




Polona Legvart,
Osnovna šola bratov
Polančičev

Šola straši, če je znotraj votla, okoli pa je nič ni

IZVLEČEK: Strah je v šoli pogosto prisoten čustveni element, ki močno vpliva na učenje, na poseben način pa se kaže tudi pri prehodu iz vrtca v šolo. Naša osnovna šola opuščanja šolanja skoraj ne pozna, kar pa je za mnoge države resen problem. Se pa ta pojav prestavi na začetek srednje šole in je povezan z učno uspešnostjo v osnovni šoli, posebej s sposobnostmi branja, pisanja in računanja, torej kar z začetnim izobraževanjem. Kritična točka prehoda iz vrtca v šolo je odlaganje vpisa v prvi razred, čeprav je uvedba devetletke prav temu segmentu namenila posebno pozornost. Tudi tukaj se kaže strah pred nezmožnostjo otroka za šolsko delo kot pomemben dejavnik. O šolskem strahu se veliko govori na laični ravni, manj pa je raziskav in zanesljivih znanstvenih spoznanj za njegovo odpravljanje. Gre za kompleksen pojav, ki zadeva temeljne pedagoške koncepte. Ključno vlogo pri njegovi odpravi imajo pedagoški pristopi učiteljic/učiteljev, posebej še, če je njihov pristop avtoritaren. Prikazana je kritična analiza Hagreavesove o pogledih učencev tretjega in šestega razreda na pojave strahu v šoli. Pri obravnavi načinov prevladovanja strahu v šoli so omenjeni kontekstualni dejavniki in razredne dejavnosti. V sklepu so povzete tudi nekatere izkušnje iz pedagoške prakse.

Ključne besede: strah v šoli, prehod iz vrtca v šolo, odlaganje vpisa v prvi razred, avtoritaren pristop, strategije obvladovanja strahu

School is Intimidating When The Inside is Hollow and The Outside is Empty

Abstract: Fear is a common emotional element at school, which significantly affects learning. It is especially prevalent during the kindergarten-to-school transition. Our primary school system is almost entirely free of dropouts, which is a critical issue in many countries. This phenomenon, however, is delayed until the beginning of secondary school and is linked to the learning performance in primary school, specifically reading, writing, and arithmetic skills, i.e., the initial education. At the start of the nine-year basic education, special attention was devoted to delayed enrollment. However, it continues to be crucial in the transition from kindergarten to school. The fear of a child's inability to do school work is a significant factor. School anxiety is discussed extensively at the lay level, but there is less research and reliable scientific knowledge on how to address it. It is a complex phenomenon that concerns fundamental pedagogical concepts. Teachers' 

pedagogical approaches play a significant role in tackling it, especially if their approach is authoritarian. The article presents a critical analysis by Hagreaves of third- and sixth-grade students' views on the phenomena of fear in school. It considers contextual factors and classroom activities when discussing how fear is prevalent at school. The conclusion summarises several teaching practice experiences.

Keywords: fear at school, kindergarten-school transition, delaying school entry, authoritarian approach, coping strategies

Uvod

Po majhnem deležu zgodnjega opuščanja šolanja je slovenska osnovna šola med najuspešnejšimi v Evropi, ki bi se v prihodnjem desetletju rada spustila do desetih odstotkov, Slovenija pa je že četrto stoletja izpod petih odstotkov (Slika 1).

Sledeč raziskavam tega pojava, lahko domnevamo, da naša šola nima težav z najpogostejšimi dejavniki opuščanja šolanja, ki jih zaznavajo v drugih državah (Makovec in Radovan, 2018, str. 168):

- slabim odnosom staršev do šole,
- nizko splošno kulturno ravnanje,

»Večina učencev v šoli je neuspešnih, ne uspejo namreč razviti več kot le trohico ogromne zmogljivosti učenja, razumevanja in ustvarjalnosti. Zakaj so neuspešni? Ne uspejo, ker jih je strah! Bolj kot vsega drugega, jih je strah neuspeha, razočaranja ali zamere številnih odraslih anksioznejšev, ki jih obkrožajo.«

(Holt, 1964, str. 9)

- nezadovoljivim življenjskim standardom,
- podpovprečno kognitivno zmožnostjo,
- nerešljivimi učnimi težavami,
- kritičnimi zdravstvenimi razmerami.

Vendar pa avtorja ne dopuščata prenatrženega zadovoljstva in samohvale, ker ugotavljata naslednje: »Novejše analize dejavnikov, ki vplivajo na šolski uspeh v srednjih šolah, kažejo, da so šolski izkazi osnovne šole močno povezani z uspehom ob koncu prvega



Slika 1: Delež generacije, ki opusti šolanje (Vir Eurostat).

leta srednje šole. Številke v študiji, ki je zajela 1000 učencev, izpostavljajo, da se dejavniki šolskega uspeha v srednji šoli, razvijajo v osnovni šoli. Variable, ki so signifikantno (značilno) povezane z dosežki v osnovni šoli so: spol (v povprečju imajo dečki nižji šolski uspeh), intelektualna sposobnost, lokacija nadzora (nadzor matere/nadzor očeta), izobrazba matere, navezanost in zaupanje med otroki in starši, velikost in struktura družine, ekonomski status, nudena učna pomoč in kulturni kapital učenca (Klanjšek idr., 2007). Omeniti moramo tudi socialno anksioznost, katere pomen se jasno pokaže šele na srednji stopnji šolanja. Važna je tudi navezanost učencev na šolo, ki se kaže v njihovem pozitivnem čustvenem odnosu do šole. Težko je govoriti o neposredni korelaciji med kakovostjo in trajanjem obveznega šolanja in osipom, toda nesporno je, da so manj uspešni učenci v osnovni šoli bolj nagnjeni k opustitvi šolanja v srednjem izobraževanju« (Makovec in Radovan, 2018, str. 169).

Nedvomno ima pomembno vlogo tudi sam prehod iz osnovnošolske v srednješolsko stopnjo izobraževanja, ki zajema različne organizacijske in kurikularne dimenzije, odvisne od političnih, socialnih, družinskih in individualnih kontekstov. Problem prehoda iz osnovne v srednjo šolo so pri nas skozi več desetletij raziskovali Toličič, Zorman, Makarovič, Razdevšek-Pučko, Flere, Magajna, Čuk Peček, Lesar in drugi, njihove ugotovitve pa je povzela obširna raziskava (304 strani) o težavah dijakov pri učenju. Iz nje izhaja, da so problemi, izhajajoči iz prehoda, predvsem pomanjkljivo usvojene veščine branja, pisanja in računanja, kar dijaku v srednjih šolah onemogoča optimalno sledenje pouku in nadgrajevanje znanja. Očitni so tudi metakognitivni primanjkljaji, ki dijaku onemogočajo optimalno organiziranje učenja. Značilno je, da so ti dijaki v osnovni šoli redko okusili uspeh, zaradi česar jim je upadla motivacija za učenje, pogosteje izostajajo od pouka in so kandidati za opustitev srednješolskega izobraževanja (Kavkler idr., 2010). Postavlja se vprašanje, ali se te ugotovitve preslikavajo tudi v vzgojno-izobraževalno delo osnovne šole, ki se tudi sooča s problemi prehoda ali tranzicije med razrednim in predmetnim poukom oz. med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi obdobji, predvsem pa s prehodom iz vrtca v šolo.

Prehod iz vrtca v šolo

»Prehod iz predšolskega izobraževanja v šolsko izobraževanje je največji izziv za otroka v prvih letih njegovega življenja« (Gonzales-Moreira idr., 2021, str. 441). Ključno je razmerje med nadaljevanjem ali prelomom otroku znane in usvojene prakse učenja. Gladkega nadaljevanja ne zagotavlja kakšna »priprava na šolo«, ampak skladnost (na Švedskem integriranost)

kurikuluma vrtca in učnih načrtov 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, če so pri tem upoštevane socialne, čustvene, kognitivne in fizične potrebe otroka za usvojitve močnega in celovitega temelja tudi za kasnejše učenje (UNESCO, 2020). Prehod mora biti osredinjen na učenca, ki se s spremembo sooča:

- na osebni ravni, ko doživlja stres (spremembe), na katerega se odziva s hiperaktivnostjo, nemirnostjo, nezbranostjo, čustvenimi težavami in podobno, kar napoveduje učne težave;
- na socialni ravni, ko starejši od njega pričakuje učni napredek, njega samega pa skrbijo prijateljske naveze s sošolci;
- na izobrazbeni (akademski) ravni, ko se sooči z učno uspešnostjo in ocenami;
- na metodični ravni, ko igra izgubi središčni pomen, spremeni se urnik in ko postane učno okolje prilagojeno nadzoru učenja.

Vredno je ob tem citirati samokritično ugotovitev iz nacionalnega poročila za OECD o prehodu iz vrtca v šolo, da »pogledi in mnenja otrok o pripravljenosti na šolo dejansko niso upoštevana (dejstvo, da se vzgojiteljice pogovarjajo z otroki o tem, ne zagotavlja participacije otrok, ampak je bolj informiranje otrok, kaj se bo dogajalo)« (Vidmar idr., 2017, str. 50).

Prehod je posebna okoliščina tudi za učiteljice/ učitelje in slovensko šolsko politiko, ki je v poročilu za OECD izpostavilo, da si strokovni delavci potrebno strokovno usposobitev za ta namen pridobijo tako v začetnem izobraževanju, kot v nadaljnjem strokovnem usposabljanju. Razen tega pa »v Sloveniji svetovalna služba pomaga pri koordinaciji in zagotavljanju lažjega prehoda otrok iz vrtca v šolo« (Mlekuž, 2022, str. 51). Resničen izziv, ki ga je prinesla naša devetletka, je bilo timsko delo učiteljice/učitelja in vzgojiteljice v prvem razredu. To je sicer vzbujalo dvome o usklajenosti delovanja, saj poteka njuno začetno izobraževanje po različnih poteh (programih), vendar se je prav pri raziskavah njihovih pogledov na pomen bistvene lastnosti otrok pri prehodu iz vrtca v šolo izkazalo, da nesoglasij ni (Vidmar, 2016, 17). Zato je toliko manj jasno, zakaj so takšni timi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju iz leta v leto redkejši in vzgojiteljico zamenjuje še ena učiteljica. Najpogostejši odgovor je, da je s tem olajšano reševanje problema nadomeščanja, kar pa le potrjuje zdrs pri eni od bistvenih točk devetletke, ko je neka organizacijska težava pomembnejša od pedagoškega koncepta.

Pri prehodu iz vrtca v šolo posebej izstopa vprašanje odlaganja vpisa v prvi razred (Slika 2). Ni mogoče zanikati, da je to kritična točka obvladovanja prehoda in pričakovano se napoveduje nove raziskave na





Slika 2: Odložen vpis v 1. razred (Vir: MIZŠ).

tem področju ter novi programi za petletnike (Mihelič Debeljak, 2022).

Odlog vpisa sam po sebi ni »nobena drama«, če so razlogi zanj utemeljeni, lahko pa prav v njih prepoznamo zaskrbljujoče poglede na šolo, ki niso v skladu s sodobnimi spoznanji o učenju in poučevanju. Če naša šola ne bo znala ustrezno odreagirati in prepričljivo dokazati vpetosti v sodobne pedagoške trende, jo zna presenetiti premik k zasebni šoli in k šolanju doma.

»Starši kot razlog za odlog največkrat navajajo nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, ne bi mu radi vzeli še enega leta igre, socialno nezrelost ali otrok še ne zna brati« (Novak, 2016, str. 38). Redko se zgodi, da bi te primanjkljaje, če so res pravilno diagnosticirani, odpravili s ponavljanjem prvega razreda, kot predvideva zakon. In še ena dimenzija prehoda se nikakor ne sme zamegliti, da namreč predstavlja prehod iz enega učnega okolja v drugega »prehod med različnimi okolji, kar običajno prinaša pozitivna pričakovanja, hkrati pa tudi stres in strah. Kakšno bo razmerje med njima, je odvisno od razlik med enim in drugim okoljem tako v socialnem kot tudi v fizičnem pomenu« (Cencič in Horvat, 2021, str. 49).

Strah v šoli

Strah v šoli je nedvomno resničen. O njem se zelo veliko govori in piše na laični ravni v obliki praktičnih nasvetov in komentarjev ter ponujanja uslug različnih »centrov«, »inštitutov« in »terapij«. Vsako leto pred začetkom šole se o tem razpišejo vsi mediji in še najbolj je dobrodošlo, če za mnenje včasih le povprašajo tudi kakšne strokovne ljudi (Jurca, 2011).

Precej manj je strokovne komunikacije o pojavih strahu v šoli, ki bi razčlenjevale značilne manifestacije na področjih mišljenja (vsiljive misli, šibka koncentracija, pozabljivost, tog način mišljenja, pretirana kritičnost, slabo presojanje), čustvovanja (občutljivost, zaskrbljenost, potrnost, neučakanost, razdražljivost, nepojasnjeni vedenjski izbruhi) in socialnih stikov (prepirljivost, umikanje v samoto, izogibanje skupnim prostočasnim dejavnostim) (Povše, 2019). Zgovorna je bila nekdanja razstava Slovenskega šolskega muzeja o strahu v naših šolah, ki je zajela razpon od »strahu božjega do otrokovih pravic« (Okoliš, 2003). Tudi ob pregledu gradiva v COBISSU ne najdemo pričakovane množine raziskav o strahu v šoli in prav tako v svetu take raziskave niso pogoste (Moore, 2013). Tudi pandemija COVID-19, ki je v svetu opazno pomnožila

raziskave strahu v spremenjenih šolskih razmerah (Matiz idr., 2022), pri nas ni spodbudila dodatnega zanimanja. Je pa to zelo pogosta tema diplomskih in magistrskih nalog ter objav v okviru gibanja »Mladi raziskovalci«.

Zakonski in podzakonski akti pojava strahu v šoli ne omenjajo kot npr. v Priporočilih za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo besede »strah« ne najdemo (Cotič Pajntar in Zore, 2018).

V sistem izobraževanja učiteljev ga je celovito umestila B. Marentič Požarnik kot »čustvo, ki ga v zvezi z učenjem najpogosteje omenjamo« in pri tem razlikujemo socialni strah, storilnostni strah, strah pred preizkusi znanja (Marentič Požarnik, 2000, str. 209–213). O njem in širšem sklopu anksioznosti v šoli pišejo tudi klinični psihologi in glede terapije menijo: »Če je le možno, naj bi obravnave potekale v otrokovem življenjskem okolju (v šoli, doma, v trgovini, na igrišču ipd.). Starši, učitelji, vzgojitelji, vrstniki in druge pomembne osebe v otrokovem okolju lahko vplivajo na njegovo anksioznost in so zato pomembni za terapijo« (Dobnik Renko, 2020, str. 4).

E. Hargreaves je ena najvidnejših raziskovalk vpliva strahu na učenje v začetnih razredih osnovne šole, ki ga konceptualizira na način, da zajema tudi stisko, nervoze, zaskrbljenost, občutek pritiska, občutek neprijetnosti, nelagodnosti in panike. Strah povezuje s prisilo in avtoritarnimi pristopi in ocenjuje, da ni šole na svetu, kjer ne bi našli sledi take naveze. Bolj kot ne je samoumevno, da učiteljica z avtoriteto šole in šolskega sistema določa, kaj se bo učilo, kako se bo učilo, kje se bo učilo, kdaj se bo učilo, kakšno bo učno okolje in še vse drugo. To lahko počne avtoritativno, da vključi (samo) refleksijo, ali avtoritarno, da izključi vsakršen premislek. Avtoritarno nastopanje učiteljice lahko ima več značilnih pojavnih oblik: avtorsko (vzpostavljanje reda s pomočjo strahu, fizičnimi in psihološkimi prijemi); starševsko (enačenje z mamami ali kom drugim iz domačega sistema avtoritete); karizmatično (številni vzorci idolov v medijih); organizacijsko (sklicevanje na ravnatelja in podobno); ekspertno (položajna vsevednost) in posvetovalno (spodbujanje in včasih tudi upoštevanje povratnih informacij učencev).

Za razliko od večine raziskovalcev vedenja učencev, ki nikoli ne pristopijo k njim samim, ampak o tem sprašujejo njihove odrasle spremljevalce, je E. Hargreaves skušala neposredno od učencev izvedeti »kako se strah kaže v tem trenutku, kaj danes vzbuja njihov strah v razredu, kako strah učinkuje na njihovo učenje in končno, kaj oni in njihovi učitelji povzemajo v spoprijemu z njegovimi manifestacijami« (Hargreaves, 2015, str. 617). Zajela je dve skupini po 30 učencev: 3. razred (7–8 let) in 6. razred (10–11 let) in z metodo risanja ter intervjuji ugotavljala njihove poglede na

realno stanje strahu v razredu, ki ga ponazarjajo:


- strah, da bi razočarali učiteljico, ki verjetno nastopa s starševsko avtoriteto;
- strah, da bi s svojimi vprašanji preobremenili učiteljico, kar kaže na njeno karizmatično avtoriteto;
- strah pred neprijaznostjo sošolcev, ko jih učiteljica (iz)postavi pred razredom (morda njeno avtorsko ravnanje?);
- strah pred medvrstniškimi ocenjevanjem;
- strah, da se bodo izgubili – fizično, psihično, kognitivno ali čustveno.

Pri strategijah za obvladovanje strahu E. Hargreaves poudarja pomen kontekstualnih dejavnikov in razrednih dejavnosti. Pomembno vlogo pri prvih pripisuje samoocenjevanju učencev s portfolijem, ki ga prepriča o lastnem napredku in dokazuje, da se trud učenja obrestuje. K razrednim dejavnostim za zavračanje strahu pa štejejo telesno-športne dejavnosti, prijateljsko pogovarjanje, poslušanje in izvajanje glasbe ter podobno.

Holt J. spodbuja učiteljice/učitelje k razumevanju tega, kar učenci že sami vedo o sebi in o svetu, da se učijo iz radovednosti in ne iz ustrežljivosti do odraslih, in da nadzirajo lastno učenje ter sami odločajo o tem, česa se bodo učili. Strah v šoli bo prej izhlapel, če učiteljice ne bodo (Ruban idr., 2021, str. 327):

- pazorne le na pravilne odgovore, ampak tudi na proces mišljenja in reševanja problema;
- šteje individualnega spremljanja dejavnosti učencev v razredu za izgubo časa;
- podcenjevale kognitivnih zmožnosti učencev;
- spodbujale vzdušja strahu, poniževanja in nezaupanja v razredu;
- spreminjale odprtega učenja v dogmatsko in dolgotrajno dejavnost;
- neprenehoma nadzirale in testirale pomnjenja;
- učencem nudile priložnosti za eksperimentiranje v razredu in za samostojno reševanje nalog.

Sklep

V treh desetletjih dela kot »elementarka« sem na podlagi praktičnih izkušenj podelila s starši in otroki različne nasvete pred prvim šolskim dnevom. Mnoge stvari so preproste, postanejo pa problem, ko jih napihnemo sami. Odveč je celoletno pametovanje vseh bližnjih in daljnih družinskih članov, kaj vse se bo spremenilo v otrokovem življenju. Če »dramo« skrajšamo na mesec pred začetkom šole, smo otroka najbrž obvarovali pred 

marsikaterim »dobronamernim« zastraševanjem, ki bi ga sicer obremenjevalo kot prvošolca. Lahko pa se na počitnicah »igramo šolo« in na ta način otroka vpeljemo v običajen scenarij šole, pri tem pa še sami premislimo, pri katerih opravilih mu ne bomo več stali ob strani (oblačenje in obuvanje, prehranjevanje, stranišče in umivanje rok) in jih mora obvladati sam. Ni slabo, če »dobi važno besedo« pri nabavi šolskih potrebščin in ureditvi domačega učnega mesta. Dobrodošlo bo dodatno navajanje na sodelovanje v skupini vrstnikov, na delitev igrac z drugimi in na dogovarjanje o skupnih aktivnostih. In navaditi se je treba na ločenost od staršev in doma. Nič zahtevnega, a dovolj, da otrok »postane šolar« (Marcinekova idr., 2020).

Svoje razmišljanje bom sklenila z mislijo B. Marentič Požarnik (2000, str. 217), ki nas vrača k naslovu in motu tega zapisa: »Tudi pri nas slišimo ugovore, da se šola ne bi smela pretirano ukvarjati s čustvenimi vidiki. Toda vse več je dokazov za naslednje: šola, ki upošteva čustvene potrebe svojih učencev, ki skrbi za njihovo duševno zdravje, ki jih obvaruje pretiranega strahu in stresov in jih hkrati 'opremlja' za konstruktivno obvladovanje čustev in spoprijemanje s stresnimi situacijami, daje učencem pomembno popotnico v življenje: osnovno samozavest in notranjo čvrstost, ki je potrebna pri srečevanju z življenjskimi izzivi. Tako mnoge učence obvaruje pred odvisnostjo in delinkvenco. Hkrati pa jim omogoči, da pozneje razvijejo svoje zmožnosti in usmerijo energijo tudi v zahtevnejše učne cilje. »Prijazna šola« v tem smislu ne pomeni nižanja zahtevnosti, ampak ustvarjanje razmer, v katerih je možno ob razvijanju čustvene pismenosti in duševnega zdravja doseči kakovostnejše učenje vsakega učenca«.



Viri in literatura

- Cencič, M. in Horvat, B. (2021). Prehod iz vrtca v šolo na primeru izvedbe vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora ustanove. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14 (1), 47–72.
- Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/PredsolskaVzgoja-Priporocila/PRIPOROCILA_ZA_VRTCE_PREHOD_9JULIJ2018.pdf.
- Dobnik Renko, B. (2020). Anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 29, 1–8. Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2020/kvt-dobnik-renko.pdf.
- Jurca, N. (2011). Pomagajte prvošolčku premagati strah pred šolo. Intervju s psihologinjo dr. sci. Andrejo Pšeničny. *Vizita.si*, 31. 8. 2011. Pridobljeno s https://www.psihoterapija-ordinacija.si/uploads/clanki/poljudni/11_09VizitaPrvosolci.pdf.
- Gonzales-Moreira, A., Ferreira, C. in Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European Journal of Educational Research*, 10 (1), 44–454. Pridobljeno s <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>.
- Hargreaves, E. (2015). I think it helps you better when you're not scared: fear and learning in the primary classroom. *Pedagogy, Culture and Society*, 23 (4), 617–638. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2015.1082077>.
- Holt, J. (1964). *How children Fail*. Middlesex: Penguin
- Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čaćinovič Vogrinec, G. in Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Analiza stanja – Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: MŠŠ. Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf.
- Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne raziskave*, 23 (55), 49–69.
- Makovec, D. in Radovan, M. (2018). Never Let Me Down: A Case-study of Slovenian Policy Measures to Early School Leaving. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9 (4), 167–175.
- Marcinekova, T., Borbélyová, D. in Tirpáková, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Service Review*, št.119. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>.
- Marentič Požarnik, B. (2000) Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Urgesi, C., Ciucci, E., Baroncelli, A. in Crescentini, C. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Affect, Fear, and Personality of Primary School Children Measured During the Second Wave of Infections in 2020. *Frontiers in Psychiatry*, 12: 803270. doi: 10.3389/fpsy.2021.80370.
- Mihelič Debeljak, M. (2022). Predgovor. V N. Požar Matijašič (ur.). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. (str. 4–8). [Elektronska knjiga]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf.
- Mlekuž, A. (2022). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. [Elektronska knjiga]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf.
- Moore, A. (2013). Love and Fear in the Classroom. V: M. O'Loughlin (ur.). *The Uses of Psychoanalysis in Working with Children's Emotional Lives*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Novak, L. (2016). Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli? *Šolsko svetovalno delo*, 20 (3/4), 35–44.
- Okoliš, S. (2003). *Stara šola novo tepe: razstava o šolskih kaznih in nagadah: od strahu božjega do otrokovih pravic*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Povše, B. (2019). *Strah pred šolo – kako se kaže in kako ga lahko premagamo?* Ljubljana: Center Motus. Pridobljeno s <https://center-motus.si/author/blaz/page/5/>.
- Ruban, L., Svrydyuk, T. in Sandyha, L. (2021). John Holt's Philosophy of High Quality Education. *Graal Nauki*, 1, (februar 2021), 326–328. doi: 10.36074/grail-of-science.19.02.2021.069.
- UNESCO (2020). *Early childhood care and education*. Pridobljeno s <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>.
- Vidmar, M. (2016). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. *Šolsko svetovalno delo*, 20 (3/4) 13–22.
- Vidmar, M., Rutar Leban, T. in Rutar, S. (2017). *Transitions from early childhood education and care to primary education. Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QEG91ECL>.