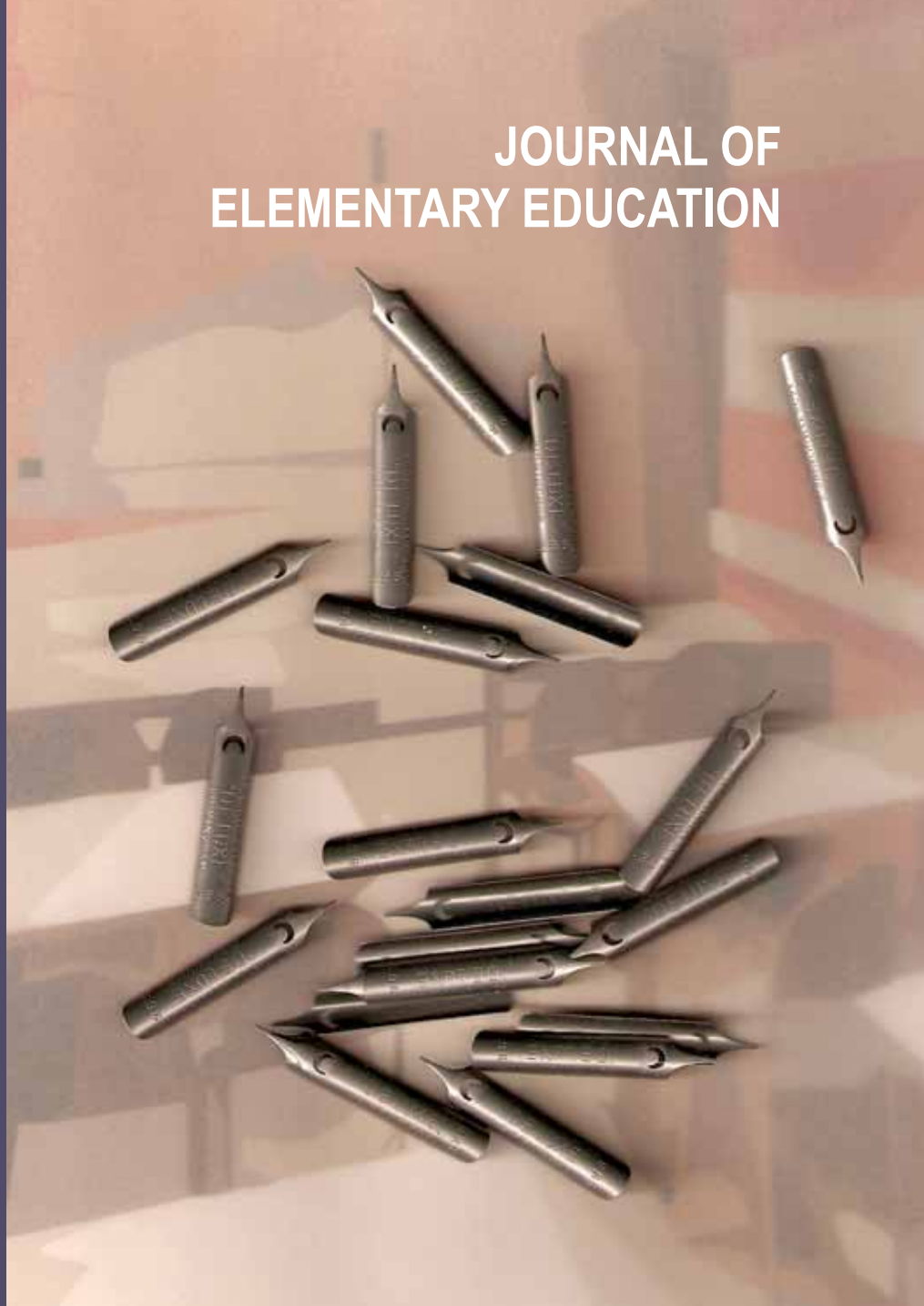


3

JOURNAL OF
ELEMENTARY EDUCATION



LETNIK 8 - 2015

REVIJA ZA ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE

Letnik/Volume: 8

Številka/Number: 3

Maribor, julij 2015

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
ISSN 2350-4803 (splet), ISSN 1855-4431 (tisk)

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION
ISSN 2350-4803 (Online), ISSN 1855-4431 (Print)

Naslov uredništva / Editorial Office and Address:

- Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor
- Internetni naslov: <http://www.pef.um.si/63/revija+za+elementarno+izobrazevanje>
- Elektronski naslov: zalozba.pef@um.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj: / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija
 Dr. Ligita Stramkale, Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte, Univerza Lettlands, Riga, Litva
 Dr. Herbert Zoglowek, University of Tromsø, Arctic University of Norway, Norveška
 Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvaška
 Dr. Maria Aleksandrovich, Pomeranian University, Slupsk, Poljska
 Dr. Julia Athena Spithourakis, University of Patras, Rion, Grčija
 Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
 Dr. Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
 Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka
 Dr. Věra Janíková, Masarykova Univerzita, Brno, Češka
 Dr. Rado Pišot, ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija
 Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Marko Marhl, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
 Dr. Sonja Starc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Silva Bratož, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Janja Plazar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
 Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Glavni in odgovorni urednik / Editor in Chief: dr. Matjaž Duh

Namestnica glavnega in odgovornega urednika / Deputy Editor in Chief: dr. Sonja Starc

Tehnična urednica / Technical Editor: dr. Jerneja Herzog

Informacijska podpora / IT support: dr. Tomaž Bratina

Založniški odbor: / Publishing Committee:

dr. Matjaž Duh, dr. Sonja Starc, dr. Silva Bratož, dr. Jerneja Herzog, dr. Tomaž Bratina

Lektoriranje: / Proof Reading:

za angleško besedilo: / English: mag. Mirko Zorman, dr. Silva Bratož

za slovensko besedilo: / Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval / The title page designed by: Bogdan Čobal, akad. slik.

Naklada / Circulation: 300 izvodov / copies

Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EU, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik / Volume: 8

Številka /Number: 3

Maribor, julij 2015

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in: Co-operative Online Bibliographic System and service (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies), DOAJ (Directory of Open Access Journals), Proquest, dLib.si

Revijo delno sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

VSEBINA/CONTENTS

<i>Helena Smrtnik Vitulić, Simona Prosen</i>	5
Samoocena uravnavanja čustev in subjektivno blagostanje pri študentih razrednega pouka in socialne pedagogike	
<i>Tina Štemberger, Majda Cencič</i>	17
Kaj poklicni življenjepisi vzgojiteljic odkrivajo o prepletenosti poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti?	
<i>Ana Koritnik</i>	39
Razvijanje recepcijske zmožnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju	
<i>Anja Valenčič Štemberger, Sonja Čotar Konrad</i>	59
Medsebojna povezanost otrok v starostno homogenih in starostno kombiniranih skupinah	
<i>Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše, Milena Ivanuš Grmek</i>	77
Pedagoški delavci v strokovnem in poklicnem izobraževanju kot aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega poklicnega razvoja	
<i>Petra Hromin, Branka Čagran</i>	95
Raba pisnih in internetnih virov ter elektronskih medijev pri pripravi dijakov na preverjanje znanja iz slovenščine	
<i>Klavdija Strniša, Branka Čagran</i>	111
Analiza raziskav gibalne dejavnosti slovenskih osnovnošolskih otrok v zadnjih letih	

Mateja Forte

129

Primerjava razvoja jezikovne sporazumevalne zmožnosti slepih in slabovidnih v institucionaliziranem izobraževanju in programih inkluzije

Andreja Tinta

149

Ocena pogojev za uveljavitev modela celodnevne osnovne šole

Splošno o reviji

163

Navodila avtorjem

General Information

166

Guidelines for Submission

Helena Smrtnik Vitulić

Simona Prosen

Samoocena uravnavanja čustev in subjektivno blagostanje pri študentih razrednega pouka in socialne pedagogike

Izvirni znanstveni članek

UDK: 159.942-057.875

POVZETEK

Prispevek obravnava strategije uravnavanja čustev glede na Grossov in Thompsonov (2009) model ter subjektivno blagostanje pri študentih razrednega pouka ($n = 116$) in socialne pedagogike ($n = 54$). Med strategijami uravnavanja čustev skupini študentov najbolj pogosto uporabljata izbiro in spremembo situacije, telesno aktivnost in iskanje socialne opore, najmanj pa psihoaktivne snovi. Študenti razrednega pouka pogosteje kot študenti socialne pedagogike čustva uravnavajo s preusmerjanjem pozornosti, z vplivanjem na fiziološke spremembe in z iskanjem socialne opore. Študenti razrednega pouka poročajo o pomembno višjem subjektivnem blagostanju kot študenti socialne pedagogike.

Ključne besede: čustva, strategije uravnavanja čustev, študenti, izobraževanje

Self-Assessed Emotion Regulation and Well-Being in Primary Education and Social Pedagogy Students

Original scientific article

UDK: 159.942-057.875

ABSTRACT

In the study, emotion regulation (ER) strategies according to Gross and Thompson's model (2009) and well-being were analysed in students of primary education ($n = 116$) and of social pedagogy ($n = 54$). The most frequently students used situation selection and selection modification, physical activation, and social support seeking and the least frequently psychoactive substance use. Students of primary education use ER strategies of attentional deployment, physiological response modulation and social support seeking significantly more than students of social pedagogy. The students of primary education reported significantly higher levels of well-being than the students of social pedagogy.

Key words: emotion, emotion regulation strategies, students, education

Uvod

V prispevku se osredotočava na področje uravnavanja čustev (v nadaljevanju UČ) in njegove povezanosti s subjektivnim blagostanjem (angl. well-being) pri študentih razrednega pouka in socialne pedagogike. Zanje je učinkovita uporaba strategij UČ pomembna za kakovostne odnose s prijatelji, kolegi, starši idr., še posebej pa pri opravljanju bodočega poklica, ki temelji na delu z ljudmi. Poleg tega, da učitelj dobro pozna učno snov in kakovostno poučuje, je za opravljanje njegovega poklica pomembno tudi, da je usposobljen za delo z različnimi skupinami učencev, da zna sodelovati z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši ter da je sposoben raziskovati, (samo)reflektirati in vrednotiti svoje delo (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006). Socialni pedagogi se poklicno ukvarjajo z različnimi ljudmi, predvsem pa z ranljivimi in marginalnimi skupinami oseb različnih starosti (Študij socialne pedagogike 2007/08). Socialni pedagogi nudijo pomoč posameznikom ali skupinam, katerih znanje in spretnosti ne zadoščajo za zadovoljivo oblikovanje življenjske poti, predvsem pa naj bi jih socialni pedagogi pri tem razumeli, učili, vzgajali, vodili in jim sledili (Kobolt in Dekleva 2006). Za doseganje omenjenih kompetenc dela z ljudmi pa je tako za učitelje kot za socialne pedagoge pomembno, da znajo uravnavati svoja čustva, saj se učinkovita raba strategij UČ pozitivno povezuje z vzpostavljanjem dobrih medosebnih odnosov (npr. Eisenberg et al. 2009; Lopes et al. 2005). Vprašanje pa je, ali se v študijska programa razredni pouk in socialna pedagogika vpisujejo študenti, ki uporabljajo učinkovite strategije UČ, potrebne za kakovostno opravljanje svojega bodočega poklica. Seleksijski kriterij za večino študijskih programov v Sloveniji namreč predstavlja učna uspešnost v srednji šoli, ki pa ne vključuje UČ. Tako naju je v raziskavi zanimalo, katere strategije UČ so značilne za študente, vpisane v študij razrednega pouka in socialne pedagogike, ter ali se pri uporabi posameznih strategij skupini študentov razlikujeta. Zanimalo naju je tudi doživljanje blagostanja pri študentih ter njegova povezanost s posameznimi strategijami UČ.

V nadaljevanju bova predstavili Grossov in Tompsonov (2009) model UČ, ki je zelo pogosto uporabljen pri razlagi UČ. Omenjeni model UČ vključuje kognitivno razumevanje čustev: posameznik čustva doživlja v tistih situacijah, ki jih oceni kot zanj pomembne, čustva pa nastajajo preko ocene situacije, doživljanja, fizioloških procesov in vedenja (Frijda 1988; Gross in Feldman Barrett 2011; Lazarus 1991). Vključuje pet možnih načinov UČ, in sicer: 1. *izbiro situacije*, ki v posamezniku lahko sproži čustva; 2. *spremembo situacije*, ki se nanaša na posameznikov trud preoblikovati situacijo, ki lahko sproži čustvo; 3. *preusmerjanje pozornosti* od situacije, ki sproža čustvo, na nekaj drugega; 4. *kognitivno prevrednotenje*, ki vključuje spremembe pomena ali pomembnosti zaznane situacije, ter 5. *preoblikovanje odgovora*, tj. preoblikovanje fiziološkega odziva, doživljanja ali vedenja. V raziskavi sva oblikovali strategije UČ, ki izhajajo iz vseh petih možnih načinov uravnavanja v Grossovem in Thompsonovem (2009) modelu in jih bova natančneje predstavili v poglavju metodologija v opisu merskega pripomočka.

V raziskavah, ki so proučevale strategije UČ glede na omenjeni model, so se avtorji večinoma usmerili na dve strategiji: prevrednotenje (angl. reappraisal), ki vključuje spremembo pomena ali pomembnosti zaznane situacije, ter prikrivanje (angl. suppression), ki temelji na skrivanju zunanjih izrazov čustev (Gross 1998). Nekateri avtorji (npr. John in Gross 2009) so ugotavljali povezanost med prevrednotenjem in prikrivanjem ter med subjektivnim blagostanjem, ki je opredeljeno kot posameznikovo pozitivno ali negativno samovrednotenje življenja (Diener in Ryan 2009). Ugotovili so pozitivno povezavo subjektivnega blagostanja s prevrednotenjem ter negativno s prikrivanjem (John in Gross 2009). Prav tako se prevrednotenje pomembno pozitivno povezuje s samospoštovanjem in posameznikovim doživljanjem socialne podpore (Gross in John 2003), medtem ko se prikrivanje pozitivno povezuje s pojavljanjem psihopatoloških simptomov (npr. Aldao et al. 2010; Gross 1998).

Raziskave, v katerih bi avtorji ugotavljali strategije UČ pri strokovnjakih, ki bodo delali ali že delajo z ljudmi, so redke. Rezultati raziskav o čustvih učiteljev kažejo, da le-ti pogosto doživljajo in izražajo tako prijetna kot neprijetna čustva (npr. Chang 2013), raziskava o uporabi strategij UČ učiteljev pri delu z učenci (Sutton et al. 2009) pa je pokazala, da učitelji pri svojem delu uporabljajo predvsem naslednje strategije UČ: spremembo situacije, preusmerjanje pozornosti in prevrednotenje pomena situacije. Raziskav, ki bi proučevale povezanost strategij UČ z doživljanjem subjektivnega blagostanja pri strokovnjakih za delo z ljudmi, nisva zasledili.

Raziskovalna vprašanja

Uporaba učinkovitih strategij UČ je pomembna v vsakodnevem življenju v odnosih z drugimi ljudmi, za študente razrednega pouka in socialne pedagogike pa je to še posebej pomembno, saj v njihovem poklicu prevladuje delo z ljudmi. V raziskavi sva želeli ugotoviti, kako pogosto študenti razrednega pouka in socialne pedagogike uporabljajo izbrane strategije UČ in ali se omenjeni skupini študentov pri tem med seboj razlikujeta. Prav tako naju je pri študentih zanimala morebitna povezanost med rabo posameznih strategij UČ in doživljanjem subjektivnega blagostanja.

Metoda

Vzorec

V vzorec sva zajeli 170 študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, in sicer 116 študentov 1. letnika razrednega pouka in 54 študentov 1. letnika socialne pedagogike. Povprečna starost študentov razrednega pouka je bila 19,34 leta (SD = 0,82) in socialnih pedagogov 19,70 leta (SD = 0,54). Vzorec so sestavljale večinoma ženske (94,6 % pri študentih razrednega pouka in 92 % pri študentih socialne pedagogike).

Merski pripomoček

Za ugotavljanje uporabe strategij UČ sva avtorici prispevka za namen raziskave izdelali *Vprašalnik strategij uravnavanja čustev*, ki temelji na modelu UČ po Grossu in Thompsonu (2009). Vprašalnik vključuje naslednje strategije UČ: 1. *izbiro situacije* (izogibanje situaciji, v kateri bi se počutil/a neprijetno), 2. *spremembo situacije* (vplivanje na situacijo, v kateri se počutim neprijetno), 3. *preusmerjanje pozornosti* (usmerjanje pozornosti na nekaj drugega), 4. *kognitivno prevrednotenje* (razmišljanje o drugačnem pogledu na situacijo ali zmanjšanje pomembnosti situacije) in 5. *preoblikovanje odziva* (fizioloških procesov, doživljanja in vedenja). Preoblikovanje fizioloških procesov se nanaša na spremembo fiziološkega delovanja, npr. na upočasnitev bitja srca ali na umirjanje dihanja, preoblikovanje doživljanja pa vključuje spremembo subjektivne izkušnje doživljanja čustev. Preoblikovanje odziva s spremembo vedenja je v vprašalniku zajeto preko: a) telesne aktivnosti, b) prikrivanja (zmanjšanje zunanjih izrazov čustev), c) iskanja socialne opore, č) tolažbe s hrano in d) uporabe psihoaktivnih snovi (npr. uživanje alkoholnih pijač ali tablet). Vsaka od navedenih strategij UČ je v vprašalniku zastopana z eno trditvijo, udeleženci pa so pogostost uporabe vsake od strategij ocenili na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – *skoraj nikoli ne uporabljam*, 2 – *redko uporabljam*, 3 – *včasih uporabljam*, 4 – *pogosto uporabljam*, 5 – *skoraj vedno uporabljam*).

Za ugotavljanje doživljanja blagostanja sva uporabili *Lestvico zadovoljstva z življenjem* (Diener et al. 1985) s petimi postavkami in 7-stopenjsko lestvico vrednotenja (1 – *sploh se ne strinjam*, 2 – *večinoma se ne strinjam*, 3 – *delno se ne strinjam*, 4 – *niti se strinjam niti se ne strinjam*, 5 – *delno se strinjam*, 6 – *večinoma se strinjam*, 7 – *popolnoma se strinjam*). Koeficient notranje zanesljivosti (Cronbach alfa) je za študente razrednega pouka 0,72, za študente socialne pedagogike pa 0,73, kar pomeni zadovoljivo notranjo zanesljivost uporabljenih postavk.

Postopek

Študenti razrednega pouka in socialne pedagogike so vprašalnika izpolnili v času vaj iz razvojne psihologije na Pedagoški fakulteti. Vsi vključeni študenti so bili seznanjeni z namenom raziskave, prav tako so vsi soglašali z udeležbo v raziskavi, podatki pa so bili pridobljeni anonimno.

Analiza podatkov

Za vsako postavko sva preverili normalnost porazdelitve rezultatov. Ker se rezultati pri nobeni od postavk *Vprašalnika strategij uravnavanja čustev* niso normalno porazdelili (Shapiro-Wilk preizkus: vsi p -ji so 0,00), sva za ugotavljanje razlik med skupinama študentov uporabili Mann-Whitneyjev neparametrijski preizkus. Za vsako postavko sva znotraj vsake skupine študentov izračunali tudi mediano.

Rezultati *Lestvice zadovoljstva z življenjem* so se pri vsaki skupini študentov normalno porazdelili, zato sva lahko izračunali aritmetično sredino ter standardni odklon rezultatov. Ugotavljali sva tudi razlike med skupinama študentov (t-test).

Povezanost med strategijami UČ in povprečno vrednostjo subjektivnega blagostanja sva izračunali s Spearmanovim rho koeficientom korelacije.

Rezultati

V nadaljevanju predstavlja, katere strategije UČ uporabljajo študenti razrednega pouka in socialne pedagogike ter kako pogosto (preglednica 1). Prikazali bova tudi razlike v pogostosti uporabe teh strategij med skupinama (preglednica 2). Za vsako skupino študentov bova opisali tudi stopnjo doživljanja blagostanja, ugotovljene razlike v doživljanju blagostanja med skupinama ter povezanost med subjektivnim blagostanjem in posameznimi strategijami UČ.

Preglednica 1: Mediane strategij UČ pri posameznih skupinah študentov

Strategije UČ	Razredni pouk Me	Socialna pedagogika Me
Izbira situacije	4,0	4,0
Sprememba situacije	4,0	3,5
Preusmerjanje pozornosti	4,0	3,0
Prevrednotenje		
Pomena	3,5	3,0
Pomembnosti	3,0	2,5
Preoblikovanje odziva		
Fiziologija	3,0	2,0
Doživljanje	2,0	2,0
Vedenje		
Telesna aktivnost	4,0	4,0
Prikrivanje	3,0	4,0
Socialna opora	4,0	3,5
Tolažba s hrano	3,0	2,0
Uporaba psihoaktivnih snovi	1,0	1,0

Opomba: Me – mediane strategij UČ

Preglednica 2: Podobnosti in razlike med skupinama študentov glede na srednje range strategij UČ

Strategije UČ	Razredni pouk (n = 116) R	Socialna pedagogika (n = 54) R	Mann-Whitney U	Smer razlik
Izbira situacije	85,91	84,63	3085,00	RP = SP
Sprememba situacije	88,56	78,92	2776,50	RP = SP
Preusmerjanje pozornosti	92,12	71,28	2364,00**	RP > SP
Prevrednotenje				
Pomena	87,84	80,48	2953,50	RP = SP
Pomembnosti	86,33	83,72	3036,00	RP = SP
Preoblikovanje odziva				
Fiziologija	90,36	75,06	2568,50*	RP > SP
Doživljanje	88,88	78,23	2739,50	RP = SP
Vedenje				
Telesna aktivnost	84,04	88,64	2962,50	RP = SP

Strategije UČ	Razredni pouk (n = 116) R	Socialna pedagogika (n = 54) R	Mann-Whitney U	Smer razlik
Prikrivanje	86,26	83,87	3044,00	RP = SP
Socialna opora	93,46	68,41	2209,00**	RP > SP
Tolažba s hrano	89,97	75,89	2613,00	RP = SP
Uporaba psihoaktivnih snovi	83,96	88,81	2953,50	RP = SP

Opomba: R (srednji rang); > (prva skupina bolj pogosto uporablja strategijo UČ kot druga); = (prva in druga skupina podobno pogosto uporabljata strategijo UČ)

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rezultati kažejo, da sta bili pri obeh skupinah študentov *izbira situacije* in *sprememba situacije* pogosto uporabljeni strategiji UČ, pomembne razlike med skupinama pa se pri omenjenih strategijah niso pokazale. *Preusmeritev pozornosti* so študenti razrednega pouka pomembno pogosteje uporabljali (prevladovali so odgovori »pogosto«) kot študenti socialne pedagogike (prevladovali so odgovori »včasih«). Za *prevrednotenje* pomena in pomembnosti so tako študenti razrednega pouka kot socialne pedagogike navedli, da ju uporabljajo le občasno, razlike med skupinama pa niso bile pomembne. *Preoblikovanje fiziološkega odziva* so pomembno pogosteje uporabljali študenti razrednega pouka (»včasih«) kot študenti socialne pedagogike (»redko«), medtem ko sta obe skupini navedli, da *preoblikovanje doživljanja* uporabljata redko.

Preoblikovanje vedenja je vključevalo strategije UČ, kot so: telesna aktivnost, prikrivanje, iskanje socialne opore, tolažba s hrano in uporaba psihoaktivnih snovi. Študenti razrednega pouka in socialne pedagogike so navedli, da pogosto uporabljajo *telesno aktivnost* za spremembo svojega čustvovanja, prav tako je bila občasna do pogosta uporaba pri študentih obeh skupin značilna za *prikrivanje*. Študenti razrednega pouka so pomembno pogosteje (največ odgovorov »pogosto«) kot študenti socialne pedagogike (prevladujoči odgovori »včasih« ali »pogosto«) navedli uporabo *iskanja socialne opore* pri UČ. *Tolažba s hrano* je bila manj pogosto uporabljena strategija UČ pri obeh skupinah študentov, medtem ko sta obe skupini navedli, da *psihoaktivnih snovi* skoraj nikoli ne uporabljata pri uravnavanju svojih čustev.

Pri doživljanju blagostanja rezultati kažejo, da so bili študenti razrednega pouka večinoma zadovoljni s svojim življenjem ($M = 5,7$; $SD = 0,72$), medtem ko so bili študenti socialne pedagogike delno zadovoljni s svojim življenjem ($M = 5,4$; $SD = 0,77$). Skupini sta se pri doživljanju blagostanja tudi statistično pomembno razlikovali ($t_{168} = 1,97$; $p = 0,05$). Ker sta se skupini študentov pomembno razlikovali pri doživljanju blagostanja, sva za vsako posebej ugotavljali povezave med strategijami UČ in subjektivnim blagostanjem. Pri študentih razrednega pouka se je pokazala le pomembna negativna povezava med subjektivnim blagostanjem in prikrivanjem ($r = -0,28$; $p = 0,01$), medtem ko pri študentih socialne pedagogike pomembnih povezav ni bilo.

Razprava

V prispevku naju je zanimalo, kako pogosto skupini študentov razrednega pouka in socialne pedagogike uporabljata izbrane strategije UČ in ali se pri uporabi le-teh med seboj razlikujeta. Prav tako naju je zanimala stopnja doživljanja blagostanja pri teh skupinah študentov ter njegova povezanost s posameznimi strategijami UČ.

Strategije UČ, ki sva jih vključili v raziskavo, izhajajo iz Grossovega in Thompsonovega (2009) procesnega modela UČ. Prvi dve strategiji v tem modelu sta *izbira situacije*, ki pomeni, da se posameznik skuša izogniti situaciji, v kateri bi lahko doživljal neprijetna čustva, in *sprememba situacije*, ki pomeni poskus preoblikovanja takšne situacije. Za omenjeni strategiji so študenti obeh vključenih skupin navedli, da ju razmeroma pogosto uporabljajo in tako skušajo vplivati na svoja čustva. Zanimivo bi bilo dodatno ugotoviti, katerih situacij se študentje poskušajo izogniti ter katere želijo preoblikovati. S tem bi lahko ugotovili, ali gre morda tudi za situacije, v katerih se bodo znašli pri opravljanju svojega poklica in se jim torej ne bodo mogli povsem izogniti. V takšnih primerih bi se bilo smiselno s študenti pogovoriti o tem, kaj uporabiti namesto izogibanja in z njimi iskati primernejše strategije UČ.

Strategija UČ s *preusmerjanjem pozornosti* je bila pomembno pogostejša pri študentih razrednega pouka kot pri študentih socialne pedagogike, pri čemer so jo prvi uporabljali pogosto, drugi pa včasih. Podobno so za učitelje ugotovili raziskovalci (Sutton et al. 2009): omenjeno strategijo le-ti v razredu pogosto uporabljajo. Ta strategija UČ je zlasti pomembna pri učiteljevem delu z mlajšimi učenci, zato je njena pogosta uporaba pri študentih razrednega pouka pričakovana. S to strategijo se študenti razrednega pouka spoznavajo tudi v času praktičnega usposabljanja na fakulteti.

Tako študenti razrednega pouka kot študenti socialne pedagogike so navedli, da *prevrednotenje* pomena in pomembnosti redko oz. včasih uporabljajo, pomembne razlike med skupinama pa se niso pokazale. Rezultati različnih raziskav kažejo, da se prevrednotenje dogajanja pozitivno povezuje s samospoštovanjem in oceno socialne podpore (Gross in John 2003). Glede na omenjeno je zgolj redko do občasno uporabljane prevrednotenje pri študentih, vključenih v raziskavo, nekoliko presenetljivo. Morda bi bilo omenjeno strategijo pri študentih smiselno spodbuditi, saj je prevrednotenje še posebej pomembno v kompleksnejših socialnih situacijah, ki jih posamezniki lahko različno razumejo. Zavedanje teh različnih perspektiv je za bodoče strokovnjake za delo z ljudmi posebej pomembno.

Strategije UČ, ki vključujejo *preoblikovanje odziva* in sva jih v raziskavi proučevali, so: vpliv na fiziološke procese, kot je upočasnitev bitja srca ali dihanja, spreminjanje doživljanja čustev (subjektivne izkušnje) in spreminjanje vedenja. Pri spreminjanju vedenja so študenti lahko izbirali med: uporabo telesne aktivnosti (npr. ukvarjanje s športom), prikrievanjem (skrivanje zunanjih izrazov čustev), iskanjem socialne opore, tolažbo s hrano in uživanjem psihoaktivnih snovi (kot

so alkohol in tablete). *Preoblikovanje fizioloških procesov* so študenti razrednega pouka pri uravnavanju neprijetnih čustev uporabljali včasih, študenti socialne pedagogike pa redko – med skupinama sva ugotovili statistično pomembne razlike. Razlog, zakaj skupini študentov omenjene strategije UČ ne uporabljata pogosteje, je morda v tem, da je ljudem težje neposredno vplivati na neugodna čustva preko fiziološkega dogajanja kot bolj posredno, npr. z izbiro situacije ali s preusmerjanjem pozornosti. Vprašanje pa je, zakaj so se med skupinama pojavile razlike. Tudi *preoblikovanje doživljanja* sta skupini študentov redko uporabljali (razlik med skupinama ni bilo). Podobno kot pri preoblikovanju fizioloških procesov lahko tudi pri preoblikovanju doživljanja predpostaviva, da ga študenti redkeje uporabljajo, ker so njegovi učinki na neprijetna čustva lahko manjši kot pri uporabi katerih drugih strategij UČ. *Telesno aktivnost* sta pri UČ obe skupini pogosto uporabljali, razlike med skupinama pa se niso pokazale. Telesna aktivnost lahko prispeva k manj pogostemu doživljanju neprijetnih čustev (npr. Milivojević 2008), zato jo je smiselno spodbujati pri študentih. Nasprotno pa velja za prikrivanje, pri katerem posameznik skuša skriti le zunanje izraze neprijetnih čustev, kar pa lahko še podkrepi njihovo doživljanje (John in Gross 2009). Prikrivanje neugodno vpliva tudi na medosebne odnose (Gross in John 2003) ter povečuje pojavljanje znakov psihopatologije (npr. Aldao et al. 2010), saj posameznikovo notranje doživljanje ni usklajeno z zunanjimi izrazi čustev. Glede na to, da so študenti, vključeni v raziskavo, *prikrivanje* uporabljali občasno do pogosto, med skupinama študentov pa nisva našli pomembnih razlik, bi bilo študente smiselno spodbuditi k razmišljanju, kdaj in na kakšen način prikrivanje uporabljajo, glede na njihov bodoči poklic – delo z ljudmi.

Iskanje socialne opore je bila pomembno pogosteje uporabljena strategija UČ pri študentih razrednega pouka kot pri študentih socialne pedagogike, pri čemer je prva skupina študentov navedla, da jo uporablja pogosto, druga pa občasno do pogosto. Iskanje opore pri drugih ljudeh ob doživljanju neprijetnih čustev pri študentih v najini raziskavi je skladno s kompetencami, potrebnimi za njihovo bodoče delo: kakovostno sodelovanje in vzpostavljanje zaupanja v medosebnih odnosih (Razdevšek Pučko in Rugelj 2006). Je pa nepričakovano, da socialno oporo v manjši meri kot študenti razrednega pouka iščejo študenti socialne pedagogike, ki bodo delali predvsem z ranljivejšimi skupinami ljudi in jim nudili oporo v stiski.

Tolažba s hrano predstavlja eno od manj prilagojenih strategij UČ (Evers et al. 2010). V raziskavi so študenti razrednega pouka in socialne pedagogike navedli, da te strategije skoraj nikoli ne uporabljajo ali jo uporabljajo redko (razlik med skupinama nisva ugotovili). Omenjeni rezultati so spodbudni, saj nakazujejo na njihov primerno oblikovan odnos do hrane. Prav tako vključeni skupini študentov skoraj nikoli ne uporabljata psihoaktivnih snovi (npr. alkohola, tablet), ko želita vplivati na neprijetna čustva. Tudi ti rezultati so spodbudni, saj je pogosta uporaba psihoaktivnih snovi med vsemi strategijami UČ najbolj škodljiva. Prav tako pa je

mogoče, da so študenti pogostost uživanja psihoaktivnih snovi ocenili v socialno zaželeni smeri, saj ima omenjena strategija močno socialno negativno konotacijo.

Pri oceni subjektivnega blagostanja so bili študenti razrednega pouka večinoma zadovoljni s svojim življenjem, študenti socialne pedagogike pa delno, razlike med skupinama pa so bile statistično pomembne. Zanimivo bi bilo dodatno ugotoviti, kaj pripomore k različnim ocenam subjektivnega blagostanja med skupinama študentov: s katerimi področji so študenti socialne pedagogike manj zadovoljni in ali so to področja, pomembna tudi za njihov bodoči poklic. Doživljanje blagostanja se v raziskavi (John in Gross 2009) pozitivno povezuje z uporabo strategije prevrednotenja in negativno z uporabo strategije prikrivanja. Rezultati raziskave (Cote et al. 2010) pa so pokazali pozitivno povezavo med občasnno rabo prikrivanja in doživljanjem zadovoljstva. V najini raziskavi sva ugotovili negativno povezavo med doživljanjem blagostanja s prikrivanjem pri študentih razrednega pouka, kar se sklada z rezultati najprej omenjene raziskave in morda nakazuje, da je njihovo doživljanje blagostanja povezano z neposrednim izražanjem čustev.

Zaključki

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko zaključiva, da študenti razrednega pouka in socialne pedagogike uporabljajo različne strategije UČ, pogostost njihove uporabe pa se znotraj vsake skupine nekoliko razlikuje. Tako študenti razrednega pouka kot socialne pedagogike med najbolj pogostimi strategijami UČ navajajo izbiro in spremembo situacije, pa tudi telesno aktivnost in iskanje socialne opore, medtem ko pri spoprijemanju z neprijetnimi čustvi skoraj nikoli ne uživajo psihoaktivnih snovi. Glede na opisano bi bilo v času študija smiselno posebno pozornost nameniti pogovoru o rabi posameznih strategij UČ v situacijah, pomembnih pri delu z ljudmi: npr. kdaj se je učinkovito določenim situacijam izogniti ali kako se z njimi spoprijeti ter kdaj in v kolikšni meri svoja čustva prikriti oziroma kako jih izraziti. Smiselno bi bilo s študenti analizirati konkretne (pedagoške) situacije in iskati možne strategije UČ, prilagojene tem situacijam ter značilnostim vključenih posameznikov. Pri tem bi bilo možno uporabiti različne tehnike, npr. igro vlog, pisanje dnevnika, ki spodbujajo refleksijo lastnega ravnanja.

Med študenti razrednega pouka in socialne pedagogike sva ugotovili le nekaj razlik v pogostosti uporabe posameznih strategij UČ: študenti razrednega pouka so pogosteje kot socialni pedagogi navedli uporabo preusmerjanja pozornosti, vplivanje na fiziološke procese (npr. bitje srca, dihanje) in iskanje socialne opore. V nadaljnjih raziskavah bi bilo zanimivo podrobneje preučiti razloge za dobljene razlike med skupinama študentov. Prav tako bi bilo zanimivo ugotoviti razloge za poročanje o delnem doživljanju blagostanja pri študentih socialne pedagogike.

Strategije UČ, vključene v raziskavo, sledijo celotnemu modelu UČ Grossa in Thompsona (2009) in – za razliko od drugih raziskav, ki so vključevale le posamezne strategije – omogočajo sočasno analizo strategij UČ. To lahko predstavlja izhodišče

za nadaljnje raziskave na omenjenem področju. Pomanjkljivost raziskave predstavlja razmeroma majhen vzorec dveh skupin študentov, med katerimi so bile večinoma ženske. Prav tako način zbiranja podatkov – samoocenjevanje pri vprašalnikih – dopušča določeno mero subjektivnosti pri odgovorih udeležencev in bi bilo zato v prihodnje smiselno strategije UČ preučevati tudi z drugimi tehnikami, npr. s pomočjo opazovanja. Zanimivo bi bilo tudi primerjati rezultate študentov različnih letnikov ali spremljati iste študente tekom celotnega študija in ugotoviti morebitne spremembe pri UČ.

Dobljeni rezultati so lahko osnova za razvijanje strategij UČ pri študentih, saj učinkovito ravnanje s čustvi omogoča kakovostnejše delo z ljudmi. V času študija lahko pomembno vplivamo na (pre)oblikovanje in izbiro učinkovitih strategij UČ, pri čemer je treba upoštevati individualne razlike in značilnosti konkretne situacije (Siegel 1999).

Helena Smrtnik Vitulić

Simona Prosen

Self-Assessed Emotion Regulation and Well-Being in Primary Education and Social Pedagogy Students

Emotion regulation (ER) has many important implications on a wide range of individuals' functioning such as interpersonal relationships. It is important in everyday relationships but particularly relevant for professional working with people. Working with people is essential for schoolteachers and social pedagogues – students of these two professions were included in our study. Since selection criteria for entering study programmes in Slovenia include academic achievement in secondary school, there is no information whether the students who will become human-relations professionals have certain characteristics needed for such professions (e.g. efficient ER strategies). Therefore, in the study we explored how often students of primary education and social pedagogy use certain ER strategies. Even though they will both be working with people, their future professions will be somewhat different. For this reason we were also interested in possible differences in the use of ER strategies between these two groups of students. Besides that we wanted to establish the level of well-being in students, whether there are any differences between the two groups and correlations between well-being and certain ER strategies. There were 170 students from the Faculty of Education in Ljubljana participating in the study: 116 students of primary education and 54 students of social pedagogy, enrolled in the first year of their studies. They self-assessed their ER strategies against the questionnaire, designed by the authors of the study and based on Gross and Thompson's (2009) model of ER. The questionnaire includes: (1) *situation selection* (avoiding possibly unpleasant situation), (2) *situation modification*

(changing unpleasant situation), (3) *attentional deployment* (redirecting attention from the emotional situation), (4) *cognitive reappraisal* (re-evaluating the meaning and importance of the situation), and (5) *response modulation* (physiological, experiential and behavioural). Physiological response modulation includes change in processes such as breathing or heart rate, while experiential response modulation includes change in subjective experience of emotions. Within the behavioural response modulation strategy we distinguished between (a) physical activation, (b) suppression (reduced or non-expression of emotions), (c) seeking social support, (d) comfort eating, and (e) psycho-active substance use (e.g. alcohol or pills). Result indicated that both groups of students used the following ER strategies the most frequently: situation selection and modification, physical activation and social support seeking. The least frequently used ER strategy was the psychoactive substance use. There were a few differences found between the two groups of students in their use of ER strategies: students of primary education use attentional deployment, physiological response modulation and social support seeking more often than their colleagues who study social pedagogy. There was also a significant difference found in the level of well-being between the two groups of students – primary education students reported a higher level. In future research, it would be interesting to try to determine all the above-mentioned differences in greater detail. Also, it would be important to further encourage the development of ER within the study programmes at the university, specially the programmes for future human-relations professionals. One of the possibilities would be to offer courses, tailored to teach effective ER strategies with regard to individual differences and bearing in mind the specificity of each situation.

LITERATURA

Aldao, Amelia, Nolen-Hoeksema, Susan, Schweizer, Susanne. 2010. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 30: 217–237.

Chang, Mei-Lin. 2013. Toward a theoretical model to understand emotions and teacher burnout in the context of student misbehaviour: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*. 37 (4): 799–817.

Cote, Stephane, Gyurak, Anett, Levenson, Robert W. 2010. The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*. 10 (6): 923–933.

Diener, Ed, Ryan, Katherine. 2009. Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*. 39 (4): 391–406.

Diener, Ed, Emmons, Robert A., Larson, Randy J., Griffin, Sharon. 1985. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*. 49 (1): 71–75.

Eisenberg, Nancy, Hofer, Claire, Vaughan, Julie. 2009. Effortful control and its socioemotional consequences. V *Handbook of emotion regulation*, (ur.) James J. Gross, Ross A. Thompson, 287–306. New York, London: The Guilford Press.

- Evers, Catharine, Stok, Marijn F., de Ridder, Denise T. D. 2010. Feeding your feelings: emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 36 (6): 792–804.
- Frijda, Nico H. 1988. The laws of emotion. *American Psychologist*. 43 (5): 349–358.
- Gross, James J. 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 2 (3): 271–299.
- Gross, James J., Feldman Barrett, Lisa. 2011. Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*. 3 (1), 8–16.
- Gross, James J., John, Oliver P. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 55 (2): 348–362.
- Gross, James J., Thompson, Ross A. 2009. Emotion regulation: conceptual foundations. V *Handbook of emotion regulation*, (ur.) James J. Gross, Ross A. Thompson, 3–24. New York, London: The Guilford Press.
- John, Oliver P., Gross, James J. 2009. Individual differences in emotion regulation. V *Handbook of emotion regulation*, (ur.) James J. Gross, Ross A. Thompson, 351–372. New York, London: The Guilford Press.
- Kobolt, Alenka, Dekleva, Bojan. 2006. Kakovost dela in kompetence. V *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*, (ur.) Matej Sande, Bojan Dekleva, Alenka Kobolt, Špela Razpotnik, Darja Zorc - Maver, 169–190. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lazarus, Richard S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lopes, Paulo N., Salovey, Peter, Cote, Stephane, Beers, Michael. 2005. Emotion regulation and the quality of social interaction. *Emotion*. 5 (1): 113–118.
- Milivojević, Zoran 2008. *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Razdevšek Pučko, Cveta, Rugelj, Jože. 2006. Kompetence v izobraževanju učiteljev. V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, (ur.) Simona Tancig, Tatjana Devjak, 30–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sheppes, Gal, Gross, James J. 2011. Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*. 15 (4): 319–331.
- Siegel, Daniel J. 1999. *The developing mind*. New York, London: The Guilford Press.
- Sutton, Rosemary E., Mudrey-Camino Renee, Knight Catharine C. 2009. Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*. 48: 130–137.
- Študij socialne pedagogike. 2007/08. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. <http://www.pef.uni-lj.si/vpis/info-sp.pdf>. (Pridobljeno 27. 1. 2010)

Dr. Helena Smrtnik Vitulić, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,
helena.smrtnik@pef.uni-lj.si

Dr. Simona Prosen, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,
simona.prosen@pef.uni-lj.si

Tina Štemberger

Majda Cencič

Kaj poklicni življenjepisi vzgojiteljic odkrivajo o prepletenosti poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti?

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.2.011.3-051:159.954

POVZETEK

Na področju proučevanja ustvarjalnosti se v zadnjem času porajajo dileme v zvezi z metodološkimi vprašanji proučevanja tega pojava. Hkrati je pri proučevanju ustvarjalnosti mogoče zaznati tudi premik od tradicionalnega, psihometričnega pristopa k bolj kvalitativnemu pristopu. K slednjemu sodi tudi t. i. kvalitativna raziskava življenjska zgodovina, ki se na pedagoškem področju usmerja na učitelje in vzgojitelje, na njihov pogled na delo in življenje in je kot taka nekakšna osebna refleksija. V pričujočem prispevku predstavljamo potek in rezultate take raziskave, ki se je usmerila na vzgojiteljice, ki so bile prepoznane kot ustvarjalne, pri tem pa nas je zanimalo, kako vključene vzgojiteljice opredeljujejo in doživljajo prepletenost lastnega poklica in ustvarjalnosti. Na podlagi kvalitativne analize zbranega gradiva predstavljamo nekatere ključne dejavnike ustvarjalne poklicne poti vzgojiteljic.

Ključne besede: življenjska zgodovina, kvalitativna raziskava, vzgojitelj, ustvarjalnost

What do Preschool Teachers' Professional Biographies Reveal about Interweaving of Profession and Creativity?

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.2.011.3-051:159.954

ABSTRACT

In the field of research in creativity, some dilemmas regarding methodological approaches have arisen. Consequently, a shift from the traditional, psychometric approach to a more qualitative approach has been in progress recently. The so-called life history research is a type of qualitative research, which, in the field of educational research, focuses on teachers and preschool teachers, on their perspective of work and life; it can be a sort of a personal reflection. In the paper, we present the process and the results of such research, which included preschool teachers who had been identified as creative. The aim of the research was to establish how preschool teachers define and experience the interweaving of their own profession and creativity. The results of qualitative analysis thus show some of the key factors of preschool teachers' creative career.

Key words: life history, qualitative research, preschool teacher, creativity

Uvod

Raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja je bilo na naših tleh tradicionalno bolj naklonjeno kvantitativni metodologiji¹ (Sagadin 1993; Kožuh 2003; Čagran 2004), se pa v zadnjem času vse bolj poudarja tudi pomen kvalitativne metodologije (Marentič Požarnik 1990; Sagadin 1991; Mažgon 2006, 2008; Vogrinc 2008). Ob tem se vse pogosteje pojavljajo tudi težnje k bolj integriranemu metodološkemu pristopu (Marentič Požarnik 1990), h kombiniranju pristopov (npr. Creswell 2008) ali k sintezi paradigem pedagoškega raziskovanja (Mužič 1994), torej k uporabi obeh metodologij oz. k paradigmatškemu relativizmu (Mažgon 2008), ki upravičuje uporabo tiste (ali obeh) paradigem, ki vodi do odgovorov na raziskovalna vprašanja (Mažgon 2006).

Podobno se je tudi pri proučevanju področja ustvarjalnosti zgodil premik s prevladujočega psihometričnega (npr. Torrenceovi testi ustvarjalnosti) na bolj etnografski, kvalitativni pristop, ki se osredotoča na ustvarjalnost v vsakdanjem življenju. Raziskave so se na področju vzgoje in izobraževanja začele usmerjati s proučevanja izrazito visoko ustvarjalnih posameznikov na bolj običajne (manj ustvarjalne) ljudi (Craft 2001, 10). Prav slednje nas je pri našem raziskovanju vodilo k izbiri kvalitativnega pristopa, konkretnije k izbiri t. i. življenjske zgodovine, saj smo želeli ugotoviti, kako vzgojiteljice predšolskih otrok opredeljujejo povezanost oz. prepletenost svojega poklica in lastne ustvarjalnosti. Ta cilj bi bil z uporabo kvantitativnega pristopa težje uresničljiv.

Teoretična izhodišča

Življenjska zgodovina kot vrsta raziskave

Življenjsko zgodovino (imenovano tudi biografska metoda, angl. life history) razumemo kot »posebno vrsto kvalitativne raziskave, ki celostno, sistematično analizirano predstavlja posameznikovo življenje in delo v povezavi s spremembami in vplivi družbeno-ekonomskega in političnega okolja« (Cencič 2001, 53). V zadnjem času se tudi vse bolj uveljavlja kot pomemben in drugačen pristop v kvalitativnem raziskovanju. Pri nas pa je, predvsem na pedagoškem področju, še dokaj nepoznana in izredno malo uporabljena (Cencič 2001; Javornik Krečič 2007). Usmerja se na učitelje in vzgojitelje, na njihov pogled na delo in življenje in je kot taka nekakšna osebna refleksija ali osebni dokument. Hkrati pa prispeva tudi k razumevanju vzgojiteljev in njihovega dela v povezavi z zgodovinskim, družbenim, ekonomskim in političnim kontekstom. Vključuje lahko posameznega učitelja ali vzgojitelja (singularna), lahko pa predstavlja življenjsko zgodovino več vzgojiteljev ali učiteljev (pluralna), ki proučuje in primerja več različnih življenjskih zgodovin (Cencič 2001, 60). Življenjska zgodovina je kvalitativna vrsta raziskave,

¹ Pojem kvantitativna metodologija uporabljamo v pomenu paradigme, kot ga je uporabil že Mužič (1994), ko je govoril o kvantitativni in kvalitativni paradigmi pedagoškega raziskovanja ali v pomenu pristopa raziskovanja.

za katere velja, da raziskovalca zanimajo osebne perspektive ljudi v raziskovanih situacijah, njihove domneve, motivi, razlogi, cilji in vrednote (Sagadin 1991, 345). V našem primeru se je življenjska zgodovina usmerila na ustvarjalne vzgojiteljice, zanimala pa so nas osebne perspektive vzgojiteljic glede njihovega poklica in ustvarjalnosti. V nadaljevanju zato najprej predstavljamo nekaj teoretičnih izhodišč, ki se navezujejo na vprašanje ugotavljanja ustvarjalnosti ter prepletenosti poklica vzgojitelja predšolskih otrok in ustvarjalnosti, v drugem delu prispevka pa predstavimo potek in rezultate empirične raziskave, v kateri so sodelovale ustvarjalne vzgojiteljice.

Metodološke dileme pri raziskovanju ustvarjalnosti

Kot smo že uvodoma omenjali, se poleg že splošno uveljavljenih standardiziranih testov ustvarjalnosti (npr. Torranceovi testi), ki temeljijo predvsem na psihološkem razumevanju ustvarjalnosti (npr. asociativna, gestaltna, humanistična idr.) pri proučevanju ustvarjalnosti vse bolj uveljavljajo tudi drugi, bolj kvalitativni pristopi (Craft 2001). Za ustvarjalnost namreč velja, da kljub številnim definicijam ni ene same, enotne definicije, kaj ustvarjalnost je (Gibson 2005, 149; Srića 1999). Do teh neskladij verjetno prihaja tudi zato, ker se s proučevanjem ustvarjalnosti ukvarjajo različne discipline, ki vsaka v skladu s svojimi izhodišči razume in opredeljuje koncept ustvarjalnosti. Tako pri proučevanju ustvarjalnosti psihologi izhajajo iz razumevanja ustvarjalnosti kot osebnega procesa ali značilnosti, sociologi ustvarjalnost razumejo v kontekstu družbe in družbenih vplivov ter koristi, antropologi pa denimo poudarjajo dimenzijo kulture (Csikszentmihalyi 1990, 200). V povezavi z različnimi razumevanji ustvarjalnosti so posledično razumljivi tudi različni pristopi v raziskovanju. Mayer (1999) je na primer na podlagi analize znanstvenih prispevkov v mednarodno uveljavljenih revijah identificiral šest različnih pristopov: psihometrični, eksperimentalni, biografski, biološki, računalniški in kontekstualni. Raziskovalci, ki uporabljajo psihometrični pristop, verjamejo, da se ustvarjalnost da meriti s testi. Zagovorniki eksperimentalnega pristopa ustvarjalnost razumejo kot kognitivni proces in merijo uspešnost reševanja problemov v kontroliranem okolju. Zagovorniki biografskega pristopa ustvarjalnost proučujejo z uporabo življenjskih zgodovin, biološko usmerjeni raziskovalci pa proučujejo nevrološke in fiziološke spremembe oseb med samim reševanjem problemov. Raziskave računalniško usmerjenih raziskovalcev temeljijo na načelih umetne inteligence in obravnavajo ustvarjalni proces reševanja problemov kot nekakšen računalniški program. Kontekstualno usmerjeni raziskovalci pa se osredotočajo na socialne, kulturne in evolucijske vplive na ustvarjalnost.

Long (2014) pa je ugotavljal, kako pogosto se različni pristopi uporabljajo pri proučevanju ustvarjalnosti. Pri tem je oblikoval tudi »širše« kategorije, ki jih je osnoval na vrsti raziskovanja. Tako je pod kvantitativni pristop uvrstil psihometrične, eksperimentalne biološke in računalniške pristope, biografski in kontekstualni pristop pa pod kategorijo kvalitativnega raziskovanja. Na osnovi študije 612 prispevkov na temo ustvarjalnosti je ugotovil, da pri raziskovanju pojava ustvarjalnosti še

vedno izrazito (več kot 83 %) prevladuje uporaba kvantitativne metodologije. Pri tem velja izpostaviti tudi Pečjakovo (1987) razmišljanje, da testi ustvarjalnosti niso edina pot za prepoznavanje posameznikove ustvarjalnosti. Za presojanje o ustvarjalnosti je zelo pomembno tudi mnenje ljudi, ki nekega posameznika dobro poznajo. Njihova presoja naj bi temeljila na naravnih situacijah in bi zato lahko bila bolj veljavna. Pomembno pa je seveda, da subjektivni vpliv ni preveč močan.

Vzgojitelj in ustvarjalnost v predšolskem obdobju

S formalnega vidika velja, da je vzgojitelj nekdo, ki je zaključil visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami 2012). Danes družba od vzgojiteljev zaradi zavedanja o pomenu vzgojitelja veliko pričakuje. Pričakuje predvsem zelo široko kompetentnost, saj delo v vrtcu na splošno zajema tri obširna področja: delo z otroki, sodelovanje s starši in sodelovanje z drugimi delavci vrtca (Hmelak in Lepičnik Vodopivec 2014, 106). Ob tem se vedno pogosteje pojavlja tudi zahteva po vzgojiteljevi ustvarjalnosti, saj so se vrtci spremenili v t. i. modele institucij kot ustvarjalne delavnice (Vonta et al. 2006), od pedagoških delavcev pa se pričakuje, da bodo med drugim razvijali ustvarjalnost ter spodbujali možnosti za inovativnost (Hargreaves 2003, v Peklaj et al. 2009, 13). Kot zanimiv in presenetljiv podatek velja izpostaviti rezultate raziskave skupine raziskovalcev iz Velike Britanije (Siraj-Blatchford et al. 2002, 95), ki je s sistematičnim spremljanjem dela vzgojiteljev prišla do zaključka, da višje izobraženi vzgojitelji največ časa namenjajo matematičnim dejavnostim, nižje izobraženi vzgojitelji pa dejavnostim za opismenjevanje, posamezniki, ki pa delujejo na področju predšolske vzgoje brez kakršnih koli kvalifikacij za to delo, pa največ časa namenjajo prav razvoju ustvarjalnosti otrok.

Razumeti je treba, da bi morala biti vzgojiteljeva naloga spodbujanje vseh področij ustvarjalnosti, vendar pa je, kot opozarja Marentič Požarnik (2000), v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu navadno tako, da se poudarja predvsem ustvarjalnost na umetniškem področju, druga področja pa so v primerjavi z umetnostjo manj zastopana, kar je razvidno tudi iz Kurikuluma za vrtce (Bahovec et al. 1999). Slednje je verjetno povezano s samim razumevanjem oz. definiranjem ustvarjalnosti, saj obstajajo mnoge definicije, kar kaže, da ustvarjalnosti ne moremo enoznačno opredeliti (Gibson 2005, 149). Povezovanje ustvarjalnosti le ali pa pretežno z umetniškim področjem bi denimo lahko iskali v delitvi na znanstveno ustvarjalnost, ki je najpogosteje opredeljena kot reševanje problemov, ter na umetniško ustvarjalnost, ki je najpogosteje poimenovana kar ustvarjalnost (Trstenjak 1981; Cropley 1992). To se kaže v tem, da v vsakdanjem življenju znanosti npr. ne povezujemo z ustvarjalnostjo, nasprotno pa se termin »ustvarjanje« uporablja za kakršno koli delo na umetniškem področju, tudi ko nekdo izdeluje nek izdelek po načrtu, rečemo, da ustvarja. Nedvomno pa je, da je tudi znanost močno povezana in prepletena z ustvarjalnostjo. Nadalje naj izpostavimo tudi

dejstvo, da je na področju raziskovanja ustvarjalnosti opazen premik v pripisovanju ustvarjalnosti. Če so v preteklosti ustvarjalnost razumeli kot poseben dar le nekaterih posameznikov, danes velja prepričanje, da so lahko ustvarjalni vsi ljudje, vsak na svojem področju, obenem pa se ne zanika obstoj tudi izrazito visoko ustvarjalnih ljudi (NACCE 1999; Craft 2001; Kirby 2003). Razširja pa se tudi prepričanje, da se ustvarjalno mišljenje da naučiti s posebnimi tehnikami oz. metodami ustvarjalnega razmišljanja (De Bono 2009).²

S tega vidika sta za spodbujanje ustvarjalnosti otrok zelo pomembna vzgojiteljevo razumevanje ustvarjalnosti ter njegova pripravljenost za spodbujanje in dopuščanje ustvarjalnosti (Kroflič in Gobec 1995). Če namreč med vzgojitelji prevladuje mnenje, da so ustvarjalni le redki posamezniki, bodo ustvarjalnost spodbujali le pri njih. Nasprotno pa prepričanje, da je ustvarjalna večina otrok in da so ustvarjalni na različnih področjih, povečuje vlogo vzgojitelja in njegove odgovornosti za identifikacijo in spodbujanje ustvarjalnosti pri slehernem otroku (Diakidoy in Kanari 1999, 228). Nezanemarljiva pa sta tudi vzgojiteljeva vloga ustvarjalnega vzora oz. identifikacijskega modela in njegov pogled ali stališče do ustvarjalnosti (ali se da razvijati ali jo imajo le nekateri). Na pomen vzgojiteljeve ustvarjalnosti spomni tudi Jaušovec (1987, 4), ki pravi: »Menim, da je prav učiteljeva in vzgojiteljeva ustvarjalnost tisto, kar najbolj koristi otroku, da tudi sam razvije svoje ustvarjalne potenciale.« Ustvarjalen, širok, fleksibilen in iznajdljiv vzgojitelj bo dosegal lastno samoaktualizacijo in omogočal transfer teh lastnosti tudi na otroke (Kroflič in Gobec 1995). Pričakovati je, da bo vzgojitelj, ki posveča dovolj časa samorefleksivnemu razmisleku o svoji vzgojni praksi, našel številne možnosti za omogočanje in spodbujanje razvoja ustvarjalnosti pri otrocih (Kroflič et al. 2001, 20–21.) Ustvarjalnost bo vzgojitelj spodbujal, če bo razvijal vizualne predstave, celostno dojemanje, intuicijo, domišljijo ipd., kar je domena desne možganske poloble (Marentič Požarnik 2000, 24) in se ne bo usmerjal le na logičnost, analitičnost ali linearna zaporedja.

Nesporno je, da je v vrtcu vzgojitelj tisti, ki v največji meri uredi in strukturira neposredno okolje, izbira vsebine, uporablja metode, torej v največji meri determinira dogajanje, dejavnosti, aktivnosti v oddelku. Zato v luči spodbujanja ustvarjalnosti ne more delati po receptih, ampak je ustvarjalec vzgojno-izobraževalnega procesa (Kroflič in Gobec 1995). Njegova naloga je, da oblikuje tako učno okolje, ki bo naklonjeno ustvarjalnosti, kar pomeni, da mora biti to okolje pripravljeno sprejeti različnost, biti mora odprto in tolerantno, ne uporablja rigidnih sankcij za neškodljive napake (Cropley 2001, 150). Vzgojitelj mora zagotoviti otrokom takšno okolje, v katerem bodo lahko raziskovali, eksperimentirali, ustvarjali, in jim na ta način omogočati, da bodo lahko gradili svoje znanje (Kemple in Nissenberg 2000, 69). Vzgojiteljeva naloga je, da oblikuje varno, spodbudno in inkluzivno

² V povezavi z ustvarjalnostjo so tudi teorije o novih vzorcih razmišljanja (Schratz in Schley 2014), ki temeljijo na lateralnem ali domiselnem mišljenju, ki ga je leta 1967 razvil prav De Bono. Lateralno mišljenje definirajo kot način mišljenja, ki vsebuje številne zelo različne in neobičajne rešitve problemov (Majcen 2009, 63).

učno okolje, v katerem si otroci upajo tvegati in ki otroke spodbuja k raziskovanju, ustvarjanju in dajanju pobud (Vonta et al. 2006). Pri tem je treba poudariti, da ne gre le za materialno okolje, pač pa tudi za socialno okolje, saj otrok živi v prostoru in času, obkrožen je z vrstniki in odraslimi (Kovač 2003).

Ker ustvarjalnost vzgojitelja deluje kot vpliv ali vzor na otroke in ker vzgojitelji lahko skozi vsakodnevno interakcijo z otroki spodbujajo tudi ustvarjalnost otrok (Woolfolk 2002, 121), nas je zanimalo, kako se prepleta poklic vzgojiteljice in njena ustvarjalnost.

Raziskovalni problem

Ugotavljamo, da je bilo o sami vzgojiteljevi ustvarjalnosti in vlogi le-te v vzgojiteljevi vzgojno-izobraževalni praksi opravljenih izredno malo raziskav, raziskave so se namreč večinoma ukvarjale z vprašanjem vzgojiteljeve vloge pri spodbujanju ustvarjalnosti otrok in so ostale na nivoju ugotovitve, da lahko vzgojitelj spodbuja ali ovira otrokov ustvarjalni potencial, kar je odvisno od tega, koliko je le-ta ozaveščen in v kolikšni meri prepoznava dejavnike ter zna ocenjevati stopnjo posameznikovega ustvarjalnega potenciala (Uszynska 1998; Prentice 2000). Prevladujoče stališče pa je, da je ustvarjalnost koristna za razvoj posameznika in družbe (Kampylis in Valtanen 2010). Dodajajo tudi, da je ustvarjalnost nujna za preživetje v tej globalni in tekmovalni družbi (Kirby 2003, 138), zato ji je treba tudi v vzgojno-izobraževalnem sistemu nameniti nekaj več pozornosti (NACCE 1999). Pri tem se zlasti poudarja in raziskuje vloga učiteljev, ne pa tudi vzgojiteljev, ki imajo v predšolskem obdobju ključno vlogo pri otrokovem razvoju, saj navajajo, da je kar 90 % otrok ustvarjalnih do petega leta ali do vstopa v šolo (LeFever 2004, 46). Prav zato se v pričujočem prispevku ukvarjamo z vprašanjem prepletenosti, medsebojne odvisnosti in vpliva različnih dejavnikov v poklicu ustvarjalnega vzgojitelja predšolskih otrok. Pri tem smo zavzeli izhodišče, da presojanje o ustvarjalnosti ne temelji le na testih ustvarjalnosti, pač pa lahko o posameznikovi ustvarjalnosti presojujejo ljudje, ki posameznika dobro poznajo, zato smo uporabili biografski pristop k proučevanju ustvarjalnosti (Mayer 1999) in ugotovitve izpeljevali na podlagi poklicnih življenjepisov.

Cilji raziskave

V sklopu raziskave smo si postavili cilje, ki so povezani z odgovori na raziskovalna vprašanja, to je ugotoviti:

a) Kako so vzgojiteljice³ uresničevale svojo ustvarjalnost na začetku svoje poklicne poti?

b) Kateri dejavniki vplivajo na možnosti za uresničevanje ustvarjalnosti vzgojiteljic?

³ V tem delu članka, ki temelji na empirični raziskavi, uporabljamo poimenovanje vzgojiteljice, saj so v raziskavi sodelovale samo ženske.

- c) Kakšne načrte imajo v povezavi z uresničevanjem lastne ustvarjalnosti v svojem poklicu?
- d) Kako se prepletajo različni dejavniki ustvarjalnega delovanja vzgojiteljic?

Metodologija

Kot smo nakazali že uvodoma, smo pri raziskovanju uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja, pri čemer smo uporabili kvalitativni pristop, za katerega je značilno, da so temeljno gradivo besedni opisi ali pripovedi. Gradivo je zbrano v raziskovalnem procesu ter obdelano in analizirano brez uporabe merskih postopkov in brez operacij nad števili (Mesec 1998, 26). Glede na cilje raziskave smo se odločili za uporabo življenjske zgodovine, naše temeljno raziskovalno vprašanje se je nanašalo na prepletenost poklica vzgojitelj predšolskih otrok in ustvarjalnosti.

Proces zbiranja podatkov

V začetku leta 2012 smo se posvetovali s svetovalci Zavoda za šolstvo za področje predšolske vzgoje, ki so nam svetovali, na katere vzgojiteljice naj se obrnemo za sodelovanje v raziskavi. Posvetovali smo se tudi s predavatelji na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, ki so vpleteni v študijsko prakso bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok in imajo neposredne izkušnje z vzgojitelji v praksi. V raziskavo smo želeli vključiti vzgojitelje, ki se pri svojem poklicu ali izven njega ustvarjalno udeležujejo na različnih področjih in jih je njihovo neposredno okolje prepoznalo kot ustvarjalne (prim. s Pečjak 1987). Pri tem smo se opirali na Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (Gardner 1996, 145), kar pomeni, da nas je zanimala ustvarjalnost vzgojiteljic na različnih področjih.

Od januarja 2012 do maja 2012 smo tako bodisi osebno bodisi telefonsko ali preko elektronske pošte stopili v stik s šestnajstimi (16) vzgojiteljicami. Razložili smo jim namen raziskave in jih seznanili z njenim potekom. Dve izmed njih sta že v tej fazi zaradi številnih obveznosti takoj odpovedali sodelovanje, druge vzgojiteljice pa so se s sodelovanjem strinjale. Sodelujoče so nato dobile dopis s potrebnimi informacijami o sodelovanju v raziskavi. Prosili smo jih tudi, če nam lahko posredujejo kakšno gradivo, ki bi bilo zanimivo in relevantno za našo raziskavo. Prvotno smo se dogovorili, da bodo dogovorjeno gradivo (poklicni življenjepisi, odgovori na vprašanja, dodatno gradivo) posredovale v roku enega meseca, a se je pri večini ta čas podaljšal vsaj še za štirinajst dni, ob tem so še 3 vzgojiteljice sporočile, da jim časovno ne bo uspelo in so se tako naknadno odpovedale sodelovanju. Ob koncu je v raziskavi sodelovalo devet (9) vzgojiteljic. Gradivo smo prevzeli bodisi po elektronski pošti (zlasti zaradi oddaljenosti) bodisi osebno.

Pri zbiranju podatkov smo najprej uporabili tehniko poklicnega življenjepisa. Vzgojiteljice so v pomoč pri pisanju poklicnega življenjepisa dobile navodila, ki smo jih oblikovali na podlagi navodil Javornik Krečič (2008) in vsebujejo tri

sklope. V prvem delu vzgojitelji narišejo reko poklicnega razvoja (Kremer Hayon in Zuzovsky 1995, v Javornik Krečič 2007). Le-to rišejo v povezavi z razvojem lastne ustvarjalnosti. V drugem delu navedejo in opišejo vse, kar jih je oblikovalo kot ustvarjalno osebo in kot ustvarjalno vzgojiteljico predšolskih otrok. V zadnjem delu napišejo, kako se vidijo v prihodnosti, kako razmišljajo o lastni ustvarjalnosti, kako jo vidijo pri svojem delu, kakšne načrte imajo za prihodnost ...

Vzgojiteljice, vključene v raziskavo

V raziskavi je sodelovalo devet vzgojiteljic. Kot meni Sagadin (1991, 343), za tovrstno raziskavo zadostuje manjše število udeležencev, saj je naš cilj čim bolj natančno ujeti razmišljanja oseb v raziskovanih situacijah. Javornik Krečič (2007, 4) meni, da sta osnovna pogoja sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost na resnejši vpogled vase in v svoje delo, kar zahteva več časa in poguma kot izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Sodelujoče vzgojiteljice (imena so izmišljena):

1. *Ksenija* (32 let delovne dobe v vrtcu). Udejestvuje se na literarnem in likovnem področju. Piše pesmi za odrasle in otroke. Napisala in objavila je tudi nekaj pravljič, dejavna je na lutkarskem področju. Opiše se kot osebo, ki vedno išče nove izzive. »Še sreča, da sem človek, ki želi vedno nekaj novega, pa naj bo to pravljica, pesem ali nova likovna tehnika, ki pri otrocih zbudi veliko zanimanje. Rada imam ljudi, živali in naravo, od njih se učim in jim namenjam posebno mesto. Rada se družim s prijatelji. Družina je gnezdo, kjer se počutim dobro. Vsak dan zaspim s knjigo v roki, sem pravi knjigožer.«
2. *Barbara* (10 let delovne dobe). Aktivno se udejestvuje na glasbenem področju in zelo uspešno in prepoznavno vodi vrtčevski pevski zbor. Na tekmovanju za Naj vzgojiteljico Primorske je zasedla 4. mesto. Zaključuje magistrski študij inkluzivne pedagogike. Zase pravi: »*Po naravi sem tmasta in vztrajna, vestna in samostojna, samoiniciativna, z organizacijskimi sposobnostmi, zelo rada se šalim.*«
3. *Manja* (15 let delovnih izkušenj). Zanimajo jo različna področja, posebno pa se udejestvuje na področju gibanja in plesa. Meni, da je »*vesela, nasmejana, prijazna, pravična, včasih zelo stroga, pa tudi zelo nežna*«. Rada se pogovori, ko ima skrbi, konflikte razrešuje sproti, je direktna, iznajdljiva in ima smisel za humor. Pred zaposlitvijo v vrtcu je vodila ustvarjalne delavnice v muzeju. Poklicno pot je začela v muzeju, čemur je sledilo še sodelovanje v televizijski otroški oddaji.
4. *Teja* (10 let delovnih izkušenj z delom s predšolskimi otroki). Za seboj ima zelo zanimivo poklicno pot, ki jo je začela kot kozmetičarka, nadaljevala kot komercialistka in končno našla svoje mesto med otroki v vrtcu. Danes jo zanima in se veliko izobražuje na področju vodenja. Je tudi študentka doktorskega študija. »*Po naravi sem poštena, imam izjemno močan čut za odgovornost in pripadnost, delavna, samoiniciativna, rada pomagam, menim,*

da sem ustvarjalna; rada imam svobodo (tudi na delovnem mestu) in nove izzive, dinamiko, zato imam manj rada rutinsko delo.«

5. *Jana* (9 let delovnih izkušenj v vrtcu). Izrazito je močna na področju jezika in plesa. Zaključuje magistrski študij Predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Meni, da je »čustvena, včasih impulzivna, gostobesedna«. »Včasih ne premislim dobro, kaj rečem; sem nežna pa tudi divja, rada delam, po navadi si nakopljem preveč stvari, vendar v tem tudi uživam, rada plešem, veliko berem, zelo rada pridobivam nova znanja in delam na sebi, imam izrazit smisel za humor.«
6. *Pija* (30 let delovnih izkušenj). Študij Predšolske vzgoje je zaključila v tujini, saj v časih, ko je sama zaključila srednješolsko izobraževanje, v Sloveniji še ni bilo možnosti za nadaljevanje izobraževanja. Njeno močno področje je vsekakor umetniško v vseh razsežnostih. Aktivno sodeluje v raznih inovacijskih projektih, ki jih npr. izvaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, in projektih, ki so plod okolja, v katerem dela in ustvarja. Domač ji je tudi koncept Reggio Emilia. Sodelovala je pri nastajanju priročnika »Učenje je pustolovščina«. Opiše se kot »odgovorna, vztrajna, vedoželjna, aktivna in s smislom za humor«. Trenutno se uči italijanščine in igranja kitare. Je mama 20-letne hčerke.
7. *Božica* (32 let delovnih izkušenj). Začela je kot vzgojiteljica na terenu v skrajšanem programu priprave otrok na šolo in cicibanovih uricah; danes je vodja enote vrtca. Vodila je tudi študijske skupine in sodelovala pri kurikularni prenovi. Že vrsto let vodi pevski zbor in Orffov orkestrček. Ocenjuje se kot »nasmejana, zgovorna, glasbeno ustvarjalna vzgojiteljica«.
8. *Tina* (15 let delovnih izkušenj). Močna je na področjih lutkarstva in izdelave različnih didaktičnih igrač. Bila je mentorica številnim dijakom in študentom, organizira različne delavnice za zaposlene in starše. Meni, da je »dosledna, odgovorna, vztrajna, pozitivno naravnana, organizirana in igriva«.
9. *Milena* (11 let delovnih izkušenj). Rada se preizkuša na področju matematike in logičnega mišljenja. Označuje se kot »radovedna, vedno je pripravljena za nove izzive, predvsem se loti problemov z drugačnega kota. Odprta je za novosti, različnosti; vztrajna.«

Obdelava podatkov

Zapise poklicnih življenjepisov in rek poklicnega razvoja smo pregledali in pripravili t. i. gosti zapis. Upoštevaajoč cilje raziskave, smo določili enote kodiranja ter izbrali in definirali relevantne pojme, iz katerih smo nato izpeljali kategorije, ki opredeljujejo prepletenost ustvarjalnosti in poklica vzgojitelja. Predstavljene so naslednje kategorije: 1. začetek poklicne poti, 2. vloga vodstva, 3. vloga sodelavcev, 4. delovno mesto, 5. izobraževanje, 6. pogled v prihodnost.

Rezultate kvalitativne vsebinske analize gradiva predstavljamo po posameznih šestih kategorijah, te pa dokumentiramo z dobesednimi navedbami vzgojiteljic

(zapisano v poševnem tisku). Kategorije pojasnjujejo navedene cilji oz. raziskovalna vprašanja, ki smo jih navedli kot nadnaslov pri razlagi kategorij.

Rezultati

a) Kako so vzgojiteljice uresničevale svojo ustvarjalnost na začetku svoje poklicne poti?

1. Začetek poklicne poti

Začetke v službi vzgojiteljice povezujejo predvsem z učenjem in neizkušnostjo.

Vzgojiteljica Pija: *»Na začetku sem se morala posvetiti bolj strokovnemu delu, ker sem bila še brez delovnih izkušenj.«*

Vzgojiteljica Tina: *»Prvo realno srečanje s poklicem je bilo zame precej stresno. Bili smo generacija, ki ni imela veliko praktičnih izkušenj in bili smo dobesedno vrženi v delo. Počutila sem se precej negotovo in le vztrajanju ter nasvetom staršev in partnerja se lahko zahvalim, da nisem takrat obupala. Moram poudariti, da nisem imela težav in pomislekov z neposrednim delom z otroki, pač pa s spremljajočimi obveznostmi, kot so priprave letnih, trimesečnih, mesečnih načrtov, ki jih je bilo takrat potrebno pisati, obsežne dnevne priprave, evalvacije, skratka ogromno dokumentacije, ki je seveda potrebna, a takrat je bila preobsežna, še posebej za neizkušene vzgojiteljice, ki nismo imele potrebne prakse in zadostne podpore.«*

Vzgojiteljica Jana svoje začetno obdobje v vrtcu poimenuje kot *»obdobje preživetja – obdobje vklapljanja v kolektiv, učenja osnovnih veščin v praksi za uspešno delo«*. *»Ob tem se je pojavil strah, ali bom to res zmogla, bo moje delo dobro, bo všeč drugim, otrokom. Mogoče pa so včasih vsi dvomi in strahovi, ki sem jih imela, pripomogli, da sem se še bolj potrudila, dala vse od sebe.«*

Tudi vzgojiteljica Barbara trdi: *»Začetek moje poklicne poti ni potekal v skladu z mojimi pričakovanji. Seveda sem bila zadovoljna, da sem imela službo, ampak nisem delala kot vzgojiteljica.«*

Vzgojiteljici Pija in Jana navajata, da sta po začetnem uvajalnem obdobju v vrtcu našli tudi prostor za svojo ustvarjalnost. Vzgojiteljica Jana se je po treh letih počutila varno in dovolj samozavestno, da je njena ustvarjalnost lahko prišla do izraza v polni meri. Podobno tudi vzgojiteljica Pija meni, da je po težjih začetkih začela razvijati tudi svojo ustvarjalnost, saj meni, *»da na tem delovnem mestu brez tega niti ne gre.«*

Drugačno izkušnjo z začetki službe imajo starejše vzgojiteljice, ki so se, po besedah sodeč, hitreje našle v svoji poklicni vlogi.

Vzgojiteljica Manja navaja: *»Po končani diplomi sem dobila službo (pripravništvo) v VVZ Slovenj Gradec. Tega sem bila zelo vesela. V tistih mesecih sem ta poklic še bolje spoznala in pri delu sem zelo uživala. Po daljši odsotnosti sodelavke sem veliko delala sama in takrat sem pri delu sploh uživala, saj sem lahko z otroki delala, kar sem želela sama, lahko sem realizirala svoje zamisli in ideje. Ko sem dobila*

svojo skupino in sem zares pričela opravljati delo kot vzgojiteljica, se mi je zdelo, da je ves svet moj.»

Tudi vzgojiteljica Ksenija ima pozitivne spomine na začetniške dni. »Prvi začetki in moje delo so se pokazali, ko sem opravljala prakso v skupini 20 otrok. Po nekaj dneh je mentorica zbolela, ravnateljica je stopila v igralnico in me nekaj dni opazovala ... Potem pa rekla, da vidi, da bom zmogla, in res sem zmogla dva meseca prakse. Prav to mi je dalo potrditev, da lahko dobro nadaljujem delo kot vzgojiteljica. Morala sem uporabiti vse svoje znanje, veščine in kar vedno zagovarjam – doslednost in razumevanje otrok. Takrat sem imela otroke, ki so živeli v mestu, želeli so si živali, želeli so cvetlice, želeli so si dežele in prav to sem jim pričarala. Zbirala sem storže po poti domov, kostanje, izdelali smo zajčka iz blaga.«

Vzgojiteljica Milena: »Po končani šoli sem pričela z delom v podaljšanem bivanju v vrtcu, kjer sem začela eksperimentirati z delom in ustvarjanjem. Imela sem precej pestro izbiro; izbirala sem lahko povsem samostojno. Tu sem lahko ugotavljala svoja močna področja in odzive otrok na ponujene izzive. Vse ideje niso obrodile sadov, a pri tem sem se sama ogromno naučila.«

Vzgojiteljica Božica: »Prvo leto službovanja sem dodatno podkrepila z dodatnim izobraževanjem za vzgojiteljice pripravnice. Gradivo je bilo dobro, saj smo takratni vzgojni program popestrile s sodobnimi didaktikami. Veliko sem razmišljala o takratnem načinu dela in posameznim otrokom dovolila, da so bedeli, čeprav sem morala na zagovor. Pri »dobri« vzgojiteljici so morali vsi otroci spati ... Takrat sem začutila, da smo bile vzgojiteljice, ki nismo bile v partiji, bolj pod drobnogledom. V vrtcu, kjer sem še danes (32 let), sem dobila zaposlitev za nedoločen čas. Kmalu sem dobila priložnost delati kot vzgojiteljica na terenu v skrajšani pripravi otrok na šolo in v cicibanovih uricah. To je bilo obdobje, ko sem morala povsem samostojno delovati in načrtovati, saj sem bila sama in zelo sem pogrešala sodelavke v smislu strokovnega povezovanja in svetovanja. V tem obdobju sem se še vedno iskala, saj se je delo na terenu zelo razlikovalo od dela vzgojiteljice v rednem vrtcu. Že pred 30 leti mi je bil sedanji pedagoški pristop bližji; rada imam delo v skupinah, možnost izbire, medsebojno strokovno sodelovanje, opazovanje otrok, ki mogoče na svoj način izstopajo. Sodelovala sem pri oblikovanju obogatitvenega programa za otroke in tudi prevzela vodenje različnih krožkov.«

Primeri kažejo, da so se starejše vzgojiteljice (oz. tiste z daljšim delovnim stažem) veliko hitreje znašle v svojem poklicu. Verjetno gre to pripisati spletu naključij, ki je od njih zahteval predvsem hitro reakcijo v smislu aktiviranja lastnega razmišljanja in dejavnosti za otroke. Mlajše vzgojiteljice se na začetku niso znašle najbolje; potrebovale so obdobje t. i. uvajanja v poklic, ki ga imenujejo tudi »obdobje iskanja«. Zlasti jih je obremenjevalo obsežno administrativno delo, ne pa toliko samo delo z otroki.

b) Kateri dejavniki vplivajo na možnosti za uresničevanje ustvarjalnosti vzgojiteljic?

1. Vloga vodstva

Nekatere vzgojiteljice kot dejavnik, ki vpliva na ustvarjalnost v vrtcu, omenjajo tudi vodstvo, ki se v nekaterih primerih izkaže kot pozitivna spodbuda, spet v drugih pa kot zaviralec ustvarjalnosti (bolj usmerjeno v dosežke, administracijo).

Vzgojiteljica Pija prav ravnateljici pripisuje dejstvo, da delo v vrtcu spodbuja njeno ustvarjalnost: *»Naša ga. ravnateljica je zmeraj znala to ceniti (ustvarjalnost op. a.). Ponosna sem na naš vrtec in menim, da je eden kvalitetnejših pri nas.«*

Tudi vzgojiteljica Jana čuti in opisuje vpliv vodstva: *»Ustvarjalnost je ostala nekoliko zavrta tudi ob menjavi vodstva – prejšnja pomočnica ravnateljice je bila tudi sama bolj odprtih nazorov in ustvarjalna, medtem ko je sedanja predvsem storilnostno naravnana in misli, da je njena naloga predvsem, da skrbi za »formalnosti«, kar slabo vpliva na mojo ustvarjalnost (pa ne le na mojo, ampak se ta sprememba občutno pozna na klimi celega kolektiva). Nasprotno pa je moja ustvarjalnost prišla v polni meri do izraza ob sodelavkah v oddelku, ki so imele na vzgojo podobne poglede in so bile tudi same ustvarjalne, ter ob vodji, ki je imela široke poglede in je bila tudi sama ustvarjalna!«*

Vodstvo vrtca ima pomembno vlogo pri oblikovanju ustvarjalnosti (ne)spodbudne klime v vrtcu. Vodje bi se morali zlasti zavedati, da so vrtci bolj »ustvarjalne delavnice« kot pa ustanove (Vonta et al. 2006), v katerih so pomembne formalnosti, dosežki, vidni navzven ipd.

V luči današnjih družbenih in socialnih razmer so vodje verjetno bolj prisiljeni ukvarjati se s finančnimi in podobnimi težavami kot pa s samo vsebino vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Se pa v sedanjem času poudarja tudi kompetenca inovativnost in ustvarjalnost ravnateljev v povezavi s podjetniškimi kompetencami ravnateljev⁴ in mnogi menijo, da morajo ravnatelji oblikovati delovno okolje, ki bo spodbujalo ustvarjalnost in inovativnost zaposlenih, npr. s toleriranjem napak pri zaposlenih, s spodbujanjem radovednosti, s pogledom na probleme kot na izzive, s treningi razvijanja ustvarjalnosti ipd. (Kirby 2003, 151).

2. Vloga sodelavcev

Vzgojiteljice pričakovano izpostavljajo tudi pomen dobrega sodelovanja in dobrih odnosov s sodelavci, ključno vlogo pripisujejo predvsem odnosu z vzgojiteljico oz. pomočnico vzgojiteljice v tandemu.

Vzgojiteljica Manja izpostavlja: *»Pri našem delu je zelo pomembno, da delata v timu dve takšni osebi, ki se medsebojno dopolnjujeta, se razumeta, si stojita ob strani in delata enako za dobro otrok.«*

Na pomen odnosa je opozorila tudi vzgojiteljica Jana: *»Pri svojem delu tekom nekaj let sem opazila, da na mojo ustvarjalnost oz. na to, koliko ustvarjalnosti se*

⁴ S podjetniškimi kompetencami ravnateljev in drugih vodstvenih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov se ukvarja tudi mednarodni projekt Erasmus+ z naslovom Entrepreneurial Competences for School Leadership Teams – EC4SLT (2014-2016), ki ga koordinira prof. Paul Harrison (edUEducation, Velika Britanija). Projekt se usmerja na izboljšanje kakovosti in učinkovitosti ravnateljev osnovnih in srednjih šol, s ciljem izboljšanja ustvarjalnosti in inovativnosti ter z identificiranjem ključnih kompetenc s področja podjetništva, ki bi jih lahko prenesli tudi na vse šolske vodstvene time. V projektu sodeluje tudi Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

pokaže, vplivata tudi sodelavka, s katero delam (tandem v oddelku) in tudi vodja v enoti (pomočnica ravnateljice). Tako je bila moja ustvarjalnost včasih tudi »v krizi«, ker se s sodelavko v oddelku nisva najbolj ujeli (predvsem kar se tiče pogleda na vzgojo, ne toliko osebnostno).«

Vzgojiteljica Manja je po nekaj letih začela delati z vzgojiteljico, s katero sta se zelo ujeli, kar je pozitivno vplivalo tudi na drugačno stališče o delu in zaposlitvi (delala je kot pomočnica vzgojiteljice): *»Ker sem lahko veliko delala samostojno in sva bili enakovredni partnerki, sem se počutila samozavestno. Mišljenje o delovnem času, manjši plači in drugih stvareh, ki sem ga imela prej kot pomočnica, se je obrnilo na bolje.«*

Vzgojiteljica Teja je na drugi strani hvaležna za sodelavke, s katerimi je delala v tandemu in ki so ji, kot pravi *»omogočile, da svoje predloge in ideje vnašam v delo v skupini«*. Dodaja tudi, da v kolektivu, v katerem se nahaja, trenutno *»ni delovnega elana in inovativnosti, pač pa prevladuje rutina. In kakor hitro se nekdo izpostavi s svežimi idejami, tvega, da ga skupina izloči, češ da se ,ven meče‘.«*

Tudi vzgojiteljica Manja ceni dejstvo, da je imela priložnost spoznati delo več sodelavk, kar je po njenem *»pripomoglo k temu, da sem od njih potegnila različne izkušnje in načine dela ter izluščila tiste, ki so všeč meni«*.

Vzgojiteljica Milena se spominja svoje vzgojiteljice mentorice, ki ji je pomagala, spodbujala njeno delo, interes in voljo ter pohvalila njene dosežke.

Vzgojiteljice nam osvetlujejo pomembnost dobrega delovanja tima oz. tandema vzgojiteljica in pomočnica, ki je vsekakor večplastno. Zelo koristno je, če se sodelavki ujameta tako na osebnem kot tudi na strokovnem nivoju, kar vključuje tudi ustvarjalnost in pogled na ustvarjalnost. Če se sodelavki dobro ujameta, se bosta medsebojno dopolnjevali, se učili ena od druge in bili odprti za predloge. Z odnosom sta vsekakor lahko tudi dober ali slab zgled otrokom. Poleg samega odnosa v tandemu vzgojiteljica Teja opozori tudi na dinamiko celotnega kolektiva. Če je kolektiv naklonjen novostim, svežim idejam, lahko vsi strokovni delavci strokovno rastejo. Velja pa tudi obratno; kolektiv, v katerem prevladujejo odklonilni pogledi do novosti, novih idej in ljudi, ki jih prinašajo, ne sprejema. Tako običajno vsi stagnirajo ali celo nazadujejo, kar seveda močno škodi ustvarjalnosti tako med njimi kot tudi prenašanju in spodbujanju ustvarjalnosti med otroki, saj se je za *»preživetje«* v takem kolektivu treba držati ustaljenih poti in smernic.

3. Delovno mesto

Podobno kot so nekatere vzgojiteljice izražale nezadovoljstvo z delovnim mestom pomočnice vzgojiteljice, nekatere vzgojiteljice vidijo delo v jaslični skupini (1–3 leta) kot izrazito neustvarjalno.

Vzgojiteljica Milena navaja, da je bila v jasličnem oddelku, v katerem je bila zaposlena kot pomočnica, *»zelo nesrečna«*. *»Moja ustvarjalnost in inovativnost sta skoraj zamrli. Bil je zelo slab čas, tako za osebni kot poklicni razvoj. Prišlo je do stagniranja in nezainteresiranosti vzgojiteljice, čeprav sem mnenja, da je ta čas izredno pomemben za otrokov razvoj in prve stike z razvojem. Poprosila*

sem za premestitev v skupino starejših otrok, kjer sem zopet zacvetela in pričela s samorastjo.«

Tudi vzgojiteljica Barbara je delovno mesto pomočnice občutila kot omejevanje pri lastni ustvarjalnosti, saj ji »nekatero sodelavke niso dovolile, da sem uveljavljala svoje ideje«. Kot pomočnica v jaslični skupini se je počutila utesnjeno. Prav zaradi tega nezadovoljstva so na njeno pobudo v vrtcu po dolgih letih ustanovili otroški pevski zbor. »Ustanovitev in vodenje pevskega zbora se je pokazalo kot lučka na koncu tunela, kar mi je vlilo novih moči in elana za nadaljnje delo v vrtcu.«

Oviri, ki sta jih vzgojiteljici izpostavili, se navezujeta tudi na vlogo sodelavcev. Vzgojiteljici sta bili v jasličnem oddelku zaposleni kot pomočnici. Obe sta imeli izkušnjo z vzgojiteljicama, ki sta očitno menili, da v obdobju do 3. leta otrokove starosti ni mesta za ustvarjalnost. Vendar pa sta sodelujoči znali najti izhod in pot do uresničevanja lastne ustvarjalnosti in tudi do spodbujanja ustvarjalnosti pri otrocih. Poraja se vprašanje, koliko je v praksi dejansko vzgojiteljic, ki menijo, da v jasličnih oddelkih in tudi v oddelkih 1. starostne skupine ni prostora za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti otrok, pa tudi vprašanje, koliko so zaradi tega načina razmišljanja prikrajšani otroci.

4. Izobraževanje

Vzgojiteljice so naklonjene pridobivanju novih znanj. Poleg formalnega znanja so že v času študija pridobivale znanja in izkušnje tudi z neformalnim izobraževanjem.

Vzgojiteljice so v času študija pridobivale znanja in veščine z različnimi neformalnimi oblikami izobraževanja, z vključevanjem in udejstvovanjem v različnih organizacijah, pevskih zborih ipd.

Vzgojiteljica Tina je npr. sodelovala v lutkovnih predstavah, Barbara je članica skavtskega stega, zato je vodila skupino najmlajših članov in si s tem pridobila izkušnje s področij sodelovanja s starši, vodenja sestankov, organiziranja in vodenja letnih in zimskih taborov. Vzgojiteljica Božica se je aktivno udeleževala s prepevanjem v pevskem zboru – te izkušnje so ji kasneje pomagale pri vodenju glasbenega krožka v vrtcu.

Vzgojiteljice se ob delu tudi bodisi formalno bodisi neformalno izobražujejo in si tako pridobivajo nova znanja ali pa osvežijo že obstoječa znanja oz. če uporabimo besede vzgojiteljice Manje: »Vzgojiteljica se uči celo svoje poklicno življenje, če se le želi, če le najde nove izzive, si postavlja nove zahteve in sledi spremembi generacij otrok.«

Vzgojiteljica Tina poroča, da se je v obdobju po zaključenem študiju intenzivno izobraževala predvsem v obliki seminarjev, kar pa ji zaradi njenega sramežljivega značaja sprva ni bilo všeč, saj se je bilo treba na teh izobraževanjih večkrat izpostaviti. Sčasoma je uvidela vrednost teh izobraževanj, ki so doprinesla tudi k boljši samopodobi. Dodaja še: »Izobraževanje mi je vzelo veliko časa, hkrati pa odpiralo nove poti, saj je bila organizacijska kultura v delovnem okolju naklonjena izobraževanju.«

»Sama sem se spoprijela s področji, kjer se nisem počutila tako močno in si tako pridobila določena znanja in izkušnje. Nisem ravno ustvarjalna na področju umetnosti, kjer ne odstopam od povprečja, vsekakor pa znam ustvarjalnost izraziti pri neposrednem delu z otroki, iskanju zanimivih dejavnosti, izdelovanju didaktičnih igrač in igrice in organizaciji prostora in časa.«

Vzgojiteljica Tina omeni tudi prenašanje lastnega znanja. »Tako sem že v času študija in tudi kasneje opravljala nekatera dodatna dela, vezana na prenašanje znanj na študentke, sodelavke v obliki mentorstev, krajših delavnic za zaposlene in starše (skupna srečanja z vnaprej dogovorjeno aktualno vsebino, krajšo predstavitevijo teoretičnih izhodišč, izmenjava mnenj ob konkretnih primerih), vodenju strokovnih timov, izvajanju krožkov za otroke, sodelovanju v lutkovnih predstavah.«

Vzgojiteljice se na regijski ravni srečujejo in povezujejo tudi v t. i. študijskih skupinah, v katerih si izmenjujejo izkušnje in nadgrajujejo svojo prakso. »Tako sem spoznala dragocene izkušnje vzgojiteljic, ki so tudi vodile zborčke, glasbene skupine in si izmenjale tudi delovna gradiva,« utemeljuje Božica.

Vzgojiteljice so naklonjene pridobivanju novih znanj, kar pomeni, da so odprte za novosti, tudi za sprejemanje novih idej. Poleg tega so tudi v obliki raznih izobraževanj pripravljene prenašati svoje znanje na druge, cenijo pa tudi obojestransko izmenjavo izkušenj in idej s svojimi stanovskimi kolegicami. Z raznimi oblikami izobraževanja nadaljujejo tudi danes.

c) Kakšne načrte imajo vzgojiteljice v povezavi z uresničevanjem lastne ustvarjalnosti v svojem poklicu?

1. Pogled v prihodnost

Želje vzgojiteljic so povezane tako z nadaljnjim razvojem na delovnem mestu kot tudi z napredovanjem v smislu večje možnosti odločanja in vplivanja.

Ko gre za osebni razvoj, se ima vzgojiteljica Tina namen še izpopolnjevati: »Veliko možnost vidim tudi v izmenjavi izkušenj med sodelavci, predvsem v okviru timskega dela, tako pri načrtovanju kot pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, kar se mi zdi še posebej pomembno. V mislih imam tako starejše sodelavke s svojimi izkušnjami kot tudi mlajše s svežim znanjem in novimi idejami. Mislim, da je lahko to prednost tudi za razvoj ustvarjalnosti otrok, saj otrok na ta način pride v stik z različnimi strokovnimi delavkami, ki vsaka po svoje vplivajo na njegov razvoj. Želim, da bi se pogled na predšolsko vzgojo razvijal v pravo smer in bi odgovorni na državni ravni videli vlaganje v vzgojo in izobraževanje kot pomemben kapital in ne kot strošek.«

V povezavi s slednjim vzgojiteljica Milena dodaja: »Veseli me, da se delo s predšolskimi otroki razvija in sledi trendom modernega življenja.«

Vzgojiteljica Milena upa, da bo lahko nadaljevala z delom s starejšimi otroki, saj se pri tem »moja ustvarjalnost zelo razvija, kar mi pomaga tudi pri osebnosti rasti«.

Vzgojiteljica Jana se v prihodnosti vidi na delovnem mestu, kjer bi imela več vpliva in moči, da bi »lahko ljudem v pedagoških poklicih pomagala razvijati

ustvarjalne pristope pri njihovem delu«. Tudi vzgojiteljica Teja izraža zanimanje za »zaposlitve na področju vodenja in sistemskih ureditev šolstva«.

Vzgojiteljice se v prihodnosti želijo še izpopolnjevati, zlasti vidijo možnosti v medsebojnem sodelovanju, ki omogoča izmenjavo znanja, svežih idej in hkrati nastanek novih zamisli. Zanimiva je tudi želja dveh vzgojiteljic, ki si želita v prihodnosti zasesti vodilne položaje, ki bi jima omogočili, da bi svoje znanje, ideje in prepričanja prenašali ne le na otroke, pač pa tudi širše, na vzgojitelje in tvorce našega šolskega sistema.

d) Kako se prepletajo različni dejavniki ustvarjalnega delovanja vzgojiteljic?

Na podlagi poklicnih življenjepisov smo prišli do šestih kategorij, pomembnih dejavnikov v razvoju ustvarjalnih vzgojiteljic, ki jih predstavljamo s sliko.



Slika 1: Prepletenost poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti skozi življenjske zgodovine

Iz zapisov lahko razberemo, da so bili začetki službene poti za vzgojiteljice sicer stresni, vendar so kmalu začele uživati v svojem poklicu – to velja predvsem za vzgojiteljice, ki so službo takoj nastopile kot vzgojiteljice (in ne kot pomočnice), saj so imele obilo možnosti za premišljevanje in ustvarjanje z otroki. Kot pomembna dejavnika pri uresničevanju ustvarjalnosti v vrtcu vzgojiteljice izpostavljajo tako vodstvo kot sodelavce. Oboji s svojo (ne)naklonjenostjo ustvarjalnosti pomembno vplivajo na ustvarjalno delovanje posameznega vzgojitelja, saj je za uresničevanje ustvarjalnih potencialov pomembno tudi sodelovanje. Zanimiv je tudi njihov pogled na delovno mesto. Na mestu pomočnice je uresničevanje zamisli odvisno predvsem od odprtosti in dovednosti vzgojiteljice, ki ima pri delu v skupini glavno vlogo, in tako zaključujejo, da delo na delovnem mestu bolj ovira kot spodbuja ustvarjalnost. V povezavi s tem omenjajo tudi delo v jaslični skupni, predvsem v primerih, ko vzgojiteljice menijo, da za ustvarjalnost v teh skupinah ni prostora. Pomembno vlogo pri uresničevanju in tudi spodbujanju ustvarjalnosti pripisujejo dodatnim izobraževanjem, ki jim omogočajo krepitev tako močnih kot tudi šibkih področij. Ne nazadnje je zanimivo tudi dejstvo, da si nekatere vzgojiteljice želijo več medsebojnega sodelovanja in tudi poseganja po vodilnih položajih. Ta njihova želja ni toliko povezana z močjo kot z željo po vnosu novih, ustvarjalnih pristopov v vzgojno-izobraževalno delo.

Ugotovili smo, da se vzgojiteljice tudi same prepoznajo in opredeljujejo kot ustvarjalne osebe, kar, kot meni Jaušovec (1987, 4), »najbolj koristi otroku, da tudi sam razvije svoje ustvarjalne potenciale«. Poleg tega pa je po našem mnenju

ustvarjalnost tudi ena temeljnih osebnostnih lastnosti, ki je potrebna za opravljanje vzgojiteljskega poklica. Poleg osebne ustvarjalnosti pa naj bi razvijali tudi organizacijsko ustvarjalnost (Kirby 2003), pri kateri pa imajo pomembno vlogo vodstvo in sodelavci. Ali, kot je zapisal Jakopec (2007, 17): »Ker so spremembe na trgu že v tem obdobju tako hitre, da lahko celo znanje iz preteklosti ovira način odzivanja na nove razmere, ki vedno bolj zahtevajo predvsem izvirno odločanje managementa (posameznikov in skupin), postaja ustvarjalnost ljudi/zaposlenih pomembnejša od samega znanja.«

Sklep

Vzgojiteljski poklic zahteva od vzgojiteljev različne kompetence, saj opravljajo raznovrstna dela in naloge. Zato ne smemo zaobiti ustvarjalnosti vzgojiteljev, če vzgojitelji delujejo kot vzor ali identifikacijski model za otroke in z vsakodnevno interakcijo z otroki lahko spodbujajo in razvijajo njihovo ustvarjalnost.

Življenjske zgodovine devetih vzgojiteljic, ki so v okolju prepoznane kot ustvarjalne in se tako označujejo tudi same, so pokazale nekatere ključne dejavnike na njihovi življenjski poti. Enega ključnih dejavnikov na ustvarjalni poklicni poti smo zaznali na začetku poklicne poti, ki pomeni marsikdaj prvo soočenje s težavami v poklicu. Pomembno je delovno mesto, ki lahko zavira ustvarjalni razvoj, če se nanaša na delovno mesto pomočnice vzgojiteljice ali delo v jasličnih oddelkih. In pomembni so sodelavci in vodstvo, ki lahko podpirajo ali zavirajo ustvarjalni razvoj vzgojiteljic. Življenjske zgodovine pa kažejo tudi želje za naprej, ki se povezujejo bodisi z dodatnim izpopolnjevanjem in širjenjem ustvarjalnih idej med sodelavci bodisi z vodstvenimi položaji.

Ugotovitve so nam lahko spodbuda za nadaljnje raziskovanje ustvarjalnosti vzgojiteljev, pa tudi za nadaljnje raziskovanje z uporabo tehnike poklicnega življenjepisa, ki raziskovalcu daje bogat vpogled na poglede, razmišljanja in doživljanja vključenih.

Tina Štemberger

Majda Cencič

What do Preschool Teachers' Professional Biographies Reveal about Interweaving of Profession and Creativity?

Research in the field of education in Slovenia has traditionally favoured quantitative methodology (Sagadin 1993; Kožuh 2003; Čagran 2004); lately, however, the importance of qualitative methodology has been increasingly emphasised (Marentič Požarnik 1990; Sagadin 1991; Mažgon 2006, 2008;

Vogrinc 2008). A similar shift has also been seen in creativity research. Researchers have moved from the traditional psychometric (e. g. Torrence tests) to a more ethnographic, qualitative approach which focuses on creativity in everyday life (Craft 2001, 10). In qualitative research the focus is on the personal perspectives of people in researched situations, their assumptions, motives, reasons, goals and values (Sagadin 1991, 345). This is why we used the qualitative approach in our research. The aim of the research was to determine how preschool teachers define and experience the interweaving of their own profession and creativity.

Nine creative preschool teachers were included in the research. We wanted to include preschool teachers who were creative in various fields, according to Gardner's definition (1996) of multiple intelligences. Data were collected using preschool teachers' professional biographies and we also used some open-ended questions. The preschool teachers received instructions for writing their professional biographies. The instructions were formed based on instructions formulated by Javornik Krečič (2008) and they consisted of three sections. In the first part the preschool teachers were asked to draw the river of their professional development (Kremer Hayon & Zuzovsky 1995, in Javornik Krečič 2007). They drew it in connection with development of their own creativity. In the second part they specified and described everything that had influenced their creativity. In the last part they were asked to write about their plans for the future.

The professional autobiographies, rivers of professional development, and the answers to the open-ended questions were thoroughly analysed. We then defined coding units and the relevant notions, which provided a basis for the definition of categories that defined the interweaving of creativity and the preschool teacher profession. In this paper we present the following categories: (1) The starting point of the professional career, (2) The role of the leadership, (3) The role of co-workers, (4) Employment position, (5) Education, (6) The view of the future. Each of the categories is documented by the preschool teachers' own words, which are written in italics.

The results show that the preschool teachers think they are creative and they also believe creativity is one of the basic personal characteristics necessary for their profession.

The professional biographies reveal that preschool teachers found the beginnings of their preschool employment very stressful, but they soon started enjoying their profession. The latter particularly applies to preschool teachers who immediately started working as preschool teachers (and not as preschool teacher assistants). They report they had many opportunities to conduct creative work with children. Two other important factors in fostering creativity in preschool are the leadership and co-workers. Both factors are significant for preschool teacher's creative behaviour, since cooperation is important for realization of creative potential. An interesting point of view is also the employment position. It seems that when working as preschool teacher assistants they did not have the opportunity to make an advantage

of their own creativity. The latter mainly depends on openness and receptiveness of the preschool teacher, who usually makes the majority of the decisions about the group and the work in it. The preschool teachers believe various additional training programmes to have an important role in fostering creativity. They think that additional training provides them with knowledge and skills in their strong, as well as in their weak areas. Interestingly, some of the preschool teachers expressed the need for more cooperation and they also have an aptitude for certain leading positions. This ambition is not related to power, it is orientated towards desire to implement new, creative approaches in educational work.

The presented research has definitely resulted in some interesting and surprising results we would never have discovered by using quantitative research. The research can be considered an encouragement for further qualitative research in creativity research, as well as for promoting qualitative studies in educational research.

LITERATURA

Bahovec Dolar, Eva, Čas, Metka, Domicelj, Metka, Japelj Pavešič, Barbara, Jontes, Breda, Kastelic, Lidija, Kranjc Simona, Marjanovič Umek, Ljubica, Požar Matijašič, Nada, Vonta, Tatjana, Vrščaj, Dušan. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Batistič Zorec, Marcela. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Cencič, Majda. 2001. Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 50–62.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. The Domain of Creativity. *Theories of Creativity*, (ur.) Mrak A. Runco, Robert S. Albert, 190–212. Newbury Parko. London, New Delhi: Sage Publications.

Craft, Anna. 2001. *An analysis of research and literature on creativity in education. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*. Pridobljeno 15. 1. 2013. http://www.euvonal.hu/images/creativity_report.pdf

Creswell, John W. 2008. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Cropley, Arthur J. 1992. *More ways than one: Fostering creativity*. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Čagran, Branka. 2004. *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: Zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

De Bono, Edward. 1998. *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotis.

Diakidoy, N. Irene-Anna, Kanari, Elpida. 1999. Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*. 25 (2): 225–243.

Gardner, Howard. 1996. The Creators' Patterns. V *Dimensions of Creativity*, (ur.) Margaret Boden, 143–159. Cambridge, Massachusetts London: A Bradford Book The MIT Press.

Gibson, Howard. 2005. What Creativity isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*. 53 (2): 148–167.

- Hmelak, Maja, Lepičnik Vodopivec, Jurka. 2014. Zadovoljstvo s poklicem kot pomemben vidik profesionalnega razvoja vzgojiteljev predšolskih otrok. *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*, (ur.) Dejan Hozjan, 103–124. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Jakopec, Feliks. 2007. *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Jaušovec, Norbert. 1987. *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Javornik Krečič, Marija. 2007. Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo poklicne (avto)biografije. *Pedagoška obzorja*. 22 (1–2): 3–27.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 založba.
- Kampylis, Panagiotis G., Valtanen, Juri. 2010. Redefining Creativity-Analyzing Definitions, Collocations and Consequences. *The Journal of Creative Behaviour*. 44 (3): 191–214.
- Kirby, David A. 2003. *Entrepreneurship*. London itn.: McGraw Hill Education.
- Kovač, Rozalija. 2003. Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu – Od zahtev prenove k iskanju možnosti izvedbenega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*. 54 (3): 168–187.
- Kožuh, Boris. 2003. *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kroflič, Breda, Gobec, Dora. 1995. *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Ljubljana: Pedagoška obzorja.
- Kroflič, Robi, Marjanovič Umek, Ljubica, Videmšek, Mateja, Kovač, Marjeta, Kranjc, Simona, Saksida, Igor, Denac, Olga, Zupančič, Tomaž, Krnel, Dušan, Japelj Pavešič, Barbara. 2001. *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- LeFever, Marlene. (2004). *Creative Teaching Methods. Be an Effective Christian Teacher*. Paris, Ontario: David C. Cook.
- Long, Haiying. 2014. An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003–2012). *Creativity Research Journal*. 26 (4): 427–438.
- Majcen, Milena. 2009. *Management kompetenc: Izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV Založba.
- Marentič Požarnik, Barica. 1990. Za pluralizem modelov spoznavanja, raziskovanja in delovanja v pedagoških znanostih. *Sodobna pedagogika*. 39 (1–2): 1–14.
- Marentič Požarnik, Barica (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mažgon, Jasna. 2006. Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom. *Sodobna pedagogika*. 57 (5): 98–108.
- Mažgon, Jasna. 2008. *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mužič, Vladimir. 1994. Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj? kako? *Sodobna pedagogika*. 43 (3–4): 162–173.

- Mayer, Richard E. 1999. Fifty years of creativity research. *Handbook of Creativity*, (ur.) Robert J. Sternberg, 449–460. New York: Cambridge University Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education – NACCE. 1999. *All our futures*. Pridobljeno 15. 1. 2013. <http://sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf>
- Pečjak, Vid. 1987. *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Peklaj, Cirila, Kalin, Jana, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, Ajdišek, Neža. 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami*. 2012. Uradni list Republike Slovenije, št. 92/2012, 98/2012. Pridobljeno 15. 3. 2014. <http://www.uradni-list.si/1/objavas.jsp?urlurid=20123797>
- Prentice, Ross L. 2000. Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*. 11 (2): 145–158.
- Sagadin, Janez. 1991. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*. 49 (7–8): 343–355.
- Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Schratz, Michael, Schley, Wilfried. 2014. Vodje kot nosilci sprememb v razvoju sistema: avstrijska Akademija za vodenje. *Sodobna pedagogika*. 65 (4): 12–29.
- Siraj-Blatchford, Iram, Sylva, Kathy, Muttock, Stella, Gilden, Rose, Bell, Danny. 2002. *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London, Oxford: Institute of Education, University of London, Department of Educational Studies, University of Oxford.
- Srića, Vladimir. 1999. *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Trstenjak, Anton. 1981. *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Uszynska, Janina. 1998. Artistic and verbal creative capacity of 6-year-old children and their psychopedagogic and social conditioning. *International Journal of Early Years Education*. 6 (2): 133–141.
- Vonta, Tatjana, Jurman, Damjana, Režek, Mateja, Rutar, Sonja, Humar, Neva, Horvat, Vlasta. 2006. *Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi: Priročnik za strokovno rast in doseganje višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev in vzgojiteljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Dr. Tina Štemberger, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem,
tina.stemberger@pef.upr.si

Dr. Majda Cencič, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem,
majda.cencic@pef.upr.si

Ana Koritnik

Razvijanje recepcijske zmožnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.31:82:159.922.76-056.313

POVZETEK

V prispevku so predstavljene raziskovalne paradigme, ki preučujejo dejavnike, s katerimi je mogoče kar v največji meri vplivati na jezikovni razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Pri tem je posebna pozornost namenjena razvijanju recepcijske zmožnosti z metodami recepcijske didaktike, ki temeljijo na relativno pogostejši uporabi manj zahtevnih nejezikovnih semiotičnih funkcij. Osrednji del prispevka je namenjen predstavitvi rezultatov eksperimentalne študije primera (na vzorcu petih otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, v obdobju enega šolskega leta), v kateri smo sistematično z uporabo prilagojenega komunikacijskega modela književne vzgoje kot eksperimentalnega faktorja razvijali recepcijsko kompetenco te skupine otrok. Rezultati potrjujejo zastavljeno hipotezo o recepcijskem napredku.

Gljučne besede: recepcijska didaktika, razvoj recepcijske zmožnosti, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, jezikovni razvoj

Developing Reception Competence in Children with a Mild Intellectual Disability

Original scientific article

UDK: 37.015.31:82:159.922.76-056.313

ABSTRACT

The paper presents research paradigms which study factors that allow influencing the language development of children with mild intellectual disabilities to the greatest extent possible. Special attention is dedicated to the development of the reception competence with the use of reception didactics methods based on a relatively frequent use of less demanding non-language semiotic functions. The core of the paper presents results of an experimental case study (on a sample of five children with a mild intellectual disability over a one school year period), through which the reception competence in these children was developed with a systematic use of an adapted communication model of literary education as an experimental factor. The results have confirmed the initially set hypothesis about reception progress.

Key words: reception didactics, reception competence development, children with a mild intellectual disability, language development

Uvod

V prispevku bomo skušali pokazati, da je v edukacijskem procesu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje z uporabo ustreznih – prilagojenih metod, ki smo ga razvili in preverili v okviru naše raziskave, primeren model poučevanja književne vzgoje pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, saj z njim sistematično razvijamo njihovo recepcijsko zmožnost in posledično komunikacijsko kompetenco.

Ko govorimo o edukaciji oseb/otrok z motnjami v duševnem razvoju in o razširjenosti motenj v duševnem razvoju, imamo pred seboj enega najbolj perečih problemov današnjega časa (Khudorenko 2011), pri čemer so ena glavnih ovir komunikacijske težave, ki nastanejo zaradi pomanjkanja verbalnih sposobnosti te populacije (Tuffrey-Wijne in McEnhill 2008). Ameriško združenje AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 2010) motnjo v duševnem razvoju definira kot stanje, za katerega so značilne omejitve – tako na intelektualnem področju kot tudi na področjih konceptualnega, socialnega in praktičnega prilagajanja okolju. Opara (2005) pravi, da so otroci z motnjami v duševnem razvoju najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami. Po Novljan (1997, 14) je »narava motnje v duševnem razvoju kompleksen pojav, ki ga ni možno definirati samo na osnovi enega kriterija«. Gre za otroke, ki »imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2003, s. p.).

Specialna pedagogika je v zadnjih dveh desetletjih spremenila svojo raziskovalno paradigmo. Fokus raziskovanja je od opisovanja primanjkljajev (deficitov), poskusov razumevanja, od kod ti deficiti, in iskanja razlogov, zakaj te in one zmožnosti pri otrocih, ki zaostajajo v duševnem razvoju, (sploh) ni mogoče razviti, premaknila k preučevanju dejavnikov, s katerimi je mogoče v kar največji meri vplivati na otrokov razvoj (Margalit 2003). Otrokov razvoj, tudi razvoj otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju, je rezultat nenehne interakcije med osebnostnimi spremenljivkami in tistimi, ki izhajajo iz okolja (Luthar in Cicchetti 2000). Otroci z motnjami v razvoju imajo navadno primanjkljaje (tudi) na področju jezikovnega in bralnega razvoja (Lipic Stopar 2000). Raziskave, opravljene tako na splošni populaciji kot na populaciji otrok z učnimi težavami, kažejo na pomembno pozitivno korelacijo med količino poslušanja – tudi poslušanja literature – in posameznikovim jezikovnim razvojem (Hedrick et al. 1999; Lerner 2002; Pečjak 2009). Do te točke teorija in stvarnost institucionaliziranega edukacijskega procesa otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju nista v koliziji. Težave nastanejo šele, ko se kurikulum in učitelji odločajo o tem, kakšna naj bi bila vloga literarnega besedila v edukacijskem procesu otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju in kakšen tip besedil naj bi otroci poslušali. Opazovanje kurikula in šolske stvarnosti pokažeta,

da je literarno besedilo izključno v funkciji »stimulativnega dejavnika« v procesu otrokovega jezikovnega razvoja, da v ta namen učitelji brez zadržkov jezik literarnega besedila prilagajajo stopnji otrokove aktualne jezikovne kompetence (s čimer – tako pravi literarna teorija – ukinjajo literarno besedilo in ga spreminjajo v nekaj drugega) in da se povsem odrekajo možnosti/cilju, da bi pri populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju razvijali recepcijsko zmožnost.

V skladu s sodobno paradigmo izobraževanja otrok z motnjami v duševnem razvoju – ta na eni strani poudarja, da potekajo razvoji (kognitivni, jezikovni, socialni ...) te populacije kvalitativno enako kot pri vseh drugih, le z drugačno dinamiko (Rosenburg in Abbeduto 1993), in zatorej predvideva, da edukacijski kurikulum prioriteto ne prilagaja (opušča) ciljev, ampak namesto tega prilagaja metode – smo razvili prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, s katerim je mogoče otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju spodbuditi h komunikaciji s književnim besedilom s pomočjo poudarjene uporabe nejezikovnega medija (pantomima, gib, risanje ...) in elektronske prezentacije slikanice ter tako ustvariti stimulativno okolje za otrokovo pristno literarnoestetsko doživetje, posledično pa ugodno vplivati na njegovo komunikacijsko kompetenco in funkcionalno pismenost.

Teoretična izhodišča in dosedanji raziskovalni izsledki

V okolju vsakega otroka, tudi otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju, so t. i. rizični/zaviralni dejavniki, ki povečujejo verjetnost, da bo otrok napredoval manj, kot bi omogočali njegovi potenciali, ter stimulativni dejavniki, ki na razvoj zmožnosti vplivajo spodbudno. Z izrazom stimulativni dejavniki označujemo dejavnike v procesu, v katerem posameznik razvije zmožnosti in kompetence kljub prisotnosti rizičnih dejavnikov in kljub razvojnim odstopanjem »od normale« (Burchinal et al. 2008). Književna vzgoja je brez dvoma eden pomembnih stimulativnih dejavnikov v razvoju otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Raziskave namreč poudarjajo, da branje in pripovedovanje zgodb, podkrepljeno s slikovnim materialom/ilustracijami, pozitivno vpliva na usvajanje znanj, razvijanje kompetenc (Čolak in Uzuner 2004; Grove 1998). Zaradi relativno počasnega kognitivnega razvoja imajo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju ne le težave pri usvajanju (s šolskim kurikulum predpisanega) znanja, ampak se pogosto znajdejo še v socialni izolaciji (Zigler in Hodapp 1986; Novljan 1997; Khudorenko 2011), kar povečuje nevarnost, da bi se pri njih utegnile razviti še vedenjske motnje (Huston et al. 2001; Khudorenko 2011).

Iz vsega tega izhajata odgovornost in naloga šole/učitelja/edukacijskega sistema najti za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju take didaktične rešitve, ki bodo kar v najmanjši meri zmanjševale rizične dejavnike njihovega razvoja in ki ne bodo izključevale nobene kompetence, ki bi jo ti otroci sicer lahko razvili, a je ne, če jo edukacijski sistem preprosto prepozna *kot zanje nedosegljivo, pogrešljivo ali*

nerelevantno. Namesto izvzemanja ciljev je treba najti ustrezne didaktične poti – didaktične prilagoditve znanih metod, poiskati nove metode, ki bodo delovale kot *stimulativni dejavniki* v procesu usvajanja ciljev (Luthar in Cicchetti 2000). To je še posebej pomembno pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, pri katerih se, kot to definirata Rosenberg in Abbeduto (1993), motnja v intelektualnem razvoju kaže v obliki upočasnjenega intelektualnega razvoja, ki pa kvalitativno ne poteka drugače kot pri otrocih, katerih razvoj poteka brez motenj. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je mogoče recepcijsko kompetenco razvijati tudi pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju in da bo ta razvoj potekal kvalitativno enako kot pri otrocih splošne populacije (otrocih brez motenj), le da bo počasnejši. In da torej ni nikakršnega razloga odločiti, da je treba razvijanje recepcijske kompetence v kurikulu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju preprosto opustiti.

Iz Rosenburgove in Abbedutove teze lahko izpeljemo, da recepcijski razvoj tudi pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju poteka v sosedju faz od senzomotornega obdobja, ki mu sledijo obdobje otrokove praktične inteligence, obdobje intuitivne inteligence, obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij (Kordigel Aberšek 2008).

Gre torej za isti razvoj kot pri ostali populaciji, le da je dinamika razvojnih faz drugačna – počasnejša in da otroci najverjetneje ne bodo dosegli faze abstraktne inteligence. Po trimesečnem opazovanju pouka književne vzgoje populacije otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki smo ga opravili, preden smo začeli s poučevanjem književne vzgoje po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje, smo opazili zaostanek v recepcijski zmožnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, kar je pričakovano pri tej populaciji otrok. Lahko pa smo recepcijsko zmožnost že opazovali kot strukturirano zmožnost in kot njene strukturne elemente, in sicer na zgornji meji intuitivne inteligence (naivno pravljično obdobje ali po Kobe (1987, 71) t. i. »pravljlična starost« – nekako do 8., 9. leta (ta starost velja za splošno populacijo), »ko otrok namreč išče in tudi najde hrano za razvijanje svoje domišljije prav v pravljličnih tekstih«).

Empirični del

Raziskovalni problem in cilji

Temeljni namen prispevka je osvetliti problem razvijanja recepcijske zmožnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v edukacijskem sistemu in dokazati, da lahko s sistematično izbranimi metodami recepcijske didaktike, ki izhajajo iz nejezikovnih semiotičnih funkcij, razvijamo recepcijsko zmožnost tudi pri tej populaciji otrok. V okviru tega smo si v eksperimentu zastavili naslednja cilja:

- dokazati, da s sistematičnim poučevanjem po prilagojenem komunikacijskem modelu mladinske književnosti in z ustrezno izbiro metod za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju kakovostno vplivamo na njihov napredek v recepcijski zmožnosti;

- ugotoviti/oceniti recepcijski napredek otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Raziskovalna hipoteza

H1: S prilagojenim komunikacijskim modelom književne vzgoje bodo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju dosegli napredek v recepcijski kompetenci:

- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književne osebe
- v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo
- v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

Raziskovalni vzorec

V raziskavi je sodelovalo pet učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, starih 11–13 let, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠPP).

Raziskovalne metode in obdelava podatkov

Raziskava je kvalitativna eksperimentalna študija primera; gre za neprimerjalni eksperiment, torej za longitudinalno spremljanje recepcijskega napredka otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

V ta namen smo uporabili deskriptivno in eksperimentalno metodo.

Eksperimentalni faktor je *prilagojeni komunikacijski model mladinske književnosti*. Z njim smo s sistematično izbranimi metodami recepcijske didaktike, ki izhajajo iz povečanega obsega uporabe nejezikovnih semiotičnih funkcij, razvijali recepcijsko zmožnost pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Poučevanje književnosti je potekalo po t. i. dvotirnem komunikacijsko-recepcijskem modelu književne vzgoje (Kordigel Aberšek 2008), ki smo ga prilagodili otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju. V okviru prvega tira smo sistematično razvijali posamezne segmente recepcijske zmožnosti z modelom šolske interpretacije mladinske književnosti tako, da smo brali in interpretirali mladinska literarna besedila (slikanice). V okviru drugega tira ustvarjamo spodbudne recepcijske položaje: branje v nadaljevanjih, otrokom beremo iz debele pravljичne knjige ...).

Didaktična enota dela z mladinskim literarnim besedilom (pri splošni populaciji blok ura, 90 minut, pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju 2–6 šolskih ur) je potekala skozi več faz – enako kot pri splošni populaciji (prav tam):

- Uvod z motivacijo – izhajali smo iz učenčevega sveta, in sicer iz problema, prek katerega smo pridobivali potrebne pojme, nato pa smo s širjenjem problema iz učenčevega konteksta v učencih dosegli pristno aktualizacijo. Ob tem so se še kot posebej primerne izkazale nejezikovne motivacije: likovne (risanje, ustvarjanje iz papirja in drugih materialov), zvočne/glasbene (na primer: posnetek dežja, ljudska pesem), gibalne (pantomima, gibalne igre) in kombinirana jezikovno-nejezikovna motivacija (igra vlog).

Po motivaciji – pripravi otrok na branje literarnega besedila smo napovedali literarnoestetsko doživetje (poslušanje literarnega besedila).

- Branje in literarnoestetsko doživetje – najprej smo otrokom besedilo ob diaprojekciji pripovedovali na pamet – prvi stik z besedilom (otrok je spoznal zgodbo, se identificiral), sledilo je učiteljevo branje besedila (za razvijanje vseh segmentov recepcijske zmožnosti).

Branju (drugemu stiku z besedilom) sta sledila čustveni odmor in izjava po njem: učenci so med čustvenim odmorom – v trenutkih tišine – urejali prve, neposredne vtise o literarnem besedilu, po njem pa je učitelj vpeljal izjavo, s katero je v eni povedi povezal literarno besedilo z motivacijo.

Sledilo je branje učencev v dvojicah, branju pa interpretacija literarnega besedila. Posebej primerne metode v fazi interpretacije so se izkazale: metoda preverjanja zaznavanja in razumevanja besedilnih signalov (prek pogovora, ki ga vodi učitelj, delovnih listov z nalogami v obliki risbe, dogajalne in časovne premice s slikovnimi simboli, dopolnjevanja risanih miselnih vzorcev); metoda pojasnjevanja, razvrščanja in vrednotenja besedilnih signalov (s pomočjo preglednice z nadrednimi pojmi); metoda razvijanja zmožnosti oblikovanja domišljjskočutne predstave (prek risbe, pripovedovanja zgodbe, pogovora, igre vlog po izsekih, dogajalnega traku s slikovnimi simboli); produktivne književnodidaktične metode (odloženo posnemanje – gib, risba – grafično-slikovna upodobitev, igra vlog).

- Poglobljanje doživetja – prva najpomembnejša aktivnost v tej fazi je bila ponovno branje besedila (učiteljevega), ki je otrokom omogočilo priložnost za polnejše literarnoestetsko doživetje.

Ponovnemu branju so sledile poustvarjalne aktivnosti, in sicer s pomočjo produktivnih književnodidaktičnih metod – z uporabo nejezikovnega medija: pantomime, giba (na primer: gibalni prikaz življenja kraljične – igra vlog brez jezikovnega medija), likovnega ustvarjanja (risanje, izdelava lutk, izdelava hišic iz slaščic ...), zvočnega izraza (rajalna igra, glasbena spremljava z malimi ritmičnimi instrumenti), dramatizacije – s pomočjo ploskih lutk na paličicah, ročnih lutk, prstnih lutk, kostumov (uhljev živali), ki so jih otroci naredili sami; s pomočjo plišastih igrač.

Kadar je didaktična enota recepcije literarnega dela trajala več kot dve šolski uri (to je 90 minut), smo z njo nadaljevali ob naslednjem srečanju, in sicer tako, da smo najprej literarno besedilo v celoti ob diaprojekciji obnovili in na ta način otrokom ponovno omogočili priložnost za polnejše literarnoestetsko doživetje.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Pri študiji primera podatke zbiramo z opazovanjem, intervjuvanjem, analizo izdelkov učencev, uporabo lestvic stališč, ocenjevalnih lestvic ... Kateri izmed teh postopkov pridejo bolj v poštev pri posamezni študiji primera, je odvisno od njene vsebine (kaj raziskujemo) in tega, kako temu ustrezno kvalitativno ali kvantitativno je študija naravnana (Sagadin 1991, 468–469).

V naši raziskavi je zbiranje podatkov potekalo na naslednji način:

- Najprej smo tri mesece opazovali izvajanje pouka književne vzgoje v razredu, v katerem smo nato izpeljali raziskavo. Šlo je za t. i. znanstveno opazovanje (Vogrinc 2008, 82), ki je bilo načrtovano, potekalo je sistematično in je bilo povezano z določenim ciljem.
- Sledilo je 10-mesečno poučevanje (eno šolsko leto – čas pouka) po prilagojenem komunikacijskem modelu mladinske književnosti.
- Vsako uro izvajanja pouka književne vzgoje smo snemali na zvočni zapisovalnik, po uri pa naredili transkript, ki smo ga obdelali z metodami za kvalitativno analizo podatkov. Transkript smo večkrat prebrali in bili pozorni na posamezne izjave otrok in spomine ter beležili otroške odzive. V tretji fazi smo otroške odzive razvrščali glede na kriterij nižje stopnje recepcijske razvitosti in do višje stopnje recepcijske razvitosti. Potem smo ta napredek opisovali po segmentih recepcijske zmožnosti, kar ni bilo težko, ker smo otroke poznali. Opis napredka po segmentih recepcijske zmožnosti sledi kronološko – kot so si sledile obravnavane didaktične enote.
- Podatke smo pridobili na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot ter na osnovi primerjanja otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) in jih nato kvalitativno obdelali in tako dobili končno študijo, ki jo gradi raziskovalec na končni analizi podatkov (Sagadin 1991, 472).

»Pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje nam lahko omogočita, da ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povežemo v logično celoto« (Vogrinc 2008, 54), kar tudi smo.

Rezultati in razprava

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot in na osnovi primerjanja otroške recepcije *Muce Copatarice* v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) ugotavljamo napredek posameznih segmentov recepcijske zmožnosti.

Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb

*Analiza sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot je pokazala napredovanje v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnih oseb pri otrocih, zajetih v raziskavo, od začetnega poimenovanja le-teh do primerjanja in razvrščanja le-teh na dobre : slabe, glavne : stranske ter pri deklici A in dečku D do karakterizacije oseb – na podlagi zaznanih besedilnih signalov sta se pri predzadnjih dveh didaktičnih enotah (*Sovica Oka, Mala siva miška*) samostojno odločila, kakšna je književna oseba.*

Na primer deček D je kar skočil v zrak in krilil z rokami, ker je želel dopovedati, kako pogumna je sovica Oka. To se mu je dalo razbrati tudi iz mimike obraza in odločnih gibov rok: *Sovica Oka se ni nikogar bala. Bila je radovedna.*

Deklica A je povedala: *Mala siva miška je radovedna. Mišon je nesramen. Mislila je, da je tako dober kot ona.*

Deklica C in deček E skoraj do konca (do predzadnje didaktične enote) poučevanja književne vzgoje po »našem modelu« nista samostojno ločila glavnih oseb od stranskih (naštevala sta osebe, ki sta se jih spomnila: *lisica, zajček, medved, srna*), medtem ko sta bila zmožna (tako kot drugi) zaznati in doživeti živali (*Mojca Pokrajculja, Pod medvedovim dežnikom ...* – na primer: *Lisica ima rada med tako kot jaz.* (deček E) – *Moja baca tudi vsak dan pometa po hiši.* (deklica C)) ter druga pravljična bitja, predmete.

Že pri četrti didaktični enoti (*Pepelka*) so vsi razen njiju samostojno ločili glavne od stranskih oseb in slabe (mačeha, hudobni polsestri) od dobrih (pastorka – Pepelka, oče, kraljevič): *Meni je bil kraljevič najbolj prijazen.* (deček D) – *Polsestri pa sta bili res nesramni do Pepelke.* (deček D) Vodeno pa so prepoznali Pepelkine vrline: srčnost, potrpežljivost, ubogljivost, hvaležnost, na drugi strani pa njeno žalost – nima mame, bori se z neprijaznim svetom: *Vse je ubogala in naredla.* (deček D) – *Meni pa se je najbolj zasmilila, ker je niso imeli radi.* (deklica A) Prav tako so zaznali, da se je kraljevič zaljubil v Pepelko: *Še sreča, da se je kraljevič zaljubo v Pepelko.* (deček D)

V deveti didaktični enoti (*Šivilja in škarjice*) so vsi samostojno prepoznali Bogdanko kot dobro osebo (na primer: *Bogdanka je bila dobra.* (deklica C) – *Grajsko gospo je ubogala.* (deček E)) in grajsko gospo kot slabo osebo (na primer: *Bila je požrešna.* (deček E) – *Nikoli ji ni bilo zadosti oblek.* (deklica B)) ter vodeno opisali njune značajske lastnosti – deček D jih je prepoznal največ. Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) pa je celo ugotovil, da »velike oči« lahko pomenijo radovednost: *Vsi, ki imajo bolj velike oči, so radovedni.* Ob tem je deček D sklenil palec in kazalec na obeh rokah in nakazal velike oči na svojem obrazu. Sočasno je izbuljil oči in se kar napotil raziskovat po učilnici.

Primerjava zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnih oseb otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) je pokazala iste rezultate.

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so deklica A, deček D in deklica B samostojno prepoznali glavne književne osebe, deklica C in deček E vodeno, medtem ko stranskih oseb samostojno niso zaznali.

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje (pri zadnji didaktični enoti, prav tako *Muci Copatarici*) so vsi otroci brez težav prepoznali tako glavne kot stranske književne osebe in ločili pravljični svet od realnega (muca govori, šiva) – lik živali v književnem svetu počne to, kar v realnem svetu ljudje.

Jaz pa vem, katera oseba je najbolj glavna. (deček D) – *Jaz tudi, jaz tudi.* (deklica A, deklica B) Deklica A pove, da muca Copatarica, in pojasni: *Zato, ker nastopa v celi zgodbi.* – *Muca otrokom pove, da so copati zašiti. Reče jim, naj si jih poiščejo.* (deklica A) – *Muca ima rada otroke.* (deklica C)

Prepoznali so tudi motiv za ravnanje književne osebe: *Jaz pa vem, zakaj jim je muca odnesla copate! Zato ker jih niso pospravljali.* (deček D)

Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot lahko opazimo napredek v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo. Vsi otroci, zajeti v raziskavo, so se identificirali s tistimi osebami, ki so bile neposredno vezane na njihovo konkretno življenjsko izkušnjo – potrebovali so zelo široka vrata za identifikacijo – na primer zima, mraz pri *Mojci Pokrajculji: Brrrr, mene tudi zelo rado zebe.* (deklica A) – *Včeraj je tak pihal veter, da me je skoro odneslo.* (deček D – pri tem se je potegnil vase in zadrževal s celim telesom); izkušnje z darili za rojstni dan – prijateljstvo/osamljenost, z lisico in medvedom so se identificirali po barvah dežnikov (*Pod medvedovim dežnikom*): *Jaz bi tudi mel tak dežnik za rojstni dan.* (deček E) – *Lepo mi je, ko se igram s prijatelji.* (deček E) – *Jaz pa nisem rada sama.* (deklica B) – *Meni je rdeča barva bolj lepa kot zelena.* (deklica C – pri tem pogleda na sebe, če ima kaj rdečega na sebi); pri *Trnuljčici* so se fantje na primer identificirali s kraljevičem (radi so junaki, vsi bi radi posnemali njegovo dejanje): *Kraljevič pa je bil junak.* (deček E) – *Jaz pa ne bi šel čez tako trje. Kak to pika.* (deček D); *Kraljična na zrnu graha* – prek igre vlog in risanja kraljične: *Auuva, kak me nekaj tiši! Kaj je pod mano? Pa hrbet me boli!* (deklica C); *Janček Ježek* – prek vzdevkov (zakaj je dobil ta vzdevek): *Beži, Ježek, mu je mama rekla, ko je bila jezna. Meni tudi včasih reče mamica Čebelica.* (deklica A); *Šivilja in škarjice* – z Bogdanko (veseli so bili, ker je dobila čudežne škarjice, tudi oni bi ji pomagali, da bi čim hitreje in čim več zašila, da bi zadovoljila grajsko gospo): *Bogdanka je bila srečna, da je dobila čarobne škarjice.* (deklica A) – *Če bi jaz mel take škarjice, bi pomagal bogim ljudem.* (deček D); *Sovica Oka* – tudi sami kdaj ne ubogajo staršev: *Jaz pa ne ubogam vedno. Takrat me starši kaznujejo.* (deček D – to pokaže s kretnjami rok). Podobno tudi pri *Mali sivi miški*: *Veste, jaz si ne bi upala iti sama na pot. Jaz grem najrajši z mamico.* (deklica A)

Primerjava zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) pokaže podobne rezultate.

Pri prvi didaktični enoti so se vsi otroci identificirali s tistimi osebami, ki so bile neposredno vezane na njihovo konkretno življenjsko izkušnjo – potrebovali so zelo široka vrata za identifikacijo. Na primer pri prvem branju otroci iz *Muce Copatarice* ne pospravljajo copat: *Jaz nimam rad copat.* (deček E) – *Pri nas pa hodimo kar bosí.* (deček D) – *Meni mama večkrat reče, da mi bo muca odnesla copate.* (deček E)

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci potrebovali ožja vrata za identifikacijo – identificirali so se z vsemi osebami, ki nastopajo v pravljici (to so upovedili ob ilustracijah in brez njih): *Tudi jaz sem že šivala, samo ne copat, veste.* (deklica A) – *Jaz pa dostikrat iščem kakšne stvari, pa se ne morem spomniti, kje sem jih pustil.* (deček D) – *Meni pa mama pomaga pospravljati sobo.* (deček E)

Zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot ugotavljamo napredek v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe. Domišljjskočutne podobe književne osebe so otroci ustvarjali s pomočjo risbe in govorno – upovedovali so domišljjskočutne predstave opaznejših književnih oseb, hkrati pa se soočali z domišljjskočutnimi predstavami sošolcev. Pri upovedovanju so bili uspešnejši.

Tako so na primer pri *Kraljični na zrnu graha* v fazi interpretacije risali kraljično, ki leži na zrnu graha, pri *Janku in Metki* pa čarovnico. Ocenili so, da je čarovnica slaba, hudobna, zlobna, in si jo predstavljali grdo, črno, medtem ko so si kraljično predstavljali lepo, v svetlih, veselih barvah in to tudi tako upodobili s pomočjo risbe in nato upovedili: *Moja kraljična je drobna in lepa. Ima dolge svetle lase. Oblečena je v modro obleko z volančki. Na obleki sta dva žepa. Obuta je v majhne modre čeveljčke. Oči ima vesele. Smeji se. Na glavi ima zlato krono.* (deklica A) – *Jaz sem narisal celo črno čarovnico. Narisal sem ji dolgi nos, čarobno palico in velik klobuk. Na obleko sem ji narisal črne gumbe. /.../* (deček D)

Pri *Jančku Ježku* pri risanju kraljičen ni bilo mogoče razbrati, katera kraljična je katera (katera je dobra in kateri dve sta slabi), so pa deček D, deklica B in deklica A na primer pri *Šivilji in škarjicah* (deveta didaktična enota) iz socialne vloge šivilja razbrali, kakšna je deklica, ki šiva. Na primer: */.../ Na nogah ima obute lesene cokle. Ima rjave lase, spletene v kito. Je vesela, lepa.* (deček D)

Primerjava zmožnost ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enak napredek.

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci ustvarjali domišljjskočutne podobe književne osebe vodeno s pomočjo pantomime, s katero so prikazali iskanje mucinega doma, in vodeno z igro vlog po izsekih (ob besednem vodenju, kaj naj počnejo, kaj naj rečejo).

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci ustvarjali domišljjskočutne podobe književne osebe samostojno s pomočjo pantomime ter doživeto in ustvarjalno z gibi nakazovali iskanje mucinega doma. Nato pa samostojno in doživeto z igro vlog po izsekih: */.../ Glejte, jaz pa vidim mucin dom!* (deklica C) – *Ne vidiš ga!* (deček E) – *Kje ga vidiš?* (deček D) – *Tam!* (pokaže z roko) (deklica C) – *Tam je ena mala hiška.* (deklica B) – *Tecimo do nje!* (deklica A)

Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot v segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora ugotavljamo, da so otroci, zajeti v raziskavo, tudi razvoj dogajalnega prostora zaznali postopoma – sprva jih je bilo treba v celoti voditi, da so sploh razumeli, kaj pričakujemo od njih. To sposobnost so si razvili s pomočjo dogajalne premice/dogajalnega traku s sličicami; delno pa so to sposobnost razvili prek igre vlog v dramatizaciji, in sicer do samostojnega prepoznavanja in poimenovanja dogajalnih prostorov.

Pri *Pepelki* (četrti didaktična enota) so na primer vodeno prek pogovora vedeli, da se je ples odvijal na gradu, da je Pepelka živel v hiši, da je oče odhajal od doma daleč stran: *Na velikem gradu se dogajajo lepe stvari. Ljudje so lepo oblečeni. Radi plešejo.* (deklica A)

Pri peti didaktični enoti (*Trnuljčica*) smo uvedli premico dogajalnega prostora (tega pojma niso poznali, zato smo ga uvajali postopoma). Že pripravljene slike smo razvrstili po vrstnem redu dogodkov, ki so se dogajali.

Pri *Janku in Metki* (osma didaktična enota) so gozd kot književni dogajalni prostor zaznali na različnih mestih zgodbe; najbolj se jih je dotaknil del gozda, v katerem je stala čarovničina hiša: *Sredi gozda je stala rjava hiša. Obdana je bila s slaščicami.* (deklica A) – *Bila je tako vabлива, da bi se tudi jaz vstavo in odlomu košček.* (deček D)

Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) so ob diaprojekciji pravilno poimenovali dogajalni prostor, nato pa ob le-tej izdelali dogajalno premico s sličicami, kar so v fazi poglobljanja doživetja ob risanju dogajalnih prostorov za izvedbo dramatizacije le še intenzivirali: *Gozd je poln dreves. Na drevesih so listi. Pod drevesi raste grmovje.* (deklica C) – *Gnezdo je na enem drevesu. Spleteno je iz vejic.* (deklica B)

Pri *Mali sivi miški* (dvanajsta didaktična enota) so z izborom sličic prepoznali dogajalne prostore – nastal je dogajalni trak: na koncu velike njive (3-krat), na poti v vas, velika hiša, na poti domov (srečanje z mišonom), mlin, na poti domov, polje: */.../ V veliki hiši je veliko prostorov, so velika okna in veliki predmeti.* (deklica A) – *Tudi gospodinja je velika.* (deklica B) – *V njej živi velik maček.* (deček E)

Zaznali so mesta, kjer je bila miška najbolj pogumna: *Pa še na mizo je zlezla in si sir nabasala.* (deček E) – *To pa moraš biti hiter.* (deček D) – *Jaz si ne bi upala prespati v mlinu.* (deklica A) – *Jaz tudi ne.* (deklica B)

Primerjava zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enak napredek.

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci zaznali dogajalni prostor vodeno in ob pomoči ilustracij na diaprojekciji. Zaznali so urejenost vasi in neurejenost sob: *Kak je vse čisto in pospravljeno.* (deček E) – *Vas je lepa.* (deklica

B) – *Ceste so bele in pometene.* (deček D) – *Zelo imajo razmetano.* (deklica A) – *Kak razmetane sobe imajo! Pri nas pa ni tak.* (deklica C)

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so vsi otroci samostojno zaznali dogajalni prostor in ga upovedili s pomočjo ilustracij na diap projekciji. Povedali so, da je mucin dom daleč proč od vasi, v kateri živijo otroci (*Joj, kak dolgo so hodili otroci. Mucin dom je zelo daleč stran od vasi, v kateri živijo.*). Znali so opisati hiško muce Copatarice in jo primerjati s sobami otrok: *Mucin dom je majhna hiška. Bele barve je in ima napis Muca Copatarica. V hiški je polno polic. Na njih je polno copat. Muca ima svoj stol. Mucin dom je pospravljen. Otroci pa imajo vse razmetano. V nobeni hiši ne pospravljajo.*

Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa

Na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ugotavljamo napredek v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa. Sposobnost zaznavanja dogajalnega časa so razvijali sprva prek pogovora, nato časovnega kroga, ki smo ga pri dvanajsti pravljici nadgradili v kolo časa. Pozornost je bila osredotočena na vrstni red dogodkov pri vseh pravljičah, razumevanje tega so prikazali na različne načine: prek štafetnega pripovedovanja ob diap projekciji – sličice, pri poglobljanju doživetij, dogajalne premice ob sličicah, prek pantomime, namiznega gledališča z lastnimi lutkami (nejezikovne semiotične funkcije).

Otroci na začetku časovnih predstav niso imeli (na primer pri tretji didaktični enoti *Pod medvedovim dežnikom*). Ob vodenju so prišli do ugotovitve, da se je zgodba odvijala najmanj tri dni. Pri *Pepelki* (četrti didaktična enota) je deklica A ugotovila, da se je pravljica dogajala nekoč (*To je že daleč nazaj.*), vendar tega ni znala utemeljiti s pomočjo besedilnih in nebesedilnih signalov iz pravljice.

Pri *Trnuljčici* so dogajalni čas dojeli kot nekaj, kar se je že zgodilo (na podlagi književnih likov kraljevič, hudobna vila, predmetov iz starih časov: kolovrat): *Mi pa smo se o starih predmetih že pogovarjali. Jaz pa vem, kakšen je kolovrat.* (deček D)

Pri *Leteči hišici* (enajsta didaktična enota) so dogajalni trak brez težav dopolnili s pripravljenimi sličicami. Noč so povezali s časom, ko spijo: *Ponoči so spali.* (deklica C); svetel del dneva (jutro): *Zjutraj so šli na balkone.* (deček D); dopoldan so povezali z doživljanjem dneva: *Podnevi pa so nabirali rože.* (deklica B) – *Popoldan so poleteli nazaj domov.* (deklica A) S pomočjo časovnega kroga so znali opisati dogajalni čas v zgodbi. Pri dvanajsti didaktični enoti (*Mala siva miška*) so čas dogajanja (*tri dni, tri noči*) prikazali s pomočjo kolesa časa (narejenega iz treh papirnatih krožnikov), pri čemer niso imeli težav.

Primerjava zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enake rezultate. Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* otroci časovnih predstav

niso imeli razvitih, vodeno so sledili kronološkemu toku dogodkov, pomena pojma *nekoč* in *danes* niso bili zmožni določiti.

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so zaznali, da se zgodbica dogaja zjutraj in ko je dan. Vedeli so, da so se otroci (iz pravljice) vrnili domov pred temo. Otroci so prepoznali čas *danes* – *nekoč*, saj so dogajanje postavili v odmaknjeno preteklost: *da je bil nekje nekoč mucin dom, da so bili v takšne srajčke oblečeni otroci nekoč, da so otroci hodili bosi ...*, in se zavedali, da gre za čas, ko je bilo vse drugače kot danes – meje med domišljjskim in realnim so povsem zabrisane (subjektivna miselna shema).

Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

Na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ugotovljamo napredek v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja. Otroci so sledili sosledju doživljajev glavne književne osebe – kronološkemu toku. Vzročno-posledične povezanosti med pravljličnimi motivi niso bili zmožni zaznati, so pa uspeli slediti dogajanju ne glede na to, ali v naslednjem poglavju nastopa ista oseba ali ne, sploh takrat, ko so bile posamezne misli v pravljici razvite v nazorne slike. Za uspešna sta se izkazala za zaznavanje in razumevanje književnega dogajanja štafetno pripovedovanje in dogajalni trak/premica s sličicami.

Sprva (pri tretji didaktični enoti – *Pod medvedovim dežnikom*) pri dopolnjevanju dogajalnih premic nihče izmed otrok ni imel težav – dopolnili smo jih skupno, medtem ko so pri poglobljanju doživetja, ko so morali dane povedi urediti po vrstnem redu dogodkov, imeli težave vsi, zato smo povedi uredili frontalno. So pa na primer pri peti didaktični enoti (*Trnuljčica*) vodeno prek štafetnega pripovedovanja zgodbe ob sličicah uspeli slediti dogajanju (najuspešnejša sta bila spet deklica A in deček D, nekoliko manj deček E in deklica B). Tudi pri naslednji didaktični enoti (*Kraljična na zrnju graha*) je zgodba – dogajalna premica ob sličicah nastajala ob vodenju, prav tako pri *Jančku Ježku* (sedma didaktična enota) niso uspeli na vprašanja o dogajanju odgovarjati samostojno – potrebna so bila dodatna podvprašanja, razlage in tudi pojasnjevanja.

Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) smo pri vseh otrocih zaznali napredek. Sočasno (po izsekih) ko so pripovedovali o književnem dogajanju doma, v svetu (na potepu) in spet doma, je na tabli nastajal potovalni trak s sličicami: *Sovice živijo v gnezdu. Na drevesih. Ponoči letajo in si iščejo hrano. Pozimi spijo.* (deklica A)

Pri enajsti didaktični enoti (*Leteča hišica*) so vsi otroci brez težav dopolnili dogajalni trak s pripravljenimi sličicami, nato pa so ob diap projekciji pripovedovali o dogajanju na ilustracijah.

Primerjava zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enake rezultate. Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci vodeno prek štafetnega pripovedovanja s pomočjo ilustracij (diap projekcija) sledili sosledju doživljajev glavne književne osebe (otrok) ter kronološko pripovedovali o tem, kaj

se je zgodilo otrokom iz pravljice. Nato so razvrščali pomešane sličice (sedem sličic) v pravilno zaporedje – samostojno je to uspelo le deklici A in dečku D. Nato so vodeno, ob dodatnih vprašanjih in spodbudah s skromnim besediščem in preprosto tvorbo povedi obnovili dogajanje: *V mali vasi so lepe hiše. Otroci iščejo copate. Janezek kliče Špelco: »Pridi k meni!« Bosi so šli iskat mucin dom. Hodili so po gozdu. Našli so mucin dom. Muca Copatarica je bila vesela. Vsi so si obuli copate. Muca šiva copate.*

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci samostojno (prav tako štafetno pripovedovanje) brez ilustracij kronološko pripovedovali o tem, kaj se je zgodilo otrokom iz pravljice. Vsi so razvrstili sličice v pravilno zaporedje (deklica C in deček E ob vodenju) in nato z bogatejšimi, sestavljenimi povedmi obnovili dogajanje (zlasti deklica A): */.../ Obljubila mu je, da mu bo zašila nove. Tudi drugi otroci so rekli, da bi radi imeli nove copate. Ko sneži, muca šiva copate otrokom.*

Kvalitativna analiza rezultatov napredka na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ter na osnovi primerjanja otroške recepcije *Muce Copatarice* v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) pokaže na posameznih segmentih recepcijske zmožnosti napredek, in sicer tako, da so vsi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (zajeti v raziskavo) ob sistematičnem razvijanju posameznih segmentov otrokove recepcijske zmožnosti s pomočjo poudarjene uporabe nejezikovnega medija (pantomima, gib, risanje ...) in elektronske prezentacije slikanice dosegli napredek.

V segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb so dosegli napredek tako, da so prek likovnega poustvarjanja, pogovora, vprašanj, igre vlog prešli od začetnega (vodenega) poimenovanja književnih oseb na samostojno poimenovanje ter na primerjanje in razvrščanje književnih oseb na *dobre* : *slabe* (karakterizacija – značajske lastnosti književne osebe), *glavne* : *stranske*.

Enako so napredek dosegli v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo (najbolj prek igre vlog in dramatizacije); na začetku so potrebovali zelo široka vrata za identifikacijo – identifikacija z osebami, ki so neposredno vezane na njihovo življenjsko izkušnjo – otroci, nato ožja vrata za identifikacijo in identifikacija z vsemi osebami v pravljici.

Konstanten napredek so dosegli tudi v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe: prek igre vlog in pantomime (na začetku vodeno, nato samostojno ter doživeto in ustvarjalno).

Razvoj dogajalnega prostora (zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora) so zaznali prav tako postopoma: sprva vodeno, nato samostojno, in sicer s pomočjo dogajalne premice/traku s sličicami.

V segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa so na začetku prek pogovora (nato časovnega kroga, ki smo ga pri predzadnji didaktični enoti razvili v kolo časa) vodeno sledili kronološkemu toku dogodkov, prostorskih

predstav niso imeli razvitih in niso bili zmožni določiti pomena pojmov nekoč in danes, ob koncu pa so.

Podoben napredek je opazen tudi v segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja: na začetku so vodeno (štafetno pripovedovanje, diaproyekcija) sledili kronološkemu toku dogodkov glavne književne osebe, nato samostojno. Ob koncu so sledili tudi dogajanju na več dogajalnih prostorih.

Tako nam z rezultati uspe potrditi:

- da je res mogoče razvijati recepcijsko zmožnost na populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in ni nobenega razloga, da bi ta cilj izvzeli iz kurikula;
- izhodiščno tezo sodobne paradigme, po kateri ne izločamo ciljev, ampak jih realiziramo s prilagojenimi didaktičnimi metodami (Luthar in Cicchetti 2000);
- da stimulatívni dejavniki na razvoj zmožnosti in kompetenc vplivajo spodbudno (Burchinal et al. 2008) – in nedvomno, kot smo dokazali, književna vzgoja je eden pomembnih stimulatívni dejavnikov otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Na ta način namreč ne ukinjamo literarnega besedila kot spoznavne, estetske in etične strukture in rešujemo paradoks obstoječega modela jezikovne vzgoje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki kljub temu da »navidezno« vključuje literarna besedila, se literarnim besedilom odreka (poenostavljanje zgodbe ...) – literarno delo namreč ukinja – in s tem krši svoja lastna teoretična izhodišča.

Lahko zaključimo, da prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, ki smo ga razvili in preverili v okviru naše raziskave, rešuje opisani paradoks in v kurikulum materinščine za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju vrača (mladinsko) književnost. Tako bodo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (kot kažejo rezultati naše raziskave) dosegli napredek v zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega besedila, torej v njihovi recepcijski kompetenci in posredno v segmentih jezikovne zmožnosti.

Zaključek

Raziskave so pokazale, da starši otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju od svojih otrok ne pričakujejo, da bi se ti zares naučili brati. Posledično tem otrokom berejo manj pogosto kot berejo (oz. kot bi brali) tistim otrokom, ki v intelektualnem razvoju ne zaostajajo. Otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju ne kupujejo knjig in zanje ne naročajo otroških revij (Fitzgerald et al. 1995). Podobno stališče v zvezi z redukcijo ali zniževanjem nivoja zastavljenih ciljev je pokazala tudi raziskava stališč učiteljev (Gilmore et al. 2003). Iz tega izhaja, da ti otroci prihajajo iz nestimulatívne okolja in da je edukacijski sistem tisti, ki mora najti takšne didaktične rešitve, ki bodo otrokom omogočile razvoj kompetenc – vseh, tudi recepcijskih in to brez odrekanja ciljem, brez poenostavljanja literarnih besedil. In naš prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje je tisti (to je pokazala

naša raziskava), ki v edukacijskem sistemu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju omogoča odpraviti ta problem, s tem pa odpravlja tudi razlike, ki izvirajo iz tega, ali je otrok odraščal v literarnoestetsko stimulativnem okolju ali v okolju, v katerem tovrstnih stimulacij ni bilo. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da so otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju dosegli napredek v zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega besedila, torej v njihovi recepcijski kompetenci. Ob tem pa smo ob uporabi ustreznih metod vplivali na njihove jezikovne kompetence, ki so pogoj za njihovo učno uspešnost in njihovo komunikacijsko kompetenco v vsakdanjem življenju. Tuje raziskave opozarjajo (Joseph in Konrad 2007) ravno na to, da otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju v edukacijskem procesu ne pridobivajo ustreznih komunikacijskih spretnosti.

Tako naša raziskava potrjuje, da s pomočjo stimulativnega učnega okolja – ustvari ga učitelj ob ustrezni izbiri metod (podprtih z vizualno komunikacijo – recepcija slikanice ob projekciji na platno), ki jih ponuja prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, izhajajoč iz nejezikovnih semiotičnih funkcij: odloženega posnemanja, ponavljanja, simbolne igre, igre vlog, otroške risbe in notranjih slik – skozi daljše obdobje s sistematičnim poučevanjem književne vzgoje po našem modelu brez zniževanja ciljev ugodno vplivamo na recepcijski razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. S tem pa razvijamo vse štiri komunikacijske spretnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Tudi kanadske študije (Beck 2004) priporočajo za otroke s posebnimi potrebami slikanice – »knjige z zanimivimi in lepimi ilustracijami«, pri čemer poudarjajo, da so le-te ključnega pomena za izobraževanje te populacije.

Ana Koritnik

Developing Reception Competence in Children with a Mild Intellectual Disability

The paper presents research paradigms which study factors used to influence—to the greatest extent possible—the language development of children with mild intellectual disabilities. Special attention is dedicated to the development of the reception competence with the use of reception didactics methods based on a relatively frequent use of less demanding non-verbal semiotic functions.

Namely, observations of the curriculum and school reality show, that, in the process of child's language development, literary texts function exclusively as "stimulating factors"; that teachers adapt the language of a literary text to the children's actual language competence level without reservation, (thus, according to literary theory, abolishing the literary text and changing it to something else) and that they completely renounce the possibility of achieving the goal to develop reception competence in the population of children with a mild intellectual disability.

The modern paradigm of educating children with intellectual disabilities on the one hand emphasizes the fact that developments (cognitive, language, social ...) of this population progress qualitatively the same as in other populations, but on the other hand have a different dynamic (Rosenburg and Abbeduto 1993). Thus, it requires that the educational curriculum does not primarily adapt (abolish) the goals; it has to adapt methods instead. In accordance with this paradigm, we have developed an adapted communication model of literary education, which encourages children with a mild intellectual disability to communicate with the literary text. The model uses emphasized non-verbal media (pantomime, movements, drawing...) and electronic presentation of a picture book to create a stimulating environment for children's genuine literary-aesthetic experience and consequently favourably influences their communication competence and functional literacy.

The core of the paper presents results of an experimental case study (on a sample of five children with a mild intellectual disability over a school year period), which developed the reception competence in these children with systematic use of an adapted communication model of literary education as an experimental factor. Data were acquired on the basis of ongoing evaluation of the performed didactic units and on the basis of the comparison of the children's reception of the picture book *Muca Copatarica* at the beginning of the school year (the first picture book of the school year) and the reception of the same picture book at the end of the school year (the last picture book of the school year). The results confirm the initially set hypothesis about reception progress – all children with a mild intellectual disability showed progress in their competence of perception, understanding, and evaluation of a literary text, thus in their reception competence: in the ability to perceive and understand literary persons and the motives for their actions; in the ability to find identification doors; in the ability to create imaginary images of the literary person; in the ability to perceive and understand the event place; in the ability to perceive and understand the literary time and in the ability to perceive and understand literary actions. Therefore, the research results confirm the fact that it is possible to develop reception competence in the population of children with a mild intellectual disability and that there is no reason to exclude this goal from the curriculum. The adapted communication model of literary education, which we developed and tested in our research, solves the described paradox (goal abolishment, simplification of literary text – the consequential abolishment of literary text and its change to something else) and re-estates (youth) literature to the curriculum of mother tongue for the children with a mild intellectual disability.

Literary education is, no doubt, one of important stimulative factors in the development of children with a mild intellectual disability – on the one hand, research shows that their parents do not expect their children to really learn to read and consequently read less, buy fewer books and do not subscribe to children magazines (Fitzgelard et al. 1995). However, on the other hand, they emphasize

that reading and narrating stories using picture materials (illustrations) favorably influences knowledge acquisition and the development of competences (Çolak and Uzuner 2004; Grove 1998), which our research has confirmed.

LITERATURA

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010. Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Beck, Tracy. 2004. *Inclusive Children's Literature*. Pridobljeno 14. 8. 2011. http://www.inclusiveeducation.ca/resources/documents/inclusive_booklist.pdf

Burchinal, Margaret R., Roberts, Joanne E., Zeisel, Susan A., Rowley, Stephanie J. 2008. Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*. 44 (1): 286–292.

Çolak, Aysun, Uzuner, Yıldıız. 2004. Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi Structured Interview. *Kuram ve Uygulamada Eđitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*. 4 (2): 264–270.

Fitzgerald, Roberts J., Pierce, Patricia, Schuele, Melanie C. 1995. Evaluation of home literacy environment: An illustration with preschool children with Down syndrome. *Reading and Writing Quarterly*. 11: 311–334.

Gilmore, Linda A., Campbell, Jennifer, Cuskelly, Monica. 2003. Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*. 50: 67–78.

Grove, Nicola. 1998. *Literature for All: Developing Literature in the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Hedrick, Wanda B., Katims, David S., Carr, Norma J. 1999. Implementing a Multimethod, Multilevel Literacy Program for Students with Mental Retardation. *Focus Autism Other Dev Disable*. 14 (4): 231–239.

Huston, Aletha, Duncan, Greg J., Granger, Rober, Bos, Johannes, McLoyd, Vonnie, Mistry, Rashmita, Crosby, Danielle, Gibson, Christina, Magnuson, Katherine, Romich, Jennifer, Ventura, Ana. 2001. Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development*. 72: 318–336.

Joseph, Laurice M., Konrad, Moira. 2008. *Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature*. Ohio: The Ohio State University. Pridobljeno 20. 10. 2011. http://academic.csuohio.edu/pershey_m/josepharticle.pdf.

Khudorenko, Elena A. 2011. Problems of the education and inclusion of people with disabilities. *Russian Education & Society*. 53 (12): 82–91.

Kobe, Marjana. 1987. *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kordigel Aberšek, Metka. 2008. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. 2003. V *Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 8. 10. 2011. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4984>
- Lerner, Janet W. 2000. *Learning Disabilities. Theories, diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Lipec Stopar, Mojca. 2000. Razvoj branja : tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. *Naš zbornik*. 33 (6): 2–3.
- Luthar, Suniya S., Cicchetti, Dante. 2000. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 12: 857–885.
- Margalit, Malka. 2003. Resilience models among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18: 82–86.
- Novljan, Egidija. 1997. *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Opara, Božidar. 2005. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Center Kontura, d. o. o.
- Pečjak, Sonja. 2009. *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rosenberg, Sheldon, Abbeduto, Leonard. 1993. *Language and Communication in Mental Retardation: Development, Process, and Intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sagadin, Janez. 1991. Študija primera. *Sodobna pedagogika*. 42 (9–10): 467–472.
- Tuffrey-Wijne, Irene, McEnhill, Linda. 2008. Communication difficulties and intellectual disability in end-of-life care. *International Journal of Palliative Nursing*. 14 (4): 189–194.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zigler, Edward, Hodapp, Robert M. 1986. *Understanding mental retardation*. New York: Cambridge University Press.

Anja Valenčič Štemberger

Sonja Čotar Konrad

Medsebojna povezanost otrok v starostno homogenih in starostno kombiniranih skupinah

Izvirni znanstveni članek

UDK: 316.472.3-053.4

316.454-053.4

POVZETEK

Glavni namen raziskave je ugotoviti, ali obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja posameznih sociometričnih položajev in struktur otrok glede na starostno kombinirane in starostno homogene skupine. Raziskovanje je potekalo v časovnem obdobju dveh mesecev in je temeljilo na neslučajnostnem, namenskem vzorcu petih starostno homogenih in petih starostno kombiniranih skupin. Podatke smo pridobili s pomočjo kvantitativne tehnike sociometrične preizkušnje, intervjujev vzgojiteljic za pridobitev opisov osebnostnih lastnosti ter anketnega vprašalnika za starše. V empiričnem delu smo na osnovi sociometrične preizkušnje želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike v medsebojni povezanosti med starostno homogenimi in starostno kombiniranimi skupinami. Rezultati raziskave so pokazali, da se v starostno homogenih skupinah pojavlja več priljubljenih in več zavrženih otrok. Te skupine imajo tudi večji indeks kohezivnosti ter ugodnejšo strukturo skupine v primerjavi s starostno kombiniranimi skupinami. Starejši otroci v starostno kombiniranih skupinah izbirajo med otroki podobne starosti, medtem ko so mlajši otroci izbirali starejše. Posledično to privede do ugotovitve, da so mlajši otroci v večini prezrti, medtem ko se med priljubljene otroke uvrstijo le starejši. Ob analizi sociogramov skupin smo ugotovili, da so mlajši otroci v starostno kombiniranih skupinah v večini osamljeni.

Gljučne besede: predšolski otrok, sociometrični položaj, starostno kombinirane skupine, starostno homogene skupine

Mutual Relatedness of Children in Homogeneous and in Combined Age Groups

Original scientific article

UDK: 316.472.3-053.4

316.454-053.4

ABSTRACT

The essential purpose of the survey was to find out if between combined and in homogeneous age groups there are differences in frequency of occurrence of individual sociometrical positions and structure of children. The research was based on non-accidental, purposive sample of five homogeneous and five combined age groups. Based on sociometric test,

in the empirical part, we wished to find out if there are differences in mutual connections between homogeneous and combined age groups. The research was done over a period of two months and was based on non-accidental, purposive sample of five homogeneous and five combined age groups. We obtained the data with the help of the quantitative technique of sociometric test. The results of the research show that there are more popular and more rejected children in homogeneous age groups. These groups also have a higher index of cohesiveness and a more favourable structure of the group in comparison to combined age groups. Older children in combined age groups choose among children of similar age and younger children choose from among older children. Consequentially, the results lead to the finding that younger children are mostly overlooked; only the older children can be among the popular ones. With the analysis of the sociograms of groups we found out that in combined age groups younger children are mostly lonely.

Key words: preschool children, sociometric position, peer relations, combined age group, homogenous age groups

Uvod

Običajno so za vrtčevske skupine značilni trajni medosebni odnosi, ki otrokom pomenijo varnost, zaupanje, skrb, igro, zabavo in čustveno podporo. Ti odnosi so pomembni za delovanje skupine, ki postane stabilna in oblikovana šele takrat, ko se v njej razvije pozitivna skupinska povezanost (Ule 2005, 330). Zaradi tega je pomembno, da je skupina v vrtcu močno povezana, saj je močna povezanost skupine pogoj za boljše zaupanje med člani in za dobro počutje posameznika v skupini. V vrtcu so skupine lahko organizirane kot starostno homogene ali kombinirane. Vprašanje, ki se pojavlja, pa je, ali obe organizacijski obliki vsem otrokom omogočata enake pogoje za kakovostne socialne odnose z vrstniki. Pri skupinski povezanosti je namreč pomembno, da ima vsak otrok v skupini vsaj enega prijatelja, ki se rad igra z njim (Pečjak in Košir 2002, 11). Torej je pomembno, da poleg medsebojne povezanosti skupine preučimo tudi strukturo skupine, ki je, kot pravi Moreno (1962, v Pečjak in Košir 2002, 40), ugodna, če v skupini ni več kot 10–15 % osamljenih otrok. Pri osamljenosti pa moramo biti pozorni predvsem na mlajše otroke v starostno kombiniranih skupinah, saj po mnenju Batistič Zorec (2003, 7) prevelike starostne razlike med otroki starejšim otrokom ne morejo zagotoviti ustreznih modelov posnemanja za mlajše, lahko pa se celo zgodi, da starejši otroci mlajše izločijo. Poleg tega pa Goldman (1981, 649) v svoji raziskavi, primerjal je socialne odnose med otroki v starostno kombiniranih skupinah ter skupinah, v katere so bili vključeni enako stari otroci, ugotavlja, da v starostno kombiniranih skupinah starejši otroci večino časa preživijo z enako starimi otroki.

V nadaljevanju smo zaradi navedenih dejstev ugotavljali, ali obstajajo razlike v medsebojni povezanosti med starostno homogenimi in starostno kombiniranimi skupinami. Zanimala sta nas tudi sociometrični položaj otrok v skupini ter struktura skupine.

Cilje raziskave smo dosegli s teoretičnim preučevanjem socialnih interakcij med različno starimi otroki, značilnostmi skupin ter pomembnosti vrtčevske skupine na otrokov celostni razvoj. Poleg tega smo empirično preučili sprejetost otrok v starostno homogenih in starostno kombiniranih skupinah in preverjali morebitne razlike med obema organizacijskima oblikama.

Teoretični del

Socialni razvoj otroka v predšolskem obdobju

Za zdrav socialni razvoj otroka je bistvenega pomena, če je sprejet s strani drugih otrok, saj to pripomore k bolj pozitivnemu počutju otroka v vrtcu. Zaradi tega je treba poznati potek socialnega razvoja otroka. V nadaljevanju bomo navedli nekaj ključnih komponent le-tega.

Do približno polovice drugega leta se malčki prepoznajo na podlagi lastnih zunanjih potez, videza. V tem obdobju malčkov odnos do vrstnikov ni še dovolj razvit, kar pomeni, da se malčki večino svojega časa igrajo sami zase. Med drugim in tretjim letom narašča malčkovo uveljavljanje svoje težnje po posedovanju stvari ali drugih oseb (Zupančič in Kavčič 2007, 86). Med drugim in petim letom otrokove starosti se poveča količina ter izboljša kakovost medsebojnih interakcij med otroki. Takrat se začnejo med otroki pojavljati tudi socialno zrelejša socialna vedenja, kot so sodelovanje, izražanje naklonjenosti do drugih, prilagajanje, empatija ter skupno reševanje problemov (Horvat in Magajna 1989). V tem obdobju se pojavi tudi preseganje egocentrizma, ki se kaže v razvoju čustvene in socialne empatije, razumevanju sebe in drugih ter v razvoju teorije uma. To pomeni pogoj za razvoj socialnih interakcij med vrstniki. Empatija se veže na večje število čustev, vključno s sestavljenimi čustvi (Marjanovič Umek et al. 2001, 47). Bolj sociabilni, manj plašni in manj impulzivni otroci pogosteje ponudijo pomoč drugemu, kar velja tudi za bolj asertivne in manj dominantne otroke. Predšolski otroci se pogosto prosocialno vedejo zaradi egocentričnih motivov (npr. želja po nagradi), pri tem pa tudi pogosto preiščujejo o pozitivnih in negativnih posledicah, ki jih bo imelo to vedenje za njih same. Nagrada pa lahko tudi negativno vpliva na pojav altruizma, saj lahko otroka spodbudi k temu, da svoje prosocialno vedenje povezuje z zunanjimi motivi in da prosocialnega vedenja ne posplošuje tudi na druge situacije (Marjanovič Umek in Zupančič 2004, 363–364). V zgodnjem otroštvu razvoj socialnih odnosov poteka v smeri dolgotrajnejšega recipročnega odnosa (jaz tebi, ti meni), v katerem lahko vsakdo računa na pomoč, ko jo potrebuje. Na sklepanje prijateljstva vplivajo otrokove osebnostne lastnosti. Prijateljstvo se zaključi, ko posameznik zavrne pomoč, za katero ga prijatelj prosi, ali če eden od prijateljev zlorabi zaupanje drugega (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, 55).

Na osnovi predstavljenih ugotovitev sklepamo, da se otrokov socialni razvoj in otrokova socialna udeležnost v vrtčevski skupini medsebojno povezujeta. Poleg tega pa lahko še zaključimo, da se z naraščanjem starosti otroka povezuje

vedno večja želja po socialnih stikih z drugimi otroki. Zato bomo v nadaljevanju podrobneje opisali socialno skupino v vrtcu, ki je pomembna oblika otrokovega bivanja.

Socialna skupina v vrtcu

Kot smo že omenili, skupine pomembno vplivajo na razvoj otrokovih socialnih interakcij. Socialne interakcije med vzgojiteljem in otrokom, med vzgojiteljem in celotno skupino ter med otrokom in skupino potekajo na formalnem in neformalnem področju ter imajo številne oblike. V primeru formalnih interakcij je vzgojitelj osrednji dejavnik, saj določa vsebino in obliko interakcije. Neformalno področje pa vključuje neformalne interakcije (predvsem na ravni otrok – otrok), ki se razvijajo brez vzgojiteljevega vpliva. Neformalne interakcije se razvijajo kot posledica pričakovanj in potreb otrok po socialni sprejetosti, pripadnosti, prijateljstvu, izmenjavi interesov (Pečjak in Košir 2002, 5).

Kakovost interakcije na formalnem in neformalnem področju je izrednega pomena, saj je od nje odvisna kakovost poučevanja. Težave, ki se pojavljajo v skupini, je mogoče uspešneje reševati v skupini z učinkovitimi interakcijami med člani. Vzgojitelji se morajo zavedati, da se otrok določenih socialnih spretnosti in sposobnosti (npr. sposobnosti sodelovanja) nauči le v skupini ter da so le-te izrednega pomena za življenje v širši skupnosti (Bečaj 2001, 37).

Skupine, v katerih potekajo bolj kakovostne interakcije in učinkovitejše komunikacije, so bolj povezane od skupin, v katerih sta interakcija in komunikacija manj kakovostni. Kohezivnost ali medsebojna povezanost pa predstavlja temeljni atribut oddelka kot skupine (Schmuck in Schmuck 1997, v Pečjak in Košir 2002, 11). Bolj povezane skupine so bolj produktivne in učinkoviteje rešujejo težave kot manj povezane (Baron Kerr 2003, 14). Poleg tega se v visoko povezanih skupinah člani dobro počutijo, bolj zaupajo vase in se čutijo manj osamljeni (Ule 2005, 357). Nizka stopnja povezanosti skupine se kaže v prevladovanju negativnih emocij ali sovražnosti in konfliktnosti med člani, v pomanjkanju občutka pripadnosti, v nepriljubljenosti skupine. Visoka stopnja povezanosti skupine pa se kaže v prevladovanju pozitivnih emocij med člani, v občutku odgovornosti, v razvitem občutku pripadnosti skupini ter v privlačnosti skupine za člane (Nastran Ule 1997, 402–403).

Ugodno je, če ima vsak otrok v skupini vsaj enega prijatelja (Pečjak in Košir 2002, 11), zato je treba opazovati otrokovo socialno udeležbo v skupini ter ugotavljati morebitno osamljenost in prezrtost otrok v skupini.

Sklepamo, da ima lahko veliko vlogo pri skupinski kohezivnosti vodja skupine, ki bi lahko s svojim vodenjem ob pomoči vzgojiteljice pripomogel, da bi se v skupino vključevali tudi otroci drugih sociometričnih struktur in tipov, predvsem zavrtnjeni in prezrti. Omenjene je treba čim bolj vključevati v skupino, saj se neugoden sociometrični položaj negativno povezuje s stopnjo storilnostne motivacije otroka, z otrokovo samopodobo ter z ravnijo aspiracij (Pečjak in Košir 2002, 32).

Medsebojno povezanost skupin in sociometrični položaj otroka v skupini smo preučevali z vidika starostno homogenih in starostno kombiniranih skupin. Zanimalo nas je, v katerih skupinah so njeni člani bolj povezani. V ta namen smo v nadaljevanju preučili značilnosti teh skupin.

Starostno kombinirane in starostno homogene skupine v vrtcu

Homogene skupine so skupine, sestavljene iz otrok podobne starosti, praviloma znotraj enega leta razlike (Varjačič 2007, 59). V članku pod izrazom starostno homogene skupine razumemo skupine, v katere so vključeni otroci znotraj dveh let razlike. Otroci so glede na starost vključeni v oddelek prvega ali drugega starostnega obdobja.

Kombinirane skupine so definirane kot oddelki v vrtcu, v katere so vključeni različno stari otroci (od 1 do 6 let). V teh skupinah se otroci zaradi starosti razlikujejo po sposobnostih in spretnostih, zato se lahko veliko naučijo drug od drugega (Katz et al. 1990, 15). Marjanovič Umek in Zupančič (2006) navajata, da so starostno kombinirane skupine »naravne«, saj se otrok že v družini srečuje z različno starimi otroki in odraslimi.

Oddelki, v katere so vključeni otroci, ki se razlikujejo po starosti, imajo svoje prednosti in slabosti. Varjačič (2007, 59) kot prednost navaja, da se starejši otroci v teh skupinah učijo strpnosti do mlajših in lahko tudi deloma skrbijo zanje ter si ob mlajših otrocih privoščijo več otroškosti. Navaja pa tudi prednosti za mlajše otroke – starejše otroke lahko imajo za vzor, se od njih učijo, kar pa pripomore k hitrejšemu pridobivanju različnih izkušenj. Najstarejši otroci lahko prevzamejo mesto vodje ali pa pomagajo mlajšim. V najboljšem položaju, da pridobi na mnogih razvojnih področjih, je verjetno srednja skupina. V skupinah, v katerih so otroci različnih starosti, je po eni strani treba uresničevati različne vzgojne cilje, po drugi strani pa se morajo mlajši otroci kosati z zahtevnejšo govorno komunikacijo in socialno interakcijo (Bahovec in Kodelja 1996, 63).

Starostno homogene in starostno kombinirane skupine zaradi svojih značilnosti različno vplivajo na otrokov socialni razvoj. Predvsem se pojavlja vprašanje o sociometričnem položaju mlajših otrok v skupini, saj so ti lahko v večini prezrti. Izsledki različnih raziskav, ki so preučevale vplive združevanja različno starih otrok, so predstavljeni v nadaljevanju.

Katz et al. (1990, 23) so mnenja, da združevanje različno starih otrok v skupine olajša in spodbuja otrokov socialni razvoj ter da raznolikost v socialnem dožemanju lahko spodbuja sodelovalno klimo.

Starostno kombinirane skupine so ugodne za socialni, čustveni in spoznavni razvoj otroka, saj otrokom omogočajo izkušnjo sodelovanja z drugačnimi. Poleg tega je v starostno kombiniranih skupinah manj konfliktnih situacij med otroki, več medsebojne pomoči ter učenja med otroki (Sundell 1994, 50). Nasprotno pa je v starostno homogenih skupinah prisotnih več težav z vedenjem (npr. agresivnost med otroki) ter manj prosocialnih vedenj (Furma et al. 1979, 920; McClellan in Kinsey 1997, 3). McClellan (1993, v Batistič Zorec 2003, 3) tudi navaja, da je v starostno

homogenih skupinah več priljubljenih in tudi več osamljenih in zavrženih otrok kot v skupinah, v katerih se otroci razlikujejo po starosti.

Mlajši otroci so v starostno kombiniranih skupinah manj odvisni od vzgojiteljeve pomoči in pozornosti (Katz et al. 1990). Ugotavljajo še, da so starejši otroci v starostno kombiniranih skupinah bolj pozorni ter izkazujejo več prosocialnih vedenj do mlajših kot do starejših otrok (Crosser 2004) ter da prej pomagajo mlajšemu otroku kot vrstniku (Ludeke in Hartup 1983, v Evangelou 1989, 3).

Ob vprašanju, ali so starostno kombinirane skupine »ugodne« tudi za dobrobit in optimalen razvoj starejših udeležencev, se pojavijo dileme. Strokovnjaki (Glodman 1981, 644) ugotavljajo, da so v starostno kombiniranih skupinah mlajši otroci bolj socialno aktivni, ko so v interakcijah s starejšimi otroki, medtem ko za starejše otroke velja manjša socialna aktivnost. In tudi, da mlajši otroci v oddelkih, v katere so vključeni različno stari otroci, več komunicirajo s starejšimi kot z vrstniki, starejši pa bolj z vrstniki (Batistič Zorec 2003, 4). Poleg slabosti starostno kombiniranih skupin za starejše otroke pa je McClellan (1993, v Batistič Zorec 2003, 4) ugotovila tudi prednosti. Meni, da je odnos med starejšim in mlajšim otrokom podoben odnosu med odraslim in otrokom, v katerem se starejši otrok nauči tolerantnosti in nima potrebe po povračilu kot v recipročnem odnosu z vrstnikom.

Prisotnost mlajših otrok ima v starostno kombiniranih skupinah lahko tudi terapevtski učinek. V raziskavi so ugotovili (Katz et al. 1990, 33), da združevanje različno starih otrok pozitivno vpliva na razvoj družabnosti mlajših otrok. V takšnih skupinah se lažje vzpostavljajo prijateljski odnosi in tudi mlajši otroci posnemajo starejše. Otroci na nižji stopnji razvoja so manj socialno stigmatizirani, v manj tekmovalni in stresni situaciji pa se povečata njihova samozavest in motiviranost. Otroku z nizkim samozaupanjem druženje z mlajšim ponuja možnost, da uri svoje socialne spretnosti in si s tem izboljšuje socialno kompetentnost in samozaupanje (Katz et al. 1990, 33).

Empirični del

Namen in hipoteze

Osrednji namen raziskave je ugotoviti, ali obstajajo razlike v kohezivnosti med starostno kombiniranimi in starostno homogenimi skupinami ter ali je sociometrična struktura teh skupin ugodna. Posebej smo se osredotočili na sociometrični položaj mlajših otrok v starostno kombiniranih skupinah.

Predvidevali smo:

H1: Obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja posameznih sociometričnih struktur in položajev glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine.

H2: V starostno kombiniranih skupinah starejši otroci pri igri pogosteje izbirajo po starosti sebi podobnega partnerja.

H3: V starostno kombiniranih skupinah mlajši otroci pri igri pogosteje izbirajo starejšega partnerja.

H4: Starostno kombinirane skupine imajo manjši indeks kohezivnosti kot starostno homogene skupine.

H5: Starostno homogene skupine imajo ugodnejšo strukturo kot starostno kombinirane skupine.

Metoda

Vzorec

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem, namenskem vzorcu 201 otroka (47,26 % deklic in 52,74 % dečkov), v štirih enotah vrtcev v občini Ilirska Bistrica (3 starostno homogene skupine in 5 starostno kombiniranih skupin) in v vrtcu Sežana – enota Hrpelje (2 starostno homogeni skupini).

Preglednica 1: Raziskovalni vzorec starostno kombiniranih skupin in njihova sestava

Starostno kombinirane skupine	Število otrok po starosti		Skupaj
	1–3 let	3–6 let	
starostno kombinirana skupina 1	5	10	15
starostno kombinirana skupina 2	5	10	15
starostno kombinirana skupina 3	7	8	15
starostno kombinirana skupina 4	4	15	19
starostno kombinirana skupina 5	6	14	19
Skupaj	26	57	83

Povprečno število deklic v starostno kombiniranih skupinah je 31,33 % ter dečkov 68,67 %. Povprečna starost otrok v starostno kombiniranih skupinah je 3,6 leta.

Preglednica 2: Raziskovalni vzorec starostno homogenih skupin in njihova sestava

Starostno homogene skupine	Starostno obdobje	Število otrok
Starostno homogena skupina 1	4–5 let	24
Starostno homogena skupina 2	4–6 let	23
Starostno homogena skupina 3	5–6 let	24
Starostno homogena skupina 4	4–6 let	23
Starostno homogena skupina 5	5–6 let	24
Skupaj		118

Povprečno število deklic v starostno homogenih skupinah je 47,46 % ter dečkov 52,54 %. Povprečna starost otrok v starostno homogenih skupinah je 5,2 leta.

Pripomočki

Za zbiranje empiričnih podatkov smo uporabili kvantitativne tehnike zbiranja podatkov, in sicer sociometrično preizkušnjo z dvodimenzionalnim sociometričnim klasifikacijskim sistemom. Sociometrična preizkušnja je metoda, katere utemeljitelj je Jakob Levy Moreno (1889–1974) in naj bi nastala leta 1934. V sociometričnem postopku osebe razvrščajo druga drugo v skupine glede na določen kriterij, najpogosteje uporabljen kriterij pa je kriterij skupnega druženja (Pečjak in Košir 2002, 16).

S sociometrično preizkušnjo ugotavljamo socialno sprejetost posameznika v skupini, povezanost med posameznimi člani skupine ter stopnjo povezanosti celotne skupine (Pečjak in Košir 2002, 26–27). Pri ugotavljanju smo uporabili pozitivni in negativni kriterij (dvodimenzionalni sociometrični klasifikacijski sistem) z namenom, da smo lahko razvrstili otroke glede na socialno preferenčnost (ali je otrok v skupini priljubljen ali ne) in socialni vpliv (do katere mere je otrok opažen v skupini) (Newcomb et al. 1993, v Pečjak in Košir 2002, 26–27). Uvrstili smo jih v pet skupin (Coie et al. 1982, v Pečjak in Košir 2002, 27):

- priljubljene – prejmejo veliko pozitivnih izbir in malo ali nič negativnih in imajo visoko socialno preferenčnost,
- zavrnjene – prejmejo veliko negativnih izbir in malo ali nič pozitivnih izbir in imajo nizko socialno preferenčnost,
- prezrte – prejmejo malo ali nič izbir in imajo nizek socialni vpliv,
- kontroverzne – prejmejo veliko pozitivnih in negativnih izbir in imajo visok socialni vpliv,
- povprečne – prejmejo povprečno število pozitivnih in negativnih izbir.

Po meritvah izdelamo sociogram skupine, ki nam ponudi vpogled v strukturo skupine in s pomočjo katerega lahko identificiramo osamljene otroke, ki ne dobijo nobene vzajemne izbire (Pečjak in Košir 2002, 38–40).

Postopek

Sociometrično preizkušnjo smo izvedli tako, da smo vsakemu otroku pokazali fotografijo njegove skupine in se prepričali, da prepozna in poimenuje vse otroke na sliki. Otroku smo nato postavili dva sklopa vprašanj, ki so se nanašala na konkretni vidik vsakdanjega življenja v vrtcu (na igro). Vprašanja so zajemala pozitivni in negativni kriterij, število odgovorov pa je bilo pri obeh omejeno na tri.

Uporabili smo naslednja dva sklopa vprašanj (Zupančič et al. 2001, 77):

1. »S katerimi izmed otrok v svoji skupini se najraje igraš?«
 - a) »Kaj pa, če bi se lahko igral samo z enim od njih, katerega bi izbral?« Otroku smo ponovili vse otroke, ki jih je omenil pri prvem vprašanju: »S kom se raje igraš, s *tem* (poimenujemo otroka) ali s *tem*?«
 - b) »Kaj pa, če bi se lahko igral samo z dvema izmed teh otrok? S *tem* (imenujemo otroka, izbranega pod a), se že igraš, ostanejo ti še ... (imenujemo prej omenjene otroke).« Če se otrok ni mogel odločiti, smo mu še enkrat ponovili vse otroke, ki jih je poimenoval.
 - c) »Kaj pa, če bi se lahko igral s tremi otroki, koga bi še izbral poleg *teh dveh* (imenujemo otroka, izbranega v odgovoru a in b)?«
2. »S katerimi otroki v tvoji skupini se najmanj rad igraš?«
 - a) »Kaj pa, če bi bili samo ti otroci v vrtcu (ponovimo otroke, s katerimi je odgovoril na splošno vprašanje)? S katerim od teh otrok se ne bi igral?«

- b) »Zdaj pa se ti ne bi bilo treba igrati z dvema od teh otrok (imenujemo vse izbrane otroke v drugem odgovoru). S *tem* (izbran otrok v 2a) se že ne igraš, s kom se še ne bi?«
- c) »Zdaj pa se ti ni treba igrati s tremi izmed teh otrok (naštejem vse izbrane pri 2). S *tem* in s *tem* (izbrani otrok pri 2a in 2b) se že ne igraš, s kom se še ne bi?«

Iz podatkov sociometrične preizkušnje smo naredili sociometrike ter za vsakega otroka posebej pozitivne in negativne izbire pretvorili v z-vrednosti. Na podlagi z-vrednosti smo določili socialno preferenčnost (razlika med standardiziranimi pozitivnimi in negativnimi izbirami) in socialni vpliv (vsota standardiziranih pozitivnih in negativnih izbir). Na podlagi tega smo jih razvrstili v sociometrične skupine. S pomočjo vzajemnih izbir smo izračunali stopnjo povezanosti skupin.

Socialne odnose v skupinah smo predstavili tudi grafično s pomočjo sociogramov pozitivnih izbir ter izračunali, ali je sociometrična struktura skupine ugodna, saj Moreno (1962, v Pečjak in Košir 2002, 40) pravi, da je ugodna, če v razredu ni več kot 10–15 % osamljenih učencev.

Pridobljene podatke smo kvantitativno obdelali s pomočjo deskriptivne in inferenčne statistike. Podatki so bili obdelani računalniško. Statistična obdelava je bila narejena s pomočjo programa SPSS 14. Za statistično analizo postavljenih hipotez smo uporabili funkcije programa SPSS, in sicer t-test za neodvisne vzorce in hi-kvadrat preizkus povezanosti spremenljivk. Pridobljene podatke smo tabelarično in grafično ponazorili s pomočjo programa Microsoft Excel.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate naše raziskave, ki smo jo opravili z namenom, da bi ugotovili, ali obstajajo razlike v skupinski povezanosti med starostno kombiniranimi in starostno homogenimi skupinami ter ali je sociometrična struktura teh skupin ugodna. Posebej smo se osredotočili na sociometrični položaj mlajših otrok v starostno kombiniranih skupinah.

Zanimalo nas je, kako pogosto se pojavljajo posamezni sociometrični položaji otrok glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine. Predpostavljali smo, da obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja posameznih sociometričnih položajev otrok glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) starostno homogenih in starostno kombiniranih skupin glede na pojavljanje posameznih sociometričnih položajev

Starostna skupina	Sociometrični položaj otroka					Skupaj f (f %)
	Priljubljen f (f %)	Zavržen f (f %)	Prezrt f (f %)	Kontroverzen f (f %)	Povprečen f (f %)	
Starostno kombinirane skupine	17 (8,5)	11 (5,5)	25 (12,4)	4 (2)	26 (12,9)	83 (41,3)
Starostno homogene skupine	31 (15,4)	18 (9)	14 (7)	10 (5)	45 (22,4)	118 (58,7)
Skupaj	48 (23,9)	29 (14,4)	39 (19,4)	14 (7)	71 (35,3)	201 (100)

Ugotavljamo, da obstajajo pomembne razlike v starostno homogenih in starostno kombiniranih skupinah glede na pojavljanje posameznih sociometričnih položajev

otrok ($\chi^2_{(4)} = 10,673$; $p < 0,05$). Iz preglednice 3 je razvidno, da je v starostno homogenih skupinah več priljubljenih in več zavrženih otrok kot v starostno kombiniranih skupinah. Poleg tega pa se v starostno kombiniranih skupinah pojavlja več prezrtih in manj povprečnih otrok kot v starostno homogenih skupinah. Rezultati se ujemajo z ugotovitvijo McClellan (1993, v Batistič Zorec 2003, 3), da je v starostno homogenih skupinah več priljubljenih in zavrženih otrok kot v starostno kombiniranih skupinah. Zanimiv je tudi podatek o številu prezrtih otrok v starostno kombiniranih skupinah. Ugotavljamo namreč (preglednica 4), da obstaja pomembna povezanost v pogostosti pojavljanja prezrtih in priljubljenih otrok glede na starost otrok v starostno kombiniranih skupinah ($\Phi = 0,82$; $p < 0,05$).

Iz preglednice 4 je razvidno, da med priljubljene otroke v starostno kombinirani skupini spadajo le starejši otroci ter da je največ prezrtih otrok mlajših. Pomembna pa je tudi ugotovitev, da je v starostno kombinirani skupini več prezrtih otrok kot v starostno homogeni skupini (preglednica 3). Ti podatki so skladni z našo prvo hipotezo, da obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja posameznih sociometričnih struktur in položajev glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine. Med prezrte otroke v starostno kombinirani skupini spadajo predvsem mlajši otroci, priljubljeni pa so v večini starejši. Rezultati raziskave se nadalje ujemajo tudi z ugotovitvami Batistič Zorec (2003, 7), ki pravi, da prevelike starostne razlike starejšim otrokom ne morejo zagotoviti ustreznih modelov posnemanja za mlajše ter da lahko starejši otroci mlajše izločijo, kar pa privede do dejstva, da so v starostno kombiniranih skupinah mlajši večinoma prezrti ali zavrženi. Poleg tega lahko rezultate pojasnimo tudi s socialnim razvojem malčkov, saj ti niso še zmožni tkati trajnih socialnih odnosov z drugimi otroki oz. se večino svojega časa igrajo sami zase (Zupančič in Kavčič 2007, 86). Na osnovi tega lahko razloge za pogostejšo prezrtost mlajših otrok iščemo v njihovem socialnem razvoju in težnji starejših otrok po prevladi nad njimi.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) priljubljenih in prezrtih otrok glede na starost otrok v starostno kombinirani skupini

Starost otrok v starostno kombinirani skupini	Sociometrični položaj otroka		Skupaj f (f %)
	Priljubljen f (f %)	Prezrt f (f %)	
1–3 let	0 (0)	21 (50)	21 (50)
3–6 let	17 (40,5)	4 (9,5)	21 (50)
Skupaj	17 (40,5)	25 (59,5)	42 (100)

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v izbiri partnerja za igro glede na starost otrok v starostno kombiniranih skupinah. Ugotavljamo (preglednica 4), da med mlajšimi in starejšimi otroki obstaja pomembna povezanost pri izbiri partnerja glede na starost ($\Phi = 0,08$; $p < 0,05$). Iz preglednice 5 lahko razberemo, da mlajši otroci pri igri v večini najpogosteje izbirajo starejše otroke ter da starejši otroci najpogosteje izberejo glede na starost sebi podobnega partnerja. S tem sprejmemo predpostavljeno hipotezo, da v starostno kombiniranih skupinah starejši otroci pri igri pogosteje izbirajo po starosti sebi podobnega partnerja in da mlajši

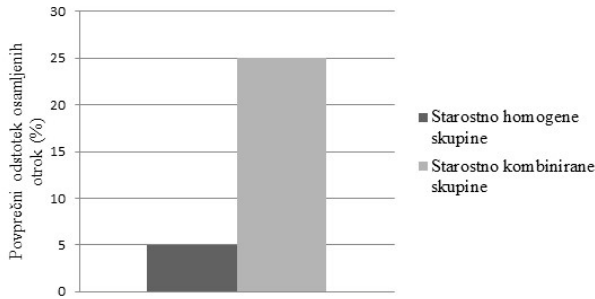
otroci v starostno kombiniranih skupinah pri igri pogosteje izbirajo starejšega partnerja. Rezultati raziskave se ujemajo z ugotovitvijo Batistič Zorec (2003, 4), da v starostno kombinirani skupini starejši otroci več komunicirajo z vrstniki ter da mlajši otroci več komunicirajo s starejšimi. Da starejši otroci za igro izbirajo predvsem sebi podobnega partnerja po starosti, bi lahko povezali tudi z dejstvom, da se po tretjem letu začne pojavljati skupna igra (Batistič Zorec 2002, 4), zato izbirajo starejše otroke, s katerimi lahko v igri sodelujejo. Mlajši otroci pa se igrajo vsak zase (Batistič Zorec 2002, 4). S tem sprejmemo hipotezo, da v starostno kombiniranih skupinah starejši otroci pri igri pogosteje izbirajo sebi podobnega partnerja.

Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) izbir partnerja pri igri glede na starost otroka v starostno kombiniranih skupinah

Starost otrok v starostno kombiniranih skupinah	Starost izbranega partnerja za igro		Skupaj f (f %)
	1–3 let f (f %)	3–6 let f (f %)	
1–3 let	2 (1,1)	25 (13,5)	27 (14,6)
3–6 let	5 (2,7)	153 (82,7)	158 (85,4)
Skupaj	7 (3,8)	178 (96,2)	185 (100)

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v indeksu kohezivnosti skupin med starostno homogenimi in starostno kombiniranimi skupinami. Ugotavljamo, da obstajajo pomembne razlike v indeksu kohezivnosti med starostno homogenimi in starostno kombiniranimi skupinami ($t_{(8)} = 2,54$; $p < 0,05$). Indeks starostno kombiniranih skupin ($\mu = 0,4$) je nižji od indeksov starostno homogenih skupin ($\mu = 0,58$). S tem sprejmemo predpostavljeno hipotezo, da imajo starostno kombinirane skupine manjši indeks kohezivnosti kot starostno homogene skupine. Čeprav se obe povprečni vrednosti indeksov uvrščata v stopnjo srednje povezanosti skupine (0,40–0,60), pa je poleg stopnje povezanosti skupine treba preveriti še, ali ima vsak otrok v skupini vsaj enega prijatelja (Pečjak in Košir 2002, 11). Ugotovili smo namreč (graf 1), da je sociometrična struktura starostno homogenih skupin bolj ugodna kot struktura starostno kombiniranih skupin. Struktura starostno kombiniranih skupin spada med neugodno strukturo skupine, saj je v skupini več kot 10–15 % osamljenih posameznikov, to pa pomeni, da ti otroci niso dobili nobene pozitivne izbire s strani drugih otrok oziroma nimajo nobenega prijatelja v skupini. Struktura starostno homogenih skupin pa je ugodna, saj je delež osamljenih posameznikov manjši od 10–15 %. Ponovno lahko rezultat pojasnimo z ugotovitvijo, da starejši otroci v oddelkih, v katere so vključeni različno stari otroci, več komunicirajo s svojimi vrstniki (Batistič Zorec 2003, 3), zato niso izbirali mlajših otrok.

Graf 1: Povprečni odstotek osamljenih otrok glede na starostno homogeno in starostno kombinirano skupino



S tem sprejmemo postavljeno hipotezo, da imajo starostno homogene skupine večji indeks kohezivnosti skupine ter ugodnejšo strukturo skupine kot starostno kombinirane skupine. Lahko sklepamo, da se v starostno homogenih skupinah otroci bolje počutijo, saj tudi Nastran Ule (1997, 402–403) ugotavlja, da se višja povezanost skupine kaže v prevladovanju pozitivnih emocij med člani v občutku odgovornosti, v razvitem občutku pripadnosti skupini ter v privlačnosti skupine za člane. Ule (2005, 357) tudi pravi, da se v višje povezanih skupinah člani dobro počutijo, bolj zaupajo vase in se čutijo manj osamljene. Sklepamo lahko tudi, da v starostno homogenih skupinah potekajo kakovostnejše interakcije in komunikacije kot v starostno kombiniranih skupinah, saj Schmuck in Schmuck (1997, v Pečjak in Košir 2002, 11) pravita, da so skupine bolj povezane, če v njih potekajo kakovostnejše interakcije in komunikacije. Ker se ugodnost strukture skupine povezuje s številom osamljenih otrok v skupini, bomo v nadaljevanju pregledali rezultate analize razlik v pogostosti pojavljanja osamljenih otrok glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine.

Zanimal nas je namreč tudi delež osamljenih otrok v starostno kombiniranih skupinah glede na otrokovo starost. Ugotavljamo, da obstajajo razlike v deležu osamljenih otrok glede na starostno homogene in starostno kombinirane skupine ($t_{(8)} = 3,96$; $p < 0,05$). V starostno kombiniranih skupinah je več osamljenih otrok ($\mu = 4,2$) kot v starostno homogenih skupinah ($\mu = 1,4$).

Ugotavljamo tudi, da obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja osamljenih otrok glede na starost otroka v starostno kombinirani skupini ($t_{(8)} = 2,56$; $p < 0,05$). V starostno kombiniranih skupinah je več mlajših osamljenih otrok ($\mu = 3,2$) kot starejših osamljenih otrok ($\mu = 1$). Ugotovitev lahko povežemo z izsledki raziskav Batistič Zorec (2003, 4), ki pravijo, da starejši otroci v starostno kombiniranih skupinah več komunicirajo z otroki podobne starosti, torej mlajših ne izbirajo. To pomeni, da večine mlajših otrok drugi otroci ne izbirajo, kar posledično lahko pomeni, da večina mlajših otrok v skupini nima nobenega prijatelja.

S tem potrjujemo hipotezo, s katero smo predpostavljali, da je v starostno kombiniranih skupinah več osamljenih otrok in da so ti v večini mlajši od treh let. Tako lahko sklenemo, da se ugodnost strukture starostno kombinirane skupine

povezuje s sociometričnim položajem mlajših otrok, ki so pogosteje osamljeni. Ugotavljamo namreč (preglednica 4) prezrtost in osamljenost mlajših otrok v starostno kombiniranih skupinah. Kot smo že navedli, Schmuck in Schmuck (1997, v Pečjak in Košir 2002, 11) pravita, da so skupine bolj povezane, če v njih potekajo kakovostnejše interakcije in komunikacije. Kakovost le-teh na formalnem in na neformalnem področju pa je izrednega pomena. Od njih je odvisna kakovost poučevanja v oddelku. Tudi težave, ki se pojavljajo v oddelkih, je mogoče uspešneje reševati v skupinah z učinkovitimi interakcijami med člani (Bečaj 2001, 37). S tega vidika je potrebno nadaljnje raziskovanje na tem področju.

Sklepne ugotovitve

Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v pogostosti pojavljanja posameznih sociometričnih položajev in struktur otrok glede na starostno kombinirane in starostno homogene skupine. Ker sta skupinska povezanost in struktura skupine zelo pomembni za delovanje skupine in sprejetost otroka v skupini, smo preučili razlike v medsebojni povezanosti starostno homogenih in starostno kombiniranih skupin. Pri tem smo podrobneje preučili tudi sociometrični položaj otroka in strukturo skupine, ki je lahko kljub ugodnemu indeksu kohezivnosti neugodna.

Rezultati raziskave so pokazali, da se v starostno homogenih skupinah pojavlja več priljubljenih in več zavrnenih otrok kot v starostno kombiniranih skupinah, v katerih pa se pojavlja več prezrtih otrok. Poleg tega se v starostno kombiniranih skupinah ne pojavljajo priljubljeni otroci, stari od 1 do 3 leta, temveč med priljubljene otroke spadajo starejši otroci. Mlajši otroci so v starostno kombiniranih skupinah v večini prezrti.

V starostno kombiniranih skupinah starejši otroci izbirajo sebi podobne otroke po starosti. Mlajši otroci pa v večini izbirajo starejše otroke. Razloge za prezrtost mlajših otrok v skupini bi bilo smiselno iskati v razvojnih značilnostih otrok.

Ugotovili smo, da je v starostno kombiniranih skupinah več osamljenih otrok kot v starostno homogenih skupinah. Le-ti so v večini mlajši otroci (od 1 do 3 let). Posledično to privede do neugodne strukture starostno kombiniranih skupin, saj je bilo v vseh skupinah več kot 10–15 % otrok, ki niso dobili nobene izbire. Starostno homogene skupine imajo bolj ugodno socialno strukturo (v vseh skupinah je manj kot 10–15 % osamljenih posameznikov). Poleg tega smo ugotovili tudi, da imajo starostno kombinirane skupine manjši indeks kohezivnosti kot starostno homogene skupine. Ker pa je medsebojna povezanost predpogoj za delovanje skupine, sklepamo, da starostno homogene skupine učinkoviteje delujejo na različnih področjih vzgoje in izobraževanja kot starostno kombinirane skupine.

Rezultati, ki smo jih pridobili z raziskavo, nam postavljajo vprašanje o kvaliteti in kvantiteti socialne udeležnosti mlajših otrok v starostno kombiniranih skupinah. Velik pomen združevanju otrok, ki se razlikujejo glede na starost, lahko po našem mnenju pripišemo kakovosti vrtca in zaposlenega osebja, ki delajo s tovrstnimi skupinami. Bolj je treba poudariti delo z mlajšimi otroki, pri čemer je pomembna

fleksibilnost vzgojitelja ter individualizacija in diferenciacija dela v skupini. Pri tem mislimo na prilagojena didaktična sredstva in pripomočke, metode in oblike dela ter načrtovane cilje, ki jih bo vzgojitelj uresničeval skozi izobraževalni proces. Pri delu v starostno kombinirani skupini si vzgojitelj lahko v veliki meri pomaga s starejšimi otroki. Ti se lahko ob nudenju pomoči in vodenju mlajših otrok naučijo odgovornosti ter postanejo bolj samostojni in suvereni pri svojem razvoju. Potrebno je znanje vzgojitelja, da prepozna, poišče in izkoristi prednosti, ki jih starostno kombinirane skupine prinašajo.

Pri interpretaciji prikazanih rezultatov je treba upoštevati, da nismo upoštevali časovne stabilnosti pripadnosti otroka določenemu socialnemu položaju. Raziskavo bi lahko izvedli še enkrat kasneje (npr. po enem letu), kar bi nam omogočilo ponovni vpogled v strukturo skupine ter morebitne spremembe v socialni pripadnosti otrok v skupini. Za izboljšanje veljavnosti opravljene raziskave bi lahko povečali velikost in s tem reprezentativnost vzorca. Ob povečanju vzorca bi rezultate posplošili na širšo populacijo. Predlagamo, da se izvedejo raziskave, ki bi raziskale dejavnike, ki so v ozadju naših ugotovitev. Na to opozarja Batistič Zorec (2003, 8), ki pravi, da je narejenih premalo raziskav na to temo in da so potrebne raziskave, ki bi preučevale različne faktorje, ki pridejo do izraza ob različnem kombiniranju otrok po starosti. Omejitev raziskave je tudi, da v raziskavo niso bile vključene starostno homogene skupine prvega starostnega obdobja, kar omejuje veljavnost zaključkov.

Anja Valenčič Štemberger

Sonja Čotar Konrad

Mutual Relatedness of Children in Homogeneous and in Combined Age Groups

The essential purpose of the article was to find out if in combined and in homogeneous age groups there are differences in frequency of occurrence of individual sociometrical positions and structure of children. In the introductory part there is a description of the functioning and of the characteristics of a preschool group. We were also interested in how these features connect with the characteristics of social interactions of children of different ages. Based on sociometrical test in the empirical part, we wished to find out if there are differences in mutual relations between homogeneous and combined age groups. The research was carried out over a period of two months and was based on non-accidental, purposive sample of five homogeneous and five combined age groups.

We obtained the data with the help of the quantitative technique of sociometric test, an interview with preschool teachers for gaining description of personal features, and a questionnaire for parents. The results of the research have shown that in homogeneous age groups there are more popular and more rejected children than in combined groups. These groups also have higher index of cohesiveness and more favourable structure of the group in comparison to combined age groups. Older children in combined age groups choose among children of similar age and younger children choose among older ones.

Consequentially, the results can lead to the conclusion that younger children are mostly overlooked; only older children can be among the popular ones. When analysing the sociograms of groups we found out that in combined age groups younger children are mostly lonely. We found out that the social position in the group is not determined by the degree of parents' education but by child's personal characteristics, though only in the case of younger children in combined age groups. In the concluding part we have added the applicative value of the study, its strengths and weaknesses, and possibilities for improvement in potential repetitions.

LITERATURA

Bahovec, D. Eva in Kodelja, Zdenko. 1996. *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu, Društvo za kulturološke raziskave.

Baron, Robert, Kerr, Norbert. 2003. *Group Process, Group Decision, Group Action*. UK: McGraw-Hill Education.

- Batistič Zorec, Marcela. 2002. *Psihološki vidiki otrokove igre (nelektorirano gradivo)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 12. 11. 2011. <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc>
- Batistič Zorec, Marcela. 2003. *Vpliv starostno heterogenih skupin na otrokov razvoj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 20. 11. 2011. https://www.google.si/?gws_rd=ssl#q=Prevention+%26+Treatment
- Bečaj, Janez. 2001. Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*. 52 (1): 32–44.
- Crosser, Sandra. 2004. *What Do We Know About Early Childhood Education? Research Based Practice*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Evangelou, Demetra. 1989. *Mixed-age groups in early childhood education*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Furman, Wyndol, Rahe, Donald F., Hartup, Willard W. 1979. Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*. 50: 915–922.
- Goldman, Jane A. 1981. Social participation of preschool children in same versus mixed - age groups. *Child Development*. 52: 644–650.
- Horvat, Ludvik, Magajna, Lidija. 1989. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Katz, Lilian G., Evangelou, Demetra, Hartman, Allison. 1990. *The Case of Mixed- Age Grouping in Early Education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kavčič, Tina, Zupančič, Maja. 2004. Temperament in osebnost v predšolskem obdobju. V *Razvojna psihologija*, (ur.) Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič, 335–363. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič, Maja, ur. 2006. *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja Peklaj, Urška. 2008. *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič, Maja, Lešnik Musek, Petra, Fekonja, Urška, Kavčič, Tina. 2001. Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma. V *Razvojna psihologija: izbrane teme*, (ur.) Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič, 42–53. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- McClellan, Diane E., Kinsey, Susan. 1997. Childrens Social Behavior in Relationship to Participation in Mixed-age or Same-age Classrooms. *Early Childhood Research and Practice*. 1 (1): 4–29.
- Pečjak, Sonja, Košir, Katja. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sundell, Knut. 1994. Comperative research on mixed - age groups in Swedish nursery and compulsory schools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2 (2): 49–62.
- Ule Nastran, Mirjana. 1997. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, Mirjana. 2005. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Varjačič Rajko, Bojan. 2007. *Prvič v vrtec (priročnik za starše)*. Ljubljana: Otroci.

Zupančič, Maja, Gril, Alenka, Kavčič, Tina. 2001. Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok. *Psihološka obzorja*. 10 (2): 67–88.

Zupančič, Maja, Kavčič, Tina. 2007. *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, Maja. 2004. Socialni razvoj dojenčka in malčka. V *Razvojna psihologija*, (ur.) Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič, 255–278. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Anja Valenčič Štemberger, mag. prof., Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova cesta 74, 1000 Ljubljana, valen.anja@gmail.com

dr. Sonja Čotar Konrad, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Marija Javornik Krečič

Tina Vršnik Perše

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoški delavci v strokovnem in poklicnem izobraževanju kot aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega poklicnega razvoja

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091

POVZETEK

V prispevku predstavljamo del rezultatov evalvacijske študije o profesionalnem razvoju pedagoških delavcev na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja, ki nakazujejo, v kolikšni meri lahko za to poklicno skupino govorimo, da aktivno oblikuje in usmerja svoj poklicni razvoj. Na osnovi analize podatkov o tem, na katerih področjih poklicnega dela in preko katerih oblik se učitelji najpogosteje izobražujejo ter kako pogosto se strokovnega izpopolnjevanja udeležujejo, lahko sklepamo, da premalo. Ob tem velja poudariti, da moramo za razumevanje značilnosti profesionalnega razvoja pri pedagoških delavcih v strokovnem in poklicnem izobraževanju izhajati iz specifik njihovega položaja med sfero izobraževanja in zaposlovanja in zato enoznačnega odgovora na to, kako to spremeniti, ni mogoče podati.

Ključne besede: profesionalni razvoj, strokovno in poklicno izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje

Educational Professionals in VET as Active Designers and Guides of Their Own Professional Development

Original scientific article

UDK: 37.091

ABSTRACT

The paper presents part of the evaluation study results on professional development of pedagogues in vocational education. The results indicate to what extent this group of teachers are active creators and guides of their own professional development. Based on the data analysis in what fields of their professional work and in what forms of professional training they participate most frequently, one can conclude that teachers in vocational programmes are not very active creators of their own professional development. Nevertheless, it has to be pointed out that professional development of teachers in vocational education programmes has to be derived from the specificities of their situation between the spheres of education and employment and that it is therefore not possible to provide a unique guideline how to activate teachers for their own professional development.

Key words: professional development, vocational education and training, in-service teacher training

UVOD

Pedagoški delavci za opravljanje nalog, skaterimi se srečujejo na svoji profesionalni poti, v času študija in pripravništva ne morejo pridobiti vsega potrebnega znanja, zato se morajo stalno strokovno izpopolnjevati. Stalno strokovno izpopolnjevanje ima značilnosti vseživljenjskega učenja, ki je eden od temeljev profesionalnega razvoja učiteljev. Vseživljenjsko učenje je strategija evropskega sodelovanja v politikah izobraževanja in usposabljanja za posameznike. To je temeljna strategija izobraževalnih politik in je glede na Memorandum o vseživljenjskem učenju uvrščena v sam vrh nacionalnih in mednarodnih politik, saj naj bi prispevala k izboljšanju zaposljivosti in prilagodljivosti delovne sile ter k spodbujanju aktivnega državljanstva.

Glavni cilji vseživljenjskega učenja so:

- graditi inkluzivno družbo, ki bo nudila enake možnosti dostopa do kakovostnega učenja skozi življenje za vse ljudi in v kateri bo izobraževanje in usposabljanje osnovano predvsem na potrebah in zahtevah posameznikov;
- zagotoviti poti, v katerih bosta izobraževanje in usposabljanje ljudem omogočala znanje in spretnosti, ki bodo v skladu s spremenjenimi zahtevami poklicev in dela, delovnih organizacij in delovnih metod;
- spodbujati in usposobiti posameznike za sodelovanje v vseh sferah javnega življenja, še posebej na socialnem in političnem področju (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, 5).

V dinamičnem modelu učinkovitosti izobraževanja (Creemers in Kyriakides 2013) avtorji jasno izražajo, da so pomemben del razvijanja učinkovitosti poučevanja v šolah tudi dejavniki na ravni učitelja. Pri tem velja izpostaviti dejavnike učiteljevega konteksta, med katere poleg učiteljevih ravnanj in subjektivnih pojmovanj zagotovo sodi tudi profesionalni razvoj. Velik del profesionalnega razvoja učiteljev predstavljajo njihovo formalno dodiplomsko izobraževanje ter formalna izobraževanja v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ne smemo pa spregledati tudi vloge neformalnih dejavnosti, ki nadgrajujejo profesionalni razvoj učitelja. Ker sta nadaljnje izobraževanje in usposabljanje temelj in pot, ki pedagoškemu delavcu omogočata, da svoje poklicne potenciale razvijajo do stopnje eksperta (Berliner 1992, 1994; Valenčič Zuljan et al. 2011), nas v prispevku zanima, kako pogosto se na različnih področjih svojega dela strokovno izpopolnjujejo pedagoški delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Predstavili bomo rezultate evalvacijske študije *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Vršnik Perše et al. 2010–2013), katere temeljni namen je bil podrobno analizirati profesionalni razvoj pedagoških delavcev oziroma učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter oblikovati smernice za spremembe. V prispevku bomo za poklicno skupino, ki jo obravnavamo, uporabljali poenoten izraz učitelji, saj gre za splošen izraz, uveljavljen v strokovni literaturi o profesionalnem razvoju. Z izrazom učitelji

opredeljujemo celotno poklicno skupino, ki poleg profesorjev vključuje tudi druge skupine strokovnih pedagoških delavcev (npr. laborante ...).

Pred predstavitvijo empiričnih ugotovitev na kratko predstavljamo glavna teoretična izhodišča o profesionalnem razvoju.

Teoretična izhodišča

Profesionalnemu razvoju se tako v tuji kot v domači strokovni in znanstveni literaturi (npr. Jalongo 1991; Kagan 1992a, 1992b; Marentič Požarnik 1993; Osterman in Kottkamp 1994; Seymour 1995; Wideen et al. 1996; Wilkins 1997; Commeyras in DeGroff 1998; Valenčič Zuljan 1999; Valenčič Zuljan 2001; Smith 2003; Cencič 2004) namenja veliko pozornosti. Razloge bi lahko povzeli po Smith (2003), ki izpostavlja, da poklicni razvoj učitelja pomeni postati boljši profesionalec, da je poklicni razvoj sredstvo za izboljševanje našega šolstva, sredstvo za ohranjanje zanimanja v poklicu in s tem promocija poklicnega in osebnega razvoja ter da je poklicni razvoj nujen za napredovanje. Avtorji navajajo različne poglede na učiteljev profesionalni razvoj. Tako Valenčič Zuljan (1999) ločuje dva širša modela učiteljevega profesionalnega razvoja:

1. *tradicionalno pojmovanje poklica* – opira se na tehnično-racionalno razumevanje poklicnega delovanja in behavioristični model učenja in pouka. Učitelji so pojmovani kot pasivni objekti, ki jih je treba prisiliti k razvoju. Pobuda za učiteljev profesionalni razvoj torej prihaja od zunaj – pri tem se poudarja potreba po spreminjanju učiteljev, zanemarjajo pa se vprašanja, o čem učitelji ob tem spreminjanju razmišljajo, kakšne so njihove potrebe, skrbi ...
2. *kritično-refleksivno pojmovanje učiteljskega poklica* – temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja, ki je usmerjen na kvalitativno raziskovanje učiteljevih kognicij in izhaja iz predpostavke, da je potrebno spoznati, kako učitelj razmišlja o svojem ravnanju in ravnanju učencev ter kakšni so odnosi med učiteljevimi notranjimi procesi in njegovim ravnanjem. Če torej razumemo učiteljski poklic kot razmišljajočo dejavnost, profesionalni razvoj opredeljujemo kot stalni proces razvoja skozi vsa obdobja njegove poklicne poti, kot proces, v katerem učitelj vidi sebe vedno znova tudi kot učenca in v katerem ima vedno znova središčno funkcijo njegovo lastno učenje.

V okviru takšnega razumevanja v nadaljevanju (po Valenčič Zuljan 1999) strnjeno navajamo glavna načela oziroma značilnosti učiteljevega profesionalnega razvoja (za poglobljeno opredelitev vseh premis se zaradi preseganja namenov tega prispevka nismo odločili):

1. učitelj je aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja (prim. Clark 1993);

2. učitelj je kritični profesionalec, ki je sposoben kritičnega razmišljanja o svoji praktični dejavnosti ter o kontekstu dela (Kohonen in Ojanen 1993; Niemi in Moon 1996; Terhart 1997);
3. učiteljev poklicni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj in ravnanj, pri čemer, kot navajata Scardamali in Bereiter (1989), učiteljevo sprejetje višjih pojmovanj pouka ter pridobivanje ustreznega proceduralnega znanja in situacijskega razumevanja (kondencialno znanje) učitelju omogočata vse večjo fleksibilnost v odločanju in ravnanju ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni;
4. refleksija je sredstvo za učiteljev profesionalni razvoj, saj je pomembno, da učitelj predela svoja pojmovanja ter dojame »okvirno poklicno situacijo«: kaj pospešuje, ovira njegov razvoj, kateri dejavniki vplivajo na raziskovanje učne situacije (prim. Schön 1983, 1987);
5. kognitivno-konstruktivistični model pouka pomeni okvir za učiteljev profesionalni razvoj, saj je za učitelja zelo dragoceno, če se pogleda v vlogi učenca, tako da prevzame vlogo učenca in ob tem metakognitivno razmišlja o organizaciji pouka, oblikah in metodah, o svojih občutkih ipd. ter ta odkritja o sebi kot učencu analizira;
6. učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, ki obsega socialni razvoj (razvijanje sodelovanja med učitelji), poklicni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj), osebni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje posameznikovih misli, občutkov, izboljšanje samorazumevanja in poklicne okvirne situacije) (Valenčič Zuljan 1999);
7. učiteljev profesionalni razvoj je proces sodelovanja in kooperativnega učenja (Hargreaves in Fullan 2000).

V teoretičnih izhodiščih smo torej podali strnjene značilnosti profesionalnega razvoja, iz česar je razvidno, da je stalno strokovno izpopolnjevanje (o čemer bo govor v drugem delu prispevka) kot proces vseživljenjskega učenja pomemben dejavnik tega razvoja, saj v njem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja. Kot navaja Valenčič Zuljan (2001), namreč gre za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo (poučevanje), vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.

Empirične ugotovitve

Opredelitev problema in cilji raziskave

V prispevku predstavljamo del empiričnih rezultatov iz evalvacijske študije (Vršnik Perše et al. 2010–2013), ki odgovarja na vprašanja, na katerih področjih poklicnega dela se učitelji v strokovnem in poklicnem izobraževanju najpogosteje izobražujejo ter kako pogosto se izobraževanja udeležujejo.

Zanimale so nas razlike med učitelji glede na poklicne izkušnje, glede na njihovo karierno pot (zaposlenost v vzgoji in izobraževanju, zaključeno dodiplomsko izobraževanje, pedagoško-andragoška izobrazba), specifikke šole, na kateri poučujejo, ter predmetno področje oziroma vrsto predmeta (splošnoizobraževalni, strokovni, praksa ipd.).

Metodološka opredelitev raziskave

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 1822 učiteljev, ki poučujejo v različnih programih poklicnega, strokovnega in srednješolskega izobraževanja v Sloveniji. Vzorec je zajemal 69,7 % učiteljic in 30,3 % učiteljev. Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, je v vzgoji in izobraževanju zaposlena od 11 do 20 let (22,9 % 11–15 let in 23,8 % 16–20 let), 31,0 % jih dela v vzgoji in izobraževanju že več kot 20 let, 22,0 % pa manj kot 10 let (4,8 % manj kot 2 leti, 5,5 % 3–5 let in 11,7 % 6–10 let).

54,1 % udeležencev je že od začetka svoje karierne poti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, 26,1 % jih navaja, da so bili zunaj vzgoje in izobraževanja zaposleni do 5 let, manj kot 20 % jih je pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju delalo drugje več kot 6 let.

82,8 % učiteljev, vključenih v raziskavo, ima zaključeno visoko oz. univerzitetno izobrazbo, 5,8 % višješolsko ter 4,9 % srednješolsko izobrazbo. Magisterij oz. doktorat ima 6,2 % udeležencev.

57,7 % udeležencev je zaključila pedagoške študijske programe (ima pedagoško izobrazbo), 39,5 % udeležencev pa nepedagoške študijske programe, a so opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe (pedagoško-andragoško izobraževanje), 2,8 % profesorjev pa še nima opravljenih pedagoško-andragoških kvalifikacij. 92,1 % udeležencev ima opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja.

53,5 % udeležencev v raziskavi poučuje splošnoizobraževalne predmete, 27,2 % strokovnoteoretične predmete, 10,1 % pa jih poučuje praktični pouk. 9 % učiteljev poučuje različne kombinacije strokovnoteoretičnih predmetov ter praktičnega pouka.

Večina učiteljev poučuje v srednjih strokovnih/tehniških (86,0 %) ter srednjih poklicnih izobraževalnih programih (61,8 %). 46 % jih poučuje v poklicno-tehniških programih, 17,1 % pa v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za učitelje. V prvem delu vprašalnika (predstavljamo samo ta del, ki se nanaša na pridobitev podatkov za naš prispevek) smo z 19 vprašanji zajemali različne značilnosti učiteljevega profesionalnega razvoja (pogostost udeleževanja izobraževanj, področja, na katerih se dodatno izobražujejo, ocena uporabnosti novopridobljenega znanja ...) ter osnovne demografske spremenljivke (spol, starost, delovna doba, izobrazba ...). Vprašanja v tem delu vprašalnika so tako odprtega kot zaprtega tipa.

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 20.0). Poleg frekvenčnih analiz ter osnovnih deskriptivnih statističnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi primerjalne analize med dvema neodvisnima vzorcema. V prispevku predstavljene podatke smo analizirali s Kendall tau (τ) koeficientom, na podlagi katerega lahko računamo korelacijo spremenljivk, ki niso merjene na intervalni ravni.

Rezultati in interpretacija

V Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolski leti 2012/13 in 2013/14 najdemo bogato ponudbo programov izpopolnjevanja, ki so namenjeni izpopolnjevanju učiteljev po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja. Poleg objavljenih programov, kakor je zapisano v katalogu, lahko vzgojno-izobraževalni zavodi še naprej organizirajo in izvedejo tematske konference, prav tako pa so priznana tudi izobraževanja v mrežah.

Kot temeljno vprašanje nas je zanimalo, na katerih področjih poklicnega dela se učitelji v strokovnem in poklicnem izobraževanju najpogosteje izobražujejo ter kako pogosto je v povprečju strokovno izpopolnjevanje.

Preglednica 1: Vrste in pogostost strokovnega izpopolnjevanja (v odstotkih)

Področja strokovnega izpopolnjevanja:	Skoraj nikoli ali nikoli	Vsakah nekaj let	Vsako leto	Nekajkrat letno	Vsak mesec ali pogosteje
vsebine in novosti mojega predmetnega področja	0,6	16,6	42,8	29,4	10,6
vodenje oddelka	33,6	39,4	18,8	5,7	2,4
novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju (pristopi poučevanja, ocenjevanja znanja ...)	2,6	27,9	45,6	20,5	3,4
veščine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije	4,9	27,4	43,3	18,3	6,0
novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposablja dijaki, ki jih poučujem	18,7	25,4	31,3	18,0	6,6
poučevanje dijakov s posebnimi potrebami	33,9	36,4	22,3	5,2	2,2
obravnavanje disciplinskih in vedenjskih težav	20,1	40,0	26,6	8,5	4,8
vodenje in upravljanje v šoli	67,2	19,6	8,8	3,7	0,7
poučevanje v večkulturnih okoljih	71,4	18,3	7,2	1,7	1,3
tiško delo	14,6	36,0	30,9	13,6	4,8
povezovanje z delodajalci	59,8	18,8	14,0	4,9	2,6
izpopolnjevanje v znanju in konverzacija v tujem jeziku	53,0	25,3	10,8	5,5	5,4
veščine javnega nastopanja	42,4	35,9	13,2	5,7	2,8
samoevalvacija	18,6	31,3	33,6	12,0	4,6

Opomba: V preglednici so navedeni odstotki odgovorov učiteljev za posamezno področje strokovnega razvoja. Vsak učitelj je odgovarjal na vsako navedeno postavko.

Razvidno je, da se največ v raziskavo vključenih učiteljev strokovno izpopolnjuje na *pedagoškem in didaktičnem področju*, na *področju poučevanja s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije* ter na *področju vsebin in novosti s predmetnega področja, ki ga poučujejo*. Najmanj (oz. sploh ne) se udeleženci izpopolnjujejo na *področjih poučevanja v večkulturnih okoljih*, na *področju vodenja in upravljanja v šoli*, na *področju povezovanja z delodajalci*, *izpopolnjevanja v tujih jezikih* ter na *področju veščin javnega nastopanja*. Glede pogostosti strokovnega izpopolnjevanja udeležencev rezultati kažejo, da se učitelji treh najpogosteje izbranih področij strokovnih izpopolnjevanj večinoma udeležujejo na letni ravni (najpogostejši odgovor, 42–46 % udeležencev, je bil *vsako leto*), odgovor *nekajkrat letno* je izbralo manj kot 30 % udeležencev, pa še to le na enem področju izpopolnjevanja, pri drugih pa je odstotek odgovorov še nižji. Ob upoštevanju zakonitosti kritičnega modela učiteljevega poklicnega razvoja (Valenčič Zuljan 1999) bi vsekakor pričakovali večjo angažiranost učiteljev pri izpopolnjevanju na bolj medkurikularnih področjih in s tem željo po pridobivanju širših kompetenc, ki niso ozko vezane le na učiteljevo vsebinsko področje poučevanja.

Poleg pogostosti vključevanja v nadaljnje izpopolnjevanje kot temeljni dejavnik aktivnosti učiteljev pri usmerjanju svojega profesionalnega razvoja izstopajo še značilnosti in pogoji na šoli, na kateri učitelji poučujejo.

Glede na pogoje in značilnosti organizacije, v kateri so zaposleni, največ anketiranih učiteljev ocenjuje, da se najpogosteje srečujejo z dijaki, ki se med šolskim letom usposabljaajo tudi v delovnih organizacijah, tudi z dijaki, za katere menijo, da imajo nižji ekonomski status, ter z dijaki, za katere menijo, da so se vpisali brez želje po opravljanju poklica.

Pogostost strokovnega izpopolnjevanja pomembno napoveduje samo odstotek dijakov, ki so v preteklem letu ponavljali letnik. Več kot je takih dijakov, manj pogosto se učitelji strokovno izpopolnjujejo ($t = -2,082$; $p = 0,037$). Enak podatek je seveda mogoče zapisati tudi drugače in pri tem implicirati na možnost vplivanja na boljše uspehe dijakov – torej, redkeje kot se učitelji udeležujejo strokovnih izpopolnjenj, manjši je delež dijakov, ki so ponavljali letnik (po navedbah učiteljev). Seveda pa razlaga ni tako zelo enoznačna, saj je potrebno misliti tudi na druge dejavnike, kot so npr. občutljivost učiteljev za prepoznavanje tega pojava ali finančne zmožnosti posamezne šole.

Pri analiziranju povezav med pogostostjo izpopolnjevanja na posameznih navedenih področjih ter osnovnimi demografskimi podatki učiteljev je nekaj povezav statistično značilnih, vendar so večinoma nizke. Izpostaviti velja nekaj povezav, ki lahko ponudijo možnost za spodbujanje določenih usmeritev znotraj profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v strokovnem in poklicnem izobraževanju.

Največ statistično značilnih povezav s pogostostjo izpopolnjevanja najdemo pri vprašanju o času trajanja zaposlitve zunaj vzgoje in izobraževanja (večinoma v gospodarstvu), preden so se zaposlili v vzgoji in izobraževanju. Dlje kot so bili učitelji zaposleni drugje, preden so se zaposlili v vzgoji in izobraževanju, pogosteje so se udeleževali izpopolnjenj, predvsem na področju novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ki jih poučujejo ($\tau = 0,220$; $p < 0,01$) (Za analizo smo izbrali Kendall tau (τ) koeficient, na podlagi katerega lahko računamo korelacijo spremenljivk, ki niso merjene na intervalni ravni.), ter na področju povezovanja z delodajalci ($\tau = 0,215$; $p < 0,01$). Zanimivo je, da se ravno s tema dvema postavkama negativno povezuje najvišja dosežena stopnja formalne izobrazbe, pri čemer tudi povezanost ni zanemarljiva ($\tau = -0,098$; $p < 0,01$; $\tau = -0,155$; $p < 0,01$), medtem ko med postavkami o pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih in trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju nismo zaznali pomembnejših povezav. Ugotovitve so zanimive predvsem zato, ker bi pričakovali, da se trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju povezuje vsaj z nekaterimi postavkami, do katerih se po pričakovanju spreminja odnos tekom profesionalnega razvoja (npr. samoevalvacija ali večšine za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije). Prav tako pa so zanimive ugotovitve povezav med pogostostjo izpopolnjevanja na posameznih področjih in trajanjem

zaposlitve zunaj vzgoje in izobraževanja ter stopnjo formalno pridobljene izobrazbe.

Hkrati ko lahko rečemo, da učitelji, ki so bili pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju dlje časa zaposleni drugje, pogosteje poročajo o izpopolnjevanju na področjih *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanja z delodajalci*, lahko rečemo tudi, da o tem pogosteje poročajo tisti učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki niso navajali najvišjih stopenj izobrazbe.

Ob zgoraj navedenih pa velja izpostaviti še razlike med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in tistimi, ki so zaključili nepedagoške študijske programe ter opravili pedagoško-andragoški program izobraževanja za izpopolnjevanje izobrazbe. Pri pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih se med obema skupinama na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med distribucijami odgovorov. Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje prav pri postavkah *novosti v poklicu in stroki*, za katerega se usposabljaajo dijaki, ter *povezovanje z delodajalci*. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe ter si pridobili pedagoško-andragoško izobrazbo, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$) navajajo, da se udeležujejo izpopolnjevanja na področju *novosti v poklicu in stroki* ter *povezovanja z delodajalci* kot učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe ($M = 1,95$). Iz obeh navedenih aritmetičnih sredin je razvidno, da se izpopolnjevanja udeležujejo največ vsako leto. Zanimivo je tudi, da se glede *novosti in znanja na pedagoškem in didaktičnem področju* statistično značilno pogosteje izobražujejo učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe. Pri tem se lahko vprašamo, ali so zaradi značilnosti svojega dodiplomskega študija zaznali večjo vrednost pedagoških in didaktičnih znanj kot njihovi kolegi, ki so si pedagoško-andragoško znanje pridobili po zaključenem dodiplomskem izobraževanju. Prav tako smo analizirali razlike glede pogostosti izpopolnjevanja med učitelji, ki poučujejo splošnoizobraževalne predmete, ter tistimi, ki poučujejo strokovnoteoretične in praktične predmete. Pri tem se je pokazalo, da se distribucije odgovorov o pogostosti udeleževanja nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja med učitelji različnih tipov predmetov statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri večini postavk, razen pri postavkah *vođenje oddelka, poučevanje dijakov s posebnimi potrebami, obravnava disciplinskih in vedenjskih težav* ter *samoevalvacija*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ter učitelji praktičnega pouka so si med seboj nekoliko bolj podobni glede distribucije pogostosti izpopolnjevanja, kot so jo navedli pri posameznih postavkah, vendar se tudi med njimi na posameznih postavkah pojavljajo statistično značilne razlike. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 3,01$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,87$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,82$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *novosti in znanj na pedagoškem in didaktičnem področju*. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,96$) prav tako statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji

strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,76$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,55$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *znanja in konverzacije v tujem jeziku*. Na drugi strani pa učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,26$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,16$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 3,28$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *novosti v poklicu in stroki*. Enako učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,45$) statistično značilno ($p < 0,05$) redkeje kot učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,56$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 1,62$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *vodenja in upravljanja v šoli*. Tudi na področju *povezovanja z delodajalci* učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 1,93$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,51$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje navajajo, da se izpopolnjujejo pogosteje kakor učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 1,40$). To se ujema tudi z zgoraj navedenimi podatki, da se pogosteje na teh področjih izpopolnjujejo tisti učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe (in ti tudi pogosteje poučujejo strokovnoteoretične predmete in praktični pouk). Učitelji praktičnega pouka ($M = 2,78$) statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji splošnoizobraževalnih ($M = 2,56$) in strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 2,54$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *timskega dela*. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov ($M = 3,04$) pa statistično značilno ($p < 0,05$) pogosteje kot učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ($M = 2,89$) in učitelji praktičnega pouka ($M = 2,77$) navajajo, da se izpopolnjujejo na področju *veščin za poučevanje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije*.

Zelo izrazito se torej pojavljajo področja izpopolnjevanja, ki se jih učitelji z različnimi značilnostmi pogosto udeležujejo, in na drugi strani takšna področja, ki bi jih bilo smiselno sistematično spodbujati (npr. poučevanje v večkulturnih okoljih, saj nas podatki opozarjajo, da kar 23,6 % učiteljev navaja, da imajo na šoli vsaj tretjino otrok, katerih materni jezik ni slovenščina). Hkrati pa je potreben tudi razmislek o tem, kaj posamezne učitelje spodbuja k temu, da se nekateri bolj in drugi manj pogosto odločajo za izpopolnjevanje na posameznih področjih.

V nadaljevanju smo tako analizirali, katera oblika izobraževanja oz. usposabljanja po mnenju učiteljev največ prispeva k razvoju učiteljev na posameznih področjih kompetenc. Rezultati so še posebej pomembni pri oblikovanju formalnih in neformalnih oblik izpopolnjevanja in izobraževanja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega srednješolskega izobraževanja, saj se ti pogosteje kot učitelji splošnega izobraževanja posredno preko dijakov in tudi neposredno soočajo s področjem zaposlovanja.

Preglednica 2: Oblike izobraževanja, ki največ prispevajo k razvoju posameznih kompetenc

Kompetence	Oblike izobraževanja in usposabljanja					
	formalno izobraževanje / študij	nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI)	samoizobraževanje (literatura, internet ...)	praksa, izkušnje	neformalna sodelovanja (hospitacije, sodelovanje v projektih ...)
komunikacija in odnosi	2,5	9,4	4,5	18,4	52,5	12,7
izvedba poučevanja	5,2	12,6	14,9	13,0	45,1	9,1
organizacija in vodenje	7,7	16,7	4,1	17,5	41,7	12,4
sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem	2,5	7,0	1,9	14,1	50,0	24,5
skrb za profesionalni razvoj	6,8	30,2	5,0	41,1	11,5	5,4
informativsko-komunikacijska tehnologija in medijska pismenost	5,5	37,6	4,1	37,1	10,3	5,4

Opomba: V preglednici so navedeni odstotki odgovorov učiteljev za posamezno kompetenco. Vsak učitelj je odgovarjal na vsako navedeno postavko.

Kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj različnih kompetenc, pomembnih za poučevanje, so učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja izpostavili *prakso, lastne izkušnje*. Specifično pa pri kompetencah *razvijanje skrbi za profesionalni razvoj* ter *rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije* kot pomembni obliki izobraževanja navajajo še *samoizobraževanje* ter *nadaljnje izobraževanje in usposabljanje*. Na podlagi tega je torej mogoče povzeti, da je potrebno spodbujanje dodatnega praktičnega usposabljanja tudi skozi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev, ko že zaključijo s formalnimi oblikami izobraževanja in usposabljanja. Postavlja se tudi več vprašanj (prim. Cvetek 2004, 2005; Javornik Krečič 2008), ki so neposredno vezana na te ugotovitve: ali je torej v različnih študijskih programih praktično usposabljanje ustrezno urejeno? Ali je v zadostni meri poskrbljeno za razumevanje in povezovanje teorije in prakse? Kako bi lahko približali oba dela?

V nadaljevanju se osredotočamo na pogostost strokovnega izpopolnjevanja udeležencev v zadnjih dveh letih. Najprej nas je zanimalo, kolikokrat so se učitelji v zadnjih dveh letih udeležili dodatnega strokovnega izpopolnjevanja. Rezultati raziskave kažejo, da se je največ učiteljev (45,4 %) strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih dveh letih udeležilo dva- do trikrat. Manj učiteljev (20,7 %) se je strokovnega izpopolnjevanja udeležilo štiri- do petkrat. 18,5 % učiteljev ocenjuje, da so se v zadnjih dveh letih strokovnega izpopolnjevanja udeležili več kot petkrat, 12,4 % učiteljev pa le enkrat. 3,0 % učiteljev pa se v zadnjih dveh letih strokovnega izpopolnjevanja sploh ni udeležilo. Rezultati raziskave nam ne omogočajo vpogleda v to, koliko časa je trajalo izobraževanje, ki so se ga udeležili, vendar pa je iz drugih raziskav mogoče predvideti tudi obseg. Pedagoški delavci

se v Sloveniji namreč običajno izobražujejo 5 dni na leto, v večini primerov pa gre za krajša izobraževanja (Valenčič Zuljan et al. 2011). Delež učiteljev, ki so navajali pogostost udeležbe na strokovnem izpopolnjevanju, je zelo podoben, kot je razvidno iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009), v kateri je 96,9 % učiteljev tretjega triletja 9-letne osnove šole v Sloveniji navedlo, da so se strokovnega izpopolnjevanja udeležili v zadnjih 18 mesecih. Ob podrobnejši analizi vidimo, da se je velika večina učiteljev (84,4 %), ki so se udeleževali dodatnega strokovnega izpopolnjevanja, le-tega udeleževala dva- do trikrat oz. še večkrat v zadnjih dveh letih, le 12,7 % se jih je dodatnega strokovnega izpopolnjevanja udeležilo enkrat. Ob pregledovanju podatkov iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS (2009) sicer nimamo neposredne povezave, toda glede na podatek, da so se učitelji v Sloveniji udeleževali strokovnega izpopolnjevanja povprečno 8,6 dneva v zadnjih 18 mesecih, bi to lahko razumeli kot podobno intenzivnost izpopolnjevanja pri obeh populacijah učiteljev. Glede na obseg in intenzivnost učitelji poklicnega in strokovnega izobraževanja torej ne izstopajo. Poleg tega pa je pomembno ohraniti v mislih tudi pojasnilo, da so se učitelji pri tej postavki zelo verjetno opredeljevali do formalnih oblik izpopolnjevanja. Seveda pa ostaja tudi pomislek, ali bi povečevanje pogostosti izpopolnjevanja pomenilo tudi kakovostnejše znanje in poučevanje.

Na drugi strani nas je zanimalo, katere so tiste lastnosti, ki se povezujejo s pogostostjo udeležbe na dodatnem strokovnem izpopolnjevanju. Ob analiziranju povezav med pogostostjo dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih dveh letih ter trajanjem zaposlitve v vzgoji in izobraževanju, trajanjem zaposlitve zunaj vzgoje in izobraževanja ter formalno pridobljeno izobrazbo nismo potrdili pomembnih povezav. Opozoriti pa želimo, da se v pogostosti dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih dveh letih kot statistično značilna pokaže razlika med spoloma ($t = 5,733$; $p < 0,01$). Učiteljice namreč navajajo, da so se v zadnjih dveh letih pogosteje ($M = 3,51$) udeležile strokovnega izpopolnjevanja kot učitelji ($M = 3,18$). Predpostavljamo, da te ugotovitve ne moremo pripisati že predhodno pridobljenim znanjem ali motivaciji po dodatnem pridobivanju znanja ene ali druge skupine. Bolj verjetna se zdi utemeljitev, da je ponudba programov izpopolnjevanja nekoliko bolj osredotočena na vsebine in metode, ki jih pogosteje izbirajo ženske kot moški.

Med učitelji, ki so zaključili pedagoške študijske programe, in učitelji, ki so zaključili nepedagoške študijske programe z dokončano pedagoško-andragoško izobrazbo, pa, zanimivo, v splošnem ni statistično značilnih razlik ($t = 0,313$; $p = 0,75$). Ob podrobnejši analizi pogostosti izpopolnjevanja na posameznih področjih se določene razlike vendarle izrazijo. Med učitelji, ki so zaključili pedagoško smer izobraževanja, in tistimi, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, se v odgovorih na približno polovici navedenih področij pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$). Ob podrobni analizi podatkov se je pokazalo, da so razlike največje

pri postavkah novosti v poklicu in stroki, za katerega se usposabljaajo dijaki, ter povezovanje z delodajalci. Pri tem učitelji, ki so zaključili nepedagoško smer izobraževanja ter opravili pedagoško-andragoško usposabljanje, statistično značilno ($p < 0,01$) pogosteje ($M = 3,05$) navajajo, da se udeležujejo izpopolnjevanja na področju novosti v poklicu in stroki ter povezovanja z delodajalci kot učitelji, ki so imeli dodiplomsko pedagoško izobraževanje ($M = 1,95$).

Zaključek

Glede na predstavljene rezultate se zdi nekoliko nenavadno, da se učitelji s temeljno pedagoško dodiplomsko izobrazbo manj pogosto udeležujejo izobraževanj in usposabljanj ravno na področjih, ki jih v svojem formalnem izobraževanju niso mogli spoznati. Čeprav v prispevku ne obravnavamo potreb, ki jih izražajo učitelji glede strokovnega izpopolnjevanja, se vendarle odpira vprašanje: koliko je torej učitelj resnično aktivni oblikovalec in usmerjevalec lastnega profesionalnega razvoja? Če sklepamo iz navedenih podatkov, premalo. Hkrati pa enoznačnega odgovora na to, kako to spremeniti, ni mogoče podati. Poudariti velja, da moramo za razumevanje značilnosti profesionalnega razvoja pri učiteljih oziroma strokovnih pedagoških delavcih v strokovnem in poklicnem izobraževanju namreč najprej izhajati iz specifik njihovega položaja (gl. npr. Plevnik 2006; European Report 2002; Bela knjiga 2011; Eurobarometer 2011), ki izhaja že iz možnosti njihovega (dodiplomskega) izobraževanja, kakor tudi zaradi specifik, da se nahajajo v tistem delu vzgojno-izobraževalnega spektra, ki se nahaja na presečišču s trgom dela. Ne glede na to je mogoče povzeti, da le lastno aktivno vključevanje učiteljev v vodenje svojega profesionalnega razvoja lahko prinese napredek na področju kakovostnega izobraževanja, prav tako pa lahko učitelji le skozi lastno aktivno vodenje tega procesa ob njem doživljajo tudi zadovoljstvo in s tem vsaj delno zmanjšujejo svoj stres.

Marija Javornik Krečič

Tina Vršnik Perše

Milena Ivanuš Grmek

Educational Professionals in VET as Active Designers and Guides of Their Own Professional Development

Since for educational professionals it is not possible to acquire all the necessary knowledge that would prepare them for the tasks that they encounter in their professional careers in the course of their studies and internship, they need to undergo continuous additional training. The paper presents some of the results of an evaluation study about the professional development of pedagogical workers in vocational and technical education, which shows to what extent this professional group actively create and catalyse their own professional development. The main characteristics of the teaching profession as an intellectual activity are defined as a permanent process of development through all periods of a teacher's career in which teachers repeatedly see themselves also as students and in which their own learning plays a central role again and again. The principles of such professional development are as follows.

(1) Teachers are active creators and catalysts of their own development.

(2) Teachers are professionals who can critically reflect on their practical activities and the context of their work.

(3) Teachers' professional development means connecting concepts with actions, whereby acceptance of higher concepts of teaching and the acquisition of relevant procedural knowledge and situational understanding (conventional knowledge) make them more flexible when making decisions and give them the ability to solve problems on a more complex level.

(4) Reflection is a means for teachers' professional development because it is important that the teachers process their concepts and understand the "overall professional situation".

(5) The cognitive-constructionist model of teaching represents a framework for teachers' professional development because it is important teachers can reflect upon themselves by adopting the role of a student and at the same time by reflecting meta-cognitively upon the organization, types and methods of teaching, their feelings, etc. and analyse these findings about themselves as students".

(6) Teachers' professional development is a lifelong process that comprises social, professional and personal development.

(7) Teachers' professional development is a process of participation and cooperative learning.

The paper presents part of the empirical results from an evaluation study (Vršnik Perše et. al 2010-2013) that identifies the frequency and the areas of professional work in which the teachers in vocational and technical education get the most additional training. We were particularly interested in the differences between teachers with respect to their professional experience; the course of their career; the specific traits of their school, the subject area or the type course.

Results of the empirical study show that teachers are not sufficiently active as creators and catalysts of their own professional development. However, it is impossible to provide a definite answer to the question how to change that. It is necessary to emphasise that in order to understand the features of professional development in teachers and pedagogical staff in vocational and technical education, it is first necessary to come out of the special traits of their position that is related to their (undergraduate) training as well as the fact that they are among education professionals who are also exposed to the rules of the labour market. Nevertheless, it is possible to conclude that it is only through their own active engagement in their professional development that teachers can make progress with respect to the quality of education; in addition, it is only through active management of this process that teachers can also experience satisfaction and thus at least partly reduce their stress.

LITERATURA

- Krek, J., Metljak, M., ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Berliner, D. C. 1992. The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching. V *The New Synthesis Oser*, (ur.) F. K. Dick, 227–249. San Francisco: Party, Yossey – Bass Publisher.
- Berliner, D. C. 1994. Expertise: The Wonders of Exemplary Performance. V *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*, (ur.) C. C. Mangieri, 161–186. Holt, Rienhart & Winston.
- Cencič, M. 2004. Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. *Sodobna pedagogika*. 55 (posebna izdaja): 90–100.
- Clark, C. M. 1993. Teacher as Designers in Self-directed Professional Development. V *Understanding Teacher Development*: Hargreaves, (ur.) A. M. Fullan, 75–85. New York: Teachers College Press.
- Commeyras, M. L. DeGross. 1998. Literacy Professionals' Perspectives on Professional Development and Pedagogy: A United States Survey. *Reading Research Quarterly*. 33 (4): 434–472.
- Creemers, B. P. M, Kyriakides, L. 2013. *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cvetek, S. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 55 (posebna številka): 144–161.

- Cvetek, S. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Eurobarometer*. 2011. Odnos mladih do poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji najslabši med vsemi državami članicami EU. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_369_fact_si_si.pdf, 11. 10. 2011. (Pridobljeno 3. 10. 2011)
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. 2002. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf> (Pridobljeno 15. 5. 2012)
- Hargreaves, A., Fullan, M. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jalongo, M. K. 1991. *The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Javornik Krečič, M. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.
- Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS*. 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kagan, D. M. 1992a. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*. 27: 65–90.
- Kagan, D. M. 1992b. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*. 2: 129–169.
- Kohonen, V., Ojanen, S. 1993. *Facilitating Teacher Professionalism and Autonomy in Preservice Teacher Education through Portfolio Assessment*. Prispevek, predstavljen na 18. letni konferenci ATEE, Lizbona.
- Marentič Požarnik, B. 1993. Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*. 24 (1): 13–15.
- Niemi, H., Moon, B. 1996. The Critical Professional – Analysing a Values Dimensions in the Education of Secondary Teachers. V *Teacher Training and Values Educations* (selected papers from The 18th Annual Conference of Atee, Lizbona 1996), 967–981.
- Osterman, K., Kottkamp, R. 1994. Rethinking Professional Development: V *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, (ur.) N. Bennet, R. Glatter, R. Levačič, 46–57. London: The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Plevnik, T. 2006. *Razvoj sistema za priznavanje neformalno in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje in TT net.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. 1989. Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. V *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, (ur.) M. C. Reynolds, 37–47. Oxford: Pergamon.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Joey Bass.
- Seymour, R. 1995. Skrb za razvoj sodelavcev. *Vzgoja in izobraževanje*. 26 (1): 20–23.
- Smith, K. 2003. So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*. 26 (2): 201–215.
- Terhart, E. 1997. *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Prispevek, predstavljen na 8. mednarodni konferenci ISATT. Kiel (Nemčija).

Valenčič Zuljan, M. 1999. *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

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

Valenčič Zuljan, M. idr. 2011. *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vršnik Perše, T., Kelava, P., Kozina, A., Rutar Leban, T., Javornik Krečič, M. 2013. *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. 1996. Knowledge, Teacher Development and Change. V *Teachers' Professional Lives*, (ur.) I. F. Goodson, A. Hargreaves, 187–204. London, Washington: Falmer Press.

Wilkins, P. 1997. *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

*Dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
marija.javornik@um.si*

*Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
tina.vrsnik@um.si*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
milena.grmek@um.si*

Petra Hromin

Branka Čagran

Raba pisnih in internetnih virov ter elektronskih medijev pri pripravi dijakov na preverjanje znanja iz slovenščine

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.64:37.091.26:811.163.6

POVZETEK

Članek predstavlja pogostost rabe pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev pri pripravi dijakov na preverjanje znanja pri pouku slovenščine. Pri omenjenih vidikih smo kontrolirali starost in vrsto srednješolskih programov. V prvem delu članka so opredeljeni pojmi informacijsko-komunikacijska tehnologija oz. multimedija in e-učenje ter pomen učenčeve aktivnosti.

V drugem delu članka so prikazani rezultati raziskave, ki prikazujejo pogostost rabe pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev. Ti kažejo, da pri pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice (oz. jezika) in književnosti prevladuje raba zvezka, medtem ko pri pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice in književnosti prevladuje raba učbenika. Pogostost rabe spletnih virov in elektronskih medijev narašča s starostjo in zahtevnostno stopnjo izobraževanja. Tako je raba zvezka najbolj pogosta pri dijakih srednje strokovne šole, raba učbenika pa večinska pri dijakih strokovne in splošne gimnazije.

Ključne besede: slovenščina, bralna gradiva, srednje šole, multimedija, preverjanje znanja

The students' use of written and internet sources and electronic media for assessment in slovene

Original scientific article

UDK: 37.091.64:37.091.26:811.163.6

ABSTRACT

The article presents the frequency of using written and online sources as well as of electronic media during preparation of secondary school students for in-class examinations in Slovene language and literature. Within the scope of the above mentioned aspects we have controlled the of age and type of secondary school programmes. In the first part of the article the concept of information and communication technology/multimedia, the concept of e-learning and the concept of student activity are defined.

In the second half of the article I present the results of the research, which show the frequency of use of written and web sources as well as of electronic media. These results

have shown that with the oral examination of knowledge of grammar and literature the use of the notebook is prevalent, while with the written examination of knowledge of grammar and literature the use of the course book is predominant. The frequency of use of World Wide Web sources and electronic media increases with age and according to the level of difficultness of education programme. Thus the use of the notebook is the most prevalent in vocational schools whereas the use of the course book is predominant at the level of technical gimnazija and general gimnazija programmes.

Key words: reading sources, secondary schools, multimedia, knowledge assessment

Uvod

V procesu usvajanja znanja se pojavljajo različna vprašanja: Kako se učimo? Kateri načini učenja so najbolj učinkoviti? Kako dosežemo znanje? Kako oblikovati učno okolje, da nam bo znanje lažje dosegljivo? Katere vire rabiti? Pri tem mislimo na pisne ali konvencionalne vire (npr. zvezek, učbenik) in sodobne ali nekonvencionalne vire (multimedija). Ob tem pa se odpirajo vprašanja o pogostosti vključevanja teh virov v proces učenja in njihovi učinkovitosti.

Učenje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije oz. multimedije

Informacijsko-komunikacijska tehnologija

Dandanes je izobraževalna informacijsko-komunikacijska tehnologija vse bolj pomemben del globalizirane evropske družbe. Tehnologijo imamo, vprašanje pa ostaja, ali jo tudi dovolj izkoristimo v prid pridobivanja in razvijanja novega znanja (Rebolj 2008, 15). Palilonis in Filak (2009, 247–256) opozorita na Platonovo napoved, da se bodo otroci v prihodnosti učili pred škatlami, znotraj katerih bo tlel ogenj. Platonova skoraj 2000 let stara napoved je nakazala dramatične spremembe v načinu učenja in poučevanja na osnovi hitro razvijajočih se tehnologij (Palilonis in Filak 2009, 247–256; Zhang et al. 2004, 75–80). Ob tem se je treba zavedati, da je učence treba usmerjati, da podatke, pridobljene na spletu, ustrezno oblikujejo v novo znanje z namenom razvijanja sposobnosti (Forsyth 1997, 10).

Tehnologija (Rebolj 2008, 24) se nam predstavlja kot posrednik vsebin, ki pa hkrati omogoča in spodbuja učenje, implementacijo in integracijo znanja v družbo. Tehnologija ni nujni pogoj za učenje, saj le-to lahko poteka tudi brez nje, lahko ga pa približa. Tarča spoznanja je dejstvo, da naj učenje postane potovanje med spletnimi stranmi. To pomeni, da bo tako besedilo bolj v pomoč učencu na tem potovanju, manj pa bo posrednik znanja (prav tam, 31). Do leta 1970 so bili računalniki preveč robustni in tudi predragi, da bi se pri učenju na splošno uporabljali, vendar se je z bolj množično uporabo in z miniaturizacijo tehnologija pocenila (prav tam, 34–35). Tako so nastali pogoji za uspešen razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije na področju izobraževanja. Slovensko besedišče je na področju e-izobraževanja še neustaljeno in neenotno. *Izobraževanje na spletu* predstavlja vrsto izobraževanja ob podpori računalnika (e-izobraževanje), pri katerem uporabljamo splet. Za učenje na spletu kot naprednejšo obliko učenja

je bistveno, da je omogočena komunikacija z učitelji, med mentorji, med učenci in tutorji in da je omogočen dostop iz gradiva v druga okolja oz. na druge spletne naslove (prav tam, 36). *E-izobraževanje* (prav tam), katerega značilnosti predstavljamo v nadaljevanju, predstavlja vrsto izobraževanja na daljavo.

Multimedija

Multimedijo lahko definiramo kot medijski prikaz integriranih podatkov, zvoka, slik, besedila in videa, ki so shranjeni na lokalnih pomnilnih medijih, kot je multimedijski računalnik, kot medijski prikaz integriranih podatkov, zvoka, slik, besedila in videa v realnem času prek določenega tipa telekomunikacijskih povezav, katerega tipični predstavnik je televizija, in kot interaktivno medijsko predstavitev podatkov, slike, besedila, videa in zvoka (Krašna 2010, 11). Računalnik razumemo kot stroj, katerega naloga je izvajanje matematičnih izračunov, specifičnih transformacij nad informacijami in kot sistem z nameščenim programom za obdelavo podatkov (prav tam, 12). *IKT (informacijsko-komunikacijska tehnologija)* je skupek naprav, programske opreme in komunikacijskih medijev, ki omogoča elektronsko prenašanje podatkov. IKT-pismenost je treba razumeti kot ».../ uporabo digitalne tehnologije, komunikacijskih orodij in/ali omrežij za dostop, upravljanje, integracijo, evalvacijo in oblikovanje informacij z namenom delovanja v družbi znanja« (O'Connor et al. 2002, 2). Brečko in Vehovar (2008, 92) opredelita pojem *IKT-pismenosti* kot kontinuum, ki sproži merjenje raznolikih vidikov pismenosti, ki vključuje tako vsakdanje spretnosti v življenju (uporaba bankomata ali izpolnjevanje spletnega obrazca). Gerlič (2004) opozori, da se računalnik oz. IKT v srednjih šolah v Sloveniji ne uporablja zgolj za računalniško izobraževanje, ampak so ga srednje šole vključevale tudi v skoraj vsa druga predmetna področja. Rezultati (prav tam) so pokazali, da računalnik najpogosteje uporabljajo 4-letne tehnične in druge strokovne šole. To razlagamo z dejstvom, da učenci omenjenih šol uporabljajo računalnik izključno pri pouku strokovnoteoretičnih predmetov in v okviru praktičnega pouka. IKT oz. računalnike najmanj uporabljajo gimnazije, čeprav je pri teh mogoče opaziti tudi nekoliko bolj pogosto uporabo. Raba računalnika pri pouku v 2- oz. 3-letnih strokovnih šolah je pokazala pozitiven trend. Tako je najpogostejša raba računalnika pri praktičnem pouku, splošnih strokovnih predmetih, veliko manj pa pri matematiki in slovenščini. Raba IKT in računalnika pri pouku v 4-letnih tehničnih šolah in drugih strokovnih programih v obdobju 1996–2003 ni pokazala večjih sprememb. Najpogostejša je raba računalnika pri praktičnem pouku in strokovnih predmetih (z negativnim trendom), medtem ko je pri predmetih slovenščine, zgodovine in tujega jezika mogoče zaslediti nekoliko pozitiven trend. Raziskava Brečko in Vehovar (2008, 31) je pokazala, da je na splošno raba interneta pogostejša pri računalništvu, tehnični vzgoji in likovni oz. umetnostni vzgoji, najmanj pogosta pa pri pouku slovenščine, biologije in matematike. Za uvajanje in rabo IKT pri učenju je pomemben dejavnik usposobljenost pedagoških delavcev (prav tam). Tako se je po podatkih RIS *Učitelji in internet* (prav tam) seminarja za rabo interneta pri pouku udeležilo samo 12 %

učiteljev. Collins et al. (1997, 22) vidijo učinkovitost rabe multimedije in IKT v motiviranju in zavzetosti učencev za učenje, za spodbujanje učencev h kontroli lastnega učenja in k vzdrževanju učnega interesa. Brečko in Vehovar (2008, 136) zaključita, da je cilj rabe IKT v motiviranju, večji popestritvi in večji raznolikosti učenja kot pa v izboljšanju doseženih rezultatov učencev. *Splet ali internet* razumemo kot računalniško omrežje, ki uporablja internetni protokol (*IP*) za prenos podatkov. *LMS* (angl. *Learning Management System*) razumemo kot sistem za upravljanje z učnimi vsebinami, kot je programska oprema (strežnik), ki zahteva prijavo uporabnikov in tako omogoča nadzor nad posameznimi digitalnimi podatki kot vpogled v interakcijo in v podatke. *CMS* (angl. *Content Management System*) je sistem za upravljanje z vsebinami, ki avtoriziranim uporabnikom omogoča urejanje spletnih vsebin brez poglobljenega znanja in oblikovanja spletnih strani. Te sisteme imenujemo *portali* (prav tam). *CMS* (angl. *Course Management System*) opredelimo kot sistem za upravljanje z učnimi vsebinami in učnimi predmeti. Na Univerzi v Mariboru in drugod po Sloveniji uporabljamo odprtokodno rešitev *Moodle*. *E-učenje* opredelimo kot spletno učenje. Gre za elektronska učna gradiva in sisteme za upravljanje z učnimi vsebinami in predmeti. Interaktivna učna gradiva predstavljajo tista učna gradiva, pri katerih učenec sam izbira pot, kar pomeni, da so lahko razširjena tudi s testi in z multimedijskimi elementi (video, zvok in animacija) ter s komunikacijskimi elementi. Sem spadajo zasebna obvestila, klepet, forumi, nalaganje datotek ali podatkov (Krašna 2010, 12).

E-učenje in učni stili

Številne raziskave dokazujejo, da spoznavni proces pri *e-učenju* poteka bolj učinkovito. Z napredkom v didaktiki in pedagogiki se težišče učnega procesa premika z učitelja na učenca. To zahteva tudi nove potrebe na področju znanja ne glede na vrsto učenja (Rebolj 2008, 46–47). *E-učenje* se povezuje tudi z vseživljenjskim učenjem in s fleksibilnostjo v izobraževanju (Weller 2007, 1). Znotraj *e-učenja* je treba osvetliti pojem *personalizacija* (Weller 2007, 111–119). Cilj *personalizacije* je učencem ponuditi gradivo, ki sovпада z njihovimi potrebami v učni situaciji v danem trenutku. Učenci, ki sodijo v vizualni učni stil, se učijo s pomočjo slik, slik, diagramov in miselnih vzorcev (Weller 2007, 112; Collins et al. 1997, 62–85).

Zhang et al. (2004, 76) izpostavijo prednosti in slabosti tako tradicionalnega poučevanja kot *e-učenja*. Tradicionalno poučevanje odlikuje omogočanje takojšnje povratne informacije, motiviranje učencev, medtem ko so njegove slabosti osredotočenost na učiteljevo vlogo ter časovna in prostorska omejenost. *E-učenje* pa odlikuje osredotočenost tako na učiteljevo vlogo kot na vlogo učenca, časovna in prostorska fleksibilnost, neomejenost v dostopu informacij, večja kapaciteta arhiviranja in deljenja znanja. Slabosti *e-učenja* so zmanjšanje hitre povratne informacije in asinhronija *e-učenja*, povečana priprava za *e-poučevanje*, neustrezen način poučevanja za določene učence in povečana negotovost ob tem.

Vsak učenec ima lasten učni stil (Rebolj 2008, 54; Marentič Požarnik 2000, 158–160; Clarke 2008, 12; Logar 2010, 35–37). Nekaterim učnim stilom se ljudje izognemo (Clarke 2008, 12) zaradi izkušenj z njimi ali ker jih ne maramo ali pa ne želimo uporabiti pri usvajanju znanja. Za introvertirane učence (Rebolj 2008, 54) je komunikacija preko računalnika manj obremenjujoča kot kontaktna. Ker e-učenje poteka v pretežno svobodni izbiri poti do znanja, to ustreza tako mnogim učnim stilom, zlasti pa tistim učencem, ki ne marajo predpisovanja, kako naj se učijo (prav tam), to je t. i. neodvisnim učencem (angl. *independent learners*).

Učenci v izobraževalni sistem vstopajo že izkušeni in uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (internet), kajti ta se ni razvijala samo za izobraževalne namene. Tako obstaja velika priložnost vplivanja uporabe sodobnih tehnologij v izobraževalne namene (Weller 2007, 40).

Postavlja se nam vprašanje, ali je učenec, ki je sam z računalnikom, lahko motiviran za učenje. Vemo, da učitelji niso nujno izvor ugodnega razpoloženja in motivacije. Videz učne strani, ki je smiselno povezan z učno vsebino, lahko spodbuja in motivira čustva ugodja; sem sodijo še spodbujajoče informacije o učenčevem napredku. Motivirajoče vpliva tudi občutek ugodja zaradi dosegljivosti pri učenju z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Prav tako računalnik nujno ne prinaša za motivacijo zaviralnega občutka osamljenosti. V Sloveniji je bilo izvedenih več anket z dijaki v manjših skupinah. Dijaki občutka osamljenosti za računalnikom ne navajajo, temveč imajo občutek, da pripadajo veliki množici in se tako počutijo blizu svojim sošolcem (Rebolj 2008, 57).

Učenčeva aktivnost

Pri izobraževanju je zelo pomembno, da je učenec aktiven. Učenec se mora z učno vsebino ukvarjati, kajti z zagotavljanjem njegove aktivne vloge se uresničuje tudi njegova ustvarjalnost. Pomembno pa je, da učenec pri tem uživa. Podobno kot pri klasičnem učenju je učence treba spodbuditi tudi k e-učenju (Rebolj 2008, 58). Ob tem se krepi otrokova samostojna in od drugih v večji meri neodvisna vloga v procesu učenja, za razliko od učencev, ki se učijo na tradicionalen, klasičen način (Clarke 2008, 27). Prav tako na učno uspešnost (Juriševič 2006, 50; Rebolj 2008, 59; Marsh et al. 1985, 581–596) vpliva učenčeva samopodoba. Gre za skupno predstavo o lastnih zmožnostih in lastni vrednosti. Učna gradiva na spletu in učenje na spletu nudijo vse več teh užitkov in v večji meri kot delo s knjigami in zvezki (Rebolj 2008, 60). Pri e-izobraževanju je učenec s pomočjo tehnologije osredotočen na vsebino, učitelj pa mu pri tem pomaga in ga usmerja (prav tam). Nikakor pa ne smemo misliti, da z informacijsko tehnologijo ločujemo izobraževanje in vzgojo, da tako uresničujemo le prvo, drugo pa samo toliko, kolikor znanje samo po sebi pozitivno spreminja osebnost. E-učenje zahteva od učenca upoštevanje pravil, da v določenih situacijah ravna odgovorno in kultivirano. Med e-izobraževanjem učenec pridobiva občutek odgovornosti in samostojnosti, razvija pa tudi pismenost in pozitiven odnos do lastnega jezika. Učenec med učenjem na spletu vstopi tudi v socialno mrežo. Uči se sodelovati z drugimi, pridobiva občutek

za urejanje informacij v pregledni red in selekcionira ter rangira informacije. Prav tako pa v kakovstno urejenem virtualnem svetu zadovoljuje tudi estetske potrebe (Rebolj 2008, 64–65). Po drugi strani pa je upravičena zaskrbljenost glede naraščajoče uporabe spletnih virov in elektronskih medijev s starostjo (Jamnik 1998; Hromin 2009, 88). Domnevamo, da se iz tega razloga zmanjšuje priljubljenost branja in s tem večja upad bralne pismenosti (PISA 2012).

Empirična raziskava

Namen raziskave

Osnovni namen raziskave je proučiti pogostost rabe pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev, učinkovitost rabe in motivacijo za učenje pri pisnih virih, elektronskih in spletnih medijih ter priljubljenost le-teh pri učenju. Pri omenjenih vidikih bomo kontrolirali razlike glede na starost in vrste srednjih šol pri dijakih.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja. V proučevanje smo zajeli 359 dijakov, ki obiskujejo program *splošne gimnazije* in program *predšolske vzgoje* (III. gimnazija Maribor), program *gradbene gimnazije* (Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor) in program *ekonomske gimnazije* (Srednja ekonomska šola Maribor). Zajeti vzorec v okviru rabe inferenčne statistike (sklepanja iz vzorca na populacijo) predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije gimnazijcev (*splošna gimnazija* in *strokovna gimnazija*) in dijakov *srednje strokovne šole*. Razdelili smo 480 vprašalnikov, od katerih smo upoštevali 359 veljavnih.

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je bil sestavljen iz 14 vprašanj zaprtega tipa, 15. vprašanje je sestavljeno iz grozda vprašanj in odprtega vprašanja (*Zakaj?*). Uporabljeni anketni vprašalnik je imel zagotovljene naslednje karakteristike: veljavnost, objektivnost in zanesljivost.

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo osnovno deskriptivno in inferenčno statistiko. Za ugotavljanje razlik v rabi pisnih in elektronskih virov ter spletnih medijev smo uporabili glede na starost/razred in vrsto šol χ^2 -preizkus.

Rezultati in interpretacija

V tem poglavju predstavljamo, kako pogosto dijaki rabijo določene pisne in spletne vire ter elektronske medije pri pripravi na ustno in pisno preverjanje znanja slovnice ter pripravi na pisno preverjanje znanja književnosti. Pri tem ugotavljamo razlike glede na šolo in starost.

Preglednica 1: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) dijakov in dijakinj po rabi virov na ustno in pisno preverjanje znanja slovnice ter na pisno preverjanje znanja književnosti

Učenje za	Vrsta gradiva	f	f %
ustno slovnica	zvezek	194	54,30 %
	učbenik	104	29,10 %
	spletni vir in elektronski medij	30	8,40 %
	zvezek in učbenik	29	8,20 %
pisno slovnica	zvezek	134	37,30 %
	učbenik	188	52,40 %
	spletni vir in elektronski medij	15	4,20 %
	zvezek in učbenik	22	6,10 %
pisno književnost	zvezek	122	34,30 %
	učbenik	169	47,50 %
	spletni vir in elektronski medij	35	9,80 %
	zvezek in učbenik	30	8,40 %

Preglednica kaže, da *pri pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice* dijaki najpogosteje rabijo zvezek (54,3 %). Temu sledi precej manjša raba učbenika (29,1 %). Pomembno manjša je raba elektronskih virov in spletnih medijev (8,4 %) ter kombinacije zvezka in učbenika (8,2 %). Kaže se torej, da pri pripravi na ustno preverjanje slovnice prevladuje konvencionalni vir, tj. zvezek. Zvezek je vir, v katerega si dijaki zapisujejo učno snov, ki jo slišijo od učitelja (slušni kanal), in je zato pri ustnem spraševanju, pri katerem je dominanten slušni kanal, najbolj zanesljiv vir. *Pri pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice* dijaki najpogosteje rabijo učbenik (52,4 %) in pomembno manj elektronske vire ter spletne medije (4,2 %). Dejstvo, da je pri učenju za pisno preverjanje znanja slovnice bolj v ospredju učbenik, nas ne preseneča. Dijaki učno snov iz učbenika preberejo (vidni kanal) in na tej osnovi lahko domnevamo, da je učbenik najbolj pogost vir pri pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice. Tako kot pri pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice tudi pri pripravi na *pisno preverjanje književnosti* prevladuje raba učbenika (47,5 %). Temu sledi raba zvezka (34,3 %). Izrazit padec je pri hkratni rabi elektronskih in spletnih medijev (9,8 %), v najmanjšem deležu pa sta hkrati rabljena zvezek in učbenik (8,4 %).

Preglednica 2: Izid χ^2 -preizkusa razlik po rabi virov pri pripravi na ustno in pisno preverjanje znanja slovnice ter na pisno preverjanje znanja književnosti glede na šolo

	Vrsta gradiva	Spl. gim.	Strok. gim.	Sred. strok. šola	χ^2	P
ustno slovnica	zvezek	54 64,3 %	69 41,8 %	71 65,7 %	22,404	0,001
	učbenik	20 23,8 %	61 37 %	23 21,3 %		
	spletni vir in elektronski medij	4 4,8 %	21 12,7 %	5 4,6 %		
	zvezek in učbenik	6 7,1 %	14 8,5 %	9 8,3 %		
pisno slovnica	zvezek	29 34,1 %	45 27,3 %	60 55,0 %	32,370	0,000
	učbenik	45 52,9 %	101 61,2 %	42 38,5 %		
	spletni vir in elektronski medij	1 1,2 %	12 7,3 %	2 1,8 %		
	zvezek in učbenik	10 11,8 %	7 4,2 %	5 4,6 %		
pisno književnost	zvezek	35 41,2 %	40 24,7 %	47 43,1 %	23,197	0,001
	učbenik	34 40,0 %	88 54,3 %	47 43,1 %		
	spletni vir in elektronski medij	9 10,6 %	23 14,2 %	3 2,8 %		
	zvezek in učbenik	7 8,2 %	11 6,8 %	12 11,0 %		

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da obstaja statistično značilna razlika pri pripravi na *ustno preverjanje znanja slovnice* ($P = 0,001$), na *pisno preverjanje znanja slovnice* ($P = 0,000$) in na *pisno preverjanje znanja književnosti* ($P = 0,001$) glede na šolo.

Frekvence kažejo, da pri *pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice* zvezek v najvišjem odstotku rabijo dijaki srednje strokovne šole (65,7 %) in splošne gimnazije (64,3 %) ter najmanj dijaki strokovne gimnazije (41,8 %), je pa v zadnji več kot v drugih šolah rabljen učbenik (37 %).

Pri *pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice* frekvence kažejo, da zvezek največ rabijo dijaki srednje strokovne šole (55 %), najmanj pa dijaki strokovne gimnazije (27,3 %). Učbenik je rabljen največ pri dijakih strokovne gimnazije (61,2 %) in splošne gimnazije (52,9 %), najmanj pa, kot je bilo pričakovati, pri dijakih srednje strokovne šole (38,5 %). Raba elektronskih virov in spletnih medijev je povsod izjemno nizka. Nadalje osvetlimo dejstvo, da frekvence *pri pripravi na pisno preverjanje znanja književnosti* kažejo, da dijaki splošne gimnazije najbolj pogosto rabijo zvezek (41,2 %) in učbenik (40 %). To velja tudi za dijake srednje strokovne šole (raba zvezka in učbenika je izenačena; posamično ju rabi 43,1 % dijakov). Dijaki strokovne gimnazije najpogosteje posegajo po učbeniku (54,3 %). Raba elektronskih virov je redka pri dijakih srednje strokovne šole, nekoliko večja pri dijakih splošne (10,6 %) in strokovne gimnazije (14,2 %); raba elektronskih virov torej narašča z zahtevnostno stopnjo izobraževanja.

Večjo rabo zvezka pri pripravi na *ustno preverjanje znanja slovnice* pri dijakih srednje strokovne šole lahko pojasnimo z dejstvom, da pouk slovenščine na srednji strokovni šoli obsega 210 ur (Kolenc et al. 2007, 79), medtem ko pouk gimnazije obsega 560 ur. Pri srednji strokovni šoli gre za dualni sistem. Njegovo jedro tvorijo splošnoizobraževalni in strokovnoteoretični predmeti na eni strani, na drugi strani pa gre za praktični del izobraževanja, ki sestoji iz praktičnega pouka v šoli ali medpodjetniškem centru. Nadalje gre za praktično izobraževanje v delovnem procesu, ki se izvaja pri delodajalcu v okviru dualnega sistema in delovno prakso (Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja 1998, 22, v Kolenc et al. 2007, 52). Preseneča dejstvo, da je v splošni gimnaziji tako nizek odstotek dijakov, ki pri ustnem preverjanju znanja slovnice rabijo učbenik (23,8 %). Pričakovali bi, da bi glede na eksterno maturo dijaki v večji meri rabili učbenik. Obstaja domneva, da pouk poteka dokaj tradicionalno v obliki frontalnega podajanja učne snovi, s čimer mislimo na učiteljevo podajanje učne snovi. To pojasnjujemo s prepričanjem profesorice fizike na Gimnaziji Vič v Ljubljani Kariž Merhar (1999, 55–56), da je pri doseganju učnih standardov, tj. predelavi in utrjevanju učne snovi, treba uporabiti »tradicionalne metode poučevanja«, kot sta frontalni pouk in metoda demonstracije. Rutar Ilc (2005, 59) opozori, da so za odsotnost aktivne oblike poučevanja in za zmanjšano upoštevanje procesiranja ciljev odgovorni prenatrpani in preveč vsebinsko usmerjeni učni načrti. Da je pri pripravi na *pisno preverjanje znanja slovnice* in na *pisno preverjanje znanja književnosti* učbenik največ rabljen pri dijakih splošne in strokovne gimnazije ter najmanj pri dijakih srednje strokovne šole, lahko pojasnimo z dejstvom, da se na zadnjo vpisujejo učenci z nižjim učnim uspehom (Kroflič in Peček Čuk 2009, 18), nižjo bralno samopodobo in nižjim vrednotenjem branja in bralnih gradiv (Hromin 2009, 84–85). Raba spletnih virov in elektronskih medijev narašča z zahtevnostno stopnjo izobraževanja.

Preglednica 3: Izid χ^2 -preizkusa razlik v rabi različnih gradiv pri pripravi na ustno in pisno preverjanje znanja slovnice ter na pisno preverjanje znanja književnosti glede na starost

	Vrsta gradiva	15 let	16 let	17 let	18 let in več	χ^2	P
ustno slovnica	zvezek	36 66,7 %	50 57,5 %	46 45,1 %	62 54,4 %	20,015	0,018
	učbenik	11 20,4 %	24 27,6 %	36 35,3 %	33 28,9 %		
	spletni vir in elektronski medij	1 1,9 %	4 4,6 %	10 9,8 %	15 13,2 %		
	zvezek in učbenik	6 11,1 %	9 10,3 %	10 9,8 %	4 3,5 %		
pisno slovnica	zvezek	26 48,1 %	40 46,0 %	25 24,3 %	43 37,4 %	35,91	0,000
	učbenik	24 44,4 %	36 41,4 %	67 65,0 %	61 53,0 %		
	spletni vir in elektronski medij	2 3,7 %	1 1,1 %	2 1,9 %	10 8,7 %		
	zvezek in učbenik	2 3,7 %	10 11,5 %	9 8,7 %	1 0,9 %		
pisno književnost	zvezek	20 37,7 %	16 43,0 %	30 29,1 %	35 30,7 %	17,381	0,037
	učbenik	27 50,9 %	36 41,9 %	51 49,5 %	55 48,2 %		
	spletni vir in elektronski medij	3 5,7 %	5 5,8 %	8 7,8 %	19 16,7 %		
	zvezek in učbenik	3 5,7 %	8 9,3 %	14 13,6 %	5 4,4 %		

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da obstaja statistično značilna razlika pri *pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice* ($P = 0,018$), pri *pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice* ($P = 0,000$) in pri *pripravi na pisno preverjanje znanja književnosti* ($P = 0,037$) glede na starost.

Frekvence kažejo, da je pri *pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice* raba zvezka najvišja pri petnajstletnikih (66,7 %) in le-ta s starostjo upada. Tako sedemnajstletniki rabijo zvezek v najmanjši meri (45,1 %). Pri dijakih, starih 18 let in več, je raba zvezka nekoliko pogostejša (54,4 %). Raba učbenika pa v nasprotju z zvezkom s starostjo narašča in doseže višek pri sedemnajstletnikih (35,3 %) ter pri starejših dijakih ponovno nekoliko upade (28,9 %). Pogostost rabe spletnih virov in elektronskih medijev je najpogostejša pri dijakih, starih 18 let in več. Če sklenemo, raba narašča s starostjo in, kot smo ugotovili pri *pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice* in na *pisno preverjanje znanja književnosti* glede na vrsto šole (preglednica 2), narašča z zahtevnostno stopnjo izobraževanja. Kot pri *pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice* tudi *pri pripravi na pisno preverjanje znanja slovnice* frekvence kažejo, da s starostjo upada raba zvezka in narašča raba učbenika. Tako kar 48,1 % dijakov rabi zvezek, pri 17-letnikih pa raba zvezka pade na

24,3 % in se pri 18-letnikih ponovno poveča na 37,4 %. Raba učbenika je najmanjša pri 15-letnikih (20,4 %). S starostjo se povečuje in doseže najvišjo rabo pri sedemnajstletnikih (65,0 %). Pri 18-letnikih raba ponovno upade. Frekvence kažejo, da pri *pripravi na pisno preverjanje znanja književnosti* podobno kot pri pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice raba spletnih virov in elektronskih medijev narašča s starostjo. Naraščanje rabe spletnih virov in elektronskih medijev *pri pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice in pisno preverjanje znanja književnosti* utegne pojasniti dejstvo, da elektronski medij in spletni viri dijakom omogočajo hiter in enostaven dostop do informacij (Blankership 2011, 12). Rezultati raziskave, opravljene med osnovnošolci (Jamnik 1998; Hromin 2009, 88), so prav tako pokazali naraščanje rabe spletnih virov in elektronskih medijev s starostjo ter s tem zmanjšanje priljubljenosti branja.

Razprava

V raziskavi smo proučevali pogostost rabe pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev pri pripravi na ustno in pisno preverjanje znanja slovnice in pisno preverjanje znanja književnosti glede na starost in šolo. Rezultati naše raziskave so pokazali, da se raba pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev razlikuje glede na starostno stopnjo in na vrsto šole.

Povzemimo:

- Rezultati so pokazali, da pri pripravi na *ustno preverjanje slovnice* prevladuje konvencionalni vir, tj. zvezek. Zvezek v najvišjem odstotku rabijo dijaki srednje strokovne šole in splošne gimnazije ter najmanj strokovne gimnazije, je pa v zadnji več kot v drugih šolah rabe učbenika. Raba zvezka je najvišja pri petnajstletnikih in s starostjo upada, vendar pri dijakih, starih 18 let in več, spet nekoliko naraste. Raba učbenika pa v nasprotju z zvezkom s starostjo narašča in doseže višek pri sedemnajstletnikih, pri starejših dijakih pa ponovno nekoliko upade. Domnevamo, da raba učbenika s starostjo upade zaradi naraščanja rabe spletnih virov in elektronskih medijev.
- Pri pripravi na *pisno preverjanje znanja slovnice in književnosti* dijaki najpogosteje rabijo učbenik. Učbenik je največ rabljen pri dijakih strokovne gimnazije in splošne gimnazije, najmanj pa, kot je bilo pričakovati, pri dijakih srednje strokovne šole. Tako kot pri pripravi na ustno preverjanje znanja slovnice tudi tukaj s starostjo upada raba zvezka in narašča raba učbenika.
- Raba *spletnih virov in elektronskih medijev* narašča z zahtevnostno stopnjo izobraževanja in s starostjo. Zaskrbljujoče je dejstvo, da je raba IKT pri srednjih strokovnih šolah samo v okviru bodisi praktičnega pouka bodisi pri računalništvu in tehnični vzgoji, manj pa pri slovenščini (Brečko in Vehovar 2008, 31).

Ti rezultati narekujejo, da je učiteljeva vloga ključna pri spodbujanju rabe tako konvencionalnih (tj. pisnih) kot nekonvencionalnih virov (multimedije) in kombinacije obojih. To narekuje t. i. *googlizacija učenja* (Bonk 2009, 69), ki v

času nenehno spreminjajočih in množičnih informacij zahteva učenčev kritičen in odgovoren pristop do pisnih in spletnih virov ter elektronskih medijev. Učitelj učencem svetuje, kako učno snov izpopolniti s pomočjo zvezka ali drugih nekonvencionalnih virov, in jih usmerja ter spodbuja k samostojnemu razmišljanju ob pomanjkljivostih in učinkovitosti uporabe obojih.

Petra Hromin

Branka Čagran

Students' Use of Written and Internet Sources and Electronic Media in Preparing for Assessment in Slovene

In the paper students' use of written and Internet sources and electronic media at the assessment stage in Slovene language class was presented. In the process age and type of secondary school programme were controlled. In the first part of the paper the notions of *information and communications technology/multimedia* and *e-learning* as well as *student activity* were defined. The role of *conventional*, e.g. notebook and student's book, and *unconventional, modern sources* (multimedia) were highlighted. The latter, especially in the age of *googlisation of learning* (Bonk 2009, 69), significantly influence the way of learning, teaching and the effectiveness of both. In the second part of the paper the research results which show the frequency of use of written and Internet sources and electronic media were presented. 359 students attending general and technical gymnasias (Civil Engineering Gymnasium and Economics Gymnasium) and technical secondary school (type: preschool education). The most frequent tool in *preparation for oral grammar assessment* is a notebook, which is, in a lesser degree, followed by a student's book. The use of electronic and online sources in the combination with a notebook and a student's book present a significantly lesser part in the process. A notebook presents a conventional source in which students write down the content heard from teacher. In oral assessment, where the auditory channel rules supreme, a notebook presents the most reliable source. In the preparation for *written assessment of grammar* students most frequently use a student's book. There is a significantly lesser degree of electronic and online sources use at this point. The fact that a student's book is the main source at the stage of written grammar assessment does not surprise us. Students read the content from a student's book (visual channel). In the course of preparation for *written grammar and literature assessment* the use of a student's book is predominant. In the smallest degree students use electronic and online media together with a notebook and a student's book. In *the preparation for oral grammar assessment* a notebook is in the highest degree used by the students of technical secondary school and general gymnasium, and in the smallest degree by the ones in technical gymnasium. The latter use a student's book more than

the ones from other schools. In the preparation for written grammar assessment a notebook is in the highest degree used in technical secondary schools and in the lowest in technical gymnasium. A student's book is mostly used in technical and general gymnasium, and the least, as it was expected, in technical schools. The use of electronic sources and online media is low in all schools. General gymnasium students use predominantly a notebook and a student's book. This is true for technical schools as well. The use of electronic sources grows with the difficulty level of education. Hence electronic sources are rare in technical schools and slightly more present in general and technical gymnasias. It is surprising that such a low degree of general gymnasium students use a student's book as a tool for preparation for oral grammar assessment. Due to externally assessed general matura (final examination) we would expect the use of a student's book in a higher degree. In the preparation for *oral grammar assessment* the use of a notebook is highest in the group of 15-year-olds and then it declines as students grow older. The use of a student's book in comparison with a notebook grows with age and reaches its peak at the age of 17; then it slightly falls again in the older age group. The frequency of online sources and electronic media is highest in the group of students who are 18 years old or more. To conclude, the use grows with age and, as we established, with *the preparation for written grammar and literature knowledge assessment*, due to the type of school and the difficulty level of education. In preparation for *written grammar assessment* the frequencies show that with age the use of a notebook drops and the use of a student's book boosts as it can be seen in the case of oral grammar assessment. The use of a student's book is the lowest in the group of 15-year-olds. With age it grows and arrives at its peak with the 17-year-olds, then it drops with 18-year-olds. The frequencies show that in preparation for *written literature assessment*, similarly as in the preparation for oral grammar assessment, the use of online sources and electronic media grows with age. The fact that electronic and online media offer students a fast and simple access to information (Blankership 2011, 12) in the age of *googlisation of learning* explains the growth in the use of online sources and electronic media in the preparation for *oral grammar assessment* and *written literature assessment*. In addition to the findings of the current research the results of other researches conducted among the primary school students (Jamnik 1998 and Hromin 2009, 88) showed the growth in the use of online sources and electronic media with age. With this the popularity of reading conventional media is dropping. The results of the research highlight the role of a teacher who has to be aware of the frequency of student's use of conventional and unconventional sources and also take individual differences into account.

LITERATURA

Blankership, Mark. 2011. How Social Media Can and Should Impact Higher Education. *Hispanic Outlook*. 11 (29): 11–12. Pridobljeno 7. 4. 2014. https://www.wdhstore.com/2011_volume_11_issue_29/11-12.

Bonk, J. Curtis. 2009. *The World is Open. How Web Technology Is Revolutionizing Education*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint. San Francisco.

Brečko, Barbara Neža, Vehovar, Vasja. 2008. *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Clarke, Alan. 2008. *e-Learning Skills*. 2nd edition. Great Britain: CPI Anthony Rowe, Cippenham, Wiltshire.

Forsyth, Ian. 1997. *Teaching and Learning materials and the Internet*. London: Kogan Page.

Gerlič, Ivan. 2004. Informacijsko-komunikacijska tehnologija v osnovnih in srednjih šolah Slovenije. V *Mediji v izobraževanju: zbornik prispevkov: Mednarodni znanstveni simpozij 7.–8. oktober 2004*, (ur.) Marjan Blažič, 20–28. Novo mesto: Visokošolsko središče.

Hromin, Petra. 2009. *Bralna kompetenca učencev v osnovni šoli*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Jamnik, Tilka. 1998. Koliko in kaj bere mladina do 15. leta v času elektronskih medijev? *Otrok in knjiga*. 25 (45): 73–80.

Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kariž Merhar, Vida. 1999. Ali matura vpliva na avtonomijo poučevanja? *Vzgoja in izobraževanje*. 30 (5): 55–56.

Kolenc, Janez, Kamenšček Hvala, Primož, Kelava, Polona. 2008. *Dualni sistem poklicnega izobraževanja*. Radovljica: Didakta.

Krašna, Marjan. 2010. *Multimedija v izobraževanju*. Novo mesto: Založba EDUCA.

Kroflič, Robi, Mažgon, Jasna, Klarič, Tina, Jeznik, Katja, Štirn Janota, Petra, Štirn Koren, Darja, Vončina, Vida, Ermenc Skubic, Klara, Lenič Špela, Makovec, Danijela, Rutar, Vesna, Peček Čuk, Mojca. 2009. *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Logar, Doroteja. 2010. Učni stili po Kolbu. *Didakta*. 20 (137): 35–37.

Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marsh, W. Herbert, Smith, D. Ian, Barnes, Jennifer. 1985. Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 77 (5): 581–596.

O'Connor, Barbara, Anderson, Paul, Bynum Marjorie, Gaston, Patrick, Guimaraes de Castro, Maria Helena, Malyn Smith, Joyce, McGaw Barry, Methia, Richard, Taylor, Leslie, Ann. 2002. *Digital Transformation – A Framework for ICT Literacy*. *Educational Testing Service*. Pridobljeno 22. 4. 2014. <http://www.ets.org/research/ictliteracy>.

Palilonis George, Jennifer, Filak, Vincent. 2009. Blended Learning in the Visual Communications Classroom: Student Reflections on a Multimedia Course. *Electronic Journal of e-Learning*. 7 (3): 247–256.

Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Gradišar, Ana, Peklaj, Cirila. 2006. *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PISA. 2012. www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf (Pridobljeno 29. 10. 2014)

Rebolj, Vanda. 2008. *E-izobraževanje: skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.

Rutar Ilc, Zora. 2005. Kako poteka pouk v slovenskih gimnazijah: povzetek najpomembnejših ugotovitev kvantitativne in kvalitativne analize izvajanja pouka v gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*. 36 (4–5): 58–64.

Steinberg, Laurence. 1993. *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.

SITES. 2006. lea. <http://www.iea.nl/>. (Pridobljeno 23. 4. 2014)

Vehovar, Vasja. 2007. *eLearning in Slovenia*. Ljubljana: FDV.

Weller, Martin. 2007. *Virtual Learning Environments. Using, choosing and developing your VLE*. New York: Routhedge.

Zhang, Dongsong, Zhao, Leon, J. Zhon, Lina, Nunamaker, Jay F. Jr. 2004. Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM*. 47 (5): 75–80. Pridobljeno 28. 3. 2014. http://kanjiteacher.googlecode.com/.../Learning/zhang2004.pdf/2004_volume_47_issue_5/75-80

Petra Hromin, prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
petra.hromin@gmail.com;

Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
branka.cagran@um.si

Klavdija Strniša

Branka Čagran

Analiza raziskav gibalne dejavnosti slovenskih osnovnošolskih otrok v zadnjih letih

Pregledni znanstveni članek

UDK: 796.012-057.874

POVZETEK

V današnjem času je gibalna dejavnost izredno pomemben segment zdravega življenjskega sloga ne samo otrok, pač pa tudi odraslih. Tehnološki napredki nam omogočajo, da z manj gibanja pridemo do enakega cilja, za katerega je bila včasih potrebna veliko večja gibalna dejavnost posameznika. Prav tako hiter življenjski tempo in vse bolj sedeči življenjski slog vplivata na vse manjše gibalne dejavnosti ljudi.

Analiza objavljenih znanstvenih člankov s področja gibalne dejavnosti osnovnošolskih učencev zajema 15 raziskav. Raziskave smo zajeli glede na izvor objave in pogostost citiranja. Razvidno je, da je najpogostejši segment proučevanja gibalne dejavnosti vidik spola otrok. Sicer pa raziskovalce zanimajo tudi učinki starosti, učnega uspeha, indeksa telesne mase, kraja bivanja, pogostosti in časa ukvarjanja z gibalno dejavnostjo, izobrazbe in gibalne dejavnosti staršev, pa tudi raven organiziranja dejavnosti (organizirana/neorganizirana), skratka tako zunanji kot notranji dejavniki gibalne dejavnosti otrok.

Analiza objavljenih raziskav je pokazala, da gibalno dejavnost pogojuje mnogo notranjih in zunanjih dejavnikov. Višjo stopnjo gibalne dejavnosti pogosteje zasledimo pri dečkih ter pri mestnih otrocih v primerjavi s podeželskimi. Gibalno dejavnejši starši imajo gibalno dejavnejše otroke. Več anketiranih učencev se ukvarja z organiziranimi kot z neorganiziranimi oblikami vadbe.

Ključne besede: osnovnošolski učenci, gibalna dejavnost, vidiki proučevanja gibalne dejavnosti

Analysis of Research in Physical Activities of Slovenian Basic School Children in Recent Years

Review article

UDK: 796.012-057.874

ABSTRACT

Nowadays, physical activity is an extremely important segment of a healthy lifestyle not only for children but also for adults. Technological advances allow us to reach our goals with much less physical effort than was required of the individual in the past. Additionally, the fast pace of life and an increasingly sedentary lifestyle also contribute to reduced physical activity among the population.

Analysis of published scientific articles in the field of physical activity among basic school students includes 15 research studies. They were included regardless of the origin of the publication and citation frequency. It can be seen that the most common segment of research in children's physical activity is the gender perspective. Researchers are further interested in the effects of age, educational success, BMI, place of residence, frequency and time spent in physical activity, education and physical activity of parents, as well as the level of organization (organized / unorganized) activity. Therefore it can be concluded that children's physical activities are influenced by external and internal factors.

Analysis of published research has shown that physical activity depends upon many internal and external factors. A higher level of physical activity is often detected with boys and children in urban areas, compared to rural ones. Physically active parents have physically more active children. A higher proportion of interviewed basic school students was found to participate in organized forms of exercise in comparison to the unorganized ones.

Key words: basic school students, physical activity, aspects of studying physical activity

Uvod

Gibalna dejavnost je tisto mišično gibanje, pri katerem se porablja energija. Treba je ločiti med terminoma gibalna dejavnost in športna dejavnost, saj se izraza med seboj razlikujeta. Športna dejavnost je za razliko od gibalne dejavnosti načrtovana, strukturirana in namenjena izboljšanju vsaj enega dela telesne kondicije. Napredek tehnologije povzroča, da se otroci in odrasli vedno manj nenačrtovano gibljejo, zato se delež spontanega gibanja iz leta v leto zmanjšuje, kar pomeni, da je izrednega pomena, da za ohranjanje kondicije in zdravja izvajamo čim več načrtovanega gibanja (Starc in Sila 2007, 35).

Leta 1978 je bil izdan prvi uradni dokument ameriškega kolidža, ki je zajemal podatke o količini in pomenu gibalne dejavnosti na telo posameznika. Vsak odrasel naj bi za ohranjanje telesne kondicije vsaj 3-krat in maksimalno 5-krat na teden izvajal aerobno dejavnost, ki naj bi trajala od 15 do 60 minut, z intenzivnostjo 50–85 % VO_2 max. Dve desetletji pozneje so k omenjenemu priporočilu dodali še priporočilo srčne frekvence, ki naj bi znašala med 55 % in 90 % maksimalne srčne frekvence, za ljudi s slabo kondicijo pa nižje vrednosti (Starc in Sila 2007, 35). Kmalu zatem je prišlo do preobrata, saj so predlagali, da naj bi bil vsak otrok vsaj eno uro na dan zmerno do visoko gibalno dejaven (Cavill et al. 2001, 12). Fras (2002, 27) meni, da je glede zadostnosti in primernosti gibalne dejavnosti, koristne za zdravje, treba upoštevati vsebino in obliko aktivnosti, intenzivnost, pogostost in trajanje aktivnosti.

Gibalna dejavnost je eden pomembnejših segmentov zdravega življenjskega sloga otrok in odraslih, saj zmanjšuje možnost raznih bolezni (Planinšec in Pišot 2004, 9). Ljudje smo vedno bolj gibalno nedejavni, zato smo čedalje bolj izpostavljeni mnogim različnim boleznim (Boreham in Riddoch 2001, 915).

Mnogi pozitivni učinki gibalne dejavnosti na otroke in mladostnike so bili že večkrat zapisani. Raziskave so pokazale, da gibalna dejavnost pospeši krvni obtok v možganih, vpliva na spremembe nevrotansmitorjev v možganih, uravnava krvi pritisk, pospešuje delovanje srca in pljuč, zmanjšuje preveliko telesno maso, zmanjšuje stres in posledično izboljša razpoloženje, povečuje psihološko zdravje in aerobno vzdržljivost ter lahko neposredno vpliva na spremembo kognitivnih sposobnosti otrok (Strong et al. 2005; Taras 2005; Todd in Currie 2004; Eisenmann 2004; Cavill et al. 2001; Zurc 2008; Chaddock et al. 2012).

Na gibalno dejavnost posameznika vplivajo mnogi dejavniki. Med njimi so intrapersonalno, socialno področje ter posameznikovo okolje (Sallis in Owen 1999, 9). Planinšec (1997, 62) meni, da sta vpliv družine in kraj bivanja najintenzivnejša do vstopa v šolo. Berčič (2004, 28) je zapisal, da ima pri zgodnjem vključevanju otroka in mladine v gibalne dejavnosti ravno družina najpomembnejšo vlogo, saj ga lahko v začetnem obdobju najbolj oblikuje in mu pomaga pri pridobivanju izkušenj v gibalni dejavnosti. Ravno redna gibalna dejavnost je tista, ki največ prispeva k dejanjem, povezanim z zdravim načinom življenja. Zelo pomembno vlogo ima gibalna dejavnost v otroštvu, saj njene odsotnosti v poznejšem obdobju ni mogoče v celoti nadomestiti. Vpliv gibalnih spodbud na psihosomatski sistem je z napredovanjem otrokove rasti vse manjši (European Heart Health Initiative).

Analiza objavljenih raziskav

Pregledali smo 15 člankov o raziskavah v revijah *Šport*, *Zdravstveno varstvo*, *Revija za elementarno izobraževanje*, *Pedagoška obzorja*, *Zdravniški vestnik*, *Kinesiologia Slovenica*, *Annales kinesiologiae*, v zbornikih *Otrok v gibanju* in *Etiologija in patologija debelosti* ter v monografiji *Okolje kot edukacijska vrednota*. Članki so bili objavljeni med letoma 2003 in 2014. Analizirali smo jih po treh kriterijih: študiji (avtor, leto, naslov), metode dela (vzorec, postopki zbiranja podatkov) in rezultati. Zaradi večje preglednosti analize raziskav predstavljamo najprej tabelarično.

Preglednica 1: Objavljene raziskave glede na študijo, metodo dela in rezultate

Študija	Metode dela	Rezultati
Pišot in Zurc (2003): Influence of out-of-school sports/ motor activity on school success	Vzorec je zajemal 2023 učencev, od tega 1048 dečkov in 975 deklic. Povprečna starost otrok, ki so obiskovali četrte razrede, je bila 10,5 leta. Učenci so prihajali iz različnih krajev Gorenjske regije. Vprašalnik, uporabljen v študiji, so v longitudinalni študiji uporabili Petrovič, Ambrožič, Sila in Doupona (1996, 1998). Učenci so odgovarjali na vprašanja glede pogostosti ukvarjanja z gibalno dejavnostjo. Raziskovalci pa so s privoljenjem dobili tudi lanski učni uspeh.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Največji delež učencev z odličnim in prav dobrim učnim uspehom je gibalno dejavnih v obšolskih dejavnostih najmanj od 2- do 3-krat tedensko. 2. Največji delež učencev z zadostnim in nezadostnim učnim uspehom je gibalno dejavnih v obšolskih dejavnostih najmanj od 2- do 3-krat tedensko. 3. Ogromen delež otrok z odličnim ali prav dobrim učnim uspehom je vsakodnevno gibalno dejavnih. 4. Učenci, ki se redno ukvarjajo z gibalno dejavnostjo, dosegajo boljši učni uspeh. 5. Učenci, ki so gibalno dejavni pod vodstvom trenerja ali v športnih klubih, dosegajo boljši učni uspeh. 6. Največ gibalno nedejavnih otrok je takšnih, ki imajo dober učni uspeh (34,1 %). 7. Daleč največ otrok, ki so gibalno dejavni vsak dan, ima odličen učni uspeh. 8. Učenci, ki se izven šole ne ukvarjajo z gibalno dejavnostjo, dosegajo najslabši učni uspeh. 9. Obstaja statistično značilna razlika med učenci, ki se ukvarjajo z gibalno dejavnostjo izven šole, in njihovim učnim uspehom v primerjavi z učenci, ki se z gibalno dejavnostjo izven šole ne ukvarjajo.
Planinšec (2003): Ugotavljanje gibalne dejavnosti mlajših otrok	Vzorec je zajemal 364 učencev, od tega 185 deklic in 179 dečkov. Povprečna starost je znašala 6,4 leta. Učenci so obiskovali prvi razred. Prihajali so iz različnih krajev severovzhodne Slovenije. Za oceno gibalne dejavnosti je avtor uporabil anketni vprašalnik, ki so ga rešili starši in učitelji.	<ol style="list-style-type: none"> 1. V povprečnem delavniku so dečki v primerjavi z deklicami statistično pomembno več nizko do zmerno gibalno dejavni v notranjih prostorih. 2. Deklice so v primerjavi s fanti bolj nizko do zmerno gibalno dejavne zunaj, vendar med njimi ne obstajajo statistično značilne razlike. 3. V delavniku so deklice v primerjavi s fanti statistično značilno bolj zmerno do visoko gibalno dejavne v notranjih prostorih. 4. Dečki so v primerjavi z deklicami zmerno do visoko bolj gibalno dejavni v delavniku v zunanjih prostorih, vendar ne statistično značilno. 5. Dečki so v primerjavi z deklicami med vikendom v notranjih prostorih statistično značilno več nizko do zmerno gibalno dejavni. 6. Deklice so med vikendom zunaj statistično značilno več nizko do zmerno gibalno dejavne v primerjavi z dečki. 7. V notranjih prostorih so deklice v primerjavi z dečki statistično značilno bolj zmerno do visoko gibalno dejavne. 8. Dečki so v primerjavi z deklicami na prostem bolj dejavni, vendar ne statistično značilno.

Študija	Metode dela	Rezultati
Videmšek et al. (2004): Sports activity and eating habits of 14 years-old male and female pupils	V raziskavi je sodelovalo 87 učencev, od tega 39 fantov in 48 deklet, ki so obiskovali osmi razred osemletne osnovne šole v Ljubljani. Njihova starost je bila 14 let. Učenci so odgovarjali na anketni vprašalnik, ki je vseboval 23 spremenljivk o gibalni dejavnosti in prehrani.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fantje in dekleta imajo zdrav način prehranjevanja, saj jih kar 83 % dnevno zaužije od 3 do 5 obrokov. 2. 11 % štirinajstletnikov kadi. Skoraj 50 % jih uživa alkohol, večina ob posebnih priložnostih. 3. Zelo malo anketiranih učencev (12 %) je takšnih, ki niso v popoldanskem času gibalno dejavni. 4. V primerjavi z dekleti je vsakodnevno gibalno dejavnih bistveno več fantov kot deklet. 5. Več fantov kot deklet izvaja gibalno dejavnost v športnih klubih. 6. 70 % učencev je zadovoljnih z izgledom svojega telesa. 7. Učenci, ki so bolj gibalno dejavni, manj pogosto kadijo in uživajo alkohol. 8. 47 % učencev je gibalno dejavnih od 1- do 3-krat tedensko, 28 % jih je gibalno dejavnih 4-krat tedensko ali vsakodnevno, 13 % od 1-krat letno do 3-krat mesečno in 12 % jih ni gibalno dejavnih. 9. Učenci, ki so gibalno dejavnejši, imajo višjo samooceno količine gibalne dejavnosti.
Pišot in Zorc (2004): Gibalna/športna aktivnost pri učencih in učenkah drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole	Vzorec je zajemal 194 učencev, od tega 95 deklic in 99 dečkov. Povprečna starost merjencev je bila 9,04 leta. Učenci so obiskovali tretji razred osemletne osnovne šole. Avtorja sta podatke zbrala s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga učenci izpolnili pod vodstvom usposobljenega anketarja. Vprašalnike so učenci reševali v času pouka.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Največ učencev (55,2 %) je gibalno dejavnih od 2- do 3-krat tedensko. 14,4 % učencev je gibalno aktivnih enkrat tedensko, 9,8 % učencev vsakodnevno in 1 % učencev od 1- do 3-krat mesečno. 2. Med deklicami in dečki ne obstajajo statistično značilne razlike v količini pristočasne gibalne dejavnosti. 3. 70 % učencev je vključenih v organizirano obliko pristočasne gibalne/športne aktivnosti, pri čemer med dečki in deklicami ne obstajajo statistično značilne razlike.
Zorc et al. (2005): Gender differences in motor performance in 6.5-years-old children	Vzorec je zajemal 138 učencev, od tega 70 deklic in 68 dečkov. Njihova povprečna starost je bila 6,5 leta. Učenci so prihajali iz Maribora. Testirali so jih za delo usposobljeni študentje Pedagoške fakultete v Mariboru. Testirani so bili njihova koordinacija gibanja, hitrost, moč in ravnotežje. Vsaka izmed komponent se je preverjala skozi tri različne naloge.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Statistično značilne razlike med spoloma so nastale v naslednjih nalogah: hoja skozi obroče nazaj in poligonom nazaj, kar pomeni v komponenti koordinacije gibanja. 2. Statistično značilne razlike med spoloma se kažejo v skoku z mesta in sonožnem troskoku, kar zajema komponento moči. 3. Statistično značilne razlike med spoloma se kažejo v stoji na ležečem kvadru vzdolžno, kar zajema komponento ravnotežja. 4. Fantje so v vseh testih dosegli boljše rezultate v primerjavi z dekleti. 5. Med spoloma ni bilo statističnih razlik v naslednjih nalogah: plazenje z žogo, skok v višino, dotik plošče z roko v 2 točkah, dotik plošče z roko v 4 točkah, dotik plošče z nogo in stoji na ležečem kvadru prečno.

Študija	Metode dela	Rezultati
Planinšec et al. (2006): Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji	V raziskavi je sodelovalo 1512 učencev, od tega 812 dečkov in 700 deklic. 400 učencev je bilo s podeželja, 526 iz primestja in 585 iz mesta. Povprečna starost dečkov je znašala 9,04 leta, deklic pa 8,79. Učenci so prihajali iz Štajerske, Koroške in Pomurske regije. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo anketnih vprašalnikov, ki so jih rešili starši učencev.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razlika med deklicami in dečki v povprečni dnevni gibalni dejavnosti ni statistično značilna (pri dečkih znaša 86 minut na dan, pri deklicah pa 84 minut na dan). 2. Najbolj gibalno dejavni so petošolci (92 minut na dan), sledijo drugošolci (86 minut na dan), četrtošolci (85 minut na dan) in nazadnje tretješolci (78 minut na dan). Podrobna analiza je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike med učenci drugih in tretjih razredov, tretjih in četrthih razredov, tretjih in petih razredov ter četrthih in petih razredov. 3. Najbolj gibalno dejavni so otroci iz primestja (87 minut na dan), sledijo otroci iz mesta (85 minut na dan). Najmanj gibalno dejavni pa so otroci s podeželja (82 minut na dan). Podrobna analiza je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike med podeželskimi in primestnimi otroki. 4. Najbolj gibalno dejavni so otroci s prekomerno telesno težo (90 minut na dan), sledijo otroci z normalno telesno težo (86 minut na dan), najmanj gibalno dejavni pa so otroci z debelostjo (57 minut na dan). Podrobna analiza je pokazala, da obstaja statistično značilna razlika med otroki z debelostjo in otroki z normalno telesno težo ter med skupinama otrok z debelostjo in otrok s prekomerno telesno težo.
Planinšec (2006): Povezanost učnega uspeha in gibalne aktivnosti mlajših učencev	V raziskavi je sodelovalo 1512 učencev iz severovzhodne Slovenije, od tega 812 dečkov in 700 deklic. 916 učencev je bilo iz mesta, 596 pa izven mesta. Učenci so bili stari od 7 do 12 let, s povprečno starostjo 8,92 leta. Podatki o gibalni dejavnosti so bili pridobljeni s pomočjo vprašalnika, ki so ga reševali starši otrok. Podatke o učnem uspehu so posredovali učitelji učencev.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rezultati so pokazali, da obstajajo statistično značilne razlike med učenci s podpovprečnim, povprečnim in nadpovprečnim učnim uspehom glede na gibalno dejavnost. Podpovprečni učenci so dejavni 83,71 minute na dan, povprečni 84,73 minute na dan ter nadpovprečni 90,91 minute na dan. 2. Dečki so v povprečju aktivni 86,21 minute na dan, deklice pa 84,66 minute na dan, vendar razlika ni statistično značilna. 3. Podrobna analiza je pokazala, da obstaja statistično značilna razlika med učenci drugih in tretjih razredov, drugih in petih razredov, tretjih in četrthih razredov, tretjih in petih razredov ter med učenci četrthih in petih razredov. 4. Najbolj gibalno dejavni so učenci petega razreda (92,77 minute na dan). Sledijo učenci drugega razreda (86,72 minute na dan), učenci tretjega razreda (85,77 minute na dan) in nazadnje učenci četrtega razreda (78,75 minute na dan). 5. Učenci iz mesta so dejavni 88,29 minute na dan, učenci izven mestnih šol pa 81,18 minute na dan, pri čemer med skupinama obstaja statistično pomembna razlika.

Študija	Metode dela	Rezultati
Leskovšek et al. (2007): Differences in physical fitness between normal-weight, overweight and obese children and adolescents	<p>Spomladi 2005 je več kot 80 % vseh šoloobveznih otrok v Sloveniji, starih med 7 in 18 leti, sodelovalo v nacionalnem preverjanju motoričnih sposobnosti (športno-vzgojni karton). Učenci so bili razdeljeni na normalno težke, pretežke in debele otroke. Otrok, ki so bili stari sedem let, je bilo 14.869, od tega 7668 dečkov in 7201 deklica. Osemletnikov je bilo 15.776, od tega 8159 dečkov in 7617 deklic. Devetletnika sta bila 16.002, od tega 8235 dečkov in 7767 deklic. Otrok, ki so bili stari 10 let, je bilo 16.247, od tega 8419 dečkov in 7828 deklic. Enajstletnic je bilo 8375, enajstletnikov pa 7985, skupaj 16.360. Dvanajstletnih otrok je bilo 17.097, od tega 8916 dečkov in 8181 deklic. Trinajstletnikov je bilo 8557, trinajstletnic pa 7808, skupaj 16.365. Štirinajstletnikov je bilo 9080, štirinajstletnic pa 8170, skupaj 17.250. Petnajstletnikov je bilo 8392, petnajstletnic pa 7477, skupaj 15.869. Šestnajstletnika sta bila 6902, šestnajstletnic pa 5865, skupaj 12.767. Sedemnajstletnikov je bilo 6735, sedemnajstletnic pa 5777, skupaj 12.512. Osemnajstletnikov je bilo 5858, osemnajstletnic pa 5414, skupaj torej 11.272.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delež prekomerne telesne teže narašča pri deklicah do 10. leta, pri dečkih pa do 12. leta. Nato se delež otrok s prekomerno telesno težo zmanjšuje pri dekletih, pri fantih pa se po dopolnjenem 15. letu poveča. 2. Delež debelih fantov in deklet, starih med 7 in 10 leti, je skoraj nespremenjen in znaša 6 %. 3. Delež debelih in s prekomerno telesno težo je višji pri fantih kot pri dekletih, čeprav je v zgodnji starosti razlika majhna. 4. Razlike med različnimi kategorijami glede mase v obliki testov telesne pripravljenosti so podobne tako za dečke kot za deklice. 5. Na testu tapkanje z roko in predklon na klopi so bile razlike. Otroci z normalno telesno težo so dosegli bistveno boljše rezultate kot otroci s prekomerno telesno težo, otroci s prekomerno telesno težo pa so dosegli boljše rezultate v primerjavi z debelimi otroki. 6. Večina interakcije med ITM in starostjo se najbolj kaže v testih tapkanje z roko in vesa v zgibi. 7. Na testih dotik plošče z roko dosegajo otroci z normalno telesno težo boljše rezultate od otrok s prekomerno telesno težo in debelih otrok.

Študija	Metode dela	Rezultati
Planinšek in Matejek (2010): Povezanost kakovosti življenja in športne dejavnosti mladih	V raziskavi je sodelovalo 629 učencev iz severovzhodne Slovenije, od tega 319 deklic in 310 dečkov. Učenci so bili stari od devet do enajst let. Za ugotavljanje kakovosti življenja in gibalne dejavnosti sta bila uporabljena vprašalnika. Otroci so bili razdeljeni v tri skupine: skupina ND – nizko gibalno dejavni (dejavni do 30 minut na dan), SD – srednje gibalno dejavni (dejavni 31–60 minut na dan) in ZD – zelo gibalno dejavni (dejavni nad 60 minut na dan).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Med skupinama ND in ZD obstaja statistično značilna razlika v splošnem počutju; boljše se počutijo učenci skupine ZD. 2. Med skupinama ND in ZD ter skupinama SD in ZD obstaja statistično značilna razlika v samospoštovanju. Učenci skupine ZD imajo višje samospoštovanje kot učenci skupine ND in učenci skupine SD. 3. Med skupinama ND in ZD obstaja statistično značilna razlika v odnosih z vrstniki. Učenci skupine ZD imajo v primerjavi z učenci iz skupine ND boljše odnose z vrstniki. 4. Med skupinama ND in ZD obstaja statistično značilna razlika v celotni kakovosti življenja. Učenci skupine ZD imajo višjo kakovost življenja v primerjavi z učenci iz skupine ND. 5. Med skupinama SD in ZD obstaja statistično značilna razlika v odnosih z vrstniki. Učenci iz skupine ZD imajo boljše odnose z vrstniki v primerjavi z učenci iz skupine SD. 6. Med skupinama SD in ZD obstaja statistično značilna razlika v kakovosti življenja. Višja kakovost je ocenjena v skupini ZD.
Zurc (2011): Gibalna aktivnost slovenskih otrok	V raziskavi je sodelovalo 1660 učencev, od tega 875 deklic in 785 dečkov. Povprečna starost anketirancev je znašala 10,4 leta. Otrok, ki so obiskovali četrti razred, je bilo 939. Peti razred je obiskovalo 621 otrok in šesti razred 100 otrok. Matično šolo je obiskovalo 1443 otrok, podružnične šole pa 217 otrok. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga učenci rešili samostojno v času pouka.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Večina anketirancev je vsakodnevno dejavnih eno uro na dan (764 otrok). 402 otroka sta dejavna od 2- do 3-krat tedensko, sledi od 4- do 5-krat tedenska aktivnost (314 otrok). Neredno gibalno dejavnih (od enkrat na teden do nekajkrat na mesec) je 149 otrok. Za gibalno nedejavne se je opredelilo 31 učencev. 2. 50,8 % učencev je v prostem času gibalno dejavnih v organizirani obliki (v društvih, pod strokovnim vodstvom, v športnih klubih) in 49,2 % učencev v neorganizirani obliki. 3. Statistično značilne razlike v gibalni dejavnosti obstajajo glede na spol; deklice so manj pogosto gibalno dejavne v primerjavi z dečki; dečki so bolj intenzivno gibalno dejavni kot deklice; dečki so bolj vključeni v organizirane oblike pristočasne gibalne dejavnosti v primerjavi z deklicami; dečki več časa na dan gledajo televizijo v primerjavi z deklicami; dečki več časa na dan delajo z računalnikom v primerjavi z deklicami; dečki več časa na dan igrajo digitalne igrice v primerjavi z deklicami. 4. Razlike v intenzivnosti gibalne dejavnosti so glede na razred, in sicer s starostjo intenzivnost gibalne dejavnosti pada. 5. Otroci iz matičnih šol se bolj vključujejo v organizirano obliko prostoročnih dejavnosti v primerjavi z otroki s podružničnih šol. 6. S starostjo naraščata čas gledanja televizije in čas dela z računalnikom. 7. Največ mater in očetov se uvršča v skupino gibalno dejavnih večkrat tedensko (37,9 % očetov in 40,6 % mater) in 23,5 % mater ter 30,8 % očetov v skupino vsakodnevno dejavnih, gibalno nedejavnih je 3,4 % mater in 4,6 % očetov.

Študija	Metode dela	Rezultati
Zurc (2012): Povezave med gibalno dejavnostjo in razvitostjo socialnih spretnosti pri otrocih	V vzorec je bilo vključenih 1782 otrok, s povprečno starostjo 10,4 leta. Učenci so prihajali iz Osrednjeslovenske, Podravske, Savinjske, Pomurske, Koroške, Zasavske, Spodnjeposavske, Jugovzhodne slovenske, Gorenjske, Notranjsko-kraške, Obalno-kraške in Goriške regije. Gibalno dejavnost so proučevali z anketnim vprašalnikom, stopnjo razvitosti socialnih spretnosti pa s testom Social Skills Rating System. Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anketirani učenci so bili najbolj pogosto gibalno dejavni neorganizirano s prijatelji. Sledita gibalna dejavnost doma in organizirana gibalna dejavnost v šoli. Najmanj gibalno dejavni so bili učenci v organizirani gibalno dejavni obliki v klubu ali športnem društvu. 2. Učenci so bili povprečno vključeni v organizirano gibalno dejavnost 2 leti in 5,6 meseca. 3. Učenci so peš hodili povprečno 2-krat tedensko. 4. Največji dejavnik gibalne nedejavnosti otrok je gledanje televizije. Drugo mesto je zasedel računalnik in tretje igranje digitalnih iger. 5. Med proučevanimi socialnimi spretnostmi je najbolj razvita samokontrola. Sledi ji spretnost izražanja in podobni razvitosti empatije in sodelovanja. 6. Statistično značilno je bolj pogosto s prijatelji in v športnih društvih/klubih gibalno dejavnih več fantov kot punc. 7. Statistično značilne razlike se kažejo tudi v gledanju televizije, uporabi računalnika in igranju digitalnih iger, pri čemer so dečki manj gibalno nedejavni kot deklice. 8. Dečki so pogosteje kot deklice gibalno dejavni v športnih klubih in društvih. 9. Učenci matičnih šol so pogosteje vključeni v organizirane gibalne oblike dejavnosti v športnih klubih/društvih, učenci podružničnih šol pa v neorganizirani gibalni dejavnosti v družini.
Grgić et al. (2012): Športna dejavnost in čustveno izražanje šestletnih otrok	Vzorec je zajemal 52 učencev, od tega 26 deklic in 26 dečkov. Anketiranci so prihajali iz dveh ljubljanskih osnovnih šol in so bili stari 6 let. Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja o pogostosti ukvarjanja otrok s športom (rešili so ga starši) ter standardiziran vprašalnik o socialnem vedenju otrok za učitelje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Učenci se v prostem času največ ukvarjajo s športnimi dejavnostmi med počitnicami, ne glede na to, ali je dejavnost organizirana ali neorganizirana. 2. Učenci so med počitnicami pri organizirani športni vadbi povprečno dejavni 7 ur tedensko, pri neorganizirani športni vadbi pa 17 ur tedensko. 3. Pri proučevanju zveze med športno dejavnostjo otrok in njihovim čustvenim izražanjem se med drugim pokaže, da so statistično značilno bolj veseli tisti otroci, ki preživijo s starši med tednom več časa v neorganizirani športni vadbi. Statistično značilna je tudi zveza med neorganizirano športno vadbo s starši med tednom in dimenzijo zaupljivost – anksioznost; bolj zaupljivi so otroci, ki preživijo v športu s starši med tednom več časa.

Študija	Metode dela	Rezultati
Meško et al. (2013): Športna dejavnost, učni uspeh in samopodoba štirinajstletnih učencev in učenk	V raziskavi je sodelovalo 168 učencev, od tega 90 dečkov in 78 deklic. Starost učencev je bila 14 let: obiskovali so deveti razred osnovne šole. Anketiranci so anketne vprašalnike, ki so vsebovali vprašanja o športu, samopodobi ter učnem uspehu, reševali v šoli.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Približno 33 % učencev se vsaj 5-krat tedensko ukvarja s športom. 23 % učencev se ukvarja s športom od 2- do 3-krat tedensko, 9 % enkrat tedensko, 7 % učencev pa se s športom ne ukvarja. 2. Z organiziranim športom se ukvarja 67,9 % učencev, od tega 41,1 % tekmovalno. 3. 25 % učencev se ukvarja z neorganizirano obliko rekreacije. 4. Anketiranci se največ ukvarjajo z naslednjimi športi: 28,6 % s tekom, 19,6 % z odbojko, 17,9 % s hitro hojo, 16,1 % z nogometom in košarko ter 14,3 % s kolesarjenjem. 5. Pri skoraj polovici učencev se tudi oba starša ukvarjata s športom, pri približno tretjini učencev se eden od staršev, pri petini pa nobeden ne ukvarja s športom.
Matejek in Starc (2013): Povezanost gibalne učinkovitosti otrok s spolom, starostjo in okoljskimi dejavniki	V raziskavi je sodelovalo 897 učencev, od tega 467 dečkov in 430 deklic. Sodelovali so učenci, ki so bili stari 11 ali 14 let. 11-letnikov je bilo 450, 14-letnikov pa 447. Učenci so obiskovali osnovne šole v naslednjih mestih: Metlika, Trebnje, Žalec, Trbovlje, Ormož, Ljubljana, Izola, Tolmin, Jesenice in Ravne na Koroškem. Gibalno dejavnost otrok sta avtorja ugotavljala s pomočjo dvanajstih testov in vprašalnika. Socialni status otrok je bil določen glede na izobrazbo staršev. Akademiški uspeh je vseboval oceno pri predmetu matematika. Učenci so bili prav tako razdeljeni glede na kraj bivanja (podeželje, primestje, mesto).	<ol style="list-style-type: none"> 1. V testih gibalne dejavnosti obstaja statistično značilna razlika glede na kraj bivanja. Učenci iz primestja so dosegli najvišje vrednosti, sledijo jim učenci s podeželja. Najslabše rezultate so dosegli učenci iz mesta. 2. Štirinajstletniki so v primerjavi z enajstletniki dosegli statistično značilno boljše rezultate na testih gibalne dejavnosti. 3. Dečki so statistično značilno gibalno dejavnejši v primerjavi z dekleti.

Študija	Metode dela	Rezultati
Strniša in Planinšec (2014): Gibalna dejavnost otrok z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti	V raziskavo je bilo vključenih 132 učencev iz vzhodne Slovenije, od tega 65 deklic in 67 dečkov. 40 je bilo sedemletnikov, 50 osemletnikov ter 42 devetletnikov. Otroci so vprašalnike rešili doma skupaj s starši.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rezultati so pokazali, da obstaja statistično značilna razlika glede na spol v času trajanja gibalne dejavnosti. Dečki so v primerjavi z deklicami v povprečju dnevno gibalno dejavnejši. 2. Obstaja statistično značilna razlika v količini dnevne dejavnosti med mestnimi in podeželskimi učenci, pri čemer so mestni učenci v primerjavi s podeželskimi dnevno gibalno dejavnejši. 3. Statistično značilna razlika obstaja glede na izobrazbo mater in izobrazbo očetov v gibalni dejavnosti njihovih otrok. Otroci mater in očetov z najvišjo stopnjo izobrazbe so dnevno gibalno dejavnejši v primerjavi z vrstniki, katerih matere in očetje imajo osnovno izobrazbo. 4. Gibalna dejavnost otroka ni statistično značilno povezana z gibalno dejavnostjo matere, medtem ko z gibalno dejavnostjo očetov je. Otroci gibalno dejavnejših očetov so tudi sami gibalno dejavnejši.

Iz preglednice je razvidno, da je v raziskavah sodelovalo od 52 do 182.386 otrok, ki so bili stari med 6 in 18 leti. V trinajstih raziskavah je bil uporabljen anketni vprašalnik. V nekaterih so ga reševali učenci individualno, v drugih s pomočjo staršev. Nekatero anketno vprašalnike so reševali tudi učitelji.

Največ avtorjev je zanimala razlika med *spoloma*, najdemo jo v kar desetih člankih. Ugotovitve so bile naslednje: Planinšec (2003) je ugotovil, da so v povprečnem delavniku dečki v primerjavi z deklicami statistično značilno več nizko do zmerno gibalno dejavni v notranjih prostorih, medtem ko so deklice v primerjavi s fanti bolj nizko do zmerno gibalno dejavne zunaj. V delavniku so deklice v primerjavi s fanti statistično značilno bolj zmerno do visoko gibalno dejavne v notranjih prostorih, dečki pa so v primerjavi z deklicami zmerno do visoko bolj gibalno dejavni v delavniku v zunanjih prostorih. Dečki so v primerjavi z deklicami med vikendom v notranjih prostorih statistično značilno več nizko do zmerno gibalno dejavni, deklice pa so med vikendom zunaj statistično značilno več nizko do zmerno gibalno dejavne v primerjavi s fanti. V notranjih prostorih so deklice v primerjavi z dečki statistično značilno bolj zmerno do visoko gibalno dejavne, dečki pa so v primerjavi z deklicami na prostem bolj dejavni. Zurc et al. (2005) so v raziskavi pokazali, da so nastale razlike med spoloma v mnogih testiranih nalogah: hoja skozi obroče nazaj, poligon nazaj, skok z mesta, sonožni troskok, stoja na ležečem kvadru vzdolžno. V vseh omenjenih nalogah so fantje dosegli statistično značilno boljše rezultate v primerjavi z dekleti. Pišot in Zurc (2004) sta ugotovila, da med dečki in deklicami ne obstajajo statistično značilne razlike v količini gibalne dejavnosti. Videmšek et al. (2004), Planinšec et al. (2006), Planinšec (2006), Zurc (2011, 2012), Matejek in Starc (2013) ter Strniša in Planinšec (2014) so ugotovili, da so dečki dnevno gibalno dejavnejši v primerjavi z deklicami.

Sedem raziskav proučuje področje razlik med *organizirano in neorganizirano gibalno dejavnostjo* osnovnošolskih otrok. Pišot in Zurc (2003) sta ugotovila, da imajo boljši učni uspeh tisti učenci, ki so gibalno dejavni pod vodstvom trenerja ali v športnih klubih. Videmšek et al. (2004) so zapisali, da več fantov kot deklet izvaja gibalno dejavnost v športnih klubih. Pišot in Zurc (2004) sta ugotovila, da je 70 % otrok vključenih v organizirano obliko prostočasne gibalne/športne dejavnosti. Zurc (2011) je dokazala, da je več kot polovica anektiranih učencev v prostem času gibalno dejavni v organizirani obliki in 49,2 % učencev v neorganizirani obliki. Grgić et al. (2012) so zapisali, da se učenci s športno dejavnostjo največ ukvarjajo v času počitnic, ne glede na to, ali je dejavnost organizirana ali ne, vendar se več ukvarjajo z neorganizirano vadbo. Meško et al. (2013) so ugotovili, da se z organiziranim športom ukvarja več kot dve tretjini anketiranih učencev, od tega kar 41,1 % tekmovalno. Četrtnina učencev pa se ukvarja z neorganizirano obliko rekreacije.

Šest raziskav opisuje razlike med *mestnimi in nemestnimi otroki*. Planinšec (2006) je v raziskavi ugotovil, da so učenci iz mestnih šol dnevno gibalno dejavnejši za kar 7 minut več kot otroci iz nemestnih šol. Zurc (2011) je ugotovila, da se otroci iz matičnih šol, torej iz mesta, bolj pogosto vključujejo v organizirano obliko prostočasne dejavnosti v primerjavi z učenci, ki obiskujejo podružnične šole. Zurc (2012) je tudi ugotovila, da so učenci matičnih šol pogosteje vključeni v organizirane oblike gibalne dejavnosti v športnih klubih/društvih, učenci podružničnih šol pa v neorganizirani gibalni dejavnosti v družini. Planinšec et al. (2006) menijo, da so najbolj gibalno dejavni otroci iz primestja, sledijo otroci iz mesta, najmanj gibalno dejavni pa so otroci s podeželja. Tudi Strniša in Planinšec (2014) sta ugotovila, da so mestni otroci gibalno dejavnejši v primerjavi s podeželskimi. Matejek in Starc (2013) pa sta prišla do drugačnih ugotovitev, saj sta zapisala, da so najbolj gibalno dejavni učenci iz primestja, najmanj pa otroci iz mesta.

Pet raziskav je raziskovalo *količino dnevne dejavnosti otrok*. Pišot in Zurc (2003) sta raziskala več povezav količine dnevne gibalne dejavnosti in učnega uspeha. Med pomembnejše ugotovitve sodi, da je ogromen delež otrok z odličnim ali prav dobrim učnim uspehom vsakodnevno gibalno dejavni. Videmšek et al. (2004) so podrobno raziskali količino gibalne dejavnosti otrok in ugotovili, da je 47 % učencev gibalno dejavni od 1- do 3-krat tedensko, 28 % jih je gibalno dejavni 4-krat tedensko ali vsakodnevno, 13 % 1-krat letno do 3-krat mesečno, 12 % pa je gibalno nedejavni. Pišot in Zurc (2004) sta ugotovila, da je dobra polovica učencev dejavni od 2- do 3-krat tedensko. Dobrih 14 % učencev je dejavni enkrat na teden, slabih 10 % vsakodnevno in le 1 % je takšnih, ki so dejavni vsaj enkrat mesečno in maksimalno trikrat na mesec. Zurc (2011) je prišla do drugačnih ugotovitev, saj naj bi bila večina anketiranih učencev dejavna vsakodnevno, sledi od 2- do 3-krat tedenska aktivnost, nato od 4- do 5-krat tedenska. Neredno gibalno dejavni otrok je slabih 9 %, slaba 2 % otrok pa se je opredelilo za gibalno nedejavne. Meško et al. (2013) so v raziskavi zapisali, da se približno

tretjina učencev ukvarja z gibalno dejavnostjo vsaj 5-krat tedensko, slaba četrtnina učencev se ukvarja z gibalno dejavnostjo od 2- do 3-krat tedensko, slabih 10 % se jih ukvarja enkrat na teden, nedejavnih pa je 7 % učencev.

V štirih raziskavah so se lotili raziskovanja *gibalne dejavnosti staršev*. Zurc (2011) je ugotovila, da se največ mater in očetov uvršča v skupino gibalno dejavnih večkrat tedensko, nekaj manj kot četrtnina mater se uvršča v skupino vsakodneвно dejavnih, takšnih očetov je nekaj manj kot tretjina. Najmanj očetov in mater se je uvrstilo v skupino nedejavnih. Grgić et al. (2012) so pri proučevanju zveze med športno dejavnostjo otrok in njihovim čustvenim izražanjem ugotovili, da so bolj veseli tisti otroci, ki preživijo s starši med tednom več časa v neorganizirani športni vadbi. Statistično značilna je tudi zveza med neorganizirano športno vadbo s starši med tednom in dimenzijo zaupljivost – anksioznost. Otroci, ki preživijo v športu s starši med tednom več časa, naj bi bili bolj zaupljivi. Meško et al. (2013) so spoznali, da se pri skoraj polovici učencev oba starša ukvarjata z gibalno dejavnostjo, pri približno tretjini se eden od staršev ukvarja z gibalno dejavnostjo, pri petini pa nihče. Strniša in Planinšec (2014) sta ugotovila, da gibalna dejavnost matere ni statistično značilno povezana z gibalno dejavnostjo njenih otrok, obstaja pa statistično značilna zveza med gibalno dejavnostjo očetov in njihovih otrok. Bolj gibalno dejavni so otroci bolj gibalno dejavnih očetov.

Štiri raziskave opisujejo razlike v gibalni dejavnosti glede na *starost*. V raziskavi Planinšec et al. (2006) je zapisano, da so najbolj gibalno dejavni petošolci, sledijo drugošolci, četrtošolci in nazadnje tretješolci. Enaka razporeditev razredov je vidna tudi v raziskavi Planinšca (2006). Zurc (2011) pa je prišla do drugačnih ugotovitev; s starostjo gibalna dejavnost otrok upada. Matejek in Starc (2013) pa sta zapisala, da so 14-letniki v primerjavi z 11-letniki dosegli boljše rezultate na testih gibalne dejavnosti.

Če povzamemo, analiza objavljenih raziskav razkriva, da je gibalna dejavnost pogojena z vrsto notranjih in zunanjih dejavnikov. Tako višjo stopnjo gibalne dejavnosti pogosteje zasledimo pri dečkih, pri mestnih otrocih v primerjavi s podeželskimi oziroma pri primestnih v primerjavi z mestnimi. Otroci, katerih starši so gibalno dejavnejši, so tudi sami gibalno dejavnejši. Z organizirano obliko dejavnosti se ukvarja več anketiranih učencev kot z neorganiziranimi oblikami. V vseh omenjenih raziskavah se je najmanj učencev uvrstilo v skupino nedejavnih.

Rezultati pričujočih raziskav predstavljajo empirično verificirano osnovo strokovnih prizadevanj za spodbujanje gibalne dejavnosti otrok in njihovih staršev v prihodnje. Pri tem velja pozornost nameniti zlasti skupinam, ki so zaradi nižje gibalne dejavnosti bolj ogrožene (npr. otroci z debelostjo, podeželski otroci, otroci gibalno manj dejavnih staršev ipd.)

Sklep

Gibalna dejavnost slovenskih osnovnošolskih otrok je bila v zadnjih letih že večkrat podrobno raziskana. Nekatere raziskave se osredotočajo samo na analizo povezanosti enega izmed dejavnikov (npr. spol) na gibalno dejavnost, medtem ko so druge bolj celovite in raziskujejo sočasno povezanost več dejavnikov na gibalno dejavnost. Gre za ugotavljanje hkratne povezanosti telesnih, duševnih in socialnih dejavnikov.

Gibalna dejavnost je izredno kompleksen pojav, zato so v prednosti raziskave, ki k raziskovanju pristopajo celoviteje. Zagotovo pa moramo biti pozorni tudi na vzorec. Večje kot je število v vzorec vključenih otrok, močnejši so uporabljeni statistični preizkusi učinkov različnih dejavnikov gibalne dejavnosti in s tem empirična spoznanja raziskav bolj reprezentativna in točna (Stevens 2009).

Klavdija Strniša

Branka Čagran

Analysis of Research in Physical Activities of Slovenian Basic School Children in Recent Years

Physical activity is muscle movement where energy consumption is the case. Progress in technology allows less and less unplanned movement. Therefore the proportion of spontaneous physical activity has been decreasing from year to year (Starc and Silas, 2007). Physical activity is one of the most important segments of a healthy lifestyle for children and adults, due to reduction of probability for various diseases (Planinšec and Pišot 2004, 9). Many factors have major impact on the physical activity of the individual. Among them are intrapersonal, social area and the individual's environment (Sallis and Owen in 1999, 9).

We reviewed 15 research articles from journals *Šport, Zdravstveno varstvo, Revija za elementarno izobraževanje, Pedagoška obzorja, Zdravniški vestnik, Kinesiologia Slovenica, Annales kinesiologiae* magazines, the proceedings *Otrok v gibanju* and *Etiologija in patologija debelosti* and from the monograph *Okolje kot edukacija vrednota*. The articles were published between 2003 and 2014.

The table shows that the examined studies included 52 to 182 386 children between the ages of 6 and 18 years. In thirteen research studies a questionnaire was used. In some cases, they were filled in by students individually, in others by means of the parents. Some of the questionnaires were filled in by teachers.

Most of the authors were interested in the difference between genders, as it was found in ten articles. Seven research studies investigate the differences between organized and unorganized physical activity of basic school children. Six studies describe the differences between urban and non-urban children. In five research studies the amount of the daily activity of children was investigated. In four studies

physical activity of the parents was the case. Four studies describe the differences in physical activity in relation to age. In summary, analysis of published research reveals that physical activity is conditioned by several internal and external factors. A higher level of physical activity is more often found with boys, with children in urban areas compared to rural ones or in suburban environments compared to urban ones. Children whose parents are physically more active are also more physically active. Organized form of activity was found to prevail over unorganized form. In all examined studies the smallest proportion of basic school students was in the group of the physically inactive. A matter of concern is the fact that physical activity decreases with age, while leisure activities increase.

The results of studies represent empirically verified scientific basis of efforts to promote physical activity for children and their parents in the future. Special attention should be devoted to groups that are more vulnerable from the perspective of physical activity (e.g. children with obesity, rural children, children from physically less active families etc.).

Physical activity of Slovenian basic school children in recent years was repeatedly investigated in detail. Some research studies were focused only on the analysis of the interaction of one of the factors (e.g. gender) with physical activity, while others are more comprehensive and simultaneously compare the relationships between the factors and physical activity. In the latter, simultaneous integration of physical, mental, and social factors is studied.

Physical activity is an extremely complex phenomenon; therefore studies with a comprehensive approach are advantageous. Additionally, sample should also be paid due attention. The larger the number of children included in the sample the stronger the applied statistical tests of the effects of various factors of physical activity. Consequently, empirical research findings are more representative and accurate (Stevens, 2009).

LITERATURA

Berčič, Herman. 2004. Gibalno/športna dejavnost v otroštvu in mladosti kot dejavnik aktivnega življenjskega sloga odraslih. V *Otrok v gibanju*, (ur.) Rado Pišot, Vesna Štemberger, Joca Zorc, Alenka Obid, 27–28. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Boreham, Colin, Riddoch, Chris. 2001. The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Science*. 19 (12): 915–929.

European Heart Health Initiative. http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2000/promotion/fp_promotion_2000_frep_11_en.pdf (Pridobljeno 4. 4. 2015)

Cavill, Nick, Biddle, Stuart, Sallis, James F. 2001. Health Enhancing Physical Activity for Young People: Statement of the United Kingdom Expert Consensus Conference. *Pediatric Exercise Science*. 13: 12–25.

Chaddock, Laura, Voss, Michelle W., Kramer Arthur F. 2012. Physical Activity and Fitness Effects on Cognition and Brain Health in Children and Older Adults. *Kinesiology Review*. 1 (1): 37–45.

Eisenmann, Joey C. 2004. Physical activity and cardiovascular disease risk factors in children and adolescents: an overview. *Canadian Journal of Cardiology*. 20 (3): 295–301.

Fras, Zlatko. 2002. Predpisovanje telesne aktivnosti za preprečevanje bolezni srca in ožilja. *Zdravstveno varstvo*. 41 (1/2): 27–34.

Grgič, Emilijan, Grgič, Emanuel, Videmšek, Mateja, Karpljuk, Damir, Štihec, Jože, Meško, Maja. 2012. Športna dejavnost in čustveno izražanje šestletnih otrok. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*. 60 (3/4): 55–60.

Lekovšek, Bojan, Strel, Janko, Kovač, Marjeta. 2007. Differences in physical fitness between normal-weight, overweight and obese children and adolescents. *Kinesiologia Slovenica*. 13 (1): 21–30.

Matejek, Črtomir, Starc, Gregor. 2013. The relationship between children's physical fitness and gender, age and environmental facts. *Annales kinesiologiae*. 4 (2): 95–108.

Meško, Maja, Videmšek, Mateja, Videmšek, Tasje, Štihec, Jože, Karpljuk, Damir, Gregorc, Jera. 2013. Športna dejavnost, učni uspeh in samopodoba štirinajstletnih učencev in učenk. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*. 61 (3/4): 32–38.

Pišot, Rado, Zurc, Joca. 2004. Gibalna/športna aktivnost pri učencih in učenkah drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. *Pedagoška obzorja*. 19 (1): 28–37.

Pišot, Rado, Zurc, Joca. 2003. Influence of out-of-school sports/motor activity on school success. *Kinesiologia Slovenica*. 9 (1): 49–61.

Planinšec, Jurij. 1997. Razlike v motorični učinkovitosti predšolskih otrok z vidika kraja bivanja. V *V čas Konjic vtkane sanje*, (ur.) Jana Bezenšek, 59–63. Slovenske Konjice: Javni vzgojno-varstveni zavod Vrtec Slovenske Konjice.

Planinšec, Jurij. 2003. Ugotavljanje gibalne dejavnosti mlajših otrok. *Zdravstveno varstvo*. 42 (2): 58–65.

Planinšec, Jurij, Pišot, Rado. 2004. Gibalna dejavnost, prekomerna telesna teža in debelost pri otrocih. V *Otrok v gibanju*, (ur.) Rado Pišot, Vesna Štemberger, Joca Zurc, Alenka Obid, 31–32. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Planinšec, Jurij. 2006. Povezanost učnega uspeha in gibalne aktivnosti mlajših učencev. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*. 54 (3): 59–64.

Planinšec, Jurij, Pišot, Rado. 2004. Gibalna dejavnost, prekomerna telesna teža in debelost pri otrocih. V *Otrok v gibanju*, (ur.) Rado Pišot, Vesna Štemberger, Joca Zurc, Alenka Obid, 1–11. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Planinšec, Jurij, Pišot, Rado, Fošnarič, Samo. 2006. Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji. *Pedagoška obzorja*. 21 (3/4): 3–14.

Planinšec, Jurij, Matejek, Črtomir. 2010. Povezanost kakovosti življenja in športne dejavnosti mladih. V *Okolje kot edukacijska vrednota*, (ur.) Matjaž Duh, 123–129. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. Rakičan: RIS Dvorec Rakičan.

Sallis, James F., Owen, Neville. 1998. *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks, California: Sage.

Starc, Gregor, Sila, Boris. 2007. Ura športa na dan prežene vse težave stran: tedenska športna dejavnost odraslih v Sloveniji. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*. 55 (3): 27–36.

Stevens, James. 2009. *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Taylor & Francis Group.

Strniša, Klavdija, Planinšec, Jurij. 2014. Gibalna dejavnost otrok z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti. *Revija za elementarno izobraževanje*. 7 (1): 99–107.

Strong, William B., Malina, Robert M., Blimkie, Cameron J. R., Daniels, Stephen R., Dishman, Rodney K., Gutin, Bernard, Hergenroeder, Albert C., Must, Aviva, Nixon, Patricia A., Pivarnik, James M., Rowland, Thomas, Trost, Stewart, Trudeau, Francois. 2005. Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*. 146 (6): 732–737.

Taras, Howard. 2005. Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*. 75 (6): 214–218.

Todd, Joanna, Currie, Dorothy. 2004. Sedentary behavior. V *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children study: International report from the 2001/2002 survey*, (ur.) Candace Currie, Antony Morgan, Vivian Barnekow Rasmussen, Roberts Chris, Oddrun Samdal, Wolfgang Settertobulte, Rebecca Smith, 98–109. Kopenhagen, Danska: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Videmšek, Mateja, Videmšek, Petja, Štihec, Jože, Karpljuk, Damir. 2004. Sports activity and eating habits of 14 year-old male and female pupils. *Kinesiologia Slovenica*. 10 (2): 65–77.

Zurc, Joca. 2008. *Biti najboljši; pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

Zurc, Joca, Pišot, Rado, Strojnik, Vojko. 2005. Gender differences in motor performance in 6.5-year-old children. *Kinesiologia Slovenica*. 11 (1): 90–104.

Zurc, Joca. 2011. Gibalna aktivnost slovenskih otrok. V *Etiologija in patologija debelosti: zbornik prispevkov z recenzijo*, (ur.) Ivica Avberšek Lužnik, Brigita Skela Savič, Katja Skinder Savič, 162–174. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice.

Zurc, Joca. 2012. Povezave med gibalno dejavnostjo in razvitostjo socialnih spretnosti pri otrocih. *Zdravniški vestnik: glasilo Slovenskega zdravniškega društva*. 81 (12), 847–860.

*Klavdija Strniša, prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
klavdija.strnisa@gmail.com*

*Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
branka.cagran@um.si*

Mateja Forte

Primerjava razvoja jezikovne sporazumevalne zmožnosti slepih in slabovidnih v institucionaliziranem izobraževanju in programih inkluzije

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.015.31:81:376-056.262

POVZETEK

Prispevek je raziskava s področja uporabnega jezikoslovja. Osnova predstavljene vsebine je jezikovna sporazumevalna zmožnost oziroma vprašanje njenega razvoja pri slepih in slabovidnih. Metodologija, uporabljena pri raziskavi, je tako primarne kot sekundarne narave. Sekundarna so teoretična izhodišča iz jezikoslovja, psihologije, medicine, pedagogike in specialne pedagogike. Primarno gradivo pa sestoji iz dveh delov. Prvi je primerjava modelov poučevanja slepih in slabovidnih v rednih šolah in specializirani instituciji. Drugi del pa predstavlja poglobljeno analizo, narejeno na podlagi štirih strukturiranih intervjujev. Rezultati analize predstavljajo odgovor na vprašanje o razliki razvitosti jezikovne sporazumevalne zmožnosti slepih in slabovidnih glede na model izobraževanja.

Ključne besede: jezikovna sporazumevalna zmožnost, razvoj, slepi in slabovidni, zavod, inkluzivno šolstvo

Comparison of the development of the communicative competence of the blind and visually impaired in institutions and including schooling

Review article

UDK: 37.015.31:81:376-056.262

ABSTRACT

The article is a research, belonging to the domain of practical/usable linguistics. The basis of the presented content is the communicative competence and the issue of its development by blind and visually impaired children. The methodology, used in the research, consists of primary and secondary materials. The secondary ones are theoretical, from: linguistics, psychology, medicine, pedagogies and special pedagogies. The primary materials can be divided in two sections. The first one is a comparison of two educational models for blind and visually impaired children, one from mainstream schools and the other from specialized institutions. The second part consists of four structured interviews, the analysis of which gives us the answer about the difference in the development of the communicative competence of the blind and the visually impaired in consideration of the chosen model of schooling.

Key words: communicative competence, development, blind and visually impaired, institution, including schooling

Jezikovna sporazumevalna zmožnost

Sporazumevanje je proces, ki ustvarja razmerja med ljudmi, različne govorne položaje, jezik pa je sredstvo za izražanje lastne/osebne ali družbene identitete.

»Sporazumevanje je dejavnost, ki jo človek uresničuje z izrekanjem izrekov in njihovih sestavov v določenih okoliščinah. Je prenos informacij z nekim namenom, torej gre za družbeno delovanje. To delovanje pa je uspešno samo, če naslovnik njemu namenjeno sporočilo sprejme in v njem prepozna sporazumevalno namero« (Zadravec Pešec 1994, 61).

Sporazumevalni proces lahko uresničimo/udejanjimo samo preko namena, ki ga imamo in z njim skušamo vplivati na naslovnika. Z njegovim odzivom je proces sklenjen. Namen pa je treba najprej izraziti, kar ni tako preprosto, saj ga sporočevalec lahko izrazi le s svojo jezikovno kompetenco, naslovnik pa ga s prav tako kompetenco sprejme. Poleg tega morata imeti oba tudi teoretična znanja, oboje pa omogoča jezikovno izbiro (Austin 1990, 35).

Jezik je dogovorjen sistem znakov, je standardiziran kod, to pa pomeni, da ni zgolj lastnost posameznika, je tudi družbena lastnost. Gre torej za nekakšno sožitje, jezika kot družbene in jezika kot biološke danosti. Kot biološka danost je pogojen s številnimi dejavniki, med katerimi najdemo genetsko zasnovo posameznika, njegove psihofizične lastnosti in vpliv okolja. Posameznika namreč določajo družbene skupine, v katerih se giblje in od tega je odvisna tudi njegova sporazumevalna zmožnost oziroma raba jezika tako, da so njegova sporočila učinkovita (Zadravec Pešec 1994, 63). Pri sporazumevanju se udejanjata dva procesa: enkodiranje (tvorjenje sporočila) in dekodiranje (naslovnikovo razumevanje in odziv na sporočeno), potekata pa lahko hkrati ali z zamikom (Kunst Gnamuš 1994). Ob tem velja izpostaviti predpostavko, da imata tako sporočevalec kot naslovnik razvito jezikovno sporazumevalno zmožnost (v nadaljevanju JSZ).

JSZ so znanja in sposobnosti tako naslovnika kot sporočevalca, da se lahko sporazumevata, predvsem pa, da tvorita poljubno število besedil v najrazličnejših govornih položajih. Sporazumevalna zmožnost je pomemben del občin človekovih zmožnosti. Človeku omogoča, da se ustvarjalno prilagaja novim sporazumevalnim okoliščinam in novim potrebam, zato je tudi končni izobraževalni in vzgojni cilj jezikovnega pouka. Razvijamo jo z rabo jezika (Zadravec Pešec 1994, 62). Ta pojem ni nov, z možnostjo, njenim razvojem in delovanjem so se ukvarjali že v preteklosti. Danes poznamo več definicij JSZ. »Jezikovna zmožnost je lastnost vseh ljudi, da razumejo in tvorijo povsem nove, nikoli prej slišane jezikovne oblike, besede, stavke. Jezikovna zmožnost je specifično človeška lastnost, ki nas razlikuje od drugih živali. Človeku je vrojena, kar se vidi po tem, da je vsak otrok sposoben usvojiti katerikoli naravni človeški jezik« (Golden 2001, 107).

Oblikovali so se tudi njeni modeli oziroma vzorci kompetenc, ki jo tvorijo; slovnična kompetenca (poznavanje/obvladovanje jezikovnih struktur), sociolingvistična kompetenca (raba glede na okoliščine), strateška kompetenca (zmožnost premoščati motnje v komunikaciji) in besedilna kompetenca (tvorjenje

koherentnih in učinkovitih besedil). Danes vemo, da jezik ni en sam monolitni blok, ki bi ga vsi poznali in uporabljali na enak način. Je živ organizem in kot tak se spreminja, predvsem pa je odvisen od posameznika (Golden 2001, 106).

Od tu izhaja tudi ves koncept posameznikove JSZ. To so sodobni principi, razvijali pa so se tako na tujem kot pri nas. Najbolj znana tuja modela sta Brunerjev in Bachmanov. Brunerjev pomeni širok in ozek pogled na zmožnost samo. Širok pogled je analitični, je zmožnost prenosa miselnega sveta v besedo. Kompetenca se tako prične že na kognitivni ravni posameznika, ozek pogled pa je minimalna zmožnost prenosa. Bachmanov model je bolj zapleten, pravimo mu tudi jezikovno znanje. To znanje sestoji iz jezikovne (organizacijske) in pragmatične (družbene) kompetence. Jezikovna kompetenca je slovnična, pragmatična pa se deli na sociolingvistično (razločevanje socialnih zvrsti) in ilokucijsko kompetenco (zmožnost izražanja namenov) (Bruner 1986). JSZ nas določa preko jezikovnega izražanja, sporazumevanja z drugimi in vključenosti v družbo. Določa naše ustno in pisno sporočanje. Le-to pa poteka preko sporazumevalnih dejavnosti, recepcijskih in produkcijskih. Recepcijski dejavnosti sta poslušanje in branje, produkcijski pa govor in pisanje. Prepoznavanje sporazumevalnih dejavnosti izvira iz postopkov merjenja JSZ. Sprva je bila to faktorska analiza, ki je dala en sam splošni faktor, ki je razkril le to, da je JSZ razvita ali ne. Sčasoma ta enotni faktor ni več zadostoval in razvila se je konfirmativna faktorska analiza, ki je dala več faktorjev oziroma prikazala, da je zmožnost sestavljena iz več elementov (Capra 2005).

Proces pridobivanja jezikovne sporazumevalne zmožnosti

Proces razvijanja JSZ je večstopenjski, osnova pa ostaja jezik. Kaj pa pravzaprav je jezik? Definicija jezika nam pove, da gre za najpomembnejši simbolični sistem, kar jih človek pozna, hkrati pa tudi to, da je jezik konvencija abstraktnih pravil, ki se spreminjajo, vendar je za dosego sprememb treba zadostiti določenim pogojem. Jezik je torej dogovorjen sistem znakov, ki pa ga je treba udejanjiti. Temu služi govor, kar je udejanjanje jezika ali upovedovanje misli. S tem se usmerjamo predvsem v posameznika, v njegov jezik, torej v način razvoja njegove JSZ in oblikovanje njegovega individualiziranega govora kot udejanjanja jezika (Saussure 1997). Proces pridobivanja JSZ se začne z usvajanjem jezika. To so jezikovna znanja enega ali več prvih jezikov, usvajanje le-teh pa poteka nenačrtno in neformalno. Poteka v naravnem okolju in zajema celotno komunikacijsko shemo. Pridobivanje zmožnosti se nadaljuje z učenjem. Slednje ni več nenačrtno in neformalno, temveč postane načrtno, izvaja se v šolah ali na jezikovnih tečajih. Govorimo o skonstruiranem okolju, v katerem ni več zajeta celotna shema komuniciranja, temveč samo izbrani govorni položaji. Pridobljeno JSZ je treba razvijati tako, da bo posameznik: obvladal slovnična pravila, poznal sistem jezika, obvladal pravila rabe in jih uporabljal v komunikacijskem procesu (Ferbežar 2004, 44). Spoštovati mora pragmatična ali sporazumevalna načela, imenovana maksime: maksima količine (označuje izraz informativnosti ali stopnjo izčrpnosti, zahteva po dobri argumentaciji, zavračanje redundantnosti), maksima kakovosti (resničnost, ki stoji

na trdnih dokazih); maksima relevantnosti je v osnovi razdeljena na dva vidika (katere vsebine so povezane z dano temo in katere vsebine bi bile koristne za dosego cilja); maksima načina (postopki urejanja in predstavitve besedil). Zahtevana je jasnost izraza in s tem odkrita namernost. Nejasnost pogostokrat pomeni oviro pri komunikaciji, ki se ji moramo na vsak način izogniti, tudi če bi radi prikriji svoj namen (Grice 1989, 35). Maksime so strukture, ki jih tvorci besedil običajno upoštevajo. Gre za strategije ali smernice in ne pravila. Vse kategorije maksim pa združuje eno načelo – načelo sodelovanja. Kulturno okolje je tisto, ki določa, kako bo nek besedilni element sprejet v družbi in za naše okolje je spoštovanje vljudnostnih maksim nujno in za posameznika obvezujoče, čeprav je zavestno upoštevanje teh pravil motivirano predvsem na individualni ravni in se tam tudi odraža (Grice 1989).

Vsi smo tako sporočevalci kot naslovniki, med seboj pa lahko sodelujemo samo z razvito JSZ. Učimo se torej sredstev, preko katerih stopamo v sporazumevalni proces, samo oblikovanje naše zmožnosti pa sta vzeli pod drobnogled dve teoriji. Prva med njima je biologistična – teoretska izhodišča, ki zmožnost pogojujejo z našo genetsko zasnovo. Druga je behavioristična – teoretska izhodišča, ki razvoj zmožnosti pojmujejo kot produkt vplivov iz okolja. Ti dve teoriji sta ekstremni, nevtralna pa je srednja pot. Vsi smo tako tvorci kot naslovniki, torej sporočamo in/ali sprejemamo. Skratka, pogojeni smo tako z dedno zasnovo kot z okoljem (Chomsky 1989, 65).

Zaznavanje

Vsi opisani procesi – usvajanje, učenje, sporočanje, sporazumevanje – potekajo preko prenosa informacij, ki se zgodi takrat, ko informacija vstopi v naš organizem, torej prestopi naš vzdržnostni prag, mi pa jo zaznamo (Ackerman 2002, 37). Živa bitja vsakodnevno doživljamo spremembe v okolju. Gre za najrazličnejše dražljaje, ki jih s čutili opazimo oziroma zaznamo. Ustrezno čutilo zazna spremembo, jo spremeni v električni sunek in jo po živcih pošlje v pravi možganski center, ki informacijo sprejme in se nanjo odzove. Kar možgani prepoznajo, imenujemo občutek. Čutila nam neprenehoma pošiljajo dražljaje v možgane, a enakomerno se ne moremo posvetiti vsem. Osredotočimo se lahko samo na tiste, ki so v danem trenutku za nas najpomembnejši. Sočasno pride do zavrtja sporočil drugih čutil, ki do nas pridejo samo posredno, nanje pa se ne odzivamo. Temu pojavu pravimo pozornost. Možgani namensko zavirajo druga sporočila, da bi lahko sprejeli čim več informacij tistega čutila, kateremu dajemo trenutno prednost. S pozornostjo sprejemamo le izbrane dražljaje, zaradi tega pa aktivno obdelamo le del informacij, ki jih sprejmemo s čutili (Ackerman 2002, 39).

Vidno zaznavanje

Vid ali vidne sposobnosti človeka so neobhodno povezane z njegovim osebnostnim in kognitivnim razvojem, kakršne koli spremembe, motnje ali poškodbe

vidnega telesa pa lahko vplivajo na njegovo družbeno in socialno napredovanje. Vid je eden od dveh čutov, ki tvorita prenosnik/kanal (drugi prenosnik je slušni), po katerem dotekajo informacije in preko katerega poteka osnovna komunikacija (Ackerman 2002, 46). Pri vidnem zaznavanju gre za sprejemanje vidnih signalov, ki so pogoj za receptivno dejavnost branja, motnje pa slabijo kakovost dražljaja. Oslabljen dražljaj pomeni oteženo razumevanje na daljši rok. Ogroženo je že osnovno razumevanje nečesa, onemogočeni pa so vsi višji spoznavni procesi (prepoznavanje besed, razčlenjevanje, semantično interpretiranje ...). Človek sprejema večino informacij iz okolja, okoli 80 % pa preko svojega vida. Čim bolj je ta vid poškodovan, tem manjša je sposobnost vizualnega zaznavanja. Vsi čuti (vid, voh, tip, okus, sluh in čut za ravnotežje) so močno povezani med seboj in kot taki dajejo čutno osnovo za vse psihične in orientacijske dejavnosti človeka (Ackerman 2002, 46). Slep ali slaboviden človek tako večino informacij, ki jih potrebuje, sprejema po več poteh. Zaradi tega je zelo pomembno, da je tak človek že zgodaj podvržen urjenju čutil, kajti le izurjena čutila mu lahko pomagajo pri orientaciji v prostoru in identifikaciji predmetnosti okoli njega.

Brajica

Vseskozi sta kot glavna nadomestka slepemu za izgubljen ali nikdar obstoječ vid omenjana sluh in tip, ravno slednji pa je osnova za uspešno komuniciranje in samostojno udejstvovanje slepih preko sredstva, ki mu pravimo brajica. Njena osnova je celica s šestimi izbočenimi kopastimi pikami, ki v različnih kombinacijah omogočajo zapis črk, števil, ločil, not ali geografskih znakov. Vsaka od teh šestih pik ima točno določeno mesto v osnovni celici. Brajica spada med posebna znanja, ki so omejena le na skupino ljudi, ki jih potrebuje. Slepi z različnimi čuti nadomeščajo izgubo vida in prav tip je tisti, ki odigra v večini primerov vodilno vlogo. Prstne blazinice slepih so zaradi nenehne vadbe veliko občutljivejše od blazinic polnočutnih ljudi in zaznajo lahko še tako drobne spremembe na površini ali v njeni sestavi. Sistem pisave vsebuje 63 kombinacij, kar je dovolj za nemoteno branje in pisanje. Vsaka brajeva celica (1 celica = 1 črka/število) je sestavljena iz šestih polj, od tega so nekatera zapolnjena, druga pa prazna. Zaradi potreb po večjem številu znakov, kar zahtevajo nova, razvijajoča se področja (informatika ...), so brajevi celici dodali še sedmo in osmo piko. Iz novega sestava je mogoče oblikovati 252 brajevih znakov (Gerbec 1999, 70–78).

Jezikovna sporazumevalna zmožnost slepih in slabovidnih

Opredeljujemo kategorijo slepih (»Slepa oseba je tista, ki ima izgubo vida v višini 95 % ali več. Delimo jih v tri kategorije; v prvo kategorijo spadajo osebe z ostrino vida od 0,05 do 0,02 oziroma zoženostjo vidnega polja okrog fiksacijske točke na 5 do 10 stopinj ne glede na to, kakšna je izguba vida. V drugo kategorijo slepih štejemo osebe z ostrino vida manj od 0,02 do zmožnosti zaznavanja svetlobe.

Sem prištevamo tudi tiste, ki imajo zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke do 5 stopinj, ne glede na ostrino vida. V tretjo skupino pa uvrščamo osebe, ki ne dojemajo svetlobe, njihova ostrina vida pa je 0« (Pušnik 1999, 32)) in slabovidnih (»Slabovidna oseba je tista, ki ima ostrino vida od 0,30 do 0,10 oziroma ostrino vida od 0,10 do 0,05. Sem prištevamo tudi osebe, ki imajo zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj, ne glede na ostrino vida« (Pušnik 1999, 32)) in s tem prikazujemo, kdo sodi vanjo in kam sodi.

Kategorizacij je več. Pedagoška kategorizacija loči pet kategorij oziroma stopenj: slabovidnost (zaznavanje po vidni poti z uporabo korekcijskih sredstev), težja slabovidnost (prilagojene metode dela in optični pripomočki), slepota z ostankom vida (prilagojene/kombinirane metode, povečan tisk in didaktični, optični pripomočki), slepota z minimalnim ostankom vida (kombinirane metode dela, pripomočki, gradivo v brajevi pisavi), slepota z zaznavo svetlobe (metoda za slepe, uporaba slušnih zaznavnih poti, brajeva pisava); posameznika uvrščajo od slabovidne osebe do slepega z zaznavo svetlobe (Žagar 2012). Medicinska kategorizacija pozna samo dve stopnji: slepoto ali slabovidnost, vendar je v kategorijo slabovidnega človeka zajeta tudi podkategorija težja slabovidnost. Slep je človek brez ostankov vida ali tisti z minimalnim ostankom, to je do 4,9 % na boljšem očesu. Slaboviden je človek, ki ima na boljšem očesu od 5 do 30 % ostanka vida, pri čemer se razpon med 5 in 9,9 % označuje kot težja slabovidnost, od 10 do 30 % ostanka vida pa kot slabovidnost. Poleg omenjenih poznamo še kategorizacijo slepih in slabovidnih glede na čas in stopnjo izgube vida. Gre za pet kategorij, od katerih v prvo štejemo ljudi, ki so 100-odstotno slepi od rojstva, v drugo pa tiste, ki so oslepeli kasneje. Tretja kategorija je namenjena tistim, ki so t. i. praktično slepi, kar pomeni, da imajo odstotek ostanka vida, a je ta tako majhen, da omogoča le zaznavanje svetlobe. Četrta kategorija so slabovidni, zadnjo kategorijo pa tvorijo ljudje, ki imajo poleg bolezni oči in okvar vida še druge motnje, gre torej za ljudi z več motnjami (avtizem, tumorji, vedenjske motnje, cerebralna paraliza ...).

Tiflopedagogika

Veda, ki se ukvarja s poučevanjem slepih in slabovidnih otrok/oseb, se imenuje tiflopedagogika. Gre za teoretska izhodišča, praktično gledano pa za zahtevno področje, ki za izvedbo svojih programov potrebuje strokovno izjemno dobro usposobljen kader. Osnova tiflopedagogike je pedagoška veda, torej poučevanje, ki poteka s pomočjo posebnih prilagoditev sicer standardnega učnega načrta. Zadostiti je treba določenim pogojem in upoštevati značilnosti slepih in slabovidnih oseb (individualizacija dela in prilagoditve). Tiflopedagoški pristop k poučevanju predvideva tri osnovne faze, preko katerih učenec spozna in usvoji snov; kognitivna faza učenja: spoznavanje novih učnih vsebin (učenec potrebuje mirno okolje in konstanten, natančen nadzor). Faza fiksacije naučenih vsebin (ponavljanje in utrjevanje z odpravljanjem napak). Faza avtonomnosti: zahteva po samostojnosti

in suverenosti v konkretnih situacijah, za slabovidne pa tudi slepe, a le pri nalogah, kjer to zmorejo (Žagar 2012).

Otroci z boleznimi oči in okvarami vida se v Sloveniji lahko šolajo v posebni izobraževalni ustanovi – Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. To je edina tovrstna ustanova pri nas, saj gre za vzgojno-izobraževalni zavod za predšolsko, osnovno- in srednješolsko izobraževanje. V zavod so vključeni otroci in mladostniki iz vse Slovenije z raznovrstnimi diagnozami.

Inkluzivno šolstvo

Zavod je šola, ki slepim in slabovidnim iz vse Slovenije omogoča šolanje na predšolski, osnovno- in srednješolski ravni. Toda vsi ne izberejo šolanja v zavodu. Mnogo je takih, ki se že v predšolski dobi vključijo v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. So pa tudi taki, ki šolanje začnejo v zavodu, a ga nadaljujejo na rednih šolah, pa tudi taki, ki se po neuspehu v redni šoli preusmerijo v zavod. Vsem tem oblikam izobraževanja pravimo inkluzivno šolstvo oziroma programi inkluzije (slep/slaboviden učenec obiskuje redne šole, usmerja pa ga mobilna služba zavoda).

Raziskava

Prvi del – primerjava modelov poučevanja

Ob vprašanju, zakaj se vse številnejši otroci kljub slabovidnosti šolajo v programih rednih šol in zakaj se nekateri ne, se pojavi vprašanje, ali sta si modela poučevanja (redna šola – zavod) kako in v čem različna. Odgovor na prvo vprašanje je preprost. Otroci, ki se preko odločbe šolajo v programih rednih šol, lahko to počnejo, ker jim zdravje to dovoljuje, ustrezna odločba pa usmerja. Odgovor na drugo vprašanje pa ni tako preprost in za pridobitev slednjega je smiselno primerjati tiste kategorije, ki so prisotne v obeh modelih in jih analizirati.

Preglednica 1: Primerjava modelov poučevanja (poučevanje slepih in slabovidnih v zavodu/poučevanje slepih in slabovidnih v redni šoli)

PRIMERJAVA MODELOV IZOBRAŽEVANJA	ZAVOD	REDNA ŠOLA
število ur na dan	po urniku: 4, 5, 6 ...	po urniku: 4, 5, 6 ...
število učiteljev v razredu	1	1
število učencev v razredu	do največ 10	do največ 30
dolžina učne ure	45 min	45 min
učbeniki	da	da
delovni zvezki	ne	da
učni listi	da, a za slepe ne	da
domače naloge	da	da
podajanje snovi	pripoved, opis ...	pripoved, predavanje, opis
govorne vaje	da	da
samostojno učenje	da	da
računalniško opismenjevanje	da	da
skupinsko delo	ne	da
učni načrt	vsebinsko nespremenjen, toda metodološko prilagojen standardni učni načrt po uredbi ministrstva	standardni, po uredbi ministrstva + prilagoditve glede na odločbo o usmerjanju posameznika
pripomočki	nestandardni (lupe, modeli, brajeve vrstice)	standardni (računalniki, atlasi, slovarji, zemljevidi ...)
preverjanje in ocenjevanje	test številčno	test številčno
obšolske dejavnosti	da	da
učiteljeva priprava	da + strokovna tiflopedagoška znanja	da + znanja iz specialne pedagogike
terensko delo	da	da

Vira podatkov: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana in Osnovna šola Lucija

Pri posredovanju podatkov za analizo je z odgovori na vprašanja sodelovala ena pedagoginja Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, ki je predstavila delo zavoda, potek pouka v samem zavodu, načine dela s slepimi in slabovidnimi ter mobilno službo zavoda, ki skrbi za vse tiste učence, ki se preko odločbe o usmerjanju šolajo v rednih šolah. Pri predstavitvi poučevanja slepih in slabovidnih v redni šoli pa je sodelovala učiteljica Osnovne šole Lucija, ki je v času svojega delovanja na šoli že poučevala slabovidne učence. Predstavila je delo osnovne šole in načine poučevanja na njej, izpostavila razlike pri načinu poučevanja slabovidnih otrok v primerjavi s poučevanjem polnočutnih otrok ter novosti, ki so jih kot šola uvedli na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami, v tem primeru slepih in slabovidnih. V ta okvir seveda sodi tudi dodatno izobraževanje učiteljev na področju dela z otroki s posebnimi potrebami.

Analiza

Za prikaz podobnosti in razlik je uporabljenih 19 kategorij, ki se pojavljajo v vsakem izobraževalnem procesu in jih je mogoče aplicirati na vsako izobraževalno ustanovo. Osnova podobnosti med modeloma je učni načrt, ki je pri obeh standardni,

tisti, ki ga z uredbo odredi ministrstvo. Razlike so vidne v tem, da je učni načrt za zavod nekoliko prilagojen – ne spremenjen, temveč prilagojen. Prilagoditve torej ne segajo v vsebino snovi, temveč zajemajo izključno metodološko izvedbo pouka. Vidne so v tem, da v zavodu ne uporabljajo delovnih zvezkov, v primeru slepih otrok pa tudi ne učnih listov. Delovnih zvezkov enostavno ne morejo uporabljati, saj je v njih veliko vaj, ki od tistega, ki jih rešuje, zahtevajo vidne sposobnosti. Take vaje so: križanke, zapolnjevanje praznin, sestavljanje razrezanih in pomešanih besedil, iskanje razlik in podobnosti v raznoraznih slikah, prepoznavanje osebnosti in njihovih dejanj ter podobno. Slepi in slabovidni take vaje težko rešujejo, zato v zavodu zanje pripravljajo vaje z enako vsebino (enako učno snovjo), le da so vaje osnovane na slušnem prenosniku, ne na vidnem. Take so predvsem govorne vaje, ki jih srečamo v vsaki redni šoli, zavod pa tu ni izjema. Ravno nasprotno, tu je govornih vaj še nekoliko več, saj le-te spodbujajo kreativnost, vedoželjnost in nasploh ustvarjalnost otrok. Vsaka vaja zahteva pripravo, ta pa predelavo določene količine snovi. Kategorija, ki se pojavlja v obeh modelih, je tudi uporaba učbenikov. Zavod uporablja enake učbenike kot redne šole, seveda pa so ti prilagojeni. Za slabovidne so povečani, slike so oblikovno prilagojene, za slepe pa pripravljene v brajevi pisavi ali elektronski obliki, da jih lahko berejo s pomočjo brajevih vrstic. Elektronska oblika branja gradiva pa zahteva določeno računalniško znanje. Računalnik je eden od temeljnih pripomočkov, brez katerega si sodobnega šolstva ne znamo več predstavljati. Računalniško opremo uporabljajo tako zavod kot redne šole, to pa ni edini pripomoček, ki je šolam na voljo. Redne šole uporabljajo atlase, zemljevide, grafoskope, slovarje in podobno. Vsega tega je v zavodu veliko manj. Tam so pripomočki drugačni; reliefni modeli, povečevalne lupe, pisalni stroji za brajevo pisavo in drugo, vse pa služi temu, da otroci s pomočjo aktivacije drugih čutil lahko sprejmejo enako učno snov kot tisti v rednih šolah. Razlika se pojavlja še pri podajanju snovi, saj gre v rednih šolah bolj za predavanje ali skupinsko delo, v zavodu pa skupinskega dela ne poznajo. Razlog za to je v tem, da vsak otrok potrebuje učiteljevo pozornost in neposreden stik. Na tem stiku temelji tudi način podajanja snovi, ki ga izvajajo v zavodu. Predavanj na določeno temo tam ne poznajo, snov pa učencem podajajo na opisni oziroma pripovedni način. Uporabljajo veliko primerov in prisposodob, da si otroci lažje predstavljajo stvari, pojave ali pojme, o katerih teče beseda, pa tudi zato, da pridobljene predstave lahko bolje aplicirajo na to, kar poznajo. Kot rečeno, je učni načrt zavoda vsebinsko enak tistemu v vseh rednih šolah, posledično pa je enak tudi način preverjanja in ocenjevanja znanja. To je pri obeh modelih številčno, torej z oceno, enake pa so tudi vse t. i. »tehnične komponente«. Te so: dnevno število ur, kar je odvisno od urnika (4, 5 ali 6 ur dnevno), število učiteljev v razredu (1) in dolžina učne ure (45 minut v obeh modelih). Razlika se pojavi le pri številu otrok v razredu. V rednih šolah je do največ 30 otrok v razredu, v zavodu pa so razredi že sami po sebi številčno zelo majhni, lahko imajo namreč tudi samo enega učenca. Takrat razrede združijo v kombinirani razred. Vsaka šola, bodisi redna

bodisi specializirana ustanova, od svojih učencev zahteva nekaj samostojnega vložka. Ta se pojavlja v obliki domačih nalog in samostojnega dela (oboje je tako v zavodu kot v redni šoli). Oba modela poznata tudi obšolske dejavnosti, tj. razne krožke, športne aktivnosti in podobno. Razlika je le v tem, da otroci iz zavoda te dejavnosti opravijo znotraj obratovalnega časa zavoda, ki ima tudi prenočitvene kapacitete in kuhinjo z jedilnico. Nekateri otroci tako preživijo v zavodu ves teden, spet drugi pa vanj prihajajo in iz njega odhajajo dnevno. Šole običajno izvajajo tudi terensko delo oziroma naravoslovne, kulturne in športne dni, pri tem pa tudi zavod ni izjema, saj pozna in izvaja tovrstno udejstvovanje. Vsak učitelj mora biti pripravljen na pouk, učitelji v zavodu pa morajo imeti še dodatna znanja iz psihologije in tiflopedagogike, ki jim omogočajo ustrezno ravnanje z otroki. Ob tem je smiselno poudariti še to, da morajo znanja iz specialne pedagogike imeti tudi učitelji rednih šol, razlog za to pa je v inkluzivnem šolstvu, ki postaja paradigma šolanja otrok s posebnimi potrebami.

Drugi del – razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti slepih in slabovidnih

Problem raziskave

Otroci z boleznimi oči ali okvarami vida se, kot je razvidno iz prvega dela raziskave, lahko šolajo tako v specializiranih ustanovah kot tudi v programih rednih šol oziroma programih inkluzije. Kaj pa njihova JSZ? Kako se razvija? Ali se sploh razvija? Kje se razvija hitreje? Ali so načini, na katere se razvija, zelo različni?

Metodologija in vzorec

Odgovore na zastavljena vprašanja je mogoče najti z uporabo metode strukturiranega intervjuja, za potrebe pričujoče raziskave torej v vprašalnikih za štiri strukturirane intervjuje, ki so namenjeni:

1. Pedagogu/pedagoginji zavoda.

Vprašalnik:

- Ali otroci pridejo v zavod s kakršnim koli predznanjem jezika in o jeziku kot sistemu?
- Kako pri vas poteka začetno opismenjevanje otrok?
- Kako prilagajate stopnjo zahtevnosti jezikovnega pouka svojim gojencem?
- Ali so metode pouka jezika in književnosti v zavodu kako drugačne od pouka v običajni osnovni ali srednji šoli?
 - Ali sledite učnim načrtom rednih šol?
 - Ali uporabljate enake učbenike kot v rednih šolah?
- Kako otroci razvijajo svojo slovnično kompetenco in ali pri razvijanju le-te prihaja do motenj? Kakšnih?
- Ali nastajajo težave pri dojemanju prenesenih pomenov v leposlovnih besedilih?
- S čim dodatno spodbujate razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti (slovnične vaje, branje/glasno branje, narek, pisanje različnih vrst besedil ...)?
- Ali so otroci sposobni povezovanja lastnega miselnega sveta s sredstvi komunikacije, ki so jim na voljo?

- Ali znajo otroci skozi ustrezno rabo jezika izraziti svoj namen?
- So otroci ustvarjalni pri rabi jezika kot sredstva komunikacije?
- So njihova sporočila učinkovita?
- Ali otroci razločujejo med različnimi govornimi položaji in okoliščinami, temu primerno pa se tudi prilagodijo?
- Katera sredstva komunikacije so bolj uporabljena pri vaših gojencih: verbalna ali neverbalna?
- Poznamo štiri sporazumevalne dejavnosti: recepcijske (poslušanje, branje) in produkcijske (pisanje, govorjenje). Katere so pri otrocih bolj razvite in zakaj?
- Ali otroci lahko samostojno tvorijo različne vrste besedil?
- Ali mislite, da je veliko jezikovnih napak posledica slabovidnosti? Katere napake so to?
- Ali otroci ločijo med posamičnimi socialnimi in funkcijskimi zvrstmi slovenskega jezika?
- Kdaj in kako spoznajo in usvojijo pravila knjižnega jezika in kakšen odnos imajo do njega?
- Ali otroci ločijo med vrstami posameznih ravnin slovenskega jezika (razlika glas, zlog, beseda, stavek, poved ...)?
- Ali otroci čutijo potrebo po komunikaciji?
- Kaj otrokom pomeni znanje jezika in kakšen odnos imajo do jezika?
- Ali okvare vida upočasnjujejo proces učenja jezika?
- Ali obstajajo poleg okvar vida in bolezni oči še kakšni drugi razlogi, zaradi katerih je razvoj kompetenc v zvezi z jezikom lahko okrnjen?
- Kolikšen delež otrok pri vas kot jezikovni kod uporablja braillovo pisavo, kolikšen pa je delež otrok, ki je zmožen rabe navadne latinične pisave?
- Ali menite, da jezikovna sporazumevalna zmožnost slabovidnih otrok ob vstopu v srednjo šolo zadostuje srednješolskim standardom jezikovnega znanja?

2. Učencu/gojencu zavoda.

Vprašalnik:

- Kakšno se ti zdi sporazumevanje z drugimi – težko, lahko? Zakaj eno ali drugo?
- Opažaš kakršne koli razlike v tvojem načinu sporazumevanja, na primer s tvojimi prijatelji, starši, učitelji ...?
- Ali kdaj čutiš potrebo po komuniciranju? Ja, ne, zakaj?
- Se v vaši družini veliko pogovarjate? O čem?
- Kaj pa šola, kako na vaši šoli poteka pouk jezika? Kaj pa pouk književnosti?
- Ali izvajate pri pouku jezika veliko različnih vaj? Kakšnih? Se ti te vaje zdijo koristne?
- Ali nastajajo pri pouku in nato pri samostojnem učenju jezika tudi kakšne težave? Katere?
- Kaj imaš rad/a pri pouku jezika in česa ne maraš?
- Ali dobro poznaš pravila slovenskega knjižnega jezika in ali jih tudi dosledno uporabljaš?

- Kaj pa književnost, katere vrste knjig imaš najraje?
- Kaj berete pri pouku?
- Ali rad/a bereš?
- Uporabljaš pri branju in pisanju latinično ali braillovo pisavo? Katero pogosteje?
- Ali uporabljate učbenike?
- Si hiter/hitra bralec/bralica ali ti gre branje počasneje od rok?
- Se ti zdi, da je to povezano z okvaro tvojega vida?
- Ali rad/a pišeš? Kaj? (proza, poezijo ...)
- Ali pri pisanju navadno delaš veliko napak? Ali veš zakaj?
- Se ti zdi, da si pri rabi jezika nasploh ustvarjal/en/a?
- Rad/a spoznaváš nove besede in njihov pomen?
- Vas učitelji veliko spodbujajo k aktivnemu sodelovanju tako pri pouku kot pri domačem delu?

3. Učitelju/učiteljici redne šole, ki je poučeval/a slepega/slabovidnega učenca.

Vprašalnik:

- Ali otroci pridejo v šolo s kakršnim koli predznanjem jezika in o jeziku kot sistemu? Je pri slabovidnem učencu/učenki kako drugače?
- Kako pri vas poteka začetno opismenjevanje otrok?
- Kako potekata jezikovni pouk in pouk književnosti na vaši šoli?
 - Ali diferencirate pouk za slabovidnega otroka?
- Kako otroci razvijajo svojo slovnično kompetenco in ali pri razvijanju le-te prihaja do motenj? Kakšnih? Je slabovidni otrok tu kako prikrajšan? Ima težave, večje, manjše od drugih?
- Imajo otroci težave pri dojemanju prenesenih pomenov v literarnih besedilih, kaj pa slabovidni učenec/učenka?
- S čim spodbujate razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti pri otrocih in ali je s slabovidnim otrokom potrebno veliko dodatnega dela/vaj?
- So otroci sposobni povezovanja lastnega miselnega sveta s sredstvi komunikacije, ki so jim na voljo? Ste pri slabovidnem otroku opazili kakšno posebnost?
 - izražanje namena
 - ustvarjalnost
 - učinkovitost sporočil
- Ali otroci ločujejo med različnimi govornimi položaji in okoliščinami in se temu primerno prilagodijo? Se slabovidni učenec/učenka odziva enako ali kako drugače?
- Katera sredstva komuniciranja raje uporablja slabovidni učenec/učenka, verbalna ali neverbalna? Kaj pa drugi?
- Šola razvija vse štiri tipe sporazumevalnih dejavnosti. Katere se pri otrocih razvijajo bolje? Nastajajo pri slabovidnem otroku težave, katere? Kako je pri branju in pisanju?

- Ali znajo otroci tvoriti različne vrste besedil? So pri tem samostojni? Jim je slabovidni otrok enakovreden?
- Delajo otroci veliko jezikovnih napak? Jih slabovidni učenec/učenka dela več, manj? Mislite, da so le-te odraz okvare vida ali česa drugega? Česa?
- Ali otroci ločujejo med posameznimi socialnimi in funkcijskimi zvrstmi slovenskega jezika, tudi slabovidni?
- Kako otroci sprejemajo pravila knjižnega jezika? Ima slabovidni učenec/učenka pri učenju kakšne težave?
- Kako je z ravninami jezika, jih učenci ločijo med seboj, jih prepoznajo? Kaj pa slabovidni učenec/učenka?
- Ali otroci čutijo potrebo po komunikaciji? Je slabovidni kako drugačen? Čuti večjo, manjšo potrebo po komuniciranju z drugimi?
- Kaj otrokom pomeni znanje jezika in kakšen odnos imajo do njega? Opažate pri slabovidnem učencu/učenki kakšno odstopanje od drugih?
- Ali se vam zdi slabovidni učenec/učenka pri pouku počasnejši/a od drugih?
- Ali velikokrat potrebuje dodatno pomoč, če jo, kakšno?
- Kakšen odnos imajo do slabovidnega sošolca/sošolke drugi otroci v razredu, ga/jo sprejemajo?
- So sošolci v pomoč slabovidnemu učencu/učenki? Ali ga/jo motivirajo njihovi dosežki?
- Ali menite, da je slabovidni učenec/učenka razvil/a svojo jezikovno sporazumevalno zmožnost tako, da le-ta zadostuje jezikovnim standardom srednjih šol?

4. Nekomu (moški/ženska), ki se je ali se kot slep/slaboviden šolal/šola v redni šoli.

Vprašalnik:

- Kakšno se ti zdi sporazumevanje z drugimi; težko, lahko? Zakaj eno ali drugo?
- Opažaš kakršne koli razlike v tvojem načinu sporazumevanja, na primer s tvojimi prijatelji, starši, učitelji/profesorji ...?
- Ali čutiš potrebo po komuniciranju? Ja, ne, zakaj?
- Kaj ti pomeni znanje jezika in kakšen odnos imaš do njega?
- Se v vaši družini veliko pogovarjate, o čem?
- Kaj pa šola, kako na vaši šoli poteka/je potekal pouk jezika? Kaj pa pouk književnosti?
- Ali izvajate/ste izvajali pri pouku jezika veliko različnih vaj? Kakšnih? Se/so se ti te vaje zdijo/zdele koristne?
- Ali nastajajo/so nastajale pri pouku in nato pri samostojnem učenju jezika tudi kakšne težave? Katere?
- Kaj imaš/si imel/a rad/a pri pouku jezika in česa ne?
- Ali dobro poznaš pravila slovenskega knjižnega jezika in ali jih tudi dosledno uporabljaš?
- Kaj pa književnost, katere vrste knjig imaš najraje?

- Kaj berete/ste brali pri pouku?
- Ali rad/a bereš?
- Uporabljaš pri branju in pisanju latinično ali braillovo pisavo? Katero pogosteje?
- Ali uporabljaš/si uporabljal/a običajne ali kako prilagojene učbenike?
- Si hiter/hitra bralec/bralka ali ti gre branje počasneje od rok?
 - Se ti zdi, da je to povezano z okvaro tvojega vida?
- Ali rad/a pišeš? Kaj? (proza, poezijo ...)
- Ali pri pisanju navadno delaš veliko napak? Ali veš zakaj?
- Se ti zdi, da si pri rabi jezika nasploh ustvarjal/en/na?
- Rad/a spoznaváš nove besede in njihov pomen?
- Te/so te učitelji veliko spodbujajo/spodbujali k aktivnemu sodelovanju tako pri pouku kot pri domačem delu?
- Potrebuješ/si potreboval/a pri pouku kakšno pomoč?
 - Kakšno?
 - Velikokrat/redkokdaj?
- Kdo ti nudi/ti je nudil to pomoč: šola, mobilna služba Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, kdo drugi?
- Kaj pa sošolci te sprejemajo/so te sprejemali? So ti/so ti bili v pomoč?

V raziskavi je sodelovala ena pedagoginja Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, en gojenec zavoda, ena učiteljica redne osnovne šole in deklet, ki se je kot slabovidno šolala v redni šoli. Skupno število raziskave je tako zajemalo štiri udeležence.

Potek raziskave

Udeleženci raziskave iz zgoraj opredeljenega vzorca so v sklopih odgovarjali na zastavljena vprašanja, zapisana v obliki strukturiranega intervjuja, kar pomeni, da gre za uporabo metode kvalitativnega raziskovanja, ki za zastavljena vprašanja predvideva točno določene odgovore in ima nadzorovan potek izvajanja. Slednje pomeni, da znotraj zastavljene sheme ni mogoče zastavljati vnaprej nepripravljenih vprašanj. Skupno gre torej za 91 vnaprej pripravljenih vprašanj, razdeljenih v štiri sklope. Lahko bi rekli, da gre v osnovi celo samo za dva sklopa vprašanj, od katerih je eden namenjen učiteljem, drugi pa učencem.

Razprava

Informacije, pridobljene z analizo odgovorov na zastavljena vprašanja, so pripeljale do zaključkov, ki so zaradi splošne nazornosti prikazani v dveh preglednicah v nadaljevanju. Posebnost teh vprašanj je, da so si zelo podobna. Podobnost je razvidna v vsakem od dveh sklopov (učitelji/učenci), kot primer pa je mogoče navesti, da so vprašanja, namenjena pedagogu/pedagoginji v zavodu, zelo podobna tistim, ki so namenjena učitelju/učiteljici v redni šoli. Za slednjega/slednjo so dodana le vprašanja, ki se navezujejo na odnos normalno videčih (polnočutnih) otrok do slabovidnega sošolca ali sošolke. Podobno je tudi pri drugem sklopu vprašanj, namenjenem učencem. Vprašanja so si zelo podobna, ponekod so celo enaka, saj raziskujejo isto področje. Pri posamezniku, ki je ali je bil v programih

inkluzije, pa so dodana le še vprašanja o morebitni ponujeni pomoči pri pouku in o odzivu sošolcev.

Preglednica 2: Primerjava odgovorov prvih dveh sklopov vprašanj

UČITELJICA V ZAVODU		UČITELJICA V OSNOVNI ŠOLI
Predznanje o jeziku izhaja večinoma od doma.	1.	Predznanje o jeziku je od doma, tudi pri slabovidnem.
Začetno opismenjevanje poteka po standardih/prilagojeno za slepe.	2.	V skladu z načrtom, po fazah: slušno prepoznavanje, črkovanje, branje, pisanje.
Standardni učni načrt.	3.	Povezovanje pouka. Ni diferenciacije.
Standardni, a prilagojeni učbeniki.	4.	Razvijanje kompetence s poslušanjem.
Razvoj slovnične kompetence poteka na enak način, a počasneje, motenj navadno ni.	5.	Dojemanje prenesenih pomenov preko igre.
Ni težav pri dojemaju prenesenih pomenov v literarnih besedilih.	6.	Dodatne vaje v obliki delovnih listov, pogovorov, glasnega branja ...
Dodatne vaje pripomorejo k hitrejšemu razvoju JSZ (govorni nastopi, branje ...).	7.	Sposobnost povezovanja lastnega miselnega sveta s sredstvi komunikacije.
Normalno razvita sposobnost povezave miselnega sveta s sredstvi komunikacije.	8.	Ločevanje med posameznimi govornimi položaji, a ne vedno in ne vsi.
Normalna sposobnost izražanja namena preko rabe jezika.	9.	Verbalna sredstva komunikacije, drugi oboje.
Ustvarjalnost.	10.	Vzporedno razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti.
Učinkovita sporočila.	11.	Samostojno tvorjenje različnih vrst besedil.
Težje ločevanje posameznih govornih položajev in prilagajanje okoliščinam.	12.	Jezikovne napake, ki so posledica površnosti, pri slabovidnem so posledica slabovidnosti.
Raba verbalnih sredstev komuniciranja, nepoznavanje neverbalnih.	13.	Ni ločevanja med posameznimi socialnimi in funkcijskimi zvrstmi.
Sorazmerno enako razvite sporazumevalne dejavnosti.	14.	Poznavanje pravil knjižnega jezika, a nedosledno upoštevanje.
Sposobnost samostojnega tvorjenja različnih vrst besedil.	15.	Poznavanje in ločevanje le osnovnih ravnin jezika.
Pojavljajoče jezikovne napake kot posledica slabovidnosti ali slepote.	16.	Velika potreba po komunikaciji.
Težave pri ločevanju posameznih funkcijskih in socialnih zvrsti jezika.	17.	Znanje jezika kot prednost, potreba ...
Pozitiven odnos do knjižnega jezika in razmeroma dobro poznavanje pravil.	18.	Slabovidni učenec ponekod počasnejši, ponekod hitrejši od drugih.
Ni ločevanja med ravninami jezika.	19.	Potrebna je dodatna pomoč (tehnična).
Potreba po komuniciranju.	20.	Večinoma pozitiven odnos sošolcev do slabovidnega učenca.
Znanje jezika kot dostop do sveta.	21.	Pomoč sošolcev slabovidnemu učencu.
Okvare vida upočasnjujejo proces učenja jezika.	22.	Zadovoljivo razvita jezikovna sporazumevalna zmožnost.
Obstoj drugih motenj, ki ovirajo razvoj kompetenc v zvezi z jezikom.	23.	
Brajice se učijo samo slepi, videči uporabljajo navadno latinično pisavo.	24.	
Stopnja razvitosti JSZ je zadovoljiva ob vpisu v redne srednje šole.	25.	

Preglednica 3: Primerjava odgovorov drugih dveh sklopov vprašanj

UČENCI DEVETEGA RAZREDA V ZAVODU		SLABOVIDNA OSEBA V INKLUZIVNEM ŠOLSTVU
Sporazumevanje z drugimi je lahko.	1.	Sporazumevanje z drugimi je lahko.
Razlikovanje med posameznimi govornimi položaji.	2.	Razlikovanje med posameznimi govornimi položaji.
Velika potreba po komunikaciji.	3.	Velika potreba po komunikaciji.
Znanje o rabi jezika izhaja od doma in domačih pogovorov.	4.	Znanje o rabi jezika pride od doma, doma se veliko pogovarjajo.
Pouk jezika in književnosti poteka po učnem načrtu.	5.	Znanje jezika kot zelo pomembno, saj pomeni enakopravnost.
Izvajanje velikega števila vaj.	6.	Pouk po učnem načrtu, več ur jezika kot književnosti.
Ni težav pri pouku in samostojnem delu.	7.	Izvajanje jezikovnih vaj v delovni zvezek.
Otroci imajo radi branje, niso naklonjeni slovnici.	8.	Ni težav pri pouku ali pri samostojnem delu.
Poznavanje pravil knjižnega jezika, a njihova nedosledna raba.	9.	Zanimanje za pouk zelo poveča moderen in odprt pristop učiteljice.
Zanimanje za književnost: romani, vojne drame, zgodbe, živalske pravljice ...	10.	Poznavanje pravil knjižnega jezika, a njihova nedosledna raba.
Branje domačega kanona, prevodne literature.	11.	Branje modernih avtorjev.
Dovzetnost za branje.	12.	Branje berila po učnem načrtu.
Pri branju: latinična pisava, za slepe brajica.	13.	Dovzetnost za branje.
Uporaba učbenikov, delovnih zvezkov ni.	14.	Raba izključno latinične pisave.
Otroci so srednje hitri bralci, počasi berejo glasno.	15.	Uporaba običajnih in neprilagojenih učbenikov.
Dovzetnost za pisanje.	16.	Hitra bralka, okvara vida upočasni branje.
Napake, ki so posledica površnosti.	17.	Dovzetnost za pisanje.
Velika ustvarjalnost v rabi jezika.	18.	Napake, ki niso povezane s slabovidnostjo.
Zanimanje za nove besede in njihov pomen.	19.	Velika ustvarjalnost.
Aktivno spodbujanje učitelja za razvoj učenca.	20.	Zanimanje za nove besede in njihov pomen.
	21.	Nesodelovanje učiteljev pri dodatnem spodbujanju.
	22.	Ni potrebe po dodatni pomoči.
	23.	Ponujena pomoč je odklonjena.
	24.	Nesprejemanje sošolcev.

Razlaga rezultatov

Rezultati, prikazani v preglednicah 2 in 3, prikazujejo štiri poglede na razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti. Cilj te raziskave je bil ugotoviti, kako se razvija jezikovna sporazumevalna zmožnost slepih in slabovidnih glede na model izobraževanja, v katerega so vključeni, za dosego le-tega pa je bilo treba pogledati ne samo, kako se jezikovna sporazumevalna zmožnost razvija v zavodu oziroma v specializirani instituciji, temveč tudi, kako se razvija v redni šoli oziroma v t. i. programu inkluzije, ki ga obiskujejo slepi in slabovidni. Zgoraj omenjeni štirje pogledi na razvoj jezikovne sporazumevalne zmožnosti tako predstavljajo rezultatske skupine, v katerih so preko odgovorov na vprašanja sopostavljeni elementi jezikovne sporazumevalne zmožnosti (predznanje jezika in o jeziku,

razvoj slovnične in pragmatične kompetence, ločevanje med govornimi položaji, povezovanje miselnega sveta s sredstvi upovedovanja, učinkovitost sporočil, raba verbalnih in neverbalnih sredstev komunikacije, potreba po komuniciranju, odnos do knjižnega jezika, ločevanje socialnih in funkcijskih zvrsti jezika, razvoj sporazumevalnih dejavnosti), ki zajemajo deležnike, zajete v raziskavo, torej učitelje (zavod/redna šola) ali učence (zavod/redna šola). Rezultati raziskave so na podlagi primerjave razvoja elementov t. i. dobro razvite jezikovne sporazumevalne zmožnosti (slovnična kompetenca oziroma jezikovno in slovnično znanje, povezovanje miselnega sveta s sredstvi komunikacije, upoštevanje in prilagajanje okoliščinam, izražanje namena, ustvarjalnost in potreba po komunikaciji, učinkovitost sporočil, razlikovanje med posameznimi govornimi položaji, raba verbalnih ali neverbalnih sredstev komunikacije, obvladovanje sporazumevalnih dejavnosti, sposobnost tvorjenja različnih vrst besedil, poznavanje in razlikovanje socialnih in funkcijskih zvrsti jezika, poznavanje in razlikovanje ravnin jezika) pripeljali do nekaterih ugotovitev, izraženih v sklepnem delu.

Sklep

Raziskava je bila izpeljana na podlagi teoretičnih izhodišč in empiričnega dela, ki je zajemal primerjavo podatkov z Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana in programov inkluzije (redna šola) ter analizo štirih strukturiranih intervjujev z učitelji in učenci zavoda in redne šole.

Ugotovitve

Spoznanja iz raziskave so pripeljala do ugotovitve, da običajne šolske ustanove razvijajo vse komponente, ki predstavljajo dobro razvito JSZ, torej vse štiri sporazumevalne dejavnosti (branje, poslušanje, govor in pisanje), nadaljnja raziskava pa, da v specializirani ustanovi razvijajo enake komponente, torej se JSZ razvija na podoben in enako kvaliteten način.

Raziskava je pokazala, da so si metode in cilji dela v obeh modelih zelo podobni, osnova temu pa je sledenje standardnim učnim načrtom (v obeh primerih), to pa pomeni predelavo enake snovi.

Do razlik v metodah dela sicer prihaja, a razlog je v tem, da je potrebno pogoje za delo z učenci v zavodu nekoliko prilagoditi. Zaradi izvajanja teh pogojev pa se jezikovna sporazumevalna zmožnost v specializirani ustanovi razvija nekoliko počasneje kot v programih inkluzije.

Mateja Forte

Comparison of the development of the communicative competence of the blind and visually impaired in institutions and including schooling

The presented article is a research, belonging to the field of practical/usable linguistics, although in it we are able to find theoretical starting points from other fields of interest as well. The basis of the presented content is the so called communicative competence in a language and the issue of its development by children with special needs, in the case of this research, the blind and the visually impaired.

The methodology, used in the research, was based on analysing existing theoretical starting points from the following sources/fields of interest: linguistics, psychology, medicine, pedagogies and special pedagogies. The analysis from these secondary sources formed the foundations for the following two levelled research. Its first level or step one was the comparison of two educational models for blind and visually impaired children, available in Slovenia. One was the mainstream schooling model or including schooling model and the other the specialized institution schooling model. The comparison of the two models enabled us to look at the means and ways, by which both educative institutions develop the children's communicative competence, how they approach to children with special needs and how they provide a suitable environment for them to begin to function as individuals with a normally developed sense for a language and therefore a well-established communicative competence in it. The second part of the research or its step two consisted from four structured interviews and their analysis, which gave us the answer about the difference in the development of the communicative competence of the blind and the visually impaired in consideration of the chosen model of schooling. The results showed that there is no apparent difference between the qualities of the communicative competence in regard to the chosen model of schooling, because both models use almost the same methods and therefore develop the same components that are needed for a well established communicative competence; however there is a difference in the aspect of time. The results showed that it usually takes some more time to bring the level of development of the communicative competence in the specialized institution to the same position as to the level of development of the communicative competence in mainstream schools. The reason for such a difference in the time span lies in the time frame of the learning curriculum for the specialized institution. Although they use the same one as mainstream schools do, they usually approach different segments of a language slightly more slowly than in the mainstream schools and

they put some more emphasis on multiple activities in order to refresh everything learned.

LITERATURA IN VIRI

- Ackerman, Diane. 2002. *O naravi čutnega*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Austin Langshaw, John. 1990. *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Paris: Retz.
- Capra, Umberto. 2005. *Tecnologie per l' apprendimento linguistico*. Roma: Carocci.
- Chomsky, Noam. 1989. *Znanje jezika. O naravi, izviri in rabi jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ferbežar, Ina, Knez, Mihaela, Markovič, Andreja. 2004. *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.
- Gerbec, Ivo. 1999. Braillova pisava in opismenjevanje slepih. V *Naš zbornik: zbornik prispevkov*, 70–78. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.
- Globačnik, Bojana. 2012. *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Golden, Marija. 2001. *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.
- Grice, Herbert Paul. 1989. *Studies in the way of words*. London: Harvard university press.
- Kermauner, Aksinja. 2009. *Na drugi strani vek: opis prvoosebne fenomenološke raziskave – kako je biti slep*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kunst Gnamuš, Olga. 1994. *Teorija sporazumevanja*. Ljubljana: Center za diskurzivne študije.
- Pušnik, Sonja. 1999. *Zgodnja obravnava slepih in slabovidnih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Saussure, Ferdinand de. 1997. *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: ISH-Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Zadravec Pešec, Renata. 1994. *Pragmatično jezikoslovje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.
- Žagar, Drago. 2012. *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Andreja Tinta

Ocena pogojev za uveljavitev modela celodnevne osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:37.091(497.4)

POVZETEK

Rezultati PISE 2000 so nemške šolske oblasti spodbudili k širjenju mreže celodnevni^h šol in že z raziskavo PISA 2012, ki je pokazala dobre rezultate učencev, so upravičili ukrepe v smeri oblikovanja kakovostnega izobraževalnega sistema v Nemčiji. Zato nas je zanimalo, ali na slovenskih osnovnih šolah obstajajo pogoji za uvajanje celodnevne osnovne šole. Izvedli smo neeksperimentalno raziskavo na vzorcu ravnateljev, ki so ocenili kadrovske in prostorske pogoje za uveljavitev celodnevne osnovne šole. Pozorni smo bili na razlike glede na lokacijo šole in število učencev. Raziskava je pokazala, da ima večina slovenskih šol, ne glede na lokacijo šole in število učencev, zagotovljene ustrezne pogoje. Na šolah, kjer le-teh še ni, bi jih lahko zagotovili z minimalnim finančnim vložkom.

Ključne besede: celodnevna osnovna šola, kadrovski in prostorski pogoji, ravnatelji slovenskih osnovnih šol

Assessment of the Conditions for Introducing the All-Day Model in Basic Schools

Original scientific article

UDK: 373.3:37.091(497.4)

ABSTRACT

The results of the PISA 2000 prompted the German school authorities to extend the network of all-day schools and already the results of the PISA 2012 research showed good students results justify the actions in the direction of designing a quality educational system in Germany. So, we wondered, whether Slovenian basic schools meet the conditions for the introduction of the full-day model. We carried out a non-experimental survey on a sample of headteachers who were asked to assess the spatial and personnel conditions for the implementation of the all-day basic school. In doing so, we paid attention to the differences in terms of the stratum and the number of students. The survey showed that, regardless of the stratum and the number of pupils, most of the schools met the relevant conditions. The schools in which these have not been met yet, could assure them with minimum financial investment.

Key words: all-day basic school, personnel and spatial conditions, heads of basic schools

Uvod

Nemške oblasti so presenetili slabi rezultati PISE 2000. Izkazalo se je, da nemški izobraževalni sistem ni tako učinkovit, kot so bili prepričani. Zato je nemška vlada v letih 2003–2007 na zvezni ravni sprejela IZBB-program (Investitionsprogramm Bundesregierung »Zukunft, Bildung und Betreuung«), usmerjen v oblikovanje kakovostnega izobraževalnega sistema v Nemčiji. Gre za program, ki deluje v smeri vzpostavitve sodobne izobraževalne infrastrukture in ustanavljanja nove šolske oblike, imenovane Ganztagschule (celodnevna šola) (Zickgraf 2009) in že kaže svoje kvalitete. Leta 2013 je dr. Johanna Wanka, ministrica za šolstvo, povedala: »Dobri rezultati raziskave PISA 2012 so potrdili ukrepe, ki smo jih sprejeli kot posledico raziskave PISA 2000. K temu je pripomogla uvedba in pregled izobraževalnih standardov, širitev predšolske vzgoje in celodnevni šol« (PISA 2012, Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013).

Teoretična izhodišča

Če primerjamo povprečne dosežke petnajstletnikov v Nemčiji s povprečnimi dosežki petnajstletnikov v Sloveniji v mednarodni raziskavi PISA 2012, ugotovimo, da je Slovenija pri matematični pismenosti dosegla 501 točko (Nemčija 514) – to pomeni, da je dosežek višji od povprečja OECD (494 točk). Pri bralni pismenosti je Slovenija dosegla 481 točk (Nemčija 508 točk), ki Slovenijo uvrščajo pod povprečje OECD (496 točk). Pri znanju naravoslovja pa smo dosegli 514 (Nemčija 524) točk, ki pomenijo višji rezultat od povprečja OECD (501 točka) (PISA 2012, Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013). Slovenski rezultati so torej višji od povprečja OECD pri matematični pismenosti ter naravoslovju, pri bralni pismenosti pa je rezultat nižji od povprečja OECD. V primerjavi z Nemčijo dosega Slovenija nižje rezultate tako pri matematični in bralni pismenosti kot tudi pri naravoslovju. Čeprav lahko rečemo, da se je Slovenija dobro odrezala na PISA 2012, drži, da v primerjavi z Nemčijo dosega slabše rezultate. In kakor trdijo nemške šolske oblasti (prav tam), da so tudi celodnevne šole prispevale k izboljšanju dosežkov na mednarodni raziskavi PISA, je smiselno razmisliti, katere prednosti bi lahko zagotovila celodnevna šola in kakšne pogoje bi tovrstna šolska oblika za svoje delovanje potrebovala.

Prednosti uvajanja modela celodnevne šole v slovensko devetletko

Ugotovili smo, da celodnevna šola zagotavlja boljše učne učinke, in predpostavljamo lahko, da bi z uvajanjem tovrstne šolske oblike v slovenskem prostoru tudi naši učenci dosegali boljše učne rezultate. Poleg tega bi celodnevna šolska oblika zagotovo imela določene prednosti pred sedanjo. S tem bi ravnatelji lahko rešili nekatere aktualne probleme, ki se odražajo v šolski praksi (npr. osemurna prisotnost učiteljev na delovnem mestu, prisotnost učiteljev tudi med šolskimi počitnicami, zaposlovanje učiteljev in drugih delavcev za polni delovni

čas ...). Poleg teh bi lahko našteli tudi prednosti z vidika staršev. Če imajo sedaj starši zagotovljeno varstvo za otroka do 5. razreda (Kos Knez 2002), bi z možnostjo uvajanja celodnevne osnovne šole poleg varstva za učence do 9. razreda dobili možnost, da njihovi otroci opravijo vse šolske obveznosti v šoli (torej učenje z izdelavo domače naloge). To pomeni, da bi celodnevna šola za starše predstavljala tudi razbremenitev v smislu učne pomoči, ki jo v popoldanskem času namenjajo svojim otrokom (Popp 2011). Na drugi strani pa bi imeli učenci, še zlasti tisti iz socialno nepriviligiranih družin, možnost in priložnost, da v stimulativnem šolskem okolju nadoknadijo svoj primanjkljaj. Poleg tega imajo učenci v celodnevni šoli pri pisanju domače naloge in samostojnem učenju na voljo učno pomoč, če jo potrebujejo, in tudi ustrezno didaktično opremo, ki jim omogoča, da je naloga korektno narejena. Prednost celodnevne šolske oblike vidimo tudi v šoli kot izobraževalni instituciji prav zaradi učinkov, s katerimi se postavljajo Nemci, odkar so predstavili dosežke PISE 2012 (Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013) – doseganje boljših učnih dosežkov, napredek v usvajanju socialnih kompetenc ter izboljšanju učne klime. Pri naštevanju prednosti celodnevne šolske organizacije se ne moremo izogniti niti povezanosti šole in lokalnih (športnih in kulturnih) društev (Holtappels 2014). Sodelovanje šole in lokalne skupnosti pa predstavlja trend, ki ob korektnih dogovorih in spoštovanju le-teh prinaša zadovoljstvo učencem, delavcem šole in posledično tudi staršem kot tudi društvom lokalne skupnosti in kraju samemu (Popp 2011).

Pogoji za uvajanje celodnevne šole

Trendi sodobne celodnevne šole narekujejo drugačno organizacijsko strukturo in tudi didaktično podobo šole; v ospredje stopajo aktivni pouk, sodelovalno učenje, projektno delo ... Na podlagi uvajanja modelov celodnevne šole v tujini lahko izpostavimo elemente, ki vplivajo na oblikovanje organizacijskih struktur, kot na primer kadrovske in prostorske pogoje za izvajanje celodnevne šole.

Kadrovske pogoje

Dejstvo je, da je PISA vplivala na izobraževalne politike evropskih držav, tudi na področje izobraževanja učiteljev (Speck 2012). Temu primerno se je moralo prilagoditi tudi zaposlovanje ustrezno usposobljenih učiteljev v celodnevni šolah. Ti naj bi poleg ustrezne pedagoške usposobljenosti obvladovali specifične socialne dimenzije ter pridobili veščine s področja umetnosti in športa (prav tam). Tako so izobraževalni programi, s katerimi želijo nemške šolske oblasti usposobiti učitelje za delo v celodnevni šoli, usmerjeni v »oblikovanje« učitelja, ki poleg didaktične dimenzije obvladuje tudi socialne potrebe in čustveni razvoj otrok in mladostnikov, vključenih v celodnevne šole (Popp 2011, 46), saj učitelji poleg rednega pouka izvajajo dejavnost samostojnega učenja in druge dejavnosti s športnega in kulturnega področja. Omenjene dejavnosti lahko izvajajo tudi zunanji sodelavci, če imajo dokončano ustrezno pedagoško izobraževanje za delo v celodnevni šoli.

Prostorski pogoji

Teoretični koncepti celodnevno šole pojasnjujejo kot učni, življenjski in izkušnji prostor; arhitekturni vidik šolske zgradbe, v kateri se izvaja celodnevni pouk, pri tem dobiva vedno večji pomen. Shatry (2010) je izpostavila cilje, ki jim sledi arhitektura celodnevne šole. Ti se nanašajo na oblikovanje stimulativnega (šolskega) prostora, ki omogoča oblikovanje manjših učnih skupin ter pridobivanje ključnih kompetenc vsakega posameznika. Trend oblikovanja celodnevnišol v nemškem prostoru predstavljajo tip šole, ki je oblikovana po načelu »prostor v prostoru« in ki glede na potrebe nove kulture izobraževanja omogoča optimalne didaktične rešitve ter hitro in enostavno menjavo prostora glede na oblike poučevanja v smislu skupinskega dela z računalnikom, pridobivanje ročnih spretnosti, projektnega dela, diferenciranega dela itd. Takšne šole zagotavljajo optimiziran prostorski okvir (Buddensiek 2008).

Namen raziskave

V skladu s trendi celodnevne šole smo oblikovali anketni vprašalnik za ravnatelje, v katerem so nas zanimala mnenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol:

- o kadrovskih pogojih za izvajanje celodnevne šole (število zaposlenih, ki bi jih na šoli potrebovali glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede);
- o prostorskih pogojih, ki bi jih na šoli potrebovali, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede (preureditvi prostorov ter trenutni zmogljivosti šolske kuhinje).

Pri navedenih mnenjih ravnateljev bomo preverjali obstoj razlik glede na:

- lokacijo šole,
- število učencev.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo zajeli ravnatelje slovenskih osnovnih šol, ki so funkcijo ravnatelja opravljali v šolskem letu 2012/13. Za odgovore preko spletne ankete smo prosili vseh 450 ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Na spletno anketo je odgovorilo 148 ravnateljev, kar predstavlja 32,9-odstotno odzivnost (Hozjan 2009, 18). Ravnatelji, ki so odgovorili na anketna vprašanja, so bili iz naslednjih entot Zavoda za šolstvo: Ljubljana, Maribor, Celje, Kranj, Nova Gorica, Koper, Novo mesto, Murska Sobota ter Slovenj Gradec. Zajeti vzorec ravnateljev je neslučajnostni namenski vzorec.

Na nivoju rabe inferenčne statistike ga opredeljujemo kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

V vzorcu je največ ravnateljev iz območne enote Ljubljana, najmanj pa iz enot Murska Sobota in Slovenj Gradec, kar je v skladu s številom šol v posameznih organizacijskih enotah.

Iz mestnega okolja je 32,4 % ravnateljev, iz primestnega 30,4 %, iz šol na podeželju pa 37,2 %.

Slaba polovica anketiranih ravnateljev ima do 20 let delovne dobe, ena tretjina nad 30 let delovne dobe, slaba petina pa do 30 let delovne dobe.

Prevladujejo ravnatelji, katerih čas ravnateljavanja ne presega 5 let (60,8 %) – gre torej za skupino ravnateljev, ki mandat ravnateljavanja opravljajo prvič. Sledi skupina ravnateljev, ki to delo opravlja več kot 15 let (20,3 %). Slaba petina je ravnateljev, katerih čas ravnateljavanja ne presega 15 let.

Postopki zbiranja podatkov

Po sondažni uporabi anketnega vprašalnika je sledila njegova definitivna uporaba (marec 2013). Spletni anketni vprašalnik smo po elektronski pošti poslali ravnateljem vseh slovenskih osnovnih šol. Ker je bila odzivnost po prvem anketiranju nizka (manj kot 20 %), smo ravnatelje ponovno pozvali k izpolnjevanju anketnega vprašalnika. Anketiranje smo zaključili aprila 2013.

Postopki obdelave podatkov

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčne distribucije, χ^2 -preizkus.

Rezultati z razpravo

Kadrovski pogoji

Poudarjeno je že bilo, da je celodnevna šola specifična šolska oblika, ki za svoje delovanje potrebuje ustrezne kadrovske pogoje. Želeli smo izvedeti, kakšne kadrovske pogoje imajo slovenske osnovne šole za morebitno uvajanje celodnevne šole. Zato smo ravnatelje vprašali, koliko zaposlenih bi glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti na šoli potrebovali, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede, in sicer za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti ter pripravo prehrane učencev.

Preglednica 1: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) ravnateljev po kadrovskih potrebah učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti ter prehrane učencev

Kadrovske potrebe	Samostojno učenje		Ustvarjalne dejavnosti		Rekreativne dejavnosti		Prehrana učencev	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Enako	30	20,3	111	75	134	90,5	141	95,3
1 več	68	45,9	37	25	14	9,5	7	4,7
2 več	32	21,6	0	0	0	0	0	0
3 več	17	11,5	0	0	0	0	0	0
4 več	1	0,7	0	0	0	0	0	0
Skupaj	148	100	148	100	148	100	148	100

Frekvenčne distribucije kažejo, da večina ravnateljev meni, da bi glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti za izvajanje samostojnega učenja na šoli potrebovali 1 dodatnega učitelja. Sicer pa v glavnem ne potrebujejo dodatnih kadrov.

Kaže se torej, da ravnatelji za potrebe samostojnega učenja ne izražajo pomembno višjih zahtev glede dodatne zaposlitve učiteljev. To je zanimivo, a hkrati pojasnjuje trende v šolstvu zadnjih nekaj let, ko se zmanjšuje število otrok (na šolah), število zaposlenih učiteljev pa ostaja enako.

Rezultati tudi kažejo, da tudi za uvedbo ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti in prehrane (malico in kosilo) za vse učence šole po mnenju ravnateljev ne bi bilo treba zaposliti dodatne pomoči oziroma bi potrebovali samo enega učitelja več. Tudi ti rezultati nas presenečajo. Glede na izsledke raziskav ob uvajanju celodnevnihih šol v Nemčiji (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013) bi pričakovali, da bodo ravnatelji morali zaposliti večje število ustreznih kadrov. Vzroke za takšne rezultate lahko iščemo v sedanji razpoložljivosti pedagoškega in nepedagoškega kadra na šoli. Domnevno so imeli ravnatelji v mislih prerazporeditve, s katerimi bi zagotovili izvedbo ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter prehranjevanje učencev.

Preglednica 2: Izidi χ^2 -testa za ugotavljanje povezanosti med številom učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti, pripravo prehrane ter lokacijo šole

Število učiteljev za izvajanje dejavnosti / Lokacija šole	Samostojno učenje						Ustvarjalne dejavnosti			Rekreativne dejavnosti			Prehrana učencev		
	Enako	1 več	2 več	3 več	4 več	Σ	Enako	1 več	Σ	Enako	1 več	Σ	Enako	1 več	Σ
Mestna	<i>f</i> 6	28	12	2	0	48	38	10	48	47	1	48	47	1	48
	<i>f</i> % 20	41,2	37,5	11,8	0,0	32,3	34,2	27,0	32,4	35,1	7,1	32,4	33,3	14,3	32,4
Prime-stna	<i>f</i> 11	17	9	8	0	45	31	14	45	40	5	45	41	4	45
	<i>f</i> % 36,7	25,0	28,1	47,1	0,0	30,4	27,9	37,8	30,4	29,9	37,7	30,4	29,1	57,1	30,4
Šola na podeželju	<i>f</i> 13	23	11	7	1	55	42	13	55	47	8	55	53	2	55
	<i>f</i> % 43,3	33,8	43,4	41,2	100	37,2	37,8	35,1	37,2	35,1	57,1	37,2	37,5	28,6	37,2
χ^2	10,514						1,395			4,014			2,16		
P	0,231						0,498			0,102			0,270		
g	8						2			2			2		

Test χ^2 je pokazal, da v kadrovskih pogojih ne obstajajo statistično značilne razlike glede na lokacijo šole.

Rezultati kažejo, da bi bile osnovne šole pri izvajanju celodnevne organizacije glede kadrovskih pogojev v (približno) enakem izhodiščnem položaju glede na lokacijo šole. To pomeni, da bi skoraj polovica šol potrebovala samo 1 dodaten pedagoški kader za izvajanje samostojnega učenja, medtem ko bi izvajanje ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter pripravo prehrane za učence šole lahko zagotovile s trenutnim številom zaposlenih kadrov na šoli.

Preglednica 3: Izidi χ^2 -testa za ugotavljanje povezanosti med številom učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti, pripravo prehrane ter številom učencev na šoli

Število učiteljev za izvajanje dejavnosti / Število učencev	Samostojno učenje						Ustvarjalne dejavnosti			Rekreativne dejavnosti			Prehrana učencev			
	Enako	1 več	2 več	3 več	4 več	Σ	Enako	1 več	Σ	Enako	1 več	Σ	Enako	1 več	Σ	
Do 150	f	4	13	2	2	0	21	15	6	21	19	2	21	21	0	21
	f%	13,3	20,0	73,5	11,8	0,0	14,2	13,5	16,2	14,2	14,2	14,3	14,2	14,2	0,0	14,2
Od 150 do 300	f	20	50	27	13	1	111	85	26	111	103	8	111	107	4	111
	f%	66,7	73,5	84,4	76,5	100	75,0	76,6	70,3	75,0	76,9	57,1	75,0	75,9	57,1	75,0
Nad 300	f	6	5	3	2	0	16	11	5	16	12	4	16	13	3	16
	f%	20,0	73,5	9,4	11,8	0,0	10,8	9,9	13,5	10,8	9,0	28,6	10,8	9,2	42,9	10,8
χ^2	6,853						0,623			3,961			8,335			
P	0,553						0,732			0,106			0,015			
g	8						2			2			2			

Test χ^2 kaže, da obstaja statistično značilna razlika glede na število učencev na šoli v pripravi prehrane za učence ($P = 0,015$). Frekvence kažejo, da bi šole, ki imajo nad 300 učencev (42 %), pogosteje potrebovale 1 dodatnega kuharja za pripravo malic ter kosil za vse učence kakor šole z do 150 ali do 300 učenci. Pokazalo se je torej, da bi šole z več učenci za pripravo hrane potrebovale 1 dodatno pomoč v kuhinji, medtem ko šole z manj učenci te pomoči ne bi potrebovale. Mogoče je, da imajo šole z manjšim številom učencev (do 300) kuharje zaposlene za polovični delovni čas in bi se jim ob morebitni celodnevni organizaciji pouka le-ta spremenil v polnega. Morda pa si šole z manjšim številom učencev delijo določeno število kuharjev z vrtci in zato ne bi potrebovale dodatnih kuharjev.

Prostorski pogoji

Videli smo, da celodnevna šolska organizacija za realizacijo življenja in dela učencev in učiteljev na šoli potrebuje ustrezne prostorske pogoje, ki obsegajo zunanje površine, koticke za samostojno učenje, koticke za preživljanje prostega časa, ustrezno jedilnico, učilnice, opremljene s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, športne objekte ter kabinete. Ravnatelje osnovnih šol smo vprašali, ali ima njihova šola prostore, da bi za učence vseh razredov organizirala naslednje dejavnosti celodnevne šole: samostojno učenje, rekreativne dejavnosti, ustvarjalne dejavnosti, malico ter kosilo. Če so pri kateri dejavnosti odgovorili, da nimajo ustreznih prostorov za izvajanje tovrstne dejavnosti, so

zraven navedli, kakšne prostore in površine bi potrebovali oziroma bi jih morali preurediti, da bi lahko izvajali ustrezno dejavnost za učence vseh razredov.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po prostorskih potrebah šol za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti, malice ter kosila

Prostorski pogoji	Samostojno učenje		Rekreativne dejavnosti		Ustvarjalne dejavnosti		Malica		Kosilo	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Da	102	68,9	143	96,6	143	96,6	148	100	106	71,6
Ne	46	31,1	5	3,4	5	3,4	0	0	42	28,4
Skupaj	148	100	148	100	148	100	148	100	148	100

Iz preglednice je razvidno, da je več tistih ravnateljev, ki menijo, da imajo na šoli primerne prostore, da za učence vseh razredov organizirajo navedene dejavnosti, po mnenju večine ravnateljev pa šole izpolnjujejo prostorske pogoje. Vzroke za takšne rezultate bi lahko pripisali manjšanju števila učencev v osnovnih šolah, kar posledično pomeni več praznih prostorov, ki bi jih ravnatelji lahko izkoristili za samostojno učenje. Poleg tega je bilo veliko šol v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja zgrajenih za namen takratne celodnevne šole (Novak 1985; Novak 1986; Mesesnel 1979), to pomeni, da so bile šole prostorsko primerno pripravljene za celodnevno organizacijo pouka, vključno z izvajanjem samostojnega učenja, ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter z ustreznimi zunanjimi prostori (šolsko igrišče, zelenice, sprehajalne steze, šolski vrt, poligon, namenjen prometni vzgoji, športni objekti). Sklepamo torej lahko, da bi velika večina slovenskih osnovnih šol brez težav izvajala tudi rekreativne dejavnosti za vse učence. Prav tako ne presenečajo rezultati glede šolske malice in kosila. Šolska malica je obvezna za vse učence šole, medtem ko se lahko učenci za šolsko kosilo prostovoljno odločajo. Res je, da v šolskih kuhinjah ne pripravljajo kosil samo za učence šole, saj lahko kosila naročijo tudi zunanji uporabniki. Glede na subjektivni pogled ravnateljev ugotovimo, da večina šol torej že ima zagotovljene prostorske pogoje. Šole so torej zgrajene standardno in izpolnjujejo zahteve, ki so zapisane v Navodilih za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007). Omenjena navodila določajo (prav tam, 6–7), da prostori za pouk v prvem in drugem triletju obsegajo matično učilnico (za do 28 učencev) v velikosti 60 m², skupni prostor za učence 1. razreda v izmeri 20 m² ter kabinet za učila v velikosti 20 m². Rečemo lahko, da imajo slovenske šole dobre prostorske pogoje za uvajanje celodnevne šole. Še zlasti, če slovenski standard, po katerem so zgrajene šole, primerjamo z nemškimi (Lederer in Pampe 2012), ugotovimo, da nemške celodnevne šole zagotavljajo učilnice v velikosti 60 m² oziroma 2 m² učnega prostora na učenca. Ti podatki pa so z vidika zagotavljanja ustreznega šolskega prostora povsem primerljivi z našimi šolami.

Preglednica 5: Izidi χ^2 -testa za ugotavljanje povezanosti med prostorskimi pogoji za izvajanje samostojnega učenja, rekreativnih dejavnosti, ustvarjalnih dejavnosti, malice in kosila ter številom učencev na šoli ter lokacijo šole

Prostorski pogoji / Okolica šole	Samostojno učenje			Rekreativne dejavnosti			Ustvarjalne dejavnosti			Malica			Kosilo			
	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	
Mestna	f	33	15	48	48	0	48	48	0	48	48	0	48	40	8	48
	f %	32,4	32,6	32,4	33,6	0,0	32,4	33,6	0,0	32,4	32,4	0,0	32,4	37,7	19,0	32,4
Primestna	f	34	11	45	44	1	45	44	1	45	45	0	45	28	17	45
	f %	33,3	23,9	30,4	30,8	20,0	30,8	30,8	20,0	30,4	30,4	0,0	30,4	26,4	40,5	30,4
Šola na podeželju	f	35	20	55	51	4	55	51	4	55	55	0	55	38	17	55
	f %	34,3	43,5	37,2	35,7	80,0	37,2	35,7	80,0	37,2	37,2	0,0	37,2	35,8	40,7	37,2
χ^2	1,665			4,746			4,746			1,453			2,420			
P	0,435			0,166			0,166			0,228			0,201			
g	2			2			2			1			2			

Test χ^2 kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na lokacijo šole v prostorskih pogojih. Rezultati kažejo, da bi bile osnovne šole pri izvajanju celodnevne organizacije glede na lokacijo šole v (približno) enakem izhodiščnem položaju glede prostorskih pogojev. Frekvence kažejo, da imajo vsi anketirani ravnatelji ne glede na lokacijo šole zagotovljene prostorske pogoje za pripravo malice za vse učence. Čeprav ima Slovenija že uzakonjen in na nivoju države urejen sistem prehrane otrok in mladostnikov v šolah (57. člen Zakona o osnovni šoli, 1996), se kaže, da vse šole še vedno nimajo ustreznih pogojev za pripravo kosil. Ta problem se v Navodilih za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007) lahko rešuje na tri načine: da šola samostojno pripravlja hrano, da šola pripelje hrano, pripravljeno v dislocirani centralni kuhinji, ali da se učenci hranijo v sosednji šoli ali obratu družbene prehrane (9).

Preglednica 6: Izidi χ^2 -testa za ugotavljanje povezanosti med prostorskimi pogoji za izvajanje samostojnega učenja, rekreativnih dejavnosti, ustvarjalnih dejavnosti, malice in kosila ter številom učencev na šoli

Prostorski pogoji / Število učencev	Samostojno učenje			Rekreativne dejavnosti			Ustvarjalne dejavnosti			Malica			Kosilo			
	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	Da	Ne	Σ	
Do 150	f	16	5	21	21	0	21	21	0	21	21	0	21	17	4	21
	f %	15,6	10,9	14,2	14,7	0,0	14,2	14,7	0,0	14,2	14,2	0,0	14,2	16,0	7,5	14,2
Od 150 do 300	f	76	35	111	107	4	111	107	4	111	111	0	111	81	30	111
	f %	74,5	76,1	75,0	74,8	80,0	75,0	74,8	80,0	75,0	75,0	0,0	75,0	76,4	71,4	75,0
Nad 300	f	10	6	16	5	1	16	5	1	16	16	0	16	8	8	16
	f %	9,8	13,0	10,8	10,	20,0	10,8	10,	20,0	10,8	10,8	0,0	10,8	7,5	19,0	10,8
χ^2	0,853			1,786			1,786			1,453			4,387			
P	0,653			0,410			0,410			0,228			0,112			
g	2			2			2			1			2			

Test χ^2 kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na število učencev na šoli v prostorskih pogojih. Osnovne šole bi bile pri izvajanju celodnevne organizacije v podobnem izhodiščnem položaju po prostorskih pogojih glede na število učencev na šoli. Zopet velja opozoriti, da frekvence kažejo, da imajo vsi

anketirani ravnatelji zagotovljene prostorske pogoje za pripravo malice za število tistih učencev na šoli, ki to šolo obiskujejo.

Sklep

V koncepte celodnevni šol v tujini so strokovnjaki vpeli odgovore na izzive današnje družbe. V ospredje stopa razširitev šolske ponudbe s pedagoškimi dejavnostmi ter oblikami dela in učenja, kot so samoregulativno učenje, socialna odgovornost, individualno spodbujanje. To učiteljem ponuja možnost, da z učenci vzpostavijo bolj celosten odnos, ki je zaradi storilnostnih pritiskov pri rednem šolskem pouku otežen. Širjenje mreže celodnevni šol naj bi po mnenju nemške šolske oblasti prispevalo k izboljšanju učnih dosežkov in zmanjšanju korelacije med učno uspešnostjo ter socialnim poreklom učenca. Danes se tako Nemci postavljajo z dobrimi rezultati, ki so jih dosegli njihovi petnajstletniki v mednarodni raziskavi PISA 2012. Ker celodnevna šola za svoje delovanje potrebuje ustrezne pogoje, smo empirično preverili, ali imajo slovenske osnovne šole ustrezne prostorske in kadrovske pogoje za vpeljevanje celodnevne šole. Ugotovili smo, da so za morebitno vpeljavo celodnevne šole na večini slovenskih osnovnih šol zagotovljeni kadrovski in prostorski pogoji. Na šolah, kjer teh pogojev še ni, bi ustrezne prostorske in kadrovske pogoje za realizacijo celodnevne šole lahko zagotovili z minimalnim finančnim vložkom. Prikaz le-teh pomeni le drobec k uresničevanju uveljavljanja celodnevni šol. Glede na prednosti, ki jih tovrstna šolska oblika zagotavlja, bi bila potrebna temeljit razmislek in soglasje vseh sodelujočih pri celodnevni šoli: učiteljev, učencev, staršev ter strokovne in širše javnosti.

Andreja Tinta

Assessment of the Conditions for Introducing the All-Day Model in Basic Schools

Besides changed social conditions of the modern society also bad results on the PISA 2000 encouraged German government to make changes, which would provide better learning achievements of their students.

The Conference of Ministers of school in Germany (KMK) in December 2001 achieved constructive agreement between the school ministers, Teachers' Association and the Council for Education and Science, presented by the President of the Conference, Dr. Annette Schavan. They decided that they would not interfere with the structure of the German school system, but would introduce measures to try to overcome the shortcomings of their dual school system. So they took measures relating to the design of concepts of all-day schools, of which KMK expected to be rich programming structure to provide incentives for learning of weaker pupils and pupils with deficits in a given area, improved vertical and horizontal integration

of learning plans and that they would ensure achievement of minimum standards of knowledge. In addition, through introducing different teaching approaches that could be performed by professionally trained teachers all-day schools “timely” recognize “bad readers” that would need to be encouraged and motivated in the process of reading literacy development. In addition, teachers in full-day school develop appropriate learning strategies that would help to make optimum use of time for learning in the context of self-directed learning as well as through independent work of pupils.

Today Germans can boast about great results of their 15 years old students on PISA 2012. Apart from the incredible educational results, they also lowered the correlation between educational success and social background of the student. A lot of credit goes to introduction and examination of the educational standards and expansion of preschool education and all-day schools. In the Slovenian area we had already had experience with all-day school. Flourishing with the support of policy incentive, the process of concretisation by the teaching profession relied theoretically on pedagogical concepts that were present at that time in Europe. And regardless of the learning outcomes achieved in Germany, the last PISA survey would require reflection on what actions and changes should be adopted in Slovenian schools for a modern all-day model to be established. in our basic school

Thus we were interested whether the Slovenian basic schools meet the conditions for introducing all-day model, which has had so many positive effects in Germany. The empirical research will, based on the viewpoint of headteachers of Slovenian basic schools, show the personnel and space conditions for establishing all-day model in Slovenian basic schools. We used descriptive and causal non-experimental methods of empirical pedagogical research. The study of staffing needs has shown that, based on the current occupancy of systemization, to meet the educational or work commitments for the implementation of self-directed learning at school the majority of headteachers would need 1 more additional teacher. For the implementation of the remaining activities school heads would not need to employ additional staff. This is interesting, but at the same time it explains the trends in education over the past few years, when the decrease in the number of children (in schools), the number of teachers employed remains the same. Given the spatial needs, we found that more than two thirds of schools have guaranteed space requirements for the implementation of self-directed learning, recreational and creative activities. Concerning the spatial needs for the organization of lunches, one third of headteachers indicated that they do not have adequate facilities for organizing lunches for all students. In this situation, the existing school kitchens or canteens should be expanded, rearranged and renovated. The reasons for these results could be attributed to the reduction in the number of pupils in many basic schools, which in turn means more empty spaces that the directors can use for self-study. In addition, there were many schools in the seventies and eighties of the last century built for the purpose of the then all-day schools. We can thus conclude that

the majority of Slovenian primary schools provided staffing and spatial conditions for the applicability of all-day schools. In schools where these conditions, could with minimal financial input to ensure adequate space and staffing conditions for the exercise of all-day schools.

LITERATURA

Buddensiek, Wilfried. 2008. Lernräume als gesundheits- und kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. V *BRÄGGER / POSSE / ISRAEL*, 177–204.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.bmbf.de/de/18357.php> (Pridobljeno 14. 2. 2013)

Holtappels, Heinz Günter. 2014. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann Verlag.

Hozjan, Jana. 2009. *Dejavniki, ki vplivajo na stopnjo odgovorov pri spletnih anketah*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za družbene vede.

Kos Knez, Silva. 2002. *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Didaktični priročnik za vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lederer, Arno, Pampe, Barbara. 2012. Schulen weiter bauen: Richtlinien. http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/Redaktion/Urbane_Raeume/PDF/Projekte/Lernraeume/Lernraeume_weiter_bauen/Schulumbaukongress_WS_22_Pampe2.pdf (Pridobljeno 25. 6. 2014)

Mesesnel, Jelica. 1979. *Nekateri bistveni pogoji za uresničevanje družbenih vzgojnoizobraževalnih smotrov v celodnevni šoli*. I. del. Ljubljana: RSS.

Ministrstvo za šolstvo in šport. Navodila za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji. 2007. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/prijava_investicij_navodila_OS_8_6_07.pdf (Pridobljeno 30. 8. 2013)

Novak, Helena. 1986. *Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Novak, Helena. 1985. *Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole [v. del]: Uresničevanje koncepta COŠ v vzgojno-izobraževalni praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

PISA 2012. *Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter*. 2013. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2012-schulische-bildung-in-deutschland-besser-und-gerechter.html/> (Pridobljeno 8. 7. 2014)

Popp, Ulrikke. 2011. Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. V *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?*, (ur.) S. Appel in U. Rother, 34–47.

Shatry, Barbara. 2010. Architektur und Schule. https://www.wehrfritz.de/pdf/Wehrfritz_Barbara_Shatry_Schulhausarchitektur.pdf (Pridobljeno 8. 7. 2014)

Speck, Karin. 2012. Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. V *Jahrbuch Ganztagschule*, Wochenschau Verlag, (ur.) S. Appel in U. Rother, 56–66.

Zakon o Osnovni šoli. 1996. Ur. l. RS, št. 12, VI/96.

Zickgraf, Peer. *Schwung für die hessischen Ganztagschulen.* <http://www.ganztagschulen.org/de/2851.php/> (Pridobljeno 15. 11. 2013)

SPLOŠNO O REVJI

REVJIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja trikrat letno, štiri številke. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Revija za elementarno izobraževanje je recenzirana, prosto dostopna revija, ki objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Objavljeni članki strokovnjake na vzgojno-izobraževalnem področju seznanjajo in soočajo s sodobnimi spoznanji in razpravami na področju izobraževanja. Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja prispevke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Prispevki so lahko v slovenskem ali angleškem jeziku.

Sprejemanje člankov v objavo

Prejete prispevke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnima recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.
6. Avtor jamči, da so v prispevku predstavljeni podatki natančni, verodostojni in izvirni. Ko je članek sprejet v objavo, avtor podpiše Izjavo o etičnosti raziskovanja in Izjavo avtorja o izvirnosti prispevka. Vsi prispevki gredo skozi postopek za ugotavljanje plagiatorstva.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 3-5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje daljši povzetek (500-700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Za navajanje virov med tekočim besedilom in v literaturi sledite navodilom v razdelku Primeri navajanja virov. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire.
7. Preglednice, fotografije, grafe, zemljevide ipd. pošljite v posebnem dokumentu, v tekočem besedilu pa obvezno označite mesto slikovnega gradiva z napisom, npr.: VSTAVITI GRAF 1.
8. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov

zalozba.pef@um.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
 PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
 REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
 Koroška cesta 160
 2000 MARIBOR
 SLOVENIJA

Primeri navajanja virov

Pri primerih navajanja virov, ki so povzeti po čikaškem slogu, sledimo načelu ekonomičnosti.

Knjiga/monografska publikacija

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Duh 2004, 99–100)

Knjiga z urednikom ali prevajalcem

Starc, Sonja, ur. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Navajanje v tekočem besedilu: (Starc 2012)

Pri navajanju ženskih avtorjev v tekočem besedilu priimka ne sklanjamo (prim. Starc (2012) je ugotovila ...).

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Prevod Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navajanje v tekočem besedilu: (Goethe 1998, 242–255)

Poglavje v monografski publikaciji

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ur.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 2002, 31)

Članki istega avtorja, izdani istega leta

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996b)

Članki: en avtor

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Navajanje v tekočem besedilu: (Herzog 2009, 25)

Članki: dva avtorja

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Članki: trije ali več avtorjev

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

V literaturi navedemo vse avtorje, v tekočem besedilu pa samo prvega in dodamo »et al.« (Marhl et al. 2010)

Članek v spletni reviji

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Pridobljeno 22. 1. 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Navajanje v tekočem besedilu: (Bratož 2012, 122)

Diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Prispevek v zborniku s konference, simpozija ali kongresa

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. V *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Felda 2007, 61)

Slovarji in priročniki

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 5. 2. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Elektronska izdaja. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forumi in drugi spletni viri

RTV Slovenija. <http://www.rtvlo.si/> (Pridobljeno 17. 7. 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Pridobljeno 13. 2. 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Pridobljeno 15. 1. 2014)

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor and the University of Primorska at the Faculty of Education. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published three times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

The Journal of Elementary Education (JEE) is a peer-reviewed, open access journal that publishes original research and review articles primarily but not limited to the areas of preschool and elementary school education. *JEE* is especially committed to publishing research papers which inform educational researchers about issues of contemporary concern in education. The basic purpose of the journal is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries, who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address important, up to date issue in education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles which promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the papers eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

Paper Acceptance Procedure

After a paper is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.
6. Authors must certify that the data cited in the article are, to the best of their knowledge, accurate, reliable and authentic. When the article is accepted for publication, the

author has to sign the Publishing Ethics Statement and the Statement of Authenticity. Manuscripts will also be submitted to plagiarism detection software.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstract in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 3-5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (about 500-700 words) at the end manuscript, before reference - in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Follow the Submission guidelines (see below) for in-text referencing and in the works cited in the References section. Include only the sources cited in the manuscript.
7. Tables, figures and graphs should be numbered in the order in which they appear in the text (e.g. Table 1.) and should be referred to in the text. The title of the tables, figures and graphs should be 10pt and placed below the table.
8. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, full title of the article, academic title, affiliation and e-mail address.

Manuscripts may be sent electronically to zalozba.pef@um.si or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
 PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
 REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
 Koroška cesta 160
 2000 MARIBOR
 SLOVENIJA

Examples of referencing

The style guidelines presented below have been adapted from the Chicago Manual of Style.

Book

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Duh 2004, 99–100)

Edited volume or book with translator

Starc, Sonja, ed. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Citation in the text: (Starc 2012)

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Translation Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Citation in the text: (Goethe 1998, 242–255)

Chapter in edited volume

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. In *Šolska higijena: zbornik prispevkov*, (ed.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citation in the text: (Fošnarič 2002, 31)

Article: one author

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Citation in the text: (Herzog 2009, 25)

Article: two authors

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Citation in the text: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Article: three or more authors

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

For three or more authors, list all of the authors in the reference list; in the text, list only the first author, followed by »et al.« (Marhl et al. 2010)

Articles by one author, published the same year

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Citation in the text: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Citation in the text: (Fošnarič 1996b)

Article in an online journal

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Accessed January 22, 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Citation in the text: (Bratož 2012, 122)

Thesis or dissertation

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. PhD dissertation. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Paper presented at a meeting or conference

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. In *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Citation in the text: (Cotič in Felda 2007, 61)

Dictionary or reference book

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Accessed February 5, 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Electronic edition. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

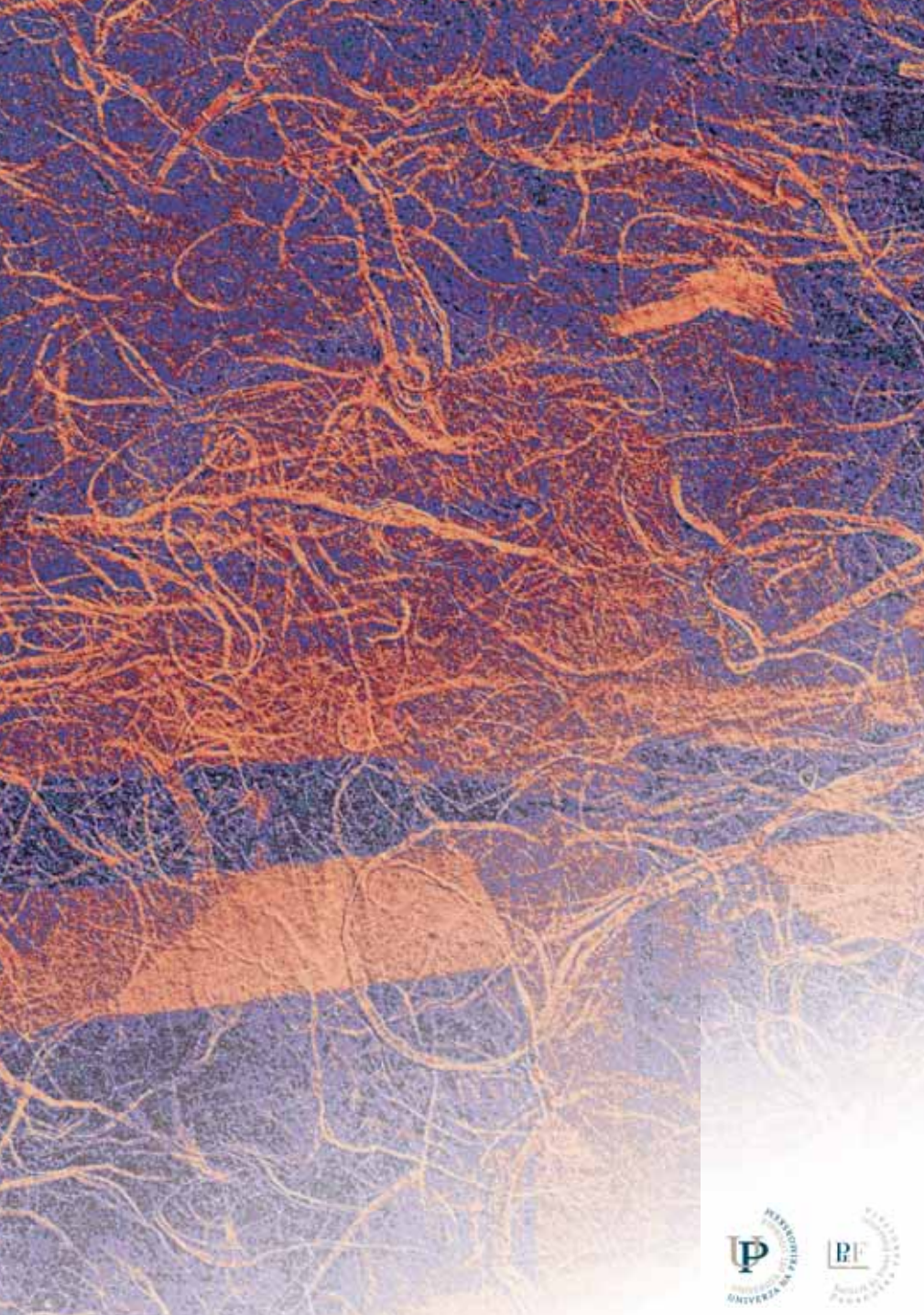
Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forums and other websites

RTV Slovenija. <http://www.rtvlo.si/> (Accessed July 17, 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Accessed February 13, 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Accessed January 15, 2014)



Univerza v Mariboru
Pedagoška fakulteta



ISSN 1855-4431