim socialno-ekonomskim statusom in šibkim znanjem jezika, v katerem se šolajo. Preverili so glasovno zavedanje, črkovanje, tekoče branje in razumevanje. Ugotovitve kažejo, da je pomoč pozitivno učinkovala. Študija (Ecalte et al., 2006) ugotavlja, da majhni razredi (10-12 učencev) vplivajo na dve osnovni spretnosti, in sicer na branje (prepoznavanje besed) in na črkovanje (naštevaje besed), niso pa prinesli učnih koristi učencem s šibkim socialno-ekonomskim statusom in učencem, katerih prvi jezik ni francoščina.

Cilj empirične raziskave je bil preveriti predznanje učencev na področju branja na začetku 1. razreda pred sistematičnim opismenjevanjem. Za pridobitev čim bolj realnega stanja na tem področju smo izbrali velikost vzorca (192 učencev), ki smo ga zmogli individualno preveriti. Z osnovnimi šolami sodelujemo v različnih dejavnostih, zato so nas učiteljice seznanile z osnovnimi informacijami, kot na primer, da nekatere osnovne šole všolajo bistveno več učencev priseljencev in da več učencev prihaja iz

manj spodbudnega okolja oz. iz družin s šibkim socialnoekonomskim statusom. Oblikovali smo dve skupini. V skupini A je bilo več učencev iz manj spodbudnega okolja s pomanjkljivim znanjem oz. brez znanja slovenskega jezika in večjim tveganjem pri sistematičnem opismenjevanju. V skupini B učencev priseljencev ni bilo oz. je bil v posameznem oddelku le eden in so večinoma prihajali iz bolj spodbudnega okolja.

Branje besed smo razporedili po težavnostni stopnji v štiri skupine, s čimer smo se približali bralni zmožnosti učencev.

Izvedena raziskava bo v prvi vrsti v neprecenljivo pomoč učiteljem pri oblikovanju diferenciacije in individualizacije v oddelkih. Prav tako bo raziskava informirala o stanju branja učencev ob vstopu v osnovno šolo.

Metodologija

Individualno smo preverili 192 učencev 1. razreda, ki smo jih razdelili v dve skupini. V skupini A je bilo 98 učencev in v skupini B 94 učencev. Učenci A in B skupine so se med seboj bistveno razlikovali, in sicer je bilo v skupini A več učencev iz družin priseljencev in s šibkim socialno-ekonomskim statusom. Za preverjanje branja smo skrbno pripravili šestnajst besed, ki smo jih po težavnostni stopnji razvrstili v štiri sklope. V kolikor učenci niso prebrali iz prvega sklopa nobene besede, niso nadaljevali z branjem drugega sklopa ipd. Za vsako prebrano besedo so dobili eno točko, to pomeni pridobitev maksimalno štirih točk v enem sklopu. Skupno so lahko v branju šestnajstih besed dosegli šestnajst točk.

Na nivoju branja, ki zajema dekodiranje oz. vezavo dveh črk/glasov v besedi, smo izbrali štiri besede (sklop branja besed 1). V tem sklopu je zgradba treh besed podobna (soglasnik-samoglasnik), četrta beseda je zveza samoglasnika in soglasnika. Naslednji sklop štirih besed (sklop branja besed 2) je bil nekoliko zahtevnejši, saj je vseboval po tri črke. V treh primerih je bila zgradba podobna (soglasnik-samoglasnik-soglasnik) in v enem primeru nekoliko težja (samoglasnik-soglasnik-samoglasnik). Tretja skupina besed je imela štiri besede in vsaka je imela štiri črke (sklop branja besed 3). Zgradba teh je bila podobna (soglasnik-samoglasnik-soglasnik-samoglasnik). V četrto skupino štirih besed (sklop branja besed 4) smo izbrali najtežje besede, ki so bile sestavljene iz petih do sedmih črk. Njihova zgradba je bila težja tudi zato, ker je vsebovala soglasniške sklope.

Za proučevanje razlik med skupinama učencev 1. razreda v branju besed in besedila smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja. Za analizo značilnosti razlik med sku-

pinama smo v skupnem številu vseh prebranih besed in v skupnem številu prebranih besed posameznega sklopa uporabili t-preizkus za neodvisne vzorce. Ker nas je zanimalo, kakšne razlike se kažejo med učenci obeh skupin, ali je prisotna povezanost in kakšne so frekvence v zmožnosti branja na nivoju posamezne besede v posameznem sklopu, smo uporabili χ^2 -test. Pridobljene podatke smo obdelali s programom SPSS. Rezultate smo prikazali v tabelah in jih interpretirali.

Rezultati raziskave in razprava

Tabela 3 predstavlja statistično značilno razliko ($p = 0,000$) med skupinama A in B v prid skupini B. Učenci skupine B so uspešnejši kot učenci skupine A v branju štirih najlažjih besed. V skupini B so prebrali 2,01 od štirih besed, v skupini A le 1,09 besed. Učencem je branje olajšalo zaznavanje začetnih črk (glasov), ki se pretežno pojavijo kot soglasniki. Vse besede so imele le po dve črki. Osnovni proces, ki se zgodi pri branju teh besed, je spajanje dveh črk/glasov v besedo.

Standardni odklon odraža zelo velike individualne razlike med učenci obeh skupin. Prav tako kaže, da tudi v skupini B določeni učenci nimajo predznanja na področju branja, čeprav je ta delež učencev bistveno manjši kot v skupini A.

Tabela 3: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 1«

Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F(p)</i>	<i>t (p)</i>
A	98	1,09	1,493	16,444 (0,000)	-3,850 (0,000)
B	94	2,01	1,793		

Tabela 4 predstavlja statistično značilno razliko v rezultatih branja učencev skupin A in B. 60,2 % učencev skupine A še ne bere v začetku 1. razreda. Slabih štirideset odstotkov učencev je prebralo od ene do štiri besede iz »sklopa besed 1«.

Iz tabele je razvidno, da 40,4 % učencev skupine B v začetku 1. razreda ne bere. 34 % učencev te skupine prebere vse štiri besede in 17 % učencev prebere tri od štirih besed. Trije učenci skupine B preberejo eno besedo in pet učencev dve besedi, kar skupno predstavlja 8,5 % učencev skupine B.

Med učenci skupin A in B je pomembna razlika v deležu učencev, ki še ne berejo. Prav tako je velika razlika med učenci skupin A in B v deležu

vseh prebranih besed »sklopa besed 1«, in sicer v skupini A prebere vse štiri besede 10,2 % učencev in v skupini B 34 % učencev.

Rezultati branja najlažjih besed t-testa za neodvisni vzorec pokažejo statistično značilno razliko med skupinama A in B ($p = 0,000$). Z rezultati χ^2 -testa smo zagotovili podrobnejši vpogled v rezultate. Ti pokažejo, da v skupini A 60,2 % učencev ne bere in da vse štiri besede prebere le 10,2 % učencev, medtem ko v skupini B ne bere 40,4 % učencev in vse štiri besede prebere kar 34,0 %. Skratka, v obeh skupinah je velika razlika v številu učencev, ki berejo in tistih, ki ne berejo. Ob tem ugotavljamo velike individualne razlike v branju učencev v obeh skupinah.

V skupnem deležu branja iz »sklopa besed 1« učencev skupin A in B sta zanimiva podatka, da 50,5 % vseh preverjanih učencev ne bere besed in da 21,9 % učencev prebere vse štiri besede.

Pri branju smo zabeležili nekaj napak, ki pa so v branju pomenile novo smiselno besedo *in*, zato do samokorekcije branja ni prišlo. To nas opozarja na potrebo spremembe instrumentarija pri ponovni izvedbi branja besed (*ni – in, ob – bo*).

Tabela 4: Rezultati t-testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 1«

Število besed	Skupina A		Skupina B		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
0	59	60,2	38	40,4	97	50,5
1	6	6,1	3	3,2	9	4,7
2	8	8,2	5	5,3	13	6,8
3	15	15,3	16	17,0	31	16,1
4	10	10,2	32	34,0	42	21,9
Skupaj	98	100	94	100	192	100

$\chi^2 = 17,719$ $p = 0,001$

Rezultati tabele 3 v glasnem branju vseh štirih besed (*ni, ta, če, ob*) kažejo statistično značilno razliko med skupinama A in B. V skupini B je bilo značilno več učencev, ki so v začetku 1. razreda že znali brati. Branje prvih treh besed se začne na soglasnik (*n, t, č*), ki mu je dodan v besedah različen samoglasnik (*i, a, e*). Največjo razliko v branju omenjenih treh besed ugotavljamo v besedi »ta«, kjer je 55,3 % učencev skupine B pravilno prebralo besedo. Nekoliko manjšo razliko beležimo v besedi »če«. Sledi razlika med skupinama A in B v branju besede »ob«, ki se začne na samoglasnik *in* mu sledi soglasnik.

Te izsledke lahko povežemo s tem, da otroci najprej zaznajo besede, ki se pričnejo s soglasnikom (Leven, 2007). Najmanjša razlika v branju na nivoju »sklopa besed 1« med učenci skupin A in B je v branju besede »ni«. Zaznali smo težavo, saj je nekaj učencev napravilo zamenjavo črk/glasov in prebralo »in«. Domnevamo, da se niso popravili v branju, saj se jim je zdela beseda smiselna. Prav tako smo v redkih primerih zaznali podobno napako pri branju besede »ob«. Prebrali so »bo«. Branje besed »ni« in »ob« prav tako razkriva natančnost branja učencev.

Tabela 5: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 1«

Besede	Skupina A				Skupina B				Skupaj				Rezultati χ^2 - testa	
	0		1		0		1		0		1		χ^2	p
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
ni	69	70,4	29	29,6	51	54,3	43	45,7	120	62,5	72	37,5	$\chi^2=5,341$ p = 0,021	
ta	69	70,4	29	29,6	42	44,7	52	55,3	111	57,8	81	42,2	$\chi^2= 13,021$ p = 0,000	
če	74	75,5	24	24,5	48	51,1	46	48,9	122	63,5	70	36,5	$\chi^2= 12,377$ p = 0,000	
ob	68	69,4	30	30,6	46	48,9	48	51,1	114	59,4	78	40,6	$\chi^2= 8,320$ p = 0,004	

V branju nekoliko zahtevnejše skupine besed »sklopa besed 2« v primerjavi z branjem »sklopa besed 1« so bili uspešnejši učenci skupine B, saj se je med skupinama potrdila statistično značilna razlika (p = 0,001).

Tabela 6 prikazuje rezultate branja sklopa besed, ki je bilo nekoliko zahtevnejše. Zgradba je tipična; v njej štejejo besede po tri črke, v treh od štirih primerih se beseda začne in konča na soglasnik in v enem primeru se začne in konča na samoglasnik.

Aritmetična sredina kaže, da so učenci skupine B prebrali 1,88 od štirih besed. V kolikor primerjamo to povprečje z doseženim povprečjem najlažjih besed (tabela 4) opazimo za 0,13 slabši rezultat. Z branjem zahtevnejših besed se rezultati v skupini B postopoma slabšajo. Učenci v skupini A so v povprečju prebrali 1,09 besed, kar predstavlja enak rezultat v povprečju prebranih besed na nivoju branja najlažjih besed.

V skupini B se je delež učencev, ki so prebrali vse besede tega sklopa, nekoliko zmanjšal. Razlika v branju tega sklopa ostaja statistično značilna (p = 0,001) med skupinama, kjer so uspešnejši učenci skupine B.

Iz rezultatov standardnega odklona razberemo velike individualne razlike med učenci obeh skupin, še zlasti skupine B.

Tabela 6: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 2«

Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (<i>p</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)
A	98	1,09	1,560	10,180 (0,002)	-3,273 (0,001)
B	94	1,88	1,777		

Tabela 7 predstavlja rezultate branja »sklopa besed 2«, kjer obstaja statistično značilna razlika med učenci skupin A in B ($p = 0,012$). Delež učencev v branju »sklopa besed 2« se poveča za tri učence v obeh skupinah (A in B). V naboru besed branja se pojavijo zahtevnejše besede (luč, sir, ona, Jan).

Tabela 7: Rezultati t-testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 2«

Število besed	Skupina A		Skupina B		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
0	62	63,3	41	43,6	103	53,6
1	5	5,1	2	2,1	7	3,6
2	3	3,1	6	6,4	9	4,7
3	16	16,3	17	18,1	33	17,2
4	12	12,2	28	29,8	40	20,8
Skupaj	98	100	94	100	192	100

$\chi^2 = 12,920$ $p = 0,012$

63,3 % učencev skupine A ni prebralo nobene od štirih besed. 12 učencev te skupine je prebralo vse štiri besede. Rezultati izkazujejo velike individualne razlike v zmožnosti branja.

Razlike v branju so prisotne tudi med učenci v skupini B, čeprav je delež učencev, ki še ne berejo, 43,6 %; delež učencev, ki preberejo vse štiri besede, predstavlja 29,8 % in delež učencev, ki preberejo tri besede, predstavlja 18,1 %. Število učencev, ki preberejo vse štiri besede ali tri od štirih besed, je 45 in presega število učencev, ki še ne berejo (41 učencev).

Zanimiv rezultat na ravni vseh učencev skupin A in B je, da 53,6 % učencev še ne bere »sklopa besed 2« in da 20,8 % učencev pravilno prebere vse štiri besede.

S povečevanjem težavnostne stopnje branja v naslednjih sklopih se poveča število učencev v obeh skupinah v kriteriju *ne berejo* in v skupini A se rahlo poveča število učencev, ki so prebrali vse štiri besede. Delež učencev,

ki še ne berejo, se v tem sklopu v primerjavi z branjem »sklopa besed 1« poveča. Nekoliko se zmanjša delež učencev, ki preberejo vse štiri besede.

Rezultati glasnega branja nekoliko zahtevnejših besed v tabeli 8 kažejo na statistično značilno razliko v predznanju na področju branja med skupinama A in B. Skoraj polovica učencev skupine B je uspešnih v branju že na začetku 1. razreda in njihova uspešnost se giblje med 43,6 % in 48,9 %. Ti učenci že samostojno berejo preproste besede.

Največjo razliko v uspešnosti branja med skupinama A in B opazimo v branju besede »luč«. V skupini B to besedo ustrezno prebere skoraj polovica otrok, v skupini A pa le dobra četrtnina.

Tri od štirih besed imajo preprosto zgradbo: soglasnik-samoglasnik-soglasnik in ena od štirih besed ima nekoliko zahtevnejšo zgradbo: samoglasnik-soglasnik-samoglasnik. Rezultate v branju lahko deloma primerjamo z uspešnostjo zaznave soglasnikov in samoglasnikov v začetku besed z drugo sorodno raziskavo (Leven, 2007). Največjo statistično značilno razliko v branju besed izkazujejo besede, ki imajo na začetku soglasnik, in najmanjšo razliko branje besed, ki se začnejo na samoglasnik.

Tabela 8: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 2«

Besede	Skupina A				Skupina B				Skupaj				Rezultati χ^2 - testa	
	0		1		0		1		0		1		χ^2	p
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
luč	73	74,5	25	25,5	48	51,1	46	48,9	121	63,0	71	37,0	$\chi^2=11,298$ p = 0,001	
sir	73	74,5	25	25,5	53	56,4	41	43,6	126	65,6	66	34,4	$\chi^2= 6,973$ p = 0,008	
ona	69	70,4	29	29,6	49	52,1	45	47,9	118	61,5	74	38,5	$\chi^2= 6,769$ p = 0,009	
Jan	70	71,4	28	28,6	49	52,1	45	47,9	119	62,0	73	38,0	$\chi^2 = 7,585$ p = 0,006	

Rezultati tabele 9 kažejo na statistično značilno razliko ($p = 0,000$) med učenci skupin A in B v branju tretjega sklopa, ki predstavlja že sklop branja precej težkih besed oz. »sklopa besed 3«. Povprečje prebranih besed v skupini B je 1,71 besed od štirih. Ti učenci so bili manj uspešni v povprečju za 0,17 prebranih besed v primerjavi z branjem besed prejšnje oz. nekoliko manj zahtevne skupine besed (sklop besed 2). Učenci skupine A so prebrali v povprečju le 0,86 besed od štirih. Tudi v tej skupini opazimo postopno slabšo uspešnost v povprečju za 0,23 besed v primerjavi z branjem

besed prejšnje zahtevnostne skupine. Skratka, učenci obeh skupin so pos-
topoma manj uspešni v branju besed.

Standardni odklon v obeh skupinah opozarja na velike individualne
razlike med učenci, ki so še izrazitejše med učenci skupine B.

Tabela 9: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa
besed 3«

Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (<i>p</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)
A	98	0,86	1,499	17,607 (0,000)	-3,586 (0,000)
B	94	1,71	1,788		

Iz tabele 10 je razvidna statistično značilna razlika ($p = 0,007$) med
učenci skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 3«. Delež učencev v
skupini A, ki ne zmorejo prebrati nobene predložene besede, se poveča za
devet. Skupno je teh učencev v skupini A 72,4 %. Prav tako se delež učencev
v skupini B, ki ne preberejo nobene besede v »sklopu besed 3«, poveča za tri
učence, kar skupno predstavlja 46,8 %.

Tabela 10: Rezultati χ^2 -testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed
3«

Število besed	Skupina A		Skupina B		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
0	71	72,4	44	46,8	115	59,9
1	3	3,1	5	5,3	8	4,2
2	4	4,1	8	8,5	12	6,3
3	7	7,1	8	8,5	15	7,8
4	13	13,3	29	30,9	42	21,9
Skupaj	98	100	94	100	192	100

$\chi^2 = 14,257$ $p = 0,007$

Prav tako zabeležimo večje spremembe v obeh skupinah učencev v de-
ležu treh od štirih prebranih besed, ki se zmanjša v skupini A na sedem
učencev in v skupini B na osem učencev. Poveča se delež vseh prebranih be-
sed tega sklopa, in sicer v obeh skupinah za enega učenca.

Skupni delež učencev skupin A in B se poveča v nezmožnosti branja
tega sklopa na 59,9 % vseh preverjenih učencev. Rahlo se poveča tudi skup-
no število učencev, ki so prebrali vse štiri besede. V uspešnosti branja vseh
štirih besed oz. »sklopa besed 3« je ta delež popolnoma enak kot v branju
»sklopa besed 1« (21,9 %).

V tem sklopu ne moremo prezreti tega, da se delež učencev v skupini A, ki ne berejo, vidno poveča že na dobrih 72 %. Nekateri učenci v skupini A so uspeli prebrati le lažje besede prejšnjega sklopa. To opraviči nujnost razporeditve besed v težavnostne skupine. Delež učencev v skupini B, ki ne berejo, se počasi veča. V branju nekoliko zahtevnejšega sklopa besed se odraža vpliv (ne)spodbudnega okolja in potrjuje ugotovitve drugih raziskav (Ecalte et al., 2006; Lathouras et al., 2019).

Rezultati tabele 11 izkazujejo v branju »sklopa besed 3« statistično značilno razliko med skupinama A in B. Rezultati tega sklopa besed kažejo na največjo razliko ($p = 0,000$) v branju besede »muca«. Skoraj polovica učencev skupine B je prebrala besedo »muca«, v skupini A je bilo v branju te besede uspešnih le 20,4 % učencev. Nekoliko manjša razlika je v branju besede »sova«. Še manjšo razliko ugotavljamo v branju besed »šola« in »repa«. Enako število učencev iz skupine B je uspešnejših pri branju besed »šola« in »repa« in enako število učencev iz skupine A je prebralo besedi »šola« in »repa«.

Vse besede iz tega sklopa imajo podobno zgradbo: soglasnik-samoglasnik-soglasnik-samoglasnik. Ta zgradba nudi oporo v branju tistim bralcem, ki najprej tiho oz. glasno črkujejo in nato glasno povežejo glasove črk v paru. To pogosto pomeni na primer naslednje: učenec poimenuje glasove črk besede »muca: m-u-c-a«. Nato poveže »mu-ca«. Nekateri učenci nato tudi ponovijo prebrano besedo bolj povezano (»muca«).

V primerjavi rezultatov te tabele s prejšnjimi opazimo, da se uspešnost branja zmanjšuje s težavnostno stopnjo oz. z zahtevnostjo zgradbe besed. Prav tako opazimo, da beležimo v branju zadnjih dveh besed (»šola«, »repa«) na nivoju vseh učencev skupin A in B le 30,2 % uspešnost.

Tabela 11: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 3«

Besede	Skupina A				Skupina B				Skupaj				Rezultati χ^2 - testa	
	0		1		0		1		0		1		χ^2	p
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
muca	78	79,6	20	20,4	48	51,1	46	48,9	126	65,6	66	34,4	$\chi^2=17,309$	$p = 0,000$
sova	76	77,6	22	22,4	53	56,4	41	43,6	129	67,2	63	32,8	$\chi^2= 9,752$	$p = 0,002$
šola	77	78,6	21	21,4	57	60,6	37	39,4	134	69,8	58	30,2	$\chi^2=7,319$	$p = 0,007$
repa	77	78,6	21	21,4	57	60,6	37	39,4	134	69,8	58	30,2	$\chi^2= 7,319$	$p = 0,007$

V tabeli 12 zasledimo statistično značilno razliko ($p = 0,007$) v branju najtežjih besed oz. v branju »sklopa besed 4« med skupinama A in B. Učenci skupine B so prebrali v povprečju 1,39 besed od štirih, medtem ko učenci skupine A v povprečju le 0,77 besed.

Branje besed v tem sklopu je najzahtevnejše, saj vsebuje pet do sedem črk, od tega imata dve besedi po en soglasniški sklop in ena beseda dva soglasniška sklopa.

Učenci skupine B so kljub temu, da so uspešnejši v branju besed v primerjavi z učenci skupine A v povprečnem branju besed glede na težavnostno stopnjo, v tem nivoju branja manj uspešni v povprečju za 0,32 besed. Njihovi vrstniki v skupini A so dosegli v povprečju prebranih besed le za 0,09 besed slabši rezultat.

Standardni odklon na nivoju branja najtežjih besed obstaja velik v obeh skupinah. To pomeni, da so v branju besed med učenci v obeh skupinah velike individualne razlike.

Tabela 12: Rezultati t-testa za neodvisne vzorce učencev skupin A in B v branju »sklopa besed 4«

Skupina	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> (<i>p</i>)	<i>t</i> (<i>p</i>)
A	98	0,77	1,434	18,629 (0,000)	-2,721 (0,007)
B	94	1,39	1,743		

Rezultati tabele 13 kažejo, da razlike med učenci skupin A in B niso statistično značilne. Delež učencev v skupini A, ki ne preberejo nobene besede, se poveča na 73,5 %. Delež učencev v skupini B, ki ne preberejo nobene besede, se poveča kar za osem učencev in predstavlja 55,3 % učencev. Ob tem je zanimivo, da vse besede prebere le 12,2 % učencev skupine A in 24,5 % učencev skupine B.

Rezultati kažejo, da se z večanjem težavnostne stopnje branja v posameznem sklopu besed povečuje nezmožnost branja pri učencih obeh skupin. Prav tako se nekoliko zmanjša število učencev v obeh skupinah, ki zmorejo prebrati vse besede »sklopa besed 4«.

V skupini A beležimo približno enako število učencev v branju vseh štirih sklopov besed, in sicer v »sklopu besed 1« deset učencev, v »sklopu besed 2« dvanajst učencev, v »sklopu besed 3« trinajst učencev in v »sklopu besed 4« dvanajst učencev. Če strnemo razmišljanje o tem, lahko rečemo, da učenci, ki berejo, berejo več ali manj vse besede v vseh štirih sklopih branja.

V skupini B opazimo, da se delež v zmožnostih branja posameznih sklopov besed precej spreminja. Dvaintrideset učencev skupine B je prebralo vse besede »sklopa besed 1«, v »sklopu besed 2« je bilo uspešnih osemindvajset učencev, v »sklopu besed 3« devetindvajset učencev in v »sklopu besed 4« triindvajset učencev.

Tabela 13: Rezultati - testa učencev skupin A in B v številu prebranih besed »sklopa besed 4«

Število besed	Skupina A		Skupina B		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
0	72	73,5	52	55,3	124	64,6
1	7	7,1	8	8,5	15	7,8
2	1	1,0	2	2,1	3	1,6
3	6	6,1	9	9,6	15	7,8
4	12	12,2	23	24,5	35	18,2
Skupaj	98	100	94	100	192	100
$\chi^2 = 7,603$ $p = 0,107$						

Rezultati tabele 14 opozarjajo na statistično značilno razliko v branju besed »sklopa besed 4« v prvih treh besedah, ne pa tudi v branju najzahtevnejše besede v tem sklopu, besede »krompir«.

Največja razlika med skupinama ($p = 0,002$) se odraža v branju besede »sliva«. V skupini B je prebralo to besedo 35,1 % učencev, medtem ko v skupini A le 15,3 %. V zgradbi besede je soglasniški sklop oz. zaporedje dveh soglasnikov v začetku besede, kar pričakovano oteži branje. Prav tako je pomemben podatek, da enako število učencev B skupine prebere besedi »jesen« in »sliva«. V skupini A prebere besedo »sliva« pet učencev manj kot besedo »jesen«. V začetnem branju je pomembna zgradba besed (npr. soglasnik-samoglasnik-soglasnik-samoglasnik-soglasnik).

Branje besede s soglasniškim sklopom se nahaja tudi v besedi »torba«, a je znotraj besede. Učenci obeh skupin so bili v branju te besede uspešnejši in razlika med njimi je bila v uspešnosti branja te besede nekoliko manjša ($p = 0,007$).

Prav tako beležimo manjše razlike med učenci skupin A in B v branju prve besede »sklopa besed 4« (»jesen«), ki je po obsegu črk zahtevnejša od besed »sklopa besed 3«, čeprav ne vsebuje soglasniškega sklopa v besedi.

Rezultat branja besede »krompir« ne izkazuje statistično značilne razlike med skupinama. Obstaja pa tendenca ($p = 0,067$), ki opozarja na večjo uspešnost v branju te besede učencev skupine B, saj je to besedo prebralo

30,9 % učencev, v skupini A pa le 19,4 % učencev. Beseda »krompir« je sestavljena iz sedmih črk. Zahtevnost branja besede povečata dva soglasniška sklopa, in sicer »kr« na začetku besede in »mp« znotraj besede. Iz rezultatov te tabele razberemo še zanimivost, da le 25 % vseh učencev skupin A in B prebere besedi »sliva« in »krompir«.

Prav tako se v branju najzahtevnejšega sklopa besed odraža vpliv (ne) spodbudnega okolja. Rezultati naše raziskave potrjujejo ugotovitve drugih raziskav (Ecalte et al., 2006; Lathouras et al., 2019).

Tabela 14: Rezultati - testa skupin A in B v zmožnosti branja »sklopa besed 4«

Besede	Skupina A				Skupina B				Skupaj				Rezultati χ^2 - testa	
	0		1		0		1		0		1		χ^2	p
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %		
jesen	78	79,6	20	20,4	61	64,9	33	35,1	139	72,4	53	27,6	$\chi^2=5,187$	$p=0,023$
slive	83	84,7	15	15,3	61	64,9	33	35,1	144	75,0	48	25,0	$\chi^2=10,032$	$p=0,002$
torba	77	78,6	21	21,4	57	60,6	37	39,4	134	69,8	58	30,2	$\chi^2=7,319$	$p=0,007$
krompir	79	80,6	19	19,4	65	69,1	29	30,9	144	75,0	48	25,0	$\chi^2=3,363$	$p=0,067$

Zaključek

Raziskava je pokazala pomembno razliko v branju med učenci skupin A in B. V skupini B srečamo več učencev, ki berejo že ob vstopu v 1. razred. To pomeni, da so se učenci naučili brati že pred všolanjem. Znano je, da če so predšolski otroci v vrtcu in okolju deležni ustreznega spodbujanja na govornem področju ter vidnega in slušnega zaznavanja in pridobijo določeno znanje o pisnem jeziku (črke, besede, knjige), pogosto spontano vstopijo v svet branja (Pečjak, 1999; Ropič Kop, 2020).

Raziskava je izčrpno odgovorila na naša vprašanja. Med učenci osnovnih šol na območju nizkega socialno-ekonomskega statusa je pomembno več učencev z manjšim predznanjem. Rezultati raziskave opozorijo na pomembne stvari v praksi. Predšolsko obdobje mora načrtno skrbeti za uspešen govorni razvoj otrok, razvijati vidno in slušno zaznavanje ter nuditi otrokom pestre izkušnje v svetu črk in knjig za razvijanje bralnega interesa. Prav tako je pomembno zgodnje odkrivanje učencev, ki potrebujejo pomoč pri učenju branja. Ko so težave manjše, jih lažje odpravimo oziroma omilimo.

Poznavanje predznanja učencev je za učitelje 1. razreda nujno, saj mora pridobivanje črk, branje in pisanje potekati ob upoštevanju diferenciacije in individualizacije.

Pred ponovnim preverjanjem predznanja učencev v branju bomo nekoliko spremenili seznam besed drugega sklopa. Poskrbeli bomo za izbor štirih besed, kjer bosta dve z začetnim samoglasnikom in dve z začetnim soglasnikom. V času obdelave podatkov smo se soočili z vprašanjem, ali bi bili rezultati v omenjenem sklopu drugačni, če bi bile besede uravnotežene tudi glede na začetno črko besede. To smatramo za pomanjkljivost raziskave.

Ob zaključeni raziskavi se poraja že novo vprašanje, in sicer, kako uspešno bo sistematično opismenjevanje učencev obeh skupin in ali se bodo razlike v branju zmanjšale ali povečale do konca 1. razreda. Pomembno vprašanje je, ali predznanje s področja branja z začetka 1. razreda osnovne šole pomembno vpliva na uspešnost branja (hitrost branja, ritem branja, izraznost branja, pravilnost branja, razumevanje z nižje in višje ravni razumevanja branja) ob koncu 1. VIO in kakšne so korelacije med posameznimi kriteriji branja v 3. razredu. Prav to želimo preučiti v naslednji študiji.

Literatura

- Balbi, Alejandra, von Hagen, Alexa, Jimenez, Juan E. and Cuadro, Ariel. „Efficacy of an Evidence-Based Literacy Intervention for Spanish Speaking Struggling Readers from Vulnerable Socio- Economic Status.“ *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 18 no. 50 (2020): 201–222. Accessed December 1, 2020. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2692/3459>
- Bara, Florence, Gentaz, Edouard and Cole, Pascale. „Haptics in Learning to Read with Children from Low Socio-Economic Status Families.“ *British journal of Developmental Psychology* 25, no. 4 (2007): 643–663.
- Bider Petelin, Ivanka. „Ugotavljanje predbralnih zmožnosti.“ *Sodobna pedagogika* 65 no. 131 (2014): 24–40. Accessed November 10, 2020. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1348/026151007X186643>
- Chall, Jeanne. S. *Stages Of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1983.
- Cardoso-Martins, Claudia, Mesquita, Tereza Cristina Lara and Ehri, Linnea. „Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 109 no. 1 (2010): 25–38.

- Castles, Anne, Coltheart, Max, Wilson, Katherine, Valpied, Jodie and Wedgwood, Joanne. „The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences?“ *Journal of Experimental Child Psychology* 104 no. 1 (2009): 68–88.
- Ecalte, Jean, Magnan, Annie and Gibert, Fabienne. „Class Size Effects on Literacy Skills and Literacy Interest in First Grade: A Large-Scale Investigation.“ *Journal of School Psychology* 44 no. 3 (2006): 191–209. Accessed November 16, 2020. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1016/j.jsp.2006.03.002>
- Gray, William. S. 1925. 24th Yearbook of the NSSE. Part 1 – Report of the National Committee on Reading. Bloomington: Publing School Publishing Co.
- Haramija, Dragica. (Eds.). *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru, 2017.
- Lathouras, Maria, Westerveld, Marleen and Trembath, David. „Longitudinal Reading Outcomes in Response to a Book-Based, Whole Class Intervention for Students from Diverse Cultural, Linguistic and Socio-Economic Backgrounds.“ *Australian Journal of Learning Difficulties* 24 no. 2 (2019), 147–161. Accessed November 12, 2020. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/19404158.2019.1640755>
- Manyak, Patrick C. „Phonemes in Use: Multiple Activities for a critical Process.“ *The Reading Teacher* 61 no. 8 (2008): 659–662.
- Mesmer, Heidi Anne E. and Griffith Pricilla L. „Everybody’s selling It-But Just What is Explicit, Systematic phonics Instruction?“ *The Reading Teacher* 59 no. 4 (2005): 366–376.
- Pečjak, Sonja. *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: ZIFF, 1999.
- Pečjak, Vid. *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: Samozaložba, 1991.
- Ropič, Marija. „Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.“ *Didaktika Slovenica – Pedagoška obzorja* 31 no. 1 (2016): 44–55.
- Ropič, Marija. „Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju.“ V:
- Ropič Kop, Marija. *The Ability to Perceive Initial and Final Sounds in a Word*. V: Lipovec, Alenka, Batič, Janja, Kranjec, Eva (ur.). *New Horizons in Subject-Specific Education: Research Aspects of Subject-Specific Didactics*. 2020, str. 53–69. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/481>.
- Strickland, Dorothy S. „Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today.“ Newark, DE: *International Reading Association*, (2011): 50–56.

*izobraževalne
politike*

»Kako smo postali posthumani?«: o človeku, tehnologiji in izobraževanju

Valerija Vendramin

Začetek: predpona

Prvi del naslova tega prispevka povzemam po N. Katharine Hayles oziroma njeni knjigi *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics* (*Kako smo postali posthumani: virtualna telesa v kibernetiki, literaturi in informatiki*). To delo je vsekakor referenčno za področje kibernetike (kot diskurza in tehnologije) in posthumanega kot pojava, ki prinaša tako grozo kot užitek. Grozo, pravi N. K. Hayles, je relativno lahko razumeti, saj »post-« namiguje, da so človeku dnevi šteti (k tej predponi se takoj vrnem). Številni avtorji menijo (tako Hayles), da tu ne gre le za intelektualno zamenjavo definicije ene vrste človeka z drugim (ali drugačnim), pač pa tudi v čisto dobesednem smislu za zamenjavo človeka kot dominantne oblike življenja na planetu z inteligentnimi stroji – kar bi pomenilo, da »lahko ljudje stopijo krotko v to dobrotno noč¹ in se pridružijo dinozavrom kot vrsti, ki je nekoč vladala zemlji, a je sedaj zastarela, ali pa še malo ostanejo, tako da se sami spremenijo v stroje« (Hayles, 1999: 283).

1 Ob tem poetičnem izrazu je nujna zastranitev. Gre za uporabo verza »*Do not go gentle into that good night*« Dylana Thomasa iz pesmi, ki nosi isti naslov (noč kot metafora za smrt). N. K. Hayles sicer Thomasa ne omenja. Dopuščam sicer možnost, da je izraz tako uveljavljen in poznan, da to ni potrebno, čeprav se ne zdi verjetno. Prevod je delo Jožeta Udoviča, pesem je izšla v zbirki *Praprotni grič* (Ljubljana: Cankarjeva založba, 1965).

Preden gremo dalje, je treba opozoriti, da posthumanizem ni enako transhumanizem. Oba si sicer delita zanimanje za tehnologijo, a načini refleksije so strukturno različni: razlika je v razumevanju zgodovinske in ontološke dimenzije tehnologije. Pri posthumanizmu tehnologija ni v glavnem fokusu – ni »drugi«, ki se ga je treba bati, prav tako pa tudi nima božanskih značilnosti, kamor merijo nekateri transhumanisti. Transhumanizem se zavzema za radikalno transformacijo človeka s pomočjo obstoječih, nastajajočih in spekulativnih tehnologij (kot na primer v regenerativni medicini ali krioniki). Transhumanizem je antropocentričen (videli bomo, da posthumanizem ni) in temelji na človeški/človekovi izjemnosti (spet: posthumanizem meni ravno nasprotno – človek tu nima ontološkega primata)² (Ferrando, 2019: npr. 3, 30, 38).

A vrnimo se k N. K. Hayles in drugi, pozitivnejši, strani posthumanege: tu je obet izhoda iz starih okvirov in odpiranja novih možnosti, kako biti človek in kakšen človek. To ne pomeni konca človeštva, pač pa konec določenega pojmovanja človeka, pojmovanja, ki je v najboljšem primeru veljalo za »delček človeštva, ki je imel bogastvo, oblast in dovolj prostega časa, da je sebe konceptualiziral kot avtonomna bitja, ki izpolnjujejo svojo voljo z individualnim delovanjem in izbiro« (Hayles, 1999: 286). Definicija tako še zdaleč ni veljala za vse oziroma ni vključevala vseh.

Pa še nekaj o izrazu samem (prav je, da se tega vsaj dotaknemo), zlasti tistem, ki je uporabljen v naslovu. V slovenščini izraz »posthuman« (angl. *posthuman*) zveni nekoliko nerodno, morda bi lahko uporabila tudi izraz »postčloveški«, a sem želela ohraniti navezavo na humano, humanizem, humanistiko, ipd., ki imajo v slovenščini drug koren kot človek, v angleščini pa ne (prim. angl. *humane, humanism, humanities* ipd.) (gl. npr. tudi Dominko, 2013). (Poleg tega se »zaplete« še z množino, kjer ima slovenščina spet drug koren.) Vsekakor je *posthuman* ključni izraz, s katerim se teorija lahko loti nujne integralne redefinicije pojma človeka, ki sledi onto-epistemološkemu, znanstvenemu in biotehnološkemu razvoju (Ferrando, 2013: 26). Kot pravi Stefan Herbrechter (2017) – tole je sicer bolj konceptualna pripomba, a deloma je vendarle tudi terminološka – je pri tej poteka-joči »dekonstrukciji« humanizma treba ločevati med likom »posthumanege« (in njegovih sedanjih, preteklih in predvidenih avatarjev, kot so kiborgi, pošasti, zombiji, duhovi, angeli ipd.) in »posthumanizmom« kot družbenim diskurzom«, ki se spopada s »perečim vprašanjem, kaj pomeni biti človek /

2 To, da človeku ni več podeljen ontološki primat, se kaže tudi v terminologiji: »človek« je pogosto zamenjan s »človeško živaljo« (Ferrando, 2019b, str. 22).

angl. *human/* v pogojih globalizacije, tehnnoznanosti, poznega kapitalizma in podnebnih sprememb«. Naslovljena so torej temeljna ontološka in epistemološka vprašanja, ki zadevajo »problematični projekt definiranja bistvene ‚človeške narave‘« (Wolfe, 2008, nav. po Pedersen, 2020: 242).

Predpona »post-« torej ne pomeni popolnega preloma s tistim glavnim delom izraza, ampak je bolj znak potekajoče dekonstrukcije tega, čemur »predponi«. ³ Je neke vrste »konceptualni parazit, ⁴ ki naseljuje sam humanizem in poskuša doseči, da bi ta sam naslovil svoje kontradikcije« (Herbrechter, 2018b). Z drugimi besedami, kot pravita Cecilia Åsberg in Rosi Braidotti (2018: 11), pomeni neke vrste vključitev in premik naprej, preko območja udobja raziskovanja človeka, v tem primeru pa tudi pomeni transdisciplinarnost, ⁵ ki črpa iz analitičnih pristopov znanosti o človeku.

V tem prispevku bom najprej predstavila nekaj definicij oziroma opredelitev posthumanizma, kot sta jih, med drugim, zastavili Francesca Ferrando in Rosi Braidotti. Slednja pravi, da definira posthumano kot konvergenten pojav med posthumanizmom in postantropocentrizmom, ⁶ kar, na eni strani, pomeni kritiko »univerzalnega ideala mislečega Človeka in, na drugi, zavrnitev večvrednosti vrste« (Braidotti, 2019: xi). (Za večjo razumljivost dodajmo, da gre za vrsto kot *species*, torej biološko vrsto.) »Politične implikacije tega premika so izjemno pomembne. Če je revizija humanizma, ⁷ ki so jo uveljavile feministične, kvirovske, protirasistične, ekološke in postkolonialne kritike opolnomočila seksualizirane in racializirane – a še vedno človeške – ‚druge‘, kriza Anthroposa podpira naturalizirane druge« (ibid.: ivx). (K slednjemu, torej naturaliziranim ali nečloveškim »drugim«

3 Navajam po Herbrechterju (2018b), ki namenoma uporablja podobno neroden izraz oz. naredi glagol iz samostalnika (prim.: »*deconstruction of that which is being posted*«).

4 Ta izraz po mojem mnenju najboljše (in tudi najbolj ekonomično) opiše delovanje predpone.

5 Kar je denimo pomembno v luči t. i. »znanstvenih vojn« in poziva k novemu dialogu med naravoslovjem (znanostjo) in humanistiko (družboslovjem). Posthumanistika naj bi končno premagala razcep »dveh kultur« (Herbrechter, 2017). Poimenovanje in razdelava dveh kultur sta iz dela *The Two Cultures* Charlesa Percyja Snowa iz leta 1959. Na tem mestu bi denimo lahko začeli vpeljevati izraz postdisciplinarnost.

6 Postantropocentrizem kot kritika »nasilne vladavine Anthroposa nad tem planetom« (Braidotti, 2019: ivx), kar pomeni razvijanje ekološke zavesti, ali kot razsredičenje človeka v razmerju do nečloveka, tu ni več ontološkega privilegija človeka (Ferrando, 2019: 54).

7 Humanistični model emancipacije ima svoje omejitve prav tam, kjer so v razmislek vstopile v nadaljevanju omenjene kritike – emancipacija ne velja za vse ali ne za vse v enaki meri.

in odnosu do njih se sicer ne morem več vrniti, ker se želim osredotočiti na kontekst vednosti in izobraževanja, kar implicira, seveda, človeka.)

Skozi ta okvir bom poskušala vzpostaviti razmislek o šoli/izobraževanju, ne le v aktualnem času šolanja (pouka, morda celo v veliki meri administrativnega izpolnjevanja obveznosti) na daljavo,⁸ pač pa širše, in uporabe tehnologije tako splošnem kot tudi v posebnem, v sedanjih okoliščinah.

Nadaljevanje: posthumanizem⁹

Moje izhodišče je precej splošna opredelitev posthumanizma kot kritične teorije, ki tematizira niz prelomov s tradicionalnimi predpostavkami zahodne kulture, še posebej gre tu za drugačno (novo?) razumevanje človeškega subjekta v razmerju do sveta. To s sabo prinaša tudi novo epistemologijo, ki ni (več) utemeljena na dualizmih in ki spodkopava/poskuša spodkopati tradicionalno postavljene meje med človekom, živaljo in strojem (te tri entitete so v ospredju, mogoče pa bi bilo to konstrukcijo seveda še razširiti). Izraz se uporablja za sodobne teoretske pozicije raziskovanj v različnih disciplinah oziroma vedah (tako filozofiji, literarni vedi, kot tudi v študijah znanosti in tehnologije, komunikacijskih študijah) (Bolter, 2016: 1). Prej omenjene entitete so akterji v t. i. kibernetičnem trikotniku (torej: človek/žival/stroj oz. tehnologija).¹⁰ Posthumanizem bi torej lahko bil diskurz o tem, kaj pomeni, ne več biti človek/človeški, vsaj ne v (tradicionalnem) humanističnem smislu – to je minimalna definicija, v okviru katere nismo več zadovoljni s humanističnimi načini definiranja človeka oziroma človeškega (Herbrechter, 2018b). Še več, Francesca Ferrando vidi posthumanizem kot »pluralistično simfonijo človeških glasov, ki so morali molčati v zgodovinskih razvojih pojma ‚človeštvo‘« (Ferrando, 2019b: 21).

Tehnologija vstopa v posthumanistične razprave s posredništvom feminizma oz. feministične teorije, še posebej Donne Haraway kot ene najpomembnejših avtoric s tega področja, in figuracije kiborga_inje (Ferran-

8 V času finalizacije tega prispevka za objavo, tj. konec leta 2020 in na začetku leta 2021, so bile v Sloveniji šole sredi epidemije COVID-10 že drugič zaprte (prvič spomladi 2020).

9 Izraz je skoval (ali pa prvi uporabil v akademskem smislu) Ihab Hassan, ki je hkrati tudi oblikoval definicijo v članku »Prometheus as Performer: Towards a Posthumanist Culture?« (1977).

10 Ta relacijskost nam omogoča misliti »proti« različnim segregacijam kategorij, skozi katere smo se naučili osmišljati svet. To velja tako za akademske discipline kot tudi konstrukte, ki oblikujejo naša vsakdanja življenja (Bayne, 2018).

do, 2013: 28; gl. tudi Haraway, 1999).¹¹ Ta figuracija je v njenem delu morda najbolj poznana, po eni strani kot sinteza človeka in stroja, ki je predvsem lik iz znanstvenofantastičnih filmov in literature (in, z nekaj manjše ekstrapolacije, tudi sodobne medicine), kar je tule morda manj zanimivo, po drugi strani pa je – kar je bistveno – v prvi vrsti metafora (Vendramin, 2020), ki nakazuje nemožnost ohranjanja do sedaj veljavnih dualizmov in meja. Donna Haraway skozi lik kiborg_inje pokaže, da stare ustaljene dvojnosti ne morejo več držati, in problematizira dotlej radikalno razliko, ki je obstajala med človekom in strojem.¹² Skratka, ne gre ji za nekakšno sintetiziranje človeka in stroja v eno, ampak za stališče, da je treba binarne opozicije humanizma preseči, če želimo premagati nepravilne privilegirani. Te izhajajo iz razumevanja razlike kot neenakosti, nasprotnosti in hierarhičnega razmerja med obema členoma. Eden od členov je avtonomen, drugega definira negacija prvega (Grosz, 1990: 339). S tem se odprejo tudi številna epistemološka (v grobem: kdo je tisti, ki ve; čigava perspektiva šteje ali je obče veljavna; kdo je utišán ipd.) in etična vprašanja (spet v grobem: koga vse t. i. človeškost izključuje, spregleduje ipd. in kaj to pomeni za njihovo bivanje).

Iz povedanega je sedaj jasno, da posthumanizem ni popolnoma nov »diskurz«, ampak (morda bolje rečeno) način prepoznanja in vključevanja širokega nabora različnih kritičnih pristopov (feminizma, protikolonializma, študij tehnologije, tudi ekologije ...), ki »neposredno temeljijo na spodbijanju načinov, na katere je humanizem omejeval politiko in izobraževanje« (Snaza et al., 2014: 41). Pozornost je torej usmerjena na prej morda dispartne teorije, ki imajo skupen fokus, in ta bi bil: »človek/človeško« kot problem (ibid.). S tem pa je povezana nuja politično-pedagoške zaveze projektom feminizma, postkolonializma ipd., in to v smislu odpora proti sistematični dehumanizaciji ljudi (ibid., 49). Posthumanistična perspektiva poskuša celovito razumeti proces humanizacije (saj status človeka ni dodeljen vsem človeškim bitjem oziroma ne vsem v enaki meri) (prim. Ferrando, 2019: npr. 80, 97).

In prav proces »humanizacije« – kot vodenja učencev in učenk k človeškosti – je eden od osrednjih temeljev, ki podpirajo celoten koncept izobraževanja v zahodni kulturi oziroma družbi.

11 Za več glede tematizacije kiborga_inje in poimenovanja v slovenščini, gl. Vendramin, 2020.

12 Temeljno vprašanje tu je, kaj bomo storili, če ta radikalna razlika sploh ne obstaja (Herbrechter, 2018).

Središče: izobraževanje

Formalno izobraževanje na Zahodu je, kot pravi Helena Pedersen (2020: 237), trdno ukoreninjeno v humanističnih idealih. »'Postati človek' s kultiviranjem določenih kognitivnih, družbenih in moralnih sposobnosti je celo simboliziralo idejo izobraževanja kot takega v razsvetljenskih filozofskih tradicijah« (ibid).¹³ Podobno pravi Nathan Snaza: izobraževanje je praksa humanizacije (a pomeni tudi, vsaj načeloma, možnost dehumanizacije, saj je človek kot družbeni konstrukt definiran v razmerju do različnih nečloveških Drugih) (Snaza, 2013: 38). William Spanos (1993)¹⁴ razloži tradicionalno videnje izobraževanja kot vodenja stran od nečesa (recimo teme nevednosti) k univerzalni svetlobi (vednosti ali znanju), hkrati pa je to vodenje v človeškost.

Če torej odpremo in odpravimo subjektiviteto, na kateri je temeljil humanizem, torej idejo, da si delimo neke vrste skupno človeško naravo (zavoljo prikladnosti temu lahko rečemo »liberalno-humanistični jaz«), in s tem spravimo pojem subjekta v težavo – s čim ga potem nadomestiti (Herbrechter, 2018b)?

Vprašanje je potemtakem, kako lahko deluje »srečanje« med posthumanizmom in izobraževanjem, kako lahko posthumanizem pomaga spreminjati edukacijsko teorijo in prakso, kako »obogatiti«, »spremeniti«, »izboljšati« prakse pridobivanja vednosti ... Nadaljnje vprašanje, ki sodi v kritiko posthumanizma kot postantropocentrizma, pa je: če drži, da so izobraževalne institucije primarna mesta, kjer so ljudje »indoktrinirani« v antropocentrizem (Herbrechter, 2016), kakšne so potem daljnosežne posledice razgradnje slednjega?

Kritični posthumanizem¹⁵ se mora boriti na obeh frontah hkrati, torej kar zadeva: spreminjanje tradicionalnih antropocentričnih »repertoarjev subjekta« na eni strani in artikulacije odpora proti globalni sistemski »dehumanizaciji« na drugi. Zdi se torej, da je tisti pravi izziv, ki ga postavlja

13 Poleg ontoloških in epistemoloških vprašanj, ki zadevajo to temeljno človeško naravo, je tu še vprašanje meja med človeškim in nečloveškim »subjektom« (Pedersen, 2010: 237).

14 Spanos začne s Platonovo alegorijo votline in nadaljuje z etimološkim vpogledom v izraz »education«, ki prihaja iz latinskega »ducere«, kar pomeni »voditi« – »ex ducere« bi bilo torej voditi stran ali ven iz nečesa (Spanos, 1993: 12).

15 Kot pravi Herbrechter (2018), se *kritični* posthumanizem »razlikuje tako od tehnoutopičnega transhumanizma kot tudi tehnodistopičnih smeri, ki jih povezujemo z liki postčloveka, kot je ikonični Arnold Schwarzenegger kot Terminator«. Kritični posthumanizem gleda hkrati naprej in nazaj (ibid.)

posthumanizem, tako izobraževanju kot svetu bolj na splošno, tale: kdo ali kaj bo imel koristi od premika proti postantropocentrizmu, če ne neka vrsta (razširjene, redefinirane, večvredne) »človeškosti« /.../? Sam koncept izobraževanja v tem smislu tvori mejo tega, kar je posthumano mogoče (Herbrechter, 2016: 3).

Poleg tega (ibid.) – kar je izjemno pomembno – to vpliva na »ostanke« humanizma, ki podpirajo celoten koncept izobraževanja kot procesa vodenja učencev (in učenk) k človeškosti, k postajanju človek. Izobraževanje je humanistični projekt *par excellence*. Spričo tega je jasno, da premik v smer posthumanističnega razmisleka precej globoko premakne pojmovanja, ki so vezana na človeški subjekt. Zato govoriti o posthumanem in koncu izobraževanja (Herbrechter, 2018b) pomeni upoštevati več postantropoloških vprašanj, ki niso nujno tehnoutopična ali distopična, ampak vključujejo razmislek ali morda novo razumevanje razmerja med izobraževanjem, tehnologijo in človeškim (ibid.).¹⁶

Naslednja točka, ki ji velja posvetiti pozornost, pa je vprašanje, ki izhaja iz nastajajoče (pravzaprav v veliki meri že nastale) globalne informacijske družbe in vzpostavljanja učnih okolij na daljavo, kar se dogaja v obliki »preoblikovanja /angl. *repackaging*/ (humanističnega) pojmovanja izobraževanja kot »prenosa znanja« (Herbrechter, 2018c: 728):

Hkrati pa se z mobilnostjo, transparentnostjo, fleksibilnostjo in mnogopismenostjo prodaja popolnoma instrumentalizirana oblika izobraževanja kot individualne investicije in »vseživljenjskega učenja« globalni skupnosti »uporabnikov«. To pomeni, da je predhodni humanistični konsenz, da je najpomembnejša naloga izobraževanja razvijanje neke ideje »osebnosti« skoraj popolnoma izginila (ibid.)

Se pravi, da je ideja o »posthumanistični« edukaciji treba umestiti najmanj v zgodovinski in širši družbeni kontekst ter na novo vzpostaviti »modele emancipacije«, ki bi veljali za vse več akterjev.

Za konec bi izpostavila še en poudarek, ki na tem mestu lahko služi kot iztočnica za nadaljnji razmislek v okviru aktualne situacije epidemije COVID-19 in t. i. pouka/šolanja na daljavo.

Eden od aktualnih pogledov na izobraževanje in tehnologijo je, da slednja omogoča, da je izobraževanje »boljše«, kar pomeni učinkovitejše, bolj na voljo ipd. – kar se, mimogrede, prav v aktualni situaciji izkazu-

16 Konkretnjših vidikov se tule lahko samo dotaknem: možnosti, ki izvirajo iz obsega »mišljenja strojev«, nove definicije pismenosti oziroma preoblikovanja obstoječe definicije, vloge jezika, načinov branja ipd.

je kot nadvse problematično. Torej je treba pretehtati vse implikacije digitalnih vidikov sodobnega izobraževanja – predpostavka, da je vrednost digitalne tehnologije v veliki meri ali zgolj instrumentalna, ne more zdržati (Bayne, 2018).

Poleg tega tehnologija seveda ne stoji v vakuumu, ampak odraža, pogosto pa tudi zaostruje družbene probleme, ki sicer že obstajajo (in v aktualnem slovenskem primeru tudi jih zaostruje, kot je bilo razvidno iz številnih medijskih poročil: opozarjali sta pedagoška stroka, pa tudi raziskovalna srenja). Komunikacija preko računalniškega omrežja še zdaleč ne zabrisuje družbenih delitev (in ne odpravlja marginaliziranih skupin, kot bi bilo neflektirano sklepati), ker so markerji teh delitev oziroma nepriviligiranih umestitev na različne načine vpisani v dejanje digitalne komunikacije. Utilitaristično razumevanje tehnologije, v smislu, da z njo pač bolje nekaj naučimo ali celo, da se bolje/lažje povežemo z otroki ali najstniki_icami, ki da so bolj tehnološko podkovani kot učitelji_ce, že po neki svoji naravi ipd., torej ne zadošča (Herbrechter, 2018a); seveda pa tudi pot, ki bi nas vodila v tehnofobijo, ne. Naloga kritičnega posthumanizma je prav navigacija med zrcalnima antitezama nelagodja in evforije (Zefelius Igrek, 2015: 92).

Konec: koordinate za navigacijo

Na več mestih smo se dotaknili razmerja med človekom ali človeškim in tehnologijo (s podaljškom v izobraževanje) in tu je treba tu jasno izreči, da to razmerje, kolikor pomeni opozicijo med enim in drugim členom, ne more zdržati. Izziv, pred katerim smo danes, pravi Christopher John Müller (2016: 3), »je, da se tehnologija razkriva na vse bolj očitne načine ne kot nevtralno orodje, ki ga je mogoče uporabiti dobro ali slabo, ne preprosto kot zločesta sila, ki kvari človeka«.

Kar pa zadeva izobraževanje – in odnos izobraževanja in tehnologije, ki ga je treba vseskozi reflektirati – pa velja, da se »grožnja« izobraževanju danes v prvi vrsti skriva v kombinaciji neoliberalnega gospodarstva in racionalizacijskih procesov učenja/poučevanja, ki jih omogočajo novi mediji/tehnologija (Herbrechter, 2018c : 272). Torej prihaja v izobraževalnih institucijah do sprememb, ki so podprte na različne načine: ekonomsko, tehnološko, medijsko ipd.

Preskok v razmisleku (ki ga je v nekaterih kontekstih šele treba opraviiti) gre od zgoraj omenjene »napačne opozicije« k temu, da človeka ne razumemo utilitaristično kot uporabnika orodja, pač pa nemara kot bitje, ki

obstaja prav zaradi svojega razmerja do tehnologije in ki ga to razmerje ne-
nehno preoblikuje (Müller, 2016: 3).¹⁷

V tem prispevku sem torej poskušala identificirati »posthumanizem« kot uporaben in teoretsko utemeljen pojem, ki je izhodišče za razmisleke, po eni strani, o razmerju med človekom (tradicionalnim liberalnim subjektom) in tehnologijo, po drugi pa o vlogi tehnologije v šoli in spremembah, ki jih to prinaša s sabo tako bolj v splošnem, še posebej pa v aktualnem trenutku, ki ni le pandemičen, pač pa sindemičen. Opraviti nimamo le z zdravstveno krizo, povezano s COVID-19, pač pa – poleg postavljanja drugih bolezni na stranski tir – tudi krizo na različnih ravneh družbe, v kateri so že obstoječe neenakosti (denimo revščina ali s podnebno krizo povezano slabšanje življenjskih pogojev) še povečane, pojavljajo se nove, tudi v odnosu do tehnologije oziroma »digitalizacije« v vsakdanjem življenju.

Literatura

Åsberg, Cecilia., in Braidotti, Rosi. »Feminist Posthumanities: An Introduction,« v *A Feminist Companion to the Posthumanities*, ur. Cecilia Åsberg in Rosi Braidotti (Springer, 2018), 1–22.

Bayne, Siân. »Posthumanism: A Navigation Aid For Educators.« *On_Education. Journal for Research and Debate* 1, št. 2 (2018).

Bolter, Jay David. »Posthumanism,« v *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. K. Bruhn Jensen in R. T. Craig, ur. (John Wiley & Sons, 2016), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118766804.wbiect220>.

Braidotti, Rosi. »Preface: The Posthuman as Exuberant Excess.« V Ferrando, Francesca. *Philosophical Posthumanism* (London in New York: Bloomsbury Publishing, 2019), xi–xvi.

Dominko, Tanja. »Posthumanizem in posthumano: poskus definicije.« *Pri-merjalna književnost* 36, št. 3 (2013): 85–97.

Ferrando, Francesca. *Philosophical Posthumanism*. London in New York: Bloomsbury Publishing, 2019a.

Ferrando, Francesca. »Riflessioni aperte sul postumanesimo filosofico.« *Animot* 9, (2019b): 20–25.

Ferrando, Francesca. »Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Me-tahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations.« *Exis-*

17 Müller se tu navezuje na delo Bernarda Stieglerja *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus* Stanford University Press, 1998 (izvorno v francoščini kot *La technique et le temps, 1: La faute d'Épiméthée*, Galilée, 1994).

tenz. *An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts* 8, št. 2 (2013): 26–32.

Grosz, Elizabeth. »Conclusion: A Note on Essentialism and Difference.« V *In Feminist Knowledge: Critique and Construct*, ur. Sneja Gunew (New York: Routledge, 1990), 332–344.

Haraway, Donna. *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenčija narave*. Ljubljana: Študentska založba, 1999.

Hassan, Ihab. »Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture?« *The Georgia Review* 31, št. 4 (1977): 830–850.

Hayles, N. Katherine. *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1999.

Herbrechter, Stefan. »What is Critical Posthumanist Education.« 2018a, <https://www.freshedpodcast.com/stefanherbrechter/>.

Herbrechter, Stefan. »Posthumanism and the Ends of Education.« *On Education. Journal for Research and Debate* 1, št. 2 (2018b).

Herbrechter, Stefan. »Posthumanist Education?.« V *International Handbook of Philosophy of Education*, ur. Paul Smeyers (Springer, 2018c), 726–745.

Herbrechter, Stefan. »Critical Posthumanism.« (2017), Critical Posthumanism – Critical Posthumanism Network.

Herbrechter, Stefan. »Posthumanism and Educational Research.« *Educational Philosophy and Theory* (2016), <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1208459>.

Keating, Craig. »Review of Hayles, N. Katherine, *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*.« *H-Ideas, H-Net Reviews*, (2000). <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=4517>.

Müller, Christopher John. »Introduction. Thinking Finitude, Digital Technology and Human Obsolescence With Günther Anders.« V *Prometheism Technology, Digital Culture And Human Obsolescence* (London: Rowman and Littlefield International, 2016), 1–21.

Pedersen, Helena. »Education and Posthumanism.« (2015), <http://critical-posthumanism.net/genealogy/education/>.

Pedersen, Helena. »Is 'the Posthuman' Educable? On the Convergence of Educational Philosophy, Animal Studies, and Posthumanist Theory.« *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31, št. 2 (2010): 237–250.

Snaza, Nathan, Appelbaum, Peter, Bayne, Siân, Carlson, Dennis, Morris, Marla, Rotas, Nikki., Sandlin, Jennifer, Wallin, Jason, in Weaver, John A.

»Toward a Posthumanist Education.« *Journal of Curriculum Theorizing* 30, št. 2 (2014): 39–55.

Snaza, Nathan. »Bewildering Education.« *Journal of Curriculum and Pedagogy* 10, (2013): 38–54.

Spanos, William V. *End Of Education: Toward Posthumanism*. University of Minnesota Press, 1992.

Vendramin, Valerija. »Umetnost pripovedovanja znanstvenih zgodb: ob 35-letnici ‚Kiborškega manifesta‘.« *Alternator: misliti znanost*. 10. 12. 2020, <https://www.alternator.science/sl/daljse/umetnost-pripovedovanja-znanstvenih-zgodb-ob-35-letnici-kiborskega-manifesta/>.

Zefelius Igrek, Apple. »Beyond Malaise and Euphoria: Herbrechter's Critical Post-Humanism,« *Comparative and Continental Philosophy* 7, št. 1 (2015): 92–97.

O migracijah v šoli: od izseljensko-priseljenske perspektive do življenjskih zgodb

Marjanca Ajša Vižintin

Uvod

Vsebine o slovenskih migracijah se znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa premalo ali skoraj nič ne obravnavajo, čeprav je bila Slovenija v 20. stoletju tako dežela izseljevanja kot dežela priseljevanja.¹ Tako je tudi na začetku 21. stoletja, ljudje se iz Slovenije izseljujejo in ljudje se v Slovenijo priseljujejo. Koliko izvedo otroci v osnovnih ali srednjih šolah o sodobnih migracijah in o slovenski zgodovini, tesno prepleteni z izseljevanjem in priseljevanjem (Lukšič Hacin, 1995, 2018; Kobolt, 2002; Komac, 2007; Kalc, Milharčič Hladnik, Žitnik Serafin, 2020)? Pa o Slovenkah, Slovencih kot prebežnikih po prvi in drugi svetovni vojni v 20. stoletju (Milharčič Hladnik, 2020)? O spremenjenih državnih mejah po obeh vojnah, katere posledice so mdr. manjšine na obeh straneh meje? Koliko se pri slovenščini, angleščini in drugih jezikih spregovori o odnosu do maternega jezika, večletnem učenju jezika okolja po preselitvi? Se pri pouku književnosti bere književna besedila, ki so jih napisale pripadnice, pripadniki manjšin

1 Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa »Narodna in kulturna identiteta slovenskega izseljenstva v kontekstu raziskovanja migracij« (P5-0070), temeljnega raziskovalnega projekta »Socialna, gospodarska in kulturna zgodovina slovenskega izseljenstva (1945–91)« (J5-8246) in aplikativnega projekta »Le z drugimi smo« (C3330-16-269110). Financirajo jih Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Evropski socialni sklad.

ali priseljenke, priseljenci v Sloveniji (Žitnik, Glušič 1999; Dimkowska, 2014; Vižintin, 2016a, 2018a)? Se pri družbi, zgodovini, geografiji, sociologiji, filozofiji, psihologiji učenke, učenci soočajo z izzivi vključevanja novopriseljenih, s soodgovornostjo vseh pri večletnem procesu vključevanja (Vižintin 2017)? Koliko razmisleka so deležne učenke, učenci o sestavljeni identiteti, spreminjajoči se kulturi, o oblikovanju nacionalnih držav kot zamišljenih skupnosti (Anderson, 1998; Sedmak, 2011; Milharčič Hladnik, 2015)? Koliko so tovrstne vsebine vpete v univerzitetno izobraževanje, ki pripravlja bodoče učiteljice, učitelje na večkulturne, večjezične, večverske razrede? Ali jih?

Zagotovo bi se migracijske vsebine pri pouku obravnavale več, če bi bile del učnih načrtov in gradiv (Vižintin, 2018b). Učiteljice, učitelji bi ob obravnavi učnih ciljev, povezanih s slovenskimi ilegalnimi in legalnimi migracijami v različnih časovnih obdobjih in v različne države odpirali številna vprašanja o migracijah kot stalnici – obenem pa bi tovrstne izkušnje povezali s sodobnimi migracijami, tako ekonomskimi kot begunskimi. Slednje so pogosto ilegalne, saj so legalne možnosti prosilkam, prosilcem za mednarodno zaščito v 21. stoletju v Evropi vedno manj dostopne.

Namen in cilji

Namen prispevka je opozoriti na možno in potrebno obravnavo migracijskih vsebin znotraj pouka, pri čemer je pomembna priseljenko-izseljenko perspektiva: izseljenci, izseljenke iz Slovenije so v neki drugi državi priseljenci in priseljenke. Verjamem, da bi obravnavo slovenskih migracij, ki so vpete v širše družbene tokove v drugih državah in na drugih celinah, prispevala k razumevanju migracij kot stalnici v človeški zgodovini, v sedanjosti pa k uspešnejšemu vključevanju (otrok) priseljencev in prijaznejši podpori novopriseljenim. Cilj prispevka je opozoriti na kompleksnost migracijskih procesov, izhajajoč iz osebne življenjske zgodbe ter upoštevajoč družbeno-politične razmere v izvorni in sprejemni državi v določenem času. Na podlagi predstavljene življenjske zgodbe želi prispevek spodbuditi učiteljice, učitelje, da v svojem šolskem, lokalnem okolju s svojimi učenci, učenkami poiščejo njihove življenjske zgodbe.

Življenjske zgodbe sestavljajo biografska in avtobiografska besedila, objavljena v časopisih, revijah in knjigah ali spravljena v arhivih; pričevanja, pripovedi in osebni spomini ali spomini potomcev; ter osebni dokumenti, kot so fotografije, dnevniki, pisma ali razglednice. Ti viri so »dragocena skladišča individualnega spomina« (Verginella 2004), pri čemer je pomembno, da so v njih zbrane interpretacije in subjektivne izkušnje lju-

di, ki niso izbranci političnih, vojaških in nacionalnih zgodovin in niso stajeni v številčnih izračunih kvantitativne metodologije (Milharčič Hladnik 2020: 367 v Kalc, Milharčič Hladnik, Žitnik Serafin 2020).

Premalo se zavedamo, da na osebne odločitve za selitve vplivajo tudi družbeno-politične razmere v izvorni in sprejemni državi, npr. meddržavne pogodbe o zaposlovanju delavcev (t. i. ekonomske migracije) ali vojne, ki sprožajo večje premike ljudi, bežečih pred nasiljem, strahom pred smrtjo in željo, da sebi in svojim otrokom omogočijo varnejši jutri (t. i. begunci). Čeprav predlagam pri raziskovanju in razumevanju migracij uporabo življenjskih zgodb, kar je del kvalitativne metodologije, menim, da je potrebno tudi poznavanje uradnih (statističnih) podatkov. To ponuja učiteljicam, učiteljem in njihovim učenkam, učencem druge možnosti raziskovanja in pridobivanja (številčnih) dejstev o sodobnem priseljevanju v Slovenijo in izseljevanju iz nje. Skupaj s kombinacijo osebnih življenjskih zgodb in s (s)poznavanjem družbeno-političnih razmer v izvorni in sprejemni državi tako postane podoba (slovenskih) migracij bližja realnosti.²

Sodobne slovenske migracije v številkah

Kot dodaten izziv za raziskovanje sodobnih migracij predstavljam nekaj statističnih podatkov. Od leta 2010 do leta 2017 so si številke izseljenih in priseljenih migrantk, migrantov zelo podobne (Tabela 15), podobna pa je tudi izobrazba priseljenih in izseljenih leta 2017. Najpogostejši razlog za priselitev v Slovenijo leta 2017 niso bile vložene prošnje za mednarodno zaščito, ampak zaposlitev in združevanje družine. Število prošenj za mednarodno zaščito (t. i. azil) je nizko, še manjše pa je število odobrenih prošenj (Slika 3).

Tabela 15: Število priseljenih v Slovenijo in izseljenih iz Slovenije (2010–2017).

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Priseljenci iz tujine	15.416	14.083	15.022	13.871	13.846	15.420	16.623	18.808
Odseljeni v tujino	15.937	12.024	14.378	13.384	14.336	14.913	15.572	17.555

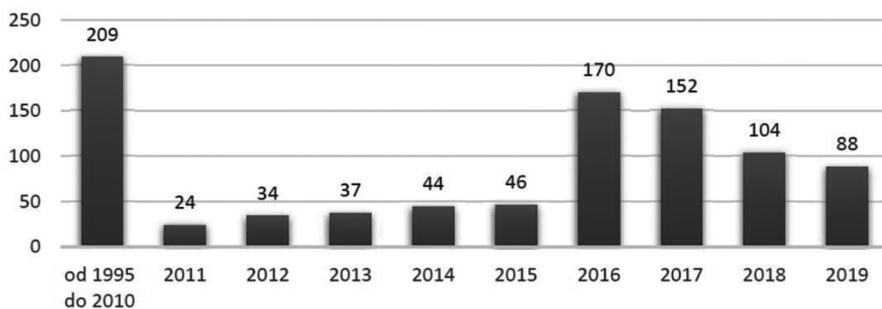
Vir: Selitveno gibanje, Slovenija, 2017; Socioekonomske značilnosti meddržavnih selivcev, Slovenija, 2017.

2 O prepletanju in sovplivanju vseh teh dejavnikom smo spregovorili tudi na usposabljanjih *Le z drugimi smo* (2016–2021), ko je enemu od petih 16-urnih seminarjev prisluhnilo več kot 10.000 pedagoških delavk, delavcev po vsej Sloveniji in v zamejstvu.

Leta 2017 je imela več kot polovica priseljenih (58,7 %) in izseljenih (53,6 %) prebivalcev, starih 15 let ali več, srednješolsko izobrazbo. Četrtna priseljenih (25,6 %) in malo manj kot četrtna izseljenih (22,8 %) je imela osnovnošolsko izobrazbo. Med priseljenimi je imela terciarno izobrazbo manj kot petina prebivalcev (15,7 %) in skoraj četrtna izseljenih (23,6 %). Mit o tem, »da se izseljujejo samo visoko izobraženi, priseljujejo pa samo neizobraženi«, torej ne drži. Res pa je, da je prirast terciarno izobraženih negativen: leta 2017 se je iz Slovenije izselilo več terciarno izobraženih, kot se jih priselilo, razlika je – 1.063 terciarno izobraženih (prim. Vižintin, Lukšič Hacin, Gostič 2020).

V letu 2017 se je po podatkih SURS-a v Slovenijo priselilo 18.808 prebivalcev, od tega je bilo 15.520 tujih / drugih državljanek, 3.288 pa slovenskih. Od 15.520 v letu 2017 v Slovenijo priseljenih tujih državljanek se jih je največ priselilo z namenom zaposlitve (55 %). Veliko se je priselilo tudi z namenom, da se pridružijo svojim družinskim članom (36 %), študij (3 %) in drugi razlogi so bili redkejši (*Selitveno gibanje, Slovenija, 2017; Socioekonomske značilnosti meddržavnih selivcev, Slovenija, 2017*).

Število oseb s priznano mednarodno zaščito v Republiki Sloveniji po letih



Slika 3: Število oseb s priznano mednarodno zaščito v Republiki Sloveniji (1995–2019)

Vir: Osebe s priznano mednarodno zaščito po letih (2020).

Za nekoliko daljše časovno obdobje je prikazano število odobrenih prošelj za mednarodno zaščito. Število prosilk, prosilcev je bilo precej večje kot število odobrenih prošelj.³ Izbrana leta in števila so vabilo, da se raziščejo tudi druga leta. Posredovani podatki o sodobnih migracijah so jav-

3 Številke prosilcev, prosilk za obdobje 2010–2019: 2010 (246), 2011 (358), 2012 (304), 2013 (272), 2014 (385), 2015 (277), 2016 (1308), 2017 (1476), 2018 (2875), 2019 (3821).

no dostopni na spletnih straneh Statističnega urada Republike Slovenije, vsakdo se lahko prijavi na njihove brezplačne e-novice, in Urada Vlade Republike Slovenije za oskrbo in integracijo migrantov.

Slovenci na Švedskem

V slovenskem prostoru so v drugi polovici 20. stoletja bolj znane ekonomske migracije v Nemčijo, ki naj bi bile začasne, a so se za večino spremenile v trajne (Zupančič, 2001; Lukšič Hacin, 2018; Vižintin, 2016b). Nemčija je že od 19. stoletja ena od najbolj priljubljenih destinacij za slovenske ekonomske migrantke, migrante (Drnovšek, 2012), v tem prispevku pa se osredotočam na izseljevanje na Švedsko in na slovensko izseljensko zgodbo, ki se je začela z ilegalno migracijo.

Švedska je bila med drugo svetovno vojno nevtralna država, po vojni pa je kot gospodarsko razvita država potrebovala delovno silo. Sporazum o socialni varnosti med Jugoslavijo in Švedsko je bil podpisan leta 1969 in leta 1979 nadomeščen z novim (Svetek 1985: 22).⁴ Slovenci so odhajali na Švedsko od začetka 60. do začetka 70. let 20. stoletja, pozneje pa so se tja selili posamezniki. Iz Slovenije se je na Švedsko preselilo od šest do sedem tisoč ljudi, nekaj se jih je vrnilo, številni pa so si na Švedskem ustvarili družine in imajo danes že vnuke. Naselili so se predvsem na jugu Švedske, a razpršeno, v industrijskih središčih in obmorskih mestih, v katerih so potrebovali ljudi za delo v ladjedelnicah. Medtem ko so se ekonomski migranti na »začasnem delu v tujini« v Nemčiji imenovali gostujoči delavci (Gastarbeiter), v Franciji tuji delavci (travailleurs étrangers), se je na Švedskem že uveljavil termin priseljenci (invandrare). V 60. letih 20. stoletja Švedska še ni imela uradne priseljenjske politike, ampak se je do priseljencev, pa naj je šlo za prebežnike ali ekonomske migrante, vedla kot do Švedov, dobili so namestitev in zaposlitev. Leta 1969 je bil formiran Državni zavod za priseljence (Statens Invandrarverk – SIV), ki se je obračal predvsem na osrednje priseljenjske organizacije. Priseljenke, priseljenci so se začeli organizirati in ustanavljati priseljenjske zveze po nacionalnem ključu. Ustanovljena je bila Jugoslovanska zveza, leta 1968 je začelo delovati prvo samostojno slovensko

4 Od leta 1950 do leta 1979 je Jugoslavija podpisala 17 dvostranskih sporazumov o socialni varnosti: s Francijo, z Luksemburgom, Belgijo, Nizozemsko, Češkoslovaško, Madžarsko, Bolgarijo, Veliko Britanijo, Poljsko, Italijo, Švico, Avstrijo, Švedsko, ZR Nemčijo, Nemško demokratično republiko, Norveško, Dansko; vsi sporazumi niso bili enaki, delavcem so zagotavljali različne stopnje socialne varnosti (Svetek 1985: 21–31).

društvo Triglav v Landskroni. Do leta 1999 je bilo na Švedskem ustanovljenih skupaj 14 slovenskih društev (Lukšič Hacin, 1995, 2001; Budja, 2005).

Leto 1975 bilo prelomno, saj je švedski parlament potrdil glavna načela priseljske politike (enakost, svobodna izbira in sodelovanje), čemur je sledila večja finančna pomoč društvom priseljencev. Podporo so dobile vse organizacije, ki so podpirale zблиževanje med priseljenci in Švedi. Istega leta je bilo organizirano prvo posvetovanje predstavnikov slovenskih društev na Švedskem v Stockholmu, na drugem posvetovanju (29. 5. 1976) so ustanovili Koordinacijski odbor slovenskih društev. Prvi festival je bil leta 1975 v Jönköpingu; najprej so potekali vsako leto, potem vsako drugo leto. Od leta 1990 naprej se festival imenuje Slovenska kulturna srečanja (Lukšič Hacin, 2001). Slovenska društva na Švedskem so se udeleževala tudi srečanj slovenskih društev zahodne Evrope: leta 1978 je bilo med 42 slovenskimi društvi po Evropi 11 švedskih (Pogačnik idr. 1978). Za slovenske kulturne in literarne ustvarjalce je bila na Švedskem izjemnega pomena revija *Naš glas* (1973–2001), objavljali so tudi v slovenskih revijah *Rodna gruda*, *Naša Slovenija*, *Naša luč*, v *Slovenskem izseljenskem koledarju*, na slovenski strani v *Jugoslovanskem listu*, v reviji *Jedinstvo* (Žitnik, Glušič 1999; Budja 2005).

Prvi tečaji za odrasle in dopolnilni sobotni pouk slovenščine za otroke so bili organizirani v društvenih prostorih, pozneje pa se je redni pouk slovenskega jezika za otroke preselil na švedske šole, saj je resolucija iz leta 1975, ki je uvedla multikulturalizem, uzakonila tudi pravico do poučevanja maternega jezika v šolah. Jezik so poučevali učitelji, ki jih je potrdila in zaposlila Švedska. Slovenski jezik so organizirali v vseh treh večjih mestnih regijah v krajih Stockholm, Göteborg, Malmö, Landskrona, Olofström, Helsingborg, Ängelholm, Alvesta, Växjö, Nybr, Norrköping, Köping, Halmstadt. Leta 1977 je dopolnilni pouk slovenščine obiskovalo 132 od 255 slovenskih šoloobveznih otrok, leta 1987 je 17 učiteljev poučevalo 240 učencev (Lukšič Hacin 2001: 302–303). V šolskem letu 2019/20, ko je dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture poučevalo slovenske izseljence in njihove potomce, potomke 36 učiteljic, učiteljev v 19 evropskih državah, je bil pouk še vedno organiziran tudi na Švedskem: v krajih Stockholm in Gaavle ga je izvajala Danni Stražar (*Dopolnilni pouk 2019/20*).

Slovenska zveza na Švedskem, ustanovljena leta 1991 v Köpingu, izdaja od leta 1992 slovensko-švedsko *Slovensko glasilo/Slovenska blad* in združuje vsa slovenska društva na Švedskem. Leta 2019 je bilo članov v slovenskih društvih na Švedskem 1.061, sicer pa na Švedskem po podatkih Slovenske zveze na Švedskem živi okoli »5.000 Slovencev in njihovih potomcev

prve, druge in tretje generacije«, je navedel predsednik Slovenske zveze na Švedskem Alojz Macuh (2020). Na Švedskem je leta 2019 delovalo deset slovenskih društev in ena katoliška misija (Hrastar 2019; Macuh 2020).

Slovenska društva so razpršena na prostoru 600 km². Društva so v desetih mestih in v sedmih pokrajinah. Dejavnosti se v večini društev spreminjajo, vedno manj je srečanj, dejavnosti upadajo, izjema pa je seveda nekaj društev, kjer je znova veliko aktivnosti. Tako imamo v sklopu društev še vedno 2-3 pevske zборе, veliko različnih prostočasnih dejavnosti, šolo oziroma urice slovenskega jezika v dveh društvih ter eno likovno in balinarsko sekcijo. Vsako drugo leto organiziramo t. i. Slovensko srečanje vseh Slovencev in društev nekje na Švedskem. Srečanje poteka v sklopu praznovanja obletnice določenega društva ali pa v povezavi s kakšno drugo obletnico. V avgustu organiziramo mladinsko in balinarsko srečanje vseh generacij. Prav tako se Slovenci iz vseh društev za binško praznik srečamo v središču Švedske v lepem, majhnem mestu Sv. Brigite, v Vadsteni. Člani upravnega odbora Slovenske zveze se srečujemo dvakrat na leto: v mesecu marcu/aprilu na občnem zboru in novembra na jesenski konferenci. Delo slovenske zveze se nadaljuje, delamo in spoštujemo smernice, ki smo jih navajeni, prizadevamo si ohranjati slovensko besedo, ohranjamo medsebojne stike ter ne pozabljamo, da smo člani slovenskih društev in obenem člani slovenske zveze. Kot predsednik si želim, da si pomagamo in vztrajamo ter s skupnimi močmi ohranjamo slovensko besedo in kulturo. Želim vam veliko prijetnega počutja in pristnega veselja, hkrati pa želim tudi, da si s skupnimi moči skupaj še bolj prizadevamo za obstoj nas Slovencev na Švedskem in da svojega porekla in rodu ne bomo nikoli zatajili (Macuh 2020).

Posamezni slovenski (ekonomski) izseljenci, izseljenke se tudi v 21. stoletju selijo na Švedsko. Nekateri se z izseki iz svojih življenjskih zgodb pojavljajo v sodobnih slovenskih medijih, npr. plesalka in kulturna antropologinja Zala Pezdir (Nakrst, 2018); pevka Maja Keuc (Doljak, 2018); gradbena inženirka Maja Golubovič (Krivec, 2019). Tudi na Švedskem se slovenska društva pri novih slovenskih priseljencih spoprijemajo z izzivi ne vključevanja v slovenska društva (kot v Nemčiji, prim. Vižintin, 2016), a nekateri se vključijo in prevzamejo aktivno vlogo. Med njimi je tudi Rok Ogrin

(Hrastar 2018), priseljen na Švedsko leta 2012, zdaj predsednik Slovenskega društva v Stockholmu.

Prebežništvo

Poleg legalnih ekonomskih migracij so v drugi polovici 20. stoletja izseljevanje iz Slovenije (takrat Jugoslavije) na Švedsko (in drugam) zaznamovale tudi povojne ilegalne migracije. Te so se zmanjšale in legalizirale z Zakonom o amnestiji (1962) in s Sporazumom med SFR Jugoslavijo in Republiko Avstrijo o reguliranju zaposlovanja jugoslovanskih delavcev v Avstriji (1963) (Lukšič Hacin 2019) ter z nadaljnjimi bilateralnimi sporazumi (Svetek 1985). Vzroki za prebežništvo (in ekonomske migracije) so kompleksni in različni (prim. Zupančič, 2001; Japelj Carone, 2016; Mlekuž, 2019), prav tako izhodišča v izvorni državi in možnosti za vključevanje v ciljni državi. Kot kaže življenjska zgodba Slovenca iz Ilirske Bistrice, vzrok za prebežništvo po drugi svetovni vojni iz Jugoslavije ni bilo nujno nasprotovanje političnemu sistemu niti revno otroštvo. Ko je prišel na Švedsko kot prebežnik, je bil takoj vključen v usposabljanje in čez nekaj mesecev zaposlen. Njegova življenjska zgodba potrjuje ugotovitve Mirjam Milharčič Hladnik (2020):

Čeprav je treba migracije vedno razumeti v širšem socialnem, kulturnem in političnem kontekstu, pa lahko o kompleksnosti vzrokov in motivov ter o načinih odhajanja mladih največ izvemo iz osebnih pričevanj akterjev povojnih migracij na Slovenskem. Mladih ne smemo videti (zgolj) kot žrtve povojnih okoliščin, pač pa kot aktivne akterje in avtonomne odločevalce. Razlogi [...] so bili zunanji, a hkrati osebni in intimni; odločitve hipne ali premišljene; odhodi pa dolgo načrtovani ali zgolj korak v neznano« (Milharčič Hladnik 2020: 163).

Osebna izkušnja

Anton Božič (rojen 1945) je preživel otroštvo v Trstu in v Ilirski Bistrici v vasi Vrbovo.⁵ »Igrali smo nogomet, imeli smo se zelo lepo. Moja mladost

5 Navedbe Antona Božiča in njegove žene Eve Britt Božič, rojene Andreson, so iz ustne pripovedi, ki jo je posnela Marijanca Ajša Vižintin na Švedskem v Älmhultu 11. maja 2019 v okviru projekta »Socialna, gospodarska in kulturna zgodovina slovenskega izseljenstva (1945–91)«. Obširnejša življenjska zgodba bo (skupaj z drugimi življenjskimi zgodbami) objavljena v monografiji, ki sledi projektu, tu so povzete le posamezni odlomki. Posnetke hrani avtorica.

v Sloveniji je bila v redu, ni bilo težav. Imeli smo manjšo kmetijo, prašiče, kokoši, zajce, purane. Oče je delal na občini v Ilirski Bistrici, tako da se nismo imeli slabo,« je opisal svoje otroštvo Anton Božič. Končal je osnovno šolo in v Kopru naj bi se izučil za mehanika – a je leta 1964 prebegnil. Vzrok za prebeg je bil vpoklic v vojsko, in to za dve leti in pol. »Jaz sem rekel, da ne grem,« je bil odločen 18-letni Anton Božič. Doma nihče ni vedel za njegovo odločitev. Njemu je uspelo prvič, njegovemu prijatelju ne; ta je kasneje ponovno prebegnil in odpotoval v Avstralijo:

S prijateljem sva šla do Divače z vlakom. Potem sva našla mejo, sva videla, kje piše Italija, in tam je bila vojska, gotovo. Jaz sem se skrtil v luknjo, niti ni bila luknja, bolj jama, njega je ujel pes in vojaki so ga odpeljali. Streljali so v zrak, niso streljali na naju, ker bi naju lahko ubili. Govorili so »Stoj, stoj!«, ampak se nisem ustavil, odločil sem se pobegniti (Anton Božič, 2019).

Od maja do decembra 1964 so Antona Božiča premeščali po različnih italijanskih taboriščih, v katerih so se zbirali prebežniki. Razmere so bile

zelo slabe, preveč in preslabo je bilo v Italiji, in sem si rekel, da bom šel v prvo državo, ki nas bo sprejela. To je bila Švedska. Prišel sem v Älmhult in tukaj sem ostal. Njo, Evo, sem spoznal čez en teden in tako sva se dobila in še vedno živiva skupaj. Z letalom smo šli do Malma, potem so nas z avtobusom poslali v Älmhult in tukaj sem ostal. Bilo nas je 274, ki smo prišli skupaj iz Italije na Švedsko. V Älmhultu smo ostali samo štirje, vendar ni bilo nobene Slovenca, samo Hrvati, Srbi in jaz. Tu pa je bilo, kot da smo prišli v hotel. Prvič, ko sem jedel večerjo tukaj, smo dobili piščanca z marmelado, zelo lepo je bilo, vse očiščeno, sobe so bile zelo lepe. Samo hrana! Čudil sem se, kako lahko jejo piščanca z marmelado, ni bila marmelada, nekaj posebnega je bilo, ampak je bilo sladko kot marmelada, vendar ni prava marmelada. Ampak človek se privadi (Anton Božič, 2019).

Prve tri mesece na Švedskem je Anton Božič v Älmhultu obiskoval šolo za strugarja, potem pa so ga zaposlili v bližnji tovarni (1964–1969). V svoji prvi službi je dobil tudi švedske prijatelje, a je imel zanje malo časa; najpomembnejša mu je bila žena Eva: »Meni je bila najpomembnejša ona, da me je naučila švedsko in da sva ustvarila družino skupaj.« Delo strugarja Antonu Božiču ni bilo zanimivo, zato je leta 1969 odšel v eno izmed trgovin vprašati, ali potrebujejo kakšnega delavca. Zaposlili so ga poskusno za

tri mesece – in v tej trgovini je ostal vse življenje, najprej kot trgovec, potem kot solastnik. Trgovino je vodil do leta 2009, ko se je upokojil. Prodajal je radie, kasetofone, videorekorderje, kamere in podobno, televizije in nudil servis zanje – ta storitev se Ikei (na srečo) ni obnesla.

Eva Britt Andreson je spoznala Antona Božiča, ko je bil kot prebežnik nastanjen v naselju, imenovanem Villa Siesta, blizu njenega doma. Ob večerih sta se sprehajala, vozila kolo in se pogovarjala. Takrat v Älmhultu in sploh na Švedskem še ni bilo veliko priseljencev, »bilo je zelo malo ljudi iz drugih držav, Madžari so prišli okoli leta 1965, Jugoslovani so prihajali od leta 1962 naprej,« je opisal razmere Anton Božič. Ko se je leta 1966 rodila prva hči Klavdija, so dobili manjše stanovanje. Pozneje so se preselili v večje in še v večje, leta 1981 pa sta kupila hišo, v kateri živita še danes. Eva je bila zaposlena v prvi trgovini Ikea, odprti leta 1958 v Älmhultu,⁶ od svojega 15. do 18. leta:

Delala sem v trgovini in pomagala kupcem, da so se znašli z Ikeinimi katalogi. Pri 18 letih sem rodila prvo hčerko, zato sem prenehala delati v Ikei. Malo mi je bilo nerodno, ker sem bila noseča tako mlada. Antona sem spoznala leta 1964, leta 1966 se je rodila prva hčerka Klavdija, poročila sva se leta 1970, ko sem bila noseča z drugim otrokom, z Niklasom. Imela sem še nekaj manjših zaposlitev, a potem so prišli otroci, Anton je bil v službi od jutra do večera in ostala sem doma. Rada sem bila doma z najinimi otroki (Eva Britt Božič, 2019).

Imata štiri otroke, tri hčere in sina, in osem vnukinj, vnukov, ki živijo na Švedskem, Norveškem ali na Filipinih. Leta 1969, pet let po prebegu, ko je dobil jugoslovanski potni list, je Anton Božič znova obiskal Slovenijo oz. Jugoslavijo. Dokler so bili otroci majhni, je Slovenijo družina Božič obiskovala enkrat ali dvakrat letno. V Vrbovem pri Ilirski Bistrici so obiskovali starše, dokler so živeli. Kasneje so poleti hodili na počitnice k sestri na Ko-

6 V Älmhultu so v prvi Ikeini prodajalni uredili muzej. Ima dve glavni temi: Ikea nekoč in Ikea danes. Ikea nekoč začne svojo pripoved z revno Švedsko, s skromnim življenjem in z borbo za preživetje na začetku 20. stoletja: z majhnimi temnimi hišami, s še manjšimi okni, z leseno mizo, okrog katere se je zbralo okoli 10 otrok in jedlo iz ene glinene skledice z lesenimi žlicami – podobno kot na podeželju drugod po Evropi. Milijon Švedinj in Švedov se je v obdobju med prvo in drugo svetovno vojno izselilo čez lužo, kar potrjujejo veliki leseni kovčki in sezname čezoceanskih ladij v muzeju Ikea (prim. Beijbom 2003). V eno izmed švedskih izpraznjenih hiš so se naselili stari starši ustanovitelja Ikee Ingvarja Kamprada, leta 1896 priseljena iz Nemčije in (današnje) Češke, nekoč Avstro-Ogrske (Torekull 2012: 27–43).

zino ali pa v Iko blizu Opatije, kjer je živela sestrična. Na dopust so se odpe-
ljali vsako poletje za tri tedne, saj je bil dopust na Švedskem takrat dolg štiri
tedne, en teden pa vzame potovanje. Evropo so vsakič prepotovali sami,
»z avtomobilom ni tako daleč, brez spanja 24 ur,« je pojasnil Anton Božič.
Vmes so počivali in prespali nekje v Nemčiji. Eva Božič je povedala, da so
bile počitnice v Sloveniji njen najljubši dopust. Zadnjič je bil Anton Božič v
Sloveniji leta 2016. S seboj je na Švedsko odnesel cepiče jablane, sadike trt in
čebulice čemaža, kar jih je s ponosom pokazal med razkazovanjem svojega
sadno-zelenjavnega vrta:

Vrtove imamo Slovenci, Hrvati in Grki, drugi imajo samo okras-
no grmičevje in drevje. Sem v pokoju, jaz moram nekaj delati. To
ni za to, da bi človek kaj zaslužil, to mi je v veselje. Stane več, kot
je vredno, vendar je to zame zabava. Včasih pridejo na vrt srne in
mi kaj pojejo. Kadar je suša, kot je bila 2018, je prepovedano za-
livati vrtove; z družbo ne gremo po gostilnah, tukaj ni veliko gos-
tiln, tukaj je samo hotel Ikea. Ni gostiln, samo na kavo se lahko
gre, popiješ sok ali pa pivo, alkohol se tukaj ne prodaja. Imaš po-
sebnost trgovino, samo eno v Älmhultu, v kateri lahko kupiš alko-
hol (Anton Božič, 2019).

V Älmhultu ni nobenega drugega Slovenca. Veliko je Hrvatov, nekaj
Srbov, od razpada Jugoslavije naprej se je priselilo veliko Bošnjakov, »samo
Slovenca ni niti enega. Bil je frizer, ampak je šel nazaj. Oba sta bil Sloven-
ca, on je bil iz Maribora, imela sta sorodnike v Pulju in sta odšla; od tak-
rat naprej ne vem za še kakšnega Slovenca tukaj,« je pojasnil Anton Božič
na vprašanje, ali se družijo z drugimi Slovenci. Posledično v Älmhultu ni no-
benega slovenskega društva. V Olofströmu, ki je od Älmhulta oddaljen 50
km, deluje najbližje slovensko društvo Slovenija in tudi srbsko, nekdanje
jugoslovansko društvo. V slovenskem društvu imajo sestanke štirikrat le-
tno, vendar se jih udeleži Anton Božič samo občasno, kajti veliko ljudi, ki
jih je poznal, se je postaralo ali umrlo. Njegova morebitna udeležba je od-
visna tudi od obiska otrok in vnukov, vnukinj; druženje z njimi ima pred-
nost pred vsem.⁷

7 Za primerjavo: Janez Slabanja, rojen leta 1943, je prebегnil leta 1961, na Švedsko je
prišel v skupini iz Avstrije. Namestili so jih v različne tovarne. Vse od začetka je delal
kot vodovodni inštalater; dela takrat ni bilo težko dobiti. Državljanstvo je zamenjal
leta 1968, naslednje leto je šel skupaj z družino v Slovenijo. Žena je obdržala sloven-
sko državljanstvo, otroka imata švedsko državljanstvo. Hčerka rada hodi v Sloveni-
jo, veliko si dopisuje, navezala je stike v Sloveniji. Sin nima stikov in noče hoditi v
Slovenijo; pravi, da ga slovenstvo ne zanima. Oba otroka imata prijatelje med Švedi.

Švedsko državljanstvo je Anton Božič pridobil že leta 1970: »Pet let moraš biti tukaj, ne smeš imeti težav s policijo in dobiš državljanstvo,« je pojasnil preprost postopek. Ni mu bilo treba opravljati izpita iz švedskega jezika in zgodovine. Slovenskega potnega lista nima več, dokumenti so mu potekli in ni si uredil novih. Včasih gleda slovensko televizijo, kar mora posebej plačati.

Ko je prišel Anton Božič v Älmhult, je bilo to majhno mesto. Zaradi zaposlitvenih priložnosti v Ikei se je v mesto preselilo veliko ljudi, z odprtjem muzeja Ikea (2016) in prenovljenega hotela Ikea prihajajo turisti. Priseljujejo se novi begunci, zdaj iz Sirije in Libanona, a zanje »ni več tako lahko tukaj kot takrat, ko smo mi prišli, ni dela, moraš govoriti jezik. Če govorijo angleško, je še v redu, če govorijo samo arabsko, pa zelo težko dobijo delo,« (Anton Božič, 2019).

Nekaj predlogov za obravnavo slovenskih migracij pri pouku

Še preden bodo v slovenskih učnih načrtih in gradivih zapisani učni cilji, ki bodo naslavljali slovenske migracije, tako izseljevanje kot priseljevanje, učiteljicam in učiteljem svetujem, da sami zbirajo gradivo. V razredih lahko spregovorijo o izseljevanju in preseljevanju, tako v preteklosti kot v sedanjosti; o beguncih in ekonomskih migrantih; o ohranjanju maternega jezika in učenju jezika okolja; o književnih besedilih, ki tematizirajo migracije; o izzivih sestavljene identitete in spreminjajoči se kulturi; o oblikovanju nacionalnih držav v 19. stoletju itd. (Vižintin 2017). Pri odpiranju zapletenih migracijskih tem si lahko pomagajo tudi s sodobnimi priročniki, npr. *AB-CČČ migracij* (Mlekuž 2021), *Migracijski pojmovnik za mlade* (Toplak 2019).

Učiteljice, učitelji lahko skupaj z učenci, učenkami zbirajo osebne življenjske zgodbe priseljenih in izseljenih, kot je v prispevku prikazano na primeru izseljenca Antona Božiča: kratek opis družbeno-političnih razmer v izvorni in sprejemni državi, ki so o(ne)mogočale izseljevanje ali priseljevanje v določenem časovnem obdobju ter življenjska zgodba. Učenke, učenci lahko svoje izseljene sorodnike, sorodnice povprašajo: kam, zakaj in kdaj so se izselili; kako in koliko časa je potekalo učenje jezika okolje, vključevanje v sprejemno družbo; kateri so bili kulturni šoki; kako pogosto se vračajo v izvorno deželo, ali se nameravajo kdaj za stalno vrniti; ali so dejavni v katerem od kulturnih društev; ali obiskujejo dopolnilni pouk

Janez Slabanja ima prijatelje med Slovenci in Švedi. Živi približno 60 km iz Göteborga, v katerem je slovensko društvo, društvenih dejavnosti pa se udeležuje zadnja tri leta (Lukšič Hacin 2001: 164–169).

maternega jezika in kulture; ali so bili kdaj diskriminirani in kako so se ob tem počutili; kako je potekalo urejanje dokumentacije, pridobivanje državljanstva itd. Ista vprašanja lahko postavijo priseljencem, priseljenkam v svojem lokalnem okolju.

Mogoče bi bilo lažje začeti z že obstoječimi zbirkami življenjskih zgodb, npr. iz zbirk *Zgodbe in pričevanja: Slovenci na Švedskem* (Lukšič Hacin, 2001), *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb* (Milharčič Hladnik, Mlekuž, 2009), *IN-IN: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah* (Milharčič Hladnik 2011) ali iz tretjega poglavja (*Življenjske zgodbe*) v monografiji *Doba velikih migracij na Slovenskem* (Kalc, Milharčič Hladnik, Žitnik Serafin, 2020), ki jih potem učiteljice, učitelji obravnavajo z učenkami, učenci. Pri tem lahko pri pouku odpirajo številne teme, tesno povezane z migracijami, predlagam pa, da raziščejo tudi dejstva, ki jih ponujajo številke oz. uradni statistični podatki.

Če so učiteljicam, učiteljem bližje literarizirane življenjske zgodbe otrok, imajo na voljo kar nekaj slovenskih in v slovenščino prevedenih mladinskih književnih besedil (Vižintin 2018a), ki prikazujejo usode otrok v migracijskih procesih. Obravnavajo jih lahko pri pouku slovenskega jezika in književnosti ter pri pouku drugih jezikov, če izhajajo iz izvornikov.

Zaključek

Migracije so stalnica, a se pri pouku premalo obravnavajo. Prispevek razvija izseljensko-priseljensko perspektivo in predlaga vsebine, ki se lahko obravnavajo pri pouku. Kot primer vsebuje slovensko izseljensko zgodbo Antona Božiča, ki se je izselil na Švedsko, in opis slovenske organiziranosti na Švedskem. Cilj obravnavanja migracijskih pojavov pri pouku je ozaveščanje migracijskih procesov kot stalnega družbenega pojava, predvsem pa ozaveščanje dejstva, da je Slovenija tako dežela izseljevanja kot priseljevanja. Cilj je tudi preseganje predsodkov do priseljencev, priseljenk v Sloveniji, kajti slovenske izseljenke, izseljenci so – priseljenke, priseljenci neke druge. Prispevek vabi pedagoške delavke, delavce, da spodbudijo svoje učenke in učence, dijakinje in dijake, študentke in študente ter njihove starše k raziskovanju migracij znotraj svojih družin in v lokalnem okolju, predvsem pa k njihovi predstavitvi znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa.

Literatura in viri

- Anderson, Benedict R. O'G. *Zamišljene skupnosti: o izvoru in širjenju nacionalizma*, Ljubljana: Studia humanitatis, 1998.
- Beijbom, Ulf. *Images of Swedish-America*, Växjö: Emigrant Institute Friendship Society, 2003.
- Božič, Anton in Eva Britt Božič. »Življenjska zgodba Antona Božiča«. Posneto v okviru projekta *Socialna, gospodarska in kulturna zgodovina slovenskega izseljenstva (1945–91)*, 2019.
- Budja, Avgušтина (ur.). *Slovenci na Švedskem: okvirno zgodovinski pregled: monografija = Slovener i Sverige: I ett globalhistoriskt perspektiv: monografi*. Landskrona: [samozal.], 2005.
- Dimkowska, Lidija (ur.). *Iz jezika v jezik: antologija sodobne manjšinske in priseljenke književnosti v Sloveniji*, Ljubljana: Društvo slovenskih pisateljev, 2014.
- Drnovšek, Marjan. *Slovenski izseljenci in zahodna Evropa v obdobju prve Jugoslavije*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2012.
- Japelj Carone, Liza (ur.). *Mi, ki smo odšli: Pričevanja pariških Slovencev povojne generacije*. *Korenine*, februar 2016.
- Kalc, Aleksej, Mirjam Milharčič Hladnik in Janja Žitnik Serafin. *Doba velikih migracij na Slovenskem*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2020.
- Kobolt, Alenka. *Zdej smo od tu - a smo še čefurji?* Ljubljana: i2, 2002.
- Komac, Miran. *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 2007.
- Lukšič Hacin, Marina. *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 1995.
- Lukšič Hacin, Marina. *Zgodbe in pričevanja: Slovenci na Švedskem*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2001.
- Lukšič Hacin, Marina. »Selitvena dinamika slovenskega prostora v zgodovinski perspektivi.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 48 (2018): 55–72.
- Lukšič Hacin, Marina. »Političnost migracij po drugi svetovni vojni: Od politike revanšizma do amnestije.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 50 (2019): 183–198.
- Milharčič Hladnik, Mirjam in Jernej Mlekuž (ur.). *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb*, Založba ZRC, ZRC SAZU, 2009.

- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.). *IN-IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU, 2011.
- Milharčič Hladnik, Mirjam. »Kultura mešanosti v nacionalnem in migracijskem kontekstu«. *Annales, Series historia et sociologia*, št. 25(1) (2015): 171–182.
- Milharčič Hladnik, Mirjam. »Kolektivna izkušnja prebežništva in drugih oblik izseljevanja mladih po drugi svetovni vojni v pisnih, ustnih in drugih avto/biografskih virih.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 51 (2020): 151–166.
- Mlekuž, Jernej. »Nadzor nad nenadzorovanimi migracijami: kako je slovensko časopisje pisalo o prebegih iz Jugoslavije v letih 1945–1965.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 50 (2019): 163–182.
- Mlekuž, Jernej. *ABCČČ migracij*, Ljubljana: Založba ZRC, 2021.
- Pogačnik, Marko idr. 6. *Srečanje slov. društev zah. Evrope 1978: Velika kulturna in športna manifestacija slovenskih društev zahodne Evrope 10. 6. 1978 v svetovno znani dvorani Jahrhunderthalle*, Frankfurt/M: Slovensko kulturno prosvetno društvo Sava, 1978.
- Sedmak, Mateja. »Kultura mešanosti. Družbeno in politično prepoznavanje socialne kategorije mešanih ljudi.« *Annales, Series Historia et Sociologia*, št. 21(2) (2011): 261–274.
- Sveteč, Lev. *Pravice in dolžnosti: socialna in ekonomska varnost naših delavcev na tujem*. Ljubljana: Delavska enotnost, 1985.
- Toplak, Kristina. *Migracijski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej, 2019.
- Torekull, Bertil. *The Ikea story: Ingvar Kamprad*, Litopad: Ikea family, 2012.
- Verginella, Marta. *Suha pašta, pesek in bombe: Vojni dnevnik Bruna Trampuža*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 2004.
- Vižintin, Marijanca Ajša. »(Im)migrant and ethnic minority literature in education curricula in Slovenia.« *CLCWeb: comparative literature and culture*, št. 8(1), (2016a), <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2763>.
- Vižintin, Marijanca Ajša. »Slovenski izseljenci in njihovi potomci v Nemčiji: dvajset let povezovanja slovenskih organizacij na posvetih.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 43 (2016b): 157–170.
- Vižintin, Marijanca Ajša. *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*, Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2017.
- Vižintin, Marijanca Ajša. »Brati in spregovoriti: o migracijah ob mladinskih književnih besedilih.« *Otrok in knjiga*, št. 102 (45) (2018a): 8–22.

- Vižintin, Marijanca Ajša. »Developing intercultural education.« *Dve domovini/Two Homelands*, št. 47 (2018b): 89–106.
- Vižintin, Marijanca Ajša, Marina Lukšič Hacin in Maja Gostič. *Samo visoko izobraženi se izseljujejo. Pa je to res?: zaključno poročilo*, Ljubljana: Založba ZRC, 2020.
- Zupančič, Jernej. »Slovensko izseljenstvo v Evropi po drugi svetovni vojni.« V *Slovensko izseljenstvo: zbornik ob 50-letnici Slovenske izseljenske matice*, 291–299. Ur. Milica Trebše Štolfa, Matjaž Klemenčič. Ljubljana: Združenje Slovenska izseljenska matica. 2001.
- Žitnik Serafin, Janja in Helga Glušič (ur.). *Slovenska izseljenska književnost. 1: Evropa, Avstralija, Azija*, Ljubljana: ZRC, Rokus, 1999.

Spletne strani

- Doljak, Eva. »Maja Keuc o Švedski: Pogrešam toplino Slovencev.« *SiolNET*, Novice, Slovenci v tujini. <https://siol.net/novice/slovinci-v-tujini/maja-keuc-o-svedski-pogresam-toplino-slovencev-467907> (14. 12. 2020).
- Dopolnilni pouk 2019/20*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/sticisce/dopolnilni-pouk/> (14. 12. 2020).
- Hrastar, Mateja A. »Alojz Macuh, predsednik slovenskega društva Simon Gregorčič v Köpingu: Švedsko govorijo le, kadar dobijo švedske obiske.« *Dnevnik*, Slovenci po svetu, <https://www.dnevnik.si/1042877016> (14. 12. 2020).
- Hrastar, Mateja A. »Rok Ogrin, prometni inženir na Švedskem: Za kavo in pecivo odložiš delo.« *Dnevnik*, Slovenci po svetu, <https://www.dnevnik.si/1042831853> (14. 12. 2020).
- Krivec, Vasilij. »Predstavljamo slovensko inženirko, ki na Švedskem vodi gradbišče 94 stanovanj: Gradbena inženirka Maja Golubovič je bila ena izmed nominirank za inženirko leta 2018.« *Finance.si*. <https://gradbenistvo.finance.si/8943561/Predstavljamo-slovensko-inzenirko-ki-na-Svedskem-vodi-gradbisce-94-stanovanj?cctest&> (14. 12. 2020).
- Le z drugimi smo* (2016–2021). ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Pedagoški inštitut, <https://lezdrugimismo.si/> (14. 12. 2020).
- Macuh, Alojz. *Slovenska zveza na Švedskem*, Köping. <http://www.slovenskazvezanasvedskem.com/o-nas.html> (14. 12. 2020).
- Nakrst, Katja. »Zala iz Švedske: Kdor se pritožuje zaradi hladnih Švedov, naj pride na zaključek naših produkcij.« *SiolNET*, Novice, Slovenci v tujini. <https://siol.net/novice/slovinci-v-tujini/zala-iz-svedske-kdor-se-pritozuje>

je-zaradi-hladnih-svedov-naj-pride-na-zaključek-nasih-produkcij-481175 (14. 12. 2020).

Osebe s priznano mednarodno zaščito po letih. Poročila. Urad Vlade Republike Slovenije za oskrbo in integracijo migrantov. <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/UOIM/STATISTIKA/Januar-2020/Osebe-s-priznano-mednarodno-zascito-po-letih-12-2019-v3.pdf> (14. 12. 2020).

Selitveno gibanje Slovenija, 2017. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/7837> (14. 12. 2020).

Socioekonomske značilnosti meddržavnih selivcev Slovenija, 2017. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/7837> (14. 12. 2020).

Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino

Katarina Grom

Uvod

Paradigma predšolske vzgoje doživlja preporod – če je bila funkcija predšolske vzgoje v 70-tih letih usmerjena v varstvo in vzgojo otrok, je v sodobnem času bistveno bolj usmerjena tudi v pridobivanje novih znanj (Hachey, 2013). Diskurz pedagogike zgodnjega otroštva je povezan z novimi spoznanji nevroznanosti, ki preučuje razvoj in delovanje možganov (Farquhar in White, 2014). Sodobna paradigma sprememb v povezavi s kurikularnimi izhodišči Hachey (2013) se nanaša: (i) na izkušnje otrok, ki so bile pred desetletji drugačne kot danes, (ii) na vedenje o otrokovem razvoju in načinu učenja ter (iii) na pričakovanja (Lucariello et al., 2015; Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019), ki so povezana z vedenjem predšolskega otroka. Spremembam vzgojno-izobraževalnega delovanja sledijo tudi kurikularni programi, ki so v sedanjem času zaradi gospodarsko-ekonomskih koristi vedno bolj podvrženi ocenjevanju kakovosti glede na njihovo učinkovitost (Bole et al., 2016; Heckman, 2012). Zahtevnost znanja, v kontekstu družbenega delovanja svetovne globalizacije s hitrimi spremembami, predstavlja na vseh ravneh posameznikovega vzgojno-izobraževalnega obdobja nov družbeni izziv (Vallberg-Roth, 2014). V Sloveniji smo se v preteklem času prilagajali družbenim spremembam ter jih upoštevali tako, da so kurikularni snovalci vzgojno-izobraževalnega sistema v času povečanih potreb po predšolski oskrbi v drugi polovici 20.

stoletja oblikovali Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Program je bil v začetku osemdesetih let dopolnjen z Vzgojnim programom priprave otrok na osnovno šolo (1981), kjer je bila poudarjena izobraževalna komponenta, ki je služila pripravi otrok na formalno izobraževanje v osnovni šoli. Korenite spremembe so v kurikularnih dokumentih za predšolsko vzgojo nastale konec 90-tih let – kot zadnji nacionalni dokument za predšolsko vzgojo pa poznamo pod imenom Kurikulum za vrtce (1999). Temeljna sprememba novo zasnovanega programa upošteva predhodni kurikularni deficit učno-snovnega načrtovanja, zato je bil le-ta preoblikovan v učno-ciljno načrtovanje, ob čemer se navezuje na procesno-razvojno naravnost posameznika. Najnovejši kurikulum v primerjavi s prejšnjima nacionalnima dokumentoma opredeljuje cilje, iz katerih izhajajo načela za njihovo uresničevanje. Strokovni delavci morajo tako cilje kot načela povezovati v operativne načrte in nato vzgojne dejavnosti prilagajati starostni skupini otrok (Kroflič, 2001: 16). Vrtčevski kurikulum (Kurikulum za vrtce, 1999) temeljno opredeljuje šest področij posameznih dejavnosti: gibanje, umetnost, družbo, naravo, matematiko in jezik – slednji je predmet analize raziskave z vidika razvijanja predopismenjevalnih spretnosti. Le-te so v kurikularni zasnovi opredeljene pri jeziku (Kurikulum za vrtce, 1999: 20), nekatere segmente, ki so vezani na predopismenjevanje, pa prepoznamo tudi na drugih področjih programa, npr. pri gibanju, umetnosti ali na glasbenem področju.

Predbralne, predpisalne in predračunske učne spretnosti pridobivajo v predšolskem obdobju vedno večji pomen (Richman in Rescorla, 2015), sem pa v sklopu kurikuluma na področju jezika sodijo tudi predopismenjevalne spretnosti (Kurikulum za vrtce, 1999: 20). Kurikulum (ibid) ciljno na področju jezika navaja »razvijanje predbralnih in predpisalnih spretnosti«, v svojih načelih pa izpostavlja »vertikalno povezovanje med vrtcem in šolo« (ibid: 8). V nadaljevanju izpostavi, da predšolsko obdobje ni namenjeno »pripravi otrok na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja« (ibid: 10), kar lahko razumemo kot odmev na prejšnjo zasnovo predšolskega programa (Vzgojni programom priprave otrok na osnovno šolo, 1981), ko je bila najpomembnejša naloga zadnjega leta predšolskega delovanja priprava otroka na šolo. Prav nasprotno kot Kurikulum za vrtce (1999) pa evropski komisar za izobraževanje, kulturo in mladino Figel (Turnšek in Zorec Batistič 2009: 3) izpostavlja pomen predšolske vzgoje kot temelj za poznejše izobraževanje, ter meni, da predšolska vzgoja v sodobnem času predstavlja neposreden izziv vsakega izobraževalnega sistema. Tako Jalongo (2015)

podpira idejo o intenzivnejšem pridobivanju učnih spretnosti v predšolskem obdobju, še posebno na predbralnem, predpisalnem in predmatematičnem področju, saj so tako otroci bolje pripravljene na naslednjo stopnjo izobraževanja. Soydan (2015) Jalongovo idejo dopolni s poudarkom, da morajo biti te spretnosti vključene v predšolski program, a opozori na upoštevanje otrokovega razvoja. Študija Požar Matijašič et al. (2017) razpravlja o prehajanju otrok iz vrtca v osnovno šolo ter podrobno predstavi omejitve, ki se navezujejo na vez med obema vzgojno-izobraževalnima institucijama. Avtorice med drugim opozarjajo na šibko sodelovanje med deležniki, tj. vrtcem in osnovno šolo, ter neenako jezikovno podporo otrokom. Avtorice menijo, da lahko na razvojnih področjih pozitivni učinki izzvenijo, če ni zagotovljena strokovna kontinuiteta in povezanost med obema vzgojno-izobraževalnima sistemoma.

Opredelitev raziskovalnega problema

Ob pregledu slovenske literature ni mogoče zaslediti raziskav, ki bi na področju jezika z vidika povezovanja predopismenjevalnih spretnosti podrobno preučevale kurikularna dokumenta, tj. Kurikulum za vrtce (1999), ki se navezuje na predšolsko vzgojo, in Učni načrt za slovenščino (2011), vezan na prvo vzgojno izobraževalno obdobje.

Raziskovalci, ki se ukvarjajo s predšolsko vzgojo in začetnim šolskim izobraževanjem (Cunningham, 2010; Lane et al., 2014; Marjanovič Umek et al., 2019; Pečjak in Potočnik, 2011; Ropič, 2016, Skubic, 2012, 2013), opozarjajo na vrzeli, ki so povezane z zgodnjo in začetno pismenostjo. Skubic (2012) ugotavlja, da bi morali strokovni delavci predšolske vzgoje izpopolniti vedenje na jezikovnem področju, še posebej na področju zgodnje pismenosti, opozarja pa tudi na jasnejšo opredelitev dejavnosti za predopismenjevanje (ibid) v Kurikulumu za vrtce (1999). Dodatno na področju jezika, ki vsebuje otrokovo poznavanje tiska, Skubic (2013) predlaga, da bi strokovni delavci temu področju lahko namenili več spodbud. Z vzdolžno študijo so Marjanovič Umek et al. (2019) preučevale učinke trimesečnega dodatnega programa v vrtcu, ki je spodbujal zgodnjo pismenost otrok. Pri tem so ugotovile pomemben napredek na področjih metajezikovnega zavedanja, pripovedovanju zgodb in grafomotoričnih spretnosti. Pečjak in Potočnik (2011) sta predstavili rezultate, iz katerih je razvidno, da ima le tretjina otrok ob vstopu v osnovno šolo ustrezno razvite spretnosti, ki so potrebne za začetno opismenjevanje. Prav tako Ropič (2016) opozarja na opuščanje predopismenjevalnih aktivnosti pri otrocih prvega razreda osnovne šole,

čepprav so morali strokovni delavci, ki so bili vključeni v uvajanje 9-letne osnovne šole opraviti dodatno izobraževanje (Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole, 1998: 16. člen) – tudi s področja jezika, kar naj bi omogočilo uspešnejši prehod otrok iz vrtca v osnovno šolo (Cencič in Horvat, 2021: 49).

Oba nacionalna dokumenta dopuščata strokovnim delavcem, da na podlagi kurikularnih smernic in avtonomnega strokovnega znanja izberejo ožja področja, ki so povezana s predopismenjevalnimi spretnostmi ter sami določajo čas in intenziteto predopismenjevalnih aktivnosti. Čeprav je Kurikulum za vrtce (1999) zasnovan na spoznanjih stroke in pomeni za strokovne delavce podlago za avtonomno delovanje na področju jezika, Učni načrt za slovenščino (2011) pa v razdelku razvijanja zmožnosti branja in pisanja opredeli razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, ostaja nepojasnjeno vprašanje, ali konceptualna zasnova kurikuluma in učnega načrta kaže ustrezne povezave s posameznimi področji za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti.

Cilj raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, kako se nacionalna dokumenta, tj. Kurikuluma za vrtce (1999) na področju jezika in Učnega načrta za slovenščino (2011) v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na podlagi posameznih področij za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti povezujeta s cilji, načeli, metodami in priporočili za strokovne delavce.

Metodološka opredelitev raziskave

V raziskavi je bil uporabljen kvalitativni empirični pristop (Kordeš in Smrdu, 2015; Sagadin, 2007) z vključevanjem primerjave dveh različnih nacionalnih dokumentov, ki se uporabljata v predšolskem obdobju (Kurikulum za vrtce, 1999) in začetnem šolskem obdobju za slovenščino (Učni načrt za slovenščino, 2011)¹. Uporabljena je bila deskriptivna metoda analize vsebine; pri Kurikulumu za vrtce (1999) je analiza vključevala področje jezika, pri Učnem načrtu za slovenščino (2011) pa je bilo analizirano prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, področje razvijanje zmožnosti branja in pisanja. Glede na relevantno strokovno literaturo (Baloh, 2019; Cunningham, 2010; Dickinson et al., 2019; Hair et al., 2006; Lane et al., 2014; Marjanovič

1 Leta 2018 je bil potrjen nov Učni načrt za slovenščino, a v obravnavani tematiki raziskave ni opredeljenih sprememb.

Umek et al., 2019; Mata, 2011; Önder et al., 2019; Pečjak, 2012; Ropič et al., 2003, 2016; Saksida, 2017; Skubic, 2012, 2013; Teale, 2018; Wawire et al., 2018) smo identificirali osem ključnih področij za spodbujanje razvijanja predopismenjevalnih spretnosti: interes za branje, koncept tiska, besedišče, vidno zaznavanje, fonološko zavedanje, abecedno znanje, orientacija in grafomotorika.

Takšen način zbiranja podatkov dopušča nevsiljivo in nereaktivno metodo, saj je bilo analizirano empirično gradivo neodvisno od raziskovalnega procesa. Analiza je temeljila na »nemih« dokumentih, ki že obstajajo (Vogrinc, 2008) in tako niti en niti drug dokument nista nastala za potrebe te raziskave, temveč sta bila oblikovana v okviru kurikularne preнове za vrtec in osnovno šolo (ibid).

Vrste dokumentov

Izbrana preučevana dokumenta se uvrščata med uradne nacionalne dokumente in predstavljata okvir za kakovostno načrtovanje, izvedbo in evalvacijo pedagoškega dela. V njiju so zapisani (splošni/operativni) cilji, načela uresničevanja ciljev, področja dejavnosti (v vrtcu), vsebine, skladne s starostnim obdobjem otroka, didaktična priporočila in standardi znanja.

Prednosti in pomanjkljivosti analize dokumentov

Prednosti analize dokumentov so bile v raziskavi prepoznane v tem, da ni bilo časovne in prostorske omejitve, empirično gradivo je bilo ves čas na voljo, analiza dokumentov je omogočala preučevanje zapisanih besedil, dostopnost dokumentov pa je bila zagotovljena na spletnih straneh (Vogrinc, 2008: 125).

Identifikacija osmih temeljnih kategorij in pripis pojmov

Na osnovi relevantne strokovne literature je bilo oblikovanih osem kategorij s predpostavko performativne vrednosti (Kogut in Ragin, 2006: 45). Z beleženjem pojava (ali nepojava) kategorije ali pojma v izbranem dokumentu je bila dosežena transparentnost, katere kategorije in/ali pojmi so pogosto ali manj pogosto izpostavljeni v dokumentu, kar pomeni intenzivnost oziroma pogostost kategorije.

Interes za branje – Pri izbiri bralnih gradiv upoštevamo otrokov interes, a je pomembno, da s strokovno spodbudo posežemo tudi po zahtev-

nejših besedilih. Bralni dogodek (Saksida, 2009) vodi strokovni delavec kot bralni model.

Koncept tiska – Koncept tiska opredelimo v petih kategorijah: orientacija knjige, razlikovanje med slikami in besedilom, smer tiska, poznavanje začetka/konca zgodbe v knjigi ter začetek/konec besedila in uporaba knjižne terminologije.

Besedišče – Razvijanje besedišča je povezano s količinskim in kakovostnim vidikom. Količinski vidik pa se nanaša na fluentnost in fleksibilnost besedišča.

Vidno zaznavanje – Vidno zaznavanje obsega štiri dimenzije: vidno pozornost, vidno pomnjenje, vidno sledenje in vidno razlikovanje.

Fonološko zavedanje – Fonološko zavedanje je pri otroku razvito, ko obvlada slušno pozornost, slušno pomnjenje, slušno razločevanje glasov/zvokov in slušno razčlenjevanje.

Abecedno znanje – Osrednja vloga abecednega znanja za pridobivanje pismenosti se nanaša na otrokovo pojmovanje črk, prepoznavanje črk in pisanje črk.

Orientacija – Orientacija je razumljena kot predhodna spretnost, ki je nujno potrebna za kakovostno izvajanje grafomotoričnih vaj in kasnejšega pisanja. Razvoj orientacije se lahko spodbuja z orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju.

Grafomotorika – Grafomotorika opredeljuje otrokovo spretnost pisanja vodoravnih črt, navpičnih črt, poševnih črt, krožnih črt, valovitih črt in zank, kar služi kot izhodišče za pisanje.

Naštete kategorije se nanašajo na vzpostavitev vertikalne povezave razvijanja predopismenjevalnih spretnosti v vrtcu in na začetno šolanje v osnovni šoli.

Kriteriji ugotavljanja kakovosti dokumentov

Izbira dokumenta ni bila izvedena stihijsko, temveč je temeljila na utemeljenih kriterijih (po Scott, 1990 in Hodder, 2003, v Vogrinc, 2008: 136–140) avtentičnosti, kredibilnosti, jasne sporočilnosti, reprezentativnosti, kriteriju povezanosti in skladnosti.

Rezultati

V Kurikulumu za vrtce (1999) (v nadaljevanju kurikulum) so za vsako posamezno področje dejavnosti opredeljeni splošni cilji, iz katerih so izpelja-

ni podrobni cilji. Dodatno so navedena načela, ki so pomembna za uresničevanje ciljev. Temu sledi opredelitev metodike, ki je razdeljena na prvo in drugo starostno obdobje, dodana pa je tudi vloga vzgojitelja. V Učnem načrtu za slovenščino (2011) (v nadaljevanju učni načrt) so opredeljeni predmeti, čemur sledijo splošni cilji, ki so vezani na vse razrede osnovne šole. Dodatno so zapisani operativni cilji z dodanimi vsebinami za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje posebej, vezano na področje jezika oziroma področje književnosti. Načela niso posebej izpostavljena, ker se le ta navezujejo na Belo knjigo (2011). Zapisana so tudi didaktična priporočila, ki so v pomoč učiteljem.

Področje *interesa za branje* se v kurikulumu najmočneje povezuje z vsemi petimi strukturnimi postavkami, tj. načelom, cilji, metodiko prvega in drugega starostnega obdobja in vlogo vzgojitelja. Poudarjeno je glasno in interpretativno branje, ki krepi otrokovo zanimanje za branje. Ob poslušanju glasnega branja otroci doživljajo ugodje in veselje, pri čemer pridobiva pozitiven odnos do literature, dodatno pa se spodbuja doživljanje domišljjskega sveta. Če prvo starostno obdobje poudarja branje vzgojitelja, pa to v drugem nadgradi z vključevanjem drugih medijev. Interes branja se spodbuja s pogovorom po prebranem besedilu, pri čemer se otroke vključuje k odgovarjanju na vprašanja, opisovanju prebranega besedila, interpretaciji ilustracij. V drugem starostnem obdobju otroci v pogovoru o besedilu že vključujejo tudi svoje teme, kar poveča interes za branje. Vloga vzgojitelja je prepoznana v ponujanju različnih žanrov besedila, ki se nanašajo na poslušanje otroških pravljic, zgodbic, ugank, pesmic, pripovedi o dogodkih ter seznanjanje z leposlovnimi knjigami in s priročniki. Vzgojitelji lahko otrokom omogočijo igro s knjigami in ustvarjanje svoje knjige oziroma stripa. Področje *interesa za branje* se v učnem načrtu najmočneje povezuje s splošnimi cilji in didaktičnimi priporočili. Interes za branje se spodbuja ob branju in poslušanju besedil, z vodenim pogovorom po prebranem ali poslušanem besedilu. Dodatno učenci lahko vrednotijo zmožnost kritičnega poslušanja neumetnostnih besedil, glasno in interpretativno berejo, ustno obnavljajo besedilo, prepoznavajo pomena in vloge nebesednih sporočil, ob lastnih izražanjih primerjajo svoja doživljanja, čustva, predstave, misli, izražajo mnenje o prebranem besedilu, primerjajo in vrednotijo posamezno besedilo, opazajo razlike med besedili, se domišljjsko vživljajo v svet književnih besedil itn. Bralni interes temelji tudi na ponujanju zahtevnejših besedil, glasnem in interpretativnem branju, pogovoru o prebranem besedilu in predstavitvijo različnih žanrov besedil. Pomembno vlogo nosi

postopno, sistematično in individualizirano poučevanje branja in pisanja, ki krepi interes za branje ter posledično razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo. Določene konkretne naloge, kot npr. iskanje naslova dani pesmi, izražanje razumevanja pesmi, zaznavanja likovne oblikovnosti besedila, razvijanje asociativnih zmožnosti itn. pomembno vplivajo na interes branja.

Področje, ki opredeljuje *koncept tiska* se v kurikulumu najmočneje povezuje s cilji in vlogo vzgojitelja. Pri opisu jezikovnega področja sta izpostavljena pomembnost zblíževanja otrok s knjigo kot pisnim prenosnikom ter zgodnje navajanje na rabo knjige. V širšem pomenu sodita sem vključevanje otrok v pisno kulturo in neposredno pridobivanje znanja vezanega na koncept tiska. Cilji določajo tudi otrokovo spoznavanje knjige kot vira informacij. Poudarjen je pomen spoznavanja simbolov pisnega jezika ter knjižno terminologijo, kar poteka s pomočjo igre, v katero so vključene različne oblike tiska. Otroci v drugem starostnem obdobju znanje o konceptu tiska že vnašajo v izdelavo knjige. Vzgojitelj lahko na znanje o konceptu tiska širi s pripovedovanjem in branje pravljic, zgodbic, ugank, pesmic, igro s knjigami, oblikovanjem aktivnosti za ustvarjanje knjige ali stripa in uporabo tiska v vsakdanjem življenju. Področje, ki opredeljuje koncept tiska, je v učnem načrtu zastopano v splošnih ciljih, kjer je opredeljena spretnost orientacije knjige, poznavanje smeri tiska, usmerjanje pozornosti v smer pisanja, razlikovanje velikih in malih tiskanih črk. Ločevanje začetka in konca zgodbe se vrši na podlagi vrednotenja besedila ali pa s pisanjem polveznih besedil. Splošni cilj pa spodbuja tudi uporabo knjižne terminologije. Koncept tiska se močneje ne povezuje z operativnimi cilji jezika in književnosti ter didaktičnimi priporočili.

Področje *besedišča* se v kurikulumu najmočneje povezuje s petimi strukturnimi postavkami in je temeljnega pomena za razvoj otrokovega govora. Pri tem gre za spodbujanja jezikovnih zmožnosti, tj. artikulacije, besedišča in komunikacije. Besedišče se z vidika ciljev krepi skozi doživljanje knjige kot ugodja in veselja, s čimer se krepi tudi bralni interes. V prvem starostnem obdobju je poudarek na igranju jezikovnih iger, ter seznanjanju z leposlovnimi knjigami in priročniki. Otrok širi besedišče tudi s pomočjo dramatizacije, izmišljanjem zgodbic, pesmic, pravljic, izštevank, rim, šaljivk, ugank, besednih iger ipd. Učenje besedišča v različnih socialnih in jezikovnih igrah, s pripovedovanjem, opisovanjem in z rabo jezika v domišljjskih igrah pa so aktivnosti, ki prehajajo iz prvega v drugo starostno obdobje. V drugem starostnem obdobju se besedišče krepi z obiskom

gledaliških in/ali filmskih predstav in obiskom splošne knjižnice, s spodbujanjem vsakodnevne komunikacije, sodelovanjem v različnih govornih položajih ter vpeljevanju novih pogovornih tem. Dodatno vplivajo na pridobivanje besedišča družabne in didaktične igre ter poslušanje avdio in video gradiv. Otroka se usmerja v samostojno pripovedovanje, da izraža lastne misli. Vloga vzgojitelja ni eksplicitno razdeljena na količinski in kakovostni vidik razvoja besedišča. Od vzgojitelja se pričakuje, da otrokom pripoveduje in bere pravljice, zgodbe, uganke, pesmice, primerne njihovi starosti, in uprizarja lutkovne igre. Vzgojitelj naj bi v manjših skupinah izkoriščal priložnosti za poglobljen pogovor z otrokom in ga spodbujal k pripovedovanju (npr. o prebranem besedilu). Področje *besedišča* se v učnem načrtu najmočneje povezuje s splošnimi cilji in didaktičnimi priporočili. Splošni cilji usmerjajo pedagoško delo h kritičnemu sprejemanju neumetnostnih in umetnostnih besedil, vrednotenju besedil in utemeljevanju svojega mnenja, dialogu o književnem besedilu, pogovarjanju in dopisovanju ter govornemu nastopanju in tvorjenju besedil ter pridobivanju književnega znanja. Z vidika operativnih ciljev jezika učenci sodelujejo v igri vlog, povzemanju teme in bistvenih podatkov, določanju okoliščin nastanka besedila in sporočevalčevega namena, vrednotenju zanimivosti, razumljivosti, resničnosti besedila, govornem nastopanju, pisnem tvorjenju povedi, pisanju veznih besedil (npr. narek, prepis), pisanju polveznih besedil (npr. neurejen niz slik), urjenju v ogovarjanju oseb v ustreznih okoliščinah, vrednotenju bralne in pisne zmožnosti, predlaganju izboljšav svojega branja in pisanja, uporabljanju časovnih prislovov. Z vidika operativnih ciljev književnosti se učence spodbuja k izražanju in primerjanju svojih doživetij, čustev, misli, predstav ter utemeljevanju razlogov določene pomembnosti, sledenju zaporedja dogodkov, vživljanju v književno osebo, obnavljanju zgodbe, branju posameznih delov pravljič, iskanju podobnosti in razlik s književno osebo, doživljanju in razumevanju književnega prostora in časa, ločevanju realnega sveta od domišljjskega, razvijanju občutka za zvočnost jezika z iskanjem besedne dvojice, ki se rimata, tvorjenjem rimanih verzov, dopolnjevanju manjkajočih rim, tvorjenju sopomenskih nizov, izmišljanju novih besed – daljših ali krajših, iskanju asociacij na dano besedo, razvrščanju dogodkov glede na čas ter vzrok in posledico, tvorjenju govornega besedila z različnimi pripovedovalci, tvorjenju pravljič, izdelovanju slikanic, primerjanju in vrednotenju besedila. Učitelj naj bi s smernicami didaktičnih priporočil zagotavljal sistematično učenje branja in pisanja v smiselnih, funkcionalnih

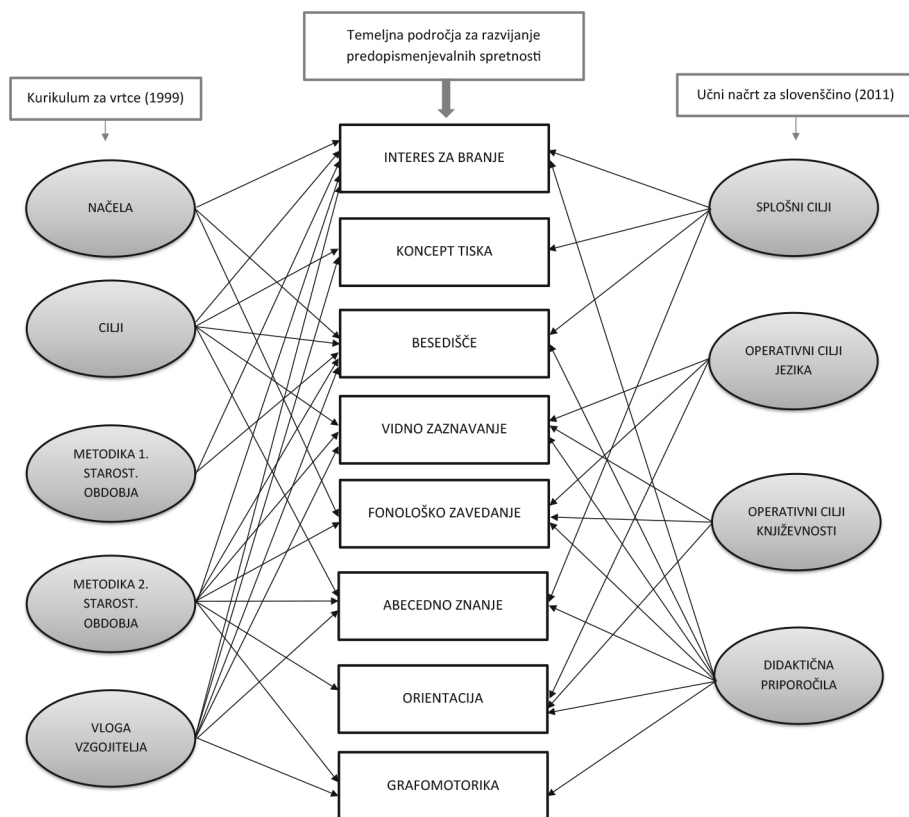
in zanimivih okoliščinah ter usmerjal pozornost učencev k pomenski in izrazni plati besedila.

Na področju *vidnega zaznavanja* se v kurikulumu kažejo najmočnejše povezane na treh strukturnih postavkah – ciljnih, metodiki drugega starostnega obdobja in vlogi vzgojitelja. Cilji se s pomočjo knjig in drugih oblik tiska nanašajo na spoznavanje simbolov pisnega jezika s pomočjo knjige. V drugem starostnem obdobju otrok že uporablja različne simbole, s katerimi izraža svoje misli, dodatno pa lahko že ustvarja prve knjige in stripe. Vloga vzgojitelja je prepoznana v spodbujanju uporabe tiska in črk v vsakdanjem kontekstu. S področjem vidnega zaznavanja so v učnem načrtu najmočnejše povezane z operativnimi cilji jezika in književnosti ter didaktičnimi priporočili. Operativni cilji jezika se nanašajo na glasno branje od besed do preprostega besedila, opredeljujejo pa tudi pisanje besed, povedi in kratkih besedil. Učenci naj bi pisali vezna in polvezna besedila; besede z nekritičnimi in s kritičnimi glasovi; predloge naj bi ločili od naslednje besede ter ločili nikalnico pred glagolom. Učenci naj bi zapisovali veliko začetnico na začetku povedi; v lastnih imenih; zemljepisnih imenih; svojilnih pridevnikih izpeljanih iz lastnih imen bitij. Pisali naj bi končna ločila in vejico pri naštevanju ter glavne in vrstilne števnike. Operativni cilji književnosti se nanašajo na likovno oblikovnost pesmi ali besedila; »branje« ilustracije in besedila; določanje zaporedja likovnih ilustracij; obnavljanje zgodbe s pomočjo sličic (lahko z dodanim zapisom); iskanje besednih dvojic pri rimah; iskanje sopomenskih nizov; daljšanje in krajšanje besed, tvorjenje novih besed; pisanje asociacij; risanje književne osebe. Učiteljeva vloga je prepoznana v sistematičnem vodenju pri branju in pisanju, spodbujanju povezovanja besednega sporazumevanja na slušni in vidni ravni z nebesednim sporazumevanjem in drugimi predmeti.

Področje *fonološkega zavedanja* se v kurikulumu najbolj odraža v posameznih ciljnih, ki so povezani z načeli in metodiko drugega starostnega obdobja. Otrokovsko fonološko zavedanje se krepi s poslušanjem in uživanjem v različnih glasovih, z besednimi igrami, rimami, šalami. Otroci naj bi se z glasovi igrali in tako doživljali zvočnost in ritem besed. Dodatno krepijo slušno pozornost s poslušanjem preprostih zgodb, ki jih v drugem starostnem obdobju lahko v obliki simbolne igre ali igre vlog tudi uprizorijo. Vzgojitelji otroke vodijo v igro, kjer se ti igrajo z glasovi in posameznimi besedami. Področje fonološkega zavedanja se v učnem načrtu najbolj odraža v operativnih ciljnih jezika in književnosti ter didaktičnih priporočilih. Fonološko zavedanje otrok v operativnih ciljnih jezika krepi s pisanjem

in branjem besed, vezanimi in polvezanimi besedili, pisanjem besed s kritičnimi in nekritičnimi glasovi, ločenim pisanjem predloga in naslednje besede ter nikalnice pred glagolom, pisanjem glasnih in vrstilnih števnikov, pisanjem velike začetnice v vseh njenih vlogah, pozornim poslušanjem enogovornih neumetnostnih besedil, prepoznavanjem naglasov ter intonacije pri branju, odpravljanjem napak pri branju in pisanju. Tvorjenje manjšalnic, ljubkovalnic, iskanje ženskega para moškemu in obratno ter izpeljava samostalniških in pridevniških izpeljank dodatno vpliva na fonološko zavedanje. Operativni cilji književnosti se nanašajo na govorne položaje pri poslušanju in branju, zaznavanje bralnih napak ob ponovnem branju, sledenje zaporednemu toku dogodkov, obnavljanje zgodbe, razvrščanje zgodbe v časovno zaporedje, razvijanje občutka za zvočnost jezika, iskanje rim in manjkajoče rimane besede, sopomenke. Ločijo dolge in kratke besede, tvorijo nove besede – skovanke, izpeljanke, zapisujejo asociacije na besede. Vloga učitelja se nanaša na sistematično spoznavanje in urjenje branja in pisanja s sporazumevalnimi dejavnostmi v smiselnih, funkcionalnih in zanimivih okoliščinah. Pomembno je, da učitelj postopno, sistematično in individualizirano poučuje branje in pisanje ter uvaja rabo pisnega jezika za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo.

Abecedno znanje se v kurikularni zasnovi najmočneje povezuje s cilji, metodiko drugega starostnega obdobja in vlogo vzgojitelja. V okviru abecednega znanja otroci spoznavajo vlogo simbolnega in pisnega jezika. V drugem starostnem obdobju se abecedno znanje spodbuja z igro, ki vključuje črke v povezavi z glasovi, kar sočasno krepi tudi fonološko zavedanje. Otroci s pisnimi simboli izražajo svoje misli. Pomembno je, da vzgojitelj ustvarja pogoje, da se lahko otroci izražajo s pisnimi simboli. Vzgojitelj naj bi pisal otrokovo ime na izdelke in stvari, ki so njegove ter z zgledom nagovarjal otroke k uporabi pisnih simbolov. Predvsem naj bi bilo abecedno znanje prepleteno z uporabo tiska v kontekstu otrokovega vsakdana. V učnem načrtu vlogo abecednega znanja najmočneje povezujemo s splošnimi cilji in didaktičnimi priporočili. Prvi splošni cilj predvideva razvoj abecednega znanja za pisanje, drugi cilj pa se osredotoča na razvijanje sporazumevalnih zmožnosti ter v okviru jezikovnih zmožnosti (poimenovalnih, skladijskih, pravorečnih in pravopisnih) vpliva na abecedno znanje. V okviru didaktičnih priporočil učitelj pri učencih sočasno razvija vse prvine abecednega znanja. Gre za priporočilo o sistematičnem razvijanju predopisnjenjvalnih zmožnosti in za priporočilo o postopnem, sistematičnem in



Slika 4: Prikaz povezave načel, ciljev, metodike 1. starostnega obdobja in 2. starostnega obdobja ter vloge vzgojitelja glede na posamezna področja razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, ki jih opredeljuje Kurikulum za vrtce (1999), in shematski prikaz povezav med splošnimi cilji, operativnimi cilji jezika, operativnimi cilji književnosti ter didaktičnimi priporočili glede na posamezna področja razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, ki jih opredeljuje Učni načrt za slovenščino (2011)

individualiziranem poučevanju branja in pisanja ter rabe pisnega jezika za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo.

Orientacija se v kurikulumu z vidika ciljev najmočneje veže na razvoj orientacije na telesu in v prostoru, ne pa tudi na orientacijo na papirju. V prvem starostnem obdobju jo otroci razvijajo s prstnimi igrami, akcijskimi igrami, prostimi skupinskimi oziroma individualnimi plesnimi in rajalnimi igrami. Otrokova orientacija na telesu in v prostoru se razvija prek simbolnih iger ali iger vlog, ko otroci posnemajo in igrajo osebe, živali ali predmete. Orientacija se v učnem načrtu najmočneje povezuje z operativnimi

cilji jezika in književnosti ter didaktičnimi priporočili, kjer se v okviru zgošnjega in začetnega učenja branja in pisanja razvija učenčeva orientacija na telesu, v prostoru in na papirju. Učenci se ob poslušanju enogovornih neumetnostnih besedil likovno izražajo na papirju. Ostala dva vidika orientacije nista eksplicitno zapisana, lahko pa ju učitelj izvaja tudi v okviru drugih dejavnosti. Pri operativnih ciljih jezika se orientacija navezuje na zapisovanje črk, besed in besedil, prepisa, zaporednega nizanja slikovnega gradiva, uporabo velike in male tiskane črke. Pri operativnih ciljih književnosti pa orientacijo prepoznamo v zaznavanju likovne oblikovanosti pesmi oziroma besedila, branju ilustracij in besedila, likovnem izražanju književne osebe, obnavljanju zgodbe z uporabo slikovnega materiala.

Grafomotorika se v kurikulumu najmočneje povezuje z drugim starostnim obdobjem in vlogo vzgojitelja. Pojma grafomotorika v kurikulumu ne zaznamo, lahko pa to prepoznamo v izrazu predpisalnih sposobnostih in spretnostih. Podrobneje se pojem nanaša na ustvarjanje lastne knjige, uporabo različnih simbolov, ki jih otroci izražajo in jih ponovno lahko prebirajo. Grafomotorika se v učnem načrtu najmočneje povezuje z didaktičnimi priporočili. Pri tej dejavnosti je opis sorazmerno splošen. Nanaša se na pravilno držo pisala. Vloga učitelja je prepoznana v postopnem, sistematičnem in individualiziranem poučevanju pisanja. Pisanje različnih grafomotoričnih oblik, ki vodijo učenca do pisanja črk se lahko dosega s pomočjo operativnega cilja jezika, ki izpostavlja sistematično razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti. V kontekstu grafomotorike je večja pozornost namenjena oblikovanju črk, kot nadgradnja grafomotorike.

Interpretacija

Razlike med kurikulumom in učnim načrtom zaznamo v strukturi dokumentov, saj kurikulum opredeljuje načela, medtem ko teh v učnem načrtu ni mogoče zaslediti, se pa pri tem lahko opremo na načela, ki so zapisana v Beli knjigi (2011: 112–115). Vidnejše razlike se nanašajo na cilje, saj kurikulum splošno izpostavi cilj, ki pokriva več kot polovico predopismenjevalnih področij, medtem ko so pri učnem načrtu cilji opredeljeni kot splošni cilji, nato pa sledi podrobnejša opredelitev, ki se nanaša na operativne cilje jezika in operativne cilje književnosti. Tako kot kurikulum tudi učni načrt v vseh svojih ciljih zajame večino predopismenjevalnih spretnosti.

Kurikulum (1999) v prvem starostnem obdobju opredeli dve močnejši povezavi s predopismenjevalnimi spretnostmi, tj. interesom za branje in razvojem otrokovega besedišča. V drugem starostnem obdobju je kot

močna povezava opredeljena večina predopismenjevalnih spretnosti. Kurikulum večjo težo za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti namenja starejšim otrokom, mlajšim pa namenja večjo vlogo, ki je vezana na poslušanje in govorjenje. Takšna struktura se navezuje na sporazumevalni zmožnosti poslušanja in govorjenja, kar se razume kot primarni spretnosti. Dodatno se že v rani otroški dobi oblikujejo bralne navade, kar se povezuje s pozitivnim bralnim doživljanjem (Aerila in Merisuo-Storm, 2017; Suggate et al., 2013; Tompkins, 2011). V drugem starostnem obdobju so še vedno najmočnejše povezave na področju interesa za branje in razvoja otrokovega besedišča. Manj povezav, še vedno pa dovolj ustrezno, pa se kaže pri fonološkem zavedanju, vidnem zaznavanju in orientaciji. Kurikulum upošteva otrokov razvoj in v drugem starostnem obdobju dodaja področja, ki so pomembna za razvoj predopismenjevalnih spretnosti. Analiza ne kaže močnejših povezav z grafomotoriko in abecednim znanjem otrok, čeprav te sodijo v kategorijo temeljnih znanj predopismenjevalnih spretnosti. Tuji kurikulumi se nanašajo na razvijanje grafomotorike in poučevanje črk, vendar raziskave kažejo, da je pedagoška osredotočenost na dejavnost poučevanja črk premajhna (Piasta in Wagner, 2010). Kurikulum (1999) poudarja avtonomijo vzgojitelja, kar v pedagoški praksi omogoča zavzeto razvijanje grafomotoričnih spretnosti in abecednega znanja.

Učni načrt je razdeljen na tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Predopismenjevalne spretnosti smo analizirali v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj se te vsebinsko smiselno navezujejo na začetno izobraževanje v osnovni šoli. Največ povezav na področju predopismenjevalnih spretnosti najdemo tako pri vlogi vzgojitelja v kurikulumu kot pri didaktičnih priporočilih za učitelje. Okvir učnega načrta zajema različna področja, ki so za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti pomembna v začetnem šolskem obdobju. Ugotovitve raziskave kažejo, da je pozornost v začetnem šolskem obdobju z vidika splošnih ciljev najbolj osredotočena na interes branja, koncept tiska, besedišče in abecedno znanje. Z vidika operativnih ciljev pa je najmočnejše povezave mogoče izpostaviti na področju vidnega zaznavanja, fonološkega zavedanja in orientacije. Največ povezav zasledimo pri didaktičnih priporočilih za učitelje, kjer se kažejo najmočnejše povezave skoraj na vseh področjih razen na področju koncepta tiska.

Zaključek

Namen raziskave je bil preučiti povezovanje posameznih področij, ki so temeljnega pomena za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, s struk-

turnimi zasnovami Kurikuluma za vrtce (1999) in Učnega načrta za slovenščino (2011). Ugotovitve raziskave kažejo, da se strukturni elementi obeh nacionalnih dokumentov, to so: cilji, načela, metodike ter priporočila in didaktična izhodišča za strokovne delavce, različno povezujejo s posameznimi področji za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti. Dodatne ugotovitve raziskave kažejo na neenako povezanost predopismenjevalnih spretnosti v celotnem predšolskem obdobju. To vrzel lahko vzgojitelji zapolnijo in udejanijo z načelom strokovne avtonomije (Bela knjiga, 2011: 13) in načelom kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa (Bela knjiga, 2011: 15). Zaradi razlik v povezovanju predopismenjevalnih spretnosti s strukturnimi zasnovami, morajo strokovni delavci dobro poznati relevantno strokovno literaturo, ki se nanaša na razvijanje predopismenjevalnih spretnosti otrok v vrtcu in v začetnem šolskem obdobju, da lahko začrtane cilje in načela prenesejo v operativne načrte in aktivnosti prilagajajo razvojnim potrebam otrok.

Kot ugotavlja Skubic (2012), tudi ta raziskava kaže na smiselnost jasnejše opredelitve dejavnosti za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti. Zaradi prehajanja otrok iz vrtca v osnovno šolo, kjer se kaže šibko sodelovanje med deležniki in neenaka jezikovna podpora otrokom (Požar Matijašič et al., 2017), bi bil smiseln razmislek o poenotenju programskih struktur, ki bi dajale strokovnim delavcem enotna izhodišča v obeh nacionalnih dokumentih na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti. Dodatno bi lahko podali predloge za intenziteto izvajanja predopismenjevalnih spretnosti ter določili razvojne ravni, ki bi vzgojiteljem v vrtcu služile kot smernice za pedagoško delo. Tudi Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019: 5–7) izpostavi celostni in sistemski pristop razvijanja porajajoče se pismenosti, ki se nadaljuje s procesom začetne pismenosti. S tem nakaže smiselnost vertikalnega povezovanja procesa pismenosti med obema izobraževalnima programoma. Kljub izsledkom raziskave se je potrebno zavedati, da je še tako kakovostno zasnovan kurikularni program zgolj smernica za uresničevanje pedagoških dejavnosti, od strokovnih delavcev pa je odvisna implementacija posameznih področij za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti.

Literatura

Aerila, Juli-Anna, and Merisuo-Storm Tuula. »Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective.« *Creative Education* 8, no. 15 (2017): 2485–2500.

- Baloh, Barbara. »Od črte, do črke: priročnik k delovnemu zvezku za razvoj grafomotoričnih spretnosti in sposobnosti.« Trst: ZTT-EST, 2019.
- »Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.« Edited by Krek, Janez, and Mira, Metljak. El. Knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
- Bole, Velimir, Žiga, Jere, and Peter, Rebec. »Učinkovitost sistema izobraževanja v Sloveniji.« Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije, 2016.
- Cencič, Majda, and Barbara, Horvat. »Prehod iz vrtca v šolo na primeru izvedbe vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora ustanove.« *Revija ta elementarno izobraževanje* 14, no. 1 (2021): 47–71.
- Cunningham, Denise, D. »Relating preschool quality to children's literacy development.« *Early Childhood Education Journal* 37, no. 6 (2010): 501–507.
- Dickinson, David P., Kimberly T., Nesbitt, Molly F., Collins, Elizabeth B., Hadly, Katherine, Newman, Bretta L., Rivera, Hande, Ilgez, Angeliki, Nicolopoulou, Roberta, Michnick Golinkoff, and Kathy, Hirsh-Pasek. »Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts.« *Early Childhood Research Quarterly* 47, (2019): 341–356.
- Hachey, Alyse C. »The Early Childhood Mathematics Education Revolution.« *Early Education and Development* 24, no. 3 (2013): 419–430.
- Hair, Elizabeth, Tamara, Halle, Elizabeth, Terry-Humen, Bridget, Lavelle, and Julia, Calkins. »Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade.« *Early Childhood Research Quarterly* 21, no. 4 (2006): 431–454.
- Heckman, James, J. »*The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*.« European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Policy Brief 1, 2012.
- Jalongo, Mary R. »Information Literacy in Early Childhood: What, Why, How, and Where to Next?« V *Young Children and Families in the Information Age: Applications of Technology in Early Childhood*, edited by Heider, Kelly L., and Mary R, Jalongo. New York: Springer Science and Business Media, 2015.
- Kogut, Bruce, and Charles, Ragin. »Exploring complexity when diversity is limited: institutional complementarity in theories of rule of law and national systems revisited.« *European Management Review* 3, no. 1 (2006): 44–59.

- Kordeš, Urban, and Maja, Smrdu. »*Osnove kvalitativnega raziskovanja*.« El. knjiga. Koper: Založba Univerze na Primorskem, 2015. <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-98-5.pdf>.
- Kroflič, Robi. »Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce.« In *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*, edited by Ljubica, Marjanovič Umek, 7–25. Maribor: Obzorja, 2001.
- »Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- Lane, Cristianne, Mary, J. surges-Prokop, Evelyn, Johnson, Blanche, Podhajski, and Jane, Nathan. »Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers.« *An International Research Journal* 34, no. 1 (2014): 67–80.
- Lucariello, Joan, Sandra, Graham, Bonnie, Nastasi, Carol, Dwyer, Russ, Skiba, Jonathan, Plucker, Nary, Pitonika, Nary, Brabeck, Darlene, DeMarie, and Steven, Pritzker. »Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning.« Coalition for Psychology in Schools and Education. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2015. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Marjanovič Umek, Ljubica, Urška, Fekonja, and Kaja, Hacin. »Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki.« *Sodobna pedagogika* 3, (2019): 10–23.
- Mata, Lourdes. »Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children.« *Reading Psychology* 32, no. 3 (2011): 272–299.
- »Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.« Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2019.
- »Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole.« Uradni list RS, št. 22/98, 77/00 in 62/01. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE382>
- Önder, Alev, Asude, Balaban Dağal, Gülşen, İlçi Küsmüş, Hamdi, Özdemir, and Zeynep, Kaya Değer. »An investigation of visual perception levels of pre-school children in terms of different variables.« *International Online Journal of Education and Teaching* 6, no. 1 (2019): 190–203.
- Pečjak, Sonja, and Nataša, Potočnik. »Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.« In *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, Zbornik prispevkov konference, edited by Fani, Nolimal, 61–80. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, CMEPIUS, Pedagoški inštitut, 2011.

- Pečjak, Sonja. »Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi.« Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.
- Piasta, Shayne. B., and Richard K., Wagner. »Learning letter names and sounds: Effect of instruction, letter type, and phonological processing skill.« *Journal of Experimental Child Psychology* 105, no. 4 (2010): 324–344.
- Požar Matijašič, Nada, Mojca, Štraus, Sonja, Rutar, Nives, Zore, and Janja, Cotič Pajntar. »Kako prehajajo otroci iz vrtca v osnovno šolo pri nas v primerjavi z vrstniki v drugih državah?« XXVI. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev. Portorož: Šola za ravnatelje, 6. in 7. november 2017. <http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2017/11/Prehod-iz-vrtca-v-solo.pdf>
- Richman, Elizabeth R., and Leslie, Rescorla. »Academic Orientation and Warmth in Mothers and Fathers of Preschoolers: Effects on Academic Skills and Self-Perceptions of Competence.« *Early Education and Development* 6, no. 3 (2015): 197–213.
- Ropič, Marija, Mateja, Urbančič Jelovšek, and Jana, Frančeškin. »Danes rišem, jutri pišem.« Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus, 2003.
- Ropič, Marija. »Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.« *Didactica Slovenica* 31, no. 1 (2016): 44–54.
- Sagadin, Janez. »Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem izobraževanju.« *Sodobna pedagogika* 118, no. 2 (2007): 10–25.
- Saksida, Igor. »Kaj je primerna knjiga? – Le kakšno vprašanje je to!« *Otrok in knjiga* 76, (2009): 25–33.
- Saksida, Igor. »Bralni dogodek v vrtcu.« In *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*, edited by Haramija, Dragica, 47–54. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, Pedagoška fakulteta Maribor, 2017.
- Skubic, Darija. »Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji.« *Revija za elementarno izobraževanje* 5, no. 2/3 (2012): 153–166.
- Skubic, Darija. »Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti.« *Jezik in slovstvo* 58, no. 3 (2013): 45–58.
- Soydan, Sema. »Analyzing Efficiency of Two Different Methods involving Acquisition of Operational Skills by Preschool Children.« *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 11, no. 1 (2015): 129–138.
- Suggate, Sebastian. P., Elizabeth A. Schaughency, and Elaine Reese. »Children Learning to Read Later Catch up to Children Reading Earlier.« *Early Childhood Research Quarterly* 28, no. 1 (2013): 33–48.

- Teale, William H., Colleen E., Whittingham, and Emily, Brown Hoffman. »Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress.« *Journal of Early Childhood Literacy* 14, no. 4: (2018): 459–481.
- Tompkins, Gail E. »*Literacy in the Early Grades: A Successful Start for PreK-4 Readers and Writers.*« Boston: Pearson, 2011.
- Turnšek, Nada, and Marcela, Zorec Batistič. »PREDŠOLSKA vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti.« Edited by Plevnik, Tatjana. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Brussels: EACEA P9 in Eurydice, 2009.
- »Učni načrt za slovenščino. Program osnovna šola – slovenščina (posodobljena izdaja).« Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Vallberg-Roth, Ann-Christine. »Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education.« *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8, 2014.
- Vogrinc, Janez. »*Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.*« Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2008.
- »Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo.« Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1981.
- »Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok.« Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1979.
- Wawire, Brenda A., and Young-Suk G., Kim. »Cross-language transfer of phonological awareness and letter knowledge: causal evidence and nature of transfer.« Online. *Scientific Studies of Reading*, 2018. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2018.1474882>

*socialni in čustveni
vidiki (raznolikosti)
v vzgoji in
izobraževanju*

Vizualno in besedilno spletno nasilje v osnovni in srednji šoli: vloga različnih psihosocialnih dejavnikov

Igor Peras, Tina Pivec

Uvod

Medvrstniško nasilje je razširjeno na šolah po svetu in ostaja pereč problem. Z razvojem tehnologije je v zadnjih letih mogoče zaznati porast spletnega medvrstniškega nasilja (v nadaljevanju *SMVN*), ki predstavlja premik nasilja iz prostorov šole v virtualno okolje (Lapidot-Lefler in Dolev-Cohen, 2015). Izvajanje *SMVN* je povezano s porastom uporabe mobilnih telefonov in računalnikov ter se širi preko aplikacij, kot sta Facebook ali Instagram (Dredge et al., 2014). Medvrstniško nasilje predstavljata dve dimenziji, in sicer izvajanje nasilnega vedenja in doživljanje nasilnega vedenja (t. i. viktimizacija). Obe dimenziji sta na kontinuumu, kar pomeni, da se lahko pojavljata tudi hkrati (npr. posameznik ima visoko stopnjo izvajanja in doživljanja nasilnega vedenja). V pričujočem prispevku se sicer osredinja na dejavnike, ki napovedujejo izvajanje *SMVN*, medtem ko je viktimizacija vključena kot napovednik.

Izvajanje *SMVN* se navadno preučuje kot samostojen konstrukt z eno dimenzijo (npr. Skilbred-Fjeld et al., 2020) ali kot ena izmed oblik medvrstniškega nasilja (npr. Pečjak in Pirc, 2017). Nasprotno, Grielzel in sodelavci (2012) delijo spletno nasilje na vizualno nasilje (nasilje s slikami in posnetki) in besedilno nasilje (nasilje z besedilom). Ker so raziskave v Sloveniji vezane predvsem na enodimenzionalno pojmovanje (npr. Brečko, 2019; Javornik et al., 2019; Pečjak in Pirc, 2017), se v pričujočem prispevku osredinja

na ločevanje med izvajanjem vizualnega nasilja in izvajanjem besedilnega nasilja z namenom celovitejšega razumevanja SMVN.

Opredelevitev spletnega medvrstniškega nasilja

SMVN je opredeljeno kot agresivno, namerno dejanje posameznika ali skupine, ki z uporabo elektronskih oblik komunikacije ponavljajoče in skozi čas nadleguje žrtev, ki se ne more zlahka braniti (Smith et al., 2008). Definicija je izpeljana iz izvorne opredelitve medvrstniškega nasilja (Olweus, 1994) in vključuje tri kriterije za presojanje o nasilju: (i) dejanja so povzročena namerno, (ii) dejanja se ponavljajo in (iii) med spletno žrtvijo ter spletnim nasilnežem je prisotna neenakost v porazdelitvi moči. V izrednih situacijah že enkratno nasilno dejanje opredeljujemo kot SMVN, npr. ko slika ali komentar ostane na spletu dlje časa ali je vidna večjemu številu ljudi (Gámez-Guadix et al., 2013; Langos, 2012), SMVN pa se tudi razlikuje od ostalih oblik medvrstniškega nasilja (telesnega, besednega, odnosnega) (Kowalski et al., 2014; Patchin in Hinduja, 2011): spletni nasilnež za izvajanje nasilja ni nujno v neposredni bližini spletne žrtve, nasilje se lahko izvaja anonimno, dogaja se kadarkoli v dnevu, nasilje se lahko širi veliko hitreje, doseže potencialno večje število opazovalcev in traja daljše časovno obdobje.

SMVN se širi preko različnih orodij spletnega komuniciranja (npr. neposredna sporočila, socialna omrežja) (Kowalski et al., 2014). Zaradi značilnosti teh orodij izvajanje nasilja delimo na: vizualno nasilje (izvajanje nasilja s pošiljanjem, objavljanjem ali ustvarjanjem videoposnetkov in slik, npr. snemanje in fotografiranje učenca z namenom osramotitve) in besedilno nasilje (izvajanje nasilja s pošiljanjem in objavljanjem besedil, npr. pošiljanje sporočil z grožnjami) (za podrobnejši pregled primerov glej Griez et al., 2012; Košir, 2013).

Ocene prevalence SMVN se v tujih raziskavah gibljejo med 4 % do 70 % (Aboujaoude et al., 2015; Brochado et al., 2017; Kowalski et al., 2014) in so odvisne od raziskovalnega načrta (npr. če se v raziskavi preučuje vključenost v SMVN v zadnjem mesecu, šolskem letu ali za obdobje celotnega šolanja). Ugotovitve slovenske raziskave (Pečjak in Pirc, 2017) kažejo, da je 3,9 % učencev višjih razredov osnovnih šol in dijakov srednjih šol poročalo, da so v zadnjih 30 dneh izvajali SMVN; 4,1 % učencev in dijakov pa se je v enakem obdobju znašlo v obeh vlogah (spletni nasilnež-žrtev).

Udeleženosť v SMVN se povezuje s psihološkimi tiskami (Patchin in Hinduja, 2006; Kaiser et al., 2020; Skilbred-Fjeld et al., 2020). Posledice so

prisotne tako pri spletnih nasilnežih kot tudi pri spletnih žrtvah. Campbell in sodelavci (2013) ugotavljajo, da spletni nasilneži poročajo o težavah na področju duševnega zdravja in navezovanja socialnih stikov z drugimi učenci. Prav tako pa spletni nasilneži poročajo o višjih ravneh depresije, anksioznosti in stresa (Campbell et al., 2013) in nižjih ravneh samospoštovanja (Patchin in Hinduja, 2010). Žrtve SMVN poročajo o občutkih anksioznosti, depresivnosti, obupa, jeze, frustracije, nemoči, strahu, ranljivosti, osamljenosti in težavah z vrstniškimi odnosi (Cassidy et al., 2013; Patchin in Hinduja, 2006).

Individualne značilnosti učencev kot dejavniki spletnega medvrstniškega nasilja

Dejavniki, ki prispevajo k SMVN so izpeljani na podlagi preteklih ugotovitev, ki jih navajava spodaj in vključujejo *spol, šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij*, komponente izražanja jeze (*eksternalizacija jeze, internalizacija jeze, nadzor jeze*), doživljanje vrstniških odnosov (*samozaznana priljubljenost, zaznana opora s strani vrstnikov*), viktimizacijo (*vizualna viktimizacija, besedilna viktimizacija*) in izvajanje nasilja (*vizualno nasilje, besedilno nasilje*).

Spol je zelo preučevan dejavnik, vendar dosedanje raziskave ne dajejo enoznačnih odgovorov. Več raziskav poroča, da je izvajanje SMVN bolj značilno za fante v primerjavi z dekleti (Aboujaoude et al., 2015; Baldry et al., 2015; Erdur-Baker, 2010; Guo, 2016; Lapidot-Lefler in Dolev-Cohen, 2015; Li, 2006). V nasprotju z omenjenim nekatere raziskave (Sourander et al., 2010; Antoniadou et al., 2016; Del Rey et al., 2016; Smith et al., 2008) poročajo, da med spoloma ni razlik v izvajanju SMVN oziroma da se dekleta znajdejo večkrat v vlogi izvajalk spletnega nasilja v primerjavi s fanti (Kowalski in Limber, 2007).

Šolski uspeh je negativno povezan z izvajanjem SMVN (Kowalski et al., 2014; Kowalski in Limber, 2013). Torej, učenci, ki poročajo o pogostejšem izvajanju SMVN, poročajo o nižjem šolskem uspehu. Prav tako v sistematičnem pregledu (Baldry et al., 2015) in vzdolžni raziskavi (Hemphill et al., 2012) avtorji ugotavljajo, da sta za spletne nasilneže značilna nižji šolski uspeh in nižja zavzetost pri opravljanju šolskih obveznosti.

Kot pomemben dejavnik izvajanja SMVN se je izkazal tudi čas, ki ga učenci preživijo na spletu ali socialnih omrežjih. Čas uporabe spleta je pozitivno povezan z izvajanjem SMVN (Kowalski et al., 2014; Guo, 2016;

Kowalski et al., 2019), kar pomeni, da večja uporaba spleta in socialnih omrežij pomeni pogostejše izvajanje SMVN.

Občutki jeze se pozitivno povezujejo z izvajanjem SMVN (Kowalski et al., 2014; Wang et al., 2017). Aricak in Ozbay (2016) navajata, da dve od treh komponent izražanja jeze: jeza usmerjena navzven (eksternalizacija jeze) in jeza usmerjena navznoter (internalizacija jeze) pozitivno napovedujeta izvajanje SMVN. Torej, učenci z višjimi ravnimi jeze oziroma posameznimi komponentami jeze, poročajo o pogostejšem izvajanju SMVN.

Dejavniki, ki prispevajo k SMVN so vezani tudi na doživljanje vrstniških odnosov. Med pokazatelja doživljanja vrstniških odnosov učencev uvrščamo *samozaznano priljubljenost* in *zaznano oporo s strani vrstnikov*. Samozaznana priljubljenost je opredeljena kot položaj učenca v vrstniški skupini in se nanaša na vidnost ter dominantnost (de Bruyn et al., 2010). Dosedanje raziskave ne dajejo enoznačnih odgovorov o povezavi med izvajanjem SMVN in samozaznano priljubljenostjo. Wright (2014) ugotavlja, da SMVN izvajajo tako učenci, ki se zaznavajo kot bolj priljubljene, kot tudi učenci, ki se zaznavajo kot manj priljubljene, kar nakazuje, da učenci SMVN izvajajo iz različnih razlogov. Bayraktar in Wright (2021) poročata, da samozaznana nepriljubljenost (obratno vrednotena samozaznana priljubljenost) negativno napoveduje izvajanje SMVN, kar pomeni, da učenci, ki se zaznavajo kot bolj priljubljene, pogosteje izvajajo SMVN. Zaznana opora s strani vrstnikov je prav tako preučevan konstrukt, ki se povezuje z izvajanjem SMVN. Dosedanje ugotovitve (Calvete et al., 2010; Williams in Guerra, 2007) kažejo, da učenci, ki poročajo o nižjih ravneh zaznane opore, poročajo o pogostejšem izvajanju SMVN.

Udeleženosť v procesu t. i. tradicionalnega medvrstniškega nasilja (npr. telesno, besedno in odnosno nasilje) kot nasilnež ali žrtev je pozitiven napovednik izvajanja SMVN (Kowalski et al., 2014; Guo, 2016). Kowalski in sodelavci (2014) z metaanalizo ugotavljajo, da je spletna viktimizacija eden izmed najmočnejših napovednikov izvajanja SMVN in da je izvajanje SMVN najmočnejši napovednik spletne viktimizacije, kar nakazuje na recipročen odnos med doživljanjem nasilja in izvajanjem nasilja. Omenjena metaanaliza ugotavlja tudi podobno povezavo med izvajanjem tradicionalnega medvrstniškega nasilja in izvajanjem SMVN. Torej, učenci, ki so tradicionalni nasilneži (telesni, besedni, odnosni), so tudi spletni nasilneži, kar pomeni, da ena oblika nasilnega vedenja napoveduje drugo obliko nasilnega vedenja.

Dejavnike bova preučila ločeno glede na stopnjo izobraževanja, in sicer posebej za učence osnovne šole in za dijake srednje šole, saj nekatere raziskave (Smith et al., 2008; Del Rey et al., 2016) poročajo, da se spletno nasilje v večji meri pojavlja pri starejših učencih v primerjavi z mlajšimi.

Pričujoča študija

Dejavniki, ki prispevajo k SMVN so v mednarodnem raziskovalnem prostoru dobro raziskani (Kowalski et al., 2019; Kowalski et al., 2014; Sticca et al., 2013; Chen et al., 2017; Zych et al., 2019). Delna raziskovalna vrzel se pojavlja v slovenskem raziskovalnem prostoru, kjer je SMVN sicer predmet preučevanja (npr. Brečko, 2019; Javornik et al., 2019; Pečjak in Pirc, 2017), vendar je bilo več poudarka na preučevanju tradicionalnega medvrstniškega nasilja (Šulc in Bučar Ručman, 2019) oziroma njegovih dejavnikov (Košir et al., 2020; 2018). S pričujočo raziskavo skušava bolje razumeti dejavnike izvajanja vizualnega in besedilnega nasilja ločeno glede na vzorec osnovnošolcev in srednješolcev. Na podlagi teoretičnih izhodišč sva oblikovala naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kateri dejavniki in kako napovedujejo izvajanje vizualnega spletnega medvrstniškega nasilja v osnovni šoli in srednji šoli?
- Kateri dejavniki in kako napovedujejo izvajanje besedilnega spletnega medvrstniškega nasilja v osnovni šoli in srednji šoli?

Metoda

Udeleženci

V prispevku uporabljava podatke širše raziskave spletnega medvrstniškega nasilja (SMVN) izvedene na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru pod vodstvom izr. prof. dr. Katje Košir. Vzorec vključuje 1921 učencev (59,9 % deklet; $M = 15,52$ let; $SD = 1,49$ let) višjih razredov osnovne šole in dijakov srednje šole (v nadaljevanju uporabljava enoten izraz *učenci*), ki so bili stari med 13 in 19 let. Osnovnošolski vzorec vključuje 695 učencev (50,9 % deklet; $M = 13,95$ let; $SD = 0,69$ let), srednješolski vzorec vključuje 1226 učencev (64,9 % deklet; $M = 16,42$ let; $SD = 1,00$ let) iz 12 osnovnih šol in 8 srednjih šol (3 gimnazije, 4 poklicne šole in 1 poklicna šola z gimnazijskim programom) iz 2 statističnih regij v Sloveniji.

Pripomočki

Spletno nasilje in viktimizacija. Revidiran vprašalnik medvrstniških odnosov: spletno nasilno vedenje/spletna viktimizacija (Revised Adolescent Peer Relations Instrument–Bully/Target; Griezel et al., 2012) je bil uporabljen kot mera izvajanja in doživljanja SMVN. Sestavljen je iz 26 postavk na 6-stopenjski Likertovi lestvici (»1 = nikoli«, »2 = redko«, »3 = enkrat ali dvakrat na mesec«, »4 = enkrat na teden«, »5 = nekajkrat na teden«, »6 = vsak dan«), ki se nanašajo na SMVN v preteklem šolskem letu. Psihometrične značilnosti so bile preverjene na tujem vzorcu (Griezel et al., 2012). V prispevku so uporabljene dimenzije: *vizualno nasilje*, ki vključuje 5 postavk (»Posredoval/a videoposnetek učenca/ke, z namenom, da ga/jo osramotim«; Cronbach α koeficienta 0,83 in 0,78 za OŠ in SŠ vzorec), *besedilno nasilje*, ki vključuje 8 postavk (»Učencu/ki poslal/a besedilno sporočilo, za katero sem vedel/a, da ga/jo bo prizadelo«; Cronbach α koeficienta 0,78 in 0,72 za OŠ in SŠ), *vizualna viktimizacija* (»Je nekdo brez mojega dovoljenja uporabil moj račun za pošiljanje video sporočila drugim. S tem me je želel spraviti v težave«; Cronbach α koeficienta 0,68 in 0,73 za OŠ in SŠ) in *besedilna viktimizacija* (»Mi je učenec/ka poslal sporočilo preko socialnega omrežja in mi v njem grozil/a, da mi bo škodil/a«; Cronbach α koeficienta 0,82 in 0,83 za OŠ in SŠ).

Izražanje jeze. Indeks izražanja jeze (Anger Expression Index-Adolescent; Parada, 2006) je bil uporabljen kot mera izražanja jeze. Sestavljen je iz 12 postavk na 6-stopenjski lestvici (»1 = nikoli« - »6 = vedno«), ki merijo tri dimenzije: *internalizacijo jeze* (»Je v meni veliko besa, čeprav se to ne vidi navzven«), *eksternalizacijo jeze* (»Se pripravim z drugimi«) in *nadzor jeze* (»Nadzorujem svoja jezna občutja«). Mera je zanesljiva na slovenskem vzorcu (Košir et al., 2020). Vrednosti Cronbachovega α koeficienta so za *internalizacijo jeze*, *eksternalizacijo jeze* in *nadzor jeze* znašale 0,74, 0,66 in 0,84 na OŠ ter 0,73, 0,67 in 0,86 na SŠ vzorcu.

Zaznana opora s strani vrstnikov. Lestvica zaznane opore (Classroom Life Instrument, Johnson et al., 1983) je bila uporabljena kot mera zaznane opore. V prispevek je vključena zgolj dimenzija socialna opora s strani vrstnikov, sestavljena iz 5 postavk (»Moji sošolci me zares marajo«) na 5-stopenjski lestvici (»1 = nikoli ne drži« - »5 = vedno drži«). Slovenska priredba ima zadovoljive psihometrične lastnosti (Košir in Pečjak, 2007). Vrednost Cronbachovega α koeficienta je v naši študiji znašala 0,87 na OŠ in 0,86 na SŠ vzorcu.

Samozaznana priljubljenost. Merjena z eno postavko: »Oceni, kako si v primerjavi z drugimi v razredu/letniku po tvojem mnenju priljubljen med

sošolci?» na 5-stopenjski Likertovi lestvici (»1 = mnogo manj kot večina« - »5 = mnogo več kot večina«). Uporaba ene postavke za merjenje samozaznane priljubljenosti je sprejemljiva (Cillessen in Marks, 2011).

Šolski uspeh. Učenci so poročali o zaključnih ocenah v preteklem šolskem letu pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku. Navajali so ocene od 1 (nezadostno) do 5 (odlično). Na podlagi tega je izračunano povprečje.

Čas aktivne uporabe socialnih omrežji. Učenci so ocenili, koliko časa na dan aktivno uporabljajo socialna omrežja. Aktivna uporaba je bila definirana kot čas, ko imajo aplikacijo odprto in jo uporabljajo. Čas aktivne uporabe socialnih omrežij je izražen v minutah.

Postopek

Izvedbo raziskave je potrdila Komisija za etičnost raziskovanja FF UM. Šole so bile povabljene priložnostno preko e-pošte. Izvedba raziskave je potekala na podlagi strinjanja šole, soglasja staršev oz. soglasja dijakov (za starejše od 18 let). Zbiranje podatkov je potekalo maja in junija 2019 po metodi papir-svinčnik v razredih. Uporabljena je bila baterija vprašalnikov, ki je poleg izbranih mer v tem prispevku vključevala še nekatere druge koncepte (npr. osamljenost, motivi za izvajanje nasilja). Pred reševanjem sta bili učencem podani ustni definiciji spletnega in tradicionalnega medvrstniškega nasilja. Anonimno reševanje je trajalo med 30 in 45 minut.

Analize

Podatke sva statistično obdelala v IBM SPSS 27. Izračunala sva opisne statistike, korelacije med spremenljivkami in hierarhične regresijske analize z metodo vključitve (*angl.* enter). Kot odvisni spremenljivki sta bili vključeni *vizualno nasilje* in *besedilno nasilje*. Regresije so bile izvedene ločeno za OŠ in SŠ vzorec. Preliminarne analize so pokazale izpolnitev predpostavk za izvedbo hierarhične regresijske analize. Indikatorji VIF (*angl.* variance inflation factor) kažejo, da v podatkih ni težav z multikolinearnostjo (VIF med 1 in 4). Pri preverjanju obstoja vplivnih točk, ki lahko popačijo regresijski model, odstopanj ni mogoče zaznati (vrednosti Cookove razdalje med 0,00 in 0,24). Za izbrane modele prav tako bistveno ne kršiva predpostavk homoskedastičnosti, linearnosti in približne normalne porazdelitve rezidualov. Spremenljivke so v regresijske analize vključene v petih korakih. V prvem koraku so vključene demografske spremenljivke (*spol, šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij*), v drugem koraku komponente izražanja jeze (*eksternalizacija jeze, internalizacija jeze, nadzor jeze*), v

tretjem koraku spremenljivki doživljanja vrstniških odnosov (*samozaznana priljubljenost, zaznana opora s strani vrstnikov*), v četrtem koraku doživljanje nasilnega vedenja (*vizualna viktimizacija, besedilna viktimizacija*) in v petem koraku izvajanje nasilnega vedenja (*vizualno nasilje, besedilno nasilje*). Torej, najprej so v modele vključene spremenljivke, ki se nanašajo na individualne značilnosti učencev in vrstniške odnose, nazadnje so vključene spremenljivke viktimizacije ter nasilja, ki navadno pojasnjujejo največ variance izvajanja nasilja (glej npr. Kowalski et al., 2014).

Rezultati

V nadaljevanju najprej predstavlja opisne statistike in Pearsonove korelacijske koeficiente, nato sledijo rezultati hierarhičnih regresijskih analiz. Rezultati so predstavljeni ločeno glede na osnovnošolski (OŠ) in srednješolski vzorec (SŠ).

Vizualno in besedilno nasilje: osnovnošolski vzorec

Tabela 16: Opisne statistike in korelacije na vzorcu učencev OŠ

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Spol ^a	0,51	/											
2 Šolski uspeh	3,72	0,89	0,13**										
3 Čas uporabe	171,27	128,02	0,13**	-0,25**									
4 INT jeze	3,39	1,14	0,23**	0,20**	0,14**								
5 EKS jeze	2,83	1,02	-0,01	0,04	0,21**	0,36**							
6 Nadzor jeze	3,73	1,22	-0,08*	0,04	-0,20**	-0,19**	-0,40**						
7 Opora	3,44	0,83	-0,09*	0,05	0,02	-0,16**	0,01	0,12**					
8 Priljubljenost	3,07	0,84	-0,13**	-0,01	0,12**	-0,09*	0,17**	-0,09*	0,44**				
9 VIZ nasilje	1,46	0,66	0,01	-0,07	0,30**	0,07	0,25**	-0,22**	0,05	0,24**			
10 BES nasilje	1,34	0,43	-0,02	-0,09*	0,32**	0,14**	0,33**	-0,21**	0,03	0,20**	0,61**		
11 Vizualna VIK	1,29	0,43	0,01	-0,05	0,19**	0,13**	0,19**	-0,13**	-0,08*	0,10*	0,49**	0,49**	
12 Besedilna VIK	1,32	0,44	0,07	0,02	0,19**	0,19**	0,17**	-0,12**	-0,17**	0,04	0,39**	0,47**	0,80**

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost; VIZ nasilje – vizualno nasilje; BES nasilje – besedilno nasilje; vizualna VIK – vizualna viktimizacija; besedilna VIK – besedilna viktimizacija.

Iz Tabele 16 je razvidno, da z vizualnim nasiljem korelirajo čas aktivne uporabe socialnih omrežij, eksternalizacija jeze, nadzor jeze, samozaznana priljubljenost, besedilno nasilje, vizualna viktimizacija in besedilna viktimizacija. Z besedilnim nasiljem korelirajo šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij, internalizacija jeze, eksternalizacija jeze, nadzor jeze, samozaznana priljubljenost, vizualno nasilje, besedilna viktimizacija in vizualna viktimizacija. Spremenljivke se povezujejo v pričakovani smeri. Korelacije so večinoma nizke ($r < 0,30$), razen v primeru korelacij med spremenljivkami SMVN (npr. vizualnim nasiljem in vizualno viktimizacijo).

Tabela 17: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje vizualnega nasilja v osnovni šoli

	Vizualno nasilje OŠ									
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1:										
Spol ^a	-0,04	-0,03	-0,03	-0,02	0,00	0,00	0,01	0,01	0,04	0,03
Šolski uspeh	0,01	0,01	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,02	0,03
Čas uporabe	0,00	0,30**	0,00	0,25**	0,00	0,23**	0,00	0,17**	0,00	0,09**
R ²		0,09**								
Korak 2:										
INT jeze			-0,03	-0,05	-0,01	-0,02	-0,03	-0,05	-0,03	-0,05
EKS jeze			0,11	0,16**	0,09	0,13**	0,06	0,08*	0,00	0,00
Nadzor jeze			-0,06	-0,12**	-0,06	-0,10*	-0,04	-0,10*	-0,04	-0,07*
ΔR^2				0,05**						
Korak 3:										
Opora					-0,02	-0,03	-0,02	-0,02	0,00	0,00
Priljubljenost					0,15	0,19**	0,11	0,14**	0,08	0,10**
ΔR^2							0,03**			
Korak 4:										
Vizualna viktimizacija							0,68	0,43**	0,51	0,33**
Besedilna viktimizacija							-0,01	-0,01	-0,16	-0,11 ¹
ΔR^2								0,17**		

	Vizualno nasilje OŠ									
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 5:										
Besedilno nasilje									0,69	0,45**
ΔR^2										0,13**
R^2	0,09**		0,14**		0,16**		0,33**		0,46**	
F za ΔR^2	22,18**		12,59**		11,59**		85,74**		158,52**	

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $\uparrow p < 0,10$; 1 – supresorski učinek v modelu, čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost.

Iz Tabele 17 je razvidno, da demografske spremenljivke, ki so vključene v prvem koraku, pojasnijo 9 % variance vizualnega nasilja. Čas aktivne uporabe socialnih omrežij je značilen pozitiven napovednik. Vključitev komponent jeze v drugem koraku dodatno pojasni 5 % variance, pri čemer je eksternalizacija jeze značilen pozitiven napovednik, nadzor jeze pa značilen negativen napovednik. V tretjem koraku vključene spremenljivke doživljanja vrstniških odnosov pojasnijo dodatnih 3 % variance, pri čemer je samozaznana priljubljenost značilen pozitiven napovednik. V četrtem koraku vneseni spremenljivki viktimizacije dodatno pojasnita 17 % variance vizualnega nasilja, pri čemer je vizualna viktimizacija značilen pozitiven napovednik, besedilna viktimizacija pa ni značilen napovednik. V petem koraku besedilno nasilje kot značilen pozitiven napovednik dodatno pojasni 13 % variance. Eksternalizacija jeze v petem koraku izgubi statistično značilnost. Besedilna viktimizacija postane značilen negativen napovednik, kar glede na pozitivno korelacijo med vizualnim nasiljem in besedilno viktimizacijo pomeni, da je v modelu nastal supresorski učinek (*angl.* suppressor effect) (Smith et al., 1992). Skupaj napovedniki pojasnijo 46 % variance odvisne spremenljivke vizualno nasilje, pri čemer največja sprememba v deležu pojasnjene variance nastane v četrtem koraku. Najmočnejši napovednik pa je besedilno nasilje v petem koraku. Valence napovednikov kažejo, da so učenci z višjim časom aktivne uporabe socialnih omrežij, manjšim nadzorom jeze, višjo samozaznano priljubljenostjo, višjo vizualno viktimizacijo in višjim besedilnim nasiljem tisti, ki v višji meri poročajo o izvajanju vizualnega nasilja.

Tabela 18: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besedilnega nasilja v osnovni šoli

	Besedilno nasilje OŠ										
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5		
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	
Korak 1:											
Spol ^a	-0,06	-0,07	-0,05	-0,06	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05 ¹	
Šolski uspeh	0,00	0,00	-0,02	-0,03	-0,02	-0,04	-0,02	-0,04	-0,02	-0,05	
Čas uporabe	0,00	0,33**	0,00	0,25**	0,00	0,24**	0,00	0,17**	0,00	0,10**	
R ²	0,11**										
Korak 2:											
INT jeze			0,01	0,02	0,02	0,04	0,00	0,01	0,01	0,02	
EKS jeze			0,11	0,25**	0,10	0,23**	0,08	0,18**	0,06	0,15**	
Nadzor jeze			-0,02	-0,06	-0,02	-0,06	-0,02	-0,01	0,00	-0,01	
ΔR^2			0,08**								
Korak 3:											
Opora					-0,02	-0,03	0,03	0,05	0,02	0,04	
Priljubljenost					0,07	0,14**	0,04	0,09*	0,02	0,03	
ΔR^2					0,02**						
Korak 4:											
Vizualna VIK							0,24	0,24**	0,05	0,05	
Besedilna VIK							0,22	0,22**	0,22	0,23**	
ΔR^2							0,17**				
Korak 5:											
Vizualno nasilje									0,27	0,42**	
ΔR^2									0,12**		
R ²	0,11**		0,19**		0,20**		0,37**		0,49**		
F za ΔR^2	27,55**		22,21**		6,53**		92,16**		158,52**		

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; *p < 0,05; **p < 0,01; 1p < 0,10; čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost; vizualna VIK – vizualna viktimizacija, besedilna VIK – besedilna viktimizacija.

Iz Tabele 18 je razvidno, da demografske spremenljivke vključene v prvem koraku, pojasnijo 11 % variance *besedilnega nasilja*. Pri čemer je *spremenljivka čas aktivne uporabe socialnih omrežij* značilen pozitiven napovednik. Komponente jeze vnesene v drugem koraku dodatno pojasnijo 8 % variance, pri čemer je *eksternalizacija jeze* značilen pozitiven napovednik. V tretjem koraku vnesene spremenljivke doživljanja vrstniških odnosov dodatno pojasnijo 2 % variance. Spremenljivka *samozaznana priljubljenost* je značilen pozitiven napovednik. V četrtem koraku vneseni spremenljivki viktimizacije dodatno pojasnita 17 % variance, pri čemer sta *vizualna viktimizacija* in *besedilna viktimizacija* statistično značilna pozitivna napovednika. V petem koraku vnesena spremenljivka *vizualno nasilje* dodatno pojasni 12 % variance in je značilen pozitiven napovednik, medtem ko *samozaznana priljubljenost* in *vizualna viktimizacija* nista več značilna. Skupaj napovedniki pojasnijo 49 % variance *besedilnega nasilja*, pri čemer k največji spremembi variance prispeva četrti model. Najmočnejši napovednik je vizualno nasilje. Valence napovednikov kažejo, da so učenci z višjim časom aktivne uporabe socialnih omrežij, višjo eksternalizacijo jeze, višjo besedilno viktimizacijo in višjim vizualnim nasiljem tisti, ki v višji meri poročajo o izvajanju besedilnega nasilja. Prav tako spremenljivka *spol*, ki se ni izkazala kot statistično značilen napovednik, dosega pa mejno vrednost pri $\alpha < 0,10$, nakazuje, da so fantje v primerjavi z dekletimi tisti, ki poročajo o višjih ravneh izvajanja besedilnega nasilja.

Vizualno in besedilno nasilje: srednješolski vzorec

Iz Tabele 19 je razvidno, da z *vizualnim nasiljem* korelirajo *spol*, *čas aktivne uporabe socialnih omrežij*, *internalizacija jeze*, *eksternalizacija jeze*, *nadzor jeze*, *samozaznana priljubljenost*, *besedilno nasilje*, *vizualna viktimizacija* in *besedilna viktimizacija*. Z *besedilnim nasiljem* korelirajo *spol*, *šolski uspeh*, *čas aktivne uporabe socialnih omrežij*, *internalizacija jeze*, *eksternalizacija jeze*, *nadzor jeze*, *zaznana opora s strani vrstnikov*, *samozaznana priljubljenost*, *vizualno nasilje*, *besedilna viktimizacija* in *vizualna viktimizacija*. Spremenljivke se povezujejo v pričakovani smeri in so večinoma nizke ($r < 0,30$), razen višjih korelacij med spremenljivkami SMVN (npr. vizualno nasilje in besedilno nasilje).

Tabela 19: Opisne statistike in korelacije na vzorcu učencev SŠ

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Spol ^a	0,65	/											
2 Šolski uspeh	3,71	0,81	0,17**										
3 Čas uporabe	203,04	125,08	0,17**	-0,13**									
4 INT jeze	3,81	1,07	0,20**	0,11**	0,11**								
5 EKS jeze	2,83	0,98	-0,04	-0,00	0,09**	0,20**							
6 Nadzor jeze	3,78	1,19	-0,15**	0,04	-0,13**	-0,08**	-0,43**						
7 Opora	3,38	0,78	-0,10**	0,04	-0,02	-0,09**	0,01	0,05					
8 Priljubljenost	2,94	0,85	-0,20**	-0,02	0,06*	-0,07*	,014**	-0,02	0,47**				
9 VIZ nasilje	1,46	0,59	-0,13**	-0,04	0,15**	0,10**	0,21**	-0,08**	0,04	0,23**			
10 BES nasilje	1,37	0,42	-0,14**	-0,07*	0,12**	0,13**	0,27**	-0,08**	-0,07*	0,16**	0,61**		
11 Vizualna VIK	1,29	0,45	-0,12**	-0,08**	0,09**	0,09**	0,19**	-0,06*	-0,11**	0,08**	0,49**	0,52**	
12 Besedilna VIK	1,31	0,45	-0,08**	-0,07*	0,11**	0,12**	0,19**	-0,08**	-0,16**	0,03	0,47**	0,54**	0,82**

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost; VIZ nasilje – vizualno nasilje; BES nasilje – besedilno nasilje; vizualna VIK – vizualna viktimizacija; besedilna VIK – besedilna viktimizacija.

Tabela 20: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje vizualnega nasilja v srednji šoli

	Vizualno nasilje SŠ									
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1:										
Spol ^a	-0,21	-0,17**	-0,21	-0,17**	-0,17	-0,13**	-0,10	-0,08**	-0,05	-0,04 ¹
Šolski uspeh	0,01	0,01	0,00	0,00	-0,01	-0,01	0,01	0,02	0,02	0,02
Čas uporabe	0,00	0,18**	0,00	0,15**	0,00	0,13**	0,00	0,10**	0,00	0,07**
R ²	0,05**									

Vizualno nasilje SŠ									
Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 2:									
INT jeze		0,04	0,08*	0,05	0,09**	0,03	0,05	0,01	0,02
EKS jeze		0,10	0,17**	0,09	0,14**	0,04	0,07*	0,00	0,01
Nadzor jeze		-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,02	-0,01	-0,03
ΔR^2			0,04**						
Korak 3:									
Opora				-0,04	-0,06	0,02	0,03	0,04	0,06 ²
Priljubljenost				0,14	0,21**	0,11	0,16**	0,07	0,10**
ΔR^2					0,03**				
Korak 4:									
Vizualna VIK						0,35	0,27**	0,24	0,18**
Besedilna VIK						0,28	0,21**	0,09	0,07 ¹
ΔR^2							0,19**		
Korak 5:									
Besedilno nasilje								0,63	0,45**
ΔR^2									0,13**
R^2	0,05**	0,09**	0,12**	0,32**	0,44**				
F za ΔR^2	20,71**	18,43**	22,27**	171,01**	274,58**				

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ¹ $p < 0,10$; ² – supresorski učinek; čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost, vizualna VIK – vizualna viktimizacija, besedilna VIK – besedilna viktimizacija.

Iz Tabele 20 je razvidno, da demografske spremenljivke, vključene v prvem koraku, skupaj pojasnijo 5 % variance *vizualnega nasilja*, pri čemer je *čas aktivne uporabe socialnih omrežij* značilen pozitiven napovednik, *spol* pa značilen negativen napovednik. V drugem koraku vnesene komponente jeze dodatno pojasnijo 4 % variance, pri čemer sta *internalizacija jeze* in *eksternalizacija jeze* značilna pozitivna napovednika. Spremenljivke veza ne na doživljanje odnosov v tretjem koraku dodatno pojasnijo 3 % varian-

ce, pri čemer je *samozaznana priljubljenost* značilen pozitiven napovednik. V četrtem koraku vneseni spremenljivki viktimizacije dodatno pojasnita še 19 % variance, pri čemer sta *vizualna viktimizacija* in *besedilna viktimizacija* pozitivna značilna napovednika. *Internalizacija jeze* v tem koraku ni več značilen napovednik. Spremenljivka *besedilno nasilje* vnesena v petem koraku je značilen pozitiven napovednik, ki dodatno pojasni 13 % variance. *Spol* in *besedilna viktimizacija* sta mejno značilna napovednika ($\alpha < 0,10$). V tem koraku postane *zaznana opora* statistično značilen pozitiven napovednik, čeprav je ob vnosu v regresijski model v tretjem koraku statistično neznačilen negativen napovednik, kar ponovno kaže na supresorski učinek (Smith et al., 1992). Skupaj napovedniki pojasnijo 44 % variance *vizualnega nasilja*, pri čemer največja sprememba v deležu variance nastane v četrtem modelu. Spremenljivka *besedilno nasilje* je najmočnejši napovednik. Valence napovednikov kažejo, da so učenci z višjim časom aktivne uporabe socialnih omrežij, višjo samozaznano priljubljenostjo, višjo vizualno viktimizacijo in višjim besedilnim nasiljem, tisti, ki v višji meri poročajo o izvajanju vizualnega nasilja. *Spol* in *besedilna viktimizacija* sta mejno statistično značilna pri $\alpha < 0,10$, kar nakazuje, da so fantje in učenci, ki doživljajo besedilno viktimizacijo, tisti, ki v višji meri izvajajo vizualno nasilje.

Tabela 21: Hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besedilnega nasilja v srednji šoli

Besedilno nasilje SŠ											
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5		
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	
Korak 1:											
Spol ^a	-0,14	-0,16**	-0,14	-0,16**	-0,12	-0,14**	-0,07	-0,08*	-0,04	-0,05*	
Šolski uspeh	-0,01	-0,02	-0,02	-0,04	-0,02	-0,03	-0,01	-0,01	-0,01	-0,02	
Čas uporabe	0,00	0,14**	0,00	0,11**	0,00	0,09**	0,00	0,05*	0,00	0,01	
R ²	0,04**										
Korak 2:											
INT jeze			0,04	0,10**	0,04	0,10**	0,02	0,06*	0,02	0,04 [†]	
EKS jeze			0,10	0,24**	0,10	0,22**	0,06	0,15**	0,05	0,12**	
Nadzor jeze			0,01	0,02	0,01	0,03	0,01	0,03	0,01	0,03	
ΔR^2			0,07**								

Besedilno nasilje SŠ									
Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 3:									
Opora				-0,09	-0,16**	-0,03	-0,06*	-0,04	-0,07**
Priljubljenost				0,09	0,18**	0,07	0,13**	0,03	0,07*
ΔR^2					0,03**				
Korak 4:									
Vizualna VIK						0,18	0,20**	0,08	0,08*
Besedilna VIK						0,30	0,32**	0,22	0,24**
ΔR^2							0,22**		
Korak 5:									
Vizualno nasilje								0,29	0,41**
ΔR^2									0,12**
R^2	0,04**	0,11**	0,14**	0,37**	0,48**				
F za ΔR^2	17,42**	33,58**	20,85**	213,77**	274,58**				

Opombe. Spola: 0 = moški, 1 = ženski; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $1p < 0,10$; čas uporabe – čas aktivne uporabe socialnih omrežij; INT jeze – internalizacija jeze; EKS jeze – eksternalizacija jeze; opora – zaznana opora s strani vrstnikov; priljubljenost – samozaznana priljubljenost, vizualna VIK – vizualna viktimizacija, besedilna VIK – besedilna viktimizacija.

Iz Tabele 21 je razvidno, da demografske spremenljivke, vnesene v prvem koraku, skupaj pojasnijo 4 % variance *besedilnega nasilja*, pri čemer je *spol* statistično značilen negativen napovednik in *čas aktivne uporabe socialnih omrežij* statistično značilen pozitiven napovednik. Komponente jeze vnesene v drugem koraku dodatno pojasnijo 7 % variance. *Internalizacija jeze* in *eksternalizacija jeze* sta statistično značilna pozitivna napovednika. V tretjem koraku vneseni spremenljivki vrstniških odnosov dodatno pojasnita 3 % variance, pri čemer je *zaznana opora* statistično značilen negativen napovednik in *samozaznana priljubljenost* statistično značilen pozitiven napovednik. V četrtem koraku vneseni spremenljivki viktimizacije, *besedilna viktimizacija* in *vizualna viktimizacija*, dodatno pojasnita 22 % variance in sta statistično značilna pozitivna napovednika. V petem koraku vnesena spremenljivka *vizualno nasilje* dodatno pojasni 12 % variance in je statistično značilen pozitiven napovednik. *Internalizacija jeze* v tem koraku postane mejno statistično značilna, medtem ko *čas aktivne*

uporabe socialnih omrežij v tem koraku izgubi statistično značilnost. Skupaj napovedniki pojasnijo 48 % variance *besedilnega nasilja*, pri čemer je najmočnejši napovednik *vizualno nasilje*. Valence napovednikov kažejo, da so učenci z višjo eksternalizacijo jeze, nižjo zaznana oporo s strani vrstnikov, višjo samozaznana priljubljenostjo, višjo besedilno viktimizacijo, višjo vizualno viktimizacijo in višjim vizualnim nasiljem tisti, ki v višji meri poročajo o izvajanju besedilnega nasilja. Valenca napovednikov prav tako kaže, da fantje v primerjavi z dekleti poročajo o več izvajanju besedilnega nasilja. Spremenljivka *internalizacija jeze*, ki je mejno statistično značilna pri $\alpha < 0,10$, nakazuje, da višje ravni internalizacije jeze napovedujejo več besedilnega nasilja.

Diskusija

Namen pričujočega prispevka je bil preveriti, kako posamezne značilnosti učencev napovedujejo izvajanje vizualnega in besedilnega spletnega medvrstniškega nasilja (SMVN) pri osnovnošolcih in srednješolcih. Preučila sva napovedno vrednost demografskih spremenljivk (*spol, šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij*), komponent jeze (*internalizacija jeze, eksternalizacija jeze, nadzor jeze*), doživljanja vrstniških odnosov (*samozaznana priljubljenost, zaznana opora s strani vrstnikov*) in izkušenj s spletno viktimizacijo (*vizualna viktimizacija, besedilna viktimizacija*) ter izvajanjem spletnega nasilja (*vizualno nasilje, besedilno nasilje*). Rezultati kažejo, da so si napovedniki obeh oblik SMVN precej podobni.

Kot najmočnejši pozitiven napovednik ene oblike nasilja se je pokazala druga oblika nasilja. Torej, da *vizualno nasilje* najmočnejše napoveduje *besedilno nasilje* in da *besedilno nasilje* najmočnejše napoveduje *vizualno nasilje*. To pomeni, da učenec, ki izvaja več vizualnega nasilja, prav tako izvaja več besedilnega nasilja in obratno. Ta ugotovitev se je potrdila v vseh regresijskih modelih na OŠ in SŠ vzorcu ter je v skladu z raziskavami (Kowalski et al., 2014; Guo, 2016), ki ugotavljajo, da so najmočnejši napovedniki izvajanja SMVN vezani na izvajanje druge oblike nasilja, kar pomeni, da rezultati nakazujejo na medsebojno prepletenost različnih oblik spletnega nasilnega vedenja.

K regresijskim modelom sta značilno prispevali tudi spremenljivki viktimizacije, *vizualna viktimizacija* in *besedilna viktimizacija*. *Vizualna viktimizacija* pozitivno napoveduje *vizualno nasilje* v OŠ in SŠ ter *vizualno nasilje* v SŠ, medtem ko *besedilna viktimizacija* pozitivno napoveduje *besedilno nasilje* v OŠ in SŠ ter negativno napoveduje *vizualno nasilje* v OŠ.

Ti rezultati kažejo, da je pomemben dejavnik tveganja za izvajanje vizualnega in/ali besedilnega nasilja doživljanje viktimizacije, kar je v skladu z metaanalizo dejavnikov SMVN (Kowalski et al., 2014). Nasprotno se je pokazalo zgolj pri *besedilni viktimizaciji* kot napovedniku *vizualnega nasilja* v OŠ, kjer višje doživljanje besedilne viktimizacije pomeni manj pogostejše vizualno nasilje. Glede na pozitiven koeficient korelacije med *vizualnim nasiljem* in *besedilno viktimizacijo* v OŠ, je smiselno predpostavljati, da gre negativno valenco napovednika pripisati supresorskemu učinku (*angl.* »supressor effect«) (Smith et al., 1992). Omenjeni rezultati nakazujejo, da so spletni nasilneži tudi sami žrtve nasilja, kar lahko v kontekstu SMVN pomeni dvoje: spletni nasilneži bodisi izvajajo nasilje kot odgovor na lastno viktimizacijo ali pa je spletno nasilje povod, da nasilneži postanejo žrtve nasilja s strani drugih učencev.

Demografske spremenljivke (*spol, šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij*) pojasnjujejo večji delež variance *vizualnega nasilja* in *besedilnega nasilja* v OŠ v primerjavi s SŠ. *Čas aktivne uporabe socialnih omrežij* se je pokazal kot pozitiven in statistično značilen napovednik v vseh regresijskih modelih, razen pri napovedovanju *besedilnega nasilja* v SŠ, kjer ob vključitvi drugih napovednikov izgubi statistično značilnost. Pričujoči rezultati so v skladu z raziskavami (Guo, 2016; Kowalski et al., 2019; Lee in Shin, 2017), ki ugotavljajo, da učenci, ki več časa uporabljajo splet, poročajo o pogostejšem izvajanju SMVN. Omenjeni rezultati nakazujejo na rizično uporabo interneta, saj imajo učenci, ki veliko uporabljajo socialna omrežja več možnosti, da izvajajo nasilje.

Spol se je izkazal kot statistično značilen negativen napovednik *besedilnega nasilja* v SŠ in mejno statistično značilen negativen napovednik *vizualnega nasilja* v SŠ ter *besedilnega nasilja* v OŠ. Rezultati nakazujejo, da so fantje v primerjavi z dekleti poročali o pogostejšem izvajanju obeh preučevanih oblik nasilja, kar je v skladu z nekaterimi raziskavami (Aboujaoude et al., 2015; Baldry et al., 2016; Lapidot-Lefler in Dolev-Cohen, 2015). V končnih regresijskih modelih je *spol* relativno šibek napovednik, vendar močnejši napovednik na SŠ vzorcu v primerjavi z OŠ vzorcem, kar nakazuje, da bi lahko bile razlike med spoloma v izvajanju nasilja bolj izrazite v SŠ.

Šolski uspeh se v nobenem izmed modelov ni izkazal kot statistično značilen napovednik, kar ni v skladu z dosedanjimi ugotovitvami (npr. Kowalski et al., 2014), ki poročajo, da se nižji šolski uspeh povezuje z izvajanjem SMVN. Na omenjene rezultate je morda vplivala uporabljena mera šolskega uspeha, ki je vključevala zgolj povprečje ocen treh predmetov (slo-

venščine, matematike, prvega tujega jezika) in ne učnega uspeha iz učencevega spričevala ali ređovalnice.

Komponente jeze (*internalizacija jeze, eksternalizacija jeze, nadzor jeze*) v vseh regresijskih modelih pomembno prispevajo k pojasnjevanju variance *vizualnega nasilja* in *besedilnega nasilja*. *Eksternalizacija jeze* je pozitiven napovednik *besedilnega nasilja* v OŠ in SŠ, kar kaže, da višja eksternalizacija jeze napoveduje pogostejše izvajanje besedilnega nasilja. Podobno se kaže tudi pri napovedovanju *vizualnega nasilja* v OŠ in SŠ, vendar ob vnosu spremenljivk doživljanja odnosov, viktimizacije in nasilja na naslednjih korakih, *eksternalizacija jeze* izgubi statistično značilnost. *Internalizacija jeze* je mejno značilen pozitiven napovednik *besedilnega nasilja* v SŠ, kar nakazuje, da višja internalizacija jeze pomeni več izvajanja besedilnega nasilja. *Nadzor jeze* se je pokazal kot negativni napovednik izvajanja vizualnega nasilja v osnovni šoli, kar pomeni, da je izvajanje vizualnega nasilja v osnovni šoli lahko povezano s pomanjkljivim nadzorom jeze, ki se jo učenci učijo obvladovati. Omenjeni rezultati komponent jeze kot napovednikov so v skladu z raziskavami, ki ugotavljajo, da je izvajanje SMVN povezano z doživljanjem jeze (Aricak in Ozbay, 2016; Kowalski et al., 2014; Wang et al., 2017) in da komponente jeze podobno napovedujejo tradicionalne oblike nasilnega vedenja (telesno, besedno, odnosno) (Košir et al., 2020). Komponente jeze večinoma izgubijo statistično značilnost ob vnosu nekaterih drugih spremenljivk (predvsem nasilja in viktimizacije), kar pomeni, da je varianca, ki bi jo v napovedovanju izvajanja SMVN pojasnile komponente izražanja jeze, že zajeta v spremenljivkah SMVN. Obenem pa lahko to nakazuje na delno prekrivanje konceptov izražanja jeze in izvajanja ter doživljanja SMVN.

Samozaznana priljubljenost in *zaznana opora s strani vrstnikov* sta bili uporabljeni kot meri doživljanja vrstniških odnosov. *Samozaznana priljubljenost* se je izkazala kot pozitiven napovednik *vizualnega nasilja* v OŠ in SŠ ter *besedilnega nasilja* v SŠ. Torej, učenci, ki se zaznavajo kot bolj priljubljene, poročajo o višjih ravneh izvajanja vizualnega in besedilnega nasilja. Omenjena ugotovitev je v skladu z literaturo (Bayraktar in Wright, 2021), kar nakazuje, da samozaznana priljubljenost v razredu učence lahko opogumlja za izvajanje nasilja. *Zaznana opora s strani vrstnikov* negativno napoveduje *besedilno nasilje* v SŠ, kar pomeni, da nižja zaznana opora napoveduje več izvajanja besedilnega nasilja, kar je v skladu z dosedanjimi ugotovitvami (Calvete et al., 2010; Williams in Guerra, 2007). Ker je zaznana opora bila napovednik samo v eden izmed regresijskih modelov, je mo-

goče sklepati, da zaznana opora vrstnikov v manjši meri prispeva k izvajanju SMVN.

Zaključek

Raziskava doprinaša k podrobnejšemu razumevanju nekaterih dejavnikov izvajanja spletnega medvrstniškega nasilja med osnovnošolci in srednješolci v slovenskem šolskem prostoru. Razumevanje dejavnikov, ki so povezani z izvajanjem SMVN, lahko pripomore k prepoznavanju učencev, ki imajo višjo stopnjo tveganja za to, da postanejo izvajalci SMVN. Predvsem je to pomembno pri obravnavanih oblikah spletnega nasilja, ki se še težje odkrijejo v primerjavi s tradicionalnim (telesnim, besednim, odnosnim). Dodatno raziskava prispeva k bolj celovitejšem razumevanju SMVN, saj se osredinja na dve distinktivni obliki nasilja: vizualno nasilje in besedilno nasilje.

Kljub temu je treba rezultate prispevka povzemanj previdno, saj ima raziskava nekaj pomanjkljivosti. Prvič, podatki bili zbrani priložnostno, kar onemogoča posploševanje rezultatov na populacijo učencev višjih razredov osnovnih šol in dijakov srednjih šol. Drugič, uporabljene so bile zgolj mere samoporočanja, kar lahko privede do podcenitve ali precenitve dejanske pogostosti SMVN. Prav tako pa so se nekatere mere izkazale kot problematične iz vidika zanesljivosti, zato bi bilo smiselno podatke triangulirati z uporabo različnih metod zbiranja podatkov (npr. zaznavanje spletnega nasilja s strani učiteljev, vrstniške nominacije). Tretjič, vključeni so bili le dejavniki na ravni posameznika, čeprav aktualne raziskave medvrstniškega nasilja vse bolj vključujejo dejavnike na ravni razreda in šole (Låftman et al., 2017).

Aplikativna vrednost raziskave se nanaša na poznavanje dejavnikov povezanih z različnimi oblikami nasilja, kar je lahko v pomoč učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem pri preprečevanju ter prepoznavanju spletnega medvrstniškega nasilja med učenci. Poznavanje dejavnikov povezanih z izvajanjem SMVN in značilnosti SMVN nasploh, se lahko prenese v intervencije ali dobre prakse na šoli: 1) ozaveščanje učencev o omejevanju uporabe spleta, saj več časa kot ga učenci preživijo na spletu več priložnosti imajo za udeleževanje v nasilnem vedenju; 2) v največji možni meri na šoli skušati delovati preventivno še preden se pojavljajo ali ponavljajo primeri SMVN, saj so najmočnejši napovedniki povezani prav z izvajanjem in doživljanjem nasilja, kar pomeni, da mora biti izhodiščna točka preventiva nasilja, še preden se le to zgodi in 3) priljubljene učence se lahko opolnomoči z bolj konstruktivnimi načini za ohranjanje priljubljenosti in statu-

sa v razredu, ki ne temeljijo na nasilju (npr. spodbujanje sodelovanja med učenci). V nadaljnje raziskave dejavnikov, ki napovedujejo vizualno in besedilno nasilje je smiselno vključiti tudi druge koncepte (npr. osamljenost, odnosi med učenci in učitelji, samopodoba) in preveriti, če se učenci, ki izvajajo vizualno in besedilno nasilje razlikujejo med seboj (npr. z analizo latentnih profilov).

Literatura

- Aboujaoude, Elias, Matthew W. Savage, Vladan Starcevic in Wael O. Salame. 2015. 'Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral'. *Journal of Adolescent Health* 57: 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>.
- Antoniadou, Nafsika, Constantinos M. Kokkinos in Angelos Markos. 2016. 'Possible Common Correlates between Bullying and Cyber-Bullying among Adolescents'. *Psicología Educativa* 22 (1): 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>.
- Aricak, Osman Tolga in Ahmet Ozbay. 2016. 'Investigation of the Relationship between Cyberbullying, Cybervictimization, Alexithymia and Anger Expression Styles among Adolescents'. *Computers in Human Behavior* 55 (February): 278–85. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>.
- Baldry, Anna C, David P. Farrington in Anna Sorrentino. 2015. "Am I at Risk of Cyberbullying"? A Narrative Review and Conceptual Framework for Research on Risk of Cyberbullying and Cybervictimization: The Risk and Needs Assessment Approach'. *Aggression and Violent Behavior* 23 (July): 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>.
- Baldry, Anna C., David P. Farrington in Anna Sorrentino. 2016. 'Cyberbullying in Youth: A Pattern of Disruptive Behaviour'. *Psicología Educativa* 22 (1): 19–26. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>.
- Bayraktar, Fatih in Michelle F Wright. 2021. 'The Longitudinal Associations of Cyberbullying and Cybervictimization: Preliminary Findings from a Two-Wave Study'. In *Child and Adolescent Online Risk Exposure: An Ecological Perspective*, edited by Michelle F Wright and Lawrence B Schiamberg, 129–43. Academic Press: An imprint of Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817499-9.00007-7>.
- Brečko, Barbara Neža. 2019. 'Spletno nadlegovanje v šolah z vidika spola'. *Šolsko polje* 30 (3–4): 113–30. [https://doi.org/10.32320/1581-6044.30\(3-4\)113-130](https://doi.org/10.32320/1581-6044.30(3-4)113-130).

- Brochado, Sandra, Sara Soares in Sílvia Fraga. 2017. 'A Scoping Review on Studies of Cyberbullying Prevalence Among Adolescents'. *Trauma, Violence, & Abuse* 18 (5): 523–31. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>.
- Bruyn, Eddy H. de, Antonius H. N. Cillessen in Inge B. Wissink. 2010. 'Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence'. *The Journal of Early Adolescence* 30 (4): 543–66. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>.
- Calvete, Esther, Izaskun Orue, Ana Estévez, Lourdes Villardón in Patricia Padilla. 2010. 'Cyberbullying in Adolescents: Modalities and Aggressors' Profile'. *Computers in Human Behavior* 26 (5): 1128–35. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>.
- Campbell, Marilyn A., Phillip T. Slee, Barbara Spears, Des Butler in Sally Kift. 2013. 'Do Cyberbullies Suffer Too? Cyberbullies' Perceptions of the Harm They Cause to Others and to Their Own Mental Health'. *School Psychology International* 34 (6): 613–29. <https://doi.org/10.1177/0143034313479698>.
- Cassidy, Wanda, Chantal Faucher in Margaret Jackson. 2013. 'Cyberbullying among Youth: A Comprehensive Review of Current International Research and Its Implications and Application to Policy and Practice'. *School Psychology International* 34 (6): 575–612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>.
- Chen, Liang, Shirley S. Ho in May O. Lwin. 2017. 'A Meta-Analysis of Factors Predicting Cyberbullying Perpetration and Victimization: From the Social Cognitive and Media Effects Approach'. *New Media & Society* 19 (8): 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>.
- Cillessen, Antonius H N in Peter E L Marks. 2011. 'Conceptualizing and Measuring Popularity'. In *Popularity in the Peer System*, edited by Antonius H N Cillessen, David Schwartz, and Lara Mayeux, 25–56. Guilford Press.
- Del Rey, Rosario, Lambros Lazuras, José A. Casas, Vassilis Barkoukis, Rosario Ortega-Ruiz in Haralambos Tsorbatzoudis. 2016. 'Does Empathy Predict (Cyber) Bullying Perpetration, and How Do Age, Gender and Nationality Affect This Relationship?' *Learning and Individual Differences* 45 (January): 275–81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>.
- Dredge, Rebecca, John Gleeson in Xochitl de la Piedad Garcia. 2014. 'Presentation on Facebook and Risk of Cyberbullying Victimization'. *Computers in Human Behavior* 40 (November): 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.035>.
- Erdur-Baker, Özgür. 2010. 'Cyberbullying and Its Correlation to Traditional Bullying, Gender and Frequent and Risky Usage of Internet-Mediated

- Communication Tools'. *New Media & Society* 12 (1): 109–25. <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>.
- Gámez-Guadix, Manuel, Izaskun Orue, Peter K. Smith in Esther Calvete. 2013. 'Longitudinal and Reciprocal Relations of Cyberbullying With Depression, Substance Use, and Problematic Internet Use Among Adolescents'. *Journal of Adolescent Health* 53 (4): 446–52. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>.
- Griezel, Lucy, Linda R. Finger, Gawaian H. Bodkin-Andrews, Rhonda G. Craven in Alexander Seeshing Yeung. 2012. 'Uncovering the Structure of and Gender and Developmental Differences in Cyber Bullying'. *The Journal of Educational Research* 105 (6): 442–55. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692>.
- Guo, Siying. 2016. 'A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization'. *Psychology in the Schools* 53 (4): 432–53. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>.
- Hemphill, Sheryl A., Aneta Kotevski, Michelle Tollit, Rachel Smith, Todd I. Herrenkohl, John W. Toumbourou in Richard F. Catalano. 2012. 'Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students'. *Journal of Adolescent Health* 51 (1): 59–65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>.
- Hinduja, Sameer in Justin W. Patchin. 2010. 'Bullying, Cyberbullying, and Suicide'. *Archives of Suicide Research* 14 (3): 206–21. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.
- Javornik, Špela, Plamen Mirazchiyski in Nada Trunk Širca. 2019. 'Bullying of Eighth Graders in Slovenian Primary Schools (Secondary Analysis of ICCS 2016)'. *Šolsko Polje* 30 (5–6): 79–97. [https://doi.org/10.32320/1581-6044.30\(5-6\)79-97](https://doi.org/10.32320/1581-6044.30(5-6)79-97).
- Johnson, David W., Roger Johnson in Douglas Anderson. 1983. 'Social Interdependence and Classroom Climate'. *The Journal of Psychology* 114 (1): 135–42. <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406>.
- Kaiser, Sabine, Henriette Kyrrestad in Sturla Fossum. 2020. 'Cyberbullying Status and Mental Health in Norwegian Adolescents'. *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (5): 707–13. <https://doi.org/10.1111/sjop.12656>.
- Košir, Katja. 2013. *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil.
- Košir, Katja, Lucia Klasinc, Tanja Špes, Tina Pivec, Gašper Cankar in Marina Horvat. 2020. 'Predictors of Self-Reported and Peer-Reported Victimization and Bullying Behavior in Early Adolescents: The Role of Scho-

- ol, Classroom, and Individual Factors'. *European Journal of Psychology of Education* 35 (2): 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>.
- Košir, Katja in Sonja Pečjak. 2007. 'Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja'. *Psihološka obzorja* 16 (3): 49–73.
- Košir, Katja, Tina Pivec, Lucia Klasinc, Tanja Špes in Marina Horvat. 2018. 'Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja'. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, December, 171–86. <https://doi.org/10.20419/2018.27.494>.
- Kowalski, Robin M., Gary W. Giumetti, Amber N. Schroeder in Micah R. Lattanner. 2014. 'Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research among Youth'. *Psychological Bulletin* 140 (4): 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>.
- Kowalski, Robin M. in Susan P. Limber. 2007. 'Electronic Bullying Among Middle School Students'. *Journal of Adolescent Health* 41 (6): S22–30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.
- Kowalski, Robin M. in Susan P. Limber. 2013. 'Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying'. *Journal of Adolescent Health* 53 (1): S13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.
- Kowalski, Robin M., Susan P. Limber in Annie McCord. 2019. 'A Developmental Approach to Cyberbullying: Prevalence and Protective Factors'. *Aggression and Violent Behavior* 45 (March): 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Låftman, Sara B, Viveca Östberg in Bitte Modin. 2017. 'School Leadership and Cyberbullying—A Multilevel Analysis'. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 10.
- Langos, Colette. 2012. 'Cyberbullying: The Challenge to Define'. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 15 (6): 285–89. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>.
- Lapidot-Lefler, Noam in Michal Dolev-Cohen. 2015. 'Comparing Cyberbullying and School Bullying among School Students: Prevalence, Gender, and Grade Level Differences'. *Social Psychology of Education* 18 (1): 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8>.
- Lee, Changho in Namin Shin. 2017. 'Prevalence of Cyberbullying and Predictors of Cyberbullying Perpetration among Korean Adolescents'. *Computers in Human Behavior* 68 (March): 352–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>.

- Li, Qing. 2006. 'Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences'. *School Psychology International* 27 (2): 157–70. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>.
- Olweus, Dan. 1994. 'Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35 (7): 1171–90. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>.
- Parada, Roberto H. 2006. 'School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention.' *Doctoral Dissertation. University of Western Sydney, Penrith, New South Wales, Australia*.
- Patchin, Justin W. in Sameer. Hinduja. 2006. 'Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying'. *Youth Violence and Juvenile Justice* 4 (2): 148–69. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>.
- Patchin, Justin W. in Sameer Hinduja. 2010. 'Cyberbullying and Self-Esteem*'. *Journal of School Health* 80 (12): 614–21. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>.
- Patchin, Justin W. in Sameer Hinduja. 2011. 'Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory'. *Youth & Society* 43 (2): 727–51. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366951>.
- Pečjak, Sonja in Tina Pirc. 2017. 'School Climate in Peer Bullying: Observers' and Active Participants' Perceptions'. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology* 26 (September): 74–82. <https://doi.org/10.20419/2017.26.470>.
- Skilbred-Fjeld, Sara, Silje Endresen Reme in Svein Mossige. 2020. 'Cyberbullying Involvement and Mental Health Problems among Late Adolescents'. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 14 (1). <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-5>.
- Smith, Peter K., Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell in Neil Tippett. 2008. 'Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (4): 376–85. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Smith, Richard L, Joel W Ager jr. in David L Williams. 1992. 'Suppressor Variables in Multiple Regression/Correlation'. *Educational and Psychological Measurement* 52: 17–29. <https://doi.org/10.1177/001316449205200102>.
- Sourander, Andre, Anat Brunstein Klomek, Maria Ikonen, Jarna Lindros, Terhi Luntamo, Merja Koskelainen, Terja Ristkari in Hans Helenius. 2010. 'Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents: A Population-Based Study'. *Archives of General Psychiatry* 67 (7): 720–28. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.

- Sticca, Fabio, Sabrina Ruggieri, Françoise Alsaker in Sonja Perren. 2013. 'Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence: Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying'. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 23 (1): 52–67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>.
- Šulc, Ajda in Aleš Bučar Ručman. 2019. 'Šola in medvrstniško nasilje v Sloveniji: raziskovalni pristopi, metode in metaanaliza dosedanjega raziskovanja v Sloveniji'. *Šolsko polje* XXX (1–2): 63–88. [https://doi.org/10.32320/1581-6044.30\(1-2\)63-88](https://doi.org/10.32320/1581-6044.30(1-2)63-88).
- Wang, Xingchao, Li Yang, Jiping Yang, Pengcheng Wang in Li Lei. 2017. 'Trait Anger and Cyberbullying among Young Adults: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Moral Identity'. *Computers in Human Behavior* 73 (August): 519–26. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.073>.
- Williams, Kirk R. in Nancy G. Guerra. 2007. 'Prevalence and Predictors of Internet Bullying'. *Journal of Adolescent Health* 41 (6): S14–21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>.
- Wright, Michelle F. 2014. 'Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors'. *Journal of School Violence* 13 (3): 291–314. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.849201>.
- Zych, Izabela, David P. Farrington in Maria M. Ttofi. 2019. 'Protective Factors against Bullying and Cyberbullying: A Systematic Review of Meta-Analyses'. *Aggression and Violent Behavior* 45 (March): 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>.

Medvrstniško nasilje med študentkami in študenti: vloga kazalnikov pozitivnega razvoja mladih

Tina Pivec, Ana Kozina

Uvod

Izvajanje in doživljanje nasilja ima lahko za posameznike kratkoročne in dolgoročne posledice, pri čemer se večina raziskav osredinja na pojavnost nasilja predvsem v obdobju osnovne in srednje šole, čeprav se izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja pojavlja tudi na prehodu iz mladostništva v odraslost, torej v času študija. Raziskav medvrstniškega nasilja med študentkami in študenti v slovenskem prostoru skorajda ni, čeprav ugotovitve tujih raziskav kažejo, da tudi študenti poročajo o izvajanju in doživljanju nasilja (Lund in Ross, 2017). Ne glede na to, kdaj so posamezniki in posameznice deležni nasilja ali ga sami izvajajo, ima lahko to zanje kratkoročne in dolgoročne posledice (Twemlow in Sacco, 2013), zato je nujno prepoznavanje dejavnikov, ki nanju vplivajo. Zaradi pomanjkanja raziskav na študentski populaciji je ključno raziskati dejavnike, ki napovedujejo nižjo stopnjo verjetnosti za izvajanje določene oblike izvajanja ali doživljanja nasilja.

V raziskovanje varovalnih dejavnikov medvrstniškega nasilja bi bilo tako smiselno vključiti perspektivo pozitivnega razvoja mladih, ki predpostavlja, da v kolikor je razvoj mladostnikov in mladostnic optimalen, obstaja manjša verjetnost težav ponotranjanja in pozunanjanja (npr., anksioznost, depresivnost, delikventnost, izvajanje nasilja; Murry et al., 2014).

Namen pričujočega prispevka je raziskati pojavnost besedne in odnosne oblike izvajanja in doživljanja nasilja med študenti in študentkami ter preveriti napovedno vrednost posameznih kazalnikov pozitivnega razvoja mladih pri besedni in odnosni obliki izvajanja ter doživljanja nasilja na vzorcu študentk in študentov.

Opredelitev izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja

V literaturi obstaja veliko različnih definicij medvrstniškega nasilja. Skozi slednje lahko prepoznamo naslednje skupne značilnosti (Salmivalli in Peets, 2009): namen nasilja je škodovati, izvajanje nasilja traja dalj časa in med nasilnežem ter žrtvijo obstaja razlika v moči. Medvrstniško nasilje se pojavlja v različnih oblikah. To so telesno nasilje (npr. udarci), besedno nasilje (npr. zmerjanje) in odnosno nasilje (npr. socialna izključitev, širjenje govoric) (Marsh et al., 2011). Dodatno lahko med oblike medvrstniškega nasilja štejemo tudi spletno medvrstniško nasilje (Slonje in Smith, 2008). Doživljanje medvrstniškega nasilja se povezuje z negativnimi izidi (npr. depresivnost, anksioznost) (Moore et al., 2017), podobno velja za izvajanje medvrstniškega nasilja (npr. višje tveganje za uživanje prepovedanih substanc in pojav psihiatričnih simptomov) (Nansel et al., 2004). Posamezniki, ki so bili v otroštvu oziroma mladostništvu izvajalci nasilnega vedenja, imajo večjo verjetnost, da bodo nasilje izvajali tudi v odraslosti (Curwen et al., 2011).

Medvrstniško nasilje med študentkami in študenti je komaj v zadnjih letih postalo predmet raziskav (Lund in Ross, 2017; Pörhölä et al., 2020). Glede oblik medvrstniškega nasilja je bilo ugotovljeno, da se v največji meri pojavljata besedno in odnosno nasilje, pri čemer pri besednem nasilju izstopajo grožnje in norčevanje iz posameznika (Pörhölä et al., 2020), medtem ko je telesno nasilje med študentkami in študenti zelo redko (Perry in Blincoe, 2015). V pregledu literature sta Lund in Ross (2016) ugotovila, da je pojavnost doživljanja tradicionalnega nasilja (tj. telesno, besedno in odnosno) med 20 in 25 % udeležencev v raziskavi, medtem ko je med 10 in 15 % udeležencev poročalo, da so bili žrtve spletnega nasilja. Podobna je tudi pojavnost izvajanja medvrstniškega nasilja med študentkami in študenti, saj je 20 % udeležencev poročalo o izvajanju tradicionalnih oblik medvrstniškega nasilja, medtem ko je zgolj 5 % udeležencev poročalo o izvajanju spletnega nasilja.

Kazalniki pozitivnega razvoja mladih in medvrstniško nasilje

Pozitivni razvoj mladih temelji na teoriji relacijskih razvojnih sistemov in se osredotoča na pomen medsebojnega vplivanja posameznikovih značil-

nosti (notranji viri) in njegovih kontekstov (zunanji viri; npr. šola, družina, skupnost, družba) (Lerner, 2007). Perspektiva predvideva, da je optimalen razvoj mladostnikov možen, ko bodo notranji viri usklajeni z zunanjimi viri, kar bi naj omogočilo višjo stopnjo pojavnosti kazalnikov pozitivnega razvoja mladih med mladostniki in mladostnicami.

Kazalniki pozitivnega razvoja mladih oziroma 5 C-jev so kompetentnost, samozavest, karakter, povezanost in skrb (Bowers et al., 2010). Kompetentnost predstavlja pozitivno mnenje o svojih dejanjih na specifičnih področjih, medtem ko je samozavest opredeljena kot notranji občutek pozitivnega samovrednotenja in samoučinkovitosti. Karakter je opredeljen kot posedovanje etičnih standardov vedenja, ki so skladni z družbenimi in kulturnimi normami. Povezanost predstavlja preplet pozitivnih vzajemnih odnosov posameznika z njegovimi oz. njenimi pomembnimi drugimi, institucijami ter skupnostmi. Skrb združuje empatijo in sočustvovanje. Številne raziskave potrjujejo, da prisotnost kazalnikov pozitivnega razvoja mladih vodi do prispevanja mladostnika h kontekstom, ki jim pripada (npr. družina, šola, vrstniška skupina) (Lewin-Bizan et al., 2010) ter da je višja stopnja izraženosti kazalnikov pozitivnega razvoja mladih negativno povezana s tveganim vedenjem in čustvenimi težavami (Jelicic et al., 2007).

Paradigma pozitivnega razvoja mladih je v raziskavah med izide v manjši meri vključevala medvrstniško nasilje, čeprav je medvrstniško nasilje eno izmed nezaželenih vedenj oziroma izidov. Večinoma so tovrstne raziskave vključevale zgolj razvojne vire (Fredkove et al., 2019) ali posamezne kazalnike pozitivnega razvoja mladih, kot je karakter (Hilliard et al., 2014). Če se osredinimo na kazalnike pozitivnega razvoja mladih, je mogoče ugotoviti, da ti zajemajo veliko že do sedaj raziskanih varovalnih dejavnikov medvrstniškega nasilja. Tako lahko skrb povežemo z empatijo (Zych et al., 2019), povezanost z oporo vrstnikov in prijateljstvom (Kendrick et al., 2012), kompetentnost se nanaša tako na učno kot tudi socialno kompetentnost (Jenkins et al., 2016; Kowalski in Limber, 2013).

Metoda

Udeleženci

V pilotni raziskavi projekta Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij (PYD-SI-MODEL), ki poteka na Pedagoškem inštitutu in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, je sodelovalo 364 udeleženk in udeležencev (80,5 % žensk), starih od 19 do 28 let ($M =$

22,21; $SD = 2,20$). V raziskavi so sodelovali študentke in študenti vseh študijskih stopenj, največ je bilo študentov in študentk 1. letnika podiplomskega študija (29,6 %).

Pripomočki

Učna uspešnost. Za merjenje učne uspešnosti je bila uporabljena 8-stopenjska lestvica samoporočanja o ocenah, in sicer so udeleženci in udeleženke odgovarjali na vprašanje »Kakšne ocene dobivaš na fakulteti?« (1 = večinoma slabše od zadostnih (5); 8 = večinoma odlične (10)).

Kazalniki pozitivnega razvoja mladih. Za merjenje kazalnikov pozitivnega razvoja mladih je bil uporabljen Vprašalnik pozitivnega razvoja mladih (Positive Youth Development Questionnaire (Geldhof et al., 2014), ki je sestavljen iz 34 postavk na 5-stopenjski lestvici (1 = močno se ne strinjam; 5 = močno se strinjam). Postavke merijo kazalnike pozitivnega razvoja mladih: kompetentnost (npr. »Pri šolskem delu sem uspešen.«), samozavest (npr. »Ne glede na vse, sem vesel, da sem takšen kot sem.«), skrb (npr. »Ko vidim koga, ki trpi ali mu je težko, se mi smili.«), karakter (npr. »Skoraj nikoli ne naredim stvari, za katere vem, da jih ne bi smel.«) in povezanost (npr. »Moji prijatelji skrbijo zame.«). Koeficienti zanesljivosti so pokazali, da je vprašalnik po posameznih komponentah psihometrično ustrezen: kompetentnost ($\alpha = 0,70$), samozavest ($\alpha = 0,89$), karakter ($\alpha = 0,71$), skrb ($\alpha = 0,80$) in povezanost ($\alpha = 0,78$).

Medvrstniško nasilje. Izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja smo merili z Vprašalnikom odnosov z vrstniki: nasilnež/žrtev (APRI-BT, Marsh et al., 2011), ki meri medvrstniško nasilje in viktimizacijo v verbalnih, fizičnih in odnosnih poddimenzijah. Vprašalnik je sestavljen iz 36 postavk in je razdeljen na dva dela, izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja z 18 postavkami v vsakem delu na 6-stopenjski lestvici (od 1 = nikoli do 6 = vsak dan). Za namen pričujoče raziskave so bile uporabljene poddimenzije, ki merijo besedno in odnosno izvajanje oziroma doživljanja nasilja. Prvi del je sestavljen iz postavk, ki preverjajo izvajanje nasilja, kjer posameznik oceni pogostost izvajanja medvrstniškega nasilja (npr. »norčeval/a sem se iz študenta/ke, tako da sem ga/jo zmerjal/a oz. žalil/a« za besedno nasilje in »obrnil/a prijatelje proti študentu/ki« za odnosno nasilje). Drugi del je sestavljen iz postavk, ki merijo pogostost doživljanja nasilja (npr. »študent/ka je imel/a o meni nesramne pripombe« za besedno doživljanje nasilja in »je študent/ka svoje prijatelje obrnil/a proti meni« za odnosno doživljanje nasilja). Zanesljivosti lestvic, ki sta merili pojavnost izvajanja nasilja,

sta mejni (besedno nasilje: $\alpha = 0,69$, odnosno nasilje: $\alpha = 0,68$), medtem ko sta zanesljivosti obeh lestvic, ki ste merili doživljanje nasilja zelo dobri (besedna viktimizacija: $\alpha = 0,87$, odnosna viktimizacija: $\alpha = 0,90$).

Postopek in statistična obdelava podatkov

Podatki so bili zbrani v mesecih februarju, marcu in aprilu 2020. Podatki so bili najprej delno zbrani preko metode papir-svinčnik v sklopu predavanj oziroma seminarskih vaj pri predmetih na fakultetah ($n = 177$), zaradi pričetka pandemije se je zbiranje podatkov preselilo v spletno okolje na portal Ika ($n = 187$). Udeleženci so bili seznanjeni z namenom raziskave, prav tako so lahko kadarkoli prekinili s sodelovanjem.

Najprej smo izračunali deskriptivno statistiko (povprečje in standardni odklon) ter korelacije med posameznimi spremenljivkami. Nadalje smo preverili frekvence odgovorov udeležencev pri posameznih postavkah pri vsaki obliki izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja. Za preverjanje napovedne vrednosti posameznih spremenljivk je bila v programu IBM SPSS Statistics 27 uporabljena hierarhična regresijska analiza, kjer so bili v prvem koraku vključeni naslednji dejavniki: spol, starost in učna uspešnost, saj raziskave kažejo, da predvsem spol igra pomembno vlogo pri napovedovanju izvajanja oziroma doživljanja medvrstniškega nasilja. V drugem koraku so bili vključeni kazalniki pozitivnega razvoja mladih.

Rezultati

V tabeli 22 je predstavljena deskriptivna statistika ter korelacije med preverjanimi konstrukti. Povprečne vrednosti kažejo na to, da se obe obliki izvajanja nasilja pojavljata v manjši meri, podobno velja tudi za viktimizacijo. Korelacije med posameznimi konstrukti kažejo, da moški v večji meri izvajajo in doživljajo besedno nasilje. Vse oblike nasilja in viktimizacije med sabo korelirajo pozitivno in statistično značilno. Izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih se zgolj skrb negativno povezuje z obema oblikama nasilja, medtem ko karakter negativno korelira zgolj z besedno obliko nasilja. Povezanost se negativno povezuje z obema oblikama viktimizacije, pri čemer sta z odnosno viktimizacijo negativno korelirani tudi kompetentnost in samozavest.

Tabela 22: Deskriptivna statistika in korelacije

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Spol	/	/											
2. Starost	22,21	2,20	-0,10										
3. Učna uspešnost	6,08	1,14	0,17**	0,20**									
4. Besedno nasilje	1,29	0,42	-0,32**	-0,12*	-0,07								
5. Odnosno nasilje	1,12	0,26	-0,06	-0,04	-0,03	0,44**							
6. Besedna viktimizacija	1,23	0,53	-0,13*	0,00	-0,01	0,34**	0,30**						
7. Odnosna viktimizacija	1,17	0,46	0,04	-0,02	-0,01	0,17**	0,31**	0,68**					
8. Kompetentnost	3,32	0,59	-0,11*	0,14**	0,18**	0,02	-0,03	-0,09	-0,16**				
9. Samoza-vest	3,72	0,70	-0,07	0,11*	0,16**	0,03	-0,06	-0,09	-0,16**	0,62**			
10. Karakter	4,01	0,45	0,07	-0,06	0,06	-0,11*	-0,09	0,02	-0,04	0,21**	0,23**		
11. Skrb	4,12	0,60	0,17**	0,00	0,05	-0,19*	-0,15**	-0,06	-0,02	0,15**	0,11*	0,49**	
12. Pove-zanost	3,75	0,59	-0,03	0,03	0,16**	-0,06	0,00	-0,16**	-0,20**	0,53**	0,44**	0,29**	0,16**

Opombe. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

V tabeli 23 in 24 so predstavljene frekvence odgovorov na posamezne postavke, ki merijo izvajanje oziroma doživljanje besednega in odnosnega nasilja. Iz tabele 23 je razvidno, da je pri vsaki postavki večina udeležencev poročala, da ne izvajajo posamezne oblike nasilja. Pri tem nekoliko izstopajo naslednje oblike izvajanja besednega nasilja: zafrkavanje študentov, saj je 10,7 % udeležencev poročalo, da so vsaj enkrat ali dvakrat na mesec zafrkavali študente, in podajanje nesramnih pripomb o študentu/ki, saj je 12,9 % udeležencev poročalo, da so vsaj enkrat ali dvakrat na mesec imeli nesramne pripombe o študentu/ki.

Tabela 23: Frekvence odgovorov na posamezne postavke, ki merijo besedno in odnosno nasilje (N = 364).

	Nikoli	Redko	Enkrat ali dvakrat na mesec	Enkrat na teden	Nekajkrat na teden	Vsak dan
V tem študijskem letu sem ...						
... zafrkaval/-a študente. (B)	268 (73,6 %)	57 (15,7 %)	20 (5,5 %)	6 (1,6 %)	8 (2,2 %)	5 (1,4 %)
... imel/a nesramne pripombe o študentu/ki. (B)	202 (55,5 %)	115 (31,6 %)	30 (8,2 %)	6 (1,6 %)	10 (2,7 %)	1 (0,3 %)
... se norčeval/a iz študenta/ke. (B)	255 (70,2 %)	83 (22,9 %)	15 (4,1 %)	6 (1,7 %)	3 (0,8 %)	1 (0,3 %)
... se spravil/a na študenta/ko s kletvicami. (B)	339 (93,4 %)	17 (4,7 %)	6 (1,7 %)	/	1 (0,3 %)	/
... rekel/la študentom stvari o njihovem izgledu, ki so jih prizadele. (B)	344 (94,5 %)	15 (4,1 %)	2 (0,5 %)	1 (0,3 %)	/	/
... se norčeval/a iz študenta/ke, tako da sem ga/jo zmerjal/a oz. žalil/a. (B)	352 (96,7 %)	8 (2,2 %)	1 (0,3 %)	2 (0,5 %)	/	/
... obrnil/a prijatelje proti študentu/ki. (O)	332 (91,8 %)	25 (6,9 %)	4 (1,1 %)	1 (0,3 %)	/	/
... svojim prijateljem povedal/a stvari o študentu/ki z namenom, da bi ga/jo spravil/a v težave. (O)	342 (94,0 %)	18 (4,9 %)	4 (1,1 %)	/	/	/
... spodbujal/a študente k širjenju govoric o drugem/drugi študentu/ki. (O)	330 (90,7 %)	29 (8,0 %)	4 (1,1 %)	1 (0,3 %)	/	/
... spodbujal/a študentu, da so ignorirali druge/ga študenta/ko. (O)	330 (90,7 %)	29 (8,0 %)	4 (1,1 %)	1 (0,3 %)	/	/
... študenta/ko namerno izključil/a iz aktivnosti. (O)	336 (92,3 %)	21 (5,8 %)	3 (0,8 %)	2 (0,5 %)	/	/
... z neprijaznim pogledom odgnal/a študente od sebe. (O)	273 (75,0 %)	68 (18,7 %)	15 (4,1 %)	6 (1,6 %)	2 (0,5 %)	/

Opombe: B – besedno nasilje, O – odnosno nasilje

V tabeli 24 so predstavljene frekvence odgovorov postavk, ki merijo besedno in odnosno viktimizacijo. Podobno kot pri izvajanju nasilja je tudi pri doživljanju nasilja večina udeležencev poročala, da ne doživlja besednega oziroma odnosnega nasilja. Prav tako tudi pri poročanju o doživljanju nasilja izstopata postavki o doživljanju besednega nasilja, ki se nanaša na poročanje o norčevanju (8,0 % udeležencev je poročalo, da se vsaj enkrat ali

dvakrat na mesec drugi norčujejo iz njih). Pri poročanju o doživljanju odnosnega nasilja izstopa ignoriranje s strani študentov/k, ko so bili s svojimi prijatelji (8,7 % udeležencev je poročalo, da se vsaj enkrat ali dvakrat na mesec zgodi, da jih študenti ignorirajo, ko so s svojimi prijatelji).

Tabela 2.4: Frekvence odgovorov na posamezne postavke, ki merijo besedno in odnosno viktimizacijo (N = 364).

	Nikoli	Redko	Enkrat ali dvakrat na mesec	Enkrat na teden	Nekajkrat na teden	Vsak dan
V tem študijskem letu ...						
... so se študenti norčevali iz mene. (B)	271 (74,5 %)	64 (17,6 %)	14 (3,8 %)	7 (1,9 %)	4 (1,1 %)	4 (1,1 %)
... je študent/ka imel/a o meni nesramne pripombe. (B)	275 (75,5 %)	68 (18,7 %)	9 (2,5 %)	7 (1,9 %)	4 (1,1 %)	1 (0,3 %)
... so si študenti o meni izmislili šale. (B)	316 (86,8 %)	29 (8,0 %)	10 (2,7 %)	4 (1,1 %)	3 (0,8 %)	2 (0,5 %)
... so študenti komentirali moj videz na način, ki me je prizadel. (B)	314 (86,3 %)	38 (10,4 %)	6 (1,6 %)	3 (0,8 %)	2 (0,5 %)	1 (0,3 %)
... so se mi študenti posmehovali. (B)	326 (89,6 %)	31 (8,5 %)	3 (0,8 %)	2 (0,5 %)	/	2 (0,5 %)
... so mi študenti dajali nesramne vzdevke. (B)	347 (95,3 %)	13 (3,6 %)	1 (0,3 %)	1 (0,3 %)	/	1 (0,3 %)
... študent/ka ni želel/a biti moj/a prijatelj/ica, ker me drugi niso marali. (O)	327 (89,8 %)	26 (7,1 %)	8 (2,2 %)	2 (0,5 %)	/	1 (0,3 %)
... me je študent/ka ignoriral/a, ko je bil/a s svojimi prijatelji. (O)	292 (80,2 %)	44 (12,1 %)	16 (4,4 %)	3 (0,8 %)	6 (1,6 %)	3 (0,8 %)
... je študent/ka svoje prijatelje obrnil/a proti meni. (O)	335 (92,0 %)	20 (5,5 %)	2 (0,5 %)	3 (0,8 %)	2 (0,5 %)	2 (0,5 %)
... nisem bil/a povabljen/a k študentu/ki, ker me ostali ne marajo. (O)	340 (93,4 %)	13 (3,6 %)	6 (1,6 %)	3 (0,8 %)	/	2 (0,5 %)
... je študent/ka spodbujal/a ostale, da so o meni sprožili govorce. (O)	334 (91,8 %)	17 (4,7 %)	8 (2,2 %)	3 (0,8 %)	/	2 (0,5 %)
... so me študenti namerno izključili iz aktivnosti. (O)	333 (91,5 %)	23 (6,3 %)	4 (1,1 %)	2 (0,5 %)	/	2 (0,5 %)

Opombe: B – besedna viktimizacija, O – odnosna viktimizacija

Iz tabele 25 je razvidna hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besednega nasilja. Demografske spremenljivke, ki so bile vključene v prvem koraku, pojasnijo 12 % variance, pri čemer

sta spol in starost statistično značilna negativna napovednika izvajanja besednega nasilja, kar pomeni, da moški in mlajši udeleženci v večji meri izvajajo besedno nasilje kot ženske udeleženke oziroma starejši udeleženci raziskave. V drugem koraku so bili vključeni kazalniki pozitivnega razvoja mladih, ki dodatno pojasnijo 4 % variance izvajanja besednega nasilja. Izmed vseh vključenih spremenljivk je zgolj skrb statistično značilen napovednik izvajanja besednega nasilja, in sicer so udeleženci, ki so poročali o višji stopnji skrbi, v manjši meri izvajalci besednega nasilja. Vse vključene spremenljivke pojasnijo 16 % variance izvajanja besednega nasilja.

Tabela 25: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje besednega nasilja

	Besedno nasilje			
	Model 1		Model 2	
	B	β	B	β
Korak 1:				
Spol	-0,10	-0,35***	-0,09	-0,32***
Starost	-0,01	-0,14**	-0,09	-0,15**
Učna uspešnost	0,00	0,02	0,00	0,02
R ²		0,12***		
Korak 2:				
Kompetentnost			0,01	0,05
Samozavest			0,01	0,04
Karakter			-0,01	-0,04
Skrb			-0,03	-0,12*
Povezanost			-0,02	-0,09
ΔR^2				0,04*
R ²		0,12***		0,16***
F za spremembo R ²		17,45***		2,25*

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

V tabeli 26 je predstavljena hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanje odnosnega nasilja. Rezultati kažejo, da demografske spremenljivke ne napovedujejo izvajanja odnosnega nasilja, medtem ko je iz drugega koraka razvidno, da udeleženci, ki so poročali o višji stopnji skrbi, poročajo o nižji stopnji izvajanja odnosnega nasilja.

Tabela 26: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo izvajanja odnosnega nasilja

	Odnosno nasilje			
	Model 1		Model 2	
	B	β	B	β
Korak 1:				
Spol	-0,01	-0,06	-0,01	-0,03
Starost	0,00	-0,05	0,00	-0,04
Učna uspešnost	0,00	-0,01	0,00	-0,01
R ²	0,01			
Korak 2:				
Kompetentnost			0,00	0,01
Samozavest			-0,01	-0,07
Karakter			0,00	-0,02
Skrb			-0,02	-0,14*
Povezanost			0,01	0,05
ΔR^2				0,03*
R ²	0,01		0,03	
F za spremembo R ²	0,66		1,28	

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

Iz tabele 27 je razvidna hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo besedno viktimizacijo. V prvem koraku, v katerem so bile vključene demografske spremenljivke, se je zgolj spol izkazal kot statistično značilen napovednik besedne viktimizacije. Podobno kot pri besednem nasilju, so tudi v tem primeru moški tisti, ki poročajo o višji stopnji besedne viktimizacije. Demografske spremenljivke so pojasnile 2 % variance besedne viktimizacije. V drugem koraku so bili vključeni kazalniki pozitivnega razvoja mladih, med katerimi je bila zgolj povezanost statistično značilen napovednik besedne viktimizacije, kar pomeni, da so tisti udeleženci, ki poročajo, da so bolj povezani z vrstniki, starši, fakulteto in socialno skupnostjo, v manjši meri žrtve besednega nasilja. Skupno vključene spremenljivke pojasnijo 6 % variance odnosnega nasilja.

Tabela 27: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo besedno viktimizacijo

	Besedna viktimizacija			
	Model 1		Model 2	
	B	β	B	β
Korak 1:				
Spol	-0,04	-0,13*	-0,04	-0,14**
Starost	0,00	-0,02	0,00	-0,02
Učna uspešnost	0,01	0,01	0,01	0,05
R ²		0,02		
Korak 2:				
Kompetentnost			0,00	-0,02
Samozavest			-0,01	-0,04
Karakter			0,03	0,12
Skrb			-0,01	-0,05
Povezanost			-0,04	-0,17**
ΔR^2				0,04*
R ²		0,02		0,06*
F za spremembo R ²		2,04		2,85*

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

V tabeli 28 je predstavljena hierarhična regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo odnosno viktimizacijo. Demografske spremenljivke, ki so bile vključene v prvi korak, niso statistično značilni napovedniki odnosne viktimizacije. Izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih, ki so bili vključeni v drugem koraku, je bila samo povezanost statistično značilen napovednik kazalnikov pozitivnega razvoja mladih. Udeleženci z višjo stopnjo povezanosti so namreč v manjši meri žrtve odnosnega nasilja. Vse spremenljivke pojasnijo 5 % variance odnosne viktimizacije.

Tabela 28: Hierarhična multipla regresijska analiza za spremenljivke, ki napovedujejo odnosno viktimizacijo

	Odnosna viktimizacija			
	Model 1		Model 2	
	B	β	B	β
Korak 1:				
Spol	0,01	0,04	0,01	0,02
Starost	0,00	-0,02	0,00	-0,01
Učna uspešnost	0,00	-0,01	0,00	0,03
R ²	0,00			
Korak 2:				
Kompetentnost			-0,01	-0,04
Samozavest			-0,01	-0,08
Karakter			0,01	0,03
Skrb			0,00	0,00
Povezanost			-0,03	-0,15**
ΔR^2				0,05**
R ²	0,00		0,05*	
F za spremembo R ²	0,26		3,46**	

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.

Diskusija

Namen prispevka je bil preveriti pojavnost izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja med študenti in študentkami v slovenskem prostoru ter napovedno vrednost demografskih spremenljivk in kazalnikov pozitivnega razvoja mladih. Rezultati so pokazali, da se tako izvajanje kot doživljanje nasilja pri študentkah in študentih pojavlja v manjši meri, a vendar je o izvajanju oziroma doživljanju enega izmed nasilnih dejanj poročala približno desetina udeležencev. Rezultati hierarhične regresijske analize so pokazali, da je spol statistično značilen napovednik izvajanja in doživljanja besednega nasilja, medtem ko je starost statistično značilen napovednik zgolj izvajanja besednega nasilja. Izmed kazalnikov pozitivnega razvoja mladih, se je skrb pokazala kot statistično značilen napovednik obeh oblik izvajanja nasilja, povezanost pa kot statistično značilen napovednik obeh oblik doživljanja nasilja. Ostali kazalniki pozitivnega razvoja mladih niso bili statistično značilni napovedniki izvajanja nasilja ali viktimizacije.

Splošno gledano so spol, starost, učna uspešnost in kazalniki pozitivnega razvoja mladih pojasnili sorazmeroma nizko stopnjo variance izva-

janja nasilja oziroma viktimizacije. To kaže na kompleksnost raziskovanja izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja tudi v študentski populaciji. Moški so bili v večji meri izvajalci in žrtve besednega nasilja kot ženske, kar je skladno z rezultati študij iz obdobj osnovne in srednje šole (Wang et al., 2009). Predhodne raziskave, izvedene na vzorcu študentov, so pokazale, da so bili moški v večji meri izvajalci nasilja, večinoma pa ni bilo razlik med spoloma v doživljanju nasilja (Lund in Ross, 2016).

Rezultati jasno kažejo na pomembno vlogo skrbi za drugega pri preprečevanju izvajanja nasilnega vedenja. Nižja stopnja empatije se povezuje z neželenimi vedenji, kot je izvajanje nasilja (van Noorden et al., 2015), na kar kažejo tudi rezultati pričujoče raziskave. Vloga kognitivne empatije pa ni tako enoznačna, saj posamezne raziskave poročajo o negativni povezanosti med konstruktoma (Belacchi in Farina, 2012), medtem ko druge niso poročale o tem, da sta omenjena konstrukta povezana (Caravita et al., 2009).

Povezanost z vrstniki, univerzitetnim okoljem, starši in okolico je negativen napovednik doživljanja nasilja pri študentkah in študentih. Prijateljstvo, opora vrstnikov, opora staršev in opora učiteljev so se že na vzorcu mladostnikov pokazali kot varovalni dejavnik doživljanja nasilja (Košir et al., 2019; Stadler et al., 2010). Raziskovalci že dlje časa opozarjajo na socialno naravo nasilja (Salmivalli, 2010), saj se nasilje navadno dogaja v prisotnosti drugih, zato imajo opazovalci nasilja veliko vlogo pri tem fenomenu. Prav tako je pomembno, da imajo študenti in študentke vzpostavljeno socialno mrežo, saj jim bodo lahko njihovi prijatelji in prijateljice nudili oporo oziroma jih bodo branili pred nasilnim vedenjem drugih.

Pomanjkljivosti raziskave, predlogi za pedagoško prakso in za nadaljnje raziskave

Pričujoča raziskava je ena izmed prvih raziskav, ki je raziskovala pojavnost ter dejavnike medvrstniškega nasilja med študenti in študentkami v slovenskem prostoru, vendar ima kljub temu nekaj pomanjkljivosti. Vzorec je bil namreč zbran po metodi snežne kepe, prav tako se je sredi zbiranja podatkov zaradi pričetka epidemije spremenil način zbiranja podatkov. Pred epidemijo so študenti in študentke vprašalnike izpolnjevali v fizični obliki preko metode papir-svinčnik, po pričetku epidemije se je zbiranje podatkov preselilo v spletno okolje (portal ika), kar je lahko vplivalo na verodostojnost podatkov. Udeleženci so izpolnjevali vprašalnik medvrstniškega nasilja in viktimizacije, ki je bil zasnovan za uporabo v osnovnih in srednjih šolah ter je bil prilagojen študentski populaciji. Zaradi starostnih

razlik je to lahko vplivalo na veljavnost rezultatov. Med udeleženci so prav tako izstopali študenti in študentke Univerze v Mariboru, zato vzorec študentov ni reprezentativen. Prav tako je zaradi prečnega raziskovalnega načrta nemogoče sklepati o vzročno-posledičnih odnosih.

Rezultati tega prispevka imajo tudi pomembno uporabno vrednost, saj nakazujejo, da je pomembno, da študentke in študenti tudi v času študija krepijo čustvene in socialne kompetence, med katere spadata skrb za druge ter povezanost z vrstniki, šolskim okoljem, starši in širšo skupnostjo. Pomen skrbi za druge, ki je negativen napovednik izvajanja nasilja, se lahko spodbuja med predavanji in obštudijskih vsebinah preko predstavitev študij primera, prikaza videov žrtev, analize čustev in misli žrtev ter spremembe bazičnih prepričanj izvajalcev nasilja (Del Rey et al., 2016). Za spodbujanje povezanosti študentk in študentov, ki lahko zmanjša pojavnost viktimizacije, so lahko uporabljene naslednje aktivnosti: vzpostavitev podpornih skupin, spodbujanje razvoja čustvenih in socialnih kompetenc študentk in študentov in spodbujanje udejstvovanja v obštudijskih dejavnostih na fakulteti in v mnogih društvih z namenom krepitve pripadnosti fakulteti ali spodbujanja povezanosti s študenti drugih študijskih smeri.

Medvrstniško nasilje med študenti in študentkami je v slovenskem prostoru premalo raziskano, zato bi bilo treba v prihodnje raziskave vključiti reprezentativni vzorec študentk in študentov, druge potencialne varovalne dejavnike (npr. stopnja nadzora čustev, prosocialno vedenje) ter raziskati pojavnost spletnega nasilja. Smiselno bi bilo zasnovati vprašalnik za merjenje medvrstniškega nasilja in viktimizacije posebej za študente in študentke, saj lahko pričakujemo, da pri njih prihaja do drugačnih nasilnih dejanj kot pri osnovnošolcih oziroma srednješolcih.

Literatura

- Belacchi, Carmen in Eleonora Farina. 2012. "Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers." *Aggressive Behavior* 38 (2): 150–65.
- Bowers, Edmond P., Yibing Li, Megan K. Kiely, Aerika Brittan, Jacqueline V. Lerner in Richard M. Lerner. 2010. "The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance." *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7): 720–35.

- Caravita, Simona C.S., Paola Di Blasio in Christina Salmivalli. 2009. "Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying." *Social Development* 18 (1): 140–63.
- Curwen, Tracey, Jessica S McNichol in Glynn W Sharpe. 2011. "The Progression of Bullying from Elementary School to University." *International Journal of Humanities and Social Science* 1 (13): 47–54.
- Fredkove, Windy M., Amy L. Gower in Renee E. Sieving. 2019. "Association Among Internal Assets, Bullying, and Emotional Distress in Eighth Grade Students." *Journal of School Health* 89 (11): 883–89.
- Geldhof, G. J., Edmond P. Bowers, Michelle J. Boyd, Megan K. Mueller, Christopher M. Napolitano, Kristina L. Schmid, Jacqueline V. Lerner in Richard M. Lerner. 2014. "Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development." *Journal of Research on Adolescence* 24 (1): 163–76.
- Hilliard, Lacey J., Edmond P. Bowers, Kathleen N. Greenman, Rachel M. Herhsberg, G. John Geldhof, Samantha A. Glickman, Jacqueline V. Lerner in Richard M. Lerner. 2014. "Beyond the Deficit Model: Bullying and Trajectories of Character Virtues in Adolescence." *Journal of Youth and Adolescence* 43 (6): 991–1003.
- Jelicic, Helena, Deborah L. Bobek, Erin Phelps, Richard M. Lerner in Jacqueline V. Lerner. 2007. "Using Positive Youth Development to Predict Contribution and Risk Behaviors in Early Adolescence: Findings from the First Two Waves of the 4-H Study of Positive Youth Development." *International Journal of Behavioral Development* 31 (3): 263–73.
- Jenkins, Lyndsay N., Michelle Kilpatrick Demaray, Stephanie Secord Fredrick in Kelly Hodgson Summers. 2016. "Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skills." *Journal of School Violence* 15 (3): 259–78.
- Kendrick, Kristin, Göran Jutengren in Håkan Stattin. 2012. "The Protective Role of Supportive Friends against Bullying Perpetration and Victimization." *Journal of Adolescence* 35 (4): 1069–80.
- Košir, Katja, Lucia Klasinc, Tanja Špes, Tina Pivec, Gašper Cankar in Marina Horvat. 2019. "Predictors of Self-Reported and Peer-Reported Victimization and Bullying Behavior in Early Adolescents : The Role of School, Classroom, and Individual Factors." *European Journal of Psychology of Education*, 1–22.

- Kowalski, Robin M. in Susan P. Limber. 2013. "Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying." *Journal of Adolescent Health* 53 (1 SUPPL): S13–20.
- Lewin-Bizan, Selva, Alicia Doyle Lynch, Kristen Fay, Kristina Schmid, Caitlin McPherran, Jacqueline V. Lerner in Richard M. Lerner. 2010. "Trajectories of Positive and Negative Behaviors from Early- to Middle-Adolescence." *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7): 751–63.
- Lund, Emily M. in Scott W. Ross. 2017. "Bullying Perpetration, Victimization, and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature." *Trauma, Violence, and Abuse* 18 (3): 348–60.
- Marsh, Herbert W., Benjamin Nagengast, Alexandre J. S. Morin, Roberto H. Parada, Rhonda G. Craven in Linda R. Hamilton. 2011. "Construct Validity of the Multidimensional Structure of Bullying and Victimization: An Application of Exploratory Structural Equation Modeling." *Journal of Educational Psychology* 103 (3): 701–32.
- Moore, Sophie E., Rosana E. Norman, Shuichi Suetani, Hannah J. Thomas, Peter D. Sly in James G Scott. 2017. "Consequences of Bullying Victimization in Childhood and Adolescence: A Systematic Review and Meta-Analysis." *World Journal of Psychiatry* 7 (1): 60.
- Murry, Velma M., Cady Berkel, Ronald L. Simons, Leslie G. Simons in Frederick X. Gibbons. 2014. "A Twelve-Year Longitudinal Analysis of Positive Youth Development among Rural African American Males." *Journal of Research on Adolescence* 24 (3): 512–25.
- Nansel, Tonja R., Wendy Craig, Mary D. Overpeck, Gitanjali Saluja in W. June Ruan. 2004. "Cross-National Consistency in the Relationship between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment." *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 158 (8): 730–36.
- Noorden, Tirza H. J. van, Gerbert J.T. Haselager, Antonius H.N. Cillessen in William M. Bukowski. 2015. "Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review." *Journal of Youth and Adolescence* 44 (3): 637–57.
- Perry, Amelia D. in Sarai Blincoe. „Bullies and victims in higher education: a mixed-methods approach.“ *Journal of Bullying and Social Aggression* 1 (2015).
- Pörhölä, Maili, Kristen Cvancara, Esta Kaal, Kristina Kunttu, Kaja Tampere in Maria Beatriz Torres. 2020. "Bullying in University between Peers and by Personnel: Cultural Variation in Prevalence, Forms, and Gender Differences in Four Countries." *Social Psychology of Education* 23 (1): 143–69.

- Rey, Rosario Del, Lambros Lazuras, José A. Casas, Vassilis Barkoukis, Rosario Ortega-Ruiz in Haralambos Tsorbatzoudis. 2016. "Does Empathy Predict (Cyber) Bullying Perpetration, and How Do Age, Gender and Nationality Affect This Relationship?" *Learning and Individual Differences* 45: 275–81.
- Salmivalli, Christina. 2010. "Aggression and Violent Behavior Bullying and the Peer Group : A Review." *Aggression and Violent Behavior* 15 (2): 112–20.
- Salmivalli, Christina, in Kätlin Peets. 2009. "Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups." V *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*.
- Slonje, Robert in Peter K. Smith. 2008. "Cyberbullying: Another Main Type of Bullying?: Personality and Social Sciences." *Scandinavian Journal of Psychology* 49 (2): 147–54.
- Stadler, Christina, Julia Feifel, Sonja Rohrmann, Robert Vermeiren in Fritz Poustka. 2010. "Peer-Victimization and Mental Health Problems in Adolescents: Are Parental and School Support Protective?" *Child Psychiatry and Human Development* 41 (4): 371–86.
- Twemlow, Stuart W. in Frank C. Sacco. „Bullying is everywhere: Ten universal truths about bullying as a social process in schools & communities.“ *Psychoanalytic Inquiry* 33.2 (2013): 73-89.
- Wang, Jing, Ronald J. Iannotti in Tonja R. Nansel. 2009. "School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber." *Journal of Adolescent Health* 45 (4): 368–75.
- Zych, Izabela, Maria M. Ttofi in David P. Farrington. 2019. "Empathy and Calous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Trauma, Violence, and Abuse* 20 (1): 3–21.

Vloga socialno-ekonomskega statusa pri državljanskih aktivnostih osmošolcev v Sloveniji (Sekundarna analiza ICCS 2016)

Špela Javornik, Emily Pascale Jurenev

Uvod

Obstajajo številne raziskave, ki socialno-ekonomski status (SES) otroka povezujejo z različnimi formami udejstvovanja otroka v njegovi otroški in adolescentni dobi. S socialno-ekonomskim statusom na področju edukacije tako povezujemo dejavnike kot so izobraževalno udejstvovanje, nadaljnja poklicna usmeritev ter privilegiranost in subjektivno dojetje posameznika s strani okolice na podlagi SES. SES torej vpliva tako na splošno delovanje posameznika in njegov nadaljni razvoj, kot psihično in mentalno dojetje sveta (American Psychological association, b.d.).

Analize, ki se na teoretični in empirični ravni lotevajo raziskovanja povezav med SES in participacijo otrok obravnavajo različne teme in dajejo rezultate kot so:

- da nizek SES zaradi izkušenj in okoljskih vplivov dokazano vpliva na nižji izobraževalni izid učencev (Shonkoff in Garner, 2012),
- da otroci z nižjim SES po raziskavah dosegajo za vsaj 10 % nižji uspeh na nacionalnih testih znanja matematike in bralne pismenosti (Hochschild, 2003),
- da SES močno vpliva tudi na participacijo in vključenost v naravoslovje. Učenci, dijaki in študentje z višjim SES se namreč bolj

vključujejo v naravoslovne vede, kar je močno povezano tudi s predhodnim učnim uspehom (Huat See, 2009: 1) in druge.

Raziskave so pokazale, da obstajajo povezave med različnimi oblikami državljskega delovanja mladih, kot so volitve, participacija v mestnih skupnostih, prostovoljstvo in članstvo v različnih združenjih in posameznikovim socialno-ekonomskim statusom (Foster-Bey, 2008: 15). Pri tem obstaja tudi pozitivna dolgoročna povezava med participacijo v šolskih političnih aktivnostih in državljskim delovanjem v prihodnosti (Keating in Janmaat, 2015).

Naša raziskava preverja ali obstaja povezava med socialno-ekonomskim statusom in participacijo otrok v državljskih aktivnostih v šoli v Sloveniji. Zanimalo nas je ali učenci 8. razreda osnovnošolskega izobraževanja, ki prihajajo iz družin, ki imajo višji SES, v večji meri sodelujejo v državljskih aktivnostih v šoli ali ne. Pri tem smo naredili sekundarno analizo vprašalnika Mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja (ICCS).

Teoretično ozadje

Koncept participacije in šola

Koncept participacije, še posebej otrok, je svoj obrat doživel proti koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko so se na podlagi globalnih sprememb, zgodile tudi velike spremembe v dojemanju otroka in družine nasploh. Otrok je postal nosilec pravic, ki so bile spisane izključno zanj in bi naj predstavljale vodilo uspešnosti njegovega razvoja in razvoja družbe v kateri odrašča. Participacija je v povezavi z drugimi koncepti, kot je koncept integracije, soodvisnosti, soodgovornosti, sodelovanja in soorganiziranosti bitij, postala kriterij demokratičnosti družbe (Marovič, Bajželj in Krajncan, 2014). Pri tem gre predvsem za obrat v dojemanju otroka, ki je rezultat nove zahodne družbene konstrukcije. Ta otroka ne dojema več kot objekt, temveč kot subjekt pravic, ki ima pravico do vključevanja in odločanja, ki ima pravico do tega, da je viden in slišan, njegovo mnenje pa upoštevano.

Participacija otrok postane tudi eden izmed konceptov reformske pedagogike, ki smo ji bili priča tudi v Sloveniji ob spreminjanju vzgojno izobraževalnega sistema po osamosvojitvi. Otroci postanejo kompetentni, sposobni dialoga in soodločanja, odrasli pa jim morajo prisluhniti in jih upoštevati. Soudeležba otrok pri (odločevalskih) demokratičnih procesih tako postane tendenca šolskega polja (Marovič, Bajželj in Krajncan, 2014).

Definicij participacije je danes ogromno (Cohen in Uphoff, 1997; Korten, 1980; Paul, 1987; Ghai in Hewit de Alacantara, 1990; v Narayan-Parker, 1995) in zajemajo različne pore človekovega delovanja. Vse pa vključujejo pojme prispevanja, vplivanja, sodelovanja, prerazporeditve moči in nadzora, virov, znanja in drugih veščin, ki jih pridobijo posamezniki, ki se odločijo za vključitev v odločevalske procese (Narayan-Parker, 1995). Ena izmed definicij participacije otrok, ki zavezuje države podpisnice k njeni implementaciji, je zapisana v dvanajstem členu Konvencije o otrokovih pravicah in opredeljuje, da *“države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo”* (Konvencija o otrokovih pravicah, 1993). Naloga države je torej, da to uspešno implementira v njihove življenjske prakse. Ena izmed oblik tovrstnih praks je tudi demokratična participacija v odločevalskih procesih znotraj šole, saj se s tem učijo sposobnosti sodelovanja, kritičnega mišljenja, strpnosti, razumevanja družbenih procesov ter vrednosti demokracije (Lansdown, 2001: 2–6). Ker gre za koncepte, ki so del države in njene (demokratične) ureditve, nas pa zanima predvsem državljanska participacija otrok v šoli v povezavi s SES, se zdi nujno razumevanje umestitve otroka v sistem države in šole kot aparata v katerem otroci preživijo velik del svojega otroštva.

Althusser (2000) šolo opredeli kot ideološki aparat države, ki je ustvarjena z namenom reprodukcije delovne sile in, ki mora hkrati zagotavljati podrejanje vladajoči ideologiji. Ta deluje kot ideološki aparat države, ki je v svojih funkcijah nadomestil cerkev in skupaj z družino tvori pomembno dvojico. Funkcija državljanske vzgoje, ki je danes del šolskega kurikulu ma je torej spretnost, s katero se otroci učijo vladajoče ideologije, katere cilj je ohranjanje njenega trenutnega statusa v določeni geografski enoti (prav tam). Pri tem pa ne mislimo zgolj na minimalistično konceptualizacijo državljanske vzgoje, ki predstavlja posredovanje osnovnih informacij o ustavi, zakonih, političnem sistemu in vzgaja določene državljanske vrline kot so na primer udeležba na volitvah, temveč tudi maksimalistično konceptualizacijo, ki se osredotoča na široke definicije državljanstva. Ta se osredotoča na široke definicije državljanstva in vključuje premislek o skupnem vrednostnem temelju družbe, pravičnosti, razvoju javnih vrlin in optimalni demokraciji. Znotraj maksimalistične konceptualizacije so določeni koncepti skladno z aktualnim družbenim dogajanjem tudi spremenljivi (Klemenčič, Mirazchiyski in Novak, 2019: 19–20).

Vključevanje sveta dela v šolo, je eksplicitno vidno tudi v njeni odvisnosti od sredstev, ki so rezultat ekonomskega razvoja, od tega je namreč odvisen njen razcvet, usmerjenost in oblikovna vrednost (Laval, 2005). Laval (2005) funkcijo šole kot aparata za delo vidi v različnih obdobjih, kot je na primer devetnajsto stoletje, ko je šola postala moralni in pedagoški prostor vključevanja vednost dela in diferenciranega poklicnega usmerjanja učencev v industrijsko družbo. Hkrati je šola, zaradi obrata v dojemanju otroka prevzela z njenim širjenjem v osemnajstem stoletju tudi protekcionistično ideologijo, ki se je v dvajsetem stoletju razširila v vse pore političnega, političnih agend in institucionalnih okvirjev (Johnny, 2006). Ideologija, katero funkcije je prevzela šola se odraža tudi v odnosu uresničevanja pravice do participacije znotraj demokratičnih procesov odločanja v šoli. Učenci, dijaki in študentje imajo namreč še vedno zelo omejene pravice odločanja glede šole in programov saj je v večini primerov funkcija ohranjanja stabilnosti močnejša (Johnny, 2006).

Kljub temu, da šola deluje kot ideološki aparat države z jasnim ciljem pa je državljanjska participacija otrok pomembna predvsem z normativnega vidika, saj je ta predpogoj delovanja demokratičnega sistema in uveljavljanja demokratičnih norm, tj. trenutno vladajoče ideologije. Gre torej za sodelovanje preko različnih praks, ki omogočajo krepitev trenutno ustaljenemu sistema (Boljka, Narat in Orehek, 2017).

Tema državljanjske vzgoje se v posameznih evropskih državah znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema poučuje tudi na tri različne načine – kot samostojni predmet, kot del predmeta ali predmetnega področja in kot medpredmetno učno področje. Pri tem obstajajo tudi razlike v odvisnosti od stopnje izobraževanja in trajanja (Eurydice, 2017).

Šola je torej del države, ki v sodobnem svetu uveljavljenih človekovih (in otrokovih) pravic nosi dvojno vlogo. Na eni strani deluje kot nosilka pravnega reda, ki mora zagotovati spoštovanje njihovega izvajanja, na drugi pa s koncentracijo moči, ki jo poseduje predstavlja stalno grožnjo pravicam slehernega posameznika (Pavlovič, 1993).

Družina, kot tretji pomemben element in osnovna celica otroka, ki se vanjo rodi, je tista, ki bi naj zagotavljala temeljno varnost in uresničevanje otrokovih potreb, hkrati pa lahko deluje kot tiran, ki sodi o otrokovih prekrških in ga kaznuje za narejeno in storjeno, zlorablja svojo moč in ogroža osnovo uresničevanja pravic otroka. Z namenom preprečevanja tovrstnih zlorab, je celica družine vpeta v širšo družbeno skupnost, katere

funkcija je v primeru ugotavljanja zlorabe njene moči intervencija s strani države, kot nosilke pravnega reda (Pavlović, 1993).

Problem uresničevanja otrokovih pravic znotraj tega kompleksnega sistema je torej v dejstvu, da lahko država le do določene mere, ki se najpogosteje izraža v obliki grobih kršitev, ustvarja pogoje za njihovo uresničevanje. Otrok je torej v veliki meri odvisen tudi od tega, ali je *izbral* prave starše, ki so dovolj ljubeči, zainteresirani in ravno prav zaskrbljeni ter skrbni. V odsotnosti tega stanja se lahko življenje otroka spremeni v moro ali pa vsaj predstavlja ponavljajoči se vzorec staršev. Za tovrstno strukturno zakoreninjenost namreč družba pozna zelo malo učinkovitih načinov njene reševanja (Pavlović, 1993), kar se kaže tudi v povezanosti socialno-ekonomskega statusa in njegove generacijske transmisije (Braun in Stuhler, 2015) ter socialno-ekonomskega statusa in državljanjske participacije v šoli.

Socialno-ekonomski status otroka in participacija

Socialno-ekonomski status je danes rezultat nove razvojne faze modernih družb, ki vpliva na vse fluidne družbene strukture – družino, sistem dela, politično ureditev in druge. Ekonomske, socialne in družbene spremembe ter razporeditve pa so del tveganja, ki prizadane poleg odraslih tudi otroke skozi različne pore otrokovega življenja (Boljka, Narat in Orehek, 2017).

SES tako predstavlja eno pomembnejših tem raziskovanja otrokovega razvoja v različnih znanstvenih disciplinah (psihologija, sociologija, pedagogika idr.). To izhaja iz dejstva, da lahko družine z višjim socialno-ekonomskim statusom svojim otrokom omogočajo več storitev, dejavnosti in različnih oblik participacije kot starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kar za posledico prinaša neenakost tako na ravi dostopa do istih virov in izkušenj, kot tudi druge oblike razvojnih razlik med otroci. Pri tem imamo v mislih tako zdravje otrok, kognitivne in akademske dosežke kot tudi socialno emotivni razvoj otroka (Bradley in Corwyn, 2002).

Poleg staršev, ki nosijo veliko vlogo skozi funkcijo pričakovanj, učnih stilov in učnih izidov¹, pa pomembno vlogo igra tudi odnos učitelja (Bradley in Corwyn, 2002). McLoyd (1998 v Bradley in Corwyn, 2002) na primer

1 Bradley in Corwyn (1999 v Bradley in Corwyn, 2002) ugotavljata, da se učinki različnega socialno-ekonomskega statusa otrok nanašajo na otroke od otroštva do mladosti in veljajo za različna etnična okolja. Socialno-ekonomski status torej vpliva na akademsko uspešnost otrok ter njihove kognitivne in jezikovne kompetence. Starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom tudi pogosto redkeje kupujejo gradivo za branje, otroci staršev z nižjim socialno-ekonomskim statusom pa pogosteje doživljajo šolske neuspehe že v nižjih razredih osnovne šole, se redkeje udeležujejo različ-

trdi, da učitelji učence z nizkim SES dojemajo manj pozitivno in jim dajejo manj pozornosti, ki bi lahko vplivala na njihove boljše učne izide, rezultate in vključevanje. To je še posebej izrazito pri manjšinah z nižjim SES ali priseljencih. SES vpliva tudi na šolsko udeležbo, trajanje posameznikovega izobraževanja, stopnjo izobraževanja in druge šolske in obšolske dosežke, ter število t.i. letnih osipnikov (Bradley in Corwyn, 2002).

Freire (1993), kot eden začetnikov kritične pedagogike je v ospredje svojega raziskovalnega dela postavljajl prav vprašanje revščine, kritičnega pogleda na svet in funkcijo izobraževanja, ki jo dojemata kot tisto, ki lahko človeka osvobodi apatičnosti in molka ali pa to stanje vzdržuje. Funkcijo učitelja pri tem dojemata kot funkcijo soodgovornega za proces učenja in razvoja učencev, katerega naloga je, da prepozna učenca kot kompetentno bitje. Pri tem opozarja predvsem na odnos do zatiranih, marginaliziranih posameznikov, ki se dojemajo kot neke vrste patologija, v resnici pa so pomemben del družbe in družbenega sistema znotraj katerega morajo preživeti (Freire, 1993).

Keating in Janmaat (2015) sta na podlagi longitudinalne študije v Angliji naredila analizo povezanosti šolske participacije v različnih programih kot so debatne skupine, volitve, šolski parlament in nadaljne državljanske participacije (udeležba na volitvah, politična participacija), pri čemer trdita, da obstajajo trajni pozitivni vplivi državljanske participacije v šoli na kasnejše državljansko in politično angažiranje posameznikov v Angliji. Kot enega izmed napovednikov kasnejše državljanske participacije sta uporabila tudi socialno-ekonomski status, kar se je izkazalo kot pomemben dejavnik. Ugotovila sta tudi, da imajo na nadaljnjo državljansko participacijo največji vpliv šolske aktivnosti pri starosti enajst let, pri čemer pa poudarjata, da to ne pomeni, da je potrebno zagotavljati državljanske vzgoje in participatornih dejavnosti zgolj pri tej starosti.

Podobno študijo, na vzorcu belgijskih šestnajsetnikov, na podlagi reprezentativne panelne študije sta opravila tudi Quintelier in Hooghe (2012), s katero sta raziskovala odnos med politično participacijo in socialno-ekonomskim statusom staršev in sodelujočih mladostnikov. Na podlagi raziskovalne tehnike modeliranja strukturnih enačb sta ugotovila, da ima socialno-ekonomski status mladih vpliv tako na trenutno raven politične udeležbe, kot tudi dolgotrajno. Ugotavljata tudi, da vrzel med aktiv-

nih izobraževalnih in kulturnih prireditev kar lahko vodi celo v vedenjske težave in umik, kot ugotavljata omenjena avtorja.

nim državljanom in neaktivnim državljanom s časom narašča (Quintelier in Hooghe, 2012).

Slovenija

V Sloveniji tako šolsko polje kot politični prostor vprašanju pomena državljske vzgoje posvečata veliko pozornosti. Polje političnega, ki v Sloveniji skupaj s stroko generira polje izobraževalnega sistema je tematiko v ospredje postavilo na podlagi apatičnosti in nezanimanja do državljskih aktivnosti (Šimenc, 2009).

Leta 1999 je Mednarodna raziskava državljskega izobraževanja in vzgoje (CivEd) pokazala, da je znanje slovenskih osnovnošolcev na koncu osnovne šole na področju državljske vzgoje primerljivo z znanjem drugih učencev iste starosti po svetu, hkrati pa, da jih politika ne zanima in politikom ne zaupajo (Torney-Purta idr., 2003 v Šimenc, 2009). Z namenom odprave začaranega kroga so se na nacionalni ravni oblikovale različne strokovne in politične skupine, ki so si prizadevale za prenos domovinske vzgoje v vzgojno izobraževalni sistem, na svetovni ravni pa se je razvila filozofija za otroke, ki v ospredje postavlja skupnost raziskovanja, pri čemer pa vsebina in pravila niso določena vnaprej. Ta se je na določeni točki združila s konceptom participatorne filozofije. Participacija otrok je tako danes eden izmed vidikov državljske vzgoje, ki znotraj predstaviške demokracije utira pot usposabljanju mladih pri sodelovanju oblikovanja pravil in prevzemanja določene vloge in odgovornosti (Šimenc, 2009).

Državljska vzgoja s svojimi različicami skozi tridesetletno oblikovanje vzgojno izobraževalnega sistema v Sloveniji je eden izmed mehanizmov, ki znotraj šole mlade spodbuja k prepoznavanju in pripoznavanju vsebin vezanih na državljsana, njegovo identiteto, kulturo, red, sistem in pravice. Je torej del, ki otroke usposablja za prevzem življenjskih vlog, ki znotraj sistema predvidevajo tudi participacijo (Klemenčič in Štremfel, 2011: 28–30).

Temu se pridružujejo tudi evropske institucije, ki menijo, da bi se državljska vzgoja morala nanašati na aktivno participacijo učencev in dijakov v življenju šole in skupnosti (Klemenčič in Štremfel, 2011: 60). Lelux (v Šimenc, 2009) pa poudarja, da je šolsko polje nesimetrično, niti egalitarno niti svobodno, zato je pot utiranja praks, povezanih s participacijo in dejanskega soodločanja o vsaj določenih vidikih življenja šole zahtevna naloga znotraj sodobnega nesimetrično porazdeljenega družbenega sistema.

Rezultati nesimetrično porazdeljenega družbenega sistema se izkazujejo tudi skozi razna poročila in usmeritve politik, kot so npr. konferenca Participacija otrok in mladostnikov, ki je bila izvedena leta 2015 ob 25. obletnici sprejetja Konvencije o otrokovih pravicah. S konferenco katero bi naj spodbudili razpravo obstoječega stanja in nadaljnega razvoja participacije otrok in mladostnikov v slovenski družbi. Udeleženci so skozi zahteve konference med drugim opozorili na odvisnost razvoja otrok od socialno-ekonomskega položaja staršev, »prikrite« stroške izobraževanja, potrebo po raziskovanju vzroka strahu javnega nastopanja in odkritju primernih pedagoških praks in učnih predmetov, ki bi otroke in mladostnike opremil s spretnostmi aktivnega državljanstva, demokracije in javnega nastopanja. Znotraj participacije osnovnošolcev, ki je bila tekom konference še posebej naslovljena, so med glavne ugotovitve in pomanjkljivosti našteji (ne)vedenje o obstoju otroškega parlamenta, potrebo po poznavanju pravic do sodelovanja, soudeležbe, vključevanja, spodbujanje delovanja krožkov, kjer bi otroci usvajali večšine sodelovanja, razprav in utemeljevanja in večjo možnost participacije v lokalnem okolju (Dolčič, Hrast, Kalčina, Matjašič, Peran in Zega, 2014). Podobna konferenca o participaciji otrok z naslovom Državljeni prihodnosti je bila izvedena s strani Zveze prijateljev mladine tudi ob 30. obletnici sprejetja Konvencije o otrokovih pravicah leta 2019. Otroci so tekom konference izražali predvsem željo, da bi bili s participacijo seznanjeni že v zgodnejših letih, da bi jih sprejeli kot enakovredne posameznike in, da bi njihov glas bil v resnici slišan. Predstavniki odločevalcev so tekom razprave med otroki in odločevalci povedali tudi, da je mnenje otrok pogosto neupoštevano ali pa se to upošteva v manjši meri. Otroci pa so izrazili, da se pogosto kadar pride do realizacije njihovega vključevanja v odločevalske procese, ti počutijo zgolj kot maskota oziroma dekoracija. Poudarili so tudi pomen vključevanja vseh otrok, ne glede na njihov socialni status. Posamezni deležniki so na pobudo Zveze prijateljev mladine Slovenije tekom konference podpisali tudi pismo o sodelovanju na področju participacije otrok. Podpisniki so se s tem zavezali k razvoju in implementaciji participacije otrok v zadevah, ki se jih tičejo oziroma so zanje pomembne (Dedić, 2020).

Država se problematike loteva predvsem s težnjo po izboljšanju socialno-ekonomskega statusa družin, kar je opredeljeno tudi v namenih Resolucije o družinski politiki 2018-2028 v Sloveniji, izobraževanje pa je pri tem ena izmed ključnih metod za izpolnjevanje tega cilja (Državni zbor RS, 2018, Ur. l. RS, št. 15/2018).

Metodologija

V tem delu je predstavljena metodologija sekundarne analize, ki preverja povezavo med SES in participacijo osmošolcev v šolah. Predstavljene so posamezne spremenljivke in uporabljene analize ter dobljeni rezultati.

Zastavili smo si naslednje raziskovalno vprašanje:

Kako sta v Sloveniji povezani socialno-ekonomski status in participacija osmošolcev v državljanskih aktivnostih v šoli?

Z uporabo slovenske nacionalne baze, smo izvedli sekundarno analizo podatkov. Baza podatkov, ki smo jo uporabili, je vzeta iz Mednarodne raziskave državljanskega izobraževanja in vzgoje (International Civic and Citizenship Education Study - ICCS) 2016.

Raziskava preverja tako državljansko vednost, kar meri na različnih zahtevnostnih ravneh, pa tudi stališča učencev do pomembnih vprašanj v družbi in politiki, nenazadnje tudi delovanje in pripravljenost za delovanje učencev v prihodnje. Raziskava prav tako nabira številne kontekstualne podatke, ki se pogosto povezujejo z državljansko vednostjo, pa tudi s stališči in pripravljenostjo za delovanje (Klemenčič, Mirazchijski in Novak, 2019: 13).

V Sloveniji to raziskavo izvaja Pedagoški inštitut, na mednarodni ravni pa jo koordinira Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) (Klemenčič, Mirazchijski in Novak, 2019: 13). Vzorec je reprezentativen za osmošolce iz Slovenije, vzorčenje pa ustreza standardom študije ICCS. Pri raziskavi je v Sloveniji sodelovalo 135 šol, 2.844 učencev in 2.056 učiteljev (Klemenčič, Mirazchijski in Novak, 2019: 31, 35).

Izvedli smo opisno statistiko po kategorijah, za vsako obliko državljanske participacije učencev v šoli posamezno, poleg tega smo uporabili regresijsko analizo za testiranje povezanosti med SES in državljansko participacijo osmošolcev v Sloveniji. Za testiranje hipotez smo uporabljali IDB Analyzer.

Socialno-ekonomski status merimo z večimi spremenljivkami. V Mednarodni raziskavi državljanske vzgoje in izobraževanja /.../ je socialno-ekonomski status kompozitna spremenljivka, sestavljena iz treh posameznih spremenljivk, ki so: izobrazba staršev, poklic in število knjig, ki jih imajo učenci doma (Klemenčič, Mirazchijski in Novak, 2019: 69–70). Rezultati v ICCS so pokazali, da sta poklic staršev in državljanska vednost

učencev povezani, prav tako pa se z državljsansko vednostjo učencev povezuje tudi število knjig doma in dosežena višja oziroma visoka šola (ibid.).

Vprašalnik je meril percepcije učencev o državljanstvu in prav tako je bil uporabljen za pridobitev informacij o značilnostih in ozadju učencev in učenek (Schulz et al., 2018: 5).

Vprašanje je naslednje (Köhler et al., 2018: 108):

Ali si kdaj v šoli sodeloval/-a v kateri izmed naštetih dejavnosti? Upoštevaj vse šole, na katere si hodil/-a od prvega razreda naprej.

Možni odgovori:

Da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih.

Da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni.

Ne, nikdar nisem sodeloval/-a.

Zanimale so nas naslednje aktivnosti (naštete dejavnosti pri vprašanju):

Aktivno sodelovanje v organizirani razpravi
Volitve za predstavnika razreda ali v šolski parlament
Sodelovanje pri odločitvah o tem, kako se vodi šola
Sodelovanje v razpravah na zboru učencev
Kandidiranje za predstavnika razreda ali za šolski parlament
Sodelovanje v dejavnosti, zaradi katere bi šola postala bolj okoljsko prijazna (npr. z varčno uporabo vode ali z recikliranjem odpadkov)

Iz naštetih kategorij je izračunana lestvica, ki odraža državljsansko participacijo učencev v šoli (S_SCHPART) (Schulz et al., 2018: 280–281).

Tabela 29: Participacija osmošolcev v Sloveniji pri državljsanskih aktivnostih na šoli

	Ne, nikdar nisem sodeloval/-a	Da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni	Da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih
Aktivna participacija v organizirani razpravi	64,14 (1,09)	19,90 (0,91)	15,96 (0,72)
Volitve za predstavnika razreda ali v šolski parlament	16,41 (0,82)	17,73 (0,94)	65,86 (1,34)
Participacija pri odločitvah o tem, kako se vodi šola	75,91 (0,86)	15,70 (0,68)	8,39 (0,51)
Participacija v razpravah na zboru učencev	64,65 (1,04)	20,87 (0,92)	14,47 (0,67)

	Ne, nikdar nisem sodeloval/-a	Da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni	Da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih
Kadidiranje za predstavnika razreda ali za šolski parlament	40,89 (1,24)	24,22 (1,06)	34, 89 (1,02)
Participacija v dejavnosti, zaradi katere bi šola postala bolj okoljsko prijazna (npr. z varčno uporabo vode ali z recikliranjem odpadkov)	51,53 (1,07)	27,47 (0,98)	21,00 (1,04)

Vir: Nacionalna baza ICCS 2016. Lastni izračuni. Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Analiza rezultatov poročanja o pogostosti participacije osmošolcev v različnih oblikah državljskih aktivnosti na šoli je pokazala, da kar velik delež učencev še nikoli ni sodelovalo pri odločitvah o tem, kako se vodi šola, to je odgovorilo kar 75, 91 odstotkov učencev. 64,14 odstotkov učencev jih je odgovorilo, da še nikdar niso aktivno sodelovali v organizirani razpravi, velik delež učencev pa zajema tiste, ki so odgovorili, da še nikoli niso sodelovali v razpravah na zboru učencev. Podatki so pokazali, da je v zadnjih dvanajstih mesecih največ učencev sodelovalo pri volitvah za predstavnika ali za šolski parlament, o tem je poročalo kar 65,86 odstotkov učencev. V naslednjem koraku smo testirali povezavo med SES in državljsko participacijo učencev v šoli.

Tabela 30: Participacija osmošolcev v Sloveniji pri državljskih aktivnostih v šoli v povezavi s SES

	Regresijski koeficient	t-vrednost
SES in participacija	1,83 (0,16)	11,78

Vir: Nacionalna baza ICCS 2016. Lastni izračuni. Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih

Vrednost regresijskega koeficienta je 1,83 s standardno napako 0,16. Ocenjena vrednost t-testa je 11,78, kar je v absolutni vrednosti večje od 1,96 in kaže, da je rezultat statistično značilen s 95-odstotno stopnjo zaupanja. Torej lahko vidimo, da SES pozitivno povezan z državljsko udeležbo učencev v šoli. To pomeni, da učenci, ki imajo višji SES, običajno bolj sodelujejo pri državljskih aktivnostih na šoli. Na vsako enoto povečanja SES

se za 1,83 enote poveča udeležba učencev pri državljanskih aktivnostih na šoli. Povezavo s SES smo testirali tudi z vsako izmed posameznih kategorij državljanskih aktivnostih v šoli, da preverimo kje se kaže najmočnejša povezanost.

Tabela 31: Sodelovanje osmošolcev v Sloveniji pri posameznih državljanskih aktivnostih v šoli v povezavi s SES

	Regresijski koeficient	t-vrednost
Aktivno sodelovanje v organizirani razpravi	0,14 (0,01)	10,03
Volitve za predstavnika razreda ali v šolski parlament	0,07 (0,01)	4,68
Sodelovanje pri odločitvah o tem, kako se vodi šola	0,07 (0,01)	5,93
Sodelovanje v razpravah na zboru študentov	0,13 (0,01)	9,18
Kandidiranje za predstavnika razreda ali za šolski parlament	0,10 (0,02)	6,53
Sodelovanje v dejavnosti, zaradi katere bi šola postala bolj okoljsko prijazna (npr. z varčno uporabo vode ali z recikliranjem odpadkov)	0,07 (0,02)	4,43

Vir: Nacionalna baza ICCS 2016. Lastni izračuni.

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Kot vidimo v tabeli 31, je povezava med SES in participacijo učencev pri državljanskih aktivnostih v šoli najmočnejša pri prvi kategoriji »aktivno sodelovanje v organizirani razpravi«. Pri tej je vrednost regresijskega koeficienta 0,14 s standardno napako 0,01. Ocenjena t-vrednost je 10,3, kar je v absolutni vrednosti večje od 1,96 in kaže, da je rezultat statistično značilen s 95-odstotno stopnjo zaupanja. Kot prikazuje tabela 31, so regresijski koeficienti pri vseh kategorijah statistično značilni. To kaže na povezanost SES s sodelovanjem osmošolcev v Sloveniji pri vsaki od državljanskih aktivnostih v šoli, ki so navedene v zgornji tabeli. Rezultati nakazujejo, da učenci, ki prihajajo iz družin, ki imajo višji SES, v večji meri sodelujejo pri državljanskih aktivnostih v šoli.

Zaključek

Otrokove pravice bi naj bile tiste, ki bi socio-ekonomskemu statusu navkljub zagotavljale enakopravnost posameznika in kljubovale močnim ekonomskim determinantom in ideološkimi izhodiščem posameznih politik, ki s pomočjo ideoloških aparatov države usmerjajo otrokov razvoj (Lansdown, 2001: 2–6). Skozi pričujoč prispevek lahko vidimo, da je »vpliv« ekonom-

skih determinant na uresničevanje otrokove pravice do participacije tako na teoretični kot praktični ravni še vedno velik.

Temu pritrjujejo tako rezultati tujih raziskav kot naše raziskave, ki so pokazali, da obstaja povezava med socialno-ekonomskim statusom in državljansko participacijo osmošolcev v šolah v Sloveniji. Na raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, lahko odgovorimo, da učenci, ki prihajajo iz družin z višjim SES, ponavadi v večji meri sodelujejo pri državljanskih aktivnostih, ki so na voljo po šolah v Sloveniji.

Družbeni ali socialno-ekonomski status in njegov prenos skozi generacije je del raziskovalnega procesa že dolgo, vendar je bil fokus predvsem na transmisiji iz staršev na otroke. Pred dvema letoma je slovenske in evropske medije preplavila novica o generacijski transmisiji neenakost, katere študijo sta naredila Braun in Stuhler (2015) in s katero sta dokazala, obstojnost transmisije v kar štirih generacijah. Na podlagi pridobljenih rezultatov in sorodnih študij na obravnavanem področju, meniva, da bi bilo smiselno tako v slovenskem kot evropskem prostoru opraviti več študij vezanih na analizo generacijske transmisije neenakosti ter njihovega vpliva na uresničevanje otrokovih pravic skozi različna področja njihovega delovanja.

Literatura

Althusser, Louis. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf., 2000.

Boljka, Urban, Tamara Narat, in Špela Orehek. "Politična Participacija Otrok in Mladostnikov v Sloveniji in Njihov Vrednotno-Politični Profil." V *Položaj Otrok v Sloveniji Danes: Situacijska Analiza.*, ur. Andreja Černak Meglič in Barbara Kopal Tomc, 264–80. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo, 2017.

Bradley, Robert H., in Robert Corwyn. "Socioeconomic Status and Child Development." *Annual review of psychology*. U.S. National Library of Medicine, 2002. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11752490/>.

Braun, Sebastian Till, in Jan Stuhler. "The Transmission of Inequality Across Multiple Generations: Testing Recent Theories with Evidence from Germany." *Wiley Online Library*. John Wiley & Sons, Ltd. Dostopno 11. december, 2020. <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/econj.12453>.

"Children, Youth, Families and Socioeconomic Status." *American Psychological Association*. American Psychological Association. Dostopno 11. de-

- cember, 2020. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/children-families>.
- Dedić, Edvina. »Kaj otroci in mladi razumemo kot participacijo?«. V *Državljeni prihodnosti: zbornik o uresničevanju pravice otrok do participacije*, ur. Urtarič Malnar, Nina in Petra Zega, 26–28. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine, 2020.
- Marovič, Mateja, Boštjan Bajželj, in Mitja Krajncan. »Koncept participacije v institucionalni vzgoji«. V *Socialna Pedagogika* 18, ur. Matej Sande, 1-2, 18: 93–116. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko, 2018.
- Dolčič, Tone, Nomi Hrast, Liana Kalčina, Matic Matjašič, Klemen Peran, and Petra Zega. "Participacija Otrok in Mladostnikov." Varuh človekovih pravic, December 2, 2020. <https://www.varuh-rs.si/sporocila-za-javnost/novica/participacija-otrok-in-mladostnikov/>.
- Foster-Bey, J. "Do Race, Ethnicity, Citizenship and Socio-Economic Status Determine Civic-Engagement? ." CIRCLE. Dostopno 11. december, 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505266.pdf>.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993.
- Gorard, Stephen, in Beng Huat See. "The Impact of Socio-Economic Status on Participation and Attainment in Science." Taylor & Francis. *Studies in Science Education*. Dostopno 11 december, 2020. <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/03057260802681821>.
- Johnny, Leanne. "Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools." *International Education Journal* 7, no. 1 (2006): 17–25.
- Keating, Avril in Janmaat Jan, Germen. (2015). *Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?*. Research paper available on request.
- Klemenčič, Eva, in Urška Štremfel. *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2011.
- Klemenčič Eva, Plamen Mirazchiyski, in Jure Novak. *Državljska Vzgoja v Sloveniji: Nacionalno poročilo Mednarodne Raziskave državljanske Vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*: Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Köhler, Hannah Weber, Sabine Brese, Falk Schulz, Wolfram Carstens, Ralph (eds.). *ICCS 2016 User guide for the international database*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2018.

- Konvencija o Otrokovih Pravicah*. Ljubljana: Društvo za Združene narode za Republiko Slovenijo, 1993.
- Lansdown, Gerison. *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Innocenti Insights 6. Florence, Italy: United Nations Children's Fund Innocenti Research Centre, 2001.
- Laval, Christian. *Šola Ni Podjetje: Neoliberalni Napad Na Javno Šolstvo*. Ljubljana: Krtina, 2005.
- Marovič, Mateja, Boštjan Bajželj, in Mitja Krajncan. »Koncept participacije v institucionalni vzgoji«. V *Socialna Pedagogika* 18, ur. Matej Sande, 1-2, 18: 93–116. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko, 2018.
- Naarayan-Parker, Deepa. "The Contribution of People's Participation : Evidence from 121 Rural Water Supply Projects." IRC, 1995. <https://www.ircwash.org/resources/contribution-peoples-participation-evidence-121-rural-water-supply-projects>.
- Pavlović, Zoran. *Psihološke Pravice Otroka: Otrokove Pravice Onstran Pravnege Varstva*. Radovljica: Didakta, 1993.
- Schulz, W., Losito, B., Carstens, R., in Fraillon, J. (eds.). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2018.
- Šimenc, Marjan. Državljska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. V *Sodobna pedagogika*, 60, 5: 10-24. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 2011.
- Quintelier, Ellen, in Marc Hooghe. "The Impact of Socio-Economic Status on Political Participation." SpringerLink. Springer, Berlin, Heidelberg, 24. september, 2012. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-30068-4_14.

Prispevek k proučevanju besedilnih spretnosti mladih v Sloveniji

Jasmina Mirčeva, Mirna Macur

Uvod

Izobraženost, usposobljenost in raven spretnosti prebivalstva imajo v t. i. »družbi znanja« za doseganje čim večje družbene blaginje, gospodarskega in osebnega razvoja pomembnejšo vlogo kot kdaj koli prej. Uveljavljeni teoretik Druker (1995) je opisal družbo znanja kot dinamično in razvojno usmerjeno, zanjo pa naj bi bilo značilno nenehno spreminjanje družbenih položajev in vlog ljudi. Avtor je ponazoril dinamiko v družbi s centripetalnimi in centrifugalnimi socialnimi silnicami, ki posameznike potiskajo proti višjim položajem in statusom ali na rob družbe. Ljudje si, zato da bi obstali v tej družbi, se lahko čim bolj približali središčnim tokom dogodkov ter dosegli čim večjo prosperiteto in kakovost bivanja, prizadevajo pridobiti in ohraniti ustrezno znanje, spretnosti in kompetence. Znanje in pridobivanje spretnosti sta dostopna večini prebivalstva, hkrati pa je v družbi neuspešnih vse več ljudi, ki imajo le nizke spretnosti.

Ta ugotovitev je še posebno relevantna za mlade, ki naj bi bili nosilci novosti, sprememb in razvoja v družbi. Po drugi strani nekateri kazalniki, analize in študije kažejo, da postaja populacija mladih precej ranljiva in deprivilegirana ter da je polarizacija med mladimi zelo izrazita. Še posebno so izključeni in marginalizirani mladi z nizkimi besedilnimi spretnostmi (Skills Matter, 2016; Literacy in the Information Age, 2000). Strategija *Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast* (2010) opo-

zarja, da ima skoraj četrtnina mladih prebivalcev težave s spretnostmi. Več kot polovica dosega le spretnosti, ki ne zadoščajo potrebam na trgu dela. To velja tudi za Slovenijo, saj je po podatkih Eurostata brezposelnih skoraj 25 % mladih, starih od 15 do 25 let. Problem mladih z nizkimi spretnostmi je eden temeljnih izzivov pedagoške in andragoške stroke tudi v Sloveniji (Eurostat 1990–2020).

Namen prispevka je, da se na podlagi podatkov raziskave PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih 2012–2016) predstavijo besedilne spretnosti populacije od 16. do 24. leta starosti ter pojasnijo dejavniki, ki na to stanje in trende vplivajo pozitivno ali negativno. Skupina mladih ni homogena. Zaradi vpliva različnih dejavnikov (sociodemografskih, ekonomskih, družinskih, kulturnih itn.) je raven spretnosti mladih v Sloveniji diverzificirana. Predstavljen bo model, ki bo pokazal, kateri dejavniki najbolj vplivajo na raven spretnosti mladih oziroma kakšni so njihovi učinki na raven spretnosti mladih v Sloveniji.

Dejstvo je, da se polarizacija v družbi reproducira z mehanizmi izobraževanja že v mladosti. Pisni dosežki mladih so zelo različni. Ta polarizacija posameznikov v obdobju mladosti ni značilna le za slovensko družbo, temveč tudi za druge evropske in neevropske države. Presenetljiva pa je ugotovitev, da se kljub številnim državnim ukrepom razlike med skupinami ne zmanjšujejo, temveč se povečujejo. Polarizacija ima dolgoročno negativne implikacije, kot so visoka brezposelnost, mladi pogosto opravljajo slabo plačano prekarno delo, opazamo beg možganov in pojave, kot so apatičnost, psihološki problemi, kriminaliteta itn. Krajnc (2011) poudarja, da je naloga vseh vlad zagotoviti odprt dostop do znanja in spretnosti za vse.

Pri prikazovanju spretnosti smo uporabili strokovno izrazje, ki je bila uporabljeno pri raziskavi PIAAC. Spretnosti v tej zvezi izražajo merljivi del kompetenc. Kompetenca se opredeli kot sposobnost opravljanja nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov. Socioekonomski in kulturni kontekst naj bi bil tisti, ki določa pomembnost posameznih kompetenc (Muršak in Radovan, 2015). V raziskavi PIAAC so bile merjene besedilne, matematične in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih¹. V tem prispevku smo se osredinili predvsem na prikaz besedilnih spretnosti. Razlog za to je, da so besedilne spretnosti, po navedbah

1 Po raziskavi Spretnosti odraslih: Vodnik za bralca (2013) so:
 – besedilne spretnosti – sposobnost razumevanja in uporabe besedilnih informacij v različnih kontekstih
 – matematične spretnosti so sposobnost razumevanja, interpretacije in uporabe matematičnih informacij in zamisli;

relevantnih virov OECD, najbolj vpete v življenje in delo odraslih, hkrati pa je raziskava PIAAC pokazala visoko korelacijo med dosežki v besedilnih, matematičnih in spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Opredelitev kategorije mladih in njihove spretnosti

Pojem »mladi« in obdobje »mladosti« se v literaturi ne obravnavata enopomensko. Zakonski dokumenti in uradna statistika ju opredelijo s starostnim intervalom. Uradna statistika se sklicuje na veljavno zakonodajo (Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju) in določa interval trajanja mladosti med 15. in 29. letom.

V strokovni literaturi najdemo predvsem kvalitativne kriterije opredeljevanja populacije mladih. Mužica (2012) je ta pojmovanja združila: mladost je opredelila kot obdobje med otroštvom in odraslostjo – čas, ko posameznik prevzame odgovornost do sebe, sočloveka in družbe (povzeto po Mirčevi in Možini, 2017).

Pri kvantitativnem merjenju spretnosti populacije mladih v tem prispevku smo izhajali iz opredelitve raziskave PIAAC (Skills Matter, 2016), ki se osredinja predvsem na interval med 16. in 24. letom starosti. Za interpretativne namene je bilo ponekod v analizo zajeto tudi obdobje med 24. in 29. letom. V populaciji mladostnikov je bila še posebno izpostavljena najnižja starostna kategorija med 16. in 19. letom starosti, ki ima svoje specifične.

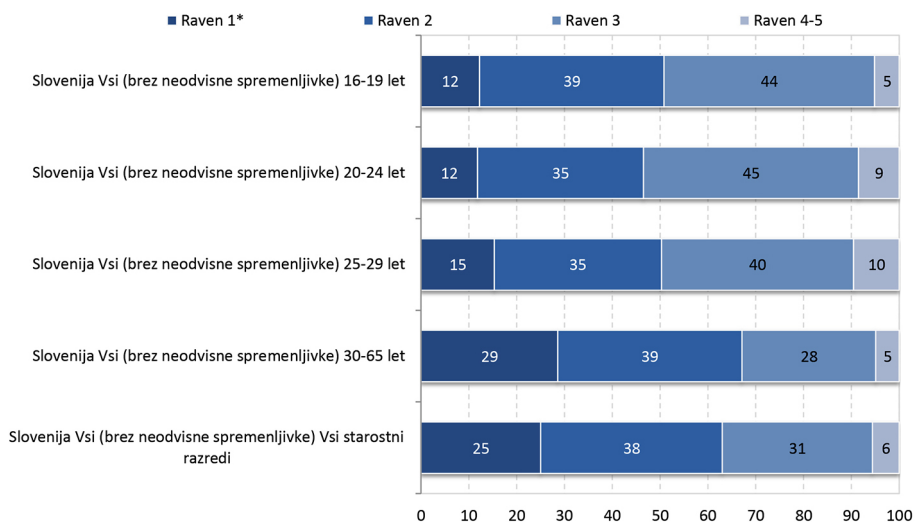
Položaj skupine mladih se je sčasoma zelo spreminjal. Ule in Zidar (2011), ki sta spremljali razvojna gibanja, sta opozorili na nasprotujoče si obravnave mladih svetu in Sloveniji. Po vojni so bili mladi privilegirana družbena skupina – razvojni potencial družbe, nosilci družbenih gibanj, pobud, njihove zamisli so se prenašale na druge družbene skupine in generacije. V nasprotju s tem so v obdobju prehoda postali šibek člen v družbi. Pojma mladi in mladost se danes povezujeta z ranljivostjo. Ta skupina je družbeno, politično in ekonomsko manj pregledna. Avtorici menita, da se je avtonomija mladih v Evropi in Sloveniji precej zmanjšala, ko so se zaradi omejevanja socialne države stroški socialne reprodukcije mladih z države prenesli na družino. Tem spremembam je sledil tudi prehod diskurza o izobraževanju in pridobivanju spretnosti iz enakih možnosti v doseganje individualnih koristi. Posameznik je v zvezi s tem odgovoren za uresni-

- spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih so zmožnosti, da se najdejo, izberejo, ovrednotijo in uporabijo informacije z uporabo novih informacijskih tehnologij za reševanje problemov in uresničevanje kompleksnih nalog.

čevanje izobraževalnih ciljev (Ule, 2018). Takšna zasnova izobraževanja in učenja izključuje posameznike, ki ne morejo slediti pritisku individualizacije. Tako prihaja do favoriziranja nekaterih skupin, ki imajo priložnosti, motive in podporo za uresničevanje izobraževalnih in učnih ciljev, ter izključevanje drugih, ki so glede tega prikrajšane.

Berzin (2010) poudarja, da se obdobje mladosti podaljšuje. To omogoča tistim, ki imajo dovolj podpore, da izrabijo različne okoliščine za razvoj znanja in spretnosti, da uresničijo svoje cilje in ambicije, tisti, ki takih razvojnih priložnosti nimajo, pa se rekrutirajo v kategorijo ranljivih.

V nadaljevanju predstavljamo, kakšne so spretnosti mladih in odraslih v Sloveniji, in nato, kakšni so dosežki v primerjavi z njihovimi vrstniki v Evropski uniji in OECD.



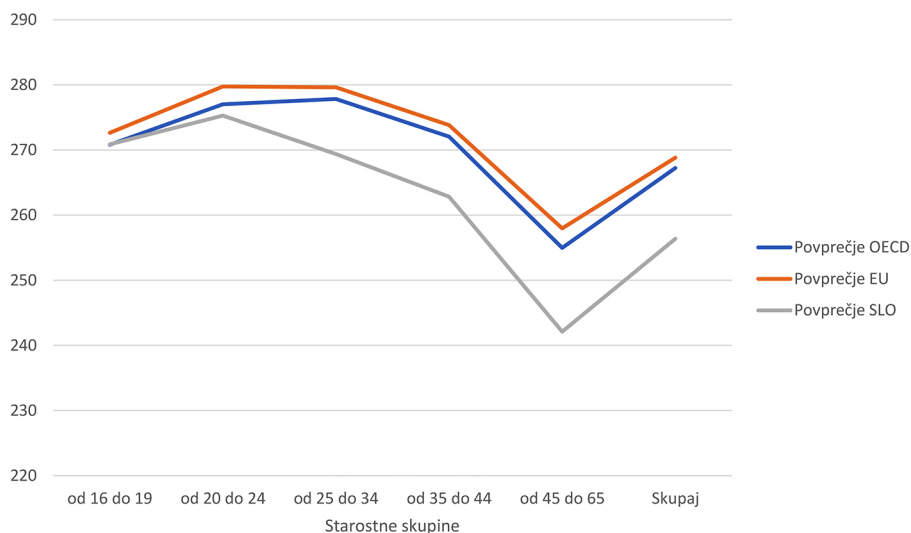
Slika 5: Dosežki v spretnostih glede na starost, podatki za Slovenijo, raziskava PIAAC (2012–2015), besedilne spretnosti

Vir: OECD, 2016.

Podatki raziskave PIAAC kažejo, da spretnosti odrasle populacije niso enakomerno razporejene in da so spretnosti mlajše generacije nekoliko višje od tistih, ki jih dosegajo druge starostne skupine do 64. leta. Dobra desetina mladih dosega le prvo ali manj kot prvo raven spretnosti, to pomeni, da obvlada le osnovno besedišče. Nekoliko višji je delež najnižje uvrščenih v zgornji kategoriji mladih, med 25. in 29. letom starosti. Pri treh starostno razdeljenih skupinah mladih prevladujejo tisti, ki dosegajo tretjo raven be-

sedilnih spretnosti – zaznavajo zgoščena in daljša besedila, ki jih razumejo, interpretirajo in ovrednotijo, pravilno sklepajo in izluščijo pomen prebrane. Vsaj tretja raven je po ocenah OECD tista, ki je potrebna za normalno delovanje v sodobni družbi, ki temelji na znanju. Relativno malo mladih iz vseh treh kategorij dosega četrto ali peto raven spretnosti (ta delež je višji v starostni skupini od 25. do 29. leta).

Kljub razmeroma dobrim dosežkom mladih v primerjavi z drugimi starostnimi kategorijami je zaskrbljujoč podatek, da manj kot polovica teh ne dosega želene tretje ravni.



Slika 6: Besedilne spretnosti prebivalcev OECD, Evropske unije, Slovenije po starosti, rezultati raziskave PIAAC (2012–2016)

Vir: OECD, 2016

Besedilne spretnosti vseh starostnih skupin v Sloveniji so nižje od povprečja OECD in Evropske unije. Te razlike so manjše v populaciji od 16. do 24. leta starosti.

Besedilne spretnosti Slovencev so podpovprečne v primerjavi z besedilnimi spretnostmi odraslih v drugih evropskih in neevropskih državah, ki so sodelovale v prvem in drugem krogu raziskave PIAAC. Slovenija je povsem na koncu, slabša od nje sta le Italija in Čile (Skills Matter, 2016).

Ta izid je nekoliko presenetljiv, saj izkazuje šolajoča se mladina po podatkih PISA in drugih raziskavah nadpovprečne rezultate in na splošni ravni ima Slovenija razmeroma razvejen sistem izobraževanja. Vendar je, kot kaže, sistem izobraževanja odraslih manj podprt in funkcionalen, zato so učinki temu primerno nižji.

Metode

Vzorec

Ambicija našega prispevka je odkriti, koliko mladih v Sloveniji ima težave v besedilnih spretnostih in njihove značilnosti. V ta namen potrebujemo reprezentativno bazo podatkov; uporabili smo del mednarodne raziskave PIAAC – Programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (OECD), ki ima zelo natančno določena metodološka pravila vzorčenja za pridobitev reprezentativnega vzorca v posamezni državi. Raziskavo so v sodelujočih državah izvajali v več krogih; Slovenija se je pridružila drugemu krogu (2012–2016). Ciljna populacija je bila določena skladno s standardi raziskave PIAAC in je zajemala odrasle od 16. do 65. leta starosti, ki so med zbiranjem podatkov prebivali v Sloveniji. Osebe so bile zajete ne glede na državljanstvo, narodnost ali jezik. Izključene so bile osebe, ki so prebivale v institucionalnih skupinskih gospodinjstvih, kot so zapori, bolnišnice in domovi za starejše. Izbiro vzorca je izpeljal Statistični urad iz Centralnega registra prebivalstva 1. 3. 2014 z dvostopenjskim sistematičnim vzorčenjem in izdelal vzorčni načrt, v katerega je bilo zajetih 9000 oseb (Berzelak idr., 2016). Realizirani vzorec ($n = 5156$) je reprezentativen za osebe, stare od 16 do 65 let. Ta datoteka je skladno z metodološkimi pravili PIAAC utežena na raven populacije, zato vsi izračuni podatkovne baze PIAAC prikazujejo populacijske vrednosti za to starostno skupino.

V prispevku se osredinjamo na populacijo mladih: kategorija mladih je opredeljena s starostjo od 16. do 24. leta. V slovenskem vzorcu je bilo takšnih 836, od teh je bilo 371 starih od 16 do 19 let ter 465 od 20 do 24 let. Med mladimi, starimi od 16 do 24 let, je bilo 51,7 % moških in 48,3 % žensk. V Sloveniji je bilo ob zbiranju podatkov 193.464 mladih, starih od 16 do 24 let, zato vse predstavljene frekvenčne porazdelitve v prispevku prikazujejo populacijske vrednosti, v katerih je vsota enot 193.464.

Uporabljene spremenljivke

Najpomembnejša dimenzija, ki nas v prispevku zanima, so besedilne spretnosti, merjene z desetimi spremenljivkami. Skupna besedilna spretnost je zajeta v eni razmernostni spremenljivki, neodvisne spremenljivke pa zajemajo: spol; slovenščino kot materni jezik (pri 93,3 % mladostnikih); rojen v Sloveniji (takšnih je 95,7 % mladih); izobrazbo matere/skrbnice; izobrazba očeta/skrbnika; število knjig, v gospodinjstvu; eno od vprašanj je merilo prostovoljsko delo v nepridobitnih organizacijah, ki smo ga tudi uporabili kot neodvisno spremenljivko; zdravje posameznika in udeležba v formalnem izobraževanju v zadnjih dvanajstih mesecih (glej tabelo 32, ki predstavlja deleže in populacijske vrednosti).

Tabela 32: Frekvenčna porazdelitev neodvisnih spremenljivk na populaciji mladih, starih od 16 do 24 let

Spremenljivka	Kategorije	N	%
spol	moški	100.098	51,7
	ženski	93.366	48,3
materni jezik	da	180.593	93,3
	ne	12.872	6,7
rojen v Sloveniji	da	185.205	95,7
	ne	8259	4,3
izobrazba matere	ISCED 1, 2, 3, kratek	30.098	15,8
	ISCED 3 brez 3c4	107.399	56,5
	ISCED 5,6	52.711	27,7
izobrazba očeta	ISCED 1, 2, 3, kratek	27.111	14,4
	ISCED 3 brez 3c4	115.823	61,5
	ISCED 56	45.316	24,1
število knjig doma	10 knjig ali manj	27.399	14,2
	11–25 knjig	38.255	19,8
	26–100 knjig	68.997	35,7
	101–200 knjig	29.185	15,1
	201–500 knjig	20.499	10,6
	več kot 500 knjig	8813	4,6

Spremenljivka	Kategorije	N	%
prostovoljsko delo v nepridobitnih organizacijah	nikoli	108.697	56,2
	manj kot enkrat na mesec	39.781	20,6
	manj kot enkrat na teden, a vsaj enkrat na mesec	24.609	12,7
	vsaj enkrat na teden, a ne vsak dan	18.125	9,4
	vsak dan	2253	1,2
zdravje	odlično	79.762	41,2
	zelo dobro	67.984	35,1
	dobro	38.167	19,7
	zadovoljivo	6203	3,2
	slabo	1349	0,7
v zadnjih dvanajstih mesecih je bil udeležen v formalnem izobraževanju	ni sodeloval	27.265	14,1
	je sodeloval	166.200	85,9

Vir: OECD, 2016, lastni izračuni.

Statistična analiza

Vse statistične analize so bile izvedene na podvzorcju mladih, starih od 16 do 24 let ($n = 836$), ki predstavljajo populacijo 193.464 mladih v Sloveniji. Podatki so bili obdelani z metodami univariatne analize (frekvenčne distribucije, povprečja, standardni odkloni), bivariatne in multivariatne analize. Povezanost vseh neodvisnih spremenljivk z besedilnimi spretnostmi mladih, ki je razmernostna spremenljivka, smo preverjali s *t-testom za dva neodvisna vzorca* v primeru, ko je imela naša neodvisna spremenljivka dve kategoriji in analizo variance *ANOVA* za vse neodvisne spremenljivke z več kot dvema kategorijama. Ugotavljanje, katera od izbranih neodvisnih spremenljivk ima največjo napovedno moč mladostnikove besedilne spretnosti, smo izpeljali z multiplo linearno regresijsko analizo.

Rezultati

S *t-testom za dva neodvisna vzorca* smo iskali dejavnike, ki vplivajo na besedilne spretnosti mladih. Razkril je, da vse zajete spremenljivke kažejo statistično značilne razlike v besedilnih spretnostih med dvema kategorijama spremenljivke (tabela 33); vsi *t*-testi imajo statistično značilnost manjšo od 0,001. Ženske dosegajo višje besedilne spretnosti (276,95) kot moški (269,46); mlajši odrasli, katerih slovenščina je materni jezik, dosegajo višje besedilne spretnosti (274,44) od mladih z drugim maternim jezikom

(253,99); prav tako rojeni v Sloveniji (273,87) za razliko od tistih, ki to niso (255,25). Statistično značilne razlike so tudi v ravnih besedilnih spretnosti med mladimi, ki so bili v zadnjih dvanajstih mesecih udeleženi v formalnem izobraževanju (277,77), in tistimi, ki niso bili udeleženi (244,44).

Tabela 33: T-test za dva neodvisna vzorca (odvisna spremenljivka: besedilne spretnosti*)

		N	Povprečje	Standardni odklon	t	p
Spol	moški	100.098	269,46	39,79	-45,092	p < 0,001
	ženski	93.366	276,95	33,16		
Materni jezik slovenščina	da	180.593	274,44	35,92	50,722	p < 0,001
	ne	12.872	253,99	44,73		
Rojen v Sloveniji	da	185.205	273,87	36,46	39,275	p < 0,001
	ne	8259	255,25	42,39		
V zadnjih dvanajstih mesecih je bil udeležen v formalnem izobraževanju	ni sodeloval	27.265	244,44	38,342	-134,88	p < 0,001
	je sodeloval	166.200	277,77	34,49		

* Besedilne spretnosti mladih dosegajo vrednosti od 116,64 do 357,73 ($P = 273,08$; $SO = 36,93$).
Vir: OECD, 2016, lastni izračuni.

V nadaljevanju smo merili statistično značilno razliko med različnimi kategorijami spremenljivk, ki imajo več kot dve kategoriji: izobrazba očeta/skrbnika in matere/skrbnice, zdravje posameznikov, število knjig v gospodinjstvu in sodelovanje v nepridobitnih organizacijah. Zaradi izločitve kategorij s premajhnim številom enot smo pri spremenljivki zdravje združili zadnji dve kategoriji v eno (zadovoljivo in slabo); pri spremenljivki prostovoljsko delo v nepridobitnih organizacijah smo združili kategoriji vsaj enkrat na teden in vsak dan v eno; pri spremenljivki število knjig v gospodinjstvu pa smo združili kategoriji 201–500 knjig in več kot 500 knjig v eno kategorijo, več kot 200 knjig. Test ANOVA najprej izračuna, ali je med vsaj eno dvojico kategorij v spremenljivki statistično značilna razlika (F-test), podrobneje pa post-hoc test izračuna statistično značilne razlike med vsako dvojico kategorij te spremenljivke. Te izpise navajamo sumarno v zadnjem stolpcu tabele 34.

Analiza variance pokaže statistično značilno povezanost vseh petih spremenljivk z besedilnimi spretnostmi (statistična značilnost statistike F je v vseh primerih manjša od 0,001). Bonferroni post-hoc test pokaže stati-

stično značilne razlike v besedilnih spretnostih vseh dvojic kategorij spremenljivke izobrazba matere/skrbnice: nižja (258,1), srednja (269,7) in višja (290). Kažejo se tudi statistično značilne razlike v besedilnih spretnostih med vsemi dvojicami spremenljivke izobrazba očeta/skrbnika: nižja (256,4), srednja (270,4) in višja (291,5).

Post-hoc test pokaže statistično značilne razlike med vsemi dvojicami kategorij spremenljivke zdravje: odlično (271,9), zelo dobro (277,9), dobro (270,4) zadovoljivo ali slabo (254,8). Statistično značilne razlike so tudi med večino dvojic spremenljivke prostovoljsko delo v nevladnih organizacijah: nikoli (271,4), manj kot enkrat na mesec (273,1), manj kot enkrat na teden, a vsaj enkrat na mesec (271,9), vsaj enkrat na mesec ali vsak dan (283,4). Pri spremenljivki število knjig v gospodinjstvu so statistično značilne razlike med vsemi dvojicami kategorij te spremenljivke: do 10 knjig (252,4), 11–25 knjig (260,2), 26–100 knjig (273,6), 101–200 knjig (285,6), nad 200 knjig (295,7).

Tabela 34: Analiza variance (odvisna spremenljivka: besedilne spretnosti)

	F	p	Statistične razlike (post-hoc test) se kažejo
Izobrazba matere/skrbnice	9322,991	$P < 0,001$	med vsemi dvojicami treh kategorij
Izobrazba očeta/skrbnika	9610,569	$P < 0,001$	med vsemi dvojicami treh kategorij
Zdravje	1123,492	$P < 0,001$	med vsemi dvojicami štirih kategorij
Prostovoljsko delo v nevladnih organizacijah	626,130	$P < 0,001$	med vsemi dvojicami kategorij razen med »nikoli« in »manj kot enkrat na teden, a vsaj enkrat na mesec«
Število knjig v gospodinjstvu	8021,110	$P < 0,001$	med vsemi dvojicami petih kategorij

Vir: OECD, 2016, lastni izračuni.

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, katera od izbranih neodvisnih spremenljivk ima največjo napovedno moč besedilne spretnosti mladostnika. Uporabili smo multiplo linearno regresijsko analizo. V regresijski model smo uvrstili neodvisne spremenljivke: zdravje, izobrazba matere/skrbnice, izobrazba očeta/skrbnika, število knjig v gospodinjstvu, sodelovanje v nepridobitnih organizacijah in spol².

2 Spol je nominalna spremenljivka, zato smo jo za regresijski model preoblikovali v dihotomno spremenljivko moški spol (1 – da, 0 – ne).

Regresijski model z uvrščenimi devetimi neodvisnimi spremenljivkami pojasnjuje 22,7 % variance odvisne spremenljivke besedilne spretnosti in je stabilen. Vrednost statistike F je 6049,47; $p < 0,001$. Tabela 35 kaže na to, da osem neodvisnih spremenljivk od devetih vpliva na besedilne spretnosti. Edina spremenljivka, ki nanjo ne vpliva, je prostovoljsko delo v nevladnih organizacijah v zadnjih dvanajstih mesecih ($t = -0,041$; $p = 0,967$). Med drugimi spremenljivkami, ki vplivajo na besedilne spretnosti, nam standardizirani koeficient beta pove, katera od teh spremenljivk vpliva najmočneje in katera manj močno. Opazimo lahko, da najmočneje vplivata spremenljivki število knjig v gospodinjstvu ($\beta = 0,253$), ta pomeni večjo besedilno pismenost mladostnika, ki živi obdan z večjim številom knjig, in pa udeležba v formalnem izobraževanju ($\beta = 0,225$), ki se kaže v višji besedilni pismenosti kot pri mladostnikih, ki niso udeleženi v formalnem izobraževanju. Takoj za njo sledijo izobrazba očeta/skrbnika ($\beta = 0,117$), materni jezik slovenščina ($\beta = 0,061$) in izobrazba matere/skrbnice ($\beta = 0,046$). Višja izobrazba staršev ali skrbnikov je povezana z višjimi besedilnimi spretnostmi mladostnika, prav tako slovenščina kot materni jezik.

Tabela 35: Koeficienti regresijske analize (odvisna spremenljivka besedilne spretnosti)

	Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	p
	B	std. napaka	beta		
konstanta	203,658	0,514		396,235	$p < 0,001$
moški spol	-1,673	0,156	-0,023	-10,728	$p < 0,001$
izobrazba matere/skrbnice	2,645	0,147	0,046	18,026	$p < 0,001$
izobrazba očeta/skrbnika	7,061	0,149	0,117	47,495	$p < 0,001$
število knjig v gospodinjstvu	7,100	0,066	0,253	108,043	$p < 0,001$
prostovoljsko delo v nevladnih organizacijah	-20,003	0,072	0,000	-0,041	$p = 0,967$
zdravstveno stanje	-0,751	0,088	-0,018	-8,571	$p < 0,001$
materni jezik	9,107	0,378	0,061	24,106	$p < 0,001$
rojen v državi	1,164	0,458	0,006	2,541	$p = 0,011$
udeležen v formalnem izobraževanju v zadnjih dvanajstih mesecih	23,942	0,229	0,225	104,482	$p < 0,001$

Vir: OECD, 2016, lastni izračuni.

Razprava

Raven formalne izobrazbe ima temeljno vlogo pri pojasnjevanju besedilnih spretnosti mladih. Višja formalna izobrazba je povezana z višjimi dosežki. Možina (2017) je na podlagi podatkov raziskave PIAAC ugotovila, da so velike razlike v spretnostih mladih, ki se izobražujejo, in spretnostih njihovih vrstnikov, ki tega ne počnejo.

Pri pojasnjevanju spretnosti mladih, kjer je izrazita povezanost med ravnijo formalne izobrazbe in dosežki, je treba upoštevati širše ozadje. Slovenija je država, ki se sooča z največjim upadom priložnosti in delovnih mest za nizkokvalificirane, manj izobražene in prebivalce z nizkimi spretnostmi. Raven spretnosti, ki jo delodajalci praviloma povezujejo z ravnjo dokončane formalne izobrazbe, je pogostokrat poglavitni kriterij odločanja pri zaposlovanju. Med različnimi spretnostmi mladih so za njihovo zaposljivost najpomembnejše besedilne spretnosti. A hkrati besedilne spretnosti krepijo tudi državljanske spretnosti. Posamezniki z višjimi besedilnimi spretnostmi se bolj zanimajo za politiko, večji odstotek se jih udeleži volitev, so bolj obveščeni ter bolj zaupajo politikom in političnim institucijam. Izobraževanje pomeni dandanes izhod iz socialne izključenosti, saj so stopnje spretnosti, ki se zahtevajo v današnjem času, vedno višje (Vrečer, 2011).

Število knjig je pomemben kazalnik razvitosti besedilnih spretnosti in navad mladih v Sloveniji. Analiza je potrdila, da med mladimi velja teorija »aktivne rabe spretnosti«. Raven spretnosti in branje knjig se med seboj spodbujata. Redkejša raba bralnih praks v vsakdanjem življenju negativno vpliva na raven spretnosti. Širša analiza je sicer pokazala, da je v populaciji odraslih izrazita korelacija med številom knjig in besedilnimi spretnostmi (Javrh, 2020). To pomeni, da odrasli, ki imajo v gospodinjstvu več knjig, lažje povezujejo, interpretirajo ali sintetizirajo informacije ter pri branju globlje sklepajo.

V modelu ima *izobrazba staršev/skrbnikov* pomembno vlogo pri pojasnjevanju besedilnih spretnosti mladih. Pri starostni kategoriji od 16. do 24. leta je izobrazba očeta/skrbnika pomembnejši dejavnik, ki napoveduje raven spretnosti mladih. Sledi izobrazba matere/skrbnice. Dosežki mladih, katerih očetje/skrbniki in matere /skrbnice dosegajo nizke formalne izkaze, so relativno nizki. Velja tudi obrnjeno. Pri bolj izobraženih starših/skrbnikih so besedilne spretnosti potomcev mnogo višje.

Število knjig v gospodinjstvu in izobrazba staršev/skrbnikov potrjuje ta pomembno vlogo družine pri razvoju spretnosti (angl. *long arm of the family*). Bolj izobraženi starši ustvarjajo spodbudnejše družinsko okolje za

pridobivanje spretnosti (med temi je tudi zagotovitev večjega števila knjig) ter prenašajo vrednote, navade in prepričanja, ki visoko vrednotijo znanje in spretnosti. (Boudard in Rubenson, 2004).

Primerjava po spolu v našem modelu potrjuje, da je razlika statistično značilna, a šibka med moškimi in ženskami v obdobju med 16. in 24. letom starosti. Ženske v tem obdobju imajo višje besedilne spretnosti kot moški.

Materni jezik je v regresijskem modelu pomembna spremenljivka, ki napoveduje razvitost besedilne spretnosti prebivalcev od 16. do 24. leta starosti. Hkrati je razvitost teh pomemben napovedovalec razvoja drugih spretnosti (matematičnih, digitalnih, spretnosti reševanja problemov v tehnološko razvitih okoljih itn.). Povezanost med maternim jezikom in ravnjo besedilnih spretnosti ni značilna le za populacijo mladih in tudi ne le za Slovenijo. Raziskava PIAAC je pokazala, da so povezave med tema dvema spremenljivkama izrazite predvsem na Češkem in v Veliki Britaniji (Skills Matter, 2016). Materni jezik je imanentna identiteta vsakega posameznika. Bauman (2018) deli najbolj izključene na dve skupini, ki ju opredeli v odnosu do identitete. Po njegovem ima večina ljudi večjo ali manjšo svobodo izbire lastne identitete; večina, a ne vsi – nekateri te svobode nimajo. Taki so na primer migranti: »Odrivamo jih v siva območja za nikogaršnje ljudi, kjer se ne morejo socializirati«, in zato po mnenju Baumana (2018) ne morejo razviti svoje identitete.

Raziskava opozarja, da so mladi, ki *živijo zunaj meja svoje države*, izpostavljeni temu, da prej končajo redno izobraževanje – simptomatično so njihove spretnosti na vseh treh področjih nižje. Ta status negativno vpliva na mentalno in emocionalno zdravje mladih ter na njihovo družbeno vključenost. Ta izid je vsekakor znamenje, ki opozarja, da je treba posebej poskrbeti in motivirati mlade, ki so glede spretnosti prikrajšani, da z ustreznimi strategijami ta manko zmanjšajo ali tudi odpravijo.

Spremenljivka zdravje se je pokazala kot statistično pomembna pri pojasnjevanju spretnosti populacije odraslih do 65. leta starosti, zato je bila uvrščena v model. Pri populaciji mladih zdravstveno stanje ni zelo pomemben dejavnik za pojasnitev ravni njihovih spretnosti. Zaznali smo šibko zvezo³ med obema spremenljivkama, ki pomeni, da imajo mladi, ki bolje ocenjujejo svoje zdravje, višje besedilne spretnosti.

Model tudi ni pokazal povezanosti med udeležbo v prostovoljskih združenjih in ravnjo spretnosti populacije od 16. do 24. leta starosti.

3 Zaradi obrnjene lestvice (1 pomeni odlično in 5 slabo) je koeficient beta negativen, a pomeni pozitivno povezanost.

Sklep

Temeljni dokumenti in smernice Evropske unije, Unesca in OECD poudarjajo vlogo spretnosti prebivalstva kot dejavnik družbenega, gospodarskega in individualnega razvoja. Raziskava PIAAC je razkrila, da je Slovenija med evropskimi državami, ki so v njej sodelovale, pod povprečjem Evropske unije in OECD. V Sloveniji se kažejo tudi velike razlike v besedilni spretnosti glede na starost, doseženo izobrazbo, značilnosti dela, način preživljanja prostega časa itn. (Skills Matter, 2016).

Spretnosti mladih, ki so najvitalnejši del družbe, so izjemnega pomena. Ule (2011) je napovedala večje zanimanje za spretnosti mladih, ker postajajo vse pomembnejši dejavnik v družbi znanja, hkrati pa je obdobje mladosti prehodno obdobje. Prehodi so po njenem mnenju temeljnega pomena. Posamezniki, ki imajo v prehodnem obdobju dovolj podpore, lahko izkoristijo različne priložnosti za pridobivanje znanja in spretnosti, drugi, ki teh priložnosti nimajo, postajajo ranljivejši.

V prispevku so predstavljene besedilne spretnosti mladih oziroma populacije od 16. do 24. starosti. To je čas biološke zrelosti in prevzemanja vlog odraslih.

Cilj prispevka je bil ugotoviti stanje besedilnih spretnosti populacije od 16. do 24. leta starosti in proučiti dejavnike, ki na to stanje in gibanja vplivajo bolj ali manj ugodno.

Besedilne spretnosti odraslih (od 16 do 65 let) so v Sloveniji nižje od povprečja OECD in Evropske unije, a te razlike so najmanjše v populaciji od 16. do 24. leta starosti.

Primerjalna analiza je pokazala, da ima skupina mladih v Sloveniji bolj razvite besedilne spretnosti kot druge starostne kategorije, zajete v raziskavo. Proučevanje dosežkov kaže, da med mladimi prevladujejo dosežki na tretji ravni besedilnih spretnosti, ki so sicer pogoj za delovanje v družbi, temelječi na znanju. Kljub razmeroma dobrim dosežkom mladih – v primerjavi z višjimi starostnimi kategorijami – ne smemo spregledati, da več kot 50 % populacije od 16. do 24. leta starosti nima ustreznih spretnosti za ravnanje s sodobnimi informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovni prikazi, in za uporabo teh v novih okoliščinah.

Regresijski model je potrdil, da so spretnosti mladih celosten fenomen. Dejavniki, ki najbolj pojasnjujejo raven njihovih spretnosti, so: dokončana formalna izobrazba, število knjig v gospodinjstvu, izobrazba staršev/skrbnikov in jezik, ki so se ga posamezniki naučili ob rojstvu. Nekateri dejavniki, na primer splošno zdravje in sodelovanje v prostovoljskih zdru-

ženjih, ki napovedujejo besedilne spretnosti celotne populacije odraslih, pri mladih nimajo take napovedovalne vrednosti. Zaradi izrazitega vpliva proučevanih dejavnikov nastajajo v Sloveniji večje razlike že v mladosti. Poglabljanje polarizacije med mladimi ni v skladu s sodobnimi družbenimi gibanji in razvojem. Večajo se razlike med mladimi, ki študirajo, so samozavestni pri iskanju zaposlitve in vključevanju v družbeno, državljansko in kulturno življenje, in tistimi, ki imajo malo upanja, da bodo vodili izpolnjujoče življenje in so izpostavljeni tveganju izključenosti in marginalizacije. Pri tem se postavlja vprašanje, kako lahko zunaj sistema izobraževanja in predvsem rednega šolanja kompenziramo primanjkljaje v spretnostih in kako angažirati mlade, ki so manj motivirani in ne uporabljajo spretnosti v vsakdanjem življenju in delu?

Svet ministrov Evropske unije je sprejel številne dokumente in ponudil iztočnice sodelovanja na vseh področjih, ki vplivajo na kakovost bivanja mladih. Ti dokumenti poudarjajo predvsem oblikovanje in uresničevanje ukrepov za preprečevanje zgodnjega osipa in daljše neaktivnosti. A cilj evropske politike ni le to, da čim več mladih pritegnejo k izobraževalni dejavnosti, temveč omogočiti učenje tudi zunaj formalnega sistema izobraževanja, odpreti prostor za učinkovitejši trg dela, doseči večjo socialno in ekonomsko pravičnost.

Literatura

- Bauman, Zygmunt, Thomas Leoncini, Bojan Žalec in Vasja Bratina. *Tekoča Generacija: Spremembe v Tretjem Tisočletju*. Ljubljana: Družina, 2018.
- Berzin, Cosner, Stephanie. »Vulnerability in the Transition to Adulthood: Defining Risk Based on Youth Profiles«. *Children and Youth Services Review* 32, št. 4 (2010): 487–495.
- Boudard, Emmanuel in Kjell Rubenson. »Revising Major Determinants of Participation in Adult Education with a Direct Measure of Literacy Skills«. *International Journal of Educational Research* 39, št. 3 (2003): 265–281.
- Drucker, F. Peter. *Managing in a Time of Greater Change*. New York: Truman Talley Books, Dutton, 1995.
- »Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast«. *Europe 2020*. European Commission. January 7. 2015. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf.
- Javrh, Petra. »Delovno aktivni prebivalci z najnižjimi spretnostmi – specifične značilnosti.« V *Delovno aktivni prebivalci z nižjimi spretnostmi* (ur. Petra Javrh). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2020.

- Krajnc, Ana. »Gospodarska kriza, znanje in izobraževanje«. Gospodarstvo v recesiji in izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2011.
- Literacy in the Information Age – Final Report of the International Adult Literacy Survey. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: Statistics Canada, 2000.
- Mirčeva, Jasmina in Ester Možina. Kompetence odraslih od 16. do 64. leta: longitudinalni in mednarodni vidiki. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2017.
- Mladi v akciji. Vodnik po programu. October 10, 2020, https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/tools/documents/guide13_si.pdf.
- Muršak, Janko. Terminološki vidiki projekta PIAAC. Preliminarno poročilo. Tematske študije. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2016.
- Muršak, Janko in Marko Radovan. Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in vključenost v neformalno izobraževanje. Preliminarno poročilo: Tematske študije. Interno gradivo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2015.
- Mužica, Rozana. Uvod: Lokalna mladinska politika. Ljubljana: Zveza ŠKIS, Ajdovščina: Mladinski svet, 2012.
- OECD Skills Surveys. Survey of Adult Skills. PIAAC_SLO 2016 Ljubljana: Andragoški center Slovenije (interna baza podatkov).
- Ragin, Charles. Družboslovno raziskovanje – enotnost in raznolikost metode. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2007.
- Statistical Office of the European Communities. 1990. EUROSTAT: Regional statistics.: Reference guide. Luxembourg: Eurostat.
- Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publications, 2016.
- Ule, Mirjana. »Prehodi v odraslost in spretnosti odraslih«. V Spretnosti odraslih (ur. Petra Javrh). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2018.
- Ule, Mirjana in Marija Zidar. Life Course, Educational Trajectories and Social Integration of Young People in Slovenia. Teorija in praksa 48., 5/2011.
- Vrečer, Natalija. Posledice izključevanja iz izobraževanja za zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politično participacijo. Obrazi pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2011.
- Zakon o mladinskem interesu v javnem sektorju. July 20, 2017, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5834>.
- Zakon o mladinskih svetih (2000). November 2, 2020, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2614>.

učenje in poučevanje

Govorne prvine pri osnovnošolskem pouku retorike

Nina Žavbi, Alida Bevk

Uvod

Govorno sporazumevanje od vseh v njem sodelujočih govorcev zahteva tako upoštevanje različnih okoliščin sporazumevanja (kraj, čas sporazumevanja, besedilo, družbene okoliščine itd.) kot tudi obvladovanje različnih elementov besednega in nebesednega sporazumevanja. Besednemu sporazumevanju tudi v procesu izobraževanja posvečamo veliko pozornosti, pri čemer je pomembna vsebina, pogosto pa se pozablja na nebesedni del, ki je za učinkovito komunikacijo ključen – tako njegova vidna (mimika, geste, premikanje v prostoru) kot slušna (barva glasu, intonacija in register, glasnost in hitrost govora, premori, artikulacija ipd.) komponenta. Za vsako govorjenje, tudi za obvladovanje treme, ki je predvsem pri javnem sporazumevanju velik problem, je pomemben pravilni aktivni dih (ki je še danes pogosto pri poučevanju zanemarjen ali pa napačno razumljen). Neverbalna raven je v vsakodnevem sporazumevanju prepletena z verbalno, pogosto pa se z njo podrobneje ne ukvarja in se jo jemlje kot samoumevno – v izobraževalnem procesu je niti učenci niti učitelji v resnici ne obvladujejo v zadostni meri.

Nezadostno ukvarjanje z neverbalnim se odraža tudi v glasovni (ne) kvaliteti in (nezadovoljivi) govorni zmožnosti študentov, ki se vpišejo na AGRFT. Z lastno refleksijo pedagoškega dela, ki izhaja iz dolgoletne prakse pedagogov, ki se primarno ukvarjamo z umetniškim govorom na Ka-

tedri za govor (Bevk, 2019; Podbevšek, 2019; Žavbi, 2019 idr.), s pregledom raziskav javnega govora z različnih zornih kotov (tako umetniški kot ne-umetniški govor) in sodobnih teorij s področja didaktike (Cvetek, 2005; Marentič Požarnik, 2011) smo razvili skupine vaj, ki jih prenašamo iz visokošolskega poučevanja umetniških profilov, predvsem bodočih igralcev, in jih prilagajamo osnovnošolskim učencem. Pri njih poskušamo ozaveščati pomembnost diha in neverbalne komunikacije (njene vidne in slušne komponente) ter tako ne samo prispevati k izboljšanju komunikacijskih veščin in veščin javnega nastopanja, ampak tudi k razumevanju človekovega diha (ki izhaja iz telesa) ter prepletenosti giba oz. telesa in govora. Predlagane vaje temeljijo na metodah, osredinjenih na učence in njihovo aktivnost, na globinskem pristopu k učenju in spodbujanju kritičnega mišljenja. Razumevanje diha in njegove soodvisnosti pri govorni izvedbi je podprto s pristopom Fitzmaurice Voicework ter z razumevanjem fiziologije, anatomije dihalnih poti ter avtonomnega živčnega sistema. Aplikacija teh pristopov se na UL AGRFT kaže kot uspešna in je torej v pravi modifikaciji primerne tudi za poučevanje govora pri pouku retorike v šolskih učnih vsebinah.

Govorno nastopanje v procesu šolanja in kasneje

Javno nastopanje je dejavnost, s katero se v sodobnem svetu srečujejo skoraj vsi izobrazbeni in profesionalni profili, zato se zdi nujno, da se tekom šolanja z učenjem veščin javnega sporazumevanja učenci srečajo kar najpogosteje. Prav tako naj bi bil učitelj zgled dobrega javnega govorjenja, pa ne le učitelj slovenščine in retorike, temveč učitelji vseh predmetnih področij. Pomembno vlogo pri tem ima tako formalno kot neformalno izobraževanje učiteljev.

Učenci se že v prvem razredu osnovne šole srečajo s t. i. govornim nastopom, »kot učna obveznost pa je predviden pri številnih učnih predmetih v celotni izobraževalni vertikali« (Žagar et al., 2018: 48). Učitelj naj bi ustvarjal situacije,

ki učence spodbujajo, da postopoma in razvojni stopnji primerne spoznavajo in preizkušajo zakonitosti javnega nastopanja, da ozavestijo, kaj se med nastopom z njimi dogaja tudi na neverbalni ravni, da znajo opazovati nastop nekoga drugega /.../, in da se lasten nastop tudi naučijo reflektirati. (Ibid.: 48–49.)

Zelo podobne usmeritve preberemo tudi v prenovljenem učnem načrtu retorike.

Govorne komponente v prenovljenem učnem načrtu obveznega izbirnega predmeta retorika

Obvezni izbirni predmet retorika v osnovni šoli se izvaja za učence devetega razreda.

V prenovljenem učnem načrtu iz leta 2019 je zapisan namen poučevanja retorike, ki je seznanjenje

s pojmi prepričevanja in argumentiranja, /.../ s tehnikami prepričevanja, elementi prepričevalnega postopka, dejavniki uspešnega prepričevanja, z oblikami prepričevanja, s strukturacijo (prepričevalnega) govora in z vsestranskim (tj. besednim in nebesednim) obvladovanjem govorne situacije, /.../ z razliko med prepričevanjem in argumentiranjem, razlikovanjem med dobrimi in slabimi argumenti, elementi dobre argumentacije in (če čas in zanimanje to dopuščata) z nepravilnimi oz. nedovoljenimi argumentativnimi postopki. (Žmavc et al., 2019: 4.)

Načrt torej predvideva, da je poleg tega, da je potrebno zelo dobro premisliti in vedeti, kaj govorimo, pomembno tudi, kako govorimo – poleg besednega tudi nebesedno sporazumevanje, tako njegova vidna kot slušna komponenta. To se nam zdi ključno, saj na tak način – sistematično in celovito – ta vsebina ni pokrita v nobenem učnem načrtu za osnovno šolo. Učni načrt predvideva, da učenci že imajo izkušnje z govornim nastopanjem, ki so jih pridobili v šolskem sistemu do devetega razreda, da pa potrebujejo sistematično in celovito ukvarjanje z vsemi elementi nastopa. Tako lahko učenci nadgradijo nekatere deloma že pridobljene kompetence in znanja. Poleg ustrezne priprave in izvedbe govornega nastopa učenci »razvijajo zmožnost ustreznega (samo)opazovanja in (samo)vrednotenja javnega govornega nastopa« (Žmavc et al., 2019: 5), kar je bilo v preteklosti pogosto (po besedah učiteljev in učencev) izpuščeno – brez ustreznega (samo)ovrednotenja izvedenega govora namreč ni napredka – s (samo)refleksijo učenci opazujejo nastope ostalih in sebe, se urijo v opazovanju in ubesedovanju videnega ter ugotavljajo, kaj je bilo izvedeno dobro in kje so možnosti za napredek. Hkrati soočajo različna mnenja. V svojih naslednjih nastopih se lahko poskušajo izboljšati in ugotavljajo učinke spremenjenih pristopov.

V operativnih ciljih prenovljenega učnega načrta so govorne vsebine eksplicitno in sistematično izpostavljene. Zapisano je, da učenci

»spoznajo temeljne govorne slušne (razločnost, mašila, register, intonacija, ritem, hitrost in glasnost govora) in vidne (mimika, očesni stik, geste, obnašanje telesa, npr. postavitev/sedenje) prvine nastopa, dih in obvladovanje prostora ter njihov pomen za uspešno/neuspešno prepričevanje; pripravijo kratek govorni nastop in s (samo)opazovanjem ozavestijo prvine nastopa; opazujejo različne govorne nastope in razmišljajo o dejavnikih uspešnega/neuspešnega nastopa (trema, dobra/slaba predpriprava, nenačrtovane spremembe); razvijajo in krepijo spretnosti nastopanja (vaje za sproščanje, ogrevanje glasu in telesa; telo v začetnem govorniškem položaju; glasno branje; obvladovanje nepredvidenih zapletov med izvedbo). (Žmavc et al., 2019: 7.)

Do devetega razreda so učenci že veliko nastopali, pri različnih predmetih, predvsem pa pri pouku slovenščine (po celotni osnovnošolski vertikalni, od prvega razreda naprej), saj razvijanje govornega nastopanja predstavlja enega od operativnih učnih ciljev, razvita zmožnost govornega nastopanja pa enega od standardov znanja (Žmavc, 2019: 80). Izhajajoč iz učnih načrtov pa umanjka sistematičnost in procesnost, postopnost – učenci tako ne nadgrajujejo svojega znanja, ampak nastop vedno obravnavajo kot celoto (Ibid.), o njem ne razmišljajo dovolj sistematično. Iz tega sledi, da so učenci o nastopu pred izvedbo težko poglobljeno razmišljali in ga na celosten način načrtovali – torej razumeli, da je vnaprej treba misliti izvedbo v luči nebesednih prvin in diha. Prav tako se z dihom in tremo niso soočali razumsko (saj ta dva segmenta v učnih načrtih nista obravnavana kot učna vsebina), ampak so se z obema le borili in ju skrivali. Po nastopu po pričevanju študentov Akademije za gledališče, radio, film in televizije pogosto niso prejeli prave povratne informacije (čeprav učni načrti slovenščine omenjeno refleksijo predvidevajo), ki bi presegla analizo vsebine povedanega, zato v sami izvedbi niso mogli napredovati. Dejavnosti pred in po nastopu so torej pogosto umanjke ali pa niso bile naslovljene z zadostno pozornostjo – menimo, da so to tiste dejavnosti, ki so v procesu učenja govornega nastopanja najpomembnejše, predvsem je pomembno ozaveščanje, da se je za govorjenje nujno pripravljati in da dober govorec postaneš šele s trdim delom in z učenjem iz lastnih napak. Učitelj retorike ima pomembno motivacijsko vlogo, predvsem pri vzpostavitvi varnega okolja, v katerem govorec z zaupanjem lahko sprejme dobronamerno konstruktivno kritiko, s pomočjo katere raste in se izboljšuje. Prenovljeni učni

načrt predvideva tudi to, da se učenci naučijo na primeren način podati povratno informacijo, s pomočjo katere govorec lahko napreduje.

V prenovljenem učnem načrtu so opredeljene tudi z govorom povezane vsebine, in sicer »besedno in nebesedno sporazumevanje; izvedba govora; prvine izvedbe govora; osnove opazovanja govornega nastopanja« (Žmavc et al., 2019: 7). Učenci torej govorno nastopanje spoznajo tudi kot vsebino. Prvine neverbalnega sporazumevanja spoznajo sistematično in ugotavljajo, kako pomembne so pri nastopu. Te prvine nato preizkušajo pri izvedbi lastnega nastopa in jih opazujejo pri izvedbah sošolcev ter pri izvedbah nekaterih javnih govorov. V minimalnih standardih znanj je predvideno, da učenec

/p/ozna osnovne principe retorične tehnike in izkaže sposobnost njihove uporabe, tako, da pozna vseh pet temeljnih retoričnih postopkov za pripravo govora; si ogleda živ nastop ali posnetek primera govornega nastopa in s pomočjo osnovnih besednih in nebesednih kriterijev za vrednotenje nastopa usmerjeno opazuje izvedbo; razčleni posamezne besedne in nebesedne elemente nastopa. (Žmavc et al., 2019: 12.)

Učenec torej opazuje in vrednoti uporabo retorične tehnike v govoru drugih – analitična in vrednotenjska zmožnost, nato pa »samostojno oblikuje govor, v katerem uspešno prikaže uporabo temeljnih nebesednih prvin govornega nastopa« (Ibid.). Po lastni izvedbi jo poskuša samoovrednotiti.

V prenovljenem učnem načrtu retorike je predvideno, da učenec pridobi mnogo znanj in kompetenc, povezanih z nebesedno ravno sporazumevanja, popolnoma nova tema pa je aktivni dih ter obvladovanje in razumevanje treme z njegovo pomočjo.

Glas in dih v povezavi s tremo pri pouku retorike

Prenovljeni učni načrt retorike za osnovne šole predvideva nova poglavja na področju diha in njegove sorazmerne povezave s tremo in aktivnim govorom. Ta pridobljena znanja sodijo predvsem k pripravi ter izvedbi govornega nastopa.

Trema¹ je eden izmed pojavov, ki večino človeške populacije prežema s strahom in s tem odbija posameznike od aktivne izkušnje z govornim

1 V obeh odstavkih, v katerih razlagamo naše razumevanje diha, telesa in treme ter soočanja s tremo se naslanjamo na Fitzmaurice Voicework, izhajajoč iz treh prispevkov (Cazden, 2017; Collwitz, 2016; Hague et al., 2016).

nastopom. Velikokrat je že prvo soočanje z govornim nastopom in izpostavljenostjo pred publiko tisto, ki zaznamuje posameznika morda za vse njegovo življenje, da se nastopanja boji ter se ga izogiba. Navadno se prva izkušnja zgodi ravno v osnovni šoli.

Trema je fiziološki pojav, ki je v svojem bistvu globoko vezana na dihanje oziroma na pomanjkanje diha. Gre za nezaveden odziv avtonomnega živčnega sistema, ki je odgovoren za uravnavanje osnovnih življenjskih funkcij (in s tem tudi dihanja) ter se odziva na prvotne, osnovne obrambne mehanizme, ki so v možganskem deblu – tako imenovani odziv beg/boj/zamrznitev (*flight/fight/freeze response*). Strah pred nastopom lahko v telo vstopa postopoma, ne da bi se posameznik tega zavedal, tako da košček za koščkom krči mišice okoli reber, trebuha, ramenskega obroča, saj je za strah značilna obramba, da se človek naredi čim manjšega, da bo neprijetno izkušnjo preživel tako, da ga čim manj prizadene. Tako postopoma prihaja do imobilizacije, ne da bi se posameznik tega zavedal. Težava je v tem, da so mišice okoli reber in trebuha, ki varujejo naše vitalne organe, ključne za dihanje in s tem posledično tudi za govor. S tem, ko se krči naše telo, se krči tudi dihalna pot. Ko je dihalna pot popolnoma zožana in je posameznik tik pred nastopom, se v telesu sproži fiziološki proces, ki začne telo rahljati, osvobajati in odpirati, da omogoči prosto dihalno pot ter vrne življenje v od strahu zamrznjeno telo. Ti procesi so lahko vidni v tresenju posameznikovih okončin ali celotnega telesa, tresenju glasu, potenju, plitvem dihanju, pospešenem bitju srca, zardelosti ipd. Ta fiziološki odziv imenujemo trema in je v našem okolju stigmatiziran. Študenti nam povedo, da se napotki v šolah še vedno najpogosteje nanašajo na zakrivanje nelagodja pri nastopanju, npr. umiritev tresenja rok in telesa, pri čemer pa se zgodi ravno obratno, saj se nato tresejo še bolj, trema pa ne premagajo. Fiziološki odzivi so resda neprijetni, ker pogosto posameznika opominjajo na to, da izgublja nadzor nad situacijo in nad sabo, v resnici pa je trema proces, ki pomaga vzpostaviti ravnovesje preobremenjenega živčnega sistema ter pripraviti telo na nalogo, ki je pred njim.

Na tako predstavljen način postane učencem lažje razumljena, hitreje se lahko izogone neprijetnim oznakam sramu in strahu ter jo lahko sprejmejo kot normalen biološki pojav.

Določene mišice, ki se ob strahu zakrčijo in ob tremi sprostijo, so ključne za vzpostavitev kvalitetnega aktivnega dihanja, ki ga potrebujemo pri govoru. Hkrati pa trema in njeni fiziološki procesi že učijo posameznike, da je organski dihanje neenakomeren, abrupen, ter da več zraka prihaja v telo

skozi usta kot skozi nos. Tak dih je dih govora – aktiven, spontan, poln življenja in sposoben odzivanja na trenutni miselno-govorni proces.

V slovenskem prostoru v povezavi z govorom tudi strokovnjaki s področja govora največkrat omenjajo prepono, pogosto navodilo je: »dihaj s prepono, govori s prepono« (Bevk, 2019: 199), vendar pa njenega delovanja pogosto ne razumejo pravilno in ga ne znajo pravilno razložiti. S sledenjem napačnim navodilom

se lahko zgodi, da trebuh navzven in navznoter pomikamo le z mišicami, prepona pa pri tem dostikrat ostane bolj ali manj na istem mestu. Zato se je za premik trebuha vedno bolje osredotočiti na premik reber, saj si s tem lažje zagotovimo premik prepone. Ob naravnem, nestrukturiranem izdihu se trebuh enostavno in mehko pomakne navznoter v svojo prvotno obliko (Bevk, 2019: 202).

Prvi sklop mišic, ki aktivirajo dih, so medrebrne mišice, zelo kratke in pogosto popolnoma zanemarjene mišice, ki premikajo rebra pri vzdihu narazen in navzgor ter jih pri izdihu spuščajo proti medenici. Brez dviga reber se prepona ne more spustiti v trebušno votlino. Naslednji sklop mišic so posamezne plasti trebušnih mišic. Tiste, ki se prve skrčijo in delujejo kot zaščita pred nevarnostjo, so velika ravna trebušna mišica (*rectus abdominis*) in poševne trebušne mišice (*obliquus abdominis*). Te so vpete visoko na rebra in onemogočajo mehke in zdrav pritisk zraka na glasilke – zdrav govor. Edina mišica, ki pomaga pri zdravem tvorjenju glasu, je velika prečna trebušna mišica (*transversus abdominis*). »Pomembna pa je, ker pri nezavednem, avtomatskem izdihu refleksno potisne trebušno vsebino nazaj v prvotno stanje in tako dvigne abdominalni tlak – s tem pa pomaga dvigniti, sprostiti tudi prepono. Prav to gibanje si želimo pri govoru ozavestiti, saj je osnova za zdrav, poln glas in govor.« (Bevk, 2019: 203) Razslojevanje mišic je v svojem pristopu poučevanja glasu izvrstno izdelala Catherine Fitzmaurice (1997, 2003), ki je tudi ena izmed redkih (če ne celo edina), ki je vpeljala v poučevanje govora in glasu pomembnost velike prečne trebušne mišice.

Dih in njegova fiziološka pot zaradi svoje izjemne pomembnosti pri govornem nastopanju v prenovljenem učnem načrtu retorike postaneta del priprave ter same izvedbe govora.

Kako pri retoriki poučevati govorne vsebine – didaktična priporočila

V prispevku navedena znanja in kompetence uspešno poučujemo z učnimi metodami in oblikami, osredinjenimi na učenca. V sodobnih teorijah poučevanja in učenja je osredinjenost na učečega vse bolj izpostavljena – Cvetek omenja pomembnost spremembe paradigme v »učensko« (Cvetek, 2005: 14), pri kateri je učenec in njegova dejavnost v ospredju. Podobno je značilno tudi za sodobni visokošolski študij, pri katerem se vse bolj poudarja nezadostnost zgolj podajanja znanja v obliki informacij pri t. i. tradicionalnih predavanjih, ampak nujnost kombiniranja teh z bolj interaktivno usmerjenimi oblikami in metodami. Visokošolski didaktiki zato priporočajo t. i. interaktivna predavanja (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011: 18). Iz lastne več kot desetletne prakse s poučevanjem govora bodočih igralcev, iz študentskih anket in individualnih razgovorov s študenti lahko zaključimo, da je za kvaliteto študija izjemno pomembno, da so študenti pozitivno motivirani (tako zunanje kot notranje), da je pridobljeno znanje ozaveščeno (je učenje problemsko, z razumevanjem) ter da se v procesu učenja dobro počutijo (Žavbi, 2019: 186). V prenovljenem učnem načrtu retorike so te sodobne smernice upošteevane – predvideno je, da učenci pridobijo ustrezne kompetence, da je znanje ozaveščeno in (tudi) na višjih taksonomskih ravneh, učitelj pa z individualiziranim procesom, prilagojenim situaciji poskrbi za dobro in varno počutje v razredu (nujno pri učenju govornega nastopanja) in za pozitivno motivacijo – tudi s stalno povratno informacijo.

Tudi didaktična priporočila so pripravljena v tej smeri. Zato predlagamo nekaj skupin vaj, izhajajočih iz poučevanja govornega nastopanja študentov Dramske igre, prilagojenih osnovnošolskim učencem. Vaje so koncipirane tako, da izhajajo iz besedila prenovljenega učnega načrta ter iz sodobnih didaktičnih pristopov.² Učitelj pa je v svoji profesionalni avtonomnosti toliko fleksibilen, da jih prilagaja in modificira, lahko pa so mu le izhodišče za razmišljanje, kako samostojno koncipirati pouk, da poma-

2 Sodobna didaktična priporočila, ki jih poskušamo upoštevati v visokošolskem izobraževanju, prav tako pa se jih da aplicirati tudi na osnovnošolski pouk retorike, zajemajo metode in oblike, osredinjene na učečega, npr. skupinske razprave, sodelovalno učenje itd., uporabo različnih didaktičnih sredstev, npr. avditivnih in avdiovizualnih, tudi uporabo e-virov, spodbujanje h globinskemu pristopu k učenju in doseganju višjih taksonomskih ravni spoznavnih ciljev, poleg zaključnega tudi diagnostično (začetno) ter formativno (sprotno) preverjanje znanja, ki omogoča stalno povratno informacijo in napredek.

ga učencem pri čimbolj samostojnem razvijanju različnih govornih spretnosti.

1. skupina vaj – poslušanje drugega in sebe

Da lahko dobro govorimo, moramo najprej dobro usmerjeno poslušati. Aktivnost poslušanja ni tako lahka, kot se zdi na prvi pogled, saj pogosto poslušamo zelo površinsko in selektivno. Ta vaja učence navaja na skoncentrirano poslušanje ter na analizo in vrednotenje tega, kar smo slišali. Naloga je sestavljena iz treh dejavnosti – poslušanja, razmišljanja o slišanem in ubeseditve teh spoznanj.

Vedno začnemo s poslušanjem drugega – lahko je to sošolec, lahko je tudi javni govorec. Po usmerjenem poslušanju si učenci zapišejo svoja opažanja ob slišanem, nato sledi ubeseditiv opazanj in soočenje različnih stališč učencev. Učenci opazujejo tako slušne prvine, npr. kakšen je glas, ali je prijeten/neprijeten, kakšna je barva glasu, hitrost govora, ritem, razumljivost izgovora itd., kot tudi vidne prvine govora, npr. kakšna je govorčeva mimika, kakšne so geste in obvladovanje prostora, kaj se dogaja z očesnim stikom ipd. Glede na to učenci na koncu vrednotijo, ali je način govornega nastopanja učinkovit in svojo odločitev utemeljujejo. Pri tem je pomembno, da ne izhajajo iz osebnega mnenja, ampak svoje komentarje utemeljijo s koncepti/pojmi o slušnih in vidnih prvinah govora. Zato je smiselno, da se vaja izvaja po tem, ko so pri pouku retorike že vsebinsko podrobneje obravnavali neverbalne spremljevalce govora. Vaja je lahko tudi uvod v vsebino (tako ima bolj motivacijsko vlogo), kasneje pa se jo lahko izvaja pri analizi in povratni informaciji ob izvedbah govornih nastopov.

Iz te izhajajoča druga vaja je poslušanje sebe. Izvede se jo podobno kot prvo različico, le da posameznik posluša svoj govor in ga analizira – poskuša opisati svoj lastni govor in ga ovrednotiti. Vaja je namenjena ozaveščanju prvin lastnega govora, ki po več izvedbah omogoča tudi samoizboljšave.

Zanimiva za glasovno kreativnost je vaja t. i. zvočnega zrcala (Podbevšek, 2019: 195). Pri tej nalogi učenec izreče en stavek, drugi pa ga čimbolj v popolnosti ponovi (tako po slušni kot vidni komponenti). Gre za urjenje v poslušanju in ustvarjalnem govorjenju – imitiranju.

Prva skupina vaj je ogrevalna v smislu zavedanja lastnega glasu in njegove sporočilnosti in izrazne moči. Hkrati pa učence uri v eni od sporazumevalnih spretnosti, poslušanju.

2. skupina vaj – govorjenje različnih besedil (nepovezanost glasu in vsebine besedila)

Druga skupina vaj je namenjena ozaveščanju sporočilnosti našega glasu (slušna komponenta) in telesa (vidna komponenta). Vsebina besedila in neverbalna sredstva govora so navadno povezana – če npr. beremo osmrtnico, glas in telo podčrtujeta vsebino, ki jo osmrtnica izraža. Zaradi prepleta teh sredstev se pomembnosti neverbalnega v vsakodnevni rabi ne zavedamo.

Vaje predvidevajo izbor besedilne predloge, ki jo bo govorec govoril z nasprotujočo intenco tisti, ki je razvidna iz besedila. Primer je branje recepta, npr. recepta za palačinke. Učenci recept berejo kot npr. ljubezensko pismo, prepir s starši ipd. Ostali učenci na koncu govorne izvedbe ugibajo, kaj je govorec poskušal izvesti. Vaja spodbuja glasovno ustvarjalnost in odpira pot ustvarjalni rabi glasu v govornem nastopanju. Lahko se jo uporablja pri poučevanju vsebine, lahko pa kot motivacijo in ogrevanje pri raznih drugih učnih urah. Na koncu je smiselna poglobljena analiza neverbalnih govornih sredstev, ki so bila uporabljena pri izvedbi – učenci se tako zavedo, da sama raba sredstev signalizira vsebino, ki jo sporoča.

3. skupina vaj – vaje pri izvajanju govornega nastopa

Tretja skupina vaj je povezana s poučevanjem retorične tehnike in z izvedbo govornega nastopa. Pri tem lahko kombiniramo različne vaje, odvisno od skupine učencev. Če so učenci nastopanja že precej večji in se v skupini počutijo dobro in varno, lahko naredimo zabavno vajo, ki učence poskuša pripraviti na nepredvidljivost javnega nastopa. Nepredvidljivost različnih dejavnikov je namreč stalnica vseh javnih govornih nastopov.

V razredu izberemo govorca in skupino poslušalcev ter skupino opazovalcev celotnega procesa. Dva poslušalca dobita dodatni nalogi motilcev govora – npr. eden ves čas klepeta, eden ves čas sprašuje. Med govorom nato opazujemo, kako se govorec znajde v tej situaciji, kako reagirajo ostali poslušalci ipd. Na koncu vaje naredimo evalvacijo situacije – s pomočjo govorca, poslušalcev in opazovalcev. Učenci poskušajo analizirati svoja občutenja in odzivanje na situacijo ter analizirajo, kako bi se lahko odzvali bolje.

4. skupina vaj – čutenje gibanja telesa preko zaznave diha

Prva vaja je namenjena ugotavljanju, kako se dih obnaša v govorni situaciji in kaj sploh pomeni aktivni dih. Navadno učenci globok in kvaliteten dih povezujejo s pretiranim vlečenjem diha skozi nos in dvigovanjem ramen.

Ob tem jim ponudimo dve možnosti: da govorijo, ne da bi mislili na dih, in da vdihnejo skozi nos, govorijo in, ko jim zmanjka zraka, zopet vdihnejo skozi nos. Nato primerjajo in ugotavljajo, pri katerem načinu se bolje počutijo in kaj se jim zdi bolj naravno.

Naslednje vaje so namenjene občutenju premika reber ter diferenciaciji trebušnih mišic. Da bi najbolje sprostili rebra in pridobili elastičnost medrebrnih mišic, prosimo učence, da za začetek v domačem okolju poiščejo površine, kjer se lahko zleknejo po površini tako, da glava prosto visi, trup pa je upognjen, npr. čez kavč, čez blazine, velike žoge ipd., v šoli pa morda čez primerne stole, tudi žoge, če so na voljo. Najboljši pripomoček je zafu, meditacijska blazina. Tak razteg omogoča, da se čeljust razpre, da opazujemo pretok zraka tudi skozi usta, če pa se osredotočimo na trebušno votlino, ob izdihu lahko zaznamo mehko spuščanje trebuha in to je velika prečna trebušna mišica. Po takem raztegu učence prosimo, da roke namestijo na rebra in opazujejo dvig in spust rebrnega obroča. Roke premaknejo pod pazduho ter kasneje na ključnico ter primerjajo in opazujejo premik.

Za diferenciacijo trebušnih mišic jim lahko damo tri naloge. Prva je, da izvajajo klasične trebušnjake in hkrati govorijo, pri čemer se občuti predvsem delo velike ravne trebušne mišice (*rectus abdominis*), druga je izvajanje trebušnih navzkriž (nasprotni komolec k nasprotnemu kolenu), kjer se povežejo s poševnimi trebušnimi mišicami (*obliquus abdominis*), ter ležanje na tleh z mislijo, da si poskušajo zapeti pretesne hlače – to dejanje jih poveže z veliko prečno trebušno mišico (*transversus abdominus*). Namen te vaje je ugotavljanje, kdaj je govor najbolj enostaven, kdaj je najtežji ter kako in kje čutimo posamezne mišice. K tej analizi in občutenju se lahko vračamo vselej, ko začutimo, da nas boli grlo, da stiskamo, ter nam pomaga, da se lahko ponovno povežemo z naravnim dihom in veliko prečno trebušno mišico.

Predstavljene štiri skupine vaj za dih, glasovno izraznost in javno govorno sporočanje so le vzorec nekaterih možnosti. Pomembna je predvsem njihova ustvarjalna raba ter njihovo ovrednotenje na koncu. Brez zadnjega koraka – (samo)analize in (samo)ovrednotenja namreč tako vaje kot celotni proces učenja govornega nastopanja ne more biti uspešen, sploh pa ne ves čas napredujoč.

Zaključek

Prispevek je poskušal pregledno prikazati, kako se govorne komponente vključujejo v prenovljeni učni načrt obveznega izbirnega predmeta retori-

ka in utemeljiti razloge za implementacijo teh vsebin v učni načrt. Poleg teoretične umeščenosti učnih vsebin smo želeli ponuditi konkretne primere vaj, ki izhajajo iz vaj za študij Dramske igre, prilagojenih razvojni stopnji in predznanju osnovnošolskih učencev z upoštevanjem sodobnih didaktičnih usmeritev. Učitelji jih lahko uporabijo pri poučevanju govornih tem pri pouku retorike, pa če gre za učne vsebine ali le prvine, ki jih moramo obvladovati pri pripravi govornega nastopa. Vaje pripomorejo k razvoju govorne domišljije, k pridobivanju govorne samozavesti, ki jo učenci nujno potrebujejo, ter k premagovanju treme. Poskušali smo tudi prikazati pomembnost ozaveščanja lastnega diha, kar pripomore ne samo k izboljšanju govora, ampak tudi k premagovanju stresa in treme, kar je za sodobnega posameznika (tudi izven meja javnega nastopanja) izjemno pomembno.

Literatura

- Bevk, Alida. »Vloga anatomije in fiziologije pri poučevanju govora.« *V Govor v pedagoški praksi*, ur. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi, 199–205. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete in UL AGRFT, 2019.
- Cazden, Joanna. »Stalking the calm buzz: how the polyvagal theory links stage presence, mammal evolution, and the root of the vocal nerve.« *Voice and Speech Review*, 11, 2 (2017): 132–153.
- Cvetek, Slavko. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta, 2005.
- Fitzmaurice, Catherine. »Breathing is Meaning.« *V The Vocal Vision*, ur. Marian Hampton, 247–252. New York: Applause books, 1997.
- Fitzmaurice, Catherine. »Structured Breathing.« *Vasta Newsletter* 17, 1 (2003). <https://static1.squarespace.com/static/5569e19fe4b02fd687f77b0f/t/5a754892c830259c5383c803/1517635731086/Structured+Breathing+2018.pdf> (Dostop: 6. 6. 2019).
- Hague, Daydrie, in Sandege, Mary J. »Evaluating the effects of stress reduction techniques and Fitzmaurice Voicework® on physiologic markers and mental stages related to performance anxiety in student actors.« *Voice and Speech Review* 10, 2–3 (2016): 121–130.
- Kollwitz, Melissa. »Breath, trembling, and performance anxiety: How can Fitzmaurice Voicework's Deconstructing address performance anxiety in undergraduate acting training.« *Voice and Speech Review* 10, 2–3 (2016): 100–120.

- Marentič Požarnik, Barica, in Lavrič, Andreja. *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011.
- Podbevšek, Katarina. *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej, 2017.
- Podbevšek, Katarina. »Razvijanje izraznosti glasu pri študentih Dramske igre.« V *Govor v pedagoški praksi*, ur. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi, 189–197. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete in UL AGRFT, 2019.
- Tivadar, Hotimir. »Položaj slovenskega govora skozi prizmo stavčne fonetike – aktualizacija opisa osnovnih besedilnofonetičnih parametrov.« *Jezik in govor* 63, 2–3 (2018): 7–25.
- Žagar Ž., Igor, Žmavc, Janja, in Domajnko, Barbara. *Učitelj kot retorik: Retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2018.
- Žavbi, Nina. »Kako poučevati govor (izzivi sodobnega odrskega govora z vidika pravorečne norme).« V *Govor v pedagoški praksi*, ur. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi, 181–188. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete in UL AGRFT, 2019.
- Žmavc, Janja, Cestnik, Mojca, Žagar Ž., Igor. *Učni načrt. Program osnovna šola. Retorika [Elektronski vir]: izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2019.
- Žmavc, Janja. Nekoč k retorju in gledališkemu igralcu – kam pa danes? (Poskus kritičnega pogleda na kurikularne umestitve govornega nastopa v okviru osnovnošolskega izobraževanja). V *Govor v pedagoški praksi*, ur. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi, 75–83. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete in UL AGRFT, 2019.

Kako formativno spremljanje pri pouku matematike vpliva na matematično znanje in doživljanje kompetentnosti za učenje matematike?

Tanja Rupnik Vec, Mojca Suban

Uvod

Na Zavodu RS za šolstvo smo v šolskem letu 2018–2019 izvedli raziskavo, v kateri smo na temelju primerjalne analize rezultatov več skupin učencev ugotavljali učinkovitost poučevanja po načelih formativnega spremljanja pri različnih predmetih. V pričujočem članku prikažemo, analiziramo in interpretiramo del rezultatov omenjene raziskave, ki se nanašajo na pouk matematike. Preverjali smo domnevo, da bodo učenci, ki bodo vključeni v pouk matematike, izvajan po načelih formativnega spremljanja, na avtentičnih preizkusih znanja in veščin dosegli višje rezultate od učencev, ki ne bodo vključeni v pouk, izvajan po načelih formativnega spremljanja. Prav tako smo domnevali, da se bodo učenci v eksperimentalni skupini (poučevani po načelih FS) v primerjavi z učenci v kontrolni skupini (ki niso poučevani po načelih FS) zaznavali kot bolj kompetentni za učenje matematike oz. da bo njihova matematična samopodoba višja.

Teoretični okvir

Opredelitev formativnega spremljanja

V razredih obstajajo številne prakse, utemeljene na raznovrstnih teoretskih izhodiščih, usmerjenih v utemeljevanje strategij za doseganje čim višjih in raznolikih učnih dosežkov učencev. Takšni pristopi so npr. kognitivna akce-

leracija (Shyer, 1999), samo-uravnavano učenje (npr. Ryan in Deci, 2000), teorija atribucij (Dweck, 2000). Enega takšnih konceptov predstavlja tudi formativno spremljanje (formative assessment), ki je, tako kot omenjeni in podobni pristopi, usmerjeno v optimiziranje učenja oz. spodbujanje konceptualnega razumevanja učencev. Teorija je še v nastajanju (Black in Wiliam, 2009), predstavlja pa trdni temelj za raznolike razredne prakse ter preverjanje učinkov le-teh. Temeljna ideja koncepta je, da tako učitelj kot učenec, v različnih fazah učnega procesa, prek reševanja najraznovrstnejših miselnih izzivov učenca, pridobivata povratno informacijo o poteku učenja, ki jo izkoristita za nadaljnje korake: učitelj za nadaljnje načrtovanje miselnih dejavnosti za učence, učenec pa za nadgradnjo, izboljšanje svojih dosežkov. Black in William (1998, v Black in Wiliam, 2009: 7) zapišeta: "Praksa v razredu je formativna, če so evidence o dosežkih učencev zbrane, interpretirane in uporabljene tako s strani učiteljev kot učencev in vrstnikov na način, ki vodi do boljših odločitev, kot bi jih sprejeli v odsotnosti teh evidenc." Formativno spremljanje vključuje pet ključnih strategij (prav tam: 4-5): 1. razjasnjevanje in izmenjava namenov učenja in kriterijev uspešnosti, 2. oblikovanje učinkovitih razrednih razprav in drugih učnih dejavnosti, ki omogočajo dokaze o učenčevem razumevanju, 3. zagotavljanje povratne informacije, ki učencu omogoči, da napreduje, 4. spodbujanje učencev kot virov znanja drug za drugega, 5. spodbujanje učencev, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje. Podobno te elemente izpostavljajo tudi drugi avtorji (npr. James in sod., 2006). Ključni koncepti so torej povratna informacija, aktivno učenje, sodelovalno učenje ter prevzemanje odgovornosti: "Bistvo vseh teh praks je napraviti učenje eksplisitno in omogočiti oz. spodbuditi učenca, da prevzame kontrolo nad svojim učenjem." (James, prav tam). Keely (2011) opozarja na raznolike funkcije preverjanja oz. vrednotenja znanja. Formativno je preverjanje takrat, kadar je prvenstveno usmerjeno v spodbujanje učenja. Lahko se dogaja formalno ali neformalno in je integrirano v različne faze obravnave tematike. Raznolike oblike in tehnike učenca stimulirajo v razmišljanju o lastnih idejah, učitelj pa v teh procesih pridobi informacije za nadaljnje načrtovanje učnih izzivov.

Pouk po načelih formativnega spremljanja

Bistvo pouka po načelih formativnega spremljanja je učiteljevo nenehno spremljanje napredovanja oz. preverjanja doseganja ciljev v skladu s kri-

- 1 "Preverjanje deluje formativno, če učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako, da so te boljše in bolj podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov." (Wiliam, 2013, str. 136)

teriji uspešnosti ter prilagajanja poučevanja tem ugotovitvam, kar predpostavlja aktivnost učenca v vseh fazah učnega procesa (Holcar Brunauer in sod., 2017; Suban in sod., 2018): 1. učenec sodeluje pri načrtovanju namenov učenje in kriterijev uspešnosti, 2. učenec skozi celotni proces učenja zbira raznovrstne dokaze o učenju in jih umešča v mapo dosežkov, 3. učenec tekom učenja dobi povratno informacijo tako strani učitelja kot s strani sošolcev, kar nadalje usmeri njegovo učenje; učitelj zbranim informacijam prilagodi nadaljnje intervencije, 4. učenec se uči tako, da je v procesu učenja aktiven ter išče odgovore na najraznovrstnejša, predvsem odprta, problemska vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, 5. učenec samo-vrednoti svoje dosežke (in dosežke sošolcev) na temelju dogovorjenih kriterijev, kar mu omogoča načrtovanje nadaljnjih korakov učenja.

Black in Wiliam (2009) poudarjata, da si tako učitelj kot učenec delita odgovornost za proces učenja, učitelj je odgovoren za oblikovanje oz. vzpostavljanje učinkovitega učnega okolja, učenec pa je odgovoren za učenje v tem okolju.

Formativno spremljanje domnevno vpliva na različne vidike funkcioniranja učenk in učencev. Največ raziskav se je – kot je razvidno iz poglavja, ki sledi – osredinilo na vpliv FS na učne dosežke. Ena izmed domnev, ki smo jo preverjali v naši raziskavi je, da ima tovrsten pouk vpliv tudi na učenčevo doživljanje sebe oz. samopodobo (self-concept) in sicer na njen specifičen element, akademsko samopodobo – matematični del (npr. Marsh, 2012). Le-ta, čeprav pri različnih avtorjih spremljana z različnimi samococenevalnimi lestvicami, naj bi v številnih raziskavah korelirala z različnimi akademskimi dosežki (učni rezultati, aspiracije idr.) (Marsh, prav tam). Dvig matematične samopodobe je torej pomemben vzgojno-izobraževalni cilj. V naši raziskavi smo lestvico, ki preverja matematično samopodobo, sestavili iz štirih postavk in jo poimenovali Lestvica doživljanja matematične kompetentnosti.

Raziskave o spremljanju učinkov formativnega spremljanja

Black in Wiliam (1998, 2003) povzemata ugotovitve več raziskav, v katerih avtorji navajajo pozitivne učinke formativnega spremljanja na učne dosežke učencev, ob tem pa kritično ubesedita raznolike izzive in dileme, ki jih raziskovanje tako kompleksnega pojava prinaša. Ob navajanju študij, ki sklepajo na pozitivne učinke formativnega spremljanja, pa nekateri avtorji (Benett, 2011; Dunn in Mulvenon, 2009) svarijo pred nekritičnim pove-

ličevanjem tovrstne prakse ter opozarjajo na smiselnost in potrebnost nadaljnega raziskovanja.

Trumbull in Lash (2013) povzemata rezultate meta-študije, v kateri raziskovalci (Kingstona in Nash, 2012, po Trumbull in Lash, 2013) na temelju analize rezultatov 42 študij ugotavljajo, da so učinki formativnega spremljanja na učne dosežke blagi (velikost učinka, merjen s Cohenovim d , znaša v povprečju $0,20$)², vendar večinoma pozitivni, obenem pa precej variabilni. V drugi metaštudiji (Wiliam, Lee, Harrison in Black, 2004, po Trumbull in Lash, prav tam), v kateri so preučevali učinke formativnega spremljanja na dosežke učencev tistih učiteljev, ki so bili pred tem sistematično vključeni v module strokovnega razvoja, pa navaja nekoliko večjo velikost učinka, namreč $0,30$.

V študiji učinkov uporabe tehnik formativnega spremljanja na učne dosežke Pla-Campas in sod. (2016) ugotavljajo, da participacija pri ocenjevanju (samovrednotenje) izboljšuje rezultate učencev. Navajajo tudi rezultate drugih študij, ki dokazujejo vpliv participativnih tehnik ocenjevanja na splošno zaznavanje učenja ter učne rezultate (prav tam).

Posebej malo je znanega o učinkih formativnega spremljanja na dosežke učencev pri matematiki (Van Den Berg in sod., 2017). V meta-analizi, ki sta jo o učinkih formativnega spremljanja na učne dosežke opravila Kingston in Nash (2011), je mogoče zaslediti le pet študij, ki se nanašajo na matematično izobraževanje. Te študije navajajo velikost učinka na učne dosežke med $0,14$ do $0,20$ ($n=19$), kar je po Cohenu (1988, po Van Den Berg in sod, 2017) majhen učinek (prav tam).

Med novejšimi študijami iz evropskega prostora omenimo dve: prva je nizozemska in je bila izvedena v 4. in 5. razredu s 34 učitelji iz 15-ih šol (Van Den Berg in sod., 2017), druga pa je nemška, izvedena v 9. razredu s 26 učitelji iz 18 šol (Rakoczy in sod., 2019). Nobena od omenjenih dveh študij ni dala enoznačnega odgovora o učinkih formativnega spremljanja na dosežke učencev. V prvi študiji so zaznali blage učinke stopnje implementacije formativnega spremljanja na dosežke učencev v 5. razredu, v 4. pa ne. V drugi študiji niso zaznali statistično pomembnega učinka na dosežke učencev, izmerili pa so povečanje samoučinkovitosti. V obeh študijah avtorji iz-

2 Velikost učinka oz. Cohenov d je mera, ki pomaga pri odločitvi o tem, ali je razlika, ki je statistično pomembna, pomembna tudi praktično (Cankar in Bajec, 2003, Hattie, 2009). Vrednosti d okoli $0,2$ predstavljajo majhen učinek (92,3 % enakih rezultatov v obeh skupinah), vrednosti okoli $0,8$ pa velik učinek (52,6 % enakih rezultatov v obeh skupinah) (Kirk, 1996, po Cankar in Bajec, prav tam)

postavljajo številne omejitve svojih raziskav in pozivajo k nadaljnjim raziskavam na tem področju.

Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

Namen raziskave je bil ugotoviti učinke formativnega spremljanja na dosežke, motivacijo za učenje, kakovost odnosov pri matematiki. S tem v zvezi so nas zanimale razlike med učenci, ki so poučevani po načelih formativnega spremljanja od učencev, ki niso bili poučevani po teh načelih, na področjih:

- učnih dosežkov oz. znanja matematike,
- doživljanja kompetentnosti za učenje matematike

Hipoteze

Hipoteza 1: Učenci, ki so vključeni v proces učenja in poučevanja po načelih formativnega spremljanja bodo dosegli višjo kakovost matematičnega znanja in prečnih veščin kot učenci, ki niso vključeni v tak proces.

Hipoteza 2: Učenci, poučevani po načelih formativnega spremljanja se bodo za učenje matematike doživljali bolj kompetentno kot učenci, ki niso poučevani po načelih formativnega spremljanja.

Metodologija

Vzorec

Raziskava je potekala v osnovni šoli pri pouku matematike v 7. razredu in v srednji šoli v 2. letniku. V eksperimentalno skupino (učenci, ki so bili poučevani po načelih formativnega spremljanja) je bilo vključenih 5 osnovnih šol (N = 66) in 2 srednji šoli (N= 60). V kontrolno skupino (učenci, ki niso bili poučevani po načelih formativnega spremljanja) pa so bile vključene 4 osnovne šole (N = 85) in 2 srednji šoli (gimnazija in srednja strokovna šola; N = 43). Analize so bile narejene na različnem številu učencev v odvisnosti od zahtev posameznega statističnega izračuna (npr. t-testi za odvisne vzorce so izračunani zgolj za učence oz. dijake, ki so sodelovali v obeh merjenjih).

Postopek

Raziskava je potekala v šol. letu 2018/2019 in sicer od začetka oktobra 2018 do junija 2019, v skladu z eksperimentalnim načrtom, dogovor za sodelovanje z učitelji pa je potekal že mesec pred tem. K sodelovanju smo povabili učiteljice in učitelje matematike, ki z Zavodom RS za šolstvo intenzivno sodelujejo v razvojni nalogi Formativno spremljanje, ter učitelje in učiteljice, ki v razvojni nalogi ne sodelujejo in domnevno pouka ne izvajajo sistematično po načelih formativnega spremljanja. Preizkus znanja in veščin, vprašalnike in intervju z učenci v fokusnih skupinah (rezultati niso predmet tega članka) smo izvajali dvakrat, kot pred-test (oktober, november 2018) ter kot post-test (april do junij 2019). Raziskali smo razlike med dosežki učencev in dijakov v kontrolni in eksperimentalni skupini ter med dosežki učencev in dijakov znotraj posamezne skupine (eksperimentalna, kontrolna) na pred in post-testu.

Opis instrumentarija

Vrednotenje znanja in veščin je potekalo na temelju preverjanja vsebinskega znanja matematike ter veščin podajanja povratne informacije in samovrednotenja z avtentičnimi nalogami. Pri reševanju nalog se je izmenjalo več faz samostojnega reševanja in reševanja v paru s sošolcem.

Vrednotenje *doživljanja kompetentnosti za učenje matematike* smo ugotavljali s 4-itemskim vprašalnikom z visoko zanesljivostjo (Crombach alpha = 0,91), učenci so označili stopnjo strinjanja s posamezno postavko na 5-stopenjski lestvici (1 - sploh se ne strinjam, 2 - se precej ne strinjam, 3 - se niti ne strinjam niti se strinjam, 4 - se precej strinjam, 5 - popolnoma se strinjam). Postavke vprašalnika: "Pri matematiki sem se sposoben veliko naučiti.", "Pri učenju matematike vem, kdaj sem uspešen.", "Zadovoljen sem s svojimi rezultati pri matematiki.", "Kadar se pri matematiki potrudim, sem uspešen."

Rezultati

Hipoteza 1: Osnovna šola

Iz rezultatov (tabela 36) je razvidno, da so učenci v eksperimentalni skupini že v izhodišču dosegli na testu preverjanja matematičnih znanj in veščin statistično pomembno višje rezultate od učencev kontrolne skupine ($E_S = 68,94$, $K_S = 61,42$, $t=3,05$, $p=0,003$). Ta razlika se je od prvega do drugega merjenja zmanjšala. Na postavkah, vezanih na znanje, so na predtestu

učenci v eksperimentalni skupini v povprečju dosegli 79,97 % točk, učenci v kontrolni skupini pa 75,69 % točk, kar je primerljiv rezultat ($t=1,213$, $p=0,227$) za razliko od postavk, vezanih na veščine, kjer so učenci v eksperimentalni skupini dosegli v povprečju 62,32 % točk, kar je statistično boljši rezultat, kot so ga dosegli učenci v kontrolni skupini (52,86 %; $t=3,646$, $p=0,000$).

Tabela 36: Rezultati osnovnošolcev v eksperimentalni in v kontrolni skupini na prvem merjenju (pred-test) in drugem merjenju znanja in veščin

		Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina			t-test	
		(%)	N	SD	(%)	N	SD	t	p
Pred-test	Znanje	79,97	66	19,22	75,69	85	24,16	1,21	0,227
	Veščine	62,32	66	16,72	52,86	85	15,08	3,65	0,000
	Skupaj	68,94	66	14,71	61,42	85	15,24	3,05	0,003
Post-test	Znanje	77,27	66	17,80	81,96	85	19,77	-1,51	0,133
	Veščine	63,13	66	14,52	59,61	85	17,04	1,34	0,181
	Skupaj	68,43	66	13,58	67,99	85	15,62	0,18	0,855

Na post-testu so učenci v eksperimentalni skupini dosegli podoben skupni rezultat kot učenci v kontrolni skupini ($\bar{X}_{ES} = 68,43$, $\bar{X}_{KS} = 67,99$, $t = 0,18$, $p=0,855$). Podobno lahko ugotovimo tudi za rezultat na postavkah, vezanih na znanje ($t = -1,51$, $p = 0,13$), in za rezultat na postavkah, vezanih na veščine ($t = 1,34$, $p = 0,18$). Osnovnošolci v eksperimentalni skupini so visoke dosežke iz prvega merjenja ohranili tudi pri drugem merjenju. Učenci v kontrolni skupini so od prvega do drugega merjenja napredovali. Statistično pomembno boljši so bili tako v skupnem dosežku ($N=85$, $t = -3,70$, $p=0,000$), kot na postavkah, vezanih na veščine ($N=85$, $t=-3,57$, $p=0,001$), pa tudi na postavkah, vezanih na matematično konceptualno znanje ($N=85$, $t = -2,18$, $p=0,032$).

Hipoteza 1: Srednja šola

Avtentična naloga, ki so jo dijaki reševali na pred-testu, je bila ovrednotena z 28 točkami. Dijaki v eksperimentalni skupini so dosegli povprečno 15,28 točk (54,57 %), dijaki v kontrolni skupini pa 15,77 točk (56,32 %), kar je primerljiv rezultat. Enako velja tudi za delne rezultate, ki kažejo, da se skupini na pred-testu nista razlikovali glede na matematično znanje in preverjane veščine (tabela 37). Avtentična naloga, ki so jo dijaki reševali na post-testu, je bila ovrednotena s 25 točkami. Dijaki v eksperimentalni skupini so skupno dosegli v povprečju 13,08 oz. 52,33 % točk, kar je statistično

pomembno višji rezultat ($t = 2,46$, $p = 0,016$) od rezultata dijakov v kontrolni skupini (11,28 oz. 45,12 %). Razlika med obema skupinama je pomembna na postavki »veščine« ($t = 2,56$, $p = 0,012$), ne pa na postavki »znanje« ($t = 1,74$, $p = 0,085$).

Tabela 37: Rezultati dijakov v eksperimentalni in dijakov v kontrolni skupini na prvem in drugem merjenju znanja in veščin

		Eksperimentalna skupina			Kontrolna skupina			t-test	
		(%)	N	SD	(%)	N	SD	t	p
Pred-test	Znanje	58,19	60	21,725	57,75	43	29,175	0,08	0,933
	Veščine	51,88	60	14,478	55,23	43	19,855	-0,94	0,349
	Skupaj	54,58	60	13,605	56,31	43	18,175	-0,53	0,600
Post-test	Znanje	46,54	60	18,161	40,25	43	17,988	1,74	0,085
	Veščine	58,61	60	16,664	50,39	43	15,209	2,56*	0,012
	Skupaj	52,33	60	15,044	45,12	43	14,218	2,46*	0,016

Dijaki v eksperimentalni skupini so od prvega do drugega merjenja (tabela 38) statistično pomembno napredovali na postavkah, vezanih na večšino ($t=-2,898$, $p=0,005$), statistično pomembno pa nazadovali pri postavkah, vezanih na znanje ($t=3,770$, $p=0,000$), ki pa sicer ni bilo znanje iz istih vsebin kot pri prvem merjenju. Skupno so ohranili raven dosežka iz prvega merjenja.

Tabela 38: Rezultati dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine na prvem merjenju (pred-test) in drugem merjenju znanja in veščin

		Pred-test			Post-test			t-test (odv. vzorci)	
		(%)	N	SD	(%)	N	SD	t	p
Eksperimentalna skupina	Znanje	58,19	60	21,725	46,54	60	18,161	3,770	0,000
	Veščine	51,88	60	14,478	58,61	60	16,664	-2,898	0,005
	Skupaj	54,58	60	13,605	52,33	60	15,044	1,053	0,297
Kontrolna skupina	Znanje	57,75	43	29,175	40,25	43	17,988	4,739	0,000
	Veščine	55,23	43	19,855	50,39	43	15,209	1,581	0,121
	Skupaj	56,31	43	18,175	45,12	43	14,218	4,718	0,000

Dijaki v kontrolni skupini so od prvega do drugega merjenja statistično pomembno poslabšali svoje rezultate (tabela 38). Statistično slabši so rezultati na postavkah, vezanih na konceptualno matematično znanje ($t=4,739$, $p=0,000$), in v skupnem dosežku ($t=4,718$, $p=0,000$), ne pa na postavkah, vezanih na preverjane veščine ($t=1,581$, $p=0,121$).

Hipoteza 2: Osnovna šola

Učenci v eksperimentalni skupini so na Lestvici doživljanja kompetentnosti za učenje matematike v začetku šolskega leta dosegli v povprečju 16,07 točk, pri merjenju ob koncu šolskega leta pa so dosegli v povprečju 15,15 točk (tabela 39). Razlika je statistično pomembna ($t = 2,36$, $df = 60$, $p = 0,02$), doživljanje kompetentnosti za učenje matematike se je tekom leta v tej skupini znižalo. V kontrolni skupini je trend podoben, vendar razlika med prvim in drugim merjenjem ni pomembna ($t = 1,76$, $df = 66$, $p = 0,08$).

Tabela 39: Povprečni dosežki osnovnošolcev v eksperimentalni in v kontrolni skupini na pred in post-testu ter pripadajoči t-testi razlik med obema merjenjima znotraj posamezne skupine

		N		SD	t (p)
ES	Dož_komp_pred	61	16,07	2,88	2,36 (0,022)*
	Dož_komp_po	61	15,15	3,35	
KS	Dož_komp_pred	67	15,97	3,48	1,76 (0,08)
	Dož_komp_post	67	15,33	3,39	

Legenda: ES - eksperimentalna skupina, KS - kontrolna skupina; pred-pred-test, post - posttest

Medsebojna primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine osnovnošolcev je pokazala, da razlike med njima niso bile statistično pomembne niti pri prvem ($t = -0,40$, $df = 184$, $p = 0,69$) niti pri drugem merjenju ($t = -0,301$, $df = 129$, $p = 0,76$).

Hipoteza 2: Srednja šola

Srednješolci v eksperimentalni skupini ($N=45$) so na Lestvici doživljanja kompetentnosti za učenje matematike pri prvem merjenju dosegli v povprečju 16,15 točk ($SD = 2,41$), pri drugem merjenju pa so v povprečju dosegli 15,37 točk ($SD = 2,43$). Razlika statistično ni pomembna, torej se doživljanje kompetentnosti za učenje matematike pri srednješolcih v eksperimentalni skupini skozi leto ni spremenilo. V kontrolni skupini je situacija enaka, razlika v povprečnem dosežku dijakov na tej lestvici na začetku šolskega leta ter ob koncu šolskega leta ni bila pomembna ($t = 1,76$, $df = 43$, $p = 0,8$).

Tabela 40: Povprečni dosežki srednješolcev pri prvem in drugem merjenju na Lestvici doživljanja kompetentnosti za učenje matematike ter pripadajoča t-testa

	ES/KS	N		SD	t (p)
Dož_komp_pred	ES	51	16,25	2,48	4,39 (0,000)
	KS	61	13,93	3,02	
Dož_komp_post	ES	46	15,67	2,44	4,58 (0,000)
	KS	44	12,84	3,37	

Legenda: pred - pred-test, post = post-test; ES - eksperimentalna skupina, KS = kontrolna skupina, VSU – večšine samouravnavanja, Dož_komp – doživljanje kompetentnosti.

Obstajala pa je statistično pomembna razlika v povprečnih dosežkih na lestvici doživljanja kompetentnosti za učenje matematike med skupino dijakov v eksperimentalni skupini in skupino dijakov v kontrolni skupini, pri obeh merjenjih (tabela 40), v korist dijakov v eksperimentalni skupini, ki so se v povprečju doživljali bolj kompetentno za učenje matematike kot njihovi vrstniki v kontrolni skupini.

Razprava

V raziskavi smo preverjali dve hipotezi, ki se nanašata na razlike v znanju in v doživljanju učencev, ki so poučevani po načelih formativnega spremljanja v primerjavi z učenci, ki niso poučevani po teh načelih. Domnevali smo, da pouk, ki poteka po načelih formativnega spremljanja, bolj pozitivno vpliva na nekatere vidike doživljanja pouka ter na znanje in (samooceno) večšin učencev, v primerjavi s poukom, ki ne poteka po teh načelih. Rezultati raziskav drugih raziskovalcev namreč potrjujejo nekaterim našim domnevam (npr. Mehmood in sod. 2012; Peat in sod., 2005; Rakoczy in sod., 2019). Raziskavo smo zasnovali kot eksperiment, ki je vključeval eksperimentalno in kontrolno skupino ter merjenje različnih spremenljivk pred intervencijo in po intervenciji. V eksperimentalno skupino smo zajeli učence učiteljev, ki od leta 2018 sodelujejo v razvojni nalogi Formativno spremljanje Zavoda RS za šolstvo. Raziskavo smo izvajali v času oktobra in novembra 2018 za izvedbo pred-testa ter v maju in juniju 2019 za izvedbo post-testa. Med izvedbo pred-testa in post-testa je v eksperimentalni skupini teklo delo po načelih formativnega spremljanja. Obseg, trajanje in poglobljenost pouka po načelih formativnega spremljanja učiteljev smo spremljali neformalno, na srečanjih v okviru razvojne naloge, kjer so učitelji preverjali svoje rešitve v dialogu s kolegi in bili deležni spodbud za tovrsten pouk. Prav tako nismo

posebej spremljali poučevalnih metod v kontrolni skupini, zato ni mogoče izključiti možnosti, da so občasno nekateri učitelji v kontrolni skupini uporabili katerega od vidikov formativnega spremljanja, vendar ne sistematično in načrtno v obdobju med pred-testom in post-testu. *Prva hipoteza* se je nanašala na učinke formativnega spremljanja na kakovost znanja in veščin, preverjanih z avtentično nalogo.

Rezultati, ki so jih dosegli osnovnošolci v eksperimentalni in v kontrolni skupini pri reševanju avtentične naloge pri prvem merjenju (pred-test) pokažejo, da so učenci eksperimentalne skupine na celotnem testu dosegli pomembno višji rezultat od učencev kontrolne skupine, k čemer je prispeval predvsem dosežek na vprašanjih, ki so preverjala veščine (razlika med skupinama je 9,46 odstotnih točk). Konceptualno matematično znanje pa sta obe skupini izkazali v enaki meri. Z izborom v eksperiment vključenih šol smo zagotovili, da v eksperimentalnih razredih poučujejo učitelji matematike, ki sodelujejo v razvojnih nalogah ZRSS s področja uvajanja in razvijanja načel formativnega spremljanja že več let, kar pomeni, da so bili učenci v eksperimentalni skupini deležni poučevanja po načelih formativnega spremljanja že v letih pred začetkom eksperimenta. Prav začetna razlika v dosežku učencev, ki so bili že dlje časa poučevani po načelih formativnega spremljanja ter učenci, ki niso bili poučevani po teh načelih, na avtentični nalogi, je indic, ki nakazuje nekoliko večjo učinkovitost poučevanja po načelih formativnega spremljanja v primerjavi s poukom, ki ni izvajan po teh načelih in potrjuje našo hipotezo. Pri tem je smiselno izpostaviti, da se ta učinek izkazuje predvsem na usvajanje veščin, kjer so učenci v eksperimentalni skupini znatno preseglji učence kontrolne skupine, manjši učinek pa je v našem primeru imelo formativno spremljanje na konceptualno matematično znanje. Razlika v izkazovanju veščin med učenci v obeh skupinah je torej pričakovana, saj je eno temeljnih načel formativnega spremljanja vključevanje učencev v dejavnosti izmenjave povratne informacije ter samorefleksije, torej veščin, ki sta bili v avtentični nalogi, ki so jo učenci reševali v eksperimentu, močno izpostavljeni. Učenci v kontrolni skupini s temi aktivnostmi predhodno niso imeli izkušenj, zato so posledično, že pri prvem merjenju, dosegli nižji rezultat. Kljub temu, da so tudi na post-testu učenci v eksperimentalni skupini dosegli nekoliko boljši rezultat od učencev kontrolne skupine, pa napredek eksperimentalne skupine v konceptualnem znanju tekom šolskega leta, v katerem je trajala intervencija, ni bil zaznan. Učenci v eksperimentalni skupini so ohranili raven (visokih) dosežkov v obeh kategorijah (znanje in veščine). Zaznan pa je bil pomemben

napredek kontrolne skupine na obeh postavkah, tistih, vezanih na vsebino in tistih, vezanih na proces (veščino). To bi morda lahko delno pojasnili s tem, da so bili tudi učenci v kontrolni skupini potencialno deležni spodbud, značilnih za poučevanje po načelih formativnega spremljanja. Čeprav je bil izbor tako eksperimentalnih kot kontrolnih učiteljev skrben, ni mogoče v celoti izključiti možnosti, da so občasno nekateri učitelji v kontrolni skupini, zavedajoč se, da sodelujejo v eksperimentu, uporabili katero od načel formativnega spremljanja ali pa kakšno drugo strategijo, ki je prispevala k napredku njihovih učencev v šolskem letu, v katerem je bil izvajan eksperiment. Učitelji, ki so poučevali v kontrolni skupini so se lahko udeležili izobraževanj s to tematiko, ki jo na ZRSŠ razvijamo že vrsto let, v zadnjih štirih letih pa usklajeno z vsemi učitelji na študijskih srečanjih.

V srednji šoli sta bili na pred-testu eksperimentalna in kontrolna skupina dijakov po rezultatih zelo izenačeni, kar kaže na to, da sta bili najverjetneje po predhodnih učnih izkušnjah približno enaki. Na post-testu so dijaki eksperimentalne skupine pokazali napredek na postavkah, vezanih na veščine, kjer so dosegli za 8,22 odstotnih točk višji rezultat v primerjavi z učenci kontrolne skupine. Razlike znotraj posamezne skupine, ki so se zgodile tekom leta, v katerem je (v eksperimentalni skupini) potekala intervencija so vse statistično pomembne. V kategoriji znanje, so tako dijaki v eksperimentalni kot dijaki v kontrolni skupini nazadovali. Ta rezultat lahko nakazuje razliko v dojemanju vsebine, ki je bila predmet avtentične naloge, lahko pa nakazuje tudi, da formativno spremljanje na konceptualno znanje matematike dejansko nima tako močnega učinka, kar kaže tudi rezultat pri osnovnošolcih. Druga pomembna ugotovitev pa se nanaša na dosežek, vezan na veščine. Dijaki v eksperimentalni skupini so v veščini pomembno napredovali, dijaki v kontrolni skupini pa dosežku, ki se nanaša na veščino, ne kažejo izboljšanja. Tudi ta rezultat pritrjuje naši hipotezi, ki se nanaša na prednost pouka po načelih formativnega spremljanja v primerjavi s poukom, ki ne poteka po teh načelih. Na temelju zgornjih ugotovitev sklepamo, da pouk po načelih formativnega spremljanja dejansko predstavlja prednost za učenje (preučevanih) veščin, za sklep o prednosti formativnega spremljanja pred drugimi paradigmi poučevanja za izgradnjo konceptualnega znanja, pa v našem eksperimentu dokazi niso prepričljivi.

Druga hipoteza se je nanašala na doživljanje kompetentnosti za učenje matematike pri osnovnošolcih oz. pri srednješolcih. Predpostavili smo, da bodo intervencije učiteljev, značilne za formativno spremljanje prispevale k izgradnji prepričanj, da je matematika zanje obvladljiva, in bodo posle-

dično, na Lestvici doživljanja kompetentnosti, pri drugem merjenju dosegli višji rezultat v primerjavi z učenci v kontrolni skupini, ter da bodo učenci v eksperimentalni skupini v tem doživljanju tekom leta pomembno napredovali, medtem ko bo doživljanje kompetentnosti pri učencih/dijakih v kontrolni skupini tekom leta ostalo na isti ravni. Eno izmed načel formativnega spremljanja je namreč izpostavljanje pomena konstruktivne povratne informacije učencu na učni dosežek (izkazan na najrazličnejše načine) ter spodbuda, da svoj dosežek nadgradi oz., da doseže višjo raven (Black in Wiliam, 2009, 2011). Možnost nadgrajevanja lastnega znanja ter tovrstno spremljanje napredka pa učencu omogoči prevzemanje nadzora nad učenjem s tem pa močnejše doživljanje kompetentnosti (doživljanje "zmorem") ter motiviranosti (Dweck, 2000).

Nobena od domnev, vezanih na doživljanje kompetentnosti za učenje matematike, v eksperimentu ni bila potrjena. V osnovnošolski skupini učencev je doživljanje kompetentnosti tekom leta upadlo, za razliko od doživljanja učencev v kontrolni skupini, ki so pri obeh merjenjih izkazali isti rezultat. Podoben rezultat smo našli v skupini srednješolcev. Povratna informacija in kompleksen, drugačen pouk, temelječ na reševanju problemov in sodelovalnem delu, torej v našem eksperimentu ni prispeval k dvigu doživljanja kompetentnosti za učenje matematike. Izmerili pa smo razliko med obema skupinama pri prvem merjenju, ki se je tekom leta ohranila: doživljanje kompetentnosti za učenje matematike pri dijakih v eksperimentalni skupini pri prvem merjenju pomembno močnejše od povprečnega doživljanja dijakov v kontrolni skupini. Ta razlika morebiti kaže na pozitivni učinek formativnega spremljanja, saj smo merjenje opravili v drugem letniku, ko so dijaki v eksperimentalni skupini že imeli za seboj leto pouka po načelih formativnega spremljanja. Tekom šolskega leta se je doživljanje kompetentnosti v obeh skupinah sicer pomembno zmanjšalo, podobno kot pri osnovnošolcih, razlika med skupinama pa se je ohranila. Upad doživljanja kompetentnosti morda lahko pojasnimo kot posledico soočenja z realnostjo zahtev pouka ter uspehov in neuspehov, ki jih učenec med letom pri učenju doživlja in ki prinesejo morebitni upad začetnega optimizma in verjetje v uspeh ter doživljanje »zmorem«. Začetna razlika med dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine nakazuje morebitno prednost pouka po načelih formativnega spremljanja na dimenziji doživljanja kompetentnosti dijakinj in dijakov. Zaključek ni zanesljiv, saj ne vemo, kako točno je potekal pouk oz. v kolikšni meri so učitelji, ki so se opredelili kot »formativci«, dejansko vodili pouk v skladu z načeli formativnega spremljanja. Ena iz-

med domnev, ki izhaja iz kontinuiranega stika z njimi je, da se v svojih začetnih poskusih poučevanja po načelih FS osredinjajo zgolj na eno izmed načel, namreč načelo aktivnega zbiranja dokazov, ne pa toliko na načeli, ključni za spodbudo učencu k napredovanju: konstruktivna povratna informacija ter samoevalvacija. Sicer pa avtorji pouka po načelih formativnega spremljanja (Black in Wiliam, 2009) opozarjajo, da učinki poučevanja po načelih formativnega spremljanja niso vidni takoj, torej po intervencijah, ki trajajo krajši čas, nekaj mesecev, med katere uvrščamo tudi naš eksperiment. Nekatero metaštudije (Trumbul in Lash, 2013) pa navajajo tudi, da so učinki (merjeni so bili predvsem učinki na znanje) blagi, so pa nekoliko višji pri učiteljih z daljšim stažem poučevanja. Naš raziskovalni optimizem, da bo povratna informacija in dosledno izvajana spodbuda in možnost učencev, da svoje izdelke izboljšujejo, vplivala na njihovo percepcijo »zmorem« kratkoročno, ni bil povsem upravičen. Upošteva te ugotovitve bi bilo smiselno pri bodočem načrtovanju tovrstnih eksperimentov upoštevati dvojce: učitelje v eksperimentalni skupini bolj sistematično usmerjati pri načrtovanju učnih strategij in s tem pridobiti vpogled v intenzivnost in kakovost formativnih intervencij, učinke na učence pa meriti po nekoliko dalj časa trajajoči intervenciji (npr. po drugem letu udeležbe učencev v tako vodenem procesu učenja).

Omejitve raziskave in odprta vprašanja

Pričujoča raziskava se dogaja v avtentični pedagoški situaciji, kar samo po sebi prinaša določene omejitve, ki jih je smiselno upoštevati pri interpretaciji rezultatov. Prvo omejitev raziskave predstavlja izbira in velikost vzorca učiteljev ter možnost vpogleda v njihovo vsakodnevno prakso. V eksperimentalno skupino smo uvrstili učiteljice in učitelje z daljšim stažem in vidnejšim prispevkom v razvojni nalogi Formativno spremljanje Zavoda RS za šolstvo, v kontrolno skupino pa smo povabili učitelje, ki sicer tudi obiskujejo študijske skupine, ki delno omogočajo vpogled v njihovo delo, obenem pa niso člani razvojne skupine in – domnevno – sistematično ne izvajajo tega pristopa. Raziskava torej bolj kot na dejanskem vpogledu v prakso učiteljev temelji na dveh predpostavkah: da so »pravi formativci« učitelji z daljšim intenzivnim usposabljanjem na tem področju (dolgotrajnost procesa usposabljanja kot dejavnik učinkovitosti poučevanja omenjata tudi Black in William, 2003) in da je preobrazba temeljnih prepričanj učiteljev v novo paradigmo dolgotrajen proces refleksije oz. izgradnje (ali nadgradnje) subjektivne teorije (Korthagen, 1999). Trajnejše, aktivno in vidno udejstvo-

vanje v razvojni nalogi Formativno sklepanje po našem mnenju dopušča sklep, da so za formativno spremljanje ti učitelji bolj opremljeni kot učitelji, ki imajo s konceptom zgolj površen kontakt ali pa ga sploh nimajo. Ob vsem zavedanju, da intervencij, ki so v skladu z načeli formativnega spremljanja pri kontrolni skupini učiteljev ne moremo v celoti izključiti, kar predstavlja okoliščino, ki terja previdnost pri sklepanju.

Drugo omejitev predstavlja zahtevnost priprave avtentične naloge, s katero smo želeli meriti učinek poučevanja po načelih formativnega spremljanja na kakovost znanja in veščin pri matematiki. Naloge za pred-test in post-test so bile strukturirane, odprte, avtentične naloge, v katerih smo merili vsebinsko znanje matematike in procesno znanje oz. veščine. Matematične vsebine, ki so bile vključene v pred-test in post-test, niso bile identične in izkazalo se je, da naloge pred-testa in post-testa za učence niso bile identične po težavnosti, pač pa se je vsebina post-testa izkazala za zahtevnejšo od vsebine pred-testa, ne glede na to, da so bile naloge taksonomsko enako sestavljene. To zavedanje otežuje primerjavo dosežkov na pred- in post-testu, s tem pa izpeljavo veljavnih sklepov za kategorijo »znanje«. Da lahko stopnja težavnosti in kompleksnosti naloge vpliva na dosežke učencev, je ena od ugotovitev študije nizozemskih raziskovalcev (Van Den Berg in sod., 2017), ki smo jo omenili v 1.3. Ugotovili so, da je bil večji napredek zaznan pri učencih v 5. razredu, kjer so imeli težjo in bolj kompleksno nalogo v primerjavi z učenci v 4. razredu. V primeru ponovitve naše raziskave bi posebno pozornost namenili težavnosti naloge, zato bi kazalo naloge pred uporabo pilotirati in empirično opredeliti njihovo težavnost.

Postavke, ki so bile vezane na veščine, pa so bile enake v pred-testu in post-testu, zato zaključevanje v kategoriji »veščine« ni sporno.

V raziskavi se odpira vrsta vprašanj, tako metodoloških, kot vsebinskih. Nekatera vprašanja so vezana na zgoraj opisane omejitve, npr. kaj bi pokazali rezultati, če bi bile intervencije učiteljev bolj nadzorovane, kolikšen vpliv na nekatere dimenzije doživljanja učencev ima učiteljev odnos oz. komunikacijski stil? Odpira se tudi vprašanje, koliko časa je potrebno, da se intervencije učiteljev odrazijo na dosežkih učencev. Druga vprašanja pa so vezana na samo konceptualizacijo formativnega spremljanja, npr. kakšen vpliv oz. učinek ima na znanje in doživljanje učencev posamezen element formativnega spremljanja (npr. so-načrtovanje kriterijev uspešnosti, učiteljeva povratna informacija, vrstniška povratna informacija, samoevaluacija ...) itd.?

Sklep

Čeprav rezultati pričujoče študije niso enoznačni in vse naše hipoteze niso potrjene, pa lahko z neko verjetnostjo sklepamo na nekatere prednosti pouka izvajanega po načelih formativnega spremljanja. Ugotovitve naše študije ne odstopajo od drugih študij, ki proučujejo učinke formativnega spremljanja na dosežke učencev pri matematiki (Van Den Berg in sod., 2017; Rakoczy in sod., 2019). Preverili smo dve hipotezi, na katerih nismo našli pomembnih razlik med dosežki učencev na začetku šolskega leta in ob koncu šolskega leta, našli pa smo razlike med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine, predvsem na srednješolskem nivoju. Ker so bile te razlike prisotne že ob merjenju na začetku leta, in so se ohranile tudi pri zaključnem merjenju, nas prav dejstvo, da so učenci v eksperimentalni skupini dosledno, na obeh (v kontekstu širše študije pa ugotavljamo, da na vseh) spremenljivkah, dosegli znatno višje rezultate od učencev v kontrolni skupini navaja k sklepu, da pouk po načelih formativnega spremljanja predstavlja rahlo prednost pred poukom, ki ne poteka po teh načelih. Učenci v eksperimentalni skupini na srednješolskem nivoju so bili formativnega spremljanja deležni že v prvem letniku, torej leto pred našim začetnim merjenjem. Sklepamo torej, da so učenci eksperimentalne skupine z učiteljem, ki je poučeval po načelih formativnega spremljanja, imeli drugačno izkušnjo od učencev, ki so jih poučevali "ne-formativci", kar potrjujejo tudi nekateri odgovori učencev v fokusnih intervjujih (ki pa niso predmet tega prispevka). Učitelji - formativci spodbudam in pozitivnim sporočilom, predvsem izražanju stališča "zmoreš" namenjajo posebno pozornost, saj takšna naravnost predstavlja osrednjo idejo formativnega spremljanja. Verjetno ni naključje, da je ta razlika prisotna med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na nivoju srednje šole, kjer odnosi učitelj-učenec niso tako prepleteni, vzgojna funkcija šole pa ne tako v ospredju. Raziskava odpira številna nova vprašanja, zato z raziskovanjem tega področja nadaljujemo v bolj nadzorovanih okoliščinah ter na večjem številu učiteljev.

Viri in literatura

- Bennett, Randy Elliot. "Formative assessment: a critical review". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18, št. 1 (February 2011): 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Black, Paul, and Dylan Wiliam. "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, št. 1 (March 1998): 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

- Black, Paul, and Dylan Wiliam. "In Praise of Educational Research': Formative Assessment." *British Educational Research Journal* 29, št. 5 (October 2003): 623–37. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>.
- Black, Paul, and Dylan Wiliam. "Developing the theory of formative assessment." *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, št. 21(1) (February 2009): 5–31.
- Cankar, Gašper, in Boštjan Bajec. "Velikost učinka kot dopolnilo testiranju statistične pomembnosti razlik." *Psihološka obzorja*, (Maj 2003): 97–112.
- Dunn, Karee, and Sean Mulvenon. "A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education." *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 14, št. 1 (November 2019). <https://doi.org/10.7275/jg4h-rb87>.
- Dweck, Carol S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, Pa.: Psychology Press, 2000.
- Holcar Brunauer, Ada, and Cvetka Bizjak, Marjeta Borstner, Janja Cotič Pajntar, Vineta Eržen, Mihaela Kerin, et al. "Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce." Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016.
- James, Mary, and Paul Black, Patrick Carmichael, Colin Conner, Peter Dudley, Alison Fox, David Frost, et al. *Learning How to Learn: Tools for Schools*. London, UK: Routledge, 2006. <http://www.routledge.com/books/Learning-How-to-Learn-isbn9780415400268>.
- Keeley, Page. "Formative Assessment Probes: Is It Living?" *Science and Children* 48, št. 8 (April 2011): 24–26.
- Korthagen, Fred A. J., and Jos P. A. M. Kessels. "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education." *Educational Researcher* 28, št. 4 (May 1999): 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>.
- Marsh, Herbert W., and Xu Man, Andrew J. Martin. "Self-concept: A Synergy of Theory, Method and Application." In *APA Educational Psychology Handbook*, edited by Karen R. Harris, Steve S. Graham and Tim Urdan, 1 – 75. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2012. https://www.researchgate.net/publication/305888854_Effect_of_Using_Formative_Assessment_Techniques_on_Students_Grades/citations.
- Mehmood, Tahir, and Tariq Hussain. "Impact of Formative Assessment on Academic Achievement of Secondary School Students." *International Journal of Business and Social Science*, 2012, 101–4.
- Peat, Mary, and Sue Franklin, Marcia Devlin, Margaret Charles. "Revisiting the Impact of Formative Assessment Opportunities on Student Le-

- arning.“ *Australasian Journal of Educational Technology* 21, št. 1 (March 2005): 102–17.
- Pla-Campas, Gil, and Joan Arumi-Prat, Anna M. Sene-Mir, Eduard Ramirez. “Effects of using Formative Assessment Techniques on Students’ Grades.” *Social and Behavioral Sciences* 228 (July 2016): 190–195.
- Rakoczy, Katrin, and Petra Pinger, Jan Hochweber, Eckhard Klieme, Birgit Schütze, Michael Besser. “Formative Assessment in Mathematics: Mediated by Feedback’s Perceived Usefulness and Students’ Self-Efficacy.” *Learning and Instruction* 60 (April 2019): 154–165.
- Ryan, Richard, and Edward Deci. “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.” *The American psychologist* 55 (February 2000): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Shayer, Michael. “Cognitive acceleration through science education II: its effects and scope.” *International Journal of Science Education* 21, št. 8 (September 1999): 883–902. <https://doi.org/10.1080/095006999290345>.
- Suban, Mojca, and Melita Gorše Pihler, Jerneja Bone, Karmen Debenjak, Loreta Hebar, Špela Jenko et al. “*Formativno spremljanje pri matematiki. Priročnik za učitelje*.” Edited by Mojca Suban and Melita Gorše Pihler. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2018.
- Trumbull, Elise, and Andrea Lash. “Understanding Formative Assessment: Insights from Learning Theory and Measurement Theory.” WestEd, april 2013. <https://www.wested.org/resources/understanding-formative-assessment-insights-from-learning-theory-and-measurement-theory/>.
- Van Den Berg, Marian, and Roel J. Bosker, Cor J. M. Suhre. “Testing the Effectiveness of Classroom Formative Assessment in Dutch Primary Mathematics Education.” *School Effectiveness and School Improvement* 29, no. 3 (December 2017): 339–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1406376>.

Izobrazba, splošna stališča do cepljenja ter namera za cepljenje proti gripi in covidu-19 v Sloveniji: analiza štirih anketnih vzorcev

Andrej Kirbiš, Monika Lamot

Uvod

Cepiva so ena najpomembnejših pridobitev napredka znanosti in medicine (Novella, 2007; Orenstein in Ahmed, 2017), ki so po nekaterih ocenah globalno rešila več kot eno milijardo življenj (Ratej in Muršič, 2020; World Economic Forum, 2020), pri čemer bolj kot cepljenje zmanjša breme nalezljivih bolezni zgolj dostop do pitne vode (Andre et al., 2008). Kljub napredku znanosti in široki uporabi cepiv pri soočanju z nalezljivimi boleznimi, preprečljivih s cepljenjem, ter reševanju življenj množic po vsem svetu so v zadnjih desetletjih nekateri vidiki ekonomskega in družbenega napredka – predvsem v zahodnih družbah – pripeljali do nezaželenih posledic, med drugim do naraščajočega nezaupanja in zavračanja cepiv (ibid.). Gre za pojav oklevanja pred cepljenjem, ki se nanaša na skupine ljudi, ki do cepljenja izražajo zadržke oziroma dvom (MacDonald, 2015). Nezaupanje v cepiva – pa tudi v znanost, medicino, strokovnjake in institucije – se v zadnjih letih paradoksalno krepi z naraščanjem izobrazbenih ravni prebivalcev po vsem svetu. V pričujoči raziskavi smo preučili vlogo posameznikove izobrazbe pri izoblikovanju stališča glede cepljenja in na sprejemanje cepiv v Sloveniji. Osredotočili smo se na povezavo izobrazbe s splošnimi stališči do cepljenja v letih 2019 in 2020, s stališči do cepljenja proti gripi in covidu-19 v letu 2020 in na vlogo izobrazbe pri nekaterih znanih dejavnih stališč do cepljenja v letih 2016, 2019 in 2020.

V naslednjem podpoglavju prispevka najprej predstavimo oklevanje pred cepljenjem in stališča do cepljenja, dejavnike stališč ter vlogo izobrazbe. Na podlagi pregleda nato zastavimo namen pričujoče raziskave, predstavimo vzorce in merske instrumente treh študij, temu pa sledi predstavitev ključnih ugotovitev. V zadnjem delu prispevka razpravljamo o implikacijah naših ugotovitev in omejitvah naše raziskave ter podamo priporočila za prihodnje raziskave in predloge ukrepov za odločevalce.

Stališča javnosti do cepiv in cepljenja

Oklevanje pred cepljenjem ni nov pojav, saj ima t. i. proticepilsko gibanje dolgo zgodovino (Lamot, 2020), se pa v zadnjih desetletjih nezaupanje v cepiva širi med vse širše segmente populacije, tudi iz nacionalnih na globalne ravni, predvsem zaradi porasta IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije) (Blume, 2006; Wolfe in Sharp, 2002). Oklevanje pred cepljenjem tako predstavlja eno izmed desetih največji globalnih groženj javnemu zdravju (WHO, 2019), njegova razširjenost med državami pa se razlikuje. Primerjalne analize kažejo, da prebivalci ekonomsko bolj razvitih držav v povprečju izkazujejo višjo stopnjo pozitivnih stališč do cepiv, a je denimo v skupini desetih držav z največjim deležem negativnih stališč do cepljenja sedem iz evropske regije (Larson et al., 2016). Ob tem nizko zaupanje v varnost cepiv izkazujejo tudi prebivalci postkomunističnih evropskih držav, npr. BiH, Rusije, Ukrajine in Slovenije (ibid.).

Problem nezaupanja v cepiva ima ne le pomembne zdravstvene, temveč tudi družbene in ekonomske posledice. V zadnjih letih se v različnih državah sveta pojavljajo primeri, ko se zaradi zavračanja cepljenja v določenih segmentih javnosti ponovno pojavljajo nekatere nalezljive bolezni, ki so bile praktično izkoreninjene (Bloom et al., 2005). Ob tem lahko oklevanje pred cepljenjem predstavlja tudi globalni problem v času aktualne pandemije covid-19, še posebej v državah, kjer imajo prebivalci do cepiv najbolj skeptična stališča.

Slovenija velja za eno izmed držav z visoko stopnjo oklevanja pred cepljenjem med njenim prebivalstvom. Čeprav so po eni strani spodbudni rezultati, da je interes za cepljenje proti covidu-19 v nekaj dneh izrazilo več kot šestdeset tisoč (2,88 %) prebivalcev Slovenije (eUprava), pa epidemiologi in imunologi poudarjajo, da je za zatrtje epidemije potreben visok delež precepljenosti, ki se giblje med 60 % in 70 % (Fontanet in Cauchemez, 2020). Javnomenjske raziskave v Sloveniji kažejo na eno največjih stopenj oklevanja pred cepljenjem proti covidu-19 v svetu, saj izrazilo velik delež

državljanov pravi, da se ne namerava cepiti oz. je delež takih celo višji od tistih, ki se proti covidu-19 nameravajo cepiti (Mediana, 2020). Ob tem je zaskrbljujoče tudi dejstvo, da se je oklevanje pred cepljenjem v Sloveniji tekom leta 2020 celo povečevalo. V Sloveniji je javnomnenjska anketa v juniju 2020 pokazala, da bi se bilo pripravljenih cepiti 55 % Slovencev, v oktobru 2020 je delež padel na zgolj 35 % (Mediana, 2020), v novembru pa je pripravljenost za cepljenje izrazilo 43 % Slovencev (Valicon, 2020). Navedeni deleži so za uspešen boj proti epidemiji z doseganjem kolektivne imunosti prenizki. Oklevanje pred cepljenjem je v Sloveniji bilo najvišje ravno v drugem valu epidemije, ko je imela država eno najslabših epidemioloških slik na svetu z visoko stopnjo okuženih in umrljivosti (OurWorldinData, 2020). Da je odklanjanje cepiva proti covidu-19 v Sloveniji visoko, sicer ne bi smelo biti presenečenje, glede na to, da so se prebivalci Slovenije v okviru meddržavnih analiz zaupanja v pomembnost, varnost in učinkovitost cepiv, ki so bile izvedene še pred pandemijo, uvrščali na dno lestvic držav (Larson et al., 2016) in glede na ugotovitve najnovejših raziskav, da so v Sloveniji splošna stališča do cepljenja najmočnejši napovedovalec stališč do cepljenja proti covidu-19 (Kirbiš et al., 2020).

Izobrazba kot dejavnik splošnih stališč in dejavnikov stališč do cepljenja

Ena novejših meddržavnih raziskav stališč do cepiv in cepljenja (Eurobarometer, 2019) pred pandemijo covid-19 je analizirala prebivalce držav EU-28, tj. osemindvajseterice držav Evropske Unije. Rezultati Eurobarometra so sicer pokazali, da so imeli Evropejci v letu 2019 razmeroma visoko stopnjo ozaveščenosti in na splošno pozitiven odnos do cepljenja, a da obstajajo precejšnje razlike v znanju in vedenju med državami in med sociodemografskimi skupinami. Poročilo raziskave med drugim oriše tudi praviloma pozitivno vlogo izobrazbe: bolj izobraženi Evropejci so denimo bolj verjetno cepljeni ali imajo cepljenega družinskega člana, prav tako pa se v večji meri strinjajo, da so cepiva učinkovita. Več kot polovica (54 %) Evropejcev v najbolj izobraženi skupini ima višjo raven znanja o cepivih v primerjavi z manj kot štirimi od desetih (39 %) Evropejcev, ki so v najnižji izobražbeni skupini. Hkrati pa je na vprašanje: »Če bi potrebovali informacije o cepljenju, na katerega od naslednjih virov bi se obrnili?« najbolj izobražena skupina v večji meri odgovorila, da bi se obrnila tudi na spletna družbena omrežja in na druga spletna mesta kot najmanj izobražena skupina (ibid.), kar lahko predstavlja težavo pri sprejemanju cepljenja, saj sta se zaupanje

v spletna socialna omrežja in njihova uporaba v drugih raziskavah izkazala za povezana z večjim oklevanjem pred cepljenjem (Hoffman et al., 2019). V poročilu Eurobarometra sicer niso prikazane meddržavne razlike glede vloge izobrazbe pri stališčih do cepiva. Številne druge raziskave kažejo tudi bolj problematični učinek vloge izobrazbe pri stališčih do cepiv. Krepitev gospodarske, družbene in politične razvitosti v zahodnih družbah gotovo sloni na tehnološkem in znanstvenem napredku. Povprečna raven izobrazbe se je v zadnjih desetletjih po svetu močno povečala, kar pa je, paradoksalno, na področju stališč do cepiv s seboj prineslo tudi nekatere negativne posledice. Po eni strani višanje izobrazbenih ravni pomeni ne le višjo zdravstveno ozaveščenost, ampak tudi izboljššan dostop do informacij skozi množične medije, postmoderna družba oz. »družba znanja« pa preko socioekonomskega napredka mobilizira kognitivne kompetence množic (Inglehart in Welzel, 2005), a raziskave kažejo, da lahko višje ravni izobrazbe v bolj razvitih družbah predstavljajo tudi pomembno oviro pri zaupanju ljudi v učinkovitost in varnost cepiv (Endrich et al., 2009).

Kako je mogoče razložiti negativen učinek izobrazbe na preventivna zdravstvena vedenja, vključno z nezaupanjem v cepiva? Visoka socioekonomska razvitost, krepitev zdravstvenih sistemov ter obsežni in učinkoviti programi cepljenja so v zahodnih družbah praktično izkoreninili številne bolezni, ki jih je mogoče preprečiti s cepivi, kar je zmanjšalo zaznano grožnjo nalezljivih bolezni v javnosti in, paradoksalno, povečalo oklevanje pred cepivi (Champion in Sugg Skinner, 2008; Healy, 2014; Edwards in Hackell, 2016). Eden izmed mehanizmov odnosa med višjo izobrazbo in drugimi viri ter skepsa do cepiv je tudi »zdravizem« (angl. *healthism*). Crawford (1980) ga definira kot »prepričanja, vedenja in pričakovanja artikuliranih, zdravstveno ozaveščenih in informacijsko bogatih« družbenih skupin z višjim socioekonomskim statusom (Greenhalgh in Wessely, 2004). V zadnjih letih si pripadniki socialno privilegiranih družbenih skupin prizadevajo v čim večji meri nadzirati lastno zdravstveno vedenje z namenom izboljšanja svojega zdravja. Te skupine zaznavajo nizke percepcije tveganja pri boleznih, preprečljivih s cepivi, hkrati pa imajo višje percepcije (potencialnih) tveganj, ki jih predstavlja tehnološki in medicinski napredek, vključno s cepivi, in posledično razvijajo nezaupanje v znanost in medicino, znanstvene ugotovitve in prakse (Beck, 1992; Bocquier et al., 2017). V Franciji denimo zdravizem v celoti pojasni (mediira) povezavo med višjo izobrazbo in oklevanjem pri cepljenju (Bocquier et al., 2018). Visoko izobraženi starši so denimo glede cepljenja svojih otrok prepričani, da jim nji-

hova visoka izobrazba omogoča sprejemanje pravilnih in tehtnih odločitev glede cepljenja, ob tem pa socialno privilegirani starši v večji meri dvomijo v in preizprašujejo konvencionalne vire zdravstvenih informacij (Swaney in Burns, 2019).

Tudi v Sloveniji raziskave kažejo, da izobrazba nima enoznačnega učinka na stališča do cepljenja. Lamot (2020) je v raziskavi analize podatkov Slovenskega javnega mnenja (SJM 2016/1) ugotovila, da izobrazba ob kontroli sociodemografskih in socioekonomskih dejavnikov ni statistično značilen dejavnik stališč do cepljenja. Še več, na nereprezentativnem vzorcu je pri analizi kontinuuma stališč – od tistih, ki zavračajo vsa cepiva, do tistih, ki jih v celoti sprejemajo – ugotovila, da so v skupini tistih, ki sprejemajo cepiva, bolj verjetno *nižje* izobraženi. Rezultati tujih raziskav v času pandemije covid-19 sicer kažejo na pozitivne učinke izobrazbe. Bolj izobraženi posamezniki v večji meri sledijo priporočilom preventivnih in samozaščitnih vedenj (nošenje zaščitnih mask, socialno distanciranje, pogosto umivanje rok, izogibanje množicam ipd.) (Jehn in Zajacova, 2020; Kavanagh et al., 2020), hkrati pa izražajo bolj pozitivna stališča do cepljenja proti covidu-19 (Malik et al., 2020; J. K. Ward et al., 2020).

Ob tem izobrazba ni povezana zgolj s stališči do cepljenja, ampak lahko učinkuje tudi na nekatere pomembne dejavnike stališč do cepljenja. Pretekle raziskave so pokazale, da oklevanje pred cepljenjem med drugim zvišuje neznanje o cepivih in cepljenju (Martinello et al., 2003; Betsch in Wicker, 2012; Zingg in Siegrist, 2012), nizke percepcije tveganja (nalezljivosti in nevarnosti) nalezljive bolezni (Byrne et al., 2012; Elizondo-Alzola et al., 2020), nezaupanje v zdravstvene institucije, zaposlene v zdravstvu in v zdravstveni sistem (Gallup, 2019; Lalumera, 2018; Rozbroj et al., 2019), višje zaupanje v komplementarno in alternativno medicino (Browne et al., 2015; Hoffman et al., 2019) ter strinjanje s prepričanji, povezanimi s teorijami zarot (Jolley in Douglas, 2014; Hornsey et al., 2018; Ekram et al., 2019).

Navedeni dejavniki so z izobrazbo nekonsistentno povezani. Lamot in (Lamot et al., 2021) so denimo na nereprezentativnem vzorcu Slovencev ugotovili, da so anketiranci v srednji izobrazbeni kategoriji izkazovali *najnižje* znanje o cepivih, ob tem pa so tisti, ki so bili trenutno vključeni v izobraževanje (dižaki in študenti), izkazovali *višje* znanje o cepivih od zaposlenih in brezposelnih. Na drugi strani je na ravni Evrope že omenjena raziskava Eurobarometer (Eurobarometer, 2019b) ugotovila večje znanje o cepivih pri *bolj* izobraženih Evropejcih. Dryhurst in sodelavci (2020) so denimo preučili percepcije tveganja glede covid-19 v desetih državah sve-

ta iz Amerike, Evrope in Azije in ugotovili, da izobrazba ni bila povezana s percepcijami tveganja v nobeni izmed analiziranih držav. Zaupanje v komplementarno in alternativno medicino je prav tako višje med bolj izobraženimi (van der Schee in Groenewegen, 2010). Ker navedeni dejavniki predstavljajo pomembno vlogo pri stališčih do cepljenja, je potrebno preučiti, ali so v Sloveniji ti dejavniki stališč povezani z izobrazbenimi ravni posameznika.

Namen

Namen naše raziskave je bil preučiti, kako je v Sloveniji izobrazba povezana: 1) s splošnimi stališči do cepljenja; 2) z namero za cepljenje proti gripi in covidu-19 in 3) z dejavniki stališč do cepljenja. V ta namen smo izvedli tri študije. V prvi smo na štirih vzorcih prebivalcev Slovenije analizirali odnos med izobrazbo, stališči in dejavniki stališč do cepljenja, in sicer v Študiji 1 na enem reprezentativnem vzorcu v letu 2019 (Eurobarometer, 2019a) ter enem nereprezentativnem vzorcu (Lamot in Kirbiš, 2020), v Študiji 2 na enakem nereprezentativnem vzorcu (Lamot in Kirbiš, 2020) in v Študiji 3 na štirih vzorcih – poleg dveh že omenjenih še na reprezentativnem vzorcu Slovenskega javnega mnenja (Kurdija et al., 2016) in na nereprezentativnem vzorcu v letu 2019 (Lamot in Kirbiš, 2019).

Vključene študije

Študija 1: Izobrazba in splošna stališča do cepljenja v letih 2019 in 2020

Vzorci in merski instrumenti

Vzorec raziskave Eurobarometer je bil sestavljen iz 15-letnikov ter starejših iz 28-ih držav Evropske unije. Reprezentativni podatki so bili v Sloveniji zbrani v marcu leta 2019 ($N = 1.016$; 56,8 % žensk; $M_{\text{starost}} = 52,17$ leta) (Eurobarometer, 2019b). V raziskavi o stališčih do cepljenja proti covidu-19 (Lamot in Kirbiš, 2020) je vzorec sestavljalo 851 oseb, od tega 84,5 % žensk. V raziskavo so se vključili udeleženci, stari od 18 do 63 let; povprečna starost je bila 33,2 leta. Slaba tretjina (31,4 %) udeležencev je imela zaključeno srednješolsko izobrazbo ali manj, 34,9 % je imelo dodiplomsko izobrazbo do vključno 1. bolonjske stopnje, 33,6 % pa jih je imelo dokončan študij 2. bolonjske stopnje ali višje.

S podatki Eurobarometra smo splošna stališča merili s štirimi trditvami: »Za vse je pomembno, da opravijo obvezna cepljenja«, »Necepljenje lahko povzroči hude zdravstvene težave«, »Cepljenje je pomembno zato, da zaščitite ne le sebe, ampak tudi druge« in »Cepljenje drugih oseb je pomembno za zaščito tistih, ki se ne morejo cepiti (npr. novorojenčkov, oseb z oslabljenim imunskim sistemom ali hudo bolnih ljudi)«. Trditve so bile merjene na 4-stopenjski Likertovi lestvici (1 = se sploh ne strinjam; 4 = se popolnoma strinjam). Izdelali smo sumacijsko spremenljivko z zadostno zanesljivostjo (Cronbachov $\alpha = 0,85$).

V raziskavi o stališčih do cepljenja proti covidu-19 smo generalno stališče do cepljenja merili z naslednjim vprašanjem: »Ali bi v splošnem rekli, da imate zadržke v zvezi s cepljenjem proti nalezljivim boleznim (npr. otroška cepiva)?« (0 = sploh nimam zadržkov; 10 = imam veliko zadržkov). Izobrazbo smo merili na tristopenjski lestvici (1 – srednješolska izobrazba ali manj; 2 – dodiplomska izobrazba do vključno 1. bolonjske stopnje; 3 – dokončana 2. bolonjska stopnja ali višje).

Rezultati

Rezultati analiz podatkov Eurobarometra (2019) so ob kontroli spola in starosti pokazali, da med izobrazbo in stališči do cepljenja ni statistično značilne povezave ($p > 0,05$). Tudi analize podatkov nereprezentativnega vzorca (Lamot in Kirbiš, 2020) so ob kontroli spola in starosti pokazale, da med izobrazbo in stališči do cepljenja ni statistično značilne povezave ($p > 0,05$).

Študija 2: Izobrazba in stališča do cepljenja proti gripi in covidu-19 v letu 2020

Vzorci in merski instrumenti

Analizirali smo anketne podatke glede stališč do cepljenja proti gripi in covidu-19 (Lamot in Kirbiš, 2020)¹, uporabljena je bila enaka spremenljivka izobrazbene stopnje. V merski instrument stališč do cepljenja smo vključili namero za cepljenje proti dvema nalezljivima boleznima. Vprašanji sta se glasili: »Kolikšna je verjetnost, da bi se cepili proti sezonski gripi?« in »Kolikšna je verjetnost, da bi se cepili proti koronavirusu, če bi bilo cepivo na voljo?« (0 = sploh ni verjetno; 10 = zelo verjetno).

1 Vzorec je opisan v prejšnjem podglavju.

Rezultati

Rezultati so ob kontroli spola in starosti pokazali, da med izobrazbo in namerom cepljenja proti gripi in proti covidu-19 ni statistično značilne povezanosti ($p > 0,05$).

Študija 3: Izobrazba in dejavniki stališč do cepljenja v letih 2016, 2019 in 2020

Vzorci in merski instrumenti

V Študiji 3 smo analizirali podatke štirih vzorcev: Slovensko javno mnenje 2016/1 (Kurdija et al., 2016), Eurobarometer (Eurobarometer, 2019b), Stališča do cepljenja (Lamot in Kirbiš, 2019) in Stališča do epidemije covid-19 (Lamot in Kirbiš, 2020). Zanimalo nas je, ali so nekateri v tujih raziskavah ugotovljeni dejavniki stališč do cepljenja tudi v Sloveniji povezani z izobrazbeno stopnjo. V okviru Študije 1 in Študije 2 smo že opisali vzorec raziskave Eurobarometer (Eurobarometer, 2019b) in vzorec raziskave Stališča do epidemije covid-19 (Lamot in Kirbiš, 2020), na tem mestu dodajamo še opisa preostalih dveh vzorcev.

Reprezentativni vzorec prebivalcev Slovenije SJM 2016/1 (Kurdija et al., 2016) so sestavljale polnoletne osebe ($n = 1070$), od tega 47,4 % moških. Povprečna starost udeležencev je bila 55,1 leta. Največ udeležencev je imelo srednješolsko izobrazbo (31,8 %). V raziskavi o stališčih do cepljenja v 2019 (Lamot in Kirbiš, 2019) je vzorec sestavljalo 661 respondentov, od tega 76 % žensk. V raziskavo so bili vključeni udeleženci, stari od 18 do 72 let; povprečna starost udeležencev je bila 34,9 leta. 29,7 % udeležencev je imelo zaključeno srednješolsko izobrazbo ali manj, 31,8 % jih je imelo dodiplomsko izobrazbo do vključno 1. bolonjske stopnje, 38,6 % pa jih je imelo dokončan študij 2. bolonjske stopnje ali višje.

V raziskavi SJM 2016/1 smo analizirali naslednje dejavnike stališč do cepljenja: oceno zdravstvenega sistema v Sloveniji (»Kakšno je po vašem mnenju splošno stanje šolstva danes v Sloveniji?« (0 = izjemno slabo; 10 = izjemno dobro)), oceno kvalitete zdravstvenih storitev za otroke in odrasle v kraju respondenta (»Ocenite kvaliteto zdravstvenih storitev za odrasle v vašem kraju« (1 = zelo slaba; 10 = zelo dobra)), zadovoljstvo s političnim sistemom (demokracijo) v Sloveniji (»Kako ste na splošno zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji?« (0 = izjemno nezadovoljen; 10 = izjemno zadovoljen)). Izobrazba je bila merjena na lestvici od 0 (brez šolske iz-

obrazbe (o do največ 3 razredi osemletke ali do največ 5 razredov devetletke) do 11 (doktorat).

V raziskavi Eurobarometer (Eurobarometer, 2019b) smo analizirali zadovoljstvo z delovanjem demokracije (»Gledano v celoti, kako ste zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji?« (1 = sploh nisem zadovoljen; 4 = sem zelo zadovoljen)). Izobrazba je bila merjena v letih trajanja izobraževanja in rekodirana v tri skupine (1 = do 15 let; 2 = 16–19 let, 3 = 20 let in več izobraževanja).

V raziskavi Stališča do cepljenja (Lamot in Kirbiš, 2019) smo merili naslednje dejavnike stališč do cepljenja: zaupanje v zdravstveni sistem, zaupanje v alternativno in komplementarno medicino ter prepričanje v teorije zarote. Zaupanje v zdravstveni sistem je bilo merjeno s tremi trditvami (zadnji dve trditvi sta bili rekodirani): »Zdravstvo v Sloveniji skuša izboljšati zdravje pacientov po svojih najboljših močeh«, »Zdravstvo v Sloveniji prikriva svoje napake« in »Zdravstvo v Sloveniji daje prednost dobičku pred potrebami pacientov« (1 = sploh se ne strinjam; 5 = povsem se strinjam). Izdelali smo sumacijsko spremenljivko z visoko notranjo konsistentnostjo (Cronbachov $\alpha = 0,85$).

Zaupanje v alternativno in komplementarno medicino je bilo merjeno s štirimi trditvami: »Pred odhodom k zdravniku je vselej vredno poskusiti s komplementarno in alternativno medicino«, »Komplementarna medicina in alternativna medicina vključujeta naravne rastlinske formule, ki so bolj zdrave od zdravil, ki jih predpiše zdravnik«, »Komplementarna in alternativna medicina sta praviloma boljša pot za zdravljenje bolezni« in »Komplementarno in alternativno medicino je treba uporabljati zgolj pri manjših težavah in ne pri zdravljenju resnejših bolezni« (1 = sploh se ne strinjam; 5 = povsem se strinjam). Zadnji spremenljivki smo rekodirali vrednosti in nato izdelali sumacijsko spremenljivko, ki se je izkazala za visoko notranje konsistentno (Cronbachov $\alpha = 0,87$).

Prepričanja v teorije zarote smo merili z dvema spremenljivkama: »Širjenje nekaterih virusov in bolezni je rezultat namernih, prikritih prizadevanj določenih organizacij« in »Fizični sledovi, ki jih letala puščajo v zraku (t. i. chemtrails) so kemične sledi oziroma kemično orožje« (1 = sploh se ne strinjam; 5 = povsem se strinjam), iz katerih smo izdelali sumacijsko spremenljivko (Cronbachov $\alpha = 0,84$). Izobrazbo smo ponovno merili na tristopenjski lestvici (1 – srednješolska izobrazba ali manj; 2 – dodiplomska izobrazba do vključno 1. bolonjske stopnje; 3 – dokončana 2. bolonjska stopnja ali višje).

V raziskavi Stališča do epidemije covid-19 (Lamot in Kirbiš, 2020) smo merili tri dejavnike stališč do cepljenja. Zaupanje v zdravstveni sistem smo merili z enakimi tremi spremenljivkami kot v letu 2019 (Cronbachov $\alpha = 0,85$). Zaupanje v alternativno in komplementarno medicino smo merili z dvema trditvama, enakima kot v letu 2019: »Komplementarna medicina in alternativna medicina vključujeta naravne rastlinske formule, ki so bolj zdrave od zdravil, ki jih predpiše zdravnik«, »Komplementarna in alternativna medicina sta praviloma boljša pot za zdravljenje bolezni« (Cronbachov $\alpha = 0,91$). Merili smo tudi percepcije tveganja oz. ogroženosti posameznika zaradi sezonske gripe in covid-19 (1 = sploh ni ogrožajoče; 5 = zelo ogrožajoče). Prav tako smo s štirimi trditvami merili percipirano zaskrbljenost, da posameznik ali nekdo od njegovih bližnjih zbolijo za gripo ali covidom-19 (0 = sploh me ne skrbi, 10 = zelo me skrbi).

Rezultati

Rezultati analiz podatkov Slovenskega javnega mnenja 2016/1 so pokazali, da sta bili ob kontroli spola in starosti z višjo stopnjo izobrazbe povezani dve izmed štirih preučenih spremenljivk: višja ocena kvalitete zdravstvenih storitev za otroke v kraju respondenta ($r = 0,10$; $p < 0,01$) in večje zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji ($r = 0,07$; $p < 0,05$).

Rezultati analiz podatkov (Eurobarometer, 2019b) so pokazali, da zadovoljstvo z delovanjem demokracije ni povezano s stališči do cepljenja ($p > 0,05$).

Rezultati analiz podatkov raziskave Stališča do cepljenja (2019) so pokazali, da so ob kontroli spola in starosti z višjo stopnjo izobrazbe povezane vse tri preučene spremenljivke. Bolj izobraženi respondenti izkazujejo večje zaupanje v zdravstveni sistem ($r = 0,15$; $p < 0,01$), nižje zaupanje v alternativno in komplementarno medicino ($r = -0,13$; $p < 0,01$) in v manjši meri verjamejo v teorije zarote ($r = -0,13$; $p < 0,001$).

Ob kontroli spola in starosti se je v okviru analiz podatkov raziskave Stališča do epidemije covid-19 (2020) izkazalo, da so z višjo izobrazbo povezane tri spremenljivke: bolj izobraženi izkazujejo večje zaupanje v zdravstveni sistem ($r = 0,12$; $p < 0,01$) in nižje zaupanje v alternativno in komplementarno medicino ($r = -0,13$; $p < 0,01$), ob tem pa se jim covid-19 zdi bolj zdravju ogrožajoč ($r = 0,08$; $p < 0,05$).

Razprava in sklep

Namen naše raziskave je bil preučiti, ali je v Sloveniji izobrazba povezana s splošnimi stališči do cepljenja, z namero za cepljenje proti gripi in covidu-19 in z nekaterimi spremenljivkami, ki so se v preteklih raziskavah izkazale za dejavnike stališč do cepljenja. Izvedli smo tri študije na štirih vzorcih, od tega sta bila dva reprezentativna nacionalna vzorca.

Ključni sta predvsem dve ugotovitvi. Prvič, v Sloveniji stališča do cepljenja glede na naše analize niso povezana s stopnjo izobrazbe. To velja tako za splošna stališča do cepljenja kot za specifična stališča namere za cepljenje proti sezonski gripi in covidu-19. Drugič (in nekoliko neskladno s prvo ugotovitvijo), naše analize hkrati kažejo, da je izobrazba povezana s tistimi dejavniki stališč do cepljenja, ki so se v tujih raziskavah izkazali za statistično značilne. V Sloveniji bolj izobraženi izkazujejo višjo stopnjo zaupanja v zdravstveni sistem, so bolj zadovoljni z delovanjem političnega sistema in v večji meri percipirajo covid-19 (ne pa tudi gripe) kot ogrožajočo bolezen v primerjavi z manj izobraženimi družbenimi skupinami.

Možnosti za omenjeno nekonsistentnost je več. Ena možnost je, da nekateri dejavniki stališč do cepljenja, ki učinkujejo v tujih državah, ne učinkujejo v Sloveniji. Dosedanje raziskave v Sloveniji kažejo, da nekateri dejavniki v Sloveniji niso statistično značilni korelat stališč do cepljenja (gl. npr. Lamot, 2020), zato bi morale prihodnje raziskave preučiti, kateri dejavniki prispevajo k oklevanju Slovencev pred cepljenjem, vključno s cepljenjem proti covidu-19. Druga možnost je, da navkljub dejavnikom pozitivnih stališč do cepljenja (ti dejavniki so, kot smo ugotovili, v Sloveniji v večji meri prisotni med bolj izobraženimi) hkrati obstajajo tudi nekateri drugi korelati izobrazbe, ki so v večji meri prisotni med bolj izobraženimi in ki znižujejo pozitivna stališča do cepljenja. Primer takega dejavnika bi npr. lahko bil zdravizem (Swaney in Burns, 2019). Tudi to bi bilo potrebno podrobneje analizirati v prihodnjih raziskavah.

Sklenemo lahko, da v Sloveniji izobrazba nima enoznačne funkcije ozaveščanja o pomembnosti cepljenja in spodbujanja pozitivnih stališč do cepljenja (Lamot et al., 2021). Možno je, da izobraževalne institucije cepljenja, morda pa tudi drugih vidikov zdravih življenjskih stilov in z zdravjem povezanih stališč, ne vključujejo v zadostni meri v svoje kurikule. To je na ravni populacije sicer izguba potencialno pozitivnega učinka pomembnega družbenega vira – izobrazbe; navkljub večanju izobrazbenih ravni v Sloveniji v zadnjih desetletjih namreč obstaja precejšnja nenaklonjenost cepljenju in cepivom (Larson et al., 2016), tudi proti covidu-19 (Mediana, 2020;

Valicon, 2020), četudi so cepiva eden najpomembnejših izumov sodobne znanosti in medicine (Orenstein in Ahmed, 2017). Zato ostaja pomembno, da tako zaposleni v izobraževalnih institucijah kot tudi javnozdravstvena stroka in politični odločevalci okrepijo izobraževalne programe in učinkovite komunikacijske strategije, ki bi pripomogli h krepitvi ozaveščanja javnosti o koristih in pozitivnih učinkih cepljenja proti preprečljivim nalezljivim boleznim ne zgolj za posameznika, ampak tudi za njegove bližnje in širšo družbo.

Literatura

- Andre, F. E., R. Booy, H. L. Bock, J. Clemens, S. K. Datta, T. J. John, B. W. Lee et al. 2008. "Vaccination Greatly Reduces Disease, Disability, Death and Inequity Worldwide." *Bulletin of the World Health Organization* 86 (2): 140–46. <https://doi.org/10.2471/blt.07.040089>.
- Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Theory, culture and society. London: Sage.
- Betsch, Cornelia in Sabine Wicker. 2012. "E-Health Use, Vaccination Knowledge and Perception of Own Risk: Drivers of Vaccination Uptake in Medical Students." *Vaccine* 30 (6): 1143–48. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2011.12.021>.
- Bloom, David, David Canning in Weston Mark. 2005. "The Value of Vaccination." *World Economics* 6 (3): 15–39.
- Blume, Stuart. 2006. "Anti-Vaccination Movements and Their Interpretations." *Soc. Sci. Med.* 62 (3): 628–42. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.020>.
- Bocquier, Aurélie, Lisa Fressard, Sébastien Cortaredona, Anna Zaytseva, Jeremy Ward, Arnaud Gautier, Patrick Peretti-Watel in Pierre Verger. 2018. "Social Differentiation of Vaccine Hesitancy Among French Parents and the Mediating Role of Trust and Commitment to Health: A Nationwide Cross-Sectional Study." *Vaccine* 36 (50): 7666–73. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2018.10.085>.
- Bocquier, Aurélie, Jeremy Ward, Jocelyn Raude, Patrick Peretti-Watel in Pierre Verger. 2017. "Socioeconomic Differences in Childhood Vaccination in Developed Countries: A Systematic Review of Quantitative Studies." *Expert review of vaccines* 16 (11): 1107–18. <https://doi.org/10.1080/14760584.2017.1381020>.
- Browne, Matthew, Patricia Thomson, Matthew Justus Rockloff in Gordon Pennycook. 2015. "Going Against the Herd: Psychological and Cultural

- Factors Underlying the ‚Vaccination Confidence Gap‘.” *PLoS ONE* 10 (9): e0132562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132562>.
- Byrne, Claire, Jane Walsh, Susanna Kola in Kiran M. Sarma. 2012. “Predicting Intention to Uptake H1N1 Influenza Vaccine in a University Sample.” *British journal of health psychology* 17 (3): 582–95. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02057.x>.
- Champion, Victoria L. in Celette Sugg Skinner. 2008. “The Health Belief Model.” In *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, edited by Karen Glanz, Barbara K. Rimer, and K. Viswanath. 4th ed., 45–65. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crawford, Robert. 1980. “Healthism and the Medicalization of Everyday Life.” *International journal of health services* 10 (3): 365–88. <https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>.
- Dryhurst, Sarah, Claudia R. Schneider, John Kerr, Alexandra L. J. Freeman, Gabriel Recchia, Anne Marthe van der Bles, David Spiegelhalter in Sander van der Linden. 2020. “Risk Perceptions of COVID-19 Around the World.” *Journal of Risk Research* 23 (7-8): 994–1006. <https://doi.org/10.1080/013669877.2020.1758193>.
- Edwards, Kathryn M. in Jesse M. Hackell. 2016. “Countering Vaccine Hesitancy.” *Pediatrics* 138 (3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2146>.
- Ekram, Sahrish, Katherine E. Debiec, Megan A. Pumper in Megan A. Moreno. 2019. “Content and Commentary: HPV Vaccine and YouTube.” *Journal of pediatric and adolescent gynecology* 32 (2): 153–57. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2018.11.001>.
- Elizondo-Alzola, Usue, Mireia G. Carrasco, Laia Pinós, Camila Andrea Picchio, Cristina Rius in Elia Diez. 2020. *Vaccine Hesitancy Among Pediatric Nurses: Prevalence and Associated Factors*: Research Square.
- Endrich, Michael M., Patricia R. Blank in Thomas D. Szucs. 2009. “Influenza Vaccination Uptake and Socioeconomic Determinants in 11 European Countries.” *Vaccine* 27 (30): 4018–24. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2009.04.029>.
- eUprava. “Zbiranje Interesa Državljanov Za Cepljenje Proti Covid-19.” Accessed December 16, 2020. <https://e-uprava.gov.si/podrocja/sociala-zdravje-smrt/zdravje/vloga-cepljenje.html>.
- Eurobarometer. 2019a. “Eurobarometer 91.2 [Dataset]: Special Eurobarometer 488 – Wave EB91.2 – Kantar.” Accessed December 16, 2020. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/SDesc2.asp?DB=E&no=7562>.

- Eurobarometer. 2019b. "Europeans' Attitudes Towards Vaccination: Report: Special Eurobarometer 488 – Wave EB91.2 – Kantar." Accessed December 16, 2020. https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/vaccination/docs/20190426_special-eurobarometer-sp488_en.pdf.
- Fontanet, Arnaud in Simon Cauchemez. 2020. "COVID-19 Herd Immunity: Where Are We?" *Nature reviews. Immunology* 20 (10): 583–84. <https://doi.org/10.1038/s41577-020-00451-5>.
- Gallup. 2019. "Wellcome Global Monitor: How Does the World Feel About Science and Health?" Accessed November 12, 2019. <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wellcome-global-monitor-questionnaire-development->
- Greenhalgh, Trisha in Simon Wessely. 2004. "Health for Me': A Sociocultural Analysis of Healthism in the Middle Classes." *British medical bulletin* 69:197–213. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldho13>.
- Healy, Mary C. 2014. "Commentary on "Parental Vaccine-Hesitancy: Understanding the Problem and Searching for a Resolution"." *Human Vaccines & Immunotherapeutics* 10 (9): 2597–99. <https://doi.org/10.4161/21645515.2014.970074>.
- Hoffman, Beth L., Elizabeth M. Felter, Kar-Hai Chu, Ariel Shensa, Chad Hermann, Todd Wolynn, Daria Williams in Brian A. Primack. 2019. "It's Not All About Autism: The Emerging Landscape of Anti-Vaccination Sentiment on Facebook." *Vaccine* 37 (16): 2216–23. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2019.03.003>.
- Hornsey, Matthew J., Emily A. Harris in Kelly S. Fielding. 2018. "The Psychological Roots of Anti-Vaccination Attitudes: A 24-Nation Investigation." *Health psychology* 37 (4): 307–15. <https://doi.org/10.1037/hea0000586>.
- Inglehart, Ronald in Christian Welzel. 2005. *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence / Ronald Inglehart, Christian Welzel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jehn, Anthony in Anna Zajacova. 2020. *COVID-19 Health Precautions: Examining Demographic and Socioeconomic Disparities*.
- Jolley, Daniel in Karen M. Douglas. 2014. "The Effects of Anti-Vaccine Conspiracy Theories on Vaccination Intentions." *PLoS ONE* 9 (2): e89177. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089177>.
- Kavanagh, Nolan M., Rishi R. Goel in Atheendar S. Venkataramani. 2020. *Association of County-Level Socioeconomic and Political Characteristics with Engagement in Social Distancing for COVID-19*: Cold Spring Harbor Laboratory.

- Kirbiš, Andrej, Helena Hrženjak, Jure Koražija, Katja Kerman in Monika Lamot. 2020. "The Politicization of Attitudes Towards Preventive Behavior and Vaccine Acceptance During the First Wave of the COVID-19 Pandemic in a Post-Socialist European Country: The Case of Slovenia." https://www.researchgate.net/publication/346542926_The_Politicization_of_Attitudes_Towards_Preventive_Behavior_and_Vaccine_Acceptance_during_the_First_Wave_of_the_COVID-19_Pandemic_in_a_Post-Socialist_European_Country_the_Case_of_Slovenia_Politizacija.
- Kurdija, Slavko, Mitja Hafner Fink, Brina Malnar in Klement Podnar. 2016. "Slovensko javno mnenje 2016/1."
- Lalumera, Elisabetta. 2018. "Trust in Health Care and Vaccine Hesitancy." *estetica*, no. 68: 105–22. <https://doi.org/10.4000/estetica.3553>.
- Lamot, Monika. 2020. "Determinants of Vaccine Attitudes [Master Thesis]."
- Lamot, Monika, Marija Javornik Krečič in Andrej Kirbiš. 2021. "Impact of Education on Vaccination Knowledge and the COVID-19 Vaccine Uptake Intention in Slovenia: Does Trust in the Healthcare System Moderate the Effects?" *Sodobna Pedagogika* 72: 108–28.
- Lamot, Monika in Andrej Kirbiš. 2019. "Stališča Do Cepljenja V Letu 2019 [Dataset]." Accessed December 16, 2020.
- Lamot, Monika in Andrej Kirbiš. 2020. "Stališča Do Covid-a [Dataset]." Accessed December 16, 2020.
- Larson, Heidi J., Alexandre de Figueiredo, Zhao Xiahong, William S. Schulz, Pierre Verger, Iain G. Johnston, Alex R. Cook in Nick S. Jones. 2016. "The State of Vaccine Confidence 2016: Global Insights Through a 67-Country Survey." *EBioMedicine* 12:295–301. <https://doi.org/10.1016/j.ebiom.2016.08.042>.
- MacDonald, Noni E. 2015. "Vaccine Hesitancy: Definition, Scope and Determinants." *Vaccine* 33 (34): 4161–64. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2015.04.036>.
- Malik, Aryn A., SarahAnn M. McFadden, Jad Elharake in Saad B. Omer. 2020. "Determinants of COVID-19 Vaccine Acceptance in the US." *EclinicalMedicine*, 100495. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100495>.
- Martinello, Richard A., Laura Jones in Jeffrey E. Topal. 2003. "Correlation Between Healthcare Workers' Knowledge of Influenza Vaccine and Vaccine Receipt." *Infect. Control Hosp. Epidemiol.* 24 (11): 845–47. <https://doi.org/10.1086/502147>.
- Mediana. 2020. "Mediana: Oktobra Bi Se Proti Koronavirusu Cepilo Manj Ljudi Kot Junija." Accessed October 15, 2020. <https://www.24ur.com/novice/>

slovenija/mediana-oktobra-bi-se-proti-koronavirusu-cepilo-manj-ljudi-kot-junija.html.

- Novella, Steven. 2007. "The Anti-Vaccination Movement." *Skeptical Inquirer* 31 (6): 25–38.
- Orenstein, Walter A. in Rafi Ahmed. 2017. "Simply Put: Vaccination Saves Lives." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 114 (16): 4031–33. <https://doi.org/10.1073/pnas.1704507114>.
- OurWorldinData. 2020. "Slovenia: Coronavirus Pandemic Country Profile." <https://ourworldindata.org/coronavirus/country/slovenia>.
- Ratej, Maja in Zarja Muršič. 2020. "Cepljenje Obvarovalo Milijardo in Pol Človeških Življenj." Accessed December 16, 2020. <https://www.rtv slo.si/zdravje/cepljenje-obvarovalo-milijardo-in-pol-cloveskih-zivljenj/544608>.
- Rozbroj, Tomas, Anthony Lyons in Jayne Lucke. 2019. "Psychosocial and Demographic Characteristics Relating to Vaccine Attitudes in Australia." *Patient education and counseling* 102 (1): 172–79. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.08.027>.
- Swaney, Sharon Elizabeth in Sharyn Burns. 2019. "Exploring Reasons for Vaccine-Hesitancy Among Higher-SES Parents in Perth, Western Australia." *Health promotion journal of Australia: official journal of Australian Association of Health Promotion Professionals* 30 (2): 143–52. <https://doi.org/10.1002/hpja.190>.
- Valicon. 2020. "Več Kot Polovica Prebivalcev Se Ne Namerava Cepiti, Ko Bo Cepivo Na Voljo." Accessed December 12, 2020. <https://www.rtv slo.si/slovenija/raziskava-vec-kot-polovica-prebivalcev-se-ne-namerava-cepiti-ko-bo-cepivo-na-voljo/542471>.
- van der Schee, Evelien in Peter P. Groenewegen. 2010. "Determinants of Public Trust in Complementary and Alternative Medicine." *BMC public health* 10:128. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-128>.
- Ward, Jeremy Keith, Caroline Alleaume in Patrick Peretti-Watel. 2020. "The French Public's Attitudes to a Future COVID-19 Vaccine: The Politicization of a Public Health Issue." <https://doi.org/10.31235/osf.io/xphe9>.
- WHO. 2019. "Ten Threats to Global Health in 2019." Accessed March 30, 2020. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/ten-threats-to-global-health-in-2019>.
- Wolfe, Robert M. in Lisa K. Sharp. 2002. "Anti-Vaccinationists Past and Present." *BMJ* 325 (7361): 430–32. <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7361.430>.

- World Economic Forum. 2020. "These Discoveries Saved Billions of Lives." Accessed December 16, 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/the-50-most-important-life-saving-breakthroughs-in-history>.
- Zingg, Alexandra in Michael Siegrist. 2012. "Measuring People's Knowledge About Vaccination: Developing a One-Dimensional Scale." *Vaccine* 30 (25): 3771–77. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2012.03.014>.

Učitelji v obdobju prve razglasitve epidemije COVID-19: analiza psihološkega delovanja in viri podpore

Igor Peras, Manja Veldin, Ana Kozina, Maša Vidmar, Tina Pivec

Uvod

COVID-19 je zaznamoval leto 2020 in doprinesel k spremembam vsakdanjega življenja (npr. nošenje mask, socialno distanciranje, spremenjen način dela in izobraževanja). Že ob pojavu pandemije COVID-19 (v nadaljevanju uporabljamo izraz »pandemija«) v mednarodnem prostoru (World Health Organization, 2020) in razglasitvi prve epidemije v Sloveniji (Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 COVID-19 na območju Republike Slovenije, Uradni list Republike Slovenije. Št. 19/20 in 68/20, 2020) so se v psihološki stroki pojavljala vprašanja, kako se pojavnost epidemije odraža na psihološkem funkcioniranju oziroma psihološkem delovanju (v prispevku izraza funkcioniranje in delovanje uporabljamo izmenjujoče), ki smo ga operacionalizirali z naslednjimi indikatorji: *duševno blagostanje, zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19, splošna anksioznost, COVID-19 anksioznost in stres v času pandemije COVID-19*. V pričujočem prispevku se osredinjamo na psihološko delovanje učiteljev v času razglasitve prve epidemije COVID-19 v Sloveniji, saj so se morali posamezniki, ki opravljajo ta poklic soočiti tako s pandemijo kot tudi s popolnoma spremenjenim načinom opravljanja dela. Podatki kažejo, da je pandemija privedla do suspendiranja šolanja v 188 državah (Lee, 2020), v Sloveniji je tako od razglasitve prve epidemije 16. marca 2020 v skladu z veljavnimi ukrepi (Odredba o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s

področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih, 2020) in v času poteka te raziskave vso šolanje potekalo na daljavo. Učitelji na osnovnih šolah ter profesorji na srednjih šolah in univerzah (v nadaljevanju uporabljamo enoten izraz »učitelji«) so bili primorani v relativno kratkem času preseliti poučevanje na splet. Temu so bili izpostavljeni tudi tisti učitelji, ki s poučevanjem na daljavo in uporabo spletnih gradiv pred tem niso bili v stiku oziroma uporabe spletnih orodij niso bili vešč. Selitev poučevanja na splet ter na splošno zamegljene meje med delom in družino predstavljata potencialna dodatna stresorja v času epidemije (MacIntyre et al., 2020). Omenjeno obdobje je bilo stresno predvsem za tiste učitelje, ki so se znašli v »dvojnih vlogah«, ki so torej poleg učiteljskih obveznosti doma skrbeli še za svoje otroke (Košir et al., 2020).

Namen prispevka je ugotoviti, kakšno je bilo psihološko delovanje učiteljev v času, ko je bila v Sloveniji razglašena prva epidemija COVID-19 in so učitelji imeli že tri tedne izkušenj poučevanja na daljavo ter ga primerjati s psihološkim delovanjem zdravstvenega osebja ter posameznikov, ki opravljajo druge poklice. Ker se ob visokem stresu povezanem s pandemijo pričakuje poslabšanje psihološkega delovanja, je smiselno raziskati tudi podporne mehanizme, ki lahko prispevajo k boljšemu psihološkemu delovanju v času povečanega stresa. Eden izmed načinov krepitve psihološkega delovanja je razvoj čustvenih kompetenc (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2012) z vajami čuječnosti (Kabat-Zinn, 1990), ki temeljijo na meditaciji in jogi. Zato se v pričujočem prispevku osredinjamo tudi na razvoj čustvenih kompetenc v obliki *notranjih* (temelječih na meditaciji) in *telesnih vaj* (temelječih na jogi), kot morebitnega podpornega mehanizma za boljše psihološko funkcioniranje učiteljev v času pandemije.

Psihološko funkcioniranje in specifičen čas pandemije COVID-19

Čustveni odzivi na pandemijo se lahko kažejo kot poslabšanje psihološkega delovanja, ki vključuje posameznikovo vedenje, čustva, socialne spretnosti in duševno zdravje na splošno (Preedy in Watson, 2010). Ob pandemiji so značilni neprijetni čustveni odzivi, kot sta močan strah ali občutek negotovosti, ki lahko privedejo do občutkov izoliranosti in stigmatizacije ter imajo dolgotrajne posledice na posameznikovo duševno zdravje (Torales et al., 2020).

Nekatere zgodnje raziskave opravljene na začetku širjenja COVID-19 vzpostavljajo povezavo med doživljanjem pandemije in psihološkim delo-

vanjem. Rezultati kažejo na poslabšano psihološko delovanje (Moccia et al., 2020; Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020). Qiu et al. (2020) poročajo, da je epidemija COVID-19 povezana z doživljanjem psihološkega distresa, ki je bil merjen kot COVID-19 Peritratvamski Distres Indeks (CPDI) in je vključeval mere anksioznosti, depresije, specifičnih fobij, kognitivnih sprememb, izogibajočega in kompulzivnega vedenja, telesnih simptomov ter izgubo socialnega funkcioniranja. Podobno ugotavljajo tudi Wang et al. (2020), kjer je več kot polovica udeležencev poročala, da je imel COVID-19 nanje zmeren ali močan psihološki učinek. Nadalje je v omenjeni študiji tretjina udeležencev poročala o zmernih ali visokih nivojih anksioznosti, šestina o zmernih ali močnih depresivnih simptomih ter desetina o zmerenem ali močnem občutenju stresa v času pandemije. Podobno izpostavljajo Moccia et al. (2020), ki ugotavljajo, da je več kot tretjina udeležencev poročala o doživljanju psihološkega distresa v zgodnji fazi širjenja virusa. Kavčič et al. (2020) ugotavljajo, da imajo ženske, mlajši posamezniki in manj izobraženi posamezniki večje možnosti za manj ugodno psihološko delovanje v času pandemije, kar nakazuje na dovzetnost nekaterih posameznikov za slabše psihološko delovanje v času pandemije.

Psihološko funkcioniranje učiteljev in zdravstvenega osebja v času pandemije COVID-19

V prvih raziskavah pandemije so se nekateri raziskovalci že osredinili na proučevanje psihološkega delovanja učiteljev. Hiter premik poučevanja na splet, zamegljene meje med delom in družino ter skrb za lastno zdravje in zdravje družine se odraža v povišanih ravneh stresa med učitelji (MacIntyre et al., 2020). Alves et al. (2020) ugotavljajo, da so učitelji v času pandemije poročali o slabšem blagostanju. Nadalje so visokošolski učitelji v prvem tednu poučevanja na daljavo poročali o višjih ravneh stresa v primerjavi s časom poučevanja pred pandemijo v predavalnici (Besser et al., 2020). Omenjeni avtorji poudarjajo na povezavo med stresom in zmanjšano učinkovitostjo pri poučevanju. Košir et al. (2020) poročajo, da o nižjih nivojih stresa pri delu na daljavo poročajo tisti učitelji, ki se zaznavajo kot bolj večje uporabe IKT tehnologij v izobraževanju, imajo pozitivna stališča do spletnega izobraževanja in zaznavajo višjo oporo nadrejenih v zvezi s premikom izobraževanja na spletne platforme.

Za presojanje o psihološkem delovanju učiteljev med pandemijo je pomembno, da jih primerjamo z drugimi izpostavljenimi poklici. Med najbolj obremenjene poklice sodijo zdravstveni poklici (npr. zdravniki, medicin-

ske sestre, zdravstveniki, bolničarji). Galbraith et al. (2020) izpostavljajo, da so zdravstveni poklici v času pandemije ogroženi za doživljanje stresa. Babore et al. (2020) poročajo, da se neposredno delo s posamezniki, ki so oboleli s COVID-19, povezuje z višjimi ravnmi stresa pri zdravstvenem osebju. Ugotovitve sistematičnega pregleda literature (Spoorthy et al., 2020) kažejo, da zdravstveno osebje ob pandemiji doživlja precejšnjo količino stresa, anksioznosti, depresije in nespečnosti. Omenjeni avtorji izpostavljajo pandemijo kot pomemben dejavnik tveganja za doživljanje stresa zdravstvenega osebja.

Raziskave nakazujejo, da so tako učitelji kot zdravstveno osebje ogroženi za slabše psihološko delovanje v času pandemije, zato bomo v pričujočem članku primerjali ti dve skupini med seboj.

Čustvene kompetence kot vir podpore v času pandemije COVID-19

Čustvene kompetence prispevajo k zvišanemu ravnu duševnega blagostanja in nižjemu ravnu anksioznosti (Durlak, 2015), zato so lahko vir psihološke podpore v času pandemije. Razvijajo se s tehnikami čuječnosti (Kabat-Zinn, 1990), ki se osredinjajo na zavedanje dihanja ali telesnih občutkov (tj. notranjih vajah temelječih na meditaciji) in zavedanje telesa med gibanjem (tj. telesnih vajah temelječih na jogi). Povezava med čuječnostjo in boljšim psihološkim delovanjem, kar se kaže v znižanih ravneh anksioznosti, je bila potrjena z metaanalizo (Vøllestad et al., 2012). Prav tako gibanje ali telesna aktivnost že sama po sebi lahko prispeva k boljšemu psihološkemu funkcioniranju (Kangasniemi et al., 2014; Buecker et al., 2020).

Na podlagi omenjenih ugotovitev predpostavljamo, da lahko *notranje* in *telesne vaje* nudijo podporo psihološkemu funkcioniranju učiteljev v času pandemije, kar se lahko pokaže z višjimi ravnmi pozitivnih vidikov psihološkega funkcioniranja (*zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19, duševnim blagostanjem*) in nižjimi ravnmi negativnih vidikov psihološkega funkcioniranja (*stres v času pandemije COVID-19, splošna anksioznost in COVID-19 anksioznost*) pri tistih učiteljih, ki izvajajo vaje v primerjavi z učitelji, ki vaj ne izvajajo.

Pričujoča študija

Z izzivom pandemije se je soočila celotna populacija, vendar navkljub nekaterim podobnim izzivom (npr. šolanje svojih otrok od doma, spremem-

be na delu) so bili nekateri poklici, med njimi tudi učiteljski, še posebej izpostavljeni, zato smo se v pričujoči raziskavi osredinili na psihološko delovanje učiteljev. Psihološko delovanje smo operacionalizirali z naslednjimi indikatorji: *zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19, duševno blagostanje, splošna anksioznost, COVID-19 anksioznost in stres v času pandemije COVID-19*. V specifičnem času pandemije COVID-19 pričakujemo zvišanje negativnih vidikov psihološkega funkcioniranja (*splošne anksioznosti, COVID-19 anksioznosti in stresa v času pandemije COVID-19*) ter znižanje pozitivnih vidikov psihološkega funkcioniranja (*zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19 in duševnega blagostanja*).

Namen prispevka je preučiti psihološko delovanje učiteljev v času razglasitve prve epidemije v Sloveniji. Prvič, preučili bomo psihološko delovanje učiteljev in ga primerjali s psihološkim delovanjem zdravstvenega osebja in posameznikov, ki opravljajo druge poklice (tj. vsi poklici, ki niso učiteljski poklic ali zdravstveni poklic). Drugič, preučili bomo razlike v psihološkem delovanju učiteljev, ki izvajajo *notranje* in/ali *telesne vaje*, in učiteljev, ki vaj ne izvajajo.

V skladu z namenom odgovarjamo na dve raziskovalni vprašanji:

- i) Kakšno je psihološko funkcioniranje učiteljev v času razglasitve prve epidemije COVID-19 v primerjavi s posamezniki, ki opravljajo zdravstvene poklice ali druge poklice?
- ii) Ali izvajanje notranjih in telesnih vaj prispeva k boljšemu psihološkemu funkcioniranju učiteljev v času pandemije COVID-19?

Metoda

Udeleženci

Prispevek uporablja podatke prvega zajema podatkov spletne raziskave: »Učinek razvijanja čustvenih kompetenc na posameznikovo psihološko funkcioniranje v času pandemije«. V prvem zajemu je sodelovalo 364 udeležencev.

V pričujočem prispevku je vključen vzorec posameznikov (N= 246), ki so bili zaposleni ali samozaposleni, torej so v času reševanja baterije vprašalnikov opravljali poklic. V prispevek niso vključeni posamezniki, ki so bili v času reševanja nezaposleni, upokojeni ali študenti. Vzorec večinoma sestavljajo ženske (85,4 %; 13,8 % moških; 0,8 % drugo), stare med 21 in 64 let ($M = 38,31$; $SD = 10,34$), večinoma redno zaposlene (88,2 %; 11,8 % samoza-

poslenih) in so v času reševanja vprašalnika večinoma delale od doma (49,2 %; 23,6 % večinoma na delovnem mestu; 17,5 % je imelo odrejeno čakanje na domu; 2 % je imelo bolniški stalež; 2 % je imelo dopust; 0,4 % ni želelo odgovoriti in 5,3 % je izbralo možnost »drugo«).

Skupino učiteljev ($n = 36$) večinoma sestavljajo ženske (88,9 %; 8,3 % moških; 2,8 % drugo), stare med 25 in 60 let ($M = 42,39$; $SD = 10,62$), večinoma redno zaposlene (91,7 %; 8,3 % samozaposlenih) in so v času reševanja vprašalnika večinoma delale od doma (80,6 %; 8,3 % večinoma na delovnem mestu in 11,1 % je izbralo možnost »drugo«). Skupino zdravstveno osebje ($n = 21$) večinoma sestavljajo ženske (90,5 %; 9,5 % moških), stare med 26 in 60 let ($M = 34,43$; $SD = 8,07$), večinoma redno zaposlene (85,7 %; 14,3 % samozaposlenih) in so večinoma delale na delovnem mestu (76,2 %; 4,8 % večinoma od doma; 9,5 % je imelo odrejeno čakanje na domu; 4,8 % je imelo bolniški stalež in 4,8 % je izbralo možnost »drugo«). Skupino drugi poklici ($n = 185$) večinoma sestavljajo ženske (84,3 %; 15,1 % moških; 0,5 % drugo), stare med 21 in 64 let ($M = 37,82$; $SD = 10,33$), večinoma redno zaposlene (88,1 %; 11,9 % samozaposlenih) in so večinoma delale od doma (47,6 %; 20,5 % večinoma na delovnem mestu; 22,2 % je imelo odrejeno čakanje na domu; 2,2 % je imelo bolniški stalež; 2,7 % dopust; 0,5 ni želelo odgovoriti in 4,3 % je izbralo možnost »drugo«).

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili nekatere uveljavljene mere prilagojene na specifičen čas pandemije in vzorec udeležencev.

Duševno blagostanje. Warwick-Edinburška lestvica duševnega blagostanja (WEMWBS, Tennant et al., 2007) je bila uporabljena kot mera *duševnega blagostanja*. Sestavljena je iz 14 postavk na 5-stopenjski Likertovi lestvici (»1 = Nikoli« - »5 = Vedno«; v originalu odgovorna lestvica »1 = Nič časa« - »5 = Ves čas«), ki ocenjujejo pogostost pozitivnih vidikov duševnega zdravja tekom pandemije COVID-19. Zanesljivost in veljavnost vprašalnika sta preverjeni na tujem (Lloyd in Devine, 2012) ter na slovenskem vzorcu (Cilar et al., 2019). Vrednost Cronbachovega α koeficienta je v naši študiji znašala 0,92.

Splošna anksioznost. Lestvica anksioznosti LAOM (Kozina, 2012) called the LAOM (Lestvica anksioznosti za otroke in mladostnike [The anxiety scale for children and adolescents] je bila uporabljena kot mera *splošne anksioznosti* ter treh komponent anksioznosti: *čustva*, *skrbi* in *odločanje*. Sestavljena je iz 14 postavk na 5-stopenjski Likertovi lestvici (»1 = Niko-

li« - »5 = Vedno«). Zanesljivost in veljavnost vprašalnika sta preverjeni na slovenskih vzorcih (Kozina, 2012), vendar je bil vprašalnik do sedaj uporabljen zgolj na učencih in dijakih ter prilagojen šolskemu kontekstu. Za namene raziskave so bile postavke, ki so se ozko nanašale na šolski kontekst, spremenjene (5 postavk). Vrednost Cronbachovega α koeficienta za *splošno anksioznost* je znašala 0,90, za *čustva, skrbi in odločanje* pa 0,86; 0,61 in 0,76.

COVID-19 anksioznost. Novo razvita lestvica *Anksioznost, vezana na pandemijo COVID-19* je bila oblikovana za merjenje specifične situacijske anksioznosti tekom pandemije. Za merjenje smo razvili 4 postavke (npr. »Skrbi me, da se bom okužil/a s COVID-19«). Udeleženci so poročali, kako pogosto so postavke veljale za njih tekom pandemije na petstopenjski Likertovi lestvici (»1 = Nikoli« - »5 = Vedno«). Lestvica ni bila pilotirana, vendar na njeno veljavnost kažejo korelacije v pričakovani smeri z uveljavljenimi konstrukti v tej raziskavi (npr. LAOM in WEMWBS). Vrednost Cronbachovega α koeficienta je znašala 0,85.

Stres v času pandemije COVID-19. Doživljanje stresa v času pandemije smo merili s postavko: »Ste bili v času pandemije COVID-19 v stresu?«. Udeleženci so odgovarjali na petstopenjski lestvici (»1 = Da, bil/-a sem v izjemno velikem stresu, tj. šel/šla sem na bolniško« - »5 = Ne, nisem bil/-a v stresu«). Postavke smo rekodirali, pri čemer višji rezultat na lestvici pomeni višjo raven doživetega stresa. Merjenje stresa z eno postavko se je že izkazalo za veljavno (Littman et al., 2006).

Zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19. Zadovoljstvo z življenjem smo merili s postavko: »Kako zadovoljni ste z življenjem v času pandemije COVID-19?«. Udeleženci so odgovarjali na deset-stopenjski lestvici (»1 = Nikakor nisem zadovoljen/-a« - »10 = Popolnoma sem zadovoljen/-a«). Merjenje zadovoljstva z življenjem z eno postavko se je že izkazalo kot veljavno (Cheung in Lucas, 2014).

Izvajanje notranjih vaj (temelječih na meditaciji) in telesnih vaj (temelječih na jogi). Udeleženci so odgovarjali na postavke o izkušnjah in zanimanju za izvajanje notranjih in telesnih vaj. Odgovarjali so s pomočjo pet-stopenjske lestvice, ki je obsegala odgovore od 1 do 5 (»1 = Nisem še meditiral/-a oziroma izvajal/-a podobnih notranjih vaj, in me to tudi ne zanima«; »2 = Nisem še meditiral/-a oziroma izvajal/-a podobnih notranjih vaj, vendar bi rad/-a poskusil/-a«; »3 = Imam izkušnje z meditacijo oziroma podobnimi notranjimi vajami, vendar to ni zame«; »4 = Imam izkušnje z meditacijo oziroma podobnimi notranjimi vajami, so mi všeč, vendar jih ne

izvajam redno«; »5 = Redno meditiram oziroma izvajam podobne notranje vaje«. Odgovori so bili rekodirani v dihonomni spremenljivki: *notranje vaje* in *telesne vaje*, pri čemer je 1 – izvajanje notranjih ali telesnih vaj (redno ali občasno, vključuje odgovore 4 in 5) in 0 – neizvajanje notranjih ali telesnih vaj (vključuje odgovore 1, 2 in 3).

Poklic. Udeleženci so v demografskem sklopu odgovarjali na odprto postavko: »Kaj ste po poklicu?«. Odgovori so razdeljeni v 3 skupine: (i) učitelji, (ii) zdravstveno osebje in (iii) drugi poklici. Primer poklicev v skupini »učitelji«: učiteljica, profesor in profesorica razrednega pouka. Primer poklicev v skupini »zdravstveno osebje«: zdravstveni tehnik, zdravnik, medicinska sestra. V skupini »drugi poklici« so vsi poklici, ki niso sodili v skupini učiteljev ali zdravstvenega osebja (npr. frizer, kemijski tehnik, natakar, pravnik itd.).

Postopek

Aprila 2020 so udeleženci prvega zajema podatkov raziskave »Učinek razvijanja čustvenih kompetenc na posameznikovo psihološko funkcioniranje v času pandemije« reševali spletno baterijo vprašalnikov na portalu ika. Reševanje je potekalo med 8. 4. 2020 in 28. 4. 2020. Vabilo k reševanju je bilo posredovano preko e-pošte in socialnih omrežij (npr. Facebook). Pred začetkom reševanja so bili udeleženci seznanjeni z namenom raziskave, njihovo vlogo in soglasjem za zbiranjem podatkov v raziskovalne namene ter analizo na skupinski ravni. Povprečen čas reševanja je znašal 13 minut in 26 sekund. Celotni vzorec prvega zajema podatkov vključuje odgovore 364 udeležencev. Ker pa so nas v pričujočem prispevku zanimali odgovori udeležencev, ki so v času prve epidemije v Sloveniji opravljali svoj poklic, smo izločili odgovore študentov, upokojenecv in nezaposlenih.

Analize

Podatke smo analizirali v programu IBM SPSS Statistics 27. Izračunali smo opisne statistike, korelacije med spremenljivkami, multivariatne analize variance (MANOVA), Mann Whitney U teste in Studentove t-teste. Po preverjanju predpostavk za izvedbo MANOVE smo izločili 4 udeležence, ki so predstavljali multivariatne osamelce. Ostalim predpostavkam je bilo zadoščeno. Končni vzorec za analize je vključeval 242 udeležencev. Z MANOVO smo preverjali, če se je psihološko funkcioniranje učiteljev razlikovalo od psihološkega funkcioniranja zdravstvenega osebja in drugih poklicev. Razlike med udeleženci, ki izvajajo *notranje* in/ali *telesne vaje* ter tistimi, ki

vaj ne izvajajo, smo preverili z Mann Whitney U testi (za pod vzorec učiteljev; $n = 36$) in Studentovimi t-testi (za celoten vzorec; $N = 242$), pri čemer smo zaradi številčnosti testov pri preverjanju statistične značilnosti uporabili Bonferronijevo korekcijo.

Rezultati

Opisna statistika

Povprečne vrednosti, standardni odkloni in Pearsonovi korelacijski koeficienti so predstavljeni v Tabeli 41. Vse spremenljivke so se statistično značilno povezovalе v pričakovani smeri. Pozitivna vidika psihološkega funkcioniranja (*duševno blagostanje in zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19*) sta pozitivno povezana, enako se pozitivno povezujejo tudi negativni vidiki psihološkega funkcioniranja (*splošna anksioznost, komponente anksioznosti čustva, skrbi, odločanje ter COVID-19 anksioznost in stres v času pandemije COVID-19*). Pozitivni vidiki psihološkega funkcioniranja se statistično značilno negativno povezujejo z negativnimi vidiki psihološkega funkcioniranja.

Tabela 41: Opisne statistike in korelacijski koeficienti za celoten vzorec ($N = 242$)

Lestvice	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1 Duševno blagostanje	3,65	0,62							
2 Zadovoljstvo z življenjem	6,61	1,99	,55**						
3 Stres v času pandemije	2,27	0,98	-,48**	-,34**					
4 Splošna anksioznost	2,31	0,63	-,69**	-,40**	,51**				
5 Čustva	2,18	0,65	-,69**	-,40**	,55**	,96**			
6 Skrbi	2,56	0,87	-,52**	-,34**	,39**	,80**	,66**		
7 Odločanje	2,40	0,79	-,52**	-,26**	,29**	,79**	,66**	,49**	
8 COVID-19 anksioznost	2,32	0,88	-,33**	-,27**	,40**	,44**	,50**	,30**	,23**

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

Psihološko funkcioniranje učiteljev v primerjavi z zdravstvenim osebjem in drugimi poklici

V Tabeli 42 so predstavljene povprečne vrednosti in standardni odkloni izbranih mer ločeno glede na skupino poklicev: (i) učitelji, (ii) zdravstveno osebje in (iii) drugi poklici.

Tabela 42: Primerjava povprečnih vrednosti in standardnih odklonov izbranih mer glede na skupino poklicev

	Učitelji (n = 36)		Zdravstveno osebje (n = 21)		Drugi poklici (n = 185)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Duševno blagostanje	3,56	0,72	3,73	0,45	3,75	0,59
Zadovoljstvo z življenjem	6,25	1,93	6,81	2,18	6,73	2,02
Stres	2,50	0,88	2,67	1,15	2,23	0,95
Splošna anksioznost	2,44	0,71	2,22	0,51	2,24	0,61
Čustva	2,35	0,76	2,16	0,54	2,12	0,64
Skrbi	2,76	0,86	2,32	0,61	2,48	0,80
Odločanje	2,37	0,80	2,27	0,67	2,33	0,78
COVID-19 anksioznost	2,34	0,76	2,55	0,89	2,25	0,83

Za primerjavo omenjenih treh skupin poklicev, glede na pozitivne vidike psihološkega funkcioniranja (*duševno blagostanje* in *zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19*) in negativne vidike psihološkega funkcioniranja (*stres v času pandemije COVID-19*, *splošna anksioznost*, *čustva*, *skrbi*, *odločanje* in *COVID-19 anksioznost*) so bile izvedene MANOVE.

Učitelji v primerjavi z zdravstvenim osebjem in drugimi poklici poročajo o nekoliko nižjem *duševnem blagostanju* in *zadovoljstvom z življenjem v času pandemije COVID-19* (Tabela 42), vendar rezultati MANOVE kažejo, da ni statistično značilnih razlik med skupinami poklicev glede na odvisni spremenljivki *duševno blagostanje* in *zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19* (Wilksova $\Lambda = 0,986$; $F(4, 474) = 0,815$; $p > 0,05$; $\eta^2 = 0,007$). Prav tako so učitelji v primerjavi z zdravstvenim osebjem in drugimi poklici poročali o najvišjih ravneh nekaterih negativnih vidikov psihološkega funkcioniranja (*splošne anksioznosti*, *čustev*, *skrbi*) (Tabela 42), vendar rezultati MANOVE kažejo, da ni statistično značilnih razlik med skupinami poklicev glede na odvisne spremenljivke *stres v času pandemi-*

je COVID-19, splošna anksioznost in COVID-19 anksioznost (Wilksova $\Lambda = 0,953$; $F(6, 474) = 1,913$; $p = 0,08$; $\eta^2 = 0,024$, mejna statistična značilnost) ali glede na odvisne spremenljivke stres v času pandemije COVID-19, skrbi, čustva, odločanje in COVID-19 anksioznost (Wilksova $\Lambda = 0,935$; $F(10, 470) = 1,600$; $p > 0,05$; $\eta^2 = 0,033$).

Notranje in telesne vaje kot podpora psihološkemu funkcioniranju v času COVID-19

Za primerjavo dveh skupin učiteljev, ki: (i) *izvajajo notranje in/ali telesne vaje* in (ii) *ne izvajajo notranje in/ali telesne vaje*, glede na pozitivne in negativne vidike psihološkega funkcioniranja, smo izvedli niz Mann-Whitney U testov. Rezultati so prikazani v Tabeli 43 in 44. Ker smo izvedli več zaporednih testov za primerjavo povprečij med dvema skupinama, smo za korigiranje stopnje značilnosti uporabili Bonferronijevo korekcijo. Na podlagi niza petih izvedenih Mann Whitney U testov (ločeno za *notranje in telesne vaje*) znaša Bonferronijeva korekcija $p = 0,01$ ($0,05/5$). Rezultati prikazani v Tabeli 43 kažejo, da med skupinama učiteljev, ki *izvajajo notranje vaje* in učiteljev, ki *ne izvajajo notranjih vaj*, ni statistično značilnih razlik v psihološkem delovanju. Rezultati v Tabeli 44 kažejo, da med skupinama učiteljev, ki *izvajajo telesne vaje* in učiteljev, ki *ne izvajajo telesne vaje*, ni statistično značilnih razlik v psihološkem delovanju. Rezultat, ki ni statistično značilen, vendar je statistično mejen pri $p = 0,07$, se kaže v višjem *zadovoljstvu z življenjem v času pandemije COVID-19* učiteljev, ki *izvajajo telesne vaje*, v primerjavi z učitelji, ki *telesnih vaj ne izvajajo*.

Tabela 43: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med učitelji, ki izvajajo notranje vaje in učitelji, ki ne izvajajo notranjih vaj

	Izvajanje notranjih vaj (n = 19)		Neizvajanje notranjih vaj (n = 17)		U-test	Z	p
	M	SD	M	SD			
Duševno blagostanje	3,62	0,80	3,50	0,65	147,50	-0,44	> 0,05
Zadovoljstvo z življenjem	6,63	1,83	5,82	2,01	120,50	-1,33	> 0,05
Stres v času pandemije	2,42	1,02	2,59	0,71	144,50	-0,57	> 0,05
Splošna anksioznost	2,39	0,86	2,50	0,51	142,50	-0,60	> 0,05
COVID-19 anksioznost	2,26	0,72	2,43	0,82	157,00	-0,14	> 0,05

Opomba. Bonferronijeva korekcija glede na število izvedenih Mann Whitney U testov znaša $p = 0,01$.

Tabela 44: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med učitelji, ki izvajajo telesne vaje in učitelji, ki ne izvajajo telesnih vaj

	Izvajanje telesnih vaj (n = 21)		Neizvajanje telesnih vaj (n = 15)		U-test	Z	p
	M	SD	M	SD			
Duševno blagostanje	3,67	0,66	3,40	0,80	128,50	-0,93	> 0,05
Zadovoljstvo z življenjem	6,81	1,50	5,47	2,23	102,50	-1,81	> 0,05 ^a
Stres v času pandemije	2,52	0,93	2,47	0,83	153,00	-0,15	> 0,05
Splošna anksioznost	2,40	0,71	2,50	0,72	145,50	-0,39	> 0,05
COVID-19 anksioznost	2,31	0,80	2,38	0,73	150,00	-0,24	> 0,05

Opomba. Bonferronijeva korekcija glede na število izvedenih Mann Whitney U testov znaša $p = 0,01$. ^aRezultat je mejno statistično značilen ($p = 0,07$).

Zaradi relativno majhnega vzorca učiteljev ($n = 36$) smo analize za preverjanje razlik v psihološkem delovanju posameznikov, ki *izvajajo notranje in/ali telesne vaje* ali *ne izvajajo vaj*, ponovili. Tokrat smo v analize vključili vse udeležence v vzorcu in izvedli niz t-testov. Rezultati so prikazani v Tabeli 45 in 46. Ker smo ponovno izvedli več zaporednih testov za primerjavo povprečij med dvema skupinama, smo za korigiranje stopnje značilnosti uporabili enako Bonferronijevo korekcijo kot v prejšnji analizi.

Rezultati, prikazani v Tabeli 45 in 46 kažejo, da se skupine posameznikov, ki izvajajo *notranje* ali *telesne vaje*, ob upoštevanju Bonferronijeve korekcije, statistično značilno razlikujejo glede na ravni *zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19*. Natančneje, udeleženci, ki *izvajajo notranje vaje*, poročajo o višjih ravneh *zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19* v primerjavi z udeleženci, ki *notranjih vaj ne izvajajo*. Enako o višjih ravneh *zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19* poročajo udeleženci, ki *izvajajo telesne vaje* v primerjavi z udeleženci, ki *telesnih vaj ne izvajajo*. Dodatno, rezultata, ki nista statistično značilna, sta pa mejna ob upoštevanju Bonferronijeve korekcije (*notranje vaje*: $p = 0,06$; *telesne vaje*: $p = 0,02$), kažeta tudi na razliko med skupinama glede na *duševno blagostanje*, saj so posamezniki, ki *izvajajo notranje in/ali telesne vaje*, poročali o višjih ravneh duševnega blagostanja v primerjavi s posamezniki, ki *notranjih in/ali telesnih vaj ne izvajajo*.

Tabela 45: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med udeleženci, ki izvajajo notranje vaje in udeleženci, ki ne izvajajo notranjih vaj (na nivoju celotnega vzorca)

	Izvajanje vaj (n = 145)		Neizvajanje vaj (n = 97)		t-test	df	p
	M	SD	M	SD			
Duševno blagostanje	3,78	0,57	3,63	0,64	-1,86	240	> 0,05 ^a
Zadovoljstvo z življenjem	6,98	1,87	6,20	2,15	-3,00	240	0,00
Stres v času pandemije	2,31	0,97	2,29	0,97	-0,17	240	> 0,05
Splošna anksioznost	2,23	0,61	2,33	0,64	1,26	240	> 0,05
COVID-19 anksioznost	2,23	0,80	2,37	0,85	1,26	240	> 0,05

Opomba. Bonferronijeva korekcija glede na število izvedenih t-testov znaša $p = 0,01$.

^aRezultat je mejno statistično značilen ($p = 0,06$).

Tabela 46: Preverjanje razlik v psihološkem funkcioniranju med udeleženci, ki izvajajo notranje vaje in udeleženci, ki ne izvajajo notranjih vaj (na nivoju celotnega vzorca)

	Izvajanje vaj (n = 147)		Neizvajanje vaj (n = 95)		t-test	df	p
	M	SD	M	SD			
Duševno blagostanje	3,79	0,55	3,61	0,66	-2,28	240	0,02 ^a
Zadovoljstvo z življenjem	6,96	1,87	6,20	2,17	2,79	176,90	0,01
Stres v času pandemije	2,35	0,98	2,22	0,94	-1,04	240	> 0,05
Splošna anksioznost	2,26	0,61	2,28	0,65	0,21	240	> 0,05
COVID-19 anksioznost	2,28	0,83	2,29	0,83	0,11	240	> 0,05

Opomba. Bonferronijeva korekcija glede na število izvedenih t-testov znaša $p = 0,01$.^a

$p = 0,02$ ob upoštevanju Bonferronijeve korekcije je statistično mejen rezultat.

Diskusija

V času pandemije COVID-19 je psihološko funkcioniranje posameznikov slabše (Torales et al., 2020). V našem prispevku smo izhajali iz raziskav, ki so povezanost med slabšim psihološkim delovanjem in specifičnim časom pandemije COVID-19 že potrdile (Moccia et al., 2020; Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020), tudi na vzorcu učiteljev v tujini (Besser et al., 2020; MacIntyre et al., 2020) in pri nas (Košir et al., 2020). Preučevali smo psihološko funkcioniranje učiteljev v času razglasitve prve epidemije COVID-19 v Sloveniji, ko so učitelji že imeli tri tedne izkušenj poučevanja na daljavo, in ga primerjali s psihološkim funkcioniranjem zdravstvenega osebja ter posameznikov, ki opravljajo druge poklice. Psihološko funkcioniranje smo operacionalizirali z naslednjimi indikatorji: *zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19*, *duševno blagostanje*, *stres v času pandemije CO-*

VID-19, splošna anksioznost, specifične komponente anksioznosti: čustva, skrbi in odločanje ter COVID-19 anksioznost. Dodatno smo preučili še vlogo izvajanja *notranjih* (temelječih na meditaciji) in *telesnih vaj* (temelječih na jogi) kot vira podpornega mehanizma za boljše psihološko funkcioniranje v času pandemije.

S prvim raziskovalnim vprašanjem smo se osredinili na psihološko funkcioniranje učiteljev in primerjavo le tega s psihološkim delovanjem zdravstvenega osebja in posameznikov, ki opravljajo druge poklice. Natančneje, zanimalo nas je, če se učitelji od zdravstvenega osebja in posameznikov, ki opravljajo druge poklice, razlikujejo glede na pozitivne vidike psihološkega delovanja (*duševno blagostanje, zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19*) in negativne vidike psihološkega delovanja (*stres v času pandemije COVID-19, splošna anksioznost, njene komponente: čustva, skrbi in odločanje ter COVID-19 anksioznost*). Naše ugotovitve kažejo, da se psihološko funkcioniranje učiteljev ni pomembno razlikovalo v primerjavi s psihološkim funkcioniranjem zdravstvenega osebja in drugih poklicev. Čeprav smo glede na ugotovitve izvedenih raziskav na učiteljih (Besser et al., 2020; MacIntyre et al., 2020) predpostavljali, da bodo učitelji poročali o slabšem psihološkem funkcioniranju v času pandemije v primerjavi z drugimi poklici, pa smo to predpostavko postavili na podlagi raziskav, ki so vključevale zgolj učitelje. Namreč, naša raziskava je v času pisanja tega prispevka med prvimi, ki primerja skupine poklicev med seboj. Nadalje, rezultati kažejo, da so vse skupine poklicev (učitelji, zdravstveno osebje in drugi poklici) v specifičnem času razglasitve prve epidemije COVID-19 v Sloveniji poročale o podobnih ravneh pozitivnih in negativnih vidikov psihološkega delovanja. Ti rezultati niso presenetljivi, če vzamemo v zakup učinek socio-ekonomskih dejavnikov, ki so imeli učinek na ravni psihološkega funkcioniranja zaradi i) celovite grožnje, ki jo predstavlja pandemija COVID-19, ii) ekonomskih pogojev, iii) socialne povezanosti (Twenge, 2000). COVID-19 je povezan z vsemi tremi omenjenimi dejavniki, kar se lahko kaže v nižjih nivojih pozitivnih vidikov psihološkega funkcioniranja in višjih nivojih negativnih vidikov psihološkega funkcioniranja ne glede na poklic. Posledično lahko iz tega zaključimo, da je pandemija COVID-19 izreden in specifičen dogodek (Torales et al., 2020), ki se podobno odraža na psihološkem funkcioniranju posameznikov ne glede na poklic, ki ga opravljajo.

V drugem raziskovalnem vprašanju smo primerjali psihološko funkcioniranje učiteljev in celotnega vzorca glede na *izvajanje* ali *neizvajanje*

notranjih in/ali telesnih vaj z namenom ugotavljanja, ali so vaje možen vir podpore psihološkemu funkcioniranju v času pandemije COVID-19. Na vzorcu učiteljev nismo ugotovili statistično značilnih razlik, vendar pa se je mejna vrednost statistične značilnosti pokazala na spremenljivki *zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19 pri izvajanju telesnih vaj*, kar nakazuje, da učitelji, ki bolj pogosto *izvajajo telesne vaje*, poročajo o višjem *zadovoljstvu z življenjem* v primerjavi z učitelji, ki *vaj ne izvajajo*. Na podlagi tega smo skupine primerjali med seboj na celotnem vzorcu. Ugotovili smo, da so udeleženci, ki *izvajajo notranje vaje* poročali o statistično značilnih višjih ravneh *zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19* v primerjavi s posamezniki, ki *notranjih vaj ne izvajajo*. Prav tako smo podobno ugotovili za udeležence, ki *izvajajo telesne vaje*, saj so poročali o statistično značilnih višjih ravneh *zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19* v primerjavi s posamezniki, ki *vaj ne izvajajo*. Podobne razlike se kažejo tudi v višjih ravneh *duševnega blagostanja* posameznikov, ki *izvajajo notranje in telesne vaje* v primerjavi s posamezniki, ki *vaj ne izvajajo*, vendar ne moremo govoriti o statistični značilnosti razlik, saj sta rezultata statistično mejna glede na Bonferronijevo korekcijo. Na podlagi tega zaključujemo, da so *notranje in telesne vaje* lahko podpora boljšemu psihološkemu delovanju v času pandemije COVID-19. Ta ugotovitev je v skladu s preteklimi ugotovitvami raziskav (Keng et al., 2011; Vøllestad et al., 2012), ki so poročale o povezavi med boljším psihološkim funkcioniranjem in izvajanjem čuječnostih tehnik (na meditaciji temelječih in na jogi temelječih).

Raziskava doprinaša k naraščajočemu številu študij na temo psihološkega delovanja v času pandemije COVID-19 in prinaša spoznanja vezana na opravljanje učiteljskega poklica v primerjavi z zdravstvenim osebjem in drugimi poklici. Glede na pregledano literaturo, je pričujoča raziskava med prvimi primerjala različne skupine poklicev med seboj. Nenazadnje, pa je raziskava deloma potrdila učinkovitost *notranjih in telesnih vaj* pri zagotavljanju boljšega psihološkega delovanja v času pandemije. Kljub izpostavljenemu doprinosu, ima raziskava nekatere pomanjkljivosti. Prva pomanjkljivost se nanaša na relativno majhen vzorec udeležencev iz vidika zastopanosti v posamezni skupini (učitelji in zdravstveno osebje). Druga pomanjkljivost se nanaša na nereprezentativnost priložnostnega vzorca (večinoma ženske, izkušnje z *izvajanjem notranjih in telesnih vaj*). Tretja pomanjkljivost se nanaša zgolj na preučevanje enega specifičnega vidika, ki je bil v tej študiji opravljanje določenega poklica, pri čemer se niso pokazale

statistično značilne razlike glede na psihološko delovanje. Ta ugotovitev pa ne pomeni, da razlike med posamezniki niso prisotne, ampak je možno, da so prisotne glede na druge vidike (npr. glede na status zaposlitve, opravljanje dela od doma ali na delovnem mestu, in števila oseb v gospodinjstvu). Kljub navedenim pomanjkljivostim raziskava ponuja nove uvide v psihološko delovanje učiteljev v času pandemije.

Pričujoča raziskava ponuja več iztočnic za nadaljnje znanstveno-raziskovalno delo. Prvič, študija se lahko smatra kot pilotna raziskava razširjene raziskave psihološkega delovanja učiteljev, ki ne temelji na manjšem priložnostnem vzorcu po metodi snežne kepe. Drugič, trenutna raziskava je preučevala prečno povezanost psihološkega funkcioniranja in izvajanja *notranjih* ter *telesnih vaj*. V nadaljnjih študijah bi bilo smiselno izvesti vzdolžno spremljanje izvajanja vaj (glede na pogostost in vrsto izvajanja vaj) ter psihološkega delovanja. Tretjič, glede na trajanje pandemije je smiselna ponovitev raziskave in preverjanje vpliva izkušenj spoprijemanja v času prve, druge in tretje epidemije v Sloveniji. Nenazadnje, je v prihodnosti smiselno razširiti indikatorje psihološkega delovanja, pri čemer je priporočljivo vključiti uveljavljene mere stresa, zadovoljstva z življenjem in drugih konstruktov (npr. depresivnosti). Čeprav pričujoči rezultati temeljijo na omejenem, priložnostnem vzorcu, pa nakazujejo k smiselnosti uvajanja redne sistemske podpore čustvenim kompetencam v praksi tako na splošni ravni, kot tudi bolj intenzivne podpore v obdobjih povečanega stresa (npr. ob pandemiji). Pričujoč prispevek se je sicer osredinjal na posameznike starejše od osemnajst let, vendar pa je ugotovitve v zvezi s čustvenimi kompetencami smiselno prenesti na druge skupine. Iz tega izhaja, da je poleg odrasle populacije, v praksi priporočljivo spodbujati tudi osnovnošolce in srednješolce k razvijanju čustvenih kompetenc (npr. preko *notranjih* in *telesnih vaj*) kot način soočanja z epidemijo ali drugimi stresorji. Ob uvajanju sistemske podpore čustvenim kompetencam pa so lahko v pomoč že nekatera javno dostopna orodja (npr. *notranje* in *telesne vaje* iz projekta ROKA v ROKI).

Literatura

Alves, Regina, Terasa Lopes in Jose Precioso. 2021. "Teachers' Well-Being in Times of Covid-19 Pandemic: Factors That Explain Professional Well-Being." *International Journal of Educational Research and Innovation* 15: 203–17. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.

- Babore, Alessandra, Lucia Lombardi, Maria Luisa Viceconti, Silvia Pignataro, Valentina Marino, Monia Crudele, Carla Candelori, Sonia Monique Bramanti in Carmen Trumello. 2020. "Psychological Effects of the COVID-2019 Pandemic: Perceived Stress and Coping Strategies among Healthcare Professionals." *Psychiatry Research* 293 (November): 113366. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113366>.
- Besser, Avi, Sari Lotem in Virgil Zeigler-Hill. 2020. "Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic." *Journal of Voice*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>.
- Buecker, Susanne, Thomas Simacek, Britta Ingwersen, Sophia Terwiel in Bianca A. Simonsmeier. 2020. "Physical Activity and Subjective Well-Being in Healthy Individuals: A Meta-Analytic Review." *Health Psychology Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728>.
- Cheung, Felix in Richard E. Lucas. 2014. "Assessing the Validity of Single-Item Life Satisfaction Measures: Results from Three Large Samples." *Quality of Life Research* 23 (10): 2809–18. <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0726-4>.
- Cilar, Leona, Owen Barr, Gregor Štiglic in Majda Pajnkihar. 2019. "Mental Well-Being among Nursing Students in Slovenia and Northern Ireland: A Survey." *Nurse Education in Practice* 39 (Avgust): 130–35. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.012>.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. 2012. *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL.
- Durlak, Joseph A. 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Publications.
- Galbraith, Niall, David Boyda, Danielle McFeeters in Tariq Hassan. 2020. "The Mental Health of Doctors during the COVID-19 Pandemic." *BJPsych Bulletin*, April, 1–4. <https://doi.org/10.1192/bjb.2020.44>.
- Kabat-Zinn, Jon. 1990. *Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Dell.
- Kangasniemi, Anu, Raimo Lappalainen, Anna Kankaanpää in Tuija Tammelein. 2014. "Mindfulness Skills, Psychological Flexibility, and Psychological Symptoms among Physically Less Active and Active Adults." *Mental Health and Physical Activity* 7 (3): 121–27. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.06.005>.
- Kavčič, Tina, Andreja Avsec in Gaja Zager Kocjan. 2020. "Psychological Functioning of Slovene Adults during the COVID-19 Pandemic: Does Resi-

- lience Matter?" *Psychiatric Quarterly*, Junij, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09789-4>.
- Keng, Shian-Ling, Moria J. Smoski in Clive J. Robins. 2011. "Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies." *Clinical Psychology Review* 31 (6): 1041–56. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>.
- Košir, Katja, Špela Dugonik, Adelisa Huskić, Jure Gračner, Zala Kokol in Živa Krajnc. 2020. "Predictors of Perceived Teachers' and School Counsellors' Work Stress in the Transition Period of Online Education in Schools during the COVID-19 Pandemic." *Educational Studies*, October, 1–5. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>.
- Kozina, Ana. 2012. "The LAOM Multidimensional Anxiety Scale for Measuring Anxiety in Children and Adolescents: Addressing the Psychometric Properties of the Scale." *Journal of Psychoeducational Assessment* 30 (3): 264–73. <https://doi.org/10.1177/0734282911423362>.
- Lee, Joyce. 2020. "Mental Health Effects of School Closures during COVID-19." *The Lancet Child & Adolescent Health* 4 (6): 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Littman, Alyson J., Emily White, Jessie A. Satia, Deborah J. Bowen in Alan R. Kristal. 2006. "Reliability and Validity of 2 Single-Item Measures of Psychosocial Stress." *Epidemiology* 17 (4): 398–403. <https://doi.org/10.1097/01.ede.0000219721.89552.51>.
- Lloyd, Katrina in Paula Devine. 2012. "Psychometric Properties of the Warwick–Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) in Northern Ireland." *Journal of Mental Health* 21 (3): 257–63. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.670883>.
- MacIntyre, Peter D., Tammy Gregersen in Sarah Mercer. 2020. "Language Teachers' Coping Strategies during the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress, Wellbeing and Negative Emotions." *System* 94 (November): 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Moccia, Lorenzo, Delfina Janiri, Maria Pepe, Luigi Dattoli, Marzia Molinaro, Valentina De Martin, Daniela Chieffo, et al. 2020. "Affective Temperament, Attachment Style, and the Psychological Impact of the COVID-19 Outbreak: An Early Report on the Italian General Population." *Brain, Behavior, and Immunity* 87 (Julij): 75–79. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.048>.
- "Odredba o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih." 2020. PISRS. 2020. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2547>.

- Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije, Uradni list Republike Slovenije. Št. 19/20 in 68/20, 2020. 2020. Uradni List RS. 2020. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19-na-obmocju-republike-slovenije>.
- Preedy, Victor R in Ronald R Watson. 2010. *Handbook of Disease Burdens and Quality of Life Measures*. New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-78665-0_6467.
- Qiu, Jianyin, Bin Shen, Min Zhao, Zhen Wang, Bin Xie in Yifeng Xu. 2020. "A Nationwide Survey of Psychological Distress among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations." *General Psychiatry* 33 (2): 1–3. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Spoorthy, Mamidipalli Sai, Sree Karthik Pratapa in Supriya Mahant. 2020. "Mental Health Problems Faced by Healthcare Workers Due to the COVID-19 Pandemic—A Review." *Asian Journal of Psychiatry* 51 (Junij): 102119. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102119>.
- Tennant, Ruth, Louise Hiller, Ruth Fishwick, Stephen Platt, Stephen Joseph, Scott Weich, Jane Parkinson, Jenny Secker in Sarah Stewart-Brown. 2007. "The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK Validation." *Health and Quality of Life Outcomes* 5 (1): 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>.
- Torales, Julio, Marcelo O'Higgins, João Mauricio Castaldelli-Maia in Antonio Ventriglio. 2020. "The Outbreak of COVID-19 Coronavirus and Its Impact on Global Mental Health." *International Journal of Social Psychiatry*, Marec, 1–4. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>.
- Twenge, Jean M. 2000. "The Age of Anxiety? The Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952–1993." *Journal of Personality and Social Psychology* 79 (6): 1007–21. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007>.
- Vøllestad, Jon, Morten Birkeland Nielsen in Geir Høstmark Nielsen. 2012. "Mindfulness- and Acceptance-Based Interventions for Anxiety Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis." *British Journal of Clinical Psychology* 51: 239–60. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2011.02024.x>.
- Wang, Cuiyan, Riyu Pan, Xiaoyang Wan, Yilin Tan, Linkang Xu, Cyrus S. Ho in Roger C. Ho. 2020. "Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (5): 1–25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>.

World Health Organization. 2020. "WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020." WHO. 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.

Odnos med vzgojnimi stili, vpletenostjo staršev in šolsko uspešnostjo mladih v Sloveniji

Tina Cupar, Danijela Lahe, Andrej Kirbiš

Uvod

Šolska uspešnost mladostnikov predstavlja enega izmed pomembnih kazalnikov njihovih pozitivnih razvojnih izidov. V skladu s pogosto uporabljenim pristopom k preučevanju razvojnih izidov, tj. Bronfenbrennerjevo ekološko teorijo človekovega razvoja (1979), je tudi šolska uspešnost odvisna od številnih kontekstualnih dejavnikov okolja. Ti zajemajo različne okoljske ravni (npr. raven posameznikove družine in prijateljev, ravni institucij in tudi ravni širšega sociokulturnega konteksta), ki v medsebojni interakciji na različne načine prispevajo k posameznim izidom. Za šolsko uspešnost mladostnikov tako poleg individualnih značilnosti učencev (bioloških, kot so npr. spol, inteligentnost in genetske predispozicije) pomembno vlogo igrajo številni dejavniki neposrednega okolja, v katerem mladostnik odrašča. To so predvsem značilnosti neposrednega družinskega okolja (Fan in Chen, 2001; Marjanovič Umek, 2006a), šolskega okolja (npr. odnosa z vrstniki in učitelji; OECD, 2012), pa tudi širših značilnosti družbenega in kulturnega okolja (npr. pomena izobraževalnih dosežkov v družbi, gl. npr. Chao, 1994).

Predvsem družinsko okolje je tisto, ki postavlja pomembne temelje za posameznikov nadaljnji razvoj. Značilnosti družine, v kateri posameznik odrašča, predvsem pa starši in njihov odnos z mladostniki, predstavljajo različne vidike družinskega okolja, ki vplivajo na izobraževalne izide mla-

dostnikov. Pretekle raziskave tako kažejo, da je poleg nekaterih sociodemografskih dejavnikov (npr. socioekonomski položaj staršev oz. izobrazba staršev, bivalno okolje, struktura družine itd.; gl. npr. OECD, 2012) zlasti pomembna vzgoja oz. vzgojni stili staršev (Masud et al., 2015; Pong et al., 2010), pa tudi vpletenost staršev v šolsko delo otrok in mladostnikov (Bonk et al., 2018; Pinguart, 2016). Kljub raziskani vlogi vzgojnih stilov staršev in vpletenosti staršev v posameznih raziskavah pa so redkejša raziskava, ki preučujejo vlogo obeh vidikov sočasno (gl. npr. Steinberg et al., 1992; Taylor et al., 1995).

Namen pričujoče raziskave je bil podrobneje preučiti vlogo družinskih dejavnikov pri šolski uspešnosti mladih v Sloveniji, zlasti vlogo staršev in njihovih vedenj. Naša cilja sta bila preučiti: (1) pomen vsakega posameznega starševskega kazalnika (tj. vzgojnih stilov in vpletenosti staršev v izobraževanje) za šolsko uspešnost mladih in (2) učinke različnih družinskih dejavnikov (tako sociodemografskih in socioekonomskih značilnosti kot tudi obeh starševskih kazalnikov) na šolsko uspešnost mladih, kadar so analizirani hkrati v multivariatnem modelu.

Teoretski okvir

Vloga staršev pri šolski uspešnosti mladih

Številne pretekle raziskave kažejo, da lahko vedenja staršev pomembno prispevajo k izobraževanim izidom oz. šolski uspešnosti mladih (Masud et al., 2015; Pinguart, 2016). Pri tem ima ključno vlogo starševska vzgoja oz. vzgojni stili. Ti predstavljajo skupek stališč in vedenj staršev, ki se nanašajo na vzgojo otrok (Darling in Steinberg, 1993), ki se glede na stopnjo izraženosti dveh dimenzij (starševske odzivnosti oz. topline in nadzora oz. zahtevnosti) preučujejo v okviru klasične tipologije treh vzgojnih stilov (avtoritarnega, avtoritativnega in permisivnega; Baumrind, 1970; Baumrid et al., 2010) ali štirih vzgojnih stilov (omenjenih treh in izključujočega vzgojnega stila; Maccoby in Martin, 1983; gl. tudi Garcia et al., 2019).

Starši z uporabo različnih vzgojnih stilov postavljajo pomembne temelje za mladostnikov razvoj kompetenc in vedenj (Baumrind et al., 2010; Steinberg et al., 1989), kar se nadalje lahko odraža tudi na različnih področjih izobraževalnih izidov, kot so angažiranost za šolsko delo in spopadanje s šolskimi zadolžitvami (Aunola et al., 2000; Steinberg et al., 1992; Strage in Swanson Brandt, 1999), predvsem pa vpliva na šolski uspeh (gl. npr. Dornbusch et al., 1987; Newman et al., 2015; Pinguart in Kauser, 2018). Raziskave

tako npr. kažejo, da je avtoritativni vzgojni stil (visoka odzivnost in visok nadzor) praviloma povezan z višjo šolsko uspešnostjo, avtoritarni (nizka odzivnost in visok nadzor) in izključujoči (nizka odzivnost in nizek nadzor) pa z nižjo (Abar et al., 2009; Majumder, 2016; Yasmin et al., 2014). Najbolj neenotno se v različnih raziskavah kaže predvsem vloga permisivnega vzgojnega stila – čeprav po eni strani nekatere raziskave kažejo njegovo povezanost s slabšo šolsko uspešnostjo kot pri avtoritativnem (Masud et al., 2015), pa po drugi strani vse več novejših raziskav kaže, da je lahko povezan tudi z boljšo šolsko uspešnostjo in šolskimi izidi (Calafat et al., 2014; Garcia et al., 2019).

Nekateri avtorji ob tem izpostavljajo, da je eden glavnih mehanizmov, zaradi katerega toplina/bližina staršev – bodisi v kombinaciji brez nadzora (permisivni vzgojni stil) ali z nadzorom (avtoritativni vzgojni stil) – večja šolsko uspešnost, spodbujanje večje psihosocialne zrelosti, s čimer je povezana večja samozavest in motiviranost za delo (Calafat et al., 2014; Steinberg, 2001). Po drugi strani pa avtoritarni in zanemarjajoči stil znižujeta šolske izide bodisi zaradi pretiranega nadzora/zlorabe moči (avtoritarni vzgojni stil; gl. npr. Baumrind et al., 2010: 185) ali popolne starševske odsotnosti (zanemarjajoči vzgojni stil), ki na otroka deluje destimulativno.

Kljub prepoznani pomembni vlogi vzgojnih stilov pri šolskih izidih otrok pa raziskovalci izpostavljajo tudi velik pomen vedenj staršev, ki se konkretnije navezujejo na izobraževanje, kot je npr. »starševska vpletenost« (angl. *parental involvement*) v šolanje in izobraževalni proces otroka. Starševska vpletenost zajema različne vidike angažmaja staršev, in sicer tako njihovega sodelovanja s šolo in učitelji kot tudi vključevanja v izobraževanje otrok v okviru družine. Še posebej je pomembna v Sloveniji, saj podatki mednarodne raziskave sedmih evropskih držav o vpletenosti staršev v izobraževanje otrok kažejo, da so prav v Sloveniji starši najpogosteje vpleteni v izobraževanje svojih otrok (Ule, 2015). Ob tem je pomembno izpostaviti, da nekateri vidiki vpletenosti staršev bolj prispevajo k uspešnosti kot drugi. Tako je denimo komunikacija staršev z otroki o šolskih aktivnostih v večji meri povezana s šolskimi izidi kot pa nadzor staršev nad šolskimi aktivnostmi in domačimi nalogami (Castro et al., 2015), ki je s šolsko uspešnostjo lahko tudi negativno povezana (Hill in Tyson, 2009).

Glede na številne oblike vpletenosti staršev v mladostnikovo izobraževanje se vpletenost staršev v šolo med drugim preučuje v okviru dveh dimenzij. Prva je *podpora staršev*, ki se nanaša na spodbujanje otroka in nudenje pomoči, ko jo ta potrebuje, in se je v preteklih raziskavah izkazala za

ključni dejavnik otrokovih izobraževalnih izidov (Anderson et al., 2003; Hoferichter in Raufelder, 2019; Raufelder et al., 2015). Po drugi strani pa starši pogosto, v želji pomagati svojemu otroku, do svojih otrok izražajo stališča in privzemajo vedenjske vzorce, ki jih njihovi otroci doživljajo kot pritisk, torej kot nerealna oz. (pre)visoka pričakovanja, cilje in zahteve do otroka in njegovega šolskega angažmaja in dosežkov (Anderson et al., 2003; Leff in Hoyle, 1995; Raufelder et al., 2015). Ob tem lahko starševski pritisk mladostniki doživljajo ne glede na lastno šolsko uspešnost. Po eni strani lahko pritisk doživljajo v šoli manj uspešni otroci (kadar starši vztrajajo, da mladostniki izboljšajo svoj uspeh), po drugi pa tudi nadpovprečno uspešni otroci (denimo zaradi starševskega pritiska glede ohranitve visokih ocen). Nekatere raziskave denimo kažejo, da največ pritiska staršev doživljajo povprečno uspešni učenci (Deb et al. 2015), druge pa, da je pritisk/nadzor staršev povezan s slabšim šolskim uspehom in izidi, starševska podpora pa z višjimi (Hoferichter in Raufelder, 2019; Karbach et al., 2013; Núñez et al., 2019). Obe dimenziji starševske vpletenosti v izobraževanje mladostnika torej igrata pomembno vlogo, a pogosto z različnimi izidi mladostnika (Amado et al. 2015; Anderson et al. 2003; Ringeisen in Raufelder 2015).

Poleg staršev k šolski uspešnosti mladostnikov pomembno prispevajo tudi druge značilnosti neposrednega družinskega okolja. Številne raziskave denimo kažejo, da je pomemben dejavnik šolske uspešnosti mladih socioekonomski status družine, pri čemer so mladostniki iz družin z višjim socioekonomskim statusom v šoli bolj uspešni kot tisti iz družin z manj izobraženimi starši ali z nižjim ekonomskim položajem (Flere et al., 2009; OECD, 2012; Peček et al., 2006). Prav tako nekatere raziskave izpostavljajo pomembno vlogo strukture družine (Jeynes, 2005; Rodgers in Rose, 2001), pri čemer imajo predvsem otroci ločenih staršev pogosteje slabši šolski uspeh kot otroci iz tradicionalnih družin (Amato, 2001; Gorard in Smith, 2004).

Raziskovanje vloge družinskega okolja pri šolski uspešnosti v Sloveniji

Tudi v Sloveniji posamezne pretekle raziskave izpostavljajo prispevek različnih vidikov družinskega okolja mladostnikov k njihovim šolskim izidom, zlasti vloge staršev. Tako npr. raziskave na vzorcih slovenske mladine kažejo, da so boljši šolski izidi povezani z avtoritativnim vzgojnim stilom (Cupar, 2018; Flere in Tavčar Krajnc, 2011; Kirbiš, Cupar in Tavčar Krajnc, 2021) oziroma slabši izidi z avtoritarnim in permisivnim vzgojnim stilom

(Cupar, 2018; Cupar in Lahe, 2019; Flere in Tavčar Krajnc, 2011). Po drugi strani pa je npr. mednarodna raziskava, ki je poleg Slovenije vključevala tudi pet drugih evropskih držav, podala nekoliko drugačne ugotovitve. Tako kot v nekaterih drugih državah se je tudi v Sloveniji namreč izkazalo, da je avtoritativna vzgoja sicer pozitivno povezana s šolskimi izidi, a so permissivno vzgojeni mladostniki iz Slovenije dosegali celo boljšo šolsko uspešnost kot avtoritativno vzgojeni (Calafat et al., 2014). Raziskava, ki se je osredotočila na nekatere druge vidike starševske vloge, pa je na vzorcu 427 mladostnikov iz Slovenije npr. ugotovila, da so boljši šolski izidi povezani z manjšim starševskim pritiskom in pomočjo pri delu v šoli ter z nadzorom in organizacijo časa za učenje (Marjanovič Umek et al., 2006: 45).

Med drugimi dejavniki družinskega okolja se je v slovenskih raziskavah kot pomemben izkazal tudi socioekonomski status družine, pri čemer se med posameznimi kazalniki kot statistično značilen dejavnik kaže zlasti izobrazba staršev. Številne raziskave v zadnjem desetletju tako potrjujejo, da imajo otroci in mladostniki bolj izobraženih staršev tendenčno višjo šolsko uspešnost (gl. npr. Cupar in Lahe, 2019; Flere, 2009; Flere in Tavčar Krajnc, 2011; Marjanovič Umek et al., 2006; Peček et al., 2006).

Raziskovalna vrzel in namen raziskave

Navkljub številnim raziskavam šolske uspešnosti otrok in mladostnikov so primerjave učinka vzgojnih stilov in vpletenosti staršev na šolsko uspešnost mladostnikov relativno maloštevilne. Raziskava Steinberga in sodelavcev (1992) na 6.400 ameriških adolescentih je npr. ugotovila pomembno prepletenost vzgojnih stilov in vpletenosti staršev pri šolskem uspehu mladostnikov – učinek starševske vpletenosti na šolski uspeh mladostnikov je namreč večji, če se ta pojavlja v kontekstu avtoritativne vzgoje. Na podlagi meta analize 308 raziskav, v kateri sta bila preučena oba starševska kazalnika (vzgojni stili in vpletenost staršev v izobraževanje), pa je avtor raziskave zaključil, da so »specifična starševska vedenja, usmerjena k spodbujanju šolskega uspeha,« pomembnejša kot (splošnejši) vzgojni stili (Pinquart, 2016: 488). Čeprav pomen prepletenosti različnih družinskih dejavnikov za šolski uspeh mladostnikov nakazujejo tudi nekatere slovenske raziskave (Marjanovič Umek et al., 2006), v Sloveniji in v državah srednje in jugovzhodne Evrope primanjkuje raziskav, ki bi hkrati empirično preučile in primerjale učinek obeh starševskih kazalnikov – vzgojnih stilov in vpletenosti v šolo. Zato je bil namen naše raziskave preučiti odnos med štirimi vzgojnimi stili, starševsko podporo in starševskim pritiskom v času od-

račsanja (retrospektivno za čas izobraževanja v osnovni šoli) ter sedanjo šolsko uspešnostjo.

Metodologija

Vzorec

Analizirali smo podatke vzorca mladih iz Slovenije, starih od 12 do 34 let, ki smo ga s pomočjo spletne ankete pridobili v decembru 2019 in v januarju 2020. Iz celotnega vzorca smo analizirali podvzorec osnovnošolcev, srednješolcev in študentov. V vzorec smo zajeli 1.377 mladih, od tega 248 študentov, 982 dijakov in 147 osnovnošolcev. Povprečna starost je bila 19,25 let ($SD = 2,77$), v vzorcu je bilo 57,5 % žensk.

Merski instrument

Odkvisna spremenljivka

Odkvisna spremenljivka je bila šolska uspešnost respondenta. Merili smo jo s povprečno šolsko oceno v preteklem šolskem oz. študijskem letu z vprašanjem: »Kakšna je bila povprečna ocena v preteklem šolskem/študijskem letu?« Respondenti so odgovarjali na 4-stopenjski lestvici (1 – pretežno 1–2/5–6; 2 – pretežno 2–3/7–8; 3 – pretežno 3–4/8–9; 4 – pretežno 4–5/9–10).

Napovedovalne spremenljivke

Starševski vzgojni stili so bili merjeni z vidika dveh dimenzij, in sicer starševske bližine in starševskega nadzora po vzoru klasičnih tipologij vzgojnih stilov (gl. npr. Baumrind et al., 2010; Maccoby in Martin, 1983). Mladostnike smo spraševali o njihovem odnosu s starši v obdobju zadnjih razredov osnovne šole. *Starševska bližina* je bila merjena s pomočjo dveh trditav, izbranih iz WAS lestvice (Calafat et al., 2014; Rohner et al., 1978; *warmth/affection scale*): »Starši so mi pomagali, kadar sem potreboval/-a njihovo pomoč.«, »Starši so z menoj govorili o načrtih naše družine in se zanimali za moje mnenje.« in s trditvijo »Vsaj z enim staršem sem si bil/-a bližje kakor večina vrstnikov.« (1 – sploh ne drži; 5 – popolnoma drži; Cronbachov alfa = 0,75). *Starševski nadzor* je bil merjen s tremi trditvami, izbranimi iz PCS lestvice (Calafat et al., 2014; *Parental Control Scale*; Rohner in Khaleque, 2003; Rohner, 2008), npr. »Starši so določili pravila, ki sem se jih moral/-a držati.« (1 – sploh ne drži; 5 – popolnoma drži; Cronbachov alfa = 0,74).

Skladno s preteklimi raziskavami smo mlade na obeh lestvicah razdelili po mediani po lestvici starševske bližine in starševskega nadzora v dve skupini, nato pa respondente uvrstili v eno izmed štirih skupin vzgojnih stilov: avtoritativnega (visoka bližina in visok nadzor), permisivnega (visoka bližina in nizek nadzor), avtoritarnega (nizka bližina in visok nadzor) in zanemarjajoč (nizka bližina in nizek nadzor).

Starševska podpora pri izobraževanju je bila merjena s tremi trditvami, kjer smo respondente prav tako spraševali o njihovem obdobju obiskovanja osnovne šole. Trditve so bile povzete po različnih preteklih raziskavah, npr. »Kadar sem potreboval/-a pomoč, so moji starši imeli dovolj znanja, da so mi lahko pomagali pri domačih nalogah in drugih šolskih obveznostih.« (Pavić, 2016). Vse trditve so bile merjene na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži), Cronbachov alfa = 0,78. Za namen analize smo odgovore respondentov rekodirali tako, da smo jih razvrstili v tri skupine oz. kvartile glede na stopnjo izraženosti starševske podpore, in sicer: nizko podporo (sploh ne drži in ne drži), srednjo podporo (niti ne drži niti drži) in visoko podporo (drži in popolnoma drži).

Dimenzijo *starševskega pritiska pri izobraževanju* smo merili s tremi kazalniki, povzetimi po Campbellu (1996), npr.: »Starši niso bili nikoli zadovoljni z mojimi ocenami.« (1 – sploh ne drži zame; 5 – popolnoma drži zame; Cronbachov alfa = 0,53). Za namen analize smo odgovore respondentov rekodirali tako, da smo jih razvrstili v kvartile glede na stopnjo izraženosti starševskega pritiska, in sicer na: nizek pritisk (sploh ne drži in ne drži), srednji pritisk (niti ne drži niti drži) in visok pritisk (drži in popolnoma drži).

Kontrolne spremenljivke

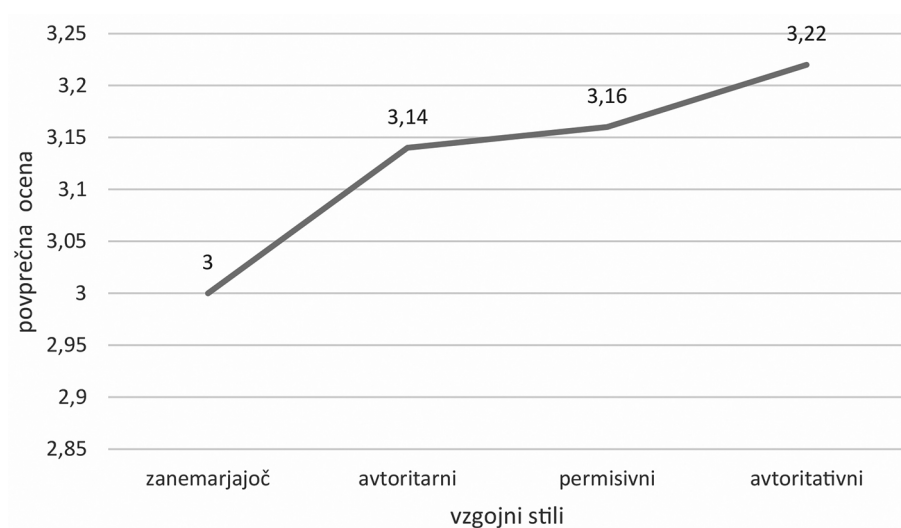
Prehranska varnost družine je bila merjena z vprašanjem »Ali ste v zadnjih 12 mesecih bili vi ali drugi odrasli v vašem gospodinjstvu zaskrbljeni, da vam bo zmanjkalo hrane, preden bo na voljo denar za njen nov nakup?« (1 – nikoli; 4 – vsak mesec ali skoraj vsak mesec). *Strukturo družine* smo obravnavali v treh kategorijah (1 – reorganizirana družina; 2 – samo mati ali samo oče; 3 – oče in mati). *Ekonomski status družine* smo merili s samocenenim materialnim stanjem respondenteve družine: »Kako ocenjujete materialni položaj vaše družine?« (0 – visoko podpopovprečno, 10 – visoko nadpopovprečno). Za *izobrazbo matere in očeta* so starši za vsakega izmed staršev navedli doseženo stopnjo izobrazbe na lestvici od 1 (osnovna šola ali manj, I. in II. stopnja) do 9 (doktorat znanosti, VIII/2. stopnja). V multiva-

riatno analizo smo vključili tudi dve *sociodemografski spremenljivki*: *spol* (1 – moški, 2 – ženski) in *starost mladostnika*.

Načrt analize

Najprej smo izvedli bivariatno analizo in preučili odnose med vzgojnimi stili, podporo, pritiskom in šolsko uspešnostjo. Prav tako smo s primerjavo povprečij in ANOVO preučili razlike v šolski uspešnosti glede na vse štiri vzgojne stile. Za napovedovanje šolske uspešnosti smo izvedli multivariatno analizo. Zaradi ordinalne odvisne spremenljivke (povprečna ocena) smo uporabili postopek ordinalne regresijske analize. V model smo poleg ključnih napovedovalnih spremenljivk (štirih starševskih vzgojnih stilov, starševske podpore pri izobraževanju in starševskega nadzora pri izobraževanju) vključili tudi zgoraj navedene kontrolne spremenljivke.

Rezultati



Slika 7: Razlike v povprečni šolski oceni mladih glede na vzgojni stil staršev

V sliki 7 prikazujemo, kako se šolski uspeh (povprečna ocena) razlikuje glede na vzgojni stil staršev. Glede na to, da je odgovor 3 pomenil »pretežno 3–4/8–9«, odgovor 4 pa »pretežno 4–5/9–10«, lahko sklenemo, da so mladostniki v povprečju dosegali prav dober uspeh. Najvišjo povprečno oceno so dosegali mladi, vzgojeni v avtoritativnem vzgojnem stilu ($M = 3,22$, SD

= 0,76), najnižjo pa mladi v zanemarjajočem vzgojnem stilu ($M = 3,00$, $SD = 0,86$). Kljub sicer zelo majhnim razlikam med ostalima dvema vzgojnima stiloma so permissivno vzgojeni mladi v našem vzorcu dosegali nekoliko višjo povprečno oceno ($M = 3,13$, $SD = 0,79$) kot avtoritarno vzgojeni ($M = 3,14$, $SD = 0,84$). Rezultati ANOVE so pokazali statistično značilne razlike v povprečni oceni med štirimi vzgojnimi stili ($p < 0,001$).

Tabela 47: Povezanost starševske podpore, starševskega pritiska in šolske uspešnosti mladih

	šolska uspešnost	starševska podpora	starševski pritisk
šolska uspešnost	1	0,173**	-0,073**
starševska podpora pri izobraževanju	0,173**	1	0,098**
starševski pritisk pri izobraževanju	-0,073**	0,098**	1

Opomba: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

V Tabeli 47 prikazujemo rezultate bivariatnih korelacijskih analiz med starševsko podporo, starševskim pritiskom in šolsko uspešnostjo mladih. Rezultati so pokazali, da je šolska uspešnost (tj. povprečna ocena v preteklem šolskem/študijskem letu) statistično značilno pozitivno povezana s starševsko izobraževalno podporo ($r = 0,17$; $p < 0,001$), s starševskim pritiskom pa negativno ($r = -0,07$; $p < 0,01$). Pri tem je šolska uspešnost močnejše povezana s starševsko podporo kot s starševskim pritiskom.

Tabela 48: Ordinalna regresijska analiza dejavnikov šolske uspešnosti mladih

Dejavniki	Ocena parametra	SE	Wald	p
starost	0,148**	0,020	55,888	0,000
spol (1= moški, 2 = ženski)	0,763**	0,113	45,626	0,000
ekonomski status družine	-0,003	0,034	0,006	0,940
izobrazba matere	-0,093*	0,039	5,671	0,017
izobrazba očeta	0,08*	0,038	4,388	0,036
prehranska varnost družine	0,276**	0,089	9,643	0,002
reorganizirana družina	-0,389	0,217	3,205	0,073
samo mati ali samo oče	-0,261	0,217	1,446	0,229

Dejavniki	Ocena parametra	SE	Wald	p
oče in mati	0	.	.	.
zanemarjajoči vzgojni stil	-0,046	0,159	0,089	0,772
avtoritarni vzgojni stil	0,151	0,165	0,844	0,358
permissivni vzgojni stil	0,006	0,144	0,001	0,969
avtoritativni vzgojni stil	0	.	.	.
nizka podpora	-0,399**	0,156	6,561	0,010
srednja podpora	-0,256	0,135	3,599	0,058
visoka podpora	0	.	.	.
nizek pritisk	0,34*	0,135	6,343	0,012
srednji pritisk	0,128	0,131	0,946	0,331
visok pritisk	0	.	.	.
Nagelkerke R ² = 0,136				

Opomba: ** p < 0,01; * p < 0,05.

V Tabeli 48 so prikazani rezultati ordinalne regresijske analize, v kateri je odvisna spremenljivka šolska uspešnost, neodvisne spremenljivke pa oba vidika starševske vloge (vzgojni stili in obe dimenziji vpletenosti staršev v izobraževanje) ter druge sociodemografske in družinske socioekonomske spremenljivke. Napovedovalne spremenljivke so skupaj pojasnile 13,6 % variance (Pseudo R² Nagelkerke) v šolski uspešnosti. Izmed vseh v multivariatni model vključenih spremenljivk je bil višji šolski uspeh statistično značilno povezan z ženskim spolom (p < 0,001), nižjo starostjo (p < 0,001), boljše prehransko varnostjo družine (p < 0,01) ter višjo izobrazbo matere (p < 0,05) in očeta (p < 0,05). Samoocenjen ekonomski status družine in struktura družine s povprečno oceno nista bila povezana. Prav tako z njo niso bili povezani vzgojni stili. Na drugi strani so imeli višjo povprečno oceno mladi, ki so jim starši nudili *najvišjo* podporo in izvajali *najnižji* pritisk, ob čemer je bila starševska podpora močnejši dejavnik šolske uspešnosti kot starševski pritisk. Rezultati tako potrjujejo, da je ob upoštevanju različnih družinskih dejavnikov za šolsko uspešnost mladih ključna starševska vpletenost, predvsem starševska podpora.

Razprava in sklep

Namen pričujoče raziskave je bil preučiti vlogo starševskih kazalnikov pri šolski uspešnosti mladih. Rezultati bivariatnih analiz so pokazali, da imata oba starševska kazalnika (vzgojni stili in starševska vpletenost), kadar sta preučena posamezno, pomembno vlogo pri pojasnjevanju šolske uspešnosti mladih. Šolska uspešnost mladih se statistično značilno razlikuje glede na prevladujoči starševski vzgojni stil, pri čemer najvišjo povprečno oceno dosegajo avtoritativno vzgojeni, najnižjo pa mladi, ki so bili deležni zanemarjajoče vzgoje. To je skladno tudi z nekaterimi preteklimi raziskavami, tako med mladimi v drugih državah (gl. npr. Dornbusch et al., 1987; Newman et al., 2015; Pong et al., 2010) kot v Sloveniji (gl. npr. Cupar, 2018; Flere in Tavčar Krajnc, 2011). Pri starševski vpletenosti v izobraževanje mladostnikov pa je pomemben predvsem način vključevanja staršev – medtem ko je starševska podpora povezana z višjo oceno, je starševski nadzor povezan z nižjo. Slednje sicer ni povsem skladno z ugotovitvami raziskave Marjanovič Umekove in sodelavcev (2006), v kateri sta bili obe obliki starševske vpletenosti povezani z nižjo oceno. Razhajanja v rezultatih obeh raziskav bi sicer med drugim lahko pripisali nekaterim metodološkim razlikam, med drugim starostni strukturi vzorca in dejstvu, da smo v naši raziskavi vpletenost staršev merili s percepcijo mladostnikov, v navedeni raziskavi pa s percepcijo staršev, prav tako pa je morda v Sloveniji prišlo do sprememb glede pogostosti uporabe, predvsem pa glede učinkovitosti posameznih dimenzij starševske vpletenosti za izobraževalne dosežke mladih.

Na podlagi naših rezultatov lahko glede pomena posameznih starševskih kazalnikov sklenemo, da so za višjo šolsko uspešnost mladih v Sloveniji pomembna predvsem takšna vedenja in ravnanja staršev, ki temeljijo na toplih medsebojnih odnosih in pri katerih mladostniki vlogo staršev dojemajo kot podporno, ne pa kot (pretirano) nadzirajočo. Stimulativno vlogo topline in podpore staršev in destimulativno vlogo nadzora za pozitivne izide mladih v različnih državah ugotavljajo tudi nekatere druge novejšje raziskave (npr. Calafat et al., 2014; Garcia et al., 2019).

Nadalje na podlagi hkratne analize različnih dejavnikov družinskega okolja ugotavljamo, da so za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji bolj kot njihovi vzgojni stili pomembna vedenja staršev, ki se nanašajo na šolo in izobraževanje mladostnika. Podobno (manjšo) pomembnost vzgojnih stilov v primerjavi z vpletenostjo staršev pri šolski uspešnosti je nakazala tudi ena izmed meta analiz (Pinquart, 2016), vendar velja ob tem upoštevati, da je učinek vzgoje lahko tudi posreden. Vzgojni stili namreč lahko delujejo kot

dejavnik različnih vidikov odnosa mladostnikov do izobraževanja in angažiranosti za šolsko delo, kot npr. motiviranost in zanimanje za šolo, splošna oz. akademska samopodoba in spoprijemanje z zahtevami in izzivi izobraževanja (Aunola et al., 2000; Strage in Swanson Brandt, 1999), kar lahko prispeva k sami šolski uspešnosti. Takšno vlogo vzgojnih stilov potrjuje tudi raziskava Steinberga in sodelavcev (1992: 1266), ki so ugotovili, da je učinek vpletenosti staršev boljši, če se pojavlja v kontekstu avtoritativnega družinskega okolja. Prav zaradi tesne povezanosti družinskega in šolskega okolja bi bilo potrebno v prihodnjih raziskavah v analize vključiti tudi vlogo šolskega okolja. Prav tako bi bilo smiselno preučiti vlogo obeh starševskih kazalnikov pri drugih šolskih oz. izobraževalnih izidih ter analizirati morebitne mediacijske mehanizme, ki bi lahko pojasnili odnos med starševskimi vedenji (vzgojnimi stili in vpletenostjo staršev) in šolsko uspešnostjo.

Kljub nekaterim omejitvam naših ugotovitev, med drugim povezanih s presečnostjo podatkov in omejenim naborom spremenljivk izobraževalnih izidov, pričujoča raziskava zapolnjuje nekatere vrzeli dosedanjih raziskav na tem področju. Če povzamemo, ugotovitve naše raziskave potrjujejo pomembno vlogo delovanja staršev pri šolski uspešnosti mladih v Sloveniji, predvsem starševske vpletenosti v izobraževanje. Na tej osnovi se nakazuje tudi več potencialnih priporočil za učitelje, starše in odločevalce v izobraževalni politiki. V prvi vrsti je potrebno ozaveščanje staršev in učiteljev o pomenu staršev za šolsko uspešnost mladostnikov. Pri tem ima pomembno vlogo šola kot institucija, ki lahko preko različnih programov staršem ponudi izobraževanja in poda relevantne informacije o pomenu njihove vpletenosti v mladostnikovo izobraževanje, predvsem pa predstavi ustrezne pristope, ki se v raziskavah kažejo kot učinkovitejši (npr. značilnosti avtoritativne vzgoje in načini, kako lahko starši s svojo vpletenostjo v šolsko delo mladostnikov delujejo podporno). Ob tem je pomembno tudi spodbujanje sodelovanja staršev in učiteljev oz. šole pri šolskem delu otrok, ki naj bo usmerjeno predvsem v takšne aktivnosti, ki staršem omogočajo podporno vključevanje v šolske aktivnosti, kot je npr. dobra komunikacija med starši in učitelji. Kvalitetna medosebna interakcija med mladostniki, starši in učitelji bo imela pozitivne posledice ne zgolj za šolsko uspešnost mladostnikov, temveč bo krepila tudi druge vidike zelenih izidov, vključno z zdravjem in dobrim počutjem vseh treh skupin akterjev.

Literatura

- Abar, Beau, Kermit L. Carter, in Adam Winsler. 2009. "The Effects of Maternal Parenting Style and Religious Commitment on Self-Regulation, Academic Achievement, and Risk Behavior among African-American Parochial College Students." *Journal of Adolescence* 32 (2): 259–73.
- Amado, Diana, David Sánchez-Oliva, Inmaculada González-Ponce, Juan José Pulido-González, in Pedro Antonio Sánchez-Miguel. 2015. "Incidence of Parental Support and Pressure on Their Children's Motivational Processes Towards Sport Practice Regarding Gender." *PloS one* 10 (6): e0128015.
- Amato, Paul. 2001. "Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Metaanalysis." *Journal of Family Psychology*, 15 (3): 355–370.
- Anderson, Jennifer C., Jeanne B. Funk, Robert Elliott, in Peg Hull Smith. 2003. "Parental Support and Pressure and Children's Extracurricular Activities: Relationships with Amount of Involvement and Affective Experience of Participation." *Journal of Applied Developmental Psychology* 24 (2): 241–57.
- Aunola, Kaisa, Stattin Hakan, in Jari-Erik Nurmi. 2000. "Parenting Styles and Adolescents' Achievement Strategies." *Journal of Adolescence* 23: 205–22.
- Baumrind, Diana. 1970. "Socialization and Instrumental Competence in Young Children." *Young Children*, 26 (2): 104–119.
- Baumrind, Diana, Robert E. Larzelere, in Elizabeth B. Owens. 2010. "Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development." *Parenting* 10 (3): 157–201.
- Boonk, Lisa, Hieronymus J.M. Gijssels, Henk Ritzen, in Saskia Brand-Gruwel. 2018. "A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement." *Educational Research Review* 24: 10–30.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calafat, Amador, Fernando García, Montse Juan, Elisardo Becoña, in José Ramón Fernández-Hermida. 2014. "Which Parenting Style Is More Protective Against Adolescent Substance Use? Evidence Within the European Context." *Drug and alcohol dependence* 138:185–92.
- Campbell, James Reed. 1996. "Developing Cross-National Instruments: Using Cross-National Methods and Procedures." *International Journal of Educational Research* 25 (6): 485–96.

- Castro, María, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio, in José Luis Gaviria. 2015. "Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-Analysis." *Educational Research Review* 14:33–46.
- Chao, Ruth K. 1994. "Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting Through the Cultural Notion of Training." *Child Development* 65 (4): 1111.
- Cupar, Tina. 2018. "Vloga vzgojnih stilov pri šolskih izidih mladih." *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih* 22 (2): 37–45.
- Cupar, Tina, in Danijela Lahe. 2019. "Education." In *Slovenska mladina 2018/2019*, urednik Andrej Naterer, 43–48. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.
- Darling, Nancy, in Laurence Steinberg. 1993. "Parenting Style as Context: An Integrative Model." *Psychological Bulletin* 113 (3): 487–496.
- Deb, Sibnath, Esben Strodl, in Jiandong Sun. 2015. "Academic Stress, Parental Pressure, Anxiety in Mental Health Among Indian High School Students." *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 5 (1): 26–34.
- Dornbusch, Sanford M., Philip L. Ritter, P. Herbert Leiderman, Donald F. Roberts, in Michael J. Fraleigh. 1987. "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance." *Child Development* 58 (5): 1244–57.
- Fan, Xitao in Michael Chen. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis." *Educational psychology review* 13, 1 (2001): 1–22.
- Flere, Sergej, Rudi Klanjšek, Bojan Musil, Marina Tavčar Krajnc, in Andrej Kirbiš. 2009. "Kdo je uspešen v slovenski šoli?" Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flere, Sergej, in Marina Tavčar Krajnc. 2011. "Izobraževanje in usposabljanje." V *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*, urednik Miran Lavrič, 93–124. Ljubljana; Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Aristej.
- Garcia, Fernando, Emilia Serra, Oscar F. Garcia, Isabel Martinez, in Edie Cruise. 2019. "A Third Emerging Stage for the Current Digital Society? Optimal Parenting Styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16 (13).
- Gorard, Stephen in Emma Smith. (2004). "An International Comparison of Equity in Education Systems." *Comparative Education* 40 (1): 15–28.

- Hill, Nancy E., in Diana F. Tyson. 2009. "Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement." *Developmental psychology* 45 (3): 740–63.
- Hoferichter, Frances, in Diana Raufelder. 2019. "Mothers and Fathers—Who Matters for STEM Performance? Gender-Specific Associations Between STEM Performance, Parental Pressure, and Support During Adolescence." *Frontiers in Education* 4:14.
- Jeynes, William H. "Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents." *Marriage & Family Review* 37, 3 (2005): 99–116
- Karbach, Julia, Juliana Gottschling, Marion Spengler, Katrin Hegewald, in Frank M. Spinath. 2013. "Parental Involvement and General Cognitive Ability as Predictors of Domain-Specific Academic Achievement in Early Adolescence." *Learning and Instruction* 23:43–51.
- Kenney, Shannon R., Andrew Lac, Justin F. Hummer, Elizabeth M. Grimaldi, in Joseph W. LaBrie. 2015. "Pathways of Parenting Style on Adolescents' College Adjustment, Academic Achievement, and Alcohol Risk." *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 17 (2): 186–203.
- Kirbiš, Andrej, Tina Cupar, in Marina Tavčar-Kranjc. 2021. "Kulturni kapital, vzgoja in razvojni izidi mladih v meddržavni primerjalni perspektivi: analiza desetih držav Jugovzhodne Evrope." V *Kulturna participacija mladih v Sloveniji in Evropi*, urednik Andrej Kirbiš, 179–206. Maribor: Kulturni center, 2021.
- Leff, Stephen S., in Rick H. Hoyle. 1995. "Young Athletes' Perceptions of Parental Support and Pressure." *Journal of Youth Adolescence* 24 (2): 187–203.
- Maccoby, Eleanor, in Martin, J. A. 1983. "Socialization and the Context of the Family: Parent-Child Interaction." V *Handbook of Child Psychology*, urednik P. H. Mussen and E. Hetherington, 1–101. New York: Wiley.
- Maccoby, Eleanor E. 2000. "Parenting and Its Effects on Children: On Reading and Misreading Behavior Genetics." *Annual Review of Psychology* 51: 1–27.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Gregor Sočan, in Katja Grgič. 2006. "Šolska ocena: Koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja." *Psihološka obzorja* 4 (15): 25–52.
- Masud, Hamid, Ramayah Thurasamy, Muhammad Shakil Ahmad, H Masud, M S Ahmad, in R Thurasamy. 2015. "Parenting Styles and Academic Achievement of Young Adolescents: A Systematic Literature Review." *Quality & Quantity* 49: 2411–33.

- Newman, Joan, Hamide Gozu, Shuyi Guan, Ji Eun Lee, Xian Li, in Yuriko Sasaki. 2015. "Relationship between Maternal Parenting Style and High School Achievement and Self-Esteem in China, Turkey and U.S.A." *Journal of Comparative Family Studies* 46 (2): 265–88.
- Núñez, José C., Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Isabel Piñeiro, María Luisa Rodicio, in Antonio Valle. 2019. "Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation." *Frontiers in psychology* 10:1384.
- OECD. 2012. "Pisa 2012 Results: Redy to Learn (Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs)." Vol. 3.
- Pavić, Željko. 2016. "Cultural Capital and Educational Outcomes in Croatia: A Contextual Approach." *Sociología* 48: 572–600.
- Peček, Mojca, Čuk, Ivan, in Lesar, Irena. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika* 57 (1), 10–34.
- Pinquart, Martin. 2016. "Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-Analysis." *Educational Psychological Review* 28 (3): 475–93.
- Pinquart, Martin, in Rubina Kauser. 2018. "Do the Associations of Parenting Styles With Behavior Problems and Academic Achievement Vary by Culture? Results From a Meta-Analysis." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 24 (1): 75–100.
- Pong, Suet-ling, Jamie Johnston, and Vivien Chen. 2010. "Authoritarian Parenting and Asian Adolescent School Performance: Insights from the US and Taiwan." *International Journal of Behavioral Development* 34 (1): 62–72.
- Radziszewska, Barbara, Jean L. Richardson, Clyde W. Dent, in Brian R. Flay. 1996. "Parenting Style and Adolescent Depressive Symptoms, Smoking, and Academic Achievement: Ethnic, Gender, and SES Differences." *Journal of Behavioral Medicine* 19 (3): 289–305.
- Raufelder, Diana, Frances Hoferichter, Tobias Ringeisen, Nicola Regner, in Christina Jacke. 2015. "The Perceived Role of Parental Support and Pressure in the Interplay of Test Anxiety and School Engagement Among Adolescents: Evidence for Gender-Specific Relations." *Journal of Child and Family Studies* 24 (12): 3742–56.
- Ringeisen, Tobias, in Diana Raufelder. 2015. "The Interplay of Parental Support, Parental Pressure and Test Anxiety--Gender Differences in Adolescents." *Journal of adolescence* 45:67–79.

- Robinson, Clyde C., Barbara Mandlco, Susanne Frost Olsen, in Craig H. Hart. 1995. "Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure." *Psychological Reports* 77 (3): 819–30.
- Rodgers, Kathleen Boyce in Hilary A. Rose. "Personal, Family, and School Factors Related to Adolescent Academic Performance: A Comparison by Family Structure." *Marriage & Family Review* 33, 4 (2001): 47–61.
- Rohner, Ronald P. 2008. "Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/Control)." V *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*, urednika Ronald P. Rohner and Abdul Khaleque, 137–86. Storrs, Connecticut: Rohner Research.
- Rohner Ronald P., Emeline O. Granum, in José M. Saavedra. 1978. "Development and Validation of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire: Test Manual." *JSAS catalogue of selected documents in psychology* 8: 7–8.
- Rohner, Ronald P., in Abdul Khaleque. 2003. "Reliability and Validity of the Parental Control Scale." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 34 (6): 643–49.
- Steinberg, Laurence. 2001. "We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect." *Journal of Research on Adolescence* 11 (1): 1–19.
- Steinberg, Laurence, Julie D. Elmen, in Nina S. Mounts. 1989. "Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents." *Child Development* 60 (6): 1424–36.
- Steinberg, Laurence, Susie D. Lamborn, Sanford M. Dornbusch, in Nancy Darling. 1992. "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed." *Child Development* 63 (5): 1266–81.
- Strage, Amy, in Tamara Swanson Brandt. 1999. "Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success." *Journal of Educational Psychology* 91 (1): 146–56.
- Taylor, Lorraine C., Ivora D. Hinton, in Melvin N. Wilson. 1995. "Parental Influences on Academic Performance in African-American Students." *Journal of Child and Family Studies* 4: 293–302.
- Ule, Mirjana. 2015. "Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji (Slovenian)." *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika* 66 (1): 30.
- Yasmin, Samina, Almas Kiani, in Abid Ghafoor Chaudry. 2014. "Parenting Styles as Predictors of Academic Achievement." *International Journal of Technical Research and Applications* 2 (6): 28–31.

Video razlage na Razlagamo.si: analiza vsebine in značilnosti

Alenka Lipovec, Nika Kores, Igor Pesek, Vesna Zmazek, Blaž Zmazek

Uvod

Del šolskega leta 2019/2020 je zaradi epidemije COVID-19 potekal v prilagojeni obliki, kar se dogaja tudi v šolskem letu 2020/2021. Kot odgovor na situacijo so nekateri učitelji in študenti pričeli z ustvarjanjem izobraževalnih videoposnetkov, nujna je bila vzpostavitev skupnega repozitorija gradiv. Zato je že konec marca 2020 v sklopu treh fakultet Univerze v Mariboru – Fakultete za naravoslovje in matematiko, Pedagoške fakultete in Filozofske fakultete nastala skupna izobraževalna točka Razlagamo.si, kjer so video razlage prosto dostopne vsem učiteljem in učencem.

Dosedanje raziskave ne nakazujejo, da bi uporaba IKT imela na znanje učencev statistično značilen vpliv v primerjavi s klasičnim poučevanjem, kažejo pa se izrazite prednosti IKT pri razvoju avtonomnega učenja (Hatlevik et al., 2018: 115). Raziskovalci s tega področja poudarjajo kvaliteto e-učnih materialov in svarijo pred nekritično uporabo (Lipovec et al., 2017: 139). Čeprav raziskovalno rezultati na tem področju niso konsistentni (npr. Clark et al., 2016: 80; Siddiq et al., 2016: 60), je široko sprejeta hipoteza, da bodo računalniki v učilnicah prihodnosti igrali vlogo spodbujevalcev kognicije (Pérez-Sanagustín et al., 2017: 21). V času epidemije COVID-19, ko poteka krizno izvajanje e-učenja, ne poteka vse gladko in učinkovito, saj imajo šole omejene izkušnje z e-učenjem, zlasti kadar učitelji ne razumejo principov poučevanja na daljavo (Mailizar et al., 2020: 3).

V prispevku se osredinjamo na analizo video razlag na odprti izobraževalni točki Razlagamo.si ter podamo smernice za izdelavo učinkovitih video razlag, ki izhajajo iz pregleda literature in izkušenj, ki jih je mednarodna skupnost pridobila v času epidemije COVID-19 in rezultatov pričujoče raziskave.

Krizno poučevanje na daljavo in skupna izobraževalna točka Razlagamo.si

Ko so je marca 2020 šolanje zaradi epidemije COVID-19 preselilo v okolje učenčevega doma, so se učitelji pričeli posluževati poučevanja s pomočjo spleta, pri čemer niso imeli časa za pripravo, prav tako so primanjkovala tehnična sredstva. Zapisano so značilnosti kriznega poučevanja na daljavo, ki ga ne smemo enačiti z učenjem na daljavo (Hodges et al., 2020: 7). Bistvena razlika med učenjem na daljavo in kriznim poučevanjem na daljavo je, da se za učenje na daljavo prostovoljno odločimo, h kriznemu poučevanju na daljavo pa smo primorani zaradi krizne situacije, na katero nimamo vpliva kot je npr. epidemija COVID-19. Medtem ko je učenje na daljavo skrbno pripravljeno, organizirano in predstavlja dolgotrajno rešitev, poteka krizno samo v času krizne situacije, vse vsebine so predavane s pomočjo spleta, tudi tiste, ki bi jih v drugačnih okoliščinah morda poučevali v razredu (ibid: 8). Vendar pa vsi učenci ne morejo sodelovati pri kriznem izobraževanju v realnem času (Lowenthal et al., 2020: 383). Razlogi so lahko ekonomski (npr. primanjkljaj delovnega prostora ali tehnologije, posebej v družinah z več sorojencev) ali kognitivni (npr. posebni pristopi pri učencih s posebnimi potrebami, ki jih starših ali skrbniki ne morejo zagotavljati). (ibid: 389).

Učinkovitost kriznega poučevanja se še vedno proučuje (Viner et al., 2020: 3), pogosto je možno zaslediti opozorila, da poučevanje na daljavo povečuje socialno ekonomske razlike. Viner in sodelavci (2020) ugotavljajo, da je učinek kriznega izobraževanja posebej neugoden pri mlajših učencih in pri ogroženih učencih (npr. učenci s posebnimi potrebami, učenci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, učenci z nizkim socialno ekonomskim statusom).

Kitajsko ministrstvo je med izbruhom virusa COVID-19 marca 2020 vzpostavilo portal, ki je omogočil učenje na daljavo več kot 270 milijonom učencem, izšel je tudi priročnik, ki opisuje kitajsko izkušnjo o tem, kako zagotavljati učenje vsem učencem tudi med izbruhom virusa (Huang et al., 2020). Priporočajo odprte izobraževalne vire (*ang. OER - open digital lear-*

ning resources), ki vključujejo raznolike digitalne vire vključujoč video posnetke, interaktivna učna gradiva ter okolja za videokonference.

V Sloveniji konkretnih smernic ali gradiv tako zgodaj ni bilo, pripravljeni so bili splošni modeli izobraževanja na daljavo (Kustec et al., 2020). Kasneje je Zavod RS za šolstvo v okviru svoje dejavnosti učiteljem posredoval partikularne smernice kot npr. priporočila o spodbujanju učiteljev in staršev oz. skrbnikov k spremljanju in nadzoru učenja učencev, porabi in prilagoditvi formativnega spremljanja za namene spremljanja procesov učencev, spodbujanje učiteljev k izobraževanju za poučevanje na daljavo ter medsebojnem sodelovanju, podpora ranljivim skupinam. Svetovalci ZRSŠ so v spletnih učilnicah spodbujali izmenjavo gradiv med učitelji (Rupnik Vec et al., 2020: 9).

V Sloveniji imamo prosto dostopne napredne interaktivne i-učbenike, ki sodijo med odprte izobraževalne vire s Creative Commons licenco (SA BY NC). Navedeni i-učbeniki so tako didaktično, kot tehnično inovativni in močno presegajo digitalizirane ali bogate (*ang. rich*) učbenike (Pesek et al., 2015: 10). Tehnologije so vpete v osmišljene, spletnemu pristopu prilagojene sodobne didaktične pristope (Lipovec et al., 2015: 117) in omogočajo aktivno učenje na spletu, saj omogočajo učencem visoko stopnjo interaktivnosti. Slovenski i-učbeniki so bili empirično močno proučevani, večino ma so rezultati tako na področju dosežkov kot na afektivnem področju pozitivni (Lipovec et al., 2017: 107). Umeščeni in uporabljeni so tudi na portalu razlagamo.si, ki je zaživel konec marca. Do decembra 2020 je spletni portal beležil približno četrto milijona obiskov, naloženih pa je bilo več kot 1000 video razlag. Rezultati kažejo, da so odprti slovenski i-učbeniki in spremljajoče video razlage na Razlagamo.si v veliki meri usklajeni s kitajskimi priporočili (Pestano Pérez et al., 2020: 410). Podoben portal *WirLernenOnline / Freie Bildung zum Mitmachen* se za nemško govorno področje razvija s finančno podporo nemške vlade, slovenski portal je popolnoma brez finančne podpore in deluje po principih prostovoljstva.

Video razlage in obrnjena učilnica

Raziskave za sedaj potrjujejo učinkovitost e-učenja z vnaprej pripravljenimi video posnetki (Lipomi, 2020: 2). Video posnetki imajo lahko različne značilnosti, služijo lahko npr. (le) motiviranju ali (le) utrjevanju znanja, tisti, ki jih bomo analizirali v nadaljevanju, pa služijo primarno usvajanju znanja oz. razvijanju novih pojmov, so torej razlagalni. Video razlago (*ang. video lecture*) opredelimo kot izobraževalni video posnetek, ki sledi princi-

pom metode razlage. Metoda je tradicionalno ena izmed najbolj uporabljanih in je učinkovita na različnih področjih in znotraj različnih pristopov poučevanja in učenja, vključujoč e-učenje (Liu, 2019: 3).

Video razlage so večkrat vpete v poučevanje po modelu obrnjene učilnice. Gre za pristop, ki je že nekaj časa znan, a je s pomočjo tehnologije pridobil nov zagon. Pri obrnjeni učilnici se individualna faza učenja zgodi pred skupinsko fazo. Učenci najprej prejmejo izobraževalni vir (običajno video posnetek), ki si ga samostojno ogledajo, nato pa višje taksonomske stopnje znanja gradijo naprej v skupinski aktivnosti v učilnici (Santos in Serpa, 2020: 170). Več meta-analiz nakazuje, da dobro oblikovana obrnjena učilnica predstavlja obetaven pedagoški pristop prihodnosti, zaznan je tudi majhen pozitiven učinek na dosežke s področja STEM (*ang. Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (van Alten et al., 2019; Wagner et al., 2020; Zhu et al., 2019). Učitelji se za obrnjeno učenje v največji meri odločajo pri učencih med 13 in 18 letom (Lo in Hew, 2017: 7). Glavni težavi pri uporabi obrnjenega učenja sta velika delovna obremenitev učiteljev pri ustvarjanju obrnjenih učnih gradiv in znižana aktivnost učencev pri učenju izven učilnice (ibid: 18).

V času epidemije COVID-19 se obrnjeno učenje z vnaprej pripravljenimi video posnetki pogosto uporablja (Lipomi, 2020), pri čemer tudi skupinski del poteka v spletnem okolju po modelu obrnjene učilnice na daljavo (*ang. cyber-flipped learning*). Rezultati kažejo, da je mogoče učne dejavnosti s spremenjeno pedagogiko v učilnici uspešno izvajati v celoti na spletu, skupaj s prilagodljivostjo časa in prostora za učence (Lin et al., 2019: 1575).

Učinkovitost video razlag je odvisna od mnogih značilnosti. Kreiner (1997: 185) navaja, da so se pri testu razumevanja najbolj odrezali študenti, ki jih video razlaga vodi pri izdelavi zapiskov in tisti študenti, ki so odgovarjali na vmesna vprašanja, saj so se na ta način osredotočali na pomembne in bistvene informacije. K boljšemu poznavanju snovi pripomore tudi možnost nadziranja predvajanja videoposnetka in ponoven pogled določenih delov (Brame, 2016: 1). Dodatno na uspešnost učenja vpliva kanal sprejemanja informacij in reprezentacija pojma. Po Brunerju (1966, v Lipovec in Drešar, 2019: 7) ločimo enaktivno oz. dejavnostno, ikonično oz. slikovno in simbolno oz. abstraktno reprezentacijo. Kapaciteta delovnega spomina se poveča, če hkrati uporabljamo vizualni in verbalni/avditorni kanal (Brame, 2016: 15), uvajanje pojmov z raznolikimi reprezentacijami pa poglobi razumevanje (Ozdem-Yilmaz in Bilican, 2020: 188). Video razlage tudi sicer sledijo principom, ki veljajo pri pouku, eden izmed njih je strukturiranost po-

dajanja vsebin, o katerih poročajo Blažič in drugi (2003). Razlagajo namreč, da je v uvodu učne ure je za učence pomembno, da jih seznanimo z učnimi cilji, da vedo, kaj pričakovati in zakaj je snov smiselna, aktiviramo nujno potrebno predznanje in spodbudimo zanimanje za učenje. Uvodnemu sledi osrednji del, usvajanje nove učne vsebine oz. razvijanje novega pojma. V zaključnem delu učne ure učitelj preverja razumevanje učencev s pomočjo povratnih informacij. Vse navedeno velja za tradicionalni pouk, a se uporablja tudi pri strukturiranju video razlage. Dodatno smo pri podajanju učne snovi pozorni na enakomerno zastopanost različnih tipov znanja, predvsem proceduralnega in konceptualnega tipa vrste znanja. Na učinkovitost učenja vpliva tudi tip jezika, ki je uporabljen pri (video) razlagi. To so tudi potrdili z eksperimentom, pri katerem so v vseh primerih boljše rezultate ob preverjanju dosegli učenci, ki jim je bila snov podana v pogovornem jeziku (Mayer, 2008: 761). Nekatere od navedenih značilnosti poučevanja so proučevane tudi v kontekstu učenja z video posnetki. Guo in sodelavci (2014: 41) so se osredotočili na povezavo med zavzetostjo učencev ter stilom snemanja videoposnetka, hitrostjo govora in dolžino videoposnetka. Ugotovili so, da je pomembno, da je učitelj na posnetku viden, da krajši videoposnetek spodbudijo višjo zavzetost učencev in da so bili učenci najmanj zavzeti pri posnetkih s srednjim tempom govora.

Tudi Razlagamo.si je že bil proučevan. Pestano Pérez s sodelavci (2020: 409) ugotavlja, da je na portalu največ video razlag namenjenih zadnjemu triletju osnovne šole ter da je normirana vrednost naravoslovja daleč najvišja, kar za področje osnovne šole dopolni meta-raziskavo, ki poroča, da so STEM področja bolj primerna za obrnjeno poučevanje kot ostala področja (Wagner et al., 2020: 11). Deloma smo v naši raziskavi izhajali iz ugotovitev raziskave, ki jo je izvedel Pestano Pérez s sodelavci (2020) in je potekala vzporedno z našo, deloma pa smo te ugotovitve (predvsem v kvalitativnem delu) nadgradili.

Namen raziskave in raziskovalni problem

Čeprav je najti raziskave o video posnetkih znotraj pristopa obrnjene učilnice, pa ugotavljamo, da raziskav za krizno poučevanje, ki bi proučile kakšne naj bodo video razlage, da bodo učinkovite, po našem pregledu (domače in tuje) literature zaenkrat ni oziroma jih nismo zasledili. Namen pričujoče raziskave je bilo ugotoviti značilnosti video razlag na portalu Razlagamo.si zato, da bi lahko izdelovalcem dali učinkovite napotke za pripravo

razlag in obenem zapolnili raziskovalno vrzel na področju kriznega poučevanja. Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

- Katere vsebinske teme lahko zaznamo pri video razlagah na Razlagamo.si?
- Kakšne so merljive značilnosti video razlag na Razlagamo.si (npr. dolžina, strukturiranost, uporabljeno orodje ...)?

Metodologija

Za analizo videoposnetkov na portalu Razlagamo.si smo uporabili kombinacijo kvantitativne (deskriptivna in inferenčna statistika) in kvalitativne metodologije neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja (kvalitativna vsebinska analiza). Raziskava bo tako poizvedovalne kot opisne narave, znotraj interpretacije pa tudi pojasnjevalne narave.

Vzorec

Na dan zajetih videoposnetkov (15. 5. 2020) je bilo skupno na voljo 739 video razlag. Od tega je bilo 376 (50,9 %) namenjenih predmetni stopnji osnovne šole; sledijo video razlage za razredno stopnjo osnovne šole, ki jih je 265 (35,9 %), 98 (13,3 %) video razlag pa je bilo naloženih za srednjo šolo. Število video razlag se ves čas spreminja in v prispevku navedeni deleži služijo interpretaciji rezultatov na dan zajema posnetkov.

Kvalitativna vsebinska analiza videoposnetkov vključuje 532 video razlag matematike in bioloških vsebin (71,9 % od 739 video razlag). Na razredni stopnji je bilo kvalitativno analiziranih 146 (27,4 % od 532) video razlag, na predmetni stopnji osnovne šole 312 (58,6 % od 532) in na srednji šol 74 (14 % od 532,) video razlag. Matematičnih video razlag je bilo 491 (92,2 % od 532), video razlag za biološke vsebine pa 41(7,8 % od 532),.

Pripomočki

Za kvalitativni del smo kode, ki smo jih dodelili video razlagam, vnašali v wordovo preglednico, za kvantitativni del pa je bila deskriptivna in inferenčna statistika izvedena s pomočjo programa SPSS Statistic 27.

Postopek

Postopek je potekal v dveh zaporednih fazah. V prvi fazi smo izvedli kvalitativno vsebinsko analizo, pri čemer smo se omejili le na matematiko in bi-

ološke vsebine, saj avtorji strokovno pokrivajo področji matematike in biologije. Pri pregledovanju videoposnetkov smo ustvarjali kode. Pri tem smo sledili šestim korakom kvalitativne vsebinske analize (Hesse-Biber in Leavy, 2004): urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij in tem, definiranje kategorij in oblikovanje teoretične razlage ali pojasnitve. Pri procesu kodiranja smo večinoma uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da si pred samim kodiranjem ne pripravimo seznama kod, temveč jih izpeljemo neposredno iz podatkov med analizo besedila (ibid.). Tako je večina kod nastajala sproti ob ogledu video razlag, nekatere pa so bile znane iz literature že pred ogledom videoposnetkov, npr. počasni govor in strokovni pogovorni jezik. Na primer, ko smo ob ogledu video razlage zasledili, da je učitelj ponovil pomembno informacijo, smo to zapisali kot novo kodo. Ob končanem pregledu video razlag, smo pregledali kode in jih na podlagi skupnih značilnosti razporedili v kategorije, te pa nato združili še v teme. Na primer ponavljanju pomembnih informacij in barvnim oporam je skupno poudarjanje pomembnih informacij kar je smo definirali kategorijo. Na enak način smo ustvarili teme. Vzporedno smo beležili tudi število posnetkov v določeni kategoriji. Kodirala je ena sama oseba, ki pa se je v vsakem desetem primeru posvetovala z drugim avtorjem.

V drugi fazi smo kvantitativno pregledali čas trajanja video razlag z vseh področij. Nato smo kvantitativno analizirali matematične in biološke video razlage glede na nekatere kategorije, ki smo jih zaznali v prvi fazi.

Analize

Podatke kvalitativne analize smo zapisovali v preglednico. Kategorije smo zapisali v stolpce in jim prirejali vrednosti 0 in 1, glede na prisotnost kategorije v pregledani video razlagi. Te kvantitativne vidike smo nato prenesli v program SPSS Statistic 27, kjer smo izvedli deskriptivno in inferenčno statistiko. V večini primerov smo zaradi narave podatkov uporabili χ^2 -kvadrat test, kjer pa je bilo možno pa Kruskal Wallis H-test. Statistično značilnost smo zaznavali na nivoju 5 % tveganja.

Rezultati

V nadaljevanju navajamo rezultate kvalitativne in kvantitativne analize video razlag na portalu Razlagamo.si.

V tabeli 49 so navedeni rezultati kvalitativne analize vsebine za 532 video razlag s področja matematike in biologije. Podrobnejša pojasnitev kod s podanimi primeri video posnetkov je v tabeli v prilogi. Za bolj optimizirano navajanje podatkov ob kategorijah navajamo odstotkovni delež (od 532) video razlag, ki sodi v to kategorijo. Deleže navajamo le za kategorije, saj za kode tega podatka nismo zbirali.

Tabela 49: Kvalitativne značilnosti pregledanih video razlag (N = 532)

Temе	Kategorije	Kode
Aktivnost učencev	Aktivnost učencev (37,2 %)	odgovor na vprašanje, navodila za delo, navodila za reševanje nalog, interaktivnost učencev
	Zanimivosti (1,3 %)	zanimivost
	Poudarjanje pomembnih informacij (84,8 %)	zapis kot vir učenja, verbalizacija pomembnosti informacije, ponavljanje pomembnih informacij, barvne opore
Nesimbolna reprezentacija	Zavzetost učencev (3,9 %)	počasen govor, strokovni pogovorni jezik
	Enaktivna reprezentacija (23,1 %)	demonstracija uporabe, življenjski primer, aplet, realni (konkretni) material, demonstracija izdelave
Struktura	Ikonična reprezentacija (55,1 %)	skica grafa, skica številске premice, skica likov, skica teles, ikonična reprezentacija vizualni prikaz
	Določljiva struktura (26,7 %)	uvod, metodični koraki, zaključek
Konceptualno znanje	Prevladujoče konceptualno znanje (30,6 %)	induktivni pristop, uporaba ponazoril, metafore, napačne predstave učencev, medpredmetno povezovanje
Orodje	Uporabljeno orodje (100 %)	zaslonski posnetek, zapisovanje na list papirja, realni posnetek, demonstracija učitelja, zapisovanje na tablo, uporaba neprimernega orodja za obdelavo posnetka
Drugo	Drugo (1,3 %)	glasbena spremljava, rime, petje

V tabeli 49 so predstavljene kvalitativne značilnosti analiziranih video posnetkov. V nadaljevanju opisujemo le rezultate kategorij in kod, ki so se pojavljale najpogosteje in tistih kod, ki so bile kot pomembne izpostavljene v pregledani literaturi. V 198 (37,2 %) videoposnetkih so učenci spodbujeni k aktivnosti, v 451 (84,8 %) videoposnetkih pa so učitelji poudarjali pomembne informacije (npr. besedno poudarjanje, barvne opore). V 7 (1,3 %) primerih pa je podana tudi kakšna zanimivost, kot npr. katere so najmanjše kosti v človeškem telesu. V 11 (2,1 %) videoposnetkih je prisoten strokov-

ni pogovorni jezik. Primer strokovnega pogovornega jezika je, ko učiteljica učencem snov približa tako, da jim na primer prerez lista predstavi skozi gledanje v notranjost lista. V osmih primerih, torej v 1,8 % so učitelji govorili z nižjim tempom govora, preostalih posnetkih je bil tempo govora običajen. Glasbena spremljava je prisotna v 39 (7,3 %) videoposnetkih. Učitelji jo imajo v ozadju, medtem ko razlagajo snov ali v primeru, da se zapolni tišina. Med video razlagami so tudi takšne, kjer učiteljica z rimami (2 video razlagi ali 0,4 %) in s petjem (5 video razlag ali 0,9 %) učencem razlaga matematično vsebino.

V tabeli 50 podrobneje prikazujemo merljive značilnosti analiziranih video razlag. Čas trajanja je merjen za vse video razlage (N = 732), ki so bile dostopne na dan zajema, ostale karakteristike so merjene le za matematične in biološke vsebine (N = 532).

Tabela 50: Merljive značilnosti video razlag

	f	f %	Čas [s]	SD [s]	f	f %	Struktura (%)	KZ ¹ (%)	NS ² (%)
Razredna stopnja OŠ	265	35,9	563	28	146	27,4	27	42	36
Predmetna stopnja OŠ	376	50,9	469	16	312	58,7	30	26	61
Srednja šola	98	13,3	766	35	74	13,9	41	28	47
skupaj	739		542	26	532		27	30,6	60,4

Ugotavljamo, da je povprečna dolžina videoposnetka 542 sekund, kar je približno 9 minut. Najkrajši videoposnetek je trajal 32 sekund, najdaljši pa skoraj 50 minut. Med dolžino video razlag smo ugotovili statistično značilne razlike med predmetno stopnjo razredno stopnjo in srednjo šolo (H = 57,85, p = 0,00), pri čemer so video razlage za srednjo šolo najdaljše.

Osredotočili smo se tudi na strukturo v video razlagah pri matematiki in bioloških vsebinah (N = 532). V 73 % (390) video razlage niso imele izrazite prisotne strukture. V preostalih 27 % (142) primerih pa so video razlage vsebovale uvod (113 video razlag ali 21,2 %), kjer so učence seznanili z učnimi cilji, ali ponovili že obravnavano snov, prisotne so bile tudi uvodne motivacije, 3 % (16) video razlag so vsebovali zaključek, kjer so učitelji povzeli bistvo obravnavane snovi. Rezultati χ^2 testa statistično značilno (=9,37, p = 0,01) kažejo, da se struktura v video razlagah bistveno razlikuje glede na

1 Konceptualno znanje

2 Nesimbolna reprezentacija

razredno stopnjo, predmetno stopnjo in srednjo šolo, pri čemer je struktura največkrat prisotna v video razlagah za srednjo šolo (41 % video razlag).

Nesimbolna reprezentacija je vključena v 60,4 % videoposnetkov. Tudi pri prisotnosti nesimbolne reprezentacije so zaznane statistično značilne razlike ($H = 46,60$, $p = 0,00$), pri čemer je največ nesimbolne reprezentacije prisotne pri video razlagah za predmetno stopnjo.

Konceptualno znanje je prisotno v 30,6 % videoposnetkov. Med konceptualno znanje smo uvrstili npr. induktivni pristop. Primer induktivnega pristopa je, kjer učiteljica učencem razloži trikotniško pravilo s pomočjo različno dolgih izrezanih listkov, ki jih premika in poskuša oblikovati trikotnike. Primer proceduralnega znanje je reševanje rutinske naloge, npr. sistema dveh enačb. Konceptualno znanje je statistično značilno najbolj pogosto na razredni stopnji ($=11,92$, $p = 0,00$) v primerjavi s predmetno stopnjo in srednjo šolo.

Učitelji uporabljajo različna orodja pri razlagah. V največjem številu primerov, torej v 46,6 %, so učitelji uporabili zaslonski posnetek, sledi zapisovanje na list papirja, ki so se ga učitelji poslužili v 31,4 %. V 10,9 % primerov so zapisovali na tablo in v 4,7 % posneli realni posnetek. V nekaterih primerih so učitelji v videoposnetku kombinirali različna orodja.

Pri analizi posnetkov s portala Razlagamo.si smo opazili, da v večini učitelji niso vidni na posnetku, natančneje, vidni so v 11 % vseh analiziranih razlag.

Diskusija

V raziskavi smo ugotavljali značilnosti video razlag na portalu Razlagamo.si, pri čemer so nas zanimale vsebinske teme lahko zaznamo pri video razlagah na Razlagamo.si in kakšne so merljive značilnosti video razlag na Razlagamo.si (npr. dolžina, strukturiranost, uporabljeno orodje ...)?

Povprečna dolžina video razlage na portalu Razlagamo.si je približno 9 minut. Glede na izsledke raziskave, ki so jo izvedli Guo in sodelavci (2014: 44) je dolžina delno primerna, video razlage so verjetno predolge, saj navajajo, da so študenti v celoti pogledali videoposnetek dolg približno 6 minut, v primeru, da je bil posnetek daljši od 9 minut, so si ga pogledali približno do polovice, zato za študente priporočajo posnetke krajše od 6 minut. V teoriji nismo zasledili raziskav, ki bi opisovale primernost dolžine video razlage glede na starost. Na posvetu Razlagamo.si v juniju 2020 je bilo predlagano, da je primerna dolžina video razlage nekje 7 minut za najmlajše

uporabnike, 14 minut za učence predmetne stopnje v OŠ in 21 minut za srednješolce, kar je bilo kasneje posodobljeno v 7 -10 minut za osnovno šolo in 10 – 20 minut za srednjo šolo (Zmazek et al., 2020). Nazorne predstavitve pojmov (kakor bi lahko tudi imenovali nesimbolno reprezentacijo) so bile najbolj pogoste pri predmetnih učitelji, ki se tudi znotraj nekaterih drugih raziskav kažejo kot specifični, saj npr. drugače ocenjujejo sodelovanje z različnimi deležniki v okviru izobraževanja na daljavo (Rupnik Vec et al., 2020: 47). Ugotovili smo tudi manjši delež konceptualnega znanja predvsem na predmetni stopnji osnovne šole in v srednji šoli, kar sicer ni v skladu z napotki za šolsko prakso (npr. Martín-Páez et al., 2019: 781), a je precej značilno za slovenski šolski prostor (Podgoršek in Lipovec, 2016: 164). Pri analizi posnetkov s portala Razlagamo.si smo opazili tudi, da učitelji običajno na posnetku niso vidni, čeprav je po ugotovitvah Guo in sodelavcev (2014: 45) to zaželeno.

V nadaljevanju navajamo le nekatere, ki se ne prekrivajo z že omenjenimi merljivimi značilnostmi. Kot pozitivno izpostavljamo, da je verbalna spremljava prisotna v veliki večini primerov. Učitelji so v večini primerov zapisano oz. prikazano še ubesedili ali dodatno razložili, učenci pa lahko na ta način informacije sprejeli in procesirali tako skozi vizualni kot verbalni / avditorni kanal, kar je priporočljivo glede na ugotovitve literature (npr. Brame, 2016: 1). V nekaterih primerih je učitelj matematično vsebino podal tudi s pomočjo rim in petja, kar lahko pripomore k lažji zapomnitvi, prav tako pa pomaga pri razumevanju na konceptualnem nivoju (Governor et al., 2013: 3117). Glasbena spremljava ali kompleksna ozadja, ki so moteč dejavnik, saj se učenci težje osredotočijo na pomembne informacije (Mayer in Moreno, 2003: 43; Hughes et al., 2018: 66), so bila zelo redka.

Opazili smo tudi značilnosti video razlag, kjer zaznavamo priložnosti za izboljšave. Učitelji so učence spodbujali k aktivnosti s postavljanjem različnih vprašanj, z dajanjem navodil za delo, interaktivnimi funkcijami ipd. le v nekoliko več kot tretjini video razlag, kar ni vzpodbudno, saj na tak način omogočamo aktivno učenje (Knight in Wood, 2005: 304; Mayer et al., 2020: 850). Nadgradnja je možna tudi pri tempu govora in uporabi strokovnega pogovornega jezika. Na večini posnetkov učitelj govori s srednjo hitrostjo, kar je najmanj primerno, saj so učenci takrat najmanj zavzeti (Guo et al., 2014: 47). Strokovni pogovorni jezik je prisoten le v 11 primerih, čeprav je občasna uporaba pogovornega jezika primerna, saj se na ta način približamo učencem, ti pa tako pokažejo večjo željo za razumevanje obravnavane snovi (Mayer, 2008: 766).

Zaključek

Leta 2020 je ob spomladanskem zaprtju šol leta postalo jasno, da je potrebno nemudoma razviti nov pristop k izobraževanju na daljavo in hkrati pripraviti repozitorij učnih gradiv za takšno učenje in poučevanje. Slovenija je premajhna, da bi takšno zbirko imela že pripravljeno, zato jo je bilo potrebno čim prej zgraditi.

Razlagamo.si (b.d.) uokvirjajo teoretična izhodišča obrnjene učilnice, odprtih izobraževalnih virov in poučevanja in učenja z razumevanjem. Portal Razlagamo.si deluje po principu multiplikativne rastoče profesionalne skupnosti, znotraj katere se delijo gradiva in izmenjujejo izkušnje med študenti, učitelji in visokošolskimi učitelji. Vključevanje je prostovoljno, a vključitev pomeni zavezo k aktivnem delu. Solidarnost, ki je po naravi omejena na manjše kolektive (npr. šole), kjer učitelji pomagajo in nesebično delijo pripravljena gradiva, se dviga na nivo nacionalnega portala. Skupna izobraževalna točka ima ambicije postati slovenska edupedija, delujoča po principu wikipedije.

Ugotovljenih je bilo že več značilnosti kakovostnih izobraževalnih videoposnetkov (npr. Guo et al., 2014; Hew at al, 2020; Lipomi, 2020). Mayer s sodelavci (2020) je pregledal več študij in ugotavlja, da značilnosti kakovostnih video posnetkov vključujejo upoštevanje principa usmerjanja pogleda, princip generativne dejavnosti, principa dinamičnega risanja in princip perspektive (ibid: 837). Clark s sodelavci (2016: 120) pa dodatno poudari, da se ljudje iz video posnetka učijo bolje, če je v njem manj zavajajočih elementov (princip zavajajočih elementov). Primerjava z ugotovitvami raziskav o kriznem poučevanju na daljavo je pokazala, da video razlage s portala Razlagamo.si ponujajo kakovostno gradivo za učenje po pristopu obrnjene učilnice, saj v velikem deležu sledijo kitajskim smernicam ustreznosti vsebine, primernosti stopnje težavnosti, ustreznosti strukture, trajnosti izbranega medija in ustreznosti organiziranja virov (Huang et al., 2020; Pestano Pérez et al., 2020), predvsem pa utirajo popolnoma novo pot na tem področju tako v Sloveniji kot v mednarodni skupnosti.

Na podlagi analize portala Razlagamo.si v ospredje postavljamo še naslednje dodatne smernice, ki so lahko v pomoč pri nadaljnji pripravi gradiv: spodbujanje aktivne vloge učencev z interaktivnimi gradivi, vključevanje razvijanja konceptualnega razumevanja, osmišljena izbira tehničnega orodja, dovolj kratki posnetki (do 6 minut). Kot priložnosti za izboljšavo bi navedli večjo vsebnost strukture, konceptualnega znanja in nesimbolne reprezentacije. Pozornost je treba nameniti tudi vidnosti učitelja in izogi-

banju srednjega tempa govora v video razlagi. Ker nobena video razlaga ni vsebovala napotka k sodelovalnemu učenju, dodajamo tudi ta vidik.

Skupna izobraževalna točka je lahko v pomoč učiteljem, ki po načelih obrnjenega učenja pripravljajo gradivo tudi v nekrizni situaciji (npr. bolni učenci, učenci športniki, učenci z drugimi statusi), točka pa predstavlja tudi primer dobre prakse za odločevalce s področja izobraževanja.

Zahvala

Zahvaljujemo se anonimnemu recenzentu, katerega sugestije so bistveno pripomogle k jasnosti in strukturiranosti zapisa in s tem, vsaj po našem menju, tudi h kakovosti prispevka.

Literatura

- Blažič, Marjan, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2003.
- Brame, Cynthia J. "Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content." *CBE—Life Sciences Education* 15, no. 4 (2016). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>.
- Clark, Ruth Colvin. *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2016.
- Clark, Douglas B., Emily E. Tanner-Smith, and Stephen S. Killingsworth. "Digital Games, Design, and Learning." *Review of Educational Research* 86, no. 1 (2016): 79–122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>.
- Governor, Donna, Jori Hall, and David Jackson. "Teaching and Learning Science Through Song: Exploring the Experiences of Students and Teachers." *International Journal of Science Education* 35, no. 18 (2013): 3117–40. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.690542>.
- Guo, Philip J., Juho Kim, and Rob Rubin. "How Video Production Affects Student Engagement." *Proceedings of the first ACM conference on learning @ scale conference*, 2014:41–50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>.
- Hatlevik, Ove Edvard, Inger Throndsen, Massimo Loi, and Greta B. Gudmundsdottir. "Students' ICT Self-Efficacy and Computer and Information Literacy: Determinants and Relationships." *Computers & Education* 118 (2018): 107–19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>.

- Hesse-Biber, Sharlene Janice, and Patricia Leavy. *Approaches to Qualitative Research: a Reader on Theory and Practice*. New York: Oxford University Press, 2004.
- Hew, Khe Foon, Xiang Hu, Chen Qiao, and Ying Tang. "What Predicts Student Satisfaction with MOOCs: A Gradient Boosting Trees Supervised Machine Learning and Sentiment Analysis Approach." *Computers & Education* 145 (2020): 103724. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103724>.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barbara Lockee, Torrey Trust in Aron Bond. „The difference between emergency remote teaching and online learning.“ *Educause Review* 27 (2020).
- Huang, Ronghuai, Dejian Liu, Ahmed Tlili, Junfeng Yang in Huanhuan Wang. *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.
- Hughes, Christopher, Jamie Costley, and Christopher Lange. "The Effects of Multimedia Video Lectures on Extraneous Load." *Distance Education* 40, no. 1 (2018): 54–75. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553559>.
- Knight, Jennifer K., and William B. Wood. "Teaching More by Lecturing Less." *Cell Biology Education* 4, no. 4 (2005): 298–310. <https://doi.org/10.1187/05-06-0082>.
- Kreiner, David S. "Guided Notes and Interactive Methods for Teaching with Videotapes." *Teaching of Psychology* 24, no. 3 (1997): 183–85. https://doi.org/10.1207/s15328023top2403_6.
- Kustec, Simona, Vinko Logaj, Milan Krek, Andrej Flogie, Polonca Truden Dobrin in Milena Ivanuš Grmek. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19 : modeli in priporočila*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020.
- Li, Kun, and Dorian Canelas. "Learners' Perceptions and Experiences of Two Chemistry MOOCs: Implications for Teaching and Design." *American Journal of Distance Education* 33, no. 4 (2019): 245–61. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1639469>.
- Lin, Li-Chun, I-Chun Hung, Kinshuk, and Nian-Shing Chen. "The Impact of Student Engagement on Learning Outcomes in a Cyber-Flipped Course." *Educational Technology Research and Development* 67, no. 6 (2019): 1573–91. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09698-9>.
- Lipomi, Darren J. "Video for Active and Remote Learning." *Trends in Chemistry* 2, no. 6 (2020): 483–85. <https://doi.org/10.1016/j.trechm.2020.03.003>.

- Lipovec, Alenka in Darja Antolin Drešar. *Matematika v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, 2019.
- Lipovec, Alenka, Jožef Senekovič in Samo Repolusk. "Načini uporabe i-učbenikov". V *Slovenski i-učbeniki*, ur. Igor Pesek, Blaž Zmazek in Vladimir Milekšič, (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2015), 117–143.
- Lipovec, Alenka, Jan Zmazek, Eva Zmazek in Blaž Zmazek. „Z generation students' learning mathematics with e-resources.“ *International journal of education and information technologies* 11(2017): 105–110.
- Liu, Yuliang. "Using Reflections and Questioning to Engage and Challenge Online Graduate Learners in Education." *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 14, no. 1 (2019). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0098-z>.
- Lo, Chung Kwan, and Khe Foon Hew. "A Critical Review of Flipped Classroom Challenges in K-12 Education: Possible Solutions and Recommendations for Future Research." *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12, no. 1 (2017). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>.
- Lowenthal, Patrick, Jered Borup, Richard West in Leanna Archambault. „Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic.“ *Journal of Technology and Teacher Education* 28, no. 2 (2020): 383–391.
- Mailizar, Mailizar, Abdulsalam Almanthari, Suci Maulina, and Sandra Bruce. "Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-Learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia." *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 16, no. 7 (2020). <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>.
- Martín-Páez, Tobías, David Aguilera, Francisco Javier Perales-Palacios in José Miguel Vílchez-González. "What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature." *Science Education* 103, no. 4 (2019), 799–822. <https://doi.org/10.1002/sce.21522>.
- Mayer, Richard E. "Applying the Science of Learning: Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction." *American Psychologist* 63, no. 8 (2008): 760–69. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.8.760>.
- Mayer, Richard E., Logan Fiorella, and Andrew Stull. "Five Ways to Increase the Effectiveness of Instructional Video." *Educational Technology Research and Development* 68, no. 3 (2020): 837–52. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>.

- Mayer, Richard E., and Roxana Moreno. "Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning." *Educational Psychologist* 38, no. 1 (2003): 43–52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3801_6.
- Ozdem-Yilmaz Yasemin in Kader Bilican. „Discovery Learning—Jerome Bruner.“ V *Science Education in Theory and Practice*, ur. Ben Akpan in Teresa J. Kennedy, (Springer, Cham., 2020) 177–190. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_13.
- Pérez-Sanagustín, Mar, Miguel Nussbaum, Isabel Hilliger, Carlos Alario-Hoyos, Rachele S. Heller, Peter Twining, and Chin-Chung Tsai. "Research on ICT in K-12 Schools – A Review of Experimental and Survey-Based Studies in Computers & Education 2011 to 2015." *Computers & Education* 104 (2017). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.006>.
- Pesek, Igor, Blaž Zmazek in Gregor Mohorčič. "Od e-gradiv do i-učbenikov". V *Slovenski i-učbeniki*, ur. Igor Pesek, Blaž Zmazek in Vladimir Milekšič (Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2015) 9–16.
- Pestano Pérez, Manuel, Igor Pesek, Blaž Zmazek, and Alenka Lipovec. «Video Explanations as a Useful Digital Source of Education in the COVID 19 Situation.» *Revija za elementarno izobraževanje* 13, no. 4 (2020): 395–412. <https://doi.org/10.18690/rei.13.4.395-412.2020>.
- Podgoršek, Manja in Alenka Lipovec. 2016. "Risba kot orodje za vpogled v matematično razumevanje." *Psihološka obzorja* 25, (2016): 156-166. <https://doi.org/10.20419/2016.25.452>.
- Razlagamo.si. Dostopano junij, 25, 2021. <https://razlagamo.si/>.
- Rupnik Vec, Tanja, Stanka Preskar, Branko Slivar, Renata Zupanc Grom, R., Saša Kregar, Ada Holcar Brunaure, Vera Bevc, Monika Mithans, Milena Ivanuš Grmek in Kristijan Musek Lešnik. *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije COVID-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020*. Ljubljana: ZRSŠ, 2020.
- Santos, Ana I. in Sandro Serpa. „Flipped Classroom for an Active Learning.“ *Journal of Education and E-Learning Research* 7, no. 2, (2020): 167–173. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.167.17>.
- Siddiq, Fazilat, Ove Edvard Hatlevik, Rolf Vegar Olsen, Inger Throndsen, and Ronny Scherer. "Taking a Future Perspective by Learning from the Past – A Systematic Review of Assessment Instruments That Aim to Measure Primary and Secondary School Students' ICT Literacy." *Educational Research Review* 19 (2016): 58–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.05.002>.
- Viner, Russell, Simon Russell, Helen Croker, Jessica Packer, Joseph Ward, Claire Stansfield, Oliver Mytton, and Robert Booy. "School Closure

and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Narrative Systematic Review.” *SSRN Electronic Journal*, 2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3556648>.

van Alten, David C.D., Chris Phielix, Jeroen Janssen, and Liesbeth Kester. “Effects of Flipping the Classroom on Learning Outcomes and Satisfaction: A Meta-Analysis.” *Educational Research Review* 28 (2019): 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>.

Wagner, Marlene, Andreas Gegenfurtner, and Detlef Urhahne. “Effectiveness of the Flipped Classroom on Student Achievement in Secondary Education: A Meta-Analysis.” *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 35, no. 1 (2021): 11–31. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000274>.

Zhu, Gang. “Is Flipping Effective? A Meta-Analysis of the Effect of Flipped Instruction on K-12 Students’ Academic Achievement.” *Educational Technology Research and Development* 69, no. 2 (2021): 733–61. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09983-6>.

Zmazek, Blaž, Igor Pesek, Alenka Lipovec, Katja Košir in Vesna Zmazek. *Sklepi posveta Razlagamo.si*. Dostopano 25. Junij 2021, <https://razlagamo.si/rezultati/2020>.

Priloga

Pojasnitev kod z opisi in tipičnimi primeri posnetkov, ki vsebujejo naslednje podatke: avtor, razred/letnik: naslov posnetka, povezava na posnetek.

KODA	OPIS	PRIMER
ODGOVOR NA VPRAŠANJE	Postavitev vprašanja, ki mu sledi premor namenjen za razmislek in odgovor učencev.	Vesna Zmazek, 1. letnik: Razpolovišče daljice https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30302#section-3
NAVODILA ZA DELO	Učitelj učencem poda navodila za delo.	Nina Lojen, 1. razred: Razvrščanje likov https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30179#section-6
NAVODILA ZA REŠEVANJE NALOG	Učitelj učencem poda navodila za reševanje nalog.	Barbara Božjak, 5. razred: Ploščina – uvodna ura https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30307#section-2
INTERAKTIVNOST UČENCEV	Interaktivnost učencev med video razlago.	David Gajser, 4. letnik: Nedoločeni integral 2. Del https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30336#section-2
ZANIMIVOSTI	Učitelj med razlago poda zanimivost v sklopu obravnavane snovi.	Mojca Žugič Perić, 1. razred: Moje telo https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=31349#section-2

KODA	OPIS	PRIMER
ZAPIS KOT VIR UČENJA	Učitelj v video razlagi ustvarja strukturiran zapis, ki je lahko vir učenja.	Miha Skopec, 5. razred: Množice https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30298#section-3
VERBALIZACIJA POMEMBNOСТИ INFORMACIJE	Učitelj z glasom poudari pomembne informacije.	Vanja Delost, 4. razred: Ponovimo o neenačbah https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30267#section-1
PONAVLJANJE POMEMBNIH INFORMACIJ	Učitelj ponovi pomembne informacije.	Lucija Ule, 9. razred: Risanje pravilne štiristrane piramide v poševni projekciji https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30288#section-5
BARVNE OPORE	Učitelj s pomočjo barv označuje, poudarja, razlikuje med informacijami.	Nina Jelen, 5. razred: Krog, krožnica in en kup črt https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30306#section-6
POČASEN GOVOR	Učitelj razlaga snov z nizkim tempom govora.	Jasna Novak, 6. razred: Kot https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30332#section-1
STROKOVNI POGOVORNI JEZIK	Učitelj uporabi strokovni pogovorni jezik.	Ana Posavec, 6. razred: List https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=31440#section-6
DEMONSTRACIJA UPORABE	Učitelj prikaže način uporabe orodja.	Manca Kokalj Vernig, 4. razred: Risanje krožnice s šestilom https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30256#section-4
ŽIVLJENJSKI PRIMER	Učitelj pri razlagi poda življenjski primer obravnavane snovi.	Danijela Cvetko, 1. razred: Liki https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30179#section-6
APLET	Učitelj med razlago uporabi aplet.	Vesna Zmazek, 3. letnik: Obseg in ploščina https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30309#section-1
REALNI KONKRETNI MATERIAL	Učitelj za prikaz uporablja realni (konkretni) material.	Monika Kovše, 1. razred: Seštevamo in odštevamo do 5 https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30222#section-8
DEMONSTRACIJA IZDELAVE	Učitelj prikaže (demonstrira) izdelavo predmeta.	Nika Požun, Nuša Navršnik, Minea Šučur, Tilen Švarc, Tilen Žvajker: Demonstracija izdelave modela pljuč https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=31474#section-4
SKICA GRAFA	Učitelj skicira graf.	Suzana Kranjec, 9. razred: Presečišče dveh premic https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30284#section-10
SKICA ŠTEVILSKE PREMICE	Učitelj skicira številsko premico.	Natalija Podjavoršek, 1. letnik: Izrazi in enačbe z absolutno vrednostjo https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30300#section-5

KODA	OPIS	PRIMER
SKICA LIKOV	Učitelj skicira lik.	Romana Šabeder, 8. razred: Naloga sestavljen lik 1 (izračun obsega) https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30243#section-4
SKICA TELES	Učitelj skicira telo.	Suzana Kranjec, 9. razred: Sestavljeno telo https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30288#section-9
IKONIČNA REPRESZETACIJA	V video razlagi je prisotna ikonična reprezentacija.	Jožica Višnar, 9. razred: Površina pokončne-ga valja https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30289#section-4
VIZUALNI PRIKAZ	Učitelj razlago podkrepil z vizualnimi prikazi (npr. slika, video, animacija, skica).	Tjaša Gale, 4. razred: Teorija o nastanku sveta https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=31216#section-3
UVOD	Učitelj učence seznanil z učnimi cilji, ponovil že obravnavane snovi ali pa je prisotna uvodna motivacija.	Staša Kancler, 1. razred: Ravne in krive črte https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30179#section-5
METODIČNI KORAKI	V video razlagi so prisotni metodični koraki.	Rozalija Grešak, 9. razred: Množenje veččlenika z veččlenikom https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30271#section-1
ZAKLJUČEK	Učitelj povzame bistvo obravnavane snovi.	Mojca Žugič Perić, 1. razred: Kaj jedo živali https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=31348#section-5
INDUKTIVNI PRISTOP	Učiteljev pristop temelji na primerih.	Miha Skopec, 5. razred: Množice https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30298#section-3
UPORABA PONAZORIL	Učitelj pri razlagi uporabi ponazorila.	Irena Mučibabić, 2. razred: Seštevanje do 100 DE + D https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30232#section-3
PRISPODOBA	Učitelj pri razlagi uporabi prispevke.	Vesna Zmazek, 1. letnik: Ničle in začetna vrednost funkcije https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30304#section-1
NAPAČNE PREDSTAVE UČENCEV	Učitelj že v naprej predvidi možne zmotne predstave učencev.	Jože Senekovič, 6. razred: Kot – lastnosti https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30332#section-1
MEDPREDMETNO POVEZOVANJE	Učitelj poveže predavano snov s snovjo drugega predmeta.	David Gajser, 4. letnik: Modeliranje z integralom https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30336#section-14
DEMONSTRACIJA POSTOPA REŠEVANJA NALOGE	Učitelj prikaže postopek reševanja naloge.	Ana Canzutti, 7. razred: Obseg in ploščina trikotnika, reševanje nalog https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30347#section-8

KODA	OPIS	PRIMER
POUDAREK NA SIMBOLIH, TERMINOLOGIJ	Učitelj pretežno uporablja terminologijo in simbole.	Jožica Višnar, 8. razred: Izpeljava Pitagorovega izreka https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30258#section-1
ZASLONSKI POSNETEK	Učitelj snema zaslon računalnika ali tablice.	Tina Sajko, 2. razred: Odštevam dvomestna števila do sto https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30232#section-10
ZAPISOVANJE NA LIST PAPIRJA	Učitelj ustvarja zapis na list papirja.	Mojca Špende, 7. razred: Paralelogram – obseg in ploščina https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30350#section-4
REALNI POSNETEK	Učitelj posname realni posnetek.	Tanja Godec, 1. razred: Izdelaj si domino https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30180#section-4
ZAPISOVANJE NA TABLO	Učitelj zapisuje na tablo.	Anže Zupanec, 2. letnik: Kompleksna števila in kvadratna enačba https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30291#section-5
UPORABA NEPRIMERNEGA ORODJA ZA OBDELAVO POSNETKA	Za obdelavo posnetka je uporabljeno nepriporočljivo orodje.	Luka Rajh, 2. razred: Odštevam enice https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30232#section-7
VERBALNA SPREMLJAVA	Učitelj razlaga snov.	Urška Trošt, 6. razred: Merjenje ploščine https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30330#section-2
GLASBENA SPREMLJAVA	V video razlagi je prisotna glasba.	Boris Đukić, 6. razred: Načrtovanje kota 90 stopinj s šestilom in ravnilom https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30332#section-5
RIME	V video razlagi so prisotne rime ob razlagi snovi.	Natalija Podjavoršek, 7. razred: Štirikotniki https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30350#section-1
PETJE	Snov v video razlagi je predstavljena s pomočjo petja.	Natalija Podjavoršek, 8. razred: Pitagorov izrek https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=30258#section-1

Uvajanje čuječnosti v študijski proces

Janja Tekavc

Uvod

V zadnjih desetletjih v zahodnem svetu beležimo porast zanimanja za koncept čuječnosti in izvajanje prakse čuječnosti. Čuječnost (angl. *mindfulness*) pomeni usmerjanje lastne pozornosti na zavedanje trenutnega doživljanja oz. predstavlja proces »odprte, raziskujoče in zavedajoče se prisotnosti v trenutnem doživljanju« (Creswell, 2017: 493). Tovrstno jasno zavedanje v marsičem predstavlja nasprotje doživljanju sodobnega človeka, ki veliko dejavnosti počne z zmanjšano mero pozornosti in kateremu misli pogosto begajo iz ene stvari na drugo (npr. Bargh in Chartrand, 1999; Killingsworth in Gillbert, 2010). Čuječnost tako predstavlja proces usmerjanja lastne pozornosti na zavedanje trenutnega doživljanja, pri čemer posameznik zavzema držo radovednosti, odprtosti in sprejemanja (Bishop et. al., 2004). Čeprav pregled znanstvene literature pokaže na raznolikost v opredeljevanju pojma čuječnosti, vsebujejo vse njene opredelitve dve skupni značilnosti. To sta: (1) usmerjanje pozornosti in zavedanja na doživljanje sedanjega trenutka, ki lahko zavzema različne oblike, kot so telesne zaznave, čustvene reakcije, misli; ter (2) odprto sprejemanje oz. doživljanje notranjega in/ali zunanjega dogajanja na radoveden, nepristranski način.

Četudi je vsakdo zmožen čuječnosti, je lahko izvajanje tehnik čuječnosti na začetku precej zahtevno in terja nekaj napora. To je razumljivo, saj smo navajeni doživljanja na način, pri katerem našemu umu dopustimo, da

prosto tava, pri čemer naše misli pogosto zaidejo v samokritiko, ruminacijo o preteklosti ali v skrbi glede prihodnosti (Creswell, 2017). Kadar posamezniku uspe vzpostaviti stanje čuječnosti (t.j. pozornost na sedanji trenutek, zavedanje, sprejemanje in ne-reagiranje), ima lahko to zanj zelo ugodne posledice. Raziskave o učinkovitosti izvajanja čuječnostnih praks namreč kažejo številne ugodne učinke na telesnem, kognitivnem, emocionalnem in vedenjskem nivoju (za pregled glej Creswell, 2017). Izvajanje čuječnostne vadbe namreč izboljša samoregulacijo psiholoških, vedenjskih in tudi telesnih reakcij posameznika (Hülshager et al., 2015). Tako se pozitivne posledice na psihološkem nivoju kažejo predvsem kot povečana stopnja sproščenosti, istočasno pa tudi v izboljšanju nekaterih kognitivnih funkcij, kot so stopnja usmerjene pozornosti, učinkovitost delovnega spomina, večja jasnost in stopnja uvida v situacijo ter uspešnejše reševanje problemov (Eberth in Sedlmeier, 2012). Običajne čuječnostne prakse namreč ciljajo na več vidikov posameznikove pozornosti, kot so: prepoznavanje trenutka, ko začnejo misli uhajati, ponovno preusmerjanje pozornosti nazaj na fokus pozornosti (na primer na zavedanje procesa dihanja), razvijanje dolgotrajne pozornosti, in učenje zaznavanja na odprt način, pri katerem nas ne vodijo naše misli, čustva, ali telesna občutja. Redno izvajanje čuječnostne prakse naj bi pomagalo izboljšati tudi samoregulacijske spretnosti posameznika (Himelstein et al., 2012). V sklopu čuječnostne prakse posameznik namreč opazja zunanje in notranje dogodke na odprt način in brez presojanja; ne da bi nanje reagiral. S pomočjo boljšega opazjanja lastnega doživljanja in večjega meta-zavedanja je posameznik sposoben bolj objektivno oceniti zunanje in notranje dogodke, intenziteta njegovih čustvenih in vedenjskih reakcij pa se temu ustrezno zmanjša (Shapiro et al., 2006). Redno izvajanje prakse čuječnosti vpliva tudi na socialno delovanje posameznika. Tako naj bi čuječnost pripomogla k izboljšanju posameznikovega medosebnega delovanja in dvignila kvaliteto njegovih odnosov z drugimi (npr. Carson et al., 2004), zmanjšala občutke osamljenosti (Lindsay et al., 2019) in povečala količino prosocialnega vedenja posameznika (Condon et al., 2013). Raziskovalci omenjene učinke pripisujejo dejstvu, da redno izvajanje čuječnostne prakse pri posamezniku vzpostavljanja držo odprtega sprejemanja, poglubi uvid v posameznikovo stisko in s tem poveča stopnjo sočutja do drugih ljudi (Gunaratana, 2011).

Med programi, ki spodbujajo razvoj in poglobljanje čuječnosti, je zagotovo najbolj znan t.i. MBSR program (angl. Mindfulness-Based Stress Reduction program; Kabat-Zinn, 1982; 1990), ki predstavlja prvi strukturirani

rani program za razvoj čuječnosti. Traja osem tednov in je sestavljen je iz rednih tedenskih skupinskih srečanj pod vodstvom učitelja, dnevne individualne vadbe ter enega daljšega dnevnega srečanja. Večina MBSR programa se osredotoča na učenje zavestnega usmerjanja pozornosti na telesne občutke s pomočjo različnih čuječnostnih tehnik. Izvajanje tehnik spremljajo pogovori in razlaga o tem, kako principe čuječnosti vključevati v vsakodnevno življenje, vključno s spoprijemanjem s stresom. Program MBSR je spodbudil razvoj tudi drugih podobnih programov, namenjenih razvijanju in poglobljanju čuječnosti, ki se med seboj razlikujejo v čuječnostnih tehnik, ki jih posamezni program vključuje, trajanju, izvedbi in ciljni skupini, kateri je program namenjen. V zadnjem desetletju beležimo porast krajših čuječnostnih intervencij v trajanju dveh do treh tednov, vse več pa je tudi čuječnostnih programov s pomočjo uporabe sodobnih tehnologij (računalnik, pametni telefon). Slednje so praktične za uporabo zaradi širše dostopnosti in nizkih stroškov izvedbe; njihova slaba stran pa je, da po navadi potekajo brez dostopa do učitelja (Creswell, 2017).

Zaradi številnih in raznolikih ugodnih učinkov, ki jih prinaša redno izvajanje čuječnostne prakse, sta koncept čuječnosti in spodbujanje razvoja čuječnosti vse bolj prisotna tudi v visokošolskem prostoru oz. v sklopu študijskega procesa. Skladno z raziskavami o psihološki obremenjenosti in stresu pri študentih (npr. Auerbach et al., 2018) se je razvilo tudi precejšnje število intervencij ter intervencijskih študij, katerih primarni namen je znižanje stopnje stresa pri študentih in izboljšanje njihovih sposobnosti spoprijemanja z njim. Mednje poleg oblik, kot so telesna vadba, vodenje dnevnika, glasbena terapija in meditacija, sodijo tudi različne čuječnostne prakse (Bamber in Schneider, 2016). Uporaba tehnik, ki spodbujajo čuječnost, lahko pomembno prispeva h kvalitetnejšemu študijskemu delu, saj spodbujajo proces spoznavanja, ustvarjalnost, refleksijo in vodijo h globljim uvidom v študijsko snov. Študent, ki k študiju pristopa na čuječ način, bo bolj pozoren na obravnavano snov in na lastna doživljanja v procesu učenja, posledično pa tudi veliko bolj zavzet za študij. Primerjava različnih tipov čuječnostnih intervencij na študentski populaciji je pokazala (Bamber in Morpeth, 2019), da se učinki večine programov, ki temeljijo na principu čuječnosti, med seboj pomembno ne razlikujejo glede učinkovitosti pri znižanju stopnje anksioznosti, depresije in stresa pri študentih. To pomeni, da so bili programi, ki so jih raziskovalci razvili za potrebe svojih študij, večinoma enako učinkoviti kot preverjene in dobro raziskane čuječnostne prakse, kot je npr. MBSR (angl. Mindfulness-Based Stress Reduction program; Ka-

bat-Zinn, 1982; 1990). Programi za spodbujanje čuječnosti pri študentih naj bi bili bolj učinkoviti pri študentih nižjih letnikov kakor pri starejših študentih. Metaanalize intervencijskih študij, ki so kot intervencijo vključevale izvajanje čuječnostnih tehnik pri študentih, namreč kažejo, da tekom izvajanja tovrstnih programov stopnja anksioznosti pri študentih nižjih letnikov upade bolj kakor pri študentih višjih letnikov. Raziskovalci to pojasnjujejo z dejstvom, da študenti največ stresa in anksioznosti doživljajo v prvih letih svojega študija, zato imajo programi, ki ciljajo na znižanje stresa in bolj konstruktivno spoprijemanje z njim, največji učinek ravno pri tej skupini študentov (Bamber in Morpeth, 2019).

Prispevek opisuje rezultate uvajanja čuječnostne prakse v študijski program za študente 1. stopnje psihologije. Namen raziskave je bil izvesti vodeni program razvijanja čuječnosti na daljavo in preveriti odzive študentov nanj. Pričakovali smo, da bodo študenti udeležbo v programu ocenili kot pozitivno izkušnjo in pri sebi prepoznali katero od sprememb na nivoju telesnega, psihološkega in socialnega delovanja, ki jih navajajo znanstveni viri na področju čuječnosti (npr. Creswell, 2017).

Metoda

V študiji smo uporabili 8 - tedenski program razvijanja čuječnosti, ki smo ga razvili na osnovi nekaterih objavljenih programov razvijanja čuječnosti pri študentih (npr. McClintock in Anderson, 2013; Zeidan et al., 2013). Program je bil sestavljen iz uvodnega predavanja, na katerem smo študente seznanili s pojmom čuječnosti, osnovnimi značilnostmi tehnik razvijanja čuječnosti ter principi izvajanja prakse čuječnosti in konkretnega programa. Sledilo je sedem različnih vaj za spodbujanje čuječnosti, ki so si sledile v tedenskem razmiku. Tako so študenti izvedli tehnike spodbujanja čuječnosti, kot so: čuječe dihanje, pregled telesa, čuječe gibanje, vodeno meditacijo z uporabo vizualizacije, postopno mišično relaksacijo, vodeno meditacijo ljubeče naklonjenosti in čuječe poslušanje zvokov. Na koncu je bilo izvedeno še zaključno srečanje, namenjeno refleksiji programa in evalvaciji. Program je v celoti potekal na daljavo (s pomočjo računalniškega sistema MS Teams).

V program za razvijanje čuječnosti je bilo povabljenih 46 študentov študijskega programa psihologija. Udeležba v programu ni bila obvezna in ni sestavljala rednega dela študija. Prav tako sodelujoči študenti za sodelovanje v programu niso prejeli nobenih bonitet. Programa razvijanja čuječ-

nosti se je tako udeležilo skupno 37 študentk¹ psihologije starih od 20 do 22 let. 23 udeleženk (oz. 62 %) se je srečan udeleževalo vedno ali skoraj vedno, vse udeleženke pa so bile prisotne na več kot polovici srečanj. Skoraj polovica udeleženk (47,8 %) se je v sklopu izvedenega programa prvič srečala s konceptom čuječnosti, preostale so koncept čuječnosti poznali že prej. Enajst študentk (23,9 %) je tehnike spodbujanja čuječnosti izvajalo že pred vključitvijo v omenjeni program, preostale so tovrstno prakso razvijanja čuječnosti izkusile prvič. Ob koncu izvedbe programa so udeleženke programa izpolnile anonimni spletni vprašalnik, s katerim so ocenile izvedeni program in odgovorile na nekatera druga vprašanja o njihovem pogledu na izvajanje programa čuječnosti v sklopu študijskega procesa. Uporabljeni vprašalnik je bil oblikovan za namene te študije; vključeval je štiri sklope postavk oz. trditve, ki so se nanašale na posamezničino doživljanje programa, opažene učinke izvajanja vaj, oceno programa in smiselnost uporabe čuječnosti v študijskem procesu. Postavke so temeljile na poročanih učinkih izvajanja tehnik čuječnosti, ki jih v svojih izsledkih največkrat omenjajo primerljive študije, opravljene na vzorcih študentov (npr. McClintock in Anderson, 2013; Zeidan et al., 2013). Prvotni nabor postavk je obsegal skupno 48 postavk. Po testni uporabi vprašalnika na treh udeležencih in podrobnem pregledu smo iz nabora izločili osem postavk, ki so se v vsebini podvajale; tri postavke, ki so se izkazale kot manj razumljive, pa smo jezikovno preoblikovali. Končni vprašalnik je tako obsegal 40 postavk. Rezultate smo analizirali s pomočjo opisne statistične analize.

Rezultati

Rezultati opisne statistične analize so pokazali, da so udeleženke svoje doživljanje izvajanja vaj za spodbujanje čuječnosti večinoma ocenjevale kot zelo pozitivno. Večina je poročala o prisotnih pozitivnih emocionalnih stanjih, kot so notranja motivacija za vključitev v izvajanje posamezne vaje, doživljanje pozitivnih čustev in sprostitve ob izvedbi. Podobno je relativno malo udeleženk zaznalo pri sebi neprijetna občutja, kot so dolgočasje ali iritacija. V tabeli 51 so prikazane srednje vrednosti (*M*) in razpršitev (*SD*) rezultatov po posameznih postavkah. Udeleženke so svoje strinjanje s posamezno trditvijo označile na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1= niko-

1 V študiji je sodelovalo 37 udeležencev, od tega 34 žensk in 3 moški. Zaradi izrazito prevladujočega ženskega spola v vzorcu se v nadaljevanju uporablja izraz »udeleženke« in »študentke«.

li oz. zelo redko, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto in 5 = zelo pogosto oz. vedno).

Tabela 51: Doživljanje izvajanja vaj za spodbujanje čuječnosti pri udeleženkah

Postavka	M	SD
Z veseljem sem se pridružil/a k izvajanju vaje.	4,08	,92
Med izvajanjem vaje sem užival/a.	4,03	,99
S pomočjo izvajanja vaj sem spoznal/a nekaj novega o sebi.	3,41	1,01
Med izvajanjem vaj sem se dolgočasil/a.	2,27	1,02
Med izvajanjem vaj sem doživel/a neprijetna občutja.	1,78	,85
Težko sem sledil/a navodilom.	2,24	1,07
Ob izvajanju vaj sem se sprostil/a.	4,05	,99
Med izvajanjem vaj so mi misli zelo uhajale.	3,32	,82
Med izvajanjem vaje sem bil/a prisoten/na in čuječa.	3,32	,88
Med izvajanjem vaj me je veliko stvari motilo (npr. način izvedbe, glas, besedilo...)	1,54	,73
Med izvajanjem vaje so me presenetili moji odzivi (npr. čustvene reakcije).	2,54	,84

Udeleženke študije so pri sebi opazale tudi nekatere spremembe, ki so vztrajale po izvedeni čuječnostni praksi, kot so višja stopnja sočutja do sebe in do drugih, višja čuječnost, nižja stopnja anksioznosti in boljše spoprijemanje s stresom. Tabela 52 prikazuje rezultate udeležencev o učinkih, ki so jih pri sebi opazile po izvedbi posamezne vaje in so jih pripisale učinkom izvajanja tehnike čuječnosti. Udeleženke so svoje strinjanje s posamezno trditvijo označile na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1= nikoli oz. zelo redko, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto in 5 = zelo pogosto oz. vedno). Prikazane so srednje vrednosti (M) in razpršitev (SD) rezultatov po posameznih postavkah.

Tabela 52: Opazene spremembe pri udeleženkah po izvedbi čuječnostne vaje

Postavka	M	SD
Po izvedbi vaj sem čutil/a več energije.	3,16	,96
Po izvedbi vaj sem imel/a več motivacije.	3,40	,99
Po izvajanju vaj sem se lažje učil/a.	3,21	,98
Po izvajanju vaj sem bil/a bolj prijazen/na in sočuten/na do sebe.	3,75	,93
Po izvajanju vaj sem bil/a bolj prijazen/na in sočuten/na do drugih.	3,68	1,03
Po izvajanju vaj sem bil/a bolj čuječ/a in pozoren/na na „tukaj in sedaj“.	3,62	,95
Po vaji sem se tekom dneva še večkrat spomnil/a na občutja, ki sem jih doživel/a med izvajanjem vaje.	3,30	1,27
Zvečer sem lažje zaspal/a.	2,92	1,04
Po izvajanju vaje čuječnosti je bil moj dan lepši.	3,40	,99
Po izvajanju vaje čuječnosti sem bolje organiziral/a svoje dnevne aktivnosti.	3,19	1,13

Postavka	M	SD
Po izvajanju vaje sem se bolje spoprijel/a s stresom.	3,46	1,02
Po izvajanju vaje sem čutil/a manj anksioznosti.	3,73	1,12

Udeleženke študije so ocenile tudi smiselnost uvajanja čuječnosti v študijski proces in svojo motivacijo za vključitev v programe razvijanja čuječnosti, organizirane izven rednega študijskega procesa. Rezultati so prikazani v tabeli 53. Večina udeleženk je izrazila visoko stopnjo strinjanja z uvajanjem koncepta čuječnosti in tehnik za spodbujanje čuječnosti v visokošolski študijski proces ter menila, da bi slednje izboljšalo kvaliteto njihovega študija.

Tabela 53: Ocena smiselnosti vključevanja čuječnostne prakse v študijski proces

Postavka	M	SD
Tehnike izvajanja čuječnosti so dobrodošel del rednega študijskega programa.	4,38	,76
Menim, da bi lahko podobne vaje čuječnosti izvajali kot del rednega študijskega procesa (npr. pred ali med predavanji).	4,16	,93
Če bi bil na fakulteti organiziran program učenja in izvajanja tehnik čuječnosti, bi se ga z veseljem udeležil/a.	3,84	1,17
Menim, da redno izvajanje tehnik čuječnosti pripomore k bolj učinkovitemu študiju.	4,00	,71
Izvajanje tehnik čuječnosti med študijskim procesom (npr. pred ali med predavanji) bi povečalo mojo kvaliteto učenja.	3,89	,84

Udeleženke so ocenjevale tudi vpliv oz. korist, ki bi jo po njihovem mnenju prineslo izvajanje čuječnostne prakse med študijskim procesom na posamezne vidike njihovega študijskega dela in splošnega počutja (tabela 54). Korist izvajanja programa čuječnosti so ocenile s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 = povsem nekoristno, 2 = pretežno nekoristno, 3 = niti koristno, niti nekoristno, 4 = pretežno koristno in 5 = zelo koristno). Prikazane so srednje vrednosti (M) in razpršitev (SD) rezultatov po posameznih postavkah. Iz tabele lahko opazimo, da so udeleženke za večino od navedenih področij dela in delovanja ocenile, da bi lahko izvajanje prakse čuječnosti v sklopu študijskega procesa koristno vplivalo nanje. Še zlasti to velja za njihov odnos do samega sebe in do drugih, kvaliteto vsakdanjega življenja, spoprijemanje s stresom, pozornost in koncentracijo.

Tabela 54: Ocena koristnosti vključevanja čuječnostne prakse v študijski proces na različnih področjih dela in delovanja

Postavka	M	SD
Splošno počutje in blagostanje	3,95	1,00
Strokovno znanje	3,62	,92
Vsakdanje življenje	4,14	,67
Odnos s sabo	4,30	,88
Odnos z drugimi	4,14	,86
Samoregulacijske spretnosti (npr. organizacijo časa, osredotočenost na delo)	3,78	,82
Pozornost in koncentracija	4,11	,61
Spomin	3,27	,90
Učinkovitost učenja	3,73	,99
Kreativnost	3,68	1,11
Samopodoba	3,56	,90
Spoprijemanje s stresom	4,14	,67

Udeleženske smo povprašali tudi o tem, v kakšni obliki bi si želele v prihodnje izvajati podoben program razvijanja čuječnosti. Izvedbo v manjši skupini, organizirani izven rednega študijskega procesa, bi izbralo šest študentk (13 % udeleženk), 32 študentk (87 %) bi tehnike spodbujanja čuječnosti umestilo v sklop rednega študijskega procesa, ena udeleženka (2 %) pa se programa za razvijanje in spodbujanje čuječnosti ne bi želela udeležiti.

Razprava

S študijo, v kateri smo na zelo omejenem vzorcu študentske populacije izvedli 8-tedenski program spodbujanja čuječnosti na daljavo, smo želeli ugotoviti predvsem, kako študenti ocenjujejo tovrsten program izvajanja čuječnostne prakse ter kaj menijo o morebitni koristnosti njenega vključevanja v visokošolski študijski proces. Rezultati, pridobljeni ob koncu izvedenega programa so pokazali, da je večina udeleženk svojo izkušnjo sodelovanja pri izvajanju tehnik čuječnosti ocenila kot pozitivno in pri sebi opazila določene pozitivne učinke izvajanja čuječnostne prakse, zlasti na njihovem psihološkem nivoju delovanja, kot so višja stopnja čuječnosti, večje sprejemanje samega sebe in drugih, nižja stopnja anksioznosti in lažje spoprijemanje s stresom. Opisane spremembe se skladajo z rezultati predhodnih raziskav o ugodnih učinkih čuječnostne vadbe na psihološko stanje posameznika (npr. Himelstein et al., 2012; Khoury et al., 2015; Weinstein et al., 2009). Že kratka, na čuječnosti temelječa meditacija lahko pomembno zniža anksioznost in negativno razpoloženje posameznika ter zviša njegovo raven čuječnosti (McClintock in Anderson, 2013; Zeidan et al., 2013). Tudi

raziskave o učinkovitosti izvajanja čuječnost praks pri študentih potrjujejo tovrstne ugodne učinke, saj med drugim kažejo, da sodelovanje v programih za spodbujanje in razvijanje čuječnosti pomaga izboljšati splošno blagostanje pri študentih in njihovo psihološko odpornost med študijskim letom, še zlasti pa v času izpitnih obdobij (npr. Galante et al., 2018). Nadalje naj bi izvajanje čuječnostne prakse pomembno znižalo stopnjo stresa in anksioznosti pri študentih, istočasno pa dvignilo njihovo stopnjo čuječnosti (Bamber in Schneider, 2016). Udeleženke v naši študiji so med koristmi izvajanja čuječnostne prakse prepoznavale tudi izboljšanje kognitivnih sposobnosti, kot so pozornost in koncentracija, učinkovitost učenja in spomin. To je lahko posledica večje sprostitve, ki so jo udeleženke pri sebi zaznavale med in po izvajanju čuječnostnih tehnik in potrjuje tezo, da stres in anksioznost pri študentih negativno vplivata na njihov spomin, koncentracijo in reševanje problemov (Beddoe in Murphy, 2004). Omenjeni rezultati pa so skladni tudi z izsledki avtorjev (npr. Bowlin in Baer, 2011), ki navedajo, da izvajanje vadbe čuječnosti ne pripomore samo k večji sprostitvi in zmanjšanju stresa, temveč tudi neposredno prispeva tudi k številnim ugodnim učinkom na področju njihovega kognitivnega delovanja (npr. na področju pozornosti, spomina in samoregulacije vedenja).

Večina udeleženk študije je pri sebi opazila porast v sprejemanju oz. meri sočutja do sebe in drugih ljudi. Obenem je večina ocenila, da utegne vključevanje čuječnostne prakse v študijski proces izboljšati njihov odnos s sabo in drugimi, kar potrjuje izsledke nekaterih raziskav (npr. Cohen in Miller, 2009), da lahko izvajanje programov za spodbujanje in razvijanje čuječnosti pri študentih vpliva tudi na razvoj njihovih socialnih kompetenc. To se zdi še posebej pomembno za študente študijskih programov, ki izobražujejo za poklice, kjer gre za veliko količino dela z ljudmi in t.i. čustvenega dela (Morris in Feldman, 1996).

Rezultati so pokazali tudi, da so bile udeleženke študije naklonjene ideji o vključevanju koncepta čuječnosti in čuječnostnih tehnik v visokošolski prostor. Programi za spodbujanje čuječnosti se jim zdijo smiselni in koristni tako za njihovo študijsko delo kot za vsakdanje življenje. Tudi primeri drugih podobnih študij (npr. Galante et al., 2018) kažejo, da je izvajanje študentom namenjenih programov razvijanja čuječnosti izvedljivo, za študente pa privlačno in učinkovito za krepitev njihovega psihofizičnega zdravja. To potrjuje mnenje raziskovalcev (npr. Bowlin in Baer, 2011), da predstavljajo programi za spodbujanje čuječnosti pri študentih poceni, učinkovito in večplastno rešitev za številne psihološke težave mladih odra-

slih, obenem pa pripomorejo k dvigu njihovega splošnega blagostanja ter sposobnosti samoregulacije pozornosti, čustev in vedenja. Večina udeleženk naše študije bi se tako želela vključiti v program za razvijanje čuječnosti, organiziran v sklopu študijskega procesa, in meni, da lahko redno izvajanje tehnik čuječnosti pripomore k njihovem bolj učinkovitemu študiju in izboljša kvaliteta njihovega učenja. Ker raziskave kažejo na to, da utegnejo biti tradicionalni čuječnostni programi (npr. MBSR program) za študente manj aktualni, saj zahtevajo od njih veliko časa in angažiranosti (Halladay et al., 2019), so za izvedbo primernejši krajši programi, ki so lahko tudi del rednega študijskega procesa. Temu pritrjujejo tudi rezultati naše študije, saj bi večina udeleženk tehnike spodbujanja čuječnosti najraje izvajala v sklopu rednega študijskega procesa.

Pomanjkljivosti

Pričujoča študija ima kar nekaj pomanjkljivosti, ki se navezujejo zlasti na njene metodološke omejitve in s tem ne dopuščajo izpeljave zaključkov, ki bi presegle opisni nivo rezultatov. Če bi želeli dejansko govoriti o učinkih izvajanja tovrstnega programa čuječnosti na omenjenem vzorcu, bi bilo potrebno rezultate primerjati s kontrolno skupino ali vsaj z začetnim stanjem, torej stanjem in počutjem posameznikov pred 8-tedenskim programom čuječnosti. Precejšnja omejitev obravnavane študije je tudi omejen vzorec udeležencev, v katerega so bili vključeni študenti zgolj ene študijske smeri, v pretežni meri pa so prevladovale ženske. Za posplošitev rezultatov na celotno populacijo študentov bi bilo potrebno poskrbeti za bolj reprezentativen vzorec, ki bi enakovredno zajel oba spola in študente različnih študijskih smeri ter starosti. Kljub precejšnjim omejitvam pa prispevek ponuja dober temelj za vpeljavo tovrstnih praks v študijski prostor in raziskovanje njegovih učinkov uporabe čuječnosti v prihodnje. Še posebej tako priporočamo izvedbo intervencijskih študij s kontrolno skupino udeležencev in razširitev nabora instrumentarija z uporabo standardiziranih psiholoških instrumentov.

Sklepi

Spodbujanje in poglobljanje čuječnosti ima lahko za študente številne ugodne učinke, kot so izboljšano duševno zdravje in splošno blagostanje, razvoj empatije, povečano sprejemanje sebe in drugih ter izboljšano kognitivno delovanje. Spodbujanje čuječnosti v okviru visokošolskega izobraževanja

lahko pomembno prispeva k bolj kvalitetnemu učnemu procesu študentov. Rezultati obravnavane študije so pokazali, da so študenti naklonjeni vključevanju programov za spodbujanje čuječnosti v visokošolski prostor, saj prepoznavajo številne koristi izvajanja čuječnostnih praks. Na podlagi tega se zdijo smiselne pobude o vključevanju principov čuječnosti in izvajanja čuječnostnih praks v visokošolsko izobraževanje.

Literatura

- Bamber, Mandy D. in Erin Morpeth. „Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis.“ *Mindfulness* 10.2 (2019): 203-214.
- Bargh, John A. in Tanya L. Chartrand. „The Unbearable Automaticity of Being.“ *American Psychologist* 54 (1999): 462-479.
- Beddoe, Amy E. in Susan O. Murphy. „Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students?.“ *Journal of Nursing Education* 43.7 (2004): 305-312.
- Bishop, Scott R., et al. „Mindfulness: a proposed operational definition.“ *Clinical psychology: Science and practice* 11.3 (2004): 230.
- Bowlin, Stephanie L. in Ruth A. Baer. „Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning.“ *Personality and Individual Differences* 52.3 (2012): 411-415.
- Canby, Nicholas K., et al. „A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality.“ *Mindfulness* 6.5 (2015): 1071-1081.
- Carson, James W., et al. „Mindfulness-based relationship enhancement.“ *Behavior Therapy* 35 (2004): 471-494.
- Cohen, Jeanette, and Lisa Miller. „Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students.“ *Teachers College Record* 111.12 (2009): 2760-2774.
- Condon, Paul, et al. „Meditation increases compassionate responses to suffering.“ *Psychological science* 24.10 (2013): 2125-2127.
- Creswell, J. David. „Mindfulness interventions.“ *Annual review of psychology* 68 (2017): 491-516.
- Eberth, Juliane, and Peter Sedlmeier. „The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis.“ *Mindfulness* 3.3 (2012): 174-189.
- Galante, Julieta, et al. „A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial.“ *The Lancet Public Health* 3.2 (2018): 72-

81. Gunaratana, Bhante Henepola, *Mindfulness in plain English* (Boston, MA: Wisdom, 2011).
- Halladay, Jillian E., et al. „Mindfulness for the mental health and well-being of post-secondary students: A systematic review and meta-analysis.“ *Mindfulness* 10.3 (2019): 397-414.
- Himelstein, Sam, et al. „Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth: A pilot study.“ *Probation Journal* 59.2 (2012): 151-165.
- Hülshager, Ute R., Alina Feinholdt in Annika Nübold. „A low-dose mindfulness intervention and recovery from work: Effects on psychological detachment, sleep quality, and sleep duration.“ *Journal of occupational and organizational psychology* 88.3 (2015): 464-489.
- Kabat-Zinn, Jon. „An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results.“ *General hospital psychiatry* 4.1 (1982): 33-47.
- Kabat-Zinn, Jon. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness* (New York: Delta, 1990).
- Khoury, Bassam, et al. „Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis.“ *Journal of psychosomatic research* 78.6 (2015): 519-528.
- Killingsworth, Matthew A. in Daniel T. Gilbert. „A wandering mind is an unhappy mind.“ *Science* 330.6006 (2010): 932-932.
- Lindsay, Emily K., et al. „Mindfulness training reduces loneliness and increases social contact in a randomized controlled trial.“ *Proceedings of the National Academy of Sciences* 116.9 (2019): 3488-3493.
- McClintock, Andrew S., and Timothy Anderson. „The application of mindfulness for interpersonal dependency: Effects of a brief intervention.“ *Mindfulness* 6.2 (2015): 243-252.
- Morris, J. Andrew in Daniel C. Feldman. „The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor.“ *Academy of management review* 21.4 (1996): 986-1010.
- Shapiro, Shauna L., et al. „Mechanisms of mindfulness.“ *Journal of clinical psychology* 62.3 (2006): 373-386.
- Zeidan, Fadel, et al. „Effects of brief and sham mindfulness meditation on mood and cardiovascular variables.“ *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 16.8 (2010): 867-873.
- Weinstein, Netta, Kirk W. Brown, and Richard M. Ryan. „A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being.“ *Journal of research in personality* 43.3 (2009): 374-385.

*strokovni prispevki:
primeri dobrih
praks*

Učeče se skupnosti kot del kompetentnega sistema podpore za strokovne delavce: primer dveh slovenskih vrtcev

Mateja Režek

Ozadje in namen raziskave

Tako med raziskovalci, praktiki kot tudi oblikovalci politik obstaja soglasje, da je kakovost pedagoške prakse v vrtcih v veliki meri odvisna od usposobljenosti strokovnih delavcev (Jensen in Rasmussen 2018). Vendar pa skrbi za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa ne smemo razumeti kot odgovornost zgolj posameznega strokovnega delavca, temveč je treba v skrb za kakovost vključiti time na ravni posameznih organizacij, izvajalce usposabljanj za strokovne delavce, lokalne skupnosti in nevladne organizacije, pa tudi nacionalne sisteme upravljanja, ki zagotavljajo pogoje za razvoj strokovnega kadra (Peeters et al. 2016). Govorimo torej o oblikovanju kompetentnega sistema. Ta obsega dimenzije znanj, praks in vrednot, ki so značilne za vse štiri ravni sistema: raven posameznika; raven institucije in timov znotraj te institucije, v kateri je posameznik zaposlen; raven medinstitucionalnega povezovanja ter raven upravljanja (Urban et al. 2012). V okviru Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom (v nadaljevanju Center) skrbimo za oblikovanje kompetentnega sistema na ravni Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom (v nadaljevanju Mreža),¹ (Vonta 2011), ki jo lahko razumemo kot celosten sistem kontinuirane podpore za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega

1 Več o Mreži za spreminjanje kakovosti Korak za korakom <https://www.korakzako-rakom.si/katalog>.

procesa. Z določenimi dejavnostmi v Mreži naslavljamo vodstvene delavce, saj so ključni pri oblikovanju vizije vzgojno-izobraževalnega zavoda, pri navduševanju, spodbujanju kot tudi pri zagotavljanju strukturnih pogojev za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. S posameznimi dejavnostmi pa neposredno krepimo strokovne delavce in jih opogumljamo za refleksijo lastne prakse in uvajanje sprememb vanjo. Na nivoju vrtca spodbujamo oblikovanje in delovanje profesionalnih učečih se skupnosti, ki jih vodi koordinator, in v katere se vključujejo tako strokovni kot tudi vodstveni delavci. Profesionalno učečo se skupnost lahko definiramo kot skupino strokovnih delavcev, ki se redno in kontinuirano sestaja z namenom refleksije lastne prakse, pridobivanja novih informacij, vključevanja v profesionalne razprave in poglobljanja specifičnih vsebin. Njihov cilj je izboljšati lastno pedagoško prakso in otrokovo dobro počutje (Cochran - Smith in Lytle 2002). Srečanja učečih se skupnosti potekajo po vnaprej določeni strukturi, ki članom omogoča priložnosti za povezovanje, refleksijo lastne prakse, oblikovanje skupnega razumevanja kakovosti znotraj izbranega vsebinskega področja² in načrtovanje sprememb v okviru lastne prakse (Brajković, 2019).

Projekt VALUE

Profesionalne učeče se skupnosti smo v dveh slovenskih vrtcih poglobljeno raziskovali v okviru evropskega projekta VALUE – Pripoznavanje različnosti strokovnega osebja v vrtcu (2018-2020).

V projektu VALUE smo se osredotočali na krepitev sodelovanja med vsemi strokovnimi delavci, posebno pozornost pa smo namenili pomočnikom vzgojiteljem, pripoznavanju njihove vloge pri zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, krepitvi njihove profesionalne vloge in

- 2 Vsebinski okvir delovanja v Mreži predstavljajo ISSA pedagoška področja kakovosti. Ta so bila razvita na nivoju Mednarodnega združenja Korak za korakom (International Step by Step Association), opisujejo pa kakovostno, na otroka usmerjeno vzgojno-izobraževalno prakso, ki temelji na sodobnih spoznanjih raziskav o otrokovem razvoju, na teorijah učenja in nevroznanosti. Praksa, ki je usmerjena na otroka, je v tem dokumentu opisana skozi sedem pedagoških področij kakovosti, ki jih strokovni delavec uresničuje pri svojem delu. Ta področja so: Interakcije; Družina in skupnost; Inkluzija, različnost in demokratične vrednote; Spremljanje, načrtovanje in ocenjevanje; Strategije poučevanja; Učno okolje in Profesionalni razvoj. V praksi to pomeni, da si vrtec oz. osnovna šola, vključena v Mrežo, v skladu z lastnimi potrebami izbere pedagoško področje, ki ga v šolskem letu poglobljajo. Z izbranega področja vnašajo strokovni delavci v svojo prakso spremembe, jih reflektirajo, dodajajo nova spoznanja in informacije ter si nato na podlagi refleksije zastavijo nove cilje, ki ponovno služijo kot izhodišče za razmislek o svojem delu.

identitete. Sodelovalne prakse smo krepili z namenom boljšega naslavljanja potreb otrok, družin in skupnosti. Pilotni projekt je po načelih akcijskega raziskovanja pod koordinatorstvom raziskovalk Pedagoškega inštituta (v nadaljevanju PI), Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom, potekal od junija 2018 do oktobra 2019. V obeh vrtcih je bil v kontekstu oblikovanja podpornega sistema cilj oblikovanje učečih se skupnosti, vsebinski cilji pa so bili v obeh vrtcih različni, saj so izhajali iz vsebinskega področja, ki si ga je vsak vrtec izbral glede na lastne potrebe (Režek et.al. 2020). Oba vrtca sta že pred vključitvijo v projekt v okviru Mreže razvijala profesionalne učeče se skupnosti (USS), vendar sta z vključenostjo v projekt dobila priložnost za poglobljeno in individualizirano podporo vodjem učečih se skupnosti ter poglobljen razmislek o pomenu oblikovanja podpornega sistema za vse strokovne delavce.

Opis intervencije

Vrtca sta bila izbrana na podlagi motivacijskih pisem, v katerih so vodstvo in strokovni delavci opredelili motiv za sodelovanje ter izrazili pripravljenost za spreminjanje lastne prakse. V obeh vrtcih so bili v projekt vključeni vsi strokovni delavci.

Prvo okolje

Prvi vrtec je organizacijsko del osnovne šole. Leži v ruralnem naselju, 70 km vzhodno od Ljubljane. Deluje na treh lokacijah in vključuje 171 otrok in 24 zaposlenih, od katerih je 12 vzgojiteljic in 11 pomočnic vzgojiteljic ter en spremljevalec otroka s posebnimi potrebami. V vrtcu so se v zadnjih petih letih soočali s številnimi spremembami strokovnega in vodstvenega kadra, kar je vodilo do postopno slabše povezanosti med strokovnimi delavci, do pomanjkanja motivacije za profesionalni razvoj in šibkejše kulture učenja na nivoju vrtca. V projektu so videli priložnost, da z novim, motiviranim vodstvom v vrtcu ponovno oblikujejo varno podporno okolje za refleksijo vzgojno-izobraževalne prakse, prostor za medsebojno učenje, povezovanje med strokovnimi delavci in s tem posledično vplivajo tudi na dvig kakovosti pedagoške prakse.

V zadnjih letih v vrtcu ugotavljajo, da se struktura prebivalstva v okolici spreminja. Priseljuje se vedno več družin, katerih materni jezik ni slovenščina, zaznavajo pa tudi povečano število otrok s posebnimi potrebami. Zaradi tega so si na nivoju vrtca za vsebino raziskovanja lastne prakse

izbrali ISSA pedagoško področje Inkluzija, različnost, demokratične vrednote, ki naslavlja kompetence strokovnih delavcev na tem področju.

Na nivoju vrtca so oblikovali eno USS, ki so jo vodile tri vodje, od katerih je bila ena vodstvena delavka (pomočnica ravnateljice za vrtec). Med samo izvedbo srečanj USS so vodje skupino delile v manjše skupine, kar je omogočalo poglobljeno diskusijo, povezovanje in refleksijo prakse. Pri nadaljnji delitvi so bile vodje posebej pozorne na sestavo manjših skupin, in sicer na razmerje med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic ter na to, da tandemi oddelkov v manjših skupinah niso bili skupaj. Ta razmislek je bil pomemben zaradi razmerij moči med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic (Peeters 2016) ter zaradi prevzemanja pričakovanih in ustaljenih vlog v skupini (vodstvo je opozorilo, da bodo vzgojiteljice v primeru, da bodo v skupini skupaj s pomočnico vzgojiteljice iz svojega oddelka prevzemale bolj aktivno vlogo oz. se bodo tudi pomočnice pogosteje postavile v bolj pasiven položaj).

Drugo okolje

Drugi vrtec je organizacijsko samostojen in leži nekaj kilometrov jugovzhodno od Ljubljane. Vrtec deluje na devetih lokacijah, vključuje 720 otrok in zaposluje 89 strokovnih delavk, od katerih jih je več kot polovica (50) pomočnic vzgojiteljic. Zaposlujejo še logopedinjo, dve specialni pedagoginji in spremljevalca gibalno oviranemu otroku. Skrb za profesionalni razvoj vseh strokovnih delavcev je del vizije vrtca in eden osrednjih strateških ciljev. V projektu VALUE so videli priložnost za dodatno zunanjo podporo pri doseganju zastavljenega strateškega cilja. Kot prednostno nalogo so si v vrtcu v okviru letnega delovnega načrta zastavili krepitev ustvarjalnosti, področju pa so kot podporo pri refleksiji prakse s procesnega vidika pridružili še vseh sedem ISSA pedagoških področij kakovosti.

V USS so preoblikovali obstoječe strokovne aktive. Teh je bilo enajst, vsak pa je vključeval osem oz. devet strokovnih delavk. USS so bile zaradi številčnosti kadra in posledično zahtevnosti izvedbene logistike homogene (samo vzgojiteljice oz. pomočnice vzgojiteljic). Kljub temu so na pobudo strokovnih delavk izvedli dve »mešani« USS, kar je bil svojevrsten organizacijski zalogaj. Vodstvene delavke (ravnateljica, pomočnici ravnateljice, svetovalni delavki) so oblikovale svetovalno skupino, katere naloga je bila podpora vodjem USS. Pred vsako izvedbo USS so jim bile na voljo za skupno načrtovanje, iskanje dodatnih virov ipd.

Vloga zunanje podpore

V obeh okoljih je bila vloga raziskovalk Centra podpora vodjem USS, s katerimi so se redno mesečno srečevale. V prvem vrtcu so se s tremi vodji sestale sedemkrat, v drugem + pa z enajstimi vodji in svetovalno skupino desetkrat. Vsebina srečanj je bila refleksija njihove prakse vodenja USS, struktura teh podpornih srečanj pa je sledila siceršnji strukturi USS, tako da so raziskovalke modelirale izvedbo takih srečanj. Raziskovalke so omogočale povezovanje med vodji USS, refleksijo njihove prakse vodenja (diskusija o izzivih, dobrih praksah, ipd.), oblikovanje skupnega razumevanja kakovosti vodenja (na podlagi pripravljenih gradiv) ter vnašanje sprememb v prakso (z oblikovanjem akcijskih načrtov).

V celotnem procesu je bil velik poudarek namenjen formativnemu spremljanju lastnega profesionalnega razvoja strokovnih delavk, ki so v ta namen oblikovale individualen portfolio profesionalnega razvoja. Strokovne delavke so dokumentirale spremembe na področju razumevanja izbranih vsebinskih področij, vodje učečih se skupnosti pa spremembe na področju vodstvenih kompetenc. Učinke smo spremljali tudi prek skupinskega poglobljenega intervjuja.

Raziskovalna metoda

Udeleženci

V skupinskem poglobljenem intervjuju je sodelovalo 23 strokovnih in vodstvenih delavk obeh vrtcev, ki so sodelovala v projektu. Vključene so bile vodje USS (3 vzgojiteljice, 3 pomočnice vzgojiteljic, 1 pomočnica ravnateljca) ter člani USS (7 vzgojiteljic, 7 pomočnic vzgojiteljic). Z ravnateljicama (2) je bil izveden polstrukturiran intervju.

Pripomočki in postopek

Z vodji in članicami USS smo izvedli skupinski poglobljeni intervju, z vodstvenimi delavkami pa polstrukturiran intervju.

Skupinske poglobljene intervjuje smo opravljali v vsakem okolju posebej in ločeno z vsako skupino. Pri oblikovanju skupin za skupinski poglobljeni intervju smo sledili načinu dela v USS v posameznem okolju. Tako je bil v prvem vrtcu intervju s člani USS izveden v mešani skupini (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic skupaj), v drugem okolju pa je bil izveden v dveh ločenih skupinah, in sicer posebej z vzgojiteljicami in posebej

s pomočnicami vzgojiteljic. Z vodji USS je bil skupinski poglobljeni intervju v obeh okoljih izveden v mešani skupini.

Vprašanja so bila oblikovana na podlagi vodil, (Jensen et. al. 2020), ki raziskujejo jedrne koncepte oblikovanja skupne profesionalne poti strokovnih delavcev, razvite za potrebe projekta VALUE. Vprašanja so bila razdeljena v tri (člani USS) oz. štiri (vodje USS) vsebinske sklope:

- i)* Vprašanja, osredinjena na jedrne koncepte, kjer nas je zanimalo predvsem dojetanje sprememb v profesionalni identiteti vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic (kako razumejo svojo vlogo v oddelku; kako kompetentne se čutijo za delo z otroki, starši in sodelavci; kako poteka proces sprejemanja odločitev na nivoju oddelka) ter celostnega pristopa skrbi (razumevanje prepletenosti rutin, nege in učnih dejavnosti; deljenje nalog med obema strokovnima delavkama).
- ii)* Vprašanja, osredinjena na vpliv skupne profesionalne poti na sodelovanje med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic, kjer nas je zanimalo predvsem, kakšne spremembe so bile zaznane na nivoju neposrednega dela v oddelku ter kakšne spremembe so zaznali starši.
- iii)* Vprašanja, osredinjena na zaznavo ključnih pogojev, ki vplivajo na uspešno delovanje USS.
- iv)* Vprašanja, osredinjena na zaznavo sprememb ključnih kompetenc vodij USS.

Podobno so bila v tri sklope razdeljena vprašanja za vodstvene delavce:

- i)* Vprašanja, osredinjena na zaznavanje sprememb na nivoju kolektiva, kjer nas je zanimal predvsem odnosni vidik sprememb.
- ii)* Vprašanja, osredinjena na zaznavanje sprememb na nivoju neposredne prakse, kjer so nas zanimali predvsem zaznani učinki na nivoju neposrednega dela z otroki in starši.
- iii)* Vprašanja, osredinjena na nadaljnje načrtovanje skupne poti profesionalnega razvoja za vse strokovne delavce, kjer nas je zanimalo predvsem, kako zagotoviti vzdržnost doseženih sprememb.

Učinki

Največji učinki so bili zaznani na področju sodelovanja med strokovnimi delavkami. Strokovne in vodstvene delavke so poročale o:

- večji medsebojni povezanosti;
 - »Vsak načrt sva z vzgojiteljico oblikovali skupaj, skupaj sva ga tudi evalvirali. Prej nismo delali na tak način.« (pomočnica vzgojiteljice)
 - »Občutek, da se je zgodila večja povezanost, sodelovanje, medsebojno zaupanje, povezovanje; enakovrednost strokovnih delavk; da so se tudi začele rušiti posamezne osebne bariere, da so si upale povedati, se začele poslušati, bolj upoštevati druga drugo.« (ravnateljica vrtca)
- izboljšani komunikaciji na ravni strokovnih delavk, več medsebojnega učenja;
 - »Zelo dobro se mi zdi, da sva obe iz tandema sodelovali na srečanju iste učeče se skupnosti. Tako sva se lahko še kasneje pogovarjali o vsebinah, o katerih smo govorili na srečanju, in skupaj razmišljali o rešitvah, ki so najboljše za najino skupino. To je res fino, da smo vsi vključeni v učečo se skupnost, ker lahko še kasneje nadaljujemo z diskusijami, ki smo jih začeli na srečanju.« (pomočnica vzgojiteljice)
- večjemu zavedanju pomena kontinuirane podpore pri profesionalnem razvoju;
 - »Veliko sem naredila na sebi, na svoji praksi. Najbolj mi je pri tem pomagalo pisanje refleksij.« (pomočnica vzgojiteljice)
- o spremembah praks v kontekstu vsebin, ki so jih na nivoju vrtca poglobljali;
 - »Če ne bi tako poglobljeno razmišljale o kreativnosti in tako načrtno opazovale otrok ter hkrati oblikovale načrtov sprememb prakse, otrokom ne bi ponudile takšnih priložnosti za raziskovanje, kot smo jih zdaj.« (vzgojiteljica)
- o potrditvi svojega dela s strani kolegov.

Zaznani so bili tudi učinki na ravni vodstva, pri čemer so vodstvene delavke poročale o večjem zavedanju pomena podpore na ravni vrtca.

»Tak način dela bomo uporabljali tudi v prihodnje. Razvojna skupina vodij učeče se skupnosti bo delovala kot podporna točka za delo učeče se skupnosti na ravni vrtca.« (ravnateljica)

Zaključek

V obeh okoljih sta bili USS pripoznani kot učinkoviti strategiji za povezovanje strokovnih delavcev in za spreminjanje prakse. Vodje USS so poročale, da je bila zunanja podpora raziskovalk Centra ključna za kakovostno USS. Med drugimi ključnimi pogoji za uspešno delovanje USS so bili prepoznani še motivirano vodstvo z vizijo profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, ki jih vključuje v procese odločanja; dobro pripravljene vodje USS in motivirani strokovni delavci; jasna delitev vlog in opredeljene odgovornosti vodij in članov USS; čas in prostor izvedbe srečanj ter pozitivno vzdušje oz. varno učno okolje.

V obeh okoljih je bilo ključnega pomena, da so bili od samega začetka v proces vključeni vsi strokovni delavci, da so imeli možnost soodločati pri vsebini, ter da so na srečanjih USS izhajali iz lastne prakse.

Literatura

- Brajković, Sanja. 2019. Profesionalne učeče se skupnosti v vrtcih in osnovnih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Cochran-Smith, Marilyn, Lytle, Susan L. 2002. Teacher Learning Communities – Teacher Learning and the New Professional Development, Community, Teacher Learning Communities. <http://education.sta-teuniversity.com/pages/2483/Teacher-Learning-Communities.html>
- Jensen, Bente, Hulpia, Hester, Režek, Mateja, in Sousa, Joana. 2020. Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. Endline report of the VALUE project in 4 countries (BE, DK, PT, SL). Copenhagen: Aarhus University. Pridobljeno s: <https://www.value-ecec.eu>
- Jensen, Peter in Rasmussen, Astrid W. 2018. Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis based on European studies. Scandinavian Journal of Educational Research. 63 (6): 935-950.
- Peeters, Jan, De Kimpe, Chris in Brandt, Steven. 2016. The competent ECEC system in the city of Ghent: A long-term investment in continuous profe-

ssional development. V *Pathways to Professional Early Childhood Education*, 57-71, ur. Michel Vandembroeck, Mathias Urban in Jan Peeters, New York: Routledge.

- Režek, Mateja, Jager, Jerneja in Mervic, Tina. 2020. Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. Experiences of professional learning communities in two Slovenian pilot kindergartens. Ljubljana: Educational research institute. Pridobljeno s: https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2020/11/Country-Report_single-page_SL.pdf
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2013). *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Urban, Mathias, Vandembroeck, Michel, Lazzari, Arianna, van Laere, Katrien in Peeters, Jan. 2012. *Competence Requirements in Early Childhood and Care. Final Report*. London, Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. Pridobljeno s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>.
- Vonta, Tatjana. 2011. Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojitelja. V: Vonta (ur.), Ševkušič (ur.): *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev = Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Profesionalni razvoj učiteljev in uporaba »ABC learning design« pristopa

Janja Majer Kovačič

Ozadje in namen raziskave

Učitelji so v središču vsakega izboljševanja kakovosti izobraževanja in kot ključen dejavnik pomembno prispevajo h kakovosti poučevanja in učnim dosežkom učencev (Darling-Hammond, 2017a; Darling-Hammond et al., 2017b). Od učiteljskega kadra se konstantno pričakuje učinkovito spoprijemanje s poklicnimi izzivi, ki vključujejo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, sodelovalnega dela, ustvarjanje interaktivnega učnega procesa v podporo učencem in vzpodbujanje učenčevega celovitega razvoja. Razvijanje strokovne usposobljenosti učiteljev in vzdrževanje visokih standardov v izobraževalnih sistemih je že nekaj časa v ospredju nacionalnih političnih vidikov (OECD, 2009). Po navedbah OECD je tako zagotavljanje učiteljem kakovostno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter nudenje podpore pri razvoju njihovih kompetenc ena izmed osnovnih nalog (OECD, 2005), pri čemer kompetence operacionaliziramo kot veščine, znanje, stališča in motivacijske vidike, ki so podlaga za obvladovanje določenih situacij (Kunter et al., 2013). Sodelovanje v dejavnostih nenehnega poklicnega razvoja učiteljem omogoča, da razvijajo in posodablajo svoje veščine, znanja in strokovno znanje, kar koristi učencem pri učenju. UNESCO tovrstno sodelovanje opredeljuje kot kazalnik pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja Združenih narodov s fokusom na znatno povečanje števila kvalificiranih učiteljev do leta 2030 (United Nations, 2015,

2016). Po izsledkih tretje mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018 je v državah OECD sodelovanje učiteljev v dodatnih programih za usposabljanje skoraj vsesplošno in presega 90 % (OECD, 2019). Podatki za Slovenijo kažejo celo 98 % udeležbo učiteljev v aktivnostih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in se nanašajo na vzorec 2094 sodelujočih osnovnošolskih učiteljev ter 2200 srednješolskih učiteljev. V aktivnosti so všteta predavanja, seminarji, spletni tečaji, izobraževalne konference, formalni izobraževalni programi, hospitacije pri pouku na drugih šolah, obiski organizacij, sodelovanje v mreži učiteljev, branje strokovne literature in druge aktivnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (TALIS 2018 Slovenija, 2019: 139–142).

Izziv izboljševanja kakovosti izobraževanja zajema tudi visokošolski nivo, ki mu v našem prostoru prav tako sledimo. Spreminjanje pedagoških pristopov, vsebin ter dosežkov usposabljanj visokošolskih učiteljev od šestdesetih let do danes je pregledno predstavljeno v prispevku »Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas – dosednji razvoj, izkušnje in problemi« (Marentič Požarnik, 2020). Kot učitelji, se tudi visokošolski kader pri svojem delu sooča s številnimi spremembami. Rast števila študentov, raznolikost novih izobraževalnih programov, bolonjska reforma, strukturne spremembe so gotovo med večjimi tovrstnimi spremembami. Ob tem je stalni profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev opredeljen z veliko mero institucionalne avtonomije, na drugi strani pa tudi odsotnostjo obsežnejših akreditiranih programov, namenjenih visokošolskim učiteljem (Mezgec, 2020). Slednje potrjuje tudi primerjalna študija Eurydice, ki navaja, da v Evropi ne zasledimo veliko programov stalnega strokovnega usposabljanja namenjenih visokošolskim učiteljem, ki bi podpirala razvoj njihovih pedagoških kompetenc in znanj za pedagoško delo (European Commission, 2017).

Za namen usposabljanja slovenskega visokošolskega kadra, z uvajanjem prožnejših, sodobnih oblik učenja pa izboljšati kakovost visokošolskega izobraževanja, je bil v letu 2018 v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport pridobljen projekt z naslovom »Inovativne in prožne oblike poučevanja in učenja« (INOVUP), ki ga sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Projekt INOVUP 2018–2022 sledi strateškim smernicam in ciljem za reševanje izzivov v sistemih izobraževanja in usposabljanja, kot so opredeljeni v strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (European policy cooperation - ET 2020) in nacionalnem dokumentu na po-

dročju visokošolskega izobraževanja (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020). Konzorcijski partnerji projekta INOVUP so Univerza v Ljubljani (vodilni partner), Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem pa tudi Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu. Projektu se je pridružilo še 29 samostojnih visokošolskih zavodov. V okviru številnih projektnih aktivnostih je tudi oblikovanje multiplikatorjev in izvajanje usposabljanj. Multiplikatorji so visokošolski učitelji z različnih področij raziskovalnega in pedagoškega dela, ki se v okviru projekta, o različnih pedagoških vprašanjih, usposablajo na tujih visokošolskih zavodih in inštitucijah. Pridobljena spoznanja za uporabo sodobnih oblik, metod in pristopov poučevanja multiplikatorji nato širijo v slovenski visokošolski prostor. Eden prvih takšnih prenosov znanja, s kratkega multiplikatorskega obiska na University College London (UCL), je bil v letu 2019 predstavljen in izveden na Fakulteti za naravoslovje in matematiko, UM. Štiriurnega usposabljanja z naslovom »Visokošolsko poučevanje v Angliji - utrinki in refleksija multiplikatorskih izkušenj« se je udeležilo 13 visokošolskih učiteljev, ki so bili seznanjeni s strategijo in cilji University College London, teoretičnim okvirjem »povezanega kurikuluma« v praksi na UCL (*A Connected curriculum for Higher Education at UCL*), izkustvenim pogledom na poučevanje na UCL ter glavnimi značilnostmi pristopa t.i. »ABC learning design« (*ang. Arena, Blended, Connected*) - oblikovanja aktivnih, sodobnih in medsebojno povezanih učnih načrtov. Prenos in preizkus hitrega in kreativnega načrtovanja učenja in poučevanja ABC, razvitem na UCL, kot inovativnega in fleksibilnega načina poučevanja iz tuje prakse v slovenski izobraževalni prostor je bil narejen tudi med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji. V vzorec so bili vključeni učitelji, ki so v letu 2019/2020 na Fakulteti za naravoslovje in matematiko, Univerze v Mariboru obiskovali program dokvalifikacije za poučevanje predmeta Naravoslovje v OŠ. S kratko raziskavo smo želeli pridobiti mnenja učiteljev o uporabnosti ABC učnega pristopa pri načrtovanju pouka.

»ABC learning design« pristop in metodologija

Ugledna in priznana raziskovalna multidisciplinarna univerza University College London je po univerzi v Oxfordu in v Cambridgeu tretja najstarejša univerza v Angliji (ustanovljena leta 1826) z več kot 39.000 študenti ter 6000 akademskim in raziskovalnim osebjem. Njihovemu vodilnemu cilju, biti najboljši na svetu v povezovanju raziskav in izobraževanja, sledi strategija univerze zlasti s pobudo povezanega kurikuluma »*Connected Cur-*

riculum initiative» (Fung, 2014). Skupina UCL za digitalno izobraževanje (»UCL's Digital Education team«) skupaj s Centrom za spodbujanje učenja in poučevanja (»Centre for Advancing Learning and Teaching«) tesno sodelujeta s fakultetami za zagotavljanje kontekstualizirane podpore za evalvacijo in razvoj novih kurikulumov ter v izogib njihovemu le formalnemu oblikovanju (Nicol, 2012). Avtorja Clive Young in Natasa Perovic z UCL sta pri iskanju preprostega, racionalnega pristopa, ki bi omogočal nastanek dobro zasnovanih programov na trdnih izobraževalnih načelih oblikovala »ABC learning design« učni pristop, ki je hkrati časovno učinkovit in osredotočen na proces (Young in Perović, 2016). Kurikularnim skupinam pri oblikovanju modulov ali študijskih programov omogoča intenzivno delo v obliki delavnic in razvoj grafične predstavitve, kar so v izsledkih raziskav priporočale tudi študije različnih institucionalnih pristopov (Knight et al. 2014; Beetham, 2012). Povezani kurikulum, ki je zgoraj omejen kot glavna strateška izobraževalna pobuda UCL, je predstavljen s šestimi razsežnostmi učenja in povzet po teoretičnem okvirju Diane Laurillard (Laurillard, 2012), ki briše ločnico med poučevanjem in raziskovanjem (Arthur, 2014). Šest učnih pristopov kot so usvajanje znanja (branje/gledanje/poslušanje), raziskovanje, utrjevanje, uporaba znanja, razprava in sodelovanje (ang. »*acquisition, inquiry, practice, production, discussion and collaboration*«) tvorijo ABC komplet s šestimi karticami. Dodatno gradivo oz. dokumentacija za izvedbo delavnic vključuje delovni list za zapis iztočnic z vidika ciljev in vsebine (ang. »*viewpoints*«) ter oceno obstoječih učnih aktivnosti (slika 1A), podlogo za novo oblikovanje vizualne oblike zapisa za doseganje ciljev z vrstami in zaporedji učnih dejavnosti, ki vključujejo tudi možnosti dela na daljavo. Za namen vključitve evalvacije kot sestavnega dela učnega procesa je vključeno načrtovanje formativnega in sumativnega preverjanja in ocenjevanja.

Delo v »ABC learning design« delavnicah, ki smo jo v nadaljevanju izvedli tudi z učitelji, ima časovni okvir 90 min in je organizirano na naslednji način:

- I. Kratka predstavitev, ki udeležencem približa posamezna orodja in njihovo pedagoško ozadje.
- II. Ocena trenutnega stanja uporabljenih učnih aktivnosti v programu, modulu ali predmetu s katero se strinjajo vsi člani ekipe in jo predstavijo moderatorjem. Udeleženci tudi narišejo grobo »obliko« v radarsko karto oz. t.i. »spider« grafikon.

- III. Skupina v nadaljevanju na papirni podlogi - »platnu« velikosti A1 (slika 1B) načrtuje distribucijo vseh učnih pristopov z zaporedjem posameznih izbranih kartic po časovni premici programa, modula ali predmeta. Pogosto se zaporedja aktivnosti ponavljajo.
- IV. Po oblikovanju usklajenega orisa učnih pristopov, udeleženci kartice obrnejo. Na hrbtni strani kartic je seznam dejavnosti, ki so povezane s posameznim tipom učnega pristopa in skupina nato izbere (s kljukico) posamezne dejavnosti ali tudi predlaga svoje aktivnosti. Cilj tega dela je vzpodbujanje strukturiranega pogovora med udeleženci in ne iskanje »prave« mešanice učnih dejavnosti.
- V. Po izbranih in dogovorjenih učnih aktivnostih udeleženci iščejo možnosti za formativno in sumativno preverjanje in ocenjevanje ter le-te označijo s pomočjo srebrnih (za formativno) in zlatih (za sumativno) samolepilnih zvezd, ki jih pritrdijo na izbrane dejavnosti. Na ta način si udeleženci oblikujejo pregled in podrobnosti o učnih in evalvacijskih dejavnostih programa, modula ali predmeta.
- VI. Udeleženci se vrnejo na začetni graf iz uvodnega dela delavnice in prilagodijo obliko modula, programa ali predmeta glede na novo zastavljeno delo ter razpravljajo o morebitnih spremembah.
- VII. Zaključni del je fotografiranje t.i. »vizualne zgodbe«, kar lahko uporabimo za izdelavo podrobne dokumentacije programa, modula ali predmeta.

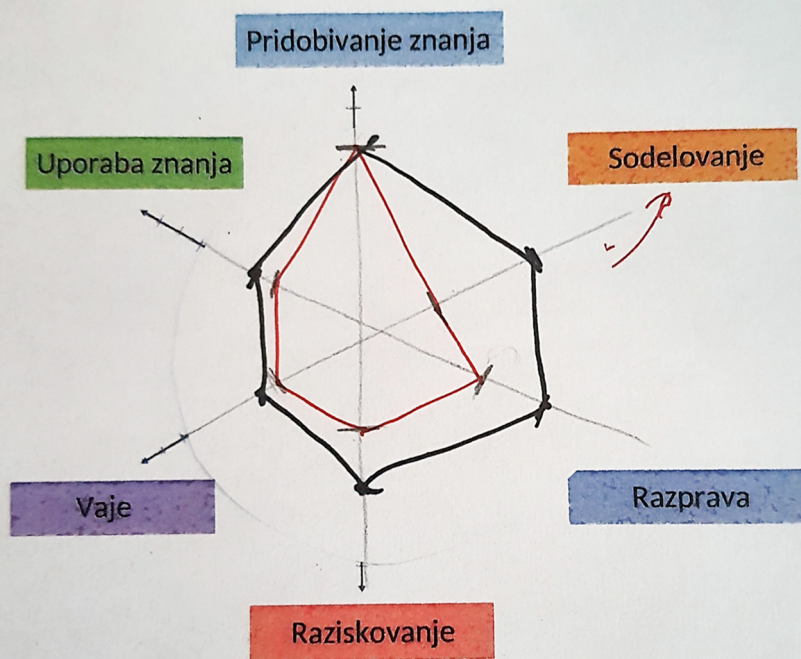
V letu 2019/2020 smo v manjši kvalitativni raziskavi, v kateri je sodelovalo deset učiteljev (dva učitelja in osem učiteljic) iz prakse, predmetnih področij biologije in gospodinjstva, ki so v okviru dokvalifikacije za poučevanje predmeta Naravoslovje v OŠ pridobivali temeljna znanja s področja kemije, predstavljen model dela »ABC learning design« delavnice, praktično preizkusili. Z uporabo preprostega in učinkovitega pristopa na osnovi formata igre, so učitelji zasnovali načrt izvajanja pouka kemijskih vsebin, vključenih v učnih načrtih za naravoslovje v 6. in 7. razredu. Ob uporabi vnaprej natisnjenih učnih kartic so v delovni skupini ustvarili »vizualno zgodbo« (ang. »storyboard«). Učitelji so izbrali vrsto in zaporedje dejavnosti za doseganje ciljev in na ta način vizualizirali npr. izkušnje učencev pri učnih enotah ter ustvarili vpogled v realno izvedbo (strukturo in potek) učnih enot in njenih morebitnih pomanjkljivosti. Ob tem so učitelji med-

Arena Blended Connected (ABC) learning design

Prikaz oblik učnih aktivnosti

A

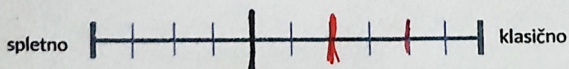
Prikaz vašega modula ali predmeta na začetku delavnice (rdeče)
Prikaz vašega modula ali predmeta na koncu delavnice (modro)



Izvedba

Način izvedbe na začetku delavnice (rdeče)

Način izvedbe na koncu delavnice (modro)



Slika 8: Ocena učnih aktivnosti (A)



Slika 9: Načrtovanje učnih pristopov ter preverjanja in ocenjevanja (B)

sebojno razpravljali, delili svoje izkušnje in iskali izboljšave. Cilj fokusne skupine učiteljev je bil osredotočen na potek dela v skupini, organizacijo dela, doživljanje smiselnosti in uporabnosti predstavljenega pristopa. Prisotna je bila visoka raven angažiranosti članov delovne skupine, sodelovalno delo in kreativen dialog.

Rezultati in ugotovitve

V Veliki Britaniji potekajo delavnice z uporabo ABC pristopa že več let, vanje pa je bilo vključeno že več kot 1000 učiteljev vseh izobraževalnih nivojev ter zasnovanih več kot 300 povsem novih izobraževalnih modulov. Metoda je priljubljena tudi na drugih univerzah v Evropi in širše.

Rezultati predstavitve in uporabe ABC pristopa med slovenskimi učitelji, ki so podali povratne informacije, so zelo pozitivni. Po izvedbi delavnice so učitelji s petstopenjsko lestvico ocenili uporabnost, sistematičnost, preglednost, jasnost in strukturiranost delavnice ter podali proste odgovore k splošni oceni. Vseh deset učiteljev, vključenih v izvedbo delavnice, je z najvišjimi ocenami ovrednotilo vse podane kriterije, še posebej pa so izpostavili pozitivno, ustvarjalno, diskusijsko sodelovanje in komunikacijo ter širok vpogled v načrtovanje in oblikovanje poučevanja predmeta Naravoslovje. Prav tako so učitelji prepoznali vključenost pestrih metod poučevanja, ter možnosti za vključitev različnih tehnologij. Oblikovanje vizualne »zgodbe poučevanja« je bila učiteljem v pomoč pri pogledu na obstoječ način dela, ob tem pa jim je omogočila videti, kako ga lahko izboljšajo z uvedbo novih metod učenja in poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, ga morada umestiti tudi v spletno okolje ali dvigniti na ravni e-učenja.

Ugotavljamo, da je pristop »*ABC learning design*«, pripravljen v slovenščini in prilagojen našemu izobraževalnemu okolju, smiselno predstaviti širši skupnosti učiteljev. Njegova uporaba bi, po našem prepričanju, nedvomno olajšala celovit pristop k načrtovanju pouka v najširšem pomenu besede.

Ob koncu podajamo tudi pozitivno oceno prenosa znanja, pridobljenega v tujini v okviru INOVUP projekta na terciarno kot sekundarno raven. V nadaljevanju bi lahko spremljali uspešnost izvajanja ABC učnega pristopa v širši praksi.

Zahvala

Članek je rezultat raziskovalnega dela, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Arthur, Michael . „The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go?.“ *Career Development International* (2014).
- Arthur, Michael. „From research-led to research-based teaching.“ *Research Fortnight* 30 (2014).
- Beetham, Helen, and Rhona Sharpe, eds. *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. routledge, (2007).

- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, and Madelyn Gardner. „Effective teacher professional development.“ *Learning Policy Institute* (2017a). Pridobljeno s https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (10.10. 2019).
- Darling-Hammond, Linda. „Teacher education around the world: What can we learn from international practice?.“ *European journal of teacher education* 40, no. 3 (2017): 291-309.
- European Commission/EACEA/Eurydice. „Modernisation of higher education in Europe: Academic staff.“ (2017). Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/topics/higher-education_en (10.10. 2019).
- Fung, Dilly. „Connected Curriculum: Transforming education at University College London.“ *UCL Academic Committee paper. 3 July* (2014).
- Knight, S., R. Smith, and C. Killen. *Enhancing Curriculum Design with Technology*. Technical Report. Joint Information Systems Committee (Jisc), United Kingdom, 2014. Pridobljeno s <https://repository.jisc.ac.uk/5987/1/enhancing-curriculum-design.pdf> (12.10. 2020).
- Kunter, Mareike, Uta Klusmann, Jürgen Baumert, Dirk Richter, Tamar Voss, and Axinja Hachfeld. „Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development.“ *Journal of educational psychology* 105, no. 3 (2013): 805-820.
- Laurillard, Diana. *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge, 2013.
- Mezgec, Maja. „Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja.“ *Andragoška spoznanja* 26, no. 2 (2020): 75-85.
- Nations, United. „Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.“ *New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs* (2015). Pridobljeno s <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (10.10.2019).
- OECD, Teachers Matter. „Attracting.“ *Developing and Retaining Effective Teachers, Paris* (2005). Pridobljeno s <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. (10.10.2019).
- OECD, Creating Effective. *Learning Environments First Results from TALIS*. Paris (2009). Pridobljeno s <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (10.10. 2019).
- OECD, *How Teachers Update Their Teaching Skills to Cope with the Rapidly Changing World*. Paris (2019). pridobljeno s <https://www.oecd-ilibrary>.

org/docserver/282b9edd-en.pdf?expires=1611519848&id=id&accname=guest&checksum=9F326CE3BCFBA8C2AC3B96AoDD59E55E (10.10. 2019).

Požarnik, Barica Marentič. „Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas.“ *Andragoška spoznanja* 26, no. 2 (2020): 15-32.

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71> (10. 10. 2019).

Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020) Pridobljeno s https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_sl (10. 10. 2019).

Talis 2018 Slovenija. »Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev«: Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja Talis 2018 ed. Barbara Japelj Pavešić, et al. (Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. „Education 2030: incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4.“ (2016). Pridobljeno s http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (10.10. 2019).

Young, Clive, and Nataša Perović. „Rapid and creative course design: as easy as ABC?.“ *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 228 (2016): 390-395.

Prehajanje med reprezentacijami števil kot pokazatelj razumevanja pojma števil pri predšolskih otrocih

Jasmina Bunšek

Uvod

Prehajanje med reprezentacijami števil pri predšolskih otrocih sem raziskovala v magistrskem delu pod vodstvom dr. Tatjane Hodnik Čadež na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Želela sem raziskati, kako otroci pridobivajo razumevanje pojma števila. Želela sem vedeti kako prepoznati njihovo stopnjo razumevanja, da bi na podlagi tega vedela kdaj ter kakšne dejavnosti ponuditi otrokom pri svojem delu v vrtcu.

Teoretična spoznanja

V nadaljevanju bom podrobneje obravnavala in teoretično opredelila štetje, katere reprezentacije števil poznamo in razvoj pojma števila pri predšolskih otrocih.

Štetje

»V štetju je prvi smisel števil« (Ferbar, 1990: 9). Štetje je na videz enostaven proces, vendar je pravzaprav zelo kompleksno, saj je treba poznati dovolj poimenovanj (števil), da lahko preštejemo vse predmete, ki jih želimo prešteti (Liebeck, 1995).

Reprezentacije števil

Reprezentacija je nekaj, kar stoji nekje namesto nečesa drugega (Hodnik Čadež, 2003, 2015). Prepoznavanje več različnih reprezentacij števil in sposobnost njihovega interpretiranja sta sestavna dela razumevanja števil (Powell in Nurnberger-Haag, 2015).

Razlikujemo med notranjimi in zunanji reprezentacijami (Hodnik Čadež, 2003, 2015). Informacije zunanjih reprezentacij niso direktno prenosljive v notranje reprezentacije. Pridobivanje znanja s pomočjo reprezentacij temelji na aktivni udeležbi otrok v procesu interpretacij reprezentacij in je med drugim odvisno tudi od otrokovega predznanja (Hodnik Čadež, 2003). Notranjih reprezentacij ne moremo neposredno opazovati (Manfreda Kolar, 2006). To je najmanj dostopno področje za pedagoške delavce in zato najbolj zanimivo (Hodnik Čadež, 2015). Naše razumevanje otrokovih notranjih reprezentacij je mogoče le z opazovanjem otrok pri uporabi zunanjih reprezentacij (Manfreda Kolar, 2006).

Zunanje reprezentacije števil so po V. Manfreda Kolar (2006) lahko konkretne in simbolne, po T. Hodnik Čadež (2015) pa poleg omenjenih še grafične. Po Haylocku in Cockburnu (1989, v Hodnik Čadež, 2003) poleg vseh omenjenih še jezikovna reprezentacija.

Fizični občutek ob uporabi je pomemben vir znanja (Pimm, 1995), vendar konkretni material sam po sebi ne zagotavlja izkušnje, tudi ne vsebuje matematike in ni njen izvor. Samo ljudje s svojimi mislimi lahko osmislijo konkreten material. (Hodnik Čadež, 2003).

Grafične reprezentacije so pri učenju matematike v vrtcih najbolj zastopane v drugem starostnem obdobju. Predstavljajo nekakšen most med konkretnimi reprezentacijami in reprezentacijami z matematičnimi simboli (Hodnik Čadež, 2003).

Simbolno reprezentacijo predstavljajo matematični simboli, v predšolskem obdobju so to številke od 0 do 9 (Hodnik Čadež, 2003). Zapis je dvakrat odmaknjen od stvarnosti in je najbolj abstraktna oblika predstavljanja. Dekodiranje znakov za števila ne vodi samodejno do pomena. Matematični odnosi niso vgrajeni v njihove simbole. Odnose ustvari in jih tem simbolom pripiše človek (Labinowicz, 2010).

Jezikovna reprezentacija je jezik, ki je zelo pomemben medij. Z njegovo pomočjo razlagamo, hkrati pa je tudi sam po sebi reprezentacijski sistem (Hodnik Čadež, 2003). Z jezikovno reprezentacijo se praviloma otroci srečajo pred simbolno reprezentacijo (Cordes in Gelman, 2005). Govor, torej jezik, je najbolj celosten in abstrakten način predstavljanja. Čeprav

so druge oblike predstavljanja zelo podobne predmetom ali dogodkom, ki jih simbolizirajo, govor, izražen v simbolih, ne spominja nanje (Labinowicz, 2010).

V procesu vzpostavljanja povezav med reprezentacijami od otrok pričakujemo, da odkrijejo podobnost struktur obeh reprezentacij. Odkrivanje povezave je ključnega pomena za učenje matematike z razumevanjem (Hodnik Čadež, 2015).

Razvoj pojma števila pri predšolskem otroku

Več avtorjev poudarja, da otroka števil ne moremo naučiti s pripovedovanjem. Ponavljanje števil po vrstnem redu v matematiki bi lahko primerjali s ponavljanjem črk v abecedi z branjem (Labinowicz, 2010). Ponavljanje pa je vseeno nujna dejavnost, iz katere otrok postopno izlušči njene tipične lastnosti (Manfreda Kolar, 2006).

Strokovnjaki so različnega mnenja, pri kateri starosti in do koliko znajo šteti otroci. V. Manfreda Kolar (2006) pravi, da se otrokov razvoj koncepta od zaznavnega do abstraktnega razvije do približno sedmega leta otrokove starosti. L. Marjanovič Umek (2004) meni, da se med tretjim in petim letom zgodi pomemben prehod k razumevanju velikosti števila. Powell in Nurnberger-Haag (2015) menita, da se otroci bistvenih struktur štetja učijo med drugim in šestim letom starosti.

Otroci pojem števila osvojijo postopno. Sprva se razumevanju pojma število približa z razvrščanjem ena na ena (Kurikulum za vrtce, 2007). Otroci najprej premorejo le konkretno razumevanje števila. Otrok lahko usvoji koncept abstrakcije števila le na osnovi zadostnega števila konkretnih izkušenj, zato bi mu morali omogočiti dodatne konkretne izkušnje, dokler le-te ne bi izzvale spontanega procesa abstraktnega mišljenja (Manfreda Kolar, 2006).

R. Gelman in Gallistela (1978, v Manfreda Kolar, 2006) pravita, da otrok najprej šteje tudi najmanjše množice, s prakso pa si pridobi sposobnost neposrednega zaznavanja množice kot celote.

Besedno štetje je eno izmed prvih otrokovih izkušenj in spoznanj o številu (Labinowicz, 2010). Pimm (1995) meni, da ko odrasli sprašujejo otroka po štetju, navadno mislijo na besedno štetje, saj jih ne zanima, ali znajo določiti, koliko objektov določene vrste je v zbirki predmetov, ampak ali lahko ustvarijo pravilen določen nabor govornjenih zvokov v pravem vrstnem redu. Besedno štetje začnejo otroci usvajati med drugim in tretjim letom in se razvija še nekaj let. Veliko 2,5-letnih otrok loči besede števil od

drugih opisnih besed. Otroci takrat praviloma še ne uporabljajo standardnega vrstnega reda števil – npr. otrok reče »tri, pet«, da prešteje dva predmeta. Otrok te starosti razume, da različna imena števil predstavljajo različne količine in da je njihovo zaporedje pomembno (Geary, 1994).

Nekateri teoretiki so mnenja, da otrokovo prve besede štetja nimajo numerične vrednosti (Cordes in Gelman, 2005). Piaget (Labinowicz, 2010) meni, da lahko ta zmožnost besednega štetja odrasle zavede k sklepanju, da otrok, ki zna šteti, tudi razume pojem števila. Sodobna generacija otrok razodeva veliko zmožnost besednega štetja, vendar ta ne izraža otrokovega razumevanja, čeprav pri štetju zelo dobro posnema odrasle. Fayol in Seron (2005) po drugi strani trdita, da ima besedno štetje vrednost. Med otrokovim razvojem se zgodi, da razume več imen za števila in jih povezujejo s kardinalnostjo, ne vedo pa, katero ime povezati s katero množico.

Raziskava

Raziskovalni problem

Že najmlajši otroci izgovarjajo številke, vendar to še ne pomeni, da znajo šteti in da razumejo pojem števila. Če otrokom reprezentiramo število na različne načine, se poznavanje pojma število pokaže v novi luči.

V raziskovalnem delu sem proučila in predstavila, kako otrok osvaja pojem števila do 10. Raziskovala sem, če otroci, ki dobro štejejo, tudi dobro prehajajo med reprezentacijami števil. Želim predstaviti razvoj pojma števila, opozoriti na najpogostejša napačna razumevanja, ki se pojavljajo pri pojmu števil pri 3–5-letnikih, in izpostaviti, v katerih reprezentacijah so pri določeni starosti otroci sposobni razumeti koncept števila.

Namen raziskovalnega dela je s predstavljenimi dejstvi vzgojiteljem omogočiti boljše razumevanje razvoja pojma števila, da bomo lahko načrtovali dejavnosti s števili na način, ki otrokom omogoča polno razumevanje omenjenega pojma.

Raziskovalna vprašanja

Kakšne so razlike v zmožnostih štetja pri različno starih otrocih?

Katere reprezentacije števil otroci najtežje interpretirajo in katere najlažje?

Kako otroci prehajajo med konkretno, grafično, simbolno in jezikovno reprezentacijo števil?

Kako se otrokova zmožnost prehajanja med reprezentacijami pojma števila povezuje z njegovim razumevanjem pojma število?

Metoda in raziskovalni pristop

Pri raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Raziskovalni pristop je kombinacija kvantitativne in kvalitativne raziskave.

Raziskovalni vzorec

Vzorec je bil priložnostni. Raziskavo sem opravljala junija 2016, v vseh enotah vrtca Najdihojca v Ljubljani. Sodelovalo je 48 predšolskih otrok, starih od 3 do 5 let. Za lažjo interpretacijo pridobljenih rezultatov in izpeljave določenih ugotovitev raziskave sem se omejila na starosti 3–3,5 leta, 4–4,5 leta in 5–5,5 leta. Vzorec je sestavljalo 16 otrok, starih 3–3,5 leta, 16 otrok, starih 4–4,5 leta in 16 otrok, starih 5–5,5 leta.

Postopki zbiranja podatkov

Preden sem začela z raziskavo, sem za pridobila dovoljenje za izvajanje raziskave ravnateljice vrtca in staršev. Nisem vključila otrok, ki imajo jezikovne težave ali so v postopku pridobivanja odločbe oz. imajo odločbo otroka s posebnimi potrebami, saj sem želela dobiti posnetek otrok s pričakovanim razvojem.

Načrtovala sem, da bodo vsi intervjuji opravljeni v istem prostoru, da bi bili objektivni pogoji enaki, vendar se je izkazalo, da to ni mogoče. Objektivnost izpraševanja sem ohranjala tako, da so otroci vedno sedeli za mizo in da sem imeli na mizi pripomočke samo za nalogo, za katero so bili izprašani.

Intervjuji so potekali individualno z vsakim otrokom posebej. Podatke sem zbirala s pomočjo strukturiranega intervjuja z dvema sklopoma nalog. V prvem sklopu so naloge, ki pri predšolskih otrocih preverjajo uspešnost štetja, v drugem sklopu so naloge, ki preverjajo sposobnost prehajanja med reprezentacijami števil. Navodila zanje sem posredovala ustno, za vsako dejavnost sproti. Čas njihovega reševanja ni bil omejen.

Ko sem sestavljala vprašalnik, sem imela v mislih, da bi rada pridobila podatke, ki bodo raznoliki. Nisem želela, da bi bile naloge za petletnike prelahke, zato sem vključila števila do deset. Da vprašalnik ne bi bil predlog, sem se odločila, da za vsako nalogo prehajanja med reprezentacijama

zastavim štiri primere števil. Za osnovo sem vzela dve števili do števila 5, in dve števili od števila 6 do 10.

Opazovala sem njihovo aktivnost pri posameznih nalogah štetja ter posebnosti. Dobila sem ustne odgovore otrok ali reakcije na vprašanja, ki sem jih sproti beležila v opazovalno tabelo.

Prvo raziskovalno vprašanje:

Uspešnost pri štetju glede na starost otrok

Prvo raziskovalno vprašanje sem navezala na otrokovo uspešnost v povezavi s starostjo otroka. Podatke za odgovor na to vprašanje sem pridobila z vprašanjem *Do koliko znaš šteti?* V drugem delu sem preverjala otrokovo razumevanje načel štetja: načela urejenosti, načela povratnega enoličnega prirejanja in načela kardinalnosti.

Na vprašanje *Do koliko znaš šteti?* so otroci odgovarjali na različne načine. Nekateri so povedali določeno število, nekateri so skomignili z rame ni, nekateri so začeli ob vprašanju šteti. Otroke, ki so bili v zadregi, sem spodbudila, da štejejo, do kolikor gre. 43,9 % otrok, starih od 3 do 3,5 leta zna besedno šteti do 5. 50,4 %, otrok, starih od 4 do 4,5 leta, šteje do 10 ali več. Otrok, starih med 5 in 5,5 leta, ki štejejo do 10 in več, pa je 88,2 %.

Pridobljeni rezultati potrjujejo Wynnovo (Cordes in Gelman, 2005) ugotovitev, da otroci pri približno treh letih in pol začnejo razumeti tudi večje sklope predmetov, to je več od štirih predmetov, kar pomeni, da pri štetju več kot štirih predmetih upoštevajo vsa načela štetja.

V drugem delu sem želela dobiti podatke o štetju otrok po načelih štetja. Podatke sem pridobila z nalogami, ki sem jih zastavila otrokom s pomočjo lutke veverice. Vprašam jih, ali prav štejem: 3, 1, 5, 2, 8, 9, 10. Začnem šteti prste: 1, 2, preskočila tretji prst, 3, 4. Otroka vprašam, če je prav, potem drugič spet štejem prste: 1, 2, 3, 3, 4. Vprašam otroka, ali je tako prav in poskusim šteti prste še tretjič: 1, 2, 3 in 4 na istem prstu, 5, 6.

Na vprašanja za preverjanje razumevanja načela urejenosti je pravilno odgovorilo 25 % otrok, starih od 3 do 3,5 leta, 62,5 % otrok, starih od 4 do 4,5 leta, in vsi otroci, stari od 5 do 5,5 leta.

Fusson, 1988, Siegler in Robinson, 1982 (v Geary, 1994), pravijo, da večina 3- do 4-letnikov pozna imena števil od ena do deset v pravem vrstnem redu. Iz tega bi lahko sklepali, da je populacija našega vzorca manj uspešna pri načelu urejenosti. Po drugi strani V. Manfreda Kolar meni, da ima otrok lahko težave pri urejanju dolge liste imen števil. Manjšo uspešnost 3-

do 3,5-letnikov in 4- do 4,5-letnikov lahko razložim z raziskavo Briars in Sieglerja (1984, v Manfreda Kolar, 2006), v kateri sta ugotovila, da so bili otroci manj uspešni, ko so morali potrditi ali ovreči načine štetja raziskovalca, kot pri nalogah, ko so morali sami šteti različno velike množice predmetov. Možno je tudi, da si je nekaj otrok razlagalo, da veverica pač šteje na tak način.

Uspešnih pri prepoznavanju načela povratno enoličnega prirejanja je v povprečju 25 % otrok, starih od 3 do 3,5 leta, 43,8 % otrok, starih od 4 do 4,5 leta, in 87,8 % otrok, starih od 5 do 5,5 leta.

Načelo kardinalnosti sem preverjala s pomočjo lutke veverice, ki je na mizo postavila košaro z orehi in majhno posodo. Posameznega otroka sem prosila, da vanjo nabere 1 oreh. Posodo z nabranim orehom sem izpraznila, nato je prošnjo ponovila še za števila 3, 7 in 10. Odgovore otrok sem sproti vpisovala v opazovalne tabele.

Skupno načelo kardinalnosti razume slaba polovica (43,8 %) otrok, starih od 3 do 3,5 leta, dobra polovica (51,6 %) otrok, starih od 4 do 4,5 leta, in večina (84,4 %) otrok, starih od 5 do 5,5 leta. Uspešnost otrok pri načelu kardinalnosti v povprečju enakomerno raste glede na starost otrok, kljub vsemu pri številu 4 preseneti enak odstotek v uspešnosti 3–3,5- in 4–4,5-letnih otrok. Eno leto predstavlja veliko razliko v razumevanju števil, zato podatek preseneti. V. Manfreda Kolar (2006) razlaga, da otrok pridobi razumevanje proceduralnih načel štetja pri starosti treh let in pol, ni pa znano, do katerega števila velja trditev. Da ni razlike med 3–3,5- in 4–4,5-letniki do števila 4, pripisujem majhnemu vzorcu. Že med samim izvajanjem sem bila v dilemi, ali so 3-letniki bolj spretni od povprečja ali pa 4-letniki malo manj spretni od povprečja. Med teoretiki je Wynn (Cordes in Gelman, 2005) v svoji raziskavi ugotovil, da so bili otroci, mlajši od 3 in pol let skoraj vedno neuspešni v nalogah tipa *Podaj x živalic lutki*. Potemtakem so bili 3-letni otroci v mojem vzorcu v povprečju uspešnejši.

Razbrala sem, da so otroci z vsakim letom bolj uspešni pri načelu kardinalnosti za vedno večja števila. Zakaj je bilo pri otrocih, starih od 5 do 5,5 leta, enako število pravilnih odgovorov za števili 7 in 10, pojasni Wynn (1990, 1992b, v Cordes in Gelman, 2005), ki pravi, da ko otrok enkrat osvoji štiri predmete, to naj bi bilo pri približno 3 letih in pol, potem razume tudi večje sklope predmetov.

Vsa načela štetja v povprečju razume tretjina (34,4 %) 3- do 3,5-letnih otrok, skoraj polovica (49,2 %) otrok, starih od 4 do 4,5 leta, in večina (90,6 %) otrok, starih od 5 do 5,5 leta.

Rezultat Spearmanovega korelacijskega koeficienta kaže, da sta starost in besedno štetje močno povezana (Spearman $r = 0,70$, st. pom. = $0,000$).

Drugo raziskovalno vprašanje:

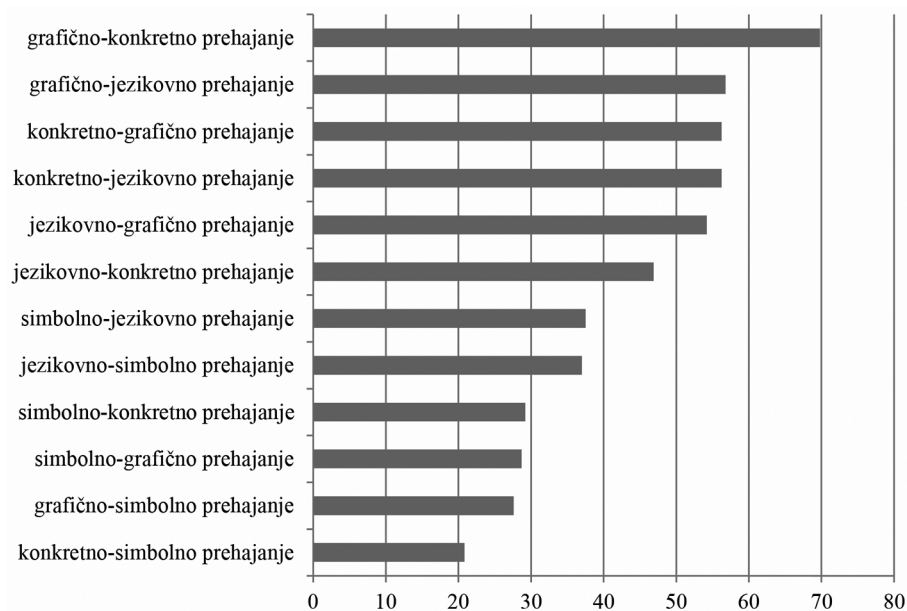
Uspešnost prehajanja med reprezentacijami

Vsako prehajanje med reprezentacijami je imelo štiri števila oz. štiri možna prehajanja. Naloge prehajanja iz konkretno v jezikovno prehajanje je nalagalo, da otrok pove, koliko orehov je v posodi. Naloga konkretno-grafičnega prehajanja je otroku nalagala, da nariše, koliko orehov vidi v posodi. Pri konkretno-simbolnem prehajanju je otrok med zapisanimi števili izbral, katero predstavlja pravo število orehov v posodi. Pri grafično-konkretnem prehajanju je otrok v posodo naložil toliko orehov, kot jih je videl na sliki. Pri grafično-jezikovnem prehajanju je otrok povedal, koliko orehov vidi na sliki. Pri grafično-simbolnem prehajanju je otrok pokazal, s katerim številom napišemo, koliko je orehov na sliki. Pri jezikovno-grafičnem prehajanju je otrok dobil navodilo, da nariše določeno število orehov. Pri simbolno-grafičnem prehajanju je otrok dobil povabilo, da nariše toliko orehov, kot je zapisano na listu. Pri simbolno-konkretnem prehajanju je otrok nabral toliko orehov, kot jih je videl zapisanih s številom na listu. Pri jezikovno-konkretnem prehajanju je otrok nabral število orehov, kot ga je slišal. Pri jezikovno-simbolnem prehajanju je pokazal, kako se napiše določeno število, ki ga je slišal. Pri simbolno-jezikovnem prehajanju je otrok povedal, katero število je zapisano na listu.

Seštela sem vsa pravilna prehajanja posameznega prehoda med reprezentacijami, nato pa prehajanja med reprezentacijami uredila po številu pravih odgovorov.

V nadaljevanju v grafu 1 predstavljam rezultate, ki odgovarjajo na vprašanja, katere reprezentacije števil otroci najtežje interpretirajo in katere najlažje.

Rezultati v grafu 1 kažejo na to, da je od vseh prehodov med reprezentacijami otrokom najtežje prehajati iz konkretne v simbolno reprezentacijo. V nalogi je pravilno prehajala petina otrok (20,83 %) otrok. Najlažje je bilo otrokom prehajati iz grafične v konkretno reprezentacijo, v povprečju sta nalogo pravilno rešili dve tretjini (69,8 %) otrok. Zelo zanimivo je, da je bilo otrokom lažje prehajati iz grafične v konkretno in iz grafične v jezikovno reprezentacijo in ne iz konkretne v grafično ali jezikovno reprezentacijo. Da je prišlo do takšnega rezultata, si razlagam s tem, da je bilo verjetno otrokom lažje šteti orehe na sliki, ki se ne premikajo, kot pa prave premi-



Slika 10: Prikaz uspešnosti otrok pri različnih prehajanjih med reprezentacijami v odstotkih kajoče se orehe, ki so poleg tega še preveliki, da bi jih otrok lahko nabral v dlan večje število itd. Omenjeni način je otroke pogosto privedel do napak pri štetju.

Opazila sem, da so v prvi polovici uspešnejših rezultatov kombinacije prehodov v konkretno, jezikovno in grafično reprezentacijo. Prisotnost simbolne reprezentacije v prehodih med reprezentacijami v drugi polovici tabele potrjuje, da otrokom ta predstavlja večjo zahtevnost.

Tretje raziskovalno vprašanje:

Načini prehajanja med reprezentacijami števil

Tu predstavljam rezultate raziskovalnega vprašanja, v katerem me je zanimalo, kako otroci prehajajo med reprezentacijami števil. Prehajanje med reprezentacijami je proces, ki se zgodi v otroku samem. Kaj se zgodi, da otrok ve, kako narediti prehod iz ene v drugo reprezentacijo, lahko sklepamo iz tega, kar vidimo, da naredi. V opazovalne tabele sem skušala čim natančneje zabeležiti dejanja otrok med procesom prehajanja med posameznimi reprezentacijami.

Ugotovila sem, da pri prehajanju med reprezentacijami zasledim več različnih strategij. Nekateri otroci števila *prepoznajo*, pomeni, da jih zana-

jo intuitivno (Piaget, 1952 v Manfreda Kolar, 2006) oziroma zaznavno (Gast, 1957; Pufall, Shaw in Syrdal – Larsky, 1973 v Manfreda Kolar, 2006). To pomeni, da brez štetja, le s pogledom, povejo število ali podajo ustrezno število predmetov. Praviloma prepoznavajo števila, manjša od 3.

Prepoznavanje je edina strategija, ki je otrokom služila pri prehajanjih iz simbolne v katerokoli drugo reprezentacijo in obratno. Pri prehajanjih med konkretno in grafično reprezentacijo in obratno so otroci uporabljali tudi *prirejanje*. Prirejanje je predhodnik štetja in je enostavnejši proces od štetja. Druge reprezentacije prirejanja ne omogočajo. Ko je bilo predstavljeno število za otroke preveliko, da bi ga prepoznali, so začeli šteti.

Opazila sem, da si otroci pri štetju pomagajo z dotikanjem predmetov ali slik med štetjem. Mlajši kot so, bolj pogosto so to počeli. Starejši kot so otroci, manj je fizičnega stika med štetjem. Sprva premikajo ali se dotikajo predmetov, kasneje s prstom od daleč štejejo, nato s kimajočo glavo in končno le še s pogledom.

Podobno je z glasnim štetjem. Starejši kot so otroci, manj je glasnega štetja. Lahko štejejo šepetaje, lahko štejejo s premikajočimi se ustnicami, lahko pa neslišno. Opazila sem, da so bolj napredne strategije lahko pripomogle tudi k več napakam. Otroci so delali več napak tudi zaradi uporabe manj zanesljivih strategij, npr. da so šteli in orehe spravljali v dlan, pri večjih številih jim zmanjka prostora v dlani in se zato izgubili, koliko so jih že prešteli, medtem ko so jih lovili, ko so jim padali iz dlani. Tudi med dotikanjem orehov so se izgubili, ko so za hip pogledali drugam.

Med dobre strategije pravilnega prehajanja med reprezentacijami spada preverjanje. Otroci, ki so preverjali, če so prav šteli, so praviloma starejši.

Nekateri otroci te starosti so v prehajanjih že bili sposobni med prehajanjem mimogrede razložiti, iz katerih dveh števil je sestavljeno določeno število. Spontano so začeli razvijati in uporabljati nove strategije pri prehajanju med reprezentacijami: računske funkcije seštevanja in odštevanja.

Nekateri otroci so si med prehajanjem med reprezentacijami pomagali tudi s prsti. Npr. da so za vsak prešteti oreh izprožili prst na roki.

Otroci so med reprezentacijami prehajali tudi neustrezno. Vsa neustrezna prehajanja otrok sem razvrstila v različne kategorije: ugibanje; veliko; najvišje število, ki ga poznam; neupoštevanje načel štetja; proceduralna napaka oz. nenatančnost; ne morem ali nočem.

V kategoriji *ugibanje* otroci največkrat ugibajo o številu ali o zapisu števila, najpogosteje, ko se v prehodu med reprezentacijami pojavi simbolna reprezentacija ali višje število od otroku doslej poznanega.

V kategorijo *veliko* sem razvrstila vsa nepravilna prehajanja otrok, ki jim je skupno, da otroci na različne načine izražajo, da je neko število za njih večje od tega, ki ga še razumejo in ga izrazijo količinsko nedoločno.

Nedoločni pojem *veliko* izražajo otroci vseh treh starostnih skupin, mlajši pogosteje, starejši pa redkeje. Ko prehajajo v konkretno reprezentacijo, jo izražajo z nalaganjem orehov v dlani, da jih ne morejo več držati ali si jih nalagajo v posodo in jih kar ne nehajo nalagati. Dejanje se sklada z Wynnovimi ugotovitvami (Cordes in Gelman, 2005), da otrok grabi po predmetih takrat, ko ga vprašamo za število predmetov, ki ga še ni osvojil.

Ko otroci prehajajo v jezikovno reprezentacijo, jo izražajo z besedami »veliko«, »ogromno« in »zelo ogromno«. Ko prehajajo v grafično reprezentacijo, jo narišejo z dolgo črto, z risanjem krogov, kolikor je prostora na listu, z risanjem čačk in spiral.

V kategorijo *najvišje število, ki ga poznam* sem razvrstila vsa nepravilna prehajanja otrok, ko otrok ne pozna več števila, ki opisuje količino množice, ampak uporabi najvišje število, ki ga še pozna.

Neustrezna prehajanja med reprezentacijami kategorije *ne morem ali nočem* najbolj jasno sporočajo, da je bila naloga za otroka pretežka. Otrokov odgovor na to je bil odziv *ne morem* ali *nočem sodelovati*, kar pomeni, da je naloga zahtevala več, kot je otrok zmožel. Kategoriji zelo podobna je *ugibanje*. Odgovori teh otrok so jasno nakazovali, da so poskusili ugibati. Omenjeni odgovori otrok so lahko povsem osebnostnega izvora. Bolj pogumen otrok je poskusil srečo, bolj zadržanega je naloga odvrnila od reševanja. Več razumevanja števila izražata kategoriji *veliko* in *najvišje število, ki ga poznam*. Najbližje razumevanju števil so bili otroci, ki so naredili proceduralno napako, saj so odgovori izražali, da je bil otrok pri samem reševanju zgolj nenatančen v celotnem procesu prehajanja med reprezentacijama.

Četrto raziskovalno vprašanje: Odvisnost uspešnosti prehajanja med reprezentacijami od razumevanja pojma število

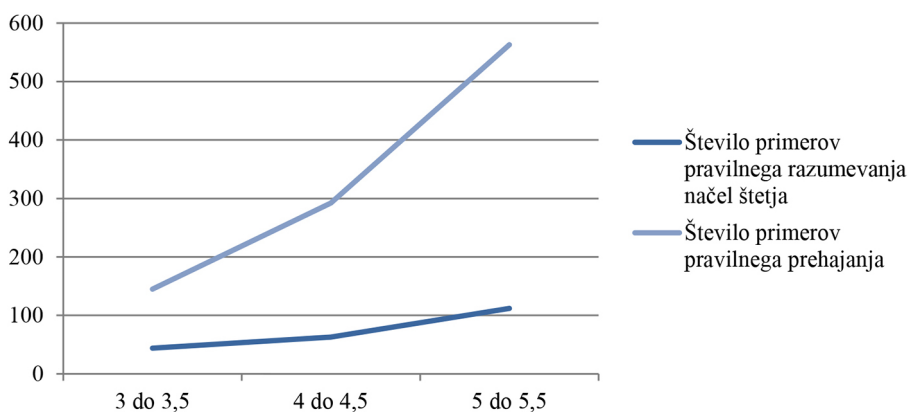
V tem poglavju predstavljam rezultate raziskovalnega vprašanja, pri katerem me je zanimalo, kako se povezujeta zmožnost štetja in zmožnost prehajanja med reprezentacijami števil pri predšolskem otroku. Pri reševanju tega vprašanja sem si pomagala z rezultati: rezultati vseh treh načel: načel-

la urejenosti, enoličnega prirejanja in kardinalnosti glede na starost otrok ter rezultati uspešnosti pri prehajanju med reprezentacijami števil glede na starost.

Predstavljam ugotovitve *rezultatov treh načel štetja – načela urejenosti, enoličnega prirejanja in kardinalnosti glede na starost otrok*: vsa načela štetja v povprečju razume tretjina triletnikov (31,3 %), polovica štiriletnikov (52,9 %) in večina (90,6 %) petletnikov.

Predstavljam ugotovitve *rezultatov uspešnosti pri prehajanju med reprezentacijami*: med vsemi reprezentacijami je uspešno prehajalo 18,9 %, 3- do 3,5-letnih otrok, 38,0 %, 4- do 4,5-letnih otrok in 73,5 % 5- do 5,5-letnih otrok.

V Sliki 11 predstavljam števila pravilno rešenih primerov nalog o načelih štetja in število pravilnih primerov prehajanja med reprezentacijami glede na starost.



Slika 11: Prikaz pravilnih odgovorov za razumevanje načela štetja in za prehajanja med reprezentacijami

Zanimalo me je, kakšna je povezava med rezultati otrok med štetjem in prehajanjem med reprezentacijami, zato sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije. Povezava med štetjem in prehajanjem je 0,82, st. pom. = 0,000, kar pomeni, da obstaja močna pozitivna povezava med obema dimenzijama. Če je nekdo dober pri štetju, torej razumevanju načel štetja, bo zelo dober tudi na prehajanjih in obratno. Tako visoka korelacija lahko pomeni tudi splošno raven kognitivnega razvoja otroka.

Zaključek

Z raziskavo sem ugotovila, da je prehajanje med reprezentacijami učinkovit pokazatelj otrokovega razumevanja pojma število. Ugotovila sem, da starost otrok pomembno vpliva na razumevanje števil. Vzorec raziskave je bil premajhen, da bi lahko na njegovi podlagi delala posplošene ugotovitve, podaja pa nove ideje. Zanimivo bi bilo preveriti, kako se isti posamezniki na mojem testu odrežejo pri treh, štirih in petih letih, saj bi se tako izognila morebitnim razhajanjem rezultatov med posameznimi generacijami. Prav tako bi bilo zanimivo preveriti še prehajanja v druge reprezentacije, v zvočno ali v čutno. Zanimivo bi bilo raziskati prehajanje med reprezentacijami za druge matematične in ne-matematične pojme.

Literatura

- Cordes, Sara. in Gelman, Rochel. *The young numerical mind: When does it count?*, v Handbook of Mathematical Cognition ur. Campbell, I. D. Jamie, 127–142. New York in Hove. Psychology Press, 2005.
- Fayol, Michel. in Seron, Xavier. *About Numerical Representations*, v Handbook of Mathematical Cognition ur. Campbell, I. D. Jamie, 3–22. New York in Hove. Psychology Press, 2005.
- Ferbar, Janez. Štetje. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1990.
- Geary, C. David. *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*. Washington: American Psychological Association, 1994.
- Hodnik Čadež, Tatjana. "Poučevanje matematike u osnovnoj školi u svjetlu suvremenih istraživanja." *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, letnik 15, št. 2, (2015): 4–19.
- Hodnik Čadež, Tatjana. "Pomen modela reprezentacijskih preslikav za učenje računskih algoritmov." *Pedagoška obzorja. Didactica Slovenica*, letnik 18, št. 1. (2003): 3–21.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Urad Republike Slovenije za razvoj šolstva, 2007.
- Labinowicz, Ed. *Izvirni Piaget. Mišljenje – Učenje – Poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 2010.
- Liebeck, Pamela. *Kako djeca uče matematiku: metodički priručnik za učitelje razredne nastave, nastavnike i profesore matematike*. Zagreb: Educa, 1995.
- Manfreda Kolar, Vida. *Razvoj pojma število pri predšolskem otroku*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2006.

- Marjanovič Umek, Ljubica. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004.
- Papalia E. Diane, Wendkos Olds, Sally in Duskin Feldman, Ruth. *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy, 2003.
- Pimm, David. *Symbols and meanings in school mathematics*. London and New York: Routledge, 1995.
- Powell R., Sarah, Nurnberger-Haag, Julie. "Everybody Counts, but Usually Just to 10! A Systematic Analysis of Number Representations in Children's Books." *Early Education and Development*, vol. 26, št. 3 (2015): 377–398.

Povzetki ▪ Summaries

Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans, Polona Jančič Hegediš

Kaj vpliva na učiteljevo izbiro učbenika?

V prispevku predstavljamo del raziskave, ki je potekala v okviru projekta Za kakovost slovenskih učbenikov (KaUč). Glavni namen projekta je razvoj kazalnikov kakovosti učbenikov za praktično uporabnost v procesu potrjevanja in evalvacije. Učbeniku, kot temeljni šolski knjigi, ki jo učenci uporabljajo vsak dan (Ivanuš Grmek, 2003; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012), pri poučevanju šolskih predmetov pripisujemo odločilno vlogo (Skelela, 2008). Učitelji so pri izbiri učbenika avtonomni. Namen dela raziskave, ki ga v prispevku predstavljamo, je bil ugotoviti, kateri so dejavniki, na podlagi katerih učitelji izbirajo učbenike. V raziskovalnem vzorcu so zajeti učitelji osnovnih šol, ki sodelujejo v projektu KaUč. Rezultati so pokazali, da večina učiteljev razrednega pouka uporablja učbenik, ki so ga izbrali pod vplivom sodelavcev ali zaradi vsebine. Ostali pomembni dejavniki pri izboru učbenika pri učiteljih razrednega pouka so še vpliv ravnatelja ali strokovnega aktiva, uporabnost priloženega priročnika in cena učbenika. Učitelji predmetnega pouka učbenik najpogosteje izberejo zaradi njegove vsebine. Ostali dejavniki so jim pri izboru učbenika manj pomembni, saj jih manj kot polovica navaja vpliv videza učbenika, vpliv sodelavcev ter uporabnost priloženega priročnika. Tako kot pri učiteljih predmetnega pouka, je tudi največ srednješolskih učiteljev izbralo učbenik večinoma zaradi njegove vsebine. Pri srednješolskih učiteljih so kot pomembni dejavniki

izbora učbenikov prepoznani naslednji kriteriji: vpliv sodelavcev, videz učbenika in uporabnost priloženega priročnika. Rezultati torej kažejo, da anketirani učitelji na vseh stopnjah izobraževanja izbirajo učbenike predvsem zaradi njihove vsebine.

Ključne besede: učbenik, izbira, osnovna šola, srednja šola, učitelj

What determines the teacher's choice of a textbook?

In this paper, we present a part of the research work carried out within the project Improving the Quality of Slovene Textbooks (KaUč). The main objective of the project is to develop quality indicators for textbooks that can be applied in the validation and evaluation process. The textbook as the basic textbook that students use every day (Ivanuš Grmek, 2003; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012) is considered to play a crucial role in the teaching of school subjects (Skela, 2008). Teachers are autonomous in their choice of textbooks. The aim of the part of the research presented in this paper was to determine the factors on the basis of which teachers choose textbooks. The research sample includes primary school teachers participating in the KaUč project. The results showed that most classroom teachers use a textbook selected under the influence of peers or based on content. Other important factors when choosing a textbook for primary school teachers are the influence of the headteacher or professionals, the usefulness of the accompanying handbook and the price of the textbook. Subject teachers usually choose a textbook on the basis of its content. Other factors are less important for them when choosing a textbook, as less than half of them indicate the influence of the textbook's appearance, the influence of their colleagues and the usefulness of the attached handbook. As with subject teachers, most secondary school teachers chose the textbook mainly because of its content. The following criteria were identified as important factors in the selection of textbooks for secondary school teachers: the influence of colleagues, the appearance of the textbook and the usefulness of the attached handbook. The results, therefore, show that the participating teachers at all levels of education select textbooks mainly because of their content.

Keywords: Textbook, Choice, Primary School, Secondary School, Teacher

Manja Veldin, Ana Mlekuž

Ustvarjanje vključujoče šolske kulture: usposabljanje po meri ravnateljev_ic

Vse večja raznolikost postavlja pred nas nove izzive in priložnosti za napredek, tako v širši družbi, kot v šolah. V šolah se z novo situacijo soočajo vsi deležniki, ravnateljice pa naj bi imeli ključno vlogo pri ustvarjanju vključujoče šolske kulture, ki je nujno potrebna za napredek vseh posameznikov. Cilj naše študije je bil raziskati potrebe ravnateljev_ic osnovnih in srednjih šol po usposabljanju na področju inkluzivnega izobraževanja in tako zagotoviti ozadje za nadaljnji razvoj programov poklicnega razvoja, ki bi lahko podprli te specifične potrebe. V raziskavi je sodelovalo 107 ravnateljev_ic iz slovenskih osnovnih in srednjih šol. Izpolnili_e so novonastali vprašalnik, ki je zajemal štiri vsebinske sklope (predhodno strokovno usposabljanje, značilnosti usposabljanj z največjim doprinosom k vodenju šole, zaznane potrebe po usposabljanju na področjih povezanih z ustvarjanjem vključujoče šolske kulture ter demografske podatke). Naše ugotovitve kažejo, da med odgovori ravnateljev_ic srednjih in osnovnih šol ni značilnih razlik v poročanju o predhodnem strokovnem usposabljanju ter v povprečno izraženih potrebah preko vseh področij ustvarjanja vključujoče šolske klime. Navkljub temu, da je večina ravnateljev_ic že sodelovala na izobraževanju na tem področju, izražajo visoke potrebe po dodatnih znanjih preko vseh področij. Kot najbolj nujne teme ravnateljice izpostavljajo pripravo šolskega osebja na primerno odzivanje na različnost učencev_k, razvijanje in udejanjenje jasnih pravil za osebje ter spodbujanje vključujočih učnih praks učiteljev_ic. Najmanj potreb po usposabljanju izražajo pri razvoju zavedanja o lastnih (ne)vključujočih praksah in prepričanjih o raznolikosti in inkluziji ter ozaveščanjem drugih o le-teh. Prav tako se čutijo kompetentni_e pri ustvarjanju nediskriminatornega fizičnega okolja. Rezultati študije bi lahko služili kot osnova za pripravo usposabljanja, ki bi bilo osnovano na realnih situacijah in zaznanih potrebah.

Ključne besede: profesionalni razvoj ravnateljev_ic, vključujoča šolska kultura, zaznane potrebe, usposabljanje

Creating an inclusive school culture: tailor-made training for principals

Increasing diversity presents us with new challenges and opportunities for progress, both in the wider society and in schools. In schools, all stakeholders face the new situation, and principals are expected to play a key role in creating an inclusive school culture that is essential for the advancement

of all individuals. The aim of our study was to explore the training needs of primary and secondary school principals in the field of inclusive education and thus provide a background for the further development of professional development programs that could support these specific needs. 107 principals from Slovenian primary and secondary schools participated in the research. They completed a newly developed questionnaire, which covered four content areas (preliminary professional training, characteristics of training with the greatest contribution to school leadership, perceived training needs in areas related to creating an inclusive school culture and demographic data). Our findings show that there are no significant differences between the responses of secondary and primary school principals in the reporting of prior professional training and in the average needs expressed across all areas of creating an inclusive school climate. Despite the fact that most principals have already participated in professional development programmes in this field, they express a high need for additional knowledge across all areas. As the most urgent topics, principals highlight the preparation of school staff to respond appropriately to student diversity, the development and implementation of clear rules for staff, and the encouragement of teachers' inclusive teaching practices. Principals express the lowest need for training in developing awareness of their own (non)inclusive practices and beliefs about diversity and inclusion and raising awareness of others about them. They also feel competent in creating a non-discriminatory physical environment. The results of the study could serve as a basis for the preparation of professional development training based on real situations and perceived needs.

Keywords: principals' professional development, inclusive school culture, perceived needs, training

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda

Za boljše razumevanje individualnih razlik v predznanju na področju branja na začetku 1. razreda med učenci je potrebno spomniti na nekatere dejavnike, ki vplivajo na predbralne in bralne zmožnosti v predšolskem obdobju. Zadnja leta beležimo v Sloveniji priseljevanje ljudi, tudi družin s predšolskimi ali šoloobveznimi otroki. Ob tem zaznavamo tudi šibek socialno-ekonomski status družin, kar pa manj ugodno vpliva na začetno opismenjevanje. V večjih mestih so osnovne šole z večjim številom priseljenih učencev. Ti učenci imajo slabše znanje jezika, v katerem se šolajo. Prav tako

na njihovo motiviranost opismenjevanja vpliva tudi manj spodbudno okolje. V začetku 1. razredu so tudi učenci, ki še pred sistematičnim učenjem branja berejo. Pogosto se poraja vprašanje, kako poteka sistematično opismenjevanje učencev v 1. razredu s tako različnim predznanjem.

Opravili smo raziskavo, katere rezultati predstavijo razlike v predznanju na področju branja. V teoretičnem izhodišču smo pregledali literaturo, ki je pomembna za našo raziskavo.

Za preverjanje branja smo pripravili šestnajst besed, ki smo jih na podlagi težavnostne stopnje oblikovali v štiri sklope. Raziskava potrjuje velike individualne razlike v predznanju branja. Prav tako opozori na bistveno manjše zmožnosti pismenosti učencev priseljencev in učencev s šibkim socialno-ekonomskim statusom. Rezultati kažejo, da uporabljeni instrumentarij omogoča prepoznavanje predznanja učencev s področja branja in je v pomoč učitelju ob diferenciaciji in individualizaciji pri sistematičnem opismenjevanju.

Ključne besede: branje, bralna tehnika, 1. razred, glasovno zavedanje, socialno-ekonomski status

Students' ability to read words at the beginning of 1st grade

To better understand the individual differences in prior knowledge in the field of reading at the beginning of 1st grade among pupils, it is necessary to recall some factors that affect pre-reading and reading abilities in the preschool period. In recent years, we have been recording immigration of people in Slovenia, including families with pre-school or school-age children. At the same time, we also perceive the weak socioeconomic status of families, which has a less favorable effect on initial literacy. In bigger cities, there are primary schools with a larger number of immigrant pupils. These pupils have poorer knowledge of the language in which they are educated. Their motivation for literacy is also influenced by a less stimulating environment. At the beginning of the 1st grade, there are also pupils who read before systematically learning to read. The question often arises as to how the systematic literacy of 1st grade pupils with such diverse prior knowledge takes place.

We conducted a survey, the results of which present the differences in prior knowledge in the field of reading. In the theoretical starting point, we reviewed the literature that is important for our research. To test the reading, we prepared sixteen words, which we formed into four sets based on the level of difficulty. Research confirms large individual differences in pri-

or knowledge of reading. It also draws attention to the significantly lower literacy ability of immigrant pupils and pupils with a weak socioeconomic status. The results show that the used instruments enable the identification of pupils' prior knowledge in the field of reading and help the teacher to differentiate and individualize in systematic literacy.

Keywords: reading, reading technique, 1st grade, phonological awareness, socioeconomic status

Valerija Vendramin

»Kako smo postali posthumani?«: o človeku, tehnologiji in izobraževanju

Izhodišče je definicija posthumanizma kot kritične teorije v humanistiki in družboslovju, ki prevprašuje razmerja med akterji v t. i. kibernetičnem trikotniku človek/žival/stroj (oz. tehnologija). V tem smislu posthumanistična misel zahteva tudi rekonfiguracijo vednosti (kar je epistemološko vprašanje). Preko konceptualizacije posthumanizma avtorica reflektira razmerje med tehnologijo in šolo ter razumevanje vpliva in rabe digitalne tehnologije. Ali ta res omogoča, da je izobraževanje »boljše« (učinkovitejše, bolj na voljo ipd.)? Kakšne spremembe se s tem dogajajo v šoli? Te, kot kaže, niso utemeljene le izobraževalno, pač pa tudi ekonomsko. Prispevek se deloma naveže tudi na obstoječe razmere (epidemija COVID-19).

Gljučne besede: posthumanizem, izobraževanje, vednost, kibernetični trikotnik, tehnologija

»How We Became Posthuman«: on Human, Technology and Education

The starting point is a definition of posthumanism as a critical theory in humanities and social sciences that studies the relations among actors in the so called cybernetic triangle human/animal/machine (or technology). That is why posthumanist thought requires reconfiguration of knowledge (which is an epistemological issue). Through the conceptualization of posthumanism the author reflects on the relation between technology and school and on the understanding of the influence and use of digital technology. Does the latter really enables the education to be "better" (more effective, more available)? What kinds of changes happen in schools in this regard? The changes, as it seems, are not educationally-based, but are economically induced too. The contribution in part relates also to the present state of epidemics of COVID-19.

Keywords: posthumanism, education, knowledge, cybernetic triangle, technology

Marjanca Ajša Vižintin

O migracijah v šoli: od izseljensko-priseljenske perspektive do življenjskih zgodb

Migracije so stalnica, a se pri pouku premalo obravnavajo. Prispevek razvija izseljensko-priseljensko perspektivo in predlaga vsebine, ki se lahko obravnavajo pri pouku. V Sloveniji so znane zgodbe izseljevanja v Nemčijo, ko so v drugi polovici 20. stoletja odhajali na začasno delo številni delavci, delavke iz Slovenije oz. Jugoslavije kot ekonomski migranti. Njihova začasnost se je za večino spremenila v stalno izseljenstvo, podobno kot na Švedskem, na katero se osredotoča ta prispevek. Opisu slovenske organiziranosti na Švedskem sledi osebna zgodba izseljenca na Švedsko, katerega pot se je začela z ilegalno migracijo. Cilj obravnavanja različnih migracijskih pojavov pri pouku je ozaveščanje migracijskih procesov kot stalnega družbenega pojava, predvsem pa ozaveščanje dejstva, da je Slovenija tako dežela izseljevanja kot priseljevanja. Slovenske izseljenke, izseljenci so priseljenke, priseljenci nekje drugje. Prispevek vabi pedagoške delavke, delavce, da spodbudijo svoje učence in učence, dijakinje in dijake, študentke in študente, starše k raziskovanju migracij znotraj svojih družin in v lokalnem okolju ter k njihovi predstavitvi znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa. V podporo pri raziskovanju sodobnih migracij vabi prispevek tudi k uporabi uradnih statističnih podatkov, ki pomembno prispevajo k realnejši sliki migracij v Sloveniji.

Ključne besede: slovenski izseljenci, priseljenci v Sloveniji, ekonomski migranti, Slovenci na Švedskem, ilegalne migracije

Learning about migration at school: dealing with the perspectives of emigrants and immigrants and including life stories

Although migrations are our constant, they are not very often considered in our schools. This paper tries to deal with the perspectives of emigrants and immigrants and suggests some contents that could be discussed in school lessons. Most people in Slovenia are familiar with Slovenian economic emigration to Germany since the 19th century. It was supposed to be temporary, but for most people it became permanent and they stayed in Germany. This also happened to most Slovenians who emigrated to Sweden in the second half of the 20th century, and it is on them that this paper fo-

cuses. The Slovenian cultural organizations in Sweden are represented and also a life story. It started with illegal migration. The purpose of introducing migration issues to pupils and students at different levels of education is to raise awareness that migration is nothing new. People have always migrated, they migrate now and will continue to migrate in the future, so migration is a constant social phenomenon. One of the most important messages besides the one mentioned is that Slovenia is a country of emigration and at the same time a country of immigration. Slovenian emigrants are immigrants in another country. This paper invites teachers to encourage their students to explore the migration of their families and at the same time the immigration in their local environment. Furthermore, the paper invites them all to present their findings in school. It is also proposed to use official statistical data that give a more realistic picture of the emigration and immigration processes in Slovenia.

Keywords: Slovenian emigrants, Slovenian immigrants, economic migrants, Slovenians in Sweden, illegal migration

Katarina Grom

Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino

Učinkovitost pedagoških praks na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti temelji na preglednih, sistematičnih in vsebinsko ustrezno zasnovanih kurikularnih dokumentih. Raziskava se osredotoča na pregled dveh nacionalnih dokumentov, tj. Kurikuluma za vrtce (1999) in Učnega načrta za slovenščino (2011). Pregled obeh nacionalnih dokumentov je temeljil na vsebinski analizi osmih teoretičnih področij, ki so temeljnega pomena za razvijanje predopismenjevanja, s ciljem ugotoviti povezave oziroma razlike, ki se nanašajo na cilje, načela, vsebine in priporočila strokovnim delavcem. V raziskavi, v kateri je bilo preučevano področje jezika v predšolskem obdobju, v učnem načrtu pa področje jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, je bil uporabljen kvalitativni raziskovalni pristop z uporabo deskriptivne metode analize vsebin. Ugotovitve raziskave kažejo na različno oblikovano strukturo v obeh nacionalnih kurikularnih dokumentih pri načelih, ciljeh, vsebinski opredelitvi predopismenjevalnih spretnosti in priporočilih strokovnim delavcem. Poudarek predbralnih in predpisalnih spretnosti se v Kurikulumu za vrtce nanaša na drugo starostno

obdobje, medtem ko so te v Učnem načrtu opredeljene v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v razdelku razvijanje zmožnosti branja in pisanja. Oba nacionalna kurikularna dokumenta glede na razvijanje predopismenjevalnih spretnosti dopuščata strokovnim delavcem široko avtonomijo izvajanja posameznih področij, kar je povezano s časovno opredeljenost ter intenziteto aktivnosti. Pedagoške prakse bi se na podlagi dopoljenih kurikularnih dokumentov lahko izboljšale, če bi pregledno opredelili temeljna področja za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v povezavi s stopenjskimi smernicami in dodali razvojne ravni za vsako področje. Dodaten doprinos bi dosegli tudi z vertikalno kurikularno povezavo med predšolskim in začetnim šolskim obdobjem, kar bi vplivalo na kakovostnejše razvijanje zgodnje pismenosti, ki je podlaga začetnemu opismenjevanju.

Ključne besede: Kurikulum za vrtnice, Učni načrt za slovenščino, analiza dokumentov, pismenost, razvijanje predopismenjevalnih spretnosti

**Ensuring a higher quality of literacy development
by vertically associating the preliteracy skills
in the Kindergarten Curriculum and the Curriculum
for Slovenian Language**

The efficiency of pedagogical practices in the development of preliteracy skills is based on transparent, systematic and appropriately designed curricular documents. This research focuses on the review of two national documents, the Kindergarten Curriculum (1999) and the Curriculum for Slovenian language (2011). The review was based on content analysis of the eight theoretical fields, that are fundamental for the development of preliteracy skills, in order to discover the connections and differences in the goals, principles, content, and recommendations given to professional practitioners. During the examination of the language field in the pre-school, and the first educational period, I used a qualitative research approach with the descriptive method of content analysis. The findings point to a different structure in the two national curricular documents, regarding their principles, goals, content definition of the preliteracy skills and the practitioners' recommendations. The Kindergarten Curriculum poses the emphasis on the pre-reading and pre-writing skills in the second age period, whereas the Curriculum for Slovenian language defines them in the first educational period, in the section on developing reading and writing abilities. Both national curricular documents allow the professionals a wide autonomy of implementation regarding the development of preliteracy skills, which is associated with the time frame and intensity of activities.

The pedagogical practices could improve, based on complemented curricular documents, if we could transparently define the essential fields in developing preliteracy skills in connection with the grade guidelines, and add the development levels for each field. We could achieve even more, by adding a vertical curricular connection between the preschool and the beginner school period, which would contribute to a better development of early literacy – the basis of initial literacy.

Keywords: Kindergarten Curriculum, Curriculum for Slovenian Language, Document Analysis, Literacy, Development of Preliteracy Skills

Igor Peras in Tina Pivec

Vizualno in besedilno spletno nasilje v osnovni in srednji šoli: vloga različnih psihosocialnih dejavnikov

Spletno medvrstniško nasilje (SMVN) z razvojem tehnologije postaja vedno večji problem, ki lahko ima psihološke posledice za spletne nasilneže in spletne žrtve. V prispevku preučujemo izvajanje nasilja, ki se deli na vizualno nasilje (pošiljanje ali objavljanje fotografij in videoposnetkov) in besedilno nasilje (pošiljanje ali objavljanje besedilnih sporočil). Dosedanje raziskave kažejo, da je izvajanje SMVN povezano z različnimi psihosocialnimi dejavniki, ki v slovenskem prostoru še niso bili preučevani glede na omenjeno delitev. Namen raziskave je bil preveriti, kako naslednje spremenljivke napovedujejo izvajanje vizualnega nasilja in besedilnega nasilja v osnovni šoli (OŠ) in srednji šoli (SŠ): demografske spremenljivke (spol, šolski uspeh, čas aktivne uporabe socialnih omrežij), komponente jeze (internalizacija jeze, eksternalizacija jeze, nadzor jeze), doživljanje vrstniških odnosov (samozaznana priljubljenost, zaznana opora s strani vrstnikov), doživljanje nasilja (vizualna viktimizacija, besedilna viktimizacija) in izvajanje nasilja (vizualno nasilje pri preverjanju besedilnega nasilja oziroma besedilno nasilje pri preverjanju vizualnega nasilja). V raziskavi je sodelovalo 1921 učencev in dijakov dvajsetih slovenskih šol. OŠ vzorec vključuje 695 učencev (50,9 % deklet; $M = 13,95$ let; $SD = 0,69$ let), SŠ vzorec vključuje 1226 dijakov (64,9 % deklet; $M = 16,42$ let; $SD = 1,00$ let). Izvedene so bile hierarhične regresijske analize z metodo vključitve. Kot napovedniki vizualnega nasilja v OŠ so se izkazali: višji čas aktivne uporabe socialnih omrežij, nižji nadzor jeze, višja samozaznana priljubljenost, višja vizualna viktimizacija in višje besedilno nasilje. Kot napovedniki besedilnega nasilja v OŠ so se izkazali: višji čas aktivne uporabe socialnih omrežij, višja eksternalizacija jeze, višja besedilna viktimizacija in višje vizualno nasilje. V srednji

šoli so napovedniki vizualnega nasilja: višji čas aktivne uporabe socialnih omrežij, višja samozaznana priljubljenost, višja vizualna viktimizacija in višje besedilno nasilje. Napovedniki besedilnega nasilja v SŠ so moški spol, višja eksternalizacija jeze, nižja zaznana opora s strani vrstnikov, višja samozaznana priljubljenost, višja besedilna viktimizacija, višja vizualna viktimizacija in višje vizualno nasilje: Predstavljena so priporočila za nadaljnje raziskovanje in prakso.

Ključne besede: spletno medvrstniško nasilje, vizualno nasilje, besedilno nasilje, napovedniki.

Visual and text cyberbullying in primary and upper secondary school: the role of different psychosocial factors

Cyberbullying is becoming an increasing issue due to technology advancement and can have negative consequences for both cyberbullies and cybervictims. In the present article, we focus on cyberbullying perpetration classified into visual cyberbullying (sending or posting photos and videos) and text cyberbullying (sending or posting text messages). Previous studies found cyberbullying perpetration to be associated with various psychosocial factors that haven't yet been researched in Slovenia based on the mentioned classification. The purpose of the present research was to assess, how the following variables predict visual cyberbullying perpetration and text cyberbullying perpetration in primary school and secondary school: demographic variables (gender, academic achievement, time of active social network use), anger components (anger internalization, anger externalization, anger control), peer relationships (self-perceived personality, perceived peer support), cybervictimization (visual victimization, text victimization) and cyberbullying perpetration (visual cyberbullying when predicting text cyberbullying; and text cyberbullying when predicting visual cyberbullying). 1921 students across 20 Slovenian schools participated in the study. The upper-primary school sample consists of 695 students (50,9 % female; $M_{age} = 13,95$ years; $SD_{age} = 0,69$ years) and the secondary school sample consists of 1226 students (64,9 % female; $M_{age} = 16,42$ years; $SD_{age} = 1,00$ years). Hierarchical regression analysis using the enter method were performed. Predictors of visual cyberbullying in primary school were: higher time of active social network use, lower anger control, higher self-perceived popularity, higher visual victimization and higher text cyberbullying. Predictors of text cyberbullying in primary school were: higher time of active social network use, higher anger externalization, higher text victimization and higher visual cyberbullying. In the high school sam-

ple, predictors of visual cyberbullying were: higher time of active social network use, higher self-perceived popularity, higher visual victimization and higher text cyberbullying. Predictors of text cyberbullying in secondary school were: male gender, higher anger externalization, lower perceived peer support, higher self-perceived popularity, higher text victimization, higher visual victimization and higher visual cyberbullying. Recommendations for further research and practice are presented.

Keywords: cyberbullying, visual cyberbullying, text cyberbullying, predictors

Tina Pivec, Ana Kozina

Medvrstniško nasilje med študentkami in študenti: vloga kazalnikov pozitivnega razvoja mladih

Izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja je bilo večinoma raziskovano med osnovnošolci in srednješolci, medtem ko je bila študentska populacija spregledana. Rezultati tujih raziskav sicer kažejo, da se nasilje pri tej populaciji pojavlja v manjši meri, a vendar ima lahko negativne posledice tudi zanje, zato je ključno prepoznati, kateri dejavniki pripomorejo k nižji pojavnosti medvrstniškega nasilja. Namen pričujočega prispevka je bil raziskati pojavnost izvajanja in doživljanja nasilja med študenti in študentkami v slovenskem prostoru ter preveriti vlogo demografskih spremenljivk in kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost) pri medvrstniškem nasilju. V pilotni raziskavi raziskovalnega projekta Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne zakonitosti v kontekstu migracij je sodelovalo 364 študentk in študentov (80,5 % žensk), starih med 19 in 28 let ($M = 22,21$; $SD = 2,20$). Približno ena desatina študentk in študentov je poročala, da je v zadnjem mesecu vsaj enkrat izvedla ali doživela eno izmed nasilnih dejanj. Spol je bil statistično značilen napovednik izvajanja in doživljanja besednega nasilja, starost pa je bila statistično značilen napovednik le izvajanja besednega nasilja, torej, moški v večji meri izvajajo in doživljajo besedno nasilje kot ženske, mlajši udeleženci pa v večji meri izvajajo besedno nasilje. Skrb je bila statistično značilen negativen napovednik besednega in odnosnega nasilja, povezanost pa statistično značilen negativen napovednik besedne in odnosne viktimizacije. Posamezniki z višjo stopnjo empatije in simpatije do drugih bodo tako v manjši meri izvajali nasilje, medtem ko bodo tisti, ki so bolj povezani z družino, vrstniki, fakulteto in širšo skupnostjo, v manjši meri žrtve nasilja.

Ključne besede: doživljanje nasilja, izvajanje nasilja, kazalniki pozitivnega razvoja mladih, študentke in študenti

Bullying Among University Students: the Role of Indicators of Positive Youth Development

Bullying was mostly researched among primary and secondary school students, while the student population was overlooked. The results of foreign research show that bullying occurs to a lesser extent in this population, however, it can also have negative consequences for them. Therefore, it is crucial to identify which factors contribute to lower incidence of interspecies violence. The purpose of this paper was to investigate bullying and victimization among university students in Slovenia and to verify the use of demographic variables and indicators of positive youth development (competence, self-confidence, character, care and connection) in interpersonal violence. The pilot study of the research project Positive Youth Development: Developmental Pathways in the Context of Migration included 364 university students (80.5 % women) aged from 19 to 28 years ($M = 22.21$; $SD = 2.20$). About one-tenth of male and female students reported that they bullied or have been bullied at least once in the past month. Gender was a statistically significant predictor of verbal bullying and victimization, while age was a statistically significant predictor of verbal bullying, i.e., men were more likely to verbally bully others or being verbally bullied than women, and younger participants were more likely to be verbal bullies. Caring was a statistically significant negative predictor of verbal and social bullying, and Connection was a statistically significant negative predictor of verbal and social victimization. Individuals with a higher level of empathy and sympathy for others will thus be less likely to bully others, while those who are more connected to family, peers, colleges and the wider community will be less likely to be victims of bullying.

Keywords: bullying, victimization, indicators of positive youth development, university students

Špela Javornik, Emily Pascale Jurenev

Vloga socialno-ekonomskega statusa pri državljskih aktivnostih osmošolcev v Sloveniji (Sekundarna analiza ICCS 2016)

Socialno ekonomskemu statusu navkljub stojijo otrokove pravice, ki bi naj zagotavljale enakopravnost posameznika in kljubovale močnim ekonomskim determinantam in ideološkimi izhodiščem posameznih politik, ki s

pomočjo ideoloških aparatov države usmerjajo otroka. Pravica do participacije je ena izmed pravic otrok, ki jim zagotavlja pravico do izoblikovanja in izražanja lastnega mnenja skladno z njihovo starostjo in zrelostjo na različnih področjih njihovega delovanja (Lansdown, 2001: 2–6). Raziskave so pokazale, da obstajajo povezave med različnimi oblikami državljskega delovanja mladih, kot so volitve, participacija v mestnih skupnostih, prostovoljstvo ter članstvo v različnih združenjih in posameznikovim socialno ekonomskim statusom (SES) (Foster-Bey, 2008: 15). Pri tem obstaja tudi pozitivna dolgoročna povezava med participacijo v šoli in državljskim delovanjem v prihodnosti (Keating in Janmaat, 2015). Skozi pričujoči prispevek nas je zanimalo, če se tovrstna povezava in razlika med učenci z višjim SES in njihovo participacijo v šolskih aktivnostih odraža že v osnovni šoli, natančneje pri osmošolcih v Sloveniji. Cilj študije je torej bil raziskati, ali obstaja povezava med SES in participacijo otrok v državljskih šolskih aktivnostih osmošolcev v Sloveniji. Z raziskavo smo preizkusili hipotezo, da učenci, ki prihajajo iz družin, ki imajo višji SES, v večji meri sodelujejo v državljskih aktivnostih šole. Preverili smo tudi, kakšna je povezava med SES in različnimi oblikami participacije v šoli. Izračuni so pokazali statistično pomemben rezultat pri vsaki izmed spremenljivk, ki so bile zajete v učenčevu participacijo na področju državljskih aktivnosti. Izkazalo se je, da osmošolci, ki prihajajo iz družin z višjim SES, pogosteje sodelujejo v državljskih aktivnostih na šoli, kot tisti, ki prihajajo iz družin z nižjim SES. *Ključne besede:* otrokove pravice, participacija, SES, ICCS, osmošolci

The role of socio-economic status in civic activities of eighth-graders in Slovenia (ICCS Secondary Analysis 2016)

Despite the socio-economic status, children's rights stand, which should ensure the equality of the individual and defy the strong economic determinants and ideological starting points of individual policies that guide the child with the help of the state's ideological apparatus. The right to participate is one of the rights of children, which guarantees them the right to form and express their own opinion according to their age and maturity in various areas of their activities (Lansdown, 2001: 2-6). Research has shown that there are links between different forms of civic activity of youth, such as elections, participation in urban communities, volunteering, and membership in various associations and an individual's socioeconomic status (SES) (Foster-Bey, 2008: 15). There is also a positive long-term link between participation in school political activities and civic action in the future

(Keating and Janmaat, 2015). Through the present paper, we were interested in whether this kind of connection and difference between students with higher SES and their participation in school activities is reflected in primary school. The aim of the study was to investigate whether there is a connection between SES and children's participation in civic school activities of eighth-graders in Slovenia. The research tested the hypothesis that students coming from families with higher SES are more involved in the school's civic activities. We also examined the connection between SES and different forms of school participation. The calculations showed a statistically significant result for each of the variables included in the student's participation in civic activities. It turned out that students coming from families with a higher SES are more likely to participate in civic activities at school than those coming from families with a lower SES.

Keywords: children's rights, participation, SES, ICCS, eighth graders

Jasmina Mirčeva, Mirna Macur

Prispevek k proučevanju besedilnih spretnosti mladih v Sloveniji

V prispevku so predstavljene besedilne spretnosti mladih, ki omogočajo razumevanje in uporabo pisnih besedil, ter pomembno vplivajo na njihovo življenje in delo. V celotni populaciji odraslih ima skupina mladih v Sloveniji bolj razvite besedilne spretnosti kot druge starostne kategorije. Kljub temu je med mladimi veliko takih, ki nimajo ustreznih spretnosti za ravnanje s sodobnimi informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovni prikazi, ter za njihovo uporabo v novih okoliščinah. Namen prispevka je predstaviti besedilne spretnosti mladih v Sloveniji, poiskati dejavnike, ki nanje vplivajo in ugotoviti nekatere trajne značilnosti, ki osvetljujejo njihovo vlogo na trgu dela in v družbi. Prispevek temelji na kvantitativni metodologiji, ki je omogočila poiskati dejavnike, ki značilno vplivajo na spretnosti mladih. Analizirali smo slovensko podatkovno bazo mednarodne raziskave PIAAC, ki je reprezentativna, saj je izvedena po strogih OECD metodoloških kriterijih. V prispevku je uporabljen le del baze – mladi od 16. do 24. leta starosti. Proučevanje je bilo izvedeno z metodami univariatne in bivariatne analize ter multiplo linearno regresijsko analizo.

Dejavniki, ki najbolj pojasnjujejo raven njihovih spretnosti, so: udeležba v formalnem izobraževanju ($\beta = 0,225$), število knjig v gospodinjstvu ($\beta =$

0,253), izobrazba očeta/skrbnika ($\beta = 0,117$), materin jezik slovenščina ($\beta = 0,061$) in izobrazba matere/skrbnice ($\beta = 0,046$).

Izdelali smo model, ki je osnova za oblikovanje ukrepov za zmanjševanje razlik v besedilnih spretnostih mladih in opolnomočenju ranljivih skupin med mlajšimi odraslimi za doseganje višjih besedilnih spretnosti.

Ključne besede: besedilne spretnosti, mladi, raziskava PIAAC, ranljivost, družbena neenakost, kvantitativno raziskovanje.

Contribution to the study of young people's literacy skills in Slovenia

The article presents the literacy skills of young people, which enable them to understand and use written texts and have significant impact on their work and life in general. In the entire adult population, the population between 16 and 24 in Slovenia has got higher literacy proficiency level than other age categories. Nevertheless, there are many young people who do not have the appropriate skills to handle modern information contained in different types of texts, forms and illustrations, and to use them in a new circumstances. The aim of the paper is to present the literacy skills of the population aged 16 to 24 in Slovenia, identify the factors that influence them and find out some key features that express their role in the labour market and society. Paper is based on quantitative methodology since the aim of the paper is to find factors that significantly influence literacy skills of young adults. We analysed Slovenian data of an international PIAAC study, which are representative, because is conducted in accordance with strict OECD methodological guidelines. We analysed part of Slovenian dataset, i.e. 16 to 24 years old. We used univariate, bivariate methods of analysis and multivariate linear regression analysis. Factors that best explain the level of their literacy skills are: participation in formal education ($\beta = 0,225$), number of books in the household ($\beta = 0,253$), education of father / guardian ($\beta = 0,117$), Slovenian as a mother tongue ($\beta = 0,061$) and education of a mother / guardian ($\beta = 0,046$). We produced the model which is the basis for designing measures to reduce literacy skills gaps and empower vulnerable groups among young people to achieve higher literacy skills.

Keywords: literacy skills, young people, PIAAC survey, vulnerability, social inequality, quantitative research.

Tanja Rupnik Vec, Mojca Suban

Kako formativno spremljanje pri pouku matematike vpliva na matematično znanje in doživljanje kompetentnosti za učenje matematike?

Pričujoča raziskava je del širše raziskave, ki smo jo na ZRSŠ izvajali v šolskem letu 2018-2019 pri različnih predmetih, z namenom, da preverimo učinke poučevanja po načelih formativnega spremljanja na znanje in veščine ter nekatere druge vidike doživljanja učencev v razredu. Raziskava je potekala po principih eksperimenta: učenci, uvrščeni v eksperimentalno skupino so bili poučevani po načelih formativnega spremljanja, učenci v kontrolni skupini pa so bili deležni pouka, ki ni potekal po načelih formativnega spremljanja. Preverili smo šest različnih hipotez, pri čemer smo uporabili različne instrumente, s katerimi smo ugotavljali dosežke v znanju in veščinah ter drugih vidikih doživljanja učencev, tako sebe, kot okoliščin, vezanih na pouk. Poročilo se nanaša na dosežke in doživljanje učencev pri pouku matematike. V raziskavi za pouk matematike ugotavljamo, da v kratkem časovnem obdobju nekaj mesecev, v katerem se je izvajala intervencija, znotraj eksperimentalne skupine, niti na OŠ niti na SŠ ni prišlo do pričakovanih razlik na večini preverjenih spremenljivk, izkazane pa so bile nekatere pomembne razlike med učenci eksperimentalne in učenci kontrolne skupine, predvsem na srednješolskem nivoju, v prid rezultatov eksperimentalne skupine, ki je bila že leto dni pred prvim merjenjem poučevana po načelih formativnega spremljanja.

Ključne besede: formativno spremljanje, matematika, veščine, kakovost odnosov, občutek kompetentnosti

How does formative assessment in mathematics lessons affect mathematical knowledge and experience of competence for learning mathematics?

The present research is part of a broader research conducted at ZRSŠ in the 2018-2019 school year in various subjects, in order to examine the effects of teaching according to the principles of formative assessment on knowledge and skills and some other aspects of students' experiences in the classroom. The research was conducted according to the principles of the experiment: students in the experimental group were taught according to the principles of formative assessment, and students in the control group were not taught according to the principles of formative assessment. We tested six different hypotheses, using different instruments to determine the achievements in knowledge and skills and other aspects of students' experiences, both

themselves and the circumstances related to the lesson. The report refers to the achievements and experiences of students in mathematics lessons. In the research for mathematics lessons, we find that in the short period of several months in which the intervention was performed, within the experimental group, neither at the primary school nor at the secondary school, there were no expected differences in most of the checked variables, but some important differences were shown between students of the experimental group and students of the control group, especially at the secondary school level, in favour of the results of the experimental group which had been taught according to the principles of formative assessment for a year before the first measurement.

Keywords: formative monitoring, mathematics, skills, quality of relationships, sense of competence

Andrej Kirbiš, Monika Lamot

Izobrazba, generalna stališča do cepljenja, namera za cepljenje proti gripi in covidu-19 v Sloveniji: analiza štirih anketnih vzorcev

Namen naše raziskave je bil preučiti kako je v Sloveniji stopnja izobrazba povezana: 1) z generalnimi stališči do cepljenja; 2) z namero za cepljenje proti gripi in covidu-19; 3) z dejavniki stališč do cepljenja. V ta namen smo izvedli tri študije, kjer smo na štirih vzorcih prebivalcev Sloveniji analizirali odnos med izobrazbo, stališči do cepljenja in dejavniki stališč, in sicer na dveh reprezentativnih (v letih 2016 in 2019) in dveh nereprezentativnih vzorcih (v letih 2019 in 2020). Rezultati so pokazali, da v Sloveniji stališča do cepljenja niso povezana s stopnjo izobrazbe. To velja tako za generalna stališča do cepljenja kot za namero za cepljenje proti sezonski gripi in covidu-19. Obenem naše analize hkrati kažejo, da je izobrazba povezana s tistimi dejavniki stališč do cepljenja, ki so se v tujih raziskavah izkazali za statistično značilne. V Sloveniji bolj izobraženi posamezniki izkazujejo višje stopnje zaupanja v zdravstveni sistem, so bolj zadovoljni z delovanjem političnega sistema in v večji meri percipirajo covid-19 (ne pa tudi gripe) kot ogrožajočo bolezen, v primerjavi z manj izobraženimi družbenimi skupinami. V sklepnem delu prispevka razpravljamo o implikacijah naših rezultatov.

Ključne besede: izobrazba, stališča do cepljenja, namera za cepljenje, covid-19, gripa, javno zdravje

Education, general attitudes towards vaccination and intention to get vaccinated against seasonal influenza and COVID-19 in Slovenia: A four sample study

The purpose of our research was to examine whether in Slovenia education is related to 1) general attitudes towards vaccination; 2) intention to get vaccinated against seasonal influenza and COVID-19; and 3) determinants of vaccine attitudes. We conducted three studies, where we analysed the relationships between education, vaccine attitudes, vaccination intention and determinants of vaccine attitudes, employing four samples of the Slovenian population: two representative samples (from 2016 and 2019) and two non-representative samples (from 2019 and 2020). The results showed that in Slovenia, attitudes towards vaccination are not related to educational levels, which holds for general attitudes towards vaccination and intention to get vaccinated against seasonal influenza and COVID-19. At the same time, our analyses show that education is positively related to determinants of vaccine attitudes detected in earlier research. For example, in Slovenia, the more educated individuals express greater trust in the healthcare system, are more satisfied with the functioning of the political system, and express higher perceived threat from COVID-19 (but not seasonal influenza) compared to those less educated. In the final part of our chapter, we discuss the implications of our results.

Keywords: education, attitudes towards vaccination, intention to get vaccinated, COVID-19, seasonal influenza, public health

Igor Peras, Manja Veldin, Ana Kozina, Maša Vidmar in Tina Pivec

Psihološko funkcioniranje učiteljev tekom prve razglasitve epidemije COVID-19 v Sloveniji

COVID-19 predstavlja izredno situacijo, ki se lahko odraža na posameznikovem psihološkem funkcioniranju. Z ozirom na spremembe in negotovost, ki so prisotne v času pandemije, se pričakuje znižanje pozitivnih vidikov psihološkega delovanja (duševno blagostanje, zadovoljstvo z življenjem v času pandemije COVID-19) in povišanje negativnih vidikov psihološkega delovanja (splošna anksioznost, COVID-19 anksioznost in stres v času pandemije COVID-19). V pričujočem prispevku smo preučevali psihološko delovanje učiteljev v času prve epidemije v Sloveniji in ga primerjali s psihološkim delovanjem zdravstvenega osebja in posameznikov, ki opravljajo druge poklice. Prav tako smo preverili, če učitelji, ki izvajajo notranje in/ali telesne vaje, poročajo o boljšem psihološkem delovanju v primerja-

vi z učitelji, ki vaj ne izvajajo. Celoten vzorec je vključeval 246 udeležencev ($M = 38,31$ let; $SD = 10,34$), ki so bili po izločanju multivariatnih osamelcev uvrščeni v tri skupine: (i) učitelji ($n = 36$), (ii) zdravstveno osebje ($n = 21$) in (iii) drugi poklici ($n = 185$) za izvedbo MANOVE. Rezultati kažejo, da se psihološko funkcioniranje učiteljev ni statistično značilno razlikovalo v primerjavi z zdravstvenim osebjem in drugimi poklici. Primerjava učiteljev, ki izvajajo notranje in/ali telesne vaje in učiteljev, ki vaj ne izvajajo, ni dala enoznačnih odgovorov. Vendar ponovljena analiza na celotnem vzorcu kaže, da so udeleženci, ki izvajajo notranje in/ali telesne vaje, poročali o statistično značilnih višjih ravneh zadovoljstva z življenjem v času pandemije COVID-19 in mejnih statistično značilnih višjih ravneh duševnega blagostanja (ob upoštevanju Bonferronijeve korekcije) v primerjavi z udeleženci, ki vaj niso izvajali. Zaključujemo, da je pandemija COVID-19 specifičen dogodek, ki se podobno odraža na psihološkem funkcioniranju posameznikov ne glede na poklic in da so notranje ter telesne vaje lahko vir podpore psihološkemu funkcioniranju v času pandemije. Predstavljena so priporočila za nadaljnje raziskovanje in prakso.

Ključne besede: COVID-19, psihološko funkcioniranje, učitelji, poklic, epidemija.

Psychological functioning of teachers during the first declaration of the COVID-19 epidemic in Slovenia

COVID-19 presents an extraordinary situation that can manifest itself in the psychological functioning of individuals. In regards to the changes and uncertainty faced during the pandemic, a decrease of positive aspects of psychological functioning (mental-wellbeing, life satisfaction during COVID-19 pandemic) and an increase of negative aspects of psychological functioning (general anxiety, COVID-19 anxiety, and stress during COVID-19 pandemic) is expected. The present paper studied the psychological functioning of teachers during the first epidemic in Slovenia and compared teachers' psychological functioning to the psychological functioning of medical staff and individuals working in other professions. Moreover, we checked, if teachers who perform inner and/or body exercises, reported better psychological functioning compared to teachers not performing the exercises. The sample consisted of 246 participants ($M = 38,31$ years; $SD = 10,34$) who were divided into three groups for performing MANOVA's after multivariate outliers were excluded: (i) teachers ($n = 36$), (ii) medical staff ($n = 21$), and (iii) other professions ($n = 185$). Results show that the psychological functioning of teachers did not significantly

differ in comparison to medical staff and other professions. The comparison of teachers who perform inner and/or body exercises and teachers who do not perform the exercises did not give conclusive results. However, repeating the same analysis on the whole sample showed that participants who perform inner and/or body exercises reported significantly higher levels of life satisfaction during the COVID-19 pandemic and marginal statistically significant higher levels of mental well-being (while accounting for the Bonferroni correction) compared to participants who do not perform the exercises. We conclude the COVID-19 pandemic is a specific event that is manifested similarly in the psychological functioning of individuals irrelevant of current occupation and that inner and body exercises can be a source of support to psychological functioning in times of pandemic. Recommendations for further research and practice are presented.

Keywords: COVID-19, psychological functioning, teachers, profession, epidemic.

Tina Cupar, Danijela Lahe, Andrej Kirbiš

Odnos med vzgojnimi stili, vpletenostjo staršev in šolsko uspešnostjo mladih v Sloveniji

Pretekle raziskave nakazujejo pomembno vlogo družinskih dejavnikov pri šolski uspešnosti mladostnikov, pri čemer je zlasti pomembna vloga vzgojnih stilov staršev in njihove vpletenosti v izobraževanje otrok. Namen raziskave je bil preučiti vlogo obeh starševskih kazalnikov pri šolski uspešnosti mladostnikov, in sicer posamezno in ob kontroli drugih relevantnih družinskih spremenljivk. Vzorec je zajemal 1.377 mladih v Sloveniji, starih 12 do 34 let ($M_{\text{starost}} = 19,25$ let; $SD = 2,77$; 57,5 % žensk). Rezultati bivariate analize so pokazali, da je starševska podpora povezana z višjo, starševski pritisk pa z nižjo povprečno šolsko oceno. Prav tako se šolski uspeh statistično značilno razlikuje glede na vzgojni stil, pri čemer avtoritativno vzgojeni mladostniki dosegajo najvišjo šolsko oceno, mladi, deležni zanemarjajoče vzgoje pa najnižjo. Rezultati multivariatne analize so pokazali, da je bila višja povprečna ocena povezana z ženskim spolom, nižjo starostjo, boljšo prehransko varnostjo družine in višjo izobrazbo staršev. Ključna ugotovitev je, da vzgojni stili v multivariatnem modelu niso bili statistično značilno povezani z višjo šolsko oceno, medtem ko sta obe obliki vpletenosti staršev bili. Pri tem je višja šolska ocena bila povezana z najvišjo starševsko podporo, nižja ocena pa z največ starševskega pritiska. Na podlagi rezultatov naše analize lahko sklepamo, da so za šolsko uspešnost

mladih v Sloveniji bolj kot vzgojni stili staršev pomembna vedenja staršev, vezana na šolo in izobraževanje mladostnika.

Ključne besede: vzgojni stili, starševska vpletenost, šolski uspeh, starševska podpora, mladi

The impact of parenting styles and parental involvement on academic achievement among Slovenian youth

Previous research has emphasized the importance of various family variables for youth's academic achievement, including parenting styles and parents' involvement in offspring's education. Our study aimed to analyze the role of each of the two parenting indicators in youth's academic achievement. Both were analyzed in a bivariate and multivariate analysis controlling for other parental variables. The sample included 1377 young people from Slovenia (12–14 years old, $M_{\text{age}} = 19,25$; $SD = 2,77$; 57,5 % female). Bivariate analyses showed a significant positive correlation between the average school grade and parental support and a negative correlation with parental pressure. There were also significant differences in average school grade between different parenting styles: youth with authoritative parents reported the highest school grade, while youth with neglectful parents reported the lowest. Multivariate analyses indicated that higher school grade was associated with being a female, lower age, good family food security and higher parental education. Furthermore, parenting styles were not statistically significant determinants of school grade, while both dimensions of parental involvement were. We conclude that for youth's academic achievement in Slovenia, parenting styles may be less important than parental involvement in education.

Keywords: parenting styles, parental involvement, academic achievement, parental support, youth.

Alenka Lipovec, Nika Kores, Igor Pesek, Vesna Zmazek, Blaž Zmazek

Video razlage na Razlagamo.si

V situaciji COVID-19 se večkrat uporablja obrnjeno učenje (ang. flipped learning) z vnaprej pripravljenimi video posnetki. Namen predstavljene raziskave je ugotoviti karakteristike video razlag na portalu Razlagamo.si in preveriti v kolikšni meri razlage sledijo teoretičnim smernicam. V prispevku se osredotočimo na video razlage, ki jih delijo in izdelujejo učitelji ter študenti, bodoči učitelji. Podamo smernice za izdelavo učinkovitih video razlag, ki izhajajo iz pregleda literature in izkušenj, ki jih je mednarodna skupnost pridobila v času COVID-19. Uporabili smo kombinirano kvaliteta-

tivno in kvantitativno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Pregledali smo 739 video razlag, pri čemer smo se pri vsebinski analizi omejili le na biološke in matematične vsebine. Tako smo pri vsebinski analizi pregledali 532 video razlag. Z deskriptivno in inferenčno statistiko smo odgovorili na vprašanje sledenja spoznanjem iz (zelo redke) pregledane literature. Rezultati kažejo, da video razlage na Razlagamo.si sledijo smernicam izdelave učinkovitih konceptualnih video posnetkov. Nadgradnje pa so možne tako s tehničnega (npr. dolžina, struktura, uporabljena orodja) kot s pedagoškega vidika (npr. vključevanje sodelovalnega učenja). Na osnovi pridobljenih rezultatov menimo, da je model Razlagamo.si učinkovit tudi v situaciji, ko je le del populacije učencev in dijakov vključen v izobraževanje na daljavo.

Gljučne besede: odprti izobraževalni viri, krizno poučevanje na daljavo, obrnjena učilnica na daljavo, profesionalna skupnost, prostovoljno gibanje.

Video lectures at Razlagamo.si

In the COVID -19, the reverse learning with prepared videos is used. The purpose of the presented research is to determine the characteristics of the video explanations on the portal Razlagamo.si and to verify to what extent the explanations follow the theoretical guidelines. In this paper, we focus on the video explanations produced and shared by teachers and by students, the future teachers. Paper provides guidelines to create effective video explanations based on a review of the literature and the experience gathered by the international community during COVID -19. We reviewed 739 video explanations, with biology and math (532 video explanations) being the only ones analysed in the qualitative section using content analysis. We used descriptive and inferential statistics to answer the question of compliance with research results found in the (very sparse) literature. The results show that the video explanations on Razlagamo.si follow the guidelines for creating effective conceptual educational videos. Upgrades are possible both from a technical (e.g. length, structure, tools used) and pedagogical point of view (e.g. collaborative learning). Based on the results obtained, we conjecture that the Razlagamo.si model is useful even in a situation where only part of the student population participates in distance learning.

Keywords: open educational resources, emergency remote teaching, cyber flipped learning, professional community, voluntary movement.

Janja Tekavc

Uvajanje čuječnosti v študijski proces

V zadnjem desetletju narašča zanimanje za koncept čuječnosti in uporabo čuječnostnih praks tudi v visokošolskem prostoru. Namen pričujoče raziskave je bil s skupino študentov izvesti vodeni program razvijanja čuječnosti in preveriti njihove odzive nanj. V študiji je sodelovalo 37 študentov psihologije, starih od 20 do 22 let. Ti so bili prostovoljno vključeni v 8-tedenski program spodbujanja čuječnosti, v celoti izveden na daljavo. Po koncu programa so udeleženci s pomočjo za to sestavljenega vprašalnika ocenili program ter opisali svoja doživljanja. Rezultati deskriptivne statistične analize podatkov so pokazali, da je večina udeležencev pri sebi opazila določene pozitivne učinke izvajanja čuječnostne prakse, še posebej na njihovem psihološkem nivoju delovanja. Hkrati so rezultati pokazali, da so študenti naklonjeni vključevanju programov za spodbujanje čuječnosti v visokošolski prostor, saj prepoznajo številne koristi izvajanja čuječnostnih praks za svoje študijsko delo in vsakdanje življenje. Rezultati študije tako potrjujejo smiselnost uvajanja čuječnosti v visokošolski prostor.

Ključne besede: čuječnost, študenti, študij na daljavo

Introducing mindfulness into the study process

In the last decade, there has been a growing interest in the concept of mindfulness and the use of mindfulness practices in the higher education. The purpose of the present research was to perform a guided mindfulness development program with a group of students and check their responses to it. The study involved 37 psychology students aged 20 to 22 years. These were voluntarily included in an 8-week on-line program for enhancing mindfulness. At the end of the program, the participants evaluated the program and described their experiences by using a questionnaire. The results of descriptive statistical analysis of the data showed that most of the participants noticed certain positive effects of the implementation of mindfulness practice, especially at their psychological level of functioning. At the same time, the results showed that students are in favor of integrating mindfulness promotion programs into the higher education, as they recognize the many benefits of implementing mindfulness practices for their study work and daily life. The results of the study thus confirm the sense of introducing mindfulness into the higher education system.

Keywords: mindfulness, students, distance learning

Mateja Režek

Učeče se skupnosti kot del kompetentnega sistema podpore za strokovne delavce: Primer dveh slovenskih vrtcev

Tako med raziskovalci, praktiki kot tudi oblikovalci politik, obstaja soglasje, da je kakovost pedagoške prakse v vrtcih, v veliki meri odvisna od usposobljenosti strokovnih delavcev. Kot poudarja študija CoRe (Urban et.al. 2011), pa zgolj usposobljenost posameznega strokovnega delavca ne zadostuje za zagotavljanje kakovosti vzgojno izobraževalnega procesa. Treba je vzpostaviti kompetenten sistem, ki vključuje sodelovanje med posamezniki, skupinami in institucijami ter je hkrati vpet v kompetenten sistem upravljanja. Učeče se skupnosti, kot enega od nivojev podpornega sistema za strokovne delavce vrtcev, razvijamo v vrtcih in osnovnih šolah, članicah Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom. Predstavili bomo oblikovanje učečih se skupnosti v dveh slovenskih vrtcih, kjer smo vodje učečih se skupnosti pri oblikovanju le-teh poglobljeno podpirali v okviru projekta VALUE (Erasmus+ KA3), katerega cilj je bil oblikovati skupno pot profesionalnega razvoja za vse strokovne delavce vrtca. V obeh vrtcih smo v procesu akcijskega raziskovanja sodelovali s štirinajstimi vodji učečih se skupnosti, ki so na rednih mesečnih srečanjih pod mentorstvom raziskovalk Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom, reflektirale proces svojega vodenja ter ga na podlagi oblikovanih akcijskih načrtov preoblikovale. Vsebinski fokus, ki so ga strokovne delavke v učečih se skupnostih raziskovale, se je v vrtcih razlikoval. V enem od vrtcev so raziskovale področje socialne inkluzije, v drugem pa področje ustvarjalnosti prek ISSA pedagoških kazalnikov kakovosti. Učinki delovanja učečih se skupnosti se kažejo na več nivojih: od konkretnih učinkov na nivoju prakse v oddelku, tesnejših povezav med strokovnimi delavci, poglobljenega razumevanja izbranih vsebinskih področij na individualnem nivoju in oblikovanja skupnega razumevanja izbranih vsebinskih področij, do ozaveščenosti o odgovornosti obeh strokovnih delavk za zagotavljanje kakovosti na nivoju oddelka, sprememb na področju zaznavanja lastne profesionalne identitete obeh strokovnih delavk ter ozaveščenosti vodstva o pomenu učečih se skupnosti za podporo strokovnim delavcem pri njihovem delu.

Ključne besede: učeče se skupnosti, profesionalni razvoj strokovnih delavcev, vrtci, kompetentni sistem.

Professional Learning Communities as part of competent support system for ECEC professionals. Case study from two Slovenian kindergartens

There is a consensus among researchers, practitioners as well as policy makers that the quality of pedagogical practice in kindergartens depends to a large extent on the qualifications of professionals. However, as the CoRe study (Urban et.al. 2011) points out, competence of an individual professional alone is not sufficient to ensure the quality of the educational process. It is necessary to develop a competent system that includes cooperation between individuals, groups and institutions and at the same time is embedded in a competent management system.

On the level of the Network for changing quality Step by Step, we are developing the professional learning communities (PLC), as one of the levels of the support system for professional kindergarten staff. We will present the development of PLC in two Slovenian kindergartens in the framework of the VALUE project (Erasmus + KA3), which aimed to create a common path of professional development for all kindergarten professionals. In both kindergartens, we participated in the process of action research with fourteen leaders of PLCs, who at regular monthly meetings under the mentorship of researchers from the Center for Quality in Education Step by Step, reflected on their leadership process and transformed it based on developed action plans. The content focus explored by professionals in PLCs in both kindergartens varied. In one of the kindergartens, they researched the field of social inclusion, and in the other, the field of creativity through ISSA pedagogical quality indicators. The effects of PLCs are manifested on several levels: from concrete changes at the level of practice, closer links between professionals, in-depth understanding of selected content areas at the individual level and to raised awareness of the responsibility of both professionals for ensuring quality of the pedagogical process.

Keywords: professional learning communities, professional development of kindergarten's teachers, kindergartens, competent system

Janja Majer Kovačič

Profesionalni razvoj učiteljev in uporaba »ABC learning design« pristopa

Učitelji, na različnih nivojih izobraževalne vertikale, so pomemben dejavnik izobraževalnega procesa. Skrb za njihov profesionalni razvoj vključuje nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V letu 2019/2020 smo z učite-

lji, ki so obiskovali program za Izpopolnjevanje izobrazbe za poučevanje predmeta Naravoslovje v 6. in 7. razredu osnovne šole, ki ga vrsto let izvaja Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Univerze v Mariboru, preskusili uporabnost »ABC learning design« učnega pristopa. »ABC learning design« (ang. Arena, Blended, Connected) je preprost pristop na osnovi formata igre za načrtovanje, oblikovanje in izvajanje različnih programov, modulov ali učnih načrtov. Multiplikatorica Univerze Maribor je v sklopu projekta INOVUP izkustveno spoznala to učinkovito in kreativno metodo načrtovanja učenja in poučevanja, ki je bila razvita na University College London ter jo predstavila visokošolskim učiteljem in preskusila z osnovnošolskimi učitelji.

S pomočjo vnaprej natisnjenih učnih kartic, delovna skupina v samo 90 minutah ustvari vizualno zgodbo (ang. storyboard), ki opisuje vrsto in zaporedje dejavnosti potrebnih za doseganje cilja. ABC pristop tako vizualizira npr. izkušnje učenca pri učni enoti, s čimer omogoči vpogled v realno izvedbo (strukturo in potek) učne enote in njene morebitne pomanjkljivosti. O teh delovna skupina takoj razpravlja in išče izboljšave.

Multiplikatorski prenos tuje prakse v slovenski prostor je bil dobro sprejet med visokošolskimi učitelji kot učitelji iz prakse, ki so ga ocenili kot zelo uspešen in uporaben model. Vseh deset učiteljev, vključenih v izvedbo delavnice, je z najvišjimi ocenami ovrednotilo uporabnost, sistematičnost, preglednost, jasnost in strukturiranost ABC učnega pristopa. Posebej je bilo izpostavljeno pozitivno, ustvarjalno, diskusijsko sodelovanje in komunikacija ter širok vpogled v načrtovanje in oblikovanje poučevanja predmeta Naravoslovje.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev, načrtovanje poučevanja, ABC učni pristop, oblikovanje učnih strategij

Professional development of teachers and the use of the „ABC learning design“ approach

Teachers, at various levels of the educational vertical, are an important factor in the educational process. Concern for their professional development includes continuing education and training. Therefore, in the school year 2019/2020 we tested the applicability of the method “ABC Learning design” with teachers who attended the program “Improving Education for Teaching Science in the 6th and 7th grade of primary school”, which has been implemented by the Faculty of Natural Science and Mathematics of the University of Maribor for many years. The “ABC learning design” (Arena, Blended, Connected) method is a simple approach based on the game for-

mat for planning, designing and implementing different programs, modules or curricula. Within the INOVUP project, the multipliers of the University of Maribor got acquainted with this effective and creative method for planning learning and teaching, developed at University College London, and presented it to both the lecturers at university as well as tested it with primary school teachers.

Using pre-printed flashcards, the workgroup creates a visual storyboard in ninety-minutes that outlines the types and sequence of activities needed to achieve the goal. The ABC method visualizes the experience a student will have with the learning unit and thus gives an insight into the real implementation (structure and sequence) of the learning unit and its possible weaknesses. These are immediately discussed in the working group and improvements are sought.

The multiplier transfer of foreign practise into the Slovenian curriculum system was well received by both university lecturers and primary school teachers, both of whom assessed the ABC method as a very useful model. All primary school teachers that were involved in the implementation of the ABS workshop gave the highest marks to the usefulness, systematicness, transparency, clarity and structure of the ABC learning approach. In particular, they highlighted the positive and creative discussion collaboration and communication, as well as a broad insight into planning and designing lessons in the Natural Sciences subjects.

Keywords: teachers education, planning in teaching, ABC learning design, designig learning strategies

Jasmina Bunšek

Prehajanje med reprezentacijami števil kot pokazatelj razumevanja pojma števil pri predšolskih otrocih

Raziskovalno delo obravnava razumevanje pojma števila pri 3–5-letnih otrocih. Teoretična spoznanja vključujejo izhodišča o štetju, reprezentaciji števil ter o otrokovem osvajanju pojma števila. Empirični del predstavlja rezultate preverjanja sposobnosti štetja pri 3-5-letnih otrocih in primerjavo le-te s sposobnostmi prehajanja med reprezentacijami. Raziskovalni problem obravnava, ali otroci, ki dobro štejejo, tudi dobro prehajajo med reprezentacijami (konkretno, grafično, simbolno in jezikovno). Podatki raziskave so zbrani s strukturiranim intervjujem otrok. V raziskavi je sodelovalo 48 otrok, po 16 v starosti 3–3,5 let, 4–4,5 let in 5–5,5 let. Raziskava je bila opravljena ljubljanskem vrtcu, pri otrocih, katerih starši so soglašala-

li s sodelovanjem otrok v raziskavi. Od vseh prehodov med reprezentacijami je bilo otrokom najtežje prehajati iz konkretne v simbolno reprezentacijo, najlažje je bilo prehajati iz grafične v konkretno reprezentacijo. Izkazalo se je, da je prehajanje med reprezentacijami učinkovit pokazatelj otrokovega razumevanja pojma število.

Ključne besede: števila, štetje, reprezentacija, prehajanje med reprezentacijami, predšolski otroci

**Transition between number representations
as an indicator of understanding the concept of numbers
in preschool children**

The research work deals with the understanding of the concept of number in 3-5-year-old children. Theoretical knowledge includes starting points on counting, representation of numbers and on the child's mastery of the concept of number. The empirical part presents the results of checking the ability to count in 3-5-year-old children and comparing it with the ability to switch between representations. The research problem addresses whether children who count well also transition well between representations (concrete, graphic, symbolic, and linguistic). Survey data are collected through a structured interview of children. The study involved 48 children, 16 each aged 3-3.5 years, 4-4.5 years, and 5-5.5 years. The research was conducted in a Ljubljana kindergarten for children whose parents agreed to the children's participation in the research. Of all the transitions between representations, it was the most difficult for the children to move from a concrete to a symbolic representation, the easiest was to move from a graphic to a concrete representation. The transition between representations has been shown to be an effective indicator of a child's understanding of the concept of number.

Keywords: numbers, counting, representation, transition between representations, preschool children

O avtorjih

Milena Ivanuš Grmek je zaključila študij pedagogike in sociologije na Univerzi v Ljubljani, na Filozofski fakulteti. Doktorirala je prav tako na Univerzi v Ljubljani, na Filozofski fakulteti. Kot redna profesorica za didaktiko je zaposlena na Univerzi v Mariboru na Pedagoški fakulteti. V svojem raziskovalnem delu se posveča posodabljanju pouka, kurikularnim spremembam na področju sekundarnega izobraževanja in profesionalnemu razvoju učiteljev. Rezultate svojega raziskovalnega dela objavlja v Sloveniji in tujini. Trenutno je dekanja Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru.

Milena Ivanuš Grmek, graduated in the fields of pedagogy and sociology at the University of Ljubljana, Faculty of Arts. She defended her PhD thesis at the University of Ljubljana, Faculty of Arts. She works as the Full Professor of Didactics at the University of Maribor, Faculty of Education. Her scientific research work comprises three main fields of research: modernization of educational process, curriculum changes in secondary school education and professional development of teachers. She has been publishing scientific and specializing texts in Slovenian, as well as in foreign magazines. Considering her current position at the University of Maribor, Faculty of Education, she is dean.

Monika Mithans je zaključila študij pedagogike in prevajanja in tolmačenja nemščine na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Leta 2017 je doktorirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Kot docentka za pedago-

giko je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Njeno znanstveno raziskovalno delo obsega dve glavni področji raziskovanja, in sicer participacijo v šoli in posodabljanju pouka. Rezultate svojega raziskovalnega dela objavlja v znanstvenih in strokovnih člankih v Sloveniji in tujini. *Monika Mithans* graduated in the fields of pedagogy and German translation studies at the University of Maribor, Faculty of Arts, in 2009. She completed her PhD in educational sciences at the University of Maribor, Faculty of Education in 2017. She currently works as an Docent the University of Maribor, Faculty of Education. Her scientific research work comprises two main fields of research, namely school participation and modernization of educational process. She has been publishing scientific and educational articles in Slovenian and foreign magazines.

Polona Jančič Hegediš je zaključila študija razrednega pouka in sociologije. Zaposlena je kot asistentka na področju specialne didaktike družboslovja na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Vpisana je na doktorski študijski program Edukacijske vede na Pedagoški fakulteti Um. Raziskovalno se ukvarja s konstruktivističnim poučevanjem zgodnjega družboslovja. Še posebej jo zanima izkustveno učenje.

Polona Jančič Hegediš graduated in the fields of primary education and sociology. She works as an assistant in the field of special didactics of social sciences at the Faculty of Education, University of Maribor. She is enrolled in the doctoral study program of Educational Sciences at the Faculty of Education University of Maribor. Her research interests include constructivist teaching of early social sciences. She is particularly interested in experiential learning.

Manja Veldin je psihologinja in raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Sodelovala je s Centrom za psihodiagnostična sredstva, Svetovalnico Kameleon, v študijah “ Kvaliteta življenja bolnikov po presaditvi ledvice “ in “ Pojasnjevanje učinkovitosti reševanja problemov s področja trojne narave predstavitev naravoslovnih pojmov “, EU projektih (ROKA v ROKI, BRAVEdu, ETTECEC) in vodila evalvacijo nacionalnega projekta (Inovativna učna okolja podprta z inovativno pedagogiko 1: 1). Trenutno sodeluje na več evropskih projektih (HEAD, DITEAM in NEMO) in je doktorska kandidatka eksperimentalne psihologije.

Manja Veldin is a psychologist and works as a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana. She cooperated with the Centre for Psycho-

diagnostic Assessment, Chameleon consulting, participated in the studies “Quality of life of Patients after Kidney Transplantation” and “Explaining effective and efficient problem solving of triplet relationship in science concepts representations”, EU projects (HAND in HAND, BRAVEdu, ETTE-CEC) and led the evaluation of a national project (Inovativna učna okolja podprta z inovativno pedagogiko 1:1). Currently, she is working on several EU projects (HEAD, DITEAM and NEMO) and is a PhD candidate in Experimental Psychology.

Ana Mlekuž je diplomirana politologinja (smer mednarodni odnosi) ter magistrica znanosti na področju ekonomije. Trenutno je doktorska študentka na Univerzi v Mariboru, na Pedagoški fakulteti (smer Vodenje v vzgoji in izobraževanju), zaposlena pa je kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavna področja njenega raziskovanja sta vodenje v vzgoji in izobraževanju ter vzgoja in izobraževanje v multikultudnem okolju. Sodeluje na različnih raziskovalnih projektih ter pri mednarodnih raziskavah znanja.

Ana Mlekuž holds BA in political science (International Relations) and M.Sc. in Economic Science (Financial literacy). She is a PhD candidate at the Faculty of Education in Maribor (field of study: Leadership in education) and a researcher at the Educational Research Institute (ERI) in Ljubljana. Her field of research is leadership in education and education in a multicultural environment. She participates in various research projects and large scale international assessments.

Tina Vršnik Perše je doktorica znanosti na področju Pedagogike. Zaposlena je na Oddelku za temeljne pedagoške predmete na Pedagoški fakulteti, Univerze v Mariboru kot izredna profesorica, kjer je nosilka predmetov, vezanih na občo pedagogiko, na različnih študijskih programih. Dopolnilno je zaposlena tudi kot višja znanstvena sodelavka na Centru za elevacijske študije na Pedagoškem inštitutu. Glavna področja njenega raziskovanja so inkluzija otrok s posebnimi potrebami, profesionalni razvoj učiteljev in sodelovanje med šolo in starši. Kot vodja projektov in raziskovalka je sodelovala v različnih mednarodnih evalvacijskih študijah, aplikativnih raziskovalnih projektih in nacionalnih evalvacijskih študijah. Kot koordinatorica in sodelavka se vključuje v različne programe za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Trenutno je tudi prodekanica za izobraževalno dejavnost na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Tina Vršnik Perše is a PhD of Educational Sciences, employed in the Department of Basic Pedagogical Studies, Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia as Associate Professor in the Pedagogy section and Evaluation Studies Centre, Pedagogical Research Institute, Slovenia as Scientific Associate. The main fields of her research work are the integration of children with special needs, professional development of teachers and cooperation between school and parents. As a project manager and researcher, she has participated in several international comparative evaluation studies, applied research projects and national evaluation studies. As a coordinator and collaborator, she participates in various teacher training programmes. Currently, she is a Vice Dean for Educational Affairs at the Faculty of Education of the University of Maribor.

Mateja Brejc je magistrirala iz vodenja v izobraževanju na Manchester Metropolitan University v Veliki Britaniji in doktorirala iz managementa na Fakulteti za management Univerze na Primorskem. V Šoli za ravnatelje je zaposlena na delovnem mestu področne sekretarke za področje kakovosti v šolah, kjer vodi različne projekte in usposabljanja, ki pokrivajo področja kakovosti, razvojnega in akcijskega načrtovanja, samoevalvacije in vodenja v izobraževanju. Kot docentka za področje managementa sodeluje pri izvajanju predmetov na MFDPŠ in DOBa fakulteti. Je (so)avtorica več domačih in tujih člankov in publikacij. Aktivno sodeluje v mednarodnih združenjih ENIRDELM, ICSEI in European Evaluation Society ter projektih ERASMUS+.

Mateja Brejc holds a Master's degree in Management in Education from Manchester Metropolitan University, UK, and a PhD in Management from the Faculty of Management at the University of Primorska. She works at the National School for Leadership in Education where she leads various projects and trainings covering the areas of quality, school improvement, self-evaluation and leadership in education. As an assistant professor she participates in the implementation of courses at the ISSBS faculty and DOBa faculty. She is the (co) author of several articles and publications. She actively participates in international associations ENIRDELM, ICSEI and the European Evaluation Society, as well as ERASMUS + projects.

Svetlana Jurko je v NEPC-u, mednarodni nevladni organizaciji mreže centrov pedagoških politik, od leta 2006. Njena kariera se razteza od učiteljice angleščine, do strokovnjaka za programsko opremo in operaterke v službi

za pomoč uporabnikom, vse do koordinatorke projekta in raziskovalke na svojem trenutnem položaju. Delala je v mednarodnih organizacijah, kot so Združeni narodi in OSCE, na šolah, v nevladnih organizacijah ter na raziskovalnem inštitutu (Center za raziskave s področja vzgoje in izobraževanja in razvoj, Inštitut za družboslovne raziskave v Zagrebu). Od ustanovitve NEPC-a je sodelovala že v več kot ducat mednarodnih projektov in publikacijah na področju dostopa do izobraževanja, vključevanja in politike.

Svetlana Jurko has been with NEPC, an international non-governmental membership organization of education policy centers since 2006. Her career spans from being an English teacher to software trainer and help desk operator to project coordinator and assistant researcher to her current position. She worked at international organisations such as the United Nations and OSCE, schools, non-government organisations, at the research institute (Center for Educational Research and Development, Institute of Social Research in Zagreb). Since the inception of NEPC, she has led over a dozen international projects and publications in educational access, inclusion and policy.

Marija Ropič Kop je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Mariboru kot docentka za specialno didaktiko (podpodročje slovenski jezik in književnost). Pri svojem delu se posveča začetnemu opismenjevanju v predšolskem obdobju, opismenjevanju učencev v osnovni šoli, branju in pisanju. Zadnja leta se posveča raziskovanju glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju in v 1. razredu, branju in pisanju.

Marija Ropič Kop is employed at the Faculty of Education in Maribor as a docent of special didactics (Slovenian language and literature). In her work, she dedicates herself to initial literacy in the preschool period, to literacy of primary school pupils and to reading and writing. In recent years she has been dedicating herself to researching phonological awareness in the preschool period and in 1st grade, to reading and writing.

Saša Klar Zadarvec je diplomantka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in ima diplomu iz angleščine in slovenščine. Trenutno končuje magistrski študij. V svoji magistrski nalogi se ukvarja z branjem.

Saša Klar Zadravec, is a graduate of the Faculty of Arts in Maribor and has a Bachelor's degree in English and Slovene. She is currently completing her master's degree. In her master's thesis, she researches reading.

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi raziskovalnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije. V tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja, v zadnjem času pa se osredotoča tudi na razmerje med človekom in tehnologijo.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current research fields are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies, predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues. Lately, she has started to delve into the problem of the relation between human and technology.

Marijanca Ajša Vižintin je znanstvena sodelavka na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. Deluje na področju vključevanja otrok priseljencev, raziskuje izseljevanje Slovencev v Nemčijo ter v Bosno in Hercegovino. Je avtorica več znanstvenih člankov in znanstvene monografije »Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev« (2017). V letih 2013–14 je bila sourednica znanstvene revije *Dve domovini / Two Homelands*, <http://twohomelands.zrc-sazu.si/>. Koordinira nacionalni projekt *Le z drugimi smo* (2016–2021), <https://lezdrugimismo.si/>. Kot docentka Univerze v Novi Gorici predava v okviru mednarodnega podiplomskega študijskega programa *European Master in Migration and Intercultural Relations (EMMIR)* na Univerzi v Stavangerju na Norveškem.

Marijanca Ajša Vižintin is research fellow at the Slovenian Migration Institute ZRC SAZU. Her main research and study interests are the inclusion of migrant students, her research subjects also include Slovenian emigration to Germany and Bosnia and Herzegovina. She has published several scientific papers and a scientific monograph »Intercultural education: inclusion of migrant children« (2017). She was a co-editor of academic journal *Dve domovini / Two Homelands* in 2013–2014, <http://twohomelands.zrc-sazu.si/>. She coordinates the national programme »Only (with) others are we« (2016–2021), <https://lezdrugimismo.si/>. As an assist. prof. (University of Nova Gorica) she is a visiting lecturer at a postgraduate international study

programme EMMIR, European Master in Migration and Intercultural Relations (University of Stavanger, Norway).

Katarina Grom je na področju didaktike slovenščine v kontekstu pismenosti razvila model vertikalnega opismenjevanja. Njeno znanstveno delo se nanaša na preučevanje pismenosti z vidika analiz kurikularnih zasnov, kar je neposredno povezano z delovanjem pedagoških praks. Aplikativno pedagoško delovanje se kaže v njenem vpeljevanju modela vertikalnega opismenjevanja, kjer na področju zgodnje in začetne pismenosti povezuje dve ločeni vzgojno-izobraževalni instituciji, tj. vrtec in osnovno šolo. Na področju zgodnje pismenosti s sodelovanjem strokovnih delavcev načrtno, sistematično in stopenjsko razvija predopismenjevalne spretnosti predšolskih otrok, to pa vertikalno povezuje z učitelji v osnovni šoli pri uvajanju integrativne metode začetnega opismenjevanja.

Katarina Grom, Ph.D. developed the model of vertical literacy in the didactical field of teaching Slovenian language. Her scientific work focuses on exploring literacy through analysing curricular foundations, which is directly related with pedagogical practices. The applicational pedagogical background shows through in her implementation of the vertical literacy model by connecting two separate educational institutions – kindergarten and elementary school – in the field of early and initial literacy. By collaborating with professional practitioners she systematically, and gradually develops the preliteracy skills of pre-school children, which she vertically connects with elementary school teachers who implement the integrative method of initial literacy.

Igor Peras je magister psihologije in raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. Študiral je na Univerzi v Mariboru in Jagiellonian University v Krakowu, Poljska. Njegov znanstveno-raziskovalni interes je vezan predvsem na preučevanje spletnega medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Na Pedagoškem inštitutu trenutno deluje na projektih STAIRS, DITEAM, LDN Belong in HAND: Empowering teachers. Prav tako pa v okviru Centra za evalvacijske študije sodeluje pri izvajanju raziskave *Učinek razvijanja čustvenih kompetenc na posameznikovo psihološko funkcioniranje v času pandemije*.

Igor Peras holds a masters in psychology and is a researcher at the Educational Research Institute. He has studied at the University of Maribor and Jagiellonian University in Krakow, Poland. His main area of research inter-

est is focused on cyberbullying in adolescence. Currently, he is working on the following projects at ERI: STAIRS, DITEAM, LDN Belong and HAND Empowering teachers. He is also a part of the Centre for evaluation studies where he is a part of the study: *Effects of emotional competencies support on psychological functioning in time of pandemic*.

Maša Vidmar je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu in docentka psihologije na Univerzi v Mariboru. Raziskovalno delo, ki ga opravlja, se uvršča na področji pedagoške in razvojne psihologije. Njena strokovna znanja zajemajo predvsem socialne in čustvene vidike učenja in poučevanja, vključno s povezavo z učno uspešnostjo ter kompetentnostmi ob vstopu v šolo. Njeni raziskovalni interesi segajo tudi na področje predšolske vzgoje. Trenutno je vključena v več nacionalnih in mednarodnih projektov. Redno objavlja članke, poglavja, knjige in predstavlja prispevke na konferencah.

Maša Vidmar is a researcher at the Educational Research Institute and assistant professor of Psychology at the University of Maribor. Her research work is in the field of educational and developmental psychology. Her expertise covers mainly the social and emotional aspects of learning and teaching, including the association with academic success and competencies upon entering school. Her research interests also extend to the field of preschool education. She is currently involved in several national and international projects. She regularly publishes articles, chapters, books and presents papers at conferences.

Tina Pivec je trenutno zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Magistrirala je iz psihologije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V magistrskem delu je preučevala psihosocialne značilnosti različnih skupin udeležencev medvrstniškega nasilja in viktimizacije. Njen znanstvenoraziskovalni interes sega na področje pedagoške in razvojne psihologije, v sklopu doktorskega študija pripravlja doktorsko disertacijo s področja pozitivnega razvoja mladih in nasilnega vedenja pri mladih v obdobju prehoda iz osnovne v srednjo šolo. *Tina Pivec* is currently employed as an emerging researcher at the Educational Research Institute. She finished her postgraduate studies of Psychology at the Faculty of Arts, University of Maribor. In her thesis, she examined psychosocial characteristics between different groups of bullying and victimization participants. Her research interest is in the field of educational and developmental psychology. In her PhD studies, she is preparing

a doctoral dissertation with the focus on positive youth development and bullying behaviour among adolescents in the transition between primary school and high school.

Ana Kozina je diplomirana univerzitetna psihologinja, doktorica psiholoških ved in docentka za psihologijo. Zaposlena je na Pedagoškem inštitutu, kjer je vodja Centra za evalvacijske študije. Njeno raziskovalno delo sega na področji pedagoške in razvojne psihologije. Ukvarja se z razvojem agresivnosti in anksioznosti (obdobje otroštva in mladostništva) ter njune interakcije na ravni posameznika in na ravni širšega družbenega okolja (vključno z razvojem preventivnih in intervencijskih dejavnosti). Na področju pedagoške psihologije se ukvarja s preučevanjem dejavnikov (šolska klima, socialno in čustveno učenje, motivacija ...), ki vplivajo na učne dosežke otrok in mladostnikov. Je članica programske skupine Edukacijske raziskave (2015–2020), članica uredniškega odbora Založbe Pedagoškega inštituta ter predsednica Slovenskega društva raziskovalcev na področju edukacije (SLODRE). *Ana Kozina* is a researcher, assistant professor and the head of the Centre for evaluation studies in Educational Research Institute. Her work is in the field of developmental and educational psychology. She is focused on the developmental and time related trends of aggression and anxiety (in childhood and adolescence), their interplay and the role that anxiety and aggression play on the individual level, on the school level and on the community level (with possible prevention and intervention designs). In the field of education she is interested in the factors related to students' achievement (school climate, social and emotional learning, motivation...). She is a member of the program group Educational Research (2015–2020), a member of the editorial board of Educational Research Institute Publishing House and a president of The Slovenian Educational Research Association (SLODRE).

Špela Javornik is a young researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana since January 2019. She graduated from the Faculty of Social Sciences in the field of Analytical Sociology. She holds a master's degree in social work in the field of family social work. In 2018, she completed the internship, and she did a professional exam for Social work. Her main research interests are sociology of education, civic and citizenship education and family background.

Špela Javornik je od januarja 2019 mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Diplomirala je na Fakulteti za družbene vede, smer Analitiška sociologija. Magisterij ima iz socialnega dela, smer Delo z družino. Leta 2018 je opravila pripravništvo za socialno delavko in strokovni izpit iz socialnega varstva. Njena glavna raziskovalna zanimanja so sociologija izobraževanja, državljanska vzgoja in državljanstvo in družinsko ozadje.

Pascale Emily Pečnik is a doctoral student at the Faculty of Social Science in Ljubljana. She holds a Bachelor's and Master's degree in political science. Her master's thesis was focused on the concept of tolerance. In 2020 she completed a Schuman traineeship in the European Parliament, Directorate-General for Internal Policies of the Union, Secretariat of the Committee on Culture and Education. Her research interests focus on human and children rights, education and educational policies.

Pascale Emily Pečnik je doktorska študentka na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. Diplomirala in magistrirala je na Fakulteti za družbene vede smer politologija. Leta 2020 je opravila Schumanovo pripravništvo v Generalnem direktoratu za notranjo politiko Unije - sekretariatu Odbora Evropskega parlamenta za kulturo in izobraževanje (CULT). Njena raziskovalna zanimanja so človekove in otrokove pravice, izobraževanje in izobraževalne politike.

Jasmina Mirceva je višja raziskovalka, zaposlena na Andragoškem centru Slovenije. Njena temeljna raziskovalna področja so: razvoj koncepta vseživljenjskega učenja, udeležba v izobraževanju odraslih, pismenost odraslih, izobraževanje in usposabljanje delovne sile itd. Svoje strokovno znanje je izpopolnila na Univerzi v Britanski Kolumbiji (Vancouver, Kanada), na Centru za podjetništvo in inovacije (Sunderland, Velika Britanija) in na Inštitut za izobraževanje odraslih (Strobl, Avstrija). V zadnjih nekaj letih je vodila več nacionalnih raziskovalnih in razvojnih projektov na temo: udeležba v izobraževanju odraslih, razvoj programa osnovna šola za odrasle, vrednotenje programov izobraževanja odraslih itd. Sodelovala je v nekaterih evropskih projektih: Towards the European Lifelong Learning Society – 6.okvirni program, Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (INCLUDED) – 6.okvirni program. Koordinira pripravo nacionalnega poročila CONFINTEA (UNESCO). Od 2013 – 2017 je vodila raziskovalno skupino projekta PIAAC.

Jasmina Mirceva is employed at the Slovenian Institute for Adult Education, working as a senior researcher. Her research endeavours are mainly dedicated to the development of the concept of lifelong learning, participation in adult education, adult literacy, education and training of the labour force, etc. She has improved her professional knowledge at the University of British Columbia (Vancouver, Kanada), Business and Innovation Centre (Sunderland, Great Britain) and Institute for adult education (Strobl, Avstrija). In the last couple of years she has been leading several national research and development projects on: participation in adult education, development of the programme primary school for adults, evaluation of adult education programmes and other initiatives. She participated in some European projects: Towards the European Lifelong Learning Society – 6th Framework programme, Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (INCLUDED) - 6th Framework programme. She is a coordinator in the preparation of the national CONFINTEA reports. She was the head of the research group in the Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC).

Mirna Macur je po osnovni izobrazbi diplomirana sociologinja smeri družboslovna informatika. Doktorirala je iz sociologije in je na različnih fakultetah (Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici, Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu, Fakulteta za medije, Fakulteta za zdravstvo Angele Boškin) učila metodološke predmete. Sodelovala je na številnih mednarodnih konferencah in objavila izsledke raziskav v znanstvenih revijah z recenzentskim postopkom. Zanimajo jo raziskave s področja zdravstva in zdravja, še posebno nekemičnih (vedenjskih) zasvojenosti. Od leta 2014-2017 je bila zaposlena na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje, trenutno pa je visokošolska učiteljica na Fakulteti za zdravstvo Angele Boškin.

Mirna Macur finalised Bachelor degree in the area of Social Informatics and finished her Ph.D. in Sociology. She taught many methodological courses on various faculties in Slovenia: School of Advanced Social Studies in Nova Gorica, Faculty of Information Studies in Novo mesto, Faculty of media in Ljubljana, Angela Boškin Faculty of Health Care in Jesenice. She was active speaker in many international conferences and published various research results in scientific journals. She is particularly interested in health and health-care related research as well as behavioral addic-

tions. She was employed at the National Institute of Public Health in 2014-2017 and is currently employed at Angela Boškin Faculty of Health Care.

Nina Žavbi je docentka na Katedri za govor Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani. Tako pedagoško kot tudi raziskovalno se ukvarja z odrskim govorom. Zanima jo tudi poučevanje govora v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, predvsem v okviru pouka retorike. Udeležuje se znanstvenih konferenc doma in v tujini ter objavlja v domačih in tujih znanstvenih publikacijah.

Nina Žavbi, PhD, is an assistant professor in the Chair of Speech at the Academy of Theatre, Radio, Film and Television of the University of Ljubljana. She deals with stage speech in both her teaching and research work. She is also interested in teaching speech in the primary and secondary school education, especially in the context of rhetoric classes. She participates in academic conferences at home and abroad as well as publishes her work in Slovenian and foreign academic research publications.

Alida Bevk je izredna profesorica na Katedri za govor Akademije za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani in dramska igralka. Ukvarja se z govorom, natančneje z glasom, dihom in z njegovo povezanostjo s fiziologijo in anatomijo. Je certificirana učiteljica pristopa Fitzmaurice Voicework in članica organizacije Vasta (Voice and Speech Trainers Association). Predava na tujih univerzah (Oslo, Trondheim, Peking, Shanghai, Budimpešta) in delavnicah.

Alida Bevk, MA, is an associate professor in the Chair of Speech at the Academy of Theatre, Radio, Film and Television at the University of Ljubljana and an actress. She deals with speech, specifically with the voice and the breath and the connection between speech and physiology and anatomy. She is a certified teacher of Fitzmaurice Voicework technique and a member of the organisation Vasta (Voice and Speech Trainers Association). She lectures at universities around the world (Oslo, Trondheim, Peking, Shanghai, Budapest) and teaches workshops.

Tanja Rupnik Vec, spec. supervizije, je psihologinja, vodja središča za kakovost in raziskovanje na Zavodu RS za šolstvo. Izvaja skupinsko supervizijo za učitelje in vzgojitelje ter raznovrstna izobraževanja in svetovanja na različne psihološke teme za šolske kolektive, izvaja raziskave s področja izobraževanja ter sodeluje v razvojnih projektih. Je avtorica ali soavtorica

več znanstvenih in strokovnih monografij s področja kritičnega mišljenja, priročnikov za poučevanje psihologije ter znanstvenih in strokovnih član-
kov z drugih področij (vpeljevanje sprememb v šole in skupinska dinami-
ka, učna motivacija, supervizija in profesionalni razvoj, socialno-čustveno
učenje in empatija).

Tanja Rupnik Vec, psychologist, supervisor and cocach is the head of the
center for quality and and research at the National Education Institute of
Slovenia. She provides group supervision for different groups of teachers
and a variety of trainings and counseling for schools on various psycholo-
gical topics. She is the author or co-author of several scientific and profes-
sional monographs in the field of critical thinking, manuals for teaching
of psychology and research and professional articles in these and other fiel-
ds (implementing changes in schools, learning motivation, supervision and
professional development, socio-emotional learning and empathy).

Mojca Suban je pedagoška svetovalka za matematiko na Zavodu RS za šol-
stvo. Je vodja Predmetne skupine za matematiko in izvaja različne oblike
usposabljanj za učitelje matematike v osnovnih in srednjih šolah v obliki
študijskih skupin, seminarjev, webinarjev in MOST-ov. Sodeluje v različnih
nacionalnih (NA-MA POTI, RN FS) in mednarodnih projektih (MERIA,
TIME, ATS STEM). V projektu NA-MA POTI vodi Delovni tim za kritično
mišljenje. Sodeluje na domačih in mednarodnih konferencah, je program-
ski vodja KUPM 216 in KUPM 2018. Je avtorica/soavtorica člankov in pri-
ročnikov s področja matematičnega izobraževanja (sodobne metode pou-
čevanja matematike –IBL, formativno spremljanje pri matematiki, različne
oblike ugotavljanja matematičnega znanja).

Mojca Suban, MSc. is a pedagogical consultant for mathematics at the Na-
tional Education Institute of the Republic of Slovenia. She is the head of
the Mathematics Subject Group and conducts various forms of training
for mathematics teachers in primary and secondary schools in the form
of study groups, seminars, webinars and MOOCs. She participates in var-
ious national (NA-MA POTI, RN FS) and international projects (MERIA,
TIME, ATS STEM). In the NA-MA POTI project, she is leading the Criti-
cal Thinking Working Team. She participates in domestic and internation-
al conferences, is the program manager of KUPM 216 and KUPM 2018. She
is the author / co-author of articles and manuals in the field of mathematics
education (modern methods of teaching mathematics - IBL, formative as-

assessment in mathematics, various forms of assessing mathematical knowledge).

Andrej Kirbiš je izredni profesor za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, kjer poučuje na dodiplomskem in podiplomskem študiju. Je soustanovitelj in član Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS) in (so)soavtor številnih znanstvenih del, med drugim o politični kulturi in participaciji, demokratični konsolidaciji in spremembah vrednot v postkomunističnih družbah, o zdravju mladih, življenjskih slogih in kulturnih praksah, s posebnim poudarkom na meddržavni primerjalni perspektivi.

Andrej Kirbiš is an Associate Professor of Sociology at the Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia, where he teaches undergraduate and postgraduate students. He is also a co-founder and a member of the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). He has authored and co-authored numerous scientific works on, among others, political culture and participation, democratic consolidation and value change in post-communist Europe, youth outcomes, health, lifestyles, and cultural practices, with a particular focus on comparative perspective.

Monika Lamot je asistentka in doktorska študentka na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njeni raziskovalni interesi vključujejo sociologijo zdravja in sociologijo kulture. V svojih raziskavah se osredotoča na družbene dejavnike sprejemanja cepiv med slovensko in evropsko javnostjo. Raziskuje tudi različne vidike pandemije covid-19, vključno s sprejemanja cepiva proti covidu-19 in zdravstvenimi ter drugimi posledicami pandemije.

Monika Lamot is an Assistant and a PhD student at the Department of Sociology, Faculty of Arts, University of Maribor. Her research interests include sociology of health and sociology of culture. In her research, she focuses on social determinants of vaccine acceptance among the Slovenian and European public. She is also researching various aspects of COVID-19 pandemic, including COVID-19 vaccine hesitancy, health and other consequences of the pandemic.

Tina Cupar je asistentka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in članica Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS). Med drugim se raziskovalno ukvarja z mladino, izobra-

ževalnimi trendi in družinskimi konteksti. Njena doktorska disertacija se osredotoča na medkulturno primerjavo učinkov različnih vrst starševskih stilov med mladimi.

Tina Cupar is a Teaching Assistant at the Department of Sociology, University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia and a researcher at the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). Her research interests include youth outcomes, education patterns and family contexts. Her PhD thesis focuses on cross-cultural analysis of outcomes of different parenting styles among youth.

Danijela Lahe je docentka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in članica Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS). Njeni raziskovalni interesi vključujejo sociologijo družine, sociologijo izobraževanja, gerontologijo, s posebnim poudarkom na ageizmu med mladimi in na medgeneracijskem sodelovanju.

Danijela Lahe is an Assistant Professor at the Department of Sociology, University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia and a researcher at the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). Her research interests include sociology of family, sociology of education, gerontology, with a particular focus on ageism among youth and on intergenerational cooperation.

Alenka Lipovec je redna profesorica za področje didaktike matematike. Raziskovalno se osredotoča na razvoj zgodnjih matematičnih pojmov, starševsko vključevanje v pouk matematike, vizualne reprezentacije matematičnih pojmov in osmišljeno uporabo IKT pri pouku matematike. Z e-učenjem se je pričela ukvarjati kot članica ožje ekipe e-um, ki je prerasla v ekipo ustvarjalcev naprednih, interaktivnih prosto dostopnih i-učbenikov, trenutno deluje na vzpostavitvi skupne izobraževalne točke odprtih izobraževalnih virov.

Alenka Lipovec, PhD, is a full professor in the field of mathematics education. His research focuses on developing early mathematical concepts, the involvement of parents in mathematics education, visual representations of mathematical concepts, and the meaningful use of ICT in mathematics education. She started her work in e-learning as a member of the e-um team, which has evolved into a group of creators of advanced, interactive, free-to-use i-textbooks, and is currently working on building an open, collaborative educational resource.

Blaž Zmazek je redni profesor za matematiko. Svojo raziskovalno delo je pričel na področju teorije grafov in nadaljeval na področju srednješolskega splošnega izobraževanja, kjer je vrsto let predsedoval Državni komisiji za splošno maturo in komisiji za srednje šole Stokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Med prvimi je vpeljal vključevanje elementov dinamične geometrije v spletne učne vire in kasneje na tem področju povezal ekipo strokovnjakov, ustvarjalcev e-gradiv, i-učbenikov ter izobraževalnega stičišča.

Blaž Zmazek, PhD is a full professor of mathematics. He started his research work in graph theory. He continued it in general education in secondary education, where he chaired the National Commission for General Matura and the Commission for Secondary Schools of the Professional Council of the Republic of Slovenia for General Education for many years. He was one of the first to introduce the integration of dynamic geometry elements in online learning resources. He later brought together a team of experts, creators of e-materials, i-textbooks and educational hubs in this field.

Igor Pesek je docent za področje didaktike računalništva. Raziskovalno se ukvarja s poučevanjem računalništva, e-učenjem in uporabo IKT pri pouku. Sodeloval je v vseh pomembnejših slovenskih projektih za izdelavo e-gradiv in bil vodja nacionalnega projekta E-učbeniki. Na Univerzi v Mariboru je sodeloval kot član projektnih svetov projektov, ki so vpeljali smiselno uporabo IKT v visokošolski prostor. Je član skupine RINOS, ki deluje na področju vpeljave računalništva in informatike v osnovno in srednjo šolo.

Igor Pesek, PhD, is an assistant professor in the field of computer didactics. Her research interests include computer education, e-learning and the use of ICT in teaching. He participated in all significant Slovenian e-materials projects and was the leader of the national project E-textbooks. At the University of Maribor, he participated as a member of project councils in projects introducing the meaningful use of ICT in higher education. He is a member of the RINOS group, which works in introducing computer and information science in primary and secondary schools

Nika Kores je študentka Fakultete za naravoslovje in matematiko. Obiskuje študijsko smer izobraževalna matematika in izobraževalna biologija. Zanima se za področje vzgoje in izobraževanja. V reviji *Dianoia* je skupaj s študentko Tanjo Rojc objavila članek z naslovom *Vpliv dodatnih dejavnosti na*

končni rezultat pri predmetu matematika. Sodelovala je pri nastajanju in nadaljnjem izvajanju portala Razlagamo.si, pri projektu TELO in ustvarjanju matematičnih nalog na portalu OpenProf.

Nika Kores is a student in the Faculty of Science and Mathematics. She is studying educational mathematics and educational biology. He is interested in the field of education. In the journal *Dianoia*, she published an article with the student Tanja Rojc entitled The influence of additional activities on mathematics's final result. She participated in creating and further implementing the portal Razlagamo.si, in the project TELO and creating mathematical problems on the portal OpenProf.

Janja Tekavc je psihologinja in fizioterapevtka, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru (Oddelek za temeljne pedagoške predmete), kjer poučuje študente pedagoških smeri (bodoče učitelje, vzgojitelje in športne trenerje). Pri svojem raziskovalnem delu se posveča temam iz področja pedagoške psihologije, psihologije športa in zdravja.

Janja Tekavc is a psychologist and physiotherapist employed at the Faculty of Education, University of Maribor (Department of Fundamental Pedagogical Subjects), where she teaches students of pedagogy (future teachers, educators and sports coaches). In her research work, she focuses on topics in the field of pedagogical psychology, sports psychology and health.

Mateja Režek je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, Centru za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Raziskovalno se posveča predvsem iniciativam, ki se kakorkoli povezujejo s profesionalnim razvojem strokovnih delavcev vrtcev in osnovnih šol, s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa ter prehodom med različnimi učnimi okolji.

Mateja Režek, MsC, works as a researcher at the Educational Research Institute, Center for Quality in Education Step by Step. Her research focuses on initiatives that are in any way related to the professional development of professionals in kindergartens and primary schools, the quality of the educational process and the transition between different learning environments.

Janja Majer Kovačič je docentka na Fakulteti za naravoslovje in matematiko, Univerze v Mariboru. Kariero na področju poučevanja in raziskovanja kemije je pričela s podiplomskim študijem na Univerzi v Ljubljani. V okvi-

ru doktorskega študija na Univerzi v Mariboru je v nadaljevanju raziskovalno delo razširila na polimerno in organsko kemijo. Njeno raziskovalno področje zajema kemijsko izobraževanje z vidika razvoja učnih strategij, aktivnega učenja in sodelovalnega dela ter sintezo in funkcionalizacijo visoko poroznih polimerov.

Janja Majer Kovačič is an assistant professor at the Faculty of Natural Science and Mathematics, University of Maribor. She began her career in the field of chemical education research during postgraduate studies at the University of Ljubljana. During her PhD studies she expanded her professional skills into the polymer and organic chemistry and earned her degree at the University of Maribor. Her research interests include chemical education where she investigates the processes of instruction and learning in chemistry. Recently, the synthesis and functionalization of highly porous polymers enriched her research portfolio.

Jasmina Bunšek (1986) je leta 2010 diplomirala kot vzgojiteljica predšolskih otrok, leta 2016 pa magistrirala na študiju predšolske vzgoje, oboje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Tekom dodiplomskega študija je en semester opravila na študentski izmenjavi na Finskem, na univerzi v Ouluju. V vrtcu Najdihojca je zaposlena od septembra 2009.

Jasmina Bunšek (1986) graduated in 2010 as an educator of preschool children, and in 2016 she obtained a master's degree in the study of preschool education, both at the Faculty of Education in Ljubljana. During her undergraduate studies, she spent one semester on a student exchange in Finland, at the University of Oulu. She has been employed at the Najdihojca kindergarten since September 2009.

Stvarno kazalo

B

branje 43, 95, 97, 98, 100, 194, 335

C

CMEPIUS. Glejte Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja

D

družbena neenakost 69, 93, 161
družinski dejavniki 165, 184, 261, 264, 271
državljske aktivnosti 157, 159, 184

E

edukacija. Glejte izobraževanje

I

inkluzija 29, 33, 316

J

jezik 73, 78, 84, 92, 185, 283, 334, 337

K

Kurikulum za vrtce 92, 94, 335

M

mladi 80, 139, 173, 308

N

nasilje 113, 114, 120, 139, 140

O

opismenjevanje 44, 57, 91, 93

P

participacija 157, 158, 162
priseljenci 45, 74, 77, 162
profesionalni razvoj 28, 29, 314, 316, 323

S

spletno nasilje 113, 114, 140
šolska kultura 27, 28, 35, 74, 78, 85
študenti in študentke 139, 191, 198, 227, 279, 301

T

tehnologija 61, 64, 113, 224, 281

U

učbenik 19, 20, 22, 23, 24, 281

V

viktimizacija 113, 115, 142

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vplivi raziskovanja in prakse
Večavtorska znanstvena monografija

Urednika izdaje: Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž

Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)

Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 41

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenti: Barbara Japelj Pavešič, Eva Klemenčič, Ana Kozina, Tina Mervic,
Ana Mlekuž, Mateja Mlinar, Igor Peras, Tina Pivec, Mateja Režek, Sonja Rutar, Tina Rutar Leban,
Karmen Svetlik, Klaudija Šterman Ivancič, Darko Štrajn, Manja Veldin, Maša Vidmar,
Tina Vršnik Perše, Janja Žmavc

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut

Za založnika: Igor Ž. Žagar

Ljubljana 2021

ISBN 978-961-270-339-4 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-339-4.pdf>

ISBN 978-961-270-340-0 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-340-0/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-339-4>

© 2021 Pedagoški inštitut

Brezplačna elektronska izdaja



SLODRE
SLOVENSKI INŠTITUT ZA RAZISKAVANJE IN PRAKSO V PEDAGOGIKI



Erasmus+



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

COBISS.SI-ID 76981251

ISBN 978-961-270-339-4 (PDF)

ISBN 978-961-270-340-0 (HTML)

