
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Sodobni
pedagoški izzivi
v teoriji in praksi

Urednica Tatjana Devjak

Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi

Urednica
Tatjana Devjak

Ljubljana, 2014

Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi

Urednica: izr. prof. dr. Tatjana Devjak

Uredniški odbor: doc. dr. Iztok Devetak, izr. prof. dr. Tatjana Devjak, doc. dr. Jera Gregorc, doc. dr. Mojca Lipeč Stopar, doc. dr. Jurij Selan, doc. dr. Primož Šparl, doc. dr. Nada Turnšek, doc. dr. Maja Umek, izr. prof. dr. Janez Vogrinc, izr. prof. dr. Darja Zorc Maver

Tehnična urednica: Mira Metljak

Recenzenta: prof. dr. Mateja Pšunder in izr. prof. dr. Mitja Krajncan

Slovenski jezikovni pregled: Tomaž Petek

Angleški jezikovni pregled: Terry Troy Jackson

Izdala in založila: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Krek, dekan

Oblikovanje naslovnice: doc. dr. Jurij Selan

Priprava in oblikovanje: Igor Cerar

Tisk: Bograf tiskarna, d. o. o., Log pri Brezovici

Naklada: 250 izvodov

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2014



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)

SODOBNI pedagoški izzivi v teoriji in praksi / uredila Tatjana Devjak. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2014

ISBN 978-961-253-156-0

1. Devjak, Tatjana

274696448

VSEBINA

PREDGOVOR	7
<i>Barbara Bajd</i>	
OTROŠKE PREDSTAVE O ČLOVEŠKEM SKELETU	9
<i>Karmen Chakir in Mojca Peček</i>	
»PRAKSA JE ENO, TEORIJA DRUGO« – MAR RES? STALIŠČA ŠTUDENTOV O INKLUZIJI	19
<i>Florina Erbeli</i>	
VPLIVI JEZIKOVNE IN BRALNE KOMPONENTE NA BRALNO RAZUMEVANJE V ANGLEŠČINI KOT TUJEM JEZIKU PRI USPEŠNIH IN ŠIBKIH BRALCIH	37
<i>Smiljana Fister</i>	
UČNA GRADIVA ZA JEZIK STROKE PRI POUKU ANGLEŠČINE KOT SREDSTVO ZA MOTIVACIJO DIJAKOV IN DISCIPLINO V RAZREDU	57
<i>Jera Gregorc in Alenka Cemič</i>	
LONGITUDINALNI POGLED NA UČNI PROCES V VRTCU H. C. ANDERSENA PO UVAJANJU INOVATIVNEGA KONCEPTA »IGRA – GIBANJE – RAZVOJ«	73
<i>Jera Gregorc in Alenka Humar</i>	
METODA ZA RAZVOJ VZDRŽLJIVOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	87
<i>Jera Gregorc in Mateja Videmšek</i>	
POŠKODBE OTROK V VRTCU IN NUDENJE PRVE POMOČI	105
<i>Petra Havaj in Alenka Polak</i>	
TIMSKO DELO IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI IN OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV	123
<i>Silvija Jelen in Alenka Polak</i>	
RAZVOJ TIMSKEGA VODENJA VRTCA – ŠTUDIJA PRIMERA	139
<i>Damjana Kogovšek, Martina Ozbič, Stane Košir in Jerneja Novšak Brce</i>	
STANDARD KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA LOGOPEDOV	157

Polonca Kovač

POMEN IN IZZIVI PROCESNOPRAVNE UREDITVE ODLOČANJA NA RAZLIČNIH RAVNEH V ŠOLSTVU – OD STATUSOV DO VZGOJNIH UKREPOV 171

Mojca Lipec Stopar in Nika Jenko

BRALNA PISMENOST UČENCEV Z INTELEKTUALNIMI PRIMANJKLJAJI 187

Nikolaj Lipič

OBDELAVA PODATKOV – IZZIVI ZA POUČEVANJE V SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU 203

Diana Novak in Maja Umek

OBČUTLJIVE TEME LOČITEV, SMRT, ISTOSPOLNO PARTNERSTVO PRI POUKU 219

Jerneja Novšak Brce, Martina Ozbič in Damjana Kogovšek

OČENJEVANJE OTROKOVIH VEŠČIN PRED VSTOPOM V ŠOLO 235

Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Katja Kokot, Maja Šulin, Nataša Kenda, Barbara Penko in Jerneja Novšak Brce

ASERTIVNOST IN RESPONZIVNOST OD 12 DO 48 MESECEV STARIH SLOVENSКИH OTROK S TIPIČNIM RAZVOJEM, OTROK Z ZAOSTANKOM V GOVORNO-JEZIKOVNEM RAZVOJU, Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA, S CEREBRALNO PARALIZO IN OTROK Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU 249

Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce, May Barbara Bernhardt, Joseph Stemberger, Mojca Muznik in Alja Marin

FONOLOŠKI PROCESI V GOVORU SLOVENSКИH PREDŠOLSKIH OTROK: EPENTEZA 277

Alenka Polak in Tatjana Devjak

PROFESIONALNI RAZVOJ ŠTUDENTOV PREDŠOLSKE VZGOJE IN NJIHOVA PERCEPCIJA POKLICNE KARIERE 307

Špela Razpotnik

IZOBRAŽEVANJE SKOZI PRIZMO EVROPSKEGA RASIZMA 325

Barbara Rovšek

PROJEKT SECURE: NEKAJ REZULTATOV 335

Jože Rugelj

DIDAKTIČNE IGRE V IZOBRAŽEVANJU 353

Jurij Selan

TEMELJ IN NAMEN LIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA: LIKOVNI JEZIK IN LIKOVNA KOMPETENCA 369

Darija Skubic in Jasmina Novak

VLOGA VZGOJITELJICE OZ. VZGOJITELJA PRI USVAJANJU SLOVENŠČINE NESLOVENSKO GOVOREČIH OTROK 387

Janja Šetor in Darja Zorc Maver

RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE VZGOJITELJEV NA MOTEČE VEDENJE OTROK V VRTCU 401

Simona Tancig

NEVROEDUKACIJA – NOVA ZNANOST O UČENJU IN POUČEVANJU: KAKŠNE SPREMEMBE PRINAŠA V IZOBRAŽEVALNO PRAKSO, RAZISKAVE IN EDUKACIJSKE POLITIKE? 417

Manca Zaviršek in Irena Nančovska Šerbec

VKLJUČITEV AKTIVNOSTI ZA UČENJE RAČUNALNIŠTVA BREZ RAČUNALNIKA V UČNI PROCES 435

Nataša Zrim Martinjak

RAZUMEVANJE VEDENJA IN NEGATIVNI SOCIALNI KAPITAL 453

Erna Žgur

ZGODNJA OBRAVNAVA OTROK Z VEČ PRIMANJKLJAJI 467

Ingrid Žolgar Jerković, Sara Češarek, Sara Lakota in Eva Škrlec

INKLUZIVNO ŠOLANJE UČENCEV S SLEPOTO IN SLABOVIDNOSTJO – STRAHOVI, DILEME IN VPRAŠANJA PRIHODNIH VZGOJITELJEV IN UČITELJEV 479

STVARNO KAZALO 493

PREDGOVOR

Na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani* menimo, da je za razvoj pedagoškega dela s študenti na vseh študijskih programih in spodbujanje raziskovalno-umetniškega dela na fakulteti kot univerzitetni raziskovalno-umetniški ustanovi nujno razvijati sodelovanje s šolami, z vzgojnimi zavodi, vrtci in z drugimi partnerskimi ustanovami, ki delujejo na področjih, za katera izobražujemo naše študentke in študente. Ker želimo, da z naše fakultete prihajajo diplomantke in diplomanti, ki imajo kar najkakovostnejše znanje in vse osnovne kompetence za delo na svojem področju, smo že oblikovanje bolonjskih študijskih programov zasnovali v tesnem sodelovanju s predstavniki partnerskih ustanov. Zdaj je ena izmed bistvenih nalog fakultete, da preverjamo doseganje postavljenih ciljev in ustreznost izvajanja študijskih programov ter našega dela. Zato je razprava o vprašanjih in dilemah, ki se postavljajo v praksi, izjemno pomembna za razvijanje strokovnega dela s študenti ter za vsebinsko prilagajanje posameznih predmetov in študijskih programov, saj se hitro spreminjajo družba in potrebe prakse, nenehno pa se dopolnjujejo tudi znanstvena spoznanja.

Ob oblikovani stalni mreži partnerskih ustanov, s katerimi *Pedagoška fakulteta* sodeluje pri izvajanju vseh svojih dejavnosti, še zlasti pa praktičnega usposabljanja študentov, je ena izmed oblik sodelovanja, ki smo jo s študijskim letom 2013/2014 na neki način na novo vzpostavili, tudi posvet *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij: sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*, ki je bil izveden konec januarja 2014. Posvet je bil široko zasnovan in je omogočal izmenjavo spoznanj in izkušenj iz obeh smeri. Strokovnim delavcem, ki delujejo v vrtcih, šolah, vzgojnih zavodih in v drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, je omogočil, da se prek predavanj, delavnic in drugih oblik dela na posvetu seznanijo z nekaterimi novjšimi spoznanji naših učiteljev in sodelavcev, in nasprotno, zaposleni na fakulteti smo lahko spoznavali in razpravljali o vprašanjih in dilemah, na katera išče odgovore praksa v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Za kakovostno pedagoško in raziskovalno-umetniško delo je pomembno interdisciplinarno sodelovanje. Na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani* želimo spodbujati medsebojno sodelovanje strokovnjakov različnih znanstvenih disciplin, presegati ozko postavljene okvire posameznih znanosti in se bolje povezovati. Posvet pa ni omogočil le interdisciplinarnega povezovanja zaposlenih na fakulteti, ampak tudi to, da skupaj z zaposlenimi v praksi razpravljamo in tako reflektiramo realnost, kakršno je izkusiti v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcih in šolah.

Prepričani smo, da je razvijanje sodelovanja prek posvetov, kakršen je bil ta, vključevanje učiteljev oz. vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev iz partnerskih ustanov v različne oblike sodelovanja na pedagoškem področju in v projekte pot v pravo smer in koristno za kakovost dela nas vseh. Prav tako pa me veseli, da je posvet kot enega izmed svojih rezultatov spodbudil pripravo znanstvenih prispevkov, ki jih zdaj objavljamo v znanstveni monografiji z naslovom *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*, katerih vsebine, ki zajemajo zelo različna področja, pokažejo tudi raznolikost znanstvenih področij in bogastvo znanstveno-umetniškega in pedagoškega dela, ki ga opravljamo na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani*.

Janez Krek, dekan
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

OTROŠKE PREDSTAVE O ČLOVEŠKEM SKELETU

Barbara Bajd

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Izvleček

Predšolski otroci so izjemno vedoželjni in radi prisluhnejo vsaki novi naravoslovni temi. V vrtcu že imajo nekaj predstav o človeškem telesu. Nekatere so pravilne, veliko pa je tudi še precej naivnih. Teme o človeškem telesu so za otroke zanimive in privlačne, še posebej zato, ker v vsakdanjem življenju ne morejo pogledati v notranjost telesa. Kostí lahko otipajo skozi kožo, vendar si težko predstavljajo, kakšne oblike in velikosti so. Otroške predstave lahko dobimo prek risb, ki jih otroci narišejo, in tako prek risb postane to, kar si otroci predstavljajo o neki temi, tudi nam vidno. Risbe so tudi zelo dragocene pri starejših otrocih – pri preverjanju in ocenjevanju učnega procesa, ker nam razkrijejo, kaj si otroci predstavljajo o določeni temi oziroma kaj o njej že vedo. Raziskav na temo okostja živali in okostja človeka je bilo v svetu narejenih že nekaj, vendar zelo malo s predšolskimi otroki oziroma z otroki, mlajšimi od 7 let. Ker smo želeli izvedeti, kako se bodo otroci odzvali na to temo, ali je za njih zanimiva in ne pretežka, smo izvedli raziskavo z naslovom Zakaj imamo kosti. Izvedli smo kratek projekt o poznavanju človeškega okostja s predšolskimi otroki. Zanimalo nas je, ali od 5- do 6-letni otroci vedo, kaj imamo v notranjosti telesa, zakaj imamo kosti, kakšne so, kaj bi se zgodilo, če jih ne bi imeli, ter kako se na kosti pripenjajo mišice in s tem omogočajo gibanje telesa. Primerjave s tujimi študijami kažejo nekaj podobnosti pa tudi razlik.

Ključne besede: predšolski otroci, otroške predstave o skeletu, otroška risba

Children's perceptions of a human skeleton

Abstract

Preschool children are naturally curious and find information about themselves, their bodies and their surroundings fascinating. Topics about the human body are particularly attractive and interesting for them, and yet they are also mysterious, since they cannot look inside their bodies and observe their internal structures. While they can feel their bones through their skin, they cannot touch them directly, and thus it is difficult for them to have accurate ideas of their size and shape. Preschool children already have definite ideas about the human body, and while many of their notions are naive, some are correct. How can we obtain unbiased information about young children's notions of their bodies? One approach is through their artwork, with young children's drawings revealing their ideas about their bodies. Drawings by older children are also central to the teaching process, revealing the extent and accuracy of children's ideas about certain topics, their confident use of earlier knowledge, and

the extent of their progression. While several studies have investigated children's understanding of skeletons and skeletal anatomy in humans and animals, very few studies have explored these topics with pre-school children or those younger than 7 years old. We wished to investigate young children's understanding of, and attitudes to, these topics and so developed the project 'Why Do We Have Bones?' Our aim was to explore the extent of 5-6 year olds' understanding of their bodies, and to encourage them to express their views on why we have bones, what they look like, what would happen to their bodies without bones, and how muscles attach to bones and enable movements. The children's drawings played an important role in our investigation. A comparison of our results with studies from other countries reveals some similarities but also differences.

Key words: pre-school children, children's perceptions of a human skeleton, children's drawings

Uvod

Predšolski otroci so vedoželjni in radi prisluhnejo vsaki novi naravoslovni temi. V vrtcu že imajo nekaj predstav o človeškem telesu, čeprav v vsakdanjem življenju ne morejo v živo videti notranjosti telesa. Zato svoje predstave črpajo iz knjig, anatomskih atlasov, filmov, risank in igrač. Nekatere so pravilne, veliko pa je tudi še precej naivnih.

Teoretična izhodišča

Otroci radi rišejo, še zlasti v vrtcu. Večina otrok še ne zna pisati in tako prek risbe sporočajo, kakšne predstave imajo o svetu, ki jih obdaja (Walker, 2007). Skozi risbo postane njihovo razmišljanje vidno. Z risanjem si otrok na likovni način razlaga svet, ki ga obdaja. Otrokova risba nam lahko veliko pove, če jo znamo pravilno brati. Otrok prek risbe sporoča svoja čustva, lahko pa tudi svoje predstave o določeni stvari (Marjanovič Umek, 2009, 2011).

Včasih raziskovalci niso upoštevali otroških risb kot raziskovalnega orodja. Nekateri celo menijo, da so bile risbe otrok podcenjene pri izobraževanju in da bi morali bolj upoštevati otroške risbe kot pomemben del otroškega razvoja (Óskarsdóttir, 2011). Skozi risbo nam otroci sporočajo in nudijo vpogled v njihovo razmišljanje in razumevanje sveta.

Otroci od 3. do 6. leta starosti, ki so na stopnji intelektualnega realizma, rišejo iste predmete različno, odvisno od teme risanja, razpoloženja, poznavanja predmetov in izkušenj z njimi. Rišejo tudi tisto, kar o stvari vedo, ne samo tisto, kar vidijo (Marjanovič Umek, 2009, 2011). Pogosto rišejo »rentgenske slike«, ko narišejo stvari, ki navzven niso vidne (jajce v kokoški, dojenček

v materinem trebuhu). Ko na primer ne morejo prikazovati prekrivanja, najprej narišejo golega otroka in ga šele nato oblečejo.

Gross in Hayne (1999) pravita, da pri 5–6 letih otroci razumejo simbolični potencial risbe in njihove grafične spretnosti jim omogočajo, da narišejo podrobnosti, ki so jih želeli narisati. Motorične spretnosti se lahko močno razlikujejo pri 6–7 letih, zato je pomembno, da otroke tudi spodbudimo, da razložijo, kaj so narisali. To so opazili tudi drugi raziskovalci (Einarsdóttir et al., 2009). V raziskavi, ki opisuje otroke na prehodu v šolo, se je pokazalo, da otroci, medtem ko rišejo, tudi poročajo, kaj mislijo narisati.

Risbe otrok so še posebej pomembne za otroke, ki se težko besedno izražajo oziroma tedaj, ko se z besedami ne znajo ali ne zmorejo izraziti (Reiss in Tunnicliffe, 2001). Risbe so zelo uporabne tudi za otroke, ki so plašni, se ne znajo dobro izražati ali govorijo samo v tujem jeziku.

Reiss in Tunnicliffe (1999a, 1999b) sta naredila obsežno raziskavo o otroških predstavah o človeškem telesu. Pri tem sta razvila sedemstopenjsko lestvico, ki odraža različne ravni biološkega razumevanja o človeškem telesu (preglednica 1). Njuni rezultati kažejo, da imajo 8-letni otroci precejšnje znanje o notranji zgradbi telesa in da se zavedajo raznolikosti organov, čeprav ne vedo, kako so organi povezani oziroma kateri del organskega sistema so. Pri vseh teh raziskavah so uporabili otroške risbe.

Preglednica 1: Reiss-Tunnicliffova lestvica kosti (Reiss in Tunnicliffe, 1999a).

Kosti	Skelet
Stopnja 1	ni kosti
Stopnja 2	kosti so nakazane s preprostimi linijami ali krogi
Stopnja 3	kosti so nakazane s kostmi pasje oblike in postavljene naključno po telesu
Stopnja 4	ena vrsta kosti je v pravi legi
Stopnja 5	najmanj dve vrsti kosti (to je hrbtenica ali rebra) sta v pravi legi
Stopnja 6	prikazana je podrobnakostna organizacija (to so: hrbtenica, lobanja, okončine in rebra)
Stopnja 7	popoln skelet (pravilne povezave med hrbtenico, lobanjo, okončinami in rebri)

Narejenih je bilo že več raziskav o otroških predstavah o človeškem telesu in notranjih organih, vendar pa zelo malo na temo človeškega skeleta. Nordijska študija (Nordic Case study) iz leta 2011 je zajela več skandinavskih dežel in primerjavo rezultatov (Óskarsdóttir et al., 2011). V raziskavo so bili zajeti otroci, stari 7–8 let. Otroke so prosili, da naj narišejo kosti in organe v dve

vnapij narisani človeški silhueti, tako da bi se otroci osredinili predvsem na to, kaj je v notranjosti telesa, in ne na risanje oči, las in drugih podrobnosti. Tako so imeli vsi otroci enako začetno izhodišče. Otroke so tudi vprašali, ali poznajo imena kosti in organov; vzgojitelj (učitelj) si je zapisal njihove odgovore. Ko so otroke prosili, da narišejo kosti, so ti vedeli, kaj pomenijo kosti. Vse risbe kosti sta dve osebi analizirali in pri tem uporabili lestvico, ki sta jo razvila Reiss in Tunnicliffe (1999a).

Nordijska raziskava je pokazala, da so otroci z otokov Faeroe pogosteje risali v skeletu rebra kot otroci drugih dežel, kar si avtorji članka razlagajo s kulturno razliko. Otroci na otokih Faeroe pogosto jedo ovčja rebra (Óskarsdóttir et al., 2011).

Tudi 6-letni otroci imajo določene predstave o notranjosti telesa, vendar so te manj popolne kot pri starejših otrocih. To je povsem razumljivo, saj ti otroci še nimajo dovolj informacij o telesnih organih, ki jih ne morejo videti v vsakdanjem življenju. V naši raziskavi nas je zanimalo, ali od 5- do 6-letni otroci vedo, kaj imamo v notranjosti telesa, zakaj imamo kosti, kakšne so, kaj bi se zgodilo, če ne bi imeli kosti, in kako se na kosti pripenjajo mišice ter s tem omogočajo gibanje telesa. Čeprav v vsakdanjem življenju ne morejo pogledati v notranjost telesa, imajo otroci nekaj izkušenj, saj lahko nekatere kosti otipajo skozi kožo, vedo, da se lahko kosti zlomijo, in poznajo nekatere živalske kosti, saj so že obirali meso s kosti (na primer pri piščancu). Teže si predstavljajo, kako različnih oblik in velikosti so naše kosti.

Metode in materiali

V naši raziskavi nas je zanimalo, kakšne predstave imajo od 5- do 6-letni otroci o tem, kakšno je naše okostje, kakšne so kosti, kako velike so in kako so razporejene v našem telesu. V raziskavo je bilo vključenih 110 otrok iz različnih vrtcev.

Najprej smo se pogovarjali o kosteh. Na vprašanje, kje imamo kosti, so vsi poznali odgovor. Tako so večinoma odgovorili: v telesu, na glavi, rokah, nogah. En deček je dejal, da imamo kosti povsod v telesu, nimamo pa jih v trebuščku in lulčku.

Pri vprašanju, kakšne naloge imajo kosti oziroma zakaj imamo kosti, so otroci pravilno sklepali, da imamo kosti, da se lahko premikamo, da držijo telo pokonci, da ščitijo telo in da so mišice na kosteh, da se lahko usedemo.

Na vprašanje, ali so vse kosti enake velikosti, so otroci odgovorili, da imamo na roki manjše kosti, po telesu pa velike, da so ene kosti tanke, druge pa debele in da imajo starši večje kosti kot oni.

Otroci so tudi vedeli, kaj se zgodi, če se zlomi kost. Tako so vedeli, da ob zlomu začne teči kri, da ti dajo mavec, da moraš v bolnišnico in da se ud, kjer si zlomiš kost, ne more premikati.

Na vprašanje, ali si že videl kost, so otroci dajali različne odgovore in le redki so odgovorili, da kosti še niso videli. Tako so nekateri videli kosti v muzeju, filmih in v risankah ter ko so jedli meso.

V vrtcu se otroci veliko pogovarjajo o zdravi prehrani in so to takoj povezali z vprašanjem, kaj potrebujemo za zdrave kosti. Večina je naštevala, da moramo jesti veliko sadja in zelenjave, nekateri pa so omenili, da je treba piti mleko za zdrave kosti. Iz otroških odgovorov lahko razberemo, kako so otroci že »naučeni« o zdravi prehrani. Res je pomembno, kaj jemo, vendar so še drugi dejavniki, ki vplivajo na zdrave, močne kosti. Treba se je tudi veliko gibati in telovaditi.

Nato smo otroke spodbudili, da na list papirja narišejo, kako si predstavljajo, kakšne so naše kosti, če bi si »slekli« kožo, mišice. Otroke smo posedli, tako da niso mogli prerinovati drug od drugega in da bi bile risbe čim bolj izvirne. Tako smo želeli prek njihovih risb ugotoviti, kako si predstavljajo človeško okostje. Pri risanju jim nismo nič svetovali ali jih usmerjali. Pustili smo jim, da na list »izlijejo« svojo domišljijo. Otroke smo pustili, dokler niso narisali risbe, kar pa ni bilo nikdar več kot 5–10 minut.

V naši raziskavi smo zajeli 110 otrok, starih 5–6 let. Tako je naš vzorec vseboval večinoma mlajše otroke kot nordijska študija iz leta 2011 (Óskarsdóttir et al., 2011). Poleg tega otrokom nismo ponudili narisane silhuete, v katero naj bi otroci vrisali skelet, ampak smo želeli, da narišejo skelet na prazen bel list. Preliminarne risbe so namreč pokazale, da so risbe otrok izvirnejše, kadar ne vrisujejo notranje zgradbe v že ponujeno shemo.

Rezultati

Vsako risbo sta pregledali dve osebi skupaj in uskladili delitev v skupine po Riess-Tunncliffevi lestvici (Riess in Tunncliffe, 1999a). Z risbami otrok smo dobili kvantitativen in kvalitativen vpogled v otroške predstave.

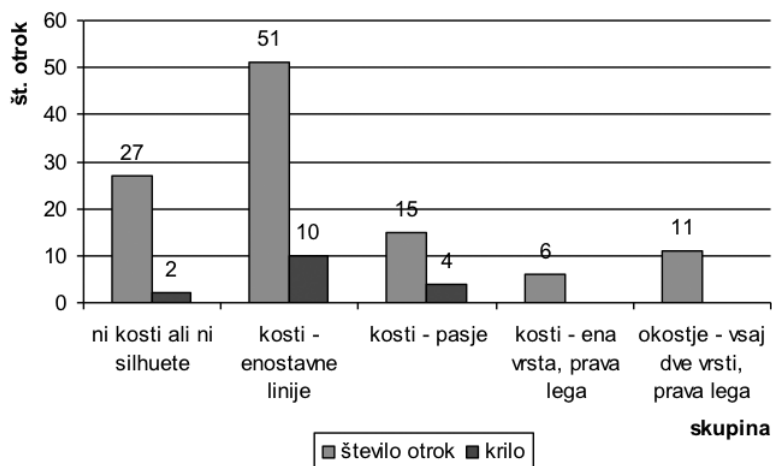
Risbe smo razdelili po lestvici (preglednica 2), ki sta jo naredila Riess in Tunncliffe (1999a).

Skupino 1 smo razdelili v dve skupini. V prvo smo uvrstili risbe, ki niso imele narisanih kosti. Takih risb je bilo 21 ali 19 %. V drugo podskupino smo uvrstili 6 risb (5 %), ki so prikazovale samo kosti, ne pa silhuete človeka.

Preglednica 2: Prikaz razdelitve otroških risb po Reiss-Tunncliffeovi lestvici. Risbe, ki so jih narisali naši otroci, smo razdelili v 6 stopenj, saj nismo dobili nobene risbe, ki bi jo lahko uvrstili v 7. stopnjo.

Skupina	Število otrok	%	Krilo
1	21 otrok (6)	19 (5)	Niso narisali kosti (samo kosti brez silhuete). 2
2	51 otrok	46	So narisali kosti, ki so nakazane s preprostimi linijami ali krogi. 10
3	15 otrok	14	So narisali kosti, ki so nakazane s kostmi pasje oblike in postavljene naključno ali po telesu. 4
4	6 otrok	5	So narisali eno vrsto kosti, ki so v pravi legi (na primer rebra, hrbtenica ali medenica).
5	10 otrok	9	So narisali okostje, kjer sta najmanj dve vrsti kosti v pravi legi.
6	1	1	Prikazana je pravilna kostna organizacija (to so hrbtenica, lobanja, okončine in rebra).
Skupaj	110	100	16

Rezultate, predstavljene v preglednici 2, smo tudi grafično prikazali (graf 1). Različne kategorije kažejo različne stopnje biološkega razumevanja človeškega skeleta. Največ otrok je narisalo kosti s preprostimi linijami. Pri prvem, drugem in pri tretjem stolpcu je še dodaten stolpec, ki prikazuje, koliko otrok (deklic) je narisalo sebe v obleki (krilu).



Graf 1: Risbe skeleta po kategorijah. Stolpiči prikazujejo število otrok, ki so dosegli posamezno kategorijo po Reiss-Tunncliffeovi lestvici kosti.

Primeri otroških risb

Največ otrok je narisalo kosti, ki so bile nakazane s preprostimi linijami ali krogi (sl. 1).

Otroške slike kosti po kategorijah



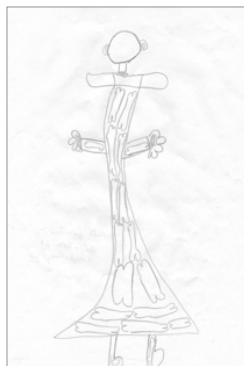
Slika 1: Otrok ni narisal kosti



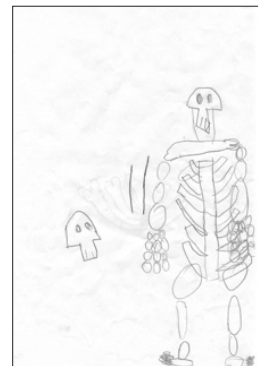
Slika 2: Risba prikazuje kosti pasje oblike in postavljene naključno



Slika 3: Deklica se je narisala v obleki, kosti so postavljene naključno po telesu



Slika 4: Deklica se je narisala v obleki, kosti pasje oblike so postavljene naključno



Slika 5: Deček je narisal skelet vključno z lobanjo. Pozoren je bil na risanje prstnih koščic, prsnice in reber

Skoraj polovica otrok je narisala skelet samo kot kosti, ki so nakazane s preprostimi linijami in krogi (sl. 1). 14 % otrok je narisalo kosti kot pasje kosti, ki so bile postavljene naključno po telesu. 5 % oziroma 9 % otrok je doseglo stopnjo 4 in 5 po Reiss-Tunicliffovi lestvici kosti. En otrok je dosegel stopnjo 6 (sl. 5). Narisal je točno kostno organizacijo (hrbtenico, rebra, okončine, glavo). Otroci so risali osebe večinoma brez oblačil, 15 % deklic pa je osebo

narisalo v krilu ali obleki in po njej razporedilo kosti pasje oblike (sl. 3, sl. 4).

Otroci so svoje slike tudi komentirali. Tako je Vid dejal, da imamo v vsaki nogi in roki eno veliko kost pa tudi usta so iz kosti: »Kar potipaj, kako so trda,« je dejal vzgojiteljici. »Pravi« obliki okostja se je najbolj približal Žan, kar smo predvidevali, saj so bili tudi njegovi odgovori zelo izvirni. Komentar, zakaj je narisal tako lobanjo, pa je bil, da jo je videl v muzeju pa tudi njegove nove legokocke imajo »kostke«, ki imajo tako lobanjo (sl. 5).

Nekatere deklice so menile, da se kosti ženskega in moškega okostja razlikujejo. Ko smo jih vprašali, zakaj, so odgovorile, da fantje ne nosijo kril, deklice pa jih. Zanimivo je, da so dečki v večini risali samo okostje, brez obleke in mišic, nekatere deklice pa so se risale v oblekah.

Razprava

Otroške risbe 110 otrok so bile različne in glede na starost ni presenetljivo, da nihče izmed otrok ni narisal skeleta iz 7. skupine, tako da bi bila prikazana pravilna kostna organizacija (hrbtenica, lobanja, okončine, rebra) ali popoln skelet ter povezave med hrbtenico, lobanjo, okončinami in rebri. Največ risb je bilo s kostmi, ki so nakazane s kostmi pasje oblike in so bile postavljene naključno po telesu. Ugotovili smo, da so sposobnosti risanja otrok na tej stopnji zelo različne.

V nordijski študiji niso delali statističnih analiz, da bi primerjali različne nordijske dežele, ker so se bolj osredinili na kvantitativne razlike in podobnosti med risbami, ki so jih risali otroci iz različnih nordijskih dežel. Lestvica se je pokazala kot pomembno orodje za vrednotenje slik in nam nudi pomembno informacijo o otroških predstavah o kosteh.

Rezultati nordijske raziskave so pokazali, da so slike otrok kvalitativne in kvantitativne narave. Večina otrok je narisala kosti kot preproste črte in kroge (stopnja 2). Tretji najpogostejši tip risbe je prikazoval kosti v obliki »pasje kosti« (stopnja 3). Če so otroci postavili specifično kost v pravilno lego (stopnja 4), je bila to najpogostejše lobanja. Noben od otrok ni dosegel stopnje 7, po en iz vsake države pa je dosegel stopnjo 6.

Tako kot pri nordijski raziskavi se je tudi v naši pokazalo, da je večina otrok narisala kosti, nakazane s preprostimi linijami ali krogi oziroma ni narisala kosti (sl. 1). Na drugem mestu so bili otroci, ki sploh niso narisali kosti, in šele na tretjem (14 %) otroci, ki so risali pasje kosti (sl. 2).

Tako kot v nordijski raziskavi je tudi v naši samo en otrok dosegel stopnjo 6. Narisal je točno kostno organizacijo (hrbtenico, glavo, rebra in okončine) (sl. 5).

Raziskavo smo izvedli nekoliko drugače, kot je bila izvedena nordijska raziskava. Naš vzorec otroških risb je bil večji. Zajetih je bilo 110 otrok in ne samo 20, otroci so bili mlajši (5–7 let). V nordijski raziskavi so bili otroci stari 6 in celo 7–8 let, naši otroci so risali skelet v celoti, ne da bi jim bila vnaprej ponujena silhueta, v katero bi vrisali skelet. Kljub podobnosti rezultatov pa je naša raziskava pokazala tudi nekaj zanimivih razlik glede na nordijsko. Ker so otroci prosto risali skelet in ne v že vnaprej narisano silhueto, se nekatere risbe deklic in dečkov razlikujejo. Zanimivo je, da so dečki v večini risali samo okostje, brez obleke in mišic, deklice pa so se risale v oblekah in v obleko vrisale okostje (sl. 3 in sl. 4). Otroci na stopnji intelektualnega realizma ne rišejo samo tega, kar vidijo, ampak tudi tisto, kar o stvareh vedo (Marjanovič Umek, 2011). Rišejo stvari, ki so v resnici skrite. Lep primer tovrstnega risanja je rentgensko slikanje. Tako se okostje nekaterih deklic razlikuje od skeleta dečkov. 16 deklic (15 %) je narisalo sebe v krilu in so v krilu razporedile kosti. Nekatere deklice so v obleko risale kosti pasje oblike (sl. 4), nekatere pa so kosti samo nakazale (sl. 3). Otroci, katerih risbe smo uvrstili v 4. ali 5. kategorijo, niso risali skeleta v obleki (krilu).

Druga pomembna ugotovitev pa je ta, da otroci črpajo svoje predstave ne samo iz knjig, filmov, muzejev in risank, ampak tudi iz igrač. To kaže risba dečka, ki je svoje predstave o skeletu dobil prek legokock. Med njimi so tudi figure, ki imajo narisane skelet, in otrok si je zapomnil, kako je sestavljena figurica. Rezultati kažejo, da imajo izkušnje iz vsakodnevnega življenja močnejši vpliv kot starost otroka. Nordijska raziskava tudi kaže, da kulturni vplivi v vsaki deželi (kot so: prehranjevalne navade, tipična hrana, slike, kampanje v medijih in jezikovno izražanje) močno vplivajo na otroške predstave o kosteh in drugih notranjih organih. Seveda pa se otroške predstave enako starih otrok razlikujejo, kar se je pokazalo tudi v naši raziskavi.

Literatura

- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
- Gross, J., & Hayne, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of Experimental Psychology*, 4(2), 163–179.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Razvoj otroške risbe. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 394–406). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Otroška risba. V L. Marjanovič Umek & M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme* (str. 127–156). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Óskarsdóttir, G. (2011). Children's ideas about the human body – a Nordic case study. *NorDiNa*, 7(2), 179–189.
- Reiss, M. J., & Tunnicliffe, S. D. (1999a). Children's knowledge of the human skeleton. *Primary*

Science Review, 60(Nov/Dec), 7–10.

Reiss, M. J., & Tunnicliffe, S. D. (1999b). Conceptual development. *Journal of Biological Education*, 34(1), 13–16.

Reiss, M. J., & Tunnicliffe, S. D. (2001). Student's understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383–399.

Reiss, M. J., Tunnicliffe, S. D., Andersen, A. M., Bartoszeck, A., Carvalho, G. S., Chen, S. Y. et al. (2002). An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education*, 36(2), 58–64.

Tunnicliffe, S. D., & Reiss, M. J. (1999). Learning about skeletons and other organ systems of vertebrate animals. *Science Education International*, 10(1), 29–33.

Walker, K. (2007). Children and their purple crayons: Understanding their worlds through their drawings. *Childhood Education*, 84(2), 96–101.

»PRAKSA JE ENO, TEORIJA DRUGO« – MAR RES? STALIŠČA ŠTUDENTOV O INKLUZIJI

Karmen Chakir in Mojca Peček
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Mednarodna in domača zakonodaja nas zavezuje, argumente k temu pa prispevajo tudi teorija in raziskave iz prakse, da se ranljive učence vključuje v redne razrede in šole skladno z načeli inkluzije. Analiza poročil iz prakse študentov drugega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ter njihovi odgovori na vprašanja o njihovih pogledih in izkušnjah z inkluzijo pa kažejo, da ima veliko študentov zadržke do vključevanja nekaterih ranljivih skupin učencev v razred; veliko jih navaja vrsto razlogov, zakaj je inkluzija težka, celo nemogoča; izpostavljajo, da sta teorija, s katero se seznanjajo v okviru študija na fakulteti, in praksa, s katero se seznanjajo na svojem praktičnem usposabljanju, različni. Pri tem izpostavljajo, da je teorija idealizirana, da pričakuje, da bodo učitelji sposobni vključiti ranljive učence v svoje razrede, praksa pa kaže, da to ni vedno mogoče. V sklepnem delu prispevka je izpostavljeno in analizirano vprašanje, kakšno bi moralo biti izobraževanje prihodnjih učiteljev na fakulteti in tudi na praksi, da bi lahko zajezili njihova tovrstna stališča. Pri tem je v ospredje postavljena misel, da inkluzija ni izbira, ampak dejstvo, zahteva in nujnost ter da je naloga učiteljev na fakulteti in tudi mentorjev na praksi, da študente za inkluzivno delo čim bolj pripravimo.

Ključne besede: inkluzija, ranljivi otroci, odgovornost, spoštovanje raznolikosti, izobraževanje učiteljev

»Practice is one thing, theory something else« – Is this true? Students' Views on Inclusion

Abstract

International and national legislation, supported by theory and research in best practices, require that vulnerable pupils be included in regular classes and schools, in accordance with the principles of inclusion. An analysis of teacher candidates' reports from school-based internships in the second year of the elementary school class teacher education program at the Faculty of Education, University of Ljubljana, and their responses to questions about their views and experiences with inclusion reveal, however, that many teacher candidates have reservations about the inclusion of some vulnerable pupils in regular classes. Many can give various reasons why inclusion is difficult if not impossible to implement, and they call attention to the fact that there is a discrepancy between the theory studied in their university program and the practice encountered in school-based internship. They believe that the theory is an ideal according to which teachers should

be able to include vulnerable pupils in their classes, whereas in practice that this is not always possible. In its conclusion, the paper examines how to design teacher education programs to limit such attitudes on the basis of the view that inclusion is not a choice but a fact that requires that lecturers at the faculty and mentors in school-based internship to prepare teacher candidates for inclusive work to the greatest extent possible.

Keywords: inclusion, students' views, practice towards theory

Uvod

Praktično usposabljanje je ključno v procesu izobraževanja prihodnjih učiteljev¹, pomembno pa je tudi, da sta praksa na šolah, na katerih praktično usposabljanje poteka, in teorija, s katero se študentje seznanjajo na fakulteti, usklajeni oziroma skušata vsaka na svoj način pripeljati do čim boljše usposobljenosti prihodnjih učiteljev za delo. Pa vendar pogosto študentje izpostavljajo, da je tisto, kar se poučuje na fakulteti, le teorija, praksa pa je nekaj povsem drugega, s čimer želijo izpostaviti neuresničljivost idej, ki jih spoznajo pri teoriji, v praksi. Primer, ki ga v povezavi s tem izpostavljamo v prispevku, je vključevanje ranljivih skupin učencev v razred in šolo. S terminom ranljivi učenci mislimo na marginalizirane, zapostavljene, od večine različne učence, ki so ravno zaradi svoje različnosti potrebni dodatne podpore in pomoči. Gre predvsem za otroke s posebnimi potrebami, otroke priseljencev, Rome in otroke iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom.

Učitelj v inkluzivni šoli

Struktura učencev v sodobnih šolah se spreminja – kot rezultat migracij pa tudi zaradi vse večjega zavedanja, da je treba vsem učencem, tudi učencem s posebnimi potrebami, zagotoviti kakovostno šolanje v rednih ustanovah. Tako se v sodobnem času vse bolj uveljavlja ideja inkluzije (Florian in Rouse, 2009; Arnesen et al., 2009; Booth in Ainscow, 1998). Kot je bilo poudarjeno na mednarodni konferenci o izobraževanju leta 2008, je inkluzija proces, ki omogoča vsem otrokom kakovostno izobraževanje ob spoštovanju različnih potreb, sposobnosti in učnih rezultatov (Unesco, 2008). To pomeni, da je inkluzivna šola tista, ki je odprta vsem otrokom, brez izjeme, v kateri se razlike razumejo kot vrednota in ne ovira, ki gradi na otrokovi želji po razumevanju in premagovanju težav, na prilagajanju otrokovim značilnostim in zagotavljanju njegove polne participacije, na zmanjševanju vseh oblik izključevanja in diskriminacije (Guralnick, 1999; Booth in Ainscow, 1998).

1 V prispevku zaradi poenostavitve za poimenovanje študentk in študentov, učiteljic in učiteljev, mentoric in mentorjev uporabljamo moški spol.

Različni dokumenti na nacionalni in mednarodni ravni poudarjajo pomen in razloge za inkluzivno naravnano vzgojno-izobraževalni sistem (npr. Krek in Metljak, 2011; Unesco, 2009; Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions, 2007; Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol, 2006; Declaration on the rights of indigenous peoples, 2006). Izobraževalni razlogi govorijo o tem, da morajo inkluzivne šole razvijati take poti izobraževanja, ki bodo odgovarjale individualnim razlikam in bile v korist vsem otrokom. Socialni razlogi pravijo, da lahko inkluzivne šole spreminjajo odnos do različnosti in oblikujejo temelje za pravično skupnost brez diskriminacije. Nazadnje pa so še ekonomski razlogi. Ceneje je namreč izobraževati vse otroke skupaj, kot pa oblikovati kompleksen sistem različnih šol, specializiranih za specifične skupine otrok (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; Unesco, 2009). K inkluziji pa učitelje zavezujejo tudi etični razlogi, predvsem pravica vseh otrok do kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pa vendar – čeprav je inkluzija kot koncept večinoma sprejeta, je, kot kažejo raziskave, težko uresničljiva. Da bi bila mogoča, se mora namreč spremeniti ne le vzgojno-izobraževalni sistem, ampak tudi učitelji in njihovo delo (McConkey, 2001). Kot poudarja Rouse (2008), je težava med drugim v tem, da učitelji pogosto ne vedo, kako inkluzijo uresničiti. Kot kaže študija OECD iz leta 2005, se med učitelji v večini evropskih držav kažejo kot pomanjkljive predvsem kompetence na področju individualizacije in dela v heterogenih oddelkih. Zato ni nenavadno, da je eno izmed šestih področij strokovnega znanja učiteljev, ki ga navaja Evropska komisija (European Commission, 2013), prav individualizacija, torej znanje, veščine in vedenje za inkluzivno naravnano delo, tj. ob cenjenju in spoštovanju razlik in različnosti. S tem pa se tudi zanika pogosto prepričanje učiteljev, da lahko poučujejo ranljive skupine učencev le učitelji, ki imajo specialno znanje, ki znajo uporabljati posebne učne metode (Macura Milovanović et al., 2010; Florian in Rouse, 2009; Medveš, 2003), saj – kot poudarjata P. Davis in L. Florian (2004) – večina pristopov in strategij poučevanja za ranljive učence ni bistveno drugačna od tistih, ki se uporabljajo za poučevanje vseh učencev. Če pa so potrebne nove strategije, je te treba razvijati za delo z vsemi učenci in ne le s posameznimi skupinami ranljivih učencev (gl. tudi Medveš, 2003). Kot novo učno strategijo na primer Medveš (2003) poudarja predvsem novo učno klimo in kulturo: treba je ustvariti takšno vzdušje, v katerem bodo nudenje dodatne strokovne pomoči, občasne ure zunaj razreda, pouk, temelječ na notranji diferenciaciji in individualizaciji, pojmovani kot nekaj samoumevnega in ne bodo otroka podvrgli stigmatizaciji. Če učitelj namreč ranljivim učencem pomaga samo tako, da jim snov posebej razlaga, pojasnjuje, jim daje lažje naloge itn., lahko učence s tem dodatno izpostavlja

in etiketira. Za kakovostno inkluzivno delo je torej na eni strani nujno, da ima učitelj razvit inkluziven pogled na vzgojo in izobraževanje, na drugi strani pa uporablja tudi ustrezna metodična in didaktična znanja, ki omogočajo uresničitev inkluzije. Poučevanje mora biti usmerjeno ne (le) na delo s specifično kategorijo ranljivih učencev, ampak na delo s celotnim razredom, v katerem lahko vsak otrok, ranljiv ali ne, od pouka odnese največ. Pri tem pa ni pomembno le znanje učiteljev, ampak so ključna njihova stališča do inkluzije in ranljivih učencev, saj je – kot kažejo raziskave – glavni dejavnik, ki lahko zavira ali spodbuja proces inkluzije, učitelj, in sicer njegove vrednote, naravnost, stopnja samozaupanja in sposobnost sprejeti odgovornost za inkluzijo (Florian, 2008; European Commission, 2003). Vse to pa ima pomemben vpliv tudi na programe izobraževanja učiteljev.

Študentje – prihodnji učitelji – o inkluziji

Kot kažejo raziskave, prihodnji učitelji vstopajo v študij s svojimi lastnimi stališči in prepričanji o ranljivih skupinah učencev. Ranljive učence pogosto vidijo skozi njihov primanjkljaj in implicitno ali eksplicitno obtožujejo učenčevo okolje, socialno-ekonomske razmere, jezikovno ozadje za njihov učni neuspeh (Minami in Ovando, 2004). Vse to vpliva tudi na odnos prihodnjih učiteljev do inkluzije. Tako na primer J. Lambe in Bones (2006) ugotavljata, da čeprav študentje načelno sicer podpirajo filozofijo inkluzije, se počutijo na začetku svojega študija negotovi glede tega, ali bi poučevali v inkluzivnem razredu. Podobno kaže tudi raziskava, opravljena na prihodnjih učiteljih o njihovih pogledih na inkluzijo otrok z Downovim sindromom (Wishart in Manning, 1996, po Gilmore et al., 2003). Ugotovili so namreč, da čeprav so vprašanci verjeli, da redni razredi priskrbijo izobraževalne, socialne in čustvene koristi otrokom z Downovim sindromom in drugim otrokom, sami niso bili prepričani, da bi takega otroka sprejeli v razred. Kot ugotavljajo avtorji, je mnenje študentov lahko posledica pomanjkanja znanja o težavi na eni strani in pesimističnega pogleda na možnosti napredovanja teh otrok na drugi. Zanimiva je tudi raziskava S. V. Taylor in D. Sobel (2001), ki opozarja na tendenco med študenti, večina katerih je predstavnikov privilegiranih skupin, da vidijo raznolike sposobnosti in ozadje, iz katerega učenci izhajajo, kot problem ter ne kot vir in izziv. Pri tem opozarjajo, da je lahko razlog tovrstnih stališč tudi v tem, da so se študentje pogosto sami izobraževali v šolah, v katere niso bile vključene ranljive skupine učencev, zaradi česar imajo zelo malo ali celo nič izkušenj v interakciji z njimi v šoli.

Zadržanost do vključevanja in poučevanja ranljivih skupin učencev kažejo tudi raziskave o stališčih prihodnjih učiteljev do inkluzije pri nas. Tako na primer raziskava, delana med študenti, vpisanimi v prvi letnik razrednega pouka na

Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Macura Milovanović in Peček, 2013; Peček in Macura Milovanović, 2012), kaže na pogosto prepričanje študentov, da je pravična šola tista, pri kateri se vse učence obravnava enako. Študentje poudarjajo torej poučevanje ranljivih učencev, ki ne zagotavlja kompenzacije primanjkljajev, kajti enaka obravnava različnih pogojuje še večje razlike med učenci. Pravično je namreč ravnati z različnimi različno, kar pomeni, da je pri poučevanju ranljivih učencev treba uporabljati prilagoditve, saj te omogočajo ranljivim učencem doseganje primerljivejših rezultatov z drugimi učenci (Berry, 2008). Analiza je tudi pokazala, da se večina študentov strinja s tem, da je treba pomoč ranljivim skupinam učencev zagotavljati zunaj rednih razredov, pri čemer se zastavi vprašanje, koliko poučevanja zunaj razreda še pomeni inkluzijo. Večina študentov tudi meni, da najbolj vpliva na težave pri učenju ranljivih učencev njihova motnja, primanjkljaj, zelo redki pa, da je pri tem ključen učitelj, na primer njegov način poučevanja. Številne raziskave dokazujejo, da so učitelji, ki sprejemajo odgovornost za socialno vključevanje ranljivih skupin učencev v razred in za njihov učni uspeh, torej ne le za poučevanje, ampak tudi za učenje, učinkovitejši od tistih, ki je ne (Jordan et al., 2009; Rix et al., 2006). Stališča študentov ne gredo v to smer, saj ne govorijo o pripravljenosti sprejeti tovrstne odgovornosti. Med večino študentov je namreč jasno zaznati prepričanje, da je odgovornost za učenje, poučevanje in za socialno vključevanje ranljivih učencev prvenstveno na strani staršev in učenca samega in le v manjši meri učitelja.

Da imajo študentje zadržke do poučevanja ranljivih skupin učencev, kažejo tudi stališča študentov drugega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Ti namreč večkrat izpostavijo, da bi raje poučevali v šolah, v katerih ni raznolikih otrok, predvsem ne tistih s »težjimi« oblikami posebnih potreb (pod te največkrat štejejo otroke s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, slepe in gluhe otroke, otroke z avtističnimi motnjami) in Romov. Dogaja se tudi, da študentje šole, na kateri opravljajo prakso, izbirajo selektivno – na primer ne želijo na prakso v šolo z velikim številom Romov. Študentje pogosto jemljejo romske učence samo kot nepotrebno oviro v razredu, saj naj bi zahtevali preveč prilagajanja, časa, neplačanih dodatnih ur pomoči, predvsem pa se ne čutijo ustrezno usposobljene za delo z njimi. Poleg tega pa pogosto izpostavljajo, da se z njimi ne splača truditi, saj bodo, ko bodo stari dvanajst let, prenehali obiskovati šolo, se poročili in živeli naprej svoje tradicionalno romsko življenje: »Zakaj bi jim torej posvečali več truda, kot je potrebno?«, »Zakaj bi izgubljala energijo z njim, če za to nisem plačana, poleg tega pa tako ali tako ne bo pridobil niti osnovnošolske izobrazbe?«, sta misli, ki ju je v taki ali drugačni obliki vsako leto znova mogoče zaslediti med študenti. Seveda je jasno, da če učitelj verjame, da otrok v prihodnosti znanj, pridobljenih v šoli, ne bo potreboval

oziroma mu ne bodo koristila, to vpliva ne le na uspeh inkluzije, ampak dobi učenec od učitelja tudi implicitno sporočilo, da se z njim ni vredno truditi. Izhajajoč iz teorije o samouresničujoči se napovedi (Rosenthal in Jacobson, 1968), to neizbežno pogojuje ne le učenčev občutek nesprejetosti v razredu, ampak tudi njegov slabši učni uspeh.

Isti študentje, ki imajo zadržke do poučevanja ranljivih skupin učencev, pa so lahko hkrati do tovrstnega neinkluzivnega sistema tudi kritični in izpostavljajo, da je inkluzija le beseda na papirju, v praksi pa naj bi se izvajala integracija. Pri tem imajo v mislih, da so v naših šolah raznoliki učenci samo formalno vključeni v razred, v katerem se morajo prilagoditi večini in zahtevanim standardom znanja ob prilagoditvah, ki jih predvideva odločba o usmeritvi, vprašljiva pa je njihova socialna vključenost oziroma grajenje spoštljivih odnosov in odnosov razumevanja med vsemi, vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces (učenci, učitelji, starši). Iz povedanega lahko sklepamo, da se študentje sicer zavedajo pomanjkljivosti našega vzgojno-izobraževalnega sistema, pa vendar so sami vanj tako vpeti, da ga s svojimi stališči, izpostavljenimi zgoraj, ne le podpirajo, ampak tudi spodbujajo.

Cilji in metoda raziskave

Pri predmetu teorija vzgoje, ki ga na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani izvajamo v drugem letniku razrednega pouka, dajemo poseben poudarek na usposabljanju študentov za delo v raznolikih razredih. Da bi dobili natančnejši odgovor na vprašanje, kako študentje razumejo inkluzijo in na katere dimenzije inkluzije dati v prihodnje večji poudarek, smo opravili krajšo raziskavo. Ob koncu izvedbe predmeta teorija vzgoje – potem ko so študentje opravili prakso, ki je bila delno povezana tudi s pridobivanjem izkušenj na področju inkluzije, in potem ko smo v okviru izvedbe predmeta na fakulteti obravnavali tematiko inkluzije ter analizirali njihove izkušnje iz prakse in jih skušali povezati z raziskavami na tem področju – smo jim zastavili naslednja vprašanja:

1. Do katerih spoznanj o inkluziji ste prišli na praksi?
2. Ali sta teorija o inkluziji in praksa usklajeni (ali mogoče teorija trdi eno, praksa pa kaže na nekaj drugega)?
3. Kakšno je vaše mnenje o inkluziji (je uresničljiva, za katere učence, pod katerimi pogoji ...)?

Vprašanja so bila odprtega tipa, študentom pa smo dali dodatno navodilo, da naj svoja stališča čim bolj argumentirajo. Na vprašanja je odgovorilo 74 študentov drugega letnika razrednega pouka v januarju 2014. Odgovore

smo kvalitativno obdelali. Nekatere odgovore študentov smo vsebinsko lahko razvrstili v različne kategorije.

Rezultati raziskave

Na vprašanje, do katerih spoznanj o inkluziji ste prišli na praksi, je 12 študentov odgovorilo, da se zaradi homogenosti razreda na praksi o inkluziji niso *ničesar* naučili. Odgovori preostalih študentov pa so bili zelo heterogeni. Največ, 7 študentov, je odgovorilo, da so se naučili, *da bi bilo za nekatere učence bolje, če bi bili vključeni v posebno šolo*:

»Inkluzija je dobra za priseljence in Rome, medtem ko je za otroke s posebnimi potrebami bolje, da se jih vključi v šole, primerne zanje.«

»Za nekatere učence (npr. avtiste) ni najprimernejša zaradi slabe usposobljenosti razrednih učiteljev za delo z njimi. V nižjih razredih bi ti morali obiskovati posebne šole in se tam priučiti sposobnosti reševanja problemov in stisk ter se v višjih razredih vključiti v redno šolo.«

»Če imajo učenci velike težave z dojemanjem snovi, redno šolanje slabo vpliva na njih in jih je treba usmeriti v posebne šole.«

Štirje študentje so izpostavili pomen znanja učitelja, in sicer v smislu, da so učitelji za inkluzijo *premalo usposobljeni*:

»Raznolikosti je vedno več, učitelji pa nimajo dovolj znanja o tem, kako vključevati raznolike otroke – bolj se uvaža integracija kot inkluzija.«

»Učitelji imajo premalo znanja o vpeljevanju inkluzije.«

Da je uspeh inkluzije odvisen *od učitelja*, njegovega truda, pripravljenosti sprejeti učence, prilagajati pouk, je poudarilo 7 študentov:

»Otroci imajo težave s sprejemanjem drugačnosti le, če imajo s tem težave odrasli.«

»Nekateri učitelji poskušajo zelo vključiti raznolike učence, drugi se ne trudijo dovolj.«

Trije študentje so odgovorili, da je inkluzija odvisna *od staršev* oziroma domače vzgoje, dva sta izpostavila pomen *preostalih učencev*, koliko so pripravljeni sprejeti ranljivega učenca; dva študenta sta izpostavila, da je pri otrocih s posebnimi potrebami veliko poudarka na *dodatni strokovni pomoči*, medtem ko za preostale ranljive otroke ni dobro poskrbljeno. Poleg teh je bilo izraženo tudi mnenje, da preveliko izpostavljanje drugačnosti

lahko naredi več škode kot koristi; da je v praksi inkluzija premalo podprta; da je pomembno, da učencev ne predalčkamo.

Kot torej vidimo, so študentje v povezavi s tem, kaj so se o inkluziji naučili na praksi, odgovarjali predvsem v smeri, ali je inkluzija uresničljiva za posamezne učence in pod katerimi pogoji. Med njimi so omenjali predvsem usposobljenost in pripravljenost učitelja sprejeti učence, poleg tega pa tudi vloga preostalih učencev, staršev in dodatne strokovne pomoči.

Še natančnejše odgovore o uresničljivosti inkluzije smo dobili na vprašanje, kakšno je vaše mnenje o inkluziji. Odgovore študentov smo uvrstili v tri kategorije, in sicer da je inkluzija uresničljiva za vse učence; da je uresničljiva, če so zanj izpolnjeni ustrezni pogoji; da je uresničljiva le za določene učence.

Štirje študentje so zelo jasno izpostavili stališče, da je inkluzija *uresničljiva za vse učence*. 60 študentov je izpostavilo, da je inkluzija uresničljiva za vse učence, *če so za to izpolnjeni ustrezni pogoji*. Pri tem so največkrat izpostavili, da je uresničljiva, če učitelj vanjo vloži veliko truda (22 študentov); če ima učitelj znanje oziroma je dovolj usposobljen (13 študentov); če pri tem sodelujejo učitelji, starši in učenci (7 študentov); če je želja po vključenosti na strani običajnih in ranljivih otrok (3 študentje). Posamezni študentje pa so izpostavili, da je inkluzija uresničljiva, če je šola pripravljena poskrbeti za ustrezne pogoje; če učitelji verjamejo v to, kar počnejo, če so dosledni; če so učenci pripravljeni sprejeti drugačne; če bi se uvedle nekatere spremembe (npr. izobraževanje učiteljev, zmanjšanje števila otrok v razredu); če je podpora vodstva. Zanimivi pa so tudi naslednji odgovori:

»Težko se vsi raznoliki učenci med seboj odprto sprejemajo, gotovo se lahko spoštujejo.«

»Je pomembna, saj morajo vsi imeti enake možnosti, vendar je težko, ker bi se morali učitelji prilagajati vsakemu učencu in biti že zdravniki, saj bi morali poznati vsako bolezen in kako se z njo spopadati.«

»Je odvisno od tega, ali predstavlja učitelju izziv ali breme.«

Dvaindvajset študentov je izpostavilo, da je inkluzija uresničljiva *le za določene učence*, za druge ne:

»Je uresničljiva za priseljence in Rome, ki že tako potrebujejo vključevanje v skupnost, medtem ko otroci s posebnimi potrebami bolje delujejo v za njih prilagojenih programih, zato inkluzija v navadnih razredih nima velikega pomena.«

»Uresničljiva je le za nekatere (invalidne, drugih ras in narodnosti), za avtiste in otroke s specifičnimi učnimi težavami pa ne (tudi mentorica je pripovedovala o neuspehih take inkluzije).«

»Za učence z lažjimi motnjami, boleznimi, za učence s težko boleznijo ali Rome (se spravljajo na druge, jim grozijo), pa ne.«

»Za tiste, ki so sposobni opravljati večino aktivnosti na minimalni ravni, za tiste z duševno motnjo pa ne (npr. Dawnov sindrom, avtizem).«

»Lahko uresničljiva za učence z lažjimi učnimi težavami, tujce, ne pa za otroke s posebnimi potrebami, ker šola nima ustrezne finančne podpore za pripomočke, dvigala, individualne ure.«

»Toda le za otroke, ki lahko svoje znanje izboljšujejo, za tujce tedaj, ko obvladajo slovenski jezik, mogoča je tudi za gibalno ovirane učence.«

»Uresničljiva za tiste, ki so v veliki meri sposobni slediti snovi.«

»Romi se težko vključujejo, čeprav učitelji dajo vse od sebe, nekateri pomoč zavračajo, ne poslušajo mnenj učiteljev, svetovalnih delavcev.«

»Otroke z vedenjskimi motnjami je težje vključiti, ker lahko poškodujejo preostale.«

»Predvsem je uresničljiva za tiste, ki se trudijo biti del skupnosti.«

Navedli smo kar nekaj dobesednih odgovorov študentov, saj so zanimivi tudi z vidika njihovih predstav o ranljivih skupinah učencev. Odgovori namreč kažejo, da je med študenti močno prisotno stališče, da so za neuspelo vključenost romskih otrok krivi otroci sami in njihove družine, ki se ne želijo prilagoditi slovenskemu (vrednotnemu) sistemu, ki izobrazbo uvršča visoko na lestvici vrednot. Prav tako ni redko stališče študentov, da bi otroci s posebnimi potrebami bolje delovali v njim povsem prilagojenem (zavodskem) okolju, ob ustrezni strokovni pomoči, saj v odraslem življenju ne bodo mogli biti vključeni v skupnost. S tem povezano je tudi stališče, da v redno šolo sodijo le tisti, ki zmorejo dosegati minimalne standarde znanja (pri čemer se pozablja, da je šola vzgojna in ne le izobraževalna ustanova). Močno prisotna pa so tudi negativna stališča, vezana na otroke s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki naj ne bi sodili v redno šolo, saj so nasilni in lahko škodujejo preostalim. Gre torej za zelo stereotipne poglede, ki postavljajo v ospredje primanjkljaj in ne otroka kot takega. Primanjkljaj je pojmovan kot ovira in potem je kot ovira pojmovan tudi otrok sam. Oviro pa je treba odstraniti.

Študente smo vprašali tudi, ali sta teorija in praksa usklajeni. Njihove odgovore smo razvrstili v tri kategorije: teorija je eno, praksa pa drugo; teorija in praksa sta usklajeni; teorija in praksa imata isti cilj, do katerega vodita po različnih poteh.

Kar 42 študentov je izpostavilo, da je *teorija eno, praksa pa drugo*. Pri tem so izpostavljali, da je v teoriji inkluzija izvedljiva povsod in vedno, da je zelo preprosta in idealizirana, optimistična, preveč načelna in v tem smislu nenatančna, olepšana in ne upošteva individualnih razlik, v praksi pa je odvisna od cele vrste dejavnikov, kot so: učiteljeva osebnost in njegova stališča, zahteva veliko poglobljanja in truda, veliko časa, znanja, sodelovanja, individualizacije, sprejemanja staršev, prostorskih prilagoditev. Kot so zapisali:

»Lažje je nekaj napisati na papir kot to udejanjiti.«

»V teoriji je vse lažje, v resnici pa je vsaka situacija drugačna.«

Ena študentka pa je celo izpostavila:

»Sama nisem zaznala težav z inkluzijo, zato se mi zdi, da teorija na nekaterih področjih pretirava.«

Enajst študentov je izrazilo mnenje, da sta teorija in praksa usklajeni v smislu, da je pri obeh cilj enak. Osem študentov pa je navedlo, da imata sicer teorija in praksa *isti cilj, a peljeta do njega po različnih poteh*, pri čemer so ponovno izpostavili vprašanje pripravljenosti učiteljev delati na tem področju:

»Teorija mora začeti učiti učitelje pravih pristopov, učitelji pa morajo temu posvetiti več pozornosti.«

»Učitelji se premalo trudijo na tem področju, premalo se dela na tem področju.«

»Teorija je vodilo, praksa pa ti da izkušnje.«

Zaključek

Odgovori študentov kažejo, da imajo študentje zadržke do vključevanja nekaterih ranljivih skupin učencev v razred. Med njimi niso navedli le tistih, ki ne morejo biti vključeni v redni razred že po naši zakonodaji, torej otrok, ki ne morejo dosegati minimalnih standardov znanja, ampak so navedli tudi nekatere, pri katerih glede vključevanja vsaj z zakonodajnega vidika ni zadržkov. Po mnenju nekaterih študentov učenci z na primer čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, slepi in gluhi učenci, celo učenci priseljenci in Romi

ne sodijo v redno šolo, ampak v posebne ustanove – prvi zaradi posebnih potreb in drugi zaradi pomanjkljivega znanja slovenskega jezika ter kulturne različnosti.

Zanimivi pa so tudi odgovori študentov, da se zaradi homogenosti razredov o inkluziji na praksi niso ničesar naučili. Težko si namreč predstavljamo, da bi bili lahko razredi povsem homogeni, zato se sprašujemo, ali ne gre mogoče za manko prepoznavanja raznolikosti v razredu pri teh študentih. Na to vprašanje nas navajajo tudi nekatera poročila iz prakse, v katerih študentje pišejo, da je bil razred, v katerem so opravljali prakso, homogen, saj je na primer v njem:

- »šest Romov, en hiperaktiven in en gibalno oviran učenec«;
- »le en učenec z učnimi težavami oziroma s posebnimi potrebami«;
- »le en je naglušen, dva zaostajata v govoru«;
- »le en, ki ima težave z agresijo«;
- »le en je zelo bogat, trije so s posebnimi potrebami«;
- »samo štirje so tujci«;
- »le nekaj otrok, ki izstopajo (rahle učne težave ali sposobnejši)«;
- »le dva imata posebne potrebe, nekateri izhajajo iz socialno zelo nizkega sloja« ...

Študentje tudi navajajo celo vrsto razlogov, zakaj je inkluzija težka, če ne celo nemogoča, pri čemer najpogosteje izpostavljajo, da zahteva od učitelja veliko znanja in truda. Tovrstno stališče je sicer konstruktivno, saj išče razloge za uspešnost inkluzije predvsem v učitelju, njegovih stališčih, v pripravljenosti vložiti v svoje delo trud in ne v otrocih samih ali njihovih starših, na drugi strani pa kaže na razumevanje, da je poučevanje ranljivih učencev nekaj dodatnega, posebnega, zaradi česar mora biti občutek o težavnosti uresničevanja inkluzije še veliko izrazitejši. Takšna stališča v praksi pogosto vodijo v segregacijo oziroma marginalizacijo celo znotraj sicer deklarirano inkluzivnega sistema.

Kaj pomenijo zgornji odgovori za programe izobraževanja učiteljev? Inkluzija namreč ni izbira, ampak dejstvo, zahteva in nujnost, učinkovito usposabljanje učiteljev pa je ključno za njen uspeh (Evans, 2004).

Da bi prispevali k oblikovanju inkluzivnih procesov v šolah in razredih, je treba, kot navaja L. Florian (2007, po Rouse, 2008), v programih izobraževanja učiteljev jasneje poudariti pravico vseh do izobraževanja

in delati na premagovanju determinističnih pogledov na sposobnosti. V povezavi s tem naj izpostavimo, da študentje in tudi učitelji (Peček in Lesar, 2006; Magajna et al., 2005) pogosto navajajo, da bi se lažje soočili s poučevanjem in socialnim vključevanjem ranljivih skupin učencev, če bi imeli dovolj znanja o njihovih specifičnostih, posebnostih, če bi bolje poznali njihove primanjkljaje in hendikepe. Tudi raziskave kažejo (gl. na primer Campbell et al., 2003), da študijski proces, temelječ na spoznavanju značilnosti ranljivih otrok, lahko izboljša odnos študentov do njih, privede do zmanjšanja stereotipov do ranljivih otrok, poveča razumevanje ranljivosti ter izboljša predstavo o dosežkih otrok in ugodnih učinkih inkluzije za te in preostale otroke. Pa vendar je pri tem nujno poudariti, da mora tovrstno izobraževanje prihodnjih učiteljev vključevati zavedanje, da ni primanjkljaj tisti, ki bi moral skrbeti učitelje, ampak je ključno vprašanje, kako zmanjšati posledice, ki jih otroci zaradi primanjkljaja imajo v svojem življenju, kako zmanjšati ovire, ki jim jih predstavlja primanjkljaj za učenje. Ni namreč primanjkljaj tisti, ki osebo ovira, ampak način, kako družba to osebo obravnava (McConkey, 2001). Težava prevelikega ali celo izključnega poudarjanja medicinskega diskurza, ki temelji na primanjkljajih, je v tem, da tovrstno razmišljanje hitro pelje do zaključka, da je težava del otroka, in ker težava potrebuje posebno obravnavo, jo potrebuje tudi otrok – največkrat v segregiranih okoljih (prav tam). Inkluzivno izobraževanje pa terja večji poudarek na pedagoškem diskurzu (Meijer, 2003; Fulcher, 1989). Če je temeljno vprašanje medicinskega diskurza, kaj je narobe z otrokom, je vodilno vprašanje pedagoškega diskurza, kaj otrok potrebuje za podporo pri učenju. Ta sprememba pa vpliva na izobraževanje in oblikovanje učiteljeve poklicne identitete ter na pojmovanje vloge in odgovornosti učiteljev (Rouse, 2008). Nobeno izobraževanje učiteljev ne bo uspešno, če bo v njem prevladovalo prepričanje, da so nekateri otroci potrebni »popravka« ali da jih je celo nemogoče »popraviti« (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Poleg znanja o primanjkljajih pa učitelji potrebujejo tudi veščine, s katerimi bi znali prepoznati specifične potrebe vsakega posameznega otroka in nanje odgovarjati s široko množico metod in tehnik poučevanja (prav tam). Za kakovost inkluzije je nujno torej tudi znanje o tem, kako poučevati v raznolikem razredu, pri čemer ima osrednjo vlogo znanje o individualizaciji in diferenciaciji dela za vse učence ob zavedanju, ki smo ga že poudarili, da učni pristopi in strategije za ranljive skupine učencev niso bistveno drugačni od tistih, ki se uporabljajo za vse učence, in da je treba narediti premik iz osredinjenosti na razlike med učenci na poučevanje, usmerjeno v vse (Florian, 2007, po Rouse, 2008; Davis in Florian, 2004). Glede na to, da praksa v šolah pogosto kaže, da je individualizacije in diferenciacije v

naših razredih malo (Peček in Lesar, 2006), in glede na to, da se učencem s posebnimi potrebami pogosto popušča pri ocenjevanju (Zupanc in Bren, 2010; Košir, 2008), bi se morali študentje med svojim študijem na različnih ravneh soočiti tudi z vprašanjem, kaj mora biti različno za ranljive skupine učencev, da bi bili ti čim uspešnejši, in katere oblike poučevanja ne vodijo v inkluzijo, ampak segregacijo.

Ob vsem tem pa so potrebna tudi prepričanja učiteljev, da so vsi otroci vredni izobraževanja, da se vsi lahko učijo, da so lahko učitelji tisti, ki naredijo razliko v življenju učencev, da je inkluzija njihova odgovornost in ne naloga specialnih učiteljev ali celo staršev in otroka samega (Florian in Rouse, 2009; Rouse, 2008; Medveš, 2003). Kot smo že omenili, se študentje vključijo v proces izobraževanja s svojimi implicitnimi teorijami, prepričanji ter s stališči o učenju in poučevanju pa tudi s strahovi, predsodki in s stereotipi do drugačnosti. Torej bi bilo nujno med njihovim študijem dati poudarek na to, da se negativna stališča in strahovi izrazijo (Jordan et al., 2009). Če se namreč ne ukvarjamo z negativnimi stališči prihodnjih učiteljev, se bodo ta nadaljevala oziroma stopnjevala in celo ovirala prizadevanja za inkluzivno izobraževanje v praksi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Soočanje s tovrstnimi stališči pa je mogoče le, če imajo študentje možnosti refleksije, diskusij in če so izzvani z odzivi, reakcijami, s stališči kolegov in učiteljev. Pri tem torej niso uporabne le metode, kot sta prepričevanje in informiranje, ampak bi bilo nujno uporabiti pri študijskem procesu več interaktivnih pristopov in metod, kot so: igre vlog, simulacije, delo v skupinah, ki študente postavljajo v situacije, ko na lastni koži občutijo in razmišljajo, kaj pomeni biti drugačen, marginaliziran, stigmatiziran, diskriminiran in kaj pomeni diskriminirati druge. Bistvenega pomena je torej aktivna vloga študenta samega, saj – kot kažejo raziskave – najbolj prepričajo argumenti, ki si jih ustvarijo študentje sami (Samaluk in Turnšek, 2011; Ule, 2009).

Raziskave kažejo, da ima tradicionalni način posredovanja znanj študentom o delu z ranljivimi otroki, torej osnovan samo na povečanju teoretičnega znanja, zanemarljiv vpliv na odnos študentov do poučevanja ranljivih učencev. Prihodnjim učiteljem je nujno treba dati tudi možnost, da že med svojim študijem vstopajo v interakcije z ranljivimi skupinami učencev (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010), saj delo in interakcija z učenci iz različnih ranljivih skupin poveča samozavest in prepričanje o kompetentnosti za poučevanje. Pa vendar raziskave prav tako kažejo, da čeprav je raven stika pomemben dejavnik pri določevanju pozitivnega odnosa do ranljivih otrok, samo neposredni stik z ranljivimi otroki ne vodi nujno do pozitivnih sprememb odnosa. Najučinkovitejše pri izboljševanju odnosa je torej kombiniranje formalnega izobraževanja

s strukturiranim in z neposrednim stikom z ranljivimi osebami (Gilmore et al., 2003). To pa pomeni, da je za doseganje inkluzivnega dela v šoli in razredu potrebno ne le kakovostno usposabljanje na fakultetah, ampak tudi praktično usposabljanje študentov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Da pa bi lahko prihodnje učitelje čim bolj pripravili za delo v inkluzivnih razredih, je pomembno, da se tisto, kar izpostavlja teorija, in tisto, kar kaže praksa, dopolnjuje. Medtem ko teorija lahko navaja celo vrsto razlogov za to, zakaj je inkluzija pomembna, pa praksa na drugi strani kaže, kako je to mogoče izpeljati, kar omenjajo v svojih odgovorih tudi nekateri študentje. In vendar več kot polovica študentov izpostavlja, da je teorija nekaj, praksa pa nekaj povsem drugega. Pri tem pogosto navajajo, da je teorija idealizirana, da pričakuje, da bodo učitelji sposobni vključiti vse učence, praksa pa naj bi kazala, da to ni mogoče. Res je, da inkluzija ni nikoli končan proces; pogosto se celo izpostavlja, da je ideal, ki ga vedno znova in na različne načine skušamo doseči, pa vendar je naloga prakse, da poudarja tudi to, da je inkluzija dejstvo, in hkrati pokaže na praktičen način, kako jo je mogoče uresničevati. Učitelji mentorji imajo namreč odločilni pomen pri usposabljanju prihodnjih učiteljev, saj se študentje pogosto zgledujejo prav po njih. V svojih poročilih iz prakse in tudi v svojih odgovorih na našo manjšo raziskavo, prikazano zgoraj, poudarjajo, da tako dela tudi učiteljica, pri kateri so opravljali prakso oziroma da jim je ona tako povedala. Med drugim se nemalokrat zgodi, da izkušnje svojih mentorjev, naj bodo te pozitivne ali negativne, študentje posplošijo na celoten šolski sistem. Negativna izkušnja mentorja z inkluzijo tako velikokrat pripelje do oblikovanja ali celo potrditve mnenja študenta, da je inkluzija nemogoča, neuspešna, neizvedljiva in da le redko pelje v iskanje mogočih vzrokov za neuspehe ter načinov, kako bi lahko zgodbe o neuspehu spremenili v zgodbe o uspehu. Na drugi strani pa študentje poročajo o veliko uspešnih primerih inkluzije, v katerih se učiteljem kljub velikim razredom in številu ranljivih otrok v razredu uspe ukvarjati z raznolikostjo, jo vpeljevati v učne vsebine, individualizirati pouk za vse učence. Tovrstne izkušnje študentov vplivajo tudi na oblikovanje njihovih pozitivnih stališč do inkluzije. To pa pomeni, da je pomembno študentom dati možnost opazovati kakovostno poučevanje v raznolikih razredih in si pridobiti osebne izkušnje pri delu z ranljivimi skupinami učencev (Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2008). Ni torej pomembno le, da se študentom omogoči prakso v raznolikih razredih, ampak da prakso spremlja kakovostno mentorstvo in da ta poteka v šolah, ki imajo močno inkluzivno politiko in prakse. Le tako bo večja verjetnost, da bodo študentje videli raznolikost kot vir in ne kot problem (Taylor in Sobel, 2001).

Sklenili bi lahko, da je pri izobraževanju učiteljev za inkluzijo sicer pomembno, da se izboljša poznavanje značilnosti oziroma potreb ranljivih otrok,

predvsem pa poznavanje uspešnih načinov dela z njimi (Lewis in Doorlag, 1987). Poleg tega pa je treba tudi posebej poudariti odnos prihodnjih učiteljev do inkluzije. Doseganje teh ciljev pa je naloga učiteljev na fakultetah in na šolah, na katerih študentje opravljajo prakso. Ob tem je ključnega pomena zavedanje, ki smo ga že poudarili, da inkluzija ni nikoli končan proces, pa tudi, da za njen uspeh znanja sama po sebi niso pomembna v tolikšni meri, kot je pomembna pripravljenost inkluzijo vpeljevati, jo razvijati, prilagajati stanju na šoli, ki pa se iz leta v leto, če ne iz meseca v mesec, spreminja. Inkluzivne šole so namreč učeče se organizacije, v katerih učitelji konstantno prilagajajo svoje pedagoško delo individualnim potrebam različnih otrok (Evans, 2004).

Literatura

Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (ur.) (2009). *Policies and Practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.

Berry, R. A. W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and teacher education*, 24, 1149–1159.

Booth, T., & Ainscow, M. (ur.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 28(4), 369–379.

Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions (2007). Pridobljeno 15. 1. 2014 s <http://arts.gov.au/sites/default/files/pdfs/149502E.pdf>

Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol (2006). Pridobljeno 15. 1. 2014 s <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London: DfES.

Declaration on the rights of indigenous peoples (2007). Pridobljeno 15. 1. 2014 s http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher Education for Inclusion – International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 15. 10. 2013 s http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf

European Commission. (2003). Implementation of education & training 2010 work programme. Progress report november 2003. Pridobljeno 11. 10. 2013 s http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Pridobljeno 11. 10. 2013 s http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf

Evans, P. (2004). Educating Students with Special Needs: A Comparison of Inclusion Practices in OECD Countries. *Education Canada*, 44, 32–35.

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?* London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Gilmore, L. A., Campbell, J., & Cuskelly, M. (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(1), 65–76.

Guralnick, L. M. (1999). The Nature and Meaning of Social Integration for Young Children with Mild Developmental Delays in Inclusive Settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70–86.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.

Košir, S. (2008). Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologična Slovenica*, 16(3), 61–68.

Krek, J., & Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511–527.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1991). *Teaching special students in the mainstream*. New York: Merrill - MacMillan.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Preservice Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Pridobljeno 1. 12. 2011 s <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>

Macura Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 629–645.

Macura Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.

Magajna, L., Pečjak, S., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., & Tancig, S. (2005). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.

McConkey, R., Benard da Costa, A. M., Holdsworth, J., Jönsson, T., Kanyanta, B. S., Lehtomäki, E., Lopez, A. L., Miles, S., Muthukrishna, N., O'Toole, B., Saleh, L., Shaban, R., Thorburn, M., & Väyrynen, S. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. Paris: United nations educational, scientific and cultural organization.

Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 84–101.

Meijer, C. J. W. (ur.) (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Minami, M., & Ovando, C. (2004). Language issues in multicultural contexts. V J. A. Banks & C. A. McGee Banks (ur.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey - Bass.

OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retraining effective teachers*. Pridobljeno 15. 10. 2013 s <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Peček, M., & Macura Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European journal of teacher education*, 35(3), 327–346.

Peček, M., & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. V *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? Pridobljeno 14. 7. 2014 s <http://www.abdn.ac.uk/eitn/uploads/files/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>

Samaluk, B., & Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 62(3), 182–203.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773–785.

Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17, 487–503.

Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Unesco. (2008). »Inclusive education: the way of the future«. Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva: IBE Document ED/BIE/CONFINTED 48/5.

Unesco. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. United nations educational, scientific and cultural organization. Pridobljeno 15. 12. 2013 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Zupanc, D., & Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 208–228.

VPLIVI JEZIKOVNE IN BRALNE KOMPONENTE NA BRALNO RAZUMEVANJE V ANGLEŠČINI KOT TUJEM JEZIKU PRI USPEŠNIH IN ŠIBKIH BRALCIH

Florina Erbeli
Osnovna šola Litija

Povzetek

Glavna cilja raziskave sta bila ugotoviti in pojasniti vplive jezikovne (slušno razumevanje in obseg besedišča) ter bralne (dekodiranje) komponente na bralno razumevanje (BR) v angleščini kot tujem jeziku (TJA), hkrati pa primerjati vplive obeh komponent na BR v TJA med skupino uspešnih ($N = 271$) in skupino šibkih ($N = 209$) bralcev. V raziskavi je sodelovalo 480 sedmošolcev, starih od 12 do 13 let. Rezultati analize modeliranja strukturnih enačb (SEM) kažejo: 1) da ima dekodiranje močnejši oziroma pomemben vpliv na BR v primerjavi s slušnim razumevanjem in z besediščem za celoten vzorec; 2) da slušno razumevanje in besedišče pri uspešnih bralcih neposredno pomembno vplivata na BR, pri šibkih bralcih pa ne; 3) da je vpliv dekodiranja na BR močnejši pri šibkih bralcih kot pri uspešnih bralcih. Ti rezultati so skladni z rezultati prejšnjih raziskav. Uspešni bralci so hitro razvili spretnosti natančnega branja posameznih besed (bralno komponento), zato se lahko pri bralnem razumevanju v TJA v primerjavi s svojimi vrstniki bolj zanašajo na jezikovno komponento.

Ključne besede: bralno razumevanje, angleščina kot tuji jezik, uspešni in šibki bralci

Effects of Linguistic and Reading Components on English as a Foreign Language Reading Comprehension among Skilled and Less-Skilled Readers

Abstract

This study had two main aims. First, we examined whether linguistic (listening comprehension and vocabulary size) and reading (decoding) components are related to reading comprehension (RC) in English as a foreign language (EFL). Second, we examined whether the two components are more strongly related to RC in EFL among skilled ($N = 271$) or less-skilled ($N = 209$) readers. For this purpose, 480 Slovene-speaking seven graders (aged between 12 and 13) participated in the study. A series of structural equation modelling (SEM) analyses shows 1) that decoding compared to listening comprehension and vocabulary size was more strongly related to RC for the whole sample, 2) that listening comprehension and vocabulary size were directly related to RC for skilled readers, however not for less-skilled readers, 3) that decoding was more strongly related to RC for less-skilled than for skilled readers. These results are in line with previous research. They can be explained by the rapid development of accurate word-reading skills (reading component) by the

skilled readers so that these readers compared to their peers can rely more on the linguistic component when reading in EFL.

Keywords: reading comprehension, English as a foreign language, skilled and less-skilled readers

Uvod

Cilj branja je razumeti besedilo na podlagi vidne zaznave. Pri različnih jezikih se vidne zaznave razlikujejo in prilagajajo zakonitostim posameznega jezika, zato mora bralec poznati zakonitosti in lastnosti ciljnega jezika. Kadar ima bralec težave na področju branja in bralnega razumevanja (BR) v ciljnem jeziku (lahko je to prvi, drugi ali tuji jezik), lahko te izvirajo iz težav na področju katerih koli zakonitosti jezika. Lahko gre za težave na področju bralnih, fonoloških, pravopisnih, besednih, skladenjskih, semantičnih, metakognitivnih idr. zakonitosti oziroma komponent (Carr in Levy, 1990), zato je treba preučiti vpliv čim več teh komponent na branje in BR. Veliko je raziskav preučevanja vplivov komponent na področju prvega in drugega jezika (Perfetti, Landi in Oakhill, 2005), malo pa jih je na področju tujega jezika. Poleg tega se večina raziskav ne osredinja na preučevanje zapletenih odnosov pri vplivih več komponent hkrati na BR v tujem jeziku med različno uspešnimi bralci, zato da bi poiskali tiste komponente jezika, ki najbolj napovedujejo rezultat na testih BR pri uspešnih in manj uspešnih bralcih (McNamara in Nagliano, 2009). Zaradi navedenih razlogov smo v našo raziskavo vključili preučevanje vplivov jezikovne in bralne komponente (tekočnost branja, pravopisna zmožnost, slušno razumevanje, besedišče) na BR v angleščini kot tujem jeziku pri uspešnih in šibkih slovenskih dvanajstletnih bralcih.

Komponentni pristop ter vplivi komponent na bralno razumevanje pri uspešnih in šibkih bralcih

Da bi bolje razumeli branje, so raziskovalci razvili različne pristope in modele branja. Eden izmed najpomembnejših modelov, ki skuša razložiti branje in BR v prvem jeziku ter ga je mogoče aplicirati pri razlagi BR v tujem jeziku (Shiotsu, 2010), je model komponent (Carr in Levy, 1990; Hoover in Tunmer, 1993). Hoover in Tunmer (1993) definirata komponente kot »konstituente, ki se jih da teoretično razločiti ter empirično izolirati« (Hoover in Tunmer, 1993, str. 4). Čeprav še vedno ostaja vprašanje, ali se lahko določene (predpisane) komponente resnično izolirajo (Urquhart in Weir, 1998), in kljub očitnim problemom, ki jih ta definicija prinaša za empirično raziskovanje, se je komponentni pristop k raziskovanju branja izkazal za učinkovitega, saj je

posebej relevanten in koristen za diagnostično ocenjevanje v smislu razlage razvojnih razlik (Carr in Levy, 1990), s čimer se ukvarja tudi naša raziskava. Poleg tega prispeva k jasnejšemu razumevanju branja na splošno. Carr in Levy (1990) pripisujeta zasluge komponentnemu pristopu in menita, da je popolna karakterizacija, ki je rezultat komponentnega pristopa, edina pot do definiranja konstrukta branja in BR ter do ugotovitev, kako se branje in BR razvojno spreminjata ter kaj ustvarja individualne razlike med bralci.

Kljub prednostim komponentnega pristopa ostaja vprašanje, koliko je komponent oziroma katere so komponente branja. Hoover in Gough (1990) v najosnovnejši obliki razlikujeta med dvema komponentama v komponentnem modelu, ki ga imenujeta *The Simple View of Reading* (Preprosto gledanje na branje), in sicer med dekodiranjem in jezikovnim razumevanjem. Čeprav ima ta preprost model zaradi dveh ločljivih komponent prednosti, so raziskovalci ugotovili, da je branje kompleksnejše in da vsebuje več komponent. Posebej raziskave o branju v drugem ter tujem jeziku zahtevajo bolj sofisticiran model (Urquhart in Weir, 1998). Komponente pri branju v drugem jeziku so iste ali podobne kot pri branju v prvem jeziku, vendar je pomembnost oziroma povezanost teh faktorjev drugačna in včasih kompleksnejša v primerjavi s prvim jezikom.

Coady (1979) je identificiral tri komponente, ki so ključne za branje v drugem jeziku: védenjsko podlago, konceptualne sposobnosti in procesne strategije. Podobno Bernhardt (1991) predlaga model s tremi komponentami, in sicer splošno znanje, jezik in pismenost. Bernhardt (1990) v svojem prejšnjem modelu branja v drugem jeziku predlaga šest komponent, ki delujejo prosto in fleksibilno: metakognicijo, védenjsko podlago, intratekstualno percepcijo, fonemske/grafemske značilnosti, prepoznavanje skladenjskih lastnosti in znanje besedišča. Bernhardt (2011) v naslednjem modelu upošteva znanje skladnje in besedišča v faktorju, ki se imenuje morfološko-sintaktično znanje. Grabe (1991) predpostavlja šest glavnih komponent v modelu branja v tujem jeziku: spretnosti avtomatske prepoznave, besedišče in strukturno znanje, diskurzno strukturno znanje, splošno védenjsko podlago, spretnosti sinteze in evalvacije, metakognitivno znanje. Grabe (2009) ta model še dodela, tako da predlaga naslednje glavne komponente, ki vplivajo na BR: tekočnost branja, avtomatiziranost in hitro prepoznavanje besed, procese iskanja, znanje besedišča, znanje oblikoslovja, znanje skladnje, zavedanje o besedilni strukturi in diskurzno organizacijo, razumevanje glavne ideje, priklic bistvenih podrobnosti, sklepanje o besedilu, sposobnosti strateškega procesiranja, sposobnost povzemanja, sposobnost sinteze, evalvacijo in kritično branje.

Če se osredinimo na predvidevanje, da je »branje kompleksen informacijsko-procesni sistem, ki sestoji iz določenega števila teoretično razdružljivih in

empirično izolativnih mentalnih operacij» (Koda, 2004, str. 190), skuša komponentni pristop razvozlati povezane komponente in določiti njihov relativni delež k sposobnosti branja in BR (Koda, 2004). Če se vrnemo na staro Aldersonovo (1984) vprašanje, ali so težave pri branju bralnega ali jezikovnega značaja, je pomembno, da ugotovimo sorazmerni delež jezikovnih in bralnih komponent v tujem jeziku. Brisbois (1995) ugotavlja, da pogled v sorazmerni delež besedišča, znanja slovnice, tekočnosti branja k BR lahko veliko prispeva k pristopom poučevanja branja pri pouku. Da bi razumeli prispevek komponent k branju in BR, je treba konceptualizirati in operacionalizirati vse komponente, kar je zahtevna naloga. Ta raziskava se bo osredinila le na vidike jezikovne in bralne komponente – ti so: tekočnost branja, pravopisna zmožnost, slušno razumevanje, besedišče in njihov vpliv na BR v tujem jeziku.

Poleg tega, da razumemo, katere komponente vplivajo na BR v angleščini kot tujem jeziku, je pomembno analizirati, ali so te komponente iste pri skupini šibkih in skupini uspešnih bralcev in kakšen je njihov sorazmerni delež k razlagi variance BR v tujem jeziku. Več raziskav je pokazalo, da je izvor bralnih težav med skupinama različen (Swanson et al., 2006). Nekateri učenci imajo težave na področjih jezikovne (npr. pri prepoznavanju posameznih besed) ali bralne komponente (npr. pri tekočem branju besedila). Razumljivo je pričakovati, da bo prva skupina učencev urila prepoznavanje besed, druga pa tekočnost branja. Da lahko učinkovito pomagamo učencem izboljšati branje in BR, moramo vedeti, katere komponente najbolj vplivajo na BR. Identificirati moramo tiste komponente, ki pripeljejo do težav pri branju in BR. Komponentni pristop daje poskusno rešitev tem zahtevam (Joshi in Aaron, 2000). Natančneje, komponentni pristop identificira in analizira komponente, ki tvorijo osnovo bralnim težavam, in se usmerja v njihovo izboljšavo. Ko ugotovimo, s katerimi komponentami imajo šibki bralci težave, lahko pri izvajanju pouka poudarimo te iste komponente, da odpravimo razliko v BR med skupino šibkih in skupino uspešnih bralcev. S tem znanjem lahko izdelamo predlog poučevanja BR v angleškem jeziku za šibke bralce za premostitev njihovih težav.

Opredelitev problema in cilji raziskave

Raziskava posega na področje preučevanja vplivov jezikovne in bralne komponente na BR v tujem jeziku, in sicer v angleščini (TJA), ter iskanja razlik v vplivih teh komponent pri šibkih in uspešnih bralcih v 7. razredu slovenske osnovne šole. Vplivi na BR v TJA so analizirani s komponentno analizo, ki je v svetu precej razširjena v kontekstu učenja angleščine kot drugega jezika, v slovenskih raziskavah za preučevanje BR v TJA pa še ni bila uporabljena. Posledično ostaja neodgovorjeno vprašanje, katera

izmed komponent pojasni kar se da velik del celotne variance pri BR v TJA pri šibkih in uspešnih bralcih med slovenskimi sedmošolci. Modeli po svetu (Hannon, 2012) analizirajo vplive posameznih komponent na BR v angleščini, vendar niso neposredno prenosljivi v naše okolje zaradi razlik v kurikulumu, kulturnem prostoru in v relaciji maternega jezika do angleščine, zato iščemo model, ustrezen slovenskemu okolju, med slovenskimi sedmošolci. Težave na področju katere koli komponente lahko privedejo do težav pri BR v TJA, zato je treba čim več komponent preveriti in upoštevati. Z identificiranjem najvplivnejših komponent na BR lahko ugotovimo, katere so tiste komponente, ki največ prispevajo k dobremu BR v TJA pri uspešnih bralcih, na podlagi tega pa izdelamo model pomoči in aktivnosti na področju teh komponent za šibke bralce. Če pogledamo z drugega zornega kota, lahko s komponentno analizo ugotovimo, na področju katere komponente se šibki in uspešni bralci pomembno razlikujejo. Pri prenosu modela pomoči oziroma aktivnosti v šolo moramo poudariti tiste komponente, pri katerih je razlika med šibkimi in uspešnimi bralci največja.

Cilji raziskave so: 1) ugotoviti in pojasniti vpliv jezikovne in bralne komponente, identificiranih v latentni strukturi, na BR v TJA in 2) primerjati vplive komponent, identificiranih v latentni strukturi, na BR v TJA med skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev.

Metode dela

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 480 učencev, rojenih leta 1999, ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali sedmi razred. Učenci so prihajali iz 22 osnovnih šol v Sloveniji. Povprečna starost učencev je bila 12 let in 8 mesecev. Razlikovanje med šibkimi in uspešnimi bralci je bilo izvedeno s testom hitrega branja z razumevanjem (THB), ki se je v prejšnji raziskavi (Lipiec Stopar, 1999) izkazal kot test z visoko diskriminantno vrednostjo pri starosti 10 let. Tudi v naši pilotski študiji smo s kanonično diskriminantno analizo ugotovili, da THB, in sicer spremenljivka hitro branje z razumevanjem – 3 minute (THB_3), najbolje ločuje šibke in uspešne bralce. Izdelali smo intervalne vrednosti rezultatov na testu THB, torej na spremenljivki THB_3, za to raziskavo, na osnovi katerih smo učenca uvrstili v skupino uspešnih ali skupino šibkih bralcev. Tako je v raziskavi sodelovalo 271 uspešnih in 209 šibkih bralcev.

Merski instrumenti

V raziskavi so bili uporabljeni naslednji merski instrumenti: test hitrega branja z razumevanjem (THB) avtorice Lipiec Stopar (1999) je test, s katerim

merimo bralno razumevanje s poudarkom na hitrosti procesiranja. Vsebuje 30 krajših odstavkov, v katerih se v vsakem pojavi ena nelogična oziroma napačno uporabljena beseda ali krajša besedna zveza, ki jo mora učenec prepoznati in prečrtati. Merili smo hitrost branja (število pravih odgovorov v 3 minutah). Zanesljivost znaša $\alpha = 0,91$.

Test tekočnosti tihega branja besed v angleškem jeziku – Test of Silent Word Reading Fluency (TOSWRF) (Mather et al., 2004) – meri tekočnost branja. TOSWRF vsebuje 25 vrst angleških besed, skupaj 179 besed, ki so zapisane brez presledka. Učenec mora v treh minutah potegniti čim več črt za presledek, in sicer tam, kjer meni, da se beseda začne oziroma konča. Zanesljivost znaša $r = 0,92$.

Podatki o tekočnosti branja delov besedil v angleškem jeziku so bili pridobljeni s testom tekočnosti tihega branja besedil v angleškem jeziku – Test of Silent Contextual Reading Fluency (TOSCRF) (Hammill et al., 2006). Zanesljivost znaša $r = 0,97$.

Test obsega besedišča (Vocabulary Size Test; VOCAB) avtorjev Nationa in Beglarja (2007) meri receptivno razumevanje besed in obseg besedišča. Vsebuje 26 besed. Učenci izbirajo med 4 ponujenimi odgovori pri vsaki besedi, izberejo pa tisti odgovor, ki opisuje besedo oziroma je sopomenka besedi. Zanesljivost znaša $\alpha = 0,84$.

Test slušnega razumevanja – Test of Auditory Comprehension of Language (TACL) (Carrow Woolfolk, 1999) – je test, ki meri tri kategorije te jezikovne zmožnosti, in sicer besedišče (AUDIT_VOCAB), slovnične morfeme (AUDIT_MORPHEME) ter zapletene besedne zveze in povedi (AUDIT_ELABORATIVE). Zanesljivost znaša $\alpha = 0,86$.

Test pravopisne zmožnosti – Test of Orthographic Competence (TOC) (Mather et al., 2008) – je test, s katerim merimo pravopisno zmožnost. Meri tri kategorije te zmožnosti, in sicer ujemanje grafemov (GRAPHEME_MATCHING), izbiro črke (LETTER_CHOICE) in črkovanje (SIGHT_SPELLING). Zanesljivost znaša $r = 0,86$ in $r = 0,89$ ter $\alpha = 0,86$.

Preizkus BR v angleščini (READ_COMPR) je instrument, s katerim smo pridobili informacije o razumevanju prebranega besedila v angleščini. Sestavljen je iz petih besedil (READ_COMPR_1, READ_COMPR_2, READ_COMPR_3, READ_COMPR_4, READ_COMPR_5), prevzetih iz Qualitative Reading Inventory (Leslie in Schudt Caldwell, 2010), ustreznih za starostno obdobje učencev v raziskavi. Zanesljivost znaša $\alpha = 0,84$; $\alpha = 0,84$; $\alpha = 0,87$; $\alpha = 0,81$ in $\alpha = 0,79$ za vsako posamezno besedilo.

Postopek pridobivanja podatkov

Za zbiranje podatkov in testiranje so bila pridobljena soglasja staršev učencev v vzorcu. Testiranje je potekalo skupinsko na osnovnih šolah v učilnicah, in sicer od februarja do maja 2012.

Statistična obdelava podatkov

Podatki so obdelani z deskriptivno (aritmetična sredina, standardna deviacija) in multivariatno statistiko (modeliranje strukturnih enačb). Prikazani so tabelarično in slikovno.

Rezultati in interpretacija

Deskriptivna statistika

V preglednici 1 so podani podatki deskriptivne statistike za posamezno spremenljivko za celoten vzorec.

Preglednica 1: Opisna statistika za celoten vzorec po posameznih spremenljivkah

Spremenljivka	M	SD
read_compr_1	4,364	1,383
read_compr_2	4,129	1,353
read_compr_3	3,912	1,456
read_compr_4	4,012	1,324
read_compr_5	4,150	1,503
TOSWRF	77,820	26,040
TOSCRF	76,966	28,891
VOCAB	14,070	5,759
AUDIT_VOCAB	7,351	1,636
AUDIT_MORPHEME	8,859	2,802
AUDIT_ELABORATIVE	5,301	0,952
GRAPHEME_MATCHING	9,772	3,286
LETTER_CHOICE	16,808	12,009
SIGHT_SPELLING	13,889	4,946

Op.: M = aritmetična sredina; SD = standardna deviacija; read_compr_1 = bralno razumevanje v angleščini – besedilo 1; read_compr_2 = bralno razumevanje v angleščini – besedilo 2; read_compr_3 = bralno razumevanje v angleščini – besedilo 3; read_compr_4 = bralno razumevanje v angleščini – besedilo 4; read_compr_5 = bralno razumevanje v angleščini – besedilo 5; TOSWRF = tekočnost tihega branja besed; TOSCRF = tekočnost tihega branja besedila; VOCAB = obseg besedišča; AUDIT_VOCAB = slušno razumevanje besedišča; AUDIT_MORPHEME = slušno razumevanje slovničnih morfemov; AUDIT_ELABORATIVE = slušno razumevanje zapletenih besednih zvez in povedi; GRAPHEME_MATCHING = prepoznavanje ujemanja grafemov; LETTER_CHOICE = izbira črke; SIGHT_SPELLING = črkovanje

Učenci so najbolj reševali test slušnega razumevanja, saj so dosegli v povprečju 82 %, 74 % in 88 % pravih odgovorov za posamezno spremenljivko slušnega razumevanja. Pri spremenljivkah slušnega razumevanja so rezultati najmanj razpršeni. Največja razpršenost rezultatov se pojavlja pri spremenljivkah, ki so časovno omejene (TOSWRF, TOSCRF, LETTER_CHOICE).

V preglednici 2 je prikazana še opisna statistika za skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev. Skupini sta bili določeni na osnovi rezultatov preizkusa THB, in sicer THB_3. Razlikujeta se v vseh spremenljivkah te raziskave, kar je razvidno iz rezultatov multiple analize varianc (MANOVA); Wilksova lambda = 0,601, $F = 12,073$, $p < 0,001$. Iz preglednice 2 so razvidne razlike za vsako posamezno spremenljivko; skupina uspešnih bralcev v povprečju dosega višji rezultat na vseh spremenljivkah v primerjavi s skupino šibkih bralcev.

Preglednica 2: Opisna statistika za skupini uspešnih in šibkih bralcev po posameznih spremenljivkah

Spremenljivka	Skupina (1, 2)	M	SD	F ($p < 0,001^{***}$)
Read_compr_1	1	3,531	1,248	8,977***
	2	5,007	1,115	
Read_compr_2	1	3,378	1,230	7,093***
	2	4,708	1,144	
Read_compr_3	1	3,148	1,408	6,193***
	2	4,501	1,198	
Read_compr_4	1	3,371	1,353	5,930***
	2	4,505	1,067	
Read_compr_5	1	3,248	1,402	8,289***
	2	4,845	1,176	
TOSWRF	1	63,416	25,106	7,652***
	2	88,929	20,806	
TOSCRF	1	59,947	24,042	9,262***
	2	110,092	25,267	
VOCAB	1	11,794	5,259	3,306***
	2	15,826	5,516	
AUDIT_VOCAB	1	6,830	1,789	2,555***
	2	7,752	1,383	
AUDIT_MORPHEME	1	7,931	3,091	2,341***
	2	9,575	2,320	
AUDIT_ELABORATIVE	1	4,997	1,111	2,579***
	2	5,535	0,728	
GRAPHEME_MATCHING	1	8,488	3,204	4,052***
	2	10,763	2,998	
LETTER_CHOICE	1	12,105	10,172	3,614***
	2	20,435	12,076	
SIGHT_SPELLING	1	11,505	4,881	5,601***
	2	15,726	4,154	

Op.: Skupina 1 = šibki bralci; Skupina 2 = uspešni bralci; M = aritmetična sredina; SD = standardna deviacija; F = F-test z eventuelno statistično značilnostjo

Vplivi jezikovne in bralne komponente, identificirani v latentni strukturi, na bralno razumevanje v TJA

V prvem cilju raziskave smo želeli ugotoviti, ali jezikovna in bralna komponenta vplivata na BR v TJA in kako močen je ta vpliv. S pomočjo eksploratorne faktorjske analize smo ugotovili strukturo in dimenzionalnost faktorjev. Izkazalo se je, da imamo v našem modelu tri faktorje oziroma komponente, ki smo jih poimenovali BR, dekodiranje ter slušno razumevanje in besedišče. Pripadajoči podtesti oziroma indikatorji teh komponent so prikazani v preglednici 3.

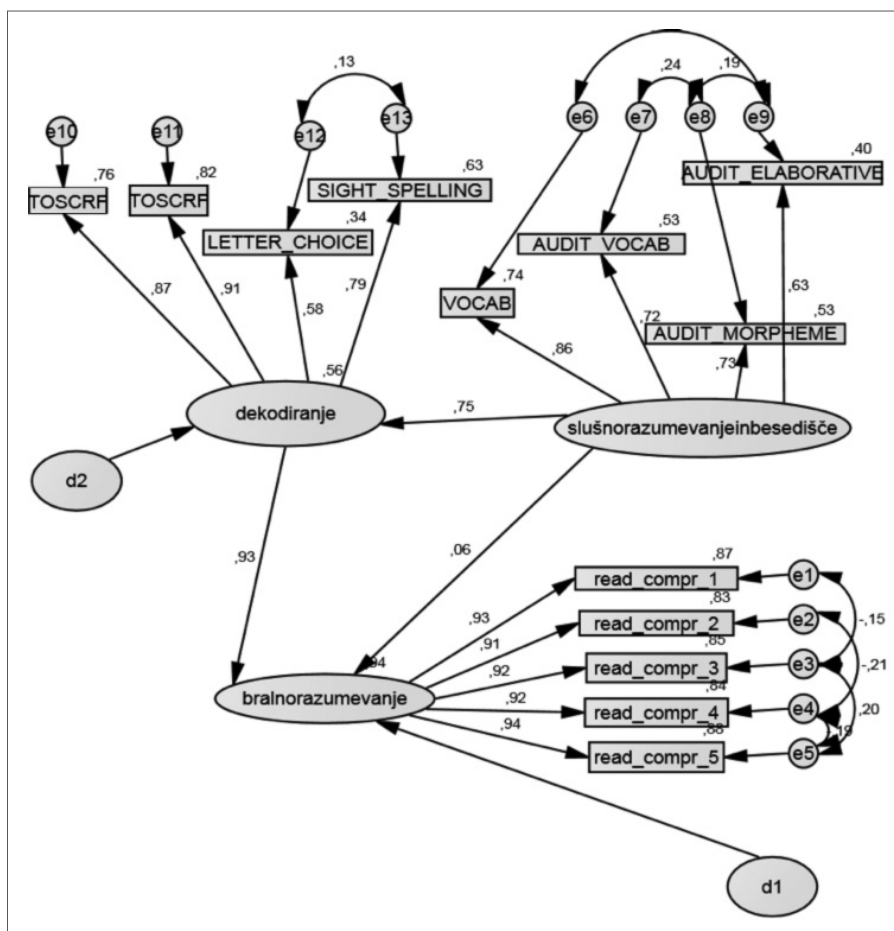
Preglednica 3: Faktorji oziroma komponente in pripadajoči indikatorji

Faktor oziroma komponenta	Spremenljivke oziroma indikatorji
BRALNO RAZUMEVANJE	READ_COMPR_1, READ_COMPR_2, READ_COMPR_3, READ_COMPR_4, READ_COMPR_5
DEKODIRANJE (BRALNA KOMPONENTA)	TOSWRF, TOSCRF, LETTER_CHOICE, SIGHT_SPELLING
SLUŠNO RAZUMEVANJE IN BESEDIŠČE (JEZIKOVNA KOMPONENTA)	AUDIT_MORPHEME, AUDIT_VOCAB, AUDIT_ELABORATIVE, VOCAB

Iz preglednice 3 je razvidno, da indikatorja tekočnosti tihega branja besed (TOSWRF) in tekočnosti tihega branja besedila (TOSCRF) nista diferencirana in tvorita en del faktorja, to je faktorja, ki smo ga poimenovali dekodiranje. Faktor smo poimenovali dekodiranje, kajti definicija dekodiranja – »dekodiranje je zmožnost brati posamezne besede hitro, natančno in tiho« (Gough in Tunmer, 1986, str. 7) – in definicija tekočnosti branja – »tekočnost je hitrost, natančnost in ustrezna ekspresivnost« (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) – se prekrivata. V faktorju dekodiranja so tudi indikatorji, ki merijo pravopisno zmožnost. Indikator GRAPHEME_MATCHING je imel prenizko komunaliteto ($h^2 < 0,6$), da bi ga ohranili v faktorizaciji. Vsem štirim indikatorjem v faktorju je skupno, da so časovno omejeni.

Faktor, ki smo ga poimenovali slušno razumevanje in besedišče, združuje instrument, ki meri besedišče, in instrument, ki meri slušno razumevanje. Da sta slušno razumevanje in besedišče združena v en faktor, je skladno z raziskavama Protopapas s sodelavci (2012). Protopapas s sodelavci (2012) je na vzorcu 488 grških učencev v tretjem, četrtem in v petem razredu ugotovil, da se indikatorja besedišče in slušno razumevanje združujeta v en faktor in da se podatki odlično prilagajajo takemu modelu.

Na podlagi povezav med posameznimi komponentami, ki so opisane v poglavju Komponentni pristop in vplivi komponent na BR pri uspešnih in šibkih bralcih, smo oblikovali strukturni model s puščicami, ki kažejo na smer vplivov. Ta model prikazujemo na sliki 1.



Slika 1: Model vplivov za celoten vzorec (vir: avtorica)

Za analizo je bila izbrana analiza modeliranja strukturnih enačb (SEM). Z njo lahko prikažemo, ali obstaja in kako močen je vpliv posameznih komponent, v našem primeru dekodiranja (bralna komponenta) ter slušnega razumevanja in obsega besedišča (jezikovna komponenta), na komponento BR. Model za celoten vzorec, prikazan na sliki 1, se dobro prilega podatkom: $\chi^2 = 155,271$, $df = 54$, $p = 0,001$, $\chi^2/df < 3$, $RMSEA = 0,063$, $NFI = 0,975$, $CFI = 0,98$. Indeksi kažejo na dober model. Z modelom pojasnimo 94 % variance BR in 56 % variance dekodiranja. Standardizirane uteži vplivov za celoten vzorec so prikazane na sliki 1.

Dekodiranje statistično pomembno neposredno vpliva na BR ($\beta = 0,930$). Povezava je pozitivna in skladna z našimi predvidevanji ter ugotovitvami drugih avtorjev (Nassaji in Geva, 1999). Rezultati kažejo, da je dekodiranje ključno za BR učencev v našem vzorcu, to so učenci, ki prehajajo od stopnje

A 1 do stopnje A 2 v učenju tujega jezika. Ti so še na razmeroma nizki stopnji obvladavanja angleškega jezika in glede na teorijo The Simple View of Reading (Hoover in Gough, 1990) je vloga dekodiranja na tej stopnji ključna in odigra najpomembnejšo vlogo pri BR.

Neposreden vpliv slušnega razumevanja in besedišča na BR je v našem modelu za celoten vzorec zelo šibek in statistično neznačilen ($\gamma = 0,058$, $p = 0,117$). Ta rezultat je skladen s teorijo The Simple View of Reading (Hoover in Gough, 1990), kajti na tej stopnji obvladavanja TJA slušno razumevanje in besedišče (jezikovna komponenta) še ne igrata najpomembnejše vloge pri BR. Glede na teorijo The Simple View of Reading (Hoover in Gough, 1990) se to zgodi na višjih stopnjah obvladavanja jezika (prim. poglavje Primerjava vplivov jezikovne in bralne komponente, identificirane v latentni strukturi, na BR v TJA med skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev, v katerem se izkaže, da so uspešni bralci v naši raziskavi že dosegli to višjo stopnjo obvladavanja jezika). Tudi rezultati drugih raziskav potrjujejo naše rezultate. Kremmel (2012) je na vzorcu avstrijskih 17-letnikov, ki so se učili angleščino 10 let in so bili na stopnji B 2, ugotovil, da je k varianci BR največ prispevala spremenljivka besedišča (ta je glede na teorijo The simple view of reading ena izmed spremenljivk jezikovnega razumevanja). Besedišče je v raziskavi Kremmla (2012) razložilo 64 % variance v rezultatih na preizkusih BR.

Čeprav rezultati kažejo na neznačilen neposreden vpliv slušnega razumevanja in besedišča na BR za celoten vzorec, pa je posreden vpliv slušnega razumevanja in besedišča na BR za celoten vzorec pozitiven in statistično značilen ($\beta = 0,695$, $p < 0,001$). Slušno razumevanje in besedišče posredno vplivata na BR prek komponente dekodiranja. Slušno razumevanje in besedišče pa imata statistično pomemben in neposreden vpliv, in sicer na komponento dekodiranja ($\gamma = 0,751$, $p < 0,001$).

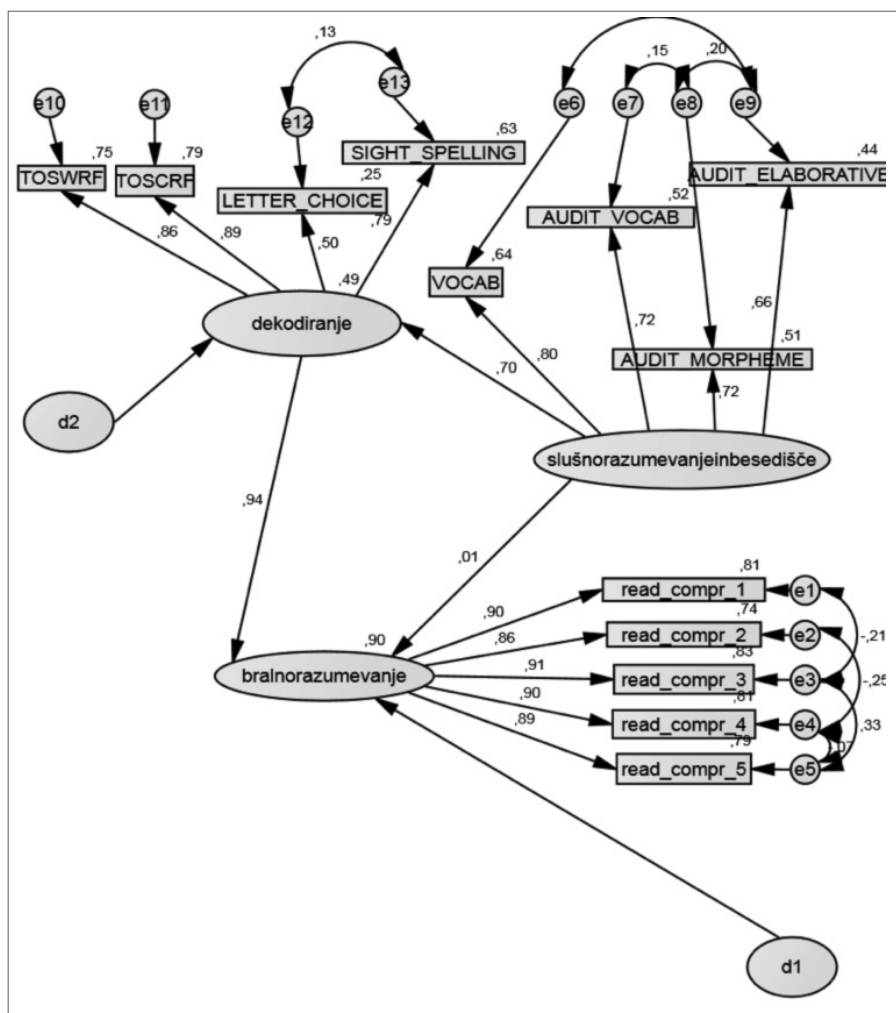
Primerjava vplivov jezikovne in bralne komponente, identificirane v latentni strukturi, na bralno razumevanje v TJA med skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev

V drugem cilju raziskave smo primerjali vplive komponent, identificiranih v latentni strukturi, na BR v TJA med skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev. Da bi preverili vplive dekodiranja (bralna komponenta), slušnega razumevanja in besedišča (jezikovna komponenta) na BR za uspešne ter šibke bralce, smo na podlagi spremenljivke THB_3 oblikovali skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev. Skupini se razlikujeta v vseh v model sprejetih spremenljivkah, kar kaže rezultat MANOVE in preglednica 2 v poglavju Deskriptivna statistika. Z metodo SEM želimo preveriti, ali in v katerih vplivih se skupini med seboj razlikujeta.

Model, prikazan na sliki 1, posebej za skupino uspešnih in skupino šibkih bralcev, se dobro prilega podatkom: $\chi^2 = 239,294$ $df = 108$, $p = 0,001$, $\chi^2/df < 3$, RMSEA = 0,050, NFI = 0,954, CFI = 0,974. Indeksi kažejo na dober model. Z modelom pojasnimo 94 % variance BR pri skupini uspešnih bralcev in 90 % variance BR pri skupini šibkih bralcev, 47 % variance dekodiranja pri skupini uspešnih bralcev in 49 % variance dekodiranja pri skupini šibkih bralcev. Standardizirane uteži za vsako skupino posebej so prikazane na slikah 2 in 3.

S testom razlik χ^2 smo ugotovili, da se skupini razlikujeta v standardiziranih utežeh pri indikatorjih SIGHT_SPELLING ($\Delta\chi^2 = 39,659$, $\Delta df = 8$, $p < 0,001$), LETTER_CHOICE ($\Delta\chi^2 = 19,789$, $\Delta df = 8$, $p < 0,02$), TOSCRF ($\Delta\chi^2 = 29,663$, $\Delta df = 8$, $p < 0,001$), TOSWRF ($\Delta\chi^2 = 19,154$, $\Delta df = 7$, $p < 0,01$), VOCAB ($\Delta\chi^2 = 37,662$, $\Delta df = 8$, $p < 0,001$), AUDIT_ELABORATIVE ($\Delta\chi^2 = 30,082$, $\Delta df = 8$, $p < 0,001$), AUDIT_MORPHEME ($\Delta\chi^2 = 19,795$, $\Delta df = 8$, $p < 0,02$) AUDIT_VOCAB ($\Delta\chi^2 = 20,125$, $\Delta df = 8$, $p < 0,01$).

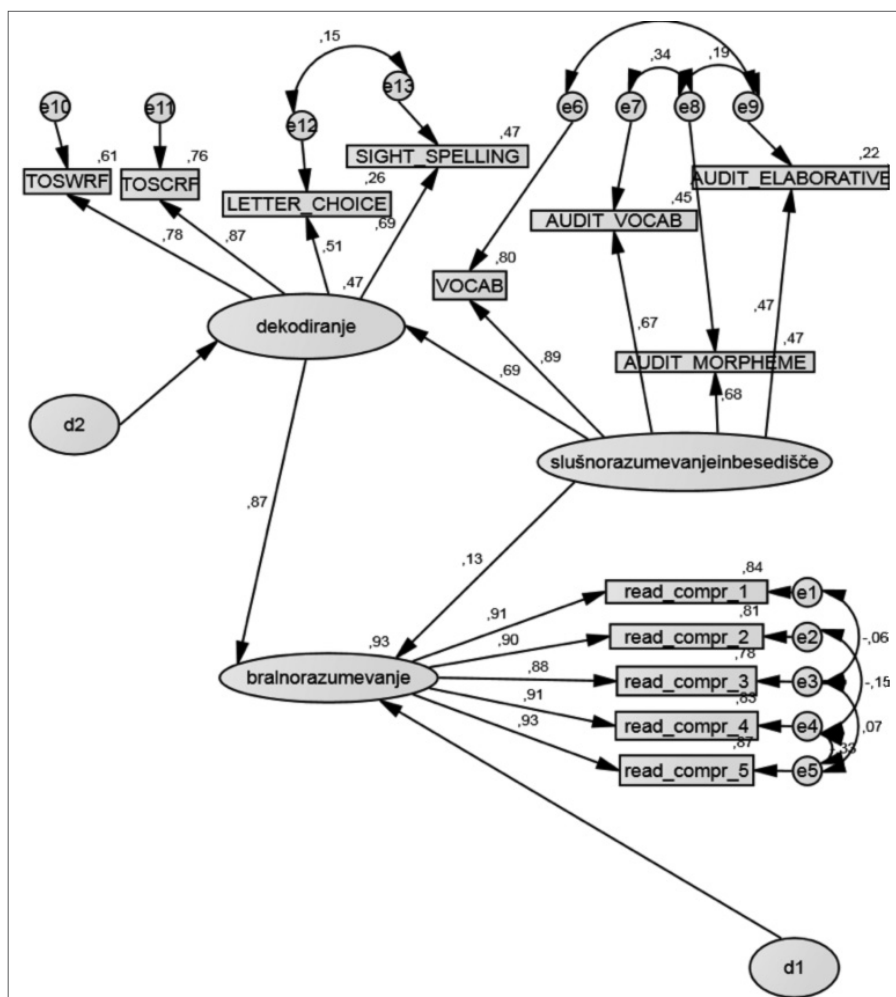
S testom razlik χ^2 smo tudi ugotovili, da se skupini razlikujeta v poti med komponentama slušnega razumevanja in besedišča ter BR ($\Delta\chi^2 = 26,656$, $\Delta df = 10$, $p < 0,005$). Iz slik 2 in 3 ugotovimo, da komponenta besedišča in slušnega razumevanja pri uspešnih bralcih neposredno pomembno vpliva na BR ($\gamma = 0,13$, $p < 0,01$), pri šibkih bralcih pa neposreden vpliv ni pomemben ($\gamma = 0,01$, $p = 0,526$). V poti med komponentama dekodiranje in BR sicer ni pomembnih razlik med skupinama ($\Delta\chi^2 = 3,435$, $\Delta df = 8$, $p = 0,117$), vendar je vpliv dekodiranja na BR močnejši pri šibkih bralcih ($\gamma = 0,94$, $p < 0,001$) kot pri uspešnih bralcih ($\gamma = 0,87$, $p < 0,001$).



Slika 2: Model vplivov za skupino šibkih bralcev (vir: avtorica)

BR je kompleksen kognitiven konstrukt, na katerega vpliva več spretnosti (Kim et al., 2011). Prvi cilj naše raziskave je bil ugotoviti, ali jezikovna in bralna komponenta vplivata na BR v TJA ter kako močan je ta vpliv, drugi pa, kako se vplivi teh komponent razlikujejo med uspešnimi in šibkimi bralci. Rezultati SEM kažejo, da ima dekodiranje močnejši in pomemben vpliv na BR v primerjavi s slušnim razumevanjem in besediščem v TJA za slovenske sedmošolce v raziskavi. Vpliv slušnega razumevanja in besedišča na BR v TJA ni pomemben za celoten vzorec. Naše ugotovitve se skladajo z ugotovitvami Babayigit in Stainthorp (2014). V tej raziskavi se je izkazalo, da ima hitrost natančnega branja posameznih besed manjši in le začasen vpliv na BR v turškem jeziku. Veliko večji vpliv na BR ima slušno razumevanje. Ta ugotovitev

je pričakovana, kajti turški jezik ima visokotransparenten pravopis. Podobno so ugotovili, ko so delali raziskave s finskim jezikom (Dufva et al., 2001). V naši raziskavi pa imamo angleščino, ki ima v nasprotju s turškim in finskim jezikom globok pravopis. Ugotovimo, da ima v jeziku z globokim pravopisom (kot je angleščina) hitrost natančnega branja posameznih besed veliko večji vpliv na BR v primerjavi s slušnim razumevanjem. Ta ima na BR v naši raziskavi posreden vpliv, in sicer prek dekodiranja. Neposreden vpliv ni bil statistično pomemben. Podobne rezultate kot naša raziskava kaže raziskava Riedel (2007). Spremenljivka tekočnosti branja odstavka je bila v tej raziskavi močen prediktor BR v prvem razredu in je imela močen longitudinalni učinek.



Slika 3: Model vplivov za skupino uspešnih bralcev (vir: avtorica)

Če v naši raziskavi primerjamo vpliv dekodiranja ter slušnega razumevanja in besedišča na BR med skupinama, pa opazimo pomembno razliko. V skupini uspešnih bralcev imata dekodiranje in slušno razumevanje in besedišče neposreden ter pomemben vpliv na BR, medtem ko je pri skupini šibkih bralcev pomemben le vpliv dekodiranja, vpliv slušnega razumevanja in besedišča pa ni pomemben. Taki rezultati so podobni rezultatom raziskav, ki so jih dobili pri vzorcu učencev z angleščino kot prvim jezikom (Kim et al., 2011). Kim s sodelavci (2011) je ugotovila, da je bila pri povprečnih bralcih tekočnost dekodiranja močnejši prediktor BR v primerjavi s slušnim razumevanjem, medtem ko je bilo pri uspešnih bralcih slušno razumevanje pomembnejši prediktor BR. Sklep, ki izhaja iz razlik vplivov med skupinama bralcev, je, da slabše dekodiranje ovira oziroma onemogoča visok dosežek na testu BR pri šibkih bralcih, medtem ko superiorno dekodiranje uspešnih bralcev zmanjša ovirajočo vlogo dekodiranja in tako omogoča, da jezikovne spretnosti, kot so slušno razumevanje in poznavanje besedišča, tudi igrajo pomembno vlogo pri določanju dosežka na testu BR. To ugotovitev lahko podpremo z rezultati, ki so jih dosegli bralci na instrumentih, ki so del faktorja dekodiranja. Na testu tekočnosti branja besed so šibki bralci v povprečju prebrali 63 besed v 3 minutah, uspešni bralci pa 89 besed. Na testu tekočnosti branja besedila so šibki bralci v povprečju prebrali 60 besed v 3 minutah, uspešni bralci pa 110 besed. Uspešni bralci so prebrali več besed v besedilu kot pa posameznih besed (v povprečju 21 besed več), kar lahko kaže na to, da si uspešni bralci pomagajo s sobesedilom, ko berejo vezano besedilo. Pri šibkih bralcih pa se število povprečno prebranih posameznih besed in besed v besedilu ne razlikuje, kar kaže, da se šibki bralci osredinjajo na dekodiranje posameznih besed in ne na sobesedilo (Jenkins et al., 2003).

Pomembna omejitev naših rezultatov je možnost, da so taki rezultati razvojno specifični in da se vplivi med komponentami spreminjajo v višjih razredih šolanja. Na drug način lahko razlike med uspešnimi in šibkimi bralci konceptualiziramo z razlikami v razvoju in ne z razlikami v spretnosti. Raziskave so pokazale, da se vplivi bralne in jezikovne komponente na BR spreminjajo glede na razred. V nižjih razredih je večji vpliv dekodiranja na BR, pozneje pa imata slušno razumevanje in besedišče pomembnejšo vlogo. Informativne rezultate o tem bi še posebej pokazala longitudinalna follow-up študija. Skladno s to omejitvijo je veljavnost našega modela omejena na vzorec raziskave. Druga omejitev naše raziskave so tipi vprašanj v instrumentu, ki je meril BR v angleščini. Compton s sodelavci (2014) ugotavlja, da imajo slabi bralci težave z odgovarjanjem na vprašanja, katerih odgovore najdejo implicitno, torej interpretativne naloge s sklepanjem. Čeprav imajo šibki bralci znanje za sklepanje, le-tega ne znajo uporabiti, ko morajo odgovoriti na vprašanja s sklepanjem (Cain in Oakhill, 1999). Še več, ko so učence urili v

bazi znanja in jih potem spraševali eksplicitna vprašanja tipa kaj, kako ... ter vprašanja s sklepanjem, so bili uspešni in šibki bralci uspešni pri eksplicitnih vprašanjih, medtem ko so bili uspešni bralci boljši pri odgovarjanju na vprašanja s sklepanjem (Cain et al., 2001). Tudi v našem primeru so šibki bralci slabo odgovarjali na vprašanja, ki so zahtevala odgovore, pridobljene s sklepanjem.

Zaključek

Ne glede na omejitve raziskave lahko sklenemo, da ta raziskava kaže, ali oziroma kako močno dekodiranje, slušno razumevanje in besedišče vplivajo na BR. Rezultati kažejo, da sta bralna komponenta, to je dekodiranje, in BR zelo povezani komponenti in da ima dekodiranje največji vpliv na bralno razumevanje. Med uspešnimi in šibkimi bralci je največja razlika ravno v vplivu dekodiranja na BR, zato se je je treba dekodiranju še posebej posvetiti. Napredek v branju in BR najbolj določa dejstvo, kako učinkovito učenci berejo pogosto uporabljene besede, pri katerih ne uporabijo strategij dekodiranja (ang. sight vocabulary). Gre za besede, ki jih učenci takoj in učinkovito prepoznajo, ne da bi jim bilo treba ugibati o njihovi izgovarjavi, pomenu ali jih izgovarjati fonemsko. Takih besed je v angleščini kot jeziku z globokim pravopisom veliko. Šibki bralci imajo manj takih besed v primerjavi z uspešnimi bralci, kar kažejo rezultati naše raziskave, še posebej rezultati pri spremenljivki SIGHT_SPELLING. Če šibke bralce primerjamo z njihovimi sovrstniki, manj besed prepoznajo takoj, zanašati se morajo na fonemsko analizo besede, ugibanje ali oboje. V nasprotju z njimi pa imajo uspešni bralci veliko takih besed. Večino besed takoj prepoznajo, in le če naletijo na novo besedo, se morajo zanesti na fonemsko analizo in/ali ugibanje. Uspešni bralci identificirajo že poznane besede v 1/20 sekunde, se naučijo nove besede po eni do pet ponovitvah, si zapomnijo besede, ki so se jih naučili, brez napak pri priklicu, besede prepoznajo takoj in ne potrebujejo posebnih namigov iz sobesedila. Vse to pa ni značilno za šibke bralce. Ti morajo biti posameznim besedam pogosto izpostavljeni, da si jih zapomnijo, berejo počasi in z veliko napora ter pozabijo besede, ki so se jih prej naučili (Kilpatrick, 2014). Pri uspešnih in še posebej šibkih slovenskih sedmošolcih je zato treba pred začetnim branjem tujega jezika angleščine razviti spretnosti, ki jih potrebujejo za uspešno dekodiranje. Te spretnosti vključujejo poimenovanje in glaskovanje črk (letter sounds) v vrtcu ter fonološko zaznavanje na ravni zlogov in začetnih rim v osnovni šoli. Osnovno zaznavanje na fonemski ravni se mora razvijati v prvih razredih šolanja, da se lahko razvije sistem dekodiranja v tujem jeziku. Učenci, ki te spretnosti zgodaj razvijejo, so uspešni pri poznejšem branju. Brez njih bodo učenci razvili kompenzacijske navade, ki niso dosledne z učinkovitim razvojem branja besed kot celote in posledično z učinkovitim razvojem BR.

Literatura

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? V J. C. Alderson & A. H. Urquhart (ur.), *Reading in a Foreign Language* (str. 1–24). Harlow: Longman.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology*, 34(2), 185–207.
- Bernhardt, E. B. (1990). A model of L2 text reconstruction: The recall of literary texts by learners of German. V A. Labarca & L. Bailey (ur.), *Issues in L2: Theory as practice/Practice as theory* (str. 21–45). Norwood, NJ: Ablex.
- Bernhardt, E. B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. V J. H. Hulstijn & J. F. Matter (ur.), *Reading in two languages: AILA Review 8* (str. 31–44). Amsterdam: Free University Press.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(5), 565–584.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(4), 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and the relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(8), 850–859.
- Carr, T. H., & Levy, B. A. (1990). *Reading and its development: component skills approaches*. San Diego: Academic Press.
- Carrow Woolfolk, E. (1999). *Test for Auditory Comprehension of Language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. V R. Mackay, B. Barkman, & R. R. Jordan (ur.), *Reading in a second language* (str. 5–12). Rowley, MA: Newbury House.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 55–73.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing*, 14(1), 91–117.
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammill, D. D., Wiederholt, J. L., & Allen, E. A. (2006). *Test of Silent Contextual Reading Fluency*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hannon, B. (2012). Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higher-level processes, and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 125–152.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(1), 127–190.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (1993). The components of reading. V G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (ur.), *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 237–245.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(1), 85–97.
- Kilpatrick, D. A. (2014). Tailoring interventions in reading based on emerging research on the development of word recognition skills. V J. T. Mascolo, D. P. Flanagan, & V. C. Alfonso (ur.), *Essentials of planning, selecting and tailoring intervention: Addressing the needs of the unique learner* (str. 1–36). New York: Wiley.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362.
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kremmel, B. (2012). *Explaining Variance in Reading Test Performance through Linguistic Knowledge: The Relative Significance of Vocabulary, Syntactic and Phraseological Knowledge in Predicting Second Language Reading Comprehension*. Doctoral Thesis. Lancaster: University of Lancaster.
- Leslie, L., & Schudt Caldwell, J. (2010). *Qualitative Reading Inventory*. Boston, MA: Pearson.
- Lipeč Stopar, M. (1999). *Strukturalna analiza branja z razumevanjem*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., & Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Mather, N., Roberts, R., Hammill, D. D., & Allen, E. A. (2008). *Test of Orthographic Competence*. Austin, TX: Pro-Ed.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. V B. Ross (ur.), *The psychology of learning and motivation* (str. 297–384). New York: Elsevier Science.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. V M. Snowling & C. Hulme (ur.), *The science of reading* (str. 227–247). Malden, MA: Blackwell.
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217–240.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546–567.
- Shiotsu, T. (2010). *Components of L2 reading: Linguistic and processing factors in the reading test performances of Japanese EFL learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swanson, H. L., Howard, C. B., & Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 252–269.

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: process, product, and practice*. New York: Longman.

UČNA GRADIVA ZA JEZIK STROKE PRI POUKU ANGLEŠČINE KOT SREDSTVO ZA MOTIVACIJO DIJAKOV IN DISCIPLINO V RAZREDU

Smiljana Fister

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad, Ljubljana

Povzetek

Nezmožnost vodenja razreda, ki je v tesni povezavi z motivacijo učencev, še zmeraj ostaja eden izmed glavnih razlogov za nezadovoljstvo učiteljev pri opravljanju svojega poklica. Namen prispevka je bil raziskati stališča dijakov in učiteljev glede uporabe učnih gradiv za pouk angleščine kot jezika stroke ter podati predloge za spremembe na tem področju. Rezultati empirične kvantitativne raziskave sicer nakazujejo zavedanje učiteljev, da je jezik stroke učna priložnost za dijake, ki bodo lahko pridobljeno znanje tujega jezika uspešno uporabili pri svojem poklicu in/ali nadaljnjem študiju, vendar refleksija pedagoške prakse kaže na neinovativno pripravo učnih gradiv in njihovo samo občasno uporabo ter nezadostno izrabo. Na jezik stroke učitelji ne bi smeli gledati samo kot na potrebo dijakov, ampak tudi kot na sredstvo, ki bistveno pripomore k povečanju motivacije dijakov in ki posledično pozitivno vpliva na disciplino v razredu. Prav zato so učitelji angleščine pred novimi izzivi poučevanja/učenja jezika stroke.

Ključne besede: srednješolsko izobraževanje, učna gradiva, angleščina kot jezik stroke, motivacija, disciplina v razredu

ESP materials as a tool for students' motivation and classroom discipline

Abstract

The lack of classroom management that is closely linked with motivation remains one of the main reasons for the dissatisfaction of teachers. The purpose of this paper was to explore the views of students and teachers regarding the use of English for specific purposes (ESP) materials and make suggestions for changes in this area. The results of empirical quantitative research show the awareness of teachers who see ESP as a learning opportunity for students who could successfully use the acquired language skills in their profession and/or further education. However, the reflection on teaching practice shows a non-innovative preparation of ESP materials and their occasional use or lack of it. Teachers should not see ESP only as a need of students but also as a tool for increasing students' motivation and making a positive impact on classroom discipline. Therefore, the teachers of English face the new challenges of teaching/learning ESP.

Keywords: secondary education, materials, English for specific purposes (ESP), motivation, classroom discipline.

Uvod

Veliko učiteljev začetnikov pa tudi izkušenih učiteljev se pri svojem delu, ne glede na predmet, ki ga poučujejo, srečuje s problemom discipline v razredu. Nezmožnost vodenja razreda je eden glavnih razlogov za nezadovoljstvo učiteljev pri opravljanju njihovega poklica. Učitelji in učenci nimajo enakih pogledov na ta problem, kajti učenci menijo, da je nedisciplina v razredu v glavnem odgovornost učitelja, ki učencev ne spodbuja oziroma jih ne motivira dovolj (Burke, 1992). Problem nediscipline je tesno povezan z motivacijo, saj se nemotivirani učenci ne učijo, kar posledično otežuje učiteljevo delo. Učitelj, ki poučuje v disciplinsko problematičnem razredu, se mora najprej spoprijeti z vprašanjem pomanjkljive motivacije.

Nekateri posamezniki potreb po učenju tujega jezika nikoli ne začutijo oziroma so prepričani, da tovrstnega znanja ne morejo ali pa jim ga v nekem okolju ni treba usvojiti. Motivi za učenje so tako lahko dani ali pa pridobljeni. Če izvirajo iz posameznika, govorimo o notranji motivaciji, ki je odziv na notranje potrebe učenca, kot so: radovednost, potreba po znanju, občutki za sposobnost in rast ter notranje zadovoljstvo. Če pride pobuda od zunaj, pa govorimo o zunanji motivaciji, ki se nanaša na zunanje nagrade za dokončanje naloge, kot so na primer: učiteljeva pohvala, višja ocena ali neki privilegij (Burden, 1995, str. 146). Za povečanje motivacije je odgovoren predvsem učitelj, ki mora imeti sposobnosti prepoznavanja različnih vrst motivacij in ustrezno z njimi tudi voditi pouk. Učitelji lahko motivacijo v največji meri spodbudimo prav s pripravljanjem zanimivih učnih gradiv, iger in s pohvalo. Pri poučevanju in učenju tujega jezika v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja imamo možnost, da v pouk angleščine vključujemo raznovrstna zanimiva gradiva za jezik stroke, izbrana na podlagi potreb in interesov dijakov. Učenci bodo nedvomno bolj motivirani za delo, če bodo lahko pri pouku angleščine svoje strokovno znanje povezali z učenjem tujega jezika.

Teoretična izhodišča in opredelitev problema

Praksa in raziskave kažejo, da so določene strategije neprimerne ali pa so se izkazale za neuspešne pri vzpostavljanju reda za zagotovitev discipline v razredu. V disciplinsko težavnem in nemotiviranem razredu mora učitelj s svojim sproščenim nastopom preprečiti konflikte in hkrati od nepokornih učencev dodatno zahtevati, da sodelujejo. Učitelj se mora izogniti poniževalnim očitkom, grožnjam, »pridiganju«, dajanju sarkastičnih opazk ali skupinskih kazni, zniževanju ocen, zalaganju z dodatnim neproduktivnim delom ter siljenju učenca, da se opraviči (Burden, 1995).

Brown et al. (2001) predlagajo, kako se spopasti z motnjami pri pouku. Najprej se moramo učitelji sprijazni z dejstvom, da so nas zmotili, in nadaljevati tam, kjer smo končali. Nekatere prekinitve so pomembne in včasih nujne, če želimo obdržati raven motivacije in dinamiko. Če je težava predvidljiva, vnaprej pripravimo aktivnosti za učence, ki prekinjajo učno uro (npr. seznam vprašanj o aktualni učni temi). Zastavimo vprašanje, ki zahteva odgovor, kar lahko zelo učinkovito deluje kot sredstvo, ki učencem jemlje pogum za motenje pouka. Kričanje in javno grajanje lahko izzove nasprotno reakcijo. Moteče učence poskušamo dodatno motivirati, tako da pripravimo aktivnosti, ki pritegnejo njihovo pozornost in spodbudijo radovednost (npr. šolsko uro začnemo z aktivnostjo, ki zahteva aktivno poslušanje, z zabavno šalo, zgodbo ali nalogo, ki od učencev zahteva aktivno udeležbo). Blum (1999) svetuje, da naj pohvalimo sodelujoče učence, snov naj podajamo na živahen in zanimiv način s povezovanjem z dogodki iz vsakdanjega življenja, uporabljamo naj razgibana gradiva (jezik stroke). Za poživitev učne ure lahko vpeljemo zdravo tekmovalnost med učenci (kvizi, delo v skupinah ali dvojicah, npr. izdelava plakatov itn.).

Angleščina kot jezik stroke danes predstavlja pomembno področje v okviru poučevanja angleškega jezika, kar je odraz vse večjega števila poklicev, za katerega so specializirani programi in gradiva ključnega pomena za ciljno naravnano poučevanje in učenje. Z mednarodnim trgom dela in s širjenjem proizvodnje se je ustvaril svetovni trg, ki temelji na neprestanem sodelovanju in sporazumevanju prek jezikovnih meja. Zato osrednji cilj poučevanja in učenja postaja ciljno usmerjena medkulturna sporazumevalna zmožnost. Poleg neposredne uporabe pri delu v specifičnih situacijah posamezne stroke znanje tujega jezika (še posebej angleščine) zaposlenim omogoča, da se sporazumevajo s kolegi svojega strokovnega področja iz različnih dežel in tako izmenjavajo izkušnje ter strokovno znanje.¹ Seveda pa poučevanje/učenje ne more biti učinkovito, če ga ne vodi in usmerja dobro izobražen učitelj jezika stroke.

Vsak učitelj mora imeti poleg sposobnosti izobraževanja tudi sposobnost vzgajanja, saj se ji ne more izogniti, ker jo terjajo družba, starši in učenci. Poleg tega si učenci od učiteljev želijo najmanj še smisel za humor, pravičnost, doslednost in zaupanje. Strmičnik (2001, str. 191) pa med lastnostmi, ki jih učenci pri učiteljih cenijo, navaja še: humanost, razumevanje, tolerantnost, pristnost, kooperativnost in samokritičnost.

1 Učitelji srednjih poklicnih/strokovnih šol v Sloveniji, ki se udeležijo mobilnosti v tujini (npr. prek programa Leonardo da Vinci), dobijo priložnost, da na šolah gostiteljicah navežejo stike s kolegi svojega strokovnega področja ter tudi po vrnitvi medsebojno izmenjavajo strokovna znanja in izkušnje.

Poleg tega mora učitelj angleščine kot jezika stroke posedovati še nekaj dodatnih lastnosti in sposobnosti. V prvi vrsti je pomembno, da razvije pozitiven odnos do učenčeve stroke in da pokaže zanimanje zanjo ter da ima poučevanje angleščine kot jezika stroke za strokovni izziv. Učitelj angleščine kot jezika stroke ni več avtoritativen in nadrejen učencu, ampak naj bi oba prispevala enakovredno znanje – učitelj jezikovno, dijak pa strokovno – in se tako dopolnjevala. To pa od učitelja zahteva inovativnost, tolerantnost, prilagodljivost in demokratičnost. Nedvomno se mora učitelj prilagoditi potrebam učenca, saj te predstavljajo temelj pouka angleščine kot jezika stroke. Po mojem mnenju lahko učinkovit učitelj angleščine kot jezika stroke postane tisti, ki kaže samoiniciativnost v smislu pripravljenosti na dodatno usposabljanje ter raziskovanje dejanskih potreb in interesov skupine dijakov, ki jih ima pred seboj, ter sposobnost priprave takšnih gradiv za pouk angleščine, ki bodo odsevala ne le potrebe dijakov, ampak tudi njihove želje in interese.

Učitelji angleščine kot jezika stroke na srednjih strokovnih in poklicnih šolah imamo v nasprotju s svojimi kolegi, ki poučujejo splošno angleščino, privilegij in moč, da vplivamo na učne načrte in gradiva z namenom, da bi si delo prilagodili tako, da bi ugodili potrebam dijakov. Tako smo poleg načrtovanja pouka vpleteni tudi v analizo potreb, v snovanje in pisanje ter iskanje izvirnih gradiv.

Analiza potreb je zapleten proces, ki terja veliko informacij ne le od učencev/dijakov, ampak tudi od drugih skupin ljudi, kot so (prihodnji) delodajalci, učitelji posamezne stroke in praktiki posamezne stroke. Učitelj mora na podlagi analize teh informacij nato načrtovati program in priskrbeti gradiva (lahko izbira med obstoječimi, jih priredi ali napiše lastna).

Nedvomno pa je treba razjasniti, da učitelji angleščine kot jezika stroke nismo primarni poznavalci nosilne vsebine, vendar imamo to možnost, da pritegnemo slušateljstvo pozornost z nosilno vsebino in tako omogočimo pristno, naravno komunikacijo. Glede tega, v kolikšni meri je znanje stroke potrebno, so si mnenja strokovnjakov precej edina. Hutchinson in Waters (1987) sta prepričana, da se učitelju ni treba naučiti stroke, če njena vsebina služi le kot sredstvo za komunikacijo v jezikovnem razredu. Po njunem mnenju je potrebno le troje: pozitivna naravnost do nosilne vsebine, znanje temeljnih principov in načel nosilne vsebine ter zavest o znanju, ki ga učitelji že posedujejo.

Učitelja angleščine kot jezika stroke mora torej nosilna vsebina zanimati, ni pa mu treba postati učitelj nosilne vsebine. Na podlagi izkušenj lahko trdim, da se veliko stroke naučimo učitelji mimogrede, tj. že s samim učnim gradivom in pogovorom z dijaki. Izhajajoč iz tega, je potem večjo pozornost

treba posvetiti odnosu učitelj – dijak, se naučiti tehnik izvabljanja nosilne vsebine od učencev ter strategij vzajemnega učenja in poučevanja.

Glavni razlog, da se učitelji jezika stroke srečujejo z velikim primanjkljajem ustreznih učnih gradiv, ki bi zadostila potrebam učencev, je najverjetneje ta, da pri pouku jezika stroke posamezne skupine učencev potrebujejo različno učno gradivo. Dejstvo pa je tudi, da je za nekatera področja (kot je npr. turizem) mogoče na trgu najti veliko več gradiva kot za druga (npr. strojništvo).

Poučevanje in učenje brez učnih gradiv sta za učitelje in učence precej zahtevna procesa, ki lahko hitro postaneta nesistematična in kjer se jasni cilji lahko izgubijo. Težava, ki se tukaj pojavlja, je ta, da ustreznih učbenikov za jezik stroke žal še zmeraj primanjkuje. Zato so učitelji na tem področju bolj kot pri poučevanju splošnega jezika prisiljeni, da ustrezna učna gradiva poiščejo sami in jih tudi sami didaktično pripravijo za pouk. Tako se moramo učitelji jezika stroke največkrat kar sami znajti, na primer tako, da poiščemo izvirna besedila v kakšnih strokovnih revijah, prospektih, navodilih. Lahko si pomagamo tudi z informacijami na svetovnem spletu, zelo dobrodošlo je tudi sodelovanje z učitelji strokovnih predmetov. Pri ustvarjanju izvirnega, ustvarjalnega in učinkovitega učnega okolja lahko uporabimo tudi slikovno gradivo in razne predmetne učne pripomočke ali pa gremo z dijaki kar v učno delavnico (če npr. poučujemo jezik stroke v programu avtoserviser ali avtokaroserist, lahko uporabimo avtomehanično ali ličarsko delavnico).

Pomembno je, da je uporaba učnih gradiv učinkovita pri pouku, kar pa je v veliki meri odvisno prav od metodologije poučevanja, lahko pa velja tudi nasprotno (Potočar, 2000). Dobra učna gradiva za pouk jezika stroke morajo vsebovati raznovrstna in zanimiva besedila z aktivnostmi, ki učence spodbujajo k učenju in v katera se učenci lahko vživijo. Naloge morajo biti čim bolj izvirne, realistične, smiselne in rešljive (npr. igra vlog, reševanje problemov, projektno delo, študija primerov, ustna predstavitev), poleg tega naj bi čim bolj odražale aktivnosti iz resničnega življenja. Njihovo reševanje mora učence spodbujati, da uporabijo čim več svojega jezikovnega in strokovnega predznanja ter sposobnosti. Ker naj bi učna gradiva služila učitelju kot pomoč pri organizaciji procesa učenja in poučevanja, morajo biti vsebinsko jasno, pregledno, sistematično in odprto zasnovana, kajti le taka omogočajo pri pouku prilagodljivost, raznolikost in ustvarjalnost.

Robinson (1991) meni, da izvirnost rabe tujega jezika pri pouku jezika stroke ni odvisna le od učnih gradiv oziroma besedil, ampak tudi od aktivnosti in dejavnosti, v katere se učenci vključujejo, ter od zastavljenih ciljev pouka. Izvirnost torej ustvarja učenec s svojim odzivom na besedilo. Pri tem

se izpostavlja vprašanje namembnosti in razumevanja besedila, na kar odločilno vplivajo splošno veljavne konvencije. Zato je učiteljeva dolžnost, da učencem pomaga te konvencije razumeti, izvirna besedila pa naj bi pri pouku uporabljal šele takrat, ko se učenci konvencij zavedajo in se nanje izvirno odzivajo.

Bhatia (1980, v Robinson, 1991, str. 56) predlaga, da so gradiva za pouk angleščine kot jezika stroke prilagojena in ne poenostavljena, da se ujemajo s potrebami dijakov in z njihovo ravno poznavanja jezika. Avtor opozarja, da učitelji nikoli ne smemo početi stvari, ki jih lahko učenci naredijo sami, in da ne smemo pozabiti, da morajo biti gradiva za pouk angleščine kot jezika stroke obvladljiva.

Trimble (1985) priporoča, da naj učitelji z učenci na začetni stopnji učenja jezika stroke uporabljajo prilagojena in poenostavljena učna gradiva, pri čemer je mogoče izbirati med preprostejšimi in zahtevnejšimi strokovnimi besedili. Uporabo poenostavljenih besedil avtor utemeljuje z ugotovitvijo, da imajo velikokrat celo rojeni govorci težave z besediščem, čeprav strokovno področje zelo dobro poznajo. Uspešna uporaba izvirnega učnega gradiva oziroma besedila je torej odvisna od ustrezne metodologije. Če učitelji o njihovi uporabi premalo razmislijo, se namreč lahko zgodi, da se na prvi pogled zanimiva izvirna besedila v razredu uporabljajo na neustrezen in nezanimiv način.

Hutchinson in Waters (1987) verjameta, da je dobro izbrano gradivo tisto, ki ne »poučuje«, ampak spodbuja učence k učenju, torej jih motivira za delo. Če strnemo predloge strokovnjakov s področja jezika stroke (Hutchinson in Waters, 1987, str. 107-108; Dudley Evans in St John, 1998, str. 173), lahko rečemo, da morajo dobra gradiva za angleščino kot jezik stroke vsebovati naslednje: izvirna, zanimiva in zabavna besedila, raznovrstne aktivnosti, možnosti, da učenci uporabijo svoje pridobljeno znanje in veščine, jasno in razločno razdeljeno besedilo, ilustracije, različne tipe nalog, naloge za preverjanje vseh štirih jezikovnih spretnosti/zmožnosti, primerno uporabo jezika, aktivnosti iz resničnega življenja, fleksibilnost, kreativnost in raznolikost, jezik, ki ga bodo učenci razumeli, smiselne cilje in cilje, ki predstavljajo izziv.

Lahko predvidevamo, da bo naše prilagojeno, prirojeno in izboljšano gradivo, ki odseva potrebe in interese naših dijakov ter zajema večino omenjenih meril dobrega gradiva, dijake pozitivno motiviralo. Če želimo vedeti gotovo, pa moramo gradivo preizkusiti, kar Wallace (1998, str. 191) imenuje poskus ali eksperiment (ang. *trialling*). Tega se lahko lotimo tudi bolj sistematično v obliki akcijskega raziskovanja.

Empirični del

Akcijsko raziskovanje – študija primera

Učitelji angleščine kot jezika stroke moramo razviti ustrezen učni načrt, ki bo skladen s potrebami učencev in z vodili poučevanja. Zato po navadi ne sledimo modelu teorija – praksa, ampak izhajamo iz prakse v smeri procesa osebne refleksije, reševanja problemov in odločanja. Na tem temelji tudi filozofija akcijskega raziskovanja, pri kateri se »teorije ne potrjujejo neodvisno in potem udejanjajo v praksi, ampak se potrjujejo skozi prakso in prek prakse« (Elliot, 1991, v Chen, 2000, str. 394).

Cilj raziskave

Študijo primera sem izvedla v določenem razredu, v katerem večina dijakov ni kazala nobenega interesa za učenje tujega jezika. Z raziskovanjem sem želela potrditi svojo teorijo, da jezik stroke lahko služi kot sredstvo za motivacijo dijakov. Namen raziskovanja je bil ugotoviti, ali izbrana gradiva za jezik stroke pozitivno vplivajo na motivacijo dijakov pri pouku angleščine in posledično zmanjšajo ali celo odpravijo vedenjske težave v razredu.

Metoda

Kot tehniko akcijskega raziskovanja sem uporabila študijo primera, ki jo Wallace (1998, str. 47) definira kot sistematično raziskovanje nekega samostojnega primera, ne glede na to, ali se nanaša na enega učitelja, enega učenca, razred, skupino ali kar koli drugega. Za opazovanje motivacije sem izbrala nestrukturirano tehniko opazovanja. Sosledje korakov akcijskega raziskovanja, ki ga opisujem v nadaljevanju, je naslednje: začetna refleksija, načrtovanje, akcija, opazovanje in končna refleksija oz. rezultati raziskovanja.

Izbrala sem razred dijakov prvega letnika srednjega poklicnega izobraževanja programa avtoserviser. Večina dijakov v razredu ni motivirana za učenje tujega jezika, hkrati so tudi disciplinsko problematični. Nizko motiviranost in pasivnost sem zaznala vsakič, ko sta bila po učnem načrtu predvidena utrjevanje in vadba slovničnih struktur ciljnega jezika. Navodila za delo so preprosto ignorirali, čakanje na pravilne rešitve ob koncu ure pa so si največkrat popestrili z medsebojnim klepetanjem. Navodila za delo sem nekajkrat ponovila in jih poskušala disciplinirati, a neuspešno. Odločila sem se, da moram storiti nekaj, kar bo spremenilo njihov (negativen) odnos do utrjevanja slovnice.

Sestavila sem načrt sprememb in spremenila dve stvari. Najprej sem pripravila vizualno privlačnejše učne liste za vadbo slovnice, upajoč, da bo že zunanja podoba pritegnila pozornost dijakov. Poiskala sem zanimivo

besedilo o avtomobilizmu in pripravila slikovno opremljene učne liste, primerne za vadbo slovnice ter učenje novega in utrjevanje že usvojenega besedišča iz jezika stroke. Nato sem spremenila interaktivni vzorec; samostojno reševanje učnih listov sem zamenjala z reševanjem v manjših skupinah kljub možnosti, da lahko delo v skupinah še dodatno pripomore k težavam z disciplino. Odločitev, da skupinsko delo nadomesti samostojno, se je v nadaljevanju izkazala kot uspešna motivacijska strategija.

Pri uri angleščine, ki je sledila, sem dijakom razložila, zakaj menim, da je prišlo do težav vsakokrat, ko smo poskušali utrjevati slovnico. Povedala sem jim, da so za njihovo nedelo, kadar utrjujemo slovnico, krivi izključno nezanimivi/togi učni listi in nihče drug, ne oni, ne jaz. Odziv dijakov je bil skrajno pozitiven, saj so na moje presenečenje predlagali, da mi lahko pomagajo pri pripravi zanimivejših učnih listov. Moj odziv je bil spontan, saj tega nisem imela v prvotnem načrtu. Pokazala sem jim svoj primer učnega lista na podlagi besedila iz jezika stroke za vadbo angleških časov *present* in *past simple* ter pozneje razložila korake, ki jim morajo slediti (zbiranje gradiva na temo avtomobilizma, ki ga prinesejo k pouku, iskanje primernih besedil, priprava nalog za vadbo slovnice, oblikovanje učnega lista in reševanje nalog). Sledila je prva domača naloga, in sicer so morali poiskati gradivo na internetu ali v angleških avtorevijah ter ga naslednjo uro prinesiti k pouku.

Dijaki so se razdelili v 6 skupin po 4-5 dijakov in določili vodje skupin. Njihova druga naloga je bila, da v revijah poiščejo tisto besedilo, ki bi bilo po njihovem mnenju uporabno za vadbo angleških časov, oziroma da med besedili z interneta izberejo eno besedilo za »obdelavo«. Presenečeno sem ugotavljala, da so izbrana besedila dober izbor za pripravo učnega lista za utrjevanje angleških časov. Dijaki so predlagali naslednje:

- iz izbranih besedil lahko izrežemo glagole in jih nalepimo ali napišemo nad besedilo, naloga dijaka pa bo, da mora ugotoviti, kam sodi določen glagol;
- glagole lahko postavimo v nedoločniške oblike in dijak jih mora postaviti v pravi čas;
- lahko razrežemo besedilo in stavke/odstavke pomešamo, dijak pa jih mora postaviti v pravi vrstni red;
- lahko sestavimo vprašanja o besedilu, na katera dijak odgovarja;
- lahko napišemo resnične in neresnične izjave (ang. *true/false statements*) o besedilu in dijak se mora odločiti, katera je pravilna oziroma napačna.

Z njihovimi predlogi sem bila zelo zadovoljna, zato sem jih pohvalila in se odločila, da naslednji dve uri angleščine posvetimo pripravi učnih listov za vadbo angleških časov. Naslednji dve šolski uri sta bili zanimivejši, ker so

skupine dijakov začele med seboj tekmovati, katera bo pripravila »najtežje« naloge. Vsaka skupina je morala uporabiti omenjene ideje in pripraviti učni list. Izbrano besedilo sem kopirala za vsakega člana skupine in razdelila naloge. Vsak dijak v posamezni skupini je dobil svojo nalogo, npr. nekdo je moral sestaviti vprašanja za besedilo, naslednji izrezati glagole, tretji (po potrebi s pomočjo sošolca) je moral napisati resnične/neresnične izjave o besedilu itn. Ko so končali, so vodje skupin na kratko predstavili svoj učni list pred razredom. Učne liste so mi nato oddali, da sem jih uredila s pomočjo računalnika. Na koncu smo imeli šest (vključujoč moj primer) različnih učnih listov za utrjevanje slovnice in besedišča na podlagi besedil iz jezika stroke. Ti so skupno zajemali usvajanje vseh štirih jezikovnih zmožnosti. Nekatere smo uporabili za vadbo angleških časov pri pouku (v skupinah), druge za domačo nalogo (samostojno) in tudi za ponovitev ter utrjevanje znanja pred pisnim preverjanjem (v parih). Dve nalogi iz učnih listov sta bili vključeni v pisno preverjanje znanja.

Dijake sem opazovala mesec dni oziroma vse do napovedanega datuma pisnega ocenjevanja znanja in svoja opažanja zapisovala. Razlika med tem, kar se je dogajalo v razredu mesec prej, in tem, kako je delo potekalo po »uvedbi sooblikovanja« učnih gradiv za pouk angleščine kot jezika stroke, je bila ogromna. Ne samo da so dijaki uživali ob pripravi učnih listov, ampak se je vzdušje v razredu popolnoma spremenilo, ko sem jim naročila, da rešijo vaje na učnih listih, ki smo jih pripravili skupaj. Motivacija se je dvignila in dijaki se takrat, ko sem jim dajala navodila, niso več zabavali, ampak so to sprejeli kot del učnega procesa, ki je časovno omejen. Kar naenkrat je za dijake postalo pomembno, da naloge rešijo, preden dobijo pravilne rešitve.

Pozitivno so me presenetili tudi s poznavanjem angleškega besedišča o avtomobilizmu; največkrat so pomen neznane besede uganili kar iz konteksta, iz slikovnega gradiva ali pa so vprašali sošolce. Dijakom je bila najbolj všeč vključitev dveh nalog, ki so jih sami pripravili, v pisno preverjanje znanja. Lahko bi rekla, da je to mogoče na neki način celo pripomoglo k bolj sproščenemu vzdušju pri pisnem preverjanju.

Rezultati akcijskega raziskovanja

Začetni načrt, kako spremeniti stvari, da bodo dijaki začeli pri pouku sodelovati, se je rahlo spremenil, vendar je bil učinkovit (mogoče celo zaradi tega). Cilj, da se bo motivacija za delo v razredu dvignila, če bodo dijaki dobili zanimive učne liste z vsebinami iz jezika stroke, je bil dosežen. Slovnici vaje so se jim zdele bolj smiselne, ker so bile pripravljene na podlagi pristnih besedil iz resničnega življenja. Posledično so se zmanjšale tudi težave z disciplino v razredu. Dijaki so začeli upoštevati moja navodila za delo in se tako uspešno pripravljali na preverjanje znanja. Dobra povratna informacija pa so bili vsekakor tudi njihovi nadpovprečni dosežki pri pisnem preverjanju

znanja. Povprečna dosežena ocena se je dvignila za dvajset odstotkov, kar je nedvomno pokazatelj večje motivacije dijakov ne samo za delo v šoli, ampak tudi za samostojno učenje doma.

Učitelji bi pri svojem delu morali izhajati iz dejstva, da igra prav motivacija največjo vlogo pri poučevanju in učenju tujega jezika ter da je zato ključnega pomena za uspešno delo v razredu. Na podlagi pridobljenih rezultatov študije primera lahko sklepamo, da učitelji lahko v veliki meri vplivamo na motivacijo dijakov za učenje tujega jezika. Prav to je odločilno vplivalo na nadaljnjo raziskavo, ki sem jo opravila leto dni pozneje. Pripravila sem anketne vprašalnike za učitelje in dijake, da bi pridobljene rezultate preverila tudi z vidika empirične raziskave.

Empirična raziskava

Cilj raziskave

Namen prvega dela raziskave je bil pridobiti mnenja dijakov novih programov o načinu izvajanja poučevanja in učenja angleščine kot jezika stroke s poudarkom na ustrezno motivacijsko izbranih učnih gradivih za pouk angleščine. Namen drugega dela raziskave pa je bil ugotoviti stališča učiteljev angleščine različnih strokovnih in poklicnih šol v Sloveniji do poučevanja in učenja angleščine kot jezika stroke. Zanimalo me je predvsem, kako učitelji angleščine rešujejo problem primanjkljaja učbenikov za področje jezika stroke in kaj menijo o vplivu gradiva za jezik stroke na motivacijo dijakov.

Metoda

Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opis instrumenta, vzorca in postopka zbiranja podatkov

Kot instrument za zbiranje podatkov mi je služil anketni vprašalnik za dijake in učitelje, kot tehniko zbiranja podatkov sem izbrala anketo kombiniranega tipa vprašanj. Kot metoda ali način vzorčenja je bil izbran slučajnostni stratificirani vzorec. Pri obdelavi podatkov je bil uporabljen statistični test hi-kvadrat preizkus.

Anketo za dijake sem izvedla sama pri urah angleščine v posameznih razredih z dijaki novih programov (avtoserviser, avtokaroserist, mehatronik operater) na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad Ljubljana v mesecu aprilu 2007. Anketiranih je bilo 140 dijakov, starih od 15 do 19 let. Reprezentativnost vzorca je dobra, ker vzorec predstavlja velik delež enot (35 %) glede na statistično množico in ker smo enote izbrali tako, da zajemajo vse tri nove

programe in vse tri letnike (preglednica 1).

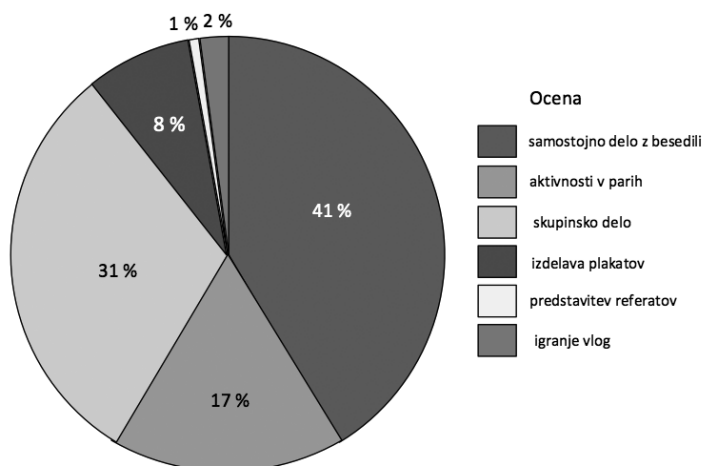
Preglednica 1: Prikaz podatkov vzorca glede na vrsto in letnik novega programa izobraževanja po številu dijakov

Vrsta programa	Letnik			Skupaj
	1.	2.	3.	
Avtoserviser (AS)	26	22	28	76
Avtokaroserist (AK)	22	21	0	43
Mehatronik operater (MO)	21	0	0	21
Skupaj	69	43	28	140

Ankete za učitelje so bile poslone po navadni pošti dvanajstim aktivom tujih jezikov (učiteljem angleščine kot jezika stroke) srednjih poklicnih in strokovnih šol v Sloveniji (Ljubljana, Celje, Maribor, Murska Sobota) v mesecu maju 2008. Zaradi slabega odziva oziroma nezadostnega števila vrnjenih vprašalnikov za raziskavo so bile ankete v mesecu juniju 2008 poslone prek elektronske pošte še učiteljem angleščine kot jezika stroke, ki so se udeleževali srečanj uvajanja novih izobraževalnih programov na Zavodu RS za šolstvo. Skupno je na vprašalnike do konca meseca junija 2008 odgovorilo 50 učiteljev.

Rezultati empirične raziskave

Iz rezultatov analize empirične raziskave lahko razberemo, da so dijaki s potekom pouka angleščine kot jezika stroke zadovoljni (74 %), da splošne angleščine ne pogrešajo in da se jim zdi poznavanje besedišča stroke enako pomembno ali celo pomembnejše kot razumevanje slovnice (85 %). Kar 86 % dijakov je izrazilo mnenje, da so jim izbrana gradiva všeč, zato ker odsevajo njihove potrebe, oziroma zato, ker so vsebine iz jezika stroke zanimive. Najbolj so motivirani za samostojno delo z besedili (41 %) in skupinsko delo (31 %) ter za aktivnosti v parih (17 %). Za izdelavo plakatov, igranje vlog in predstavljanje referatov pa dijaki niso izkazali interesa (graf 1).



Graf 1: Motiviranost dijakov za delo pri pouku angleščine

Da bi torej našli pravi način za motivacijo dijakov, moramo nedvomno izhajati iz dijakovih skupnih potreb, interesov in želja. Učitelj lahko z dobro izbranimi gradivi v veliki meri pripomore k motivaciji dijakov, kar se je izkazalo za resnično tudi v našem primeru, saj se pouk angleščine kot jezika stroke zdi nezanimiv le 3 % anketiranih. Zanimiv je podatek, da večina dijakov (66 %) ne bi želela imeti pouka angleščine pri praktičnem pouku v učnih delavnicah, čeprav smo sklepali ravno nasprotno, in da še večja večina (77 %) ne bi bila pripravljena sama poiskati gradiva za pouk angleščine kot jezika stroke. Zadnje gre najverjetneje pripisati dejstvu, da tovrstno delo zahteva precej volje, časa, iznajdljivosti in ne nazadnje znanja ciljnega jezika.

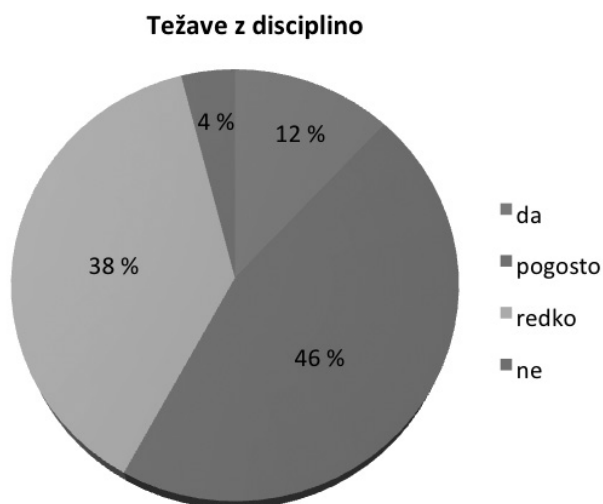
Velika večina dijakov (69 %) meni, da bo pridobljeno znanje iz angleščine lahko uporabila pri svojem poklicu ali nadaljnjem študiju, saj so vsebine za poučevanje/učenje angleščine kot jezika stroke glede na potrebe dijakov dobro izbrane.

Na podlagi analize rezultatov drugega dela empirične raziskave je mogoče povzeti naslednje:

- Jezik stroke v primerjavi s splošnim jezikom pokriva manj kot polovični delež pri pouku angleščine, saj le 32 % učiteljev vključuje več kot 50 % jezika stroke glede na splošni jezik v pouk angleščine.
- Večina učiteljev izvaja pouk angleščine kot jezika stroke v splošnih učilnicah in ne namenskih za tuji jezik, le redki pa imajo možnost uporabe računalniške učilnice.
- Pouk angleščine največkrat poteka v obliki samostojnega dela dijakov ob uporabi različnih besedil s področja stroke. Po mnenju učiteljev (in

dijakov) kot tak dijake tudi najbolj motivira. Med najpogostejše aktivnosti, ki jih učitelji vključujejo v pouk, spadata še delo v parih in predstavitev referatov. Učitelji menijo, da so dijaki tudi precej motivirani za izdelovanje plakatov, kar ne sovpada z interesi dijakov, čeprav ti kažejo zanimanje za skupinsko delo.

- Visok odstotek učiteljev (84 %) potrjuje, da jezik stroke lahko služi kot sredstvo za motivacijo dijakov, kar utemeljujejo z dejstvom, da tako dijaki prej začutijo uporabno stran jezika. Prav tako se 80 % učiteljev strinja, da uporaba gradiv za jezik stroke lahko pripomore k zmanjšanju težav z disciplino.
- Skrb vzbujajoč je podatek, da ima več kot polovica (58 %) anketiranih učiteljev angleščine v razredu težave z disciplino, katerih vzroke pripisujejo predvsem prevelikemu normativu dijakov v razredu in neprimernim pogojem za delo (slaba opremljenost in neprimernost učilnic). Redko se s tovrstnimi težavami srečuje 38 % in samo 4 % učiteljev je zapisalo, da disciplinskih težav nima (graf 2).



Graf 2: Težave z disciplino v razredu pri pouku angleščine

- Kot glavni vir gradiv učitelji navajajo uporabo svetovnega spleta. Največkrat gradiva za jezik stroke učitelji pripravijo sami, poslužujejo pa se tudi učbenikov, ki so na voljo. Pestra množica strok in poklicev ter nezadostna ponudba gradiv na slovenskem trgu pogosto prisili učitelje v oblikovanje lastnih učnih gradiv.
- Učitelji menijo, da so dijakom najbolj všeč tista gradiva, ki odsevajo njihove potrebe in interese, obenem pa morajo biti teme/vsebine zanimive.

- Učitelji so s svojimi mnenji potrdili raziskovalno hipotezo, da dobro izbrana gradiva za jezik stroke lahko pripomorejo k zmanjšanju težav z disciplino v razredu.

Iz rezultatov analize na podlagi hipotez lahko razberemo, da velika večina učiteljev angleščine do poučevanja/učenja jezika stroke zavzema pozitivno stališče. Težave, s katerimi se učitelji jezika stroke srečujejo (kot so npr. pomanjkanje gradiv za delo pri pouku, preštevilni razredi dijakov, neprimernost učilnic, nedisciplina v razredu), niso zanemarljive in bi jim bilo treba v prihodnosti posvetiti več pozornosti. Učitelji se zavedajo, da jezik stroke ponuja enormne možnosti ne le dijakom, ki bodo lahko pridobljeno znanje tujega jezika s pridom uporabili pri svojem poklicu in/ali nadaljnjem študiju, ampak tudi njim samim, saj lahko dobro načrtovan pouk angleščine na podlagi premišljene izbire gradiv s področja stroke bistveno pripomore k povečanju motivacije dijakov za delo in posledično vpliva na prijetnejše vzdušje za delo v razredu. Težava je samo v tem, da učna gradiva v ta namen učitelji premalokrat uporabljajo ali pa pri njihovi pripravi niso dovolj iznajdljivi.

Razprava

Rezultati empirične kvantitativne raziskave sicer nakazujejo zavedanje učiteljev, da je jezik stroke učna priložnost za dijake, vendar refleksija pedagoške prakse kaže na neinovativno pripravo učnih gradiv in njihovo samo občasno uporabo ter nezadostno izrabo. Na jezik stroke učitelji ne bi smeli gledati samo kot na potrebo dijakov, ampak tudi kot na sredstvo, ki bistveno pripomore k povečanju motivacije dijakov in deluje zaviralno na nedisciplino v razredu. Prav zato so učitelji angleščine pred novimi izzivi poučevanja/učenja jezika stroke.

Učitelji angleščine se pogosto srečujemo z učenci, ki v srednjo šolo vstopajo s šibkim predznanjem ciljnega jezika. Eklektičen učitelj bo poskušal to vrzel odpraviti. Situacijo v razredu, pa če še tako brezizhodno, bo skušal rešiti tako, da bo deloval prilagodljivo, vendar dosledno, mirno, ampak odločno, predvsem pa iznajdljivo. Tako bo gotovo pripomogel k dvigu učenčeve samozvesti in motivacije.

Zelo pomembno je tudi, da se učitelj na novo šolsko leto temeljito pripravi. Učiteljeva priprava bi morala poleg sestave učnega načrta vključevati tudi nabor raznolikih in pestrih učnih gradiv, izdelavo plana dela² za tekoče šolsko leto in nenazadnje tudi posvet v okviru strokovnega aktiva. Potem je tudi lažje doseči disciplino in odpraviti moteče elemente, ki lahko razdiralno vplivajo na potek pouka.

2 Načrt dela vsebuje tudi pravila vedenja in ukrepe ob njihovem kršenju.

Vedno pa imamo učitelji angleščine, še posebej tisti, ki poučujemo v srednjih poklicnih in strokovnih šolah, možnost, da jezik stroke uporabimo kot sredstvo za motivacijo dijakov in odpravo disciplinskih težav. Lahko si postavimo izziv in pripravimo povsem neobičajno šolsko uro. Dijake spodbudimo, da sooblikujejo pouk angleščine (npr. v angleških medijih poiščejo razne članke in slikovno gradivo s področja stroke). Upoštevajoč raven zahtevnosti jezika in predznanje izberemo primerno besedilo in ga skupaj z dijaki preoblikujemo (npr. besedilo povečamo/pomanjšamo, izrežemo samostalnike/glagole, odstavke pomešamo, združimo dva članka v enega, dodamo naloge itn.). Končni izdelek v obliki učnega lista bo tako pripravljen za utrjevanje ciljnih slovnčnih struktur in/ali strokovnega besedišča ter usvajanje jezikovnih zmožnosti. Kot tak bo odseval realno življenjsko (poklicno) situacijo, dijakove potrebe, interese in želje (še posebej zaradi aktivne udeležbe dijakov pri pripravi). Tako pripravljena učna gradiva za pouk angleščine kot jezika stroke bo nedvomno povečala motivacijo dijakov za učenje in sodelovanje pri pouku ter posledično vplivala na zmanjšanje disciplinskih težav v razredu (kot ugotovljeno prek akcijskega raziskovanja).

Zaključek

Kot »eklektična« učiteljica menim, da je ločevanje učiteljeve vloge na izobraževalno in vzgojno sestavino nemogoče. Nasprotno, le dopolnjevanje obeh bo odpravilo začetne težave v razredu. Vsekakor pa poenotene rešitve za odpravo nereda v razredu ni. Učitelji smo različni in naši odzivi v nepredvidljivih situacijah so raznoliki. Izkušnje so me privedle do spoznanja, da jezik stroke pozitivno vpliva na motivacijo učencev, tj. zaviralno na nedisciplino. Učenci lažje in hitreje usvojijo ter ponotranjijo ciljni jezik. Posledično lahko eno izmed strategij za doseg discipline v razredu poimenujemo vključevanje jezika stroke v pouk angleščine.

Vsak dober učitelj splošnega jezika je lahko tudi dober učitelj jezika stroke, če se le zaveda, da poučevanje zahteva neprestano prilagajanje učencem in učnemu okolju. Soočanje z novimi in drugačnimi idejami pa naj bi učitelju predstavljalo izziv za intelektualno, pedagoško in za osebno rast, brez katere ne more biti ustvarjalen, učinkovit, samostojen in samozavesten. Iz lastnih izkušenj ugotavljam, da so dijaki bolj motivirani za delo pri pouku angleščine kot jezika stroke, če jim omogočimo, da uporabijo svoje strokovno znanje. Težave z razumevanjem strokovnih besedil so bistveno manjše, če dijaki vsebine poznajo, kar se kaže v tem, da svoje misli in argumente lažje izražajo.

Omogočiti svojim učencem kakovosten in učinkovit pouk ter prenesti nanje uporabno znanje ciljnega jezika bi nedvomno morala biti želja in cilj vsakega

učitelja. Če je naše delo dobro opravljeno, čutimo zadovoljstvo in ta občutek nas navdaja z veseljem ter nas motivira, da v svojem poklicu ne le vztrajamo, ampak da imamo svoje delo radi.

Literatura

- Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu* (prevod). Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Brown, S., Earlam, C., & Race, P. (2001). *500 nasvetov za učitelje: Priročnik za učitelje* (prevod). Ljubljana: Educy.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline*. White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA.
- Burke, J. C. (1992). *Decreasing Classroom Behaviour Problems*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Dudley Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Development in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Chen, T. (2000). Self-training for ESP through action research. *ESP Journal*, 19(4), 389-402. Pridobljeno s <http://www.sciencedirect.com>
- Fister, S. (2008). *Jezik stroke kot sredstvo za motivacijo dijakov pri pouku angleščine v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju* (neobjavljeno magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- Potočar, M. (2000). Srednje strokovno izobraževanje – angleščina kot jezik stroke. V M. Grosman (ur.), *Angleščina – prenovi na pot: Zbornik študij o kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A discourse approach*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

LONGITUDINALNI POGLED NA UČNI PROCES V VRTCU H. C. ANDERSENA PO UVAJANJU INOVATIVNEGA KONCEPTA »IGRA – GIBANJE – RAZVOJ«

Jera Gregorc in Alenka Cemič
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Z uvedbo procesno-razvojno zasnovanega Kurikuluma za vrtce in ob novih teoretskih spoznanjih o razvoju možganov, zlasti o hierarhični integraciji senzomotornih vhodov, se je začel oblikovati nov koncept za izvajanje učnega procesa v vrtcu, ki temelji na neločljivi povezanosti med igro, gibanjem in razvojem. Načrtovanje in izvajanje učnega procesa po konceptu »igra – gibanje – razvoj« (IGR) temelji na analizi poznavanja in prepoznavanja dogajanj v otroku. Predpostavlja, da vsaka otrokova igra vključuje gibanje, vsako gibanje pa vpliva na njegov celosten razvoj. Vzgojitelju omogoča avtonomijo v načrtovanju, sledi kurikularnim načelom in globalnim ciljem, povezuje vsa področja kurikuluma hkrati in otroku omogoča spoznavanje prek senzomotorike ter mu dopušča lastno ustvarjalnost, participacijo in aktivno vključenost. V prispevku je predstavljen koncept in s pomočjo eksperimentalne metode pedagoškega raziskovanja analizirana njegova uspešnost v učnem procesu. Z longitudinalno akcijsko raziskavo smo na študiji primera od leta 2001 do leta 2013 poskusno uvedli koncept IGR v vrtcu H. C. Andersena, Enota Marjetica. Za učinkovito evalviranje raziskave smo uporabili triangulacijo, ki jo predstavljajo različne tehnike zbiranja podatkov (opazovanje, intervjuji, skupni pogovori), različni viri podatkov (vzgojitelji, starši, otroci, zunanji opazovalci) in različna pristopa k učnemu procesu (klasično in po konceptu IGR). Obsežne kvalitativne spremenljive smo analizirali na štirih ravneh, in sicer na ravni vzgojiteljev, otrok, staršev in zunanjih opazovalcev. Ugotavljamo, da vzgojiteljice, starši in zunanji sodelavci opažajo večjo sproščenost otrok, samostojno reševanje manjših problemov, večjo aktivnost oz. vključenost vseh otrok in manjšo nestrpnost med otroki. Vzgojiteljice poleg tega poudarjajo tudi, da otroci iščejo več načinov za reševanje istih problemov in tudi sicer večjo ustvarjalnost. Začetki uvajanja so pomenili velike spremembe v subjektivnih teorijah poučevanja, zato so se pozitivne spremembe pri vzgojiteljicah pokazale šele, ko so težaven proces spremenjene vloge v učenju zmogle sprejeti. Pokazale pa so se v njihovi večji ustvarjalnosti, sproščenosti in zadovoljstvu.

Ključne besede: igra, gibanje, razvoj, predšolski otroci

**Longitudinal monitoring of a learning process at the HC Andersen preschool after the implementation of an innovative concept:
»Game – Motion – Development«**

Abstract

With the introduction of process-based curriculum development for preschools and new theoretical knowledge about brain development,

especially on the hierarchical integration of sensory-motor inputs, we started to develop a new concept for the implementation of the learning process in preschools, which is based on the inseparable connection between game, movement and development. Planning and implementation of the learning process through the concept of 'game–movement–development' (GMD) is based on an analysis of a child's knowledge and recognition of events. It is assumed that each child's game involves movement, and each movement has an impact on its comprehensive development. This enables the educator autonomy in planning, followed by curricular principles and global goals, linking all areas of the curriculum. At the same time, it allows the child to learn through sensorimotorics; it allows his/her own creativity, participation and active involvement. In this article, we present a concept and use of experimental methods to analyse the effectiveness of pedagogical research and the success of the concept in the learning process. The longitudinal action research was to study the case, from 2001 to 2013, of a trial introduced the concept of GMD in the Daisy unit of the HC Preschool. In order to effectively evaluate the research, we used the triangulation, involving different data collection techniques (observation, interviews, joint interviews), different sources of data (educators, parents, children, outside observers), as well as different approaches to the learning process (classic and concept GMD). Extensive qualitative variables were analysed at four levels: at those of teachers, children, parents and external observers. We determined that teachers, parents and outside observers perceive their children to be more relaxed and able to solve minor problems. We also observed increased activity, accompanied by the inclusion of all children and reduced intolerance among children. In addition, teachers also emphasized that the children are looking for more ways to solve the same problems, as well as showing greater creativity. The beginnings of the introduction represented a major change in subjective theories of teaching. When the educators were able to accept the difficult process of changes in the role of learning, the positive changes showed up as increasing creativity, relaxation and satisfaction.

Keywords: game, movement, development, preschool children

Uvod

V strokovni in splošni javnosti se zaznavajo potrebe po prenovi Kurikuluma za vrtce. Bolj kot želje in potrebe po prenovi pa se v vrtce uvajajo različni tuji in slovenski koncepti. Mnoge od njih se v slovenski prostor vnaša načrtno in natančno, druge površno. Eden izmed pomembnih dejavnikov izbire koncepta je verjetno njegova učinkovitost. Učinkovitosti koncepta pa ne moremo videti v nekaj mesecih. Tudi če jih v začetku vpeljave vidimo, težko trdimo, da bodo te trajne. Napake se včasih pojavijo takoj, včasih pa šele po daljšem obdobju. Pri uvajanju so potrebni sprotne načrtno opazovanje in zaznavanje sprememb in iskanje ustreznih rešitev.

Vpeljava koncepta mora biti celostna. Vsi izvajalci ga morajo dobro poznati. K uspehu odločilno pripomore tudi zaupanje v njegovo učinkovitost. Dejstvo je, da teoretična postavitev koncepta predvideva poglobljeno znanje na številnih področjih. V našem primeru odločilno vlogo predstavlja poznavanje otrokovega celostnega razvoja, ki vključuje gibalni, čustveni, kognitivni, socialni in psihološki vidik. Koncept predvideva, da vzgojitelj pozna in prepozna dogajanje v otroku in ustrezno pripravi problemske situacije, ki od otroka zahtevajo ustrezen odziv na vseh področjih.

Teoretično postavljen koncept, katerega učinkovitost ugotavljamo v članku s pomočjo longitudinalne raziskave, je doživel svojo aplikativno vrednost v vrtcu H. C. Andersena, Enota Marjetica. V članku predstavljamo spremembe, ki so bile potrebne pred uvedbo in med njo ter učinke na otroka, ki so jih zaznali vsi vpleteni v uvajanje.

Koncept IGR je nenapisan priročnik

Koncept IGR je nastal kot odgovor na številna nerešena vprašanja. Vzrok za nastanek koncepta je iskanje odgovora na procesno-razvojno zasnovan Kurikulum za vrtce (Bahovec et al., 1999). Metode dela, ki so veljale pri ciljno zasnovanem kurikulumu in v okviru dotedanjih spoznanj o razvoju otrok, so postale neustrezne. Naslednji vzrok je neskladje v Kurikulumu za vrtce. Globalni cilji in načela so neskladni s cilji in z nalogami posameznih področij. Nova spoznanja o razvoju otroka ter ustreznem načrtovanju in vodenju predšolskega otroka v zgodnjem otroštvu so razvijali različni strokovnjaki in postavljali koncepte za posamezne družbene ureditve, skupine otrok s posebnimi potrebami, specifične skupine v specifičnih okoljih itn. Razdrobljenosti in številnosti različnih konceptov so se slovenski vrtci lotili na različne načine. Nekateri so uvajali elemente več konceptov, ki so jim ustrezali, drugi so želeli v celoti povzeti koncept, primeren za drugo ureditev, državo, značilnost skupine.

V želji, da bi upoštevali globalne cilje in načela kurikulumu ter postavili čim bolj celostni in univerzalni koncept za slovenski prostor, je nastal koncept IGR. Ta koncept ni bil zastavljen kot ideja, kako poučevati gibalne dejavnosti, ampak kot celosten odgovor na procesno-razvojno postavljen kurikulum in mogoča ideja za učinkovito upoštevanje otrokovega razvoja ter izhajanje iz njega.

Koncept temelji na neločljivi povezanosti gibanja in igre ter njunem vplivu na razvoj (Gregorc et al., 2013). V nadaljevanju predstavljamo vlogo teh treh dejavnikov in vpeljujemo elemente koncepta skozi teorijo razvoja predšolskega otroka.

Elementi koncepta IGR

Široko zastavljen koncept teoretično v celoti izpolnjuje globalne cilje in vseh 16 načel Kurikuluma za vrtce (Gregorc et al., 2013). Predvideva, da vzgojitelji načrtujejo in vodijo učni proces, tako da otroku s problemsko zastavljenimi nalogami v obliki igre omogočajo samostojno aktivnost po njegovi individualni specifični poti.

Otrok prek usmerjenih dejavnosti skozi izpolnjevanje globalnih ciljev področja gibanja rešuje problemsko zastavljene naloge na področjih matematike, umetnosti, narave, družbe in jezika, saj mu šele urejenost na zaznavnem in čustvenem področju omogoča kakovosten prehod na višjo raven funkcioniranja.

Temeljni elementi koncepta IGR so:

- pedagog izhaja iz poznavanja in prepoznavanja razvojnih značilnosti otroka;
- učni proces prilagodi razvojni stopnji celotne skupine;
- poučuje preko problemsko zastavljene metode igre;
- s problemsko situacijo zagotavlja participacijo otrok;
- otrokov cilj ni enak pedagogovemu cilju;
- pedagog postaja usmerjevalec učenja.

Pozitivni učinki gibanja in igre na otrokov celostni razvoj

Z raziskovanjem otrokovega razvoja, še posebej živčno-mišičnega sistema v povezavi z možgani, se čedalje natančneje ukvarjajo nevrologi, saj jim različne nove tehnike (magnetna resonanca, EEG-meritve itn.) omogočajo vpogled v možgane, nastajanje povezav med živci (sinaps), mielinizacijo živčnih vlaken in tudi v postopnost oziroma hitrost nastajanja ter razpadanja sinaps (Jurišević et al., 2010). Tako imenovana nevroznanost, temelječa na sodobnih raziskovalnih metodah, ki prinašajo objektivne dokaze o povezavi gibalnih izkušenj na število novih povezav v možganih, se je sorazmerno hitro povezala s pedagogiko. Čeprav so pedagogi (Kremžar, 1985; Cemič, 1997) poudarjali povezave med gibanjem in razvojem že pred desetletji, pa sodobne tehnike njihove teorije zdaj objektivizirajo.

Ismail (1976) je eden prvih raziskovalcev, ki poudari celostnost in integriteto otrokovega razvoja. M. Videmšek et al. (2007) poudarjajo, da se posamezna področja otrokovega razvoja (telesni, gibalni, spoznavni, čustveni in socialni) med seboj prepletajo, tako da sprememba na enem vpliva na spremembe na vseh preostalih področjih. Z raziskovanjem vpliva sprememb enega področja na preostala področja so raziskovalci (Cotič et al., 2004; Pišot et

al., 2003; Thun Hohenstein et al., 1991; Gardner, 1993; Zaichkowsky et al., 1980) ugotavljali moč in stopnjo vpliva. Zaradi razsežnosti vpliva sprememb so se pogosto osredinili le na izbrana področja.

Ugotovili so, da spremembe v gibalnem razvoju vplivajo na spremembe na kognitivnem razvoju (Cotič et al., 2004; Pišot et al., 2003; Thun Hohenstein et al., 1991; Gardner, 1993; Zaichkowsky et al., 1980). Povezavo so našli tudi med gibalnim in čustvenim razvojem (Planinšec et al., 2004; Fagot et al., 1994; Graziano et al., 1998; Zaichkowsky et al., 1980) ter med gibalnim in telesnim razvojem (Bala et al., 2009).

Vsi so ugotovili tesne povezave med izbranimi področji. Po tej analogiji je torej nemogoče enostransko obravnavati otroka, ne da bi medsebojno povezali vsa njegova področja razvoja. V tem segmentu tudi poudarjamo potrebo po širšem pogledu pri sestavljanju gibalnih spodbud kot vhodnih informacijah za kakovosten razvoj možganov. Preveč enostranski pogled (ponudba gibalnega izziva kot vhodna informacija) namreč onemogoča, da bi otrok lahko razvijal vse potenciale vseh področij hkrati, kar mu narekuje njegov specifični razvoj.

Naslednji vidik, ki kaže na pomembno celostno obravnavo predšolskega otroka, je vidik celostnosti in povezanosti znotraj posameznega področja. Siegl et al. (2011) tako raziskujeta celostnost odziva otroških možganov in podajata uporabne naloge za povezovanje področij. Pišot et al. (2005) ugotavljata celostnost in prepletenost znotraj latentnih struktur motoričnih sposobnosti. Tudi Vehovar (2009) ugotavlja prepletenost in nepopolno diferenciranost gibalnega oz. motoričnega prostora predšolskih otrok. Horvat (2011) v svoji raziskavi poudari, da celostnost in nenehno spreminjanje razvoja predstavlja raziskovalcu znanstven izziv. Tudi on ugotavlja, da motorični prostor otroka ni enak motoričnemu prostoru odraslega.

Razvoj različnih konceptov, temelječih na znanstvenih spoznanjih in dokazih o povezavi med gibanjem in intelektom

Pozitivni vplivi gibanja na razvoj možganov (Bergant, 2010; Burns, 2011), ki so kompleksen in zapleten organ, so v zadnjih letih z razvojem metod preučevanja znanstveno dokazali. To je vplivalo na razvoj programov pedagogike poučevanja. Tako se je npr. razvilo sredstvo oz. program v pedagoški kineziologiji (Dennison, 1994), poimenovan Program Brain Gym®, ki združuje skupek znanstvenih spoznanj, tehnik znanja jezika in motoričnega razvoja ob upoštevanju ugotovitev raziskovanj možganov, uporabne kineziologije in optometrije. Program vsebuje 26 gibalnih aktivnosti, ki uporabniku (učencu) pomagajo, da usposobi možgane za celostno učenje.

Naslednji program, ki v izhodišče postavlja nevroznanost v smislu povečanja sinaps, povezav med možganskimi sferami in podobno ob uporabi ustreznih gibalnih izkušenj, je NTC-učenje (Nurture of Talented Children) (Rajović et al., 2010). NTC-učenje je pedagoški pristop, temelječ na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov ter. nanašajoč se na usmerjeno in znanstveno dokazano povezanost med številom gibalnih izkušenj s številom novih povezav (Drgan, 2013a).

V ta namen program NTC-učenje predlaga različne dejavnosti, ki jih predstavlja v treh sklopih, ki spodbujajo razvoj in aktivnost sinaps v možganih, prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju in razvijajo funkcionalno mišljenje (Jurišević et al., 2010).

Oba opisana programa, NTC-učenje in Program Brain Gym imata močno teoretsko osnovo o povezavi gibanja in njegovega neposrednega vpliva na inteligentnost. Poudariti velja njihovo objektivnost v teoriji (Rajović et al., 2010) in dobre intelektualne rezultate, ki jih ob uporabi dosegajo otroci (Drgan, 2013b; Jurišević et al., 2010). Čeprav je NTC-učenje v osnovi namenjeno predvsem prepoznavanju in spodbujanju nadarjenosti, pa je čedalje pogosteje uporabljano za celosten otrokov razvoj (Jurišević et al., 2010) vseh, ne le nadarjenih ali potencialno nadarjenih otrok.

Jernejšek (2011) trdi, da pedagoška kineziologija že vrsto let raziskuje povezavo med inteligentnostjo in športniki. Pistotnik (2003) in Radovac (2009) povzemata pomen oz. povezanost med koordinacijo (kot motorično oz. gibalno sposobnostjo) in inteligentnostjo. Za obe je značilno, da delujeta v možganski skorji in da je hitrost novih rešitev odvisna od njune stopnje razvitosti; ta tako predstavlja pomembno povezavo med rezultati.

Nevroznanost je medicinska znanost, ki se ukvarja z medicinskimi metodami, ki odlično objektivizirajo rezultate in podprejo npr. pedagoško kineziologijo ter jo močno osmislijo. Pomemben korak pri tem naredijo tudi pri izboru konkretnih gibalnih vaj, ki izboljšujejo in povečujejo število sinaps. Enako odlično je njihovo poudarjanje, da gre pri vsem tem za celostni odziv otroka, saj se otrok celostno razvija in sprememba na enem področju (npr. gibalnem) vpliva na spremembe na vseh preostalih področjih (Videmšek et al., 2007).

Ob vseh pozitivnih segmentih, ki jih vidimo v obeh programih, pa opozarjamo še na en segment, in sicer metodo dela. Menimo, da bi bilo treba vaje in igre, ki jih npr. oba programa (NTC-učenje in Brain Gym) poudarjata, le nekoliko drugače vpeljati v vrtec, tako da bi pozitivne učinke smiselno in učinkovito vključili v pedagoški proces. Poiskati bi bilo treba pravo metodo dela. Koncept IGR predlaga metodo igre, ki ni gibalna zgodba, ampak igra, ki zahteva od vzgojitelja bistveno več kot napletanje zgodbe ob demonstraciji ali brez nje.

Metoda dela v konceptu IGR

Otrokov razvoj zahteva drugačne metode dela, ne le zaradi razlik v kognitivnih, čustvenih, gibalnih, psiholoških in v socioloških značilnosti, ampak zaradi celostnosti in njihove integritete. Menimo, da bi bilo treba vaje in igre, ki jih na primer programa NTC-učenje in Brain Gym poudarjata, nekoliko drugače vpeljati v vrtec, tako da bi te stari smiselno vključili v metodo igre.

Otroci se – razvojno gledano – niso zmožni prilagoditi metodam, ki jim uporabljamo za odrasle ljudi, zato moramo iskati njim ustrezne metode dela. Razgovor, demonstracijo, razlago zamenja problemsko zastavljena igra. To vzgojitelju ne olajša dela, ampak ga postavlja v drugačno vlogo, v vlogo iskalca ustreznega problema glede na razvojno stopnjo otroka. Probleme pa se zastavlja kot gibalne, kognitivne, socialne, psihološke ... Ob iskanju ustrezne metode, ki bi združevala celostni otrokov odziv, ustrezno vplivala na razvoj v bližini razvojnih mejnikov, omogočala otroku izbiro pri učenju, ne pa izbire bom sodeloval ali ne, je nastala metoda igre.

V praksi je težko določiti merila, s katerimi bi natančno razmejili delo in igro. Celo tiste dejavnosti, ki jih spodbudi vzgojitelj z namenom, da bi se otroci nečesa naučili oz. z njihovo pomočjo usvojili določeno sposobnost, so velikokrat za otroke igra. Še posebej, če jih svobodno izberejo in v njih z zadovoljstvom sodelujejo. Predšolski otroci v teh dejavnostih ne stremijo k določenemu rezultatu, ampak v njih predvsem uživajo ter pri tem nenamerno in spontano pridobivajo sposobnosti. Če so te dejavnosti načrtovane tako, da vzgojitelj pred izvajanjem poskrbi za ustrezno varnost, obremenitev, odnos in pripravo, je vodenje med dejavnostjo spremenjeno. Koncept IGR kot odgovor ponuja metodo. To poimenuje metoda igre.

Metoda igre je načrtovani sistem dejavnosti, v katerem se prek igre uresničujejo načrtovani cilji. Igra kot proces učenja mora potekati v otroku spontano, v pedagogu pa mora proces učenja potekati kot načrtovano in zavestno dejanje, saj le tako metoda igre ohrani vse prednosti igre v procesu učenja. Metoda igre je skonstruirana metoda dela. Vzgojitelj pa je lahko v igri dejaven le, če aktivno prevzame tak lik v igri, ki odloča o nadaljnjem razvoju igre (npr. policist v prometu, pilot v letalu, poškodovan pohodnik itn.). Vzgojitelj namreč s prevzemom te vloge lahko vodi učni proces in skrbi za ustrezno intenzivnost, postopnost, varnost in trajanje obremenitve ter tudi za doživljanje in izpolnjuje vse glavne dele ure (učenje, razvedrilo in razvoj). Pravila igre naj bodo ravno prav zapletena, da otroku omogočajo ustvarjalnost, aktivnost, igrivost ter sledijo cilju, ki si ga je postavil vzgojitelj, npr. sodelovanje. Pravila otrokom dopuščajo svobodno izbiro v gibanju, a ga hkrati usmerjajo. Ne dopuščajo otroku izbire o tem, ali bo sodeloval ali ne,

ampak do neke mere način gibalnega sodelovanja ob ustreznem draženju psiholoških, socialnih, kognitivnih dejavnikov (Gregorc et al., 2013).

Postavitev pravil igre je strokovno delo vzgojitelja. Z njimi lahko razvija cilje le, če dobro postavi elemente igre in prevzame ustrezno vlogo. Nepoznavanje kompleksnosti metode igre v strokovni javnosti vzbuja strah, da vzgojitelji ne delajo strokovno, ker se z otroki igrajo. Ne gre za preprosto igro otrok, ampak za metodo dela, ki v pedagogu poteka na visoki strokovni ravni, v otroku pa je to naravna, najoptimalnejši in najučinkovitejši način za doseg cilja. Samo razumevanje zahteva dolgotrajen proces v pedagogu. Treba je spremeniti subjektivne teorije o učenju in poučevanju, podreti marsikatero teorijo, ki velja v športno-gibalni fazi, in začeti metode dela prenašati na otroke drugače.

Namen in cilj raziskave

S pomočjo kvalitativne metode pedagoškega raziskovanja ugotavljamo mnenja vseh vpletenih v uvedbo koncepta IGR o učinkovitosti koncepta IGR. Na podlagi različnih teorij razvoja predšolskega otroka in ustreznosti različnih metod dela smo postavili koncept IGR. V tej raziskavi želimo predstaviti rezultate, ki smo jih dobili s 14 let trajajočim uvajanjem koncepta v izbranem vrtcu, zato si postavljamo cilj:

- analizirati uspešnost koncepta IGR v učnem procesu v vrtcu.

Raziskovalna vprašanja

1. Ali so vzgojiteljice teoretično postavljen koncept, opremljen z metodami poučevanja oz. učenja, uspešno prenesle v pedagoški proces?
2. Kakšni rezultati se kažejo po 14 letih vpeljave koncepta?
3. Kako vzgojiteljice vrednotijo ustreznost koncepta?
4. Katere spremembe opazijo starši, ki so imeli svojega otroka v vrtcih, v primerjavi z drugimi koncepti?
5. Katere spremembe opazijo drugi strokovni delavci, ki že dlje časa sodelujejo z vrtcem?

Metode dela

Uporabili smo longitudinalno akcijsko raziskavo, in sicer smo na študiji primera, ki je potekala od leta 2001 do leta 2014, poskusno uvedli koncept IGR v vrtcu H. C. Andersena, Enota Marjetica.

Vzorec merjencev

V vzorec merjencev smo zajeli izbrane neposredno in posredno vključene akterje prenosa koncepta iz teorije v prakso.

Sodelovalo je:

- 15 vzgojiteljic (v vseh starostnih obdobjih) iz Enote Marjetica Vrtca HCA;
- 15 pomočnic (v vseh starostnih obdobjih) iz Enote Marjetica Vrtca HCA;
- vodja vrtcev in ravnateljica vrtca;
- otroci celotne Enote Marjetica (tudi najmlajše skupine);
- naključno izbrani starši;
- zunanji opazovalci.

Vzorec spremenljivk

V vzorec spremenljivk smo zajeli podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo različnih tehnik zbiranja podatkov (opazovanje, intervjuji, skupni pogovori) o različnih načinih poučevanja (klasičen in po konceptu IGR). Tako vzorec spremenljivk predstavlja široko bazo mnenj, ocen, stališč, primerjav, in sicer strokovnih delavcev in tudi različno izobraženih drugih intervjuvancev.

Način zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali longitudinalno. Uvedbo koncepta IGR smo začeli leta 2001. Od leta 2001 do leta 2014 smo v začetni fazi sistematično zbirali podatke s pomočjo tehnik opazovanja, intervjujev, skupnih pogovorov, anket itn. Vse smo zbirali osebno z neprestano tedensko vključenostjo v program.

Metoda obdelave podatkov

Razpršenost in obsežnost kvalitativnih podatkov, pridobljenih v več letih in z različnimi tehnikami zbiranja ob sočasni osebni udeležbi, smo obdelali ločeno, glede na vzorec merjencev. Podatke smo obdelali s kvalitativnimi analizami in primerjavami.

Rezultati z razpravo

Rezultate predstavljamo glede na zastavljena vprašanja. Cilj raziskave je bil analizirati uspešnost koncepta IGR v učnem procesu v vrtcu. Za uresničitev cilja smo si zastavili vprašanja, ali so vzgojiteljice teoretično postavljen koncept, opremljen z metodami poučevanja oz. učenja uspešno prenesle v pedagoški proces; kakšni rezultati se kažejo po 14 letih vpeljave koncepta in kako vzgojiteljice vrednotijo ustreznost koncepta.

Ali so vzgojiteljice teoretično postavljen koncept, opremljen z metodami poučevanja oz. učenja, uspešno prenesle v pedagoški proces?

Začetki uvajanja so pomenili velike spremembe v subjektivnih teorijah poučevanja, zato so se pozitivne spremembe pri vzgojiteljicah pokazale šele, ko so težaven proces spremenjene vloge v učenju zmogle sprejeti.

Uspešnost koncepta smo ugotavljali v vseh njegovih segmentih, predstavljenih v tej raziskavi. Vse kazalnike koncepta so vzgojiteljice skozi leta uspešno prenesle. Nekatere (npr. poligon in postaje po konceptu IGR) so učinkoviteje in hitreje prenesle kot metodo igre. Uspešnost se je pokazala tudi v njihovi večji ustvarjalnosti, sproščenosti in zadovoljstvu. Vzgojiteljice so več časa potrebovale za spreminjanje svoje vloge v procesu učenja kot za ustrezno razumevanje koncepta. Otroci pa so se hitreje kot vzgojiteljice privadili na drugačno učno delo.

Kakšni rezultati se kažejo po 14 letih vpeljave koncepta?

Ugotavljamo, da vzgojiteljice, starši in zunanji sodelavci opažajo večjo sproščenost otrok, samostojno reševanje manjših problemov, večjo aktivnost oz. vključenost vseh otrok ter manjšo nestrpnost med otroki. Vzgojiteljice poleg tega poudarjajo tudi, da otroci iščejo več načinov za reševanje istih problemov in tudi sicer večjo ustvarjalnost.

Kako vzgojiteljice vrednotijo ustreznost koncepta?

Vzgojiteljice najvišje ocenjujejo trditev, da gibanje predstavlja pomembno vlogo za normalen otrokov razvoj. Izvajalci koncepta se torej zavedajo pomena gibanja. Kljub temu pa ugotavljamo, da organizirano gibalno dejavnost v povprečju izvajajo 6-krat mesečno. To je v primerjavi z drugimi slovenskimi vrtci, ki ne delajo po tem konceptu, v povprečju sicer več (npr. Zajec, 2009; Jeglič, 2012), a še vedno ne dovolj. Med vzroki za izbiro drugih metod poučevanja izvajalci navajajo številčno prevelike oddelke, prenatrpanost športne igralnice in preveč otrok (več oddelkov skupaj) na zunanjih površinah vrtca.

Rezultati so pokazali tudi, da se izvajalci koncepta zavedajo, da mora biti vzgojitelj visoko strokovno izobražen in da mora načrtovanje učnega procesa začeti s poznavanjem ter prepoznavanjem razvoja in torej izhajati iz otroka. To so potrdili tudi s tem, ko jih je 90,1 % vseh izrazilo željo po dodatnem stalnem strokovnem izpopolnjevanju. Vrednost koncepta vzgojitelji poudarjajo tudi ob dejstvu, da so posamezni elementi in celotni koncept skladni z načeli in s cilji Kurikuluma za vrtce. Podrobnejša analiza vseh podatkov je pokazala še, da mlajše vzgojiteljice in tiste, ki so se s konceptom spoznale pozneje, bolje poznajo elemente koncepta in višje vrednotijo njegovo aplikativno vrednost

ter možnost uresničevanja vseh ciljev in načel Kurikuluma za vrtce.

Predvidevamo, da bi bila to lahko posledica dejstva, da so bile mlajše vzgojiteljice deležne že bolj izoblikovane teorije in so se iz prakse skozi teorijo vrnile v vrtec, še posebej izredne študentke, ki so ob teoriji že izvajale tudi prakso.

Katere spremembe opazijo starši, ki so imeli svojega otroka v vrtcih z drugimi koncepti?

Starši, ki so svoje otroke pred tem vpisali v vrtce z drugačnimi koncepti, menijo, da so njihovi otroci potrebovali čas, da so spoznali, da je za doseg cilja treba sodelovati. Opazili so spremembo pri upoštevanju dogovorjenih pravil. Menijo, da otroci več pripovedujejo o dejavnostih. Pogosteje si želijo gibalnih dejavnosti skupaj s starši.

Čeprav moramo nekatere spremembe pripisati razvojnim značilnostim, menimo, da opisane spremembe vseeno kažejo pozitivne učinke dela po konceptu. Z usmerjanjem problemskih situacij, v katerih je od otroka prek igre zahtevano sodelovanje, smo želeli realizirati cilj sodelovanja in pomoči drug drugemu. S postavljenimi pravili igre in prevzemom ustrezne vloge v njej smo želeli vplivati na to, da otroci aktivno sodelujejo in v igri uspejejo, če upoštevajo njena pravila. Različni elementi igre in igranje z njimi pa otrokom omogoča njihovo individualnost, ki jo sicer težko realiziramo ob trenutno veljavnih normativih.

Katere spremembe opazijo drugi strokovni delavci, ki že dlje časa sodelujejo z vrtcem?

Strokovni delavci so opazili, da so se vzgojiteljice pogosteje pogovarjale, da so med seboj sodelovale in da so začutili delavno vzdušje med zaposlenimi. Opazili so spremembe v obnašanju otrok, še posebej pri upoštevanju pravil. Menimo, da je vzrokov več. Otrok, ki je zadovoljil potrebo po gibanju in igri in posledično učenju, je pozornejši (Krpac et al., 2010). Pozornost pa se lahko kaže na številnih področjih. Naslednji vzrok pripisujemo ustreznim dejavnostim, ki so bile načrtovane s ciljem socialnih interakcij in ustreznih ravnanj. Kot pomemben dejavnik je tudi vnos različnih vlog v igro, ki pripomore, da otroci spoznajo ustrezne odnose do različnih oseb in osebnosti.

Zaključek

Na podlagi pozitivnih izkušenj vpeljave koncepta in teoretični podprtosti teorij si želimo, da bi strokovna javnost razumela naša pozitivna prizadevanja k celostnemu razvoju otroka; da bi se povezala športna, medicinska in

razvojnopedagoška znanost ter na podlagi spoznanj in dognanj povezala strokovnjake in nas ne razdvajala. Zavedamo se pomanjkljivosti pri pisanju ustrezne literature, zato si zadajamo naslednje cilje:

- patentirati koncept IGR;
- napisati priročnik za razumevanje koncepta, ki izhaja iz otroka in se vanj vrača;
- spodbujati vzgojitelje v vseživljenjsko učenje za poučevanje z metodo igre po konceptu IGR;
- obogatiti prenos poučevanja po konceptu IGR v predmet gibanje na PeF.

Zaradi izrazito kompleksnega pristopa in specifičnosti razvoja predšolskega otroka je bistvo težko zapisati na kratko. Ob tem ugotavljamo, da se pogosto pojavlja poenostavitev, ki doživi občasne kritike. Natančno poznavanje razvojnih značilnosti predšolskih otrok in jasen cilj našega dela šele zagotavljata ustrezno podlago, da se začne prenašati koncept v druge vrtce, saj je za ustrezno delo treba podreti nekatere subjektivne teorije o vzgoji otrok.

Literatura

Bahovec, D. E. et al. (1999). *Kurikulum za vrtec*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

Bala, G., Popovič, B., & Jakšić, D. (2009). Trend of changes of general motor ability structure in pre-school children. V M. Mikalački (ur.), *Proceedings Book of 1st International Scientific Conference Exercise and Quality of Life*, 26th–28th March, 2009 (str. 113–118). Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education.

Bregant, T. (2010). Razvoj možganov. *Proteus*, 73(4), 168–174.

Burns, T. (2011). Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti. *Dnevnik*, 9. 4. 2011, intervju. Pridobljeno s <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042436769>

Cemič, A. (1997). *Motorika predšolskega otroka*. Ljubljana: Dr. Mapet.

Dennison, P. E. (1994). *Brain Gym*. California: Edu-Kinesthetics.

Dragan, L. (2013a). Spodbujanje učenja v vrtcu na osnovi NTC-programa. V M. Jurišević (ur.), *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju* (str. 15). Ljubljana: Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, 2013.

Dragan, L. (2013b). Projekt – NTC-sistem učenja. Pridobljeno s http://www.vrtec-morje.si/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=77

Cotič, M., Zorc, J., & Kozlovič, D. (2004). Celosten pristop pri zgodnjem poučevanju – vloga gibalnih aktivnosti pri pouku matematike. *Pedagoška obzorja*, 19(2), 32–46.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basis Books.

Gregorc, J., & Cemič, A. (2013). Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »igra – gibanje – razvoj«. *Vodenje in izobraževanje*, (3), 111–120.

Gregorc, J., & Humar, A. (2014). Metoda za razvoj vzdržljivosti v predšolskem obdobju. V

Posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij. Plakat. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Horvat, L., & Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Horvat, V. (2011). Latent Structure of Motor Abilities in Pre-School Children. *US-China Education Review A*, 6, 781–790.

Ismail, A. H. (1976). Integrirani razvoj: teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija*, 6(1–2), 7–28.

Jernejšek, J. (2011). *Reakcijski časi, fluidna inteligentnost in koncentracija slovenskih rokometnih vratarjev*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Jurišević, M., Rajović, R., & Dragan, L. (2010). *NTC-učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju*. Gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kremžar, B. (1985). *Motorika predšolskega otroka*. Študijsko gradivo. Neobjavljeno delo.

Krpač, F., Jerman, J., & Kos, N. (2010). *Povezanost aktivnega odmora in pozornost*. V R. Pišot et al. (ur.), 6. Mednarodni znanstveni in strokovni simpozij. *Sodobni pogledi na gibalni razvoj otroka*. Koper: Univerza na primorskem: Znanstveno in raziskovalno središče.

Rajović, R., & Petrović, U. (2010). Razvoj kreativnog i funkcionalnog razmišljanja. *Učitelj, Časopis Saveza učitelja Srbije*, Beograd, (1), 37–41.

Radovac, M. (2009). *Evalvacija testa specialna nogometna koordinacija*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Pistotnik, B. (2003). *Osnove gibanja*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Pišot, R., & Zorc, J. (2003). Influence of out-of-school sports/motor activity on school success. *Kinesiologia Slovenica*, 9(1), 42–54.

Pišot, R., & Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*. Koper: Inštitut za kineziološke raziskave, Znanstveno-raziskovalni center Koper, Univerza na primorskem: Annales.

Planinšec, J., Fošnarič, S., & Pišot, R. (2004). Physical self-concept and physical exercise in children. *Studia Psychologica*, 46(2), 89–95.

Siegel, D., & Payne Bryson, T. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. New York, NY: Random House

Thun Hohenstein, L. et al. (1991). Early fine motor and adaptive development in high-risk appropriate for gestational age preterm and healthy term children. *European Journal of Pediatrics*, 150(8), 562–569.

Vehovar, M. (2009). *Povezanost strukture telesnih mer z izbranimi gibalnimi sposobnostmi petinpolletnih otrok*. Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Videmšek, M., & Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zajec, J. (2009). *Povezanost športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja*. Doktorska disertacija. Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.

Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B., & Martinek, T. J. (1980). *Growth and Development: The Child and Physical Activity*. St. Louis, Toronto, London: The C. V. Company.

METODA ZA RAZVOJ VZDRŽLJIVOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Jera Gregorc in Alenka Humar
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Metode za razvoj vzdržljivosti za odrasle (metoda neprekinjenega napora, intervalna metoda in fartlek) zaradi specifik otrokovega razvoja v predšolskem obdobju niso primerne. V prispevku predstavljamo učinkovitost nove metode za razvoj vzdržljivosti, ki te specifik razvoja upošteva. Njeno učinkovitost in ustreznost smo raziskovali s primerjavami odzivov srca otrok med vadbo in s primerjavami odzivov srca odraslih pri razvoju vzdržljivosti po metodah za odrasle. Na podlagi analize naključno izbranih grafov 5 predšolskih otrok, starih od 5 do 6 let, smo ugotovili, da je bila stopnja napora pri otrocih med izvajanjem metode igre v povprečju med 50 in 85 %, saj je bil njihov srčni utrip med 140 in 190 udarcev/minuto, kar je najbolj primerljivo z metodo fartleka. Pri večini otrok je bilo zaznati krajše izmenjajoče se intervale večjega in manjšega napora, katerih dolžina in intenzivnost nista točno določeni, tako da se od otroka do otroka razlikujeta. Vsak otrok si je stopnjo obremenitve in napora prilagajal svojim individualnim potrebam in zmožnostim. To ni primerljivo z nobeno metodo za razvoj vzdržljivosti odraslih. Ugotavljamo, da je glede na analizo grafov metoda igre za razvoj vzdržljivosti ustrezna, ker dopušča otroku odmori, ko jih potrebuje, in se na najnaravnejši način prilagaja vsakemu posamezniku.

Ključne besede: vzdržljivost, metode za razvoj vzdržljivosti, metoda igre, predšolski otroci

A Method for developing endurance in a preschool period

Abstract

Methods for the development of endurance for adults (method of continuous effort, interval and the Fartlek method), are not suitable for children due to the specifics of their development in the preschool period. In this article, we present the effectiveness of a new method for the development of endurance, which takes into account the specifics of development. The effectiveness and adequacy of the new design method are investigated to compare the heart responses of the children during the implementation to the adult heart responses, using the methods for developing endurance of adults. Based on an analysis of random graphs showing the results of five pre-school children aged 5 to 6 years, we determined the level of effort in children during the implementation of the method of play. The level was on average between 50 and 85%, as their heart rate was between 140 and 190 beats/minute, which is most comparable to the Fartlek method. For most children, shorter alternating intervals of maximum and minimum effort were observed. The length and intensity are not well defined, differing from

child to child. Every child adjusts the difficulty level to his/her individual need and ability, which is not comparable with any method for developing endurance of adults. We note that, according to the analysis of graphs, the method of play to develop endurance is adequate, as it permits breaks, when necessary, and impacts the development of the individual endurance in the most natural and individual way.

Keywords: endurance, methods for developing endurance, method of play, preschool children

Uvod

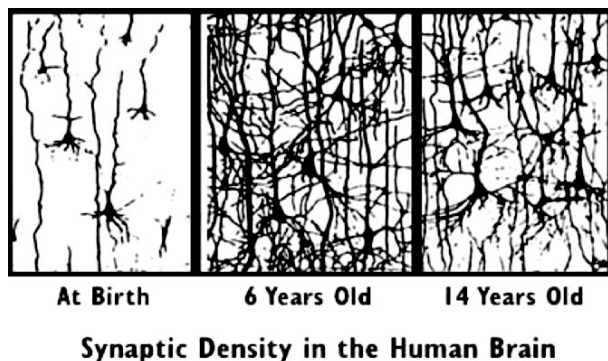
Dinamika in celostnost otrokovega razvoja v predšolskem obdobju pogojujeta metode dela. Specifike razvoja vzgojiteljem onemogočajo uporabo enakih metod, kot jih lahko uporabijo za odrasle. Z nekaterimi neustreznimi metodami dela vzgojitelji niso uspešni, z drugimi pa bi lahko celo škodili otrokovemu razvoju. To še posebej velja pri nekaterih gibalnih dejavnostih. V tem članku se osredinimo le na vzdržljivost, funkcionalno sposobnost organizma, da dlje časa opravlja neko delo, ne da bi moral izrazito zmanjšati njegovo intenzivnost (Škof, 2007). Glavni omejitveni dejavnik pri tem je razpoložljivost kisika, kazalnik zanjo pa maksimalna poraba kisika. Kisik je torej vezan na dihalni in srčno-žilni sistem, ki pa sta v predšolskem obdobju v fazi rasti, zorenja in adaptacije. Zato otrok, če želi povečati minutni volumen dihanja ali srca, to lahko stori izključno na podlagi večje frekvence (dihanja oz. bitja srca).

Razvijanje vzdržljivosti ima lahko v predšolskem obdobju in tudi pozneje v življenju zelo pozitivne učinke na naše zdravje, če zanjo izberemo prave metode. Z ustrezno vadbo vzdržljivosti namreč krepimo srčno-žilni in dihalni sistem ter povečujemo odpornost organizma na dano obremenitev. Vendar pa ima lahko prenaporna vadba vzdržljivosti v predšolskem obdobju nasprotni/škodljivi vpliv na razvoj in rast otroka (Videmšek et al., 2007).

Pri odraslih razvijamo vzdržljivost pretežno po treh metodah, in sicer: metoda neprekinjenega navora, intervalna metoda in fartlek. Glede na specifike razvoja predšolskega otroka (telesnega, gibalnega ter tudi socialnega, čustvenega in kognitivnega) smo postavili metodo, za katero smo predvidevali, da te specifike upošteva in otroku omogoča maksimalno prilagoditev ter hkrati ustrezno obremenitev za razvoj vzdržljivosti. Učinke metode smo želeli posredno preveriti z odzivi srca otrok in opazovati, ali si otroci lahko hkrati sami določajo intenzivnost in odmor ter hkrati ves čas aktivno sodelujejo po svojih zmožnostih.

Gibalni razvoj otroka

Zanimanje za gibalni razvoj predšolskega otroka se v zadnjih desetletjih povečuje. Z razvojem medicinske diagnostike je bilo odkritih veliko zanimivih spoznanj o razvoju otrokovih možganov (Bregant, 2010). Raziskovan je bil vpliv gibanja oz. gibalnih izkušenj na število novonastalih sinaps. Sinapse nastajajo in se krepijo, čemur rečemo plastičnost. Ravno ta plastičnost (hitrost sklapljanja novih in povečanje števila sinaps) je značilna za predšolsko obdobje (prav tam).



Op. [pri rojstvu; pri 6 letih; pri 14 letih; gostota sinaps v človeških možganih]

Slika 1: Število sinaps v človeških možganih (Bregant, osebni arhiv)

Razvidno je, da se število sinaps od 6. do 14. leta zmanjša za približno 30–40 % (slika 1). Bistveno pri tem je, da se od rojstva do 6. leta otroku omogoči čim bolj spodbudno okolje, da bo mladostnik lahko ohranil čim več povezav. Nove raziskave možganov sicer kažejo, da lahko nekatere poškodovane dele zamenjajo drugi, pa vendar strokovnjaki poudarjajo, da občutljiva obdobja ostajajo v hitrosti in plastičnosti. Tako imenovana nevropedagogika (Hess et al., 2013) si utira kapitalistično pot v pedagoški znanosti, saj ji sorazmerno čista medicinska znanost daje primat. V pedagoški znanosti so namreč metode dela običajno mehke, njihova zanesljivost pa sorazmerno majhna. Medicinska znanost s svojimi znanstvenimi metodami jasno kaže pozitivne učinke med gibalnimi dejavnostmi in povečanim številom novonastalih sinaps ter iz tega izpeljane nevropedagoške metodike in didaktike hitro pridobivajo veljavo. Čeprav otrok začne komunicirati s svetom prek gibalnih refleksov in je torej gibanje prva komunikacija s svetom, pogosto spregledamo to dejstvo.

Gibanje je treba videti dovolj široko in ga ne enačiti s športom (Gregorc et al., 2013). Otrokov razvoj se začne z gibalnimi refleksi, ki otroku omogočajo

prve napetosti. Te pa se odražajo v vedno boljših živčno-mišičnih povezavah. Čeprav število nevronov po rojstvu bistveno ne raste, pa rastejo oz. se sklapljajo nove povezave med njimi (Bregant, 2010).

Gibanje je torej opredeljeno kot eno izmed osnovnih načinov in pogojev za zaznavanje lastnega telesa, navezovanja stikov z okolico, samozavedanja in samopotrjevanja (Bregant, 2009). V zadnjih desetletjih so se raziskave gibalnega razvoja bistveno spremenile. Vseeno pa se raziskovalci nemalokrat ustavijo pri petletnikih in le s težavo raziskujejo gibalni prostor mlajših otrok; dejstva kažejo, da na prepletenost področij. Vsa področja otrokovega razvoja, telesno, gibalno, socialno in čustveno, so namreč v medsebojni soodvisnosti. Ker so podsistemi psihosomatskega statusa med seboj tesno povezani, razvoj enega podsistema in s tem povezanih sprememb vpliva na formiranje in preobrazbo drugih. Tako pomeni napredek na enem področju napredek tudi na drugem in zaostanek na enem področju zaostanek na vseh preostalih (Zurc, 2008).

Dinamičnost in celostnost se v predšolskem obdobju odraža tudi v gibalnih sposobnostih. Te so latentne dimenzije človeka, kar pomeni, da o njih sklepamo na podlagi rezultatov pri določenih nalogah (Pistotnik, 2003). Gibalni prostor odraslih ljudi se najpogosteje opredeljuje z naslednjimi sposobnostmi: ravnotežje, koordinacija, moč, preciznost, hitrost, gibljivost. K njim pa najpogosteje vključujejo še funkcionalno sposobnost, poimenovano vzdržljivost, ki skupaj s prej naštetimi sposobnostmi določa učinkovitost posameznika pri realizaciji gibalnih nalog (Pišot et al., 2006).

Gibalne sposobnosti otroka

Raziskave gibalnih sposobnosti predšolskih otrok so različne. V naši raziskavi bomo poudarili predvsem ravnotežje, koordinacijo in moč ter funkcionalno sposobnost, poimenovano vzdržljivost. Trdimo namreč, da na gibljivost v predšolskem obdobju ni treba vplivati, ker je otrok maksimalno gibljev, ter da se hitrost in preciznost v temeljni gibalni fazi (Gallahue et al., 2006) običajno znajdeta v dimenziji (pod faktorjem) koordinacije.

Vehovar (2009) omenja, da je v svetu več klasifikacij gibalnih sposobnosti. V našem prostoru pa se je verjetno najbolj uveljavila razlaga motorike z vidika delovanja funkcionalnih mehanizmov (Kurelič et al., 1975). Fenomenološko-funkcionalni model delitve podsistema motorike je v bistvu hipotetični model. Hierarhično strukturo mehanizmov gibanja opredeljuje na treh ravneh (slika 2).

1. RAVEN	2. RAVEN	3. RAVEN
- dinamometrijska sila - eksplozivna moč	mehanizem in regulacija intenzivnosti ekscitacije	mehanizem za energijsko regulacijo
- repetitivna moč rok in ramenskega obroča - repetitivna moč nog - repetitivna moč trupa - statična moč rok in ramenskega obroča - statična moč nog - statična moč trupa	mehanizem in regulacija intenzivnosti ekscitacije	
- preciznost ciljanja - preciznost zadevanja - ravnotežje z zaprtimi očmi - ravnotežje z odprtimi očmi - gibljivost - hitrost preprostih gibov	mehanizem za sinergijsko regulacijo tonusa	mehanizem za regulacijo gibanja
hitrost frekvence gibov	mehanizem za strukturiranje gibanja	
- hitrost učenja novih motoričnih nalog - koordinacija v ritmu - agilnost - reorganizacija stereotipov gibanja - hitrost izvajanja kompleksnih motoričnih nalog - koordinacija celotnega telesa - koordinacija rok - koordinacija nog		

Slika 2: Fenomenološko-funkcionalni model motorike (Hošek et al., 1978)

Iz slike 2 so razvidne tri ravni, po katerih raziskovalci lahko sklepajo na latentne dimenzije človeka. Na prvi ravni so sposobnosti že nekoliko modificirane. Koordinacija, agilnost, moč, ravnotežje, preciznost, hitrost in gibljivost imajo več pojavnih oblik, kot so npr. statična moč, eksplozivna moč, koordinacija celotnega telesa, koordinacija gibanja nog itn. Predstavljajo fenomenološki model. Funkcionalni model je nadgradnja, ki ga predstavljajo regulacijski mehanizmi, odgovorni za manifestacijo sposobnosti prve ravni (Kurelić et al., 1975):

- mehanizem in regulacijo intenzivnosti ekscitacije;
- mehanizem za regulacijo trajanja ekscitacije;
- mehanizem za sinergijsko regulacijo tonusa;
- mehanizem za strukturiranje gibanja.

Na tretji ravni funkcioniranja se pri tem modelu odločamo med mehanizmom energijske regulacije, ki je odgovoren za energijsko komponento gibanja,

in mehanizmom centralne regulacije gibanja, ki temelji na informacijski komponenti gibanja (Kurelić et al., 1975).

Raziskovalci lahko na podlagi modela sklepajo na gibalne sposobnosti. Najpogosteje se pri mlajših otrocih kažejo tri temeljne gibalne sposobnosti (ravnotežje, koordinacija in moč) ter funkcionalna, poimenovana vzdržljivost. Nekatere druge raziskave poudarjajo, da je v predšolskem obdobju značilen hiter razvoj vseh motoričnih sposobnosti. R. M. Malina et al. (2004) dokazujejo hiter razvoj koordinacije (izločijo tudi hitrost) ter počasen razvoj vzdržljivosti, moči in ravnotežja. Kljub temu to ne sme vplivati na pomembnost razvoja tudi teh gibalnih sposobnosti, ki se po njihovem mnenju (oz. raziskavah) ne razvijajo hitro. Dejstvo je, da strokovnjaki (Pišot et al., 2006) trdijo, da je pri učenju gibalnih spretnosti lokomocije, manipulacije in stabilizacije potrebna določena stopnja razvitosti motoričnih sposobnosti. Ravno zato (prav tam) poudarjajo razvoj ravnotežja, koordinacije in moči. Tudi J. Gregorc et al. (2013) trdijo, da v predšolskem obdobju gibalni prostor še ni popolnoma diferenciran. Tudi razlike v spolu so majhne. Kazati se začnejo po raziskavah M. Videmšek et al. (2002) pri petinpolletnih otrocih, v poznem otroštvu pa se povečajo.

Pišot et al. (2005) strukturo gibalnih sposobnosti v zgodnjem otroštvu raziskujejo še podrobneje, in sicer na populaciji petletnih, petinpolletnih in šestletnih otrok. V vsaki skupini otrok so se kazale razlike v gibalnih sposobnostih.

1. V skupini petletnih otrok so z uporabo PB-merila izolirali štiri gibalne faktorje in jih poimenovali: koordinacija gibanja, hitrost izmeničnega gibanja, statično ravnotežje in koordinacija gibanja okončin. Po Guttman-Kaiserjevem merilu pa so izolirali sedem faktorjev: koordinacija gibanja, realizacija ritmičnih struktur, statično ravnotežje, eksplozivna moč nog, koordinacija gibanja rok, hitrost preprostih gibov ter natančnost in ravnotežje.
2. V skupini petinpolletnih otrok so ugotovili, da je struktura gibalnih sposobnosti opredeljena z osmimi faktorji. Med spoloma niso odkrili bistvenih razlik. Pokazale so se ravnotežje, eksplozivna moč in agilnost.
3. Pri petinpolletnih dečkih in deklicah se struktura gibalnega prostora še deloma razlikuje, raven diferenciacije gibalnih sposobnosti pa je pri deklicah veliko večja kot pri dečkih, saj je bilo po PB-merilu pri dekletih izoliranih kar deset faktorjev, pri dečkih pa le devet.

Iz raziskave je torej razvidno, da se v enem letu v predšolskem obdobju izolira enkrat več faktorjev. Diferenciacija se nadaljuje in specializira v

športni fazi, v temeljni pa sta ravno prepletenost številnih podsistemov ter pomemben razvoj z vidika rasti in zorenja tista, ki onemogočata sistematično oz. analitično spremljanje. Brez analitičnega spremljanja pa ni mogoče analitično in ciljno načrtovati razvoja. To je vodilo raziskovalce v procesno-razvojno naravnani Kurikulum za vrtce (Bahovec et al., 1999), ta pa predstavlja izziv tudi vzgojiteljem.

J. Gregorc et al. (v tisku) predstavljajo projekt, ki se je v Vrtcu Marjetica razvil v koncept Igra, gibanje in razvoj. Znotraj njega je A. Cemič (2004) postavila metodo igre kot najustreznejšo in najučinkovitejšo metodo dela v predšolskem obdobju. Metoda igre je zastavljena tako, da lahko prek nje v glavnem delu ure razvijamo ustrezno motorično sposobnost (glede na otrokov razvoj), kar pomeni, da lahko razvijamo tudi vzdržljivost.

Opredelitev problema in namen raziskave

Razvijanje vzdržljivosti v predšolskem obdobju je lahko vprašljivo, če se ne odločimo za pravo metodo dela. Pri odraslih razvijamo vzdržljivost skozi tri metode: neprekinjeno, intervalno in fartlek (Škof, 2007). Vsaka izmed njih predvideva specifične gibalne naloge, ki lahko negativno vplivajo na zdrav otrokov razvoj, zato se vzgojitelji pogosto izogibajo razvoju vzdržljivosti. Nepoznavanje otrokovega razvoja in metod dela za razvoj vzdržljivosti v predšolskem obdobju si želimo prekiniti z rezultati naše raziskave. Njen namen je, da na podlagi teoretične opredelitve gibalnega prostora otroka in s pomočjo učinkovite metode dela pokažemo, kako lahko vplivamo na razvoj vzdržljivosti v predšolskem obdobju, tako da upoštevamo vse nam znane specifikke otrokovega razvoja.

Da bi to lahko ugotovili, smo najprej preverili, katere so razlike v gibalnem in telesnem razvoju otrok in odraslih ter kako specifičnost otrokovega telesnega in gibalnega razvoja omogoča oz. onemogoča razvijanje vzdržljivosti.

Trdimo, da ima vzdržljivost v predšolskem obdobju in tudi pozneje v življenju izjemno pozitivne učinke na naše zdravje, saj z vadbo vzdržljivosti krepimo srčno-žilni in dihalni sistem ter povečujemo odpornost organizma. Poudarjamo pa, da ima lahko prenaporna vadba vzdržljivosti v predšolskem obdobju nasprotni/škodljivi vpliv na razvoj in rast otroka (Videmšek et al., 2007).

Cilj raziskave

Z raziskavo želimo ugotoviti, ali lahko z metodo igre, s katero razvijamo vzdržljivost, omogočimo vsakemu otroku individualen pristop.

Hipoteze

H 1: Predvidevamo, da bodo relativne frekvence srca med otroki različne.

H 2: Predvidevamo, da bodo odmori (nižje frekvence srca) časovno neusklajeni.

Metode dela

Uporabili smo eksperimentalno kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja, saj smo rezultate iskali s pomočjo eksperimenta.

Vzorec merjencev

Vzorec raziskave je neslučajnostni, in sicer priložnostni. Vanj smo vključili skupino predšolskih otrok, starih od 5 do 6 let, iz Vrtca Antona Medveda Kamnik. Eksperiment je potekal tako, da so vsi otroci uporabljali merilce srčnega utripa med izvajanjem gibalne dejavnosti po metodi igre, in sicer s ciljem razvoja vzdržljivosti. Iz vseh podatkov smo za to raziskavo izbrali 5 naključnih grafov.

Vzorec spremenljivk

Vzorec spremenljivk predstavljajo podatki, pridobljeni iz merilcev srčnega utripa, ki smo jih pridobili po koncu gibalne dejavnosti, ki smo jo izvajali z metodo igre s ciljem razvoja vzdržljivosti.

Način zbiranja podatkov

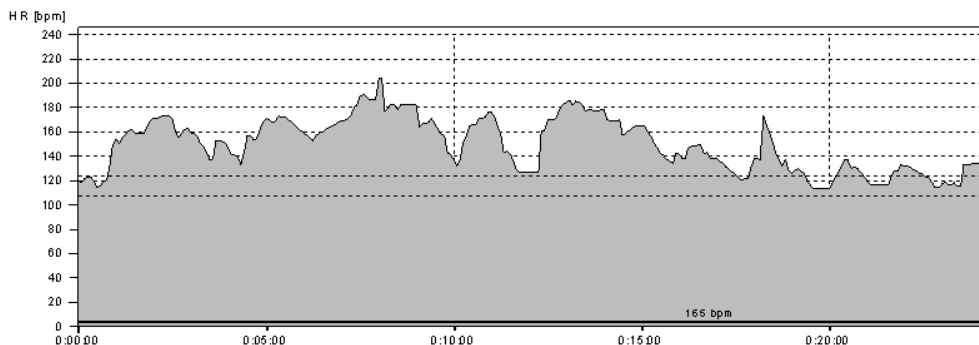
Podatke smo zbrali s pomočjo izvedenih meritev. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu juliju 2013. Pred začetkom smo vzgojiteljico prosili za dovoljenje za delo z otroki in ji predstavili svoj raziskovalni del. Prav tako smo tudi otrokom predhodno predstavili merilce srčnega utripa. Vsak otrok ga je predhodno tudi preizkusil. S tem smo zmanjšati njihov strah pred nepoznanim in posledično poskrbeli za to, da so bile meritve realnejše. Med izvajanjem gibalne dejavnosti so se podatki o otrokovem srčnem utripu shranjevali v enoto merilca srčnega utripa, pozneje pa smo te podatke pridobili s pomočjo računalniškega programa Polar protrainer.

Metoda obdelave podatkov

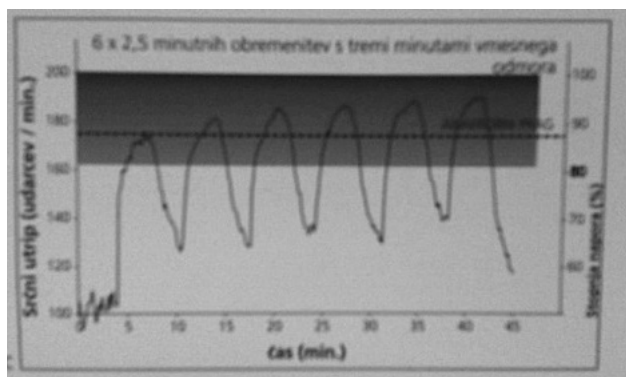
Pridobljene podatke o otrokovih srčnih utripih smo primerjali na dva načina. Prvič s krivuljami srčnega utripa, ki jih pridobimo odrasli, ko razvijamo vzdržljivost po metodi neprekinjenega napora, intervalni metodi in metodi fartlek, ter ugotavljali, ali obstajajo podobnosti med njimi. Drugič pa smo grafe odzivov srca izbranih otrok analizirali med seboj ob istih časih. S tem smo ugotavljali, koliko so otroci med gibalno dejavnostjo aktivni in ali si lahko obremenitev in razbremenitev določajo individualno. S poglobljeno primerjavo vseh grafov smo ugotavljali ustreznost metode igre za razvoj vzdržljivosti v predšolskem obdobju.

Rezultati

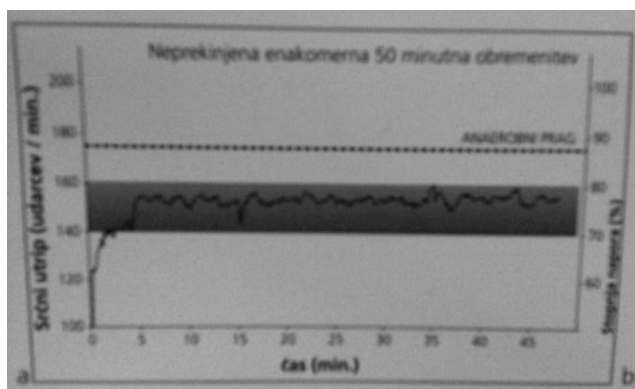
Analiza rezultatov vključuje grafe, pridobljene v naši raziskavi, in grafe, pridobljene iz literature, ki preučuje metode za razvoj vzdržljivosti odraslih. Najprej bomo pokazali rezultate odzivov srca enega otroka in jih primerjali z grafi, pridobljenimi iz raziskav razvoja vzdržljivosti odraslih ljudi.



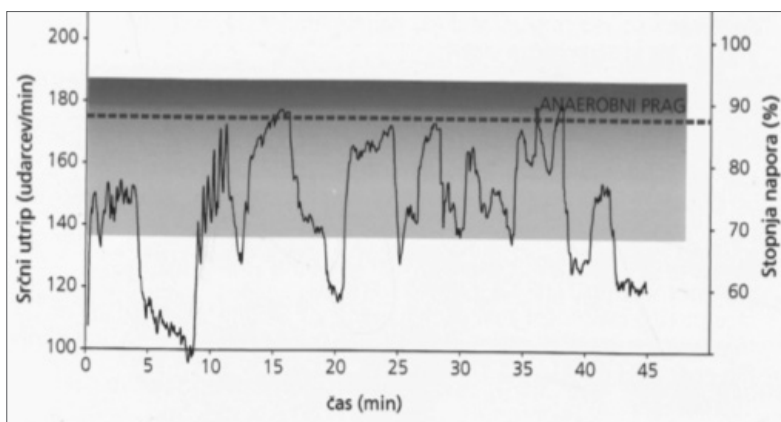
Graf 1: Srčni utrip otroka, izmerjen med izvajanjem dejavnosti po metodi igre



Graf 2: Frekvenca srčnega utripa med izvajanjem intervalnega teka pri odraslem (vir: Škof, 2007)



Graf 3: Frekvenca srčnega utripa med izvajanjem neprekinjenega napora pri odraslem (vir: Škof, 2007)



Graf 4: Frekvenca srčnega utripa med izvajanjem fartleka pri odraslem (vir: Škof, 2007)

Pri primerjavi izbranega grafa enega izmed otrok (graf 1) z drugimi grafi (grafi 2–4) je razvidna očitna razlika.

1. Primerjava med grafoma 1 in 2

Pri obeh grafih vidimo, da frekvenca srca niha. Medtem ko je v grafu 2 razvidno, da so odseki napora in odmora časovno enakomerno porazdeljeni, pa se v grafu 1 opazi, da frekvenca srca niha neenakomerno (neenakomerno visoko, neenakomerno pogosto in neenakomerno dolgo). Iz tega razloga lahko trdimo, da metoda igre otroku omogoča, da počitek (odmor) podaljša ali skrajša, pa tudi sam napor si lahko prilagodi. Zaradi razvojne stopnje (otrok še ni zmožen ustrezno reagirati na porušeno acidobazno ravnotežje), tudi Škof et al. (2007) predlagajo različne igre z žogami in elementarne igre. Metoda igre gre še korak naprej, ker bistveno poseže v individualno vadbo s pomočjo izhajanja iz otroka (Gregorc et al., 2013).

2. Primerjava med grafoma 1 in 3

Pri primerjavi obeh grafov takoj zaznamo, da je krivulja grafa 3 konstantna. To pomeni, da se je človek neprekinjeno zadrževal na v-območju (npr. 80 % napora). Tak napor imenujemo aerobna obremenitev. Aerobna vzdržljivost temelji na dobrih aerobnih procesih, ki zagotavljajo sprotno porabo energije (Ušaj, 2003). Potreba mišic po kisiku ne presega dihalnih procesov in je zato napor lahko dolgotrajen. Vseeno pa take obremenitve predšolski otrok ni zmožen. Nahaja se namreč v temeljni gibalni fazi (Gallahue et al., 2006); za to fazo je značilno, da otrok še ni sposoben kontinuiranih, natančnih in optimalnih gibov. Poleg tega se njegov srčno-žilni sistem še razvija in ni zmožen adaptacije na porušeno acidobazno ravnotežje. Rajtmajer (1994) predlaga 7–15 minut trajajočo enakomerno obremenitev. Mi pa bolj kot enakomerno predlagamo dlje časa trajajočo neenakomerno obremenitev, ki si jo otrok dozira skozi pravilo igre.

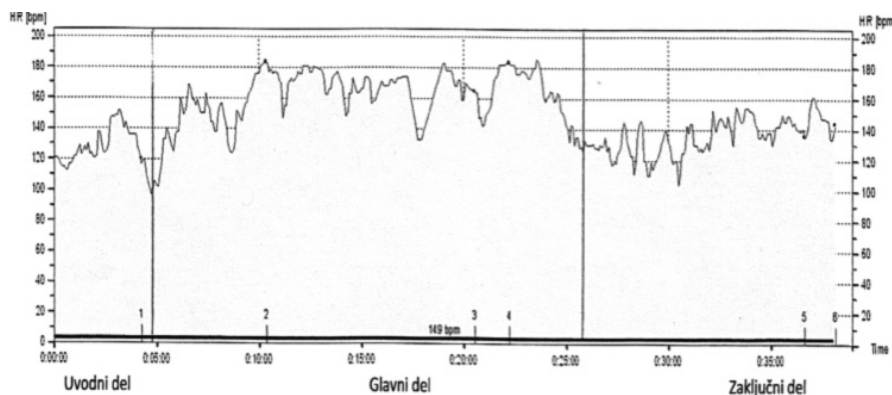
3. Primerjava med grafoma 1 in 4

Iz grafa 4 lahko razberemo, da frekvenca srčnega utripa med aktivnostjo zelo niha. Poleg tega ni enakomernih vzponov in spustov. Enako je tudi pri grafu 1. Razpon frekvenca srca je od 100 utripov/minuto pri odraslem oz. 110 utripov/minuto pri otrocih (frekvenca srca je za približno 15 udarcev višja od tiste v mirovanju) do 190 utripov/minuto pri odraslem oz. 210 utripov/minuto pri otroku (frekvenca srčnega utripa je le malo nižja od maksimalne). Stopnja napora je tako med 50 in 85 %. Sama dejavnost je pri obeh sestavljena iz različnih gibalnih intervalov naporov in odmorov. Razlika je v tem, da pri fartleku (če ga vodimo za celotno skupino odraslih) ne omogočajo individualnega pristopa, medtem ko metoda igre ravno to omogoča.

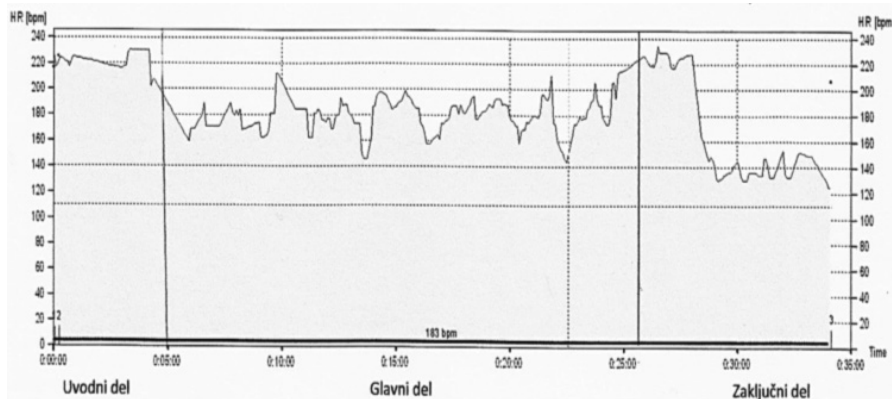
Trdili smo, da nobena metoda, ki je primerna za razvoj vzdržljivosti za odrasle, ni popolnoma primerna za otroke. Iz natančne analize grafov (1–4) smo potrdili dejstva, da ima vsaka metoda, primerna za odrasle, pomanjkljivosti pri razvoju vzdržljivosti za otroke. S tem še enkrat potrjujemo dejstvo, da otrok ni pomanjšani odrasel in zanj ne moremo uporabljati »pomanjšanih« metod za odrasle oz. »skrajšati« in »znižati« napora, ampak sestaviti drugačno metodo. Tudi Škof et al. (2007) predlagajo raje igre, vendar se v podrobnosti iger ne spuščajo.

H 1: Predvidevamo, da bodo relativne frekvence srca med otroki različne.

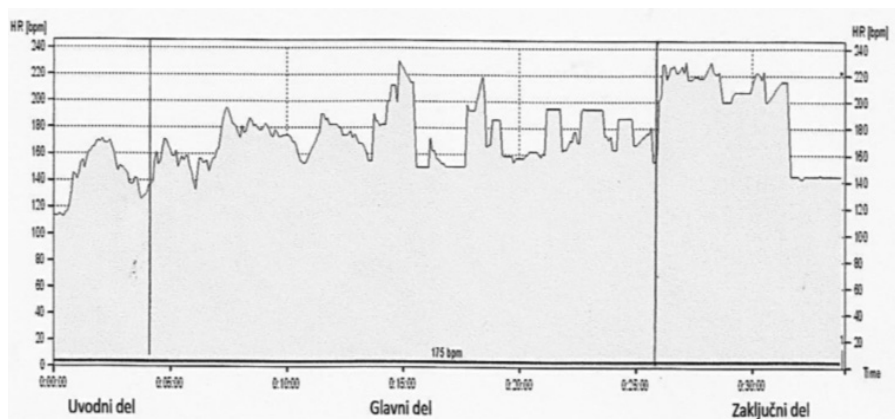
Popolna individualizacija v skupini 22 otrok ni mogoča, pa vendar vsaj na gibalnem področju in z uporabo metode igre bistveno pripomoremo k temu, da izhajamo iz otroka in mu dovolimo njemu lasten izhod.



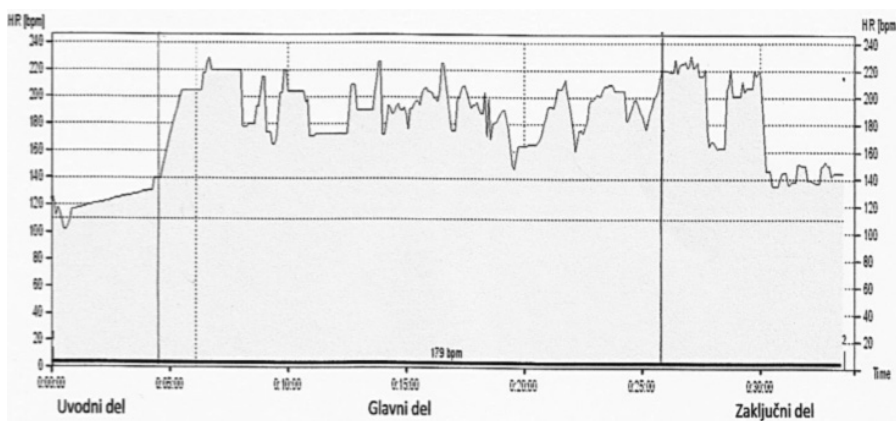
Graf 5: Meritev srčnega utripa otroka 1



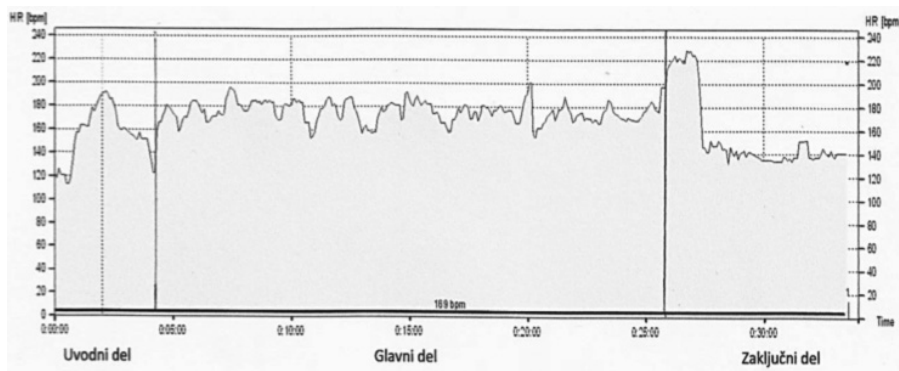
Graf 6: Meritev srčnega utripa otroka 2



Graf 7: Meritev srčnega utripa otroka 3



Graf 8: Meritev srčnega utripa otroka 4



Graf 9: Meritev srčnega utripa otroka 5

Iz primerjave vseh grafov (grafi 5–9) je razvidno, da so razlike med minimalno in maksimalno srčno frekvenco različne. Medtem ko je bilo pri enem otroku v glavnem delu le 30 udarcev razlike med minimalno in maksimalno frekvenco srca, je bilo pri drugih v povprečju med 90 in 100 utripov razlike. Hipotezo 1 zato sprejemamo in potrjujemo, da je bila z metodo igre zagotovljena individualizacija glede stopnje napora.

H 2: Predvidevamo, da bodo odmori (nižje frekvence srca) časovno neusklajeni.

Drugo hipotezo bomo kvalitativno ovrednotili z grafi od 5 do 9. Primerjali bomo izključno glavni del ure, v katerem smo želeli z metodo igre razvijati vzdržljivost. Primerjava grafov kaže, da so imeli otroci ob istih časih glavnega dela ure različne stopnje napora. To nakazuje še drugo potrditev o individualizaciji, saj poleg stopnje napora lahko z metodo igre vplivamo tudi na individualno časovno obremenitev.

Razprava

V raziskavi smo izhajali iz teorije, da se otroci razlikujejo od odraslih na gibalnem in telesnem področju (Gallahue et al., 2006). Srčno-žilni in dihalni sistem pri otrocih še nista razvita, kar verjetno pomeni, da pride do hitrejših in večjih obremenitev kot pri odraslih. Prav tako pri otrocih še ni dokončana osifikacija (nastajanje kostnine). Škof (2007) trdi, da je osifikacija končana šele pri približno 18 letih. S tega vidika prepogosta in ekstremno dolgotrajna vadba vzdržljivosti ni primerna, saj pri njej prihaja do izčrpanja za rast kosti potrebnih mineralov in hranil. Iz tega sklepamo, da razvijanje vzdržljivosti pri predšolskem otroku po neprekinjeni in intervalni metodi ni primerno, saj ti metodi vodita v doseganje anaerobnega praga oziroma do rušenja acidobazičnega sistema, prav tako pa vodita v preobremenitev organizma. Poleg tega predvidevata tudi popolnoma usvojen tek, ki v predšolskem obdobju še ni mogoč.

Edina metoda, za katero smo predvidevali, da bi bila primerna za razvijanje vzdržljivosti v predšolskem obdobju, bi bila lahko fartlek (igra hitrosti). Bistvena značilnost fartleka je igra hitrosti. Bistvena razlika med fartlekom in metodo intervalnih tekov pa je v časovnih razporeditvah odmora in vadbe. Intervalne metode določajo čas vadbe oz. njeno dolžino in predpisujejo čas oz. dolžino odmora. Pri fartleku teh določil ni. Vadeči sam uporablja vse vrste in načine tekov, vmes uporabi tudi vaje za razvoj moči. Na prvi pogled je fartlek torej ustrezna metoda tudi za razvoj vzdržljivosti predšolskega otroka. Problem se pojavi, ker imamo v skupini 22 otrok. Takrat pa fartlek ne omogoča individualizacije. Z meritvami smo potrdili našo domnevo, da

nobena metoda, ki je primerna za razvoj vzdržljivosti odraslih, ni primerna za predšolske otroke.

Analiza grafov odzivov srca na dane obremenitve je pokazala, da si otrok lahko sam določa stopnjo napora, s tem da si izbere obremenitev in pogostost ter čas odmorov. S tem smo dokazali, da je metoda igre primerna za razvoj vzdržljivosti predšolskih otrok, ker upošteva specifične otrokovega razvoja in mu omogoča individualno vadbo v skupini 22 otrok (Gregorc et al., 2013).

Iz grafov frekvenc srčnega utripa otrok je bilo razvidno, da je bila stopnja napora pri otrocih v povprečju med 50 in 85 %. Njihov srčni utrip je bil med 140 in 190 udarcev/minuto. Pri večini otrok je bilo zaznati krajše izmenjajoče si intervale večjega in manjšega napora, katerih dolžina in intenzivnost nista točno določena, tako da se od otroka do otroka razlikujeta, saj je vsak otrok stopnjo napora prilagajal svojim individualnim potrebam.

Za potrebe raziskave smo otrokom prilagodili oddajnike. Ugotovili smo namreč, da je oblika otrokovega prsnega koša drugačna kot pri odraslem, zato se signal izgublja. Spremljanje srčnega odziva pri mlajših otrocih bi bilo še težje. Ravno zato je vzorec majhen. Glede na intenziven tehnični razvoj lahko v prihodnosti pričakujemo, da bodo razvili take merilce srčnih utripov, pri katerih uporaba oddajnika ne bo več potrebna, in bodo zato meritve v predšolskem obdobju lažje izvedljive, rezultati pa tudi pri manjših otrocih natančnejši in z manj napakami (Humar, 2013).

V raziskavi smo se osredinili izključno na razvoj vzdržljivosti v predšolskem obdobju. Iz analiz srčnih frekvenc smo potrdili individualnost pristopa in visoko motivacijo za delo. Predvidevamo, da bi lahko prišlo do pomanjkljivosti ob napačnem razumevanju metode igre in njenem neustreznem vodenju. Pomembni elementi metode igre, v kateri puščamo otroku svobodo v gibanju in izražanju, ne pa tudi v popolni prepuščenosti, so pogost vzrok za neustrezno vodenje (Gregorc et al., 2013), do katerih bi lahko prišlo, pa se kažejo v nepoznavanju metode igre.

Zaključek

Rezultati raziskave so potrdili naše teoretično postavljene domneve, da metod za razvoj vzdržljivosti odraslih ne moremo uporabiti pri otrocih. Specifičnost otrokovega razvoja namreč onemogoča tako vadbo. Z analizo srčnih utripov smo potrdili, da lahko z metodo igre, če je ta dobro strukturirana in vodena, individualno pristopimo k razvoju aerobne vzdržljivosti, ki je pomemben dejavnik zdravega razvoja. Poudarjamo pa, da metoda igre še ni povsem

sprejeta v strokovni javnosti, da jo vzgojiteljice še ne obvladajo popolnoma in da predstavlja velik izziv predvsem pri vsebinski pripravi in vodenju (Gregorc et al., v tisku).

Literatura

Bahovec, D. E. et al. (1999). *Kurikulum za vrtec*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

Bregant, T. (2009). Gibalni razvoj dojenčka: hoja. *Proteus*, 71(8), 343–351.

Bregant, T. (2010). Razvoj možganov. Nevrologija. *Proteus*, 73(4), 168–174.

Cemič, A. (2004). Analiza uvajanja kurikula po konceptu igra-gibanje in razvoj v vrtcu Marjetica. V R. Pišot & V. Štemberger (ur.), *Otrok v gibanju*. Koper: University of Primorska: Science and Research Centre.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development* (sixth edition). New York: The McGraw - Hill Companies.

Gregorc, J., & Cemič, A. (2013). Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »Igra – gibanje – razvoj«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(3), 121–134.

Gregorc, J., & Meško, M. (v tisku). The concept »play – physical activity – development« as a response to the contemporary teaching methods in preschool education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*.

Hess, E., & Jokeit, H. (2013). Nevrokapitalizem. *Eurozine*. Pridobljeno 10. 4. 2013 s <http://www.eurozine.com/pdf/2013-04-10-jokeit-sl.pdf>

Hošek, A., & Momirovič, A. (1978). *Povezanost morfoloških taksona sa manifestnim i latentnim dimenzijama koordinacije*. Doktorska disertacija. Zagreb: FFK.

Humar, A. (2013). *Metode za razvijanje vzdržljivosti v predšolskem obdobju*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Kurelič, N., Momirovič, K., Stojanovič, M., Šturm, J., Radojevič, D., & Viskiž Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzia omladine*. Beograd: Inštitut za naučna istraživanja FFV.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.

Pistotnik, B. (2003). *Osnove gibanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Pišot, R., & Jelovčan, G. (2006). *Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Pedagoška fakulteta.

Pišot, R., & Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.

Rajtmajer, D. (1994). *Izbrana poglavja iz didaktike in pedagogike športa*. Maribor: Pedagoška Fakulteta.

Škof, B. (2007). Šport po meri otrok in mladostnikov. Pedagoško-psihološki in biološki vidiki kondicijske vadbe mladih. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Vehovar, M. (2009). *Povezanost strukture telesnih mer z izbranimi gibalnimi sposobnostmi*

petinpolletnih otrok. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport. Magistrsko delo.

Videmšek, M., & Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Videmšek, M., Šiler, B., & Fišer, P. (2002). *Slepa miš, ti loviš!* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zurc, J. (2008). *Biti najboljši – pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

POŠKODBE OTROK V VRTCU IN NUDENJE PRVE POMOČI

Jera Gregorc in Mateja Videmšek***

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

**Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani

Povzetek

Poškodbe so posledice različnih nesreč. V vrtcu se nesreče zgodijo vsak dan. Vrste in stopnje poškodb pa so različne (od neznatnih pa vse do težkih ali celo smrtnih), zato je različno tudi nudenje prve pomoči. Ustrezno ukrepanje ob poškodbah lahko bistveno pripomore k hitremu okrevanju – skrajša čas zdravljenja ali reši življenje. Dozdajšnje raziskave kažejo, da vzgojitelji ne dobijo ustreznih kvalifikacij za nudenje prve pomoči. V prispevku je zato predstavljena raziskava o poškodbah otrok v vrtcu in nudenju prve pomoči. V raziskavi je sodelovalo 60 vzgojiteljic in 60 študentk 2. in 3. letnika predšolske vzgoje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Z anketnim vprašalnikom smo ugotavljali število ter vrste nezgod in poškodb otrok, ki so jim bile priče v enem letu (2013), znanje o nudenju prve pomoči ob hipotetičnih poškodbah, načine pridobivanja in obnavljanja znanja o ukrepanju ob različnih poškodbah itn. Pridobljene podatke smo obdelali z osnovno statistiko; s hi-kvadrat preizkusom in t-testom za neodvisne vzorce. Analiza rezultatov je pokazala, da 63,3 % vzgojiteljic desetkrat letno otrokom nudi prvo pomoč pri poškodbah, kjer je potrebno o poškodbi obvestiti starše in ravnatelja vrtca. 28,3 % vzgojiteljic takšno prvo pomoč nudi v povprečju 20 otrokom letno. Ob poškodbah bi 23,4 % vzgojiteljic pravilneje nudilo prvo pomoč kot študentke. Kljub temu bi jih popolnoma ustrezno ravnalo le 60,0 %. Popolnoma neustrezno pa 13,3 %. 90,0 % vzgojiteljic trdi, da si znanje prve pomoči pridobiva ob konkretnih poškodbah otrok.

Ključne besede: poškodbe v vrtcu, nudenje prve pomoči, predšolski otroci

Children's injuries in preschools and the provision of first aid

Abstract

We present a study on injuries in preschool and the provision of first aid. With a questionnaire, we gathered information from 60 teachers and 60 students of the 2nd and 3rd years of pre-school education at the Faculty of Education, University of Ljubljana. We determined the number and types of accidents and injuries that had occurred to children over the previous year. We also investigated the knowledge regarding the provision of first aid for hypothetical injuries. We processed the acquired data with basic statistics. We used the CROSSTABS (chi-square) subroutine to determine the relationship between ordinal and nominal values, and we used a t-test for independent samples; we used a logarithm for transformation of the variables. Analysis of the results showed that 63.3% of teachers provide first aid for injuries in children 10 times a year; 28.3% of educators provide first aid to an average of 20 children per year. We found that 23.4% of teachers more

correctly handled the case of injury (e.g. fracture, loss of consciousness) than students did. A total of 90% of teachers claim that they obtained the first aid knowledge needed through practice.

Keywords: injury in kindergarten, first aid, pre-school children

Uvod

V tej raziskavi predstavljamo problem klasifikacije nezgod, ki nastanejo v vrtcu pri različnih organiziranih in neorganiziranih dejavnostih. Ob povečanju gibalne dejavnosti otrok v vrtcu (v najširšem pomenu besede) pride posledično tudi do povečanega števila nezgod (padcev). Njihove posledice lahko povzročijo različne stopnje in vrste poškodb. Poškodbe glede na stopnje delimo na neznatne, lahke, srednje, težke in na smrtne, medtem ko vrste poškodb delimo glede na mesto nastanka (trup, okončine ali glava). Ta klasifikacija pa ni tako preprosta. Stopnja poškodbe ni nujno enaka glede na vrsto ali mesto nastanka itn. Zato v literaturi najdemo različne klasifikacije, ki zaradi razpršenosti (v želji po čim bolj natančnem spremljanju) onemogočajo sprotno spremljanje.

Čim bolj smiselno, jasno, natančno in sprotno spremljanje poškodb predstavlja izziv v postavitvi ustreznih klasifikacij. V članku želimo predstaviti in pokazati mogočo rešitev sistematičnega spremljanja poškodb in nudenja prve pomoči v vrtcu. Z uporabo te klasifikacije želimo pridobljene podatke predstaviti ter ugotoviti število in vrsto poškodb otrok v vrtcu ter ugotoviti, kje si vzgojitelji in kje študentje pridobivajo svoje znanje o prvi pomoči. Pregled učnih načrtov predšolske vzgoje namreč kaže, da se študentje med študijem neposredno ne srečajo s predmetom prve pomoči. Predvidevali smo, da prvo pomoč opravijo ob vozniškem izpitu, nato pa svoje znanje gradijo na konkretnih izkušnjah. Pregled letnih delavnih načrtov izbranih vrtcev pa kaže, da se s prvo pomočjo srečajo le izbrani vzgojitelji.

Poudarjamo, da bo vedno obstajalo tveganje za nastanek nezgod, ne glede na to, koliko bomo pozorni. Kljub temu je usposobljenost ukrepanja pri poškodbah nujna, njeno izpopolnjevanje pa bi bilo treba vsako leto obnavljati. Tako bi bile vzgojiteljice samozavestnejše, njihovo ukrepanje pa hitrejše in pravilnejše, saj je pri prvi pomoči vedno treba ukrepati naglo, pravilno in v pravem zaporedju. Z ugotavljanjem števila in vrste poškodb ter znanja o nudenju prve pomoči želimo preveriti trenutno stanje, ga primerjati s preteklimi raziskavami, ugotoviti trend, poiskati vzroke zanj in podati konkretne ideje za naprej.

Opredelitev poškodbe in težave s spremljanjem

V splošni in tudi strokovni javnosti vzgojiteljev so definicije o poškodbah različne, zato želimo na začetku opredeliti nezgodo in poškodbo, pokazati na njuno povezanost in pojasniti vzroke za različne interpretacije. Poškodbe so okvare zdravja, ki so nastale od 24 do 48 ur po delovanju škodljivega dejavnika, sicer gre za bolezni (Bilban, 2013). Poškodba je posledica neposrednega in kratkotrajnega mehanskega, fizikalnega ali kemičnega učinka, posledica hitre spremembe položaja ali nenadne obremenitve telesa in drugih sprememb fiziološkega stanja organizma (63. člen Zakona o pokojninskem in invalidskem zavarovanju). Nezgode pa so nepredvideni (nepričakovani in nepravilni) dogodki, ki niso nastali naključno; vključeni so sicer tudi tisti dejavniki, na katere človek lahko vpliva (Rok Simon et al., 2013). S poglobljenimi klasifikacijami in Z boljšim epidemiološkim modelom (npr. mesto poškodbe, stopnja poškodbe, vrsta poškodbe, vzrok itn.) se je začelo razmišljanje, da je namerne in nenamerne poškodbe mogoče preprečiti (Siesmaa et al., 2011), a kljub temu ostaja dvom, ki ga želimo v nadaljevanju osvetliti.

Posledice nezgod so lahko tudi neznatne poškodbe. Te pa po našem mnenju bistveno pripomorejo k celostnemu razvoju predšolskega otroka na eni strani, vsestranskega športnika na drugi strani in k zmanjšanju stopnje poškodbe ob nezgodi v poznejšem življenjskem obdobju, saj bomo uporabili ustrežnejši gibalni program, ki bo bolje rešil problem in učinkoviteje vplival na razplet.

Vseh nezgod se ne da preprečiti, a je preventiva najpogosteje usmerjana na vektorje človeškega faktorja, ki postavlja varno okolje v najširšem smislu (Bilban, 2013). Avtorici prispevka se strinja, da morajo delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah storiti vse, da se zmanjšajo stopnje poškodb, in zagotoviti ustrezne pedagoške ukrepe, da do nezgod ne bi prišlo. Trdimo pa, da se vseh nezgod ne da preprečiti, da so neznatne poškodbe del zdravega in normalnega odrasčanja in da z njimi pozitivno preventivno delujemo. Otrok namreč z gibanjem povečuje verjetnost, da bo padel. Ob padcu pa se poveča verjetnost, da se bo poškodoval. Če se ne bo gibal, bo verjetnost za poškodbo manjša, njegov harmoničen razvoj pa bo vsaj vprašljiv, če ne negativen. Konflikt, ki v tej teoriji nastane, se vleče skozi vse gibalne dejavnosti tudi v poznejšem razvoju. Mladostnik, ki bo usvajal prve skoke s snežno desko po objektih, bo s padci pridobival izkušnje. Predšolski otrok bo z drsenjem na različnih podlagah in s padci ob tem pridobival izkušnje o svojem telesu in njegovem razmerju do sveta okrog sebe (Videmšek et al., 2001). Smiselnost pretiravanja v zagotavljanju varnostnih ukrepov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je najpogosteje vodena s strahom pred tožbami.

Poudarjamo potrebo po ustrezni, preprosti klasifikaciji poškodb, ustreznem izobraževanju in po usposabljanju vseh delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in strokovni pomoči zdravstvenih ustanov pri razumevanju realnih situacij v pedagoškem procesu in ustreznem sodelovanju ob nezgodah, ki imajo za posledico srednjo ali težko poškodbo.

Klasifikacija poškodb kot usmeritev za razmišljanje

Poškodbe so tretji glavni vzrok smrti celotnega slovenskega prebivalstva (Planinšek et al., 2013). M. Rok Simon (2013) k temu dodaja še, da večina poškodovanih ne umre, zmanjša pa se jim kakovost življenja in povečajo breme za državo. Če izhajamo iz tega dejstva (dejstva bremena državnega proračuna), pridemo do preventive. Ta v gibalnem pomenu pa nujno potrebuje padce in ustrezne odzive nanje, ker se otrok z njimi in prek njih uči o svojem telesu, hkrati pa novi gibalni programi zmanjšajo ali celo izničijo stopnjo poškodb ali poškodbo samo v poznejšem življenju (Videmšek et al., v tisku) ter s tem znižajo stroške državnega proračuna.

Obstajajo številne klasifikacije poškodb. V nadaljevanju bomo osvetlili tiste, iz katerih smo v tej raziskavi oblikovali anketni vprašalnik, da bi dobili kar najbolj jasno sliko o nezgodah, poškodbah in o prvi pomoči.

Prva delitev, na katero se v tej raziskavi najbolj opiramo, je Vidmarjeva (1992). Avtor deli poškodbe glede na njihovo težo, lokalizacijo in trajanje zdravljenja. Poškodbe glede na težo temeljijo na času trajanja zdravljenja, prisotnosti in na času trajanja nesposobnosti ali zmanjšane sposobnosti za delo. Glede na težo poškodbe deli na:

1. najtežje poškodbe – to so smrtne poškodbe;
2. težke poškodbe – končajo se s trajno invalidnostjo;
3. srednje poškodbe – daljša nesposobnost za delo;
4. lahke poškodbe – kratkotrajna nesposobnost za delo;
5. neznatne poškodbe – kratkotrajna zmanjšana sposobnost za delo.

Naslednjo klasifikacijo, ki jo tu samo povzemamo in je v celoti predstavljena v Priporočilih za ukrepanje v vrtcu ob nujnih stanjih in nenadno nastalih bolezenskih znakih (Rok Simon, 2013), bomo opredelili samo z vidika poškodb, nastalih med gibalno dejavnostjo, in sicer v luči stopnje poškodbe. V priporočilih je stopnja poškodbe oz. njena pomembnost opredeljena s seznanjanjem staršev o poškodbi. Podani oz. naštetni so poškodbe in pravilno ukrepanje ob njihovem nastanku (močnejša krvavitev, huda bolečina v

mišicah idr.). Iz navedenega je razvidno, da ta klasifikacija predvideva subjektivno odločitev vzgojiteljice o stopnji poškodbe pa tudi subjektivno otrokovo oceno o bolečini. Vse bolečine so subjektivne (Obran, 2000) in načelno so koristne, saj iz njih že sami vidimo, da je z našim telesom nekaj narobe. Pa vendar je pri predšolskem otroku treba diagnostiko nekoliko spremeniti, saj otrok na vse neprijetnosti (čustvene, socialne, telesne idr.) običajno odgovarja s tožbo o močni bolečini v trebuhu. Zato je še toliko pomembneje, da so vzgojiteljice tiste, ki klasificirajo in spremljajo poškodbe vsakega posameznika, saj bo njihovo spremljanje (tudi subjektivna klasifikacija) objektivnejše od zunanjega opazovalca. Definicija oz. klasifikacija poškodbe na podlagi subjektivne ocene otroka (bolečina) in vzgojitelja (poznavanje in prepoznavanje otroka in poškodbe) se zdi zato smiselna in učinkovita. Zato smo obe klasifikaciji (klasifikaciji M. Rok Simon (2013) in klasifikacijo Vidmarja (1992)) smiselno združili.

Prikaz klasifikacije

	Neznatna	Lahka	Srednja	Težka
Ob poškodbi: anamneza poškodovanca	(Otrok zajoka, vzgojiteljica pregleda njegovo stanje. Ocena: ni treba nuditi nobene posebne pomoči.)	(Otrok zajoka, vzgojiteljica pregleda njegovo stanje. Ocena: treba je nuditi prvo pomoč in obvestiti starše.)	(Otrok zajoka, vzgojiteljica pregleda njegovo stanje. Ocena: treba je nuditi prvo pomoč, obvestiti starše, zapisati zapisnik)	(Otrok joka, treba je takoj ukrepati in nuditi prvo pomoč, otroka peljati k zdravniku (nujna medicinska pomoč), obvestiti starše, zapisati zapisnik.
Ukrepanje: prva pomoč	Običajna tolažba otroka.	Tolažba in očistiti morebitno rano z vodo ter ustrezno zaščititi rano.	Najprej oskrbeti rano ... in hkratna tolažba. Tolažba traja dlje časa tudi po koncu.	Takojšna ustrezna prva pomoč (za preprečitev hujših posledic), hkratna tolažba ves čas.
Primeri:	Boleča mesta zaradi različnih padcev, udarcev, trkov itn.	Manjše praske, odrgnine, modrice ...	Večje praske, močnejše odrgnine, manjše krvavitve (tudi krvavitev iz nosu).	Različni zlomi, zvini, večje krvavitve, sumi na pretres možganov itn.

Opredelitev prve pomoči

Prva pomoč je »neposredna zdravstvena oskrba, ki jo dobi poškodovanec ali nenadno zboleli na kraju dogodka, in je opravljena s preprostimi pripomočki in z improvizacijo. Pri prvi pomoči je treba ukrepati naglo, pravilno in v pravem zaporedju. Usoda ponesrečenca je zelo pogosto odvisna od ukrepanja ljudi, ki se znajdejo na kraju nesreče. Za učinkovito pomoč je potrebno znanje« (Balažic, 2006).

»Vsakdo je dolžan poškodovanemu ali bolnemu v nujnem primeru po svojih močeh in sposobnostih nuditi prvo pomoč in mu omogočiti dostop do nujne medicinske pomoči« (Uradni list RS, št. 72/2006, 2006). Tako postavljena definicija postavlja vzgojitelja pred tri pomembne izzive, ki so hkrati (Pečjak, 2001) tudi rezultati učenja:

1. (znanje): znanje o poškodbah in bolezenskih stanjih;
2. (spretnost): nudenje ustrezne prve pomoči;
3. (navada – razvada): vsak je odgovoren in dolžen nuditi prvo pomoč (praksa: »le en vzgojitelj v vrtcu je usposobljen«).

Prva pomoč po tej definiciji ni zdravljenje in zato pomoč in odgovornost nista izključno zdravnikov. Za obseg in kakovost dane pomoči (tudi napake, storjene pri nujenju prve pomoči) se je treba jasno dogovoriti, ustrezno izobraziti in – kar je še pomembnejše – usposobiti. Navadno pa je nato zdravljenje izključna pravica in dolžnost zdravnika (Uradni list RS, št. 72/2006, 2006).

Znanje o prvi pomoči mora temeljiti na spoznanjih in načelih sodobne zdravniške znanosti. Z učenjem in s ponavljanjem si jih moramo trajno vtisniti v spomin. Z znanjem prve pomoči in z urjenjem dosežemo mirnost, samozavest in odločnost. Pri večini poškodb gre za to, da preprečimo neugodne posledice poškodb, njihove poznejše zaplete in lajšamo bolečine. Učenje in znanje nujenja prve pomoči ustvarja ter vzgaja zavest po varnosti in ravno ta zavest preprečuje poškodbe (Derganc, 1994).

Pedagoško osebje je pogosto v dvomih, kako pravilno ravnati pri težjih poškodbah, saj takrat iščejo strokovno pomoč. Primanjkuje jim znanja iz osnov prve pomoči tudi pri lažjih poškodbah (Rok Simon, 2002).

Različne raziskave poškodb in ustreznosti ukrepanja

Otroci velikokrat precenjujejo svoje sposobnosti, kar lahko pripelje do poškodb. Vzrok poškodb je lahko tudi slaba splošna telesna pripravljenost otrok oziroma slabše razvite gibalne sposobnosti. Ne smemo pa zanemariti tudi neposlušnost otrok, ki ne upoštevajo navodil vzgojiteljic. Raziskava (Videmšek et al., 2010) govori o številu poškodb v sedmih ljubljanskih vrtcih. Več kot četrtnina otrok (24,4 %) se je že poškodovala v vrtcu. Med prosto igro se je poškodovalo 76,6 % otrok in med organizirano gibalno/športno dejavnostjo 23,4 % otrok. S to raziskavo so ugotovljene tudi vrste poškodb, do katerih je prišlo: poškodba glave (51,1 %), noge (40,4 %) in roke (17 %). Pri nezgodi je šlo največkrat za udarce (59,6 %), sledijo ureznine (23,4 %), zvini (8,5 %), odrgnine (6,4 %), najmanj pa je bilo zlomov (2,1 %).

Raziskava o poškodbah otrok, ki je temeljila na Vidmarjevi klasifikaciji (1992) in je vključevala 30 vzgojiteljev iz slovenskih vrtcev (Gregorc et al., 2012), je pokazala, da vzgojitelji kot najpogostejši vzrok za nastanek poškodbe pripisujejo nepredvideni situaciji (48,4 %), sledita prepir z vrstniki (35,5 %) in utrujenost otroka med gibalnimi dejavnostmi (16,1 %). Vzroki so vodili v različne stopnje poškodb. Na vzorcu 481 otrok jih je 97, 5 % utrpelo lažje poškodbe (predvsem odrgnine in udarce), težje poškodbe je utrpelo 2,3 % otrok, to so bili močni udarci v glavo, zlom, zvin in krvavitve. Raziskovalki sta ugotavljali tudi pravilnost ukrepanja in ugotovili, da bi pri močnejši krvavitvi pravilno ukrepalo 41,9 % vzgojiteljev, delno pravilno 38,7 % in neustrezno 19,7 %. Pri nezvesti otroka bi pravilno ravnalo 32,3 % vprašanih, 38,7 % bi jih ravnalo delno ustrezno in 29 % vprašanih bi ravnalo neustrezno. Pri zlomu bi pravilno ravnalo 25,8 % vprašanih, delno pravilno bi ravnalo 29 % vprašanih in celo 45,2 % vprašanih bi ravnalo neustrezno.

Analiza raziskave o poškodbah predšolskih otrok (Videmšek et al., 2010) je pokazala, da se dve tretjini nezgod zgodita zaradi nepredvidene situacije, za 27,7 % nesreč je bil vzrok spor z vrstniki, 6,4 % nesreč pa nastane zaradi utrujenosti otroka.

Tudi M. Rok Simon (2002) ugotavlja, da se otroci najpogosteje poškodujejo zaradi nepredvidenih situacij, le da izbere drugačno klasifikacijo. Ugotavlja, da se otroci v vrtcu najpogosteje poškodujejo zaradi udarca ob radiatorje, ostrega roba pohištva ali druge opreme v vrtcih. Njena raziskava poudari, da pride do nesreč zunaj, najpogosteje do udarca ob igrala zaradi neprimerno urejenega igrišča (prav tam).

Cilj varstva otrok pred poškodbami je v tem, da se zmanjša število nezgod in izključijo resne poškodbe.

Kako do znanja, spretnosti in navad prve pomoči?

Za znanje nujenja prve pomoči je v izobraževalnem procesu neustrezno poskrbljeno. Prihodnja vzgojiteljica v svojem študiju nima nobenega predmeta, ki bi imel med kompetencami zapisano, da se študentka nauči prve pomoči. Čeprav nekateri predmeti posredno izobražujejo o prvi pomoči, pa ni neposredne prakse niti na izmišljenih primerih. Vzgojitelji se glede na izsledke zgornjih raziskav dnevno srečujejo s poškodbami (z bolj ali manj resnimi posledicami).

M. Hočevar (1993) pravi, da prva pomoč, ki se je učimo na tečajih, ne ustreza popolnoma resničnosti, saj ljudje, ko se soočijo z resno poškodbo, podvomijo vase in o svojem ravnanju. V nepričakovanih okoliščinah se bodo

bolje znašli, če se bodo naučili obvladati občutke. Prva pomoč temelji na znanju, usposobljenosti in na izkušnjah. Poudarja pa, da prva pomoč ni eksaktna veda in da so pri njej mogoče in pričakovane napake, ki jih lahko povzroči človek ali neobvladljive okoliščine.

Preprosta klasifikacija nezgod ni mogoča, saj je za različne poškodbe (vrsto, mesto, stopnja itn.) predviden drugačen postopek. Posledice nezgod in ustreznost postopanja pa so spet subjektivne in odvisne od več faktorjev. Problem raziskave je ugotoviti ustreznost poenostavljene klasifikacije nezgod za sprotno spremljanje in ugotoviti ustreznost ravnanja vzgojiteljev ob poškodbah. Preučiti želimo tudi, kje si vzgojitelji in kje študentje pridobivajo svoje znanje o prvi pomoči ter koliko nezgod se pripeti letno v vrtcu.

Namen, cilj in hipoteze raziskave

Z raziskavo želimo ugotoviti število nezgod in stopnjo poškodb otrok v vrtcu ter analizirati znanje prve pomoči vzgojiteljic in študentk.

H 1: Vzgojiteljice pravilneje nudijo prvo pomoč kot študentke.

H 2: Število poškodb je povezano z lastno oceno svojega znanja o poškodbah.

H 3: Vzgojiteljice, ki pogosteje izvajajo organizirane gibalne dejavnosti, pravilneje nudijo prvo pomoč.

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi.

Vzorec

Vzorec je bil neslučajnostni, *priložnostni*. V vzorec merjencev smo zajeli 60 študentk drugega in tretjega letnika predšolske vzgoje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (prihodnje vzgojiteljice) in 60 vzgojiteljic štirih ljubljanskih vrtcev, ki imajo vsaj pet let delovne dobe.

Instrument

Za raziskavo smo modificirali dva vprašalnika (Radaković, 2014) in ju prilagodili našemu raziskovanju. Prvi je bil namenjen študentkam, drugi vzgojiteljicam. Vsak vprašalnik je zajemal 12 spremenljivk. Vprašalnika sta bila sestavljena tako, da smo odgovore lahko primerjali med seboj. Spremenljivke so bile naslednje: izobrazba, delovna doba, število nezgod,

število poškodb, vrsta poškodbe, stopnja poškodbe, ukrepanje ob poškodbi, ustrezna usposobljenost za prvo pomoč, teoretično znanje prve pomoči, praktično znanje prve pomoči, strah pred tožbo in pridobivanje izkušenj. Vprašanja so bila odprtega, zaprtega in polodprtega tipa. Odgovore iz odprtega tipa smo nato ovrednotili z ocenami: pravilno, delno pravilno in nepravilno.

Način zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili junija in septembra 2013. Junija 2013 smo pridobili podatke v dveh ljubljanskih vrtcih in na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, septembra pa še v preostalih dveh ljubljanskih vrtcih. Reševanje anketnega vprašalnika je bilo anonimno. Ker smo želeli pridobiti tudi njihovo znanje, so anketo reševale kot preverjanje znanja.

Način obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Analizo smo naredili v treh zaporednih fazah. V prvi fazi smo uporabili frekvenčno distribucijo atributivnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk. V drugi fazi smo za ugotavljanje povezanosti ordinalnih in nominalnih vrednosti uporabili hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. V tretji fazi smo naredili kompozitne spremenljivke, ki so vključevale enak delež posamezne spremenljivke. Na tako pridobljenih in ustrezno transformiranih spremenljivkah smo izračunali t-test za neodvisne vzorce. Hipoteze smo sprejemali s 5-odstotnim tveganjem.

Rezultati

Analiza rezultatov vključuje preglednice in slike. Rezultati so razdeljeni na dva dela. V prvem delu predstavljamo izbrane spremenljivke, v drugem delu pa ovrednotenje hipotez.

Tabela 1: Nezgode in poškodbe v vrtcu

Povprečno število nezgod in poškodb v vrtcu (izračunano povprečje na leto)	Nezgode (spremljane na dan)		Poškodbe (koliko nezgod se je končalo s poškodbo – obvestilo staršem)	
	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Vzgojiteljice	12,5	5,1	11,4	8,4
Študentke	12,15	4,5	2,5	2,7
Skupaj	12,3	4,7	6,9	7,6

Legenda: aritmetična sredina je izračunana na vzorcu 120 anketiranih (60 študentk in 60 vzgojiteljic) in predstavlja seštevek vseh nezgod (poškodb), deljen s posameznim vzorcem oz. celotno skupino.

V tabeli 1 so predstavljene poškodbe in nezgode v vrtcu. V anketnem vprašalniku smo namreč opredelili oba termina, saj smo želeli pokazati konflikt med razvojno potrebnimi situacijami, ki sprožijo nezgodo, in nevarnostjo poškodbe, za katero v naši raziskavi velja, da so njene posledice vidne še 24–48 ur po nezgodi. Vzgojiteljice so se o razliki med poškodbo in nezgodo seznanile z naslednjo opredelitvijo: »Nezgoda je opredeljena kot nesrečen splet dogodkov, ki privede do tega, da vzgojitelj nudi kakršno koli pomoč (tolažbo ali ustrezno prvo pomoč). Posledice nezgode pa so lahko tudi poškodbe. Za poškodbo štejemo vse tiste nezgode, po katerih je vzgojitelj vsaj obvestil starše (in vse hujše poškodbe, pri katerih je bilo treba ukrepati tudi z zdravniško pomočjo)«.

Naša raziskava kaže, da se vzgojiteljice in študentke dnevno srečujejo s povprečno 12,3 nezgode (preglednica 1). Vzgojiteljice in študentke se srečajo s približno enakim številom nezgod. Pogostejše so v prvem starostnem obdobju, kar je povezano predvsem z gibalnim razvojem (z usvajanje prvih korakov, s slabim nadzorovanjem svojega gibanja, z nezmožnostjo upoštevanja gibanja vrstnikov idr.). Iz podatkov naše raziskave je razvidno, da so te nezgode pogostejše pri mlajših otrocih za 30 %; njihovih posledic nismo primerjali po stopnji poškodb, saj smo poškodbe obravnavali ločeno.

V tabeli 1 razberemo tudi, da se vzgojiteljice na leto srečajo z 11,4 poškodbe, torej s takimi nezgodami, po katerih morajo zapisati zapisnik oz. vsaj obvestiti starše. Podobne rezultate je dobila M. Videmšek et al. (2008), ki so raziskovali poškodbe v šolskem prostoru. Ugotovili so, da se poškoduje 14,3 % otrok med športno vzgojo, kar je glede na število otrok v razredu in pogostost športne vzgoje celo nekoliko več kot v vrtcu, in sicer se približno 4 otroci poškodujejo na leto na učiteljico/učitelja v enem razredu. Če poučuje v šestih razredih, pa je to 24 poškodb na leto.

Tabela 2: Poškodbe otrok v vrtcu glede na eno vzgojiteljico

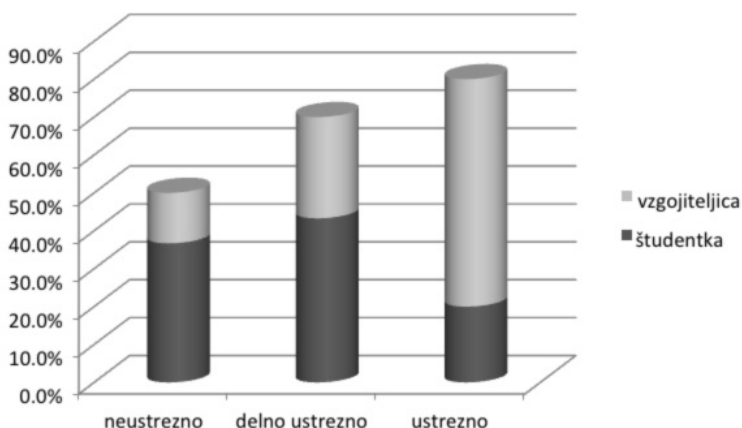
Povprečno število poškodb	Poškodbe	
	f	%
Devet poškodb ali manj na leto	76	63,3
Med deset in dvajset poškodb na leto	34	28,3
Več kot dvajset poškodb na leto	10	8,3
Skupaj	120	100,0

Legenda: f pomeni število odgovorov, % pa odstotek, ki je izračunan glede na 120 anketiranih

Iz tabele 2 je razvidno, da 63,3 % vzgojiteljic posreduje na leto pri manj kot devetih poškodbah. Čeprav je podatek razveseljiv, pa so vzroki za manj poškodb lahko tudi v neizvajanju gibalnih dejavnosti. Število poškodb je namreč pozitivno povezano s številom ur izvajanja gibalnih dejavnosti (Gregorc et al., 2012).

Glede na število poškodb, pri katerih študentke v povprečju nudijo prvo pomoč dvema otrokoma letno, vzgojiteljice pa več kot 11 otrokom, nas je zanimal tudi način pridobivanja znanja o nujenju prve pomoči. V nadaljevanju predstavljamo podrobno analizo, v kateri želimo ugotoviti, ali vzgojiteljice pravilneje nudijo prvo pomoč, ali je znanje prve pomoči povezano s številom poškodb in ali je število poškodb povezano s pogostostjo organiziranih gibalnih dejavnosti.

H 1: Vzgojiteljice pravilneje nudijo prvo pomoč kot študentke.

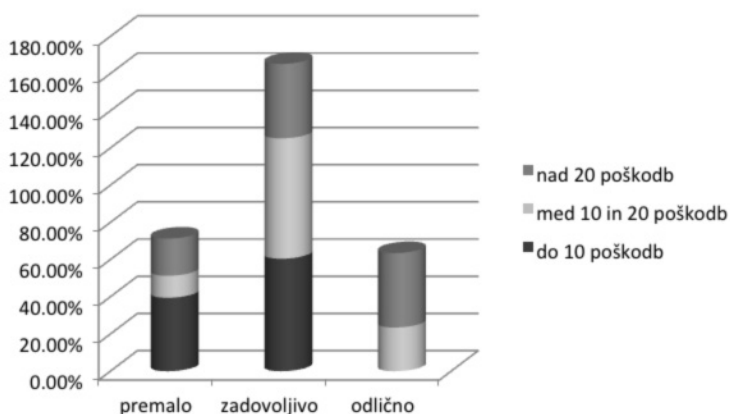


Slika 1: Razlike med vzgojiteljicami in študentkami o znanju nujenja prve pomoči

Iz slike 1 je razvidno, da imajo vzgojiteljice ustrežnejše znanje o prvi pomoči kot študentke. Razberemo lahko, da 13,3 % vzgojiteljic ne bi ravnalo ustrezno pri izbrani namišljeni poškodbi, medtem ko bi bilo takih študentk kar 36,7 %. Popolnoma ustrezno bi ravnalo 60 % vzgojiteljic in le 20 % študentk.

Razlike v znanju med obema skupinama smo testirali s hi-kvadrat preizkusom ($\chi^2 = 10,4$, $df = 2$, $p = 0,005$), ki je pokazal statistično značilne razlike na stopnji tveganja, manjši od 5 %. Hipotezo smo sprejeli in ugotavljali vzroke za tako velike razlike v znanju. Menimo, da je pomemben vzrok pogostost nujenja prve pomoči, ki je povezan s številom poškodb (vzgojiteljice se srečajo z več poškodbami na leto kot študentke). Pomembnost pripisujemo tudi zagotavljanju izobraževanja (vrtci so v 35 % poskrbeli za dodatno izobraževanje, medtem ko so se vse študentke s prvo pomočjo srečale izključno v okviru tečaja za prvo pomoč). Vzgojiteljice in študentke (skupaj 96,7 %) so se o poškodbah učile na tečaju prve pomoči, 40 % vzgojiteljic pa trdi, da se o ukrepanju pri poškodbah učijo na konkretnih izkušnjah, medtem ko se jih 18,3 % izobražuje z branjem ustrezne literature. 50 % študentk je prepričanih, da niso dobro usposobljene, 50 % pa jih meni, da so zadovoljivo, nobena pa ni prepričana, da je odlično usposobljena, medtem ko je 20 % vzgojiteljic prepričanih, da so odlično usposobljene in 10 %, da niso dovolj dobro usposobljene.

H 2: Vzgojiteljice, ki bolje ocenjujejo svoje znanje o prvi pomoči, večkrat nudijo prvo pomoč poškodovanim otrokom.

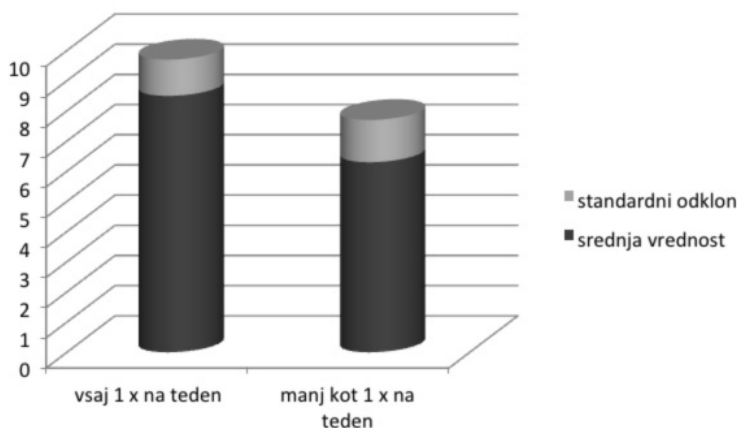


Slika 2: Razlike med vzgojiteljicami in študentkami o oceni svoje usposobljenosti

Na sliki 2 so predstavljene lastne ocene usposobljenosti glede na število poškodb, ki se pripetijo. Razberemo lahko razlike o tem, kako same

ocenjujejo svojo usposobljenost ukrepanja ob poškodbah glede na število poškodb. Vzgojiteljice, ki imajo več poškodb, bolje ocenjujejo svojo usposobljenost. Povezanost smo testirali s hi-kvadrat preizkusom ($\chi^2 = 14,9$, $df = 4$, $p = 0,005$), ki je pokazal statistično značilne razlike med skupinami na stopnji 5-odstotnega tveganja. Analiza rezultatov je posredno pokazala, da se samozavest (lastna ocena svojega znanja) krepi s številom poškodb. Posredno nas pridobljeni podatki usmerjajo v razmišljanje, da se vzgojiteljice o poškodbah učijo na konkretnih situacijah. Skladno s pridobljenimi podatki in z analizo obstoječega stanja menimo, da je potreben strokovni razmislek o uvedbi predmeta prve pomoči v študijski program predšolska vzgoja pa tudi priprava programov stalnega strokovnega izobraževanja in usmerjanje ravnateljev k razmisleku o dodatnih ukrepih in bolj sproščenem pogovarjanju o poškodbah in njihovi sanaciji.

H 3: Vzgojiteljice, ki pogosteje izvajajo organizirane gibalne dejavnosti, pravilneje nudijo prvo pomoč.



Slika 3: Razlike v pogostosti izvajanja organiziranih gibalnih dejavnosti glede na njihovo znanje prve pomoči

Na sliki 3 lahko vidimo, da znajo tiste vzgojiteljice, ki izvajajo gibalne dejavnosti vsaj 1-krat na teden, bolje nuditi prvo pomoč kot tiste, ki gibalne dejavnosti izvajajo manj pogosto. Za ugotavljanje razlik med pogostostjo izvajanja gibalnih dejavnosti in znanjem prve pomoči smo uporabili t-test. Najprej smo sešteli vse organizirane gibalne dejavnosti, ki so jih izvajali v preteklem mesecu. Ugotovili smo, da v povprečju izvajajo dobri dve uri organiziranih gibalnih dejavnosti na mesec. Normalnost spremenljivke smo preverili s Kolmogorov-Smirnovim testom. Zaradi pozitivne asimetrije smo transformirali spremenljivko z logaritmiranjem, s čimer smo zagotovili pogoje

normalnosti porazdelitve. Levenov test je pokazal, da je pogoj enakosti varianc izpolnjen. Rezultati t-testa so ($t = -3,5$ $df = 30$, $p = 0,001$) pokazali statistično značilne razlike med skupinami. Tiste vzgojiteljice, ki pogosteje izvajajo gibalne dejavnosti, imajo boljše znanje prve pomoči.

Razprava

Za nujno ukrepanje pri poškodbah je potrebno, da je oseba, ki dela neposredno z otroki, usposobljena za izvajanje prve pomoči. Pravila za ukrepanje ob nujnem stanju je treba preučiti in preizkusiti na praktičnih vajah, ki so sestavni del izobraževanja osebja. Priporoča se, da so vsi strokovni delavci v vrtcu usposobljeni za nudenje prve pomoči. Usposobljenost za nudenje prve pomoči pomeni, da ima oseba opravljen strokovni tečaj pediatrične prve pomoči in periodično obnavljanje znanja (priporoča se na tri leta) (Rok Simon, 2012).

Otrok se nevarnosti ne zaveda. V predšolskem obdobju je običajno v rudimentalni in temeljni gibalni fazi (Gallahue et al., 2006), kar pomeni, da se skozi gibalne dejavnosti, ki vključujejo tudi padce na različne dele telesa, uči. Uči se o razdalji svojega telesa glede na okolico, o svojem telesu in njegovih funkcijah, uči se oddati in sprejeti sile itn. M. Videmšek et al. (2014) trdijo, da bi bilo treba zagotoviti organizirano gibalno dejavnost v vrtcu vsak dan. Naša raziskava kaže, da jo v vrtcu v povprečju organizirajo dvakrat na mesec. Podobne rezultate je pokazala raziskava M. Videmšek et al. (2009), v kateri so ugotovili, da je le petina otrok deležna vsakodneвне organizirane gibalne dejavnosti. Poleg tega pa trajajo od 20 do 30 minut pri več kot polovici, kar je več kot pol manj, kot priporočajo strokovnjaki.

S številom gibalnih dejavnosti se povečuje verjetnost nezgod, s povečano izpostavljenostjo nezgodam pa se povečuje možnost za nastanek poškodb. Pa vendar se s povečanim izpostavljanjem nezgodam zmanjša stopnja tveganja za hujše posledice poškodb, saj se otroci naučijo pasti, ujeti, amortizirati ob doskoku. Vsega tega se morajo naučiti skozi gibalne dejavnosti.

Stropnik (1994) meni, da otroci ne morejo predvideti posledic svojih dejanj, zato prihaja do poškodb pogosteje kot pri učencih. Včasih poškodbe ne moremo preprečiti, čeprav otroke neprestano nadziramo in držimo stran od vseh nevarnosti. Aktivni padci izvirajo iz otrokom lastne živahnosti in nagona po gibanju.

Derganc (1994) pravi, da se znanje prve pomoči povezuje s spretnostjo. Le s pogostim urjenjem lahko dosežemo mirnost, samozavest in odločnost. Pri večini poškodb gre za to, da preprečimo njihove neugodne posledice

in mogoče poznejše zaplete. Hkrati pa lajšamo bolečine. Učenje in znanje nujenja prve pomoči ustvarja in vzgaja zavest po varnosti. Ravno ta zavest (prav tam) naj bi preprečevala poškodbe.

Prejšnje raziskave so pokazale, da v slovenskih vrtcih prihaja do precej velikega števila poškodb. Raziskava (Rok Simon, 2002) je zaznala 117 poškodb v dveh ljubljanskih vrtcih. Od tega je bilo pri 42,7 % potrebno zdravljenje pri zdravniku. Naša raziskava ni pokazala tako velikega odstotka težjih poškodb; 90 % vseh poškodb so sanirali brez zdravljenja pri zdravniku, kljub temu pa je bilo zaznanih 40,9 % poškodb, za katere so obvestili starše. Naša raziskava je torej posredno pokazala, da se poškoduje v povprečju od 22 % do 40,9 % otrok (vzgojiteljica sanira najpogosteje od 5 do 9 poškodb letno in ima v povprečju 22 otrok na skupino). Tudi M. Videmšek et al. (2009) so ugotovili, da se v vrtcu poškoduje več kot četrtna otrok, od tega največ le enkrat na leto. L. Erčulj (2007) pa je zaznala 32,3 % učencev. M. Videmšek et al. (v tisku) so med drugim še ugotovili, da so bili v več kot 75 % primerov poškodb udeleženi dečki. V naši raziskavi teh spremenljivk nismo merili.

Naša raziskava je pokazala, da bi 60 % vzgojiteljic odlično nudilo prvo pomoč, 13,3 % pa nepravilno, preostale bi naredile več manjših napak. Ugotovili pa smo, da imajo vzgojiteljice statistično značilno boljše znanje o prvi pomoči kot študentke. V povprečju so se srečale s 7 poškodbami več v enem letu. Prve in druge pa v večini nimajo dodatnih izobraževanj in se posledično najverjetneje učijo na konkretnih izkušnjah, kar tudi same v 90 % izpostavljajo. Vseeno je 35 % vzgojiteljic poudarilo, da jim vrtec omogoči dodatno izobraževanje, a le 10 % od teh jih meni, da je to dovolj.

Z medsebojnimi primerjavami raziskav smo ugotovili, da je problem znanja in usposabljanja za nujenje prve pomoči že nekaj časa jasen. Analiza naše raziskave kaže, da vzgojiteljice še vedno niso popolnoma usposobljene, pa vendar bolje kot študentke tretjega letnika predšolske vzgoje.

Poudarjamo, da so poškodbe otrok resen problem ter da je treba ločevati med nezgodo brez poškodbe in nezgodo z različnimi stopnjami poškodbe. Poudarjamo, da so vzrok za nastanek poškodb tudi organizirane gibalne dejavnosti, pa vendar se število poškodb bolj kot med organizirano gibalno dejavnostjo kaže drugje. M. Videmšek et al. (2009 in 2014) trdijo, da med prosto igro, M. Rok Simon (2007) pa posredno, ko je ugotovila, da se najpogosteje poškodujejo z udarci ob pohištvo in radiatorje, ki so v igralnici.

Rezultati naše raziskave so glede na primerljive raziskave pričakujoči, pa vendar jih moramo vzeti resno in storiti vse, da se trend ne bi nadaljeval. Predlagamo, da se razmisli o uvedbi predmeta na dodiplomskem študiju, ki bi prihodnje vzgojitelje izobraževal in usposabljal za nujenje prve pomoči

ob poškodbah, da se javnost seznani z razlikovanjem med nezgodo brez poškodbe in nezgodo s poškodbo, da se strokovna medicinska in pedagoška stroka povežeta in jasno opredelita pomen gibalnih dejavnosti in njihov pomen pri preventivi za preprečevanje poškodb, da se bolje zaščiti vzgojitelja ob morebitnih poškodbah, in sicer prvič – da se ga opolnomoči z znanjem in s spretnostmi prve pomoči; drugič – da se vzgojitelju zagotovi strokovno in pravno zaščito, da se zmanjša število otrok na eno odraslo osebo in da se vzgojiteljem omogoči brezplačno obnavljanje znanja prve pomoči.

Zaključek

Ugotavljamo, da je raziskava o poškodbah in prvi pomoči primerljiva s številnimi podobnimi raziskavami. Primerljivost se kaže v številu poškodb, njihovi vrsti in stopnji pa tudi pri nujenju prve pomoči. Ugotovili smo povezanost med številom poškodb in znanjem nujenja prve pomoči; s tem smo potrdili predvidevanje, da se vzgojiteljice usposabljaajo za pravilno ukrepanje na konkretnih primerih. Primerljivost z raziskavami kaže, da predlagani ukrepi raziskav še niso zaživel. Trend se kaže v izražanju strahu vzgojiteljev pred poškodbami, v strahu vzgojiteljev pred tožbami staršev, če bi neustrezno ukrepali (varovali). Vzgojitelji še vedno slabo poznajo pravilno ukrepanje ob poškodbah. Trend se nadaljuje tudi v strokovni neenotnosti o pomenu neznatnih poškodb in pomenu padcev za zdrav gibalni razvoj predšolskega otroka.

Spremljanje in ugotavljanje nezgod vzgojiteljicam še vedno predstavlja nadzor nad njihovim delom. Kompetenc ne pridobijo med študijem. Stroke si niso edine o pomenu gibanja in tudi neznatnih poškodb za normalen razvoj.

Literatura

- Balažic, J. (2006). Pravni in etični vidiki prve pomoči. V U. G. Ahčan (ur.), *Prva pomoč: priročnik s praktičnimi primeri*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.
- Derganc, M. (1994). *Osnove prve pomoči za vsakogar*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.
- Erčulj, L. (2007). Povezanost spola, starosti s poškodbami med poukom športne vzgoje pri učencih in učenkah nekaterih ljubljanskih osnovnih šol. *Šport*, 55(1), 57–62.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development* (sixth edition). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Gregorc, J., & Štrukelj, K. (2012). Poškodbe otrok v vrtcu. V R. Pišot (ur.), *Otrok v gibanju za zdravo staranje* (str. 56–65). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Hočevar, M. (1993). *Prva pomoč doma, na delu in v prostem času*. Ljubljana: Cankarjeva

založba.

Obran, S. (2000). Ocenjevanje in merjenje akutne pooperativne bolečine. *Obzornik zdravstvene nege*, 34(5–6), 215–220.

Planinšek, S., Škof, B., Leskošek, B., Žmuc Tomori, M., & Pori, M. (2013). Povezanost športne dejavnosti s stresom in zadovoljstvom z življenjem pri odraslih Slovencih. *Slovenian journal of public health*, (53), 1–10.

Radaković, A. (2014). *Prva pomoč v vrtcu*. (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rok Simon, M. (2002). Poškodbe otrok v dveh ljubljanskih vrtcih v letu 1999. *Zdravstveno varstvo*, (41), 309–314.

Rok Simon, M. (2007). Preprečevanje poškodb na otroškem igrišču. V *Strokovni posvet Otroška igra brez meja – otroška igrala*. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije, Odbor športa za vse.

Rok Simon, M. (ur.) (2012). *Priporočila za ukrepanje v vrtcu ob nujnih stanjih in nenadno nastalih bolezenskih znakih – dopolnjena izdaja*. Pridobljeno s http://www.ivz.si/Mp.aspx/?ni=78&pi=6&_6_Filename=attName.png&_6_MediaId=5495&_6_AutoResize=false&pl=78-6.3

Rok Simon, M. (ur.) (2013). *Poškodbe v Sloveniji. Zakaj so problem javnega zdravja in kaj lahko storimo?* Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije: elektronska knjiga. Pridobljeno s http://www.ivz.si/Mp.aspx/?ni=164&pi=5&_5_Filename=attName.png&_5_MediaId=6817&_5_AutoResize=false&pl=164-5.3

Siesmaa, E. J., Blitvich, J. D., White, P. E., & Finch, C. F. (2011). Measuring children's self-reported sport participation, risk perception and injury history: Development and validation of a survey instrument. *J Sci Med Sport*, 14(1), 22–26.

Stropnik, N. (1994). *Zagotovimo svojim otrokom varno odraščanje*. Ljubljana: Domus.

Videmšek, M., Štihec, J., Meško, M., Mlinar, S., & Karpljuk, D. (2010). *Poškodbe otrok in mladostnikov pri športni vzgoji in v prostem času*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Videmšek, M., Mlinar, S., Meško, M., & Karpljuk, D. (2008). Športne poškodbe učencev in dijakov pri športni vzgoji in v prostem času. *Šport*, 56(3, suppl. 4), 50–56.

Videmšek, M., Štihec, J., Karpljuk, D., & Meško, M. (2009). Poškodbe otrok pri gibalnih/športnih dejavnostih v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 100–113.

Videmšek, M., Štihec, J., Karpljuk, D., Meško, M., Gregorc, J., & Videmšek, N. (v tisku). Analiza poškodb otrok pri gibalnih dejavnostih v vrtcu. *Slovenian journal of public health*.

Vidmar, J. (1992). Športna travmatologija. Skripta za študente FŠ. Ljubljana: Fakulteta za šport.

TIMSKO DELO IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI IN OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV

Petra Havaj in Alenka Polak***

*Osnovna šola Franca Lešnika - Vuka, Slivnica pri Mariboru

**Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Timsko delo in timsko poučevanje kot etapa timskega dela izvajalcev dodatne strokovne pomoči in učiteljev postaja v praksi vedno večja nujnost, žal pa je v Sloveniji še precej neraziskano. V prispevku predstavljamo ugotovitve empirične raziskave o tem, kakšne so izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči in učiteljev s timskim delom, katere oblike sodelovanja in timskega poučevanja se pojavljajo v praksi in kako pogosto jih strokovni delavci izvajajo. Predstavljene bodo tudi prednosti in pomanjkljivosti timskega dela za učence in strokovne delavce, ki jih zaznavajo člani teh timov. Raziskovalni podatki so bili zbrani z avtorsko zasnovanim anketnim vprašalnikom za izvajalce dodatne strokovne pomoči in anketnim vprašalnikom za učitelje. V raziskavi je sodelovalo 156 izvajalcev dodatne strokovne pomoči in 112 učiteljev. Ugotovili smo, da učitelji razrednega pouka pogosteje kot učitelji predmetnega pouka z izvajalci dodatne strokovne pomoči timsko načrtujejo in timsko evalvirajo individualizirane programe. Izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji prepoznavajo številne prednosti timskega dela; menijo, da timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost otrok s posebnimi potrebami, kar prispeva k njihovem večjemu učnemu napredku.

Ključne besede: timsko delo, timsko poučevanje, dodatna strokovna pomoč, specialni in rehabilitacijski pedagogi, učitelji, otroci s posebnimi potrebami

Teamwork between special education teachers and classroom teachers

Abstract

In educational practice, there is a great need for effective teamwork, especially team teaching. Team teaching between providers of extra professional support and teachers in Slovenia remains unexamined. In this article, the experience of working in teams, especially team teaching experience between providers of extra professional support and teachers, is presented. It also aims to examine different types of teamwork and team teaching approaches in educational practice and how often are they being used. Moreover, the benefits and problems of teamwork, especially team teaching for students and co-teachers, are presented. Relevant data were collected using a semi-structured interview and a questionnaire for 156 providers of extra professional support as well as a questionnaire for 112 teachers. We determined that class teachers more frequently work with providers of extra professional support in comparison to general education

teachers when preparing and evaluating individualized educational program. Providers of extra professional support and teachers perceive numerous benefits of teamwork, especially team teaching; they believe that children with special needs are more active during team teaching, which consequently has an impact on their academic achievements.

Keywords: teamwork, team teaching, extra professional support, special education teachers, teachers, children with special needs

Uvod

Na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji večje spremembe prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), ki je predstavljala podlago različnim zakonskim aktom na področju šolstva. Med pomembnejše spremembe v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je sodila tudi uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo v osnovnih šolah in vrtcih. Z odločbo o usmeritvi v omenjeni program se otrokom s posebnimi potrebami prizna pravica do prilagoditev in dodatne strokovne pomoči, da se lahko uspešneje šolajo po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom v osnovnih šolah in šolanje pozneje tudi nadaljujejo. S tem se je kakovost šolanja nekaterim skupinam otrok s posebnimi potrebami, predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, izboljšala. Ob koncu šolskega leta 2011/12 je bilo v program osnovne šole z zagotavljanjem dodatne strokovne in učne pomoči ter s prilagoditvami pri izvajanju programa vključenih že 10.000 učencev s posebnimi potrebami, kar je predstavljalo 6,2 % vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje. Med njimi je veliko otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zelo številčno skupino pa predstavljajo tudi dolgotrajno bolni otroci in otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427, pridobljeno s svetovnega spleta 15. 2. 2014). Otroci s posebnimi potrebami so v slovenski praksi večinoma deležni individualne dodatne strokovne pomoči, ki poteka zunaj razreda/oddelka. Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011 poudarja pomembnost zmanjšanja ločenih oblik šolanja in vpeljavo inkluzivnejših pa tudi prožnejših oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami. Tako naj bi se v praksi individualni način izvajanja dodatne strokovne pomoči zunaj oddelka vedno pogosteje kombiniral z izvajanjem dodatne strokovne pomoči v manjših skupinah ali v oddelku. Številni domači (npr. Kavkler, 1996; Kavkler, 2008; Pograjec, 1998; Turk, 2000; Klug, 2000; Lipec Stopar, 2003; Cencič, 2003 idr.) in tuji avtorji (npr. Austin, 2001; Murawski in Swanson, 2001; Scruggs et al., 2007; Murawski, 2008; Kilanowski Press et al., 2010; Anliker et al., 2012 idr.) zagovarjajo izvajanje dodatne strokovne pomoči za otroke

s posebnimi potrebami znotraj razreda. To se v praksi najpogosteje izvaja kot timsko poučevanje učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Rezultati navedenih raziskav kažejo, da ima timsko poučevanje za otroke s posebnimi potrebami številne prednosti, saj ti sledijo razlagi učitelja, se navajajo na samostojnost pri delu in razvijajo učne navade. Poleg tega lahko izvajalci dodatne strokovne pomoči pomagajo tudi drugim učencem v razredu, saj so strategije pedagoškega dela pri timskem poučevanju učinkovite in primerne za vse učence. Nekatere raziskave (Meehan, 1973; Ripley, 1997; Austin, 2001; Murawski in Swanson, 2001) potrjujejo prednosti timskega poučevanja za vse učence v razredu in ne le za učence s posebnimi potrebami ter poudarjajo prednosti, kot so: učinkovitost strategij dela pri timskem poučevanju, lažja individualizacija in diferenciacija pouka, izboljšanje vedenja učencev, socialnih odnosov in samopodobe učencev. Raziskave, ki podrobneje preučujejo vloge učitelja in izvajalca dodatne strokovne pomoči pri njunem timskem poučevanju (npr. Austin, 2001; Kverh, 2003; Scruggs et al., 2007; Kilanowski Press et al., 2010 idr.), pa kritično izpostavljajo, da je specialni pedagog pri tovrstnem poučevanju večinoma svetovalec oz. podporni učitelj v razredu. Tuje raziskave prednosti timskega poučevanje specialnega pedagoga in učitelja pred individualnim poučevanjem tudi empirično potrjujejo, nekatere domače raziskave pa timsko izvedbo pouka med učiteljem in izvajalcem dodatne strokovne pomoči predstavljajo le z opisi primerov dobre prakse (npr. Pograjec, 1998; Turk, 2000; Klug, 2000; Pepelnik Arnetič, 2000 idr.).

Etape timskega dela

Timsko delo na pedagoškem področju vključuje tri etape, ki si običajno sledijo v naslednjem vrstnem redu: timsko načrtovanje, timsko poučevanje (timsko izvajanje pedagoškega dela) in timska evalvacija, omenjene tri etape pa se v praksi glede na spremenljive okoliščine in pogoje pedagoškega dela pogosto med seboj prepletajo. Omenjeno delitev na etape zasledimo v strokovnih spoznanjih številnih avtorjev, ki se ukvarjajo s timskim delom v šoli (Murawski in Lochner, 2011; Polak, 2009; Murawski in Dieker, 2008; Murawski in Dieker, 2004; Buckley, 2000 idr.). Timsko načrtovanje pedagoškega procesa je kot začetna etapa timskega dela v šoli ključnega pomena, saj vpliva na nadaljnje timsko delo, tj. na timsko poučevanje in timsko evalvacijo. Namen timskega načrtovanja je, da člani tima v ustvarjalnem procesu oblikujejo didaktično, snovno, materialno in psihološko pripravo na pouk (Polak, 2009). Model timskega načrtovanja po Habermutu (2002) vsebuje oblikovanje ciljev, zbiranje podatkov, oblikovanje alternativnih predlogov, načrtovanje postopkov, nadziranje in izvrševanje ter zbiranje povratnih informacij in poročanje. Številni avtorji (npr. Murawski in Lochner, 2011; Polak, 2009;

Murawski in Dieker, 2008; Kohler Evans, 2006; Buckley, 2000 idr.) izrazito poudarjajo pomembnost skrbnega timskega načrtovanja in izpostavljajo potrebo po fleksibilnosti vseh članov tima v tem procesu. Namen timskega načrtovanja je tudi, da specialni in rehabilitacijski pedagog proaktivno vnaša spremembe, ki zajemajo diferenciacijo, prilagoditve in podporo učencem pri poučevanju. Na zahtevnost in časovno obsežnost timskega načrtovanja tako vplivajo: vsebinska zahtevnost načrtovanega pouka, načini, metode in oblike dela, število skupin učencev pri delu v skupinah, časovna razporeditev aktivnosti pri pouku idr. (Polak, 2009). Timsko načrtovanje učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči običajno poteka pred poukom ali po njem, na hodniku ali med odmorom za malico (Rea et al., 2002). Najbolje je, če je čas za timsko načrtovanje vnaprej predviden in datumsko načrtovan, saj zagotavlja večjo predvidljivost in sistematičnost timskega dela.

Pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju timskega načrtovanega pouka je stik učiteljev z učenci hkraten in neposreden. Medsebojno delitev dela v timu in organizacijo neposrednega pedagoškega dela je mogoče didaktično izpeljati na različne načine, npr. kot (Polak, 2012, str. 61): medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v načinih motiviranja učencev; izmenjava aktivnega dialoga z učenci; hkratno vodenje različnih aktivnosti; prepletanje razlage in zapisovanja na tablo; prepletanje razlage in sprotno odpravljanje težav z učenjem; aktivno vodenje določenih aktivnosti in asistiranje; prepletanje vodenega razgovora in postavljanja vprašanj; hkratna lutkovna, glasbena, likovna in športna timska izvedba. Za uspešno timsko poučevanje so ključnega pomena odnos učiteljev do timskega poučevanja, osebna pripravljenost učiteljev ter specialnih in rehabilitacijskih pedagogov za timsko poučevanje, čas za timsko načrtovanje, podpora vodstva, medsebojno spoštovanje, podobna filozofija poučevanja in združljivost učiteljev (Scruggs et al., 2007).

Timska evalvacija je običajno končna etapa timskega dela in predstavlja pomemben motivacijski dejavnik za nadaljnje timsko delo. Evalvacija ima pri timskem delu pedagoških delavcev dvojni pomen, saj lahko predstavlja: 1) evalvacijo rezultatov in učnih napredkov učencev; 2) analizo napredka tima v smeri ustvarjalnejšega poučevanja, boljše organizacije timskega dela, primernejše delitve dela in vlog v timu, racionalnejše uporabe avdiovizualnih sredstev in druge tehnične opreme, boljše klime v timu idr. V prvem primeru gre za timsko evalvacijo pedagoškega dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, v drugem pa za evalvacijo dogajanja v timu (Polak, 2009). Murawski in Lochner (2010) opozarjata, da učitelj ter specialni in rehabilitacijski pedagog uro vrednotita z različnega vidika. Učitelji so navadno bolj osredinjeni na cilje in standarde znanja, medtem ko so specialni in rehabilitacijski pedagogi pogosto osredinjeni na individualizacijo

in alternativne načine ocenjevanja znanja. Pri evalvaciji dogajanja v timu je smiselno izhajati iz meril, ki veljajo za učinkovit tim. Tako naj bi člani tima vsebinsko evalvirali predvsem svoje zaznavanje pozitivne soodvisnosti in zavezanosti timu, vizije tima, zaupanja in spoštovanja med člani tima, učinkovitosti timskih srečanj, delitve odgovornosti, prisotnosti konfliktov in njihovega reševanja, prevzemanja vlog v timu, prispevka vsakega člana k doseganju skupnega cilja in komunikacije v timu idr. (Polak, 2009).

Namen raziskave

Timsko delo izvajalcev dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju: izvajalci DSP) in učiteljev je v slovenskem prostoru premalo empirično raziskano. Osnovni raziskovalni namen je bil ugotoviti, kakšne so izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči in osnovnošolskih učiteljev s timskim delom, zlasti s timskim poučevanjem, ter katere oblike timskega dela in izvajanja timskega poučevanja se pojavljajo v slovenski pedagoški praksi. V raziskavi nas je zanimala tudi pogostost izvajanja posameznih etap timskega dela (timskega načrtovanja, timskega izvajanja pouka oz. timskega poučevanja in timske evalvacije). Raziskovali smo tudi prednosti in pomanjkljivosti timskega dela za učence in strokovne delavce, ki jih člani preučevanih timov zaznavajo pri svojem timskem delu. Zanimalo nas je tudi, ali se izvajanje timskega dela izvajalcev DSP statistično pomembno razlikuje glede na smer izobrazbe učiteljev.

Metoda in vzorec raziskave

Raziskava je bila kvantitativne narave, kavzalno-neeksperimentalna, zasnovana kot študija primera, temeljila pa je na podatkih, ki smo jih zbrali s spletno anketo za izvajalce dodatne strokovne pomoči in osnovnošolske učitelje. Raziskovalni vzorec predstavlja 156 izvajalcev dodatne strokovne pomoči in 112 učiteljev. Med anketiranimi izvajalci dodatne strokovne pomoči je bilo 153 žensk in 3 moški, med anketiranimi učitelji pa 109 žensk in 3 moški. Med izvajalci dodatne strokovne pomoči so bili različni poklicni profili: 63 (40,4 %) defektologov ali specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, 43 (21,8 %) socialnih pedagogov, 17 psihologov (10,9 %), 31 pedagogov (19, %), 11 (7,1 %) anketirancev pa je imelo izobrazbo drugih smeri (npr. učitelji, sociologi, socialni delavci). Med anketiranimi učitelji je bilo 39,3 % učiteljev razrednega pouka in 60,7 % učiteljev predmetnega pouka.

Merski pripomočki, zbiranje in obdelava podatkov

Za namen raziskave smo oblikovali dva različna anketna vprašalnika – vprašalnik za izvajalce DSP in vprašalnik za učitelje. Oba sta vsebovala 25 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Vsi anketiranci so odgovorili na prvi del vprašalnika, ki se je nanašal na število otrok s posebnimi potrebami, s katerimi delajo, oblike izvajanja dodatne strokovne pomoči in na timsko delo. Drugi del vprašalnika so izpolnjevali le tisti izvajalci dodatne strokovne pomoči in učitelji, ki timsko poučujejo. Takih je bilo 82 ali 52,6 % vseh izvajalcev dodatne strokovne pomoči, vključenih v raziskavo, in 35 učiteljev ali 31 % vseh anketiranih učiteljev. Vodstvo vsake osnovne šole smo zaprosili za sodelovanje v raziskavi; pri izvedbi smo sodelovali s šolsko svetovalno službo na šoli in po elektronski pošti posredovali povezave do spletnih anketnih vprašalnikov. Reševanje vprašalnika je bilo anonimno, varstvo osebnih podatkov pa je bilo zagotovljeno. Vsi pristojni in anketirani so bili seznanjeni z namenom in s ciljem raziskave. Dobljene vprašalnike smo obdelali s statističnimi metodami deskriptivne statistike. Za izračun razlik med skupinami anketirancev smo uporabili Kruskal-Wallisov preizkus. Odgovore učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči smo med seboj primerjali in analizirali glede na cilje raziskave.

Rezultati z interpretacijo

Dobljene empirične rezultate v nadaljevanju podajamo v treh sklopih; najprej bomo predstavili izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči (DSP) in učiteljev z različnimi oblikami timskega dela, zlasti timskega poučevanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami; sledil bo prikaz pogostosti izvajanja različnih oblik timskega poučevanja, nato pa bomo predstavili še prednosti timskega dela za učence in strokovne delavce, kot jih zaznavajo anketiranci.

Izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči in učiteljev z različnimi oblikami timskega dela pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Katere in kako pogoste izkušnje imajo izvajalci DSP in učitelji z različnimi oblikami timskega dela, prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1: Izkušnje izvajalcev dodatne strokovne pomoči in učiteljev glede na namen timskega dela na področju dela z otroki s posebnimi potrebami

TIMSKO DELO – namen	1 – še nikoli		2 – občasno		3 – pogosto		4 – zelo pogosto		SKUPAJ	
	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U
Diagnosticiranje OPP in izmenjava informacij	2	1	26	18	72	43	56	50	156	112
	1,3 %	0,9 %	16,7 %	16,1 %	46,2 %	38,4 %	35,8 %	44,6 %	100,0 %	100,0 %
Izmenjava idej za delo z OPP	1	4	31	24	82	49	42	35	156	112
	0,6 %	3,6 %	19,9 %	21,4 %	52,6 %	43,8 %	26,9 %	31,3 %	100,0 %	100,0 %
Izmenjava izdelkov (priprave, učna gradiva)	7	21	68	40	51	31	30	20	156	112
	4,5 %	18,8 %	43,6 %	35,7 %	32,7 %	27,7 %	19,2 %	17,9 %	100,0 %	100,0 %
Svetovanje učitelju	3	6	38	25	74	41	41	40	156	112
	1,9 %	5,4 %	24,4 %	22,3 %	47,4 %	36,6 %	26,3 %	35,7 %	100,0 %	100,0 %
Priprava individualiziranih programov	9	11	40	28	45	37	62	36	156	112
	5,8 %	9,8 %	25,6 %	25,0 %	28,8 %	33,0 %	39,7 %	21,1 %	100,0 %	100,0 %
Evalvacija individualiziranih programov	9	10	25	25	55	40	67	37	156	112
	5,8 %	8,9 %	16,0 %	22,3 %	35,3 %	35,7 %	42,9 %	33,0 %	100,0 %	100,0 %
Izvajanje razrednih ur	72	81	71	26	11	5	2	0	156	112
	46,2 %	72,3 %	45,5 %	23,2 %	7,1 %	4,5 %	1,2 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %
Izvajanje pogovornih ur za starše	17	32	67	50	45	16	27	14	156	112
	10,9 %	28,6 %	42,9 %	44,6 %	28,8 %	14,3 %	17,4 %	12,5 %	100,0 %	100,0 %
Izvajanje roditeljskih sestankov (predavanja in delavnice za starše)	74	69	63	30	14	9	5	4	156	112
	47,4 %	61,6 %	40,4 %	26,8 %	9,0 %	8,0 %	3,2 %	3,6 %	100,0 %	100,0 %
Kolegialno učenje	54	33	59	36	22	26	21	17	156	112
	34,6 %	29,5 %	37,8 %	32,1 %	14,1 %	23,2 %	13,5 %	15,2 %	100,0 %	100,0 %

*Opomba: IDSP = izvajalci dodatne strokovne pomoči, U = učitelji

Izvajalci DSP in učitelji poročajo, da zelo pogosto ali pogosto timsko pripravljajo individualizirane programe (39,7 % izvajalcev DSP in 33,0 % učiteljev) in sodelujejo pri evalvaciji individualiziranih programov (42,9 % izvajalcev DSP in 35,7 % učiteljev). Pogosto si izmenjujejo ideje za delo z otroki s posebnimi potrebami (52,6 % izvajalcev DSP in 43,8 % učiteljev). Pogosto oz. zelo pogosto skupaj diagnosticirajo učence s posebnimi potrebami in si izmenjujejo informacije o njih. Tako meni 46,2 % izvajalcev DSP in 44,6 % učiteljev. Prav tako izvajalci DSP pogosto učitelju svetujejo, kako naj dela z otroki s posebnimi potrebami. Tako poroča 47,4 % izvajalcev DSP in 36,6 % učiteljev. 43,6 % izvajalcev DSP in 35,7 % učiteljev si občasno izmenjuje izdelke, kot so priprave in didaktično gradivo. 42,9 % izvajalcev DSP in 44,6 % učiteljev timsko izvaja pogovorne ure za starše. 37,8 % izvajalcev DSP in 32,1 % učiteljev občasno izvaja medsebojna opazovanja (kolegialno učenje). Zanimiv je podatek, da skoraj polovica izvajalcev DSP poroča, da še nikoli ni timsko izvajala roditeljskih sestankov v obliki predavanj oz. delavnic za starše; takšnih je kar 47,4 % izvajalcev DSP. Le dober odstotek manj, 46,2 % izvajalcev DSP, ni nikoli skupaj z učiteljem izvajalo razrednih ur. Do podobnih ugotovitev nas

pripeljejo tudi odgovori učiteljev, saj 72,3 % učiteljev ni še nikoli z izvajalci DSP timsko izvajalo razrednih ur, prav tako 61,6 % učiteljev ni še nikoli z izvajalci DSP izvajalo roditeljskih sestankov v obliki predavanj oz. delavnic za starše. Dobljeni rezultati ne presenečajo, saj je primarna naloga izvajalcev DSP in učiteljev, da v pedagoški praksi prepoznajo otroke, ki odstopajo od večine, in jim na različne načine nudijo pomoč. Njihova predpisana dolžnost je tudi, da timsko pripravijo, uspešno izvajajo in evalvirajo individualizirane programe OPP. Navedene oblike timskega dela so torej določene s predpisi, neobvezne oblike timskega dela, ki niso predpisane z zakonodajo (npr. timsko izvajanje razrednih ur, roditeljskih sestankov oz. pogovornih ur, kolegialno učenje), pa se med omenjenimi strokovnimi delavci v pedagoški praksi pojavljajo le občasno. Vzroke za to bi lahko iskali v organizacijskih ovirah (npr. težave z usklajevanjem urnikov, pomanjkanje časa). Za vpeljevanje sprememb na tem področju je treba najprej spremeniti miselnost strokovnih delavcev, kar v svojih sklepih nakazujejo tudi raziskave nekaterih domačin in tujih avtorjev (Ripley, 1997; Walther Thomas, 1997; Erčulj, 2004; Murawski in Lochner, 2010; Hraber, 2010; Hus in Šterlek, 2010; Ducman, 2012; Grapulin Bavčar, 2012). Med mogočimi vzroki za manj pogosto izvajanje drugih oblik timskega dela bi lahko izpostavili še medosebne, osebne in komunikacijske ovire, ki vplivajo na (ne)ujemanje članov tima (Polak, 2009).

Analizirali smo tudi razlike med učitelji v izvajanju posameznih oblik timskega dela z izvajalci DSP, saj se način dela na razredni stopnji precej razlikuje od načina dela na predmetni stopnji. Izračun razlik med učitelji glede na vsebino timskega dela z izvajalci DSP glede na smer izobrazbe učiteljev prikazuje preglednica 2.

Preglednica 2: Izračun razlik med učitelji glede na vsebino timskega dela z izvajalci DSP glede na smer izobrazbe učiteljev (odgovori učiteljev)

TIMSKO DELO	SMER IZOBRAZBE	N	R	χ^2	p
1. Diagnosticiranje OPP in izmenjava informacij	URP	44	66,03	7,345	0,007
	UPP	68	50,33		
2. Timska priprava individualiziranih programov	URP	44	70,64	15,020	0,000
	UPP	68	47,35		
3. Timska evalvacija individualiziranih programov	URP	44	68,58	11,059	0,001
	UPP	68	48,68		
SKUPAJ		112			

*Opomba: URP – učitelji razrednega pouka, UPP – učitelji predmetnega pouka

Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pogostosti izvajanja različnih oblik timskega dela izvajalcev DSP in učiteljev glede na smer izobrazbe učiteljev kažejo statistično značilne razlike pri treh timskih aktivnostih, pri drugih aktivnosti pa razlike niso bile statistično pomembne. Učitelji razrednega pouka statistično pomembno pogosteje skupaj z izvajalcem DSP diagnosticirajo OPP in si izmenjujejo informacije o njih ($p = 0,007$). Dobljeni rezultati ne presenečajo, saj je redno timsko delo med izvajalci DSP in učitelji razrednega pouka nujno za pravočasno odkrivanje in diagnosticiranje otrok s posebnimi potrebami ter za učinkovito delo z njimi. Na osnovi rezultatov lahko sklenemo, da izvajalci DSP z učitelji razrednega pouka pogosteje kot z učitelji predmetnega pouka timsko pripravljajo in evalvirajo individualizirane programe otrok s posebnimi potrebami.

Pogostost izvajanja različnih oblik timskega poučevanja med izvajalci DSP in učitelji

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto izvajalci DSP in učitelji timsko poučujejo; rezultate prikazujemo v preglednici 3.

Na osnovi dobljenih podatkov smo ugotovili, da več kot polovica izvajalcev DSP ni še nikoli z učitelji timsko poučevala. 28,2 % izvajalcev DSP in 25,0 % učiteljev pa meni, da občasno timsko poučujejo tako, da en učitelj izvaja pouk, drugi pa opazuje njegovo delo in delo učencev (vse ali posamezne učence).

Preglednica 3: Pogostost različnih oblik timskega poučevanja med izvajalci DSP in učitelji

TIMSKO POUČEVANJE – oblike	1 – še nikoli		2 – občasno		3 – pogosto		4 – zelo pogosto		Skupaj	
	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U
Z učiteljem hkrati poučujeva, pri vodenju ure se medsebojno dopolnjujeva (npr. odigrava prizor iz drame).	124	90	25	14	6	7	1	1	156	112
	79,6 %	80,4 %	16,0 %	12,5 %	3,8 %	6,3 %	0,6 %	0,9 %	100 %	100 %
Z učiteljem hkrati poučujeva, izvajava različne, vendar povezane učne dejavnosti (npr. eden razlaga učno snov, drugi riše miselni vzorec na tablo).	126	91	23	16	7	5	0	0	156	112
	80,8 %	81,3 %	14,7 %	14,3 %	4,5 %	4,5 %	0,0 %	0,0 %	100 %	100 %
Z učiteljem hkrati poučujeva, a izvajava različne in le delno povezane dejavnosti (npr. eden izvaja učni proces, drugi pomaga učencem, ki ne sledijo tempu učne ure).	84	72	30	17	36	18	6	5	156	112
	53,8 %	64,3 %	19,2 %	15,2 %	23,2 %	16,1 %	3,8 %	4,5 %	100 %	100 %
En učitelj izvaja pouk, drugi opazuje delo učitelja in učencev (vse ali posamezne).	97	75	44	28	13	8	2	1	156	112
	62,2 %	67,0 %	28,2 %	25,0 %	8,3 %	7,1 %	1,3 %	0,9 %	100 %	100 %
Z učiteljem si razdeliva učne dejavnosti ali jih izvajava z različnimi skupinami učencev, ki krožijo med učiteljema.	111	95	35	13	9	3	1	1	156	112
	71,2 %	84,8 %	22,4 %	11,6 %	5,8 %	2,7 %	0,6 %	0,9 %	100 %	100 %

22,4 % izvajalcev DSP meni, da si z učitelji občasno razdelita učne dejavnosti ali jih izvajata z različnimi skupinami učencev, ki krožijo med učiteljema. 16,1 % učiteljev z izvajalci DSP pogosto timsko poučuje tako, da z učiteljem izvajata različne in le delno povezane dejavnosti, npr. eden izvaja učni proces, drugi pomaga učencem, ki ne sledijo tempu učne ure.

Nekateri izvajalci DSP so svoje izkušnje s timskim poučevanjem podrobno opisali.

- (cit.) »Če uspem doseči dogovor o občasnem delu v razredu, imam občutek, da lahko resnično delujem v smeri zastavljenih ciljev, zapisanih v individualiziranem programu, saj delo zunaj razreda ni vedno primerno.«
- (cit.) »Pri timskem delu v razredu lažje ocenim napredek učenca, saj vidim primerjavo z vrstniki.«

Znotraj omenjenega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo tudi, ali se v pogostosti izvajanja različnih oblik timskega poučevanja izvajalcev DSP in učiteljev pojavljajo statistične razlike glede na smer izobrazbe učiteljev. Izračun razlik prikazuje preglednica 4.

Preglednica 4: Izračun razlik med učitelji v pogostosti izvajanja različnih oblik timskega poučevanja glede na smer njihove izobrazbe

TIMSKO POUČEVANJE	SMER IZOBRAZBE	N	$\bar{R}$	χ^2	p
Z učiteljem hkrati poučujeva, pri vodenju ure se medsebojno dopolnjujeva (npr. odigrava prizor iz drame).	URP	44	63,33	6,692	0,010
	UPP	68	52,08		
Z učiteljem hkrati poučujeva, izvajava različne, vendar povezane učne dejavnosti (npr. eden razlaga učno snov, drugi riše miselni vzorec na tablo).	URP	44	62,52	5,411	0,020
	UPP	68	52,60		
	UPP	68	55,96		
SKUPAJ		112			

*Opomba: URP – učitelji razrednega pouka, UPP – učitelji predmetnega pouka

Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik med učitelji v pogostosti izvajanja različnih oblik timskega poučevanja med izvajalci DSP in učitelji glede na smer njihove izobrazbe kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike pri dveh oblikah timskega poučevanja. Obliko timskega poučevanja, zapisano pod prvo trditvijo, tj. *Z učiteljem hkrati poučujeva, pri vodenju ure se medsebojno dopolnjujeva (npr. odigrava prizor iz drame)*, in drugo trditvijo, tj. *Z učiteljem hkrati poučujeva, izvajava različne, vendar povezane dejavnosti (npr. eden razlaga učno snov, drugi riše miselni vzorec na tablo)*, pogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka kot pa učitelji predmetnega pouka. K tej ugotovitvi verjetno prispeva dejstvo, da so mlajši učenci pri delu manj samostojni, potrebujejo pogostejše povratne informacije učiteljev pa tudi učna snov na razredni stopnji je manj zahtevna, zato učitelji razrednega

pouka lažje vključijo izvajalce DSP pri izvajanju učnega procesa, medtem ko predmetni učitelji izvajalcem DSP pogosto očitajo pomanjkanje strokovnosti na posameznem predmetnem področju.

Dobljene podatke naj ilustriramo še z nekaj navedbami anketiranih izvajalcev DSP na odprta vprašanja.

- (cit.) »Na predmetni stopnji učitelji niso pripravljeni odstopiti ure oz. se jim to zdi nepotrebno. Na splošno med predmetnimi učitelji zaznavam nenaklonjenost DSP.«
- (cit.) »Dogaja se, da nekateri učitelji timsko delo razumejo kot napad na njihovo strokovnost, ob dejstvu, da bi izvajalec DSP v razredu učil, se počutijo ogrožene (v smislu, ali ti znaš to bolje od mene?).«
- (cit.) »Učitelji so bili v moji prisotnosti v razredu ves čas nervozni, pogosto so se opravičevali, če so nastale kakšne težave pri poučevanju (npr. če učenci niso znali rešiti nalog, če niso znali odgovoriti na učiteljeva vprašanja, če kakšen poskus ni uspel).«

Anketirani izvajalci DSP timsko delo in timsko poučevanje doživljajo zelo pozitivno, saj jim predstavlja izziv, omogoča opazovanje in spremljanje delovanja OPP v oddelku. Menijo, da je timsko poučevanje v razredu bolj dinamično od individualnega poučevanja zunaj razreda. Poročajo tudi, da jim timsko poučevanje omogoča navezati stik z drugimi učenci, ti pa bolje spoznajo izvajalca DSP in njegovo delo, ga sprejemajo in zaznavajo kot enakovrednega učitelja.

Zaznavanje prednosti timskega dela, zlasti timskega poučevanja

V raziskavi nas je zanimalo tudi, katere prednosti timskega poučevanja izvajalci DSP in učitelji prepoznavajo v praksi. Ločeno smo raziskovali prednosti, ki jih anketiranci prepoznavajo pri učencih in strokovnih delavcih.

Iz preglednice 5 je razvidno, da se anketirani izvajalci DSP popolnoma ali delno strinjajo s šestimi trditvami; kar 98,7 % jih meni, da timsko poučevanje omogoča več individualiziranega in diferenciranega dela z učenci, 96,3 % anketirancev se popolnoma ali delno strinja s trditvijo, da so pri timskem poučevanju povratne informacije učencem hitrejša, večsmerne in temeljitejša. Prav toliko (96,3 %) anketirancev meni, da timsko poučevanje prispeva k učnemu napredku otrok s posebnimi potrebami. 95,1 % izvajalcev DSP se popolnoma ali delno strinja z izjavo, da od tima učiteljev učenci dobijo različen in bolj celosten pogled na temo. 93,9 % izvajalcev DSP se popolnoma strinja, da timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost otrok s posebnimi potrebami. Odgovori učiteljev kažejo, da se učitelji popolnoma ali delno strinjajo s 5. trditvijo, saj jih kar 97,7 % meni, da timsko poučevanje omogoča več individualiziranega in diferenciranega dela.

Preglednica 5: Prednosti timskega poučevanja, ki jih pri učencih prepoznajo anketiranci

PREDNOSTI TIMSKEGA POUČEVANJA	STRINJANJE						SKUPAJ	
	popolnoma se strinjam		delno se strinjam		se ne strinjam			
	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U
Timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost OPP.	46	16	31	18	5	1	82	35
	56,1 %	45,7 %	37,8 %	51,4 %	6,1 %	2,9 %	100 %	100 %
Timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost drugih učencev v razredu.	49	16	30	16	3	3	82	35
	49,8 %	45,7 %	36,6 %	45,7 %	3,7 %	8,6 %	100 %	100 %
Timsko poučevanje prispeva k učnemu napredku OPP.	47	17	32	17	3	1	82	35
	57,3 %	48,6 %	39,0 %	48,6 %	3,7 %	2,9 %	100 %	100 %
Timsko poučevanje prispeva k učnemu napredku tudi drugih učencev v razredu.	46	9	32	23	4	3	82	35
	56,1 %	25,7 %	39,0 %	65,7 %	4,9 %	8,6 %	100 %	100 %
Timsko poučevanje omogoča več individualiziranega in diferenciranega dela z učenci.	64	25	17	9	1	1	82	35
	78,0 %	71,4 %	20,7 %	25,7 %	1,2 %	2,9 %	100 %	100 %
Pri timskem poučevanju so povratne informacije učencem hitrejše, večsmerne in temeljitejše.	61	22	18	12	3	1	82	35
	74,3 %	62,9 %	22,0 %	34,3 %	3,7 %	2,9 %	100 %	100 %
Od tima učiteljev učenci dobijo različen in bolj celosten pogled na temo.	64	21	14	13	4	1	82	35
	78,0 %	60,0 %	17,1 %	37,1 %	4,9 %	2,9 %	100 %	100 %

Podobno kot izvajalci DSP se tudi nekateri učitelji popolnoma ali delno strinjajo, da so povratne informacije učencem pri timskem poučevanju hitrejše, večsmerne in temeljitejše (97,2 % učiteljev), da naj bi učenci od tima učiteljev dobili različen in bolj celosten pogled na temo (97,1 % učiteljev). 91,4 % se jih popolnoma ali delno strinja s trditvijo, da timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost drugih učencev v razredu. Prav tako se 97,2 % učiteljev popolnoma ali delno strinja s trditvijo, da timsko poučevanje prispeva k učnemu napredku OPP.

Prednosti timskega dela, ki jih za strokovne delavce prepoznajo anketiranci, prikazuje preglednica 6.

Preglednica 6: Prednosti timskega dela, ki jih pri strokovnih delavcih prepoznavaajo anketiranci

PREDNOSTI TIMSKEGA DELA	STRINJANJE						SKUPAJ	
	popolnoma se strinjam		delno se strinjam		se ne strinjam			
	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U	IDSP	U
Kolegi v timu so zgled in vir novih idej in pristopov.	55	17	24	18	3	0	82	35
	67,0 %	48,6 %	29,3 %	51,4 %	3,7 %	0,0 %	100 %	100 %
Timsko poučevanje mi omogoča, da izkoristim svoja »močna področja«.	45	12	34	21	3	2	82	35
	54,9 %	34,3 %	41,4 %	60,0 %	3,7 %	5,7 %	100 %	100 %
Timski uspehi povečajo samozavest posameznika.	54	13	27	20	1	2	82	32
	65,9 %	37,1 %	32,9 %	57,1 %	1,2 %	5,7 %	100 %	100 %
Prisotnost dveh učiteljev zmanjšuje verjetnost problemov v odnosu učitelj – učenec.	33	17	44	12	5	6	82	32
	40,2 %	48,6 %	53,7 %	34,3 %	6,1 %	17,1 %	100 %	100 %

67,0 % izvajalcev DSP se popolnoma strinja, da so kolegi v timu zgled in vir novih idej ter pristopov. Slab odstotek manj (65,9 % izvajalcev DSP) se popolnoma strinja, da timski uspehi povečajo samozavest posameznika. 54,9 % se jih popolnoma strinja, da jim timsko poučevanje omogoča, da izkoristijo svoja »močna področja«. 48,6 % učiteljev se popolnoma strinja s trditvijo, da prisotnost dveh učiteljev zmanjšuje verjetnost problemov v odnosu učitelj – učenec. Tako meni več učiteljev kot izvajalcev DSP. Delno se strinjajo s trditvami, da so kolegi v timu zgled ter vir novih idej in pristopov (51,4 % učiteljev). Nekoliko več, 57,1 % učiteljev, meni, da timsko poučevanje delno vpliva oz. poveča njihovo samozavest. Še več, 60,0 % učiteljev, se delno strinja s trditvijo, da jim timsko poučevanje omogoča, da izkoristijo svoja »močna področja«.

Predstavljene ugotovitve dobro ilustrira tudi naslednja navedba ene izmed anketiranih izvajalk DSP: (cit.) »Timsko delo je zame pogosto vir veselja pa tudi strahu, jeze in občutka nemoči. Verjetno je to povezano tudi s tem, da sem šele začela delo. Ideje kolegov me vedno znova obogatijo. Zdi pa se mi škoda, da pogosto že vnaprej mislijo, da »mladi« nimamo pojma, ker nimamo veliko izkušenj. Večina učiteljev želi ohranяти svojo dominantno vlogo v razredu. Nekateri pa so zelo odprti za izmenjavanje materialov, idej, dnevno izmenjavanje informacij o učencu ...«

Zaključek

Predstavljeni izsledki imajo za pedagoško prakso pomembno uporabno vrednost. Na osnovi predstavljenih ugotovitev raziskave strokovnih delavcev nikakor ni smiselno prepričevati, da lahko timsko poučevanje popolnoma nadomesti individualno delo z otroki s posebnimi potrebami (otroci s posebnimi potrebami prav z individualnim pristopom ogromno pridobijo, saj je poudarek individualnih ur na odpravljanju primanjkljajev OPP), saj se oba pristopa med seboj pomembno razlikujeta in prav zaradi teh razlik delujeta komplementarno. Na podlagi ugotovljenih teoretičnih in empiričnih spoznanj pa lahko oblikujemo nekatera priporočila za izboljšanje pedagoške prakse na področju timskega dela izvajalcev DSP in učiteljev. Pri pripravi individualiziranih programov si je smiselno zadati cilj, da se DSP občasno (npr. najmanj enkrat mesečno) izvaja v oddelku, saj takšen način dela učence s posebnimi potrebami navaja na vodeno, vendar samostojnejše delo, še posebej v drugi in tretji triadi. Drugim učencem v razredu timsko poučevanje omogoča, da spoznajo izvajalca DSP in njegovo delo, izvajalcu DSP pa, da spozna druge učence, odkrije morebitne težave preostalih učencev v razredu ter nanje opozori tudi učitelja in starše. Razrednim oz. predmetnim učiteljem timsko poučevanje omogoča, da se lahko posvetijo tudi učencem, ki lahko dosegajo zahtevnejše standarde znanja. Pomembno je, da izvajalci DSP v dogovoru z učiteljem pri tiskem poučevanju zavzamejo čim bolj aktivno vlogo, saj vloga samo opazovalca izvajalcem DSP ne zagotavlja enakovrednega položaja z učiteljem. Timsko poučevanje je smiselno uvajati tudi glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev učencev s posebnimi potrebami, saj timsko poučevanje pri vseh otrocih nima enakega učinka. Na osnovi dobljenih ugotovitev je torej treba spodbuditi izvajalce DSP in učitelje k izvajanju različnih oblik DSP in ozavestiti, da se nekatere vzgojno-izobraževalne cilje, kot npr. razvijanje socialnih veščin in prosocialnega vedenja, odpravljanje učnih težav in doseganje standardov znanja, zapisanih v učnem načrtu, lažje uresničujejo znotraj razreda s kombinacijo različnih pristopov, ki jih je bistveno lažje izvajati timsko kot pa individualno.

Literatura

Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2012). Sodelovanje med inkluzivnimi šolskimi specialnimi pedagogi in osnovnošolskimi učitelji. *Defektologica slovenica*, 18(1), 41–51.

Austin, V. (2001). Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za

šolstvo in šport.

Buckley, S. J. (2000). *Team Teaching – What, Why and How?* Thousand Oaks, London: Sage Publications.

Cencič, M. (2003). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika – posebna izdaja*, 54(1–4), 114–123.

Ducman, J. (2012). Problemi pri timskem delu specialnih pedagogov in učiteljev ter strategije njihovega reševanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4), 83–87.

Erčulj, J. (2004). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 55(2), 70–88.

Grapulin Bavčar, T. (2012). Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4), 71–74.

Habermut, M. (2002). Šola v gibanju: spodbude za razvoj šole. Ljubljana: Glotta nova.

Hraber, S. (2010). Pomen timskega dela. *Defektologica slovenica*, 18(2), 56–62.

Hus, V., & Šterlek, A. (2010). Timsko delo pri spoznavanju okolja. *Defektologica slovenica*, 25(3–4), 76–91.

Kavkler, M. (1996). Vloga koordinatorja za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Defektologica slovenica*, 4(1), 95–101.

Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Puhec Lah, & S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskih timom* (str. 57–94). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kilanoski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: a survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43–56.

Klug, M. (2000). Učna ura – igra brez statistov. V K. Destovnik, J. Ulaga, & Društvo defektologov Slovenije (ur.), *Zbornik referatov: Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – deset let kasneje* (str. 298–300). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Kohler Evans, P. A. (2006). Co-Teaching: How to Make This Marriage Work in front of the Kids? *Education*, 127(2), 260–264.

Kverh, G. (2003). Sodelovanje učitelja in mobilnega specialnega pedagoga. *Defektologica slovenica*, 11(1), 58–70.

Lipeč Stopar, M. (2003). Nekateri vidiki vključevanja učencev s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Defektologica slovenica*, 11(1), 17–37.

Meehan, L. M. (1973). What About Team Teaching? *Educational Leadership*, 30(8), 717–720.

Murawski, W. W. (2008). Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms. *The School Administrator*, 65(8), 27.

Murawski, W. W., & Dieker, L. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58.

Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for Before, During and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2010). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174–183.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/12 in na začetku šolskega leta 2012/13. Pridobljeno 15. 2. 2014 s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427

Pepelnik Arnetič, M. (2000). Problematika individualnega pouka v osnovni šoli. V K. Destovnik, J. Ulaga, & Društvo defektologov Slovenije (ur.), *Zbornik referatov: Družbena skrb za vzgojno-izobraževalno in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami 10 let kasneje* (str. 114). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Pograjec, K. (1998). Individualna obravnava otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli – študija primera. *Defektologica slovenica*, 6(1), 90–96.

Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Polak, A. (2012). Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4), 61–70.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.

Ripley, S. (1997). Collaboration Between General and Special Education Teachers. Pridobljeno s <http://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

Turk, A. (2000). Mobilni specialni pedagog kot podporni učitelj v razredu: opis dveletne izkušnje: nisem težaven zato, ker mi je to všeč, ampak zato, ker sem v težavah. *Defektologica slovenica*, 8(1), 99–115.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-Teaching Experiences: the Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Ur. l. RS, št. 58/2011.

RAZVOJ TIMSKEGA VODENJA VRTCA – ŠTUDIJA PRIMERA

Silvija Jelen in Alenka Polak***

**Vrtec Mavrica Brežice*

***Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Povzetek

Delo ravnatelja vrtca je opredeljeno kot menedžment, h kateremu sodi pravno in pedagoško vodenje. Posameznik v vlogi ravnatelja težko kakovostno opravlja vse mnogotere funkcije in naloge, zato je smiselno v vzgojno-izobraževalnih ustanovah razvijati timsko vodenje. V prispevku avtorici predstavlja empirično študijo primera razvoja timskega vodenja, ki je temeljila na sistematičnem uvajanju elementov timskega dela, na osnovi česar se je kolegij ravnateljice razvil v vodstveni tim. V akcijski raziskavi je bila izpeljana analiza zaznavanja obstoječega načina vodenja in zbrani predlogi za izboljšanje vodenja vrtca. Na osnovi obstoječega stanja smo po metodi akcijskega raziskovanja po akcijskih korakih sistematično vnašali spremembe – elemente timskega dela – in razvijali obstoječe vodenje vrtca v smeri timskega vodenja. Proces spodbujanja in razvijanja timskega dela je temeljil na sistematičnem uvajanju sprememb v vodstvenem timu vrtca in na razvijanju refleksivnosti ter odgovornosti članov tima. Razvoj vodstvenega tima smo spremljali skozi ves proces akcijskega raziskovanja, tj. v obdobju enega leta. Na osnovi predstavljenih raziskovalnih ugotovitev bomo izpeljali tudi nekatere sklepe glede možnosti za nadaljnji razvoj timskega vodenja v konkretnem vrtcu.

Ključne besede: vrtec, timsko delo, timsko vodenje, vodstveni tim, ravnatelj, strokovni delavci

Development of Team Management in Preschool – a Case Study

Abstract

The work of the principal of a preschool is defined as a preschool management, including both administrative and pedagogical leadership. An individual in the role of the principal often finds it difficult carry out all the multi-faceted functions and tasks, so it makes sense to establish team leadership. In this paper, an empirical case study of the development of team management is presented. An analysis of perceptions of existing methods of leadership by employees will be presented, on the basis of which proposals for improvements were collected. Based on the existing situation, we used the method of action research for introducing action steps (several elements of teamwork) in the team and develop the existing management of the kindergarten in the direction of team management. The process of promoting and developing teamwork is based on the promotion and development of the systematic reflection of team members. The development of the managerial team was monitored throughout the

process of the action research (a period of one year). On the basis of the findings of the research presented in the paper, we draw conclusions about the possibilities for the further development of the management team in the preschool.

Keywords: preschool, teamwork, team management, headmaster, pre-school teachers

Uvod

Kakovost predšolske institucionalne vzgoje v vrtcu je v veliki meri odvisna od profesionalnosti in vodstvenih zmožnosti vodstva. V praksi opažamo, da so ravnatelji po veljavni zakonodaji pogosto preobremenjeni, kar lahko pripelje do znižanja kakovosti njihovega dela in celo do poklicne izgorelosti. Če povzamemo vsebino 23 nalog, ki jih v 49. členu opredeli ZOFVI (ZOFVI, 1999), lahko ugotovimo, da mora imeti ravnatelj kot uspešen vodja vsaj pet različnih spretnosti, zmožnosti, sposobnosti oz. kompetenc (Možina, 1996, str. 92): 1) zmožnost, da deli moč; 2) zmožnost intuicije; 3) zmožnost za usklajevanje vrednot; 4) zmožnost poznavanje samega sebe; 5) zmožnost oblikovanja vizije. Moos et al. (v Sergiovanni, 2001) pa menijo, da mora dober ravnatelj: 1) imeti jasno osebno vizijo, kaj želi doseči; 2) delati skupaj s svojimi kolegi; 3) spoštovati avtonomijo svojih kolegov in jih varovati pred neobičajnimi zahtevami; 4) predvidevati spremembe in pripravljati ljudi nanje; 5) biti pragmatičen ter imeti spretnosti pogajanja in oblikovanja kompromisov. Woods (2005) poudarja nujnost demokratičnega vodenja na vzgojno-izobraževalnem področju. Utemeljuje ga predvsem z večjo kakovostjo in učinkovitostjo šolanja, večjo vpletenostjo strokovnih delavcev in z višjo samopodobo, večanjem organizacijskih zmožnosti in z učinkovitejšim poprijemanjem z večjo kompleksnostjo ter intenzivnostjo pedagoškega dela. Vodenje organizacije je torej zelo kompleksna naloga, ki ji je ena sama oseba težko kos. Vse navedene naloge pa lahko uspešno opravljamo z uvažanjem timskega vodenja.

Različne opredelitve timskega dela kot nujni pogoj, da bi »delo skupaj« opredelili kot timsko delo, izpostavljajo pozitivno soodvisnost dveh ali več strokovnih delavcev pri oblikovanju in doseganju skupnih ciljev, ki jih vsak posameznik ne bi mogel dosegati (Polak, 2007). Čeprav v praksi pogosto zasledimo enačenje pojmov skupina in tim, pa se različni avtorji (Praper, 2001; Lipičnik, 1997; Ivanko in Stare, 2007; Polak, 2007) strinjajo, da moramo skupine ločiti od timov in da se tim iz delovne skupine šele sčasoma razvije (Praper, 2001, str. 28). Vsako delovanje neke delovne skupine torej še ni timsko delo; timsko delo je tisto skupinsko delo samostojnih članov, ki poteka po načelih osebne svobode in odgovornosti. Vsak član tima ima specifično

znanje in je odgovoren za svoje odločitve, te pa so podrejene skupnemu cilju v okviru določene naloge. Po Praperjevem mnenju (prav tam) so v pravem timu vzpostavljeni horizontalni odnosi, ki temeljijo na jasni osebni in strokovni identiteti posameznega člana ter na razumevanju različnosti vsakega izmed njih. Da si člani razdelijo vloge, postavijo cilje, izberejo način vodenja, vzpostavijo medsebojno komunikacijo itd., je potreben določen čas. Ko so vsi ti procesi vzpostavljeni, lahko govorimo o takšni skupini, ki je tudi neformalno pripravljena za delo v smeri skupnega cilja, in šele tedaj lahko govorimo o timu (prav tam). A. Kobolt (2012) poudarja, da se s skupnim delom med člani tima vzpostavlja soodvisnost, ki ni značilna za delovne skupine, in oblikujejo se drugačni odnosi kakor v delovnih skupinah. Če je skupina z delovanjem vseh članov usmerjena na določen cilj in če člani med seboj sodelujejo, da bi cilj dosegli, lahko takšno skupino imenujemo tim. Da bi prišlo do sproščene izmenjave različnih mnenj in nasprotujočih si pogledov, do pogajanja in iskanja skupnih rešitev kot pogojev pozitivne soodvisnosti pa morajo člani tima razviti potrebne sposobnosti in spretnosti. V nadaljevanju si pogledjmo, katere izmed teh so značilne za uspešne time.

Značilnosti uspešnih timov

Da bi se izognili neuspehu, ki ga pogojujejo dejanja in vedenje članov tima, je smiselno teoretično opredeliti, katere lastnosti naredijo tim učinkovit. Everard in Morris (1996, str. 195) menita, da je lahko strokovno znanje članov tima drugotnega pomena in je najbolj bistveno to, kako se člani v timu med seboj osebnostno ujemajo. Strokovna dognanja različnih avtorjev, ki konkretnije opredeljujejo lastnosti in delovanje učinkovitih ter uspešnih timov, smo strnili v preglednici 1.

Avtorja navajata (prav tam) Belbinove raziskave, s katerimi je ovrgel dolgoletno prepričanje, da naj bi najuspešnejši tim sestavljali ljudje, ki po svojem strokovnem znanju združujejo tehnično in strokovnost odličnost. Belbin je presenetljivo odkril, da v številnih primerih v timu uspešneje delujejo manj odlični predstavniki določene stroke. Ugotovil je, da kadar združimo izjemno bistro ljudi, ti trpijo zaradi »paralize analize«, kar pomeni, da zaradi prevelike kritičnosti članov tima do idej drugih članov tima tak tim dolgoročno ni učinkovit.

Preglednica 1: Značilnosti uspešnih timov (Polak, 2007, str. 82–86, in Lipičnik, 1997, str. 223)

ZNAČILNOSTI USPEŠNIH TIMOV:

- oblikovani so z zavedanjem, da so s sodelovanjem uspešnejši;
 - člani se zavedajo pozitivne soodvisnosti in večje specializacije;
 - člani se z delovnimi nalogami osebno identificirajo;
 - člani so aktivno vključeni v oblikovanje nalog in ciljev, ki so jasni, pozitivno naravnani in operacionalizirani;
 - člani prispevajo izvirne ideje, predloge in znanje;
 - člani združijo moči, znanje in talente v zavezanosti skupnim ciljem,
 - člani spodbujajo drug drugega, odkrito izražajo mnenja, predloge, občutke, vprašanja;
 - v timu je močno izraženo zaupanje v sodelavce;
 - v timu so razdeljene pristne in jasne vloge;
 - v timu prevladuje odprta in sproščena komunikacija, vprašanja so dobrodošla;
 - člani si prizadevajo za medsebojno razumevanje, čustveno varnost in ustvarjalnost;
 - poznavanje vlog drugih v timu pogloblja zaupanje v njihov prispevek in motiviranost;
 - spodbujata se uporaba in razvoj spretnosti in sposobnosti članov;
 - soočanje z drugačnim mnenjem še ne pomeni konflikta;
 - konflikt v timu je naraven pojav, izziv in priložnost za učenje;
 - člani sodelujejo pri timskih odločitvah z zavedanjem, da jih bo ob problemih usmerjal vodja;
 - v timu je pomembno doseganje ciljev, ne pa skladnost z mnenjem vodje.
-

Sklenemo torej lahko, da uspešen oz. učinkovit tim odlikuje predvsem zavedanje o pozitivni soodvisnosti ter odprta in sproščena komunikacija, poznavanje vlog drugih članov, zaupanje med člani, to pa spodbuja učenje članov tima o drugih in samem sebi. Skupna in jasna vizija dela člane tima povezuje, kar jim pomaga pri kakovostnejšem doseganju načrtovanih skupnih ciljev.

Na osnovi strokovnih spoznanj iz literature smo oblikovali tudi pregled značilnosti neuspešnih timov (preglednica 2), ki naj na bralce delujejo v smeri zavedanja, kako se navedenim značilnostim preventivno izogibati oz. delovati tako, da do navedenih pojavov v timu ne pride.

Preglednica 2: Značilnosti neuspešnih timov (po Polak, 2007, str. 82–86, in Lipičniku, 1997, str. 223)

ZNAČILNOSTI NEUSPEŠNIH TIMOV:

- vizija tima je neizoblikovana ali nejasna;
 - v timu prevladuje kultura, ki je nenaklonjena timskemu delu;
 - cilji in nameni so nejasni;
 - v timu so spregledani potrebe, interesi in pričakovanja članov tima;
 - vloge članov so nejasne;
 - prisotno je pomanjkanje potrebnih in povratnih informacij;
 - odločanje v timu je neprimerno;
 - pravila in postopki dela so neprimerni;
 - pogosto so prisotni medsebojni konflikti med člani tima;
 - vodenje tima je slabo;
 - prisotno je pomanjkanje zaupanja;
 - pri spreminjanju člani tima ne odkrivajo ovir in blokad;
 - primerna oprema in pripomočki niso zagotovljeni;
 - sistem individualnega in timskega nagrajevanja ni oblikovan;
 - tim ni sposoben izkoristiti razlik v mišljenjih in konflikti ustavijo celotno skupino;
 - člani so v komunikaciji previdni, zadržani ali povsem zavrti;
 - tim se izogiba razpravi o svoji funkcionalnosti, se ima za nezmotljivega.
-

Delovanje tima bo torej zelo verjetno neuspešno oz. neučinkovito, ko tim ne bo uspel izoblikovati jasnih ciljev, vizije delovanja, pravil timskega dela, ko med člani tima ne bo primernega zaupanja, delitve vlog in nalog, primernega nagrajevanja, sproščene komunikacije, primernega vodenja in odločanja ter ko delovanje tima ne bo spodbujeno s pretokom informacij in primerno opremo.

Proces razvoja tima

Proces oblikovanja in razvoja tima je za vsak tim ključnega pomena. Možina (1996) meni, da sta za oblikovanje uspešnega tima pomembni predvsem dve komponenti: izbira članov in usposabljanje tima. V strokovni literaturi srečamo več različnih modelov oblikovanja in razvijanja tima, vsi pa imajo skupno predpostavko, da je v oblikovanju in razvijanju tima mogoče prepoznati več časovnih obdobj, ki jih različni avtorji različno poimenujejo: npr. stopnje, stadiji, faze, ravni, koraki idr. Najpogosteje je omenjen Tuckmanov model (Reynolds, 1994; Robbins in Finley, 1995), ki predpostavlja, da morajo vsi timi nujno skozi štiri stopnje razvoja, da bi dosegli stopnjo

zrelosti in bi bili kot tim uspešni. Tuckmanov model oblikovanja in razvoja tima je razvojno naravnan in splošen, zato ga je mogoče aplicirati na različne vrste timskega dela. V opredeljevanju posameznih stadijev razvoja tima se avtor usmerja predvsem k odnosom in subjektom timskega dela, dinamike in medsebojnega vplivanja pa podrobneje ne razlaga. V preglednici 3 povzemamo osnovne značilnosti stadijev Tuckmanovega modela.

Preglednica 3: Stadiji v razvoju tima po Tuckmanu (Robbins in Finley, 1995)

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	OSNOVNE ZNAČILNOSTI DOGAJANJA
OBLIKOVANJE (angl. forming)	– oblikovanje skupine ljudi v tim – odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi – medsebojno spoznavanje članov – učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim
NASPROTOVANJE (angl. storming)	– pojav podskupin in s tem povezanih problemov – naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima
SPREJEMANJE PRAVIL (angl. norming)	– sprejemanje in utrjevanje vlog v timu – utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu – razvijanje sodelovalnega duha – zavedanje dogajanja in doživljanja v timu – prosto izmenjevanje informacij
IZVAJANJE (angl. performing)	– odpravljanje konfliktov – usmerjanje energije v nalogo – tim je visokoučinkovit: opravlja kakovostno delo, sprejema dobre odločitve – med člani tima je pozitivna soodvisnost

Za prvi stadij – stadij oblikovanja – naj bi bila značilna izrazita potreba članov tima po približevanju, podobnosti in po prilagajanju drug drugemu. Izraža se v vztrajnosti, odprtosti za novo, v posameznikovi želji vedeti, kdo je kdo v timu in kaj kdo pričakuje od koga, v želji ugajati in biti prijazen ter se pokazati drugim članom tima v kar najboljši luči. Za ta stadij so značilna tudi ugibanja in dvomi o lastnih zmožnosti in zmožnostih drugih članov tima. Neformalen pogovor članov tima ter odkrivanje skupnih točk in podobnih interesov so pogostokrat sredstvo za pridobivanje občutkov pripadnosti in varnosti pred večjo skupino.

V prvem stadiju je treba utemeljiti tudi velikost tima, možnost njegovega

širjenja, načelo sodelovanja v njem (ali je sodelovanje v timu prostovoljno, obvezno ali povezano s kakšno drugo delovno nalogo), način prevzemanja odgovornosti za odločitve (osebna odgovornost, kolektivna odgovornost), način zagotavljanja različnih virov (finančnih, materialnih, personalnih) in drugo. V stadiju oblikovanja se tim srečuje z nekaterimi potencialnimi nevarnostmi, ki lahko dolgoročno ogrožajo konstruktivne procese znotraj tima. Odnosi se gradijo na osnovi prvega vtisa, ki pa ni nujno odraz dejanskega stanja. Agresivnejše osebnosti lahko prevzamejo prevladujočo vlogo in preveč vplivajo na povezovanje drugih članov tima. Večina si zastavlja vprašanja o konkretnih namenih (in celo o smiselnosti) timskega dela, le redki pa znajo na ta vprašanja odgovoriti.

Drugi stadij – stadij nasprotovanja – se v žargonu imenuje tudi »stadij neviht in stresa«. V tem stadiju se čustveno doživljanje posameznih članov tima pogosto izrazi v pretirani obliki (npr. preobčutljivost, zamerljivost, užaljenost, prestrašenost) ali z velikimi nihanji med skrajnostmi.

Drugi stadij je po mnenju avtorjev (Reynolds, 1994; Robbins in Finley, 1995) najpomembnejše obdobje v razvoju tima, saj se dotika ciljev timskega dela, vlog, odnosov, omejitev, notranje strukture in drugih pojavov, ki so pomembni za dolgoročno vzdušje v timu. Ray in Bronstein (1997) ga označujeta kot čas kaosa in konfliktov, za katerega je značilno pomanjkanje učinkovitih procesov, delovnih postopkov in izkušenj s skupnim delom, S. Weelan (1999) pa kot stadij preživetja, za katerega sta značilna predvsem nasprotovanje in napadanje, konflikt pa nujen pogoj za oblikovanje zaupanja in vzdušja, v katerem lahko vsak član tima varno izraža svoje nestrinjanje z drugimi.

Stadij sprejemanja pravil kot tretji stadij v razvoju tima nastopi pri uspešnem premagovanju preizkušenj drugega stadija. Tim postane močnejši od posameznikov, ki ga sestavljajo. Posamezniki sprejmejo in zaživijo vloge, pravila, dogovore in sklepe, do katerih so prišli v prejšnjem stadiju; to pripelje do večje skladnosti, zato se poveča moč tima in zmanjša pogostost obrambnega vedenja članov tima. Člani tima se soočijo z osebnimi in s timskimi šibkimi področji, ob problemih znajo zrelo poiskati pomoč pri izkušenejših kolegih, strokovnjakih in drugih. V tem stadiju je tim v stiku sam s seboj: člani tima se zavedajo narave medsebojnih odnosov, ni več nasprotij in zaostrovanj, delo v timu za posameznike ni več ogrožajoče, čutiti je razumevanje (Robbins in Finley, 1995). Omenjeni procesi se odražajo v učinkovitem pretoku informacij med člani tima, v sledenju zastavljenim ciljem, v sprotnem zapisovanju in spremljanju napredka tima, manj pa je prisotno izrazito formalno vodenje dela. Člani tima izražajo svojo pripadnost z večjo aktivnostjo in vpletenostjo v timsko delo. S. Weelan (1999) tretji

stadij poimenuje stadij zaupanja in strukture, v katerem je komunikacija bolj odprta ter usmerjena k nalogam in organizaciji dela.

Stadij delovanja tima je končni, »zreli« stadij v oblikovanju tima, žal pa vsem timom ne uspe priti do njega. V stadiju zrelega delovanja tima so v ospredju občutki zadovoljstva tima nad lastnim delom: nad upoštevanjem rokov, učinkovitim doseganjem ciljev, hitrim kroženjem potrebnih informacij, rednimi srečanji in preverjanjem kakovosti dela. Kadar ne zmorejo razrešiti problemov in konfliktov v drugem stadiju in ponotranjiti pravil tima v tretjem stadiju, lahko timi obtičijo na ravni omenjenih dveh stadijev. S. Weelan (1999) ta stadij poimenuje stadij zrelega dela tima; označujeta ga visoka produktivnosti in učinkovitost tima.

Razvoj timskega vodenja kot akcijska raziskava

V šolskem letu 2011/12 smo iz že oblikovanega kolegija ravnateljice, ki je deloval na ravni delovne skupine, želeli z uvajanjem elementov timskega dela sistematično razvijati timsko vodenje vrtca oz. vodstveni tim vrtca. Obstoječi kolegij ravnateljice, ki je deloval bolj kot delovna skupina, smo s sistematičnim uvajanjem elementov timskega dela iz delovne skupine s konsenzom ravnateljice vrtca, ki je bila pripravljena sodelovati v procesu sistematičnega in vodenega uvajanja sprememb v vodenje vrtca, postopoma razvijali v vodstveni tim. Z uvajanjem akcijskih sprememb oz. vnašanjem elementov timskega pristopa v vodstveni tim vrtca smo želeli razvijati tudi odgovornost članov vodstvenega tima v smeri aktivnejše vloge pri spodbujanju razvoja tima. Raziskovalni proces je zajemal vse bistvene elemente procesa uvajanja sprememb: posnetek začetnega stanja (Kje smo in kam želimo?), na vprašanja: »Kje bomo začeli?«, »Kako bomo začeli?«, »Kako napredujemo?« in »Kaj smo storili?« pa v bistvu odgovarjamo skozi celotno spiralo akcijskega raziskovanja na podlagi akcijskega načrta. Metoda akcijskega raziskovanja je običajno zaposlenim v praksi bližja kot druge metode raziskovanja, saj lahko ti prevzamejo odgovornost za odločanje o poteku vnesenih sprememb in za oceno njihovih učinkov. Ne gre torej le za izboljšavo konkretne prakse, ampak tudi za poglobljeno razumevanje te prakse in pogojev, v katerih poteka.

Razvoj omenjenega vodstvenega tima smo v praksi spremljali v okviru nastajanja magistrskega dela avtorice (Jelen, 2012) pod mentorstvom soavtorice tega prispevka. Pri akcijskem raziskovanju vodstvenega tima smo izbrali namensko vzorčenje (Vogrinc, 2008, str. 56) in preučevali izbrano skupino ljudi. Ta vzorec je vključeval 11 oseb, od tega 10 oseb ženskega in 1 osebo moškega spola. 6 oseb v vzorcu je imelo dokončano visoko

strokovno izobrazbo, 2 osebi višjo, 2 osebi univerzitetno izobrazbo in 1 oseba specializacijo stopnje VII/II. Člani vodstvenega tima so med izvajanjem raziskave zasedali naslednja delovna mesta: mesto ravnateljice, pomočnice ravnateljice, svetovalne delavke, organizatorja prehrane, poslovne sekretarke, računovodkinje, vodje strokovnih aktivov (vzgojiteljice) in vodje projekta za samoevalvacijo (vzgojiteljica). Prva avtorica prispevka je bila v akcijsko raziskovanje vključena kot članica tima (pomočnica ravnateljice), kar ji je omogočalo udeleženo opazovanje in sodelovanje pri sistematičnem vnašanju sprememb v delo tima.

Uvajanje sprememb (elementov timskega dela) je potekalo v okviru načrtovanja, akcije in evalvacije posameznih akcijskih korakov. Akcijski koraki so vključevali aktivnosti za spodbujanje in reflektiranje timskega dela po zasnovi A. Polak (2001), kot npr. analiza osebnih pojmovanj timskega dela, analiza močnih in šibkih področjih, analiza vlog v timu, analiza timskih spretnosti članov tima, analiza komunikacije v timu idr. Razvoj tima smo spremljali skozi vse šolsko leto, opažanja pa smo zapisovali v preglednice, ki smo jih oblikovali po Tuckmanu (Robbins in Finley, 1995). V nadaljevanju prispevka, predstavljamo, kako je tim prehajal med razvojnimi fazami in kako so bili pri tem zastopani posamezni procesi in dogajanja v timu.

Analiza razvoja tima po posameznih obdobjih

Septembra 2011 se je kolegij v novi sestavi prvič sešel; preimenovali smo ga v vodstveni tim in se dogovorili za mesečna srečanja. Izdelali smo okvirni akcijski načrt, ki je bil narejen skladno z Letnim delovnim načrtom vrtca (v nadaljevanju: LDN), v katerem so bili jasno opredeljeni vloge in naloge posameznih članov tima in časovni roki posameznih zadolžitev. V akcijski načrt smo vključili tudi načrt sprememb pri delu v vodstvenem timu. Osnovni namen vodstvenega tima je bil jasen: timsko sodelovati, načrtovati organizacijo in izvajati dejavnosti v vrtcu. Vodstveni tim je bil v tej fazi na prvi razvojni stopnji, kar je razvidno iz opazovalne lestvice (preglednica 4).

Rezultati opazovanja z udeležbo so pokazali, da je glede na značilnosti stopenj razvoja po Tuckmanu (Robbins in Finley, 1995) v timu potekalo oblikovanje skupine posameznikov v tim, pri čemer so člani odkrivali temeljne medsebojne odnose, se med seboj spoznavali in se učili, kako delati in ravnati drug z drugim. Opazna je bila tudi prosta izmenjava informacij, kar sicer sodi na naprednejšo, tretjo stopnjo razvoja tima. Zaznane procese lahko pripišemo pozitivni klimi in sodelovalni naravnosti vrtca. Med člani so potekali identifikacija pričakovanj članov in natančni dogovori v povezavi z delom v timu.

Preglednica 4: Analiza razvoja vodstvenega tima po stadijih: september 2011

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov		X
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima		X
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu		X
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu		X
Razvijanje sodelovalnega duha		X
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu		X
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE		
Odpravljanje konfliktov		X
Usmerjanje energije v nalogo		X
Tim je visokoučinkovit: kakovostno dela in sprejema dobre odločitve		X
Med člani tima je pozitivna soodvisnost		X

Oktobra 2011 se je vodstveni tim sešel drugič in poleg aktualnih zadev obravnaval tudi akcijski načrt vodstvenega tima za šolsko leto 2011/12. Tim je sklenil, da bo akcijski načrt nastajal sproti, vanj pa se bo vnašalo vse dejavnosti LDN in morebitne nove. Tim je oblikoval sklep, da bo na vsakem sestanku vodstvenega tima prva točka Pregled in evalvacija aktivnosti za preteklo obdobje (mesec). Vodstveni tim je bil v tej fazi še vedno na prvi razvojni stopnji, kar je razvidno iz opazovalne lestvice (preglednica 5).

Glede na rezultate analize opazovanja z udeležbo lahko opazimo, da proces razvoja tima ni potekal po vrstnem redu razvojnih stopenj, kot jih navaja Tuckman (Polak, 2007, str. 70), ampak so bile opazne nekatere značilnosti tretje stopnje (razvijanje sodelovalnega duha, prosta izmenjava informacij), medtem ko ni bilo opaziti nobene izmed značilnosti druge stopnje razvoja – pojav podskupin in s tem povezanih problemov, naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima (prav tam). Glede na značaj značilnosti tretje razvojne stopnje, ki so bile prisotne, lahko tudi v tem primeru sklepamo, da je na opisane procese vplivala sodelovalna naravnost preučevanega vrtca.

Preglednica 5: Analiza razvoja vodstvenega tima: oktober 2011

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov		X
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima		X
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu		X
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu		X
Razvijanje sodelovalnega duha	X	
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu		X
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE		
Odpravljanje konfliktov		X
Usmerjanje energije v nalogo		X
Tim je visoko učinkovit: kakovostno dela in sprejema dobre odločitve		X
Med člani tima je pozitivna soodvisnost		X

Tretji sestanek vodstvenega tima je bil v začetku decembra. Na njem so člani tima pregledali realizacijo aktivnosti, načrtovanih z akcijskim načrtom dela vodstvenega tima, in zbrali predloge novih aktivnosti za naslednje mesece, diskutirali so o strokovnih in organizacijskih vsebinah. Tim je v tem obdobju prišel v svojem razvoju na stopnjo nasprotovanja, kar se je začelo odražati v pojavljanju podskupin in s tem povezanih problemov ter v napornih in konfliktnih soočenjih in pogajanjih znotraj tima (preglednica 6).

Preglednica 6: Analiza razvoja vodstvenega tima: december 2011

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov	X	
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima	X	
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu		X
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu		X
Razvijanje sodelovalnega duha	X	
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu		X
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE		
Odpravljanje konfliktov		X
Usmerjanje energije v nalogo		X
Tim je visokoučinkovit: kakovostno dela in sprejema dobre odločitve		X
Med člani tima je pozitivna soodvisnost		X

V vodstvenem timu so se pojavile podskupine in s tem povezani problemi ter konfliktna soočenja. Na dinamiko v timu so vplivale različne spremenljivke (delno narava nalog, predvsem pa različne strukturne spremenljivke (prim. Polak, 2001, str. 18), kot npr. različne sposobnosti, spretnosti in osebnostne lastnosti članov tima). Na tej stopnji razvoja tima se je pojavila potreba po superviziji na temo komunikacije in po odpiranju vprašanj, ki bi bila v pomoč pri premoščanju negativnih občutkov in pomislekov v povezavi s timskim delom in z vlogami članov tima.

Vodstveni tim se je ponovno sešel konec januarja, dinamika v timu pa je bila pozitivna, člani so izražali zavedanje dogajanja in doživljanja v timu, izmenjava informacij je bila primerna, vse to pa je nakazovalo na razvojno fazo sprejemanja pravil (pregledica 7).

Preglednica 7: Analiza razvoja vodstvenega tima: januar–februar 2012

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov		X
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima		X
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu		X
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu		X
Razvijanje sodelovalnega duha	X	
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu	X	
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE		
Odpravljanje konfliktov		X
Usmerjanje energije v nalogo		X
Tim je visokoučinkovit: kakovostno dela in sprejema dobre odločitve		X
Med člani tima je pozitivna soodvisnost		X

Iz rezultatov analize delovanja vodstvenega tima lahko sklepamo, da je tim uspešno prerasel stopnjo nasprotovanja in prešel na višjo stopnjo razvoja. Prva avtorica kot osebno udeležena pri opazovanju razvoja tima je zaznala, da se je v članih tima sprožil proces samoevalvacije ali refleksije, ki je usmeril posameznika v analitično sistematično razmišljanje o različnih vidikih osebnih izkušenj z delovanjem vodstvenega tima. Tako so se posamezni člani tima začeli zavedati pozitivnega vidika raznolikosti članov vodstvenega tima, zato vsaka različnost v mnenjih ni več povzročala konfliktnih situacij. Z razumevanjem in ozaveščanjem, da lahko različni ljudje vidijo isti problem popolnoma drugače, se je izboljšala tudi komunikacija v timu. Z vidika supervizije je bilo na tej stopnji razvoja tima prisotno upoštevanje dogovorjenih pravil ter iskanje ravnotežja med pravili in spremenljivimi potrebami članov.

V februarju in marcu so člani vodstvenega tima obravnavali finančno problematiko, ki je vključevala tudi varčevalne ukrepe. Na tej stopnji je vodstveni tim razpravljal in skupno odločal o pomembnih organizacijskih in kadrovskih vprašanjih. Marca 2012 je bila izvedena polletna evalvacija timskega vodstvenega tima. Ugotovitve so pokazale, da je bil v tem obdobju vodstveni tim že visokoučinkovit (preglednica 8).

Preglednica 8: Analiza razvoja vodstvenega tima: marec–april 2012

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov		X
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima		X
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu	X	
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu	X	
Razvijanje sodelovalnega duha	X	
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu		X
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE (angl. performing)		
Odpravljanje konfliktov	X	
Usmerjanje energije v nalogo	X	
Tim je visokoučinkovit: kakovostno dela in sprejema dobre odločitve	X	
Med člani tima je pozitivna soodvisnost		X

Na podlagi rezultatov analize opazovanja z udeležbo ob polletni evalvaciji delovanja vodstvenega tima je bilo jasno, katerih nujnih elementov timskega dela pri svojem delu nismo upoštevali. Polletno evalvacijo je vodstveni tim opravil po vzoru supervizijskih vmesnih evalvacij (preverimo, ali skupina realizira zastavljene cilje, ali je treba spremeniti kakšno pravilo ...). Po evalvaciji je bil sklenjen dogovor o pravilih v timu, razdelitvi vlog in o izvajanju različnih oblik timskega dela. V timu so se v tem času pojavile skoraj vse značilnosti tretje in tudi že četrte stopnje razvoja tima po Tuckmanu (Polak, 2007, str. 70): sprejemanje in utrjevanje vlog v timu, utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu, razvijanje sodelovalnega duha, prosta izmenjava informacij, odpravljanje konfliktov, usmerjanje energije v nalogo. Tim je izkazoval visoko učinkovitost in je opravljal kakovostno delo ter sprejemal dobre odločitve.

Iz ugotovitev evalvacije majskega srečanja vodstvenega tima (preglednica 9) je razvidno, da se je ta razvil v visokoučinkovit tim, med člani tima je bila v tem obdobju dosežena tudi zadnja značilnost četrte stopnje razvoja po Tuckmanu (Polak, 2007, str. 70), kar pomeni, da je članom uspelo doseči medsebojno pozitivno soodvisnost.

Preglednica 9: Analiza razvoja vodstvenega tima, maj 2012

STOPNJE (STADIJI) V RAZVOJU TIMA	PRISOTNO	NI PRISOTNO
OBLIKOVANJE		
Oblikovanje skupine ljudi v tim	X	
Odkrivanje temeljnih odnosov z drugimi	X	
Medsebojno spoznavanje članov	X	
Učenje, kako delati skupaj in kako ravnati drug z drugim	X	
NASPROTOVANJE		
Pojav podskupin in s tem povezanih problemov		X
Naporna in konfliktna soočenja in pogajanja glede razlik znotraj tima		X
SPREJEMANJE PRAVIL		
Sprejemanje in utrjevanje vlog v timu	X	
Utrjevanje pravil o primernem vedenju in delu v timu	X	
Razvijanje sodelovalnega duha	X	
Zavedanje dogajanja in doživljanja v timu	X	
Prosta izmenjava informacij	X	
IZVAJANJE		
Odpravljanje konfliktov	X	
Usmerjanje energije v nalogo	X	
Tim je visokoučinkovit: opravlja kakovostno delo, sprejema dobre odločitve	X	
Med člani tima je pozitivna soodvisnost	X	

V končni evalvaciji je tim analiziral kritične točke, ki so močno vplivale na vodstveni tim. Te so se nanašale na:

- medosebne ovire, ki so se pojavile v fazi nasprotovanja in so izhajale iz različnosti posameznih članov tima;
- komunikacijske ovire kot posledica medosebnih ovir;
- zmedenost zaradi nejasno definiranih vlog.

Ob aktivni vlogi vseh članov vodstvenega tima pri sprotni evalvaciji in refleksiji timskega dela (Polak, 2010) je vodstveni tim uspešno prehajal z nižjih razvojnih stopenj na višje in se iz delovne skupine uspešno razvil v visokoučinkovit tim.

Zaključek

Z udeležnim opazovanjem, s sprotnim evalviranjem in z reflektiranjem dogajanja med procesom akcijskega raziskovanja smo dokazali, da je mogoče iz delovne skupine z vnašanjem elementov timskega dela sistematično razviti vodstveni tim. Rezultati končane pisne evalvacije vodstvenega tima in strokovna diskusija, v kateri so člani tima reflektirali dogajanje na zadnjem srečanju tima, so pokazali, da je tim razvil lastnosti, ki so značilne

za uspešne time. Člani tima so se zavedali pomembnosti lastne aktivnosti in odgovornosti za razvoj tima in za učinkovitejše delovanje tima; v tej smeri so izražali pozitivno naravnost, spodbujali drug drugega, odkrito izražali mnenja, predloge, občutke, vprašanje in nesoglasja. Zavedanje članov tima, da lahko soustvarjajo pravila za delovanje tima, in njihova pripravljenost samorazkrivanja sta nakazovala prisotnost občutkov psihološke varnosti in dobrega vzdušja v timu. V sklepni evalvaciji delovanja tima so bili kot prepoznavne prednosti timskega dela pogosto omenjeni odprta in sproščena komunikacija med člani tima, zavedanje pozitivne soodvisnosti in možnosti večje specializacije. Člani vodstvenega tima so izražali visoko motiviranost za timsko delo in željo po sodelovanju v enaki sestavi tima tudi v prihodnje. Ravnateljica vrtca je dobro prepoznavala potrebe članov tima, v vedenju do njih je izkazovala pozornost in spoštovanje ter se zanimala za ideje članov tima, podpirala njihovo podjetnost, pozorno preučila vsak njihov predlog, jih pogosto spraševala po njihovem mnenju in jim dopuščala soodločanje. Omenjeno ravnanje je psihološko in procesno podpiralo razvoj omenjenega tima od kolegija ravnateljice kot delovne skupine do vodstvenega tima. Izoblikovani vodstveni tim preučevanega vrtca je ob koncu akcijskega raziskovanja uspešno opravljal vodstveno funkcijo, njegovi člani so izkazovali visoko motivacijo za delo in nadaljnji razvoj. Čeprav je hierarhija v vodstvenem timu že vnaprej določena (ravnatelj je vodja tima), je bila v procesu akcijskega raziskovanja vzpostavljena enakovrednost med člani in upoštevano načelo demokratičnega odločanja o pomembnih zadevah v vrtcu. Tim se je razvijal s pomočjo sprotnega reflektiranja in evalviranja na temelju individualnega ozaveščanja in ponotranjenja ter izvajanja elementov timskega dela in razvijanja samokritičnosti. Čeprav v Sloveniji še ni sistemsko zagotovljenih možnosti za timsko vodenje vrtca, lahko povzamemo, da se je predstavljeni vodstveni tim v procesu akcijskega raziskovanja, ki je vključevalo sistematično uvajanje elementov timskega dela, iz delovne skupine razvil v učinkovit vodstveni tim.

Literatura

- Everard, B., & Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Ivanko, Š., & Stare, J. (2007). *Organizacijsko vodenje*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Jelen, S. (2012). *Analiza in razvoj timskega vodenja vrtca – študija primera*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2012). Timsko delo – nuja in izziv. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII(3–4).
- Lipičnik, B. (1997). *Človeški viri in ravnanje z njimi*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Mayer, J. et al. (ur.) (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.

- Možina, S. (1996). Teamsko vodenje podjetja. V I. Adizes (ur.), *Človeku prijazno in uspešno vodenje*. Ljubljana: Panta Rhei – Sineza.
- Polak, A. (2001). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Priročnik za timsko delo v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2010). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V T. Devjak (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Praper, P. (2001). Timsko delo in skupinski proces. V J. Mayer et al. (ur.), *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Ray, D., & Bronstein, H. (1997). Teaming up: making transition to a self-directed tim-based organisation. Book Reviews. *Quality Management Journal*, 4(2), 22–23.
- Reynolds, M. (1994). *Group work in education and training*. London: Kogan Page.
- Robbins, H., & Finley, M. (1995). *Why teams don't work?* Princetown, New Jersey: Peterson's/ Pacesetter Books.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership – What's in it for schools?* London, New York: Routledge, Falmer.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wheelan, S. A. (1999). *Creating effective teams. A guide for members and leaders*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- ZOFVI (1999). Uradni list RS, št. 101/1999 z dne 16. 12. 1999.

STANDARD KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA LOGOPEDOV

Damjana Kogovšek, Martina Ozbič, Stane Košir in Jerneja Novšak Brce
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V Sloveniji obstaja samo ena ustanova, na kateri se izobražujejo logopedi, in to je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, ki je sodelovala kot vodilna partnerka za Slovenijo v projektu NetQues. Glavni cilj projekta je bil definirati in oblikovati kompetence za logopede ter tako izboljšati obstoječe študijske programe za logopedijo oz. komunikacijske znanosti in določiti skupne standarde ter merila za izobraževanje logopedov. V državah Evropske unije in tudi širše v mednarodnem prostoru obstaja zelo velika raznolikost na področju izobraževanja logopedov. Glede na raznolikosti v vsebini, trajanju, stopnji in terminologiji v logopedskih študijskih programih je bilo nujno oblikovati raziskavo, osnovano na kompetencah. Izkazala se je potreba po natančnem opisu spretnosti, ki so nujne za opravljanje logopedskega dela.

Ključne besede: NetQues projekt, logopedija, kompetence

Quality standard of speech and language therapists' education

Abstract

There is only one institution in Slovenia at which the education/training for speech and language therapist is provided: the Faculty of Education, University of Ljubljana, which has participated as a leading partner for Slovenia in the NetQues project. The main goal of the project was to define and develop crucial competences for speech and language therapists and thereby improve the existing study programs in speech and language therapy or in communication sciences. The aim was also to establish common standards, i.e. the benchmarks and criteria for initial education for speech and language therapists. In the European Union member states and more broadly in the international community, there is a great diversity in the education of the speech and language therapy. Given the diversity in content, duration, level and terminology of speech and language therapy study programs, it was necessary to create a survey based on competences. The need for an accurate description of crucial skills for speech and language therapists and their work emerged.

Key words: NetQues project, speech and language therapy, competences

Uvod

Logopedija (*angl. SLT – speech and language therapy*) kot interdisciplinarna znanstvena disciplina, ki obravnava govorno-jezikovne težave na področju komunikacije, je svetovno priznana kot avtonomna strokovna disciplina. Poklic logopeda je tako prepoznan kot poklic s pravno ureditvijo na nacionalni ravni v veliko državah po Evropi. Tako kot je Evropska unija (EU) razvijala in povečevala svoje članstvo, sta se s spremljajočo zakonodajo spodbujala čezmejna mobilnost in prepoznavanje kvalifikacij s področja logopedije v vseh državah članicah EU. To je privedlo do potrebe po ocenjevanju in analiziranju izobraževalnih študijskih programov v okviru EU in zunaj nje. Projekt NetQues omogoča vpogled v podobnosti in razlike, ki se pojavljajo znotraj posameznih logopedskih študijskih programov. Prav tako natančno določa dogovorjene skupne temeljne kompetence, ki so nujne in zaželjene za novousposobljene logopede (*for a newly qualified SLT*), da bi lahko svoj poklic in prakso opravljali varno in učinkovito. Projekt NetQues je sprejel načela EU Tuning pri oblikovanju referenčnih točk, zmanjševanju razlik (konvergenca), ki obstajajo med študijskimi programi in iskanjem skupnega razumevanja pogojev, ki bodo služili kot temelj za razvoj referenčnih točk na predmetni ravni¹ (in tako bodo osnova za oblikovanje skupnih standardov izobraževanja logopedov).

Teoretična izhodišča

Govorne, jezikovne in komunikacijske motnje ali težave, ki se kažejo na področju govora, jezika in komunikacije, izolirano ali v različnih kombinacijah, so dokumentirane že več tisoč let. Konec 19. stoletja je v Evropi in zunaj nje obstajalo t. i. telo znanja (*Body of knowledge = BOK*; izraz, ki predstavlja celoten nabor konceptov, pogojev in dejavnosti, ki so opredeljeni za neko strokovno združenje) ter majhno število priznanih strokovnjakov prakse, ki so bili vključeni v različno raziskovalno dejavnost in v odpravljanje različnih motenj govora. Od takrat naprej se je specifičnost na področju govorno-jezikovne komunikacije povečevala do take mere, da se je logopedija razvila v samostojno neodvisno akademsko znanstveno disciplino. Logopedija je znanstvena disciplina, ki se ukvarja s človeško komunikacijo in s požiranjem, njunimi procesi, razvojem in motnjami, še posebej pa se ukvarja z opisovanjem, ocenjevanjem in rehabilitacijo (celo z zdravljenjem) glasu, govora, jezika in motenj požiranja. Logopedija je v celoti strokovno kompetentna za preventivo (preprečevanje), ugotavljanje

1 González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto. Pridobljeno 15. 6. 2013 s http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/ (uvodna stran 1)

(diagnosticiranje), obravnavanje (rehabilitacijo) ter znanstveno raziskovanje človeške komunikacije in z njo povezanih motenj. Kot rezultat sprememb v družbi in razmišljanju ter hkrati v povezavi s spoznanji na področju medicine, psihologije, jezikoslovja, sociologije ter vzgoje in izobraževanja se je tudi praksa na področju logopedije skozi različna časovna obdobja spreminjala. Demografski podatki, diagnostika, tehnološki napredek, komunikacijske tehnologije in sociološke spremembe so vplivali na obseg prakse logopedov. To področje prakse se je postopoma s spreminjajočimi se prednostnimi nalogami razširilo in se različno uveljavilo znotraj različnih držav članic EU. Celotno področje preučevanja logopedije podpira evropska organizacija CPLOL² (*the Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne, the Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists and Logopaedists*), ki je imela v projektu NetQues vlogo vodilnega partnerja. Projekt NetQues (*Network for Tuning Standards and Quality of Education Programmes in Speech and Language Therapy/Logopaedics across Europe (NetQues³): a multilateral academic and professional network*) je kratica za projekt po imenu Mreža za oblikovanje standardov kakovosti izobraževanja za logopede v Evropi Tuning in je delo multilateralne akademske in strokovne mreže 65 partnerjev iz 31 evropskih držav (Slovenija je bila ena izmed sodelujočih držav partnerk v projektu NetQues).

Cilj raziskave

Cilj projekta je akademski in strokovni profil logopeda v Evropi; opisati dodiplomske izobraževalne programe in tudi učne rezultate (v smislu znanja, razumevanja in spretnosti), ki morajo biti izpolnjeni; imenovati splošne (generične) in predmetnospecifične kompetence za področje logopedije.

Metoda

Vzorec

Vzorec je zajemal 4.383 oseb iz različnih ustanov, ki izobražujejo logopede, in nekatera druga strokovna združenja in organizacije za področje logopedije (sodelovalo je 65 partnerjev iz 27 evropskih držav in Liechtenstein, Norveška ter države kandidatke, ki šele vstopajo v EU, kot sta Islandija in Turčija).

-
- 2 CPLOL je osrednja organizacija za področje logopedije v Evropski uniji. Projekt NetQues se je začel na pobudo organizacije CPLOL, ki je tudi koordinirala celoten projekt od leta 2010 do leta 2013.
 - 3 Projekt NetQues je podpirala Evropska unija in ga sofinancirala Evropska komisija za program ERASMUS Lifelong Learning Programme through the Education Audiovisual & Culture Executive Agency. Ta del publikacije odraža samo stališča avtorjev, ki so sodelovali v projektu, in Komisija ne more biti odgovorna za kakršno koli zlorabo podatkov.

Vzorec je bil razdeljen na tri skupine sodelujočih (*key stakeholders*) v vsaki državi:

1. akademski učitelji/profesorji/predavatelji, ki poučujejo na študijskih programih logopedije;
2. diplomanti logopedije, ki so končali svoje šolanje v zadnjih petih letih;
3. delodajalci (tisti, ki zaposlujejo logopede).

Instrumentarij

Končno število 98 kompetenc (splošnih in tudi predmetnospecifičnih) je predstavljalo osnovo vprašalnika (v angleškem jeziku), ki je bil skupaj s slovarjem posredovan vodilnim partnerjem v vsaki državi, ki so morali poskrbeti za prevod vprašalnika v jezik države in angleščino. Raziskava in slovar sta bila pripravljena v vseh zahtevanih evropskih jezikih (skupno v 24 jezikih) z uporabo metode ponovnega prevajanja v izvirnik (*back-translation method*). Nazadnje je bila oblikovana spletna aplikacija ankete s pomočjo orodja Survey Monkey⁴, ki je omogočila sodelujočim reševanje anketnega vprašalnika v njim izbranem jeziku.

Oblikovane so bile predmetnospecifične kompetence, ki so povezane z osmimi področji:

- področje prakse;
- ocenjevanje in prepoznavanje komunikacije in motenj na področju hranjenja, pitja in požiranja;
- načrtovanje in implementacija/izvajanje intervencije;
- načrtovanje, vzdrževanje in vrednotenje storitev;
- preventive;
- zagotavljanje kakovosti;
- raziskava;
- profesionalni razvoj, stalno strokovno izpopolnjevanje in področje etične odgovornosti.

Oblikovane so bile splošne (generične) competence, razdeljene na:

- instrumentalne competence;
- interpersonalne in intrapersonalne competence;
- sistemske competence.

Anketiranci so trditve kompetenc ocenili na tristopenjski lestvici kot:

- nepotrebne, da bi na novo usposobljeni logoped lahko opravljal svojo prakso (delo);
- zaželjene, vendar nepotrebne, da bi na novo usposobljeni logoped lahko opravljal svojo prakso (delo);

4 www.surveymonkey.com (različica Pro Gold)

- potrebne/bistvene, da bi na novo usposobljeni logoped lahko opravljal svojo prakso (delo).

Postopek zbiranja podatkov

Skupina strokovnjakov s področja logopedskega izobraževanja je oblikovala vrsto predmetnospecifičnih in splošnih (generičnih) kompetenc. Te so sledile zahtevam, zapisanim v obstoječi dokumentaciji študijskih programov, zakonodajnih okvirih, referenčnih točkah in v priporočilih (standardih) iz vse Evrope, pa tudi logopedskim kompetencam, ki temeljijo na priporočilih svetovnih dokumentov in se uporabljajo v ZDA (ASHA)⁵, Avstraliji (SPA)⁶, Kanadi (CASLPA)⁷ in na smernicah⁸ IALP-a. Predlagane postavke so bile del pilotske študije in so bile preoblikovane s t. i. modificirano tehniko delphi z vključevanjem širše skupine strokovnjakov s področja izobraževanja logopedov pa tudi strokovnjakov klinične prakse. Ta prizadevanja so vodila do oblikovanja dogovorjenih 60 predmetnospecifičnih in 38 splošnih (generičnih) kompetenc.

Postopek obdelave podatkov

S pomočjo računalniških programov SPSS in Excel je delovna skupina WP 3 podatke raziskave analizirala in podala rezultate opisne statistike, rezultate nekaterih statističnih analiz in njihovih značilnosti po skupinah sodelujočih.

Rezultati

S pomočjo spletne aplikacije Survey Monkey je bilo prejetih skupno 4.383 odgovorov, od tega je bilo 2.863 (65 %) odgovorov v celoti popolnih in so bili vključeni v nadaljnjo statistično analizo, 1.520 odgovorov je bilo nepopolnih in so bili izločeni iz raziskave.

V preglednici 1 je navedenih 25 predmetnospecifičnih kompetenc, ki so jih kot 'bistvene' navedle vse tri ključne skupine sodelujočih. Razvidno je, da so povezane s šestimi od zgoraj navedenih osmih področij – z ocenjevanjem in s prepoznavanjem komunikacije ter motenj na področju hranjenja, pitja in požiranja; z načrtovanjem in implementacijo/izvajanjem

5 ASHA (2009). Standards and Implementation Procedures for the Certificate of Clinical Competence in Speech-Language Pathology, Revised March 2009, American Speech-Language-Hearing Association. Dostopno na spletu http://www.asha.org/certification/slp_standards/

6 SPA (2010). Code of ethics. Dostopno na spletu <http://www.speechpathologyaustralia.org.au/library/CodeofEthics.pdf>

7 CASLPA (2008). Canadian Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists (CASLPA) Scope of Practice for Speech-Language Pathology. Dostopno na spletu http://www.caslpa.ca/PDF/Scope_of%20Practice_SLP_english_2008.pdf

8 IALP Guidelines for Initial Education in Speech Language Pathology (2010). *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 62(5), 210–216.

intervencije; načrtovanjem, vzdrževanjem in vrednotenjem storitev; s preventivo; profesionalnim razvojem, stalnim strokovnim spopolnjevanjem in s področjem etične odgovornosti. Sodelujoči so menili, da mora začetno dodiplomsko logopedsko izobraževanje vključevati tiste kompetence, ki se nanašajo na ocenjevanje, diagnostiko, obravnavo, preventivo in na svetovanje, da lahko posameznik začne delo kot logoped.

Preglednica 1: Nabor 25 predmetnospecifičnih kompetenc, ki so bile najpogosteje citirane kot bistvene (potrebne)

Predmetnospecifične kompetence, ki so bile najpogosteje citirane kot bistvene/potrebne kompetence	
1.	Lahko oceni, diagnosticira in ukrepa na področju govorno-jezikovnih motenj.
2.	Razume svojo strokovno vlogo in meje, ki jih ima kot logoped.
3.	Če je potrebno, na primeren način in pravočasno napoti posameznika (klienta) k drugemu strokovnjaku.
4.	Na razumljiv način posamezniku (klientu) in pomembnim drugim posreduje ustrezno povratno informacijo rezultatov ocenjevanja.
5.	Uporablja ustrezne terapevtske tehnike z uporabo potrebnih nujnih materialov in instrumentalne opreme.
6.	Lahko oblikuje ustna in pisna poročila o rezultatih ocenjevanja, vključno z analizo in interpretacijo informacij ocenjevanja.
7.	Za doseganje ciljev ustrezno združuje rezultate ocenjevanja z vsemi pomembnimi informacijami.
8.	Upošteva etični kodeks nacionalnega strokovnega organa in/ali kodeks, ki ga predpiše delodajalec in/ali nacionalna/vladna politika in je pozoren na njegove elemente.
9.	Razume utemeljitve in načela, ki predstavljajo osnovo specifičnim terapevtskim metodam.
10.	Obravnava dolgoročne rezultate in se skupaj s posameznikom (klientom) odloči, ali je logopedska obravnava ustrezna in potrebna. V to odločitev vključi tudi mnenja drugih ključnih oseb.
11.	Prepozna vrzeli v informacijah, ki so potrebne za razumevanje posameznikovih (klientovih) težav, in išče informacije, ki bodo te vrzeli zapolnile.
12.	Pravilno analizira in interpretira rezultate ter jih s podatki zgodovine primerja in z drugimi pomembnimi viri združuje v nove ugotovitve.
13.	Oblikuje utemeljene odločitve, da začne, nadaljuje, spreminja ali preneha uporabo izbranih tehnik, tretmanov ali postopkov ter ustrezno zapisuje utemeljitve in odločitve.
14.	Izbira in načrtuje ustrezne in učinkovite intervencijske terapije, ki vključujejo ključne ljudi v posameznikovem (klientovem) okolju.
15.	Vzpostavi dober odnos in se vključi v proces ocenjevanja in proces diferencialne diagnostike.
16.	Ustrezno pripravlja posameznika (klienta) na zaključek terapije, ko se strinjajo logoped, posameznik (klient) in pomembni drugi glede zaključitve terapije, in hkrati sledi pomembnim postopkom ustanove o zaključku terapije.
17.	Zapisuje odgovore na področju intervencije in vsako spremembo v načrtu obravnave zapiše.

18.	S pomočjo preventive oz. zgodnje obravnave prispeva k preprečevanju pojava motnje ali preprečevanju razvoja komunikacijske motnje, motnje hranjenja, pitja in požiranja.
19.	Prepozna vpliv različnih situacij, okoliščin ali kontekstov, vezanih na posameznikove (klientove) težave ali probleme.
20.	Razvija svojo osebno rast kot logoped z vpogledom v trenutne sposobnosti, spretnosti in znanje ter z nadaljnjim razvojem različnih medosebnih in komunikacijskih spretnosti.
21.	Prepozna vpliv komunikacijske motnje na posameznikovo psihosocialno stanje, na njegovo počutje, na socialni in klinični status ter na pomembne druge.
22.	Zbira informacije, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi podatki, za vrednotenje učinkovitosti terapije.
23.	Razume vlogo drugih članov inter-/transdisciplinarnega tima in oblikuje intervencijske načrte v dogovoru z njimi.
24.	Ažurno ohranja razumljive in natančne zapise skladno s profesionalnimi in z zakonskimi zahtevami ter uporablja samo dogovorjeno strokovno terminologijo.
25.	Razume koncepte učinkovitosti in zmogljivosti v povezavi z logopedsko intervencijo.

V preglednici 1 so prikazani rezultati za 25 splošnih kompetenc, ki so bile najpogosteje navedene kot potrebne v vseh treh ključnih skupinah sodelujočih. Glede na nabor vseh 38 generičnih kompetenc je bilo 25 interpersonalnih in intrapersonalnih kompetenc, vključenih v raziskavo, najpogosteje citiranih kot potrebnih, in to pri vseh treh ključnih skupinah sodelujočih. Med 10 generičnimi kompetencami, ki so bile najpogosteje citirane kot pomembne, so tiste, ki so povezane z intrapersonalnimi kompetencami, kot so *kompetenca 'pokazati vedenje, ki je pošteno, iskreno in zanesljivo'*; *kompetenca 'pokazati zmožnost samokritičnosti in razmišljanja o lastni uspešnosti'*. Najpogosteje omenjene interpersonalne kompetence so bile kompetenca *'pokazati sposobnost zagotavljanja natančne povratne informacije na razumljiv in sprejemljiv način'* ter kompetenca *'pokazati empatičen odnos do posameznikov/klientov in sodelavcev'*. Tem kompetencam so sledile sistemske in instrumentalne kompetence, ki so bile v splošnem manj pomembne od preostalih. Rezultati dokazujejo, da so bile interpersonalne in intrapersonalne splošne (generične) kompetence najpomembnejše. Zato jih je treba skrbno in premišljeno vključiti v začetno dodiplomsko izobraževanje prihodnjih logopedov. Poleg osebnih kompetenc so prav tako pomembne in relevantne tudi instrumentalne kompetence.

Preglednica 2: Najpomembnejših 25 splošnih (generičnih) kompetenc, ki so jih najpogosteje izbrali vsi anketiranci

25 splošnih (generičnih) kompetenc, ki so bile najpogosteje citirane kot bistvene/potrebne	
1.	Pokazati vedenje, ki je bistveno/potrebno
2.	Pokazati zmoženje, ki je po kot bistvene/ otrebne kompetenc, ki so bile najpogoste
3.	Pokazati sposobnost zagotavljanja natančne povratne informacije na razumljiv in sprejemljiv način.
4.	Biti empatiosobnost zagotavljanja natančne povratne in
5.	Prevzeti odgovornost za razvoj svojega znanja in spretnosti na svoji zumljiv in spreje
6.	Pokazati pozitiven odnos in zavzetost ali predanost.
7.	Pokazati sposobnost za pridobivanje informacij na u.etnosti na svoji zumljiv
8.	Uporabljati primerne, upridobivanje informacij na u.etnosti na svoji zumljiv in sprejemljiv način.rani vseh anketirancevij oz. podajanju navodil.
9.	Prilagoditi svoje vedenje in pristop v skladu in primerno novim situacijam.
10.	Ugotavljati pomembne dejavnike v predstavljenem problemu in predlagati možne rešitve.
11.	Na razumljiv naembne dejavnike v predstavljenem problemu in predlagati konkretne aktivnosti, ki so zahtevane in potrebne.
12.	Pokazati spoktivnosti, ki so zahtevane in potrebne.blemu in predlagat
13.	Uporablja znanje kot npr.: prepozna pomembne dejavnike problema, njegove mov in sprejemljiv način.rani vseh anketirancevmed njih in izbere najprimernejšo rešitev v določenih okoliščinah.
14.	Pokazati fleksibilnost, prilagodljivost pri sooočenih okoliščinah.jegove mov in sprejemljiv način.rani vseh anketirancevpokazati fleksibilnost, prilagodlj
15.	Pokazati socialne spretnosti, kot so asertivnost, sodelovanje, pogajanje, dajanje spodbud.
16.	Analizirati podatke za pripravo ustreznih sklepov in prepoznati posledice teh sklepov.
17.	Združirati podatke za pripravo ustreznih sklepov in prepoznati posledice teh sklepov. bud.v način.rani vseh aa obravnavo ali znal odgovoriti na vprašanje.
18.	Uporabljati in upoe za pripravo ustreznih sklepov in prepoznati posledice teh sklepov. bud.v način.rani vseh aa obravnavo ali znal odgovoriti na vprašan
19.	Ugotavljati tveganja, povezana z vsako mo sklepoitvijo.
20.	Razdeliti naloge na konkretne korake in jih ob upovijo.epoznati posledice teh sklepov. bud.v način.rani vseh aa o
21.	Delati samostojno.
22.	Izpolnjevati cilje ali razdeliti posamezne faze dela po urniku dela (oz. razporedu).
23.	Iskati znanstveno literaturo, da bi našel najbolj ustrezno informacijo s katero bi lahko odgovoril na zastavljeno vprašanje oz. problem.
24.	Oblikovati ustvarjalne in izvirne renašel najbolj ustrezno i
25.	Zbirati podatke z razlin izvirne renašel najbolj ustrezno literature, intervjuji, vprašalniki in opazovanji.

Skupne značilnosti po ključnih skupinah sodelujočih v raziskavi kažejo na to, da so akademiki, diplomanti in delodajalci izrazili podobno mnenje glede imenovanja petih preferenčnih kompetenc na podlagi 60 ocenjevanih predmetnospecifičnih kompetenc. Kljub velikemu številu mogočih izbir kompetenc je bil delež ujemanja med potrebnimi in zaželenimi

kompetencami visok in jih je označilo 206 delodajalcev, 476 akademikov in 2.181 diplomantov, ki so študij logopedije končali v zadnjih petih letih.

Preglednica 3: Najpogostejše izbranih pet predmetnospecifičnih kompetenc, ki so bile navedene kot potrebne/bistvene v vsaki od ključnih skupin sodelujočih

Najpogostejše citirane predmetnospecifične kompetence vseh skupin, sodelujočih v raziskavi		
Delodajalci	Akademiki	Diplomanti
1. Lahko oceni, diagnosticira in ukrepa na področju govorno-jezikovnih težav. (izjava A)	1. Lahko oceni, diagnosticira in ukrepa na področju govorno-jezikovnih težav. (izjava A)	1. Lahko oceni, diagnosticira in ukrepa na področju govorno-jezikovnih težav. (izjava A)
2. Razume svojo strokovno/poklicno vlogo in meje, ki jih ima kot logoped. (izjava B)	2. Na razumljiv način posreduje ustrezno povratno informacijo rezultatov ocenjevanja posamezniku in pomembnim drugim. (izjava C)	2. Razume svojo strokovno/poklicno vlogo in meje, ki jih ima kot logoped. (izjava B)
3. Na razumljiv način posreduje ustrezno povratno informacijo rezultatov ocenjevanja posamezniku in pomembnim drugim. (izjava C)	3. Oblikuje ustna in pisna poročila o rezultatih ocenjevanja, vključno z analizo in interpretacijo informacij ocenjevanja. (izjava D)	3. Če je treba, na primeren način in pravočasno napoti posameznika/klienta k drugemu strokovnjaku. (izjava E)
4. Uporabi ustrezne terapijske tehnike z uporabo nujnih materialov in instrumentalne/tehnične opreme. (izjava F)	4. Razume svojo strokovno/poklicno vlogo in meje, ki jih ima kot logoped. (izjava B)	4. Na razumljiv način posreduje ustrezno povratno informacijo rezultatov ocenjevanja posamezniku in pomembnim drugim. (izjava C)
5. Če je treba, na primeren način in pravočasno napoti posameznika/klienta k drugemu strokovnjaku. (izjava E)	5. Če je treba, na primeren način in pravočasno napoti posameznika/klienta k drugemu strokovnjaku. (izjava E)	5. Uporabi ustrezne terapijske tehnike z uporabo nujnih materialov in instrumentalne/tehnične opreme. (izjava F)

Podobno kot pri predmetnospecifičnih kompetencah so vse tri ključne skupine sodelujočih –akademiki, diplomanti in delodajalci – izrazile podobno mnenje o petih najpomembnejših splošnih (generičnih) kompetencah v naboru 38 mogočih kompetenc, vendar na tem delu ni bilo tako velikega strinjanja med skupinami glede pomembnosti splošnih (generičnih) kompetenc, kot smo ga opazili pri predmetnospecifičnih kompetencah. Spodnja preglednica 4

prikazuje rezultate 206 delodajalcev, 476 akademikov in 2.181 diplomantov, ki so dokončali svoje usposabljanje v zadnjih petih letih.

Preglednica 4: Najpogostejše izbranih pet splošnih (generičnih) kompetenc, ki so bile navedene kot pomembne v vsaki izmed ključnih skupin sodelujočih

Najpogostejše citirane splošne (generične) kompetence vseh skupin, sodelujočih v raziskavi		
Delodajalci	Akademiki	Diplomanti
1. Kaže vedenje, ki je pošteno, iskreno in zanesljivo. (izjava A)	1. Zagotavlja natančne povratne informacije na razumljiv in sprejemljiv način. (izjava B)	1. Kaže vedenje, ki je pošteno, iskreno in zanesljivo. (izjava A)
2. Zagotavlja natančne povratne informacije na razumljiv in sprejemljiv način. (izjava B)	2. Kaže vedenje, ki je pošteno, iskreno in zanesljivo. (izjava A)	2. Pokaže zmožnost samokritičnosti in razmišljanja o lastni uspešnosti. (izjava C)
3. Biti empatičen do posameznikov/klientov in sodelavcev. (izjava D)	3. Pokaže zmožnost samokritičnosti in razmišljanja o lastni uspešnosti. (izjava C)	3. Biti empatičen do posameznikov/klientov in sodelavcev. (izjava D)
4. Prevzema odgovornost za razvoj lastnega znanja in spretnosti na svoji življenjski poti. (izjava E)	4. Biti empatičen do posameznikov/klientov in sodelavcev. (izjava D)	4. Zagotavlja natančne povratne informacije na razumljiv in sprejemljiv način. (izjava B)
5. Pokaže zmožnost samokritičnosti in razmišljanja o lastni uspešnosti. (izjava C)	5. Uporablja primerne, učinkovite spretnosti in pripomočke/material pri pisni, ustni in vizualni komunikaciji informacij oz. podajanju navodil. (izjava F)	5. Prevzema odgovornost za razvoj lastnega znanja in spretnosti na svoji življenjski poti. (izjava E)

Interpretacija

Predmetnospecifične kompetence so povezane z ocenjevanjem, diagnosticiranjem, obravnavanjem, s preventivo in svetovanjem na področju komunikacijskih motenj in težav na področju požiranja in so tiste kompetence, ki so ključnega pomena in ki jih je treba vključiti v začetno dodiplomsko logopedsko izobraževanje. Akademiki, diplomanti in delodajalci so izkazali visoko stopnjo strinjanja pri najpomembnejših kompetencah, kot je *‘oceniti, diagnosticirati in intervenirati govorno-jezikovne motnje v komunikaciji’*, in so jih določili kot potrebne, bistvene, da lahko diplomant logopedije začne delovati kot novo usposobljen logoped. Med nekaterimi kompetencami se je med skupinami pokazala močna stopnja ujemanja, vendar pa je bila med skupinami opazna tudi variabilnost, ki se je kazala po prioritetenem navajanju 60 predmetnospecifičnih kompetenc. Kot primer navajamo, da so akademiki pripisali malo večji poudarek postavitkam, kot je

npr. 'oblikovati ustna in pisna poročila o rezultatih ocenjevanja, vključno z analizo in interpretacijo informacij ocenjevanja', medtem ko so diplomanti in delodajalci pogosteje navajali postavko, kot je 'razume svojo strokovno vlogo in meje, ki jih ima kot logoped'.

Splošne (generične) kompetence, inter- in intrapersonalne kompetence, ki so bile pogosteje izbrane kot potrebne za začetno dodiplomsko izobraževanje, so tiste pomembne kompetence, ki jih je treba skrbno spodbujati v začetnem dodiplomskem izobraževanju logopedov. Instrumentalne kompetence so potrebne oziroma zaželenene, medtem ko so bile sistematične kompetence, ki so povezane z vodenjem (menedžmentom) in raziskovanjem, večkrat le zaželenene, ne pa navedene kot potrebne in pomembne za diplomanta logopedije. Splošna (generična) kompetenca, ki je bila najpogosteje navedena kot bistvena, potrebna za novo usposobljenega logopeda med diplomanti, delodajalci in akademiki, je bila kompetenca *'pokazati vedenje, ki je pošteno, iskreno in zanesljivo'*. Akademiki so v primerjavi z drugimi skupinami kot prvo pomembno kompetenco navedli kompetenco *'biti zmožen zagotoviti natančno povratno informacijo na razumljiv in sprejemljiv način'* v primerjavi s skupino delodajalcev, ki je to kompetenco postavila na drugo mesto, in v primerjavi s skupino diplomantov, ki so jo postavili na četrto mesto. Podobno je bilo s splošno (generično) kompetenco *'pokazati empatičen odnos do posameznikov/klientov in sodelavcev'*, ki je bila enako pomembno navedena pri diplomantih in tudi delodajalcih (kot tretja kompetenca) in rahlo manj pogosta pri akademikih (kot četrta kompetenca). Obstajajo tudi nekatere druge razlike med skupinami sodelujočih. Delodajalci in diplomanti so navajali kompetenco *'prevzeti odgovornost za razvoj svojega znanja in spretnosti na svoji življenjski poti'* kot bolj potrebno in nujno na začetku karierni poti logopeda, kot so to storili akademiki. Akademiki so pogosteje navajali kompetenco *'uporabljati primerne, učinkovite spretnosti in pripomočke pri pisni, ustni in vizualni komunikaciji informacij oz. podajanju navodil'*, kot sta to navedli skupini delodajalcev in diplomantov. Vsaka skupina sodelujočih oz. anketirancev različno dojema pomen in težo ključnih splošnih (generičnih) kompetenc, ki so pomembne pri strokovnem razvoju logopeda.

Razlike lahko pripišemo tudi različnim pričakovanjem vsake skupine sodelujočih do pomembnosti nekaterih določenih oz. razvijajočih se kompetenc kot npr. tistih, ki so povezane z raziskovalno dejavnostjo. Pričakovanja so, da je logoped diplomant oz. novo usposobljeni logoped je zmožen dokazati nekatere kompetence na tem področju – raven tega pa se lahko spreminja. Pričakovanja so lahko tudi odraz vstopnih pogojev in vrste študijskega programa, ki je na voljo v neki državi. Oddelčna (logopedska) študija kaže na to, da se relativni delež časa in podrobna uporaba raziskovalnih

metod med programi precej razlikujejo. Kot bi lahko pričakovali, je skupina anketirancev akademikov v večji meri poudarila osnovno bazo znanja (temeljne podprte kompetence), medtem ko so se delodajalci bolj ukvarjali s spretnostmi, ki jih mora izkazovati logoped.

Izobraževanje logopedov zahteva doseganje kompetenc in zmožnost izkazovanja pokazati kompetence, ki so kompleksne in v interakciji s teorijo in prakso, skupaj z vrsto drugih spretnosti, ki so potrebne za učinkovito in z dokazi podprto prakso. Narava stroke in znanosti logopedije zahteva takšno začetno dodiplomsko izobraževanje logopedov, ki omogoča tistim, ki izobraževanje uspešno končajo, doseči vrsto predmetnospecifičnih in splošnih (generičnih) kompetenc, ki jim bodo omogočile varno in učinkovito opravljati svoj poklic. Najočitnejša (in hkrati pomirjajoča) značilnost skupnih rezultatov, ki izhajajo iz primerjave po merilu pomembnosti predmetnospecifičnih kompetenc in splošnih (generičnih) kompetenc, ki so nujne, da lahko diplomant logopedije začne strokovno delo, je obseg strinjanja med akademiki, diplomanti in delodajalci.

Vse predmetnospecifične kompetence so povezane z učinkovitim ocenjevanjem, diagnosticiranjem, obravnavanjem, s preventivo in svetovanjem posameznikom in njihovim pomembnim drugim na področju komunikacijskih motenj in težav na področju požiranja. Splošne (generične) kompetence, ki so potrebne za novo usposobljenega logopeda, so v večini povezane z inter- in intrapersonalnimi kompetencami. Vedenjske in v ljudi usmerjene (odnosne) spretnosti, kot sta empatija in razumevanje, so bistvenega pomena, da je lahko logoped učinkovit v terapevtskem odnosu s klienti in sodelavci, da lahko zbira podatke o posamezniku in zagotavlja posamezniku z dokazi podprto klinično presojo na ustrezen način.

Večino študijskih programov logopedije uravnava država oz. vlada. Francija se lahko pohvali z največjim številom študentov logopedije. Belgija in Nizozemska imata nepričakovano visoke številke glede vpisa študentov na študijski program logopedije, kar lahko deloma pojasnimo z dejstvom, da se njihovo področje – zemljepisno gledano – razteza vse do Nemčije. Zaradi razmer, ki vladajo v Nemčiji glede izvajanja izobraževanja logopedov, Belgija pomaga pri dodiplomskem usposabljanju študentov logopedije. Vseeno pa je treba opozoriti na dejstvo, da so nekateri navedeni podatki v različnih državah samo približne ocene, saj marsikatera država ne vodi nacionalne statistike študentov po posameznih predmetih študija.

Zaključek

Nabor bistvenih kompetenc, nujnih za diplomanta, za novega strokovno usposobljenega logopeda, ki so jih največkrat navedle vse ključne skupine sodelujočih v projektu (akademiki, diplomanti in delodajalci), je v skupnem dokumentu in ga lahko obravnavamo v vseh državah EU kot sprejeti dokument dogovorjenih standardov, ki jih mora izpolnjevati vsak logoped, da bi lahko deloval v praksi oz. opravljal svoj poklic. Ti standardi prav tako zagotavljajo merila za osnovno izobraževanje (dodiplomsko izobraževanje) logopedov in jih je treba vključiti v vse evropske logopedске izobraževalne študijske programe. Pričakovane kompetence, ki so se izkazale kot bistvene, odražajo različne ravni, kjer je bila večina opredeljena kot 6. ali 7. stopnja Evropskega ogrodja kvalifikacij⁹.

Izobraževanje logopedov po Evropi je raznoliko, spreminjajoče se in se nenehno razvija. V različnih državah EU je logopedija trenutno na različnih stopnjah razvoja. Ne glede na to sta prisotna namen in globoka predanost logopedov in profesorjev, ki poučujejo logopede, da bi jim zagotovili najboljši študij, ki bo najboljšim študentom omogočal najboljšo prakso in storitve pomoči tistim, ki so potrebni strokovne logopedске obravnave. To je bilo ključno skozi celotno obdobje projekta NetQues. S takšno stopnjo zavezanosti, pripadnosti in strokovnosti je prihodnost logopedije in njenih storitev za ljudi, ki potrebujejo logopedsko pomoč, svetla.

Literatura

European Commission. (2009). ECTS user's guide – european credit transfer and accumulation system and the diploma supplement. Pridobljeno 24. 1. 2014 s www.ehea.info/Uploads/Submitted-Files/3_2013/151636.pdf

EHEA (European Higher Education Area). (1999). The Bologna declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Pridobljeno 24. 1. 2014 s www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATI-ON.PDF

EQF for LLL (European Qualifications Framework for lifelong Learning). (2005). Pridobljeno 24. 1. 2014 s http://ec.europa.eu/eqf/documentati-on_en.htm

Kogovšek, D., & Košir, S. (2005). Teorija in praksa z roko v roki pri oblikovanju študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike smer surdopedagogika – logopedija. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 96–102). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kogovšek, D., Ozbič, M., Košir, S., & Novšak Brce, J. (2014). Standard kakovosti izobraževanja logopedov. V M. Metljak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi: zbornik povzetkov/Posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih*

9 http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf

inštitucij, 31. 1. in 1. 2. 2014, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 126). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

NetQues (Network for Tuning Standards & Quality of Educational Programmes in Speech and language therapy/Logopedics across Europe (NetQues): a multilateral academic and professional network). (2013). NetQues project report – speech and language therapy education in Europe – united in diversity. Pridobljeno 24. 1. 2014 s www.netques.eu/?page_id=1051

Ozbič, M., Kogovšek, D., & Košir, S. (2007). Študij logopedije v Sloveniji in Evropi - ali so potrebe zadoščene? V T. Devjak & P. Zgaga (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II* (str. 176-191). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zgaga, P. (2005). Učni izidi in kompetence: metoda TUNING projekta. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 17–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zgaga, P. (2007). Prenova izobraževanja učiteljev v vetrovih evropskih reform visokega šolstva. V T. Devjak & P. Zgaga (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II* (str. 9–34). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

POMEN IN IZZIVI PROCESNOPRAVNE UREDITVE ODLOČANJA NA RAZLIČNIH RAVNEH V ŠOLSTVU – OD STATUSOV DO VZGOJNIH UKREPOV

Polonca Kovač

Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek je v jedru namenjen analizi procesnih pravil, ki pridejo v poštev po poglavitnih predpisih, kot ti urejajo odločanje o pravicah in obveznostih zlasti učencev in dijakov v osnovni šoli, gimnazijah ter v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Študija se izvaja z izhodiščnim teoretičnim vpogledom v vsebinski pomen in ustavnopravno nujnost subsidiarne rabe Zakona o splošnem upravnem postopku (ZUP) v pedagoškem procesu kot javni službi. Poudarek v aplikativnem delu pa je na analizi (ne)konsistentnosti posameznih pravil v določenih tipičnih zadevah po šolski vertikali, kot so določanje posebnih statusov učencev in dijakov ter vzgojni ukrepi na čelu z izključitvijo. Prispevek vključuje študije konkretnih primerov dilem v praksi, kot jih poraja neoptimalna zakonodaja ali nerazumevanje pomena procesnopravne ureditve pri izvajanju v praksi.

Ključne besede: šolski predpisi, šolska vertikala, upravni postopek, pravice in status učencev in dijakov v osnovnem in srednjem izobraževanju, vzgojni ukrepi in izključitev

The Meaning and Challenges of procedural decision-making arrangements at different levels of education – from status to educational measures

Abstract

This contribution is dedicated to the analysis of processual regulation in elementary and secondary schools, when deciding upon the rights and obligations of pupils. The study is based on theoretical guidelines and the constitutional importance of subsidiary use of General Administrative Procedure Act (ZUP) in a pedagogic process as a public service. In the applicative part, the author analyses the (in)consistency of rules in field school legislation in selected administrative matters, specifically pupils' statuses and disciplinary exclusion, in the vertical education system. Concrete dilemmas arisen out of non-optimal legislation and/or non-understanding of processual law at its practical application are included.

Keywords: school legislation, vertical educational, administrative procedure, rights and status of elementary and secondary pupils, disciplinary measures and exclusion.

Uvod

Osnovno in srednje – gimnazijsko ter poklicno in strokovno – izobraževanje (OŠ in SŠ) je v Republiki Sloveniji (RS) definirano kot javna služba, znotraj katere se odloča koneksitetno tudi o statusih, pravicah in o obveznostih učencev in dijakov, ki so vpisani v akreditirane programe. Javno službo na področju vzgoje in izobraževanja izrecno določa enotno za vse ravni šolstva (razen specifik visokega šolstva) Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Ur. l. RS, št. 12/96 in nasl., o servisni in avtoritativni razsežnosti javne službe Šturm et al., 2002, str. 889 in nasl.). Merilo za pravni položaj učencev in dijakov ni status šole (običajno javni zavod), ampak udeležba v javnoveljavnih šolskih programih, navadno enotno v OŠ, v SŠ pa gimnazijski ter srednje poklicni in strokovni programi.

Osrednje raziskovalno vprašanje tega prispevka se nanaša na preučitev, ali in kako je v temeljnih šolskih predpisih za OŠ in SŠ procesnopravno urejeno uveljavljanje statusov, pravic oz. obveznosti učencev in dijakov, s poudarkom na analizi (ne)usklajenosti te ureditve po šolski vertikali. Zadevno vprašanje je pomembno v dveh pogledih. Prvič: le ustrezní postopek v polni meri zadosti regulirani pravici ali obveznosti po materialnem pravu, zato je procesnopravna ureditev s posebnostmi v šolski zakonodaji in podrejeno prek uporabe Zakona o splošnem upravnem postopku (ZUP, Ur. l. RS, št. 80/99 in nasl.) ključna za vsako pravno razmerje. Drugič: če za isto zadevo, npr. status otroka s posebnimi potrebami, postopek ni urejen v bistvenih postopkovnih elementih, enako po različnih ravneh v šolstvu, se namen pravice ali obveznosti oz. varovan javni interes v pedagoškem procesu vsaj posredno izvotli, obenem pa se odpre dilema o ustavnem jamstvu enakosti v istovrstnih položajih. K enotnemu delovanju naj bi prispevala še skupna umestitev vsaj OŠ in SŠ, tradicionalno tudi predšolske vzgoje, v zadnjih letih tudi višjega in visokošolskega sistema v isti resor, »pod« Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ).

Prispevek izhaja iz teoretičnega pomena (upravnega) postopka kot hibrida, ki naj v upravnopravnem razmerju, tj. tudi znotraj šolstva kot javne službe, obenem uveljavi določeno področno javno politiko, npr. pozitivno diskriminacijo otrok s posebnimi potrebami, in zaščiti temeljna procesna upravičenja naslovnikov norm (učencev in dijakov kot strank). V aplikativnem delu sledi dogmatska in normativno-primerjalna analiza izbranih zadev, pri katerih bi pričakovali poenoten in usklajen pristop v OŠ in SŠ, to so nekateri posebni statusi in vzgojni ukrepi ob kršitvah šolskega reda.

Viri in usklajevanje odločanja o (izbranih) pravicah in obveznostih učencev in dijakov

(Javno) šolstvo bi moralo, kolikor naj dosega optimalne učinke po pedagoški plati pa tudi v smislu javne službe v javnem interesu razvoja kompetentnosti v družbi, delovati usklajeno. Poleg tega je treba tudi v šolstvu kot javni dejavnosti upoštevati potrebo po demokratičnosti odločanja, enakosti pred zakonom in predvidljivosti pravnih položajev, o katerih odloča šola kot nosilka javnega pooblastila z abstraktnimi upravnimi akti ali v konkretnih primerih ali drugi odločevalci (šolsko ministrstvo, inšpekcije, sodišča itn.). Zato so določene razsežnosti delovanja šolstva uravnane enotno oz. je ob določeni strokovno utemeljeni avtonomiji upravljavski vidik pravno omejen (Cerar, 2011, str. 86). Zato je treba pozornost posvetiti vprašanju uravnoteženja ter nasprotij med pravom in stroko ter diferenciaciji predpisanega postopka in fleksibilnosti v šolstvu (Kerševan, 2004; Bauman Gašperin, 2000; Cambron McCabe et al., 2009, str. 173; Trpin, 2009, 2012, ali Koprič, 2011, str. 450, pri čemer zadnji vidi vlogo postopka kot preprečitve zlorabe diskrecije in hkrati orodje modernizacije, tj. »*legally bounded management & modernised administrative procedures*«).

Zgornje velja (tudi oz. predvsem) za konkretno odločanje o statusih, pravicah in o obveznostih posameznih učencev in dijakov kot strank v javnopravnem razmerju oz. upravnem postopku z najmanj smiselno, če ne subsidiarno uporabo ZUP. Kje je primerno ravnotežje na eni strani med pravno določnostjo in varnostjo, na drugi šolsko avtonomijo in odgovornostjo pri upravljanju šol in še bolj izvajanju pedagoškega procesa, je vedno odprto polemično vprašanje. Splošno je sicer sprejeto, da se pri odločanju o pravnem položaju učencev in dijakov v javnih šolskih programih odloča tudi po ZUP, a so različna stališča teorije in judikature, v katerih zadevah točno gre za:

- izključno *lege artis* »odločanje«, ko gre le za strokovno avtonomen pedagoški proces;
- samo smiselno uporabo po 4. členu ZUP v neupravnih zadevah, a s potrebo po zaščiti javne koristi in v področnem predpisu pomanjkljivo urejenega postopka (npr. pri vzgojnih ukrepih ali ZUOPP-1);
- za subsidiarno, tj. podrejeno in dopolnilno uporabo celotnega ZUP, če posameznih vprašanj postopka ne ureja drugače glede na specifiko področja šolski zakon (ali znotraj avtonomije tudi nižji splošni abstraktni

upravni akt), če področni zakon formalno definira neko razmerje kot upravno zadevo (npr. 60. a-člen ZOsn) ali tudi materialno, če tega področni zakon ne definira, pa gre za odločanje v upravni stvari po 2. in 3. členu ZUP (Jerovšek in Kovač, 2010, str. 19 in nasl.).

Določba 3. člena ZUP o razširitvi polja uporabe ZUP še na izvajalce javnih služb je z začetkom uporabe slovenskega zakona leta 2000 pomenila oz. naj bi revolucionarno povečanje učinkovitosti varstva pravic strank in javnega interesa na področju javnih služb (Trpin, 2012). Ideja o uporabi splošnega upravnega postopka tudi pri odločanju o teh pravicah izvira iz enakosti procesnega razmerja, ki nastaja pri tem odločanju, saj gre tudi tu za enostransko avtoritativno razmerje; da izvajalec javne službe ni v osnovi izvajalec oblasti, ni pomembno, saj pri pravicah pozitivnega statusa (npr. tudi pravice v šolstvu) sploh ne pride do njenega izvajanja. Poudariti kaže tudi, da pri minimalni (smiselni) rabi ZUP v šolstvu ne gre za poseg v avtonomijo pedagoškega procesa, kajti avtonomija ne pomeni samo moči in svobode ravnanja, ampak sorazmerno ali mogoče celo predvsem odgovornost (Bauman Gašperin, 2000; Kovač, 2011, str. 367).

Da šolski predpisi že samo na ravni med OŠ in SŠ (in celo znotraj SŠ za gimnazijske in strokovne programe) glede procesnopravne ureditve niso enotni, vsaj mestoma ravno tam, kjer naj bi bili ali kaže to potreba po razpršenosti šolskega sistema, kaže analiza že le nekaj kazalnikov v preglednici 1, upošteva (le) glavne oz. izbrane skupne šolske zakone, ki urejajo za predmetno analizo izbrano odločanje o statusnih in disciplinskih zadevah, to so:

- Zakon o osnovni šoli (ZOsn, Ur. l. RS, št. 12/96 in nasl.);
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla, Ur. l. RS, št. 19/00 in nasl.);
- Zakon o gimnazijah (ZGim, Ur. l. RS, št. 12/96 in nasl.);
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1, Ur. l. RS, št. 79/06);
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (OPP) (ZUOPP-1, Ur. l. RS, št. 58/11 in nasl., analogno do 1. 9. 2013 ZUOPP, Ur. l. RS, št. 54/00 in nasl.);
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (PRŠŠ, Ur. l. RS, št. 60/10);
- Pravilnik o šolskem redu za glasbene šole (PRGŠ, Ur. l. RS, št. 44/01).

Preglednica 1: Število šol in programov v RS ter predpisi o statusnem in disciplinskem položaju učencev in dijakov (po MIZŠ, SURS, 2014)

	Število	Glavni predpisi		Uporaba ZUP	Izbrani skupni šolski predpisi v OŠ in SŠ
Osnovne šole (OŠ-programi)	450 in 28 za OPP	ZOsn		Subsidiarno ZUP po 60. a ZOsn za status, ne pa za vzgojne ukrepe	ZUOPP-1 brez sklica na ZUP, a velja 3. člen ZUP
Glasbene šole	63	ZGla in PRGŠ		Brez sklica na ZUP, a uporaba po 3. ali 4. členu ZUP	
Splošni gimnazijski programi*	5	ZGim	PŠRSŠ	Brez sklica na ZUP, a uporaba po 3. ali 4. členu ZUP	Zakon o šolski prehrani (prek ZUPJS z ZUP) Zakon o šolski inšpekciji (z ZUP) itn.
Strokovni gimnazijski programi*	6 (ekonomski, tehnični itn.)				
Srednji tehniški in strokovni programi*	44 (s prek 50 izteklimi)	ZPSI-1			
Srednji poklicni programi*	66 (s prek 120 izteklimi)				

* Število SŠ: 179. Ok. 40 % dijakov obiskuje gimnazijske, ok. 40 % srednje tehniško-strokovne, ok. 15 % poklicne programe; izvaja se še nižje izobraževanje.

Da gre za upravni postopek, moramo torej najprej opredeliti, ali je predmet odločanja upravna zadeva; šele ko po vsebini razmerja, ki se v postopku ureja, presodimo, da gre za upravno zadevo, se postavijo nadaljnja vprašanja o obsegu veljave ZUP v razmerju do področne zakonodaje ali razlaga upravnoprocesnih institutov. Kljub pomenu tega vprašanja pa gre v praksi zelo pogosto za podcenjeno ali celo zavestno spregledano dilemo (Kovač et al., 2012, str. 63 in nasl.). Upravna zadeva kot realno družbeno razmerje je obstoječe ali predvidljivo nasprotje med posamičnim in javnim interesom, ki ga mora pristojni organ s svojo odločitvijo razrešiti (Trpin, 2012). Organ, ko odloča v upravnem postopku, razrešuje nasprotje med posamičnim in javnim interesom (upravna zadeva) ter pri tem pravno zavaruje interes posameznika (pravica), če je ta podredil svoj interes s pravom določenemu javnemu interesu. Za upravno zadevo gre tudi, kadar nosilec javnega pooblastila (kamor sodijo, če in kolikor odločajo o pravicah in obveznostih uporabnikov, tudi šole kot izvajalci javnih služb) enostransko, *ex imperio* ustvarja, spreminja ali ukinja javnopravno razmerje med posameznikom in oblastjo (prim. Androjna in Kerševan, 2006, str. 45 in nasl.). Enako pomembno je torej razumeti, kdaj gre za upravno zadevo in kdaj ne gre, teoretično in po sodni praksi (več Kovač et al., 2012, str. 70–82). Tako gre za upravno

zadevo in posledično subsidiarno rabo ZUP tudi, če se odloča o disciplinski odgovornosti udeležencev izobraževanja v razmerju do šolskega zavoda kot izvajalca javne službe (VS, št. 131/2002, z dne 3. 4. 2003, ali I Up 131/2002, prim. Kovač in Ferderber, 2006) ali v(iz)pisu v gimnazijo oz. šolo (VS, št. I Up 1296/2006, z dne 20. 9. 2006 ali U 1375/95-6). Ne gre za javnopravno odločanje in ZUP v nobenem delu ne pride v poštev, ko se ne odloča v posamičnih razmerjih, ampak se izdajajo splošni in abstraktni predpisi in pravila (npr. se statusno preoblikuje podružnico OŠ ali določa vzgojni načrt, prim. US, 2014), pa tudi ne, ko gre za poslovanje *de iure gestionis*, čeprav je ena stranka v razmerju javnopravni subjekt, kot npr. šola, pa je predmet postopka najem prostorov ali plačilo stroškov za program. In smiselna raba ZUP, predvsem z upoštevanjem pravic izjaviti se, vročitve kot pogoja nastopa pravnih učinkov, obrazložitve odločitve, nepristranskosti odločanja in pravnega varstva (prim. Šturm et al., 2011, str. 1391), pride v poštev, ko se odloča brez objektiviziranih meril po subjektivni strokovni presoji, npr. glede maturitetne ocene oz. vrednotenja znanja v šolstvu (VS, št. I Up 1449/2002, z dne 9. 3. 2005, od česar je treba ločiti pravico pristopa k preverjanju znanja ali ugovor zoper oceno, če jo področni predpis podeljuje in morda celo izrecno zagotavlja rabo ZUP). Takoj ko gre za upravno zadevo ali drugo javnopravno zadevo, ko se uporablja ZUP, je zaradi ustavnih garancij treba stranki zagotoviti določena temeljna načela ZUP, zlasti t. i. pravice obrambe, ki jih niti področni predpis ne more izključiti, saj gre za izraz ustavnega in mednarodnopravnega varstva.

Če sklenemo, so kumulativna merila v šolstvu, ki določijo, kdaj gre za upravno zadevo, čeprav področni predpis ne določa sklica na ZUP, naslednja:

1. temeljna in z njo povezana javno akreditirana šolska dejavnost, tj. pouk, preverjanje znanja, pravice glede učbenikov ali prehrane itn. (ne pa ne organizacija, kadrovanje, nabave, financiranje šole itn.);
2. gre za razmerje med šolo in učencem oz. dijakom (ne npr. učitelji);
3. gre za odločanje v okviru šolstva kot javne službe (ne za pogodbeno razmerja niti poučevanje, ocenjevanje, svetovanje ali potrdila, informacije itn.);
4. določa se pravni položaj posameznika glede na njegov konkretni dejanski stan (ne pa izdaja pravilnikov, oblikovanje razpisov itn.).

Iz preglednice 1 pa je očitna vprašljiva neusklajenost ureditve, kajti šolstvo je po javno akreditiranih programih javna služba, ki naj se v šolah kot nosilcih javnih pooblastil izvaja v režimu omejitev v javnem interesu. Med drugim to pomeni, da je drugačna procesna ureditev, ki odstopa od ureditve po

ZUP glede na 22. člen Ustave RS (podr. Šturm et al., 2002 in 2011), tj. enako varstvo pravic ne glede na področje, že po izrecni specialni določbi (šolskega) zakona lahko neustavna, kolikor se za področje ne izkaže razumnega razloga za razlikovanje, toliko bolj pa to velja, če bi se zaradi pravne praznine v področnem (šolskem) predpisu razlagalo, da ZUP ne pride v poštev, če sklica zakon ne ureja, saj ZUP tedaj celo velja zaradi Ustave in določb 2.–4. člena v celoti, namesto da bi določene institute ta predpis uredil drugače, v preostalem pa se naslonil na tako vendar veljavni ZUP. Še manj je razumljivo, da ponekod obstaja sklic na ZUP, npr. glede statusa učenca športnika po 60. a-členu ZOsn, v isti stvari, npr. po ZGim ali ZPSI-1, pa ne. Da ne gre le za teorijo, kaže ustavnosodna presoja (gl. odločbo, št. U-I-118/09-21, in Up-502/09-9 z dne 10. 6. 2010) zahteve po enakosti in razumnem razlikovanju na primeru ZUOPP, kjer je zakon določal glede na ZUP bistveno daljše roke odločanja (na obeh stopnjah šest mesecev, ne dva), a ker se ni izkazalo specifik področja, ki bi take drugačne roke ogleda na ZUP upravičevalo (razen sporadičnih in neuradnih odzivov, češ da se lahko v tem postopku odloča le na podlagi predhodno izdanega mnenja izvedenske komisije, ki se sestaja le dvakrat letno ...), je Ustavno sodišče RS (UstS) v tem delu na podlagi testa sorazmernosti zakon razveljavilo. Taki roki po oceni sodišča namreč predvsem niso bili primerni za učinkovito realizacijo namena varstva teh otrok, saj se na konkretni ravni ne izpolni zahtev, ki izhajajo iz zaveze države, da zagotavlja OPP posebno varstvo in skrb zaradi starosti in posebnih potreb pri razvoju in učenju niti daljši instruktorski rok za izdajo odločbe o umeritvi sam po sebi ne zagotavlja kakovostnejše usmeritve. Analogno določbo 30. člena novega ZUOPP-1, ki določa rok za odločitev v 30 dneh od prejema strokovnega mnenja, bi tako UstS presodilo po naši oceni povsem enako – kot neupravičeno neenak in za uveljavitev temeljnih pravic OPP predolg rok ...

Da bi dobili vpogled glede osrednjega raziskovalnega vprašanj, ali in v čem glede izbranih zadev v nadaljevanju, šolska zakonodaja (z ZUP) dovolj določno in predvsem poenoteno opredeljuje procesne vidike odločanja v konkretnih in posamičnih primerih, gre zato najprej določiti ključne elemente t. i. formalne ali postopkovne zakonitosti. Pomen uporabe zlasti temeljnih načel ZUP v teh zadevah je zaščita ustavnih jamstev demokratične oblasti in javnega interesa, kar se ne nazadnje izraža tudi v eksplicitni pravici npr. dijaka, da se mu da možnost pojasniti vsa dejstva in okoliščine, pomembne za odločanje pred odločitvijo po 41. členu ZGim oz. 83. členu ZPSI-1. Za razumevanje uporabe ZUP pri uveljavljanju pravic na področju javnih služb pa je treba razumeti filozofijo ZUP, ki je v njegovem 1. členu (Trpin, 2012), upošteva, da upravni postopek določa upravnopravno razmerje, ki se od vseh drugih pravnih razmerij razlikuje po načinu svojega nastanka, tj.

na podlagi enostranske in avtoritativno izjavljene volje zastopnika javnega interesa (organa, npr. šole). V procesu nastajanja tega razmerja si stranke niso enakopravne, saj organ v tem procesu nastopa z voljo močnejšega, zato je eden temeljnih ciljev splošnega upravnega postopka zavarovati šibkejšega naslovnika norme (učenca oz. dijaka, ki v tem postopku uveljavlja svojo pravico ali varuje svojo pravno korist oz. se mu nalaga določena obveznost ali ukrep). Nujnost ustrezne in nepomanjkljive procesnopravne ureditve je torej v zagotovitvi formalne zakonitosti kot nespregljive sestavine vrhovnega načela vezanosti oblasti na zakon (120. člen Ustave RS in 6. člen ZUP; prim. Šturm et al., 2002; Jerovšek in Kovač, 2010, str. 27–32). Seveda pa bi kazalo postopek glede na kolizijo interesov in koneksiteto odločanja z *lege artis* dejavnostjo diferencirati (Kerševan, 2004; Kovač, 2011; Trpin, 2012). Za šolstvo bi lahko prilagojeno uporabili model, s katerim bi zajeli celoto pravnega odločanja, tj. izdaje splošnih in posamičnih, upravnih in civilnih aktov, kar bi omogočilo uravnoteženo in pregledno pravo mero prava v šolstvu (prim. Cerar, 2011, str. 94, 100), ki bi podprla in ne otežila temeljni proces dela, tj. izobraževanje in vzgojo učencev in dijakov za njihovo aktivno vlogo v družbi.

Preglednica 2: Diferencirana regulacija procesnega prava v šolstvu (prim. Kovač et al., 2012, str. 58)

A) Splošni del: Skupna temeljna načela izvajanja šolskih programov, vključno s pravicami učencev in dijakov (oz. študentov in povezano pri mladoletnih staršev)				
B) Posebni del: Načela in pravila po tipih zadev in po potrebi ravni izobraževanja				
Regulacija		Izvajanje		
1. Sodelovanje pri regulaciji in delu drugih oblasti (npr. centrov za socialno delo ali zavoda za šolstvo)	2. Sprejem splošnih pravil	3. Odločanje v posamičnih zadevah: 3. a) skupna šolskoprocena temeljna načela; nato načela in pravila za 3. b) oblastno odločanje, ločeno o: 3. ba) materialnih pravicah in statusih, 3. bb) postopki ex officio, z izvršbo, s posebnimi pravili in ZUP ter 3. bb) o vpisih, nagrajevanju, OPP, sankcijah itn., le delno po ZUP.	4. Upravna dejanja (vodenje evidenc, preiskave itn.)	5. Upravne pogodbe idr. poslovanje šole
C) Sodni nadzor nad zakonitostjo dela in aktov v šolstvu				
D) Evalvacija skladnosti ciljev regulacije in njenega izvajanja				

Formalna zakonitost pa tudi pri *lege artis* odločanju se nanaša na pravilno voden postopek v elementih določitve upravne zadeve (1.–4. člen ZUP) in da ni nastalih absolutnih bistvenih napak po 237. členu ZUP, ki vodijo v odpravo odločbe kljub morebitni potrjeni vsebinski korektnosti, tj. napak glede organa (stvarna pristojnost, nepristranskost uradne osebe), stranke (legitimacija, pravilno zastopstvo, pravica izjaviti se, prim. Kovač in Ferderber, 2006; Cambren McCabe et al., 2009, str. 8) in upravnega akta kot formo odločitve (odločba mora biti taka, da se jo da preizkusiti, predvsem mora

biti pisna in vsebovati obrazložitev izreka z notranjo skladnostjo). Pristojne uradne osebe pri odločanju o pravicah in obveznostih učencev in dijakov so navadno pedagogi (Kovač, 2007, 2011, str. 372), saj gre pri upravnem odločanju v pedagoškem procesu le izjemoma za vzporedno dejavnost, kot recimo pri subvencioniranju socialno šibkejših učencev, v vseh preostalih zadevah, zlasti glede statusov učencev in dijakov oz. vzgojno-disciplinskega ukrepanja zoper njih, pa je sicer formalno upravna odločitev izraz postopanja v sklopu izobraževanja. Enako velja za učence in dijake kot stranke, kar se potrjuje z empirično analizo nadzornih postopkov Inšpektorata RS za šolstvo in šport (Kostanjevec, 2009, str. 420 in nasl.), saj pretežna večina ugotavljanih kršitev sodi znotraj pedagoškega procesa (preverjanje znanja, vzgojni ukrepi itn.).

Analiza procesne ureditve in dilem določanja statusov učencev in dijakov ter vzgojno-disciplinskih ukrepov zoper njih

Formalna zakonitost zahteva od organa, da ves čas postopka ravna po temeljnih načelih tega zakona in posebnih zakonov, ki urejajo postopek in predstavljajo skupne minimalne standarde dovoljenega ravnanja organa in stranke v postopku (Jerovšek in Kovač, 2010, str. 28, 212). V posameznih fazah postopka se mora ravnati po posameznih procesnih institutih in procesnem redu, ki je veljal med odločanjem, ter obsega začetek postopka, ugotovitveni in dokazni postopek ter izdajo upravnega akta; nato lahko sledita še pritožbeni postopek in izvršba, pri čemer so v vsaki fazi organu in stranki dane pravice in obveznosti. Načelo zakonitosti tako izključuje neenako, samovoljno in pristransko odločanje, zagotavlja enakost in pravno varnost strank, ki ne smejo biti različno obravnavane zaradi nepravilne uporabe prava v postopku (prim. Kostanjevec, 2009; Cerar, 2011, str. 98).

Med ključnimi razsežnostmi formalne zakonitosti smo prehodno z normativno razčlenbo razlogov za pravna sredstva, s sodno prakso ter teoretičnim in z ustavnopravnim pomenom pravic obrambe opredelili elemente, kot so nanizani v preglednicah 3 in 4. Primarnega pomena je definicija upravne zadeve in s tem podrejene uporabe ZUP, kar naj bi vzorčno opredelil področni zakon, za isti tip zadeve (npr. učenec ali dijak športnik ali OPP) pa vsi zakoni za določno raven šolstva oz. programov enako (ZOsn in zlasti med seboj ZGim in ZPSI-1) ali enotni zakon (kot ZUOPP-1) za OŠ in SŠ. Stopnja zakonitosti bo torej višja, če pri tem elementu ugotovimo, da je: a) jasno definiran upravni postopek s področnim zakonom; b) določena uporaba ZUP; c) za isti tip zadev enotno za vse ravni izobraževanja. Glede pristojnih organov velja analogno: stopnja zakonitosti bo navadno višja, kolikor bolj a) enoznačna bo definicija pristojnih; b) nedvoumno razločevanje stvarne in personalne pristojnosti (zlasti pri monokratičnih organih, kot je ravnatelj, in

kolegijskih organih, kot je pritožbena komisija); c) poenotenje sistema pri isti ali sorodni skupini pravic ali obveznosti (ukrepov) v različnih področnih predpisih oz. ravneh izobraževanja. Pri strankah postopka bomo preučili tudi vprašanja zastopstva, saj gre večinoma v OŠ in SŠ za otroke oz. mladoletnike brez opravilne sposobnosti. Zaradi ustavne podstatí upravnega postopka kot mehanizma varstva šibkejših v razmerju nas bo analiza v šolskih predpisih opredeljenih načel vodila k ugotovitvi, da je stopnja zakonitosti višja, če a) so ta sovpadajoča s t. i. pravicami obrambe (predvsem pravica izjaviti se, vpogleda v spis, komunikacije, rabe jezika, vročanja pred učinki, polne obrazložitve odločitve in pravnega varstva); zadnji del je lahko urejen b) diferencirano, saj gre pričakovati drugo raven dejanske zrelosti in ozaveščenosti pri dijakih glede njihovega pravnega položaja proti koncu SŠ kot npr. učencih nižjih razredov v OŠ.

Preglednica 3: Analiza ključnih elementov formalne zakonitosti pri odločanju o statusih

	Status učenca po ZOsn (št. člena)	Status dijaka po ZGim	Status dijaka po ZPSI-1	Status učenca/dijaka po ZUOPP-1
Opredelitev pravice kot upravne zadeve	Status učenca – a) ki se vzporedno izobražuje po ZGla ali drugih javnih programih, in b) športnika (51)	Mešano in nejasno: status dijaka z vpisom (17), status vzporednega izobraževanja, športnika in priprav na mednarodna tekmovanja v znanju (18), podaljšanje (23)	Status dijaka z vpisom (46), z vzporednim ali izbirnim izobraževanjem (47), prenehanje (48) in podaljšanje (49), ne pa športnik (?)	Nejasno, ni sklica na ZUP (kot prejšnji zakon)
Postopek in uporaba ZUP	Da (60. a)	Status po 18 z dogovorom (?) oz. (?) po določitvi ministra, splošno postopek z zahtevo za varstvo pravic (41. d)	Splošno postopek po 83 ZPSI-1	Določen v par elementih (25-40), čeprav del enak po ZUP, a velja 3. člen ZUP!
Pristojnost: organi in uradne osebe	1. st.: ravnatelj; 2. st.: pritožbena komisija (ad hoc 5 članov, določen kvorum in večina)	Nejasno, razen za 23: ravnatelj »odloči«, posebej 2. st. (41. b): svet šole glede statusa (za drugo pritožbena komisija, določena po 41. c)	Nejasno, razen za 49: ravnatelj »odloči«, posebej 2. st. (80): tričlanska »komisija za varstvo pravic«; pri praksi odloča delodajalce (79)	1. st.: območna enota Zavoda za šolstvo (22); 2. st.: MIZŠ (32); po pridobitvi mnenj »komisij za usmerjanje« (določene, 23)

Legitimacija: stranka in zastopanje	Stranka učenec po ZOsn, zakoniti zastopnik po ZUP	Dijak ali zakoniti zastopnik po ZGim	Dijak ali zakoniti zastopnik po ZPSI-1	Otrok, učenec ali dijak, v različnih programih (5), s straši, ni določen »kolizijski skrbnik« (!)
Načelo izjaviti se in druga načela s pravnim varstvom	Po ZUP prek ZOsn	Načela (41.d) pomoči, zaslišanja, sorazmernosti, materialne resnice, hitrosti, vročitvijo pisnega akta z obrazložitvijo in pravnim poukom	Enako kot 41.d ZGim v 83 ZPSI-1	Zelo omejeno po ZUOPP-1 (npr. pripombe na mnenje po 28, pomanjkljivo o sestavinah odločbe v 30, vročanje po 31), a kavtele po ZUP!

Iz analize v zgornji preglednici je razvidno, da ureditev že po bistvenih elementih formalne zakonitosti ni enaka in dovolj določna po področni zakonodaji, predvsem pa niti nomotehnično niti vsebinsko poenotena po vertikali med OŠ in SŠ oz. horizontalno med statusi znotraj OŠ in SŠ ter statusi po ZUOPP-1, čeprav razumnega razloga za razlikovanje v nobenem izmed teh primerjav ni razbrati. Še več, npr. pri zastopstvu mladoletnikov bi pričakovali posebno ureditev prej v ZOsn kot ZGim in ZPSI-1, čeprav zbirno lahko ZOsn opredelimo kot opazno bolj sistematičen, tudi če bi ne vseboval sklica na uporabo ZUP. Posebej niso jasne razlike med ZGim in ZPSI-1 glede pritožbenega odločanja, saj gre obakrat za komisijo, a drugače poimenovano in sestavljeno, kar vnaša zmedo zlasti v šolah, ki izvajajo gimnazijske in druge srednje izobraževalne programe. Še zlasti pa ocenjujemo kot sporno celotno procesnopravno ureditev po ZUOPP-1, saj sta MIZŠ in zakonodajalec pri tem zakonu v primerjavi z ZUOPP iz leta 2000 in preostalimi šolskimi zakoni glede na ustavnosodna stališča naredila več korakov nazaj. Nista vključila pristojnosti za odločanje o OPP znotraj šolskih oblasti, čeprav gre za izrecno koneksitetno situacijo. Nadalje sta »deformalizirala« postopek kot neupravni z *a contrario* izključitvijo ZUP, kar pa po ustaljeni judikaturi vendar šteje kot materialno definirana upravna zadeva. Zato je taka ureditev dvojno zavajajoča in vnaša neenako obravnavo prav za otroke, ki naj bi bili tudi procesno posebej zaščiteni (pozitivno diskriminirani).

Preglednica 4: Analiza elementov formalne zakonitosti pri odločanju o vzgojnih ukrepih

	Vzgojni ukrepi po ZOsn	Vzgojni opomin po ZOsn	Ukrepi za kršitev po ZGim in ZPSI-1 z enotnim PŠRSŠ	Kršitve po ZGla in PRGŠ
Opredelitev upravne zadeve	Ne, vzgojno delovanje kot »strokovno« delo (60. č in nasl.)	Ni jasno, hibridno med »strokovnim« in upravnim ukrepom (60. f)	Ukrepi: opomin, ukor in izključitev (27 ZGim, 56 ZPSI-1) in alternativni; s PRSŠ (19) enotni, a razširjeni (!?)	Izključitev učenca (27 ZGla), ukrepi (le!?) po PRGŠ (19): opomin (in izključitev)
Postopek in uporaba ZUP	Ne po ZOsn, toda Pravila šolskega reda po posamezni (le javni!?) šoli (60.d, e), in 4 ZUP?	Ni jasno, iz konteksta prej ne (npr. obvestilo staršem o opominu?), toda vsaj 4 ZUP?	Splošno postopek v 41. d ZGim in 83 ZPSI-1 z zahtevo za varstvo pravic, sicer 3 ali 4 ZUP, po PRSŠ ZUP le pri izključitvi (?)	Ni omembe ZUP, a 4 ZUP, sicer poseben postopek (24–34 PRGŠ)
Pristojnost: organ in uradne osebe, njihova nepristranskost	Ni enotno določene vloge šole (le sodelovanje strokovnih delavcev pri sprejemu splošnih pravil)	Obrazložen pisni predlog strokovni sodelavec poda razredniku, ta preda v odločitev učiteljskemu zboru	Nekateri določeni v PRSŠ (21, 25), drugi v zakonu, PRSŠ drugače (?) kot zakon(a) določi za izključitev iniciativo razrednika, na 1. st. pa učiteljski zbor (tajno, z 2/3 večino)	Za izključitev 1. st. neenako učit. zbor, ob neplačevanju (!?) pa ravnatelj; 2. st. zoper učiteljeve ukrepe (24 PR) ravnatelj, zoper druge svet šole
Opredelitev legitimacije: stranka in zastopstvo	Stranka je učenec, toda ni določene vloge staršev niti po ZOsn, zakoniti zastopnik po ZUP	Učenec, razgovor z njim in starši ali delavcem šole kot zastopnikom interesov otroka	Dijak ali zakoniti zastopnik, lahko zagovor brez staršev (23 PRSŠ), potem »prisostvuje« (!?) strokovni sodelavec	Učenec »oziroma starši«
Pravice do pravnega varstva	Ni jasno, ali ugovor na izvajanje dela šole (60. g) za posamične ali vse, tudi/le splošne akte; ugovor lahko poda (mladoletni?) učenec ali razredniku ali (!?) starši svetovalni službi ali ravnatelju ali naknadno inšpekciji (!?)		Po 41.d ZGim in 83 ZPSI-1 z načeli pomoči, sorazmernosti, zaslišanja, resnice, hitrosti, vroči se pisni akt z obrazložitvijo in pravnim poukom, a po PRSŠ (28) s sklepom, le izključitev z odločbo (!?)	Pritožba (v le treh dneh) oz. ugovor (34 PRGŠ)

Iz analize v zgornji preglednici je razvidno, da ureditev že po bistvenih elementih formalne zakonitosti ni niti dosledna s teorijo in z judikaturο niti znotraj posameznega zakona oz. ravni izobraževanja (OŠ ali OŠ in GŠ) ali istega tipa zadeve po vertikalni, saj ključnih institutov obrambe sploh ni mogoče opredeliti. To velja že po prvem elementu, opredelitvi razmerja kot upravne zadeve, saj skuša npr. ZOsn s posebnim poglavjem in dodanimi

določbami od 60. člena naprej očitno vzgojne ukrepe opredeliti kot »strokovno delo, ki se izvaja v skladu s pravili stroke«, čemur se sicer tudi pri pojmovanju upravnih stvari sploh ne oporeka, a pravne determinacije razmerja in s tem nujne minimalne predvidljivosti in varnosti v postopku ni ustavno skladno izključiti samo po pravilu *lex specialis* (ZOsn) *derogat legi generali* (ZUP in zakonodajo o sodnem nadzoru nad upravnimi akti). Da bi dosegli isti cilj, predvidoma manj formalizirano postopanje, več mediacije in podrobnih alternativnim metod, bi bilo namreč mogoče doseči drugače – tako da zakon določi poenostavljen ali drugačen postopek (npr. namesto izdaje odločbe opredelitev dogovora, ki ga podpišeta šola in učenec/dijak) in le smiselno rabo ZUP. Posebej je pomislekov vredna alternativna definicija pristojnih za pravno varstvo po ZOsn, da ne omenjamo povsem zgrešene umestitve inšpekcije kot instančnega organa, saj je namen teh v konkretnih zadevah drug, predvsem zaščita pravic in pravnih koristi učenca, medtem ko je temelj delovanja inšpekcije zagotoviti splošni javni interes.

Le navidezna izključitev ZUP je škodljiva tudi zaradi nemožnosti izvedbe postopka po ustaljenih procesnih pravilih, zato se odpirajo na videz banalna vprašanja v praksi, ali je strokovni izpit iz upravnega postopka obvezen za ravnatelje kot organe odločanja, komu vročiti sklep o vzgojnem ukrepu zoper 16-letnika, kdaj se izteče rok za zahtevo za kršitev pravic v 8 dneh, če je dijak zvedel za kršitev npr. v soboto, 31. 8. 2013 (US, 2014). ZUP na vsa ta vprašanja namreč podaja odgovore, ki navadno niso »birokratski«, ampak uravnoteženi s filozofijo upravnega postopka in z realizacijo javne koristi ali pravic strank po materialnem pravu. Neredko se tako v praksi uporablja ZUP celo, ko to ni niti primerno, npr. pri obličnosti alternativnih vzgojnih ukrepov, ki so po vzorcih MIZŠ (in šole ravnateljev) zrcalna podoba odločbe, čeprav gre oz. naj bi bilo bistvo tega ukrepa ravno dogovorno soglasje (pogodba med šolo in dijakom), ne enostransko odločanje (akt) šole ...

Zanimivo pa je, da če smo pri statusih učencih ugotovili opazno bolj sistematično regulacijo po ZOsn, velja pri vzgojnih ukrepih nasprotno – ureditev je bistveno (!) bolj jasna, določna in skladna z ustavnimi jamstvi v SŠ in GŠ (kjer bi pričakovali večjo usklajenost glede na pretežnost učencev z OŠ), čeprav bi lahko odprli vprašanje določanja že vrste ukrepov in drugih elementov *materia legis* le s PRSŠ, celo *praeter legem*. Pravilnika, PRSŠ in PRGŠ, namreč določata več ukrepov kot zakon, nejasno diferencirata postopek po ZUP glede na teže ukrepov, čeprav gre za isti tip zadev, itn. Manj pomembna, a zavajajoča je še določba PRSŠ, da se izreče ukrep s sklepom, ki je sicer sistemsko procesni akt, ne meritorni, medtem ko izključitev pa z odločbo, kar vnaša nepotrebno in predvsem zavajajočo ureditev, saj v praksi veljajo v principu za oba akta, če sta meritorna, ne glede na njun naziv ista pravila o obličnosti in pravnem varstvu (več US, 2014). Zakaj take razlike, ni

mogoče pojasniti drugače kot z inercijo regulacije oz. različnimi direktorati znotraj MZIŠ, ki pokrivajo ali OŠ ali SŠ, povrh pa vnašajo nepreglednost in težave pri interpretaciji (že šolskega reda, saj so diferencirano glede na vrsto kršitve in ukrepa drugače določeni organi iniciacije in določanja v postopku), kar pa je za pravna razmerja nevzdržno. Dobre prakse vendar obstajajo že znotraj šolskega sistema in bi jih bilo na podlagi evalvacije ureditve in prakse razmeroma lahko dopolniti oz. popraviti, le ustrezno jih je treba identificirati, poenotiti in razširiti.

Zaključek

Iz prikazanih študij le izbranih nekaj primerov šolske regulacije v organizacijskem (pristojni za odločanje), materialnopravnem (katere pravice in obveznosti oz. pogoji zanje in njihovi pravni učinki) in procesnem (način uveljavljanja statusov in disciplinskih ukrepov, z (ne)uporabo ZUP) pogledu vidimo, da zakonodaja vsekakor ni niti pregledna, kaj šele nomotehnično ali vsebinsko optimalna. Če obstajajo posebnosti posameznih (pod)področij za določen skupek zadev, npr. o določanju statusov ali disciplinskih ukrepov učencev in dijakov, bi tako neenotno urejanje še do neke mere imelo smisel, vsekakor pa to ne velja, ko govorimo o isti pravici ali obveznosti, razlika iz ureditve pa izhaja samo iz naključno neenotne zakonodaje po vertikali šolskega sistema. To potrjujejo že sami normodajalci, saj je npr. za otroke s posebnimi potrebami sprejet enotni zakon, ki naj bi to vertikalno vzpostavil (čeprav se spet povsem pretrga na visokošolski ravni), ali na podlagi ZGim in ZPSI-1 enoten Pravilnik o šolskem redu v SŠ, ki naj bi zagotovil enotnost disciplinskega ukrepanja vsaj za vse SŠ-programe.

Zaradi ustavnih jamstev enakosti pred zakonom oz. različnega urejanja v istovrstnih položajih le ob izkazanem razumnem razlogu razlikovanja, vsebinsko in postopkovno, bi se moralo stanje nemudoma urediti. Menim, da je lahko učinkovit le sistemski pristop reregulacije glavnih zakonov (predvsem ZOsn, ZPSI-1, ZGla in ZUOPP), ki bi vnesel diferenciacijo in obenem unifikacijo pogojev in postopka z določeno stopnjo obvezne uporabe ZUP, upoštevalje temeljni merili tipa zadeve (drugače za npr. materialne pravice, statute ali disciplinske ukrepe) in ravni šolstva (v enakih zadevah navadno enako vsaj v OŠ in SŠ). Če k temu ne bo pristopilo niti pristojno ministrstvo, ki naj bi proaktivno skrbelo za resor in oblikovalo področne politike, bo namreč za vsak posamičen primer določen prizadeti dosežel zadoščenje pred sodiščem, a kazuistično in partikularno se javnega interesa v šolstvu ne bo doseglo, kar najmanj zavira sposobnost razvoja naše celotne družbe.

Literatura

- Androjna, V., & Kerševan, E. (2006). *Upravno procesno pravo*. Ljubljana: GV.
- Bauman Gašperin, J. (2000). Uporaba ZUP v postopkih pred organi vzgojno-izobraževalnih zavodov: pragmatičnost na področju šolstva in zgolj upoštevanje pedagoških načel brez ustrezne pravne varnosti vedno ne zadošča. *Pravna praksa*, 19(32), 9–11.
- Cambron McCabe, N. H., McCharty, M. M., & Thomas, S. B. (2009). *Legal Rights of Teachers and Students*. Boston, Sidney: Pearson.
- Cerar, M. (2011). Koliko prava potrebuje šolstvo? *Uprava*, IX(1), 85–102.
- Jerovšek, T., & Kovač, P. (2010). *Upravni postopek in upravni spor*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Kerševan, E. (2004). Vloga procesnega prava pri odločanju v nedržavnem sektorju. *Podjetje in delo*, 30(6–7), 1394–1402.
- Koprič, I. (2011). Administrative Technology and General Administrative Procedure: Challenges and Changes in South-Eastern Europe. *Hrvatska i komparativna javna uprava*, 11(1), 435–454.
- Kostanjevec, J. (2009). Pravni in praktični vidiki nadzorstva v vzgojno-izobraževalnih zavodih. *Pravni letopis 2009*, 413–427.
- Kovač, P., & Ferderber, N. (2006). Raba ZUP v disciplinskem postopku zoper študente - da ali ne?. *Javna uprava*, 42(4), 923–951.
- Kovač, P. (2007). Raba ZUP v šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5(3), 47–61.
- Kovač, P. (2011). Šole med pedagogiko in upravnim odločanjem – izhodišča za binaren model postopkov. *Pravnik*, 66(5/6), 363–381.
- Kovač, P., Rakar, I., & Remic, M. (2012). *Upravnoprocenjske dileme o rabi ZUP 2*. Ljubljana: Uradni list RS:
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZŠ. (2014). Pridobljeno 1. 1. 2014 s <http://www.mizs.gov.si/>
- Pravno-informacijski sistem RS & Register predpisov Slovenije. (2014). Pridobljeno 1. 1. 2014 s <http://zakonodaja.gov.si/> in <http://pisrs.si/Default.aspx>
- Statistični urad RS – SURS. (2014). Pridobljeno 2. 1. 2014 s <http://www.stat.si/>
- Šturm, L. (ur.) (2002, 2011). *Komentar Ustave RS* (Dopolnitev – A). Brdo: Fakulteta za državne in evropske študije.
- Trpin, G. (2009). Perspektive razvoja upravnega procesnega prava. *Javna uprava*, 45(1/2), 149–163.
- Trpin, G. (2012). Uporaba upravnega postopka v neupravnih zadevah. V XVIII. *Dnevi javnega prava* (neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Pravni fakulteta.
- Upravna svetovalnica – US. (2014). Pridobljeno 6. 1. 2014 s http://www2.fu.uni-lj.si/mediawiki/index.php?title=Glavna_stran
- Ustavno sodišče RS – UstS. (2014). Pridobljeno 2. 1. 2014 s <http://www.us-rs.si/>

BRALNA PISMENOST UČENCEV Z INTELEKTUALNIMI PRIMANJKLJAJI

Mojca Lipec Stopar in Nika Jenko
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Bralno razumevanje kot bralčevo oblikovanje pomena zapisanega jezika je cilj učenja branja tudi v programih opismenjevanja učencev z intelektualnimi primanjkljaji (IP). Osnova za preučevanje dejavnikov bralne zmožnosti je pojmovanje bralnega razumevanja kot produkta dveh temeljnih veščin: prepoznavanja besed in jezikovnega razumevanja. Prepoznavanje besed je v veliko študijah navedeno kot osnovna težava različnih skupin slabih bralcev. V zadnjem času pa se vedno več raziskav ukvarja z jezikovnim razumevanjem, v katerih je slušno razumevanje pogosto uporabljena mera jezikovnega razumevanja. V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo preučevali dejavnike bralnega razumevanja učencev z IP, ki nadaljujejo šolanje v programih poklicnega izobraževanja. Zanimalo nas je, ali raven bralnega razumevanja zadostuje za učenje s pomočjo branja in kakšna je variabilnost znotraj opazovanega vzorca učencev. Rezultati kažejo, da imajo učenci boljši potencial za razumevanje, kot pa ga lahko dosežejo ob lastnem branju, kar nam služi kot izhodišče pri iskanju ustrezne obravnave teh učencev, pri čemer spodbujanje jezikovnega razumevanja in dekodiranja razumemo kot pomembni sredstvi za spodbujanje njihovega splošnega kognitivnega delovanja.

Ključne besede: opismenjevanje, intelektualni primanjkljaji, bralno razumevanje

Literacy of Students with an Intellectual Disability

Abstract

Reading comprehension as a process of gaining the meaning of the written text is the main goal of literacy development programs, including those for students with intellectual disabilities (ID). The base for studying the variables of reading capability is the understanding of reading comprehension as a product of two basic components: recognition of words and language comprehension. In several previous studies, word recognition has been seen as a general problem for different groups of poor readers. Recently, more and more research is being done regarding language comprehension. In those studies, auditory comprehension is usually used for measuring language comprehension. In this article, we present the results of our research in which we investigated the variables in the reading comprehension of students with ID who continue their education in programs of vocational education. We were interested in knowing whether their level of reading comprehension is sufficient for using reading as a learning tool and what the variability among the students in the observed group is. The results show that students have better potential for

understanding the material in comparison to reading on their own, which serves as a starting point in finding the most appropriate method of educating these students, in which encouraging language comprehension and decoding are considered important for improving their general cognitive functioning.

Keywords: literacy development, intellectual disability, reading comprehension

Teoretično izhodišče

Cilj bralnega pouka v šoli je pripeljati učence ob koncu obveznega šolanja do stopnje bralne pismenosti (Pečjak in Gradišar, 2002). V raziskavah o bralni pismenosti se avtorji najpogosteje naslanjajo na definicijo bralne pismenosti kot »sposobnosti razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (Harris in Hodges, 1995, str. 211). Novejše opredelitve bralne pismenosti v primerjavi z zgornjo poudarjajo tudi raven kritičnega branja (npr. Pečjak in Gradišar, 2002). Učenci, s katerimi se v raziskavi ukvarjamo, med šolanjem v primerjavi z vrstniki ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda, »potrebujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (PP NIS), prilagojene metode, kadrovske in druge pogoje« (Učni načrt za PP NIS, 2003). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe teh učencev so posledica njihovih intelektualnih primanjkljajev (IP). Po definiciji AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) so za IP značilne pomembne omejitve v funkcioniranju posameznika, ki so nastale pred osemnajstim letom starosti. Omejitve se pojavljajo na področju intelektualnega funkcioniranja in na področju prilagoditvenih veščin, kamor uvrščamo tudi jezikovne veščine in pismenost. Raziskave (npr. Joseph in Seery, 2004; Levy, 2011; Stanovich, 1984; Verhoeven in Vermeer, 2006) kažejo, da razlike v intelektualnih zmožnostih pogojujejo tudi razlike v dosežkih na področju bralne pismenosti, vendar so avtorji neenotni glede njene napovedne moči.

Intelektualni primanjkljaji so razporejeni na kontinuumu – od lažjih do težkih. V PP NIS so vključeni otroci z IP, katerih rezultat na inteligenčnem testu in ocena funkcioniranja na enem ali več področjih prilagoditvenih veščin segata približno dva standardna odklona pod povprečje. Pri nas omenjeno skupino otrok označujemo kot otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Po kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenih otrok s posebnimi potrebami (OPP) (priloga Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP, 2003) imajo ti učenci v primerjavi z vrstniki znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Značilnosti omenjene skupine

učencev narekujejo prilagojen proces opismenjevanja. Sistematično začetno opismenjevanje je podaljšano in se konča v drugem triletju. Končni cilj se nanaša na »opismenjenost v smislu kar najboljšega praktičnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti« (UN PP NIS, 2003), kamor sodi tudi branje.

Na končno bralno zmožnost posameznika vplivajo številni dejavniki. Vpliv teh dejavnikov in odnosov med njimi je predstavljen v modelih bralne pismenosti različnih avtorjev (npr. Pečjak, Podlesek in Pirc, 2011; McKenna in Stahl, 2009). Modeli kot končno bralno zmožnost posameznika navajajo sposobnost bralnega razumevanja. To je povezano s številnimi kognitivnimi dejavniki (prav tam). Avtorji razlike v bralnem razumevanju med dobrimi in slabimi bralci najpogosteje povezujejo s sposobnostjo natančnega in hitrega dekodiranja (stopnjo avtomatiziranosti bralne tehnike) in splošno zmožnostjo jezikovnega razumevanja. Pečjakova s sod. (2011) v strukturnem modelu bralne pismenosti za mlajše in starejše osnovnošolce poleg (meta) kognitivnih dejavnikov poudarja tudi skupino čustveno-motivacijskih dejavnikov, ki vplivajo na bralno razumevanje posameznika.

Pregled raziskav na področju branja otrok z IP kaže na problematičnost posploševanja spoznanj omenjenih raziskav na populacijo otrok z IP, kar izpostavlja tudi Saundersova (2007). Težave se pojavljajo zaradi premajhnih in neprimerljivih vzorcev (po starosti in kognitivnih sposobnostih otrok) ter uporabe različnih raziskovalnih metod. Številne raziskave se ukvarjajo z branjem pri otrocih z Downovim sindromom (npr. Calhoon, 2001; Evans, 1994; Verucci et al., 2006), manj je raziskav na populaciji otrok z IP brez specifičnih sindromov in dodatnih primanjkljajev (npr. Barker, 2010; Conners, 2003; Merrill et al., 2003). Največji delež predstavljajo raziskave na področju zmožnosti fonološkega zavedanja (npr. Evans, 1994; Verucci et al., 2006) in dekodiranja (npr. Verhoeven in Vermeer, 2006) ter njunem vplivu na bralne dosežke (npr. Joseph in McCahran, 2003) pri omenjeni populaciji.

Raziskave, ki se ukvarjajo s primerjanjem bralnih dosežkov in posameznih dejavnikov branja pri otrocih z IP in otrocih značilnega razvoja (npr. Barker, 2010; Calhoon, 2001; Merrill et al., 2003; Pruthi, 2007; Verhoeven in Vermeer, 2006), dajejo različne rezultate. Avtorji ugotavljajo podobnosti in razlike med obema skupinama otrok na področju branja in posameznih dejavnikov, ki nanj vplivajo. Verhoeven in Vermeer (2006) sta ugotovila, da imata dekodiranje in jezikovno razumevanje tudi pri otrocih z IP (10–12 let, IQ 55–79) najpomembnejšo vlogo pri napovedovanju bralnih dosežkov, pri čemer je napovedna moč jezikovnega razumevanja zaradi manjše stopnje avtomatiziranosti bralne tehnike pri otrocih z IP nekoliko večja pri otrocih značilnega razvoja. Ugotovitev povezujeta z manjšo stopnjo avtomatiziranosti bralne tehnike pri otrocih z IP, kar nekoliko zmanjša vpliv jezikovnih zmožnosti

na bralno razumevanje. Kot glavna vzroka za težave pri obvladovanju bralne tehnike otrok z IP avtorji pogosto navajajo težave na področju fonološkega zavedanja in dekodiranja (npr. Barker, 2010; Conners, 2003; Merrill et al., 2003). Barker (2010) ugotavlja, da razvoj fonoloških procesov pri otrocih z IP poteka enako kot pri otrocih značilnega razvoja, prav tako je odnos med fonološkimi procesi in branjem podoben pri obeh skupinah otrok. Connersova (2003) pri otrocih z lažjimi IP (IQ od 50–55 do 70) v primerjavi z otroki značilnega razvoja ugotavlja zaostanek v bralnem razvoju, ki postaja s starostjo vse bolj očiten. Zgodnje bralne zmožnosti se razvijajo skladno z mentalno starostjo otrok z IP, pozneje pa začne razvoj branja zaostajati za pričakovani glede na mentalno starost otrok. Connersova (2003) zaostanek povezuje s težavami otrok pri prenosu in uporabi pridobljenega znanja v bralno situacijo. Kljub poznavanju povezav med črkami in glasovi imajo otroci težave pri vezavi fonemov zapisane besede, kar oteži branje besed in upočasni proces avtomatizacije. Več raziskav potrjuje izrazite težave otrok z IP s fonološkim kodiranjem (Merrill et al., 2003; Verhoeven in Vermeer, 2006). Otroci z IP kognitivne napore vlagajo predvsem v prepoznavanje besed in manj na razumevanje prebranega (Conners, 2003).

Tudi na področju jezikovnih zmožnosti avtorji ugotavljajo podobnosti in razlike v primerjavi z otroki značilnega razvoja. Pruthi (2007) navaja, da razvoj posameznih ravni jezika (pomenoslovje, skladnja, oblikoslovje) pri otrocih z lažjimi IP v predšolskem obdobju sledi enakemu zaporedju kot pri otrocih značilnega razvoja, le da je razvoj upočasnen. Levorato in sod. (2009) pri otrocih z Downovim sindromom navaja drugačne ugotovitve, ko izpostavlja izrazito nehomogen jezikovni profil omenjene skupine otrok. Merrill s sod. (2003) pri povzemanju raziskav, ki primerjajo otroke z lažjimi IP z mlajšimi otroki značilnega razvoja, ugotavlja manjšo učinkovitost jezikovnih procesov pri otrocih z IP na področju pomenske in skladenjske ravni jezika (Merrill et al., 2003). Težave bralnega razumevanja so prav tako posledica težav pri uporabi sobesedila, povezovanju prebranega s predhodnim znanjem in z manjšo zmožnostjo nadzorovanja lastnega razumevanja pri branju (Merrill et al., 2003; Conners, 2003). Opisane zmožnosti postajajo zaradi naraščanja zahtevnosti besedil in spreminjanja vloge branja (branje za učenje) v poznejših letih šolanja vse pomembnejše. Zato ne preseneča ugotovitev Connersove (2003), da tovrstne težave postajajo s starostjo vse bolj očitne. Enako velja za ugotovitve Isikdogan in Kargin (2010), da učenci z IP potrebujejo pomoč pri bralnem razumevanju tudi v višjih razredih.

Veliko raziskav o dejavnikih bralnega razumevanja pri otrocih z IP opozarja na pomembnost nekaterih temeljnih sposobnosti na branje (spomin, pozornost, zaznavanje), ki imajo po mnenju Levorata in sod. (2009) drugačno težo kot pri populaciji otrok značilnega razvoja. Številni avtorji opozarjajo

na vlogo spomina (Conners, 2003; Isikdogan in Kargin, 2010; Levorato et al. 2006; Merrill et al., 2003). Connersova (2003) navaja, da sposobnosti slušnega pomnjenja sodijo med najpomembnejše napovedovalce bralnih dosežkov otrok z lažjimi IP.

Otroci, vključeni v PP NIS, predstavljajo heterogeno populacijo. Na podlagi raziskav lahko predvidevamo, da razvoj branja sledi enakim fazam kot pri otrocih značilnega razvoja. V primerjavi z vrstniki značilnega razvoja se med njimi pojavljajo večje individualne razlike pri bralnih dosežkih. Zasledimo jih lahko v hitrosti usvajanja branja in kakovosti pridobljenih bralnih veščin na posamezni stopnji (Lipec Stopar, 2000). Kljub naštetim težavam so nekateri otroci z blagimi IP uspešnejši pri branju kot drugi (Conners, 2003). Uspešnejši bralci se od manj uspešnih najpogosteje razlikujejo v boljših sposobnostih vidnega pomnjenja, vidnega razločevanja in asociativnega učenja (bralci, boljši v prepoznavanju celih besed in dekodiranju) ter boljših sposobnostih slušnega pomnjenja, fonološkega zavedanja in semantičnih znanj (bralci, boljši v dekodiranju in razumevanju prebranega) (prav tam). Connersova (2003) opozarja, da je kljub naraščanju spoznanj na področju branja število raziskav o bralnih zmožnostih otrok z IP majhno. Saundersova (2007) k temu dodaja, da imajo novejša spoznanja o branju pri otrocih značilnega razvoja premajhen vpliv na področje branja otrok z IP. To gotovo velja za področje vpliva čustveno-motivacijskih dejavnikov na bralno razumevanje. S. Pečjak et al. (2006) so dejavnike bralne motivacije razdelile na prvine zunanje in notranje motivacije. Med zadnje sodijo tudi prepričanja in zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti, ki imajo po ugotovitvah Pečjakove (2010) neposreden vpliv na bralno razumevanje pri starejših osnovnošolcih. Ugotovitve Switzky Harvey (1997) kažejo, da učna motivacija otrok z IP temelji pretežno na zunanjih spodbudah. Obenem poudarja potrebo po preučevanju vloge učne motivacije na kognitivne procese pri otrocih z IP.

Opredelitev problema raziskovanja

Čeprav se v zadnjem času veliko več ukvarjamo s težavami na področju pismenosti pri populaciji, ki predstavlja večinsko OŠ-populacijo, ki je prav tako zanimiva in zelo raznolika po svojih VI-potrebah, se je treba vprašati tudi, kako uspešno opismenimo učence, ki končajo prilagojen vzgojno-izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Vemo, da ti učenci predstavljajo najprej zelo heterogeno populacijo. Da bi prišli do nekoliko bolj homogenega vzorca, smo za opazovanje izbrali le tiste, ki so uspešno končali osnovnošolski program in ki šolanje nadaljujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja. Murnikova (2005), profesorica slovenskega jezika, ki poučuje v takšnem programu, v svojem prispevku ugotavlja, da dijakom z IP ravno

pismenost povzroča velike težave, ki se kažejo pri vseh splošnih izobraževalnih predmetih, pri katerih je potrebno učenje z branjem učbeniških gradiv, saj se veliko učencev oz. dijakov še vedno ukvarja predvsem s prepoznavanjem besed in imajo zato velike težave z razumevanjem besedil. Rezultat je pogosto nemotiviranost in odpor dijakov do pismenosti na splošno. Raziskave sicer kažejo, da razvoj pismenosti tudi pri njih poteka po enakih razvojnih fazah kot pri otrocih značilnega razvoja, vendar s precejšnjim zaostankom, ki se z leti še povečuje. Prav tako pa tudi znotraj te populacije zaznavamo večje individualne razlike v bralnih dosežkih, zlasti spet ob koncu šolanja. Čeprav pri tem igra pomembno vlogo njihov primanjkljaj splošnega kognitivnega delovanja, pa danes vemo, da to področje ni nespremenljivo in da gre pogosto za delovanje v obe smeri: tako kognitivne zmožnosti delujejo na pridobivanje različnih veščin, napredovanje pri teh pa povratno vpliva na kognitivne zmožnosti. Ravno zato je pismenost treba gledati tudi v tej luči, torej kot sredstvo za spodbujanje njihovega kognitivnega razvoja.

Na končno bralno zmožnost posameznika vplivajo številni dejavniki. Osnova za njihovo preučevanje je pojmovanje bralnega razumevanja kot kombiniranje dveh temeljnih veščin: prepoznavanja besed in jezikovnega razumevanja. Prepoznavanje besed je v veliko študijah navedeno kot osnovna težava različnih skupin slabih bralcev. Čeprav je bilo v literaturi posvečene več pozornosti dejavnikom, ki jih povezujejo s prvo komponento bralnega razumevanja, tj. s prepoznavanjem besed, pa je v zadnjem času vedno več raziskav, ki se ukvarjajo z dejavniki, ki vplivajo na jezikovno razumevanje. Slušno razumevanje je pogosto uporabljena mera jezikovnega razumevanja. Vzpostavitev povezave med govorjenim (slušno razumevanje) in pisnim jezikom (bralno razumevanje) je za otrokov bralni razvoj najpomembnejša, a pogosto spregledana prvina v postopkih ugotavljanja otrokovih potreb.

Raziskovalna vprašanja

Kako se torej kažejo dosežki na področju pismenosti pri populaciji učencev z IP? Zanimalo nas je, kakšno raven bralnega razumevanja dosegajo, ali njihova raven bralnega razumevanja zadostuje za učenje s pomočjo branja. Opazovali smo dosežke na različnih preizkusih, ki imajo pomembno povezavo z bralnim razumevanjem v komponenti prepoznavanja besed in jezikovnega razumevanja, prav tako pa smo opazovali nekatere dejavnike odnosa do branja oz. zaznavanje pomembnosti branja, vrednotenje sebe kot bralca in pogostost branja, dejavnike, ki imajo večji vpliv zlasti pri starejših učencih (Pečjak, 2010). Zanimalo nas je, kakšna je tehnika branja, opredeljena kot hitrost branja in število ter vrste napake, ki se pri tem pojavljajo. Nadalje skušamo odgovoriti na vprašanje, ali pri učencih z IP prihaja do razhajanja

med njihovim bralnim in slušnim razumevanjem. S tem skušamo ugotavljati, ali učenci dosežejo svoje potenciale razumevanja, saj neposredno primerjamo njihovo razumevanje ob poslušanju in samostojnem branju kratkih besedil. Rezultati drugih raziskav, ki primerjajo slušno in bralno razumevanje, pokažejo, da so te razlike z razvojem bralne veščine vedno manjše. Pri otrocih značilnega razvoja ta povezanost narašča do petega razreda, pozneje pa ostane stabilna (Stanovich, Cunningham in Feeman, 1984). Iz tega sledi, da bo razumevanje boljše ob poslušanju kot ob branju, če ima otrok slabo veščino branja in če je bralno gradivo zanj prezahtevno. Nasprotno pa bo razumevanje ob branju boljše, če ima otrok veščino branja dobro razvito in je bralno gradivo za njegovo raven branja primerno.

Pri tem smo se oprli na nekatere rezultate, ki kažejo na dosežke populacije značilnega razvoja. Upoštevali smo, da se skladno s paradigmo upočasnjenega razvoja pričakovanja pri naši starostni skupini ne morejo primerjati s skupino enake kronološke starosti otrok značilnega razvoja. Uporabili smo rezultate učencev, ki po svojem razvoju pismenosti vstopajo na raven razvijanja strateškega branja in pisanja, pri katerih je proces sistematičnega učenja branja in pisanja končan in vstopajo v fazo učenja s pomočjo branja, kar se pri otrocih značilnega razvoja zgodi okoli 10., 11. leta starosti. Te rezultate smo pridobili v predhodnih raziskavah (Lipec Stopar, 2005), v katerih smo identificirali različne skupine dobrih in slabih bralcev. Za primerjavo smo uporabili dosežke skupine t. i. povprečnih bralcev, saj njihove dosežke pojmujemo kot temeljne za prehajanje na višje ravni bralnega razumevanja, ki učencem omogočajo branje za učenje. Pričakovali smo, da bodo učenci z IP glede na njihovo starost na posameznih preizkusih dosegli, če ne presegli vrednosti za precej mlajše bralce.

Metoda raziskovanja

Vzorec

Učenci, vključeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, predstavljajo najprej zelo heterogeno populacijo. Da bi prišli do nekoliko bolj homogenega vzorca, smo za opazovanje izbrali le tiste, ki so uspešno končali osnovnošolski program in ki šolanje nadaljujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja. Gre torej za namenski vzorec tistih učencev oz. dijakov, ki so v omenjeni populaciji tudi najperspektivnejši in ravno zato potrebujejo posebno pozornost. V opazovanem vzorcu je 30 učencev oz. dijakov z IP v starosti od 15 do 18 let, v primerjalni skupini pa 105 učencev v starosti od 10 do 11 let.

Spremenljivke

Vse uporabljene spremenljivke in merski pripomočki, s katerimi so bile pridobljene, so predstavljeni v spodnji preglednici (preglednica 1).

Preglednica 1: Opis spremenljivk

Instrument	Oznaka spremenljivk	Daljša imena spremenljivk	Opis merjenja
Test hitrega branja z razumevanjem	THB_3	Test hitrega branja z razumevanjem – 3 minute	Število pravilnih odgovorov v času 3 minut
SL40 – test bralnega in slušnega razumevanja	SL40__SL	SL40 test slušnega razumevanja	Število doseženih točk za celoten test
	SL40_BR	SL40 test bralnega razumevanja	Število doseženih točk za celoten test
Preizkus bralnega razumevanja – ob tihem branju	OBNOVA	Število elementov v obnovi	Število elementov celotne obnove
	STRUKT_OBN	Ocena strukture obnove	Skupna ocena, sestavljena iz ocen posameznih delov besedila (uvod, jedro, zaklj.)
Preizkus glasnega branja	HITROST	Preračunana hitrost branja	Število besed, prebranih v minuti
	ZAMEN1	Zamenjava za besede – nesmiselna	Število napak
	ZAMEN2	Zamenjava za besede – še smiselna (nenatančno)	Število napak
	IZPUST1	Izpuščanje besede	Število napak
	VSTAVI	Vstavljanje besede	Število napak
	OBRAČA	Obračanje besed ali pos. črk	Število napak
	ČAKA	Čakanje pred izgovorom	Število napak
	PONAVLJA	Ponavljjanje iste besede	Število napak
	LOČILA	Neupoštevanje ločil	Število napak
	SAM_POPR	Sam popravi napake	Pogostost
	KVANT	Kvantitativne napake	Skupno število vseh napak, ki spreminjajo smisel prebranega
	KVALIT	Kvalitativne napake	Skupno število vseh napak, ki ne spreminjajo smisla prebranega
	VSENAPAK	Vse napake skupaj	Skupno število vseh napak
Vprašalnik vrednotenja branja	VREDNOT	Zaznavanje pomembnosti branja	Seštevek točk na osnovi večstopenjske lestvice
	UPORABA	Pogostost branja	Seštevek točk na osnovi večstopenjske lestvice
	SAMOPOD	Zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti	Seštevek točk na osnovi večstopenjske lestvice

Uporabljene analize podatkov

Pri analizi rezultatov testiranja in preizkusov smo uporabili osnovne metode deskriptivne statistike, pri čemer vedno prikazujemo rezultate ločeno po skupinah (opazovana skupina učencev z IP in primerjalna skupina mlajših učencev, povprečnih bralcev).

Nadalje za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik uporabljamo t-test za neodvisne vzorce, pri čemer smo upoštevali vrednost F-testa (ugotavljanje homogenosti varianc) in glede na te rezultate upoštevali ustrezno t-vrednost.

Ker so bili vsi uporabljeni merski pripomočki že uporabljeni v predhodnih raziskavah, nismo dodatno izračunavali njihovih merskih značilnosti, saj so že bile predhodno ugotovljene kot ustrezne (Lipec Stopar, 2005).

Rezultati z interpretacijo

Rezultate opazovane skupine učencev z IP primerjamo z rezultati skupine mlajših učencev, ki naj bi imeli večšino branja med desetim in enajstim letom starosti usvojeno do te mere, da se lahko posvetijo razumevanju med branjem. To je osnovni pogoj uporabe branja za učenje. Temu cilju sledimo tudi pri učencih z IP, za katerega pa zaradi velikih razlik v populaciji ne moremo natančno napovedati, pri kateri starosti ga bodo dejansko dosegli. Ti učenci v razvoju branja prehajajo skozi enake razvojne stopnje branja, a se na posamezni stopnji zadržijo dlje časa, najvišjih ravni pa ne dosežejo.

Nekatere značilnosti opazovanega vzorca učencev z IP so razvidne že iz pregleda osnovnih opisnih statistik (preglednica 2). Tako lahko rečemo, da je razpršenost rezultatov pri večini spremenljivkah precej večja pri učencih z IP kot pri povprečnih bralcih, čeprav je ta skupina številčnejša. To govori o veliki heterogenosti opazovane skupine učencev, pa čeprav gre za izbrano skupino uspešnejših učencev, ki nadaljujejo šolanje v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Preglednica 2: Osnovna opisna statistika celotnega sistema spremenljivk za primerjalno in opazovano skupino

	Povprečni bralci					Bralci z IP				
	Aritm. sredina	N	Stand. odklon	Min.	Maks.	Aritm. sredina	N	Stand. odklon	Min.	Maks.
THB_3	10,79	105	4,461	3	23	10,57	30	4,703	3	21
SL40__SL	15,06	105	3,489	8	20	18,43	30	1,547	15	20
SL40_BR	16,29	105	2,779	8	20	16,63	30	2,834	10	20
OBNOVA	16,30	105	5,328	6	32	17,73	30	5,614	8	30
STRUKT_OBN	2,62	105	,798	1	4	2,90	30	1,144	1	4
HITROST	135,72	105	12,875	108	179	113,83	30	32,291	38	200
ZAMEN1	,88	105	1,141	0	5	4,87	30	4,142	0	16
ZAMEN2	2,78	105	1,985	0	11	3,83	30	3,196	0	10
IZPUSTI	,86	105	1,236	0	6	,93	30	1,311	0	6
VSTAVI	,42	105	,731	0	3	,97	30	1,129	0	4
OBRAČA	,01	105	,098	0	1	,30	30	,651	0	3
ČAKA	,10	105	,326	0	2	1,13	30	1,167	0	4
PONAVLJA	3,04	105	2,496	0	13	2,10	30	2,057	0	8
LOČILA	2,32	105	2,142	0	9	,90	30	1,213	0	5
KVANT	4,94	105	3,047	0	15	10,60	30	7,079	0	30
KVALIT	6,02	105	3,530	0	19	4,17	30	2,718	0	11
VSENAPAK	10,96	105	5,133	2	25	14,77	30	8,633	1	39
SAM_POPR	1,11	105	1,258	0	6	2,40	30	2,078	0	9
SAMOPOD	13,28	105	2,698	5	16	10,20	30	4,003	5	20
VREDNOT	14,26	105	2,461	0	16	6,40	30	3,784	4	20
UPORABA	10,78	105	3,113	3	16	11,80	30	3,624	4	19

S primerjanjem rezultatov obeh skupin ugotavljamo, ali bralci z IP dosegajo raven povprečnih bralcev, ki jim omogoča učenje z branjem in nadaljnji razvoj bralnega razumevanja. Statistično pomembne razlike med obema skupinama so označene v spodnji preglednici (preglednica 3).

Preglednica 3: Preizkušanje pomembnosti razlik med rezultati primerjalne in opazovane skupine

		F	Sig.	T	Df	Sig.
THB3	Enaka varianca	,129	,720	,239	133	,811
	Neenaka varianca			,232	44,997	,817
SL40_SL	Enaka varianca	22,856	,000	-5,148	133	,000
	Neenaka varianca			-7,633	109,859	,000
SL40_BR	Enaka varianca	,196	,658	-,602	133	,549
	Neenaka varianca			-,595	46,154	,555
HITROST	Enaka varianca	31,046	,000	5,595	133	,000
	Neenaka varianca			3,630	31,676	,001
ZAMENI	Enaka varianca	89,110	,000	-8,837	133	,000
	Neenaka varianca			-5,221	30,267	,000
ZAMEN 2	Enaka varianca	15,561	,000	-2,206	133	,029
	Neenaka varianca			-1,712	35,628	,096
IZPUSTI	Enaka varianca	,003	,954	-,294	133	,769
	Neenaka varianca			-,284	44,784	,778
VSTAVI	Enaka varianca	9,762	,002	-3,171	133	,002
	Neenaka varianca			-2,511	36,216	,017
OBRAČA	Enaka varianca	87,458	,000	-4,439	133	,000
	Neenaka varianca			-2,435	29,373	,021
ČAKA	Enaka varianca	78,693	,000	-8,137	133	,000
	Neenaka varianca			-4,821	30,304	,000
PONAVLJA	Enaka varianca	,589	,444	1,883	133	,062
	Neenaka varianca			2,096	55,777	,041
LOČILA	Enaka varianca	13,490	,000	3,479	133	,001
	Neenaka varianca			4,675	84,848	,000
OBNOVA	Enaka varianca	,380	,539	-1,280	133	,203
	Neenaka varianca			-1,243	45,017	,220
STRUKT_OBN	Enaka varianca	6,681	,011	-2,043	133	,043
	Neenaka varianca			-1,679	37,431	,101
KVANT	Enaka varianca	38,976	,000	-6,408	133	,000
	Neenaka varianca			-4,266	32,127	,000
KVALIT	Enaka varianca	1,440	,232	2,655	133	,009
	Neenaka varianca			3,067	59,825	,003
VSE NAPAKE	Enaka varianca	11,873	,001	-3,028	133	,003
	Neenaka varianca			-2,301	35,054	,027
SAM_POPR	Enaka varianca	7,958	,006	-4,207	133	,000
	Neenaka varianca			-3,225	35,286	,003

Statistično pomembne razlike med obema skupinama se kažejo pri spremenljivkah, ki predstavljajo tehniko branja. Pri bralcih z IP lahko vidimo slabšo hitrost branja in večje število napak pri branju. Pogosteje se pojavljajo

določene vrste napak, npr. zamenjava za nesmiselno besedo, vstavljanje drugih besed, zamenjevanje vrstnega reda črk ali zlogov in čakanje pred izgovorom zapisane besede. Vse te napake so značilne za bralce, ki so se v svojem razvoju sicer trdno vezali na dekodiranje, a še niso dosegli fluentnosti branja, ki bi jim omogočila, da bi se v večji meri osredinili na vsebino. Precej manj je uganjevanja prave besede na osnovi semantičnega ključa, kar pomeni, da so bralci z IP že v fazi ortografskega branja, a za to, da bodo zlahka in hitro prepoznali besede, še vedno potrebujejo dejavnosti za razvijanje fluentnosti branja.

Med obema skupinama sicer ni statistično pomembnih razlik pri spremenljivkah, ki vključujejo razumevanje pri branju, npr. THB3, ki predstavlja hitro branje z razumevanjem, bralno razumevanje s preizkusom SL40, pri katerem mora učenec najti pravi odgovor na osnovi branja kratkih besedil, število elementov, vključenih v obnovo prebranega besedila, in skupna ocena obnove, ki označuje kakovost obnove z vidika zastopanosti elementov vseh delov besedila. Ti rezultati kažejo, da je bralno razumevanje kljub nekoliko slabši tehniki branja primerljivo z branjem mlajših povprečnih bralcev, kar nakazuje, da imajo bralci z IP najverjetneje prednost na drugi komponenti bralnega razumevanja, in sicer pri jezikovnem razumevanju. Rezultati to potrjujejo. V našem primeru smo kot mero jezikovnega razumevanja uporabili slušno razumevanje, pri katerem so bralci z IP dosegli celo boljši rezultat od povprečnih bralcev.

Primerjali smo odnos med bralnim in slušnim razumevanjem za vsako skupino posebej (preglednica 4). Že primerjava obeh srednjih vrednosti pri skupini bralcev z IP kaže na pomembno razliko med obema vrednostma, ki jo potrjuje tudi t-test.

Preglednica 4: Preizkušanje pomembnosti razlik med bralnim in slušnim razumevanjem bralcev z IP

	Aritm. sredina	N	Stand. odklon	t	df	Sig.
SL40_SL	18,43	30	1,547	4,607	29	,000
SL40_BR	16,63	30	2,834			

Razlika je nekoliko manjša, a še vedno statistično pomembna tudi v skupini povprečnih bralcev (preglednica 5).

Preglednica 5: Preizkušanje pomembnosti razlik med bralnim in slušnim razumevanjem povprečnih bralcev

	Aritm. sredina	N	Stand. odklon	t	df	Sig.
SL40_SL	15,06	105	3,489	-3,084	104	,003
SL40_BR	16,29	105	2,779			

To pomeni, da bralci obeh skupin pokažejo boljše razumevanje besedil ob njihovem poslušanju kot ob branju. To še zlasti velja za bralce z IP, pri katerih je ta razlika še večja, kar pomeni, da je njihovo razumevanje ob samostojnem branju pomembno slabše kot ob poslušanju. Pogosto se namreč slabše bralno razumevanje pripiše njihovim slabšim intelektualnim zmožnostim, ki seveda imajo določen vpliv. Naši rezultati pa kažejo, da bralci z IP ne dosežejo svojega dejanskega potenciala razumevanja, saj jih pri tem ovira slaba tehnika branja oz. manjša fluentnost.

Preglednica 6: Preizkušanje pomembnosti razlik med rezultati primerjalne in opazovane skupine glede odnosa in pogostosti branja

		F	Sig.	T	df	Sig.
SAMOPOD	Enaka varianca	12,774	,000	4,903	133	,000
	Neenaka varianca			3,960	36,841	,000
VREDNOT	Enaka varianca	5,331	,022	13,538	133	,000
	Neenaka varianca			10,743	36,288	,000
UPORABA	Enaka varianca	,140	,709	-1,523	133	,130
	Neenaka varianca			-1,400	42,000	,169

V preglednici 6 so prikazane še spremenljivke, ki predstavljajo posameznikovo vrednotenje sebe kot bralca, splošen odnos do branja oz. zaznavanje branja kot pomembne veščine ter dejanska uporaba branja oz. pogostost izvajanja dejavnosti, ki vključujejo branje. Izkaže se, da se skupini pomembno razlikujeta v prvih dveh spremenljivkah, pri čemer se bralci z IP vrednotijo precej slabše kot povprečni bralci, prav tako pa pomembno slabše vrednotijo pomembnost branja. Vse tri spremenljivke so sicer tesno povezane s preostalimi spremenljivkami, s katerimi opisujemo bralno razumevanje. Dobro bralno razumevanje vpliva na posameznikovo vrednotenje sebe kot bralca, zato slabi dosežki za seboj povlečejo še slabšo bralno samopodobo. Slabi bralci navadno berejo manj, kar še povečuje razkorak med njihovimi potencialnimi in dejanskimi dosežki. Smisel, pomen in vrednost obvladovanja veščine branja lahko učenec uvidi le, če ima izkušnje z dejavnostmi, v katerih si z branjem lahko resnično pomaga. Slabi

bralci imajo takih izkušenj malo, zato imajo do branja tudi slabši odnos. Ta odnos se odraža v vseh situacijah, povezanih z branjem; njegovo delovanje poteka na kontinuumu – od pozitivnih prek nevtralnih do negativnih občutij, ki se kažejo tako, da so bralne situacije za posameznika zelo privlačne, je do njih indiferenten ali pa se jim celo izogiba (Pumfrey, 1997).

Zaključek

Čeprav slabše bralne razumevanje učencev z IP hitro pripišemo njihovim slabšim splošnim kognitivnim potencialom, pa se izkaže, da je njihovo slušno razumevanje vendarle boljše od bralnega razumevanja; da pri njih večšina branja ne poteka dovolj zlahka in samodejno, da bi lahko vse svoje mentalne kapacitete posvetili razumevanju. Ravno zato je pri njih še vedno pomembno, da besedilo, ki ga obravnavajo, slišijo, preden ga samostojno berejo, prav tako pa so zanje pomembne strategije za razvijanje hitrosti in natančnosti branja, torej strategije za razvijanje fluentnosti branja. Če sprejemamo teorijo upočasnjene razvoja, lahko hitro ugotovimo, da nam kljub podaljšanemu začetnemu opismenjevanju v programu osnovne šole zmanjka časa za razvijanje fluentnosti branja. Iz tega sledi nujnost podpore razvijanja fluentnosti branja tudi ob prehodu v nižje poklicno izobraževanje.

Velikega pomena je pri skupini učencev razvijanje slušnega razumevanja za bogatenje jezikovnega znanja in razvijanje splošnega znanja, ki predstavlja referenčni okvir za učenje novega. Po teoriji sheme (Anderson, 1985) je razumevanje odvisno od integracije novega znanja v mrežo predhodnega znanja, pri čemer učenci z IP potrebujejo vodenje, da to znanje aktivirajo. Za to je pomembna skrbna izbira besedil, ki jih učenci z IP lahko sprejemajo s pomočjo vodenega branja (v primerjavi z besedili za razvijanje fluentnosti branja, ki morajo biti preprostejša, skladna s trenutno otrokovo jezikovno ravniyo).

Velikega pomena pri skupini bralcev z IP je tudi vodeno razvijanje višjih ravni razumevanja, npr. uporaba poslušanja za razvijanje kompleksnih veščin razumevanja, ki vključujejo razumevanje zahtevnejših jezikovnih struktur, zaključevanje, sklepanje, iskanje osrednjih idej besedil, zapolnjevanje vrzeli informacij, povezovanje posameznih delov besedila itn.; vse to zahteva interpretativno razmišljanje, kar je za te učence še posebej zahtevno, a je pomembno za spodbujanje njihovega kognitivnega razvoja.

Literatura

Anderson, J. R. (1985). Cognitive psychology and its implication. V R. L. Solso (ur.), *Cognitive psychology* (str. 35–96). Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.

Barker, R. M. (2010). Modeling Phonological Processes for Children with Mild Intellectual Disabilities: The Relationship between underlying Phonological Abilities and Associated Language Variables. Psychology Dissertations. Paper 77. Pridobljeno 12. 2. 2013 s http://digitalarchive.gsu.edu/psycs_diss/77

Calhoon, J. A. (2001). Factors Affecting the Reading of Rimes in Words and Nonwords in Beginning Readers With Cognitive Disabilities and Typically Developing Readers: Explorations in Similarity and Difference in Word Recognition Cue Use. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(5), 491–504.

Connors, F. A. (2003). Reading skills and Cognitive Abilities of Individuals With Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1).

Evans, R. (1994). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(3), 102–105.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Isikdogan, N., & Kargin, T. (2010). Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1509–1527.

Joseph, L. M., & Seery, M. E. (2004). Where Is the Phonics? A Review of the Literature on the Use of Phonetic Analysis with Students with Mental Retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2).

Livorato, M. C., Roch, M. et al. (2009). Text comprehension in Down syndrome: The role of lower and higher level abilities. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(4), 285–300.

Levy, Y. (2011). IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2267–2277.

Lipeč Stopar, M. (2000). Razvoj branja tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. *Naš zbornik*, 33(2), 2–3.

Lipeč Stopar, M. (2005). *Taksonomija težav bralnega razumevanja na osnovi latentne strukture branja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for Reading Instruction*. Second Edition. New York: The Guilford Press.

Merrill, E. C., Lookadoo, R., & Rilea, S. (2003). Memory, Language Comprehension and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27, 151–1.

Murnik, V. (2005). Pismenost dijakov v srednjem poklicnem, srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 56(122, posebna izdaja), 218–222.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, N., & Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija: razvijanje in merjenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S., & Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S., Podlesek, A., & Pirc, T. (2011). Model of Reading Comprehension for 5th Grade Students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53–67.

Priloga Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2003). Pridobljeno 14. 2. 2014 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200354&stevilka=2703>

Pruthi, G. (2007). Language Development in children with mental retardation. *Dynamical Psychology, An International, Interdisciplinary Journal of Complex Mental Processes*. Pridobljeno 24. 2. 2014 s <http://wp.dynapsyc.org/?p=46>

Pumfrey, P. D. (1997). Assesment of affective and motivational aspects of reading. V J. R. Beech & C. Singleton (ur.), *The psychological assesment of reading* (str. 160–175). London, New York: Routledge.

Saunders, K. J. (2007). Word-Attack Skills in Individuals with Mental Retardation. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 78–84.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, Cognitive Skills and Early Reading Progress. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 278–303.

Switzky Harvey, N. (1997). The Educational Meaning of Mental Retardation: Toward a More Helpful Construct. *Mental Retardation and the Neglected Construct of Motivation*. Annual Convention of the Council for Exeption Childre, 75th, Salt Lake City, UT, April 9–13.

Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom: Slovenščina (2003). Pridobljeno 15. 2. 2014 s <http://www.zrss.si/?rub=3067>

Verhoevenm, L., & Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities and differing linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 725–738.

Verucci, L., Menghini, D., & Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(7), 477–491.

OBDELAVA PODATKOV – IZZIVI ZA POUČEVANJE V SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Nikolaj Lipič

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad Ljubljana

Povzetek

Živimo v času, ki ga kot edina gotovost zaznamujejo spremembe. Tudi v izobraževanju. Nov čas zahteva novo kulturo izobraževanja. Strokovna javnost je enotna, da je znanje o delu s podatki pomembno za aktivnosti znotraj matematike in tudi v okviru drugih predmetov. Vsebinam obdelave podatkov moramo dati pravilno težo in jih tudi primerno izvesti (Magajna in Žakelj, 1999). Nekatere mednarodne raziskave so opozorile, da imajo naši učenci pomanjkljivo znanje o obdelavi podatkov (statistike, kombinatorike in verjetnosti), zato so bile te vsebine v zadnji kurikularni prenovi vključene v kataloge znanja matematike. Učni cilji tega vsebinskega sklopa so usmerjeni v usvajanje temeljnih znanj o opisni statistiki, verjetnosti ter o predstavitvah podatkov in strategijah dela s podatki kot elementoma problemskega znanja (Magajna, 2002). V prispevku predstavljamo dileme in izzive srednješolskih učiteljev pri poučevanju obdelave podatkov. S pomočjo SPIN-analize smo identificirali in ovrednotili prednosti in slabosti ter izzive in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov v okviru srednješolskega izobraževanja ter podali predloge za izboljšanje stanja.

Ključne besede: obdelava podatkov, statistika, matematika, SPIN-analiza, srednje šole

Data processing – challenges for teaching in secondary education

Abstract

We live in times defined by changes, including in education. New times require a new culture of education. The professional public agrees that knowledge of working with data is important for activities within mathematics as well as in other subjects. The content of data processing needs to be properly evaluated and appropriately carried out (Magajna in Žakelj, 1999). Some international studies have pointed out that students lack the knowledge of data processing (statistics, combinatorics and probability); therefore, such content was included in mathematics in the last curricular reform. The learning objectives of this content sets are aimed at the acquisition of basic knowledge of descriptive statistics, probability, data presentation and data work strategies as the elements of problematic knowledge (Magajna, 2002). This paper presents the dilemmas and challenges of secondary school teachers for teaching data processing. With the help of SPIN-analysis, we identified and evaluated the advantages and disadvantages as well as challenges and dangers of teaching data processing in the context of secondary education and made suggestions for improvement.

Keywords: data processing, statistics, mathematics, SPIN-analysis, secondary schools

Uvod

Živimo v času, ki ga kot edina gotovost zaznamujejo spremembe. Tudi spremembe na področju izobraževanja. Priča smo družbeni in gospodarski krizi. Pot v blaginjo je mogoča le ob družbeno participativni vlogi vsakega izmed nas, saj bomo z inovativnimi rešitvami soustvarjalci nove družbene in gospodarske stvarnosti, temelječe na znanju, intelektualnem kapitalu in na ustvarjalnosti.

Aktualni družbeni razvoj zaznamujejo izjemni tehnološki napredek, informatizacija in globalizacija. Ob tem je še posebej šolstvo na udaru pričakovanj po spremembah. Hkrati pa se prav šolstvo pogosto obravnava kot zadnji branik univerzalnih vrednot, splošne razgledanosti in klasičnih standardov (Skubic Ermenc et al., 2012). Novak (1998) opozarja, da so šolske reforme na neki način protislovne, ker vodijo šolo od enega delnega modela do drugega. Štrajn (1998) pa meni, da preprih družbenih sprememb problematizira koncepcijo novega modela celotnega sistema šolstva.

S pojavom družbe znanja v 21. stoletju je postalo izobraževanje zelo pomembno. Mladi morajo biti pripravljeni na nenehno spreminjajoče se zahteve gospodarskega in družbenega okolja ter se jim znati uspešno prilagajati (Eurydice, 2005).

Spremembe v šolstvu so stalnica sistema. Štrajn (2004) izpostavlja, da nanje vplivajo tudi družbene spremembe. Aktualne so zadnje, na prehodu, ki ga na splošno opisujemo kot transformacijo iz industrijske družbe v postindustrijsko ali informacijsko družbo. Soočeni smo z nenehnimi »prilagoditvami« šolskega sistema v kompleksnosti družbenih sprememb.

»V družbi znanja ter v družbi povezovanja in aktivnega sodelovanja le dobro poznavanje družbenih sprememb in pripravljenost za izobraževanje ter možnosti za vseživljenjsko učenje vodijo k zavedanju in sprejemanju odgovornosti za lastna ravnanja, k nenehni samoregulaciji, obvladovanju sprememb, h kakovostnejšemu znanju, ustrežnejšemu ravnanju, osebnostni rasti in skupnemu življenju« (Devjak in Vogrinc, 2006, str. 162).

Evropska komisija (1995) je družbo prihodnosti opredelila kot učečo se družbo. Vseživljenjsko učenje je osnovni gradnik evropskega socialnega modela (Delanty in Rumford, 2008). Danes postaja kapital znanje (Kos, 1999).

Lukšič (2011) ugotavlja, da je v šolstvu za 21. stoletje dostopnost šolanja zelo visoka, hkrati pa smo s tem pripeljali šolstvo do zniževanja kakovosti in nimamo odgovora na to, kako kakovost dvigovati hkrati s širjenjem dostopnosti. Eden izmed mogočih odgovorov po mnenju A. Žakelj (2008)

je nujno prilagajanje šolskega učnega program potrebam časa in družbe, v kateri živimo. Še več, poleg političnih, ekonomskih in drugih sprememb na eni strani je treba upoštevati tudi spremembe strokovnih pogledov in znanstvenih paradigem na drugi strani.

Teoretična izhodišča

»Sodobne šolske reforme po svetu, med katere sodi tudi slovenska, si prizadevajo pri vseh učencih doseči razumljivo, osmišljeno in trajno znanje« (Plut Pregelj, 2004, str. 7).

A. Žakelj (2003) izpostavlja, da ima intenzivni razvoj informacijske tehnologije izrazite učinke tudi na polju izobraževanja, saj se je na eni strani zmanjšal pomen proceduralnih znanj, na drugi strani pa se je bistveno povečala potreba po problemskih znanjih. V ospredje vstopa pomen kompleksnega znanja, ki obsega vse od temeljnih spretnosti branja in računanja do zavedanja kompleksnih problemov in načinov reševanja.

»Kurikularna reforma je uspešnejša, če novi kurikulum obsega opredeljene cilje in vsebine z okvirnimi navodili za izvedbo. Ker obsega kurikularna reforma spremembo elementov kurikula, je potrebno učitelje usposobiti za izvajanje novosti« (Ivanuš Grmek, 2000, str. 13–14).

Magajna (2004a) ugotavlja, da je konstruktivizem v šolski prostor prinesel nove poglede na znanje, posebej na matematično znanje, ki ga ne obravnava kot posnetek objektivne resnice, ampak kot subjektivne konstrukte, ki jih učeče se osebe gradijo ob reflektiranju svojih izkušenj. Poudarjeno je razumevanje matematičnih pojmov, ki od učenca zahteva aktivno iskanje lastnih poti in pomenov v matematiki ter usklajevanje lastnega razumevanja z razumevanji vrstnikov.

T. Hodnik Čadež (2004) pojasnjuje, da si v procesu učenja matematike učenec pridobiva znanje o matematičnih pojmi in simbolih, matematične veščine in matematične strategije.

Pri pouku matematike je pomembna visoka stopnja korelacije med procesom preverjanja in načrtovanja ter obravnave določenih znanj. V svetu in tudi pri nas je pri poučevanju matematike sprejeto načelo učinkovitega razvijanja matematičnih pojmov in konceptov ter problemska znanja. Doslednost procedur in algoritmov je pomembna, seveda pa ni najpomembnejša (Žakelj, 2005). Zavedati se moramo, da se v procesih ugotavljanja znanja zrcalita razumevanje pojma matematičnega znanja in pouka matematike. Ti razumevanji pa se v družbi spreminjata in razvijata (Magajna, 2005).

Namen učenja matematičnih znanj ni samo njihova uporaba samo v kontekstu pouka matematike, ampak tudi drugje, npr. pri učenju drugih znanj, v poklicni dejavnosti ali v vsakdanjem življenju. Vendar pa se uporabljeni matematični postopki in na splošno način matematičnega razmišljanja v raznih poklicih in v vsakdanjem življenju močno razlikujejo od tistih, ki jih spoznavamo pri pouku matematike (Magajna, 2004).

Nenehne šolske in kurikularne reforme ter družbene in politične spremembe se odražajo tudi v spreminjajoči se vlogi šole na eni strani ter vlogi in položaju učitelja na drugi strani. Sodobni šolski prostor zahteva kompleksno obravnavo. Od učitelja se zahteva vse višja stopnja profesionalizacije (Marentič Požarnik, 2000).

V raziskavi¹ T. Devjak in Vogrinca (2006) o pomenu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja oziroma stalnega strokovnega usposabljanja učiteljev v letu 2005 je sodelovalo 2.290 učiteljev iz dvanajstih držav (od tega 143 slovenskih). Izsledki kažejo, da se učiteljice in učitelji zavedajo pomena vseživljenjskega učenja v današnji družbi znanja. S sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so najbolj zadovoljni učitelji v Sloveniji, kjer jih več kot četrtnina ocenjuje sistem kot dober in učinkovit, ki ne potrebuje pomembnih vsebinskih in organizacijskih sprememb.

Odgovoren srednješolski učitelj matematike se pogosto znajde pred dilemo, kako strokovno, kakovostno in didaktično korektno dijake popeljati skozi matematično izobraževanje, tako da bi se dijaki kar se da največ naučili, da bi bili motivirani za matematično delo ter da bi razvili ključne in poklicne kompetence v obsegu, da bodo uspešni pri nadaljnjem izobraževanju ali v različnih poklicnih in življenjskih situacijah.

»Posameznik, ki želi izvesti model matematizacije znotraj problemov, postavljenih v različne situacije, znotraj oblikovno nematematičnih kot tudi popolnoma matematičnih kontekstov, ki zahtevajo poznavanje različnih matematičnih vsebin, mora imeti številne matematične kompetence, ki skupno predstavljajo vsestransko zmožnost oziroma sposobnost za matematiko. Te kompetence omogočajo posamezniku, da pridobi čim kakovostnejše matematično znanje in veščine ter jih zna tudi predstaviti in uporabiti v problemih« (Repež, Drobnič Vidic in Štraus, 2008, str. 54–55).

Katalogi znanja za matematiko v okviru poučevanja učne vsebine obdelava podatkov v nižjem poklicnem², srednjem poklicnem³, srednjem strokovnem⁴

1 Raziskava je nastala v okviru mednarodnega projekta »Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE Countries«.

2 [MŠŠ-NPI]

3 [MŠŠ-SPI]

4 [MŠŠ-SSI]

in poklicno-tehniškem izobraževanju⁵ opredeljujejo razvoj in evalviranje naslednjih ključnih kompetenc:

- zmožnost za zbiranje, organiziranje in analiziranje podatkov;
- zmožnost za uporabljanje matematičnih orodij pri sporazumevanju.

Posebno pozornost pri pouku matematike moramo danes nameniti tudi izboru nalog, ki jih obravnavamo v procesu usvajanja učne vsebine. Naloge morajo izhajati iz realnega okolja oziroma življenja, povezane morajo biti z življenjskimi in s poklicnimi situacijami. Tako pouk matematike ob upoštevanju sodobnih didaktičnih pristopov ustreza potrebam sodobne družbe. Kvalitativno doseganje učnih ciljev mora biti entiteta pouka matematike.

Opredelevitev problema

Strokovna javnost je enotna, da je znanje o delu s podatki pomembno za aktivnosti znotraj matematike in tudi v okviru drugih predmetov. Pomembno je, da vsebinam obdelave podatkov damo pravilno težo in da so dejavnosti, povezane z delom s podatki in z empiričnim preiskovanjem, primerno izvedene (Magajna in Žakelj, 1999).

Nekatere mednarodne raziskave v zadnjih dveh desetletjih so opozorile, da imajo naši učenci pomanjkljivo znanje o obdelavi podatkov in reševanju različnih zahtevnejših matematičnih problemov. Večina držav, ki so sodelovale v teh raziskavah, je imela v učnih načrtih poleg temeljnih matematičnih vsebin (aritmetika in algebra, geometrija z merjenjem in logika z množicami) še vsebini obdelava podatkov (statistika, kombinatorika in verjetnost) ter reševanje in raziskovanje matematičnih problemov (Magajna, 2002; Cotič, Felda in Kozel, 2004). Vse te pomanjkljivosti je predmetna kurikularna komisija za matematiko upoštevala pri sestavi novega učnega načrta leta 1998. Dodali so tri pomembna področja, in sicer obdelavo podatkov, računsko in geometrijsko tehnologijo ter problemsko znanje (Cotič, Magajna in Žakelj, 1998).

Uvedba vsebinskega sklopa obdelava podatkov je bila deležna precejšnjega nasprotovanja dela učiteljev in dela strokovne javnosti. Učni cilji tega vsebinskega sklopa so usmerjeni v usvajanje temeljnih znanj o opisni statistiki, verjetnosti ter o predstavitev podatkov in strategijah dela s podatki kot elementoma problemskega znanja (Magajna, 2002).

»Matematika je v sodobnih družbah postavljena ob bok materinščini in tujemu jeziku« (Lipovec in Bezgovšek, 2006, str. 48). Sodobno poučevanje

5 [MŠŠ-PTI]

matematike poudarja predvsem razumevanje matematičnih pojmov in konceptov ter kompleksno in problemsko znanje na eni ter zmanjševanje proceduralnega in rutinskega znanja na drugi strani (Cotič in Žakelj, 2004).

Poleg uporabne pa ima statistika tudi vzgojno in poučno vrednost, saj nas navaja na kritično presojanje in objektivno sklepanje takrat, ko moramo pri sklepanju upoštevati več mogočih načinov ukrepanja (Komadina, 1998).

Magajna (2008) vidi kot prispevek reforme slovenskega osnovnega in srednjega šolstva v vsebinskem in metodološkem smislu tudi uvedbo novih metod dela, med katerimi velja na področju dela s podatki oziroma s statistiko poudariti preiskovanje. V osnovni in srednji šoli ga izvajamo le občasno oziroma poredko. Loči matematično preiskovanje, izrazne preiskave in empirične preiskave.

A. Žakelj (1999) poudarja, da v postopku preiskave razvijamo znanja predvsem z obravnavo kompleksnejših nalog. Zgledi takih znanj so: zbirati, urejati in opisati postopke, prikazati zbrane podatke na različne načine, brati in interpretirati zbrane podatke, na izkustveni ravni obravnavati slučajne dogodke, formulirati hipoteze, samostojno opisati potek dela. Pri tem so ključni strategije načrtovanja dela, sposobnost izbire primernega orodja, učenje sistematičnega beleženja in posploševanje.

V srednji šoli se lahko po mnenju A. Žakelj (1999, str. 96) »ta znanja nadgrajujejo z zahtevnejšimi cilji, kot so sklepanje na osnovi analize podatkov, napovedovanje z uporabo trendov, ugotavljanje povezav med podatki, načrtovanje preprostih statističnih eksperimentov in preprosto testiranje hipotez«.

Občasno delo s podatki vključimo tudi v druge vsebine pouka matematike ali v medpredmetne projekte. Pri teh je smiselno, da sodelujejo tudi učitelji matematike. Da dijake opolnomočimo z matematičnimi vidiki empiričnega preiskovanja, je smiselno vključevanje teh aktivnosti v pouk matematike (Magajna, 2008).

Empirični del

Cilj raziskave

Cilj raziskave je identificirati stanje na področju poučevanja učne vsebine obdelave podatkov v okviru pouka matematike v slovenskih srednjih šolah, ugotoviti pomen obdelave podatkov in raven standardov znanja, ki jo strokovna javnost pripisuje obdelavi podatkov v pisnem delu poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013, ter identificirati in ovrednotiti

prednosti in slabosti ter izzive in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov v okviru srednješolske matematike.

Metoda

Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Z metodo kompilacije smo povzemali ugotovitve drugih avtorjev, z metodo analize dokumentov smo pregledali sedemindvajset pol pisnega dela poklicne mature iz matematike in v njih ugotavljali zastopanost vsebin obdelave podatkov. V raziskavi smo kot instrumentarij uporabili polstrukturirani intervju, saj smo želeli identificirati stanje na področju poučevanja učne vsebine obdelave podatkov v okviru matematike v srednjih šolah. Vzorec raziskave je obsegal enajst učiteljev, ki poučujejo matematiko v okviru srednješolskega izobraževanja. Raziskavo smo izvedli v mesecu januarju 2014. S pomočjo opisne statistike smo predstavili podatke v obliki preglednic. Na podlagi ugotovitev iz intervjujev smo izvedli SPIN-analizo, s katero smo identificirali in ovrednotili prednosti in slabosti ter izzive in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov v okviru srednješolske matematike.

Rezultati

Kakšna je današnja realnost poučevanja učne vsebine obdelava podatkov v okviru matematike v poklicnih šolah, je naše osnovno raziskovalno vprašanje. Z namenom dodatne identifikacije stanja na področju poučevanja obdelave podatkov v poklicnem izobraževanju smo v raziskavo vključili enajst srednješolskih učiteljev matematike. Podatke smo pridobili s polstrukturiranim intervjujem od učiteljev, ki poučujejo v okviru srednjega poklicnega in tehniškega izobraževanja. Ugotavljamo, da je stanje na področju poučevanja obdelave podatkov precej drugačno od želenega. Predvsem na področju nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja so izsledki raziskave pokazali, da nekateri učitelji vsebine obdelava podatkov sploh ne obravnavajo, drugi pa te cilje slabo realizirajo. Vzroki so različni: pomanjkanje časa, organizacijski vidiki, nemotiviranost dijakov za delo, pripisovanje manjšega pomena obdelavi podatkov v primerjavi z drugimi učnimi vsebinami itn. Stanje je nekoliko boljše na področju srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja, pri katerih se znanje obdelave podatkov preverja tudi na poklicni maturi, zato te vsebine učitelji obravnavajo. Le manjšina učiteljev, ki smo jih intervjuvali, ure pouka matematike nameni poglobljenemu empiričnemu preiskovanju. Dijaki so posledično prikrajšani za temeljne raziskovalne kompetence in znanja. Zato se nam upravičeno zastavi vprašanje, kako spremeniti takšno prakso poučevanja obdelave podatkov v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. V prihodnosti bo potreben holistični pristop vseh deležnikov

izobraževalnega procesa pri obravnavi te problematike.

Kritične strokovno-didaktične presoje pa so v prihodnje potrebna tudi učna gradiva, ki so trenutno za vse stopnje srednjega izobraževanja na voljo za poučevanje obdelave podatkov in empiričnega preiskovanja. Tukaj mislimo predvsem na upoštevanje sodobnih pristopov k poučevanju ter vključevanje medpredmetnih raziskovalnih in problemskih nalog v učbenike, delovne zvezke, zbirke nalog in e-gradiva. Štefanc in drugi raziskovalci (2011) nas pomirjajo, da gre za prehodno fazo, saj so bili programi srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja v zadnjih letih deležni temeljite konceptualne in sistemske prenove ter da vseh učnih gradiv za nekatere prenovljene ali nove splošnoizobraževalne predmete in strokovne module (še) ni na voljo.

Posodabljanje učnih programov matematike je vodila predmetna kurikularna komisija. Najprej so bili oblikovani novi katalogi znanja za matematiko, sledilo je izvajanje pouka matematike po novih katalogih, končno so sledile spremembe še pri poklicni maturi za matematiko. Vsebinske spremembe so posledica uvajanja novih učnih vsebin (odvod, kombinatorika in verjetnostni račun) in spremembe metodologije ocenjevanja pri ustnem delu poklicne mature zaradi poudarjenega pomena povezovanja učne snovi s situacijami iz poklicnega in vsakdanjega življenja ter pomembnosti znanja uporabe tehnoloških pripomočkov (Dolinar et al., 2011).

Naše naslednje raziskovalno vprašanje je bilo, kolikšen pomen strokovna javnost pripisuje obdelavi podatkov, zato smo raziskavo usmerili tudi v analizo pisnih izpitnih pol poklicne mature v obdobju 2004–2013, ki jo predstavljamo v nadaljevanju. Z izsledki raziskave smo želeli ugotoviti, ali se izpitna vsebina obdelava podatkov pojavlja v vsaki izpitni poli in kolikšen delež točk lahko kandidat dobi s pravilnim reševanjem nalog iz te vsebine. Drugače – zanimala nas je zastopanost obdelave podatkov v pisni izpitni poli poklicne mature iz matematike. Menimo, da je tudi to eden izmed indikatorjev »pozicioniranja« učne teme obdelava podatkov v mozaik srednješolske matematike.

V pisnih izpitnih polah poklicne mature v obdobju 2004–2013 smo preverili tudi število točk in delež, ki je pripadal posamezni izpitni vsebini. Ugotovitve predstavljamo v preglednici 1.

Preglednica 1: Analiza števila in deleža točk med izpitnimi vsebinami v pisnih izpitnih polah poklicne mature pri matematiki v obdobju 2004–2013

POM MAT	ŠM		GE		AFE		TFE		ZA		OP		DR		KV	
	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%
31. 5. 2004	8	9,4	14	16,5	31	36,5	9	10,6	4	4,7	19	22,4	0	0	0	0
28. 8. 2004	12	9,4	20	23,5	14	16,5	24	28,2	4	4,7	15	17,6	0	0	0	0
3. 2. 2005	7	8,2	23	27,1	29	34,1	9	10,6	5	5,9	12	14,1	0	0	0	0
6. 6. 2005	10	11,8	25	29,4	23	27,1	5	5,9	5	5,9	17	20,0	0	0	0	0
29. 8. 2005	10	11,8	8	9,4	35	41,2	10	11,8	5	5,9	17	20,0	0	0	0	0
13. 2. 2006	6	7,1	24	28,2	17	20,0	20	23,5	5	5,9	13	15,3	0	0	0	0
1. 6. 2006	8	9,4	24	28,2	33	38,8	0	0,0	20	23,5	0	0,0	0	0	0	0
28. 8. 2006	8	9,4	9	10,6	24	28,2	19	22,4	20	23,5	5	5,9	0	0	0	0
17. 2. 2007	23	21,2	24	28,2	13	15,3	10	11,8	5	5,9	15	17,6	0	0	0	0
2. 6. 2007	8	9,4	24	28,2	29	34,1	5	5,9	19	22,4	0	0,0	0	0	0	0
28. 8. 2007	19	22,4	18	21,2	33	38,8	5	5,9	5	5,9	5	5,9	0	0	0	0
13. 2. 2008	12	14,1	24	28,2	20	23,5	10	11,8	19	22,4	0	0,0	0	0	0	0
7. 6. 2008	9	10,6	24	28,2	28	32,9	0	0,0	19	22,4	5	5,9	0	0	0	0
26. 8. 2008	24	28,2	10	11,8	33	38,8	10	11,8	4	4,7	4	4,7	0	0	0	0
11. 2. 2009	9	10,6	9	10,6	37	43,5	10	11,8	5	5,9	15	17,6	0	0	0	0
6. 6. 2009	8	9,4	24	28,2	23	27,1	10	11,8	5	5,9	15	17,6	0	0	0	0
25. 8. 2009	12	14,1	25	29,4	21	24,7	7	8,2	20	23,5	0	0,0	0	0	0	0
11. 2. 2010	8	9,4	24	28,2	25	29,4	9	10,6	19	22,4	0	0,0	0	0	0	0
5. 6. 2010	12	14,1	24	28,2	26	30,6	3	3,5	5	5,9	15	17,6	0	0	0	0
26. 8. 2010	12	14,1	24	28,2	17	20,0	20	23,5	8	9,4	4	4,7	0	0	0	0
10. 2. 2011	20	23,5	19	22,4	28	32,9	5	5,9	5	5,9	8	9,4	0	0	0	0
4. 6. 2011	8	9,4	25	29,4	24	28,2	8	9,4	15	17,6	5	5,9	0	0	0	0
26. 8. 2011	24	28,2	25	29,4	17	20,0	4	4,7	4	4,7	11	12,9	0	0,0	0	0,0
7. 2. 2012	33	38,8	14	16,5	28	32,9	5	5,9	5	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9. 6. 2012	9	10,6	23	27,1	19	22,4	4	4,7	5	5,9	12	14,1	6	7,1	7	8,2
27. 8. 2012	4	4,7	23	27,1	22	25,9	2	2,4	20	23,5	5	5,9	4	4,7	5	5,9
5. 2. 2013	16	18,8	15	17,6	22	25,9	4	7,7	17	20	5	5,9	6	7,1	0	0

Opomba 1: ŠM – številke množice; GE – geometrija; AFE – algebrske funkcije in enačbe; TFE – transcendentne funkcije in enačbe; ZA – zaporedja; OP – obdelava podatkov (statistika); DR – diferencialni račun; KV – kombinatorika in verjetnost

Opomba 2: pri točkovanju smo upoštevali vse tri izbirne strukturirane naloge iz 2. dela pisne pole poklicne mature 2004–2013

(Vir: http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/matematika/)

Ugotavljamo, da samo šest od sedemindvajsetih pisnih izpitnih pol, kar predstavlja 22,2 % od vseh izpitnih pol v obdobju 2004–2013, ni vključevalo nobene naloge iz obdelave podatkov. Ugotovitev je v luči pomena učne vsebine obdelava podatkov v srednješolski matematiki spodbudna in nakazuje, da so poleg vodilnih strokovnjakov, ki so sodelovali v kurikulumni prenovi pouka matematike, tudi člani državne izpitne komisije za poklicno matura, ki sestavljajo izpitne naloge in pole, prepoznali potrebo in nujnost

po znanju vsebin obdelave podatkov generacij, ki končujejo srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje. Z izborom nalog iz poklicnih pa tudi življenjskih situacij, povezanih z obdelavo podatkov, dijaki bogatijo transfer znanja, ki ga bodo lahko uporabili pri opravljanju svojega poklica ali pri nadaljnjem izobraževanju.

V preglednici 2 predstavljamo analizo učnih ciljev nalog pisnega dela poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013, ki so vsebinsko povezani z obdelavo podatkov. S tem smo želeli raziskati, katere cilje zasledujejo naloge iz obdelave podatkov, in posredno ugotavljati raven standardov znanja s področja obdelave podatkov v pisnem delu poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013.

Ugotavljamo, da se krči predvsem obseg nekoliko zahtevnejših učnih ciljev, ki pa so gotovo temeljni za kompleksno in poglobljeno empirično raziskovanje. Vprašamo se: Ali se s tem počasi približujemo minimalnim standardom znanja obdelave podatkov? Ali dijake v srednjih šolah morda le ne opolnomočimo dovolj s kompetencami za reševanje kompleksnih nalog iz obdelave podatkov in empirično raziskovanje?

Preglednica 2: Cilji, ki so bili v nalogah iz obdelave podatkov zasledovani v posamezni pisni izpitni poli poklicne mature v obdobju 2004–2013

Cilji/dijak:	Uporablja osnovne statistične pojme	Zna urediti podatke	Zna uporabljati pojem absolutne in relativne frekvence	Zna iz preglednice razbrati podatke (oz. vrednosti)	Zna grafično prikazati podatke	Zna iz grafa razbrati podatke (oz. vrednosti)	Zna določiti srednje vrednosti	Zna določiti standardni odklon
31. 5. 2004	✓	✓	✓		✓		✓	✓
28. 8. 2004	✓		✓	✓	✓		✓	
3. 2. 2005	✓	✓	✓		✓		✓	✓
6. 6. 2005	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
29. 8. 2005	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
13. 2. 2006	✓		✓			✓		
1. 6. 2006								
28. 8. 2006	✓		✓	✓			✓	
17. 2. 2007	✓		✓	✓			✓	✓
2. 6. 2007								
28. 8. 2007	✓		✓				✓	
13. 2. 2008								
7. 6. 2008	✓					✓	✓	
26. 8. 2008	✓			✓			✓	
11. 2. 2009	✓		✓			✓	✓	
6. 6. 2009	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
25. 8. 2009								
11. 2. 2010								
5. 6. 2010	✓		✓	✓		✓	✓	
26. 8. 2010	✓	✓			✓			
10. 2. 2011	✓	✓	✓			✓		
4. 6. 2011	✓		✓			✓		
26. 8. 2011	✓		✓	✓		✓	✓	
7. 2. 2012								
9. 6. 2012	✓	✓				✓		
27. 8. 2012	✓			✓	✓		✓	
5. 2. 2013	✓						✓	

(Vir: http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/matematika/)

Razprava

S pomočjo SPIN-analize smo identificirali in ovrednotili prednosti in slabosti ter izzive in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov v okviru srednješolske matematike, ki jih je identificiralo enajst intervjuvanih učiteljev matematike. Ugotovitve predstavljamo v preglednici 3.

Preglednica 3: SPIN-analiza: prednosti in slabosti ter izzivi in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov

SLABOSTI	PREDNOSTI
– pogosto se obdelava podatkov obravnava šele v zaključnem letniku – dijaki je ne uporabljajo pri izdelavi seminarskih in raziskovalnih nalog – premalo ur namenjenih za poglobljeni raziskovalni pristop – slabo definirane strategije reševanja problemov – pomanjkanje učnih gradiv za sodobne pristope poučevanja obdelave podatkov in empirično raziskovanje – premalo kompleksnega projektnega, raziskovalnega in timskega dela – pomanjkanje dodatnega strokovnega usposabljanja učiteljev za poučevanje obdelave podatkov (IKT)	– prehod iz OŠ: sorazmerno dobro razvite kompetence za raziskovanje in reševanje problemov ter timsko delo – učenje obdelave podatkov že v 1. letniku srednješolskega izobraževanja – pri poučevanju izhajati iz uporabe v vsakdanjem življenju (časopis, internet ...) – npr. dijak razbere podatke iz preglednice in grafikona itn. – kakovostno poučevanje obdelave podatkov v srednjem poklicnem izobraževanju omogoča lažjo nadgradnjo znanja v poklicno-tehniškem izobraževanju – vključevanje poklicnih situacij, ki temeljijo tudi na izkustvenem učenju – izboljšanje pismenosti (razbiranje podatkov iz preglednic in grafikonov, napovedovanje, sklepanje) – vzgojna in poučna vrednost statistike (kritično presojanje, objektivno sklepanje)
IZZIVI	NEVARNOSTI
– uporaba v poklicu, stroki in pri drugih predmetih – vključevanje tehnologije in več e-izobraževanja po meri udeležencev – priložnost medpredmetnega povezovanja (matematika in statistika nudita teoretična izhodišča, računalništvo obdelavo, stroka pa vsebinsko podlago) – razumevanje matematičnih in statističnih pojmov ter konceptov – krepitev kompleksnih in problemskih znanj – uvajanje vseh vrst empiričnega raziskovanja – razvijanje matematičnega, statističnega in ustvarjalnega raziskovanja – razvijanje kritičnega mišljenja – razvoj optimalnega modela poučevanja obdelave podatkov (statistike) v srednjem šolstvu	– odpor dela strokovne javnosti in učiteljev – v sklopu statistike »nekaj« izračunamo – brez osmišljanja znanja – uporaba tehnologije brez razumevanja (v Exelu riše graf, ga ne zna označiti – »računalnik je tako naredil«) – nekritična interpretacija rezultatov – znanje ni razumljivo, osmišljeno in trajno – slabo predznanje za vstop v terciarno izobraževanje – neznanje – možnost za manipuliranje (javnost, mediji itn.)

Zaključek

Predstavljena raziskava temelji na analizi nalog in učnih ciljev v pisnem delu izpitnih pol poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013. Preverjali smo zastopanost posameznih izpitnih vsebin, ki so opredeljene s Predmetnim izpitnim katalogom za poklicno maturo – matematika 2012 (Dolinar et al., 2012). V preučevanem obdobju ugotavljamo blagi upad zastopanosti vsebine obdelava podatkov v pisnem delu poklicne mature.

Prav tako smo preverjali tudi zastopanost in zahtevnost učnih ciljev znotraj učne vsebine obdelava podatkov v nalogah na pisnem delu poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013. Ugotavljamo, da se krči predvsem obseg nekoliko zahtevnejših učnih ciljev, ki pa so izhodišče za učinkovito in poglobljeno empirično raziskovanje.

S pomočjo SPIN-analize smo identificirali in ovrednotili prednosti in slabosti ter izzive in nevarnosti poučevanja obdelave podatkov v okviru srednješolske matematike, ki jih je identificiralo enajst intervjuvanih učiteljev matematike.

Ugotovitve raziskave glede pomena obdelave podatkov in empiričnega raziskovanja pri matematiki v poklicnih šolah porajajo številne strokovne dileme in vprašanja, ki zahtevajo dodatna raziskovanja. Zato bi veljalo v prihodnje organizacijskim in didaktičnim pristopom poučevanja obdelave podatkov nameniti več strokovne in znanstvene pozornosti. Čas sprememb, v katerem živimo in izobražujemo mlade, narekuje potrebo po oblikovanju in implementiranju novega optimalnega modela poučevanja obdelave podatkov pri matematiki v srednjih šolah Slovenije.

Literatura

Cotič, M., Magajna, Z., & Žakelj, A. (1998). Ne le hitrost, pomembna je tudi smer. Šolski razgledi, 49(8), 7.

Cotič, M., & Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika*, (1), 182–191.

Cotič, M., Felda, D., & Kozel, L. (2004). Vpliv mednarodnih raziskav znanja na matematični kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 55/121(5), 48–69.

Delanty, G., & Rumford, C. (2008). *Nov razmislek o Evropi: družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.

Devjak, T., & Vogrinc, J. (2006). Pogledi slovenskih učiteljev in učiteljev v državah jugovzhodne Evrope o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. V P. Zgaga (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu* (str. 147–162). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Dolinar, G., Dretnik, L., Hafner, M., Jug Skledar, M., & Suban, M. (2011). *Zbirka situacij z rešitvami za ustni izpit iz matematike pri poklicni maturi*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Dolinar, G., Dretnik, L., Hafner, M., Jug Skledar, M., & Suban, M. (2012). *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – matematika*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Državni izpitni center. Poklicna matura. Matematika. Pridobljeno 28. 2. 2014 s http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/matematika/

Eurydice. (2005). Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja. Poročilo I. Začetno izobraževanje in usposabljanje ter vstopanje v poklicno delo. Nižje splošno sekundarno izobraževanje. V T. Plevnik (ur.), *Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Pomembne teme v izobraževanju v Sloveniji: Prenajljanje pedagoškega študija. Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: Učiteljski poklic v Evropi*.

Evropska komisija. (1995). *Izobraževanje in učenje – naproti družbi znanja. Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju*. Bruselj: Evropska komisija.

Hodnik Čadež, T. (2004). Vloga konstruktivizma pri oblikovanju matematičnih pojmov na razredni stopnji. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 321–336). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Ivanuš Grmek, M. (2000). Vrste kurikulov – teoretična osvetlitev. V S. Gerjolj, J. Kolenc, B. Novak, & M. Novak (ur.), *Človek in kurikulum: zbornik predavanj* (str. 13–21). Ljubljana: Družina.

Kos, M. (1999). *Slovenska inteligenca: vloga in perspektive*. Ljubljana: Nova revija.

Komadina, D. (1998). *Statistika v zdravstvu*. Ljubljana: DZS.

Lipovec, A., & Bezgovšek, H. (2006). Matematični jezik bodočih učiteljev razrednega pouka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 38–49.

Lukšič, I. (2011). Pozdravni nagovor. V A. Kranjc (ur.), *Znanje kot vrednota: Izobraževanje za 21. stoletje. Posvet o poučevanju naravoslovja*. Ljubljana: SAZU.

Magajna, Z., & Žakelj, A. (1999). Ali sodi obdelava podatkov k pouku matematike?. *Obzornik za matematiko in fiziko*, 46(4), 113–119.

Magajna, Z. (2002). Obravnava primanjkljajev matematičnega znanja slovenskih učencev v učnem načrtu osnovnošolske matematike. *Sodobna pedagogika*, 53/119(2), 162–180.

Magajna, Z. (2004a). Socio-kulturni pogoji konstrukcije matematičnega znanja. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 293–305). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Magajna, Z. (2004b). Učenje matematike med vaještvom in sistematičnim pristopom. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (str. 259–266). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. (2005). Ugotavljanje matematičnega znanja s pisnimi preizkusi. V A. Prinčič Röhler (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje s pisnimi preizkusi pri matematiki v osmem razredu devetletne osnovne šole. Modeli poučevanja in učenja. Matematika* (str. 5–16). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. (2008). Pasti empiričnih preiskav. *Matematika v šoli*, (14), 176–187.

Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.

[MŠŠ-NPI] Ministrstvo za šolstvo in šport. Nižje poklicno izobraževanje (NPI). Katalog znanja – matematika. Pridobljeno 28. 2. 2014 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_MAT_157.pdf

[MŠŠ-SPI] Ministrstvo za šolstvo in šport. Srednje poklicno izobraževanje (SPI). Katalog znanja – matematika. Pridobljeno 28. 2. 2014 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/SPI/KZ-IK/SPI_KZ_MAT_213.pdf

[MŠŠ-SSI] Ministrstvo za šolstvo in šport. Srednje strokovno izobraževanje (SSI). Katalog znanja – matematika. Pridobljeno 28. 2. 2014 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/Ssi/KZ-IK/KZ_MAT_SSI_383_408.pdf

[MŠŠ-PTI] Ministrstvo za šolstvo in šport. Poklicno-tehniško izobraževanje (PTI). Katalog znanja – matematika. Pridobljeno 28. 2. 2014 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/SSI/KZ-IK/KZ_MAT_PTI_206_242.pdf

Novak, B. (1998). Odnos med politično in pedagoško kulturo. V D. Štrajn, J. Kolenc, & M. Šimenc (ur.), *Družbene spremembe in izobraževanje* (str. 115–138). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Repež, M., Drobnič Vidic, A., & Štaus, M. (2008). *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Skubic Ermenc, K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B., & Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Štefanc, D., Mažgon, J., & Škapin, D. (2011). *Z učnimi gradivi do kakovostnega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Štrajn, D. (1998). Družbene spremembe in izobraževanje. V D. Štrajn, J. Kolenc, & M. Šimenc (ur.), *Družbene spremembe in izobraževanje* (str. 27–46). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Štrajn, D. (2004). Nove forme družbenega in šola. V D. Macura & J. Babšek (ur.), *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 42–50). Radovljica: Didakta.

Žakelj, A. (1999). Obdelava podatkov pri urah aktivnosti. V *Simpozij: Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2003). *Kako poučevati matematiko. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2005). Uporaba Gagnerjeve taksonomije pri pouku matematike. V A. Prinčič Röhler (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje s pisnimi preizkusi pri matematiki v osmem razredu devetletne osnovne šole. Modeli poučevanja in učenja. Matematika*. (str. 17–32). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2008). Posodabljanje kurikula za večjo fleksibilnost učnega procesa. V *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov* (str. 168–175). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

OBČUTLJIVE TEME LOČITEV, SMRT, ISTOSPOLNO PARTNERSTVO PRI POUKU

Diana Novak in Maja Umek***

*Osnovna šola Toneta Čufarja Jesenice

**Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani

Povzetek

Prispevek govori o treh življenjskih temah ter njihovi obravnavi v tretjem razredu pri pouku spoznavanja okolja v osnovni šoli. V raziskavi nas je zanimalo, kakšen odnos do življenjskih tem ločitev, smrt, istospolno partnerstvo imajo učenci tretjega razreda osnovne šole ter kakšna so mnenja njihovih staršev do obravnave omenjenih tem pri pouku. Uporabili smo kvalitativno raziskovalno metodo in prišli do odgovorov učencev s tehniko opazovanje z udeležbo, do mnenj staršev pa z razgovorom in vprašalnikom odprtega tipa. Povzeti so primeri razmišljanja učencev o temah in mnenja staršev o primernosti obravnavanja teh tem pri pouku. Zaznati je tako odobravanje staršev kot pripravljenost za pogovor s strani učencev. Rezultati celotne raziskave so pokazali potrebo po večji odprtosti šole za odgovore na vprašanja, ki se navezujejo na izbrane življenjske teme.

Ključne besede: ločitev, smrt, istospolno partnerstvo, učitelj, pouk, starši

Sensitive issues of divorce, death, homosexual partnership at lessons

Abstract

This paper discusses three selected themes of life and how to deal those themes in the third grade of primary school in teaching natural and social sciences. The research questions were how pupils see divorce, death and homosexual partnership, and what their parents think of discussing them at school. Qualitative research methods was used: a participant observation, an interview, and an open-ended questionnaire. Some examples of students' thinking about the topic and opinions of parents regarding the suitability of treatment of these topics in the classroom are presented. The parents collaborating in the research show a high level of agreement to discuss those themes at school; the collaborating pupils show a readiness to cooperate in the abovementioned discussions. The results show a need for more open discussion on the selected themes of life at school.

Keywords: divorce, death, homosexual partnership, teacher, lesson, parents.

Uvod

Šola je prostor, pouk pa kanal, po katerem v šolsko polje ali iz njega prehajajo najrazličnejše teme. V prispevku so obravnavane tri izbrane življenjske teme: ločitev, smrt, istospolno partnerstvo. Teme niso le občutljive, še vedno so tudi tabu in sporne. To še posebej velja za istospolno partnerstvo. Čeprav so teme implicitno vključene v učna načrta za spoznavanje okolja in družba v osnovni šoli, se jih veliko učiteljev pri pouku izogiba. Med razlogi izogibanja teh tem na razredni stopnji pouka so tudi: potencialni spor s starši, premalo strokovnega znanja, kako pristopiti k temam, stališče, da so to preveč osebne teme in vdirajo v družinsko intimo, da so učenci premalo zreli itn. V raziskavi smo se zato vprašali, kaj o teh temah pri pouku menijo učenci in njihovi starši. Ali so učenci tretjega razreda premladi za pogovor o tovrstnih temah ob ustreznem pristopu? Ali so starši za ali proti obravnavanju teh tem pri pouku in kako to utemeljujejo?

Teorija

Ena izmed najbolj bolečih in stresnih situacij je ločitev (Schoberl, 2006; Mielke, 1997; Košiček, 1993; Bujišić, 2005), ki močno vpliva na otroka, celotno družino in na odnose, ki jih ima otrok v odnosih s svojimi sošolci, prijatelji, z učitelji in s starši. V Sloveniji se razveže že vsaka tretja zakonska zveza (Schoberl, 2006), kar ni zanemarljiv podatek; pred njim si ne smemo zatiskati oči. Pomembno vlogo pri procesu ločitve ima tudi učitelj (Miller, 2000; Bujišić, 2005; Jeriček Klanšček, 2007; Shinoda, 2001). Seveda ni nujno, da ima ločitev vedno negativen prizvok (Schoberl, 2006), ampak ta proces lahko prinese za otroke in celotno družino tudi mirnejše obdobje v otrokovem odrasčanju in življenju; ima pa učitelj pomembno vlogo pri blaženju odzivov otroka in pri prilagajanju na spremembe, ki jih prinesejo nova situacija in spremenjene razmere (Miller, 2000).

Prav tako je zelo pomemben pristop odraslih do otroka, ki se je od blizu srečal s smrtjo. Kadar pogovor nanese na izgubo, povezano s smrtjo, si ljudje na najrazličnejše načine prizadevajo, da bi se mu izognili, misleč, da se z izogibanjem pogovoru na dogodek lažje in hitreje pozabi (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Otroci smrt bližnje osebe v različnem starostnem obdobju doživljajo različno, prav tako pa so različni njihovi odzivi ob omenjenem dogodku (Dyregrov, 2001; Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Prav zato je pomembno, da so v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v katerih ima učitelj pomembno vlogo in nalogo hkrati, na omenjene dogodke pripravljeni. Podrobneje se s pomenom pripravljenosti vzgojnih in izobraževalnih ustanov na dogodek smrti ukvarja Dyregrov (2001), ki poudarja pomembnost odziva

učiteljev in drugih strokovnih delavcev, posledično pa tudi blaženje stresnih in travmatičnih trenutkov ob omenjeni situaciji. Tudi Woolley (2010) in K. Miller (2000) poudarjata pomembnost zrelega in odgovornega pristopa odrasle osebe do otroka, ki se sooča z izgubo bližnje osebe. Velikokrat je del omenjenih situacij tudi učitelj.

Aktualna tema razpravljanja v današnjem času in družbi je istospolno partnerstvo ter iskanje ‚pravilnega‘ pristopa k omenjenim zvezam. Avtorji T. Renner et al. (2006) in Minot (2000) opozarjajo na stigmatiziran odnos ter na fizični in politični pritisk, ki ga doživljajo geji, lezbijke in njihove zveze oziroma skupnosti. Menimo, da prav na tem področju lahko veliko naredimo tudi učitelji in strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju. Ker se v današnji družbi velikokrat izgovarjamo na skrb za otroke (Minot, 2000) in naj bi bila to ena izmed ovir pri podpiranju omenjenih družin, prav odprt dialog strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju lahko prispeva k preprečevanju homofobičnih predsodkov. Izhajati je treba iz človekovih pravic in ustave (Kovač Šebart in Krek, 2009) ter slediti nevsiljivemu pristopu in odprtemu ter strpnemu dialogu, kot poudarjata tudi Ryan in Martin (2000). Omenjena tema je mogoče najbolj občutljivejša pri vključevanju v pouk, saj je v Sloveniji homofobija še precej prisotna (Boeta, 2009). Ta občutljivost je prišla do izraza zlasti med referendumom proti sprejetju novega družinskega zakonika. Skeptičnost do vključevanja omenjenih tem v pouk je bilo začutiti v Zavodu za družinsko in kulturno življenje, izražali so jo nekaterimi psihologi (Grašič, 2012).

Vse tri življenjske teme so občutljive; v procesu vzgoje in izobraževanja izzovejo občutke nelagodja. Seveda najbolj izstopa istospolno partnerstvo, ker se to tudi najbolj družbeno opazi, ne gre pa zanemariti preostalih tem, ločitve in smrti, saj je znotraj njiju veliko vprašanj, ki imajo čustven, moralni, verski in kulturni prizvok. Prav besedi nelagodje in občutljivost sta že lahko vzrok, da razmišljamo o izrazih protislovnost ali kontroverznost. Sardoč (2011) pravi, da neko temo lahko označimo kot protislovno na intuitivni ravni in tudi s pomočjo teoretičnih dejstev, za katere so vzrok različni dejavniki. Lahko se naslonimo na behavioristično merilo, katerega glavni dejavnik je »kritična« masa posameznikov, ki se z nekaterim družbenim pojavom ne strinja. Drugo merilo je politične narave in o njem govorimo takrat, ko posamezna tema ni skladna s temeljnimi načeli in skupnimi vrednotami sodobne pluralne družbe. Kot tretjega, ustreznjšega in celovitejšega, pa navaja epistemološko merilo, ki prisotnost nesoglasja jemlje kot nujen, ne pa zadosten dejavnik. Temelj tega merila je razumnost nesoglasja. Sardoč (prav tam) še poudarja, da sta za opredelitev teme kot protislovne potrebna vsaj še dva pogoja, in sicer mora biti pomembna za vse tiste, ki se o njenem moralnem statusu, vlogi in o pomenu ali učinkih ne strinjajo, obenem pa

mora vsak od vpletenih »akterjev« priznati, da je njegovo pojmovanje tega dejanja, prakse ali vrednot za druge lahko tudi protislovno ali celo nesprejemljivo. Wolley (2010) izraz protisloven povezuje s temami, ki zbuja izziv in diskusijo. Pravi, da ne gre za univerzalen vidik, saj je skoraj vsaka tema lahko protislovna, če imajo ljudje o njej različna prepričanja. Nekatere teme so lahko protislovne že zaradi samega predmeta razprave, druge spet zaradi vprašanja primernosti vpletanja posamezne teme v šolsko okolje. O protislovnosti pa lahko govorimo tudi pri temah, ki vsebujejo status quo. Vsekakor do protislovnosti prihaja zaradi idej, ob katerih se počutimo nelagodno.

V anketi (Wally, 2010), na katero so odgovarjali študentje, se je izkazalo, da so za obravnavo pri pouku najobčutljivejše teme prav spolnost in razmerja (64,4 %), smrt in izguba (55,7 %) ter druga družinska problematika (38,6 %), kamor lahko uvrščamo tudi ločitev. Ločitev, smrt in istospolno partnerstvo so teme, ki potrebujejo spodbujevalen, stabilen in strokoven pristop. To pomeni, da je pristop nevtralen, upošteva individualnost posameznika in njegove družine ter s tem celotne družbe, katere del je vsak posameznik. To zagovarjajo tudi strokovnjaki (Bujišić, 2005; Jeriček Klanšček, 2007; Miller, 2000; Kovač Šebart in Krek, 2009), ki govorijo o omenjenih temah in njihovem vključevanju v pouk. Sardoč (2011) in Woolley (2010) na vprašanja, kako in zakaj sporne teme vključevati v pouk, odgovarjata, da s tem otroke opremljamo za življenje in razvijamo njihovo kritično mišljenje. Zanikanje in prezrtost tem bi negativno vplivalo na učence in celotno družbo. Prav odprti pogovori in predstavitev različnih pogledov vodijo v strpno družbo in medsebojno spoštovanje.

Pri pouku se pri posameznih predmetih dotaknemo vsebin, ki se nanašajo na omenjene teme (ločitev, smrt, istospolno partnerstvo), in sicer največkrat pri predmetih spoznavanje okolja in družba (od prvega do šestega razreda), vendar so okviri za te teme ohlapni in je zato način pristopa največkrat prepuščen subjektivnemu presojanju učitelja. Učitelje je treba usmerjati k odprtosti in širokemu dialogu v okviru pouka, saj sodelovanje s starši oziroma celotno družino pomaga preprečevati strese in travme. S tem učitelji prevzemajo tudi varovalno vlogo (Tiet, 1998; Jeriček Klanšček, 2007), ki pa jo je mogoče odigrati le, če so zanj ustrezno usposobljeni, hkrati pa morajo biti zagotovljeni formalni pogoji vseh vpletenih v določeno situacijo (Kalin, 2009).

Cilji in metodologija raziskave

Raziskava je del magistrskega dela z naslovom Obravnava življenjskih tem pri pouku, v katerem raziskujemo tri življenjske sporne tabuteme – ločitev, smrt in istospolno partnerstvo pri pouku v osnovni šoli s poudarkom na razredni stopnji. Med drugim nas je zanimalo, kakšen odnos do ločitve, smrti, istospolnega partnerstva imajo učenci tretjega razreda osnovne šole ter kakšna so mnenja njihovih staršev do obravnave omenjenih tem pri pouku.

Izbrana je bila kvalitativna raziskovalna metoda, in sicer naslednje tehnike:

- opazovanja z udeležbo (vzorec: 25 učencev 3. razreda);
- razgovor in vprašalnik odprtega tipa (vzorec: 25 staršev sodelujočih učencev).

V raziskavo vključeni učenci so s pomočjo predstavitve realnih situacij pri razrednih urah izražali svoj odnos do omenjenih življenjskih tem. Svoja razmišljanja so zapisali na lističe. Starši sodelujočih otrok so bili na roditeljskem sestanku najprej nagovorjeni in seznanjeni z raziskovalno nalogo. Nato so pisno izrazili svoje mnenje na vprašanja odprtega tipa. Zbrane zapise (otrok in staršev) smo zbrali, jih uredili in kvantitativno obdelali (kodirali, oblikovali pojme ...).

Rezultati in interpretacija

Odnos učencev do ločitve

Opis situacije in vprašanja: V ponedeljek pride v šolo vaš sošolec zelo žalosten. To takoj opazijo učiteljica in njegovi sošolci. Ko ga vprašajo, zakaj je tako žalosten, jih preseneti z novico, da se bosta njegova mama in oče ločila. Kaj bi storili vi? Kako bi se obnašali do njega? Kakšni bi bili vaši odzivi?

Odgovori učencev: »Pomagal bi mu in ga malo potolažil, da ne bi bil žalosten. Jaz bi ga potolažila in ga pomirila, rada bi mu pomagala, mu posodila igrače ter ga povabila k sebi na rojstni dan. Pomagala bi mu, mu prinesla igračo, ga potolažila in se z njim igrala. Potolažil bi ga in mu rekel, da se bo navadil. Rekla bi mu, da vem, da se počuti žalostno, in mu svetovala, da naj vedno misli na oba starša. Sošolec bi se počutil slabo, grdo in bil bi žalosten, jaz bi ga potolažil in mu dal vodo. Prijatelj bi se počutil slabo in žalostno, jaz bi mu pa rekel, da naj se ne joka. Potolažila bi ga in mu rekla, da bo še vse dobro, ter mu povedala, da ima še vedno oba starša, samo da sta ločena. Jaz bi ga potolažila, malo bi se pogovarjala o zabavi, da bi ga spravila v smeh. Rekel bi mu, da starše skuša prepričati, da naj se pobotata in da bo potem spet vse

dobro. Rekel bi mu, da naj jima kupi darilo, da naj da obema »lubčka« in ju objame, potem pa se ne bosta ločila. Rekel bi mu, da naj se ne sekira in da naj poskuša pozabiti. »Vse bo dobro, kupi jima torto in prstan.« Mislim, da bi se sošolec počutil slabo, jaz bi mu pomagal in bi se lepo do njega obnašal ter ga pospremil domov. Pomagala bi mu, saj vem, da je težko, če se starša ločita. Potolažil bi ga in ga vprašal, kako se počuti. Jaz bi ga potolažila in mu rekla, da je pomembno, da ima družino. Dala bi mu presenečenje. Povedala bi mu, da bo še vedno videl svoje starše. Moja mami in ati sta se ločila, ker sta se prepirala. Povedala bi mu, da sta se tudi moja ati in mami ločila, da je ati dobil novo punco, pa se še vedno kdaj skregata, ter da naj poskuša pozabiti na to.«

Kode in interpretacija

Kode: tolažba, pomoč, posodila igrače, skupna igra, se navadi, sočustvovanje, svetovanje (misli na oba starša), počutil bi se (sošolec) grdo, slabo, ne se jokati, vse bo še dobro, vplivati na starša (ki se ločujeta), jima kupiti torto, prstan, imeti oba starša, pogovor, svetovanje (kupi darilo, daj »lubčka«, objem), pomoč, lepo vedenje, priprava presenečenja, predstavitev problema, deljenje izkušnje.

Učenci bi bili do svojega sošolca, čigar starši bi se ločili, zelo pozitivno naklonjeni s svojimi dejanji. Pripravljeni bi mu bili pomagati in mu nuditi tolažbo. Pri tem bi si pomagali z igračami, vključevanjem v igro, s povabili in presenečenji. V odgovorih učencev je bilo zaznati skrb za počutje prijatelja in občutljivost za žalost svojega sošolca. S svojimi dejanji bi bili sošolcu naklonjeni, skušali bi ga razveseliti s presenečenjem. Pri učencih je bilo zaslediti visoko sposobnost vživljanja (pripomba: pozneje le besedno) v situacijo. Razbrati je bilo zavedanje, da se otrok v taki situaciji počuti slabo in je žalosten, kar kaže na zaznavanje občutij in čustev pri otrocih. Prek pogovora bi učenci svetovali prizadetemu sošolcu, da naj misli na oba starša, kar kaže na izražanje odnosa do družine (prisotnost obeh staršev). Želijo, da bi pozabil na probleme, in ga spodbujajo k pozitivnemu razmišljanju glede razpleta situacije, s čimer bi skušali omiliti situacijo.

Odnos učencev do smrti

Opis situacije in vprašanja: Vaša učiteljica pride zjutraj v razred in vam pove, da je vaš sošolec odsoten od pouka, ker sta mu v nesreči umrla mama in sestra. Kako bi se odzvali, ko bi prišel vaš sošolec v šolo? Kaj bi mu rekli? Kako bi se do njega obnašali?

Odgovori učencev: »Poskušala bi mu pomagati. Jaz bi mu rekel, da naj ne

skrbi, in bi mu prinesel Cicibana. Rekla bi mu: »Moje sožalje.« Dala bi mu igrače in mu povedala, da vem, kako se počuti. Pripravil bi mu presenečenje. Dal bi mu par igrač in zanj skrbel. Dala bi mu igrače, ga naučila peti in ga potolažila. Kupil bi mu 20 »pokov« sveč. Do njega bi se lepo obnašal, ga sprejel za prijatelja in ga zamotil z igračami. Do njega bi se obnašal lepo, mu rekel, da ima dobre hlače in majico. Potem pa bi mu dal čokolado in se z njim igral. Potolažil bi ga in mu dal darilo. Rekel bi mu, da naj ne skrbi, saj se bo vse tako ali tako kmalu pozabilo. Malo bi se igrala z njim, da ga ne bi spravila v jok. Povabila bi ga, da se greva igrat. Rekel bi mu: »Ne boj se, pomagal ti bom.« Prinesel bi mu igrače, mu dal darilo, čokolado, liziko in novo torbo. Šlo bi mi na jok. Dala bi mu lutke in ga razveselila. Prinesla bi mu igrače in mu izrekla sožalje. Pripravil bi mu presenečenje. Prinesla bi mu igrače in ga potolažila. Dala bi mu igrače, se z njim igrala. Rada bi sedela zraven njega. Lepo bi se obnašala do njega in mu prinesla igrače.«

Kode in interpretacija

Kode: pomoč, darilo, izreka sožalja, presenečenje, igrače, skrb zanj, petje, sveče, lepo vedenje, prijateljstvo, pohvala, tolažba (saj se bo pozabilo), igra, pomoč, sočustvovanje, lutke, igrače, bližina.

Učenci so izrazili veliko naklonjenost do sošolca, ki bi bil prizadet in bi se znašel v omenjeni situaciji. Izrekli bi mu sožalje in mu prinesli sveče (opomba: spoštovanje, domači vzorec). Sošolcu bi ponudili prijateljstvo in tolažbo. Vključili bi ga v igro, uporabili igrače, darila in mu skušali laskati s pohvalami zunanosti. Svetovali bi mu, da naj skuša kmalu pozabiti (opomba: zaničanje) na neprijetne dogodke in svoje sočutje do sošolca bi izrazili z izkazovanjem veselja in uporabo lutk. Svojo naklonjenost bi izrazili tudi z željo po tem, da bi pri pouku sedeli poleg njega (opomba: zelo pomemben trenutek pri tej starosti). Razbrati je bilo izražanje občutka za stisko sošolca, željo po pomoči in visoko stopnjo uživanja.

Odnos učencev do istospolnega partnerstva

Opis situacije in vprašanja: Sošolec pride v šolo in svojemu prijatelju zaupa, da je bil na poroki. Pove mu, da se je poročila njegova mama, poročila pa se je z žensko. Prijatelja prosi, da tega ne pove drugim sošolcem. Ta pa novice ne more obdržati zase in jo pove naprej. Kmalu za to izve ves razred. Sošolci se iz njega norčujejo. Kako bi se vi vedli do njega? Kako bi se odzvali ob tej novici? Kaj bi mu rekli vi?

Odgovori učencev: »Pomembno je, da si srečen. Ne vem, kaj bi mu rekel. Tako se včasih zgodi. Potolažila bi ga, mu rekla, da naj me pogleda v oči,

in ga pobožala. Potolažil bi ga. Jaz ga ne bi nikoli zafrkaval. Potolažila bi ga in drugim povedala, da se lahko to vsem zgodi. Branil bi ga in ga potolažil. Rekel bi mu, da je pomembno, da bo vse dobro in da ga imajo radi. Rekel bi mu, da se tako zgodi, in ga povabil v slaščičarno. Če te zafrkavajo, se delaj, da jih nič ne slišiš. Če bi bil moj sošolec užaljen, bi mu dal čokolado. Marsikaj se zgodi, tudi to, da ima kdo dve mamici. Potolažila bi ga in ga povabila, da se greva igrat. Potolažil bi ga. Do njega bi bil prijazen, dal bi mu denar in igrico za PSP. Rekla bi mu, da naj jih ne posluša, in bi ga razveselila. Povabil bi ga na igro. Rekel bi mu, da naj se ne »briga« za njih. Svetoval bi mu, da naj pove učiteljici. Rekla bi mu, da to ni nič takega in da naj se ne sekira.«

Kode in interpretacija

Kode: sreča, ne vem, se zgodi, tolažba, pogled v oči, božanje, sočutje, ne bi ga zafrkaval, vsem se to lahko zgodi, branil bi ga, ljubezen, povabilo v slaščičarno, nasvet, naj ignorira, darilo, užaljenost – tolažba s čokolado, dve mamici – se zgodi, prijazen, ponudba denarja, svetovanje – ignoriranje, igra, svetovanje – ignoriranje, pomoč učiteljice, toleranca – to ni nič takega.

Učenci so s svojimi zapisi glede na situacijo izrazili zavedanje pomena sreče za otroka, razumevanje otroka in občutka ljubljenosti. Iz odgovorov je bilo razbrati neko negotovost (opomba: mogoča zadrega ali nepoznavanje teme). Izrazili so naklonjenost do prizadetega otroka in visoko stopnjo vživljanja. Učenci bi uporabljali tolažbo v obliki očesnega stika in telesnega dotika (božanja). Sočutje bi izrazili prek tolerance in se iz njega ne bi norčevali. Pri šikaniranju bi svetovali ignoranco in neupoštevanje negativnih pripomb. Rešitev bi videli tudi v zaupanju in zaščiti pri učitelju. Za pridobitev naklonjenosti pri prizadetem sošolcu bi uporabili darila, pohvale in igrače ter ga sprejeli v igro (opomba: pomembne stvari glede na starostno stopnjo otrok).

Najmanj težav jim je delala prva situacija, ki se navezuje na ločitev. Izhajali so iz lastnih izkušenj ali izkušenj znancev. Opaziti je bilo, da nekateri smrt dojemajo bolj realno, nekateri pa kot nekaj oddaljenega in nemogočega. Pri tej temi se je odziv učencev na pogovor navezoval na domačo situacijo in navade, ki jih imajo njihovi starši ob srečanju s smrtjo.

Najmanj jim je bila blizu tema o istospolnem partnerstvu. Deklice je ta tema bolj zanimala in so o tem že veliko vedele. Njihov vir informacij so bili mediji (televizija) in starši, ki so se z njimi pogovarjali o tem. Dečki so se med seboj spogledovali in zdelo se jim je smešno. Jasno je bilo videti, kdo izmed učencev je o tem doma že kaj slišal in videl po televiziji ali v časopisih, za koga pa je bil prvi vir informacij razgovor v šoli. Predvidevamo, da je bil vzrok za resnejši pristop deklic do omenjenih tem in izvajanih dejavnosti večja zrelost.

Mnenja staršev o obravnavanju teme ločitev

Nagovor staršem: Ločitev staršev je v današnji družbi in času, v katerem živimo, precej pogost pojav. Spremembe, ki so posledice takih dogodkov, se dotaknejo tudi otrok in s tem tudi šolskega polja. S katero izmed naslednjih trditev se strinjate in zakaj?

- A) Mislim, da je o tej temi treba z učenci v šoli (razredu) spregovoriti na odkrit in strokoven način.
- B) Mislim, da je ta tema stvar družine in da naj se o njej v šoli (razredu) ne bi govorilo in razpravljalo.

Primeri odgovorov staršev

Strinjanje: »Če se otroku v šoli razloži strokovno, potem nima občutka, da je on kriv, in lažje sprejme ločitev. Otrok tako lažje dojame, zakaj pri ločitvi sploh gre. Otrok ima pogosto občutek krivde, domače okolje kar naenkrat ni več domače okolje, zato potrebuje pogovor – obrazložitev drugje. Najbližja sta šola in učitelj, ki mu otrok zaupa. Ljudje na to stvar gledamo različno, v šoli pa se to poenoti. Ker bi otrok po mojem mnenju to lažje prebolel.«

Nestrinjanje: »Gre za spoštovanje družine. To je za otroka zelo boleča tema in mogoče bi se počutil preveč izpostavljenega. Mislim, da ni treba vsem vedeti, kaj se »meni« dogaja. Lahko na tega otroka začnejo gledati drugače in ga zafrkavati.«

Kode in interpretacija

Strinjanje: lažje sprejemanje, strokovnost, lažje dojevanje, občutek krivde, domače okolje, pogovor – potreba, zaupanje šoli in učitelju, različna gledanja, poenotenje v šoli, različna mnenja.

Nestrinjanje: spoštovanje družine, boleča tema, prevelika izpostavljenost, vprašljivo vtikanje, drugačen pogled, zafrkavanje.

Mnenja je podalo triindvajset staršev od petindvajsetih zaprosenih. Dvajset staršev je s svojimi utemeljitvami podprlo vključevanje omenjene teme v pouk. Izrazili so zaupanje šoli (kot ustanovi). Predvsem so izhajali iz zaupanja v strokovnost, odkritost, nepristranskost ter v enotnost učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole. Starši so menili, da bi s takim pristopom učenci veliko pridobili. Lažje bi sprejemali in dojemali ločitev ter se soočali z njenimi posledicami. S pogovorom bi se pri otrocih zmanjšal občutek krivde, ki je zelo pogosto prisoten in si ga otroci zaradi napačnih razlag največkrat pripisujejo. Poudarili so, da se je pri pouku treba pogovarjati o različnosti družin in njihovih oblikah ter spremembah v odnosih, saj je prav pogovor

tisti, ki zmanjšuje občutke strahu. Ugotovili so, da je treba otroku stati ob strani, ga spodbujati in mu nuditi oporo, če se znajde v težavah. Pri tem vidijo v učitelju pomembno vlogo, saj ta z manjšo čustveno vpletenostjo lahko doseže večjo objektivnost, ki je v domačem okolju verjetno ni pričakovati. Starši so opozarjali tudi na vključevanje in prisotnost strokovnih delavcev, ker naj bi prav oni imeli poglobljeno znanje o omenjeni temi.

Trije starši so bili proti vključevanju omenjene teme v pouk, ker so precenili, da je ločitev stvar družine in njene intime; izrazili so strah oziroma bojazen pred prevelikim izpostavljanjem in šikaniranjem otroka.

Mnenja staršev o obravnavanju teme smrt

Nagovor staršem: Tema o smrti je za odrasle velikokrat neprijetna. Težko doumemo in sprejmemo izgubo ljubljene osebe. Otroci pa smrt (izgubo ljubljene osebe) v družini doživljamo na svoj način. S katero izmed naslednjih trditev se strinjate in zakaj?

- A) Šola naj bi otrokom s strokovnim in z odprtim pristopom spregovorila o smrti, izgubi ljubljene osebe in o žalovanju v družini.
- B) Tema o smrti, izgubi in o žalovanju je stvar družine in naj šola ne bi posegala v družinsko skupnost.

Primeri odgovorov staršev

Strinjanje: »Starši otroku težko razložimo, zakaj je nekdo umrl, ne najdemo pravih besed. V šoli ste bolj strokovni. Otrok bi lažje to razumel. Takrat je vsa družina prizadeta in otrok potrebuje pogovor in razlago. Šola se mi zdi primerna za to. Nekateri to razlagajo kot katastrofo, cerkev kot nekaj naravnega, laik pa težko ve, kako bi to razložil. Mislim, da je pouk primerna rešitev. Na neki strokoven način bi se o tej temi pri pouku dalo pogovarjati).«

Nestrinjanje: »Mislim, da je še huje, če se v šoli o tem pogovarjate, za otroka. Otroci so krhki in niso pripravljeni na določene stvari. Pri pouku naj se o smrti govori samo na splošno, to je stvar družine.«

Kode in interpretacija

Strinjanje: starši, težko razložiti, smrt, prave besede, lažje razumevanje, šola, strokovnost, prizadeta družina, potreba po pogovoru, razlaga, šola, katastrofa, cerkev, nekaj naravnega, laik, vprašanje razlage, pouk, primerna rešitev, strokoven način, možnost pogovora.

Nestrinjanje: pogovor, še huje za otroka, otroci, krhkost, nepripravljenost, pri pouku, na splošno, stvar družine.

Starši so poudarili, da je tema o smrti zelo težka in da je o tem težko govoriti v domačem okolju. Največkrat se je starši izogibajo in se do odpiranja pogovorov o smrti distancirajo. Iz odgovorov devetnajstih staršev je bilo razbrati, da šolo vidijo kot primerno ustanovo, ki bi imela vlogo povezovalnega trenutka med mladostjo in starostjo (most med generacijami), pouk pa primeren proces, v katerem se prek vključevanja učnih vsebin o življenjskem ciklusu živih bitij ter pogovoru o rojstvu in smrti s strokovnim pristopom učiteljev otrokom lahko približa omenjeno temo. Tako bi se pri otrocih zmanjševal tudi strah pred neznanim. Primeren pogovor bi vplival tudi na nižanje stresnih situacij pri otrocih, ki se znajdejo v procesu izgube bližnjega. Podprli so povezovanje in sodelovanje med učitelji in starši, ki se pozitivno odraža na učencih in njihovem funkcioniranju v določeni situaciji.

Štirje starši se z vključevanjem omenjene teme v pouk ne strinjajo. Izrazili so bojazen, da bi pretirano govorjenje o tej situaciji stanje lahko še poslabšalo in bi bilo otroku samo še bolj hudo. Dvomili so o pripravljenosti otrok na tak pogovor in menili, da je to stvar družine.

Mnenja staršev o obravnavanju teme istospolno partnerstvo

Nagovor staršem: Vedno aktualnejša je tema o istospolno usmerjenih in pojavu istospolnih skupnosti ter o oblikovanju družin v teh skupnostih. S katero izmed naslednjih trditev se strinjate in zakaj?

- A) O tej temi je v šoli treba govoriti odkrito in jasno.
- B) Šola naj te teme ne bi izpostavljala in naj bi to prepustila posamezni družini.

Primeri odgovorov staršev

Strinjanje: »Ne mislim, da je o tem pri pouku ravno treba govoriti, če pride pogovor na to temo, pa se je ni treba sramovati. Ljudje imajo drugačne lastnosti in poglede na svet. Vsak se svobodno odloča o tem, če komu prija biti z osebo istega spola. Zakaj ne? Vse to ni nastalo v 21. stol. To je bilo znano že v preteklosti, problem je v tem, da o tem niso govorili. Prav je, da otroci vedo, da se to dogaja in da spoštujejo »drugačnost«. Vsi drugačni, vsi enakopravni. Tako je življenje in tudi otroci ga morajo sprejeti. V našem okolju je to še nenavadno, vendar obstajajo tudi ljudje, ki delajo in storijo kaj nenavadnega. Si, kar si, na to je treba gledati s ponosom, da le delaš dobro in ne škoduješ drugim. Geji in lezbijke nikomur nič nočejo. Treba je spoštovati vse ljudi, o tem se morate pogovarjati v šoli. To je delikatna tema, tudi kadar o njej govorite pri pouku, zato so potrebne previdnost, občutljivost in poštenost.«

Nestrinjanje: »Ker obravnava te teme pri pouku ni primerna za otroke. To je stvar družine. Tega se otroku še ne razlaga pri tej starosti. To mu bom razložila sama, ko bo v puberteti.«

Kode in interpretacija

Strinjanje: razmišljanje o potrebnosti pogovora, brez sramovanja, drugačne lastnosti, pogledi na svet, prisotno že v preteklosti, svobodno odločanje, osebe istega spola, problem, odsotnost pogovora, seznanitev otrok, spoštovanje drugačnosti, drugačnost – enakopravnost, sprejemanje življenja, naše okolje, nenavadno doživljanje, različnost ljudi v dejanjih, si, kar si, ponos, delanje dobrega, geji, lezbijke, neškodljivost, delikatna tema, previdnost, občutljivost, poštenost, prisotnost povsod okrog nas, pouk, pogovor, zaničevanje ljudi (si ne zaslužijo).

Nestrinjanje: pouk, neprimerna obravnava teme, stvar družine, razlaga (starostna omejitev), zaupanje v svojo razlago (zaprtost družine), razlaga v puberteti (primeren čas).

Devetnajst staršev je izrazilo pozitivno naklonjenost vključevanju omenjene teme v pouk. Menili so, da se morajo otroci na tej starostni stopnji zavedati različnost ljudi in pogledov na svet. Poudarili so, da je treba pri otrocih krepiti občutek za spoštovanje do drugačnosti (vezane na spolno usmerjenost). Podprli so vključevanje pogovorov o istospolni usmerjenosti v pouk, saj se jim je to zdel primeren način, da otroci začutijo pozitivno naravnost do ljudi različnih spolnih usmeritev in do samega sebe. S tem bi v družbi pripomogli k rušenju stereotipov. S strokovnim in z enotnim načinom pristopanja učiteljev in njenih strokovnih delavcev do omenjene teme bi se izognili marsikateremu zaničevanju in šikaniranju. Posebno mesto so namenili vrednotam v družini, ne glede na njeno obliko, in izrazili mnenje o neškodljivosti istospolnih družin. Iz odgovorov je bilo razbrati, da se starši zavedajo stisk, ki jih doživljajo otroci ali družine, ki so kakor koli povezane z istospolnimi družinami, in menijo, da naj bi jim šola nudila ustrezno oporo.

Štirje starši so bili do vključevanja omenjene teme v pouk skeptični. Menijo, da bi s tem posegali v intimnost družine in da bi z vključevanjem pogovorov o istospolnih partnerstvih lahko prišlo do napačnih odločitev glede izbire partnerjev (pričakovanja staršev).

Zaključek

Vse spremembe, ki se dogajajo v družinah in v obstoječi družbi, se odražajo v sistemu šole, katere naloga je vzgojno-izobraževalni proces. Prav v tem procesu se učitelji in seveda tudi drugi svetovalni delavci velikokrat srečujejo

s situacijami, ki delujejo nekako vsakdanje. Raziskava (Novak, 2012) potrjuje dejstvo, da življenjske teme, kot so ločitev, smrt in istospolno partnerstvo, pri učiteljih pogosto izzovejo občutke nelagodja in vnašajo negotovost pri pristopanju in vključevanju v pouk.

Na podlagi rezultatov učencev 3. razreda, ki smo jih dobili prek vživljanja v situacije, razberemo, da so učenci izkazali zaznavanje in zavedanje stisk, izhajajočih iz omenjenih življenjskih tem, s katerimi se srečujejo otroci. V svojih izjavah so bili občutljivi in so izrazili močno željo pomagati, če bi začutili stisko svojega sošolca in prijatelja. Posameznika bi tolažili in mu namenili veliko pozornosti. Zelo so poudarjali igro in obdarovanje z igračami, kar bi lahko pripisali starostni stopnji otrok, saj jim je v tem starostnem obdobju igra ena najpomembnejših stvari. Z igro lahko izživijo svojo ustvarjalno domišljijo, se učijo samostojnosti, se sproščajo in izražajo svoja občutja, lahko pa jim igra pomeni beg od realnega sveta. Vsekakor je igra sredstvo, ki otroku pomaga spoprijemati se z raznimi težavami in s stiskami. Prav zato je treba razmišljati o tem, da je pri zastavljanju ciljev in oblikovanju smernic oziroma okvirov glede vključevanja omenjenih tem v pouk treba slediti starostni stopnji otrok. Prek učiteljevega usmerjanja igre bi razvijali socialna čustva in s tem vživljanje v drugega. Seveda pa je treba upoštevati dejstvo, da je vključevanje odraslega v igro odvisno od značilnosti otrok, njihove aktivnosti, situacije in ciljev igralne dejavnosti.

Rezultati anketiranja staršev niso pokazali odstopanj med posameznimi temami. To je nekoliko presenetilo. Glede na prisotnost homofobije v slovenski družbi (Boeta, 2009) je bilo pričakovati, da bodo temi istospolnega partnerstva starši manj naklonjeni. Pri analizi vprašalnikov, ki so imeli negativen odgovor, je bilo ugotovljeno, da so bili proti vključevanju omenjenih tem v pouk isti starši. Podobni so bili tudi njihovi argumenti, pri katerih je izstopala zasebnost družine. Menili so, da bi prišlo do prevelike izpostavljenosti in obremenjenosti otroka, čustvene prizadetosti in do poseganja v družinsko okolje. Pri temi istospolnega partnerstva so izrazili tudi strah, da bi pogovori o istospolni usmerjenosti pri pouku otroka spodbujali k enakemu vzorcu. Velika večina staršev pa je pripisala pomembno vlogo šoli kot vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki naj bi prek pouka prikazovala različnost družin in spoštovanje do vsake družine, ne glede na spolno usmerjenost staršev. V pogovorih o omenjenih življenjskih temah pri pouku so videli prednost in pozitivnost. Menili so, da bi bil poenoten in strokoven način učiteljev primernejši. Krepil bi se občutek za drugačnost in učenci bi se navajali na strpnost, ki je v današnjem času še kako potrebna. Pričakovanja, ki so jih starši izrazili do šole in učiteljev (v povezavi z omenjenimi temami) si je mogoče razložiti na dva načina: najprej kot kompliment, saj so izkazali šoli in učiteljem veliko zaupanje, kar je treba ceniti, ohranjati in seveda še

poglobljati; kot drugo pa si njihovo zaupanje šoli lahko razlagamo tudi kot prelaganje odgovornosti na učitelje in druge strokovne delavce.

Uspeh prinese uravnoteženo sodelovanje med šolo in družinami, na kar opozarjajo tudi strokovnjaki (Kalin et al., 2009), ki izpostavljajo tudi vprašanje delitve pristojnosti in odgovornosti med starši in šolo za uspeh učenca/otroka na učnem področju ter na področju njegovega osebnega razvoja. Uspešnost obstaja tudi v možnosti in znanju šole ter njenih akterjih, ki znajo oblikovati razmere za ugodne partnerske odnose med starši in učitelji, kar poudarja tudi Resman (1992), in je idealno izhodišče za zadovoljstvo vseh sodelujočih v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Posebno pozornost je treba posvetiti vsakdanjim praksam, ki so prisotne v razredu, z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme itn. Prav s tega pogleda mora ostati prikriti učni načrt – mreža socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanj in dejanj – bistveni del izhodišč za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011, str. 37).

Literatura

Boeta, K. (2009). Intimno sovraštvo do drugačnih. *Viva*, 18(197), str. 26–27.

Bujišič, G. (2005). *Dijete i kriza: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Dyregrov, A. (2001). *Tugovanje u djece: priručnik za odrasle*. Zagreb: Educa.

Grašič, V. (2012). *Kaj je res: si človek spol izbira ali ne?* [online]. Pridobljeno 11. 5. 2012 s <http://www.casnik.si/indeks.php/2012/05/10/kaj-je-res-si-clovek-spol-izbira-ali-ne/>

Jeriček Klanšček, H. (2007). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar & T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar Okoliš, M., & Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [online]. Pridobljeno 20. 3. 2011 s http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Košiček, M. (1993). *Zakon na razpotju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovač Šebart, M., & Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Obrazi edukacije. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Mielke, U. (1997). *Če z otrokom ni lahko: spoznajmo vzroke, ustvarimo zaupanje, razumimo bolje, rešujemo probleme*. Radovljica: Didakta.

- Mikuš Kos, A., & Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.
- Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.
- Minot, L. A. (2000). *Conceiving Parenthood: Parenting and The Rights of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People and their Children*. San Francisco: International Gay and Lesbian Human Rights Commission.
- Renner, T., Sedmak, M., Švab, A., & Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Resman, M. (1992). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43(1–2), 28–39.
- Ryan, D., & Martin, A. (2000). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Parents in the School Systems. *School Psychology Review*, 29(3), 207–216.
- Sardoč, M. (2011). Protislovne teme v vzgoji in izobraževanju. Ni preprosto in tudi ne enoznačno. *Šolski razgledi*, 62(4), 3.
- Schoberl, E. (2006). *Moja starša se ločujeta: (priročnik za mladostnike)*. Radovljica: Didakta.
- Shinoda, K. S. (2001). *Children of divorce: The Impact on Classroom Behavior*. La Miranda, California: Biola University.
- Tiet, Q. Q. et al. (1998). Adverse Life Events and Resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1191–1200.
- Woolley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing life's challenges with your learners*. Oxon: Routledge.

OCENJEVANJE OTROKOVIH VEŠČIN PRED VSTOPOM V ŠOLO

Jerneja Novšak Brce, Martina Ozbič in Damjana Kogovšek
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Dostop do pisane besede in uporaba znanja, podatkov iz pisane besede, je kognitivno, socialno, motorično in perceptivno dejanje, ki oplemeniti človeka v vseh sferah prebivanja. Za uspešnost na tem področju pa morajo otroci razviti celo vrsto veščin, kot so: regulacija vedenja, pozornost, metaliterarne veščine, metajezikovne veščine, jezikovno razumevanje in izražanje, pragmatični vidiki uporabe jezika in še vrsta drugih. Nekatere države imajo že dolgoletno tradicijo z uporabo preskusov in vprašalnikov pred vstopom v šolo (Italija, Velika Britanija ...), v Republiki Sloveniji pa ta praksa ni sistematično vzpostavljena. Slovenski vprašalnik, ki ga predstavljamo, na posreden način ocenjuje in opisuje otroka pred vstopom v šolo na vseh področjih, ki so pomembna za šolanje. Z vprašalnikom želimo strokovnemu osebju oz. vzgojiteljem in učiteljem ponuditi instrument za izdelavo predopisemenjevalnega profila otrok oz. odkrivanje rizičnih značilnosti, ki bi lahko vodile v učne težave, pa tudi močnih kompenzacijskih področij. Analizirali smo 449 otrok, starih od 5 do 7 let, od tega 322 pet let starih otrok. Rezultati, prikazani z distribucijo spremenljivk, s povprečji, standardnimi odkloni in s percentili, s katerimi smo določili osnovne vrednosti vzorca, kažejo, da se podatki distribuirajo normalno, še posebej na prvem delu vprašalnika, in da vprašalnik izpostavi profile otrok (neharmoničen profil, visok harmoničen in nizek harmoničen profil), tipične za posamezne povezave težav, npr. težave v koordinaciji in težave s pozornostjo, govorno-jezikovne motnje, disgrafija in hiperaktivnost, nadarjenost osebe z učnimi težavami ...). Z vprašalnikom lahko vzgojitelji in učitelji pravočasno prepoznajo omenjene otroke, jih napotijo k ustreznim strokovnjakom in jih v prvem razredu intenzivneje spremljajo. V zgodnjem obdobju tako z nudenjem dejavnosti, ki skušajo otroku pomagati, zmanjšamo odstotek morebitnih učnih težav, prepoznanih v višjih razredih.

Ključne besede: preventiva, učne težave, predšolski otroci, vprašalnik, profil

Assessing children's skills before entering school

Abstract

Access to the written word and the use of knowledge and data from the written word is a cognitive, social, motor and perceptive act that elevates humanity in all spheres of existence. To be successful, children need to develop a whole range of skills, such as the regulation of behaviour, attention, meta-literacy skills, meta-linguistic skills, language comprehension and expression, pragmatic aspects of language use and a number of others. Some countries have a long tradition of using tests and questionnaires before entering

school (e.g. Italy and the UK); in the Republic of Slovenia, this practice has not been systematically established. The Slovenian questionnaire assesses and describes, in an indirect way, the child before starting school in all the areas that are important for education. The questionnaire offers educators and teachers an instrument for making children's pre-literacy profile, which is an instrument for the detection of high-risk characteristics that could lead to learning difficulties as well as strong compensation fields. We analysed 449 children aged 5 to 7 years; 322 of them were aged 5 years. The results are shown with the distribution of variables, averages, standard deviations and percentiles with which a basic value of the sample was determined. The results show that the data are normally distributed, particularly in the first part of the questionnaire, and that the questionnaire reveals different profiles of children (non-harmonic profile, high-harmonic, low harmonic profile), which are typical for a particular problems, for example problems of coordination and problems with attention, speech-language disorders, dysgraphia and hyperactivity, gifted people with learning disabilities, etc.). Questionnaires can help educators and teachers promptly identify children who need help; children can be sent to the appropriate experts, in the first class, they can be monitored more closely. Teachers can also provide children with activities that can help them. By using this model, the percentage of potential learning problems identified in the higher grades is reduced.

Keywords: prevention, learning difficulties, pre-schoolers, questionnaire, profile

Uvod

Dostop do pisane besede kot kognitivno, socialno, motorično in perceptivno dejanje oplemeniti človeka v vseh sferah prebivanja, saj mu omogoča participacijo v sodobni družbi, osnovani na zapisanem jeziku. Do vstopa v šolo in med šolanjem človek pridobi veliko sposobnosti in veščin. Med pomembnejše kognitivne izzive sodita tudi branje in pisanje, za katera otrok potrebuje vrsto procesov. Branje in pisanje sta kompleksni veščini, ki zahtevata tudi pozornost, zrelo motoriko, motivacijo, prostorsko časovno orientiranost in še vrsto drugih sposobnosti, med temi regulacijo vedenja.

Pri usvajanju tako kompleksnih veščin, kot sta branje in pisanje, je pomembno, da smo pozorni na pojav motenj in zgodnje odkrivanje otrok, ki so rizični za učne težave. Delež prepoznanih otrok z učnimi težavami se iz leta v leto povečuje, mogoče tudi zaradi informiranosti o problematiki in občutljivosti šol in učiteljev pa tudi zaradi vse večjih zahtev družbe znanja in družbe na splošno (kompleksnost, hitrost, hkratnost dejanj). Podatki Statističnega portala (www.stat.si) kažejo, da je večina otrok z učnimi težavami odkrita šele v 3. ali 4. razredu osnovne šole oz. še pozneje. Takrat bi se moral proces začetnega opismenjevanja že končati. Veliko raziskav potrjuje, da

se opozorilni znaki poznejših učnih težav kažejo že v predšolskem obdobju, zato je izjemnega pomena opazovati otroke v predšolskem obdobju in v začetku šolanja ter prepoznati tiste, ki kažejo rizičnost za učne težave. Med njimi je pomembno prepoznati tudi tiste, ki so hkrati tudi nadarjeni. Teh naj bi bilo po navajanju nekaterih avtorjev kar 35 % (Reid et al., 2007). Magajna (2005) poudarja, da smo učitelji, vzgojitelji in drugi strokovnjaki v procesih odkrivanja nadarjenosti premalo pozorni na nadarjene otroke, ki prihajajo iz jezikovno, ekonomsko ali iz kulturno drugačnega okolja, in se pri njih izkazovanje nadarjenosti razlikuje od tipičnih. V to skupino sodijo tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami ali učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Teoretična izhodišča

Glavni namen zgodnjega odkrivanja je zmanjševanje možnosti negativnih posledic za otroka zaradi šolskega neuspeha. Pozitivni učinki preventive vplivajo na pozitivno naravnost k učenju šolskih veščin in spretnosti, na počutje otroka pa tudi na pozitivno samopodobo. Z učinkovito preventivo otroku omogočimo večjo dostopnost do podatkov, kar je v današnjem času ključnega pomena za izobraževanje. Tudi Opara (2005) poudarja, da je zgodnje odkrivanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ena ključnih nalog pri obravnavi otrok. Čim prej kot ugotovimo, da ima otrok posebne potrebe, tem prej mu prilagodimo delo, pogoje in okolje; ugotovimo, kaj potrebuje, kako mu lahko pomagamo in prilagodimo delo, da se čim uspešneje razvija.

Zgodnejši ukrepi na področju odkrivanja in pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami ali učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so učinkovitejši od poznejših, hkrati pa tudi bolj ekonomični, saj so vrste pri strokovnjakih potem manjše, manjše je število šolsko neuspešnih otrok, hkrati pa se zmanjšajo socialne, emocionalne in psihične posledice nizke samopodobe in šolske neuspešnosti (Novšak, Ozbič in Kogovšek, 2013). Po nekaterih spodaj navedenih raziskavah (med temi raziskave Singletona, avtorja instrumenta COPS za zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav) lahko z veščinami opremimo do 70 % otrok do te mere, da ne razvijejo specifičnih učnih težav v poznejšem obdobju. Večina otrok, ki so rizični za specifične učne težave, zaradi zgodnjega posega, ki poteka v (pred)šolskem okolju, razvije dovolj dobre sposobnosti za branje in pisanje. Preostali otroci pa bodo potrebovali dodatno specifično obravnavo na tem področju v individualni ali skupinski obliki.

Raziskave (Fawcett, Singleton in Peer, 1998; Fawcett, Pickering in Nicolson, 1993) so dokazale, da zgodnja izdelava diagnostične ocene pomeni pozitivno

prognozo pri specifičnih učnih težavah. Prav tako nekateri avtorji navajajo, da so prvi znaki motenj branja, pisanja in računanja povezani z nezadostno razvitostjo temeljnih predfunkcij. Ta prvi kazalnik tveganja za specifične učne težave je navzoč in opazen že v predšolskem obdobju v vrtcu oz. v šolskem obdobju v prvem razredu osnovne šole (Fawcett, Singleton in Peer, 1998; Fawcett, Pickering in Nicolson, 1993). Osnovne težave pri teh otrocih se pojavljajo v procesiranju slušnih signalov verbalnega jezikovnega tipa, v verbalnem spominu, fonološki zanki, mentalni predstavi gibov, vidnem procesiranju in priklicu besed, v mentalni organizaciji simbolov, koordinaciji gibov v času, prostoru in v časovno-prostorski dimenziji. Večina testov oz. baterij testov preverja omenjena področja (npr. Cornoldi, 1992; Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura – PRCR, 1985; Dijagnostički komplet Bjelica, Posokhova, 2001). Zgodnje odkrivanje in preventiva bi morala sloneti na preverjanju in urjenju omenjenih področij (npr. Veronesi et al., 2014; Samele, Fanini in Scalisi, 2013; Lamparelli in Bortolotti, 2009).

Deinerjeva (2010) poudarja, da se specifične učne težave lahko odkrijejo že v vrtcu, leto ali dve pred vstopom v šolo. V tujini so tako razvili različne presejalne instrumente, ki v kratkem času in na preprost način odkrijejo to skupino rizičnih otrok že v predšolskem obdobju in v zgodnjem šolskem obdobju. V šoli se za zgodnje odkrivanje uporabljajo različni vprašalniki, ki vključujejo področja vedenja, čustev, pozornosti in pomnjenja, jezika in govora, branja, pisanja, računanja, motorike in praksije (sposobnosti načrtovanja giba) ter vidnozaznavnih sposobnosti. Za predšolsko obdobje pa se uporabljajo vprašalniki, ki vključujejo opazovanje vedenja, motorike, jezikovnega razumevanja, jezikovnega izražanja, metakognicije, drugih kognitivnih sposobnosti (spomina, praksije, orientacije), predopismenjevalnih veščin in predmatematičnih veščin, npr. vprašalnik *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento – IPDA* (Terreni et al., 2002). Vprašalniki so se v nekaterih raziskavah izkazali za boljše napovedovalce otrokovih bralnih dosežkov kot standardizirani testi (Lowenthal, 1998).

Problem in cilj raziskave

Iz zgoraj navedenega vidimo, da v tujini obstaja nabor instrumentov, ki ocenjujejo in odkrivajo veščine in sposobnosti predšolskih otrok. Žal pa to ne velja za Slovenijo. Pri nas namreč še ni takega instrumenta za ocenjevanje in odkrivanje učnih težav v predšolskem obdobju, ki bi bil dostopen širšemu krogu pedagoških delavcev, saj se instrumenti po navadi omejujejo na preskuse za ožje kroge uporabnikov – specifičnih strokovnjakov. Na podlagi študija literature, pregleda različnega instrumentarija in na podlagi osebnih izkušenj je bil oblikovan vprašalnik za vzgojitelje oz. učitelje kot neformalna,

alternativna metoda formalnim testom. Lowenthalova (1998) ugotavlja, da je ocenjevanje otrokovega funkcioniranja najzanesljivejše, če ga opravijo vzgojitelji, učitelji ali starši, ki z otrokom preživijo največ časa in njegove odzive poznajo tudi v različnih okoliščinah.

Vprašalnik so iz zgoraj navedenih potreb in razlogov oblikovale avtorice Ozbič, Kogovšek, Ferluga in Zver. Z vprašalnikom vzgojitelj/učitelj na nevsiljiv in precej hiter način pridobi profil otroka, starega od 5 do 7 let.

Vprašalnik, ki ga predstavljamo, je za vzgojitelje in učitelje instrument, s katerim lahko v zgodnjem obdobju izdelajo predopismenjevalni profil otroka in s tem preprečijo oz. zmanjšajo negativne posledice na šolski uspeh in razvoj otrokove osebnosti. S tem vprašalnikom lahko vzgojitelj/učitelj oceni profil otroka in ugotovi morebitno rizičnost otroka za učne težave, prav tako pa prepozna tudi močna področja.

Metoda

Vzorec

V vzorec prvotne raziskave je bilo vključenih 449 otrok, starih od 3 do 7 let. Moškega spola je bilo 52,8 % otrok, ženskega pa 46,8 %, za 0,4 % udeležencev nismo pridobili podatka. Otroci so prihajali iz različnih krajev Slovenije. 59,6 % iz Velenja in okolice, 21,7 % iz Maribora in okolice, 12,9 % iz Sežane in okolice, ter 5,8 % iz Sevnice in okolice (več v Ozbič et al., 2013). Od 449 otrok jih je bilo 322 starih pet let. Ta skupina je služila za natančnejšo analizo; s pomočjo te skupine smo pridobili percentile, ki kažejo, kje se glede na točke nahaja otrok. Percentilne vrednosti zgoraj omenjene raziskave so služile kot vrednosti, na podlagi katerih smo za namen raziskave in prikaz posameznih profilov otrok, ločeno naključno izbrali 12 petletnikov iz drugega konca Slovenije (osrednja Slovenija) in prikazali ter primerjali njihove predopismenjevalne profile. Na vprašalnike so vzgojitelji oz. učitelji odgovarjali od januarja 2011 do januarja 2014.

Instrumentarij

Vprašalnik je sestavljen iz treh delov. Na začetku so temeljni podatki o otroku in izpolnjevalcu vprašalnika (uvodni del). Drugi del (del A) vprašalnika je sestavljen iz 102 trditev in od izpolnjevalca zahteva, da oceni otrokovo funkcioniranje na področjih, pomembnih za vstop v šolo: pozornost, koncentracija; motorika; komunikacija; govorno-jezikovno izražanje in razumevanje; verbalni spomin; grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv; časovna in prostorska orientacija; metaliterarne veščine; predopismenjevalne veščine; grafemsko zavedanje;

predmatematične veščine; metakognicija. V tretjem delu (del B) vprašalnika se postavke nanašajo na področja, na katerih bi se lahko kazala otrokova močna (kompenzacijska) področja. Ta del vsebuje 15 trditev. Kompozitno spremenljivko močnih področij sestavljajo področja: spomin in priklic informacij; visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja; hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize; zgodnji fizični in gibalni razvoj; zgodnje razviti jezikovni vzorci; uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče; zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov; asinhron razvoj – čustva frustracije; intenzivnost čustvovanja; senzibilnost in empatija; zrel občutek za humor; intenzivna koncentracija, vztrajnost in predanost nalogi na področjih zanimanja; ustvarjalnost, domiselnost in iznajdljivost; razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi; socialna odgovornost in samostojnost; zgodnje zavedanje drugačnosti.

Dodatna področja, ki so jih ocenjevalci ocenjevali med delom A in B, so bila: dominantnost roke, noge, oči, ušesa (označili so stran dominantnega senzornega organa ali okončine); ekstravertiranost/introvertiranost; energetska opremljenost – utrudljivost, nasičenost.

Zanesljivost vprašalnika (Cronbachov alfakoefficient) je bila preverjena za kompozitne spremenljivke dela A, za vsoto celotnega dela A predakademskih/predopismenjevalnih veščin ter za del B (močna področja). Cronbachov alfakoefficient je pri vseh kompozitnih spremenljivkah ustrezen in se giblje od 0,69 do 0,97, skupno za prvi del 0,91 in za drugi del 0,95. Za celoten vprašalnik še ni bila opravljena analiza postavk, zato so vključene vse postavke ne glede na delež prispevka k zanesljivosti vprašalnika.

Način vrednotenja

Osebe so na posamezne postavke za ocenjevanje odgovarjale z naslednjo lestvico: 1 – nikoli/nič, 2 – redko/zelo malo, 3 – včasih/malo, 4 – pogosto/precej, 5 – vedno/veliko. V prvem delu je bilo mogoče doseči maksimalno 510 in minimalno 102 točki, v drugem delu pa je bilo maksimalno število točk 75, minimalno pa 15 točk. Maksimalno število točk pri prvem in drugem delu vprašalnika skupaj je 585, minimalno pa 117 točk. Za izpolnjevanje vprašalnika je povprečno potrebnih od 15 do 20 minut.

Statistična obdelava podatkov

V raziskavi smo uporabili metodo deskriptivne statistike, in sicer z osnovnimi statističnimi parametri (sredina, odklon, percentili itn.), s katerimi smo določili merila rizičnosti za učne težave. Zanesljivost vprašalnika za kompozitne spremenljivke delov A in B je bila preverjena s koeficientom Cronbach alfa. Obdelava podatkov je potekala s programom SPSS, različica 20.

Rezultati in interpretacija

V vzorec prvotne raziskave smo zaradi razlik med različno starimi otroki zajeli le petletne otroke in analizirali rezultate le za to skupino, ki je tik pred vstopom v šolo. Pridobili smo 324 izpolnjenih vprašalnikov (322 jih je bilo v celoti izpolnjenih) petletnih otrok, od katerih jih je bilo 52,2 % moškega spola, 47,2 % ženskega, za 0,6 % pa nimamo podatka. Rezultati, prikazani z opisno statistiko, so v preglednici 1.

Preglednica 1: Osnovni statistični parametri za odvisne spremenljivke za del A in del B

5-letniki		CELOTEN DEL A	POZORNOST, KONCENTRACIJA, VEDENJA IN URAVNAVANJE VEDENJA	MOTORIKA	KOMUNIKACIJA, SOCIOPRAGMATIKA	GOVORNO-JEZIKOVNO RAZUMEVANJE IN IZRAŽANJE	VERBALNI SPOMIN	GRAFIČNO VIZUOPERCEPTIVNO PODROČJE, PERCEPCIJA IN IMENOVANJE BARV	ČASOVNA IN PROSTORSKA ORIENTACIJA	METALITERARNE VEŠČINE	PREDOPISMEJNEVALNE VEŠČINE	GRAFEMSKO ZAVEDANJE, GRAFOMOTORIKA	PREDMATEMATIČNE VEŠČINE	METAKOGNICIJA	MOČNA PODROČJA
N	Veljavni	322	322	324	324	324	324	324	324	324	324	324	324	324	262
	Ni podatka	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62
Povprečje		409,47	93,17	25,03	19,11	73,98	12,17	41,66	8,69	28,29	48,83	16,60	35,57	6,57	42,13
Standardni odklon		66,77	15,89	4,59	3,97	12,93	2,46	7,80	1,41	5,83	11,16	4,12	5,73	2,099	13,46
Minimum		124	39	8	6	21	3	10	2	7	13	4	8	0	16
Maksimum		508	120	30	25	90	15	50	10	35	65	20	40	10	76
Percentili	1	209,76	50,84	10,5	8	36,25	4,25	17,5	4	10,75	18	6	12	2	16
	5	278,15	66	17	12	46,5	7	25,25	6	18	28	7	24	2	
	10	311,2	71	18,5	14	54	9	30	7	20	33	9,5	28,5	4	24
	25	371,75	82	22	16	69	11	38	8	25	42	15	33	6	32
	50	422,00	95	26	20	76	12	44	9	29	51	18	38	7	43
	75	460,25	105,25	29	22	84	14	48	10	33	58	20	40	8	51
	90	486,00	113	30	25	88	15	50	10	35	62	20	40	9	60
	95	492,85	116	30	25	89	15	50	10	35	64,75	20	40	10	64,85
	99	503,77	120	30	25	90	15	50	10	35	65	20	40	10	73,37

Skupno povprečje prvega dela A znaša 409,87 točke, standardni odklon pa 66,77 točke; v delu B je povprečje 42,13 točke, standardni odklon pa 13,46 točke. Pri sposobnostih in veščinah, ki se v tem obdobju šele razvijajo, je razpršenost večja (npr. metakognicija), medtem ko je razpršenost pri postavkah, ki se nanašajo na pretežno razvite sposobnosti ali veščine, manjša (npr. predmatematične veščine).

V spodnjem delu preglednice 1 so navedeni percentili, ki nam pokažejo, kje se glede na točke nahaja otrok. Ko seštejemo točke vseh postavk, lahko z njihovo vsoto pogledamo, kje se nahaja otrok glede na sovrstnike, ločeno za del A in za del B. Tako imamo vpogled, ali je otrokov profil harmoničen (npr. celoten v npr. 50. ali 75. percentilu) ali pa če se pri posameznih veščinah oz. sposobnostih otrok nahaja v npr. 1. ali 5. percentilu, kar pomeni, da pripada skupini otrok, ki še ni razvila določenih sposobnosti oz. veščin. Lahko se zgodi, da ima otrok težave v uravnavanju vedenja, sledenju navodilom in da ima tako točkovanje na ravni 5. percentila, po drugi strani pa ima lahko zelo izrazita močna področja, npr. ustvarjalnost oz. iznajdljivost. Lahko pa naletimo na otroka, ki ima izrazito močna področja na motoričnem področju, slabši pa je na jezikovnem.

25. percentil (371,75 skupne točke prvega dela) nam pove, kje je meja še tipičnega pojavljanja vedenja glede na vzorec, 10. percentil pa nas opozarja na težave (311,2 točke). Očitno je, da se nekatera vedenja razporejajo različno in da se na zgornjih mejah vrednosti ne spremenijo od 75. do 99. percentila. Močna področja nam dajejo vpogled, kje je otrok boljši kljub morebitnim vedenjem, ki nakazujejo rizičnost za učne težave.

Otroci, ki na prvem delu dosegajo 311 točk in manj (so pod 10. percentilom), izkazujejo manj razvite predakademske/predopismenjevalne veščine, ki so pomembne za uspešno vključitev v šolo, opismenjevanje in učenje. 371 točk je meja začetka drugega kvartila (25. percentil), ki nakazuje, da vsi otroci pod to mejo potrebujejo spodbude, specifične ciljne dejavnosti, treninge, vaje z namenom, da bi dosegli raven vrstnikov.

Že iz preglednice 1 in razpršenosti rezultatov se kaže, da obstajajo različni profili otrok (gl. Novšak, Ozbič in Kogovšek, 2013). Tako imamo lahko na eni strani tipične otroke brez kazalnikov učnih težav, na nasprotni strani pa so otroci, ki izkazujejo nizke rezultate na obeh delih in so torej zelo rizični, ob tem pa so še mejni otroci. Eno skupino predstavljajo otroci, ki se razporejajo v območju povprečja na delu A in delu B ter tako izkazujejo določena močnejša področja. Naslednja skupina so otroci, ki so boljši na močnih področjih, v delu A, v katerem gre za kazalnike rizičnosti za učne težave, pa so v podpovprečju. Zadnjo skupino predstavljajo otroci, ki kažejo visoko točkovanje v obeh delih vprašalnika.

Če povzamemo rezultate, lahko sklenemo, da so otroci z nizkimi dosežki v delu A tisti, ki bodo lahko imeli težave pri učenju. Zavedati pa se moramo tudi, da lahko nekateri otroci zaradi določenih močnih področij težave kompenzirajo (npr. široko besedišče opremi otroka za uspešnejše branje) oz. da so neharmonični glede na dela A in B ali pa znotraj posameznega dela, analiza profila pa nam lahko da jasnejši vpogled. To smo storili z natančnejšo analizo 12 otrok.

V ločeni raziskavi smo, da podrobneje prikažemo in analiziramo profil funkcioniranja predšolskih otrok, naključno izbrali 12 otrok. V preglednici 2 so prikazani rezultati na delu A na posameznih področjih in tudi na delu B.

Preglednica 2: Rezultati 12 petletnih otrok po posameznih področjih za del A in del B

OTROK	CELOTEN A (percentile)	POZORNOST, KONCENTRACIJA, VEDENJA IN URNAVNAVANJE VEDENJA	MOTORIKA	KOMUNIKACIJA, SOCIOPRAGMATIKA	GOVORNO-JEZIKOVNO RAZUMEVANJE IN IZRAZANJE	VERBALNI SPOMIN	GRAFIČNO VIZUOPERCEPTIVNO PODROČJE, PERCEPCIJA IN IMENOVANJE BARV	ČASOVNA IN PROSTORSKA ORIENTACIJA	METALITERARNE VEŠČINE	PREDOPISMEJNEVALNE VEŠČINE	GRAFEMSKO ZAVEDANJE, GRAFOMOTORIKA	PREDMATEMATIČNE VEŠČINE	METAKOGNICIJA	DOMINANTNOST	INTROVERTIRANOST/EKSTRAVERTIRANOST	UTRUDLJIVOST, NASIČENOST	MOČNA PODROČJA (percentile)
1	401 (20.-50.)	86	30	19	84	14	40	9	28	45	10*	31*	5*	DDL	5	6	38 (25.-50.)
2	433 (50.-75.)	83	22*	20	78	15	49	10	33	59	20	40	4*	DDDD	3	5	51 (50.-75.)
3	277 (1.-5.)	52*	23	13*	54*	9*	21*	7*	16*	43	8*	31*	X	DDDD	4	6	27 (10.-25.)
4	300 (5.-10.)	71*	15*	12*	58*	8*	29*	8	22*	38*	6*	28*	5*	DDDD	2	5	31 (10.-25.)
5	316 (5.-10.)	75*	21*	12*	69*	10*	28*	6*	18*	31*	12*	31*	3*	DDDD	4	3	49 (50.-75.)
6	292 (5.-10.)	70*	22*	18	59*	10*	32*	7*	12*	31*	7*	20*	4*	DDXX	X	5	29 (10.-25.)
7	295 (5.-10.)	73*	18*	17	48*	11*	33*	7*	15*	28*	12*	29*	4*	DLDD	2	7	19 (5.)
8	257 (1.-5.)	54*	22*	10*	47*	7*	26*	6*	22*	26*	6*	27*	4*	DLDD	3	2	20 (5.-10.)
9	253 (1.-5.)	61*	15*	14*	48*	7*	21*	5*	19*	25*	12*	22*	4*	DDDD	1	4	19 (5.)
10	362 (5.-10.)	69*	25	17	65*	11*	31*	8	14*	28*	10*	34	5*	DDDD	5	6	19 (5.)
11	379 (25.-50.)	88	29	12*	51*	12	45	8	28	45	20	39	2*	DDDD	2	4	21 (5.-10.)
12	440 (50.-75.)	95	23*	23	85	14	41	8	34	52	19	40	6	DDL	3	7	40 (25.-50.)
25 %	371,75	82	52	16	69	11	38	8	25	42	15	33	6				32

V preglednici 2 so z znakom zvezdica (*) prikazani rezultati otrok na tistih področjih na delu A, na katerih glede na rezultate raziskave segajo pod 25. percentil in so rizični. Kot lahko vidimo iz omenjene preglednice, je vsak izmed otrok na kakšnem področju slabši in ta vpogled nas opozori, kje otrok potrebuje spodbudo ali pomoč, hkrati pa nam polja, ki nimajo oznake, povedo, kje je otrok povprečen ali celo boljši; to so področja, s katerimi si lahko pomagamo, ko otroku nudimo pomoč na šibkih področjih. Otroci, ki so najbolj rizični (to so otroci 5, 8 in 9), imajo na delu A vsa področja pod 25. percentilom, kar nas opozarja na resnično potrebo po takojšnji pomoči.

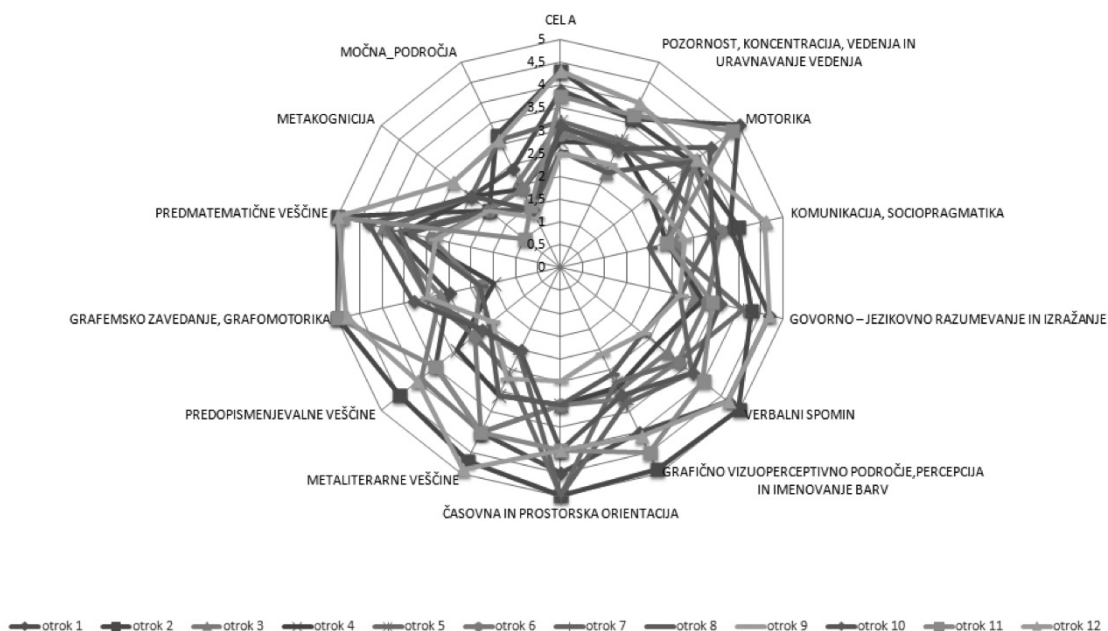
Če izhajamo iz prvotne raziskave in referenčnih vrednosti, ki so zapisane v preglednici 1, lahko iz rezultatov vidimo, da imajo štirje otroci (št. 1, 2, 11, 12) rezultate na področju A in B nad 25. percentilom, kar pomeni, da ne sodijo v rizično skupino. Dva izmed otrok (2 in 12) sta v delu A med 50. in 75. percentilom. Otrok 2 ima na delu B (močna področja) višje število točk (75.–90. percentil) kot na delu A. V delu B otrok 2 izkazuje nadpovprečne rezultate, kar kaže na njegova močna področja (75.–90. percentil). Otrok 2 in otrok 12 dosegata nizke rezultate (25. percentil) na področju motorike. Pri petih otrocih (3, 4, 6, 7, 10) so rezultati na delu A in na delu B nizki in segajo od 5. do 25. percentila. Ti otroci sodijo v skupino, ki bi potrebovala določene ciljne dejavnosti, vaje, treninge in spodbude, ki bi jim pomagale, da dvignejo raven predakademiških veščin. Dva otroka (8 in 9) imata zelo nizke rezultate in sodita pod 10. percentil, kar pomeni, da se določene spretnosti in veščine pri njima sploh še niso razvile, in potrebujejo takojšnjo pomoč in intervencijo (obarvana z rumeno). Otrok 5 dosega nizke rezultate na delu A in visoke rezultate na delu B. Tak otrok bo lahko ob neustrezni in prepozni pomoči nadarjen učenec z učnimi težavami. Otroci, ki imajo nizke rezultate na delu A (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 in 10) in so pod 25. percentilom, so rizični za poznejše učne težave. Otroci, ki imajo kljub nizkim dosežkom na delu A visoke dosežke na delu B in sodijo v skupino rizičnih, ki so hkrati nadarjeni, pa lahko svoje primanjkljaje s pomočjo močnih področij in ustreznih ukrepov kompenzirajo.

Dva izmed otrok (1, 12) sta križno lateralna in imata dominantno desno nogo in roko, levo uho in desno oko. Tudi pri otrocih, ki so rizični (otrok 7 in 8), sta dva, ki sta križno lateralna (dominantna desna noga, leva roka, desno uho in desno oko). Po avtorici Hannaford (povzeto po Končar, 2003) je vzorec dominantnosti zelo pomemben in močno vpliva na predelavo informacije v senzomotoričnem telesnem sistemu posameznika, kar pa pomeni, da močno vpliva tudi na njegov učni stil. Tako je Hannafordova opredelila 32 različnih dominantnih profilov in objavila raziskave, v katerih govori o učinkovitosti ocene dominantnega profila na vpogled otrokovih močnih področij in težav.

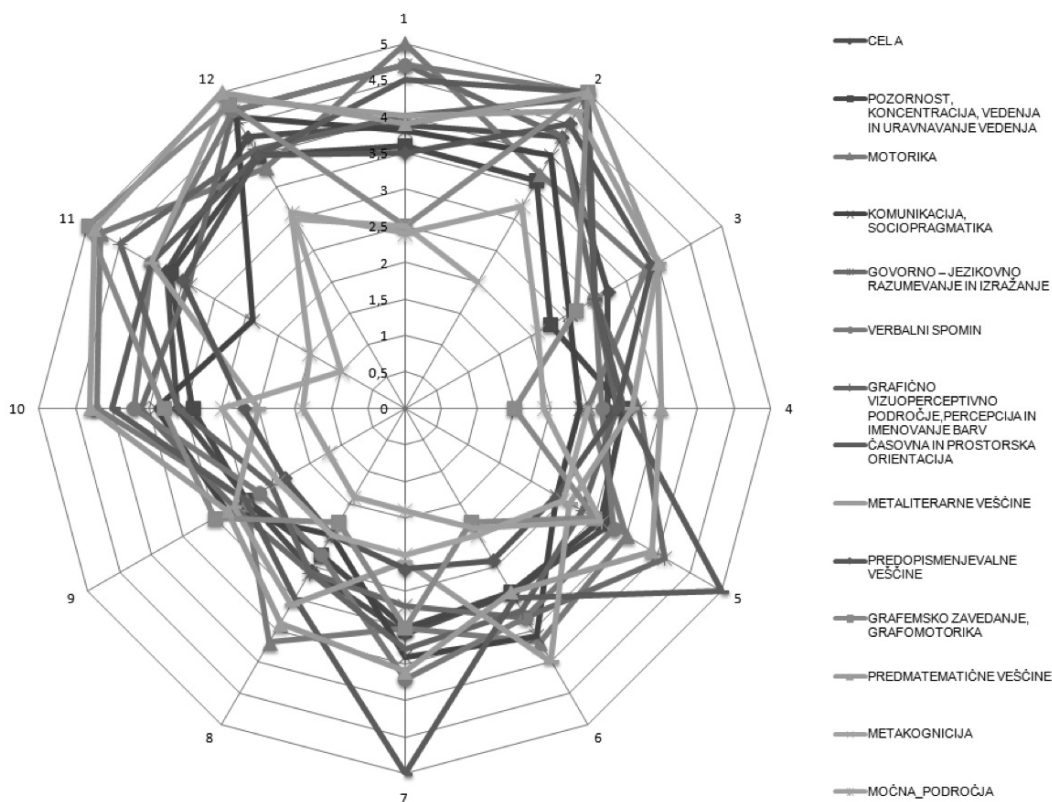
Na osnovi pridobljenih podatkov o otrocih smo po analizi točk preverili,

ali gre za otroke s težavami. Izkazalo se je, da sta otroka 6 in 8 otroka z razvojnimi težavami, in sicer s posebnimi potrebami s strokovno pomočjo (otrok 6) in z govorno-jezikovnim zaostankom (otrok 8).

Podroben vpogled v profil vsakega posameznega otroka, njegova močna in šibka področja ter v primerjavo z drugimi otroki vidimo na slikah 1 in 2 (prikazana so povprečja posameznih področij za posameznega otroka), kjer izstopata predvsem otroka 8 in 9, kar se vidi kot najmanj razvita področja na delu A in nizki rezultati na delu B. Prav tako vidimo, da imajo otroci 1, 2, 11, 12 primerno razvite predopismenjevalne veščine. Čim širši je krog in čim bližje je obodu kroga, tem višje točke/povprečje izkazuje otrok za posamezne predopismenjevalne veščine pred vstopom v šolo.



Slika 1: Prikaz povprečij posameznih sklopov postavk 12 otrok po posameznih področjih



Slika 2: Prikaz 12 otrok po povprečjih posameznih sklopov postavk/področij

Iz pridobljenih podatkov in analize prvotne raziskave ugotavljamo, da je vprašalnik dobro sestavljen in da zanesljivo krije ciljna področja, saj se koeficient zanesljivosti giblje od 0,69 do 0,97. Na podlagi raziskave ugotavljamo, da so percentilne vrednosti uporaben podatek za prepoznavanje otrok, ki izkazujejo manj razvite predakademske veščine; enako uporaben je podatek o močnih področjih, ki nam pove, ali ima otrok možnosti, da kompenzira primanjkljaje na drug način.

Pomemben podatek, ki nam ga daje vprašalnik, je vpogled v posamezna področja (pozornost, koncentracija, motorika, komunikacija, verbalni spomin, metaliterarne veščine ...) razvoja otroka, kjer glede na referenčne vrednosti vidimo, kje se nahaja naš otrok na posameznem področju, kje potrebuje dodatne spodbude, ker je na tem področju slabši, ali pa zato, ker ima to področje dobro razvito. Zavedati se je treba, da nam da skupna ocena za del A splošno oceno in da so za načrt in organizacijo dela z otrokom ter nudenje pomoči potrebni podatki po posameznih področjih, saj se pogosto zgodi, da ima otrok na določenem področju visokorazvite veščine, na določenem pa je slabši in tam potrebuje pomoč. To pa mu lahko nudimo s pomočjo področij, ki so pri njem razvitejša.

Kot smo omenili, se skupina petletnih otrok deli na šest skupin, ki so različno rizične za učne težave; tako kažejo tudi rezultati naše raziskave (gl. Novšak, Ozbič in Kogovšek, 2013). Če pogledamo izbor 12 otrok, eno skupino predstavljajo otroci, ki potrebujejo takojšnjo pomoč (npr. otroka 8, 9). Ti izkazujejo nizko točkovanje v prvem delu, ne glede na to, ali izkazujejo visoko ali nizko točkovanje v drugem delu. Otroka 8 in 9 potrebujeta ustrezno strokovno pomoč in spodbudo pri razvoju vseh šibkih področij, ki vplivajo na opismenjevanje. Spodbude na določenih področjih potrebujejo tudi otroci (otroci 3, 4, 5, 6, 7, 10), ki so na meji (okoli 25. percentilne vrednosti), saj lahko – kot kažejo rezultati raziskav – s pravočasno intervencijo dosežejo raven vrstnikov, s tem pa preprečimo poznejši pojav učnih težav. Kot smo omenili, pa je treba pri pomoči in spodbudah izkoristiti vsa močna področja, ki se lahko pojavijo pri določenem deležu otrok (otrok 5). Pri skupinah otrok, ki dosegajo povprečne ali nadpovprečne točke v delu A, lahko pričakujemo, da ne bodo imeli (specifičnih) učnih težav (otroci 1, 2, 11, 12). Enako velja za skupino, ki dosega nadpovprečno točkovanje v delu A in delu B, vendar pa se je pri tej skupini pomembno zavedati, da ima del teh otrok, če sodijo v kategorijo mogočih nadarjenih otrok, posebne izobraževalne zahteve. Ne smemo pa pozabiti, da so lahko vzroki za nižje rezultate na vprašalniku tudi slabša spodbuda doma, revščina, socialna in emotivna deprivacija, kar vse vodi v rizičnost za učne težave.

Zaključek

V socialno zelo razvitih državah se pomoč otrokom začne pri 25. percentilni vrednosti (države v severni Evropi), v drugih državah pa se začenja pri 5. percentilni vrednosti. Kot smo omenili že v teoretičnem delu, obstaja dovolj dokazov, kot npr. preprečitev večjih težav, preprečitev slabše samopodobe in nižjega šolskega uspeha, da lahko trdimo, da je preventivo priporočljivo začeti že takrat, ko se kažejo rahla odstopanja. Z zgodnjim odzivom se zmanjša tudi vlaganje človeških in finančnih virov v pomoč, rehabilitacijo, terapijo in v vodenje. Za državo to predstavlja manjši strošek, hkrati pa se preprečijo poznejše neugodne posledice, kot so npr.: šolski osip, neuspeh, odpor, brezposelnost, nesocialno vedenje, družbeni problemi idr.

Zavedamo se, da vprašalnik potrebuje še natančnejše preverjanje (validacija, analiza postavk ...), še posebej pa aplikacijo za uporabo v praksi na osnovi povprečij ali standardiziranih vrednosti. S predstavitvijo vprašalnika in njegove uporabe smo želeli razširiti množico instrumentov v slovenskem jeziku za ocenjevanje zmožnosti otrok pred vstopom v šolo.

Literatura

- Bjelica, J., & Posokhova, I. (2001). *Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece*. Donji Vukojevac: Ostvarenje.
- Cornoldi, C., & Progetto, M. T. (1992). *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze: O. S. Organizzazioni speciali.
- Deiner, P. L. (2010). *Inclusive early childhood education: development, resources and practise*. University of Delaware: Wadsworth.
- Fawcett, A. J., Pickering, S., & Nicolson, R. I. (1993). Development of the DEST Test for the early screening for dyslexia. V S. F. Wright & R. Groner (ur.), *Facets of dyslexia and its remediation*. Amsterdam: North-Holland.
- Fawcett, A. J., Singleton, C. H., & Peer, L. (1998). Advances in early years screening for dyslexia in the UK. *Annals of Dyslexia*, 48, 57–88.
- Končar, M. (2003). Edukacijska kineziologija, dominantni profil in brain gym sistem za vzpodbujanje senzomotorične integracije v treh dimenzijah gibanja. *Defektologika Slovenica*, 11(2).
- Lamparelli, M. G., & Bortolotti, E. (ur.) (2009). *Materiali didattici per i laboratori in classe*. I laboratori. Progetto Radar – I laboratori. Hattiva Lab – Cooperativa Sociale Onlus – Udine.
- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 25–31.
- Magajna, L. (2005). Zgodnje odkrivanje nadarjenih – izkušnje in problemi. V *Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav / 5. dnevi slovenskih psihologov* (str. 103–114). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Novšak, B. J., Ozbič, M., & Kogovšek, D. (2013). Ocenjevanje otrokovih veščin pred vstopom v šolo = Assessment of children's skills before starting school. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: [zbornik referatov] = Modern approaches to teaching coming generation: [conference proceedings]* (str. 224–231). Polhov Gradec: Eduvision.
- Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A., & Repe, K. (2013). Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk. V M. Ozbič & V. Rot Gabrovec, *Tudi mi beremo: različni bralci z različnimi potrebami: zbornik Bralnega društva Slovenije*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Centerkontura.
- PRCR. Cornoldi, C., Miato, L., Molin A., & Poli, S. (1985). *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze: O. S. Organizzazioni speciali.
- Reid, G., Kavkler, M., Viola, G. S., Košak, B. M., & Magajna, L. (2007). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Samele, F., Fanini, S., & Scalisi, T. G. (2013). Valutazione del rischio di difficoltà scolastiche e potenziamento delle abilità di base. *Dislessia*, 10(2), 193–205.
- Veronesi, E., Cottone, F., Calabresi, L., & Ghezzi Confalonieri, F. (2014). Screening per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Indagine conoscitiva in una scuola dell'infanzia della provincia di Milano. *Logopedia e comunicazione*, 10(1), 85–111.

ASERTIVNOST IN RESPONZIVNOST OD 12 DO 48 MESECEV STARIH SLOVENSКИH OTROK S TIPIČNIM RAZVOJEM, OTROK Z ZAOSTANKOM V GOVORNO-JEZIKOVNEM RAZVOJU, Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA, S CEREBRALNO PARALIZO IN OTROK Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Martina Ozbič, Damjana Kogovšek*, Katja Kokot**, Maja Šulin**,
Nataša Kenda**, Barbara Penko** in Jerneja Novšak Brce**

**Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*

***Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana*

Povzetek

Sociopragmatične oz. pogovorne veščine (responzivnost in asertivnost) so za dvosmerno verbalno in neverbalno komunikacijo v otrokovi interakciji in komunikaciji z vrstniki in s starši zelo pomembne. Omogočajo prevzemanje različnih vlog v krogu interakcije in so osnova za učinkovito komunikacijo. Cilj raziskave je bil opisati sociopragmatične veščine od 12 do 48 mesecev starih otrok ter analizirati razvoj asertivnega in responzivnega vedenja omenjenega vzorca. Za analizo sociopragmatičnih veščin asertivnosti in responzivnosti slovenskih otrok smo uporabili slovensko različico vprašalnika za ocenjevanje sociopragmatičnih veščin (Girolametto, 1997). Vprašalnik smo prevedle iz angleščine, priredile in vzporejale z italijansko različico. Ob tem smo želele še podrobneje analizirati sociopragmatične veščine in govorno vedenje slovensko govorečih otrok z govorno-jezikovnim zaostankom, starih od 20 do 36 mesecev, in otrok s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem; otrok z motnjo avtističnega spektra (para dvojčkov, 32 otrok iz predšolske ustanove) in otrok s cerebralno paralizo (14 otrok), otrok s cerebralno paralizo ter z motnjo v duševnem razvoju (5 otrok) različnih starosti. Sociopragmatične spretnosti se med skupinami razlikujejo; pri vseh je responzivnost bolj izražena kot asertivnost, vendar so sociopragmatične spretnosti izrazito manj razvite pri otrocih z motnjo avtističnega spektra in motnjo v duševnem razvoju, manj razvite pri otrocih, ki imajo govorno-jezikovni zaostanek, in otrocih s cerebralno paralizo. Z raziskavo in s primerjalno analizo želimo opozoriti na različne stopnje razvitosti sociopragmatičnih veščin pri otrocih z različnimi razvojnimi motnjami oz. s komunikacijskimi ovirami in pomen opazovanja zgodnje komunikacije tudi na nebesedni ravni.

Ključne besede: sociopragmatične spretnosti, komunikacija, motnje avtističnega spektra, zapoznili govorno-jezikovni razvoj, cerebralna paraliza, motnje v duševnem razvoju

Assertiveness and responsiveness of Slovenian children of 12 to 48 months of age with typical development, delayed speech and language development, autistic spectrum disorder, cerebral palsy and mental disabilities

Abstract

Socio-pragmatic skills and conversation skills (responsiveness and assertiveness) are very important in the child's interaction and communication with peers and parents: both are essential for two-way verbal and non-verbal communication exchanges. They allow the taking of different roles in a circle of interaction. Socio-pragmatic skills are essential for effective communication. The aim of the study was to describe the socio-pragmatic skills of 12- to 48-month old children and to analyse the development of assertive and responsive behaviour. We used the Slovenian version of the questionnaire (Girolametto, 1997) to assess socio-pragmatic skills of assertiveness and responsiveness of Slovenian children aged 12 to 36 months. The questionnaire was adapted and translated from English and also correlated with the Italian version. At the same time, we wanted to analyse the socio-pragmatic skills and verbal behaviour of Slovenian children from 20 to 36 months old with speech and language delays and children with typical speech and language development. Moreover, we also wanted to show the socio-pragmatic skills of children with autistic spectrum disorder (a pair of twins, 32 children from pre-school institutions), and children with cerebral palsy (14 children), with cerebral palsy and a mental disability (5 children). Socio-pragmatic skills are different among groups, although assertiveness is less developed than responsiveness is. Children with intellectual disability and autism spectrum disorder have notable delays in socio-pragmatic development; late talkers and children with cerebral palsy show mild protracted development. With the comparative analysis, we wanted to indicate the different stages of development of socio-pragmatic skills in children with various developmental disorders or communication barriers as well as to show the importance of observing early non-verbal communication. The results show that we have to develop basic communication before language and speech in all groups that have delays on a pragmatic level.

Keywords: socio-pragmatic skills, autistic spectrum disorder, delayed speech and language development, cerebral palsy, mental disabilities

Uvod

Beseda komunikacija izhaja iz latinskega glagola *communicare*, kar pomeni posvetovati se, razpravljati, vprašati, prisluhniti, slišati. Večina ljudi ob besedi komunikacija pomisli na govor in jezik, a to je le del širšega pojma komunikacije, ki vključuje različne sisteme znakov, signalov, simbolov, tj. verbalnih in neverbalnih, pa tudi glasovnih in gestovnih. Za človeka je zelo pomemben tudi neoralni/telesni/neverbalni del komunikacije. Komunikacija je torej interakcija, izmenjava informacij, pomenov, sporočil, mišljenja, čustev ... med ljudmi.

Komunikacija je družbena dejavnost, za katero sta, zato da bi se komunikacija kot taka udeležila, potrebna vedno dva ali več udeležencev (Bara, 2010). Komuniciramo vse življenje, včasih namerno, včasih pa tudi nenamerno, vendar vedno, kadar smo v interakciji z ljudmi. Za komunikacijo potrebujemo uigranost centralnih procedur, komunikacijske zmožnosti ter zmožnosti jezikovnega in zunajjezikovnega – ekstralingvističnega sistema (Bara, 2010).

Za namen sporočanja človek razvije pragmatično zmožnost, to je zadostno znanje, da lahko primerno, učinkovito, s pravili urejeno uporablja govor v medosebnih situacijah (Snow in Ninio, 1996). Gre za precej kompleksno področje, saj se pragmatika tesno veže s semantiko in slovnico, ne nazadnje pa tudi s kulturo oseb, ki določen jezik uporabljajo. Gre torej za upoštevanje določenih komunikacijskih pravil, konverzacijskih pravil in za ustrezno uporabo glede na kontekst.

Teoretična izhodišča

Snow in Ninio (1996) trdita, da za generiranje verbalno izraženih komunikacijskih aktov pragmatična veščina zahteva celo vrsto zmožnosti, in sicer: intencionalnost – željo, da naslovim nekoga z nekim namenskim vedenjem; kontrolo komunikacijske intencionalnosti – formulacijo namena, ki se nanaša na željo, da bi naslovnik sporočilo razumel; kontrolo celotnega nabora različnih tipov komunikacijskega namena, ki združujejo različne tipe socialno-kognitivnih in jezikovnih konceptov; nazadnje pa zmožnost izražanja namena na konvencionalen, učinkovit, vljuden način (Snow in Ninio, 1996).

Dore je leta 1978 (v prav tam) navedel kategorije komunikacijskih funkcij, med temi: dejanja zahteve, povpraševanja/*requestives* (spodbuja informacije, akcije), dejanja pobud/*assertives* (poroča o dejstvih, določa pravila, pove stališča ..., dejanja odziva/*responsives* (se odziva na zaželeno informacijo ali dopolnitve), dejanja regulacije vedenja/*regulatives* (kontrola osebnega stika, konverzacijskega toka), dejanja izražanja/*expressives* (rutinsko izražanje stališč ali ponavljanje za drugimi), dejanja izjav/*performatives* (dokončati dejanja, določiti dejstva s tem, da jih izrazimo).

Pred tem je leta 1977 Tough (v prav tam) predlagal delitev na: direktive (govorec usmerja sebe in druge), interpretative (govorec poroča o izkušnjah, razmišlja), projektive (govorec napoveduje, se vživlja, si predstavlja), odnosne – relacijske komunikacijske akte (interakcijsko delovanje, samovzdrževanje).

McShane (1980) (v prav tam) pa navaja regulacijo (usmerjanje pozornosti, zahteve, vokative), trditve (imenovanje, opis, informacije), izmene (dajanje, prejemanje), osebno izražanje (delati, določitev, zavrnitev, protest),

konverzacijo (imitacija, odgovor, sledenje, vpraševanja).

Če govorimo o komunikaciji med dvema človekoma (*face-to-face*), Snow in Ninio (1996) ponujata model stanj in dogodkov. Gre za stopnje od ločitve, sopristnosti, fokusirane interakcije do skupne pozornosti, konverzacije ali skupne dejavnosti, znotraj katerih prihaja do izmen med sodelujočimi. Gre za elemente: razmerje med kategorijami sopristnost/ločitev/tranzicija med slednjima; fokusirana interakcija/nefokusirana interakcija in tranzicija med slednjima; tipi fokusirane interakcije: skupna pozornost, konverzacija, skupna aktivnost; začetek/sredina/diskontinuiteta/konec fokusirane interakcije; samostojne enote fokusirane interakcije in njihove meje; akti/njihove meje/premori med akti; drugi elementi neposrednih socialnih situacij: vloge, izmenjave, premiki.

In če govorimo o interakciji med dvema, je zelo uporabna taksonomija avtorjev Snow in Ninio (1996), ki ponuja razdelitev na: upravljanje tranzicije med ločitvijo in sopristnostjo ter upravljanje tranzicije med sopristnostjo in ločitvijo; začenjanje fokusirane interakcije: ustvarjanje vzajemne pozornosti, usmerjenosti in bližine, ponovno ustvarjanje fokusirane interakcije po premoru, izstop iz interakcije, upravljanje s skupno pozornostjo, vzdrževanje pogovora na določeno temo, ki je prisotna, vzdrževanje pogovora na določeno temo, ki ni prisotna; upravljanje s skupno akcijo: dogovarjanje glede nove aktivnosti, določevanje vlog, izmenjav, premikov v dejavnostih, upravljanje vlog, izmenjav, premikov v dejavnostih, prenovitev/ponovitev dejavnosti v teku, uravnavanje naslednje dejavnosti naslovnika, uravnavanje dejavnosti govorca, ocenjevanje, evalviranje dejavnosti naslovnika in govorca, dejavnosti ustavljanja, preprečevanja, začenjanja in preventive, izvedba/*performance* verbalnih premikov v igrh in drugih dejavnostih, določevanje dogodkov: socialno pričakovane verbalne izmenjave, metakomunikacija: zahteve po razlagi ali potrditvi pomena, ki smo ga poslali naslovniku.

Bara (2010) omenja sredstva komunikacije, ki se delijo na tri skupine: sodelovanje, mentalna stanja in intencionalnost. Sodelovanje pomeni, da morata biti za polno sporočilnost komunikacijskega akta soudeležena najmanj dv, ter da morata imeti oba isti namen, in sicer da bi skupaj ustvarjala komunikacijski akt. Konstrukcija pomena se zgodi takrat, ko vsak izmed njiju udejanji svojo vlogo. Fizična sopristnost – deliti si časovno in prostorsko lokacijo – ni vedno nujno potrebna (prav tam). Vsekakor se sodelovanje lahko loči na vedenjsko in konverzacionalno (prav tam). V skupino mentalnih stanj sodi skupna pozornost vseh soudeleženi, to je usmerjati pozornost na komunikacijo med soudeleženi oz. temami pogovora. Gre za pogoj stika (prav tam). Med te sodi očesni stik, sledenje s pogledom, oz. akustični stik, če pogled ni mogoč, npr. pri telefonu. Vsekakor je prvi stik pogoj, da

se komunikacija nadaljuje. Drugi element mentalnih stanj so tudi skupna prepričanja, skupno znanje, zavedanje. Ta so lahko individualna, splošno sprejeta pri vsakem individuumu in vzajemno sprejeta prepričanja. Tretji element je tudi zavedanje oz. stopnja zavedanja v komunikaciji. Če govorimo o tretji osi komunikacije, intencionalnosti, lahko govorimo o usmerjenosti na osebo, objekt, dejanje ali pa o namernosti – hotnosti. Dejanja so lahko torej na različnih stopnjah in kombinacijah zavedanja, usmerjenosti in hotnosti (gl. prav tam). Intencionalnost kot pogoj za sporazumevanje se deli na tri vidike: perlokucijskega (doseganje učinka), ilokucijskega (vpliv, moč) in lokucijskega (izrekanje, poimenovanje, pomen). Znotraj tega ima soudeležena oseba različne akcijske načrte, to je konfiguracije prepričanja, ki se nanašajo na možnost izvedbe akcije, ki je vsebovana v načrtu, in intencij, namer, da bi prišlo do zaželenih akcij (prav tam).

Vse te oblike lahko zaznamo v kontinuumu asertivnosti in responzivnosti, ki ga zajame Girolametto (1997) v svojem vprašalniku za ocenjevanje pogovornih spretnosti.

Vsa različna gledanja lahko razumemo kot različne vidike pragmatike. Pragmatiko McTear in Conti Ramsden (1992) opredelita v sistemu jezikovne strukture (semantike, sintakse in fonologije) in jezikovne uporabe (pragmatike), srečujemo pa tudi pragmatiko kot četrto vejo znotraj jezika, uporaba pa se nanaša na vse štiri veje.

Razvoj pragmatičnih zmožnosti in pogovornih spretnosti je za razvoj govora, jezika in komunikacije, kot je bilo mogoče razbrati že zgoraj, zelo pomemben. Še posebej sociopragmatične spretnosti oziroma veščine konverzacije so v otrokovi interakciji in komunikaciji z vrstniki in s starši ključne: responzivnost (odzivnost) in asertivnost (dajati pobudo) so za dvosmerno verbalno in neverbalno komunikacijo osnova izmenjav. Omogočajo prevzemanje različnih vlog v krogu interakcije in so osnova za učinkovito komunikacijo.

Razvoj komunikacijskih veščin otroku omogoči, da vstopa v odnose z drugimi, da vzpostavi nadzor nad čustvenim in socialnim svetom, se uči iz socialnih odnosov ... Tudi v življenju odraslega človeka so primerno razvite komunikacijske veščine zelo pomembne, da lahko oseba dobro funkcionira v socialnem okolju. Pragmatika kot eden izmed vidikov komunikacije človeku omogoča, da komunicira socialnemu kontekstu primerno, kar je za človeka kot socialno bitje zelo pomembno.

Sociopragmatične spretnosti oziroma veščine konverzacije so v otrokovi interakciji in komunikaciji z vrstniki in s starši osnova za učinkovito komunikacijo. O njih govorimo kot o kompleksnih komunikacijskih interakcijah. Komunikacijo postavijo v socialni kontekst. Nanašajo se na verbalno in neverbalno aktivnost;

torej vključujejo tudi geste, gibe, vokalizacijo (Bonifacio in Girolametto, 2007; Capirci et al., 1996; Iverson et al., 1994). Sociopragmatične spretnosti so pomemben del komunikacije, še posebej v otrokovem najzgodnejšem obdobju, ko je verbalnega materiala manj kot pozneje v življenju. Otrok se z uporabo sociopragmatičnih spretnosti vključuje v komunikacijski svet in se s pomočjo govornih in negovornih, verbalnih in neverbalnih dejanj skuša umestiti v dogajanje ter se uveljaviti. Komunikacijska iniciativnost/asertivnost (verbalno in neverbalno dajanje pobude, izražanje želja, zahtev ...) je prisotna že pri dojenčku (npr. premika hrbet, da bi ga vzeli v naročje; šobi ustnice ali odpira usta, ko se želi podojiti ...), prav tako velja za reaktivnost/odzivnost/responzivnost (verbalno ali neverbalno odzivanje na pobude komunikacijskega partnerja (npr. otroka pokličemo in se obrne; ga pozdravimo in v pozdrav pomežikne z očmi ...). Vse to se razvija v komunikacijskem aktu med otrokom in zanj pomembnim odraslim od najzgodnejšega otroštva. Na tak način otrok – tudi dojenček – vstopa v komunikacijo kot enakopravni partner. Poznamo pa različne komunikacijske tipe otrok. Eni so aktivni, izražajo svoje želje, zahteve, drugi pa jih ne, so pasivni. Nekateri zelo zavestno vplivajo na okolje, drugi pa pustijo, da okolje vpliva nanje. V tem kontekstu prihajata do izraza njihovi asertivnost in responzivnost. Pri prvi je pobudnik spremembe, dogodka otrok, pri drugi pa komunikacijski partner. Pri prvi naj bi se komunikacijski partner odzval na pobude otroka, pri drugi pa otrok na pobude drugega. Tu pride do izraza dvosmernost komunikacije v smislu oddajnik – prejemnik oz. pobudnik – izvajalec oz. razumevanje – izražanje. Oba se ob tem vzajemno prilagajata.

Po Feyu (1986) poznamo štiri tipe otrok: asertivni in responzivni (daje pobude in se odziva na pobude sogovornika), asertivni in neresponzivni (daje pobude, a se ne odziva na pobude sogovornika), neasertivni in responzivni (ne daje pobud, se pa odziva na pobude sogovornika), neasertivni in neresponzivni (ne daje pobud, se ne odziva na pobude sogovornika). Pri otrocih s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem govorimo o njihovem »komunikacijskem temperamentu«, ki pomembno vpliva na razvoj. Ne pozabimo, da je jezik najprej neko vedenje v odnosu do drugega, ki se začne z željo po komunikaciji, regulacijo vedenja, s povratno motorično, slušno in vidno informacijo. Željo po komunikaciji nato »zapolnimo« z vsebino – jezikom in govorom. Konverzijske spretnosti, kot so: izmenjava v dvogovoru, soustvarjalni dialog, vztrajanje na skupni temi pogovora ali dejanja, skupna pozornost, pa so po številnih avtorjih ključni za jezikovni razvoj (Snow, 1994; Bruner, 1983; Tomasello in Farrar, 1986).

Pri večini otrok govorno-jezikovni razvoj poteka normalno, kljub individualnim razlikam med njimi. Nekateri otroci pa imajo težave v razvoju jezika in govora, ki pomembno odstopajo od povprečja za njihovo kronološko starost. Pri otrocih z govorno-jezikovnim zaostankom sta komunikacijski

temperament in sociopragmatična zrelost zelo pomembna za prognozo njihovih težav. Otroci, ki kasnije v govorno-jezikovnem razvoju, so v situaciji neasertivnosti in neresponzivnosti zelo rizični. Njihova komunikacija na sociopragmatični ravni namreč ne nudi možnosti popolne komunikacije med odraslim in otrokom (Cross, 1977; Hoff Ginsberg, 1986; Nelson, 1993). O kasnitvi na področju govorno-jezikovnega razvoja lahko govorimo pri dveh letih starosti, ko ugotovimo, da otrokov besednjak obsega manj kot 50 besed ali da otrok še ne uporablja dvobesednih povedi, a nima težav na področju receptivnega jezika in kognitivnega razvoja kot tudi ne senzornih ali nevroloških težav. Takih otrok naj bi bilo 15 % (Wetherby in Prizant, 2002). V angleškem jeziku so ti otroci t. i. »late talkers«. Približno polovica teh otrok dohiti svoje vrstnike do tretjega leta starosti brez vsakršnih ukrepov, pri drugih pa težave ostanejo. Zgodnja diagnostika je na področju govora in jezika pa tudi na drugih razvojnih področjih izjemnega pomena. Omenjeni otroci z neučinkovitimi ali nerazvitimi konverzacijskimi in jezikovnimi spretnostmi potrebujejo najprej spodbude za razvoj sposobnosti, ki so potrebne za udeležbo v socialnih interakcijah, šele nato spodbude za razvoj jezika (Bonifacio in Girolametto, 2005; Bonifacio in Hvastja Stefani, 2004; Bonifacio et al., 2008).

Pri zgodnji diagnostiki je tako pomembno ločiti otroke, ki bodo svojo kasnitev spontano prerasli, od tistih s specifičnimi govorno-jezikovnimi motnjami ali celo z drugimi kognitivnimi, pervazivnimi ali socialnimi motnjami.

Na to temo je bilo opravljenih veliko raziskav (npr.: Hadley in Rice, 1991; Harris et al., 1986; Girolametto, 1997; Girolametto et al., 2002). Številne raziskave navajajo, da imajo otroci z zapoznelim govorno-jezikovnim razvojem statistično pomembno manj izražene sociopragmatične veščine asertivnosti in responzivnosti od svojih vrstnikov s tipičnim razvojem, razlikujejo pa se od mlajših otrok, ki imajo enako obsežno besedišče.

Girolametto (1997) je oblikoval vprašalnik za starše, ki ocenjuje zgoraj omenjene veščine; Bonifacio in Girolametto (2007) sta vprašalnik prevedla v italijanščino. Za analizo sociopragmatičnih veščin asertivnosti in responzivnosti slovenskih otrok smo uporabili slovensko različico vprašalnika, ki smo ga prevedle iz angleščine, priredile in vzporejale z italijansko različico ter tako razširile nabor razpoložljivih instrumentov (LGJR, CBDP, Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti ...), ki omogočajo ocenjevanje komunikacije otrok, še posebej do tretjega leta starosti.

Slovenski strokovnjaki za področje komunikacije nimamo velikega števila razpoložljivih ustreznih merskih instrumentov za diagnostiko govorno-jezikovnega zaostanka, specifične govorno-jezikovne motnje in

»komunikacijskega temperamenta« otroka, na osnovi katerih bi lahko opisali in ocenili otroka kot rizičnega oz. na osnovi katerih bi lahko ustrezno svetovali staršem in obravnavali otroka.

Cilj raziskave

Cilj raziskave je bil opisati sociopragmatične veščine in razvoj asertivnega in responzivnega vedenja različnih skupin otrok (s tipičnim razvojem, z zapoznelim govorno-jezikovnim razvojem, s cerebralno paralizo, z motnjo v duševnem razvoju, motnjo avtističnega spektra), natančneje otrok s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem, starih od 12 do 36 mesecev. Ob tem smo želeli še podrobneje analizirati in primerjati sociopragmatične veščine in govorno vedenje slovensko govorečih otrok z govorno-jezikovnim zaostankom, starih od 20 do 36 mesecev, in otrok s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem; prikazati pa želimo tudi sociopragmatične veščine 3- in 5-letnih otrok z motnjo avtističnega spektra (32 otrok iz predšolske ustanove in dva dvojčka) ter otrok različnih starosti s cerebralno paralizo (14 otrok), s cerebralno paralizo ter z motnjo v duševnem razvoju (5 otrok) in vse te skupine primerjati z njihovimi vrstniki brez govorno-jezikovnih ovir. Na tak način želimo opozoriti na različne stopnje razvitosti sociopragmatičnih veščin pri otrocih z različnimi razvojnimi motnjami oz. s komunikacijskimi ovirami in na pomen opazovanja zgodnje komunikacije tudi na nebesedni ravni.

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so bila: Kako se razvijajo sociopragmatične spretnosti otrok, starih od 12 do 36 mesecev? Kako se razvijata asertivnost in responzivnost? V kolikšni meri so razvite sociopragmatične spretnosti pri otrocih z motnjo avtističnega spektra, s cerebralno paralizo, z motnjo v duševnem razvoju in pri otrocih z govorno-jezikovnim zaostankom?

Vzorec

Začetni vzorec otrok zajema skupno 153 otrok, 45 otrok, starih od 12 do 18 mesecev, 108 otrok, starih od 18 do 48 mesecev, ki so vključeni v vrtce ali pa so še v domačem varstvu in nimajo diagnosticiranih nobenih razvojnih težav. V vzorec so zajeti otroci iz petih slovenskih regij (gorenjska, osrednjeslovenska, podravska, dolenska in obalno-kraška regija).

Vzorec otrok z zapoznelim govorno-jezikovnim razvojem (ZGJR), to je 6 otrok, izhaja iz zgornjega vzorca 75 otrok, starih od 20 do 36 mesecev. Ti so vključeni v vrtce ali pa so še v domačem varstvu in nimajo diagnosticiranih nobenih drugih razvojnih težav.

Vzorec otrok z motnjo avtističnega spektra (MAS) zajema 32 otrok, in sicer 16 otrok, starih od 30 do 42 mesecev, 16 otrok, starih od 52 do 66 mesecev, ter kontrolno skupino brez zaostankov in motenj enake velikosti ter starosti. Dodatna otroka sta še dvojčka z motnjo avtističnega spektra, stara 3 leta in 6 mesecev, to je 42 mesecev.

Vzorec otrok s cerebralno paralizo in otrok s cerebralno paralizo (CP) ter motnjo v duševnem razvoju (MDR) je bolj heterogen zaradi narave motnje, različnih oblik CP in stopenj motnje v duševnem razvoju ter težav z identifikacijo v zgodnjem obdobju razvoja, in sicer 14 otrok s CP od 10 do 52 mesecev (10 deklic, 4 dečki), od katerih je imelo 9 otrok CP, 5 pa CP in MDR. Za primerjanje rezultatov smo imeli še kontrolno skupino 39 otrok, starih od 11 do 48 mesecev (21 dečkov, 18 deklic).

Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki sta *spol* in *starost*, kriterijska spremenljivka je *tip motnje v razvoju*, to je kasnitev v govorno-jezikovnem razvoju, opredeljena s spremenljivkama *število besed* (obseg besednjaka), *število besed v povedi* – povprečna dolžina povedi (polnopomenskih in funkcijskih) ter diagnoze MAS, MDR, CP, opredeljene z usmeritvijo oz. s klinično medicinsko diagnozo. Odvisne spremenljivke pa so: *skupno število točk spremenljivk responzivnosti* ter *raven responzivnosti*, *skupno število točk spremenljivk asertivnosti* ter *raven asertivnosti*.

Spremenljivke po področjih so:

Asertivnost

1. Če se zgodi kaj novega ali nenavadnega, me otrok vpraša, kaj se dogaja.
2. Otrok sprašuje (z uporabo glasov/gibov/besed).
3. Ob vsakodnevnih opravilih otrok začne pogovor z menoj.
4. Otrok mi pove, ko želi spremembo v igri, aktivnosti, v kateri sodelujeva.
5. Otrok me povabi, da se mu pridružim pri igri.
6. Otrok pride do mene in mi pripoveduje o stvareh, ki ga zanimajo.
7. Ko sva skupaj, otrok predlaga igro, ki sva se jo igrala že kdaj prej.
8. Ob skupnem igranju otrok predlaga različne načine igre ali novo igro.
9. Otrok me prosi za pomoč takrat, ko sem v bližini, in ne zmore nečesa narediti.
10. Če imam v rokah nekaj, kar si otrok želi, me vpraša/prosi za to stvar.
11. Ko se igramo zabavno igro, ki jo nenadoma prekinem, me otrok prosi, da naj nadaljujem.
12. Če otrok ne pozna imena nečesa, kar skupaj gledava, me vpraša, kaj je to.
13. Ko otrok nekaj želi, česar ne doseže, me prosi za pomoč.

14. Otrok sodeluje v pogovoru tudi takrat, ko ne sprašujem neposredno njega.
15. Otrok pride do mene in predlaga igro ali aktivnost, ki sva se jo že igrala.

Responzivnost

1. Če otroku ponudim možnost, da izbere med dvema stvarima, ki ju ima rad, otrok pove ali pokaže, katero želi.
2. Ko otroka vprašam po imenu nečesa, in če otrok to ime pozna, ga pove.
3. Ko otroka kaj vprašam, mi odgovori.
4. Če vprašam otroka, da ponovi nekaj, česar nisem razumel/-a, otrok to stori in ponovi.
5. V pogovoru otrok sledi isti temi pogovora pri dveh ali več izmenjavah vlog v pogovoru (npr.: otroka nekaj vprašam in ta odgovori, nato ga spet vprašam, otrok odgovori ali vpraša on).
6. Odzivi otroka so primerni vsebini pogovora.
7. Otrokovi odgovori so smiselno povezani s tem, kar ga vprašam.
8. Glasovi/geste in gibi/besede otroka so primerni vsebini najinega pogovora.
9. Če svojega otroka ne razumem, otrok še poskuša in vztraja, da bi ga razumel/-a.
10. Če sprašujem otroka, da preverim, kaj misli ali kaj želi, mi odgovori.

Kompozitne spremenljivke za asertivno vedenje so: *postavljanje vprašanj* (tri trditve), *izražanje želja in potreb* (šest trditve) in *predlaganje* (šest trditve). Responzivnost pa zajema kompozitne spremenljivke: *odgovarjanje na vprašanja* (štiri trditve), *odzivanje na zahteve* (dve trditvi) in *smiselna povezanost s temo pogovora ali kontingenca* (štiri trditve).

Merski instrumentarij

a) Vprašalnik za starše otrok vsebuje splošne podatke o otroku in njegovi družini, npr.: spol, starost, kdaj je shodil, bolezni, izobrazba staršev ...

b) Ocenjevalna lestvica za sociopragmatične spretnosti avtorja dr. Luigija Girolametta v prevodu in priredbi Ozbič, Kogovšek, Penko, ki ocenjuje sociopragmatične veščine otrok, starih od 12 do 36 mesecev. Vprašalnik vsebuje predgovor za starše, v katerem je razloženo, kaj so sociopragmatične spretnosti, na kaj naj bodo pozorni pri opazovanju svojega otroka in kako izpolniti vprašalnik. V nadaljevanju sledi 25 postavk, ki preverjajo asertivnost in responzivnost otroka. Na koncu sledi še priloga, ki jo izpolni logoped sam in tako obdela vprašalnik oz. dobi rezultate. Analiza vsebuje seštevek točk po področjih, računanje povprečja po področjih in ugotavljanje ravni razvitosti. Če je vrednost pod 3,0, gre za odsotno ali redko prisotno spretnost, če je

rezultat od 3,0 do 4,4, gre za porajajočo se spretnost, če je rezultat enak ali nad 4,5, pa gre za dobro razvito spretnost. Logoped nato ugotavlja še uravnoteženost asertivnosti in responzivnosti, torej (uravnotežen ali neuravnotežen) profil otroka.

c) Zgodnja otrokova komunikacija je vprašalnik, ki je sestavljen iz dveh delov, tj. glede na starost otroka. Prvi del se imenuje Zgodnja otrokova komunikacija – geste in besede in je namenjen otrokom, starim od 11 do 18 mesecev. Drugi del pa se imenuje Zgodnja otrokova komunikacija – besede in povedi in je namenjen otrokom, starim od 18 do 36 mesecev. Oba dela vprašalnika sta bila sestavljena po zgledu italijanskega in hrvaškega prevoda standardiziranega angleškega vprašalnika *The MacArthur Communicative Development Inventory* avtorice Elizabeth Bates ter slovenskega prevoda prvega dela vprašalnika, ki ga je v svojem diplomskem delu uporabila Kornhauzerjeva (2001). Oba dela vprašalnika preverjata količino besed, razumevanje besed in besednih zvez, uporabo povedi, dolžino povedi, uporabo gest, otrokovo igro, domišljijsko igro ...

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo po slovenskih vrtcih, v katerih so vzgojiteljice razdelile vprašalnike staršem. Starši so dobili komplet vprašalnikov in uvodni dopis, v katerem je razloženo, za kakšno raziskavo gre, kako naj izpolnijo vprašalnike in kje je navedena kontaktna oseba, na katero se lahko obrnejo ob težavah oz. nerazumevanju vprašalnikov. Pri zbiranju podatkov smo zagotovili anonimnost in udeležba je bila prostovoljna.

Statistična obdelava

Podatki so obdelani s statističnim programom SPSS 20.0. Narejena je bila deskriptivna statistika, katere rezultati (frekvenca, srednje vrednosti, mere variabilnosti) so dali podatke o sistemu spremenljivk in o tem, katere spremenljivke lahko uporabimo za nadaljnje analize. Zanesljivost merskih instrumentov je bila preverjena s testom zanesljivosti – Cronbach alfakoefficient. Alfakoefficient je visok, in sicer: alfa = 0,947 za celoten vprašalnik, število postavk je 25; alfa = 0,900 za responzivnost, število postavk je 10; alfa = 0,911 za asertivnost, kjer je število postavk 15.

Primerjanje med skupinami smo zaradi različnih značilnosti in velikosti skupin izvedli le na osnovi deskriptivne statistike s primerjalnimi preglednicami in prikazi z grafi.

Rezultati

Otroci s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem

Preglednica 1: Statistične vrednosti asertivnosti

		Spraševati	Želje	Predlagati	LESTVICA ASERTIVNOSTI
11,5–18 N = 45	Povprečje	3,24	3,94	2,99	3,41
	SD	1,02	,78	,95	,78
18–24 N = 32	Povprečje	3,77	4,26	3,72	3,97
	SD	,89	,56	,83	,626
24–30 N = 43	Povprečje	4,47	4,47	3,95	4,26
	SD	,53	,43	,53	,41
30–36 N = 21	Povprečje	4,70	4,44	3,91	4,29
	SD	,33	,33	,53	,33
36–42 N = 20	Povprečje	4,85	4,48	3,99	4,34
	SD	,17	,24	,30	,180
42–48 N = 2	Povprečje	4,84	4,41	4,17	4,30
	SD	,23	,12	,00	,14

Preglednica 2: Statistične vrednosti responzivnosti

		Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	LESTVICA RESPONZIVNOSTI
11,5–18 N = 45	Povprečje	3,62	3,44	3,45	3,51
	SD	,82	1,02	,93	,78
18–24 N = 32	Povprečje	4,32	4,19	4,06	4,19
	SD	,57	,77	,75	,60
24–30 N = 43	Povprečje	4,56	4,56	4,37	4,49
	SD	,40	,44	,46	,33
30–36 N = 21	Povprečje	4,51	4,52	4,33	4,47
	SD	,44	,56	,52	,42
36–42 N = 20	Povprečje	4,53	4,700	4,50	4,55
	SD	,20	,38	,29	,17
42–48 N = 2	Povprečje	4,75	4,75	4,75	4,75
	SD	,00	,35	,00	,07

Iz rezultatov v preglednicah 1 in 2, v katerih je prikazan razvoj po obdobjih, je razvidno, da se asertivnost in responzivnost (povprečje) razvijata, in sicer od 3,4 do 4,4 za asertivnost (preglednica 1) in od 3,5 do 4,5 za responzivnost (preglednica 2), kar pomeni – na osnovi razdelitve avtorja Girolametta, kjer povprečje do 3,0 pomeni nerazvito spretnost, nad 4,5 pa razvito spretnost, od 3,0 do 4,4 pa porajajočo se spretnost – z območja porajajoče se spretnosti na dozorelo spretnost. Najvišje postavke pri asertivnosti so pri spraševanju, najnižje pri predlaganju, pri responzivnosti pa je profil bolj izenačen. Standardni odklon se s starostjo niža. Iz preglednice 3, v kateri so križno prikazane vrednosti za asertivnost in responzivnost, je razvidno, da je v obdobju do 18. meseca večina otrok na drugi ravni, to je v območju porajajoče se spretnosti. Nekaj otrok je za obe dimenziji sociopragmatičnih spretnosti v območju še nerazvite spretnosti. V naslednjem obdobju od 18. do 24. meseca je večina otrok še vedno na drugi ravni, vendar se slika spremeni, ker del otrok že izkazuje razvitejšo responzivnost. To obdobje je obdobje očitnega leksikalnega razvoja, ki se konča s tvorbo dvobesedne povedi, torej z začetkom sintaktičnega obdobja. Od drugega leta naprej sta obe spretnosti razviti najmanj do druge ravni in se do 4. leta starosti razporeditev zamika v območje prisotne razvite spretnosti (izjema je le en otrok).

Preglednica 3: Ravni responzivnosti in asertivnosti: križni prikaz po ravneh

		LESTVICA ASERTIVNOSTI			Skupaj
		Ne še	Porajajoča	Prisotna, razvita	
KS 11,5–18 mesecev	Ne še	7	3	0	10
	Porajajoča	2	30	0	32
	Prisotna, razvita	0	1	2	3
KS 18–24 mesecev	Ne še	2	0	0	2
	Porajajoča	0	15	2	17
	Prisotna, razvita	0	9	4	13
KS 24–30 mesecev	Porajajoča		15	4	19
	Prisotna, razvita		14	10	24
KS 30–36 mesecev	Porajajoča		9	1	10
	Prisotna, razvita		4	7	11
KS 36–42 mesecev	Ne še		0	1	1
	Porajajoča		4	2	6
	Prisotna, razvita		11	2	13
KS 42–48 mesecev	Prisotna, razvita		2		2

Otroci iz raziskave so pokazali razvoj asertivnosti in responzivnosti, kar se razvija vzporedno z leksikalnim in s sintaktičnim razvojem. Na sliki 1 je razvidno, da je povprečje responzivnosti (modra črta) vedno višje kot povprečje asertivnosti (zelena črta).

Asertivnost (dajati pobude) in responzivnost (odzivati se na pobude drugih) otroku omogočata uravnoteženo prehajanje iz sprejemnika namena v oddajnik namena, še posebej v obdobju, ko je leksikalni razvoj hiter. Za ustrezen govorno-jezikovni razvoj je torej sociopragmatični razvoj ključen in otrokovo komunikacijsko vedenje je za razvoj komunikacije, vpetosti v okolje zelo pomembno. Če pogledamo posamezne podlestvice asertivnosti in responzivnosti, se pojavljajo obrati, npr. med »izraziti želje« in »spraševati« pri drugem letu starosti ter »odzvati se« in »odgovoriti« pri letu in pol, najmanj razvite spretnosti pa so »predlagati« in »smiselna povezanost s temo pogovora – kontingenca«.

Zapozneli govorno-jezikovni razvoj (*late talkers*) – ZGJR

O kasnitvi na področju govorno-jezikovnega razvoja lahko govorimo pri dveh letih starosti oz. lahko že pri 20. mesecu, ko ugotovimo, da otrokov besednjak obsega manj kot 50 besed v jeziku/-ih, ki ga/jih otrok govori, in da otrok še ne uporablja dvobesednih povedi, a nima težav na področju receptivnega jezika in kognitivnega razvoja pa tudi ne senzornih ali nevroloških težav. Otroci brez ZGJR s starostjo postajajo vse bolj leksikalno in sintaktično kompetentni, saj širijo svoje besedišče in s tem tudi dolžino povedi, govorne izjave. Otroci z ZGJR pa ostajajo v območju pod 50 besed in manj kot dve besedi na poved, kar pa jim ne omogoča ustrezne komunikacije.

Omejeno besedišče in enobesedne izjave govorcu ne omogočajo sporočanja v tolikšni meri, da bi bili zagotovljeni jasnost in neposrednost. Besedni zaklad pri otrocih brez ZGJR se od 20. meseca naprej hitro večja in tako tvori kritično maso besed za tvorjenje kombinacij besed, večja pa se tudi dolžina povedi. Otroci z ZGJR po navadi znatno zaostajajo za svojimi vrstniki. Dolžina stavka je odvisna od obsega besedišča: nekateri otroci, ki imajo manj kot 50 besed, še nimajo dvobesedne povedi. Zadosten nabor besed nudi otroku možnost kombinacije besed; ne nazadnje obseg produktivnega besedišča nakazuje tudi obseg (večjega) receptivnega besedišča, to pa omogoči otroku, da razume pravila urejanja jezika. Če je nabor deficitaren, ni zagotovljena kritična masa jezikovnih enot, ki bi otroku pomagala, da razume jezikovna pravila. Nekaj otrok ne izpolnjuje merila 50 besed ali več oz. le dvobesedne povedi. Otroci, ki imajo 100 besed ali več, imajo tudi daljšo poved.

Če pogledamo posamezne postavke asertivnosti in responzivnosti (preglednici 4 in 5), je razvidno, da se asertivnost in responzivnost

povečujeta pri otrocih s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem, to pomeni sorazmerno z obsegom besedišča in s povprečno dolžino povedi. Rezultati sicer ne kažejo, kje je vzrok in kje je posledica; komunikacija je namreč krožni proces, v katerem vsi elementi vplivajo drug na drugega. Mogoče je, da stopnja asertivnosti omogoči vstop v komunikacijo, responzivnost pa omogoča odgovore na komunikacijska dejanja sogovornika oz. partnerja v komunikaciji. Ob tem se verbalni del razvija in povečuje. Mogoče pa je tudi, da obseg besedišča in dolžina povedi vplivata na to, kako otrok sproži komunikacijsko dejanje. Manj besed in odsotnost povedi pomeni manjšo sporočilno zmožnost, manjšo zmožnost odzivanja na pobude drugih pa tudi manjšo zmožnost dajanja pobud.

Preglednica 4: Povprečja postavk lestvice asertivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino

		Spraševati	Želje	Predlagati	LESTVICA ASERTIVNOSTI
ES ZGJR 20–30 N = 6	Povprečje	3,61	3,89	3,39	3,63
	SD	,44	,56	,66	,37
KS 18–24 N = 32	Povprečje	3,77	4,26	3,72	3,97
	SD	,89	,56	,83	,61
KS 24–30 N = 43	Povprečje	4,47	4,47	3,95	4,26
	SD	,53	,43	,53	,41

Preglednica 5: Povprečja postavk lestvice responzivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino

		Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	LESTVICA RESPONZIVNOSTI
ES ZGJR 20–30 N = 6	Povprečje	3,92	4,33	3,83	3,97
	SD	,54	,98	,47	,44
KS 18–24 N = 32	Povprečje	4,32	4,19	4,06	4,19
	SD	,57	,77	,75	,60
KS 24–30 N = 43	Povprečje	4,56	4,561	4,37	4,49
	SD	,40	,44	,46	,33

Preglednica 6: Lestvici asertivnosti in responzivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino: raven

			LESTVICA RESPONZIVNOSTI		
			Ne še	Porajajoča	Prisotna, razvita
LESTVICA ASERTIVNOSTI	ES ZGJR 18–30 mesecev	Porajajoča		6	
		Ne še	2	0	0
	KS 18–24 mesecev	Porajajoča	0	10	6
		Prisotna, razvita	0	1	4
	KS 24–30 mesecev	Porajajoča		13	8
		Prisotna, razvita		3	9

Otroci z ZGJR (preglednica 6) so na ravni porajajoče se spretnosti asertivnosti in responzivnosti, medtem ko so njihovi vrstniki v večini na ravni razvite in tudi porajajoče se spretnosti (preglednica 6). Otroci z ZGJR so podobni mlajšim otrokom (od 11,5 meseca do 18 mesecev), pri čemer opažamo, da se večina namesti v območje porajajoče oz. razvite se spretnosti asertivnosti oz. responzivnosti.

Naši rezultati so pokazali, da otroci, ki imajo manj kot 50 besed in enobesedno poved, dosegajo nižje rezultate na lestvici sociopragmatičnih spretnosti. Asertivnost in responzivnost sta povezani s povprečno dolžino povedi in z obsegom besedišča. Asertivnost je ključni korak za komunikacijsko pobudo, responzivnost pa izkazuje zmožnost, da se človek odzove na pobude drugih. Povprečna dolžina povedi in besedišče očitno vplivata na komunikacijske pobude otroka. Ti podatki so še posebej pomembni v situaciji, ko gre za otroke, ki so komunikacijsko, gibalno ali kognitivno ovirani, npr. pri otrocih z motnjami avtističnega spektra, s cerebralno paralizo ali z motnjo v duševnem razvoju.

Otroci z motnjami avtističnega spektra (MAS)

Motnja avtističnega spektra poseže v bistvo komunikacije, to je na pragmatično področje: skupna pozornost, skupna aktivnost, kontingenca, uglaševanje, izmenjave, očesni stik, zrcaljenje. Vse omenjeno je ključnega pomena za razvoj jezika in govora. V preglednici 7 je razvidno, da so povprečja otrok z MAS, starih 30–46 in 54–66 mesecev, bistveno nižja od otrok vrstnikov (preglednici 1 in 2), kar kaže na velik zaostanek. Starejši otroci z MAS sicer izkazujejo napredek, vendar v manjši meri kot sovrstniki brez razvojnih motenj. Pri responzivnosti je vsekakor najnižja vrednost kontingence, torej vztrajanja na skupni temi pogovora, pri asertivnosti pa imajo največ težav pri predlaganju.

Preglednica 7: Povprečja postavk lestvice responzivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino

		Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	Lestvica responzivnosti
MAS 30–46 mesecev N = 16	Povprečje	2,55	2,12	2,08	2,26
	SD	1,10	,67	,89	,79
MAS 52–66 mesecev N = 16	Povprečje	3,36	3,40	3,14	3,28
	SD	1,27	,917	,91	1,01
Dvojčka z MAS 42–48 mesecev N = 2	Povprečje	1,75	2,25	2,38	2,10
	SD	,00	,35	,18	,000
Dvojčka z MAS po terapiji Floortime 42–48 mesecev N = 2	Povprečje	3,00	3,25	3,00	3,05
	SD	,35	,35	,00	,07

Preglednica 8: Povprečja postavk lestvice asertivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino

		Spraševati	Želje	Predlagati	Lestvica asertivnosti
MAS 30–46 mesecev N = 16	Povprečje	2,10	2,61	1,98	2,26
	SD	,96	,59	,53	,55
MAS 52–66 N = 16	Povprečje	3,25	3,34	2,91	3,15
	SD	1,13	,83	,67	,75
Dvojčka z MAS pred terapijo Floortime 42–48 mesecev N = 2	Povprečje	1,83	3,08	2,42	2,57
	SD	,70	,59	,59	,61
Dvojčka z MAS po terapiji Floortime 42–48 mesecev N = 2	Povprečje	2,83	3,92	3,00	3,33
	SD	,24	,35	,24	,19

Če analiziramo ravni, je iz preglednice 9 razvidno, da otroci z MAS izkazujejo nižje ravni asertivnosti in responzivnosti; vrstniki brez motenj so pretežno v območju porajajoče se spretnosti ali razvite (starejši), otroci z MAS pa v območju porajajoče se spretnosti ali še nerazvite, in to kljub višji starosti. Podatki nam nakazujejo smer potrebne pomoči, ki naj bo primarno na ravni pragmatike, ob tem pa na ravni semantike, sintakse, morfologije, leksike in fonologije.

Preglednica 9: Lestvici asertivnosti in responzivnosti za kontrolno in eksperimentalno skupino: raven

			LESTVICA ASERTIVNOSTI		
			Ne še	Porajajoča	Prisotna, razvita
LESTVICA RESPONZIVNOSTI	MAS 36–42 mesecev	Ne še	13	0	
		Porajajoča	1	2	
	MAS 60–66 mesecev	Ne še	4	0	
		Porajajoča	1	10	
		Prisotna, razvita	0	1	
	MAS – dvojček 42–48 mesecev pred metodo Floortime	Ne še	1	1	
	MAS – dvojček po metodi Floortime 42–48 mesecev	Porajajoča		2	

Otroci s cerebralno paralizo (CP) in otroci z motnjami v duševnem razvoju (MDR)

Pred predstavitvijo rezultatov moramo poudariti, da je vzorec otrok s CP (preglednica 10) zelo heterogen, saj je iskanje otrok z diagnozo CP v tako zgodnjem obdobju predstavljalo velik izziv. V vzorcu so majhne podskupine otrok s CP (9 otrok) ter s CP in z MDR (5 otrok), in sicer različnih starosti (od 10 do 52 mesecev oz. v povprečju od 23 do 32 mescev). Vseeno smo se odločili za predstavitev, saj rezultati nazorno prikazujejo vpliv motnje v duševnem razvoju na sociopragmatične spretnosti asertivnosti in responzivnosti.

Preglednica 10: Vzorec otrok s CP, CP in z MDR

	N	N dečki	N deklice	Starost v mesecih			
				Povprečje	SD	Min.	Maks.
Vsi otroci, ki imajo PC	14	10	4	26,5	12,03	10	52
PC brez MDR	9	7	2	23,22	9,88	10	41
PC + MDR	5	3	2	32,40	14,40	16	52

Kot je razvidno iz preglednic 11 in 12, imajo otroci s CP boljše razvite sociopragmatične spretnosti kot otroci s CP in MDR. Vsekakor se spretnosti s starostjo izboljšujejo, in to pri vseh otrocih. Vrednosti kontrolnih skupin so v preglednicah 1 in 2.

Preglednica 11: Povprečja postavk lestvice responzivnosti za eksperimentalno skupino

		Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	LESTVICA RESPONZIVNOSTI
CP 12-18 mesecev N = 2	Povprečje	4,00	2,75	3,00	3,35
	SD	,71	1,77	1,06	1,06
CP 18-24 mesecev N = 1	Povprečje	3,75	3,50	3,75	3,70
CP 24-30 mesecev N = 3	Povprečje	4,33	4,33	4,42	4,37
	SD	,14	,29	,52	,298
CP 30-36 mesecev N = 1	Povprečje	5,00	5,00	5,00	5,00
CP 36-42 mesecev N = 1	Povprečje	4,75	5,00	4,00	4,50
CP 8-11,5 meseca N = 1	Povprečje	4,00	3,50	4,00	3,90
CP in MDR 12-18 mesecev N = 1	Povprečje	1,50	2,50	2,50	2,10
CP in MDR 24-30 mesecev N = 2	Povprečje	2,25	2,50	1,50	2,00
	SD	,71	,711	,00	,42
CP in MDR 42-48 mesecev N = 1	Povprečje	3,75	3,00	3,25	3,4
CP in MDR 48-54 mesecev N = 1	Povprečje	2,50	3,00	2,50	2,6000

Preglednica 12: Povprečja postavk lestvice asertivnosti za eksperimentalno skupino

		Spraševati	Želje	Predlagati	LESTVICA ASERTIVNOSTI
CP 12-18 mesecev N = 2	Povprečje	2,84	4,08	2,75	3,30
	SD	1,18	,35	,59	,14142
CP 18-24 mesecev N = 1	Povprečje	2,33	3,00	2,00	2,47
CP 24-30 mesecev N = 3	Povprečje	4,45	4,44	3,9	4,02
	SD	,39	,418	,098	,08
CP 30-36 mesecev N = 1	Povprečje	5,00	4,33	4,50	4,47
CP 36-42 mesecev N = 1	Povprečje	4,67	4,83	4,17	4,53
CP 8-11,5 meseca N = 1	Povprečje	3,67	4,50	3,33	3,93
CP in MDR 12-18 mesecev N = 1	Povprečje	2,50	3,67	3,17	3,27
CP in MDR 24-30 mesecev N = 2	Povprečje	2,17	3,25	1,00	2,10
CP in MDR 42-48 mesecev N = 1	Povprečje	3,00	4,00	1,83	2,93
CP in MDR 48-54 mesecev N = 1	Povprečje	2,00	2,83	1,67	2,20

Če primerjamo otroke brez razvojnih motenj (preglednici 13 in 14) z drugima dvema skupinama s CP in CP ter z MDR, lahko ugotovimo, da so ti precej podobni otrokom s CP, spretnosti pa so znatno razvitejše od spretnosti pri otrocih s CP in z MDR. Otroci z MDR imajo namreč težave na področju simbolnega in abstraktnega vidika jezika, težave imajo z usmerjenim vedenjem, s hotnostjo, z namenskostjo komunikacije, medtem ko imajo otroci s CP težave v izvedbi oz. obliki komunikacijskega akta, sama pragmatika pa ni v osnovi motena.

Preglednica 13: Povprečja skupin otrok brez CP in z MDR, s CP, s CP in z MDR za lestvico asertivnosti

Skupina: CP/brez CP/CP z MDR		Spraševati	Želje	Predlagati	LESTVICA ASERTIVNOSTI
Brez CP N = 39	Povprečje	4,21	4,34	3,76	4,08
	SD	,91	,62	,51	,52
S CP brez MDR N = 9	Povprečje	3,85	4,24	3,30	3,79
	SD	1,07	,57	,78	,66
CP in MDR N = 5	Povprečje	2,37	3,40	1,73	2,52
	SD	,53	,61	,89	,58

Preglednica 14: Povprečja skupin otrok brez CP in z MDR, s CP, s CP in z MDR za lestvico responzivnosti

Skupina: CP/brez CP/CP z MDR		Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	LESTVICA RESPONZIVNOSTI
Brez CP N = 39	Povprečje	4,4103	4,2436	4,2115	4,3026
	SD	,60	,80	,713	,615
S CP brez MDR N = 9	Povprečje	4,28	3,94	4,00	4,10
	SD	,48	1,07	,81	,69
S CP in MDR N = 5	Povprečje	2,45	2,70	2,25	2,42
	SD	,89	,45	,75	,64

Za primerjanje med obema sklopoma asertivnosti in responzivnosti moramo primerjati ravni (preglednica 15). Otroci s CP so v večini v območju porajajoče se spretnosti, medtem ko so otroci s CP in z MDR v območju nerazvite spretnosti ali porajajoče se, vsekakor nerazvite spretnosti. Vrtniki brez težav so v največjem deležu v območju porajajoče se spretnosti ali razvite, vsekakor pa je responzivnost razvitejša od asertivnosti.

Preglednica 15: Primerjanje asertivnosti in responzivnosti (raven) otrok eksperimentalne skupine s CP in s CP ter z MDR

			LESTVICA ASERTIVNOSTI		
			Ne še	Porajajoča	Prisotna, razvita
LESTVICA RESPONZIVNOSTI	CP 12–18 mesecev	Ne še		1	
		Porajajoča		1	
	CP 18–24 mesecev	Porajajoča	1		
	CP 24–30 mesecev	Porajajoča		2	
		Prisotna, razvita		1	
	CP 8–11,5 meseca	Porajajoča		1	
	CP 30–36 mesecev	Prisotna, razvita		1	
	CP 36–42 mesecev	Prisotna, razvita			1
	CP in MDR 12–18 mesecev	Ne še		1	
	CP in MDR 24–30 mesecev	Ne še	1	0	
		Porajajoča	0	1	
	CP in MDR 42–48 mesecev	Porajajoča	1		
	CP in MDR 48–54 mesecev	Ne še	1		

Preglednica 16: Primerjanje posameznih kompozitnih spremenljivk lestvic asertivnosti in responzivnosti otrok kontrolne skupine ter otrok eksperimentalne skupine s CP, s CP in z MDR

	Skupina	Povprečje	SD		Skupina	Povprečje	SD
Responzivnost	KS	4,30	0,61	Asertivnost	KS	4,08	0,52
	CP	4,10	0,69		CP	3,79	0,66
	CP + MDR	2,42	0,64		CP + MDR	2,52	0,58
Odgovarjati na vprašanja	KS	4,41	0,60	Spraševati	KS	4,21	0,91
	CP	4,28	0,48		CP	3,85	1,07
	CP + MDR	2,45	0,89		CP + MDR	2,37	0,53
Odzivati se na pobude	KS	4,24	0,80	Dati pobude	KS	3,76	0,51
	CP	3,94	1,07		CP	3,30	0,78
	CP + MDR	2,70	0,45		CP + MDR	1,73	0,89
Kontigenca	KS	4,21	0,71	Izraziti želje	KS	4,34	0,62
	CP	4,00	0,81		CP	4,24	0,57
	CP + MDR	2,25	0,75		CP + MDR	3,40	0,61

Če primerjamo posamezne kompozitne spremenljivke (preglednica 16), opazimo, da je responzivnost razvitejša od asertivnosti pri osebah brez MDR. Točkovanja kompozitnih spremenljivk so najvišja pri osebah brez motenj, sledijo osebe s CP, najnižje točkovanje pa je pri osebah s CP in z MDR. Na ravni responzivnosti je manj razvita kontingenca, bolj pa spretnost odgovarjanja na vprašanja, na področju asertivnosti pa je razvitejša spretnost izražanja želja, manj pa dajanja pobud. Delno so ta nagnjenja kulturno pogojena (bolj responzivni kot asertivni), vendar je opazen učinek motnje v razvoju.

Primerjalna analiza vseh skupin

Težave, ovire, primanjkljaji in motnje na področju komunikacije so motnje jezika na ravni izražanja, razumevanja in predstavnosti. Gre za težave v oblikah in vsebinah. Otroci, ki imajo težave na področju leksike in sintakse (ZGJR), slovničnih zmožnosti, nadalje na področju semantike (MDR) in pragmatike (MAS) ter oblike (CP), imajo slabše razvite sociopragmatične spretnosti. Še posebej takrat, ko gre za najbolj temeljne sposobnosti (semantika in pragmatika), so sociopragmatične spretnosti očitno slabše in nažirajo temelj komunikacije med ljudmi.

Če pogledamo preglednico 17, so razvidne razlike med skupinami, starostnimi skupinami ter v posameznih področjih asertivnosti in responzivnosti ter kompozitnih spremenljivkah.

Preglednica 17: Responzivnost in asertivnost: povprečje

	Lestvica responzivnosti	Odgovoriti	Odzvati se	Kontingenca	Lestvica asertivnosti	Spraševati	Želje	Predlagati
KS 11,5–18 mesecev	3,51	3,62	3,45	3,44	3,42	3,24	3,94	2,99
KS 18–24 mesecev	4,19	4,32	4,06	4,19	3,97	3,77	4,26	3,72
KS 24–30 mesecev	4,49	4,56	4,37	4,56	4,26	4,47	4,47	3,95
KS 30–36 mesecev	4,47	4,51	4,39	4,52	4,29	4,70	4,44	3,91
KS 36–42 mesecev	4,55	4,53	4,50	4,70	4,34	4,85	4,48	3,98
KS 42–48 mesecev	4,75	4,75	4,75	4,75	4,30	4,84	4,42	4,17
KS 60–66 mesecev	4,49	4,50	4,53	4,38	4,43	4,71	4,42	4,30
ES ZGJR 18–30	3,97	3,92	3,83	4,3	3,63	3,61	3,89	3,39
CP 12–18 mesecev	3,35	4,00	3,00	2,75	3,30	2,84	4,08	2,75
CP 18–24 mesecev	3,70	3,75	3,75	3,50	2,47	2,33	3,00	2,00
CP 24–30 mesecev	4,37	4,33	4,42	4,33	4,02	4,45	4,44	3,39
CP 30–36 mesecev	5,00	5,00	5,00	5,00	4,47	5,00	4,33	4,50
CP 36–42 mesecev	4,50	4,75	4,00	5,00	4,53	4,67	4,83	4,17
CP 8–11,5 meseca	3,90	4,00	4,00	3,50	3,93	3,67	4,50	3,33
CP in MDR 12–18 mesecev	2,10	1,50	2,50	2,50	3,27	2,50	3,67	3,17
CP in MDR 24–30 mesecev	2,00	2,25	1,50	2,50	2,10	2,17	3,25	1,00
CP in MDR 42–48 mesecev	3,40	3,75	3,25	3,00	2,93	3,00	4,00	1,83
CP in MDR 48–54 mesecev	2,60	2,50	2,50	3,00	2,20	2,00	2,83	1,67
MAS 36–42 mesecev	2,28	2,55	2,08	2,13	2,26	2,10	2,61	1,98
MAS dvojček pred metodo Floortime 42 mesecev	2,10	1,75	2,38	2,25	3,15	3,25	3,34	2,90
MAS dvojček po metodi Floortime 48 mesecev	3,05	3,00	3,00	3,25	2,57	1,83	3,08	2,42
MAS 60–66 mesecev	3,28	3,36	3,14	3,41	3,33	2,83	3,92	3,00

Responzivnost, ki se nanaša na odzive na pobude drugih, se od 18. meseca do 60. meseca razvija, in sicer pri otrocih brez motenj od nerazvite do popolnoma razvite, medtem ko se pri otrocih z motnjami razvija le do stopnje porajajoče se spretnosti. Največje težave imajo otroci z MDR in s CP, saj je komunikacija načeta v svoji osnovi (v simbolnem vedenju, razumevanju pobud drugih, želja, pomenov, namer), sledijo otroci z MAS, saj gre za primanjkljaje na področju pragmatike, ki s težavo razumejo namero komunikacije, otroci z ZGJR, saj imajo težave na področju razumevanja leksike, sintakse, morfologije, torej pravil usklajevanja delov jezika, najmanjše težave pa imajo otroci s CP, saj so težave primarno motorične, nevrološke narave, kar načenja oblike govora, ne pa jezika v smislu razumevanja in izražanja.

Asertivnost – sposobnost dajanja pobud – se od 18. meseca do 60. meseca razvija, in sicer pri otrocih brez motenj od nerazvite do delno razvite, medtem ko se pri otrocih z motnjami razvija le do stopnje porajajoče se spretnosti. Največje težave imajo tudi na tem področju otroci z MDR in s CP, predvsem zaradi omejenosti komunikacije v osnovi (želji po komunikaciji in simbolnem vedenju), sledijo otroci z MAS, pri katerih so primanjkljaji predvsem na področju pragmatike, sledijo otroci z ZGJR, ki imajo težave na področju leksike, sintakse, morfologije, torej uporabe pravil usklajevanja delov jezika pri svojem izražanju, najmanjše težave pa imajo otroci s CP, ker so težave primarno motorične, nevrološke narave, kar načenja oblike govora, ne pa jezika.

Če primerjamo vrednosti asertivnosti in responzivnosti v preglednici 17, ugotovimo, da je responzivnost razvitejša od asertivnosti, obe sta manj razviti pri mlajših in pri otrocih z razvojnimi motnjami. Pretresljivo je dejstvo, otroci z MAS in MDR ter s CP ne dosegajo stopnje najmlajših otrok brez razvojnih motenj, kaj šele svojih sovrstnikov, kar nam daje jasne napotke za smer logopedске terapije, specialnopedagoške pomoči ali napotkov za starše otrok z MAS in s CP ter z MDR.

Interpretacija

Pridobljeni rezultati kažejo razlike interakcije med skupinami otrok, ki pripadajo različnim opazovanim vzorcem. Pri komunikaciji sta namreč vedno potrebni najmanj dve osebi, ki imata razvite komunikacijske spretnosti. V situaciji, ko je eden v paru komunikacijsko oviran, pride do neravnovesja vlog. To povzroči narava razvojne težave, v našem primeru težave z asertivnostjo pri otrocih z MAS in MDR, oz. izražena responzivnost, npr. pri otrocih s CP. Sicer pa opažamo, da se pri vseh skupinah izraža responzivnost v večji meri kot asertivnost, kar je najbrž del naše sporazumevalne kulture.

Za komunikacijo potrebujemo uigranost centralnih procedur, komunikacijske zmožnosti ter zmožnosti jezikovnega in zunajjezikovnega – ekstralingvističnega sistema (Bara, 2010), in če tega ni, je komunikacija otežena, npr. pri skupini z ZGJR, MDR. Jezik je urejen s pravili, enako komunikacija, pravila pa mora oseba poznati, razumeti in jih uporabljati. Gre za pravila zaporedij enot, jezikovnih in nejezikovnih elementov. Pragmatika se tesno veže s semantiko in slovnico, ne nazadnje pa tudi s kulturo oseb, ki določen jezik uporabljajo. Gre torej za upoštevanje določenih komunikacijskih pravil, konverzacijskih pravil in za ustrezno uporabo glede na kontekst. Če ni razumevanja vsega zgoraj navedenega, je komunikacija otežena, ovirana in omejena, še bolj pa je ovirana, če ni želje po komunikaciji, komunikacijskega namena.

Bara (2010) omenja sredstva komunikacije: sodelovanje, mentalna stanja in intencionalnost. Vsi trije elementi so v zajetih skupinah v večji ali manjši meri moteni, najmanj pri osebah s CP, torej brez težav na kognitivni, jezikovni, na pragmatični ravni. Še posebej drugi element oz. njegova motenost je razvidna pri skupini z MAS, ki dosega najnižja povprečja sociopragmatičnih spretnosti. Konverzacijske spretnosti, kot so: izmenjava v dvogovoru, soustvarjalni dialog, vztrajanje na skupni temi pogovora ali dejanja, skupna pozornost, so po številnih avtorjih ključni za jezikovni razvoj (Snow, 1994; Bruner, 1983; Tomasello in Farrar, 1986), zato imajo lahko otroci iz skupin, ki teh veščin nimajo, resne težave v govorno-jezikovnem in komunikacijskem razvoju.

Če skupine analiziramo po Feyu, ugotovimo, da so otroci iz kontrolne skupine precej uravnoteženi glede na asertivnost in responzivnost, otroci z ZGRJ so bolj asertivni, otroci s CP so bolj responzivni, otroci s CP in z MDR bolj asertivni, otroci z MAS pa rahlo bolj responzivni. Otroci iz naših vzorcev, ki kasnijo v govorno-jezikovnem razvoju, dosegajo nižje rezultate od sovrstnikov brez težav na obeh podlestvicah in so v situaciji neasertivnosti in neresponzivnosti zelo rizični. Njihova komunikacija na sociopragmatični ravni ne nudi možnosti popolne komunikacije med odraslim in otrokom (Cross, 1977; Hoff Ginsberg, 1986; Nelson, 1993). Če primerjamo skupine, dosegajo otroci iz kontrolne skupine najvišje rezultate (od 3,51 do 4,75 za responzivnost in od 3,42 do 4,43 za asertivnost), medtem ko otroci z ZGJR dosegajo povprečje 3,97 za responzivnost in 3,63 za asertivnost, kar predstavlja najmanj 6-mesečni zaostanek glede na sovrstnike. Otroci s CP dosegajo povprečja od 3,35 do 5,00 za responzivnost in od 2,47 do 4,53 za asertivnost in so v zgodnjem obdobju slabši od sovrstnikov, vendar jih pozneje dohitijo na obeh podlestvicah. Otroci z MDR in s CP dosegajo še nižja povprečja, in sicer od 2,00 do 3,40 za responzivnost in od 2,10 do 3,27 za asertivnost; so torej ne glede na starost na ravni enoletnega otroka brez težav. Otroci z MAS dosegajo najnižje rezultate (kar je bilo glede na naravo

motnje pričakovano), in sicer povprečja od 2,10 do 3,28 za responzivnost in od 2,26 do 3,33 za asertivnost, kar je krepko pod ravno enoletnega otroka brez težav.

Responzivnost se nanaša na odzive na komunikacijsko dejanje sogovornika (odraslega ali otroka), medtem ko asertivnost zahteva lastno formulacijo želje, namena, komunikacijskega izraza. Zato je asertivnost težja veščina, saj nam ne daje izhodišč za komunikacijo, kar se dogaja v kontekstu responzivnosti, ampak zahteva priklic pojmov, dejanj, zaporedij in sredstev.

Snow in Ninio (1996) trdita, da za generiranje verbalno izraženih komunikacijskih aktov pragmatična veščina zahteva celo vrsto zmožnosti, in sicer: intencionalnost – željo, da naslovim nekoga z nekim namenskim vedenjem; kontrolo komunikacijske intencionalnosti – formulacijo namena, ki se nanaša na željo, da bi naslovnik sporočilo razumel; kontrolo celega nabora različnih tipov komunikacijskega namena, ki združujejo različne tipe socialno-kognitivnih in jezikovnih konceptov; nazadnje pa zmožnost izražanja namena na konvencionalen, učinkovit, vljuden način (Snow in Ninio, 1996). Pri vseh zajetih skupinah (izjema je kontrolna skupina) je najmanj eden izmed vidikov moten: intencionalnost pri MDR in MAS, zmožnost izražanja namena pri MAS, uporaba jezikovnih in socialno-kognitivnih konceptov pri MDR in ZGJR.

Zaključek

Zgodnja diagnostika je na področju govora in jezika pa tudi na drugih razvojnih področjih izjemnega pomena. Otroci z neučinkovitimi ali nerazvitimi konverzijskimi in jezikovnimi spretnostmi potrebujejo najprej spodbude za razvoj sposobnosti, ki so potrebne za udeležbo v socialnih interakcijah, šele nato spodbude za razvoj jezika (Bonifacio in Girolametto, 2005; Bonifacio in Hvastja Stefani, 2004; Bonifacio et al., 2008).

Pri zgodnji diagnostiki je pomembno ločiti otroke, ki bodo svojo kasnitev spontano prerasli, od tistih s specifičnimi govorno-jezikovnimi motnjami ali celo z drugimi kognitivnimi, s pervazivnimi ali socialnimi motnjami.

Osnova komunikacije namreč sloni na sociopragmatičnih spretnostih, ki zajemajo usmeritev v sogovornika, skupno pozornost, stik, izmenjave, skupno temo, zadržati se na temi pogovora, predlagati, odzivati se itn. Primanjkljaji na tem področju so še posebej vidni pri otrocih z MAS in otrocih z MDR. Pri zadnjih gre za težave tudi s semantično ravno.

Logopedska terapija mora torej izhajati iz pragmatične ravni, saj gre za osnovo, na kateri lahko gradimo pomene (semantiko) in govorne izjave

(sintaksa, morfologija, leksika) v ustrezni obliki (fonologija), in to na ravni receptivnega in ekspresivnega jezika. Vsaka (re)habilitacijska aktivnost mora upoštevati oba pola komunikacijskega dejanja (asertivnost in responzivnost) in otroku skladno z njegovimi zmožnostmi ponuditi komunikacijske okvire ter ustrezna sredstva za sporočanje, verbalna in neverbalna, oralna ali kinetična, v obliki jezikovnega sistema ali nadomestne/dopolnilne komunikacije. Človekova primarna potreba je dvosmerna komunikacija z drugimi ljudmi, način, s katerim komunikacijskim medijem sporočamo, pa je navsezadnje drugotnega pomena.

Rezultati so pokazali, da so na ravni komunikacije in pogovornih spretnosti med različnimi skupinami velike razlike, ki pogojujejo govorno-jezikovni razvoj ter interakcijo otrok s sovrstniki in z odraslimi. Za poglobljeno analizo je vsekakor potrebna nadaljnja raziskava, ki bi zajemala večje število otrok za posamezne starostne skupine in skupine motenj, kljub temu pa ta članek bralcu ponudi pomembne podatke o razvoju pogovornih spretnosti otrok z različnimi razvojnimi motnjami in je kot tak pomemben prispevek k logopediji, razvojnemu jezikoslovju in k vsem strokam, ki nudijo podporo in pomoč otrokom z razvojnimi zaostanki.

Literatura

- Bara, B. G. (2010). *Cognitive Pragmatics: The Mental Processes of Communication*. MIT Press.
- Bonifacio, S., & Girolametto, L. (2005). Applicazione clinica del questionario: Le abilità socio-conversazionali del bambino. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, (72).
- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., & Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(5), 607–623.
- Bonifacio, S., & Hvastja Stefani, L. (2005). Abilità socio-conversazionali e sviluppo lessicale nei bambini Parlatori Tardivi trattati con il programma INTERACT. *Logopedia e comunicazione*, 1(3), 305–316.
- Bonifacio, S., & Girolametto, L. (2007). *Questionario ASCB. Le Abilità Socio-Conversazionali del Bambino*. Trento: Edizioni del Cerro.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and word during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, (23), 645–673.
- Cross, T. (1977). Mother's speech adjustments: The contributions of selected child listener variables. V C. Snow & C. Ferguson (ur.), *Talking to children: Language input and acquisition* (str. 157–188). Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Fey, M. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego (CA): College Hill Press.
- Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, (6), 25–33.

- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., & Zocconi, E. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, (37), 153–171.
- Hadley, P., & Rice, M. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, (34), 1308–1317.
- Harris, M., Jones, D., Brookes, S., & Grant, J. (1986). Relations between the non-verbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, (4), 261–268.
- Hoff Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Development Psychology*, (22), 155–163.
- Iverson, J., Capirci, O., & Caselli, M. C. (1994). Gesturing in mother-child interaction. *Cognitive Development*, (14), 57–75.
- Kornhauzer, L. (2001). *Komunikacija otrok med osmim in šestnajstim mesecem starosti*. Diplomsko naloga. Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- McTear, M. F., & Conti Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Nelson, N. (1993). *Childhood language disorders in context: infancy through adolescence*. New York: Merrill.
- Snow, C. E. (1994). Beginning from baby talk: Twenty years of research on input in interaction. V C. Gallaway & B. Richards (ur.), *Input and interaction in language acquisition* (str. 1–12). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Snow, C. E., & Ninio, A. (1996). *Pragmatic Development*. Colorado, USA: Westview Press.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile* – First Normed Edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

FONOLOŠKI PROCESI V GOVORU SLOVENSKIH PREDŠOLSKIH OTROK: EPENTEZA

Martina Ozbič, Damjana Kogovšek*, Jerneja Novšak Brce*, May Barbara Bernhardt**, Joseph Stemberger***, Mojca Muznik in Alja Marin*

**Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

***University of British Columbia, School of Audiology and Speech Sciences*

****University of British Columbia UBC Department of Linguistics*

Povzetek

Otrok skuša od rojstva naprej posnemati glasove jezika, ki ga govorijo njemu pomembne osebe; skladno s svojimi motoričnimi, kognitivnimi in z jezikovnimi zmožnostmi skuša svoj izgovor približati izgovoru odraslega govornika. Za otroke so kompleksna fonološka zaporedja izziv, zato rešujejo fonološke izzive na svoj način. Ko se srečajo s težkimi soglasniki ali soglasniškimi zvezami, se zatečejo k uporabi fonoloških procesov – med njimi je epenteza. Cilj našega dela je opisati in analizirati epentezo (soglasniško – *excrementia* in samoglasniško – *anaptyxis*) kot fonološki proces pri govorni produkciji slovenskih otrok, starih od 3 do 7 let, ter ugotoviti uporabo (pojavnost) epenteze v povezanosti s starostjo, z zlogovnimi oblikami ter v povezavi z mestom in načinom artikulacije fonemov. Vzorec je zajemal otroke iz vrtca v osrednjem delu Slovenije, in sicer 54 otrok v starosti od 3 let do 6 let in 5 mesecev. Preizkus vsebuje 101 besedo različnih dolžin: 26 besed je enozložnih, 48 besed je dvožložnih, 20 jih je trizložnih, 7 besed je štirizložnih. Analiziramo stopnjo uporabe glede na obliko zlogovne strukture ter glede na mesto in način artikulacije. Iz rezultatov je razvidno, da je samoglasniška epenteza precej pogosta v konzonantskih klastrih – zvezah, še posebej pri tistih, ki zahtevajo različno mesto ali način artikulacije, npr. med obstruenti in sonoranti. Konzonantska epenteza se poraja v besedah s težkimi fonemi, še posebej z obstruenti pred mehkonebnimi glasovi, pred sičniki in šumevci, pred šumevci. Zanimiv proces dodajanja je tudi dodajanje nezvenečih zapornikov pred pripornike na začetku besede.

Ključne besede: fonološki razvoj, fonološki procesi, epenteza, predšolski otroci, govor

Phonological processes in speech of Slovenian preschool children: epenthesis

Abstract

Children attempt to imitate the sounds of the language spoken by the people important to them. In accordance with their motor, cognitive and linguistic abilities, children try to make their pronunciation closer to the pronunciation of the adult speaker. For children, complex phonological sequences are challenging; therefore, each child solves the phonological challenges in his/her own way. When confronted with difficult consonants or

consonant associations, children resort to the use of phonological processes; among them there is epenthesis. The aim of our work is to describe and analyse epenthesis (consonant excrescence and vocalic anaptyxis) as a phonological process in the speech production of Slovenian children, aged from 3 to 7 years, and to identify the use (incidence) of epenthesis related to age, syllables shapes and according to place and manner of articulation of phonemes. The sample consisted of children from preschool in the central part of Slovenia: 54 children in age from 3 years to 6 years and 5 months. The test contains 101 different word lengths: 26 monosyllabic, 48 two-syllable words, 20 three-syllable words and 7 four-syllable words. The test analyses the level of use of the form of the syllabic structure, the place and the manner of articulation. The data show that vocalic epenthesis frequently occurs in consonant clusters, especially in those clusters that require different manner of articulation, or articulatory organ (or part of it), e.g. between obstruents and sonorants, between obstruents, and between sonorants. Consonantal epenthesis occurs in words with difficult phonemes, especially obstruents, before the velars, before sibilants, before fricatives (adding affricates). An interesting addition is a voiceless stop in front of the fricative at the beginning of words.

Keywords: phonological development, phonological processes, epenthesis, pre-schoolers, speech

Uvod

Otroci iz različnih jezikovnih skupin do svojega prvega leta podobno razvijajo fonološki sistem jezika. Prvi znaki zaznavanja razlik med fonemi se pojavljajo pri šestem mesecu, pri prvem letu pa se ta zmožnost še poveča. Prvo leto je tudi prelomnica, ko otrok na osnovi pridobljenega znanja na fonološki, leksikalni in semantični ravni uporabi/izgovori prvo besedo, ki je po navadi sestavljena iz zgodnjih fonemov, ki so prisotni v vseh jezikih sveta in so zato nevtralni, neoznačeni (»unmarked«). S fonološkim razvojem si otrok v določenem jezikovnem okolju oz. v večjezični situaciji zgradi fonološki sistem, nauči se fonoloških kontrastov pa tudi fonotaktičnih pravil fonemskih zaporedij, ki pa jih mora biti zmožen zaznati in tudi izvesti. Zaradi kompleksnosti določenih jezikov (med te zaradi zlogovne strukture in soglasniških zaporedij sodi tudi slovenščina) se otrok sooči s fonološkimi in z izgovornimi izzivi, ki jih v bistvu rešuje na zelo kreativen način: foneme izpusti, nadomesti, popači, zlogovne strukture pa poenostavi, soglasniška zaporedja loči itn. S tem kaže neko svoje razumevanje jezika in reševanje fonoloških problemov.

Teoretična izhodišča

Govorno-jezikovni razvoj se sicer začne že z rojstvom, ko otrok zajoka in se prek različnih faz od gruljenja, bebljanja razvije do prve besede. Zanj mora otrok ustrezno in pravilno zaznati glas in govor okolice, biti dovolj motorično sposoben in znati oblikovati govor, prav tako pa doseči tudi določene lastnosti glasu (distinktivna obeležja – razlikovalne značilnosti) (Grobler, 1985). Tudi Žnidaričeva (1993) poudarja, da je za razvoj govora potreben zdrav živčni sistem z živčnimi povezavami med govornimi središči, ki morajo biti nepoškodovana; ta nadzorujejo in usklajujejo delovanje govoril, pravilno morajo biti razvite tudi psihične funkcije (pozornost, zaznavanje, mišljenje, pomnjenje s slušnim spominom), ustrezno razvita čutila, ustrezno razvita govorila. Vsi avtorji se strinjajo, da pomembno vlogo pri razvoju govora in jezika igra pravilen in zgleden govor pomembnih oseb iz otrokovega okolja.

O fonološkem razvoju govorimo kot o zaporedju učenja izgovora določenih glasov ter uporabi in razumevanju fonoloških pravil. Groblerjeva (1985) ugotavlja, da se razvojni proces za glasove¹ [p], [b], [m], [n], [j] ter za [t], [d], [k], [g], [v] konča pred drugim letom. Potem se začnejo razvijati [f], [x] (h), [l], [ts] (c), [z], [s]. Sičniki, šumevci, [f], [x] (h), [l] in [r] se začnejo razvijati proti koncu 3. leta in je njihova izreka sprva še negotova in neutrjena. Do petega leta se razvoj izgovora konča. Podobno ugotavljata tudi Žnidarič (1993) in Škarič (1988)². Piper (1984) poudarja, da skoraj vsi otroci delajo napake pri izgovoru, ko se njihov jezik še razvija, saj poskušajo posnemati odraslo osebo v govoru, ob tem pa izpuščajo, nadomeščajo, dodajajo številne glasove in jih celo napačno izgovarjajo ter s tem popačijo. Njihov kognitivni in artikulacijski sistem je namreč še vedno v razvoju.

V določenem obdobju se pri otroku pojavljajo različni razvojni fonološki procesi pa tudi prilikovanja med posameznimi glasovi, kot so: brisanje glasu, slabljenje zapornikov (netoničen izgovor), izpuščanje glasov, zaustavljanje (iz pripornika nastane pripornik), afrikacije (nastanek zlitnika), frikacija (nastanek pripornika), drsenje, palatalizacija (izgovor na nebu, mehčanje), anteriorizacija (sprednji izgovor), posteriorizacija (izgovor zadaj), ozvenevanje in odzvenevanje. Prav tako se pojavljajo prilikovanja med posameznimi glasovi. Fonološki procesi so po Clarku in Yallopu (1995) mentalne operacije, ki se pojavljajo v govoru kot zamenjave skupine glasov in predstavljajo specifično, splošno razširjeno težavo govornih/fonoloških zmožnosti pri

1 V članku uporabljamo dogovorjene fonetske znake, ki jih določuje mednarodno združenje za fonetiko – International Phonetic Association.

2 Škarič (1988) pravi, da bi do treh let moral otrok pravilno govoriti zapornike (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, [g]), nosnike (/m/, /n/), pripornike (/f/, /v/, /x/ (h)), fonema /j/ in /l/ ter vokale ([a], /e/, [i], [o], /u/). Sičniki in zlitniki (/s/, /ts/ (c) /z/), šumevci ter zlitniki (/š/, /tš/ (č), /ž/, /dž/) in vibrant /r/ se razvijejo tudi nekoliko pozneje (sičniki do četrtega leta in pol, šumevci do petega leta, /r/ pa tja do četrtega leta).

posamezniku. Gre za identičen alternativni razred z manjkajočimi zahtevnimi značilnostmi. Otrok naj bi namreč imel predstave o fonemih svojega jezika, ki jih zgradi na osnovi izkušenj poslušanja fonov. Fonemi so pojmovne kategorije, abstrakcije realnih fonov – glasov, ki so v realnem govoru zelo variabilni – od govorca do govorca, od besede do besede in od situacije do situacije. Če torej poenostavimo, so fonološki procesi tisti procesi, s katerimi si otrok pomaga pri izgovarjavi glasov, ki so težje izgovorljivi, in pri kombinaciji glasov, ki so za izgovor in tudi zaznavo zapleteni (jih poenostavi, racionalizira), kar se odraža v napačnem, izkrivljenem in poenostavljenem fonološkem sistemu/repertoarju otroka.

Fonološke procese Williamson (2008) razdeli na procese v strukturi, v kateri se spreminja količina fonemov oz. samo pojavljanje soglasnikov in samoglasnikov (izpuščanje soglasniških sklopov, zamenjava sosednjih ali bližnjih glasov, slabljenje zapornikov (zamenjava s pripornikom), izpuščanje soglasnikov v soglasniški skupini, zlasti nenaglašenih, vstavljanje glasu ali epenteza), in na procese sistema, pri čemer gre za substitucije/nadomeščanje enega fonema z drugim (zaustavljanje (zamenjava pripornika z zapornikom), afrikacija (pripornik se zamenja z zlitnikom), frikacija (zlitnik se zamenja s pripornikom), drsenje (zamenjava soglasnika z drsnikom), anteriorizacija (zamenjava zadnjega zapornika s sprednjim), posteriorizacija (zamenjava sprednjega zapornika z zadnjim), odzvenevanje (zamenjava zvonečega z nezvenečim), ozvenevanje (zamenjava nezvenečega z zvonečim), palatalizacija (mehčanje)).

Bauman Waengler (2011) k tem procesom dodaja še proces asimilacije, pri katerem se glasovi prilikujejo in vplivajo na sosednje glasove v izgovoru (prilikovanje labialov (nelabialni glas se spremeni v labialnega), prilikovanje velarov (nevelarni glas se spremeni v velarnega), prilikovanje nazalov (glas, ki ni nosnik, se spremeni v nosnik), prilikovanje likvidov (vpliv likvida na nelikvid)). Pri asimilaciji gre za splošen fonološki proces, pri katerem fonem postane podoben sosednjemu – znotraj besede ali med besedami. Poznamo regresivno in progresivno asimilacijo glede na vpliv naprej ali nazaj ter asimilacijo na daljavo, ko dva fonema vplivata drug na drugega, med njima pa je drug fonem. Asimilacija je lahko stranski produkt koartikulacije, pri čemer en segment vpliva na naslednjega ali predhodnega in ustvari alofon, ki je variacija oz. izgovorna različica fonema, npr. vokal pred nazalom postane nazaliziran. Koartikulacija se nanaša na dva pojava: asimilacija mesta artikulacije ali pa produkcija koartikulairanih glasov na dveh mestih artikulacije hkrati. Koartikulirani soglasniki ali kompleksni soglasniki so soglasniki, pri katerih gre za hkratni mesti artikulacije. Lahko so dvojni z dvema primarnima mestoma artikulacije in istega načina (oba ploziva, nazala), npr. [kp], ali pa s sekundarno artikulacijo, pri kateri je sekundarna

drugega načina, npr. zapornik + pripornik (zlitnik). Pri disimilaciji pa podobni soglasniki ali samoglasniki postanejo manj podobni, včasih celo v taki obliki, da iz enega soglasnika nastane dva fonema. Srečujemo pa še druge vrste fonoloških sprememb, ki jih lahko zasledimo tudi v fonetskem gradivu posnetih in analiziranih otrok iz raziskave. Koalescenca – fuzija – spajanje je združitev razlikovalnih značilnosti dveh fonemov v en fonem. Obraten pojav je ločevanje (*unpacking*), ki (*pomeni*) ločevanje razlikovalnih značilnosti v dva zvoka. Refonologizacija je pojav, ko neki fonem zgine iz besede, ostane le sled za njim, npr. preglas v nemščini. Samoglasniško razdruževanje se zgodi, ko se samoglasnik razdruži na dva ali tri samoglasnike. Pri samoglasniški harmoniji pa gre za asimilacijo na daljavo, ko se dva samoglasnika prilikujeta kljub razdalji v besedi. Krčenje – *krasis* – je kontrakcija na medbesedni ravni, na kateri se dva samoglasnika ali dvoglasje spojita v enega (samoglasnik ali eno dvoglasje) in pride do ene besede namesto dveh. Po navadi se to zgodi med besedami in morfemi.

Epenteza, proces, ki je v središču članka, pomeni dodajanje zvoka, fonema ali več fonemov v besedo, še posebej v notranje dele besede; je pojav, ko zvok dodamo zato, da je izgovor lažji. Skratka, da olajšamo izgovor, lahko dodamo zvok med težka zaporedja ali pa izbrišemo del težjih zaporedij. Poznamo eksrescenco, ko dodamo soglasnik, in anaptiksis, ko dodamo vokal. Glede na mesto epenteze poznamo paragoge/epitezo in protezo. *Epithesis* ali paragoge/epiteza je dodajanje fonema na konec besede; po navadi gre za vokal. *Prothesis* –proteza – je dodajanje fonema pred besedo ali zlog in ne vpliva na pomen besede ali strukturo; lahko je vokal ali konzonant. Če pa se pomaknemo na morfološko raven in se spremeni pomen, je to prefiks.

Elizija ali sinkopa je obraten pojav epenteze; gre za brisanje enega ali več zvokov v besedi ali stavku. Rezultat je lažje izgovorljivo zaporedje (če brišemo morfem, govorimo o disfiks; če izpustimo besedo iz stavka, je to elipsa). Obraten proces proteze je *aphesis* –afezis, ko izgubimo zvok na začetku besede.

Metateza – *metathesis* – je spreminjanje zaporedja segmentov. Gre za rearanžiranje fonemov ali zlogov ali besed. Če govorimo o fonemih, imamo lahko lokalno metatezo. Poznamo tudi nelokalno metatezo – metatezo na daljavo oz. *hiperthesis*, pri čemer se ne izmenjajo bližnji fonemi, ampak daljni.

V govoru so glasovi med seboj povezani, kar pomeni, da niso izgovorjeni z maksimalnim gibom, ampak tekoče prehajajo z enega na drugega. Fonemi tako niso izgovorjeni izolirano, ampak so vpeti v zloge in besede, izjave, ki predstavljajo določeno celoto. Ne pozabimo, da govorimo o večjem številu ravni, in sicer suprasegmentalni in segmentalni, na ravni razlikovalne

značilnosti, fonema, zloga, naglasa, dolžine besede, melodije, ritma, tempa, more (časovne razdelitve zloga), časa.

V slovenskem jeziku najdemo posebnosti, kot so začetni in končni enodelni, dvodelni, tridelni in štiridelni soglasniški sklopi, kar je izčrpno opisala Srebot Rejec (1990), sledil pa je Unuk (2005). V slovenskem jeziku najdemo besede, ki se začenjajo in končujejo s samoglasniki ali pa s soglasniki; besede lahko vsebujejo različne kombinacije soglasnikov in samoglasnikov, in sicer na začetku ali koncu zloga ter v začetnem, srednjem/-ih, končnem zlogu. Tu velja še posebej omeniti proces asimilacije ali prilikovanja, ki se dogodi v soglasniškem zaporedju znotraj zloga pa tudi na zlogovni meji; na tak način se ugledajo soglasniški sklopi. Ojačevanje – *fortitio* pomeni spremeniti šibek fonem v močnega oz. pripornik ali aproksimant postane zapornik. Ni pogosta, dogaja pa se na začetku besede ali naglašene zloga zaradi želje po zmanjševanju označenosti (*markedness*) ali zaradi morfološke izravnave. Obratno je lenicija – *lenitio* – slabljenje, ko zapornik spremenimo v pripornik, aproksimant itn. in postane bolj zvočen. Celo zapornik lahko izgubi mesto artikulacije. Labializacija je lahko sekundarno mesto artikulacije, npr. pri velarjih; labializacija je lahko tudi rezultat asimilacije. Palatalizacija se lahko nanaša na dva različna procesa: glas, ki je po navadi soglasnik, je izveden z jezikom z dotikom blizu trdega neba. Lahko pa gre za sekundarno artikulacijo, pri kateri je dodan [j]. V slovanskih jezikih jim pravimo mehki fonemi – konzoni – v nasprotju s trdimi. Velarizacija je lahko sekundarno mesto artikulacije soglasnikov, pri čemer je jezik pomaknjen proti mehkemu nebu. Pri sulkalizaciji/žlebičenju gre za očitni nastavek žlebička pri izgovoru. Asibilacija je pojav, ko se fonem spremeni v sibilant; lahko je zadnja faza palatalizacije. Nekatera prilikovanja so jezikovno sprejemljiva, druga pa so rezultat otrokove zadrege pri reševanju fonološke naloge, to je izgovora strukturno zapletene besede.

Otrok v fonološkem razvoju spozna fonotaktična pravila in jih svoji starosti primerno uporablja. Če v svojem fonološkem naboru nima ustrezne predstave fonema, se ta ne bo pojavljal v ustrezni obliki na pravem mestu. Zato fonološki repertoar predstavlja fonološke predstave in organizacijo otroka – govorca.

Otrok, ki je na poti do fonološke zrelosti, skuša ob zapletenih fonoloških strukturah jezika poiskati take rešitve, ki mu omogočajo čim bolj natančen izgovor ciljne besede; po navadi skuša ciljati ustrezen fonem, zato posveti manj pozornosti zahtevnim zlogovnim strukturam, to je soglasniškim zaporedjem. Drugi otroci, ki želijo ohraniti zlogovno strukturo, pa se večkrat zatekajo k brisanju, nadomeščanju ali pa k popačenju ciljnih fonemov. Ti otroci oz. procesi niso zajeti v to analizo.

Besedne produkcije predšolskih otrok so torej približki ciljnih oblik govora odrasle osebe, ki pri svojem govoru uporablja celoten fonološki repertoar jezika. Za otroke je značilna prisotnost fonoloških procesov (med temi je epenteza), s katerimi svoj govor poenostavijo skladno s svojimi zaznavnimi in izgovornimi zmožnostmi. V prispevku opisujemo pojavnost epenteze (konzonantske in vokalske – ekskrescence in anaptiksis) pri slovensko govorečih otrocih, starih od 3 do 7 let, ter analiziramo stopnjo uporabe epenteze glede na obliko zlogovne strukture glede na mesto in glede na način artikulacije. Do zdaj v Sloveniji o pojavnosti fonoloških procesov in njihovi interakciji še ni bilo raziskav. Izjemi sta diplomski deli Marin (2013) in Muznik (2012), ki se ukvarjata s fonološkim razvojem na splošno in ki sta nastali v sklopu mednarodnega projekta Cross-linguistic study of protracted phonological (speech) development in children: Slovenian³.

Cilj raziskave

Cilj našega dela je opisati in analizirati epentezo (soglasniško – *excrecentia* – in samoglasniško – *anaptyxis*) kot fonološki proces pri govorni produkciji slovenskih otrok, starih od 3 do 7 let, in ugotoviti uporabo (pojavnost) epenteze v povezanosti s starostjo, z zlogovnimi oblikami in v povezavi z mestom in načinom artikulacije fonemov. Ugotoviti želimo uporabo (pojavnost) epenteze v povezanosti s starostjo, z zlogovnimi oblikami ter v povezavi z mestom in načinom artikulacije fonemov.

Metoda

Vzorec

Vzorec je zajemal 3 starostne skupine otrok iz vrtca v osrednjem delu Slovenije, in sicer: 54 otrok (29 deklic – 54 % otrok, 25 dečkov – 46 % otrok) v starosti od 3 let in 6 mesecev do 4 let in 5 mesecev; 17 otrok – 32 % (11 deklic oz. 20 % otrok, 6 dečkov oz. 11 % otrok); od 4 let in 6 mesecev do 5 let in 5 mesecev: 25 otrok – 46 % (14 deklic oz. 26 % otrok, 11 dečkov oz. 20 % otrok), od 5 let in 6 mesecev do 6 let in 5 mesecev: 12 otrok – 22 % (4 deklice oz. 7 % otrok, 8 dečkov oz. 15 % otrok). Vzorec je bil delno naključno izbran, saj je bil ozemeljsko predhodno določen (s čim manjšim vplivom narečij).

3 Cross-linguistic study of protracted phonological (speech) development in children: Slovenian. Project co-operation between the Faculty of Education, University of Ljubljana and the University of British Columbia. Dr. B. May Bernhardt, School of Audiology and Speech Sciences; dr. J. Stemberger. UBC Department of Linguistics. Vancouver, British Columbia, Canada, University of British Columbia. 2009–2011.

Instrumentarij

Preizkus, ki smo ga uporabili, je bil oblikovan leta 2010 na Pedagoški fakulteti v sklopu mednarodnega projekta Cross-Linguistic study of protracted phonological (speech) development in children – prof. J. P. Stemberger, prof. M. B. Bernhardt, dr. M. Ozbič, dr. D. Kogovšek in dr. S. Košir. Preizkus vsebuje 101 besedo različnih dolžin: 26 besed je enozložnih, 48 besed je dvozložnih, 20 jih je trizložnih, 7 besed je štirizložnih. Za natančnejše informacije gl. Muznik (2012) in Marin (2013).

Postopek zbiranja podatkov

V vrtcu smo se dogovorili za sodelovanje. Staršem otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, smo predstavili cilj in potek raziskave. Starši so s podpisom soglasja privolili v snemanje in pridobivanje podatkov o otrokovem govornem razvoju. Sledila so srečanja z otroki. Snemanje se je odvijalo v najbolj tihi sobi vrtca. Otroku sta se razložila potek snemanja in njegovo delo. Sledil je uvodni razgovor, da se je otrok sprostil, nam pa je ta pogovor služil za pridobitev globalne slike spontanega, neusmerjenega govora. Sledila sta snemanje in imenovanje posameznih slik. Na koncu smo spet izzvali spontani govor in omogočili ogled posnetka, če si je otrok to želel. Otroku je pred seboj dobil mapo s slikami, ki jih je moral poimenovati. Gradivo je bilo sestavljeno iz barvnih fotografij po semantičnih sklopih.

Programi in tehnična oprema za pripravo posnetkov (ureditev zvočnih in vidnih datotek): za pridobivanje baze podatkov govora otrok smo uporabili digitalno kamero Sony Handycam HDR-SR5E z brezžičnim mikrofonom Sony ECM-HW2, ki je bil nameščen približno 15 centimetrov od otrokovih ust, nameščen na za ta namen prirejen brezrokavnik. Za pretvarjanje iz videoposnetkov v slušne posnetke (v format .wav, ki osiromaši zvočni signal v najmanjši mogoči meri) smo ob obvezni uporabi slušalk uporabljali program VLC. Sledilo je obdelovanje zvočnih podatkov tarčnih besed iz celote s programom Cool Edit. Za določanje natančnejših mej med glasovi smo uporabile program Speech Analyzer ali Praat.

Postopek obdelave podatkov

Audio- in videoposnetke smo najprej pregledali v programu VLC, da smo si oblikovali grob profil izgovarjave otroka. Sledilo je rezanje tarčnih besed s pomočjo programa Cool Edit. Obdelavo posnetkov smo naredili v programu Speech Analyzer (večkratno poslušanje).

Govor smo zapisovali s pomočjo poslušanja ob uporabi slušalk in vidne slike/sonograma v programu Speech Analyzer ali Praat ter s simboli za IPA 2005, ki smo jih vnesli v Excelovo preglednico s pomočjo programov Phon in IPA Assistant ter pisavo Doulos SIL oz. Charis SIL. Sledila je analiza podatkov v

Excelu. Ujemanje transkripcije smo preverili pri 10 otrocih (oz. 19 % otrok) med 2 zapisovalkama izgovora.

Za analiziranje govora in zapis smo uporabili program Phon – različica 1.6, tj. program, ki je izdelan za raziskovanja na področju fonološkega razvoja in fonoloških motenj. Ob tem smo upoštevali vse epentetične oblike, ki so osebi, ki je govor transkribirala, predstavljale neobičajen izgovor, čeprav se lahko zgodi, da v tipični situaciji takih oblik epenteze ne zaznamo kot moteče (npr. vnos h-ja po velarnih zapornikih).

Rezultati

Epenteza in starost

Sprva smo menili, da se epenteza pogosteje pojavlja pri mlajših otrocih in da se s starostjo njena pojavnost zmanjšuje – upada. Naši rezultati tega niso pokazali, kar je razvidno iz preglednica 1.

Preglednica 1: Starost in epenteza

N = 54	4	12	20	8	2	8
Soglasniška epenteza						
Vsota epentez	16	78	136	33	4	25
Povprečje	4	6,5	6,8	4,1	2	3,1
Samoglasniška epenteza						
Vsota epentez	12	44	56	14	3	4
Povprečje	3,0	3,7	2,8	1,75	1,5	0,5

Iz preglednice 1 vidimo, da samoglasniška epenteza do starosti 4,6 leta narašča, od 4,6 do 6,6 leta pa postopoma upada. Če primerjamo povprečja samoglasniške in soglasniške epenteze, ugotovimo, da je samoglasniška epenteza manj pogosta kot soglasniška, ne glede na starost govorca. Obe vrsti epenteze s starostjo upadata (soglasniška po 5. letu, samoglasniška po 4,6 leta). Obe vrsti epenteze naraščata v obdobju, ko otrok skuša producirati fonem govora odraslega in izgovoriti besedo, ki se ujema z izgovorom odraslega govorca. Pri starosti 3,6 leta je prisotnih veliko omisij, distorzij in substitucij. V starosti od 4,0 do 5,0 let se otroci preizkušajo, spoprijemajo z artikulacijskimi in s fonološkimi nalogami. Ta proces vodi k uporabi različnih strategij, med katerimi je tudi epenteza, s katerimi otroci poenostavijo sklope, zloge in besede (in dolžino besed) glede na lastne potrebe. Pri nekaterih govornih je epenteza več, pri drugih pa se pojavlja kot posamezen primer.

Analiza pojavnosti epenteze

Samoglasniško in soglasniško epentezo predstavljamo v dveh razdelkih, v katerih so preglednice pri prvi urejene glede na način artikulacije in zaporedja, pri drugi – soglasniški – pa glede na to, kateri zlog (začetni, srednji, končni) vsebuje epentetični proces. Tak način omogoča najboljši vpogled v skupne značilnosti.

Samoglasniška epenteza

Zaporniki so prisotni dejansko v vseh jezikih sveta; pojavijo se zelo zgodaj, po vokalih in velarnih glasovih dojenčka. Artikulacijsko niso zelo zahtevni, zaznavno pa ponujajo izzive, saj so zelo kratki, tihi in imajo šumno komponento. Opažamo iskanje artikulacijskih rešitev (preglednica 2) s protezo zloga ($V^4 + [m]$ ali V) na začetku besede ali na koncu besede, epitezo po zaključku artikulacije zapornika. Zaradi težav s koartikulacijo se vokalska epenteza pojavlja tudi znotraj soglasniških sklopov.

Preglednica 2: Samoglasniška epenteza pri zapornikih

Mogoč izgovor	Izgovor	Razlaga
Zaporniki: začetni naglašeni zlog		
[ˈdəʃ ˈdɛʒ ˈdɛʃ ˈdɛʒ]	[əɪmˈd]	Proteza zloga [$V + m$]
[ˈdim ˈdɛɪm]	[əˈdim]	Proteza polglasnika
[ˈbʊtʃa]	[əːˈbʊ]	Proteza polglasnika
[ˈtatsa]	[eˈ tatsa]	Proteza polglasnika
[ˌzɒbnəˈtʃetka]	[ˌtəʃəˈbna ˌtɛkətka]	Proteza zloga [$t +$ polglasnik], nosna odpora
Zaporniki: začetni nenaglašeni zlog		
[baˈnana bəˈnana]	[əɪmˈba]	Proteza zloga [polglasnik + m]
[kɛŋɡuˈru kɛŋɡuˈru kɛŋɡəˈru kɛŋɡəˈru]	[kɒnəˈ]	$CVC.CV \rightarrow CVCV. \rightarrow$ epenteza polglasnika
Zaporniki: končni naglašeni zlog		
[ˈdɒʊkʰ ˈdɒʊk ˈdɒʊg]	[ˈdɒʊgə]	Epiteza polglasnika
Zaporniki: končni nenaglašeni zlog		
[ˈmɛdʋɛd ˈmɛdʋɛd ˈmɛdʋɛt ˈmɛdʋɛtʰ ˈmɛdʋɛd ˈmɛdʋɛd ˈmɛdʋɛt ˈmɛdʋɛtʰ]	[mɛˈtʋɛtə]	Epiteza glasu [ɔ]

Ob stiku zapornika in zvočnika (preglednica 3) se v velikem številu pojavlja polglasnik, najmanj artikuliran vokal, kot prehod z enega fonema na drug fonem, in sicer pri zvezah z laterali in vibranti pa tudi z nosniki (npr. [bl], [tr], [gn]), ne glede na zvonečnost zapornika. Pojavlja pa se tudi dodajanje zloga ali glasu [l]. Pri zvezi zapornik + zapornik si zaradi velike stopnje težavnosti otrok pomaga ne le z vnosom polglasnika, ampak še dodatnega zloga. V spodnjem primeru je razvidno, kako se otrok zaplete v soglasniških sklopih, kjer jih po

eni strani poenostavi ([ščetka]— [ʧte-kætka] = [ček-tka]), po drugi strani pa še doda soglasnik ([zobna] à [təɕonbna]) ali zlog ([tə] v besedi [zobna] ali [kə] v besedi [ščetka]). Očitne so težave v organizaciji govornih gibov v določenem zaporedju na različnih mestih artikulacije in na različne načine artikulacije.

Preglednica 3: Samoglasniška epenteza pri zvezah zapornika in zvočnika

Mogoč izgovor	Izgovor	Razlaga
Zapornik + zvočnik: začetni naglašeni zlog		
[ˈgratʰ ˈgratʰ ˈgradʰ ˈgradʰ]	[gəˈdla] [ˈgəra]	Epenteza polglasnika
[ˈgratʰ ˈgratʰ ˈgradʰ ˈgradʰ]	[iˈgla]	Premik naglasa V + ˈCC
[ˈkrux ˈkrux]	[kəˈrux] 4x, [kəˈdlux] [kəˈlux]	Epenteza polglasnika
[ˈprazen ˈprazen ˈprazən ˈprazən]	[pəˈ] 2x, [ˈpə] 2x	Epenteza polglasnika
[ˈdva ˈdva ˈdva]	[dəˈva] 2x, [ˈdːva]	Epenteza polglasnika
[ˈgnezdɔ]	[ˈəgne] 2x [gəˌne] 2x, [ˌgəne]	Proteza soglasnika Epenteza polglasnika
[ˈkniga ˈkn̩ˈiga ˈkn̩ˈiga]	[kəˈni-]	Epenteza polglasnika
[ˈtrebux]	[təˈ] 3x, [ˈtər], [tədle]	Epenteza polglasnika
[ˈtla]	[kəˈla], [təˈla] 6x, [ˈtəla]	Epenteza polglasnika
[ˈkʌtʃ ˈklutʃ ˈklʌtʃ]	[ˈkəl]	Epenteza polglasnika
Zapornik + zvočnik: začetni nenaglašeni zlog		
[bləˈgaɪna bləˈgaɪna]	[bəlaˈ]	Epenteza polglasnika
[briˈsatʃa briˈsatʃa bərˈsatʃa bərˈsatʃa]	[pətiˈ], [bəriˈ] [uəˌsa]	Epenteza polglasnika Epenteza zloga [u + polglasnik]
[ˈplava ˈplava ˈplava]	[pəˈla]	Epenteza polglasnika
[ˈglava ˈglava ˈglava]	[gəˈla], [kəˈla]	Epenteza polglasnika
[klɔˈbasa klɔˈbasa]	[ənkɫ ɔˈ]	Proteza zloga [polglasnik + n] CCV → VC.CCV
[ˈɔkno ˈɔkʰno ˈɔkən]	[ˈɔkənɔ], [ˈɔkʰənɔ]	Epenteza polglasnika
[kmeˈtija]	[kʰe.ɛˈ] [kəmeteˈː]	Epenteza glasu [j] (kot nadomestilo m-ju) in podvojitve [ɛ] Epenteza polglasnika (CCV → CVCV) + 1 zlog 1 zlog → 2 zloga (epenteza poglasnika ali V)
Zapornik + zvočnik: srednji naglašeni zlog		
[iˈgrɪftʃɛ iˈgrɪftʃɛ]	[Iˈgədli], [IˈgəRi]	Epenteza polglasnika
Zapornik + zvočnik: srednji nenaglašeni zlog		
[stɛkleˈnɪtsa stɛkleˈnɪtsa]	[stlɛkəlˈ]	CCV.CCV. → CCCV.CVC Epenteza glasu [l] in polglasnika in brisanje V
Zapornik + zvočnik: končni nenaglašeni zlog		
[ˈmɛtla]	[-təla] x5	Epenteza polglasnika
Zapornik + zapornik: začetni nenaglašeni zlog		
[ˌzobna ˌtʃɛtka]	[ˌtəɕonbna ˌɛtekætka]	Proteza zloga [t + polglasnik] Epenteza zloga [k + polglasnik]

Preglednica 4: Samoglasniška epenteza pri pripornikih

Mogoč izgovor	Izgovor	Razlaga
Priporniki: začetni naglašeni zlog		
['hiʃa]	[ə'xi]	Proteza polglasnika
['vevɛritsa 'vɛvɛrtsa vɛvɛ'ritsa]	['leu.li-] [,vie.vɛ-]	Epenteza vokala: diftongizacija: širok → ozek soglasnik ozek → širok soglasnik
['zajtər ^h 'zajtər ^h 'zajtər ^h 'zajtər ^h]	['zaiətər ^h]	Epenteza polglasnika
['ʃal]	[əu'çal]	Proteza zloga [polglasnik + V]
['ʒoga]	['zəlogak]	Epenteza zloga CVCVC à CVCV.CVC
Priporniki: začetni nenaglašeni zlog		
[ʒi'rafa ʒi'rafa]	[jʃəvə,]	Epenteza zloga + epenteza fonema [j]: CV → CCVCV
Priporniki: končni nenaglašeni zlog		
[,zobna'tʃetka]	[,təço'bna]	Proteza zloga [t + polglasnik]

V preglednici 4 je razvidno, da pri pripornikih prihaja do vnosa samoglasnikov s posledično diftongizacijo ali do vnosa samoglasnika, po navadi polglasnika, da bi soglasniški sklop razdelili na dva zloga s strukturo CV in CV. Pri besedah »žoga, žirafa, zobna ščetka« prihaja do zanimivih procesov podaljševanja besede/vnosa zloga pred kritičnim fonemom oz. zaporedjem ali po njem.

Ko se priporniki povezujejo z drugimi fonemi (preglednica 5), lahko ugotovimo, da je najpogostejši epentetični glas polglasnik pri zvezi z zapornikom (zveze [zd], [sp], [kl] ...), enako velja pri zvezah pripornik + zapornik + zvočnik ([zdr], [str] ...), pripornik + zvočnik ([sn]) in pripornik + pripornik ([sv]), srečujemo pa tudi pojave dodajanja zloga (špageti). Pri zvezi zlitnik + zvočnik prav tako prihaja do polglasniške epenteze, enako kot pri pripornikih, saj je zadnji del realizacije zlitnika priporniški. Ne glede na pozicijo oz. naglašenost se epenteza z vnosom polglasnika pojavlja najpogosteje.

Preglednica 5: Samoglasniška epenteza pri pripornikih v različnih zvezah (+ zapornik, + zapornik + zvočnik, + zvočnik, + pripornik) in zvezi zlitnik + zvočnik

Mogoč izgovor	Izgovor	Razlaga
Pripornik + zapornik: začetni naglašeni zlog		
['spi]	[sə'pʰi]	Epenteza polglasnika + aspiracija glasu [p]
['zgɔraj̥ 'zgɔraj̥ 'zgɔrɛj̥ 'zgɔrɛj̥]	[zə'gɔ]	Epenteza polglasnika
['zvezda]	[,zɛda]	Epenteza polglasnika
Pripornik + zapornik: začetni nenaglašeni zlog		
[ʃpa'geti]	[ɕpakaʔ]	Epenteza zloga: CCV → CCVCV
Pripornik + zapornik: srednji nenaglašeni zlog		
[stekle'nitsa steklə'nitsa]	[stlākālʔ]	CCV.CCV. → CCCV.CVC Epenteza [l] Epenteza polglasnika in izbris V
Pripornik + zapornik + zvočnik: začetni naglašeni zlog		
['strexa 'strexa]	[stəʔ] 2x	Epenteza polglasnika
Pripornik + zapornik + zvočnik: začetni nenaglašeni zlog		
[zdraʏ'nitsa zdraʏ'nitsa]	[zdərʔ] [zvəruʔ] [stɔʒjiʔ]	Epenteza polglasnika 1 zlog → 2 zlog (epenteza polglasnika ali V)
Pripornik+zapornik+zvočnik: končni nenaglašeni zlog		
['postɛɛɫa 'postɛɫa 'pojstla]	[,stɛla] 2x	Epenteza polglasnika CCCV → CCVCV
Pripornik + zvočnik: začetni naglašeni zlog		
['xruʃka 'xruʃka]	[xə'dlu-], ['kəlu-], [,xəRu-], [xə,ru-]	Epenteza polglasnika
['vrata 'vrata 'urata 'urata 'vrata 'vrata]	[və'ra], ['vɛdla], [,vəɣa]	Epenteza polglasnika
['sraɪtsa 'sraɪtsa]	[səʔ], ['sə]	Epenteza polglasnika
['sneg 'snek 'snekʰ]	['sən]	Epenteza polglasnika
Pripornik + pripornik: začetni naglašeni zlog		
['zvɔnɛts 'zvɔnɛts]	['təvɔ]	Epenteza polglasnika
['svintʃnik 'svintʃnikʰ]	['səvin]	Epenteza polglasnika
Zlitnik + zvočnik: začetni naglašeni zlog		
['svintʃnik 'svintʃnikʰ]	[,tʃʃänik]	Epenteza polglasnika

Pri zvočnikih (preglednica 6) so zanimivi začetki izgovora, kjer se pri vibrantu in nosniku pojavljajo začetne predpone polglasnika, pri lateralih in nosnikih pa dodajanje zloga na začetku (proteze). Tudi pri zvezi zvočnik + zvočnik prihaja do polglasniške epenteze.

Preglednica 6: Samoglasniška epenteza pri zvočnikih in zvezi zvočnik + zlitnik ter pri samoglasnikih

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zvočniki: začetni naglašeni zlog		
['riba 'riba]	[ə'ri]	Proteza polglasnika
['rɔka]	[ə'rɔ]	Proteza polglasnika
['miza]	[u'mi-]	Proteza [u]
['mɛtla]	[əm:'mɛ-]	Proteza zloga [V + m]
['list]	[am'li]	Proteza zloga: [x + polglasnik]
['lɛu]	[xə'le]	Proteza zloga: [x + polglasnik]
['nos]	[ə'nos]	Proteza polglasnika
Zvočniki: končni nenaglašeni zlog		
['tʃərən 'tʃərən]	[-rɛ]	Epenteza V v končnem zlogu, izbris V
Zvočniki: končni naglašeni zlog		
['ʃal]	['tʃɔl:lə]	Epenteza samoglasnika
Zvočnik + zvočnik: začetni naglašeni zlog		
['mlekɔ 'mlek 'mlekʰ]	[mə'le-], [mə'le -] x3	Epenteza polglasnika
['mraɥɫa 'mraɥɫa 'mraɥɫʰa]	[mə'la], [mə'dla], [məra] x2	Epenteza polglasnika
Zvočnik + zlitnik: srednji naglašeni zlog		
[mɛ'xurtʃki]	[mɛ'xudəltʃki]	Epenteza: [r] → [d + polglasnik + l]
Samoglasniki: končni naglašeni zlog		
['stou]	['stolə]	Epenteza samoglasnika

Soglasniška epenteza

Pri zapornikih (preglednica 7) so v začetnem naglašenem zlogu prisotni vnosi grlnega zapornika, pripornikov in drsnikov, da bi omilili prehod z zapornika na samoglasnik. Slišna je tudi aspiracija. Ko pa gre za zveze zapornik + zvočnik, se pojavijo nekateri foni (grlni zapornik, [k] ...) kot začetni glasovi za težje foneme, npr. zveze z vibrantom. Tudi prehod z zapornika na nosnik je za otroke težek, zato vnašajo npr. pripornike (npr. [gxn], [kx]).

Preglednica 7: Soglasniška epenteza pri zapornikih

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zaporniki: začetni naglašeni zlog		
['butʃa]	[ʔ'bu-]	Proteza grlnega zapornika
['kɔʃ]	[kʰ] [ʔ'k]	Aspiracija Proteza grlnega zapornika
['gump] ['gumb]	[ʔ'gu], [ʔ'gu]	Proteza grlnega zapornika
['tatsa]	['tat-tʃɛa]	Epenteza glasu - [t]
Zaporniki: začetni nenaglašeni zlog		
[ba'nana bə'nana]	[kvə']	Epenteza glasu [v]
[kengu'ru kengu'ru kengə'ru kengə'ru]	[kja'-] [xken-] [kʰen-]	Epenteza glasu [j] pred [k] Proteza [x] pred [k] Aspiracija glasu [k]
Zaporniki + zvočniki: začetni naglašeni zlog		
['prazen 'prazen 'prazən 'prazən]	[pʰ]	Aspiracija glasu [p] pred [r]
['krux 'krux]	[kə'dlux] Ω[,kʰru]	Epenteza polglasnika in nadomeščanje: [r] → [dl] aspiracija
['gratʰ 'gratʰ 'graɖ 'graɖ]	[gə'dla] ['g.gra] ['gʰra] [ʔn'gra] [ʔʰvRa] [,ʔgra] 2x	Epenteza polglasnika in nadomeščanje: r → [dl] Aspiracija, epenteza glasu [g], [x], grlnega zapornika
['gnezdɔ]	['dintʃɔlo] [,kʰneɔɔ] [,gʰne] [n'gne] [ʔ'gʰne] [,ʔgne]	Metateza in sprememba fonema (pripornika) v zlitnik nosna realizacija Epenteza grlnega zapornika in aspiracija fonema [g] pred [n] Proteza grlnega zapornika
['kniga 'kn'iga 'kniga]	[kʰn-] 9x [ʔ'kn]	Aspiracija glasu [k], epenteza [x] Proteza grlnega zapornika
['kʌutʃ 'klutʃ 'kʌutʃ]	[kʰl]	Aspiracija, epenteza glasu x
['glava 'glava 'glava]	[ʔ'gla] x4, [ʔ'gla] [n'gla-]	Proteza grlnega zapornika ali fonema [n]
['tla]	['tʰla]	Lateralna realizacija, epenteza laterala
Zaporniki + zvočniki: začetni nenaglašeni zlog		
[dre'vo dre'vo dre'vo dre'vo]	[dɛdlɛ'] [tɔaj']	Proteza zloga CV Diftongizacija – epenteza fonema [j]
[bri'satʃa bri'satʃa bər'satʃa bər'satʃa]	[bɔi']	Epenteza glasu [j]
[krəm'pir krəm'pir krəm'pir krəm'pir]	[kʰlom'] 2x [kdlom-]	Aspiracija glasu [k] pred [r] Epenteza in nadomeščanje: [r] à [dl]
[kmɛ'tija]	[kʰɛ.ɛ'] [kxme-], [kʰme-]	Epenteza fonemov [j] or [x] or V Aspiracija fonema [k] pred [m], epenteza glasu [x]
[bla'gajna bla'gajna]	[Pal'dzgai]	Metateza

Zlitniki (preglednica 8) kažejo drugačne smeri procesov epenteze, in sicer dodajanje drsnika med fonema (npr. [tse] à [tsje]), dodajanje zapornika v smislu podvajanja na koncu zloga ([tse] à [tset]) ali pa dodajanje zloga pred samim zlitnikom ([amtfʃE]). Priporniki pa so se izkazali z zornega kota soglasniške epenteze kot najzanimivejši, saj je zelo očitno dejstvo, da otroci uporabljajo zapornike (ki so lažji, pogostejši fonemi, s fonološkega vidika neoznačeni – »unmarked«, torej lažji, v razvoju zgodnejši). Pojavljajo se torej epenteze pred pripornikom v obliki zaporniške epenteze ([k], [p] ...) pa tudi priporniške epenteze ([x]), v zadnjem primeru pa je vidno dodajanje zlitnika pred samim pripornikom. Če se usmerimo na pripornike sičnike, potem je očitno, da se v najpogostejši obliki pojavlja epenteza zapornika oz. zlitnika (zvenečega za zveneče pripornike in nezvenečega za nezveneče pripornike), ko se zlijeta in ustvarita zlitnik ali zlitnik z daljšim pripornikom ali pa ostaneta ločena fonema v zaporniško-priporniški zvezi.

Preglednica 8: Soglasniška epenteza pri pripornikih ([x], [f], [v], [s], [z]), zvezah in zlitnikih

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Priporniki: začetni naglašeni zlog		
[ˈxiʃa]	[kˈxi] 2x [ˈpxi] [ˈuɣhi] [,kxi]	Proteza glasu [k], [p], fona [uɣ] [k]
[ˈxərbət ˈxərbət ˈxərbətʰ ˈxərbətʰ ˈxərbet ˈxərbet ˈxərbetʰ ˈxərbetʰ]	[ˈɕəxər-] [ˌxədəl-] [kxə] – 2x	Proteza pripornika pred pripornik Epenteza sklopa [d] + polglasnik + [l] namesto glasu [r] Proteza glasu [k]
[ˈvos ˈvoɕ]	[dʃʒvo-]	Proteza zlitnika
[ˈxruʃka ˈxruʃka]	[xəˈdluʃ-] [ˌkxruʃ-]	Epenteza – nadomestitev: [r] → [dl] Proteza glasu [k]
Priporniki: začetni nenaglašeni zlog		
[xlaˈdɪlnɪk xlaˈdɪlnɪkʰ xlaˈdɪlnɪk xlaˈdɪlnɪkʰ]	[ˈpxlaʰ]	Proteza glasu [p]
[fiˈʒou]	[ˈpfiʰ-]	Proteza glasu [p]
Priporniki [s] [z]: začetni naglašeni zlog		
[ˈsok ˈsokʰ]	[ˈtʃss] x2 [ˈtʃɕo-] [ɕ_ʒo-] [ˈtɕo-] [ˈʰso-]	Proteza zlitnika Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Dršenje s fona [ɕ] Proteza fonema [t] Preaspiracija
[ˈsontsɕ]	[ˈtʃʃson-] x2 [ˈtʃɕon-] [ˈtson-] x2 [ˈtɕʰson-]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Proteza fonema [t] Proteza sklopa [tɕʰɕ]

['sux]	['fux] [,x̥u-] [,tʃssu] x2 [,tʃslu-] [,tsu] x2 [t'su] [,tʃu]	Epenteza fonema [j] Preaspiracija – proteza glasu [x] Proteza zlitnika Proteza fonema [t] Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik
['zadaj̥ 'zadej̥]	['dza-] x2	Proteza fonema [d]
['zajtərkh̥ 'zajtərkh̥ 'zajtərkh̥ 'zajtərkh̥]	['dfzai-] [,tʃsai] [,tʃgai]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik
[,zobna 'tʃetka]	[,zdob-] [,znob-] [,təçoʰ-] [,dʒob-] [dfzob-] [am:'zob-]	Epenteza glasu [d] Epenteza glasu [n] po [o] Proteza glasu [d] Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Proteza zloga ([am:])
Zlitniki: začetni naglašeni zlog		
['tsesta]	[tʃs'es -] 2x [,tsetsta]	Epenteza glasu [j] Epenteza glasu -[t]
Zlitniki: začetni nenaglašeni zlog		
[tʃe'bela tʃə'bela]	[amtʃfE']	Proteza zloga [am]

Pri pripornikih (preglednica 9) v zvezi z zvočniki enako kot prej prihaja do epenteze zapornika pred pripornikom v smislu preprostega dodajanja ali zlitja s pripornikom (rezultat je zlitnik). Sicer se pojavljajo tudi epenteze znotraj zloga po priporniku. Soglasniška epenteza v začetnem naglašenem zlogu sledi podobnim zakonitostim kot do zdaj za pripornike, in sicer prihaja do dodajanja zapornikov in zlitnikov, pojavlja pa se tudi epenteza po priporniškem sklopu pa tudi epenteza dodatnih pripornikov, kar porodi neobičajne zveze, npr. [fsx]. Prihaja tudi do odzvenevanja fonemov.

Preglednica 9: Soglasniška epenteza pri pripornikih ([s], [z]) v zvezi z zvočniki in zaporniki

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Priporniki + zvočniki: začetni naglašeni zlog		
['slɔn]	['stl-] [,tsl-] [tfssl-]	Epenteza fonema [t] Proteza fonema [t] Proteza zlitnika [ts]
['sneg 'snek 'snek ^h]	[tfsne] x2 [sn ⁿ e-] [s ^h nse-]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Nosna realizacija Aspiracija
['sraɪtsa 'sraɪtsa]	['çdlai-] [,əsrai-] [tfssrai-] [,strai-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Proteza glasu [ə] Proteza zlitnika Epenteza glasu [t]
['svintʃnik 'svintʃnik ^h]	['stlin-] [,stvin-] [,tʃçvi-n] [,tʃevi-] x2 [,tsvi-]	Epenteza C ([t] ali [t]) Proteza zlitnika Proteza fonema [t]
['zvɔnɛts 'zvɔnɛts]	[s:ʔzvɔ-] [,zvɔjntʃs-] [,zvɔ ⁿ ntʃs]	Proteza pripornika pred pripornik Epenteza fonema [j] - diftongizacija
['zvezda]	['tʃsve-] [,dfzzvez-] [,szve] [,zve ^h z-]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik proteza zlitnika Epenteza pripornika Diftongizacija – epenteza fonema [j]
Priporniki + zvočniki: začetni nenaglašeni zlog		
[slado ^h leđ slado ^h let]	[zəz-] [tʃçla-] [kçla-] [stla-]	Metateza Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Proteza fonema [k] Epenteza fonema [t]
Priporniki + zaporniki: začetni naglašeni zlog		
['spi]	['tsopi] [,tʃsspi] [,xspi] [,tʃspi] x2 [,sp ^h i]	Proteza zlitnika Proteza fonema [x] Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Aspiracija
['stou]	[tʃççta-] [,tʃsst-] x3 [,tʃççto-] [,tʃsso-]	Proteza zlitnika
['strexa 'strexa]	['çtdle-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
['zgɔraɪ 'zgɔraɪ 'zgɔrɛɪ 'zgɔrɛɪ]	['tʃçɔ-] [,dfzzgɔ-] [,trkɔ-] [,fsxɔ-]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik Proteza fonema [t] ali [r] Proteza pripornika

Priponniki + zaporniki: začetni nenaglašeni zlog		
[steklɛ'nitsa steklə'nitsa]	[Stle- x3 [stse- [ɕkle-]	Epenteza fonemov [l] ali [s] ali [k] ali zloga
[zdraʊ'nitsa zdraʊ'nitsa]	[tʃsslə-]	Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik

Pri šumevcih se kot epentetični glasovi velikokrat pojavljajo sičniki ali palatalizirane različice (preglednica 10). Tudi zaporniki spremenijo šumevec v zvezo zapornik + sičnik (zlitnik). Srečamo tudi vnos – epentezo drsnika, ki mehča realizacijo.

Preglednica 10: Soglasniška epenteza pri priponnikih šumnikih ([ʃ], [ʒ])

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Priponniki [ʃ] in [ʒ]: začetni naglašeni zlog		
[ˈʃola]	[ˈɕ_o-] [,ɕɕo-], [,fɕo-]	Dršenje Proteza glasu [ɕ] in fonema [f]
[ˈʒoga]	[ˈtʃɕ-] [,dʒo], [,dʒo-] [,zʒʒ'o] [,z_ʒ'o-] [tʃɕo-]	Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik Proteza glasu [d] Proteza glasu [z] in [j] Dršenje z glasu [z] in epenteza glasu [j] Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik
[ˈʃal]	[ˈs_ʃal] x2 [,ɕ_ʃal] [,sɕalˈ] [tʃɕal:lə]	Dršenje z glasu [s] Dršenje z glasu [ɕ] Proteza glasu [s] Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik
[ˈʒaba]	[ˈʰʒa-] [,ʃapa] [,dʒa-] [,z_ʒa-]	Preaspiracija – proteza glasu [x] Epenteza glasu [j] Proteza glasu [d] Dršenje z glasu [z]
[ˈʃkarje ˈʃkarje]	[ˈtʃska-], [ˈtʃɕka-] [,tɕka-] [,tʃʃka-] [,sʃka-] x2, [,ɕɕka-], [,fɕka-]	Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik Proteza glasu [t] Proteza zlitnika Proteza priponnika
Priponniki [ʃ] in [ʒ]: začetni nenaglašeni zlog		
[ʒi'rafa ʒi'rafa]	[tʃlsi-] [ʒdidi-ˈ] [ˈʃəvə_ ,]	Sprememba fonema (priponnika) v zlitnik Proteza glasu [d] ali [j] in reduplikacija zloga ([di] ali [və])
[ʃpa'geti]	[pəʒ-] [ɕpaka-]	metateza proteza zloga – podvojitve

Pri zvočnikih (preglednica 11) se epenteze pojavljajo v podobni obliki kot pri samoglasnikih, in sicer s priporniki ([x]) in z grlnim zapornikom. Sicer se pojavljajo tudi zaporniške epenteze, npr. [p]. Te sledijo mestu artikulacije. Soglasniška epenteza je prikazana glede na prvi, srednji, zadnji (ne) naglašeni zlog. Ko analiziramo epentezo pri samoglasnikih, se v največji meri pojavlja slišen epentetični grlni zapornik ali pa pripornik (preglednica 12). Samoglasnik lahko namreč izgovorimo z mehkim prehodom ali pa s trdim in torej z grlnim zapornikom kot začetno namestitvev. Dodajanje pripornikov vsekakor ne sodi v sprejemljivo realizacijo.

Preglednica 11: Soglasniška epenteza pri zvočnikih v začetnem in srednjem zlogu

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zvočniki: začetni naglašeni zlog		
[ˈjagəda ˈjagəda]	[ˈhja-] [ˈʔja-]	Preaspiracija Proteza glotalnega zapornika
[ˈjuxa]	[ˈɰju]	Prenazalizacija
[ˈlɛɸ]	[xəˈle] [ˈhɫ-]	Proteza zloga [x + polglasnik] Aspiracija
[ˈlist]	[amˈli] ,pli]	Proteza zloga [am] Proteza glasu [p]
[ˈmɛtla]	[əɰˈmɛ-]	Proteza zloga [polglasnik + m]
[ˈmlekɔ ˈmlek ˈmlekʰ]	[ˈmɫe-]	Epenteza glasu [j]
[ˈnotʃ]	[ˈhno]	Preaspiracija
[ˈriba ˈriba]	[ˈdli-] [,pri-] [,ʰri-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Proteza glasu [p] Preaspiracija
[ˈrɔka]	[ˈdlɔ-] [rʰɔ -kʰa]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Aspiracija glasu [r] in [k]
Zvočniki : začetni nenaglašeni zlog		
[ruˈmɛn ruˈmɛn əɾˈmɛn əɾˈmɛn]	[dluˈ-] 2x [xɾɔ-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Proteza glasu [x]

Preglednica 12: Soglasniška epenteza pri samoglasnikih

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Samoglasniki: začetni naglašeni zlog		
[ˈaʊtɔ]	[ˈʔau x3], [ˈhau]	Proteza grlnega zapornika ali glasu [h]
[ˈɔkɔɔ ˈɔkʰɔɔ ˈɔkən]	[ʔˈɔk] [ɔkʰn] x19	Proteza grlnega zapornika Aspiracija fonema [k] pred [n]
[ˈura ˈura ʔˈura ʔˈura]	[ʔˈu-] x4, [ˈʔu-] x4 [,ʰu-]	Proteza grlnega zapornika Aspiracija
[ˈusta ʔˈusta]	[ʔˈus-], [ˈʔus-]	Proteza grlnega zapornika
Samoglasniki: začetni nenaglašeni zlog		
[ɔˈtʃala oˈtʃala]	[ən-], [ʔu-] [ʰ ɔˈ-]	Proteza zloga VC ali grlnega zapornika Preaspiracija
[iˈgriʃtʃe iˈgriʃtʃe]	[ʔiˈgri]	Proteza grlnega zapornika
[ərˈdetʃ ɫrˈdetʃ ərˈdetʃ ɫrˈdetʃ]	[Varˈ-], [xnərˈ-], [ʔə,]	Proteza [v], [xn], grlnega zapornika

Tudi pri zapornikih (preglednica 13), čeprav so to osnovni glasovi, prihaja do epenteze, in sicer v obliki priporniške epenteze, vnosa zlitnika ustrezne zvonečnosti, vnosa zloga. Zvočniki v srednjem naglašenem zlogu so bili le za eno deklico vzgib za nadomeščanje r-ja s sklopom [dl], kar ni resnična epenteza, ampak rešitev za nadomeščanje oz. aproksimacijo vibranta [r].

Preglednica 13: Soglasniška epenteza pri zapornikih v srednjem zlogu

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zaporniki: srednji naglašeni zlog		
[blaˈgajna bləˈgajna]	[-ˈdzgai-]	Proteza zveze [dz]
[guˈgalnitsa guˈgaləntsə gəˈgaləntsə]	[-tʃəɫ-]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik
[mɛˈxurtʃki]	[-tʃʃkʰi]	Aspiracija glasu [k] pred [i]
Zaporniki: srednji nenaglašeni zlog		
[ˈjagəda ˈjagəda]	[-gʰu-]	Aspiracija
[kɛnguˈru kɛnguˈru kɛngəˈru kɛngəˈru]	[gʰu-]	Aspiracija glasu [g]
[stɛklɛˈnitsa stɛkləˈnitsa]	[sklɛskənə-]	Proteza zloga
Zvočniki: srednji naglašeni zlog		
[iˈgriʃtʃe iˈgriʃtʃe]	[Iˈgədli-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
[pɔmaˈrantʃa pɔməˈrantʃa pɔmaˈrantʃa pɔməˈrantʃa]	[-ˈdlan-]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
[daˈrilo daˈrilo deˈrilo deˈrilo]	[daˈdlidlo]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
[mɛˈxurtʃki]	[dɛltʃki]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
Zvočniki: srednji nenaglašeni zlog		
[ˌzobna ˈtʃetka]	[-pka]	Epenteza zapornika

Zaporniki (preglednica 14) v končnem naglašnem zlogu so po navadi tarča priporiške epenteze, medtem ko so epenteze v nenaglašnih zlogih raznolike, npr. epenteza drsnika, dodajanje nosnika, laterala ...

Preglednica 14: Soglasniška epenteza pri zapornikih v končnem zlogu

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zaporniki: končni naglašeni zlog		
['zob̩ 'zop]	['zobf] ↓	Epenteza glasu [f] – pripornika
['sok 'sok ^h]	[-okx]	Epenteza glasu [x] – pripornika
['pərst]	['pərsdt]	Epenteza glasu [d] med [s] in [t]
Zaporniki: končni nenaglašeni zlog		
['mɛdvɛd̩ 'mɛdvɛd̩ 'mɛdvɛt̩ 'mɛdvɛt̩ ^h 'mɛdvɛd̩ 'mɛdvɛd̩ 'mɛdvɛt̩ 'mɛdvɛt̩ ^h]	[-ɛtfs]	sprememba fonema (pripornika) v zlitnik
['kniga 'kn̩iga 'kn̩iga]	[-inga]	Epenteza fonema [n]
['rɔka]	[-k ^h a], [r ^h ɔ -k ^h a]	Aspiracija [k] ter [k] in [r]
['mlekɔ 'mlek 'mlek ^h]	[-k ^h ɔ]	Aspiracija
['ʒoga]	[-g ^h a] [-gak]	Aspiracija fonema [g] pred [a] epenteza glasu [k]
['gnezdɔ]	['knezdnox]	Epenteza fonema [n] in epenteza of [x]
['tsesta]	[-st ^h a]	Epenteza fonema [n] – nosna realizacija fonema [t]
['mɛtla]	[-t ^h la] 2x	Aspiracija fonema [t] pred fonemom [l] – epenteza glasu [x]
['aʊtɔ]	[-t ^h o]	Epenteza fonema [j]

Pri pripornikih (preglednica 15) je v končnem zlogu epenteza po navadi priporniška, prihaja pa tudi do vnosa drsnika in zapornika. Pri zlitnikih se pojavlja epenteza drsnika (mehčanje), podaljševanje priporniškega dela zlitnika, epenteza zvočnikov.

Preglednica 15: Soglasniška epenteza pri pripornikih in zlitnikih v končnem naglašenem zlogu

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Priporniki: končni naglašeni zlog		
[ˈnos]	[ˈnoxs]	Epenteza fonema [x] pred pripornikom
[fiˈʒou]	[ˌʒˈou]	Epenteza fonema [j]
Priporniki: končni nenaglašeni zlog		
[ˈtrebux]	[ˌbuxX]	Epenteza pripornika po priporniku na končni poziciji zloga
[klɔˈbasa kləˈbasa]	[ˌɕˈa]	Epenteza fonema [j] po [ɕ]-palatalizacija/mehčanje
[ˈglava ˈglava ˈglava]	[ˌfva]	Proteza fonema [f]
[ˈmiza]	[ˌdfza]	Sprememba fonema (pripornika) v zlitnik
Zlitniki: končni nenaglašeni zlog		
[stekleˈnitsa stekləˈnitsa]	[ˌtʰa]	Epenteza fonema [j] – palatalizacija/mehčanje
[ˈzvɔnets ˈzvɔnɛts]	[ˌnetʃss]	epenteza fonema [s] po zlitniku
[ˈbutʃa]	[ˌɕˈa], [ˌtʃva]	Epenteza fonemov [j], [v]
[pɔmaˈrantʃa pɔməˈrantʃa pɔmaˈrantʃa pɔməˈrantʃa]	[ˌtʃfma]	Epenteza fonema [m]

V končnem naglašenem zlogu (preglednica 16) se pri zvočnikih realizirajo različne epenteze, in sicer zvočniške, ki rezultirajo v diftonge (npr. [j], [w]) in samoglasniške (zaporniki). Soglasniška epenteza v končnih samoglasnikih je priporniška.

Preglednica 16: Soglasniška epenteza pri zvočnikih v končnem zlogu

Ciljni izgovor	Realizacija	Proces
Zvočniki: končni naglašeni zlog		
[ˈʃal]	[ˈsajf]	Diftongizacija + [f]
[ˈdim ˈdɔm]	[ˈdiwm]	Diftongizacija
[baˈlon bəˈlon]	[Baˈdon]	Epenteza glasu [l] (migracija) in proteza glasu [d]
[kɛnguˈru kɛnguˈru kɛngəˈru kɛngəˈru]	[ˌˈrun]	Epenteza glasu [n] na koncu zloga
[krɔmˈpir krɔmˈpir krəmˈpir krəmˈpir]	[ˈpiːl] 2x [ˌˈpidl]	Epenteza glasu [j] Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
[ˈpərst]	[ˈpədlst] [ˈpədlɕt]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]

Zvočniki: končni nenaglašeni zlog		
['tigər 'tigər]	[-gədl] [-gər ^l]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Epiteza glasu [l] na koncu zloga
[xəli'koptər xəli'koptər xələ'koptər xələ'koptər xəli'kopter xəli'kopter]	[xədli'koptedl]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
['ura 'ura ʔ'ura ʔ'ura]	['udla] [-ra ^h]	Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl] Aspiracija končnega [a]
[da'rilo da'rilo de'rilo de'rilo]	[da'rilɔ] [da'dlidlo]	Epenteza glasu [j] po [l] – palatalizacija Epenteza in nadomeščanje: [r] → [dl]
['tʃərən 'tʃərən]	[r-nən]	Epenteza glasu [n]
Samoglasniki: končni nenaglašeni zlog		
['gnezdo]	['knezdnɔx]	Epenteza fonema [n] in epiteza glasu [x]

Analiza besed brez soglasniške in/ali samoglasniške epenteze glede na dolžino in zlogovno strukturo

Besede, pri katerih se ne pojavlja nobena izmed oblik vokalskih epentez (preglednica 17), so kratke besede, enozložnice, brez soglasniških zaporedij ali pa s preprostimi soglasniškimi zaporedji (sičnik + zvočnik: *sl*, *vl*, sičnik + zapornik: *st*, pripornik + zapornik: *šk*...) oz. pri daljših besedah s soglasniškimi zaporedji na mejah zloga (en soglasnik je na koncu zloga – *in coda*, naslednji pa na začetku naslednjega zloga – *onset*), npr. *helikopter*.

Za besede brez soglasniške epenteze (preglednica 18) je značilno, da ne glede na število zlogov in dolžino nimajo težkih soglasniških zvez oz. da se zveze pojavljajo na zlogovnih mejah, npr. *peskovnik*. Kjer se pojavlja zaporedje, je to zaporedje dveh fonemov, ki sta enaka po načinu artikulacije ali/in zelo blizu po mestu artikulacije, npr. [mra], [pla], [vra].

Preglednica 17: Besede, pri katerih se ne pojavlja samoglasniška epenteza, in značilnosti besed glede na strukturo zloga (C = konzonant, V = vokal)

Mogoč izgovor	Število zlogov	Značilnosti strukture zloga	Mogoč izgovor	Število zlogov	Značilnosti strukture zloga
['kɔ]	1	CVC	['vɛlik]	2	CV.CVC
['not]	1	CVC	['tigər]	2	CV.CVC
['sok]	1	CVC	['sontse]	2	CVC.CV
['vos]	1	CVC	['tsesta]	2	CVC.CV
['zob]	1	CVC	['karje]	2	CCV.CCV
['sux]	1	CVC	['xərbət]	2	CVC.CVC
['gump ^h]	1	CVCC (homorganska glasova)	[slado'leɖ]	3	CCV.CV.CVC

['slɔn]	1	CCVC (Prip-Lat-V-Nos)	[ɔ'tʃala]	3	V.CV.CV
['vlak]	1	CCVC (Prip-Lat-V-Zap)	[tʃɛ'belə]	3	CV.CV.CV
['pərst]	1	CVCCC (Zap-Polgl-Vibr-Prip-Zap)	['jaɡɔda]	3	CV.CV.CV
['ura]	2	V.CV	[da'riɔ]	3	CV.CV.CV
['aʊtɔ]	2	CV.VC	[li'sitsa]	3	CV.CV.CV
['usta]	2	VC.CV	[xla'dilnik]	3	CCV.CVC.CVC
['ʃola]	2	CV.CV	[pɛs'koʊnik]	3	CVC.CVV.CVC
['ʒaba]	2	CV.CV	[ɡu'ɡalnitsa ɡu'ɡaləntsə]	4	CV.CVC.CV.CV ali CV.CV. CVC.CCV
['juxa]	2	CV.CV	[xɛli'koptər]	4	CV.CV.CVC.CVC
['zadaj]	2	CV.CVV	[nɔɡa'vitsa]	4	CV.CV.CV.CV
['jezik]	2	CV.CVC	[pɔma'rantʃa]	4	CV.CV.CVC.CV

Preglednica 18: Besede brez soglasniške epenteze (C = konzontant, V = vokal)

Mogoč izgovor	Število zlogov	Značilnosti strukture zloga	Mogoč izgovor	Število zlogov	Značilnosti strukture zloga
['dɛʃ]	1	CVC	['vɛlik]	3	CV.CVC
['dɔʊkʰ]	1	CVVC	['vlak]	2	CCVC
['dva]	1	CCV	['vrata]	2	CCV.CV
[nɔɡa'vitsa]	4	CV.CV.CV.CV	[li'sitsa]	3	CV.CV.CV
['jezik]	3	CV.CVC	['postɛla 'poɪstla]	3	CVC.CV.CCV
['mraʊla]	3	CCVV.CCV	[pɛs'koʊnik]	3	CVC.CVV.CVC
[nɛ'bo]	3	CV.CV	['vɛvɛritsa 'vɛvɛrtsa]	4	CV.CV.CV.CV
['plava]	3	CCV.CV			

Pred raziskavo smo menili, da igra dolžina besed pomembno vlogo pri ugotavljanju uporabe epenteze. Naši rezultati tega niso potrdili. Besede z epentezo in brez nje, naj bo soglasniške ali pa samoglasniške, so dolge in kratke (eno-, dvo-, tri- ali štirizložne besede). Ugotovili pa smo, da se pojavlja več soglasniške kot samoglasniške epenteze. Iz preglednice 19 lahko povzamemo nekaj skupnih značilnosti besed, pri katerih se epenteza ne pojavlja. Ne glede na to, kolikozložne so besede (od eno- do štirizložne) pri besedah, pri katerih se epenteza ne pojavlja, opazamo odsotnost težkih soglasniških sklopov. Soglasniki se v teh besedah pojavljajo na zlogovni meji, samo na začetku ali na začetku in na koncu zloga. Edina beseda s sklopom je beseda ['vlak], pri kateri se pojavita zveneči pripornik (le z dotikom (tap) ali s približno artikulacijo (aproksimant)) in zvočnik – stranski (lateral) [l], oba sprednja.

Preglednica 19: Besede, pri katerih se vokalska in konzonantska epentezi ne pojavljata

Možen izgovor	Število zlogov	Značilnosti strukture zloga
['vlak]	1	CCVC (prip-lat-V-zap)
['jezik]	2	CV.CVC
['velik]	2	CV.CVC
[li'sitsa]	3	CV.CV.CV
[pes'kou̯nik]	3	CVC.CVV.CVC
[noga'vitsa]	4	CV.CV.CV.CV

Največ epentez in največ različnih oblik epentez opažamo pri sičnikih in šumevcih ter pri zvezah dveh zapornikov; drugje pa je najbolj izstopajoča samoglasniška epenteza (polglasnika) ali soglasniška epenteza (pripornika).

Interpretacija rezultatov

Rezultati so pokazali, da je epenteza pogost pojav v izgovoru otrok, starih od 3 do 7 let, v obliki ustrezne posledice koartikulacije samoglasniških in soglasniških sklopov ali pa kot kazalnik resnejših težav govora. Samoglasniška epenteza se dosledno pojavlja pri soglasniških sklopih, še posebej pri tistih sklopih, ki zahtevajo drugačno obliko artikulacije, drug artikulacijski organ (ali le njegov del), in sicer med nezvočniki in zvočniki [br], [tr], [dr], [sr], [xr], [kr], [gr], [tl], [vr], [sn] [gn], [gl], [kl], med nezvočniki, npr. [sv], [dv] in [sp], in med zvočniki, npr. [ml], [mr]. Iz rezultatov lahko prav tako razberemo, da se samoglasniška epenteza pojavlja v sklopih; kjer se pojavlja različno mesto artikulacije (npr. [tr]), se uporabljajo različni artikulatorji (npr. [br], [vr] ...) ali pa se uporablja različna votlina (nosna – ustna, npr. [mr], [ml]). Soglasniška epenteza se pojavlja v besedah s težjimi fonemi, še posebej pri nezvočnikih/obstruentih: pred mehkonebnima [g] in [k] (prihaja do dodajanja grlnega zapornika [ʔ] ali [x] na začetku besede, pred prvim fonemom), pred priporniki (dodajanje zlitnikov), pred mehkonebnim [x] (dodajanje [k]), pred šumevcem sibilant [ʃ] se doda [s] ali mehčan [ç] ali medzobni [θ] (drsenje od enega glasu k drugemu); včasih otroci dodajo [n] pred [g]; zanimivo pa je tudi dodajanje [k] ali [f] pred [s] in [p] pred [f] in [x]. Ne glede na položaj v besedi ali naglašenost se pri podobnih glasovih pri istih ali podobnih sklopih pojavljajo podobne epenteze; tako prepoznamo epenteze, ki so tipične za zapornike, zvočnike, pripornike in za posamezne soglasniške ali soglasniško-samoglasniške zveze, npr. aspiracija po zapornikih, glotalni zapornik pred zaporniki in samoglasniki, zlitnik ali dentalni zapornik pred sičniki in šumevci. Zdi se, da otroci nekatere glasove (predvsem tiste, ki so lažji

in preprosti za produkcijo) uporabljajo kot začetek za težke foneme, ki se težje artikulirajo in za katere vložijo več napora pri izgovarjavi. Epenteza (še posebej samoglasniška) se velikokrat poraja kot rešitev ob poskusih izgovora soglasniških sklopov (McLeod, van Doorn in Reed, 2001) in sodi med razvojne fonološke procese mlajših otrok, vendar se v našem vzorcu epenteza pojavlja tudi pri starejših otrocih tik pred vstopom v šolo, kar lahko kaže na artikulacijske težave oz. na težave načrtovanja gibov za izvedbo kompleksnih zaporednih hotnih in natančnih gibov govoril za realizacijo govornega jezika. Epenteza v različnih izvedbah epi-, epen- in proteze pa se pojavlja tudi v obliki, ki zaplete samo izgovorno produkcijo, torej poveča število soglasnikov v zaporedju (soglasniška epenteza), kar je – razvojno gledano – obraten pojav. Po navadi otroci razgradijo kompleksna zaporedja tipa CCV ali CCCV v CV ali zaporedja CV-jev (vokalska epenteza), ob soglasniški epentezi pa se raznim zlogovnim strukturam V, CV, VC, CCV, CCCV idr. doda še dodaten C (soglasnik). Ob analizi podatkov oz. transkribiranega govora sta se torej pokazali dve vrsti izgovornih rešitev otrok na fonološke probleme: nekateri so rešili izgovorno nalogo s poenostavitvijo zloga (vokalska epenteza), vendar z daljšanjem besede in s povečanjem števila zlogov, morebiti tudi s spremembami naglašene zloga in torej stopice besede (naglasne strukture), drugi otroci pa so skušali ohraniti dolžino besede, število zlogov in naglas, pomagali pa so si z vstavitvijo/predstavitvijo/postavitvijo glasu na mesto, kjer jim je bil izgovor težek (nekateri so uporabili vstavitve celotnega zloga, po navadi v zvezi nosnik + samoglasnik). Čeprav se zdita obe rešitvi različni, v bistvu nakazujeta različne otrokove rešitve v smislu poenostavitve izgovora: pri vnosu soglasnika se poenostavi (in torej gre na nižjo razvojno stopnjo) zahtevnost strukture zloga in gre za uporabo razvojno zgodnjih vokalov za rešitev fonološkega problema, v primeru konzonzantske epenteze pa otrok uporabi razvojno lažji fon ali fonem, da bi deloval kot sprožilec težjega oz. razvojno poznejšega fonema (npr. epenteza zapornika /t/ pred /s/-jem). V naboru epentez pa jasno srečamo tudi glasove, ki se vrinejo v govor zaradi koartikulacije (npr. vnos glasu /j/) ali značilnosti govornega aparata (mehčanje sičnikov, šumevcev, vnos glasu /j/). Zanimivo pa je dejstvo, da vsi otroci – tudi z uporabo epentetičnih pojavov – primarno upoštevajo načelo sonornosti oz. strukture zloga po principu zvočnosti (to je: samoglasnik kot jedro, zvočniki ob jedru v začetku ali koncu zloga, fonemi, ki so na skrajni meji zloga pa so obstruenti – zvoneči in nezvoneči). Tudi epentetični pojavi upoštevajo osnovno in medjezikovno fonotaktično pravilo zvočnosti fonemov v zlogu.

Zaključek

Analiza epenteze je pokazala, da se različni tipi epenteze pri slovensko govorečih otrocih pojavljajo kot odgovor na različno artikulacijsko kompleksno nalogo. Nekatere so artikulacijsko pogojene, druge prehodne oz. razvojne, tretje pa so kazalniki fonoloških težav ali celo motenj. Epenteza, ki se pri tem pojavi, je lahko torej posledica artikulacijskih zahtev in torej sprejemljiva, lahko pa je izraz otrokovih omejenih fonoloških in izgovornih zmožnosti. Otrokom v predšolskem obdobju soglasniški sklopi predstavljajo velike izzive v izgovarjavi. Do 8. leta starosti pa naj bi oblike epentez, ki jih slušatelj prepozna in sliši, izzvenele z razvojem in zrelostjo pnevmofonoartikulacijske kontrole, koordinacije in fonološkega razvoja. Analiza nam tako nudi vpogled v načine, kako predšolski otroci rešijo fonološki in artikulacijski problem ustreznega izgovora slovenskih besed, še posebej tistih, ki vsebujejo soglasniške sklope, in ponuja gradivo za analizo fonološkega razvoja in je kot taka prvi objavljeni prispevek o epentetičnih procesih za slovensko govoreče predšolske otroke. Nadaljnje analize bi morale zajeti še analizo epentetičnih pojavov med različno starimi skupinami in na večjem številu govorcev.

Literatura

- Bauman Waengler, J. (2011). Theoretical Considerations and Practical Applications. V J. Bauman Waengler (ur.), *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*, 4th edition (4. poglavje, str. 57–99). California: Pearson.
- Clark, J., & Yallop, C. (1995). *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Second Edition. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Grobler, M. (1985). Govorni razvoj, razvojne težave in govorne motnje. *Zdravstveni obzornik*, 190–197.
- Marin, A. (2013). *Fonološki (govorni) razvoj otrok med 2,5. in 5,7. letom starosti: transkripcija govora*: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1883>
- McLeod, S., Van Doorn, J., & Reed, V. A. (2001). Normal acquisition of consonant clusters. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 10(2), 99–110.
- Muznik, M. (2012). *Fonološki razvoj otrok med 3. in 7. letom starosti (transkripcija govora)*: diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1287/1/diploma_2.pdf
- Piper, T. (1984). Phonological Processes in ESL Five-Year-Olds. *TESL Canada Journal*, 1(1), 71–80. Pridobljeno 14. 9. 2013 s <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/425>
- Srebot Rejec, T. (1990). Zveze dveh zapornikov v slovenščini in angleščini. *Slavistična revija*, 38(3), 265–283. (Izšlo z meritvami vred v Delovnem poročilu 5819 (str. 265–272, 274–276), okt. 1990 pri Inštitutu Jožef Štefan v Ljubljani.)
- Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

Unuk, D. (2005). *Zlog v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Rokus, Slavistično društvo Slovenije (serija: Slavistična knjižnica/Rokus, 7).

Williamson, G. (2008). Phonological Processes. Pridobljeno 14. 9. 2013 s <http://www.sltinfo.com/phonological-processes/>

Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

PROFESIONALNI RAZVOJ ŠTUDENTOV PREDŠOLSKE VZGOJE IN NJIHOVA PERCEPCIJA POKLICNE KARIERE

Alenka Polak in Tatjana Devjak
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Na izbiro študija in posredno poklica vplivajo različni dejavniki oz. motivi. Študentje predšolske vzgoje so pri tem motivirani z željo delati z otroki, z izkušnjami, ki so jih pridobili med lastnim odraščanjem, s prisotnostjo poklica vzgojitelja predšolskih otrok v družini, motivirajo jih lahko delovni pogoji v vrtcu, možnosti osebnostnega in strokovnega razvoja ter ustvarjalnega izražanja itn. Med študijem se študentje pod vplivom različnih dejavnikov intenzivno osebnostno in profesionalno razvijajo. Z empirično raziskavo na vzorcu prvih in tretjih letnikov študentov smeri predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ($N = 71$) smo ugotovili, da pri njihovi poklicni izbiri prevladujejo notranji, psihološki motivi, npr. delo z mladimi, osebno zadovoljstvo, možnosti osebnostnega in strokovnega razvoja ter ustvarjalnosti. Študenti menijo, da so med študijem najbolj razvijali spretnosti s področja refleksije, s psihološko-pedagoškega področja, s področja načrtovanja pedagoškega dela, s specialno-strokovnih področij, iskanja strokovne literature in komunikacije. Menijo tudi, da so med študijem na osebnostnem področju najintenzivneje razvijali svojo prilagodljivost, empatijo, predanost delu in poklicu, vztrajnost in inovativnost. V svoji nadaljnji poklicni karieri pričakujejo, da bodo imeli možnosti za vseživljenjsko učenje, pridobivanje novih izkušenj in nadaljnje strokovno izobraževanje. Dobljene ugotovitve predstavljajo pomemben prispevek k razpravam o kakovosti študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Ključne besede: profesionalni razvoj, študentje, predšolska vzgoja, spretnosti, poklicna pričakovanja

Professional development of preschool education students and their perception of professional career

Abstract

The choice of study and the choice of occupation are usually affected by various factors or motives. Pre-school education students are motivated either by the desire to work with children, with the experience that they have acquired during their own process of growing up, with the presence of profession of preschool teacher in the family, working conditions in the kindergarten, the possibility of personal and professional development and creative expression, etc. During the study years, students undergo intensive personal and professional development. The empirical study on the sample of students of Pre-school Education at the Faculty of Education, University of Ljubljana ($N = 71$) shows that the students' selection of the study is mostly

based on internal (psychological) motives, working with children, personal fulfilment, opportunities for personal and professional development and creativity. Students recognize that during their study years they mostly develop their skills for reflection, psychological and pedagogical knowledge, skills for planning pedagogical work, special didactic knowledge, literature and resources skills, as well as flexibility, empathy, devotion to pedagogic work, persistence and innovativeness. In their future careers, they expect that they will have an opportunity for life-long learning, engaging in new experiences and in-service training. The findings obtained represent an important contribution to discussions on the quality of the study at the Faculty of Education, University of Ljubljana.

Keywords: professional development, students, preschool education, skills, career expectations

Uvod

Študentje predšolske vzgoje so ob svoji odločitvi za smer študija v bistvu izbrali tudi svoj poklic. Pri tem so jih lahko vodili zelo različni motivi oz. dejavniki. Vsi, ki sodelujemo v izobraževanju vzgojiteljev predšolskih otrok, pa bi si želeli, da bi jih pri tem vodila predvsem želja po delu z otroki ter po spodbujanju in razvijanju njihovih potencialov. Vključenost v študijski program jim v okviru vsebine študijskega programa in učnih načrtov posameznih študijskih predmetov omogoča (ne pa zagotavlja) intenziven proces učenja, usvajanja novega pedagoškega, psihološkega in metodičnega znanja, razvijanja profesionalnih spretnosti oz. profesionalnega razvoja. Čas dodiplomskega študija je tudi čas intenzivnega osebnostnega zorenja in oblikovanja, na katerega poleg vseh izvajalcev, ki smo neposredno vključeni v študijski proces, vplivajo tudi osebnostne, situacijske in socialne posebnosti ter okoliščine posameznika. Pomembno vlogo v procesu oblikovanja poklicne vloge imajo tudi strokovni delavci v vrtcih, od katerih se študentje učijo na hospitacijah, nastopih in na študijski praksi.

V nadaljevanju prispevka bomo predstavili različne dejavnike oz. motive, ki so po mnenju študentov prispevali k izbiri študija študentov predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Z empirično raziskavo smo raziskovali njihova mnenja o tem, v kolikšni meri so med študijem pridobivali določena znanja, spretnosti in osebnostne lastnosti ter se tako profesionalno razvijali. Ugotavljali smo tudi, kako zaznavajo svojo poklicno pot z vidika nadaljnjih možnosti profesionalnega razvoja po koncu študija.

Dejavniki, ki vplivajo na poklicno odločitev

Odločitev za študij oz. poklic je za vsakega, ki končuje osnovnošolsko ali srednješolsko šolanje, velika in pomembna odločitev, saj se pri tem posredno odločamo tudi o svojem prihodnjem načinu življenja. Na odločitev za študij oz. poklic tako vplivajo različni dejavniki oz. motivi. Na to odločitev običajno vpliva posameznikovo poznavanje poklica, za katerega se odloča, zlasti informacije, ki jih posameznik med svojim odločanjem sprejema od staršev, razrednikov in drugih učiteljev, svetovalnih delavcev, kariernih svetovalcev, strokovnjakov iz različnih ustanov, vrstnikov, znancev, v poklicu že uveljavljenih posameznikov. Predstave o poklicu, ki si jih posameznik oblikuje na osnovi tako pridobljenih informacij, pa lahko pomembno odstopajo od prave »slike« poklica v neposredni praksi. Odločitev za študij pa je odvisna tudi od posameznikove osebnosti, ki predstavlja »celoto, sestavljeno iz številnih trajnih značilnosti – osebnostnih lastnosti, ki se združujejo v značilen vzorec, ki je enkratno in neponovljivo« (Musek, 1993, str. 190), in od procesa njegovega učenja v najširšem smislu. Notranji motivi so v posamezniku in so lahko psihološke ali fiziološke narave, zunanji pa izhajajo iz posameznikovega okolja in so lahko fizični (tudi ekološki) ali socialni. Psihološki dejavniki izhajajo iz značilnosti posameznikove osebnosti (osebnostne lastnosti), npr. sposobnosti, temperament, karakter, spoznavni stili, učne strategije, spretnosti, samopodoba, interes, predznanje na nekem področju idr. Nekateri avtorji razlage dejavnikov, ki vplivajo na študijske oz. poklicne odločitve, delijo na psihološke in nepsihološke teorije. Po B. Brančič (1986) vse psihološke teorije temeljijo na skupni predpostavki, da posameznik svoj poklic svobodno izbira in da lahko vpliva na svojo profesionalno prihodnost. Poklicna odločitev posameznika po teh teorijah ni nekaj spontanega, ampak premišljena odločitev, ki je odvisna tudi od značaja posameznika. Med razlagami psiholoških dejavnikov poklicne izbire B. Brančič (1986) omenja teoretične poglede številnih avtorjev, npr. Ginzberga, Ginzburga, Axelrada in Herme, A. Roe, Hollanda, Supra, Hoopacka idr., ki pa jih na tem mestu ne bomo podrobneje razlagali. Nepsihološke ali t. i. zunanje teorije po B. Brančič (1986) pa poudarjajo, da na poklicno odločitev vplivajo dejavniki iz okolja posameznika. Med temi teorijami avtorica (prav tam) omenja teorijo naključij ter ekonomske in sociološke teorije. Naštete teorije individualnim lastnostim posameznika, kot so npr. sposobnosti, zmožnosti, motivi, interesi, vrednote in osebnostne lastnosti, ne priznavajo večjega pomena pri odločanju za poklic. Ena najbolj razširjenih in laičnih razlag o tem, kako si posameznik izbira poklic, je teorija naključij, po kateri je odločitev za poklic posledica nekih naključnih okoliščin in dogodkov, v katerih se posameznik znajde v procesu odločanja. Najvidnejši predstavniki te teorije so: Miller, Form in Caplow (prav tam). Ekonomske teorije zagovarjajo

predvsem ekonomisti, ki menijo, da se posameznik za določen poklic odloča na osnovi predvidevanja zaslužka, katerega višina pa je odvisna od ponudbe in povpraševanja na trgu delovne sile. Kot najvidnejša predstavnik te teorije B. Brančič (1986) omenja Clarka in Thomasa. Predstavnik socialne teorije (npr. Miller, Form, Caplow in Hallingshead) pa zagovarjajo tezo, da sta glavna dejavnika izbire poklica družbena pripadnost posameznika in njegov socialni položaj (status) v družbi (prav tam).

Zavedati se je treba, da je natančno opredeljevanje dejavnikov kot psiholoških ali nepsiholoških precej nenatančno, saj je psihološko dejstvo, da se vse psihološke dimenzije (od sposobnosti, karakterja, interesov, motivacije idr.) vedno oblikujejo v odvisnosti od sociokulturnega konteksta, v katerem posameznik živi.

Fiziološki dejavniki odločanja za poklic so vezani na posameznikove telesne zmožnosti in posebnosti, kot so npr. telesna konstitucija, telesna kondicija, različne motnje v telesnem razvoju, bolezni idr. Socialni dejavniki so povezani z vplivom staršev, družine, vrstnikov, različnih modelov vlog in medijev, pogosto pa so poleg prej navedenih izpostavljeni še izobraževalni dejavniki, ki temeljijo na značilnostih nalog, obveznosti, težavnosti študija in drugih z izobraževanjem povezanih vidikov motivacije za učenje in študij (OECD, 2000). Na izbiro študija in posredno poklica lahko vplivajo tudi osebne predstave, ki jih ima posameznik o določenem poklicu, poznanstva in izkušnje s predstavniki določenega poklica, prepoznavnost tipičnih predstavnikov poklica v vsakdanjem življenju in »popularizacija« poklica v medijih. Na poklicne odločitve vpliva tudi status, ki ga določeni življenjski (npr. poklicni) vlogi pripiše družba.

Profesionalni razvoj kot proces doseganja kompetenc in oblikovanja poklicne vloge

Sodobni čas postavlja pred posameznike visoka pričakovanja na vseh področjih – »da bodo pripravljeni za učenje in osmišljanje množice informacij, da bodo sposobni bolj avtonomnega, strpnejšega in bolj sodelujočega obnašanja, kot je bilo to v preteklosti, ter da bodo imeli hkrati sposobnost in pripravljenost hitro pridobiti nove spretnosti ter se znati prilagajati novim izzivom in situacijam« (Devjak in Polak, 2007, str. 25). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim vstopom na dodiplomsko izobraževanje, se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem – kot karierni razvoj na njihovi poklicni poti v praksi. Znotraj tega so strokovni delavci deležni formalnih in neformalnih oblik izobraževanja v okviru programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

pa tudi samoizobraževanja in izkušenjskega učenja. O profesionalnem razvoju obstaja v strokovni literaturi veliko različnih modelov, npr. model po Fullerjevi, Hubermanu, Javrhovi, Berlinerju, Drayfusu in drugi (Valenčič Zuljan, 2012; Devjak in Polak, 2007). V posamezne značilnosti omenjenih modelov se na tem mestu ne bomo poglobljali, vsem pa je skupen podoben pogled na profesionalni razvoj, ki ga M. Valenčič Zuljan (2012, str. 17) opredeljuje kot: »proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem študenti razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.« Med dodiplomskim študijem je profesionalni razvoj vezan na doseganje splošnih in specifičnih kompetenc, ki jih določajo učni načrti znotraj posameznega študijskega programa. Nabor teh kompetenc vključuje nekatere generične kompetence diplomantov univerzitetnih študijskih programov, generične kompetence diplomantov – strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – in poučevalne kompetence v vzgoji in izobraževanju, vsak študijski program pa je oblikoval še nabor specifičnih kompetenc, v katerih se odraža posebnost poklicnih vlog, za katere študij ali posamezni predmet izobražuje (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). V procesu prenove so bile splošne in specifične kompetence podlaga za oblikovanje strukture študijskih programov in učnih načrtov, znotraj katerih so vplivale na izbiro študijskih vsebin, pričakovanih učnih dosežkov, izbiro metod poučevanja ter načinov preverjanja in meril ocenjevanja (prav tam). Delovna skupina za predšolsko vzgojo je v prenovi študijskih programov postavila kompetence prihodnjih diplomantov, ki »v nekem smislu nadomeščajo lik vzgojitelja, ki je bil v preteklosti preveč idealiziran in dejansko nedosegljiv« (Devjak et al., 2006, str. 193). Iz predstave, da je vzgojitelj predšolskih otrok »popolna osebnost, ki zavestno kontrolira vso svojo dejavnost, postopke in odnose, ki obvlada vsa predmetna področja ter jih ustrezna aplicira na vzgojo in izobraževanje mlajših otrok« (prav tam), se je oblikovalo strokovno mnenje, da »moramo pri oblikovanju poklicne vloge vzgojitelja predšolskih otrok stremeti predvsem k temeljni in fleksibilni usposobljenosti, ki bo diplomante pedagoških študijskih smeri pripravila za uspešen začetek dela oz. za zaposljivost, hkrati pa bo omogočala učinkovito pridobivanje dodatnih sposobnosti in potencialov – tj. strokovno izgrajevanje v perspektivi vseživljenjskega učenja« (prav tam). Na področju predšolske vzgoje se je pri oblikovanju študijskih načrtov poleg seznama splošnih kompetenc (npr. sposobnost komuniciranja, sodelovalno in timsko delo, sintetično, analitično, ustvarjalno mišljenje in reševanje problemov, fleksibilna uporaba znanja v praksi, avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo)evalviranje in prizadevanje za kakovost idr.) in poučevalnih kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja (npr. poznavanje vsebine in metodike področja, razumevanje in uporaba

kurikularnih teorij ter splošnega in didaktičnega znanja, interdisciplinarno povezovanje vsebin, uporaba specialnopedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami, pedagoško vodenje razreda ali skupine, organiziranje aktivnega in samostojnega učenja ter usposabljanje idr.) oblikovalo tudi nabor specifičnih kompetenc. Te so npr. poznavanje, kritično ovrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in o učenju pri načrtovanju, izvajanju in pri evalvaciji vzgojnega dela, poznavanje in avtonomno izvajanje učnega programa za predšolsko področje in prvega razreda devetletne OŠ, poznavanje vseh področij dejavnosti v vrtcu in predmetov v 1. razredu OŠ, učinkovita in fleksibilna organizacija prostora in časa, opazovanje ter spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok idr. (Devjak et al., 2006, str. 201–202).

Učinkovito doseganje kompetenc kot oblikovanje osebnostnih lastnosti, razvijanje spretnosti in sposobnosti in s tem profesionalni razvoj v smeri poklicne vloge vzgojitelja predšolskih otrok je prav zaradi kompleksnosti te poklicne vloge tako zahteven proces. Poklic vzgojitelja predšolskih otrok lahko združuje več različnih vlog, ki vplivajo za presojo o (ne)zahtevnosti tega poklica. M. Batistič (1990) meni, da je težko presojati o vlogah vzgojitelja v oddelku vrtca, ne da bi pri tem upoštevali njegov položaj v širšem družbenem kontekstu, tj. v ustanovi, v kateri dela, v sistemu predšolske vzgoje in v družbi. Avtorica navaja šest različnih vlog vzgojitelja v odnosu do otrok: vlogo varuha, vlogo modela, vlogo učitelja in tutorja, vlogo partnerja v igri, vlogo opazovalca in diagnostika ter vlogo terapevta. Pestrost vlog, na katerih temelji poklic vzgojitelja predšolskih otrok, je nepogrešljiva za čustveni, intelektualni in za socialni razvoj otrok ter narekuje določene osebnostne lastnosti vzgojitelja. Tako je zaželeno, da je vzgojitelj predšolskih otrok topla, občutljiva, fleksibilna, iskrena, pristna, fizično močna, vitalna, strastna, čustveno stabilna, sočutna in samozavestna osebnost, ki ima smisel za humor, z zmožnostjo spodbujanja razvoja otrok in učenja iz izkušenj (Catron in Allen, 1999). Zaradi kompleksnosti poklicne vloge vzgojitelja predšolskih otrok je pomembno, da se v procesu doseganja kompetenc tisti, ki prenovljene programe študija izvajamo, in tudi študentje kot udeleženci teh programov zavedamo, da smo za doseganje kompetenc, ki oblikujejo poklicno vlogo, soodgovorni. Za kakovosten profesionalni razvoj študentov (in nas, njihovih učiteljev) je potreben partnerski pristop, ki temelji na aktivni udeležbi vseh udeleženi na fakulteti (visokošolskih učiteljev, sodelavcev in študentov) pa tudi mentorjev v vrtcih in strokovnjakov z različnih področij, ki na različnih stopnjah izobraževanja sodelujejo s fakulteto.

Poklicna kariera kot nadaljevanje profesionalnega razvoja po študiju

Poklic, poklicna pot, poklicna kariera so pojmi, katerih pomena se mlad človek polno zaveda šele, ko končuje svoje šolanje in vstopa na trg dela. Poklicna pot je proces rasti in učenja vse od otroštva naprej, kariera pa je tisti del te poti, ko je posameznik aktivno vključen v delovne procese (Javrh, 2008). V preteklosti je izraz kariera predstavljal sprejemljivo obliko karierizma in napredovanja, postopno pa se je uveljavil kot zamenjava za izraz poklic. Novejša pojmovanja kariere imajo širši pomen; najširši konsenz ima opredelitev, da je »kariera definirana kot vzorec z delom povezanih izkušenj, ki se razteza skozi posameznikovo življenje« (Greenhaus et al., 2000 po Javrh, 2008). Javrh (2008) navaja Scheinovo opredelitev iz leta 1978, po kateri so zunanja kariera določene poti razvoja posameznikov, ki jih načrtuje in predvideva (pa tudi zahteva) delovna organizacija, notranja kariera pa so poti razvoja, ki jih v odvisnosti od psihosocialnega razvoja in poklicnih aspiracij izbira posameznik. Notranja kariera je vrsta korakov ali faz, ki sestavljajo posameznikov lastni koncept napredovanja znotraj poklica, zunanja pa se nanaša na objektivne kategorije, ki jih družba in organizacije uporabljajo za označevanje napredovanja po hierarhiji v določenem poklicu (prav tam, str. 15). V strokovni literaturi se uporablja tudi izraz »razvoj kariere«, ki poudarja proces razvoja in poteka v celotnem življenjskem okolju, vsebuje značilne spremembe in prehode (Hansen, 2000, v Javrh, 2000). M. Valenčič Zuljan in sodelavci, ki so poklicni razvoj preučevali pri učiteljih mentorjih in učiteljih pripravnikih (Valenčič Zuljan et al., 2006), poudarjajo, da je –dolgoročno gledano – najbolj smiselno vlagati v profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na začetku njihove poklicne poti. V tej smeri je pomemben zlasti dobro organiziran in financiran sistem pripravištva in kakovostnega usposabljanja mentorjev. Temelji sistematičnega profesionalnega razvoja se postavljajo že med dodiplomskim izobraževanjem, pri čemer je zaželeno, da posameznik prepleta svoj profesionalni razvoj z načrtovanjem kariere (Monks et al., 2009). To prepletanje ni le priprava na »svet dela«, ampak tudi pomemben dejavnik zavedanja, da je oblikovanje lastne poklicne vloge dolg in kontinuiran proces, ki se v bistvu nikoli ne konča. Bell in Gilbert (1996) poudarjata, da je profesionalni razvoj predvsem razvoj zavedanja o pestrosti vlog učitelja/vzgojitelja in nenehno prilagajanje teh vlog spremenljivim delovnim okoliščinam in ciljnim skupinam. Strokovni delavcev je tako v vlogi učitelja, učenca in raziskovalca lastne prakse, pedagoško delo pa je nenehno reflektiranje in dajanje podpore v procesu učenja.

Namen raziskave in hipoteze

Z empirično deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno raziskavo smo želeli raziskati: 1) motive oz. dejavnike, ki so po mnenju študentov prispevali k njihovi izbiri študija predšolske vzgoje (v nadaljevanju: PV) na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani; 2) v kolikšni meri po mnenju študentov PV študijski proces spodbuja njihov profesionalni razvoj, tj. nudi strokovno znanje, razvija spretnosti in osebnostne značilnosti; 3) kakšna pričakovanja imajo študenti PV v povezavi s svojim profesionalnim razvojem po koncu šolanja oz. v poznejšem poklicnem življenju.

Pred raziskovanjem smo si zastavili tudi tri statistične hipoteze. Tako smo predvidevali, da (H 1) obstajajo statistično pomembne razlike med študenti 1. in 3. letnika v tem, kateri dejavniki so pri njih najbolj vplivali na izbiro študija; (H 2) da obstajajo statistično pomembne razlike med študenti 1. in 3. letnika v ocenah, katera znanja, spretnosti in osebne lastnosti so najbolj razvijali med študijem; (H 3) da se pričakovanja študentov o njihovem profesionalnem razvoju v poznejšem poklicnem življenju statistično pomembno razlikujejo glede na letnik študija.

Metoda raziskovanja in vzorec

Empirična kavzalno-neeksperimentalna raziskava je bila izvedena kot študija prereza z enim merjenjem. Na zastavljena raziskovalna vprašanja smo iskali odgovore s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vključeval vprašanja zaprtega in odprtega tipa ter tri in štiristopenjske ocenjevalne lestvice. V vzorcu je sodelovalo 68 študentov prvega ($N_1 = 35$) in tretjega letnika ($N_2 = 33$) študentov študijske smeri predšolska vzgoja. Vsi anketiranci so bili ženskega spola. Anketiranje je potekalo maja 2013 in je bilo anonimno. Dobljene rezultate smo statistično obdelali v programih Excel in SPSS ter jih tabelarično in grafično prikazali.

Rezultati z interpretacijo

Rezultate raziskave bomo v nadaljevanju predstavili po posameznih raziskovalnih vprašanjih, znotraj katerih bomo tudi preverjali zastavljen hipoteze. Preglednice vključujejo osnovno opisno statistiko po posameznih trditvah, tj. aritmetične sredine (M), standardne odklone (SD), izračun absolutnih razlik, izračunane vrednosti t -preizkusa (t), stopnje prostosti (df) in vrednosti statistične pomembnosti v t -preizkusu (p).

Dejavniki, ki so vplivali na poklicno izbiro

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja so študentje predšolske vzgoje ocenjevali, v kolikšni meri so v ocenjevalni lestvici navedeni motivi oz. dejavniki prispevali k njihovi izbiri študija predšolske vzgoje. Anketiranci so se lahko odločali za štiri različne odgovore: 1) ne drži, 2) delno drži, 3) večinoma drži in 4) popolnoma drži. V preglednici 1 predstavljamo dejavnike, ki so po mnenju študentov PV najbolj vplivali na njihovo izbiro študija, v preglednici 2 je prikazana osnovna opisna statistika glede na letnik, v preglednici 3 pa izračun t- preizkusa za neodvisne vzorce, s katerim smo preverjali hipotezo H 1.

V ocenjevalni lestvico so imeli študentje na izbiro 22 različnih dejavnikov; od tega jih je bilo 13 notranjih in psihološko naravnanih, 9 pa zunanjih in vezanih na delovne pogoje, socialno okolje, prednosti, povezane z življenjskim standardom in drugimi zunanjimi okoliščinami.

Študentje predšolske vzgoje ($N = 68$) so vsem notranjim dejavnikom v primerjavi z zunanjimi dejavniki pripisali višji vpliv na njihovo izbiro študija; prav za vse ocenjevane notranje dejavnike so menili, da v povprečju večinoma ali popolnoma držijo. Razlika v povprečnih vrednostih za notranje dejavnike ($M_{\text{notr.}} = 3,36$) v primerjavi z zunanjimi dejavniki ($M_{\text{zun.}} = 1,87$) je velika in z vidika analize vstopnih motivov za študij predšolske vzgoje zelo spodbudna. Med dejavniki, ki so po mnenju študentov v največji meri prispevali k odločitvi za študij PV (odg. »popolnoma drži«), izstopajo predvsem želja po delu z otroki oz. mladino ($M = 3,85$), zavedanje, da jim bo ta poklic omogočal ustvarjalnost ($M = 3,75$), delovno zadovoljstvo ($M = 3,65$), strokovni razvoj ($M = 3,60$) in osebni razvoj ($M = 3,55$). Omenjene visoke povprečne vrednosti posredno nakazujejo tudi vrednostno naravnano študentov; znotraj svojega poklicnega poslanstva torej na prvo mesto postavljajo svojo notranjo željo po delu z otroki ter naravnano k ustvarjalnosti, razvijanju svoje strokovnosti in svoje osebnosti.

Dejavniki, pri katerih so študentje PV izrazili najmanjše strinjanje (med ocenama »ne drži« in »delno drži«), so sami zunanji dejavniki. Najnižjo aritmetično sredino ima trditev, da je vpis na omenjeni študij posledica nevpisa na prvotno izbran program, kar je logično, glede na to, da je za vpis na študij PV potrebno zelo visoko število doseženih točk na maturi in da je vpis omejen. Študentje so večinoma izrazili nestrinjanje, da bi se vpisali iz naključnih razlogov, zato ker je ta poklic prisoten tudi v njihovi družini, ker bi se jim zdel lahek ali pa na željo staršev. Zunanji dejavniki torej pri študentih PV niso vplivali na njihovo izbiro študija oz. poklica, kar je vsekakor spodbudno.

Preglednica 1: Dejavniki, ki so po mnenju študentov PV vplivali na njihovo izbiro študija (N = 68)

Dejavniki izbire študija	M	Notranji/Zunanji
Imam močno željo delati z otroki/mladino.	3,85	N
Ta poklic mi bo omogočal, da bom ustvarjalen/-na.	3,75	N
Ta poklic mi bo omogočal delovno zadovoljstvo.	3,65	N
Ta poklic mi bo omogočal strokovni razvoj.	3,60	N
Ta poklic mi bo omogočal osebnostni razvoj.	3,55	N
Menim, da bom tako vzgled otrokom/mladini.	3,40	N
Zdi se mi, da sem rojen/-a za ta poklic.	3,25	N
Ta poklic mi bo omogočal, da sem avtonomen/-na.	3,25	N
Vedno sem si želel/-a postati to, za kar študiram.	3,15	N
Ta poklic mi bo omogočal nadaljnje izobraževanje.	3,15	N
Študiram, ker želim vplivati na otroke ali mladino.	3,10	N
V tem poklicu imam dobre možnosti poklicnega razvoja.	3,05	N
Šolanje na pedagoški fakulteti je zame izziv.	2,95	N
V tem poklicu so privlačni delovni pogoji.	2,70	Z
Poklic mi bo omogočal dostojno preživetje.	2,65	Z
Pedagoški poklic ima v naši družbi visok status.	2,15	Z
V tem poklicu so velike možnosti za zaposlitev.	2,10	Z
Moji starši so želeli, da dosežem ta poklic.	1,85	Z
Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven.	1,60	Z
Ta poklic je prisoten tudi v moji družini.	1,37	Z
Da študiram za ta poklic, je čisto naključje.	1,30	Z
Ni se mi uspelo vpisati v prvotno izbran program.	1,15	Z

Generacije študentov se lahko zelo razlikujejo v motivih za študij oz. v dejavnikih, ki so vplivali na njihovo poklicno usmeritev. V nadaljevanju predstavljamo še primerjavo dobljenih rezultatov glede na letnik študija. Z analizo absolutnih razlik v aritmetičnih sredinah za posamezne dejavnike (preglednica 2) lahko ugotovimo, da se študentje 1. letnika v primerjavi s študenti 3. letnika bolj strinjajo, da jim bo ta poklic omogočal dostojno preživetje, da želijo vplivati na otroke/mladino in da je študij na pedagoški fakulteti zanje izziv. Študentje 3. letnika pa se v primerjavi s študenti 1. letnika bolj strinjajo, da PV študirajo po naključju. To ugotovitev lahko utemeljimo tudi s tem, da smo v času, ko so bili anketirani študentje 3. letnika vpisani v 1. letnik študija, povečali vpis s 60 na 90 študijskih mest, kar je gotovo prispevalo k temu, da so se vpisali tudi nekateri za študij PV manj notranje motivirani študenti.

Preglednica 2: Dejavniki, ki so vplivali na izbiro študija oz. poklica glede na letnik študija

Dejavniki izbire študija	M (I)	M (III)	Razlika (III – I)	SD (I)	SD (III)
Vedno sem si želel/-a postati to, za kar študiram.	3,11	3,21	0,10	0,867	1,111
Ta poklic je prisoten tudi v moji družini.	1,43	1,64	0,21	0,850	0,895
Imam močno željo delati z otroki/mladino.	3,94	3,82	-0,12	0,236	0,392
Šolanje na pedagoški fakulteti je zame izziv.	3,23	2,70	-0,53	0,690	0,810
Pedagoški poklic ima v naši družbi visok status.	2,11	2,21	0,10	0,758	0,96
Ta poklic mi bo omogočal delovno zadovoljstvo.	3,71	3,61	-0,11	0,622	0,556
V tem poklicu imam dobre možnosti poklicnega razvoja.	3,14	3,00	-0,14	0,772	0,661
Menim, da bom tako vzgled otrokom/mladini.	3,51	3,33	-0,18	0,702	0,736
V tem poklicu so privlačni delovni pogoji.	2,74	2,70	-0,05	0,780	0,728
Zdi se mi, da sem rojen/-a za ta poklic.	3,40	3,06	-0,34	0,553	0,827
Moji starši so želeli, da dosežem ta poklic.	1,97	1,67	-0,30	1,014	0,890
Poklic mi bo omogočal dostojno preživetje.	3,00	2,33	-0,67	0,686	0,957
Da študiram za ta poklic, je čisto naključje.	1,09	1,52	0,43	0,284	0,972
Študiram, ker želim vplivati na otroke ali mladino.	3,37	2,79	-0,58	0,690	0,781
V tem poklicu so velike možnosti za zaposlitev.	1,97	2,18	0,21	0,857	0,808
Ta poklic mi bo omogočal osebnostni razvoj.	3,69	3,39	-0,29	0,530	0,659
Ta poklic mi bo omogočal strokovni razvoj.	3,66	3,48	-0,17	0,539	0,566
Ta poklic mi bo omogočal, da bom ustvarjalen/-na).	3,89	3,58	-0,31	0,323	0,561
Ta poklic mi bo omogočal nadaljnje izobraževanje.	3,29	3,03	-0,26	0,750	0,770
Ta poklic mi bo omogočal, da bom avtonomen/-na).	3,40	3,06	-0,34	0,736	0,930
Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven.	1,43	1,76	0,33	0,778	0,902
Ni se mi uspelo vpisati v prvotno izbran program.	1,14	1,24	0,10	0,55	0,792

V okviru tega raziskovalnega vprašanja smo statistično preverjali hipotezo H 1, s katero smo predvidevali statistično pomembne razlike med študenti 1. in 3. letnika v tem, kateri dejavniki so pri njih najbolj vplivali na izbiro študija (preglednica 3). Statistično pomembne razlike smo potrdili pri sedmih trditvah, pri čemer so študentje 1. letnika v primerjavi s študenti 3. letnika, z izjemo ene trditve, izražali večji vpliv navedenih dejavnikov na izbiro študija oz. poklica. V navedenih primerih lahko hipotezo H 1 potrdimo. Študentje 1. letnika so torej statistično pomembno bolj prepričani, da je študij na pedagoški fakulteti zanje izziv, da so rojeni za ta poklic, da jim bo ta poklic omogočal dostojno preživetje, da želijo vplivati na otroke/mladino in da jim bo poklic omogočal osebnostni razvoj. Študentje 3. letnika pa so statistično pomembno izrazili večje prepričanje, da je k vpisu na študij PV prispevalo naključje.

Preglednica 3: Izračun t-preizkusa za dejavnike izbire študija glede na letnik študija

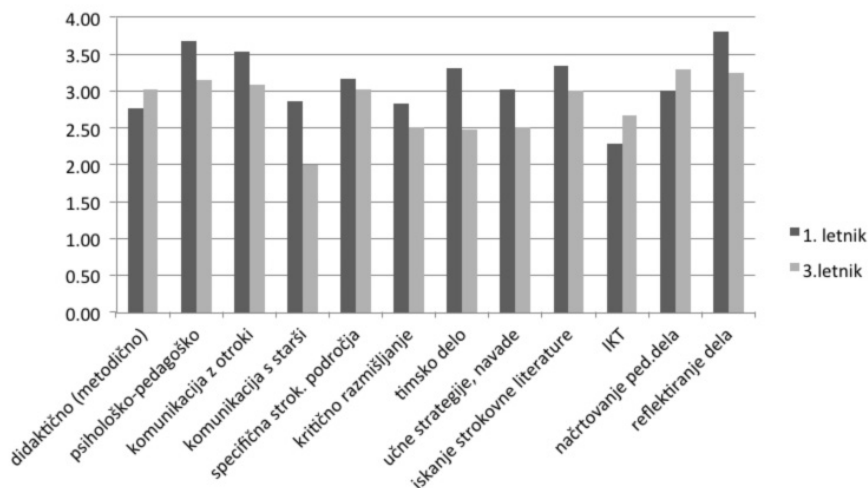
Dejavniki izbire študija	M (I)	M (III)	t	df	p
Vedno sem si želel postati to, za kar študiram.	3,11	3,21	0,403	66	0,686
Ta poklic je prisoten tudi v moji družini.	1,43	1,64	0,980	66	0,330
Imam močno željo delati z otroki/mladino.	3,94	3,82	-1,579	66	0,114
Šolanje na pedagoški fakulteti je zame izziv.	3,23	2,70	-2,907	66	0,005
Pedagoški poklic ima v naši družbi visok status.	2,11	2,21	0,464	66	0,642
Ta poklic mi bo omogočal delovno zadovoljstvo.	3,71	3,61	-0,758	66	0,453
V tem poklicu imam dobre možnosti pokl. razvoja.	3,14	3,00	-0,821	66	0,417
Menim, da bom tako vzgled otrokom/mladini.	3,51	3,33	-1,036	66	0,303
V tem poklicu so privlačni delovni pogoji .	2,74	2,70	-0,251	66	0,803
Zdi se mi, da sem rojen/-a za ta poklic.	3,40	3,06	-1,977	66	0,050
Moji starši so želeli, da dosežem ta poklic.	1,97	1,67	-1,319	66	0,193
Poklic mi bo omogočal dostojno preživetje.	3,00	2,33	-3,284	66	0,001
Da študiram za ta poklic, je čisto naključje.	1,09	1,52	2,441	66	0,015
Študiram, ker želim vplivati na otroke/mladino.	3,37	2,79	-3,259	66	0,002
V tem poklicu so velike možnosti za zaposlitev.	1,97	2,18	1,042	66	0,302
Ta poklic mi bo omogočal osebni razvoj.	3,69	3,39	-2,006	66	0,048
Ta poklic mi bo omogočal strokovni razvoj.	3,66	3,48	-1,284	66	0,203
Ta poklic mi bo omogočal, da sem ustvarjal/-na.	3,89	3,58	-2,772	66	0,006
Ta poklic mi bo omogočal nadaljnje izobraževanje.	3,29	3,03	-1,384	66	0,171
Ta poklic mi bo omogočal, da sem avtonomen/-na.	3,40	3,06	-1,659	66	0,100
Ta študij se mi je zdel lahek in manj zahteven.	1,43	1,76	1,606	66	0,111
Ni se mi uspelo vpisati se v prvotno izbran program.	1,14	1,24	0,599	66	0,547

Zaznavanje profesionalnega razvoja med študijem

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo želeli raziskati njihovo zaznavanje profesionalnega razvoja med dodiplomskim študijem. Omenjeno smo ugotavljali z dvema ocenjevalnima lestvicama v anketnem vprašalniku, na katerih so študentje ocenjevali z odgovori 1) nisem razvijal/-a, 2) sem delno razvijal/-a, 3) sem opazno razvijal/-a in 4) sem izrazito razvijal/-a. Odgovore smo po danem ključu točkovali, izračunali aritmetične sredine in standardne odklone, absolutne razlike med študenti 1. in 3. letnika ter izračunali t-preizkus za neodvisne vzorce, s katerim smo preverjali statistično pomembnost razlik glede na letnik. Zaradi obsežnosti teh podatkov jih bomo le opisali, tabelarni prikazi pa so dostopni v osebni arhivu avtoric tega prispevka.

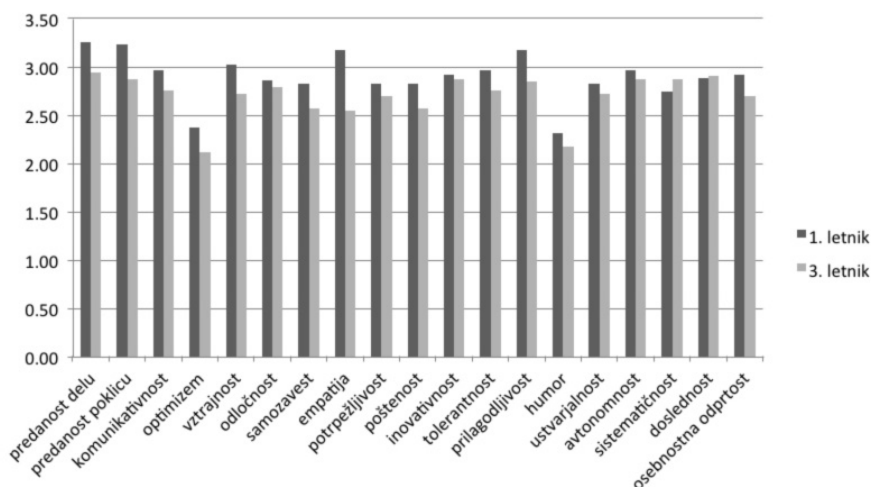
Profesionalni razvoj študentov temelji na razvijanju njihovih splošnih in specifičnih kompetenc; vključuje pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti,

različnih zmožnosti in osebnostnih lastnosti. Graf 1 primerjalno prikazuje mnenja študentov o tem, v kolikšni meri so med študijem pridobivali oz. razvijali določena znanja in spretnosti, graf 2 pa mnenja študentov o tem, v kolikšni meri so med študijem razvijali svoje osebnostne lastnosti, ki na področju vzgoje in izobraževanja pomembno prispevajo k pedagoški kompetentnosti.



Graf 1: Mnenja študentov o tem, v kolikšni meri so med študijem pridobivali oz. razvijali določena znanja in spretnosti

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko ugotovimo, da anketirani študenti PV v povprečju menijo, da so med svojim študijem opazno ali izrazito razvijali svoje spretnosti reflektiranja ($M = 3,5$), pridobivali pedagoško-psihološko znanje ($M = 3,45$), pridobivali znanje in razvijali spretnosti s področja komunikacije z otroki ($M = 3,30$), razvijali spretnosti iskanja strokovne literature ($M = 3,5$) in s področja načrtovanja pedagoškega dela ($M = 3,15$). V povezavi z osebnostnim razvojem pa so menili, da so med študijem najbolj razvijali svojo predanost delu ($M = 3,10$), predanost poklicu ($M = 3,05$), komunikativnost ($M = 2,90$), inovativnost ($M = 2,90$), tolerantnost ($M = 2,90$) in doslednost ($2,90$). Vse naštetе osebnostne lastnosti so pomemben del profesionalne vloge vzgojitelja predšolskih otrok in kompetenc, ki jih študijski program predšolske vzgoje sistematično razvija.



Graf 2: Mnenja študentov o tem, v kolikšni meri so med študijem razvijali svoje osebnostne lastnosti

Največje absolutne razlike med študenti 1. in 3. letnika najdemo v njihovih ocenah, v kolikšni meri so med študijem pridobivali znanja, razvijali spretnosti ali osebnostne lastnosti na področju komunikacije s starši, timskega dela, refleksije in empatije – za vse navedeno študenti 3. letnika v primerjavi s študenti 1. letnika menijo, da so med študijem razvijali v manjši meri. Vsekakor ni logično, da bi imeli študentje 3. letnika omenjenih znanj, spretnosti in empatičnih zmožnosti manj, ampak gre za to, da so pod vplivom študija povišali svoja pričakovanja in svojo občutljivost za omenjena področja, to pa je prispevalo k večji samokritičnosti glede lastnih pridobljenih kompetenc na omenjenih področjih.

Znotraj tega raziskovalnega vprašanja smo predvidevali, da obstajajo statistično pomembne razlike med študenti 1. in 3. letnika v ocenah, katera znanja, spretnosti in osebnostne lastnosti so najbolj razvijali med študijem (H 2). Razlike med študenti obeh letnikov smo tudi statistično testirali s t-preizkusom za neodvisne vzorce. Ugotovili smo, da se študentje obeh letnikov statistično pomembno razlikujejo v pogledih, kako izrazito so med študijem pridobivali oz. razvijali svoje pedagoško-psihološko znanje ($t = 3,81$; $p = 0,000$), znanja in spretnosti komuniciranja z otroki ($t = 2,69$; $p = 0,009$), znanja in spretnosti komunikacije s starši ($t = 4,63$; $p = 0,000$), timskega dela ($t = 4,6$; $p = 0,000$), učnih strategij in navad ($t = 2,89$; $p = 0,005$) ter refleksije ($t = 3,97$; $p = 0,000$). V navedenih primerih lahko hipotezo H 2 potrdimo. Timsko delo je pomemben vzvod kakovosti pedagoškega dela v vrtcu (Polak, 2008), refleksija pa je ima osrednje mesto v vseh sodobnih pojmovanjih profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 2012; Polak, 2012).

Študentje 1. letnika so v primerjavi s študenti 3. letnika PV v vseh primerih menili, da so navedena področja znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti med študijem manj izrazito razvijali. Tudi pri interpretaciji teh spoznanj lahko izhajamo iz predvidevanja, da študentje proti koncu študija zvišajo svoja pričakovanja glede svojih kompetenc. V tretjem letniku se zavedajo, da bodo v kratkem vstopili na trg delovne sile; ob svojih praktičnih izkušnjah v okviru študijske prakse intenzivno preverjajo svoje poklicne kompetence in pri neposrednem pedagoškem delu v vrtcu večajo svoje zavedanje za področja lastne manjše kompetentnosti.

Pričakovanja v povezavi s profesionalnim razvojem po študiju

V okviru tretjega raziskovanega vprašanja nas je zanimalo, kakšna pričakovanja imajo študentje PV v povezavi s svojim profesionalnim razvojem po koncu šolanja oz. v poznejšem poklicnem življenju. Na omenjeno vprašanje so študentje odgovarjali tako, da so ob različnih navedbah v ocenjevalni lestvici odgovarjali, da omenjenega 1) ne pričakujejo; 2) delno pričakujejo, 3) večinoma pričakujejo in 4) popolnoma pričakujejo. Rezultate na omenjeno raziskovalno vprašanje prikazuje preglednica 4, ki vključuje tudi rezultate izračuna t-preizkusa za neodvisne vzorce.

Preglednica 4: Izračun t-preizkusa za pričakovanja v povezavi s profesionalnim razvojem po koncu šolanja oz. v poklicnem življenju glede na letnik študija

Področja pričakovanj	M (I)	M (III)	Razlika (III – I)	SD (I)	SD (III)	t	df	p
Iniciativnost	3,14	2,91	-0,23	0,601	0,678	-1,50	66	0,137
Strokovno delo	3,54	3,27	-0,27	0,657	0,674	-1,67	66	0,099
Ustvarjalno delo	3,51	3,33	-0,18	0,658	0,692	-1,10	66	0,273
Timsko delo	3,63	3,24	-0,39	0,598	0,614	-2,62	66	0,011
Pozitivno vplivati na druge	3,51	3,33	-0,18	0,507	0,692	-1,22	66	0,221
Sodelovalno učenje	3,31	3,27	-0,04	0,718	0,626	-0,25	66	0,801
Učenje iz lastnih izkušenj	3,66	3,55	-0,11	0,639	0,617	-0,73	66	0,466
Učenje iz izkušenj sodelavcev	3,23	3,36	0,14	0,770	0,699	0,76	66	0,453
Učenje iz lastnih napak	3,69	3,58	-0,11	0,583	0,708	-0,70	66	0,486
Samoizobraževanje z literaturo	2,97	2,97	0,00	0,785	0,684	-0,01	66	0,992
Konference in posveti	3,20	3,15	-0,05	0,759	0,712	-0,27	66	0,787
Strokovno izobraževanje	3,43	3,33	-0,10	0,698	0,692	-0,56	66	0,574
Vseživljenjsko učenje	3,63	3,61	-0,02	0,547	0,609	-0,16	66	0,873
Vnašanje novosti	3,40	3,12	-0,28	0,881	0,740	-1,42	66	0,164
Dobra plača	2,97	2,39	-0,58	0,785	0,747	-3,11	66	0,003
Napredovanje v plačne razrede	2,83	2,76	-0,07	0,891	0,792	-0,35	66	0,730
Napredovanje v višje nazive	3,09	2,91	-0,18	0,919	0,805	-0,84	66	0,404

Dobljeni rezultati kažejo, da študenti PV (vsi anketiranci skupaj) v največji meri pričakujejo, da bo njihov profesionalni razvoj po koncu šolanja temeljil na učenju iz lastnih napak ($M = 3,65$), učenju iz lastnih izkušenj ($M = 3,60$), možnostih vseživljenjskega učenja ($M = 3,60$) in na učenju iz izkušenj sodelavcev ($M = 3,50$). Ugotovimo lahko, da so študentje PV ponotranjili načelo izkušenjskega in vseživljenjskega učenja kot najpomembnejšega vzvoda profesionalnega razvoja tudi po koncu izobraževalne poti (Valenčič Zuljan, 2012). Glede na velikost povprečnih vrednosti sledijo še njihova pričakovanja, da bodo med poklicnim razvojem imeli možnost razvijati svoje strokovno delo ($M = 3,40$), ustvarjalno delovanje ($M = 3,40$), timsko delo ($M = 4,0$), pozitivno vplivati na druge ($M = 3,40$) in se strokovno izobraževati ($M = 3,35$). Navedena pričakovanja so skladna z zaznavanjem strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju glede njihovega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Devjak in Polak, 2007). Preostalih dejavnikov profesionalnega razvoja ne pričakujejo v takšni meri. Najmanj izražena so njihova pričakovanja, da bodo imeli dobro plačo ($M = 2,70$) in da bodo napredovali v višje plačilne razrede ($M = 2,80$). Omenjene ugotovitve zelo realno odlikavajo že nekaj let trajajoče slabe finančne razmere na področju javnega sektorja oz. vzgoje in izobraževanja.

Razlike v pričakovanjih med študenti 1. letnika in 3. letnika smo tudi statistično preverjali in ugotovili, da imajo študentje 1. letnika statistično pomembno višja pričakovanja v povezavi s timskim delom in svojo plačo.

Hipotezo (H_3), s katero smo predvidevali statistično pomembne razlike med študenti glede na letnik študija, lahko torej potrdimo le za dve navedeni področji pričakovanj, in sicer za pričakovanja na področju timskega dela in višine plače. Dobljeno ugotovitev lahko pojasnimo z dejstvom, da imajo študentje tretjega letnika bistveno širši in bolj kritični vpogled v neposredno prakso, pri čemer je velika verjetnost, da so glede na svoja opažanja in izkušnje iz študijske prakse svoja pričakovanja v povezavi s timskim delom v vrtcu in z višino plače strokovnih delavcev v vrtcih proti koncu študija znižali. Na njihova pričakovanja v povezavi z višino plače je gotovo vplivala tudi trenutna ekonomska situacija v javnem sektorju in temu primerni odzivi strokovnih delavcev v praksi. Zniževanje plač v javnem sektorju, v katerega sodijo tudi delavci v vrtcih, se gotovo odraža tudi v nezadovoljstvu in kritičnosti njihovih mentorjev in drugih zaposlenih v vrtcih. Omeniti je treba tudi vpliv dejstva, da se diplomirani vzgojitelji predšolskih otrok po diplomi najpogosteje zaposlujejo na delovnih mestih pomočnika vzgojitelja in se lahko šele čez več let prezaposlijo na delovno mesto vzgojitelja. Skrb vzbujajoče pa je, da so z leti študija znižali tudi pričakovanja na področju timskega dela. Omenjeno dejstvo lahko nakazuje tudi to, da imajo prvi letniki zelo visoka pričakovanja, ki pa jih ob neposrednem spoznavanju timskega

dela v praksi postopoma znižujejo. Tudi na tem področju so k temu lahko prispevale njihove izkušnje s študijske prakse, saj po prihodu z nje pogosto poročajo, da je timskega dela (timskega načrtovanja, timskega izvajanja in timske evalvacije) v praksi manj, kot bi glede na deklarirana teoretična izhodišča pričakovali.

Zaključek

V pedagoškem poklicu pedagoški delavci nenehno prepletajo svojo strokovnost in osebnost; profesionalni razvoj zato vključuje osebnostni in strokovni razvoj posameznika. Obe področji sta soodvisna dejavnika vzgojiteljeve profesionalnosti in kompetentnosti. Med dodiplomskim študijem študentje predšolske vzgoje intenzivno razvijajo svojo poklicno vlogo. Dodiplomsko izobraževanje na Oddelku za predšolsko vzgojo je naravnano k razvijanju splošnih in specifičnih kompetenc, ki jih razvijamo v okviru predmetov temeljnega pedagoškega študija in različnih specialnodidaktičnih predmetov. V tem procesu se strokovno in osebnostno razvijajo pod vplivom številnih dejavnikov, aktivnosti in okoliščin. Z raziskavo smo ugotovili, da v ta proces vstopajo notranje motivirani, saj kot najvplivnejše dejavnike izbire poklica pri sebi prepoznavajo notranje (psihološke) dejavnike, npr. željo delati z otroki, občutek, da so »za ta poklic rojeni«, možnosti za osebnostni in strokovni razvoj ter za ustvarjalnost in osebno zadovoljstvo ...), zunanjim dejavnikom pa so pripisali manjši vpliv. V največji meri so med študijem pridobivali znanja oz. razvijali spretnosti s področja refleksije, psihološko-pedagoškega področja, področja načrtovanja pedagoškega dela, s specialno-strokovnih področij, iskanja strokovne literature in komunikacije. Menijo tudi, da so med študijem na osebnostnem področju najintenzivneje razvijali svojo prilagodljivost, empatijo, predanost delu in poklicu, vztrajnost in inovativnost. V svoji nadaljnji poklicni karieri pa pričakujejo, da bodo imeli možnosti za vseživljenjsko učenje, pridobivanje novih izkušenj, nadaljnje strokovno izobraževanje, pričakujejo pa tudi, da bodo delali strokovne napake. Napake so del vsakega učenja, in če so strokovno in kritično reflektirane, so lahko zelo pomembno izhodišče novega učenja. Naloga vseh nas, ki na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani sodelujemo v oblikovanju poklicne vloge študentov PV, pa je, da pozitivno »izkoristimo« njihovo notranjo motivacijo za študij, da jim zagotovimo čim širši obseg pridobljenih kompetenc in pestrost pristopov, metod in oblik dela ter aktivnosti, ki zagotavljajo njihov profesionalni razvoj v smeri samozavestnih, čustveno zrelih, ustvarjalnih, empatičnih, refleksivnih, fleksibilnih /.../, skratka kompetentnih profesionalcev na področju predšolske vzgoje. Nič manj od tega.

Literatura

- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development. A model from science education*. New York: Routledge.
- Brančič, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja: nove tendencije u profesionalnoj orijentaciji*. Beograd: Naučna knjiga.
- De Batistič (1990). Vloge in položaj vzgojitelja v instituciji predšolske vzgoje. V M. Velikonja et al. (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*. Bled: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Devjak, T., Batistič Zorec, M., & Vogrinc, J. (2006). Analiza kompetenc študijskega programa predšolske vzgoje. V S. Tancig & T. Devjak, *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 192–206). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Evropskih socialni sklad.
- Devjak, T., & Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Catron, C. E., & Allen, J. (1999). *Early Childhood Curriculum. A Creative Play Model*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Monks, K., Conway, E., & Ni Dhuineain, M. (2006). Integrating personal development and career planning: The outcomes for first year undergraduate learning. *Active learning in Higher Education*, 7(1), 73–86.
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning. What works in innovation in education*. Paris: OECD Publications.
- Polak, A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (2008). Timsko delo kot vzvod kakovosti pedagoškega dela v vrtcu. V B. Vrbovšek (ur.), *Timsko načrtovanje iz izvajanje predšolske vzgoje v vrtcu* (str. 18–24). Ljubljana: Supra.
- Razdevšek Pučko, C., & Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig & T. Devjak, *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 192–206). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Evropskih socialni sklad.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihajlo Palov«.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Krištof, Z., & Bizjak, Z. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravnništva*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Evropski socialni sklad.

IZOBRAŽEVANJE SKOZI PRIZMO EVROPSKEGA RASIZMA

Špela Razpotnik

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Izobraževalne ustanove se navzven sicer legitimizirajo kot pravični družbeni aparati; certifikati, ki vodijo do ustreznih zaposlitev oz. družbenih položajev, se podeljujejo samo na osnovi izkazanih sposobnosti in naporov. Vendar pa, kot dokazuje Bourdieu (1986), v svojem jedru kljub morebitnim naporom, da bi prispevali k večji družbeni enakosti, delujejo kot mehanizem, ki reproducira in legitimira obstoječe družbene neenakosti. Izobraževalni sistemi in pripadajoče politike so v tem pogledu vezani na oblast in vodilne strukture, ki določajo, kaj je legitimno znanje. Kot pravi Apple (1992), se vizija legitimnega znanja oblikuje skladno z ideologijo vodilnih struktur, ki prek prikritega učnega načrta legitimira in oblikuje realnost, vključujoč razmerja moči in vzorce stratifikacije. V članku so pretehtani pristopi, po katerih se lahko lotevamo zmanjševanja neenakosti med različnimi družbenimi skupinami. V ta namen so pojasnjeni koncepti individualizacije družbene odgovornosti, neorasizma, pedagogizacije družbenih problemov in drugi. Članek razgrinja potrebo po učnih programih, ki bi bili del protirasistične politike ter bi zmogli misliti in tudi kritično analizirati načine, na katere je znanje v določeni družbi strukturirano in institucionalno legitimirano, ter utemeljevati nove.

Ključne besede: evropski rasizem, izobraževanje, ideologija individualne odgovornosti, opolnomočujoči kurikulum, deljena odgovornost, odnosno državljanstvo

Education in the perspective of the European racism

Abstract

Educational institutions legitimize themselves as merely social institutions. The certificates they provide, leading to appropriate employment and certain social position, are awarded purely and simply on the basis of declared skills and efforts. However, as evidenced by Bourdieu (1986), in their essence, these institutions operate as a mechanism that reproduces and legitimizes the existing social inequalities. Educational systems and associated policies in this respect are tied to governing structures that determine what legitimate knowledge is. As Apple (1992) observes, a vision of legitimate knowledge is formed in accordance with the ideology of the leading structures through the hidden curriculum, which legitimizes and shapes reality, including power relations and existing stratification patterns. In this paper, different approaches that attempt to tackle inequality amongst different social groups are analysed. For this purpose, the concepts of individualization, neo-racism, pedagogization of structural problems and others are explained. The article reveals the need

for such curriculum that would be part of the anti-racist policy, which would be able to both think and critically analyse the manners in which knowledge is structured and institutionally legitimized in a particular society.

Keywords: European racism, education, self-responsibility, empowering curriculum, shared responsibility, relational citizenship.

Individualizacija družbenih problemov

Prevladujoče ideologije individualizma in tekmovalnosti požirajo druge mogoče modele izobraževanja in splošneje – sobivanja. Ideologija individualne odgovornosti je v porastu. Svetilniki te zamisli (kot je bila znamenita Margaret Thatcher in za njo številni drugi) celo zanikajo obstoj družbe. Krepi se vidik individualne odgovornosti, ki posameznika oz. njegovo družino vidi kot izključno odgovorne za lastne odločitve, življenjske poti in njihove izide (Ule, 2013; Razpotnik, 2011a). Avtorica M. Ule (2013), izhajajoč iz obsežne raziskave izobraževalnih prehodov, nadalje ugotavlja, da so si vsi akterji, vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem (učenci, njihovi starši, učitelji in drugi strokovnjaki na šoli) edini glede tega, da je šolski uspeh pa tudi odgovornosti za prehode in v končni fazi zaposlitev prvenstveno na plečih učencev in njihovih staršev, ob tem pa bije v oči spregledovanje strukturnih razlogov.

Ideologija individualne odgovornosti kroji interpretacije, iz katerih je skupnost izključena. Ko je vse odvisno od posameznika, skupnost izgubi pomen, tudi država in njen vidik varovalnih mrež postane odvečen. Diskurz individualne odgovornosti tako postane opravičilo za legitimiranje krčenja skupnega dobrega, skupnostnih in državnih podpornih mehanizmov. Zanimiva je naslednja povezava: Kjer je civilni status ljudi minimalen, je občutek njihove individualne odgovornosti navadno zelo visok (Clay in Cole, 1992). Bolj kot se iz družbene, civilne ali iz politične sfere umikamo, manj jo tudi poznamo (ne vemo več, kako, po kakih mehanizmih deluje in kako se je vanjo mogoče vpeti) in tem bolj uničujoče zahteve nam ta nalaga ter bolj in bolj individualizirane načine za soočanje z njimi moramo iskati, ugotavlja Clay in Cole (prav tam). Gre za začarani krog oddaljevanja množic ljudi od vzvodov moči oziroma za idealni scenarij vladanja, če naj bi ljudje postajali atomizirani in brez moči.

Ideologija individualne odgovornosti postane posebej nevarna v povezavi z neenakostjo, neenakimi izhodišči oz. kadar gre za pripadnike različnih manjšinskih skupin, ki se jih znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov meri z enakimi individualiziranimi merili.

S tega vidika je vselej zanimivo pogledati tudi na tiste skupine, ki se od prevladujoče skupine razlikujejo zaradi lastne ali pretekle družinske izkušnje

migracije. To skupino pa je po drugi strani dandanes vse težje dosledno opredeliti in tudi poimenovati. Zakaj je to tako, deloma pojasni v naslednjem poglavju razgrnjen razmislek o nepreglednosti, fuziji in o konfuziji meja. Vandenbroeck in M. Bouverne de Bie (2006) opozarjata, da kategoriziranje ljudi po določenem ključu, ki ljudi predstavlja kot navidezno homogeno kategorijo, maskira pomembna druga razmerja, povezana z razredno pripadnostjo, s starostjo, spolom, z etnično in s kulturno razsežnostjo ter z drugimi vidiki družbene neenakosti. Aktualne kategorije gre torej gledati in preučevati kot še eno zgodovinsko konstrukcijo znotraj prevladujočih diskurzivnih režimov, ki repertoar mogočega prav v enaki meri oži, kot ga tudi širi. Odnosi moči so pri analizi in dekonstrukciji tega osrednja točka (Grover, 2004, v prav tam).

Analiza etničnih in nacionalnih razmerij skozi prizmo (neo)rasizma nas lahko privede do vprašanja konfliktov med posameznimi družbenimi razredi, ki jih lahko razumemo kot ozadne, bistvene procese, ki predstavljajo oder, na katerem se medkulturni odnosi šele odvijajo.

V povezavi s tem je tudi naslavljanje neenakosti znotraj vzgojno-izobraževalnih kontekstov, ki lahko poteka na zelo različne načine:

1. Lahko je individualizirano, pri čemer je na delu t. i. pedagogizacija družbenih problemov (Popkewitz, 2003). V članku razpravljam o vidikih takega pristopa kot krivičnega, saj ne naslavlja samih virov neenakosti.
2. Lahko je prevedeno v dimenzije odnosov med kulturami, kar je do neke mere neizbežno in tudi konstruktivno, vendar pa je treba paziti, da tak pristop ne maskira resničnih konfliktov, ki so v ozadju, konfliktov, ki se tičejo dostopov do virov moči.
3. Lahko pa je izobraževanje usmerjeno k razumevanju ozadnih procesov, ki proizvajajo neenakost, in posledično k spreminjanju le-teh, da bi bili pravičnejši za vse, skladno s protirasistično (Balibar, 2007), osvobajajočo (Freire, 1972) in opolnomočujočo (Clay in Cole, 1992) paradigmo. Ne individualizira družbenih problemov, priznava tudi moč skupnosti in spoznava pomen naslavljanja le-te, model državljanstva, ki ga spodbuja, pa temelji na dialogu (Freire, 1972) in ga lahko imenujemo odnosno državljanstvo (Vandenbroeck et al., 2009).

Veliko značilnih primerov obstaja, kako stroka legitimira, zakonodaja uokvirja in prakse uresničujejo pedagogizacijo družbenih problemov (Popkewitz in Brennan, 1997; Popkewitz, 2003). Zelo zgovoren je primer Francije in »nemirov v predmestjih«, ki so dosegli enega svojih vrhuncev jeseni leta 2005. Dominantni diskurz je dogodke uokviril kot »mladoletniško

prestopništvo«. Če pogledamo širše, je ozadje dogodkov nemogoče pripisati čemu drugemu kot družbeni neenakosti in nepravičnemu družbenemu sistemu. Protesti so tako povsem legitimna manifestacija proti getoiziranosti in družbeni segregaciji velikih skupin mladih generacij potomcev ekonomskih priseljencev in proti družbeni neenakosti. Dominantni diskurz v povezavi s tovrstnimi dogodki navadno odpira individualne, vzgojne ali kulturne teme. Na drugi strani se niti dominantni diskurz niti stroke ne ukvarjajo zares s političnimi in z družbenimi razsežnostmi pojavov, kot so: omenjeni nemiri ali druge oblike »na videz nepojasnjenih izbruhov nasilja« ali »nenadnih vdorov agresije«. Dominantni in strokovni diskurzi se tudi redko ukvarjajo z razsežnostmi, ki se dotikajo rasizma in neenakosti; še redkeje so študije, ki bi postavile omenjene dogodke v okvire postkolonialnih študij, čeprav se zdijo teme neenakosti, nepravičnosti in rasizma, ko govorimo o pripadnikih neperspektivnih družbenih skupin ali »drugorazrednih državljanih« in razmerah, v katerih živijo, skoraj neobhodne. Omenjeni nemiri v Franciji pa lahko predstavljajo podporo tudi temu razmisleku. Tudi v Sloveniji namreč živijo deprivilegirane skupine potomcev ekonomskih priseljencev. Poglejmo si nekaj zanimivih podatkov na to temo. Kroflič et al. (2009) navajajo, naj bi v državah, udeleženih v projektu PISA [Programme of International Student Assessment], v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialno-kulturni dejavniki manj kot 20 % razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa kar 46 %. Znotraj tega naj bi imel velik učinek nizek dosežek imigrantov, saj so obenem del skupine z nižjim socialno-ekonomskim statusom. PISA opredeli status imigranta tudi za učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji. V Sloveniji je teh t. i. imigrantov druge generacije približno 10 %. Tudi ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, medtem ko je takih le malo več kot 10 % »domačih« učencev. Poleg tega so ti isti pa tudi drugi rezultati pokazali, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje in srednje poklicno izobraževanje kot srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo (Razpotnik, 2004). V Belgiji na primer – poročajo Vandenbroeck et al. (2009) – slabi rezultati testiranja Pisa kažejo, da je pomembna vrzel v dosežkih pri starosti od 14 do 16 let in da so rezultati o šolski uspešnosti močno povezani s socialno-ekonomskim in z etničnim ozadjem učencev. Ta (očitno) problem družbene neenakosti je seveda uokvirjen in predstavljen kot problem izobraževanja in konec koncev tudi kot problem starševske odgovornosti, so kritični avtorji (prav tam). O tem avtorji sklepajo glede na odzive, ki jih je kot ukrepe za izboljšanje omenjenih rezultatov povzela belgijska vlada. Obiskala je okolja, v katerih živi velik delež ljudi, pripadnikov etničnih manjšin, in jih poskusila prepričati, da naj svoje otroke prej vključijo v vzgojno-izobraževalni sistem. Tako naj bi kompenzirali razlike, ki pa so očitno posledica družbene neenakosti in ki jih očitno njihov sistem glede na

rezultate ni uspel nasloviti. Niso pa povzeli ukrepov, ki bi celostneje zmanjšali razkorak med privilegiranimi in deprivilegiranimi skupnostmi.¹

Zgodovinski problem brez vnaprejšnje rešitve?²

Sodobni svet, znotraj njega pa tudi evropski prostor, katerega del smo, postaja vse nepreglednejši in se nam spretno izmika, če ga merimo z merili, kot jih poznamo, in če ga poskušamo razumeti v kategorijah, kot so nam znane.

V vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki je del širše družbene ureditve, se je kot posledica priseljevanja, slabše učne uspešnosti otrok priseljencev v primerjavi z večinskim prebivalstvom in prepoznavanja nepravilnosti v šolskem sistemu začel razvijati model medkulturne vzgoje in izobraževanja, piše M. A. Vižintin (2013). Avtorica navaja še, da je asimilacijsko in večkulturalistično politiko vključevanja konec 20. stoletja začela zamenjevati politika vključevanja, razumljena kot dvosmeren proces, znotraj katerega se prilagajajo in enakopravno sodelujejo vsi, večinska skupnost ter priseljske in manjšinske skupnosti. Avtorica v svoji doktorski nalogi tudi utemelji, konkretizira in predlaga, da naj enokulturni učni načrt spremenimo v večkulturnega, kakršna je tudi slovenska družba, in z njim spodbujamo medkulturni dialog (prav tam).

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so povprečno nižji učni uspeh učencev manjšinskih kultur pripisovali neustreznemu družinskemu vzgoji in socializaciji, ugotavlja K. Skubic Ermenc (2003). Takrat so se začeli razvijati kompenzacijski programi, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje ter tako povečali možnosti teh otrok za uspeh. Ker so se takrat prvič začeli posebej ukvarjati z vprašanjem multikulturnosti v povezavi z neenakimi izobraževalnimi možnostmi, to pomeni neke vrste začetek multikulturne pedagogike. Vsebina interkulturnega izobraževanja naj bi bila usmerjena proti rasizmu, k spoštovanju različnosti in pospeševanju enakih izobraževalnih možnosti. Interkulturno pedagogiko tako zaznamuje več dejavnikov. Prvi je dejstvo, da so države vedno bolj večkulturne, naslednji je po drugi vojni sprejeta norma, da imajo pripadniki manjšinskih etničnih skupnosti v neki državi določene skupinske in individualne pravice, pa tudi spoznanje, da je šolski uspeh pripadnikov manjšinskih etnij veliko slabši kot uspeh otrok pripadnikov večinske etnije in kulture (prav tam). Vendar pa, kako je ta uspeh, ki je, kakor koli že, vedno bolj ali manj definiran z merili prevladujočih družbenih skupin, združljiv s pomembnim pogojem

1 Odstavek je povzet iz članka Š. Razpotnik (2011).

2 S to besedno zvezo Étienne Balibar (2007) v delu *Mi, državljani Evrope?* opiše Evropski prostor in njegova protislovja.

interkulture pedagogike, ki je zahteva po tem, da manjšinskim kulturam ne bilo treba opuščati svoje identitete? Z druge strani je še mogoče svet meriti v enoznačnih etničnih ali nacionalnih kategorijah, glede na to, da živimo v vse bolj postnacionalnem in identitetno nepreglednem svetu? V nadaljevanju usmerjam razmislek v polje, ki ga odpirata pravkar zastavljeni vprašanji. Pri tem si pomagam z Balibarjem (2007) in njegovo konceptualizacijo evropskega rasizma, ki odpira vprašanja razmerij med kulturo in strukturo.

Balibar (2007) Evropo opiše kot »zgodovinski problem brez vnaprejšnje rešitve«, kot »koncentrat razlik in napetosti« ter kot kraj par excellence, na katerem se kristalizirajo politični problemi vsega sveta, in če že ni najšibkejši člen, pa je vsaj šibka točka njegovih nasprotij. Poudari še bistven postkolonialni vidik, ki poudari, da je Evropa prej tri stoletja izvažala svoje politične modele in posledice spopadov med svojimi nacijami, zdaj pa se dogaja nasprotno.

Z vidika raznolikih skupin in vplivov Balibar Evropo vidi kot odprto celoto z več koncentričnimi krogi supranacionalnih ustanov, kot kraj srečevanj in konfliktov med skupinami, ki ne ležijo druga ob drugi, ampak se prekrivajo in tako predstavljajo križišča med več svetovnimi prostori. Za opisano resničnost so značilne premične družbene meje, ki niso vidne na zemljevidu, ampak jih materializirajo administrativni pravilniki in družbene prakse. Balibar (2007) v zvezi s tem postavi tezo »nove nevidnosti sveta«. V zvezi s tem uporabi tudi izraz »kaos meja«, pri čemer mu meje ne pomenijo več geopolitičnih meja, ampak meje identitete, se pravi subjektivne, kulturne ali ideološke meje, ki se ne ujemajo z geopolitičnimi mejami. »Karta ali kartografska funkcija nista več glavni način za predstavitev razlik in človeške raznolikosti« (prav tam, str. 49). Opisano Balibar razume kot drugo stran tega, čemur pravimo večkulturna družba postkolonialne ali postnacionalne dobe. Balibar pristavi tudi, glede na pretekle dogodke, povezane z nacionalizmi in na nacionalizmih osnovanimi procesi, da je »kaos meja« tudi grozovito skladišče nasilja, v prvi vrsti strukturnega in institucionalnega, iz česar niso izvzeti vzgojno-izobraževalni konteksti. Balibar (2007, str. 49) meni, da prav kriza nacionalne hegemonije naddoloča procese fuzije in konfuzije vseh razlik, vseh razmejitev, ki jih je do zdaj ločevala hegemonija nacionalne meje: etničnih, nacionalnih ali kulturnih razlik, ekonomskih in družbenih razlik oz. neenakosti, celo razlik v normalnem in patološkem. In prav podoba priseljence, iskalca dela ali prosilca za azil v postkolonialnem in posthegemonskem svetu po avtorjevem mnenju dobro ilustrira te nove strukture, te novonastale nepreglednosti.

Evropo isti avtor torej vidi kot prostor stikanja več tipov politično-ekonomskih migracij, poudari pa, da pri tem ni jasne razmejitvene črte med inidigenimi

in eksogenimi populacijami, kar zadeva kulturo, pravo in življenjske razmere (npr. tuji delavci naj bi imeli enake temeljne pravice kot drugi, a vseeno obstajajo med njimi nevidne meje, povezane z rasizmi).

Iz tega izhaja pojav evropskega rasizma, ki ga doleti tako poimenovanje, čeprav seveda priznava raznolika razmerja med migracijami in rasizmi v različnih evropskih državah. Avtor (prav tam) opozori na institucionalne temelje opisanega rasizma, ko pravi, da je pravzaprav ta del »narave evropske skupnosti«, ki zakonsko opredeljuje različne kategorije tujcev z različnimi pravicami (glede gibanja, nadziranja in socialnih pravic). Ljudje imajo torej neenake pravice, kar med njimi ustvarja napetosti. Razmerja pa so nepregledna in na moč zapletena, saj na ravni evropske skupnosti precejšen del priseljencev (oz. navideznih tujcev, npr. v Veliki Britaniji imenovanih *Blacks* ali potomcev priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije v Sloveniji) formalno ni tujcev, kar protislovja še zaostruje. Neorasizem ali evropski rasizem ni samo različica starejših rasizmov, ampak gre za novo konfiguracijo, ki tudi spreminja pomen besede rasa. Evropskega rasizma ali neorasizma po mnenju Balibarja (prav tam) ne moremo razumeti brez vpogleda v tradicijo in kolektivni spomin (kolonializem in protisemitizem), obstoj diskriminacijske družbene strukture, okoliščine krize in intelektualno ter moralno negotovost.

Glede tega je, kot pokaže Wallerstein (2006), etnizacija hierarhij in neenakosti znotraj globalne delovne sile, kar pomeni, da se zaradi novih konfiguracij svetovnega trga razmejitvene črte, ki bi bile za sistem funkcionalne, vselej premikajo; etnične predstave, ki se kažejo v ideoloških stereotipih, pa vedno zamujajo za etniziranimi razrednimi razmerji. To lahko bolje razumemo, če si predočimo prehod iz faze ekstenzivne akumulacije, za katero je bilo značilno množično zaposlovanje nekvalificirane delovne sile, v fazo krize in nezaposlenosti. Evropski rasizem oz. neorasizem tako po Balibarju (2007) predstavlja postopno spreminjanje bioloških stereotipov, ki segajo še v čase suženjstva in kolonizacije v kulturne stereotipe, z drugimi besedami – v iskanje majhnih razlik med enako pavperiziranimi proletarci. To pomeni, da so osnova za na videz etnične oz. nacionalne konflikte, s tem pa tudi rasizme, pravzaprav razredne neenakosti in neprestani boji za omejene vire raznolikih materialnih in simbolnih dobrin.

Zgornjo ugotovitev lahko nadgradimo z razmislekom, ki ga odpira Dragoš (2005, str. 41), ko pravi: »S poudarjanjem etničnih pogojev združevanja človeških skupin z značilnim subjektivističnim pristopom k razumevanju teh pogojev naj bi multikulturalizmu ušlo prav tisto, kar dejansko določa njegovo dinamiko, to je družbena struktura in razmerja moči, v katerih se etnije razvijajo ali izginjajo.« In nadaljuje: »Multikulturalizem z afirmacijo

kulturnih posebnosti zakriva probleme z neenakostjo, pravijo kritiki, zato se npr. marksizem in druge konfliktne teorije raje osredotočajo na problematiko rasizma kot na probleme z različnostjo kultur.«

Skozi to prizmo lahko pojasnimo različne statute, ki jih imajo npr. pri nas v Sloveniji različne skupine priseljencev, glede na to, od kod prihajajo ter kakšno družbeno moč in veljavo ima skupina, ki naj bi ji pripadali. To lahko orišemo z naslednjo anekdoto: V prvem razredu ene izmed slovenskih šol je učenec, čigar mama je slovensko govoreča, oče pa angleško govoreč. Učenec je, tako kot tudi vsi drugi v njegovem razredu, udeležen v projektu bralne značke. V šoli v angleškem jeziku obnovi knjige, ki mu jih bere oče, učiteljica pa je nad tem tako navdušena, da učenca pošlje še v druge prve razrede, da bi tudi oni slišali njegovo pripoved. V istem razredu je tudi učenec, ki prihaja iz družine, v kateri sta oba starša albansko govoreča. Temu ni ponujena možnost, da bi lahko pripovedoval zgodbe v svojem jeziku, še manj mu je dan privilegij, da bi se s tem postavil še pred drugimi razredi na šoli. Tako je mogoče nehoti vzpostavljena oz. utrjena hierarhija v povezavi s pomembnostjo enega in drugega jezika, posredno pa ene in druge kulture in posledično enih ali drugih pripadnikov le-te.

Dragoš (prav tam) še meni, da je plodnejše kot prerekanje o (ne)kompatibilnosti kultur osrediniti se na reševanje problemov neenakosti, ker bo šele z ekonomsko, s socialno, z izobrazbeno in s širšo družbeno demarginalizacijo zdaj na videz po etnični ali narodnostni osnovi marginaliziranih skupin tudi njihova kultura prišla do veljave.

Tudi avtorja Clay in Cole (1992) trdita, da se evropskemu rasizmu, ki ima usedline, kot pokaže Balibar (2007), v kolonializmu in protisemitizmu, ne da postaviti po robu s pomočjo večkulturnih pristopov, ampak samo z okrepljeno, vseevropsko protirasistično politiko, ki bi delovala v smeri opolnomočenja državljanov³. Znotraj pristopa, ki ga opisujeta Clay in Cole (1992), naj bi bilo izobraževanje učiteljev usmerjeno k širitvi definicij zmožnosti in sposobnosti, k odpiranju in širitvi definicij kulture in nacionalnosti ter k spodbujanju in odpiranju takega državljanstva, ki razume državljane ne kot izključno individuume in pripadnike ozkih nacionalnih kategorij, ampak kot pripadnike spreminjajočih se kolektivov ter skupnosti, pri čemer v sodobnem času nadnacionalna shema prekrije nacionalne delitve oz. iz njih izhajajoče nacionalizme.

3 Če obstaja rasistična politika, se mora vzpostaviti tudi (internacionalna, vseevropska) protirasistična, meni tudi Balibar (2007).

Opolnomočujoči kurikul in odnosno državljanstvo

Pri iskanju rešitev za neenakost med različnimi družbenimi skupinami se je torej treba ogniti pasti, ki jo pomeni verjetje, da se lahko zmanjševanja razlik oz. izenačevanja statusov različnih skupin s priseljskim ozadjem lotimo z intenzivnejšim, a vsebinsko in idejno nespremenjenim pedagoškim delovanjem znotraj obstoječih vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bi bile predvsem kompenzacijsko naravnane (torej bi ciljale na to, da morajo pripadniki manjšinskih skupin, ki zaostajajo v merjenih dosežkih, pridobiti večjo količino vsebin iste vrste, da bodo lahko »nadoknadili« primanjkljaje oz. »ujeli« svoje večinske vrstnike) in s tem podvržene asimilacijski paradigmi, da je prevladujoče merilo nesporno in da je treba različne manjšine, ki standardov ne dosegajo, tem čim bolj prilagoditi. Poglejmo problem podrobneje.

Za primer lahko v zvezi z učenkami in učenci s priseljskim ozadjem vzamemo prepogosto omenjan in tudi v tem članku že uporabljen projekt Pisa, ki se postavlja kot nesporno merilo uspešnosti. Čeprav omenjeno merilo nudi širok vpogled v celo vrsto spremenljivk in s tem pravzaprav že omogoča, da same dosežke postavimo v širši družbeni kontekst, pa vseeno ostaja vtis, da so prevladujoča prizadevanja, ki iz rezultatov izhajajo, usmerjena v okrepljena pedagoška prizadevanja v smeri, da naj se dosežki tistih, ki zaostajajo, na nespremenjenih testih izboljšajo. Stališče »preskrbovalca znanja« je nesporno in do neke mere naturalizirano. Vendar pa je, menita Clay in Cole (1992), obstoječa ortodoksija glede poučevanja in učenja podprta z ideologijo, da obstaja »omejen nabor talentov« in da morajo biti ti redki viri selektivno razporejeni. Avtorja zavrjeta ta omejen in omejujoč pogled na inteligenco, namesto tega pa odpreta razmisleke o načinih poučevanja in učenja, ki bi vodili k razgrinjanju raznolikih človeških zmogljivosti. Ta potencial je trenutno omejen s socialno hierarhijo in z dominantnimi odnosi do kulture.

Podobno kot so si v preteklosti postavljali vprašanja o utemeljenosti testiranja inteligence, ki seveda ni kulturno nevtralen koncept, je treba prevprašati tudi današnja merila, po katerih bi želeli ocenjevati in meriti ter napovedovati prihodnje dosežke. Nekateri teoretiki postavljajo pod vprašaj tudi zdajšnje ortodoksijo o »na individuuma usmerjenem izobraževanju« oz. ideologijo individualne odgovornosti, ki se v povezavi s tem vzpostavlja in krepi. Nekateri avtorji na primer menijo, da je uporaba novih tehnologij v postfordizmu glasnica potrebe, da je treba subjekte poučevanja nasloviti drugače, in sicer onkraj naslavljanja »individuuma«, ter se pri tem okoristiti z dobrobitmi »kolektivne inteligence« skupnosti (Brown in Lauder, 1991).

Obstoječi vzgojno-izobraževalni model torej posameznika nagovarja kot atomiziranega subjekta in sodeluje v procesu individualizacije odgovornosti oz. ustvarjanja modela državljanstva, ki individualizira odgovornost, kar sodi k neoliberalnemu družbenemu kontekstu oz. njegovim zahtevam. Vandenbroeck et al. (2009) ponujajo v razmislek namesto v neoliberalnem družbenem ustroju vse bolj priljubljeni diskurz individualne odgovornosti, koncept deljene odgovornosti. Znotraj koncepta deljene odgovornosti je odgovornost razumljena kot taka, ki se poraja v dialoški interakciji med udeleženiimi akterji. Znanje in rešitve, ki se v tem medprostoru porodijo, so neobhodno kontekstualne, začasne in mikropolitčne. V nasprotju z neoliberalnim pojmovanjem državljanstva odnosnega državljanstva ne bi smeli obravnavati kot lastnosti posameznikov, ampak prej kot aparat refleksije in izhodišče za oblikovanje novih vzgojnih in drugih odnosnih praks. Pri tem tudi ne gre za statično kategorijo, nekaj, kar lahko dosežemo enkrat za vselej, ampak gre bolj za nomadski proces (deleuzovski) postajanja in vmesnosti (Razpotnik, 2011).

Podobno Clay in Cole (1992) kot protipol rasizmu ohranjajočih pedagoških praks predstavljata »opolomočujoči kurikulum« (orig. *empowering curriculum*). Zajemal naj bi razvoj ustvarjalnega potenciala ljudi in spodbujal razumevanje sveta, v katerem živimo, in procesov, ki v tem svetu potekajo. Prav tako naj bi zajemal in razvijal razvoj zmožnosti sodelovanja z drugimi, da bi lahko demokratično sooblikovali kolektivno življenje v družbi, znotraj izobraževanja učiteljev pa kot ključni cilj razume gojenje kritične refleksivnosti. Ta učni program naj bi mislil in kritično analiziral tudi načine, na katere je znanje v določeni družbi strukturirano in institucionalno legitimirano z namenom ustvarjanja hierarhično razporejene različno usposobljene delovne sile, ki naj bi služila obstoječi ekonomiji in njenemu ohranjanju. »Temeljna zavest o načinu, na katerega kategorije, kot so: rasa, spol, razred, oviranost na nekem področju ali druge, vplivajo na te izide, je bistvena, da bi razumeli resnični pomen opolnomočenja« (Clay in Cole, 1992, str. 82). Po mnenju omenjenih avtorjev in skladno s Freirovo (1972) mislijo naj bi model opolnomočanja temeljil na protizatiralskem modelu izobraževanja oz. na osvobajajočem izobraževanju, takem, ki je zmožno integrirati akcijo in refleksijo ter misliti spremembo.

Tak pristop pa je skladen s 3. točko iz uvodnega poglavja (gl. poglavje *Individualizacija družbenih problemov*), saj je usmerjen k razumevanju ozadnih procesov, ki proizvajajo in ohranjajo neenakosti, in posledično k spreminjanju le-teh v smeri večje pravičnosti in enakosti. Skladno s svojim odnosnim pogledom ne individualizira družbenih problemov in priznava moč skupnosti (tudi in predvsem ko gre za manjšinske) ter upošteva njeno ključno vlogo pri nastajanju vizij za prihodnje oblike prebivanja in sobivanja.

Literatura

- Balibar, E. (2007). *Mi, državljani Evrope? (Meje, država ljudstvo)*. Ljubljana: Sophia.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Brown, P., & Lauder, H. (1991). Education, economy and Social change. *International studies in Sociology of Education*, 1(1), 3–23.
- Clay, J., & Cole, M. (1992). Euroracism, Citisenship and Democracy: the role of teacher education. *International Studied in Sociology of Education*, 2(1), 75–88.
- Dragoš, S. (2005). Multikulturalizem – rešitev ali problem? V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni (Nestrpnost na Slovenskem)* (str. 41–81). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the opressed*. London: Penguin Books.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Skubic Ermenc, K., Vončina, V., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V., & Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: a historical excurses into the present. V M. Bloch, K. Holmund, L. Moquist, & T. Popkewitz (ur.), *Governing Children, Families and Education: restructuring the welfare state* (str. 35–62). New York: Palgrave.
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47(3), 287–313.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenc v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). Družbeni kontekst kategorije »čustvene in vedenjske motnje«. *Socialna pedagogika*, 15(02), 103–125.
- Razpotnik, Š. (2011a). It is all up to me: Access to Education and the Discourse of Individual Responsibility. *Teorija in praksa*, 5, 1446–1465.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), 44–59.
- Ule, M. (2013). Governance of educational trajectories in Slovenia: dilemmas and contradictions. *Annales*, (2), 291–302.
- Vandenbroeck, M., & Bouverne de Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms (A tensed negotiation). *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., & Van der Mespel, S. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66–77.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*: doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wallerstein, I. (2006). *Uvod v analizo svetovnih sistemov*. Ljubljana: Založba / *cf.

PROJEKT SECURE: NEKAJ REZULTATOV

Barbara Rovšek

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku bomo predstavili nekaj rezultatov evropskega raziskovalnega projekta SECURE (Science Education CURriculum REsearch), v katerem je sodelovalo 10 držav. V projektu smo empirično raziskovali tri izraze kurikulumov za matematiko, naravoslovje in tehniko – namenjene (intended), izvedene (implemented) in dosežene (attained). Preučevali smo kurikularne dokumente ter kako kurikulum in pouk teh predmetov dojemajo učitelji in učenci. Pokazalo se je, da premore slovenski šolski sistem nekaj dobrih rešitev, ki so lahko za zgled drugim partnerskim državam in jih moramo, če se le da, ohraniti. Ena izmed teh rešitev zadeva dokumentirano in glede na druge sodelujoče države zelo obsežno sistemsko podporo organizacijskim ukrepom za izvedbo diferenciacije. Po rezultatih lahko domnevamo, da živijo tudi v praksi. Pri analizi odgovorov učiteljev na vprašanja, ki se nanašajo na izvedbo diferenciacije, opazamo statistično pomembne razlike v odgovorih slovenskih učiteljev in učiteljev v preostalih državah, ki kažejo na to, da je v naših šolah več diferenciacije kot drugje.

Ključne besede: kurikulum, STEM, diferenciacija, SECURE

European Research Project SECURE: some results

Abstract

A selection of the results obtained within the European research project SECURE (Science Education CURriculum REsearch) will be presented. There were 10 countries participating in the project. Empirical research was conducted on three representations of curricula for mathematics, science and technology: intended, implemented, and attained. Curriculum documents were analysed, and teachers' and pupils' perceptions on MST curriculum and teaching were studied. It appeared that some formal solutions existing for many years in the Slovene educational system should be preserved and may even become an example of good practice for other participating countries. Considering results of the project, we may assume they are implemented in practice. When the answers of teachers to questions referring to differentiation are analysed, statistically significant differences are found in the responses of Slovene teachers and teachers from other countries. These differences indicate that more differentiation is occurring in Slovene schools than elsewhere.

Keywords: SECURE, research project, curriculum analyses, differentiation

Namen projekta SECURE

Konec oktobra 2013 se je iztekel 3-letni evropski raziskovalni projekt SECURE, financiran v sklopu 7. okvirnega programa *Znanost v družbi*. V njem je sodelovalo 10 evropskih držav: Avstrija (Štajerska), Belgija (Flandrija), Ciper, Italija, Nemčija (Saška), Nizozemska, Poljska, Slovenija, Švedska in Velika Britanija. Koordinator projekta je bil ustanova Thomas More Kempen iz Belgije, preostali partnerji pa prihajajo z univerz. Slovenijo je kot partnerica v projektu zastopala Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (Sokolowska et al., 2012).

Zdi se, da v Evropi matematika, naravoslovje in tehnika¹ (MST; Mathematics, Science and Technology) niso v središču zanimanja mladih, ko se odločajo za svoje poklicne usmeritve. Na njihovo zanimanje za matematiko, naravoslovje in tehniko nedvomno vpliva pouk, ki ga dobijo. Projekt SECURE je bil osnovan na spoznanju o zaostajanju Evrope za tehnološko razvitejšimi deli sveta in ugotovitvi, da moramo, če želimo zaostanek nadomestiti in stopiti v korak s časom, kot teče v tehnološko naprednih delih sveta, nepretrgoma spodbujati razpravo o poučevanju matematike, naravoslovja in tehnike ter k splošnemu znanju prispevati relevantne podatke, ki osvetlijo trenutno stanje in pripomorejo k izbiri pravih usmeritev za poučevanje v prihodnosti (Rocard, 2007).

Zadali smo si nekaj splošnih ciljev, navedimo glavne. Najprej smo želeli pridobiti relevantne podatke o tem, kako v različnih evropskih državah šolarje poučujemo MST-predmete, kako so elementi poučevanja povezani z opredelitvami v kurikularnih dokumentih, ob pa tem ugotoviti, koliko so mladi za pouk MST motivirani (Sokolowska et al., 2014a; Sokolowska et al., 2014b), ter nazadnje oblikovati priporočila, kako pouk izboljšati, da se motivacija mladih za te predmete poveča (ali vsaj ohranja). Po eni strani želimo, da pouk zadosti potrebam tistih, ki jih naravoslovje posebej zanima, da se njihovo zanimanje ohranja, razvija in da jih vodi k nadaljevanju poklicne poti na teh področjih. Po drugi strani želimo, da (p)ostane poučevanje MST dostopno in zanimivo za vse učence, ki bodo za vedno ohranili nekaj naklonjenosti in zanimanja za naravoslovje, pa tudi zavedanje o pomenu in vlogi, ki ju imajo matematika, naravoslovje in tehnika v sodobnih družbah.

Vse empirične podatke, ki smo jih uporabili pri analizi problema, predstavljenega v tem prispevku, smo pridobili v okviru projekta. Pri zasnovi instrumentov, ki smo jih pri tem uporabili, in pri zbiranju podatkov so sodelovali vsi partnerji (Sokolowska et al., 2012; de Meyere et al., 2013).

1 V nadaljevanju dostikrat uporabim kratico MST ali samo *naravoslovje*, pri čemer mislimo vse tri discipline, tudi matematiko in tehniko – razen če ni iz konteksta jasno, da gre le za eno izmed teh treh področij.

Posamezni rezultati projekta in analize so že bili objavljeni (Best et al., 2014; Rechberger et al., 2014; Sokolowska et al., 2014a; Sokolowska et al., 2014b; Vercellati et al., 2014).

Teoretični model, orodje in metode ter raziskovalna vprašanja

V virih na področju pedagoških raziskav najdemo različne opredelitve pojma *kurikulum* (Taba, 1962; Jackson, 1992; Pinar et al., 1995; Walker, 2003). Naše raziskave smo osnovali na definiciji kurikulumu kot »načrta za učenje« (»plan for learning«, Taba, 1962) in na tej definiciji slonečem modelu kurikularne mreže (van den Akker, 2003), v kateri ponazorimo preplet in povezave različnih elementov kurikulumu na petih različnih ravneh: supra (mednarodna raven), makro (sistemska, nacionalna raven), mezo (raven šole, ustanove), mikro (raven razreda, učitelja) in nano (raven učenca). Višje ravni navadno vplivajo na nižje, pri čemer jih bolj ali manj omejujejo, odvisno od mandatornega statusa višjih ravni. Elemente kurikulumu, ki jih predlaga van den Akker, in povezave med njimi na različnih ravneh kaže slika 1. V središču je postavljen univerzalni, osrednji pojem *vizija* (*Rationale*), ki poveže devet posameznih elementov: *namene in cilje*, *vsebino*, *učne aktivnosti*, *vloga učitelja*, *učna gradiva in vire*, *združevanje*, *učno okolje*, *čas* in *ocenjevanje*.



Slika 1: Model kurikulumu – različni elementi kurikulumu in mreža, ki jih poveže na različnih ravneh (van den Akker, 2003)

V zadnjih letih večina pomembnih mednarodnih raziskav znanja vključuje tudi raziskave odnosov, stališč in motivacije za učenje (PISA, 2012; TIMSS, 2011; Sjøberg in Schreiner, 2010). Vlogo čustvene komponente pri učenju je na področju matematičnega in naravoslovnega poučevanja v pol stoletja, odkar so prepoznali njen pomen, preučevalo veliko avtorjev (Middleton in Photini, 1999; Osborne et al., 2003; Logan in Skamp, 2008). Je sestavni del *kompetence za vseživljenjsko učenje* (Evropski parlament, 2006; Ključne kompetence, 2007), kjer so *kompetence* opredeljene kot kombinacije znanja, spretnosti in stališč (glede na kontekst). Med cilji projekta je bilo tudi oblikovanje priporočil za izboljšanje pouka, pri katerem se zanimanje učencev za matematiko, naravoslovje in tehniko poveča, zato smo med raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili v projektu SECURE, zapisali tudi vprašanja s čustvenega področja.

Raziskovali smo tri izraze (reprezentacije) kurikuluma; shemo kaže preglednica 1 (Goodlad, 1979; ven den Akker, 2003). Prvi je izraz *idealnega* (samega po sebi načelno nedostopnega) in *formalnega*, zapisanega kurikuluma. Zanimalo nas je, kaj in kako o elementih kurikuluma povedo nacionalni kurikularni dokumenti, ki določajo poučevanje matematike, naravoslovja in tehnike v partnerskih državah. Kar je zapisano v uradnih dokumentih, formalnem kurikulumu, je približek idealnemu kurikulumu. V naslednjem koraku smo raziskovali izraz *izvedenega* kurikuluma: zanimalo nas je, kako učitelj *dojema*, *razume* formalni kurikulum in kako ga pri pouku *izvede*, *udejanji*. Nazadnje se kurikulum izraža prek učenca, končnega uporabnika: zanimalo nas je, kako kurikulum, ki ga izvaja učitelj v razredu, *zazna*, *dojema*, *doživlja* učenec. Povsem končnih rezultatov delovanja posrednikov kurikuluma na učence, pridobljenega *znanja* in razvitih *spretnosti* nismo raziskovali (Sokolowska et al., 2012).

Preglednica 1: Trije izrazi kurikuluma – namenjeni, izvedeni in doseženi.

Namenjeni	Idealni	Vizija, osnovni nazori in načela, na katerih temelji kurikulum.
	Formalni/Zapisani	Načela, kot so zapisana v dokumentih.
Izvedeni	Dojeti	Kurikulum, kot ga razumejo uporabniki (predvsem učitelji).
	Izvedeni	Kurikulum, kot ga udejanjijo učitelji pri poučevanju.
Doseženi	Doživeti	Kurikulum, kot ga doživijo učenci pri učenju.
	Pridobljeni	Znanje in spretnosti učencev, pridobljeni pri pouku.

Pri izvedbi empiričnih raziskav smo v projektu uporabili v ta namen razvita orodja, pri čemer smo se oprli na različne vire o naravoslovnem izobraževanju (Black in Atkin, 1996; Atkin in Black, 2003; van den Akker,

1998), na vprašalnike, ki so jih razvili v sorodnih študijah (Alting, 2003; Bennet et al., 2005; van Driel et al., 2008; TIMSS; PISA; Sjøberg in Schreiner, 2010), in tudi na instrumente, ki so jih sodelavci v projektu razvili za nekatere druge sočasne evaluacijske študije (Kuiper et al., 2009; Kuiper et al., 2010). Opisne analize nacionalnih kurikularnih dokumentov smo se lotili s pomočjo vprašalnika, t. i. *presejalnega instrumenta za kurikulum*, ter po njegovih smernicah iskali opise in razbirali načine opredelitev različnih elementov v kurikularni mreži (slika 1). Naslednjih dveh izrazov, ki ju določata položaja učitelja in učenca, smo se lotili z vprašalniki in intervjuji.

Vprašanja, ki smo si jih zastavili, so zadevala tudi opredeljenost *učne diferenciacije in individualizacije*. Učno diferenciacijo lahko razumemo kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine« (Strmčnik, 1987), da zagotovimo boljše možnosti za izvajanje učne individualizacije, upošteva enake pravice vseh otrok do izobraževanja, pri čemer se vsakomur omogoči »maksimiranje njegovih sposobnosti« (Tomlinson, 1999).

Zanimalo nas je, koliko pozornosti namenijo diferenciaciji in individualizaciji (D/I) učitelji, zato smo v vprašalnikih učiteljem zastavili tudi vprašanja, ki se posredno in neposredno nanašajo na vidike D/I. Vprašanja lahko razvrstimo v naslednje kategorije:

1. *splošna vprašanja*;
2. D/I glede na *spol* učencev;
3. D/I glede na *socialno, jezikovno, kulturno poreklo*;
4. D/I glede na *posebne potrebe*;
5. D/I glede na *različne učne sposobnosti* (učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi in nadarjeni).

Opis vzorca: sodelujoče šole

V vsaki državi smo k sodelovanju povabili 15 šol in vrtcev, ki smo jih izbrali delno naključno. Ustrezno reprezentativen vzorec šol smo pridobili ob upoštevanju merila, da v raziskavo vključimo mestne in podeželske šole, majhne in velike šole ter pri tem pokrijemo čim večji del Slovenije (Rovšek in Bajc, 2012).

Ker smo se osredinili na štiri starostne skupine učencev – 5-letnike, 8-letnike, 11-letnike in 13-letnike –, so z vsake osnovne šole v Sloveniji v raziskavi

sodelovali učenci treh oddelkov: en oddenek 3. razreda, en oddenek 6. razreda in en oddenek 8. razreda. Iz sodelujočih vrtcev je v raziskavi sodeloval po en oddenek predšolskih otrok. Vsi sodelujoči učenci so odgovarjali na vprašanja v vprašalnikih, prilagojenih njihovi starosti. Na šestih šolah smo z majhnimi skupinami učencev opravili polstrukturirane intervjuje.

Na obsežnejše vprašalnike so odgovarjali tudi vsi učitelji, ki izbrane oddelke poučujejo matematiko, tehniko ali katerega izmed naravoslovnih predmetov (naravoslovje, biologijo, kemijo, fiziko, geografijo). V predšolskem oddelku v vrtcu in v oddelku 3. razreda je to ena oseba, vzgojiteljica ali razredna učiteljica, v oddelkih 6. in 8. razreda pa je bilo učiteljev več. Na šolah, na katerih smo z učenci opravili dodatne intervjuje, smo polstrukturirane skupinske intervjuje opravili tudi s sodelujočimi učitelji. V vrtcih otrok nismo anketirali, ampak smo v vseh sodelujočih predšolskih oddelkih opravili razgovore s skupinami štirih otrok.

V celoti smo pridobili 8.198 izpolnjenih vprašalnikov za učence, od tega 866 od slovenskih šolarjev, 525 vprašalnikov od učiteljev matematike, od tega 79 od slovenskih učiteljev, ter 900 izpolnjenih vprašalnikov od učiteljev naravoslovja in tehnike, od tega znaten delež, 155, od slovenskih učiteljev. Sorazmerno večji deleži (večji kot 10 % od vseh pridobljenih v projektu) izpolnjenih vprašalnikov v Sloveniji so po eni strani povezani z dobrim odzivom k sodelovanju povabljenih slovenskih učiteljev, po drugi strani pa s predmetnikom osnovne šole v Sloveniji in z izvajanjem zunanje diferenciacije. Veliko posameznih naravoslovnih predmetov v 6. in 8. razredu (namesto integriranega pouka naravoslovja, ki ga za te starostne stopnje izvajajo v nekaterih sodelujočih državah) pomeni večje število k sodelovanju povabljenih učiteljev. Podobno poveča število sodelujočih učiteljev matematike izvajanje različnih oblik diferenciacije pri pouku matematike v istem oddelku 8. razreda, kjer en oddenek poučujejo včasih tudi trije različni učitelji matematike.

Rezultati raziskav in interpretacija: kurikularni dokumenti

Zanimalo nas je, kolikšen je obseg vseh uradnih dokumentov, ki določajo pouk MST v sodelujočih državah. Preglednica 2 kaže število analiziranih nacionalnih kurikularnih dokumentov v sodelujočih državah (ta podatek je večinoma enak ali ne bistveno različen od števila vseh dokumentov, ki obstajajo in zadoščajo postavljenemu merilu za izbiro dokumentov), ter približno skupno število vseh strani v teh dokumentih. Že pri bežnem pregledu teh podatkov takoj opazimo precejšnjo raznolikost v skupnem obsegu vseh dokumentov. V prvi skupini držav imajo malo dokumentov in te

precej splošne. Vsaj za Nizozemsko in Veliko Britanijo velja, da majhno število dokumentov odraža šolski sistem, ki daje skoraj popolno avtonomijo šolam in učiteljem, tudi pri izbiri učnih vsebin. Druga skrajnost so države z obširno dokumentacijo ter veliko podrobnejšim in bolj reguliranim kurikulumom, med katere poleg Slovenije sodita še Nemčija in Poljska. Dokumenti, ki so v veljavi v Sloveniji in ki smo jih pregledali, so poleg učnih načrtov za MST-predmete tudi vsi splošni dokumenti, ki so obvezujoči in ki se nanašajo tudi na pouk MST: pravilniki, zakoni, smernice, koncepti, izhodišča, in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (nekaj smo jih navedli med viri).

Preglednica 2: Skupno število nacionalnih kurikularnih dokumentov in približno skupno število strani v teh dokumentih v sodelujočih državah

Država	Število pregledanih dokumentov	Približno število strani v vseh pregledanih dokumentih	Država	Število pregledanih dokumentov	Približno število strani v vseh pregledanih dokumentih
Avstrija	13	400	Nizozemska	3	
Belgija	6	550	Poljska	11	950
Ciper	8	300	Slovenija	> 25	1.250
Italija	3	240	Švedska	3	560
Nemčija	> 25	1.050	Velika Britanija	3	200

Diferenciacija

Ni presenetljivo, da ima obširno in podrobno zapisan kurikulum z vsemi predpisi, ki določajo šolski sistem v Sloveniji, v primerjavi s sistemi in manj podrobno določenimi kurikulumi v ostalih državah, posebnosti, ki so lahko tudi prednosti. Med njimi v tem prispevku posebej poudarjamo učno diferenciacijo in individualizacijo. Načela, smernice in predpise, ki osmišljajo in urejajo to široko področje, smo našli opredeljene v vsaj osmih uradnih dokumentih (navedenih v virih). V modelu kurikularne mreže lahko vsebujejo napotke za diferenciacijo/individualizacijo prav vsi posamezni elementi kurikuluma. Relevantne so opredelitve vseh oblik diferenciacije, notranje, fleksibilne in zunanje (t. i. ,setting' model).

Za ilustracijo so v preglednici 3 prikazana merila diferenciacije, ki jih vsaj omenjajo (in ne nujno podrobno opišejo in določajo) nacionalni kurikularni dokumenti v sodelujočih državah. V polovici od držav splošni pojem diferenciacije v obvezujočih kurikularnih dokumentih ni omenjen, v štirih od njih (BE, CY, NL in UK) pa tudi nobeno izmed posebnih meril diferenciacije (posebne potrebe, tuji materni jezik, različne učne sposobnosti, različni interesi).

Preglednica 3: Raziskovalno vprašanje: katera merila za diferenciacijo omenjajo nacionalni kurikularni dokumenti v sodelujočih državah

	AT	BE	CY	DE	IT	NL	PL	SE	SI	UK
Pristopi k diferenciaciji so omenjeni NA SPLOŠNO.	✓			✓	✓		✓		✓	
V dokumentih je zapisano, da je treba didaktične metode, vsebine in učne aktivnosti prilagoditi učencem ...										
... s posebnimi potrebami,	✓			✓	✓		✓	✓	✓	
... s tujim maternim jezikom,	✓			✓					✓	
... z različnimi učnimi sposobnostmi,	✓			✓				✓	✓	
... z različnimi interesi.	✓			✓					✓	

Domnevamo lahko, da je ta značilnost delno povezana s šolskimi sistemi v teh državah, ki določajo, da se proces popolne zunanje diferenciacije izvede nekaj let prej kot v Sloveniji, tipično pri starosti okoli 12. leta. V tem primeru je delno razumljivo, da je manj potrebe po opredeljevanju postopkov in načinov diferenciacije znotraj pouka, če so učenci že popolnoma razdeljeni. Po drugi strani pa imata tudi Avstrija in Nemčija sistem, v katerem se šolske poti učencev popolnoma ločijo že zelo zgodaj, pa so v dokumentih vseeno namenili nekaj pozornosti postopkom diferenciacije. Zanesljivo pa lahko ugotovimo, da je Slovenija prej ko ne izjema v sistemskem pristopu k reševanju problemov, ki so povezani z vprašanjem zagotavljanja enakih možnosti za optimalen razvoj posameznika z upoštevanjem načela individualizacije pouka.

Učitelje smo o individualizaciji in diferenciaciji spraševali v vprašalnikih. Nekaj primerov vprašanj, ki se posredno ali naravnost nanašajo na diferenciacijo, je zapisanih v preglednici 4. Učitelji so izbirali med ponujenimi odgovori na 4-stopenjski lestvici (1 = nič/nikoli, 2 = malo/včasih, 3 = srednje/redno, 4 = precej/pogosto, NA = ne vem, ni mogoče odgovoriti).

Preglednica 4: Primeri vprašanj, ki se nanašajo na diferenciacijo

Kako pogosto pri poučevanju razporedite učence po skupinah in jim naložite nalogo, ki jo rešujejo v skupini?
- Kako pogosto pri poučevanju organizirate učence na take načine? - Učence razdelim v homogene skupine (po sposobnostih). - Učence razdelim tako, da so v isti skupini deklice in dečki (heterogene po spolu). - Učenci rešujejo naloge, ki si jih sami izberejo, samostojno.

- Koliko vas navedeno omejuje pri poučevanju?
 - Različne kognitivne sposobnosti učencev.
 - Različen socialni, jezikovni, kulturni izvor učencev.
 - Učenci s posebnimi potrebami.
 - Razlike v spolu.
- Kaj menite o zapisanih trditvah?
 - Vsi učenci se učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh.
 - Nadarjeni učenci dobijo po temeljnih še dodatne vsebine.
 - Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi se učijo temeljno snov, dokler je ne usvojijo.
 - Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dobijo manj obsežne naloge.
 - Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dobijo kot skupina dodatna pojasnila med poukom ali zunaj pouka.

Rezultati raziskav in interpretacija: diferenciacija v vprašalnikih

V nadaljevanju bomo predstavili primer rezultatov, ki smo jih pridobili iz vrnjenih vprašalnikov učiteljev in ki nam nekaj povedo o tem, kako se učitelji v Sloveniji in drugih državah spopadajo z dvema skrajnima skupinama učencev: z učenci s slabšimi učnimi sposobnostmi in nadarjenimi učenci. Posebej smo obravnavali učitelje naravoslovnih predmetov in učitelje matematike. Vzorec učiteljev matematike v posamezni državi je bil majhen, zato smo združili kategoriji učiteljev matematike, ki učijo 11-letnike in 13-letnike.

Zanimalo nas je, kaj učitelji menijo o trditvi: *Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dobijo kot skupina dodatna pojasnila med poukom ali zunaj pouka.*

Preglednica 5: Odgovori učiteljev naravoslovnih predmetov 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dobijo kot skupina dodatna pojasnila med poukom ali zunaj pouka.

Naravoslovje/Tehnika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11	51	27,6	69	37,3	39	21,1	26	14,1	185	100
SI – 11	2	4,4	16	35,6	22	48,9	5	11,1	45	100
EU (brez SI) – 13	70	25,8	82	30,3	90	33,2	29	10,7	271	100
SI – 13	2	2,8	20	28,2	43	60,6	6	8,5	71	100

V odgovorih učiteljev naravoslovnih predmetov v Sloveniji in v preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike (učitelji 11-letnikov: $\chi^2 = 19,214$, $g = 3$, $P = 0,000$; učitelji 13-letnikov: $\chi^2 = 25,338$, $g = 3$, $P = 0,000$). V Sloveniji učitelji v večjem deležu odgovarjajo, da dobijo učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dodatna pojasnila *redno* in *pogosto* (učitelji

11-letnikov: 60,0 %, učitelji 13-letnikov: 69,0 %), v preostalih državah je takih odgovorov manj (učitelji 11-letnikov: 35,2 %, učitelji 13-letnikov: 43,9 %). Po drugi strani je v Sloveniji malo učiteljev, ki odgovarjajo, da učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dodatnih pojasnil *nikoli* ne dobijo (učitelji 11-letnikov: 4,4 %, učitelji 13-letnikov: 2,8 %), v preostalih državah je ta delež znatno (učitelji 11-letnikov: več kot 6-krat in učitelji 13-letnikov: več kot 9-krat) višji (učitelji 11-letnikov: 27,6 %, učitelji 13-letnikov: 25,8 %).

Preglednica 6: Odgovori učiteljev matematike 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dobijo kot skupina dodatna pojasnila med poukom ali zunaj pouka

Matematika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11 + 13	18	8,5	91	42,9	68	32,1	35	16,5	212	100
SI – 11+13	0	0	4	9,5	24	57,1	14	33,3	42	100

V odgovorih učiteljev matematike v Sloveniji in preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike, še večje kot pri učiteljih naravoslovnih predmetov ($\chi^2 = 25,247$, $g = 3$, $P = 0,000$). Statistično problematična je ena celica (od osmih; celica SI – 11 + 13, odgovori *nikoli*), ki ima pričakovano frekvenco manj kot 5 (2,98). V Sloveniji učitelji matematike v kar 90,5-odstotnem deležu odgovarjajo, da dobijo učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dodatna pojasnila *redno* in *pogosto*; v preostalih državah je takih odgovorov manj kot polovica, 48,6 %. Po drugi strani med anketiranimi učitelji matematike v Sloveniji ni bilo enega samega, ki bi odgovoril, da učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dodatnih pojasnil *nikoli* ne dobijo, v preostalih državah je ta delež 8,5-odstoten.

Učitelje smo vprašali, kaj menijo o trditvi: *Nadarjeni učenci dobijo, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami.*

Preglednica 7: Odgovori učiteljev naravoslovnih predmetov 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Nadarjeni učenci dobijo, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami

Naravoslovje/Tehnika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11	42	22,7	87	47,0	42	22,7	14	7,6	185	100
SI – 11	0	0	23	51,1	14	31,1	8	17,8	45	100
EU (brez SI) – 13	30	11,0	168	61,8	50	18,4	24	8,8	272	100
SI – 13	2	2,8	42	59,2	16	22,5	11	15,5	71	100

V odgovorih učiteljev naravoslovnih predmetov v Sloveniji in v preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike pri učiteljih 11-letnikov (učitelji 11-letnikov: $\chi^2 = 15,338$, $g = 3$, $P = 0,002$; učitelji 13-letnikov: $\chi^2 = 7,092$, $g = 3$, $P = 0,069$). Pri učiteljih 11-letnikov je statistično problematična ena celica (od osmih; celica SI – 11, odgovori *pogosto*), ki ima pričakovano frekvenco nekoliko manj kot 5 (4,30). V Sloveniji učitelji v večjem deležu odgovarjajo, da dobijo nadarjeni učenci, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami, *redno* in *pogosto* (učitelji 11-letnikov: 48,9 %, učitelji 13-letnikov: 38,0 %); v preostalih državah je takih odgovorov manj (učitelji 11-letnikov: 30,3 %, učitelji 13-letnikov: 27,2 %). Po drugi strani je v Sloveniji malo učiteljev, ki odgovarjajo, da nadarjeni učenci, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatne snovi, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami, *nikoli* ne dobijo (učitelji 11-letnikov: 0 %, učitelji 13-letnikov: 2,8 %); v preostalih državah je ta delež znatno višji (učitelji 11-letnikov: 22,7 %, učitelji 13-letnikov: 11,0 %).

Preglednica 8: Odgovori učiteljev matematike 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Nadarjeni učenci dobijo, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami

Matematika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11 + 13	12	5,6	99	46,5	58	27,2	44	20,7	213	100
SI – 11 + 13	0	0	11	26,2	20	47,6	11	26,2	42	100

V odgovorih učiteljev matematike v Sloveniji in v preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 10,980$, $g = 3$, $P = 0,012$). Statistično problematična je ena celica (od osmih, tj. celica SI – 11 + 13, odgovori *nikoli*), ki ima pričakovano frekvenco manj kot 5 (1,98). V Sloveniji učitelji matematike v 73,8-odstotnem deležu odgovarjajo, da dobijo nadarjeni učenci, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami, *redno* in *pogosto*; v preostalih državah je takih odgovorov manj kot polovica, 47,9 %. Po drugi strani med anketiranimi učitelji matematike v Sloveniji ni bilo enega samega, ki bi odgovoril, da nadarjeni učenci, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, *nikoli* ne dobijo dodatne snovi, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami. V preostalih državah je ta delež 5,6-odstoten.

Tretja trditev, o kateri so se učitelji opredelili, je bila: *Vsi učenci se učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh.*

Preglednica 9: Odgovori učiteljev naravoslovnih predmetov 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Vsi učenci se učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh

Naravoslovje/Tehnika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11	29	15,8	98	53,6	45	24,6	11	6,0	183	100
SI – 11	2	4,4	22	48,9	15	33,3	6	13,3	45	100
EU (brez SI) – 13	56	20,6	133	48,9	63	23,2	20	7,4	272	100
SI – 13	4	5,6	35	49,3	24	33,8	8	11,3	71	100

V odgovorih učiteljev naravoslovnih predmetov v Sloveniji in v preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike pri učiteljih 13-letnikov (učitelji 11-letnikov: $\chi^2 = 7,250$, $g = 3$, $P = 0,064$; učitelji 13-letnikov: $\chi^2 = 10,770$, $g = 3$, $P = 0,013$). Pri učiteljih 11-letnikov je statistično problematična ena celica (od osmih, tj. celica SI – 11, odgovori *pogosto*), ki ima pričakovano frekvenco manj kot 5 (3,36). V Sloveniji učitelji v večjem deležu odgovarjajo, da se vsi učenci učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh, *redno* in *pogosto* (učitelji 11-letnikov: 46,7 %, učitelji 13-letnikov: 45,1 %); v preostalih državah je takih odgovorov manj (učitelji 11-letnikov: 30,6 %, učitelji 13-letnikov: 30,5 %). Po drugi strani je v Sloveniji malo učiteljev naravoslovnih predmetov, ki odgovarjajo, da se učenci *nikoli* ne učijo snovi v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh (učitelji 11-letnikov: 4,4 %, učitelji 13-letnikov: 5,6 %); v preostalih državah je ta delež znatno višji (učitelji 11-letnikov: 15,8 %, učitelji 13-letnikov: 20,6 %).

Preglednica 10: Odgovori učiteljev matematike 11-letnikov in 13-letnikov na trditev: Vsi učenci se učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh

Matematika	Nikoli		Včasih		Redno		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
EU (brez SI) – 11 + 13	12	5,7	96	45,5	74	35,1	29	13,7	211	100
SI – 11 + 13	3	7,1	6	14,3	24	57,1	9	21,4	42	100

V odgovorih učiteljev matematike v Sloveniji in preostalih sodelujočih državah so se pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 14,372$, $g = 3$, $P = 0,002$). Statistično problematična je ena celica (od osmih, tj. celica SI – 11 + 13, odgovori *nikoli*), ki ima pričakovano frekvenco manj kot 5 (2,49). V Sloveniji učitelji matematike v 78,6-odstotnem deležu odgovarjajo, da se vsi učenci učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh, *redno* in *pogosto*; v preostalih državah je takih odgovorov manj kot polovica, 48,8 %. Po drugi strani je v Sloveniji delež učiteljev matematike, ki odgovarjajo, da se učenci

nikoli ne učijo snovi v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh, v Sloveniji (7,1 %) primerljiv z deležem takih učiteljev v preostalih državah (5,7 %).

Zaključek

V tem prispevku prikažemo primer rezultatov evropskega raziskovalnega projekta SECURE, ki se nanašajo na učno diferenciacijo in individualizacijo pri pouku matematike, naravoslovja in tehnike. Ugotovili smo, da se sodelujoče države zelo razlikujejo po obsegu in vsebini systemske podpore tema didaktičnima načeloma. Slovenija je na strani držav, ki imajo ta vprašanja podrobno opredeljena v kurikularnih dokumentih. Razen v slovenskih smo sklice na vsa merila diferenciacije, ki so nas zanimala, našli le še v avstrijskih in nemških dokumentih. Na drugem polu so države z izrazito liberalnimi pogledi na avtonomijo šol, v katerih je dokumentacija, ki opredeljuje sistem, vsebine in načela poučevanja, izrazito manj obsežna in v katerih sodelavci niso našli omenjenih nobenih meril diferenciacije (od tistih, ki smo jih iskali). Mednje sodita npr. Nizozemska in Velika Britanija.

O izvajanju učne diferenciacije in individualizacije smo v vprašalnikih spraševali tudi učitelje, ki sodelujoče oddelke 5-, 8-, 11- in 13-letnikov poučujejo matematiko, naravoslovje in tehniko. Na rezultatih omejenega nabora vprašanj smo v tem prispevku prikazali primerjavo med odgovori slovenskih učiteljev 11- in 13-letnikov ter odgovori učiteljev enako starih učencev v vseh preostalih sodelujočih državah. Večinoma smo zaznali pomembne statistične razlike, ki podpirajo tezo, da slovenski učitelji pri pouku namenjajo več pozornosti različnim oblikam učne diferenciacije in individualizacije. Več kot 90 % učiteljev matematike (11- in 13-letnikov skupaj) pravi, da dobijo slovenski učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi kot skupina dodatna pojasnila med poukom ali zunaj pouka redno ali pogosto, pri čemer je takih učiteljev v preostalih državah manj kot 50 %. Ni veliko drugače tudi pri naravoslovju in tehniki (redno ali pogosto – slovenski učitelji: 11-letniki: 60 %, 13-letniki: 69 %; preostale države – 11-letniki: 35,1 %, 13-letniki: 43,9 %). Izjemno visok odstotek pri matematiki dolgujemo uveljavljeni praksi dopolnilnega pouka v slovenskih šolah. Spodbudno je vedeti, da so učenci s slabšimi učnimi zmožnostmi dopolnilne pomoči deležni tudi pri naravoslovju in tehniki.

Tudi pri diferenciranju pouka za nadarjene je Slovenija v prednosti pred drugimi državami. V Sloveniji 48,9 % učiteljev naravoslovja in tehnike 11-letnikov in 38,0 % učiteljev 13-letnikov meni, da dobijo nadarjeni učenci, ko končajo delom na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami, redno ali pogosto. V preostalih državah je teh le 30,3 % (11-letniki) in 27,2 % (13-letniki). Še bolj gre učiteljem matematike

(11- in 13-letnikov skupaj), kar je zanesljivo povezano z izvajanjem vseh oblik učne diferenciacije pri pouku matematike v vseh razredih osnovne šole, ki jih predvideva Zakon o osnovni šoli (2006) in opredeljujejo smernice za delo z nadarjenimi učenci (Žagar, 1999). Kar 73,8 % slovenskih učiteljev matematike odgovarja, da dobijo nadarjeni učenci, ko končajo delo na temeljnih vsebinah, dodatno snov, ki se povezuje s temeljnimi vsebinami, redno in pogosto; v preostalih državah je takih 47,9 %.

Zadnja trditev, o kateri so se opredeljevali učitelji in katere rezultate smo predstavili, se je nanašala na nivojski pouk. Kar 78,6 % učiteljev matematike (11- in 13-letnikov skupaj) v Sloveniji pravi, da se vsi učenci učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh, redno ali pogosto. V preostalih državah je teh 48,8 %. Če je pri matematiki to glede na vpeljano prakso zunanje diferenciacije v zadnjih dveh razredih osnovne šole pričakovan rezultat, je zanimivo, da se nivojska diferenciacija v slovenskih šolah v večjem obsegu kot v preostalih državah dogaja tudi pri naravoslovju in tehniki: v Sloveniji 46,7 učitelja 11-letnikov in 45,1 % učitelja 13-letnikov pravi, da se vsi učenci učijo snov v istem vrstnem redu, a na različnih ravneh redno ali pogosto. V preostalih državah je teh 30,6 % (11-letniki) in 30,5 % (13-letniki).

V Sloveniji je sistemsko posvečene veliko pozornosti vprašanjem učne diferenciacije in individualizacije, znatno več kot v preostalih sodelujočih državah. Po primerih odgovorov, ki smo jih analizirali v tem prispevku, utemeljeno domnevamo, da ima sistemska formalizacija teh načel učinke v šolski praksi, saj kaže, da je pri pouku MST v slovenskih šolah učne diferenciacije in individualizacije več kot v preostalih sodelujočih državah, vsaj glede na to, kaj o tem menijo izprašani učitelji.

Zahvala

Prispevek temelji na raziskavah, opravljenih v evropskem raziskovalnem projektu SECURE, ki ga je financirala Evropska komisija v sklopu 7. okvirnega programa (No SIS-CT-2010-266640). Pri zasnovi instrumentov in zbiranju empiričnih podatkov, uporabljenih v tem prispevku, so sodelovali: Dagmara Sokolowska, Wim Peteers, Job de Meyere, Judith Aldrian, Veronika Rechberger, Lieveke Hellmans, Ann Vereycken, Stefan Haesen, Tom Lambert, Ervin Van de Put, Michalis Livitzis, Maria Hadjidimitri, Jessie Best, Meike Willeke, Marisa Michelini, Stefano Vercellati, Lorenzo Santi, Elvira Folmer, Marja van Graf, Wout Ottevanger, Mateusz Wojtaszek, Witold Zawadzki, Grzegorz Brzezinka, Jerneja Pavlin, Maja Pečar, Katarina Susman, Saša Ziherl, Göran Nordström, Edvard Nordlander, Iiris Attorps in Gren Ireson.

Literatura

- Alting, A. (2003). *Usefulness, trust, accessibility. What teachers could do to stimulate more girls to take physics* (doctoral dissertation). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Atkin, J. M., & Black, P. (2003). *Inside science education reform. A history of curricular and policy change*. New York: Teachers college press.
- Bennett, J. et al. (2005). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: Comparing teachers' views. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1521–1547.
- Best, J. et al. (2014). The EU project SECURE (Science Education Curriculum Research) in Germany (Saxony). V *Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning: proceedings of the ESERA 2013 Conference* (Strand, 1–16) (str. 141–149). Nicosia: ESERA.
- Black, P., & Atkin, J. M. (1996). *Changing the subject. Innovations in science, mathematics and technology education*. London: Routledge.
- De Meyere, J. et al. (2013). MST curricula for 5, 8, 11 and 13 year olds researched by SECURE project across the Europe. V *Proceedings of IASSEE Conference 2013*, Dublin 19–20 junij 2013, poslano v objavo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions on curriculum and curriculum specialist. V P. W. Jackson (ur.), *Handbook on research on curriculum* (str. 3–40). New York: Macmillan.
- Kolar, M. et al. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport ter Zavod RS za šolstvo.
- Košir, S. et al. (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.belaknjiga2011.si/bela_knjiga_2011.pdf
- Kuiper, W. et al. (2009). *Evaluation of mathematics and science curriculum reform in senior secondary education*. Reform and implementation experiences in Secondary 4. SLO: Enschede.
- Kuiper, W. et al. (2010). *Evaluation of mathematics and science curriculum reform in senior secondary education*. Reform and implementation experiences in Secondary 5. SLO: Enschede.
- Kurikulum za vrtce* (in *Dodatki h kurikulu* – za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke, za vrtce za otroke Romov, za delo na dvojezičnih področjih, Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami) (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Logan, M., & Skamp, K. (2008). Engaging Students in Science Across the Primary Secondary Interface: Listening to the Students' Voice. *Research in Science Education*, 38(4), 501–527.
- Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Middleton, J. A., & Photini, A. S. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticism of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65–88.

Novak, M. (2009). *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe; Critical Reflections*. London: The Nuffield Foundation.

Prilagojeni predmetniki za osnovno šolo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pinar, W. F. et al. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang Publishing.

PISA (2012). OECD Programme for International Student Assessment.

Rechberger, V. et al. (2014). Perceptions of teachers and learners about the mathematics, science and technology curricula in two European countries. V *Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning: proceedings of the ESERA 2013 Conference* (Strand, 1–16) (str. 162–170). Nicosia: ESERA.

Rocard, M. et al. (2007). *Science education NOW, a renewed pedagogy for the future of Europe*, poročilo, predstavljeno evropski komisiji (EC).

Rovšek, B., & Bajc, J. (2012). Projekt SECURE v Sloveniji. V M. Vidmar & T. Taštanoska (ur.), *Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike* (str. 189–191). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, kulturo in šport. El. knjiga: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-NAMA2012.pdf>

Sjøberg, S., & Schreiner, C. (2010). *The ROSE project: An overview and key findings*. Pridobljeno s <http://reoseproject.no/>

Sokolowska, D. et al. (2012). The SECURE Project Research on Science Curricula and Teachers' and Learners' Opinions on Science Education. V *Proceedings of the World Conference on Physics Education 2012* (str. 201–207). Ankara: Pegem Akademi.

Sokolowska, D. et al. (2014a). Balancing the Needs between Training for Future Scientists and Broader Societal Needs – SECURE Project Research on Mathematics, Science and Technology Curricula and Their Implementation. *Science Education International*, 25(1), 40–51.

Sokolowska, D. et al. (2014b). Intended, implemented and attained mst curricula across Europe: what can research tell us? V *Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning: proceedings of the ESERA 2013 Conference* (Strand, 1–16) (str. 150–161). Nicosia: ESERA.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.

TIMSS (2011). *Trends in International Mathematics and Science Studies*. Pridobljeno s <http://timssandpirls.bc.edu/>

Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.

van den Akker, J. (1996). The science curriculum: Between ideals and outcomes. V B. J. Fraser & K. G. Tobon (ur.), *International Handbook of Science Education* (str. 421–447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. V J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (ur.), *Curriculum landscapes and trends* (str. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. *Journal of*

Curriculum Studies, 40(1), 107–122.

Vercellati, S. et al. (2014). Investigating MST curriculum experienced by eleven-year-old Polish and Italian pupils. V *Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning: proceedings of the ESERA 2013 Conference* (Strand, 1–16) (str. 180–188). Nicosia: ESERA.

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zakon o osnovni šoli (2006). Uradni list RS, št. 63/2006. Pridobljeno 25. 11. 2010 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200663&stevilka=2720>

Žagar, D. et al. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DIDAKTIČNE IGRE V IZOBRAŽEVANJU

Jože Rugelj

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku smo predstavili vlogo in pomen izobraževalnih računalniških iger v sodobni pedagoški praksi in teoretične osnove, ki utemeljujejo upravičenost njihove uporabe v različnih oblikah izobraževanja. Predstavili smo tudi projekt za zasnovo in izdelavo izobraževalnih iger, ki poteka v okviru študijskega programa za izobraževanja dvopredmetnih učiteljev računalništva v obliki samostojnega projektnega dela v timih, v katerem morajo študenti pri izdelavi iger uporabiti svoje znanje s področja didaktike in računalništva. Izdelano izobraževalno igro v okviru praktičnega usposabljanja tudi testirajo in evalvirajo v šolah ter jo na osnovi rezultatov evalvacije po potrebi tudi dopolnijo in izboljšajo.

Ključne besede: didaktične igre, izobraževanje učiteljev, projektno delo, aktivno učenje

Didactic games in education

Abstract

The role and importance of educational computer games in contemporary educational practice is presented in the paper, as well as the theoretical fundamentals that justify their use in different forms of education. We have also presented a project for the design and development of educational games, which take place within the curriculum for computer science teacher education as an independent project work in teams, in which students have to use their knowledge in the field of didactics and computer science to develop games. The developed game is tested and evaluated in schools in the framework of their practical training in schools. The results of the evaluation can help them to extend and improve their games.

Keywords: serious games, teacher education, project work, active learning

Uvod

V sodobnem izobraževanju je nujen premik od tradicionalnega transmisijskega didaktičnega modela poučevanja k na učenca usmerjenim aktivnim oblikam učenja, pri čemer se učiteljeva vloga korenito spreminja. Namesto prenašanja znanja učitelj pripravlja ustrezno okolje in naloge ter druge izzive za samostojno učenje učencev, ki jih pri tem usmerja in jim daje ustrezne povratne informacije. Učni cilji bi se pri tem morali premakniti z nižjih taksonomskih ravni, kjer prevladuje priklic različnih podatkov in dejstev, na višje taksonomske ravni, na katerih je poudarek na iskanju, vrednotenju in

na uporabi znanja. Pri teh spremembah lahko informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki imajo v tradicionalnih oblikah poučevanja zelo omejeno vlogo, ob skrbnem načrtovanju zelo učinkovito prispevajo k izboljšanju učinkovitosti in kakovosti učenja (Clark in Mayer, 2011). Njihov potencial pri iskanju, obdelavi, prenosu, shranjevanju in pri prikazu podatkov v različnih pojavnih oblikah (večpredstavnost) je dobro poznan, vendar je pri tradicionalnih oblikah poučevanja njegova uporabnost omejena (Ainslie et al., 1998; Lapuh Bele in Rugelj, 2009). Podobno velja tudi za komunikacijsko podporo, možnosti skupinskega dela ter za preprosto distribucijo učnih gradiv in rezultatov dela vseh, ki so udeleženi v izobraževalnem procesu (Fåhræus et al., 1999; Hansen et al., 1999; Rugelj, 2000). Nove možnosti, ki jih lahko na kognitivnem področju prinesejo interaktivnost ter smiselna in namenska uporaba večpredstavnosti, strokovnjaki intenzivneje odkrivajo šele v zadnjem desetletju (Clark et al., 2006; Mayer, 2009).

Igre so od nekdaj predstavljale pomembno obliko učenja, ki pa je v formalnih oblikah izobraževanja zelo redko našla prostor. Če jo v najzgodnejših razvojnih obdobjih še nekako tolerirajo, se v bolj »zrelih« obdobjih izgubi iz nabora primernih metod, saj veliko učiteljev meni, da sta poučevanje in učenje preveč resni zadevi, da bi igram dovolili prisotnost v teh procesih. Tako so bile igre dolgo časa odrinjene, pomembne spremembe pa so prinesle s seboj informacijsko-komunikacijske tehnologije. Te same po sebi ne spreminjajo metod poučevanja, je pa res, da so pogosto spodbudile učitelje in druge strokovnjake na področju izobraževanja, da so začeli razmišljati o novih pristopih. Tako so učitelji s prihodom IKT pogostejše začeli razmišljati o sodelovalnih oblikah učenja, čeprav bi to lahko v razredu, v katerem učenci sedijo drug poleg drugega, realizirali tudi brez tehnologije. Tudi pojav računalniških didaktičnih iger je vplival na to, da so strokovnjaki več razmišljali o igrah v šoli in da so ugotovili, da kakovostne igre vedno vključujejo konstrukcijo, sintezo in uporabo znanja; to pa pomeni, da z igranjem iger pravzaprav izvajamo aktivnosti, ki so ključne v konstruktivističnih teorijah o učenju (Whitton in Moseley, 2012).

Raziskovalna metoda

Kot raziskovalno metodo smo izbrali metodo DBR (Design-Based Research) (Barab in Squire, 2004; Van den Akker et al., 2006; Wang in Hannafin, 2005). Metoda se ukvarja z oblikovanjem učnega procesa, pri čemer se upoštevajo vključene kompleksnosti, različne ravni izobraževanja in različni konteksti v izobraževalnih ustanovah (Mor, 2010). Metoda DBR je še posebej uporabna, ko učitelj sodeluje pri raziskavah kot izvajalec in je dejansko vključen v eksperiment. Van den Akker et al. (2006) omenjajo tri glavne motive za uporabo DBR na področju edukacijskih ved:

1. povečati pomen raziskav za izobraževalno politiko in prakso;
2. razviti empirično utemeljene teorije na osnovi kombiniranega študija procesov učenja in učnih tehnologij, ki podpirajo ta proces;
3. povečati robustnost snovalske prakse.

Raziskave na osnovi DBR se začnejo s temeljito analizo učnega problema, ki ga preučujemo, kar vodi v specifične zamisli za spremembe in izboljšave. Snovalci nato zasnujejo in izdelajo sistem, ki uporablja IKT za izdelavo učnih materialov in metod za realizacijo izboljšav, ki so jih teorija in predhodne raziskave napovedale. Če je bila teoretična analiza pravilna, bi morali dati ti posegi občutno učinkovitejše rezultate (Walker, 2006).

Metodo smo uporabili na Katedri za računalništvo in didaktiko računalništva na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V njej smo sodelovali člani katedre in študenti, študijskega programa *Dvopredmetni učitelj*, smer Računalništvo v okviru dveh predmetov v 4. letniku. Razvili smo novo metodo za snovanje in izdelavo didaktičnih iger SADDIE, ki smo jo zasnovali na osnovi teoretičnih izhodišč s področja kognitivne psihologije in specialnih didaktik ter jo potem v okviru raziskave razvijali in izboljševali.

Značilnosti iger

Igre spremljajo človeka v vseh obdobjih njegovega razvoja, najbolj intenzivno pa jih uporablja v svojih zgodnjih obdobjih, ko je intenzivnost učenja največja (Rajović, 2012). Igre imajo svoje specifične lastnosti, ki vplivajo na njihovo priljubljenost in ki v veliki meri tudi pozitivno vplivajo na njihovo uporabnost pri učenju. Prensky (2001) je identificiral šest ključnih elementov iger. Igra je zasnovana na *zgodbi*, ki ji daje okvir in povezuje posamezne dele igre v prepoznavno celoto. Igralci v igri vedno dosega *cilje*, ki so povezani z zgodbo in izzivi, pri tem pa morajo upoštevati *pravila*, ki dajo igri neko strukturo, in dodajo igri še dodatne izzive. Igralec je v igri aktiven preko *interakcije* z drugimi osebami, ki nastopajo v igri ali z okoljem igre. Z njimi je običajno v *konfliktnem odnosu* ali pa z njimi *tekmuje*. Interakcija v igri mu daje občutek nadzora nad dogajanjem in možnosti za vplivanje na potek igre. Na vse njegove tovrstne aktivnosti v okolju igre se le-to praviloma navadno odzove z *izidi* ali drugo vrsto *povratne informacije*, ki igralcu v vsakem trenutku omogočajo preverjanje ustreznosti njegovih akcij in uspešnosti njegovega napredovanja proti ciljem v igri.

Pomemben vidik igranja igre je intenzivnost vključenosti igralca v igro. Dobra igra lahko povzroči stanje *zamaknjenosti*, ki ga ameriški psiholog Csikszentmihalyi (1990) imenuje »flow«. To stanje zamaknjenosti, ki ga

nekateri poznajo tudi iz športnih aktivnosti, drugi pa mogoče ob prebiranju dobre knjige, povzroči izgubo občutka za prostor in čas ter popolno predanost trenutni aktivnosti. Avtor je ugotovil, da stanje »flow« v splošnem predstavlja:

- optimalno stopnjo sposobnosti delovanja;
- občutek užitka in nadzora;
- ujemanje akterjevih sposobnosti z izzivi pri trenutni aktivnosti;
- jasne cilje;
- povratne informacije (odziv);
- zamaknjenost z izgubo občutka za čas.

Prensky je to definicijo postavil v kontekst igre in ga povzema takole: »V stanju ‚flowa‘ se predstavljeni izzivi in igralčeva sposobnost za njihovo reševanje skoraj popolnoma ujemajo. Igralec pogosto opravi naloge, za katere sicer misli, da jih ne bi mogel, in to z veliko mero užitka. Tako stanje lahko dosežemo pri delu, v športu in celo pri učenju kot takrat, ko koncepti postanejo jasni in načini, kako rešiti težave, očitni.«

Če želimo doseči tako stanje zamaknjenosti, morajo biti izpolnjeni določeni pogoji. Malone (1981) je definiral 5 pogojev za doseganje »flowa«:

1. Dejavnost mora biti oblikovana tako, da lahko igralec sproti prilagaja stopnjo izzivov sposobnostim igralca.
2. Dejavnost mora biti organizirana tako, da jo lahko »izoliramo« od drugih dražljajev, ki bi lahko vplivali na igralca med igro.
3. Obstajati morajo jasna merila za uspešnost.
4. Dejavnost mora zagotoviti povratne informacije za igralca, ki mu povejo, kako uspešen je v igri.
5. Dejavnost mora imeti široko množico izzivov, tako da lahko igralec pridobi informacije o različnih vidikih svoje uspešnosti.

Pomen igre za učenje

Pri igrah lahko igralec z izbiranjem zahtevnosti ustvari okolje znotraj *območja bližnjega razvoja* (angl. *zone of proximal development* – ZPD) v kognitivnem in socialno-čustvenem smislu. Ta koncept je postavil Vigotski in pomeni razliko med dosežki, ki jih zmore učenec sam, in med tistimi, ki jih doseže z vodenjem in s pomočjo (učitelja, vrstnika ...). Učenje je najučinkovitejše takrat, ko poteka znotraj *območja bližnjega razvoja* (ZPD).

Didaktične računalniške igre so primer uporabe tehnologije za učinkovito doseganje učnih ciljev ob upoštevanju omenjenih zahtev. Seveda pa vsaka igra ni didaktična in ne ustreza omenjenim pogojem. Igra je izobraževalna, kadar so v njej »skriti« učni cilji. Pomembno pa je, da kljub učnim ciljem igra ostane zabavna in da ohrani tudi vse druge privlačne lastnosti igre.

Igre na osnovi vedenjske teorije o učenju

V začetku razvoja je večina računalniških iger temeljila na vedenjski teoriji učenja. Pravzaprav so bila to učna gradiva z nekaterimi »igrivimi« dodatki. Tako je dražljaj, ki je osnovni element procesa učenja v tem kontekstu, vprašanje, ki ga igra zastavi igralcu – učencu. Njegov odziv na ta dražljaj je odgovor, ki je lahko pravilen ali napačen. V primeru pravilnega odgovora se mora igra odzvati s pozitivnim odzivom, ki deluje kot ojačevalec povezave med vprašanjem in pravilnim odgovorom. To je v igri lahko »vesela melodija« ali pojav figure, ki stimulira pozitivna čustva. Pri napačnem odgovoru mora biti reakcija negativna, torej na primer »žalostna melodija« in/ali grafični element, ki ima podoben učinek, kar slabi povezavo. Po navadi je vrsti pravilnih odgovorov sledila še kakšna dodatna »nagrada« za dosežene uspehe v obliki miniigrice ali animacije. Tako zasnovane igre temeljijo na principu »drill and practice« in uporabljajo tehnike iger, kot so: *kvizi, pokaži in klikni*, pa učenje in utrjevanje znanja osnovnih računskih operacij. Take igre so primerne za implementacijo z uporabo IKT in so sorazmerno preproste za izdelavo.

Igre na osnovi konstruktivistične teorije o učenju

Danes nas vedno bolj zanima konstruktivistični pristop k učenju, saj temelji na aktivni vlogi učenca in omogoča doseganje višjih taksonomskih ravni znanja. Učenje naj bi bilo v največji mogoči meri problemsko zasnovano in naj bi potekalo v avtentičnem okolju. Zato so računalniške igre narejene kot zgodbe iz resničnega ali pravljičnega sveta in predstavljajo prilagojen model realnosti, v katerem učenec zaigra določeno vlogo in se poistoveti z dogajanjem v tem svetu ter aktivno rešuje probleme s tega sveta. Glavna vloga učitelja pri tem je izbira (ali tudi izdelava) primerne igre in pred igro ali med njo po potrebi zagotoviti ustrezno vodenje in odzive. V vsakem primeru pa mora učitelj po igranju igre z učenci narediti refleksijo na igranje in spremljajoče dogajanje, povezano z učenjem, in povzetek rezultatov učenja, kar pomaga učencu pri gradnji ustreznih mentalnih modelov.

Izobraževalne igre v pedagoški praksi

Izobraževalne igre lahko uporabimo skoraj povsod, kjer se ljudje učijo: na vseh ravneh izobraževanja – od vrtca do visokega šolstva, na zelo različnih tematskih področjih, v formalnem in neformalnem izobraževanju. Zelo popularne so take oblike izobraževanja v vojski, na področju varnosti, zaščite in reševanja ter v zadnjem času tudi v zdravstvu. To so področja, na katerih je zelo težko usposabljanje ljudi v realnih situacijah, in zato igre ponujajo možnost, da v njih vzpostavimo želeno okolje in igralec se lahko vživi vanj. Vedno pogostejše se izobraževalne igre pojavljajo tudi v izobraževanju na področju javne uprave, vodenja in upravljanja, saj se tudi na teh področjih pri praktičnem usposabljanju pojavlja potreba za specifične oblike komunikacije, pogajanja, dogovarjanja in za timsko delo.

Izdelava kakovostnih izobraževalnih iger je zelo kompleksen proces, ki vključuje strokovnjake za izbrana tematska področja, didaktike in kognitivne psihologe, grafične oblikovalce, snemalce, programerje in v zadnji fazi tudi strokovnjake za oglaševanje in trženje. Pri razvoju dobre komercialne igre sodeluje od 10 do 15 ljudi, ki delajo na projektu v povprečju od enega do dveh let in za to porabijo milijon evrov.

Vse omenjene lastnosti izobraževalnih iger in seveda tudi priljubljenost novih tehnologij in storitev med mlajšimi generacijami so bili dovolj pomembna spodbuda, da smo se s tovrstnimi igrami začeli ukvarjati tudi na Katedri za računalništvo in didaktiko računalništva na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Študentom vseh študijskih programov, na katerih sodelujemo kot izvajalci predmetov s področja uporabe IKT v izobraževanju, smo predstavili možnosti, ki jih tovrstne igre nudijo. Hkrati smo jim predstavili tudi načine za iskanje primernih iger glede na vsebine učnih načrtov in izbranih učnih ciljev, za njihovo vrednotenje ter seveda tudi za vključevanje iger v pedagoški proces. Za študente smeri Računalništvo v študijskem programu Dvopredmetni učitelj pa smo v okviru dveh predmetov v 4. letniku zasnovali študijske aktivnosti v obliki projekta za zasnovo, izdelavo in za vrednotenje didaktičnih računalniških iger.

To je interdisciplinaren pristop, v katerem morajo študenti pridobiti in potem v okviru projektnega dela uporabiti znanja s področja pedagoške psihologije, didaktike in računalništva. Ob delu pa pridobijo tudi izkušnje s področja vodenja projektov, timskega dela, grafičnega oblikovanja ter ustrezne avtorske in varnostne zaščite iger, ki jih izdelajo. Projekt v celoti traja dva semestra in je skupaj ovrednoten z 8 kreditnimi točkami, kar pomeni med 200 in 240 ur dela študentov. V tem primeru gre torej za inovativen pristop, saj so študenti zelo aktivni in po navadi vložijo celo še več dela,

so pa v anketah, ki jih izvedemo po zaključku projekta, dejansko vsi zelo zadovoljni s samim procesom in tudi z rezultati. Kakovost dela potrjuje tudi dejstvo, da so to študenti večkrat predstavili na strokovnih in znanstvenih srečanjih in da je bilo njihovo delo zelo dobro sprejeto v strokovni javnosti. Od letošnjega akademskega leta ponujamo *Računalniške igre* tudi kot prosti izbirni predmet, ki ga lahko izberejo vsi študenti dodiplomskega študija na Pedagoški fakulteti UL, in zanj je zelo veliko zanimanje.

Člani Katedre za računalništvo in didaktiko računalništva svoje znanje in izkušnje izmenjujemo in bogatimo tudi s sodelovanjem v mednarodnih projektih. Tako smo v obdobju 2009–2011 sodelovali v projektu SELEAG (SErious LEArning Games) v okviru EU-programa Comenius, v obdobju 2012–2014 pa v projektu SEGAN (SErious GAMES Network) v okviru programa EU Life Long Learning, KA3. V teh projektih sodelujemo s kolegi z osmih univerz iz sedmih evropskih držav pri izdelavi iger ter pri pripravi izhodišč in smernic za njihovo vključevanje v pedagoško delo.

Uporaba iger v izobraževanju učiteljev

Projektno delo, v okviru katerega študenti zasnujejo, izdelajo in ovrednotijo učinkovitost izobraževalne igre, temelji na metodi *SADDIE*, ki smo jo razvili prav za ta namen in je razširitev metode *ADDIE* (Forest, 2014), ki so jo v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja razvili na Florida State University za pripravo izobraževalnih gradiv v ameriški vojski. Ta model je osnova za večino modelov, ki jih danes uporabljajo pri razvoju izobraževalnih vsebin. Ime je dobil po začetnicah angleških imen razvojnih faz: *Analyze*, *Design*, *Develop*, *Implement* in *Evaluate* (analiza, zasnova, razvoj, implementacija in vrednotenje). Mi smo tem fazam na začetku dodali še *specifikacijo*, v okviru katere študenti identificirajo problem v procesu učenja, ki ga ni mogoče učinkovito rešiti s tradicionalnimi metodami, definirajo specifične učne cilje in predlagajo inovativno pedagoško metodo oziroma tehniko igre, s pomočjo katere bi lahko ta problem učinkoviteje rešili. V običajnih praksah razvoja učnih gradiv oblikujejo učitelji ali drugi avtorji didaktične rešitve in jih predajo snovalcem gradiv. Naši študenti pa morajo v okviru projektnega dela na osnovi v predhodnem študiju pridobljenih kompetenc obvladati vsebinski in didaktični del pa tudi tehnične rešitve, zato je smiselno, da sami izvedejo tudi to fazo.

Vse faze projektnega dela študenti dokumentirajo in projektno dokumentacijo skupaj z izdelano igro predložijo ob koncu projekta v ocenjevanje. Med izvajanjem projekta študenti v skupinah pišejo dnevnik, v katerem poročajo predvsem o dognanju v skupini, delitvi in organizaciji dela ter o drugih

podrobnostih, ki profesorju omogočajo vpogled v dinamiko timskega dela in zaznavo morebitnih problemov, ki se ob tem pojavljajo, in po potrebi tudi ustrezno intervencijo. Hkrati je tak dokument tudi pomembna osnova za ocenjevanje dela posameznikov v skupini.

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili posamezne faze v projektu.

Specifikacija

To je povsem didaktično opravilo. Kot smo že omenili, v tej fazi študenti na osnovi svojih izkušenj identificirajo »šibke točke« pri tradicionalnem poučevanju oziroma učenju izbranih tem, kjer bi oni oziroma njihovi učenci potrebovali pomoč. Ob upoštevanju učnega načrta določijo učne cilje in učne izide ter didaktična izhodišča ali tehniko igre, na osnovi katere bodo v poznejših fazah projekta pripravili rešitev. V tej fazi je zelo koristno, če avtorji poleg didaktičnih izhodišč oblikujejo vsaj grobo idejo zgodbe, ki bo potem osnova za izdelavo scenarija. Zgodba definira čas in kraj dogajanja, osebe in različne artefakte, ki nastopajo v zgodbi, ter seveda povezave med njimi, skupaj z zapleti in izzivi, ki so jedro zgodbe. To specifikacijo potem posredujejo timu, ki bo igro izdelal. V našem projektu v obeh vlogah nastopa ista skupina študentov.

Analiza

V fazi analize morajo študenti zbrati in analizirati vse za izdelavo igre relevantne informacije. Poleg podatkov iz specifikacije so to še podatki o razpoložljivih virih, uporabnikih in o okolju. Viri, ki so potrebni za izdelavi igre, vključujejo programska orodja za pripravo zgodbe in scenarija. Pri analizi učnih ciljev nas zanimajo predvsem pričakovane taksonomske ravni znanja, primerne didaktične metode in ustrezne tehnike iger. Na osnovi rezultatov analize študenti naredijo načrt dela za preostale faze v okviru projekta.

Zasnova

Učni cilji so lahko povezani z različnimi tipi znanj. Pri našem delu smo se naslonili na taksonomijo, ki jo je razvil Kapp (2012) in ki vključuje naslednje kategorije: deklarativno znanje, konceptualno znanje, znanje, temelječe na pravilih, proceduralno znanje in tako imenovane mehke veščine. Za vsak tip znanja so strokovnjaki identificirali ustrezne didaktične pristope in tehnike iger.

Deklarativno znanje učenci pretežno pridobijo s pomnjenjem. Primeri takega znanja so: različna dejstva, podatki in terminologija. Predstavlja

osnovo za pridobivanje znanja na višjih taksonomskih ravneh. Učenci se ga morajo naučiti najprej. Učenje deklarativnih znanj pretežno temelji na vedenjski teoriji o učenju.

Metode za učenje dejstev so: povezovanje novih informacij z obstoječimi, prikaz odnosov novih dejstev z obstoječimi v danem kontekstu. Uporabimo lahko tudi tehnike *urejanja* in *organiziranja*, s katerimi učenci razporejajo dejstva ali objekte v logične skupine, *razkosanje* (angl. chunking), s katerim večje količine podatkov ali dejstev organiziramo v manjše enote. Znana metoda je tudi *povezovanje*, s katero učenci povezujejo imena s slikami ali pojme z njihovimi definicijami. Zelo tradicionalna metoda je tudi *ponavljanje*. Te didaktične metode potem bolj ali manj posredno lahko »preslikamo« v ustrezne *tehnike iger*. Pri deklarativnem znanju so take tehnike uporaba zgodb, urejanje in usklajevanje ter ponavljanje igranja.

Zgodbe so bile že od prazgodovine način, ki so ga uporabljali takrat še nepismeni ljudje za prenos znanj med generacijami. Danes znamo tudi teoretično pojasniti, zakaj je bila taka oblika primerna. Kognitivni psihologi so ugotovili, da imajo možgani afiniteto za konstruiranje zgodb. Dejstva bolje pomnimo, če jih povemo v zgodbi, kot če bi jih podali v kakšni drugi obliki, na primer v obliki seznama, z naštevanjem. Tako so npr. celo pravni argumenti prepričljivejši v zgodbi kot v formalni obliki.

Pri *urejanju* in *usklajevanju* mora igralec na primer odložiti objekt na pravo mesto ali povezati dva objekta oziroma dejstvi. Primer igre, ki so jo razvili in izdelali naši študenti, v kateri sta povezana zgodba in urejanje, je *Jankov svet računalnikov* <hrast.pef.uni-lj.si/igre/prve_igre/jankov_svet_strojne_opreme.html>. Igra je namenjena učencem prve in druge triade osnovne šole. V zgodbi imamo fantiča, ki mu strela uniči računalnik, in on se odloči, da ga bo popravil. Igralec v naši igri se vživi v vlogo Janka in v igri ga potem vodi in usmerja kot glavno osebo. Da bi ugotovil, kaj potrebuje za popravilo računalnika, mora v knjižnici prebrati knjigo z osnovami računalništva, potem pa rešiti kopico manjših nalog, ki temeljijo na urejanju in povezovanju objektov – računalniških komponent. S tem zasluži zlatnike, s katerimi si potem lahko v trgovini izbere komponente, ki jih je poškodovala strela. Tudi to izbiranje je v bistvu urejanje in povezovanje.

Ponovno igranje igre z nekaj spreminjajočimi se elementi podpira pomnjenje. Spreminjajoči se elementi poskrbijo, da ostane vsebina »sveža«, a še vedno povezana z dejstvi, ki naj bi si jih igralec zapomnil. Ta tehnika je ena najstarejših pri izobraževalnih igrah, saj je večina prvih iger, ki so se pojavile že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, razmah pa so doživele z množično uporabo osebnih računalnikov nekaj let pozneje, temeljila prav na

tej tehniki. Vse so bile zasnovane na principu *drill-and-practice*, uporabljali pa so jih predvsem za utrjevanje osnovnih računskih operacij in poštevanke.

Konceptualno znanje temelji na poznavanju konceptov, ki predstavljajo obliko združevanja podobnih ali povezanih idej, dogodkov ali objektov, ki imajo skupne attribute. Primeri takih konceptov so: svobodni trg v ekonomiji, matematični dokaz, na področju računalništva pa npr. virus, črv in trojanski konj. Klasične strategije poučevanja, ki jih uporabljajo pri konceptualnih znanjih, vključujejo uporabo metafor, primerov in protiprimerov ter klasifikacijo atributov. Če te strategije prenesemo v igre, dobimo ustrezne tehnike iger, ki nam omogočajo doseganje podobnih učnih ciljev. Take tehnike so razvrščanje ali urejanje elementov in vsebin glede na njihove attribute, »doživljanje« konceptov, o katerih se igralci učijo, ter »doživljanje« primerov teh konceptov.

Razvrščanje in urejanje v tem kontekstu ne temelji na pomnjenju kot pri deklarativnih znanjih, ampak na razumevanju konceptov. Že iz tega je očitno, da so torej učni cilji na višjih taksonomskih ravneh. Tudi pri *doživljanju konceptov* morajo igralci razumeti abstraktne koncepte in potem to razumevanje uporabiti v različnih konkretnih situacijah v praksi.

Predstavili bomo dva primera iger naših študentov, ki pomagata igralcu pri usvajanju konceptualnih znanj. Prva se imenuje *Planeti spremenljivk* in temelji na razumevanju koncepta spremenljivke in prirejanja v računalniškem programiranju, namenjena pa je učencem druge triade osnovne šole (Zapušek in Rugelj, 2013). Učnih ciljev je precej. Pomembnejši med njimi so, da učenec po igranju igre razume idejo spremenljivke, ve, da ima spremenljivka ime, se zaveda dejstva, da različni tipi niso združljivi, ve, da različni tipi zahtevajo različno velikost pomnilnika, pozna prireditvene stavke, ve, kaj je vrednost spremenljivke po prireditvi, in lahko napove vrednosti spremenljivk po izvršitvi dela programa z več prireditvami (Zapušek et al., 2012). Vsi ti cilji so skriti v igri z več epizodami, katere zgodba je postavljena v vesolje, kjer se skrivnostna vesoljska bitja ukvarjajo z dostavo različnih dobrin uporabnikom na različnih planetih v njihovem »kotu vesolja«. Igralec pomaga vesoljcem pri reševanju različnih logističnih problemov in ob tem nevede spoznava zakonitosti, ki so definirane v učnih ciljih. Izziv igre je dokončanje vseh predvidenih aktivnosti, za kar je treba razumeti omenjene koncepte, da pa je igra še večji izziv, se ob tem meri čas, ki ga igralci porabijo za reševanje problemov in je dodatno merilo uspešnosti.

Še privlačnejša pa je druga igra, ki se imenuje *Dr. Zdravko Dren in njegove dogodivščine* <http://hrast.pef.uni-lj.si/igre/igre_2012/skupina4/ internetne_nevarnosti.html>, ki ima tudi širšo ciljno občinstvo in govori o nevarnostih na

internetu, namenjena pa je učencem zadnje triade osnovne šole in dijakom. Njeni učni cilji so: spoznavanje konceptov virusa, računalniškega črva in trojanskega konja. Ti cilji so skriti v prikupno zgodbico o bolnih računalnikih, ki so okuženi z enim izmed omenjenih škodoželjnih programov. Naloga igralca je, da prek pogovora s »pacienti« diagnosticira njihovo »bolezen« in jim potem ponudi ustrezno »zdravilo«. Zato mora dobro poznati značilnosti škodoželjnih programov in seveda tudi zdravila, ki so potrebna za okužene računalnike. Igro so študenti prevedli tudi v angleščino <<http://hrast.pef.uni-lj.si/games>> in na Evropski konferenci o računalniških izobraževalnih igrah, ki je bila leta 2013 v Portu, se je igra na tekmovanju za najboljšo izobraževalno igro izmed več kot 200 iger uvrstila v finale v zelo močni konkurenci profesionalnih izdelovalcev izobraževalnih iger z vsega sveta.

Znanje, ki temelji na pravilih, je naslednja taksonomska raven, ki jo pozna Kappova kategorizacija. Po definiciji je pravilo izjava, ki izraža razmerja med koncepti. Pravila določajo parametre, ki narekujejo želeno vedenje s predvidljivimi rezultati. Primer takih pravil je bonton. Učne strategije, ki jih najpogosteje uporabljamo pri tej obliki znanja, so *ilustriranje s primeri* in *igranje vlog*. Če uporabimo igre, so najustreznejše tehnike za tovrstna znanja simulacija opravil, doživljanje posledic zaradi neupoštevanja pravil ter urejanje in razvrščanje po določenih pravilih.

Simulacija opravil je zelo pogosta oblika izobraževalnih iger, ob tem pa ni zelo stroge meje med običajnimi simulacijami in igrami, ki temeljijo na simulacijah. Po navadi je pri drugih kot dodatna motivacija dodana zgodba, ki lahko še dodatno poveča motivacijo in izzive. Simulacija nam omogoča, da se igralec sreča z neko prilagojeno navidezno resničnostjo, ki dovoljuje prilagoditev zahtevnosti situacije in nadzor nad njo, hkrati pa dovoljuje izvajanje aktivnosti, ki bi bile v realnem svetu preveč nevarne (ali predrage) za neizkušene. Sicer pa so različne oblike simulacije vožnje, plovbe ali leta znane že dolgo časa v izobraževanju voznikov, mornarjev in pilotov. Tudi upravljanja jedrske elektrarne ali nevarnega kemijskega procesa se v praksi ne bi mogli lotiti samo za vajo. Današnja velika zmogljivost multimedijske tehnologije še povečuje realističnost dogajanja ter znižuje ceno in dostopnost takih sistemov. Zato so pogosto uporabljeni tudi pri aktivnostih na področju zaštite in reševanja, uveljavljajo pa se tudi na področju zdravstva in celo v javni upravi ter na področju poslovnih ved. *Doživljanje posledic* neupoštevanja pravil je samo razširitev omenjenih simulacijskih procesov. *Urejanje in razvrščanje*, ki smo ga srečali že pri obeh predhodno obravnavanih tipih znanj, je tu seveda vezano na uporabo pravil.

Primer igre, ki so jo razvili študenti za pridobivanje ali utrjevanje tovrstnih znanj, se imenuje *Niko in družabna omrežja* <<http://hrast.pef.uni-lj.si/>

igre/igre_2013/skupina_1/niko_in_druzabna_omrezja.html>. Učenci se s pomočjo te igre naučijo, katerih pravil obnašanja in pravil uporabe družabnih omrežij se morajo uporabniki držati. Igralec pomaga glavni osebi, Niku, ki bi rad postal bolj priljubljen med sošolci, da s pravilnimi odločitvami pri uporabi družabnih omrežij zbira točke in posledično prijatelje. Vsaka pravilna odločitev poveča število sošolcev, ki bi se radi udeležili praznovanja njegovega rojstnega dne. Poleg tega igra pouči igralca o pomenu intelektualne lastnine in mu pomaga razviti pravi odnos do zaščite avtorskih pravic in zasebnosti. Namenjena je učencem OŠ, ki se učijo o varnosti v medmrežju in na spletu ter o uporabi družabnih omrežij.

Proceduralno znanje je – poenostavljeno rečeno – zaporedje korakov, ki jih je treba narediti v pravem zaporedju, da bi prišli do izbranega cilja. Učne strategije za pridobivanje takega znanja so *začni z »veliko sliko« ter nauči (se), »kako« in »zakaj«*. Pri izobraževalnih igrah se te strategije prevedejo v tehnike, kot so: *izvajanje vaje s sledenjem postopku v zahtevnih razmerah, predstavitev izziva, ki ga dosežemo z upoštevanjem navodil postopka in izkušnja s postopkom v različnih oblikah izvedbe*, kamor sodijo t. i. demoigranje, šolanje in različni igralni načini (npr. testni, prosti). Študenti so razvili izobraževalno igro tudi za ta primer in jo poimenovali *Na sledeh Atlantide* <http://hrast.pef.uni-lj.si/igre/igre_2014/skupina_4/na_sledeh_atlantide.html>. Potapljač poskuša poiskati potopljeno mesto, in ko odkrije njegovo lokacijo, mu na poti stoji potopljena ladja. Igralec mora najti pot skozi ladjo in ob tem rešiti uganke, na katere naleti v ladji. Ovire na ladji so povezane s funkcijami in procedurami v programiranju. Ko odpravi vse ovire, igralec najde potopljeno mesto in igra se konča.

Na osnovi specifikacij in analize ter ob upoštevanju priporočil o izbiri tehnike iger, ki smo jih predstavili, se lahko študenti lotijo pisanja zgodbe, ki bo omogočila vključitev v specifikaciji definiranih učnih ciljev in bo predstavljala osnovo za scenarij igre. To je gotovo ena izmed najustvarjalnejših faz v projektu. V scenariju morajo biti opisane vse podrobnosti igre, od scenografije prek opisa vseh oseb, ki nastopajo v igri, do dialogov in po potrebi vseh drugih oblik za posredovanje posameznih elementov zgodbe. Običajno scenarij vključuje tudi skice vseh ključnih elementov igre, ki jih je treba potem v naslednji fazi dokončno izdelati.

Razvoj in izdelava

V tej fazi poteka izdelava igre. To pomeni, da je treba z uporabo različnih grafičnih orodij oblikovati scene, artefakte in vse nastopajoče osebe. Študenti so se tega časovno zelo zamudnega opravila lotevali na različne načine. Nekateri

so vse te grafične elemente oblikovali z uporabo izbranih programskih orodij, kar zahteva precej spretnosti in poznavanja tehnologije dela, je pa potem nadaljnja obdelava preprostejša. Drugi so ključne elemente narisali na papir in potem te slike digitalizirali. Še posebej pri osebah, ki jih v igri animiramo, je potem to delo zamudnejše, saj je treba narisati osebo v različnih položajih in z različnih zornih kotov. Izdelane grafične elemente je potem treba vnesti v igralni stroj, to je program, ki omogoča animacije, dialoge in interakcijo igralca z okoljem igre. Ta tehnologija hitro napreduje in mi ji poskušamo slediti ter izbirati take rešitve, ki omogočajo študentom, da se kar v največji meri posvetijo didaktičnim vidikom, računalnik pa poskrbi za tehnične vidike realizacije iger. V zadnjem času so študenti uporabljali okolje e-Adventure, ki so ga razvili na Universidad Complutense de Madrid, saj s kolegi sodelujemo v evropskih projektih in imamo zato dostop do zadnjih različic programa in možnost za vplivanje na razvoj novih zmožnosti orodja.

Implementacija

Implementacija je v kontekstu našega projekta uporaba izobraževalne igre v procesu učenja. Študenti svoje igre, ki so jih zasnovali in izdelali v okviru projekta, odnesejo s seboj, ko gredo na prakso v šolo. V okviru svojih nastopov igre integrirajo v učni proces, pri čemer imajo zaradi zelo omejenega števila ur za praktično usposabljanje v šoli veliko problemov. Je pa to kljub težavam po besedah študentov zelo koristna izkušnja, saj so običajno učenci in dijaki izjemno motivirani za delo.

Način vključitve iger v pouk je odvisen od več faktorjev in je specifičen za vsako igro. Splošna težava, ki se pri tem pojavlja, je omejen čas, ki ga lahko učitelj nameni posamezni igri, zato je običajno igra pri pouku samo uvodna motivacija ali ilustracija. Smiselno je uporabiti igre predvsem v tistih primerih, ko s tradicionalnimi metodami težko dosežemo učne cilje. Učenci največkrat potem igrajo izobraževalne igre doma. Zelo je pomembno, da učitelj po takem domačem delu načrtuje še ustrezne aktivnosti v šoli, saj brez njih običajno ni mogoče doseči pričakovanih ciljev.

Vrednotenje

Kot pri vseh drugih pedagoških aktivnostih je tudi pri uporabi izobraževalnih iger potrebna evalvacija. Študenti, ki zasnujejo in izdelajo izobraževalno igro, morajo ovrednotiti samo igro pa tudi pedagoški proces, v katerega so igro med praktičnim usposabljanjem v šoli vključili. Skupaj s študenti pa evalviramo tudi celoten proces razvoja igre, saj je za študente ta pravzaprav najpomembnejši. Pogosto študentom razložimo, da je igra, ki so jo razvili, v

bistvu samo stranski učinek njihovega učnega procesa.

Izdelano igro najprej preizkusimo s tako imenovanim bet testiranjem, pri katerem sodelujejo študenti sami z vrstniškim ocenjevanjem. Potem se ta proces nadaljuje kot gamatestiranje v šoli. Študenti učence vprašajo o njihovih mnenjih glede razumljivosti in zabavnosti iger, preizkusijo pa tudi učinkovitost učenja z uporabo izbranih eksperimentalnih metod. Vse procese v razredu študenti spremljajo in opazujejo, pogovorijo pa se tudi z učitelji. Vse zbrane rezultate uporabijo za popravke in dopolnitve, če so ti potrebni, seveda pa so zbrani rezultati tudi potrditev, da so dosegli cilje, ki so si jih zadali v specifikaciji na začetku izvajanja projekta.

Zaključek

Rezultati projektnega dela s študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v zadnjih petih letih so pokazali, da so izobraževalne igre zelo učinkovita učna tehnologija. Njihovo uporabo lahko »utemeljimo« z vsemi relevantnimi teorijami o učenju. Uporabljamo jih lahko za vse starostne stopnje in v vseh oblikah izobraževanja. Vendar to velja samo za ustrezno zasnovane in izdelane igre ter za ustrezen didaktični pristop v razredu, ki skupaj lahko omogočijo učinkovito učenje.

Za študente študijskega programa Dvopredmetni učitelj, vezave z računalništvom, pa so izobraževalne računalniške igre še poseben izziv, saj take igre v okviru študija tudi izdelujejo. Pri tem morajo uporabiti in povezati svoje znanje s področja splošne in predmetne didaktike ter znanje s področja računalništva. Poleg tega se spoznajo tudi z načrtovanjem in vodenjem projektnega dela, dela v timu, s pripravo ustrezne projektne dokumentacije in navodil za uporabnike ter s postopki za testiranje in vrednotenje učnih gradiv in učnih procesov.

Naše izkušnje pri uporabi iger v izobraževanju učiteljev smo v zadnjih letih razširjali tudi v okviru mednarodnih projektov s področja izobraževalnih iger, s predavanji na več poletnih šolah, ki so jih organizirale univerze v Avstriji, Bolgariji, Estoniji in Španiji ter s sodelovanjem pri izvedbi posameznih predmetov na nekaterih evropskih univerzah.

Literatura

- Ainslie, E., Carswell, L., Bernat, A., Deveaux, D., Frison, P., Meisalo, V., Meyer, J., Nulden, U., Rugelj, J., & Tarhio, J. (1998). Development and use of multimedia and Internet resources for a problem based learning environment. *ACM SIGCSE bulletin*, 30, 45–60.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction*. San Francisco: J. Wiley & Sons (Pfeiffer).
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco: J. Wiley & Sons (Pfeiffer).
- Forest, E. (2014). The ADDIE Model: Instructional Design. Frameworks and Theories on January 29, 2014. Pridobljeno 27. 3. 2014 s <http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design>
- Fåhræus, E. R., Chamberlain, B., Bridgeman, N., Fuller, U., & Rugelj, J. (1999). Teaching with electronic collaborative learning groups. *ACM SIGCSE bulletin*, 31, 121–128.
- Hansen, T., Dirckinck Holmfeld, L., Lewis, R., & Rugelj, J. (1999). Using Telematics To Support Collaborative Knowledge Construction. V P. Dillenbourg (ur.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (Advances in learning and instruction series). Amsterdam [etc.]: Pergamon.
- Lapuh Bele, J., & Rugelj, J. (2009). Comparing efficiency of web based learning contents on different media. *International journal on emerging technologies in learning (IJET)*, 4(3), 31–35.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*, 2nd ed. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Mor, Y. (2010). *A design approach to research in technology enhanced mathematics education*. I Can. Institute of Education, University of London.
- Rugelj, J. (2000). Collaborative Virtual Environmental For Problem Based Learning. V G. Orange & D. Hobbs (ur.), *International perspectives on tele-education and virtual learning environments* (str. 140–155). Aldershot [etc.]: Ashgate.
- SEGAN – SErious GAMES Network, EU program Life Long Learning, KA3. Pridobljeno 27. 3. 2014 s <http://seriousgamesnet.eu>
- SELEAG – SErious LEArning GAMES projekt, EU program Comenius. Pridobljeno 27. 3. 2014 s http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_503900_seleag.pdf
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. V J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (ur.), *Educational design research* (Vol. 1, str. 3–7). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Walker, D. (2006). Toward productive design studies. V J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (ur.), *Educational Design Research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Whitton, N., & Moseley, A. (2012) *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide*. New York: Routledge.
- Whitton, N. (2009) *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York: Routledge.

Zapušek, M., Cerar, Š., & Rugelj, J. (2011). Serious Computer Games as Instructional Technology. V M. Čičin Šain (ur.), *Proc. MIPRO 2011 International Convention, Computers in education* [Vol. 4], (str. 93–95). Rijeka: MIPRO.

Zapušek, M., Friškovec, A., Nančovska Šerbec, I., & Rugelj, J. (2012). Svet spremenljivk – izobraževalna računalniška igra. V A. Bačnik et al. (ur.), *Zbornik prispevkov Mednarodne multikonference Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2012, Kranjska Gora* (str. 309–316). Ljubljana: Miška.

Zapušek, M., & Rugelj, J. (2013). Learning programming with serious games. *Game-Based Learning*, 1(13).

TEMELJ IN NAMEN LIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA: LIKOVNI JEZIK IN LIKOVNA KOMPETENCA

Jurij Selan

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku avtor reflektira temelj in namen likovnega izobraževanja v osnovni šoli. Kot izhodiščno vprašanje si postavi vprašanje, kaj je naloga likovnega izobraževanja. Avtor vlogo likovnega izobraževanja predstavi po analogiji z učenjem jezika. Kot temelj likovnega izobraževanja utemelji likovni jezik, likovno kompetenco oz. opismenjevanje v likovnem jeziku pa kot temeljno nalogo likovnega izobraževanja v osnovni šoli. Pri tem se avtor odzove na dva očitka, ki jih nekateri avtorji (Bračun Sova et al., 2012; Kemperl, 2013) postavljajo v zvezi z obstoječo naravnostjo likovnega izobraževanja in njegovim učnim načrtom za osnovno šolo. Prvi očitek je, da se likovno izobraževanje preveč posveča likovnemu ustvarjanju in premalo estetskemu vrednotenju likovnih umetnin, drugi pa, da ne sledi sodobni (slovenski) umetnosti ter njeni družbeni, etični in državljski angažiranosti.

Ključne besede: likovni jezik, likovna vzgoja, likovno izobraževanje, likovna kompetenca, likovna pismenost

Basis and purpose of art education: artistic language and artistic competence

Abstract

In this article, the author reflects on the basis and the purpose of art education in primary school, by comparing art education to learning a language. As a basis of art education, the author proposes artistic (visual) language, and an artistic (visual) competence or artistic literacy as a purpose for art education. The author also responds to some criticism that has been given towards art education in primary school in Slovenia: first, to criticism that Slovenian art education in primary school is overly oriented to 'making art' and too little to 'experiencing art'; and second, to criticism that Slovenian art education is not current with social, ethical and citizenship engagement of contemporary Slovenian art.

Keywords: artistic language, art education, artistic competence, artistic literacy

Uvod

Dva očitka

Vzrok za nastanek tega prispevka so kritike nekaterih avtorjev, ki jih ti v zadnjem času postavljajo na račun likovnega izobraževanja v slovenski osnovni šoli (Bračun Sova et al., 2012; Kemperl, 2013). Očitkov je več. Ker sem se na njih odzval že na drugem mestu (Selan, 2013a), bom tu izpostavil le dva, ki sta motivirala ta prispevek. Prvič, da daje likovno izobraževanje prevelik poudarek na likovno ustvarjanje, zanemarja pa interpretiranje, estetsko vrednotenje in historično doživljanje likovnih umetniških del (Bračun Sova et al., 2012). In drugič, da je likovno izobraževanje premalo sodobno in premalo sledi angažiranosti sodobne umetnosti. Očitka sta povezana še z naslednjima pripombama. Prvi očitek se povezuje s pripombo, da likovne umetnine v likovnem izobraževanju služijo samo za didaktično ponazoritev likovnih problemov, ne pa njihovemu zgodovinskemu, estetskemu in kulturnemu vrednotenju. Drugi očitek pa implicira, da likovno izobraževanje ne uresničuje družbene, etične in državljske naloge v izobraževanju v povezavi s sodobno slovensko umetnostjo (Kemperl, 2013).

Cilj: Kaj je naloga likovnega izobraževanja (v osnovni šoli)?

Jedro omenjenih očitkov je očitno v problematiziranju tega, kaj naj bi sploh bil namen likovnega izobraževanja v osnovni šoli. Zato je cilj prispevka premisliti prav temeljno vprašanje, tj. kaj je naloga likovnega izobraževanja.

Običajno bi na to vprašanje odgovorili: naučiti risati, slikati oz. na splošno likovno izražati. Res je, toda kaj to *zares* pomeni? Ali stoji za tem kaj globljega in pomembnejšega od samo prostočasne in sproščajoče dejavnosti, s čimer likovno vzgojo običajno povezujemo? Da bi lažje pojasnil nalogo likovnega izobraževanja, bom temeljno raziskovalno vprašanje razdelil na dve povezani problematiki oz. podvprašanji. Prvič, na vprašanje, v čem likovno izobraževanje sploh temelji. Torej, *kaj je temelj likovnega izobraževanja*. In drugič, na vprašanje, kaj se na osnovi tega temelja oblikuje kot namen likovnega izobraževanja, torej, *kaj je namen likovnega izobraževanja*.

Metoda

Na raziskovalni vprašanji bom poskušal odgovoriti v teoretični raziskavi, in sicer s pomočjo naslednjih teoretičnih raziskovalnih metod (metode, povzete po Zelenika, 2000). Z deskriptivno metodo in na osnovi študija literature bom najprej opisal značilnosti (verbalne) jezikovnosti. S primerjalno metodo bom nato utemeljil analogijo med verbalnim in likovnim jezikom (in tudi opozoril na razlike), na osnovi česar bom abstrahirал, generaliziral in klasificiral (metode abstrahiranja, generaliziranja in klasificiranja) značilnosti

likovnega jezika in likovne kompetence. Spoznanja o likovnem jeziku in likovni kompetenci pa bom nazadnje apliciral kot temelj in namen likovnega izobraževanja ter to konkretiziral (metoda konkretizacije) na primeru risbe petletnika.

Likovni jezik kot temelj likovnega izobraževanja

Kaj je torej temelj likovnega izobraževanja? T. i. lingvistični obrat sredi 20. stoletja je opozoril, da imajo v socialni mediaciji poleg verbalnosti pomembno vlogo tudi druge oblike neverbalnega izražanja. V ospredje je zato prišlo vprašanje, ali lahko tudi druge oblike komunikacij razumemo kot jezikovne. Ta obrat je imel za razumevanje likovnega izražanja izjemno pomembne konsekvence. Te je realiziral slovenski likovni teoretik Milan Butina s konceptom t. i. *likovnega jezika*. Butina je namreč pokazal, da likovno izražanje poteka v likovnem jeziku.

Čeprav smo likovni jezik različni likovni teoretiki že dodobra osvetlili (na primer: Butina, 1991, 1995, 1997a; Muhovič, 1995, 1997, 1998a, 1998b; Selan, 2010, 2011, 2012b, 2013a), je treba njegove predpostavke zaradi povezave z likovnim izobraževanjem ponovno poudariti.

Spoznavno-poetična narava likovnega jezika

Človeški jezik je tisto, kar najbolj razlikuje človeka od drugih živih bitij (Trask, 1999, str. 1). Kaj je njegovo bistvo? Jezik ima različne funkcije, izmed katerih je najprepoznavnejša komunikacijska (Martinet, 1982, str. 3). Vendar pa ta ni bistvo človeškega jezika, saj komunicirajo tudi druga živa bitja, prav tako pa raziskovalci ugotavljajo, da se za potrebe preproste komunikacije z ljudmi (t. i. medvrstna komunikacija; ang. *interspecies communication*) lahko človeškega jezika naučijo tudi nekateri primati.

Za kognitivno kompleksnost človeškega jezika, ki jo lahko razvijejo le človeški otroci (Akmajian et al., 2010, str. 515–516), sta zato pomembnejši dve drugi funkciji. To sta spoznavna in ustvarjalna funkcija jezika (Van de Lagemaat, 2011, str. 48). Jezik je namreč pot k spoznanju in pot k ustvarjanju (prav tam). Prav to dvoje pa tudi omogoča, da je človeška jezikovna komunikacija bistveno kompleksnejša kot komunikacija med drugimi živimi bitji.

Bistvo človeškega jezika torej ni le v tem, da služi kot diskurzivno sredstvo komunikacije, ampak predvsem v tem, da človeku omogoča spoznavanje sveta in ustvarjalno, to je *poetično*¹ preoblikovanje spoznanj v nove in še

¹ Izraz »poetičen« se v tej rabi ne nanaša na poezijo, ampak na izvorni grški pomen besede »poiesis«, kar pomeni 'ustvarjati'.

neobstoječe svetove. To spoznavno-poetično bistvo jezika filozof Ricoeur imenuje »čudež jezika«, njegovo naravo pa z Greimasom opiše takole: »Je skrivnost jezika, toda ni skrivnosti v jeziku« (Ricoeur, 2004, str. 75). Za spoznavno-poetično bistvo jezika je namreč značilen paradoks. V jeziku na eni strani »ni skrivnosti«. To pomeni, da najbolj čudovita pesem govori z enakimi sredstvi kot recept. Toda v tem je paradoks, prav zato pa tudi »je skrivnost jezika«, saj ostaja skrajno nedoumljivo prav to, da lahko in kako lahko z vselej enakimi sredstvi ustvarjamo vselej nove jezikovne svetove, te pa drugi ljudje, čeprav so za njih novi, kljub temu razumejo. Čudež jezika je v tem, da lahko v njem človek vselej z enakimi sredstvi spozna, ustvari in razume, kar še nikoli ni bilo spoznano, ustvarjeno in razumljeno (Van de Lagemaat, 2011, str. 50).

V povezavi s to spoznavno-poetično naravo jezika pa sta pomembni dve spoznanji lingvistov, ki sta ključni tudi za razumevanje likovnega izražanja kot jezikovnega pojava.

Odnos med mišljenjem in jezikom v likovni artikulaciji

Prvo spoznanje zadeva *odnos med mišljenjem in jezikom*, ki poteka v *artikulaciji*. Prav artikulacija je tista, ki omogoča spoznavno-poetično funkcijo človeškega jezika. V jezikovni artikulaciji gre namreč za to, da se duh in materija, misli in zvoki šele soartikulirajo v vzajemno-vzročni interakciji v jeziku. Zato mora biti temeljna značilnost jezikovnega medija – kot že termin »artikulacija« pove (lat. *articulare* – razčleniti) –, to, da se lahko členi in s tem omogoči misli, da se v njem razčleni (Butina, 1995, str. 205–207). To artikulacijsko funkcijo jezika lepo opiše de Saussure, ko pravi, da je misel sama zase le nekakšna meglica, kjer ni nič nujno razmejeno in da se v jezikovni artikulaciji misel šele zares oblikuje (de Saussure, 1997, str. 126–127).

Jezik torej s svojo artikulacijsko naravo služi kot nekakšen *katalizator* mišljenja, spoznavanja in ustvarjalnosti, saj vse to šele zares omogoči. Ker je artikulacija značilna tudi za likovno izražanje (Butina, 1995, str. 207; Muhovič, 1995, str. 134–135), se postavlja vprašanje, ali in kako se ta spoznavno-poetična narava jezikovne artikulacije kaže v njem.

Do katerih spoznanj vodi likovno izražanje? Likovna artikulacija je vezana na medij (vidnega in tipnega) prostora, zato vodi do dveh vrst spoznanj o vidnem in tipnem svetu. V splošnem smislu tako kot vsak jezik katalizira pojmovna spoznanja o stvareh in pojavih, ki se v svetu dogajajo. V tem smislu, kot bomo pozneje videli, otroku pomaga spoznati zanj pomembne pojave (npr. dinosavri). V bolj specifičnem smislu pa likovna artikulacija spozna (morfološke, sintaktične idr.) odnose v prostoru. Likovni jezik je

katalizator mišljenja, spoznavanja in ustvarjalnosti v prostoru. Vsakdanje gledanje za zaresno spoznavanje prostora namreč ne zadostuje. Butina to ponazori s primerjavo med vsakdanjim in produktivnim mišljenjem (Butina, 1995, str. 9–41). Vsakdanje mišljenje jemlje pojave in svet za samoumevne in jih reflektira le do te mere, kolikor so potrebni za vsakdanje preživetje. Produktivno mišljenje pa svet in pojave ozavešča in preoblikuje zato, da pride do novih spoznanj in rešitev. Vsakdanje vizualno mišljenje prostor sicer »gleda«, a ga ne »vidi«. Vidi obraz, a ne vidi oblike obraza. Šele produktivno likovno mišljenje s tem, ko človeka prisili v artikulacijo, prostorske odnose ozavešča. Butina pomembnost tega ponazori z Valeryjevim citatom: »Velika razlika je med videti kakšno stvar brez svinčnika v roki in videti jo takrat, ko jo rišemo« (Butina, 1997b, str. 131). Le ko je postavljen v funkcijo likovnika, človek prostor torej šele zares »vidi«, sklene Butina (1997b, str. 130).

Spoznavna vloga jezikovnosti je torej v likovnem izražanju izrazita, prav tako pa tudi poetična. Likovnik namreč lahko spoznava prostor le tako, da ustvarja nov prostor. Pri tem pa likovnik pred likovno artikulacijo sploh še ne more imeti absolutno jasnega spoznanja, ki naj bi ga artikuliral, ampak se spoznanje razvija hkrati z ustvarjalno artikulacijo. Likovnik ima sicer meglen navdih, ki ga žene, ampak ga mora šele z gnetenjem materiala preoblikovati v likovno spoznanje. Likovno lahko zato misli samo tisti, ki likovno deluje (Butina, 1997b, str. 8).

Generativna gramatika likovnega jezika

Pomemben del človekovega spoznavanja in ustvarjalnosti torej nastaja v jezikovni artikulaciji. Drugo temeljno spoznanje o naravi jezikovnosti se zato veže prav na vprašanje, kaj to omogoča na ravni jezikovnih sredstev.

Izvore spoznavno-poetične narave jezikovnosti lingvisti razlagajo na različne načine. Za namene aplikacije na likovnost sta pomembna predvsem dva koncepta.² Prvič, Chomskyjev koncept *generativne gramatike*. Ta je nekakšen motor, ki poganja jezik. Generativna gramatika je sistem sintaktičnih, morfo-fonemskih in semantičnih pravil, ki omogoča človeku »znati jezik« v dveh smislih: prvič, v generativnem smislu, da se zna v jeziku izražati in ga artikulirati; drugič, v interpretativnem smislu, da jezik razume (Chomsky, 1986, str. 75–76, 1972, str. 55).

Pri razumevanju notranje strukture take generativne gramatike pa si je mogoče pomagati s t. i. dvojno členitvijo jezika, ki jo kot lingvistično bistvo jezika poudari Martinet (1982, str. 5–6). Dvojna členitev govori o tem, da

² Ob tem opozarjam na svoje poenostavljanje: Chomskyjev koncept generativne gramatike in Martinetov koncept dvojne členitve sodita v dve različni lingvistični teoriji (strukturalna in funkcionalna lingvistika) in se deloma izključujeta. Vendar predvidevam, da so za potrebe aplikacije na likovnost tovrstne poenostavitve ustrezne.

se vsak človeški jezik nujno členi v dve jezikovni ravni – sintaktično in fonološko. Fonološka ravnina določa, kako se materialne kontrastne enote brez pomena (fonemi) členijo v osnovne enote s pomenom (v morfeme). Sintaktična ravnina pa določa, kako se enote s pomenom (z morfemi) artikulirajo v kompleksnejše pomenske celote (stavke) (slika 1).



Slika 1: Členitev na dve jezikovni ravni

Za lingvistično pojmovanje jezika je torej bistveno, da lahko s pomočjo členitve materialnih razlik, ki same po sebi *nimajo nikakršnega pomena*, generiramo jezikovne celote, ki *nekaj pomenijo*. Kot pravi Trask (1999, str. 2–5), nikakor ni mogoče dovolj poudariti, kako pomembna je ta dvojnost vzorčenja (ang. *duality of patterning*). Prav ta dvojna členitev namreč na ravni jezikovnih sredstev omogoča spoznavno-ustvarjalno naravo jezika. Nobeno drugo živo bitje ne uporablja komunikacijskega sistema, ki bi temeljil na taki dvojnosti. Živali komunicirajo samo na način »en zvok, en pomen« (tudi človek pri t. i. telesni komunikaciji, ki prav zato ni jezikovna). To pomeni, da v komunikaciji živali posamezni zvoki že nosijo distinktiven pomen, zato lahko tako sporočajo le omejeno število informacij. Človeški jezik pa materialnim enotam ne pripisuje nobenega pomena, ampak pomen pripisuje šele njihovim kombinacijam v dvojni členitvi. Zato lahko človeški jezik kljub omejenemu številu materialnih enot izraža neskončno pomenov in vedno nove pomene.

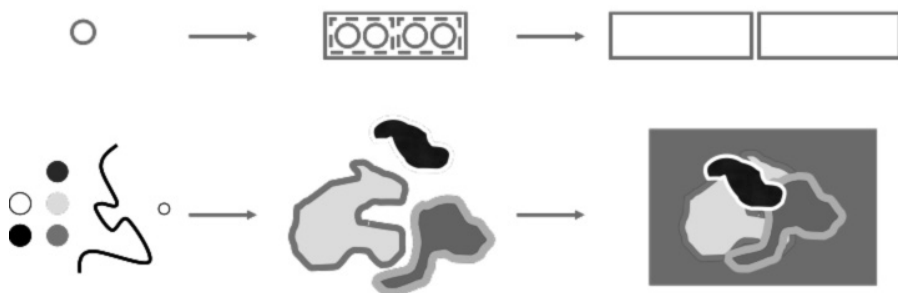
Osnovno dvojno členitev jezika nato v lingvistiki še natančneje razčlenimo s pomočjo različnih jezikovnih ravnin, ki definirajo tudi raziskovalna področja jezikoslovja in tvorijo generativno gramatiko kot sistem generativnih in interpretativnih jezikovnih pravil (slika 2).

Fonologija	Morfologija	Sintaksa	Semantika
Preučuje vlogo in vzorce fonemov pri tvorjenju pomenov.	Preučuje notranjo zgradbo besed.	Preučuje načine združevanja besed v stavke.	Preučuje pomene besed (leksična semantika) in sintaktičnih celot (stavkov).

Slika 2: Jezikovne ravnine

Ko je Butina ugotovil, da likovno izražanje z jezikovnostjo deli spoznavno-poetično naravo, se je vprašal, ali z njo deli tudi dvojno členitev. Kljub ugovoru jezikoslovcev, ki so bili zaradi nepoznavanja likovnosti prepričani,

da likovnost uporablja samo prvo členitev na besede, ne pa tudi členitve na enote brez pomena (Butina, 1997a, str. 75), je Butina pokazal, da je to mogoče. O tem je razmišljal takole (prirejeno po Butina, 1995, str. 220–224): Vsako sliko je mogoče – podobno kot stavek – sistematično razčleniti na posamične oblike, ki nosijo neki pomen. To so »likovne besede«, ki so v celoto »likovnega stavka« (*likovne kompozicije* in *likovnega prostora*) funkcionalno povezane prek načel likovne kompozicije in likovnega prostora. To pa pomeni, da imamo pravzaprav opraviti s sintaktično ravno likovnega fenomena. Prav tako pa je vsako sliko mogoče razčleniti tudi na materialne kontrastne enote brez pomena. Če so to v primeru verbalnosti zvočne razlike ali fonemi (gr. *fon* – zvok), pa so to v primeru likovnosti svetlobne razlike (svetlostne in barvne) ali fotemi (gr. *fos* – svetloba). Ti (t. i. temeljne orisne likovne prvine: barva, svetlo – temno, točka in linija) enako kot fonemi v verbalnem jeziku same po sebi nimajo nikakršnega pomena, so samo svetlobne razlike, imajo pa minimalno doživljajsko vrednost, ki jim omogoča morfološko-sintaktično povezovanje v oblikovne in sintaktične celote, ki jih lahko semantično osmislimo. To je mogoče po analogiji s tvorjenjem stavka pokazati takole (slika 3):



Slika 3: Členitev na dve likovni jezikovni ravni

S tem je Butina torej pokazal, da je likovni jezik jezik v lingvističnem smislu in ne le metaforično (kot npr. »telesni jezik«), kot je veljalo po prepričanju lingvistov do tedaj, saj tako kot verbalni jezik temelji v materialnih razlikovalnih enotah brez pomena.³ Po analogiji z razčlenitvijo verbalnega fenomena v jezikovne ravni Butina zato to stori tudi z likovnim fenomenom. Tako razčlenjena generativna gramatika likovnega jezika je »motor«, sistem jezikovnih pravil, ki na generativni ravni določa, kako likovni jezik artikulirati, na interpretativni ravni pa, kako ga razumeti na različnih jezikovnih ravneh (slika 4).

³ Čeprav tukaj ni mesta za to, opozarjam na ključno razliko med fonemi in fotemi. Fotemi namreč niso arbitrarni na način, kot so arbitrarni fonemi, ampak imajo psihofizične semantične predispozicije. Zato tudi likovni jezik v primerjavi z verbalnim jezikom ni arbitraren in konvencionalen, ampak naraven in univerzalen (več v Selan, 2011).

Fotološka raven		Morfološka raven	Sintaktična raven		Semantična raven
Temeljne likovne prvine (orisne)	Temeljne likovne prvine (orisane)	Likovne spremenljivke	Sintaksa likovnega prostora	Sintaksa likovne komponzicije	Likovna semantika, hermenevtika, semiotika
Svetlo-temno Barva Točka Linija	Ploskev Oblika Prostor	Velikost. položaj, teža, smer, število, gostota, tekstura	Prostorski ključi	Sintaksa likovnega komponiranja	

Slika 4: Ravni likovnega jezika

Likovna kompetenca kot namen likovnega izobraževanja

Likovno izražanje je torej očitno likovno jezikovni pojav. Zato se postavlja vprašanje po didaktičnih implikacijah tega. Če likovno izražanje poteka v likovnem jeziku in če je namen likovnega izobraževanja razvijati likovno izražanje, iz tega sledi, da je likovno izobraževanje učenje likovnega jezika. Tako se postavlja vprašanje, kaj je namen likovnega izobraževanja, ki temelji in poteka v likovnem jeziku, oz. preprosto rečeno, kaj je namen učenja likovnega jezika.

Namen učenja jezika je aktivirati sposobnost, da človek razvije generativno gramatiko, ki mu omogoča spoznavanje, poetično izražanje in razumevanje v jeziku. Chomsky tako sposobnost imenuje *lingvistična kompetenca* oz. *pismenost*. Lingvistična kompetenca je torej sposobnost, ki omogoča, da zna nekdo, ki jezik govori in razume, generirati in interpretirati jezikovni izraz na vsaki izmed jezikovnih ravni. To, da nekdo »zna jezik«, pa seveda ne pomeni, da se teh pravil zaveda, ampak to, da je generativno gramatiko jezika v procesu učenja nekako razvil in ponotranjil, saj se drugače v jeziku ne bi znal izražati. Namen učenja jezika je torej razvijanje lingvistične kompetence za ta jezik.

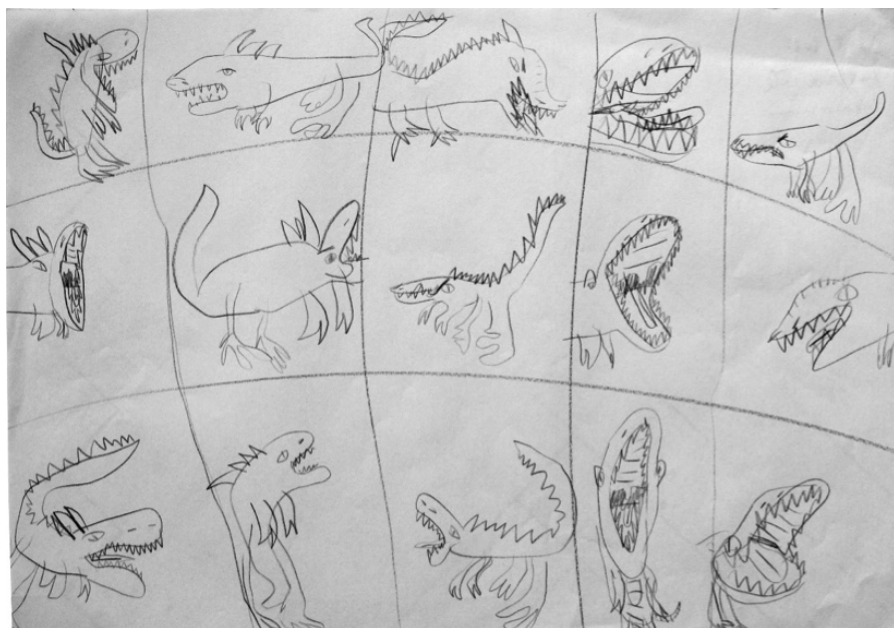
Po analogiji z učenjem verbalnega jezika pa enako velja tudi za učenje likovnega jezika. Namen učenja likovnega jezika je aktivirati sposobnost, da človek spontano razvije generativno gramatiko, ki mu omogoča spoznavanje, poetično izražanje in razumevanje v likovnem jeziku. *Likovna kompetenca* je torej sposobnost, ki omogoča, da zna nekdo generirati in interpretirati likovni izraz na vsaki izmed ravni generativne gramatike likovnega jezika ter se tem v likovnem jeziku izražati in ga razumeti.

To, da nekdo »zna likovni jezik«, pa prav tako ne pomeni nujno, da se teh pravil zaveda. Pomeni preprosto to, da je tako likovno gramatiko v procesu

likovnega izobraževanja (iracionalno in racionalno)⁴ razvil in ponotranjil do te mere, da v likovnem jeziku suvereno in spontano deluje.

Namen učenja likovnega jezika je torej razvijanje *likovne kompetence*, ki je neposredno povezana s krepitvijo spoznavanja in ustvarjalnosti na področju vidnega in tipnega prostora. Tako kot je verbalna kompetenca temelj pojmovnega spoznavanja in besednega izražanja, je likovna kompetenca torej temelj spoznavanja prostora in likovnega izražanja. Zato želim to konkretizirati na primeru risb petletnika (slike 5–10).

4 Dinamika med spontanim, iracionalnim (intuitivnim, čutnim) in namenskim, racionalnim (miselnim, občutenjskim) ponotranjanjem jezika se spreminja med odrasčanjem. Pri tem pa podobno kot za učenje verbalnega jezika velja tudi za likovni jezik. Otroci se jezika v začetku učijo spontano, vendar le ob predpostavki, da so konstantno v nekem jezikovnem okolju. Tako se vsak otrok nauči maternega jezika. Vendar pa se otroci do določene starosti jezika niso sposobni učiti namensko, zato za predšolske otroke danes priljubljeni zgodnji jezikovni tečaji v resnici niso tako primerni, kot jih oglašujejo, saj zahtevajo racionalno učenje enkrat na teden (Marinova Todd et al., 2000). Med odrasčanjem pa se začne v učenje jezika vključevati vse več racionalne komponente. Postopoma se zato sposobnost spontanega učenja jezika začne krčiti, učenje jezika pa zahteva vse več racionalnega napora. Če odrasli nekega jezika ni ponotranjil v otroštvu, se ga mora naučiti namensko, zato se ga težko nauči. Nekaj otroške spontanosti se pri odraslem lahko aktivira le, če se dejansko preseli v jezikovno okolje jezika, ki se ga želi naučiti. V primerjavi s predšolskim otrokom ali otrokom v prvi triadi OŠ, ki jezik v prevladujoči meri ponotranji spontano, mora odrasli jezik ponotranjiti predvsem racionalno. Podobno pa velja tudi za učenje likovnega jezika. Ko otrok prvič prime svinčnik v roke, se začne njegovo spontano ponotranjanje likovnega jezika. In če otrok konstantno riše in se giblje v likovnem jezikovnem okolju, se zelo hitro in zelo spontano uči likovnih sposobnosti (npr. prostorskih ključev itn.). Toda starejši kot je, več racionalnega napora zahteva učenje likovnega jezika. Najobčutljivejše obdobje za učenje likovnega jezika je tako kot za učenje verbalnega jezika predšolsko in zgodnje osnovnošolsko obdobje, ko se v spontanost začne vključevati racionalno učenje. Zato je senzibilnost likovnega pedagoga v tem obdobju še posebej pomembna. Posledično pa to tudi pomeni, da mora tisti, ki se likovnega jezika ni naučil kot otrok, v učenje istih sposobnosti, ki se jih otrok nauči brez težav, vložiti veliko napora. Ker znanje likovnega jezika med odraslimi ni tako razširjeno kot znanje verbalnega jezika, se marsikomu, ki vidi, kako neki otrok likovni jezik obvlada, zdi to »talent«, čeprav je pogosto to le normalna posledica konstantnega stika z likovnim jezikovnim okoljem.



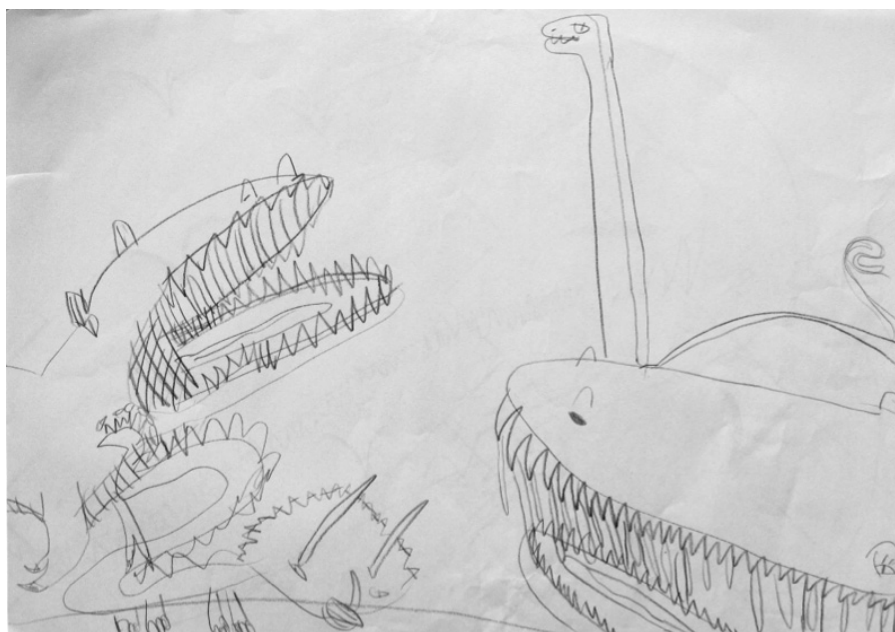
Slika 5: Justin (5,5 leta), »Različne vrste tiranozavrov«, 3. 9. 2013, 29,7 x 42 cm, barvni svinčnik



Slika 6: Justin (5,5 leta), »Dinozavri«, 10. 9. 2013, 29,7 x 42 cm, barvni svinčnik



Slika 7: Justin (5,5 leta), »Dinozavri«, 10. 9. 2013, 29,7 x 42 cm, barvni svinčnik



Slika 8: Justin (5,5 leta), »Dinozavri«, 11. 9. 2013, 29,7 x 42 cm, barvni svinčnik



Slika 9: Justin (5,5 leta), »Dinozavri«, 28. 9. 2013, 29,7 x 42 cm, barvni svinčniki



Slika 10: Justin (5,5 leta), »Dinozavri z merami v proporcih«, 18. 1. 2014, 29,7 x 42 cm, flomastri

Kaj lahko v njih odkrijemo glede na zgornje ugotovitve o likovnem jeziku? Prvič, glavna funkcija jezika je spoznavno-poetična. To pomeni, da otrok z izražanjem v likovnem jeziku spoznava svet, hkrati pa ustvarja svoj svet, in to v dveh smislih. Najprej spoznava vidni svet na splošno. Značilno za otroka v tej starosti je, da želi vsako ugotovitev o vidnem svetu ponotranjiti, tako da to nariše. Ko spozna in odkrije nekaj o dinosavrih, to nariše. Torej ko želi otrok neki pojav spoznati in ponotranjiti, ga likovno artikulira. V tem smislu likovna artikulacija nastopa pri otroku kot pomemben katalizator spoznavanja različnih pojavov v vidnem svetu. Otrok nikoli ni nepredmetni slikar, je pa vselej abstraktni, saj sveta ne reproducira, ampak ga abstrahira na značilnosti, ki se skladajo z njegovim spoznanjem o svetu.

Prav tako pa spoznava tudi specifične zakonitosti prostora. Ker je likovni jezik specifični medij spoznavanja prostorskih odnosov, je eden izmed najpomembnejših segmentov razvoja likovne kompetence razvoj artikulacije likovnega prostora, ki v gramatikalnem smislu sodi na področje t. i. sintakse likovnega prostora (gl. sliko 4). Otrok v likovni artikulaciji prostora tako ponotranja logiko zaznavnih konstanc in prostorskih ključev. Iz zgornjih risb se tako lepo vidi, kako lahko že petletnik ponotranji logiko prekrivanja oblik, stopnjevanja velikosti, različnih pogledov (slika 5) in proporcev (v sliki 10 celo racionalno pojasni razmerja s številkami!) itn.

Drugič, jezik je medij komunikacije, kar pomeni da izražanje v likovnem jeziku krepi komunikativnost. To za otroka pomeni dvoje. Tako kot vsak likovnik je prvi gledalec svoje likovne artikulacije. Otrok v likovnem jeziku tako najprej komunicira s samim s seboj, kar krepi intencionalnost, zavedanje in refleksijo njegovega početja. Prav intencionalnost pa je ena izmed bistvenih značilnosti jezika (Van de Lagemaat, 2011, str. 48). Če primerjamo slike 6–8, lahko ugotovimo izjemno intencionalno naravnost, ko otrok isti kader variira in intencionalno postopoma razvija.

Prav tako pa likovna artikulacija za otroka pomeni komunikacijo s soljudmi, najprej s starši. Pri otroku je zanimivo opazovati, kako risbo vselej pokaže nekemu in prek nje išče potrditev ter krepi lastno samozavest. Otrok, ki si na tak način okrepi samozavest, zato tudi pozneje ne bo imel strahu, češ, »saj ne znam risati«.

In tretjič, jezik je sistem pravil (generativna gramatika) (Van de Lagemaat, 2011, str. 48). To, kot rečeno s Chomskyjem, ne pomeni, da se moramo teh pravil zavedati. Moramo pa jih (spontano ali načrtno) ponotranjiti. In ko jih ponotranjimo, nas izražanje v nekem jeziku vodi k urejenosti, sistematičnosti in analitičnosti. Likovni jezik je za otroka pomembno sredstvo za razvijanje analitičnega in sintetičnega mišljenja, saj mora, da v risbi artikulira spoznanja

o vidnem svetu, vidni svet najprej precizno analizirati in ga nato sintetizirati v likovno celoto. Tako prav zaradi analitičnosti jezika opazi in spozna prostorske odnose, ki bi jih sicer spregledal (različnost tekstur, detajlov, razmerij idr.). V zgornjih primerih lahko v sliki 10 ponovno poudarimo analitično razumevanje proporcev, v slikah 6–8 povezovanje kadrov, v sliki 5 različnost pogledov, v sliki 9 prekrivanje in stopnjevanje velikosti znotraj oblike itn.

Glede na povedano postane tudi jasno, kakšna je vloga likovnega pedagoga v procesu likovnega izobraževanja. Otroku mora pomagati pri razvoju likovne kompetence, to je pri spontanem in racionalnem ponotranjenju sposobnosti spoznavanja in artikulacije oblikotvornih odnosov prostora. Zato je zelo pomembno, da likovni pedagog razume vlogo in naravo likovnega jezika kot temelja likovnega izobraževanja ter da razume dinamiko spontanega in racionalnega ponotranjenja (gl. opombo 4) likovnega jezika pri otroku ter da ga zna pri tem voditi. Posledično to tudi pomeni, da je najslabše, kar pedagog lahko naredi, to, da otroku onemogoči spoznavno-poetično funkcijo likovnega jezika. To se zgodi, ko mu predpisuje podobotvorne in oblikotvorne šablone (npr. sheme, kako nekaj narisati, pobarvanke itn.), ki mu onemogočijo, da bi sam kar koli spoznal in ustvaril.

Odgovor na očitka

Zdaj se lahko vrnem k na začetku podanima očitkoma likovnemu izobraževanju v slovenskem prostoru. Prvi očitek je, da je likovno izobraževanje v osnovni šoli usmerjeno predvsem v likovno ustvarjanje, ne pa v interpretiranje likovnih umetnin, ter da umetnine uporablja le za didaktično ponazarjanje likovnih problemov, namesto da bi jih umetnostno interpretiralo.

Znanje jezika se razvija in kaže v njegovi uporabi. Otrok v osnovni šoli mora pri likovnem izobraževanju gramatiko likovnega jezika ponotranjiti, to pa se lahko zgodi le v likovnem ustvarjalnem delovanju. Zato je logično in nujno, da je likovno izobraževanje v osnovni šoli primarno naravno v likovno ustvarjanje. Pri utemeljitvi temelja in namena likovnega izobraževanja nisem niti enkrat uporabil besede »umetnost«, saj bi bilo to zavajajoče. Znanje likovnega jezika je v začetku, torej v osnovni šoli, bolj biološka kot kulturna potreba, ki jo Butina pojasni takole: »S tega stališča je otroško oblikovanje, urejanje in osmišljanje prostorskih danosti v notranje povezane vzorce, ki mu pomagajo dojeti in razumeti vidni prostor na poseben človeški način. Ko otrok v puberteti dozori tako daleč, da doseže pravo pojmovno mišljenje, ne potrebuje več pomoči likovnih izrazil za dojetje in razumevanje vidnega prostora. Otroško likovno izražanje izčrpa svojo biološko nalogo, ker dozoreli otrok, mladostnik, vidni svet vidi na način, ki je človeški vrsti lasten: vidi svet,

kakršen se nam kaže v našem vsakodnevnem in privajenem načinu gledanja. Zato navadno proti koncu pubertete naravna potreba otroka po likovnem izražanju zamre, hkrati pa se odpre potreba in možnost po kulturnem likovnem izražanju in oblikovanju» (Butina, 1993, str. 5).

Temeljna naloga likovnega izobraževanja v osnovni šoli je torej razvoj likovne kompetence, ne pa proizvodnja in vrednotenje (interpretiranje) umetnostnih pojavov. Razvoj likovne kompetence je v osnovni šoli izobraževalna prioriteta, ki presega in prehaja učenje o umetnosti. Zato osrednji pojem likovnega izobraževanja v osnovni šoli ni »umetnost«, kot se napačno pojmuje (Bračun Sova et al., 2012, str. 96), ampak »likovnost«.

Seveda pa to ne pomeni, da likovne umetnine tudi v likovnem izobraževanju v osnovni šoli nimajo svojega mesta. Ker so likovne umetnine vrhunec izvirnega likovnega mišljenja in likovne artikulacije v nekem prostoru in času, jih mora tudi likovno izobraževanje vključiti kot primere likovne ustvarjalnosti *par excellence*. Vendar se jim v osnovni šoli primarno ne sme posvečati zaradi njihove umetnostne, to je družbene in diskurzivne funkcije, ampak zaradi njihove likovne izjemnosti in kompleksnosti. Zato je nujno, da likovne umetnine v likovnem izobraževanju v osnovni šoli v prvi vrsti služijo ravno kot didaktična ponazorila, kako je mogoče probleme prostorske artikulacije reševati na izviren in kompleksen način.

V tem pa se skriva tudi odgovor na drugi očitek. Ta je, da likovno izobraževanje premalo sledi družbeni, etični in državljski angažiranosti sodobne umetnosti ter da zato ne uresničuje družbene, etične in državljske naloge v izobraževanju. Ob tem očitku želim opozoriti na bistveno razliko med likovnim izobraževanjem in slovenščino, ki se jo zlorablja (Bračun Sova et al., 2012, str. 102–104). Očitek, da se likovno izobraževanje premalo ukvarja s slovensko likovno umetnostjo, se namreč sklicujete na to, da je pri slovenščini velik del učnega načrta namenjen slovenski književnosti. Pri slovenščini je to logično, saj je učenje slovenščine neposredno povezano z zgodovinskimi in s kulturnim razvojem slovenske kulture in narodne identitete. V likovnosti pa je drugače. Učenje likovnega jezika nima neposredne povezave z učenjem likovne govorice slovenske likovne umetnosti. Ne obstaja nikakršen slovenski likovni jezik, ampak le različne likovne govorice v slovenski umetnosti. Zato namen likovnega izobraževanja v osnovni šoli ne more biti naučiti učenca izražati se, kakor so se izražali Jakopič, Grohar idr. Likovni jezik je v primerjavi z verbalnimi jeziki veliko manj kulturno vezan in veliko bolj univerzalen. Zato je z vidika učenja likovnega jezika kakršno koli posebno privilegiranje govorice slovenske likovne umetnosti na račun govoric drugih umetnosti neutemeljeno. Posledično je logično, da v učnem načrtu ni eksplicitno navedeno, katere (slovenske) umetnine bi moral učenec spoznati (Bračun

Sova et al., 2012, str. 98), saj ni pomembno, katere so, ampak kakšne likovno-jezikovne značilnosti na njih učitelj analizira. Katere likovne umetnine učitelj uporabi kot didaktično ponazorilo, je zato prepuščeno njegovi strokovni avtonomiji. Pri tem pa se seveda poslužuje tudi likovnih del iz slovenske umetnosti – kolikor ustrezajo določeni likovni problematiki.

Ravno pri avtonomiji in usposobljenosti učitelja, da primerno in ustrezno posreduje likovno problematiko na primerih likovnih del, pa naletimo na realen problem v slovenskem likovnem izobraževanju. Realen problem slovenskega likovnega izobraževanja ni v navedenih očitkih, saj so likovni pedagogi dovolj kompetentni, da po lastni presoji (slovensko) likovno umetnost spontano vključujejo v likovno izobraževanje. Realen problem slovenskega likovnega izobraževanja v osnovni šoli (poleg perečega pomanjkanja ur) je v tem, da likovni pedagogi likovno izobraževanje vodijo le v zadnji triadi, prej, ko je razvijanje likovne kompetence v najboljčutljivejši fazi (gl. opombo 4), pa je likovno izobraževanje v domeni učiteljev razrednega pouka, ki temu pogosto niso kos, saj ga prilagajajo kopitu izobraževanja pri preostalih predmetih. Če že želimo kritizirati slovensko likovno izobraževanje, moramo to storiti na pravem mestu in opozoriti na prave probleme.

O »etičnem« in »državljskem« očitku pa le še ta pripomba. O etičnosti marsikaterih sodobnih umetnin (slovenske ali katere koli druge) bi se dalo podvomiti, tako da je naivno predlagati, da bi sodobna umetnost lahko otroke učila etičnosti, državljskosti in družbene odgovornosti. V resnici je največja etična moč likovnosti v njeni arhetipični univerzalnosti in diskurzivni neodvisnosti. Vztrajanje pri razvoju likovne prostorske artikulacije na kar se da arhetipični in od diskurza neodvisni ravni je najvišja etična zaveza, ki jo likovno izobraževanje lahko ima, saj otroka nauči delovati skladno s trdnimi in z univerzalnimi zakonitostmi likovno-jezikovnega preoblikovanja sveta (Selan, 2012a, 2013b).

Zaključek: v kaj preimenovati predmet likovna vzgoja

Predmet, ki se je do lanskega leta imenoval likovna vzgoja, na področju likovnega jezika torej opravlja sorodno funkcijo, kot jo opravljajo jezikovni predmeti – opismenjuje. Učni načrt zanj mora biti tako logično strukturiran skladno z naravo in zakonitostmi likovnega jezika in se ne sme podrediti kakršnimkoli trendom ponjehovi nadomestitvi z »umetnostjo« (s sodobnostjo, z estetskostjo itn.). Za konec bi se zato želel odzvati na lansko rokohitrsko preimenovanje predmeta v likovna umetnost. Če je termin »vzgoja« res tako problematičen in se na vsak način želi za predmet najti drugo ime, bi se bilo treba o tem posvetovati s strokovnjaki ustreznega področja, ne pa kar po

liniji birokratske odločitve in sporne analogije s srednješolskim predmetom likovna umetnost izbrati ime, ki se zdi na pamet najprimernejše. Glede na zgoraj povedano bi, če bi vprašali strokovnjake s področja likovne didaktike in likovne teorije, predlagali, da se predmet likovna vzgoja preimenuje v likovnost ali pa v likovni jezik. Kot rečeno, likovno izobraževanje v osnovni šoli namreč nima neposredne zveze z umetnostjo, ampak s pridobivanjem likovne kompetence in z učenjem likovnega jezika.

Literatura

- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., & Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Bračun Sova, R., & Kemperl, M. (2012). The Curricular Reform of Art Education in Primary School in Slovenia in Terms of Certain Components of the European Competence of Cultural Awareness and Expression (Kurikularna prenova slovenske likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin evropske kompetence kulturne zavesti in izražanja). *CEPS Journal*, 2(2), 71–107.
- Butina, M. (1991). Likovna umetnost in teorija komunikacij. *Likovne besede*, (14–16), 13–20.
- Butina, M. (1993). O vlogi otroškega likovnega oblikovanja. *Otrok in družina*, 42(3), 5.
- Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Butina, M. (1997a). K problematiki definicije likovnega jezika. V M. Butina, *O slikarstvu. Likovnoteoretični spisi* (str. 61–77). Ljubljana: Debora.
- Butina, M. (1997b). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Chomsky (Čomski), N. (1972). *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. London: Praeger.
- De Saussure, F. (1997). *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross Curricular Links on the Level of Content (Sodobna umetnost in državljanska vzgoja – vprašanje mogočih medpredmetnih povezav na vsebinski ravni). *CEPS Journal*, 3(1), 97–138.
- Marinova Todd, S. H., Marshall, S. D., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Martinet, A. (1982). *Osnove opće lingvistike*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Muhovič, J. (1995). Likovna umetnost kot področje semiotične artikulacije. *Anthropos*, 27(5/6), 131–154.
- Muhovič, J. (1997). Linguistic, Pictorial, and Metapictorial Competence. *Leonardo*, 30(3), 221–227.
- Muhovič, J. (1998a). Fine arts and pictorial competence. *Semiotica*, 118(1/2), 71–89.
- Muhovič, J. (1998b). Gibt es etwas, das Bildkompetenc genannt werden könnte? *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 43(1), 15–27.
- Ricoeur, P. (2004). *The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics*. London/New York: Continuum Press.
- Selan, J. (2010). *Likovna umetnost med primarnim in sekundarnim diskurzom* (tipkopis

doktorske disertacije). Pridobljeno 21. 1. 2014 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/588/2/Jurij_SELAN_Likovna_umetnost_med_primarnim_in_sekundarnim_diskurzom.pdf

Selan, J. (2011). Skrivnost likovnega jezika. *SLUT. Letno glasilo društva arhitektov in likovnih umetnikov Koroške*, 4, 10–30.

Selan, J. (2012a). Biti vmes – Umetnost kot praxis. *Phainomena*, 21(80/81), 51–65.

Selan, J. (2012b). Likovna umetnost in slovenščina. *Slovenščina v šoli*, 15(1), 55–66.

Selan, J. (2013a). Likovni jezik kot temelj likovne vzgoje in izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(4/5), 41–47.

Selan, J. (2013b). Umetnost kot vzgoja za odgovornost. V R. Globokar & A. Česen (ur.), *Šola kot prostor dialoga med vero, znanostjo in umetnostjo*: zbornik mednarodnega simpozija ob dvajsetletnici ponovnega delovanja Škofijske klasične gimnazije v Zavodu sv. Stanislava, 9. do 12. maj 2013 (str. 330–334). Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.

Trask, R. L. (1999). *Language: the Basics*. London: Routledge.

Van de Lagemaat, R. (2011). *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, (četrti izdaja). Reka: Ekonomska fakulteta Sveučilišta na Reki in Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.

VLOGA VZGOJITELJICE OZ. VZGOJITELJA PRI USVAJANJU SLOVENŠČINE NESLOVENSKO GOVOREČIH OTROK

Darija Skubic in Jasmina Novak***

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

**Osnovna šola Šmarjeta, Vrtec Sonček

Izvleček

Z razpadom Jugoslavije, še posebej pa z vstopom Slovenije v Evropsko skupnost je naraslo število otrok, vključenih v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, za katere je slovenščina drugi oz. tuji jezik. V prispevku želimo opredeliti slovenščino kot drugi/tuji jezik in vlogo vzgojiteljice oz. vzgojitelja pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika v pristopih in načinih učenja glede na socialno-demografski položaj in izvorni jezik neslovensko govorečih otrok (romski otroci, otroci iz držav nekdanje Jugoslavije, otroci priseljencev evropskih in neevropskih držav), zato smo s pomočjo anketnega vprašalnika opravili raziskavo, v katero smo vključili 100 vzgojiteljic oz. vzgojiteljev iz 19 vrtcev na Dolenjskem in v Beli krajini. Z anketnim vprašalnikom smo skušali ugotoviti, kakšne so izkušnje vzgojiteljic oz. vzgojiteljev pri delu z neslovensko govorečimi otroki pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika. V sklepnih ugotovitvah navajamo nove možnosti in izhodišča za delo vzgojiteljic oz. vzgojiteljev z neslovensko govorečimi predšolskimi otroki pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki jih utemeljujemo z izsledki naše raziskave.

Ključne besede: vrtec, neslovensko govoreči otroci, proces usvajanja drugega/tujega jezika, vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja

The role of a pre-school teacher in the acquisition of slovene by non-slovene speaking children

Abstract

With the disintegration of Yugoslavia, particularly with the entry of Slovenia into the European Union, the number of children enrolled in the Slovenian education system for whom Slovenian is a second or a foreign language increased. The aim of this paper is to establish Slovene as a second/foreign language and the role of a pre-school teacher in the acquisition of Slovene as a second/ foreign language in terms of teaching approaches and methods, with regard to the social-demographic situation and the original language of non-Slovene-speaking children (Roma children, children from the former Yugoslavia, children of immigrants from European and non-European countries); to this end, the research was conducted, in which 100 pre-school teachers from 19 kindergartens in Lower Carniola and Bela Krajina were included; the research was based on a questionnaire, and was an attempt to establish the experience of pre-school teachers at their work with non-Slovene-speaking children in the acquisition of Slovene as a second/foreign language. The conclusion presents new opportunities and a platform for the work of pre-school teachers with

non-Slovene-speaking pre-school children in the acquisition of Slovene as a second/foreign language, justified by the results of the research.

Keywords: kindergarten, non-Slovene-speaking children, the process of acquiring a second/foreign language, the role of a pre-school teacher

Uvod

Usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika je zapleten, kompleksen proces, zato je še kako pomembno, da vzgojiteljica oz. vzgojitelj izbere prave pristope in načine učenja glede na okoliščine, v katerih se v danem trenutku udeleženci tega procesa, tj. neslovensko govoreči otroci¹, nahajajo. To pomeni v kar največji meri uspešno razvijati otrokovo jezikovno zmožnost, kar je za rojenega govorca in za otroka, čigar slovenščina ni materni, ampak drugi/tuji jezik, izjemnega pomena. V osnutku Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (2012, str. 7–8) je med drugim zapisano, da »naj se utrjuje zavest o enakovrednosti vseh jezikov, o položaju slovenščine kot domicilnega oziroma prvega jezika v Republiki Sloveniji in o tem, da je slovenščina drugi ali tuji jezik za številne govorce. Republika Slovenija tem govorcem zagotavlja pridobivanje jezikovne zmožnosti v slovenščini in njeno rabo«. V dokumentu je kot eden izmed prednostnih ciljev slovenske jezikovne politike naveden širjenje/izpopolnjevanje jezikovne zmožnosti v slovenščini kot drugem in tujem jeziku. To pomeni tudi »usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev slovenščine za poučevanje v dvo- in večjejezičnih okoljih« (prav tam, 2012, str. 13).

Slovenščina kot drugi/tuji jezik

Da bi lažje razumeli navedeni termin, ga je nujno postaviti v razmerje s prvim jezikom. Prvi jezik oz. materni jezik (ang. first language, mother tongue, native language; nem. Erstsprache, Muttersprache; franc. langue première, langue maternelle) je z vidika posameznika tisti jezik (Pirih Svetina, 2005, str. 9), ki se ga človek začne učiti kot prvega (v času), torej preden se začne učiti katerega koli drugega jezika v svojem primarnem socializacijskem okolju. Z vidika družbe (Ferbežar, 1997, str. 279) je prvi jezik tisti, ki ima prednost v večjezikovni skupnosti in je prvi z vidika nacionalne in državne pomembnosti (nacionalni in državni jezik). Drugi jezik (ang. second language; nem. Zweitsprache; franc. langue seconde) je tisti jezik (Klein, 1986, str. 19), ki je

1 K neslovensko govorečim sodijo nekdanji priseljenci (druga in tretja generacija) iz nekdanjih jugoslovanskih republik, ki že imajo državljanstvo; novopriseljeni otroci ekonomskih priseljencev brez slovenskega državljanstva; otroci prisilnih migrantov (prosilci za azil in begunci); otroci državljanov Evropske skupnosti in otroci slovenskih izseljencev s slovenskim državljanstvom ali brez državljanstva (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007, str. 8).

za posameznika sredstvo komunikacije vzporedno z njegovim prvim jezikom. Drugi jezik je lahko pojmovan tudi kot jezik, ki v nekem okolju opravlja določene socialne funkcije (Littlewood, 1995, str. 2), ali kot neprvi jezik, ki se ga v nekem okolju uporablja kot sredstvo komunikacije na določenih področjih, npr. v šolstvu, državni upravi, v poslovnem svetu (Crystal, 1992, str. 368). Z oznako tuji jezik (ang. foreign language, nem. Fremdsprache; franc. langue étrangère) pa po navadi poimenujemo tisti jezik, ki se ga učimo v okolju, v katerem ta jezik običajno ni v uporabi (Ferbežar, 1997, str. 279). To je jezik, ki ga, ko je usvojen, po navadi ljudje ne uporabljajo v vsakodnevnih, rutinskih situacijah (Crystal, 1992, str. 368; Klein, 1986, str. 19).

Usvajanje prvega jezika (Pirih Svetina, 2005, str. 23) poteka od zgodnjega otroštva (dostop do jezika je neomejen) predvsem skozi neposreden in nezaveden stik s ciljnim jezikom; pri čemer otroke okolica spodbuja in podpira, otroci pa niso pod nikakršnim pritiskom; usvajanje prvega jezika je povezano s socializacijskimi procesi in pridobivanjem družbene identitete. Usvajanje drugega jezika poteka kadar koli, vedno za prvim jezikom (dostop pa ni vedno neomejen – sploh če gre za učenje v okolju, v katerem se ciljnega jezika ne uporablja kot sredstva vsakodnevnega sporazumevanja); podpora okolice je bistveno manjša; odrasli so pod pritiskom v razredu in v okolju, v katerem poskušajo uporabljati drugi jezik; usvajanje drugega jezika je pogosto povezano s spreminjanjem družbene identitete, pri čemer gre lahko za izgubo ali redukcijo prejšnjih družbenih vlog ali pridobivanje novih.

Pri usvajanju prvega jezika (Pirih Svetina, 2005, str. 24) poteka jezikovni razvoj hkrati s kognitivnim, usvajanje je hitro, razvoj sistematičen, način usvajanja se med posamezniki ne razlikuje; pred tem jezikom ni bil usvojen še noben drug jezik; mentalna slovnica je po obsegu večja, kot je vhodni podatek, ki so ga prejeli; usvajanje je neizogibno in uspešno. Pri usvajanju drugega jezika se kognitivni razvoj v glavnem odvija pred usvajanjem drugega jezika; tempo se razlikuje od posameznika do posameznika; razvoj je sistematičen, odvisen od posameznika in tudi načina učenja jezika; pri učenju drugega jezika si človek pomaga z znanjem prvega jezika oz. vseh prej usvojenih jezikov; mentalna slovnica, ki jo razvijejo učeči se, je po obsegu običajno manjša od vhodnega podatka, ki ga učeči se prejme; usvajanje ni neizogibno in ni nujno uspešno.

Vloga motivacije, osebnostnih lastnosti in stališč je pri usvajanju prvega jezika zanemarljiva, saj je usvajanje nezavedno in neizogibno, pri usvajanju drugega jezika pa je omenjeno pomemben dejavnik v procesu usvajanja jezika in vpliva na njegovo uspešnost.

Za uspešno usvajanje drugega jezika je velikega pomena možnost neposrednega sporazumevanja z rojenimi govorniki tega jezika. Temu dejstvu

velja pripisati hiter stik z drugim jezikom pri otrocih v večjezičnih skupinah v vrtcu ali na ulici. Ob tem velja opozoriti na bistveno razliko med odraslim in otrokom: odrasli si bolj prizadevajo, da bi se sporazumeli v naravnem okolju, in tudi zahteve, ki jih okolje postavlja pred njih, so večje. Ker si otroci ne prizadevajo tako intenzivno za izmenjavo pomena, je lahko vnos (input) za njih prelahak ali pretežek. To dejstvo velja imeti pred očmi še posebej, kadar gre za »učni« proces v drugem jeziku, zlasti pri otrocih na predformalnem stadiju razvoja: otroci se jezika ne »nalezejo«, kar je pokazala izkušnja pri programih potapljanja (submerzije), ko so bili otroci leta »izpostavljeni« drugemu jeziku (angleščini), pa niso razvili visoke stopnje sposobnosti razumevanja ali rabe (Saville Troike, 2012).

Na usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika še posebej vplivata izvorni jezik in družinsko okolje (socialno-ekonomski status, izobrazba staršev). Pri usvajanju drugega, tretjega ali katerega koli nadaljnega jezika učeči nova znanja poskušajo vezati na že obstoječe kategorije (Leather in James, 1991; Strange, 1995, po Garcia Mayo in Garcia Lecumberri, 2003; Ringbom, 2007). Med jeziki se vzpostavi interakcija (Holm in Dodd, 1999, po Garcia Mayo in Garcia Lecumberri, 2003). Ti sistemi lahko usvajanje jezika olajšajo (če so si jeziki podobni) in omogočajo lažje in hitrejše učenje. Če so si jeziki močno različni, pa je treba k jeziku pristopiti metodološko drugače in pričakovati večji vložek v začetnem usvajanju jezika (Ringbom, 2007). Med značilnostmi družinskega okolja, ki se najpogosteje in najvišje povezujejo z različnimi vidiki otrokovega razvoja (tudi govornega), učnimi dosežki in vedenjem otrok, so izobrazba staršev, vzgojni slog in kakovost družinskega okolja (Duncun in Magnuson, 2003). Raziskovalci, ki preučujejo povezanosti med dejavniki družinskega okolja in otrokovim razvojem kot mero družinskega okolja, najpogosteje vključijo socialno-ekonomski status družine; navadno ga opredelijo kot večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje tri ključne kvantitativne dejavnike – izobrazbo staršev, poklic staršev ter njihov finančni položaj in dohodek. Socialno-ekonomski status družine pogosto ne deluje kot koherenten dejavnik otrokovega zgodnjega razvoja, kljub temu pa ponuja pomembno informacijo o neposrednem okolju, v katerem otrok živi (Gottfried et al. 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008, str. 103).

Vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja pri usvajanju slovenščine neslovensko govorečih otrok v vrtcu kot multikulturnem okolju

Oddelki v vrtcih postajajo vedno bolj multikulturni in brez dodatne pozornosti bi del otrok tudi zaradi kulturnih razlik ne mogel razviti svojih potencialov. Z zviševanjem socialne kompetentnosti se otroci različnih

kultur samozavestneje vključujejo v socialno okolje, so deležni kulturnih in izobraževalnih dobrin tega okolja in v večji meri izkoriščajo svoje potenciale. Pri tem je pomembno, da vzgojitelji dobijo dovolj znanja s področja multi- in interkulturalizma, kar na eni strani pomeni prispevek k njihovemu profesionalnemu razvoju, na drugi strani pa poveča njihovo občutljivost za potrebe otrok iz različnega socialno-kulturnega okolja in prepreči njihovo marginalizacijo (Thomas, 2000, str. 41). Razumeti morajo in sprejeti dejstvo, da v danem okolju obstajajo drugačni kulturni vzorci, ki so povsem legitimni in predstavljajo kulturni kapital za pripadnike te kulture, v kateri ne gre samo za kulturne in jezikovne razlike, ampak za razlike v vrednotah, normah, v načinih ravnanja. Te razlike povzročajo pri otrocih vsakodnevno kognitivno distanco, pri kateri jim lahko pomaga le ozaveščen vzgojitelj, da premostijo razlike med domom in šolo. Odnos vrtec – okolje mora biti recipročen: vrtec seveda pomeni prostor socializacije otrok, vendar se mora tudi vrtec prilagoditi, sprejemati in se povezati z okoljem (Thomas, 2000, str. 43).

Osrednjo pozornost v medkulturnem izobraževanju in integraciji otrok priseljencev je torej treba nameniti pridobivanju medkulturnih kompetenc, tj. gradnji in utrjevanju štirih stebrov znanja: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti skupaj; učiti se biti. Bistveni dejavnik učinkovitega medkulturnega izobraževanja je jezik poučevanja, ob tem pa je nujno upoštevati tudi vlogo maternega jezika (kadar je ta drugačen od jezika poučevanja) in vseh drugih jezikov, ki so del učenčevega repertoarja. Da je večjezičnost dejstvo in norma sodobne družbe in s tem tudi šolskega procesa, je Unesco² poudaril že leta 2003, saj ugotavlja, da učenje in poučevanje samo v enem (za večino učencev navadno prvem) jeziku ni najbolj razširjena oblika učenja na svetu. Do podobnih ugotovitev prihaja Svet Evrope (2010) v svojih smernicah za razvoj in udeležanje kurikulumov večjezičnega in medkulturnega izobraževanja. Večjezičnost ne pomeni le uporabljati več jezikov, pomeni tudi neposredno premagovanje medkulturnih ovir ob spoznavanju drugega in drugačnega v izkušnji praksi. Jezikovna raznolikost in medkulturnost pripomoreta k učinkovitemu sodelovanju in ustvarjalnemu okolju v novih življenjskih okoliščinah, v katere družbo danes sili hiter razvoj informacijskih in tehnoloških orodij, kjer tudi Slovenija prevzema pomembno vlogo.

V uvodu Kurikuluma za vrtce (1999, str. 9) je zapisano, da mora biti »posebna pozornost namenjena tudi tistim otrokom, ki jim slovenščina ni materni jezik, da lahko nadoknadijo morebitni primanjkljaj v znanju slovenščine«.

2 Povzeto po Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007).

V Beli knjigi v vzgoji in izobraževanju (Marjanovič Umek idr., 2011, str. 88–89) je kot predlagana rešitev na področju kurikuluma za vrtce zapisano, da mora »vrtec ponuditi poučevanje tujega jezika, slovenščine kot tujega jezika (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina), materinščine (za otroke, katerih materinščina ni slovenščina) ter dodatno učenje govora (za govorno šibke otroke iz socialno in kulturno manj ugodnega okolja. /.../ Tuji jezik, materinščino in slovenščino kot tuji jezik vrtec ponudi kot dodatne ure, ki jih v času bivanja otrok v vrtcu izvajajo za delo ustrezno usposobljeni strokovnjaki. Za namene izvajanja navedenih dejavnosti se oblikujejo skupine otrok (za poučevanje slovenščine in materinščine lahko tudi starostno heterogene skupine otrok ali skupine iz več vrtčevskih enot ali vrtcev). Vse skupine morajo biti primerno velike, da bi se otroci lahko učili jezika v skladu z načeli komunikacijskega modela. Delo je lahko individualno ali skupinsko in gre v smeri iskanja pristopov poučevanja, ko se otroci učijo slovenščine tudi od slovensko govorečih vrstnikov«.

V vrtčevskem okolju je za usvajanje slovenščine slovensko in neslovensko govorečih otrok ključnega pomena (Kleeck, 2006, v Marjanovič Umek, 2010, str. 39) »vzgojiteljičino prepričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede«.

A. Browne (1996, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006, str. 133) meni, da je uspešnost vzgojiteljice pri spodbujanju govornega razvoja (slovensko in neslovensko govorečih) otrok v skupini odvisna od:

1. njenega razumevanja vrednosti pogovora v skupini; pripravljenosti vzgojiteljice za to, da skupaj z otroki razpravlja o določenih vsebinah in problemih, pri čemer jim dovoli, da pojasnijo svoja mnenja in širijo svoje znanje;
2. njenega odnosa do govornega izražanja: otroci se bolj sproščeno govorno izražajo, če vzgojiteljica kaže zanimanje za to, kar so povedali, in pohvali različne načine govora otrok v skupini;
3. organizacije časa, namenjenega pogovoru: otroci potrebujejo priložnost za preizkušanje različnih načinov govora v različnih situacijah in pred različnim občinstvom, s tem pa širijo tudi svoj besednjak in usvajajo slovnico jezika;

4. lastnega govornega izražanja: vzgojiteljica predstavlja pomembno odraslo osebo v otrokovem življenju, zato s svojim načinom govora vpliva tudi na govor otrok v skupini;
5. poznavanja strategij in dejavnosti, ki spodbujajo poslušanje in govorno izražanje otrok: vzgojiteljica lahko učinkovito spodbuja govorni razvoj otrok, če načrtuje in v vsakdanje delo vključuje situacije, ki otrokom omogočajo rabo govora in poslušanje vrstnikov.

Starosti in sposobnostim otroka morajo biti primerne metode in strategije dela. Brumen (2004) navaja številne, vendar na tem mestu omenimo le tiste, ki so primerne za starost otroka na predoperativni kognitivni stopnji: igra (didaktična), petje, igra vlog, recitiranje, ples, gib, izražanje prek likovne umetnosti, poslušanje pravljic (Brumen, 2004), spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije.

Otrokov kognitivni razvoj nastopi pred razvojem jezika, kar dokazujejo situacije, ko otrok z eno besedo lahko pove več stvari, odvisno od situacije. Npr. »mama nogavica« lahko pomeni »mami mi obuva nogavico« ali »to je mamina nogavica« (Bloom, 1970, v Daly et al., 2006, str. 26). Otrok ima torej sposobnost ugotoviti dogajanje glede na videno situacijo. Na osnovi tega lahko jezikovno dejavnost pri usvajanju drugega jezika izvajamo ves čas v ciljnem jeziku pod pogojem, da otroku hkrati nudimo vizualno, slušno in telesnoizrazno stimulacijo (mimika, gestika, proksemika).

Dejavnosti morajo biti informativne, motivacijske, ekspresivne, pripovedne, aktivne, motorične in gibalne. Dejavnosti vseskozi spremlja »pristop z nasmehom« (oz. pristop SMILE). Kratice bi v prevodu pomenile naslednje: S – spretnostno, M – motivacijsko, I – inteligenčno, L – longitudinalno, E – emocijsko (Brumen, 2004, str. 8).

Pri tem ne smemo pozabiti in poudarjati emocijskega pristopa v smislu vzpostavljanja toplega, prijaznega odnosa med vzgojiteljem in otrokom. Glede na to, da ima otrok (po Freudu) notranjo željo in težnjo po identifikaciji z avtoriteto in s tem je pogojen tudi razvoj njegovega superega, bo takrat, ko bo vzgojitelja sprejel, sprejel tudi jezik.

Raziskava

Raziskava izhaja iz teoretičnih izhodišč strokovnjakov o delu s predšolskimi otroki – ti opozarjajo na postmoderni čas, ki je čas globalizacije in vse večjega priseljevanja tujcev in njihovih otrok na območje Republike Slovenije (območje Dolenjske in Bele krajine) – pa tudi iz izkušenj, ki jih imajo vzgojiteljice oz. vzgojitelji pri delu z neslovensko govorečimi otroki.

Podrobneje sta nas zanimala proces usvajanja jezika oz. drugega/tujega jezika za otroke, ki jim slovenščina ni materini jezik, in vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja pri usvajanju slovenskega jezika. Namen raziskave je bil opredeliti in oceniti vlogo vzgojiteljice/vzgojitelja pri usvajanju slovenskega jezika neslovensko govorečih otrok v slovenskih vrtcih na območju Dolenjske in Bele krajine na osnovi socialno-demografskega statusa in izvirnega jezika neslovensko govorečih otrok.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 100 vzgojiteljic/vzgoiteljev iz 10 vrtcev na Dolenjskem in Beli krajini, ki so v vrtcih že imeli vključene neslovensko govoreče otroke. Dolenjska in belokranjska regija sta bili izbrani predvsem zaradi vse večje naseljenosti Romov, prebivalcev držav nekdanje Jugoslavije ter drugih evropskih in neevropskih migrantov.

Metoda

Pridobivanje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika. Ta je bil za vzgojitelje predšolskih otrok sestavljen iz dvajsetih vprašanj, ki so se vsebinsko nanašala na izkušnje, ki jih imajo vzgojiteljice/vzgojitelji pri delu z neslovensko govorečimi otroki pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Raziskovalna vprašanja

Na osnovi teoretičnih izhodišč in glede na opredeljene probleme ter cilje raziskave so bila postavljena naslednja raziskovalna vprašanja:

- S katerimi dejavnosti in na kakšen način (metode, oblike dela) vzgojiteljice/vzgojitelji spodbujajo usvajanje slovenščine pri otrocih, katerih slovenščina ni materni jezik?
- Ali obstajajo razlike v pristopih dela vzgojiteljic/vzgoiteljev glede na izvorni (materni) jezik ter socialni položaj neslovensko govorečih otrok (pristopi za romske otroke, otroci iz držav nekdanje Jugoslavije, otroci iz evropskih in neevropskih držav)?
- S katerimi težavami pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika se neslovensko govoreči otroci najpogosteje soočajo?
- Kakšen je proces učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika glede na demografski in socialni položaj neslovensko govorečih otrok?
- Kako vpliva socialni status na usvajanje slovenščine kot drugega/tujega jezika?
- Kako vzgojiteljice/vzgojitelji vključujejo neslovensko govoreče otroke v govorno okolje vrstnikov in pri katerih dejavnostih (področjih dejavnosti) opazijo največjo integracijo?
- Kdo ima po mnenju vzgojiteljic/vzgoiteljev najpomembnejšo vlogo pri

usvajanju drugega/tujega jezika neslovensko govorečih otrok (vzgojitelj, starši, okolje, vrstniki) oz. kako bi vloge ovrednotili z ocenjevalno lestvico?

Rezultati raziskave

Na prvo raziskovalno vprašanje, s katerimi dejavnosti in na kakšen način (metode, oblike dela) vzgojiteljice/vzgojitelji spodbujajo usvajanje slovenščine pri otrocih, katerih slovenščina ni materni jezik, smo odgovore pridobili s pomočjo treh podvprašanj, na katera so anketirani odgovarjali. Kot najpogostejšo obliko dela za spodbujanje neslovensko govorečih otrok pri usvajanju slovenščine vzgojiteljice/vzgojitelji navajajo individualno obliko dela, ki predstavlja več kot polovico (55 %) vseh odgovorov. Kot največkrat uporabljene metode³ navajajo metodo demonstracije, metodo lastne aktivnosti otrok, metodo pripovedovanja in metodo pogovora. Iz zaporedja naštetih lahko opazimo, da metodam dela sledijo metode, ki skoraj popolno izključujejo verbalno komunikacijo, k metodam dela, ki že vključujejo verbalizacijo. Opazimo, da vzgojiteljice/vzgojitelji postopno prehajajo z ene metodo na drugo, saj je tudi usvajanje jezika neslovensko govorečih otrok proces, ki zahteva postopnost. Prilagajanje in kombinacijo oblik dela pri vzgojno-izobraževalnem delu lahko zasledimo tudi v cilju Kurikuluma za vrtce (1999, str. 10), ki opisuje večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino.

Anketirani (vzgojiteljice/vzgojitelji) so metodo spodbujanja otrokovega razumevanja glede na pogostost pojavnosti vrednotili enakomerno, kar pa je presenetljiv podatek, saj je spodbujanje otrokovega razumevanja osnova za razumevanje in usvajanje jezika neslovensko govorečih otrok. Rezultat kaže, da še vedno premalo vzgojiteljic oz. vzgojiteljev spodbuja otrokovo razumevanje, npr. uporablja (pre)malo vprašanj višje ravni; eno izmed njih je tudi vprašanje po razumevanju. To je pokazala že raziskava D. Skubic (2004, str. 155), ki navaja, da psihološka uresničitev vprašanj pokaže, da so prevladovala vprašanja nižje ravni, in sicer enopomenska – spominska vprašanja.

Pri drugem raziskovalnem vprašanju, katere oblike dela anketirani najpogosteje uporabljajo za uspešno usvajanje slovenščine neslovensko govorečih otrok, nas je zanimalo, ali anketirane vzgojiteljice oz. anketirani vzgojitelji oblike dela prilagajajo oz. izbirajo na osnovi izvora neslovensko govorečih otrok. Rezultati so pokazali, da individualno obliko dela

3 Metode, ki so jih anketirani vrednotili z ocenjevalnimi lestvicami glede pogostosti pojavnosti z namenom usvajanja slovenščine neslovensko govorečih otrok, so naslednje: metoda demonstracije, metoda razlaganja, metoda pripovedovanja, metoda lastne aktivnosti otrok, metoda spodbujanja otrokovega razumevanja, metoda poslušanja, metoda pogovora in metoda pojasnjevanja.

anketirani najpogosteje uporabljajo pri delu z otroki iz neevropskih držav (64 %), najmanj pa pri otrocih iz držav nekdanje Jugoslavije (41 %). Pri vseh neslovensko govorečih otrocih vzgojiteljice/vzgojitelji najmanjkrat uporabljajo delo v dvojicah (7–9 %). Iz tega lahko sklepamo, da vzgojiteljice oz. vzgojitelji največ individualnega dela namenijo tistim otrokom, ki ne prihajajo iz držav nekdanje Jugoslavije. Ti namreč govorijo slovenščini bližnji jezik, za pomoč romskim otrokom pa je v vrtcu na voljo romski pomočnik.

Vzgojiteljice oz. vzgojitelji metode dela pri usvajanju slovenščine neslovensko govorečih otrok prilagajajo glede na njihov izvorni jezik oz. države, iz katere omenjeni otroci prihajajo, kar pa jim velita tudi »načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma« (1999, str. 12), ki navajata, da strokovni delavci v vrtcih upoštevajo skupinske razlike (glede na spol, socialni in kulturni izvor, svetovni nazor itn.) in usvajanje pogojev za njihovo izražanje.

V tretjem raziskovalnem vprašanju smo želeli izvedeti, s katerimi težavami se po izkušnjah vzgojiteljic/vzgojiteljev neslovensko govoreči otroci pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika najpogosteje soočajo. Navedeni odgovori so bili predstavljeni glede na jezikovne ravnine, anketiranke in anketiranci pa so najpogosteje izpostavljali težave, ki so del besedoslovne (24, 64 %) in glasoslovne (22, 88 %) ravnine. Težave se najpogosteje pojavljajo pri nerazumevanju jezika, pomenu besed, navodil, dogovorov, usvajanju novih besed ter pri govorjenju, njihovi izgovarjavi itn. Pogosto navajajo tudi težave, ki so povezane s socializacijo in z integracijo, kar posledično pripelje do daljšega procesa usvajanja jezika neslovensko govorečih otrok. Navajanje težav, ki so povezane s socializacijo in z integracijo neslovensko govorečih otrok v slovenskih vrtcih, je pričakovano.

V četrtem raziskovalnem vprašanju smo želeli od anketiranih izvedeti, ali pri svojem delu opazijo, da prihaja do razlik v procesu usvajanja jezika slovenščine glede na demografski in socialni položaj neslovensko govorečih otrok. Da prihaja do razlik glede na omenjeni karakteristiki, se je opredelila več kot polovica (52 %) vzgojiteljic/vzgojiteljev, 48 % pa je takih, ki menijo, da demografski in socialni položaj na usvajanje jezika nimata vpliva. Vzgojiteljice/Vzgojitelji, ki menijo, da 1) demografski in 2) socialni položaj neslovensko govorečih otrok vplivata na proces usvajanja slovenščine, so svojo odločitev utemeljili 1) z bližino oz. s sorodnostjo jezikov ter s kulturo, iz katere družina neslovensko govorečega otroka prihaja, in 2) s spodbudnim družinskim okoljem, ki je posledica ugodnega socialnega položaja in kot tako temelj uspešnega usvajanja drugega/tujega jezika, saj je od tega odvisno tudi kontinuirano prihajanje otrok v vrtec, možnost, nuditi in ponuditi otroku dodatne dejavnosti in pripomočke za usvajanje jezika ter hitrejša

socializacija in integracija, ki je temelj za kakovostnejše in hitrejše usvajanje drugega/tujega jezika.

V petem raziskovalnem vprašanju smo želeli izvedeti, kako socialni status družine vpliva na usvajanje drugega/tujega jezika neslovensko govorečih otrok. Več kot polovica (55 %) anketiranih vzgojiteljic/vzgojiteljev meni, da socialni status vpliva na usvajanje drugega/tujega jezika neslovensko govorečih otrok, skoraj tretjina (31 %) pa je takih, ki pomenu socialnega statusa pripisuje zelo velik vpliv. Iz predstavljenih rezultatov lahko povzamemo, da se anketirani zavedajo pomena okolja oz. družinskega okolja, iz katerega neslovensko govoreči otrok prihaja. Družina s svojimi socialnimi in z materialnimi sredstvi, ki jih otroku lahko nudi, spodbuja ali pa zavira proces razvoja njegovih spretnosti ter sposobnosti in vpliva na potek oz. proces usvajanja za otroka drugega/tujega jezika.

V šestem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kako vzgojiteljice/vzgojitelji v skupini vključujejo neslovensko govoreče otroke v govorno okolje vrstnikov in na katerih področjih dejavnosti opazijo največjo integracijo. Kot najpogosteje navedene dejavnosti, ki jih uporabljajo za vključevanje neslovensko govorečih otrok v govorno okolje vrstnikov, vzgojiteljice/vzgojitelji navajajo ples in aktivnosti, povezane s plesom (86 %), pripovedovanje ob slikanicah in petje pesmic (več kot tri četrtine anketiranih) ter izražanje prek likovne umetnosti (72 %); kot področja dejavnosti, ki omogočajo najučinkovitejšo integracijo neslovensko govorečih otrok, pa 65 % anketiranih meni, da je to področje jezika, sledijo področje gibanja (56 %), področje družbe (55 %), umetnost (47 %), narava (28 %) in matematika (13 %).

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da vzgojiteljice oz. vzgojitelji z namenom vključevanja neslovensko govorečih otrok v govorno okolje vrstnikov uporabljajo dejavnosti, pri katerih se otrok verbalno izraža, in tudi dejavnosti, pri katerih je v ospredju neverbalna komunikacija oz. izražanje z različnimi zvrstmi umetnosti. Pri tem pa – upoštevajoč medpredmetno povezovanje oz. povezovalni kurikulum – skrbijo, da se neslovensko govoreči otroci integrirajo oz. so integrirani v govorno okolje vrstnikov.

V sedmem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kdo/kaj izmed naštetih ima po mnenju vzgojiteljic/vzgojiteljev največji vpliv na usvajanje slovenskega jezika. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da največjo pomembnost pripisujejo vzgojiteljičini/vzgojiteljevi vlogi (67 % vzgojiteljic/vzgojiteljev lastno vlogo ocenjuje kot zelo pomembno, 31 % kot pomembno in 2 % kot manj pomembno; nihče izmed anketiranih ne meni, da je njegova vloga nepomembna). Vzgojiteljice/vzgojitelji so nadalje vrednotili tudi pomembnost staršev, okolja in vrstnikov pri usvajanju slovenščine

neslovensko govorečih otrok. Rezultati raziskave kažejo, da vzgojiteljice/ vzgojitelji ugotavljajo naslednje:

- 40 % anketiranih meni, da ima vloga staršev nizko stopnjo pomembnosti, 38 % pa je takih, ki tem pripisuje visoko stopnjo pomembnosti. Rezultat je presenetljiv, saj bi vzgojiteljice oz. vzgojitelji morali upoštevati načelo sodelovanja s starši (1999, str. 15), ki staršem pripisuje pomembno mesto pri razvoju ter vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok;
- vlogi okolja najpogosteje (34 %) pripisujejo nizko stopnjo pomembnosti, sledi srednja stopnja, ki predstavlja 27 % in 21 % anketiranih, 18 % anketiranih pa omenjenemu dejavniku pripisuje visoko stopnjo pomembnosti. Okolje je pomemben dejavnik pri usvajanju drugega/ tujega jezika neslovensko govorečih otrok, saj je sredstvo motivacije in spodbud, ki jih ti pridobivajo s pomočjo zunanjih dražljajev. Kako hitro in v kolikšni meri bo otrok usvojil zanj drugi/tuji jezik, je v veliki meri odvisno od okolja, saj je okolje tisti dejavnik, ki pri otroku spodbuja proces usvajanja »novega« jezika. V okolju so pomembni tudi »pomembni odrasli«, ki predstavljajo še dodatno motivacijo za usvajanje slovenskega jezika;
- vlogi vrstnikov vzgojiteljice oz. vzgojitelji pri usvajanju slovenščine neslovensko govorečih otrok vrstnikom v 24 % pripisujejo najvišjo stopnjo pomembnosti, le 13 % pa je takih, ki vlogo teh ocenjujejo kot manj pomembno.

Sklep

Na osnovi rezultatov raziskave lahko povzamemo, da je vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja pri usvajanju slovenščine ključnega pomena. Z različnimi pristopi (metode in oblike dela) otroke, za katere slovenščina ni materinščina, vključujejo v vzgojno-izobraževalne programe predšolske vzgoje s poudarkom na uspešni integraciji in posledično uspešnem usvajanju slovenskega jezika. Otroke vključujejo v dejavnosti na vseh področjih kurikulumu, da bi kar najhitreje usvojili jezik okolja, v katerem živijo.

Čeprav je v Kurikulumu za vrtce (1999) mogoče prebrati, da so se sestavljavci zavedali večplastnosti problema in dejstva, da se tudi na področjih, na katerih ne živita avtohtoni narodni skupnosti, v vrtec vpisujejo otroci, ki jim slovenščina ni prvi jezik, pa se je do zdaj o potrebah (dodatnega) jezikovnega izobraževanja otrok in mladostnikov razmišljalo precej malo. Poleg novih priseljencev (otrok azilantov in otrok tujcev, ki se vključujejo v slovenske ali mednarodne vrtce) to skupino oblikujejo predvsem otroci, ki so že dlje časa vključeni v slovenske vrtce, vendar je slovenščina njihov drugi jezik (npr. otroci iz nekdanjih jugoslovanskih republik). Vzgojitelji za delo v takih

posebnih situacijah nimajo nobenih smernic (gradiv), ki bi jim bile v pomoč pri »poučevanju« takih otrok v zdajšnjem šolskem sistemu, z izjemo prvega leta, ko se otrok vključuje v slovensko šolo (dopolnilnemu pouku slovenščine sta namenjeni dve uri, pri čemer profil učitelja ni določen), pa tudi ni predvidenih ur, namenjenih otrokom s takimi potrebami. Prav tako tudi ni posebnega izobraževanja vzgojiteljev, ki se srečujejo s tem problemom (Kranjc, 2008, str. 133).

Na osnovi teoretičnih izhodišč in raziskovalnega dela predlagamo, da bi bilo v prihodnje treba razviti gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika ter ugotoviti potrebe vzgojiteljic oz. vzgojiteljev in učiteljic oz. učiteljev, ki v vrtcih in osnovnih šolah izobražujejo neslovensko govoreče otroke, in na podlagi ugotovitev zanje pripraviti ustrezne izobraževalne seminarje in tako omogočiti stalno strokovno izpopolnjevanje iz slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Literatura

- Baloh, B. (2011). Otrokovo pripovedovanje zgodbe v predšolskem obdobju v večjezičnem in večkulturnem okolju. V P. Strani (ur.), *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini* (str. 105–121). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge MA: The M.I.T. Press.
- Browne, A. C. (1996). *Developing Language and Literacy* 3–8. London: Paul Chapman Publishing.
- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Crystal, D. (1992). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daly, M., Byers, E., & Taylor, W. (2006). *Understanding Early Years Theory in Practice*. Edinburgh Gate: Heinemann.
- Duncan, G., & Magnuson, K. A. (2003). The Promise of Random-Assignment Social Experiments for Understanding Well-Being and Behavior. *Current Sociology*, 51, 529–541.
- Ferbežar, I. (1997). Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovnost*, 7, 279–292.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W., & Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: infancy through adolescence. V M. H. Bornstein & R. H. Bradley (ur.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (str. 189–207). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holm, A., & Dodd, B. (1999). An intervention case study of a bilingual child with a phonological disorder. *Child Language Teaching & Therapy*, 15, 139–158.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kranjc, S. (2008). Slovenščina v vrtcu. V M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008* (str. 135–140). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Leather, J., & James, A. (1991). The acquisition of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 305–341.

Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nečak Lük, A. (2008). Učenčev jezik učni jezik. V M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008* (str. 135–140). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., & Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Marjanovič Umek, L., & Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A., & Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Vrtci. V J. Krek & M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 63–106). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nacionalni program za jezikovno politiko 2012–2016 (2012). Osnutek. Pridobljeno 5. 5. 2013 s <http://mizks.gov.si/fileadmin/.../NPJP12-16 osnutek april 2012.pdf>

Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Saville Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Selič, M. (2009). *Mlajši učenci in učenje drugega jezika. Učni načrt in integracija angleškega jezika v prvem in drugem razredu devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strange, W. (1995). Cross-language studies of speech perception: A historical review. V W. Strange (ur.), *Speech Perception and Linguistic Experience* (str. 3–45). Timonium, MD: York Press.

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Thomas, A. (2000). Development as practice in a liberal capitalist world. *Journal of International Development*, 12(6), 773–787.

Van Kleeck, A. (2006). Fostering preliterate development via storybook-sharing interactions. V A. C. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (ur.), *Handbook of language and literacy* (str. 175–208). New York: The Guilford Press.

RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE VZGOJITELJEV NA MOTEČE VEDENJE OTROK V VRTCU

Janja Šetor in Darja Zorc Maver***

**Vrtec Tezno Maribor*

***Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Povzetek

Ta raziskava predstavlja del širše raziskave, ki je bila narejena v okviru magistrskega dela. V raziskavi je sodelovalo 200 vzgojiteljev predšolskih otrok, ki so bili zaposleni v javnih vrtcih in ki so v šolskem letu 2011/12 delali v oddelkih drugega starostnega obdobja. Prispevek izpostavlja dva raziskovalna problema, in sicer smo želeli ugotoviti, katera moteča vedenja otrok se najpogosteje pojavljajo v predšolskih oddelkih ter kakšna so ravnanja in odzivi vzgojiteljev na le-te. Pri tem smo izhajali iz teoretskih izhodišč, da so socialne, vedenjske in čustvene težave otroka posledica dogajanj v skupini, okolju in v posamezniku. Navezovali smo se na dognanja interakcionističnih in fenomenoloških teorij, ki poudarjajo, da je od zaznavanja in tipiziranja vedenja odvisno, kako se bomo odzvali nanj. Potrdili smo hipotezo, da se v predšolskem obdobju pogosteje pojavljajo vedenja, ki niso povezana s fizičnim nasiljem. Rezultati so pokazali, da odzivi vzgojiteljev ob motečem vedenju, ustrezajo vzpostavljanju pozitivnih odnosov in preprečevanju neprimernega vedenja. Prispevek utemelji preventivni pomen socialnega in emocionalnega učenja v vrtcu ter ponudi nabor predlogov, ki bodo v pomoč vzgojiteljem pri zaznavanju, razumevanju in pri odzivanju na moteče vedenje predšolskih otrok.

Ključne besede: predšolski otrok, vzgojitelj predšolskih otrok, moteče vedenje, socialne, čustvene in vedenjske težave, socialna integracija, socialno učenje, emocionalno učenje, preventiva

Understanding and responses of preschool teachers to disturbing behaviour of children

Abstract

The research is part of a broader study carried out within the framework of an MA thesis. Participating in the research were 200 pre-school teachers who were employed in public preschools and who worked in the second age grade departments during 2011/12. The article examine two research problems. First, we attempted to ascertain which disturbing types of behaviour appear most frequently in kindergarten departments and what the reactions of the pre-school teachers on the disturbing behaviour are. We based our research on the theoretical belief that the social, behavioural and emotional difficulties of the child result from what goes on in the group, environment and the individual. We relied on the findings of interactionist and phenomenologist theories, which stress that our reaction depend on

the perception and typification of behaviour. We confirmed the hypothesis that those types of behaviour that are not connected with physical violence are more frequent. The results have shown that educators' responses to disturbing behaviour correspond with the establishment of positive relations and the prevention of inappropriate behaviour.

Keywords: a pre-school child, a pre-school teacher, disturbing behaviour, social, emotional and behavioural problems, social integration, social learning, emotional learning, prevention

Uvod

Vzgojiteljevo zaznavanje otrok, ki imajo težave v socialni integraciji in čustvenem izražanju, je v predšolskem razvojnem obdobju zelo odvisno od vzgojiteljevih meril, njegove strpnosti in občutljivosti. Da ima otrok težave s socialnim prilagajanjem, z vedenjem ali katere druge čustvene težave, ki jih kaže v obliki motečega vedenja, se po navadi pokaže z vstopom v vrtec, v katerem se otrok prvič sreča s tako veliko socialno skupino. Seveda pa moramo vedeti, da je predšolska populacija razvojno zelo specifična, zato moramo vedenje otrok tudi razumeti.

Predšolski otrok svoje duševno stanje, stiske, nerazrešene konflikte težko izraža neposredno, zato lahko njegovo počutje in sporočila razberemo prek njegovega vedenja. Mogoče veliko vedenjskih posebnosti in otrokovih težav niti nima zelo rizičnega pomena za otrokov razvoj, vendar se to lahko spremeni zaradi neprimerne odziva okolja in ravnanja odraslih na otrokovo vedenje.

Moteče, izzivalno, izstopajoče vedenje predšolskega otroka v vrtcu

V vsakdanjih pogovorih se srečujemo z različnimi izrazi za moteče, izzivalno ali izstopajoče vedenje: nevodljivost, nagajivost, agresivnost, nesramnost, hiperaktivnost, kljubovalno vedenje in še bi lahko naštevali. »Vselej, ko rečemo čustvene in vedenjske težave, imamo v mislih tako čustveno kot vedenjsko dimenzijo, pri čemer je lahko izrazitejša bodisi čustvena bodisi vedenjska dimenzija, obe pa nastopata skupaj in sta v medsebojni soodvisnosti. /.../ Obe dimenziji sta temeljno povezani s socialnim kontekstom, na katerega se sleherni človek odziva na osnovi značilnosti svoje percepcije socialnega konteksta, svojih preteklih izkušenj in sedanjih pričakovanj, doživljanja lastne socialne umeščenosti in socialnega položaja, ki ga zavzema v različnih socialnih okoljih. Emocionalni ter vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi strani posledica dogajanja v socialnem kontekstu« (Metljak et al., 2010, str. 89).

Od navedenih izrazov, ki se bodo pojavljali v nadaljnjem besedilu, bomo uporabljali dva izraza: socialno-integracijske težave¹ ter čustvene, vedenjske in socialne težave/motnje² (v nadaljevanju: ČVST).

»Opredelimo še razumevanje razlik/-e med izrazoma težava in motnja. Če neki način čustvovanja ali vedenjskega odziva ne moti niti posameznikovega razvoja niti ni izrecno moteč za okolico, potem lahko rečemo, da gre za težavo. Težave so lahko prehodne in z njimi se lahko tako posameznik kot tudi okolica precej dobro spoprime in jih obvlada. /.../ Stabilizirane težave rade prerastejo v motnje, bodisi razvojne, psihične, osebne, emocionalne, socialne ali odnosne. Motnja postane resna ovira za posameznika, njegov psihosocialni in osebni razvoj ter na drugi strani moteča tudi za okolje. Motnja postane tako problem posameznika kot problem okolja« (prav tam, str. 89–90).

V predšolski dobi največkrat srečujemo otroke, ki imajo različne oblike motečega ali izstopajočega vedenja. Vec (2011, str. 126) pravi, da je »pojem moteče vedenje relativno neuveljavljen pojem, čeprav so pojavi motečega vedenja zlasti na edukativnem področju tisti, ki so jim vzgojitelji najtežje kos. Prav različne oblike motečega vedenja namreč povzročajo največ občutij nemoči in neuspešnosti (tako v poklicni kot v starševski vlogi), s čimer so povezane različne težave – od izgorevanja in fluktuacije na delovnem mestu pa vse od občutij nekompetentnosti in celo psihosomatike.«

Urad za standarde v izobraževanju OFSTED (2004, v Ellis et al., 2008) je na podlagi inšpekcijskih pregledov in poročil poudaril, da je sprejemanje in vključevanje otrok s socialnimi in z vedenjskimi težavami eden najtežjih testov inkluzije posamezne izobraževalne ustanove, saj gre za konfliktno usklajevanje med individualnimi potrebami teh otrok in učinkovitim izobraževanjem drugih otrok. OFSTED (2005) je v poročilu *Managing Challenging Behaviour* ugotovil, da so najpogostejše oblike motečega vedenja motenje pouka, povzročanje manjših disciplinskih težav, skakanje v besedo, izogibanje šolskemu delu in oviranje dela drugih, neotesane in neprimerne pripombe. Čeprav to ni dejanje skrajnega nasilja, je vendarle neprijetno in stresno za učitelje in učence. OFSTED opozarja, da so bili v 20 % motečega vedenja vključeni tudi predšolski otroci, stari 4–6 let. To pomeni, da prihajajo v šolo s pomanjkljivo razvitimi socialnimi spretnostmi in čustveno nepriljubljeni.

1 »Socialno-integracijske težave: izraz poudari težavo, ki jo ima posameznik (saj ne zanika individualne ravni ali dimenzije), in vpelje socialno, družbeno, skupinsko, okoljsko raven, ki je z nastajanjem in vzdrževanjem tovrstnih težav usodno povezana.

2 Čustvene, vedenjske in socialne težave/motnje; s tem izrazom opozorimo, da se težave pojavijo na enem, dveh ali na vseh treh področjih, najpogostejše pa so soodvisne in druga drugo vzdržujejo« (Metljak et al., 2010, str. 89).

Razumevanje in odzivanje vzgojiteljev na moteče vedenje otrok

Pri opredeljevanju socialnih, emocionalnih in vedenjskih težav je treba upoštevati vlogo, ki jo družbeno, družinsko in šolsko okolje igra pri ustvarjanju in tudi izboljševanju otrokovih socialnih, emocionalnih in vedenjskih problemov. Kadar razpravljamo o čustvenih in vedenjskih težavah, moramo vedeti, da gre pri vzrokih pojavljanja tega vedenja verjetno za več medsebojno povezanih dejavnikov. Cooper (1993, v Farrell, 1995) pravi, da so vedenjske težave posledica interakcije med kontekstualnimi dejavniki in vidiki, ki posameznika pripeljejo v določeno situacijo. Prek modela SIVI tudi Vec (2011) poskuša predstaviti štiri temeljna področja: skupino, posameznika, vodenje in institucijo, ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto skupaj delujejo kot ogrožajoči ali varovalni dejavniki razvoja motečega vedenja.

Kakršne koli moteče oblike vedenja otrok so v vrtcu za vzgojitelje in vrstnike poseben izziv, saj prav ti otroci največkrat (z)motijo vzgojno-izobraževalni proces. Odzivanje na moteče vedenje v vrtcu in načrtovanje pomoči otrokom, ki imajo težave v socialni integraciji in čustvenem izražanju, je največja težava odraslih v vrtcu, saj jim ukvarjanje z motečim vedenjem vzame veliko časa, zato težko zagotavljajo varno in spodbudno učno okolje vsem otrokom v skupini (Fox et al., 2003; Cooper et al., 1994). Veliko vzgojiteljev in učiteljev poroča (Gilliam, 2005, v Fox in Harper Lentini, 2006), da vedenja, ki motijo vzgojno-izobraževalni proces, v zadnjih letih naraščajo, sami pa so premalo opremljeni, da bi se s takšnimi težavami spoprijemali (Kobolt, 2010).

»Kurikulum za vrtce (1999) kot nacionalni formalni dokument ne ureja strategije odzivanja in ravnanj ob pojavu motečega vedenja, /.../ ampak je njegova vloga v tem, da vzpostavi osnovne vzgojne cilje, poskuša poenotiti delovanje množice neposrednih vzgojnih dejavnikov ter pomaga temeljne akterje vzgojnega procesa zvabiti v kakovostno vzgojno komunikacijo« (Kroflič, 2002, str. 59). Vzgojitelji v vrtcih (kot tudi pozneje učitelji v šolah) razvijajo neformalne oblike in strategije odzivanja na moteče vedenje otrok, ki so vezane na stališča, vrednote in prepričanja vzgojiteljev in ki učinkujejo kot notranji, implicitni kurikulum (Remšak, 2004; Todd, 2003, po Kroflič, 2008).

Odločitev o najustreznejšem pristopu ob motečem vedenju je za vzgojitelja zelo težka naloga. Pri tem je pomembno, da vzgojitelj pozna več vrst pristopov in da predvidi tudi posledice, ki jih prinese uporaba posameznega pristopa (Šetor, 2013).

Metoda

Opredelitev problema in cilji raziskave

Ta raziskava predstavlja del širše raziskave, ki je bila narejena v okviru magistrskega dela. V raziskavi je sodelovalo 200 vzgojiteljev predšolskih otrok, ki so bili zaposleni v javnih vrtcih in so v šolskem letu 2011/12 delali v oddelkih drugega starostnega obdobja. Prispevek izpostavlja dva raziskovalna problema, in sicer smo želeli ugotoviti, katera moteča vedenja otrok se najpogosteje pojavljajo v predšolskih oddelkih ter kakšna so ravnanja in odzivi vzgojiteljev na le-te.

Udeleženci

V raziskavo smo zajeli populacijo 200 vzgojiteljev predšolskih otrok v javnih vrtcih RS, ki imajo v skupine vključene otroke, stare od 3 do 6 let. Izbrani so bili naključnostno v enakem razmerju zaposlenih vzgojiteljev v samostojnih vrtcih in vrtcih ob šolah. V vzorec je bilo zajetih 100 vzgojiteljev (50 %) iz samostojnih vrtcev in 100 vzgojiteljev (50 %) iz vrtcev ob/pri šoli.

Uporabljen izraz vzgojitelj, zapisan v moški spolni slovnični obliki, je uporabljen kot nevtralen za moške in ženske.

Merski instrumenti

Pri oblikovanju vprašalnika smo se idejno naslonili na vprašalnik raziskave, ki je bila izvedena v sklopu ciljnega raziskovalnega projekta (2006–2008) z naslovom Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov (Kobolt, 2010, str. 138). Instrument (Kobolt et al., 2008), ki je v originalu namenjen osnovnošolskim in srednješolskim strokovnim delavcem, smo priredili za potrebe svoje raziskave, vendar smo ohranili velik del postavk, obliko ter nekatera raziskovalna vprašanja in spremenljivke, saj bo v katerem drugem prispevku zanimivo primerjati rezultate obeh raziskav tudi med seboj.

V preliminarni fazi smo preverili objektivnost, veljavnost in zanesljivost vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z enotnimi, natančnimi navodili in s štiristopenjsko oz. petstopenjsko ocenjevalno lestvico, ki omogoča neposredno razbiranje numerično izraženih stopenj odgovorov (ocen). Za mero zanesljivosti smo izračunali tudi Cronbachov koeficient alfa, ki je znašal 0,83 za vse spremenljivke v celotnem bloku vprašanj. Prav tako smo preverili zanesljivost posameznih vprašanj, ki so pomembna za nadaljnjo statistično obdelavo podatkov. S tem smo ugotovili, da je ocenjevalna lestvica ustrezno veljavna.

Po izvedbi pilotske študije smo naredili manjše korekture pri posameznih odgovorih in jih malo razširili, a bistveno nismo posegli v vsebino vprašalnika. Pri tem smo se idejno naslonili na usmeritve iz naslednjih raziskav:

- Strategije discipliniranja otrok na razredni stopnji osnovne šole (Remšak, 2004);
- A study of children and young people who present challenging behaviour (Visser, 2003);
- Teachers' Attitudes Toward Children's Behaviour Problems in Nursery Classes in Greece (Papatheodorou in Ramasut, 1993).

Postopek

Podatke smo zbirali od septembra do decembra 2011. Računalniško smo jih obdelali s statističnim programskim paketom SPSS 17.0 na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Za mero zanesljivosti smo izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je znašal 0,920 za vse spremenljivke v celotnem bloku vprašanj, kar pomeni visoko notranjo konsistentnost izbranih indikatorjev. Tako smo tudi pri dopolnjenem vprašalniku ugotovili, da je ocenjevalna lestvica ustrezno veljavna.

Rezultati

Opis uresničenega vzorca glede na neodvisne spremenljivke

Spol, starost in delovna doba

V vzorcu prevladuje 97,5 % (195) vzgojiteljic predšolskih otrok, moških vzgojiteljev predšolskih otrok je le 2,5 % (5). Razporeditev po spolu je reprezentativna. V raziskavi je sodelovalo največ vzgojiteljev v starostnem razponu 51 let in več (31%), najmanj pa je bilo vzgojiteljev, starih od 20 do 30 let (17,5 %). Raziskava je pokazala, da ima 68 % vzgojiteljev več kot 10 let delovne dobe.

Moteča vedenja, ki se pojavljajo v skupinah predšolskih otrok

Anketiranci, ki imajo v skupinah predšolske otroke, stare od 3 do 6 let, so odgovarjali na vprašanje, kako pogosto so v zadnjem času med otroki v skupini opazili različna vedenja.

Preglednica 1: Vrednosti mediane za vsakega izmed merjenih vedenj, ki se pojavljajo

Mogoči odgovori: 1 – se sploh ni pojavilo 2 – enkrat v tednu 3 – do trikrat v tednu 4 – vsakodnevno 5 – večkrat dnevno	Vedenja, ki se pojavljajo od 1-krat do 3-krat na teden	Vedenja, ki se pojavljajo več kot 3 -krat na teden
Eksternalizirana vedenja, ki niso povezana s fizičnim nasiljem	– verbalno nasilje do vrstnikov (kričanje, izzivanje) (2,6) – ugovarjanje odraslim; vzgojiteljem, pomočnikom vzgojiteljev, staršem idr. (2,6)	– seganje v besedo, neumestno govorjenje, klepetanje (4,1) – odvrčanje drugih od aktivnosti (»klovnovstvo«, metanje igračk, vzbujanje pozornosti itn.) (3,2) – nezmožnost čakanja v/na vrsti/-o (3,2) – kršenje skupinskih pravil (3,1) – sprehajanje ali tekanje po igralnici, iz igralnice (3,0) – nemirnost in zviranje (3,0)
Eksternalizirana vedenja, ki so povezana s fizičnim nasiljem	– fizično izzivanje vrstnikov (npr. suvanje, ščipanje, grizenje ...) (2,9) – eksplozivnost in nepredvidljivo vedenje (2,5) – pogosti napadi trme in metanje po tleh (2,1) – uničevalnost (uničevanje igračk in izdelkov otrok) (1,8)	
Internalizirana vedenja	– nesamostojnost pri opravilih, pri katerih bi bil otrok že lahko samostojnejši (2,9) – nezainteresiranost za sodelovanje v dejavnostih (2,7) – negotovost v novih situacijah ali ob prehodih med dejavnostmi (2,2) – umaknjenost vase (2,1)	

Iz preglednice je razvidno, da se vzgojitelji v vrtcih največkrat srečujejo z eksternaliziranimi oblikami vedenj, ki sicer niso povezana s fizičnim nasiljem, vendar vseeno (z)motijo proces dela, saj mora vzgojitelj delo prekiniti in se odzvati na otrokovo vedenje. Anketiranci so ocenili, da se vsakodnevno ali večkrat dnevno srečujejo s seganjem v besedo, z neumestnim govorjenjem in s klepetanjem ($Me = 4,10$). Najmanjkrat pa se v predšolskih skupinah pojavlja uničevanje igračk in izdelkov otrok ($Me = 1,84$).

V nadaljevanju smo se usmerili k iskanju odgovora na zastavljeno hipotezo, da se najpogosteje pri otrocih pojavljajo moteča vedenja, ki niso povezana s fizičnim nasiljem. Trditve, ki opisujejo različna vedenja otrok, smo razdelili

na vedenja, ki so povezana s fizičnim nasiljem, in vedenja, ki niso povezana s fizičnim nasiljem. Tako smo oblikovali dve novi spremenljivki.

Preglednica 2: Mann-Whitneyjev U-test

Testiranje razlike med pojavljanjem obeh oblik vedenj	
Mann-Whitney U	12395,500
Wilcoxon W	32495,500
Z	-6,585
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Za testiranje razlike med pojavljanjem obeh oblik vedenj smo uporabili Mann-Whitneyjev U-test. Iz preglednice je razvidno, da med vedenji, ki so povezana s fizičnim nasiljem, in vedenji, ki niso povezana s fizičnim nasiljem, obstaja statistično pomembna razlika. V povprečju so vedenja, ki so povezana s fizičnim nasiljem, dosegla nižji rezultat ($Me = 2,40$), v primerjavi z vedenji, ki niso povezana s fizičnim nasiljem ($Me = 2,95$), pa so dosegla višji rezultat. To pomeni, da se ta vedenja pojavljajo pogosteje.

Običajni ukrepi/ravnanja vzgojiteljev ob motečem vedenju otrok

Želeli smo potrditi hipotezo, da odzivi vzgojiteljev ob motečem vedenju ustrezajo vzpostavljanju pozitivnih odnosov in preprečevanju neprimerne vedenja. Vzgojitelji so ocenili, kako pogosto se poslužujejo posameznih ravnanj.

Preglednica 3: Vrednosti mediane pri posamičnih odzivih vzgojiteljev na moteče vedenje

Ko opazim moteče vedenje ...	N	Mediana	Standardni odklon
Vzpostavim očesni stik z otrokom.	200	3,5800	,65248
Razmislim, kaj otrok z vedenjem »sporoča«.	200	3,4550	,57413
Postanem pozornejši/-a na tega otroka.	200	3,4200	,60451
Skupaj z otrokom oblikujem dogovor in preverim, ali me razume.	200	3,4050	,61878
Me zanima, kaj je razlog tega vedenja.	200	3,3300	,74422
Otroka takoj opozorim.	200	3,2100	,78035
Ubeseidim otrokovo vedenje, ki nas moti: »To, kar delaš, nas moti.«	200	3,1450	,83514
Z otrokom se o tem pogovorim v igralnici.	200	3,1100	,84942
Obstanem in malo počakam, da se bo otrok umiril.	198	3,0909	,76856
Izkoristim neko vedenje kot temo za pogovor s celotno skupino, tako da otroka ne izpostavim.	200	3,0550	,75819
Otroka vprašam, ali pozna pravila. Če jih pozna, jih najprej ponovi in nato pove, kako naj bi ravnal prav.	200	2,9850	,79873
Poiščem nove pedagoške prijeme.	200	2,8500	,74853
Imam otroka v prihodnje pod večjim nadzorom, blizu sebe.	199	2,7538	,74852
Sem postopoma strožji/-a, če me ne uboga, dvignem glas.	199	2,5477	,85663
Otroku glasno rečem: »Prenehaj!«	200	2,5350	,82595
Poiščem pomoč pri svetovalni službi.	198	2,4949	,96511
Otroka posadim za mizo (ali npr. na stol za razmišljanje), da se umiri.	200	2,4650	,87326
Z otrokom se pogovorim zunaj igralnice, na samem.	199	2,4322	,99705
Ignoriram manjše prestopke.	200	2,2400	,80351
Takoj pokličem starše na pogovor.	200	1,7700	,76158
Otroka trdno primem in ga postavim stran od skupine.	200	1,5450	,75553
Napotim otroka za nekaj časa iz igralnice in ga imam pod nadzorom.	200	1,4800	,77628

Anketiranci se na moteče vedenje najpogosteje odzivajo tako, da vzpostavijo očesni stik z otrokom (3,58), razmislijo, kaj jim otrok sporoča z vedenjem (3,45), postanejo pozornejši na takšnega otroka (3,42) in skupaj z otrokom oblikujejo dogovor ter preverijo, ali jih otrok razume (3,40). Izjemoma oz. včasih takoj pokličejo otrokove starše na razgovor (1,77), otroka trdno primejo in ga postavijo stran od skupine (1,54), skoraj nikoli oz. izjemoma pa napotijo otroka za nekaj časa iz igralnice in ga imajo pod nadzorom (1,48). Najvišji standardni odklon se pojavlja pri postavki *z otrokom se pogovorim na samem, zunaj igralnice*, najmanjši pa pri postavki *razmislim, kaj otrok z vedenjem sporoča*.

Že rezultati deskriptivne metode obdelave podatkov so pokazali, da so vzgojitelji pri odzivanju na moteče vedenje v skupini naklonjeni vzpostavljanju

pozitivnih odnosov in preprečevanju neprimerne vedenja. Trditve iz tega bloka vprašalnika smo razdelili na trditve, ki ustrezajo vzpostavljanju pozitivnih odnosov in preprečevanju neprimerne vedenja, ter na trditve, ki ustrezajo direktivnim načinom odzivanja na moteče vedenje ali načinom odzivanja *laissez-faire*. Spet smo oblikovali dve novi spremenljivki.

Preglednica 4: Mann-Whitneyjev U-test

Testiranje razlike povprečij	
Mann-Whitney U	1859,000
Wilcoxon W	21165,000
Z	-15,509
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Hipotezo smo potrdili, ker smo ugotovili pomembno razlikovanje aritmetičnih sredin. Iz rezultatov smo ugotovili, da odzivi vzgojiteljev ob motečem vedenju bolj ustrezajo vzpostavljanju pozitivnih odnosov in preprečevanju neprimerne vedenja ($Me = 3,18$) kot pa direktivnim načinom odzivanja na moteče vedenje ali načinom *laissez-faire* ($Me = 2,19$).

Razprava

Ugotovitve in omejitve raziskave

Zavedamo se, da je raziskava pri interpretaciji omejena na vzorec 200 anketirancev, ki so v šolskem letu 2011/12 vodili oddelke drugega starostnega obdobja predšolske vzgoje. To dejstvo zahteva previdnost v posploševanju rezultatov, ki veljajo le za preučevani vzorec. Ugotovitev torej ne moremo posploševati na celotno populacijo, vendar rezultati lahko služijo kot dobra informacijska osnova za nadaljnje raziskovanje. Z raziskavo smo torej dobili posnetek stanja, o katerem razpravljamo v nadaljevanju.

Vzgojitelji so v raziskavi ocenili tudi pogostost pojavljanja posameznih vedenj pri predšolskih otrocih. Kot smo predvidevali v prvi hipotezi, se najpogosteje pojavljajo vedenja, ki niso povezana s fizičnim nasiljem. To lahko povežemo z otrokovim razvojem, saj otroci najpogosteje od četrtega leta naprej še ne obvladujejo povsem socialnih veščin, zato včasih težko sledijo dnevni rutini, segajo v besedo, klepetajo ali pritegnejo nase pozornost s »klovnovskim vedenjem«. Seveda pa se tudi zgodi, da se kakšen otrok težko sporazume z vrstniki in jim npr. brez vprašanja vzame igračo iz rok ali podre izdelek.

Pri odzivanju in nadaljnjem načrtovanju dela v skupini predšolskih otrok je najprej zelo pomembno, da vzgojitelj prepozna, katera vedenja se pojavljajo v skupini, njihovo intenzivnost in ozadje posameznih vedenj. Nekatera vedenja so razvojno pogojena in bodo ob ustreznih ravnanjih vzgojiteljev in staršev izzvenela, nekatera vedenja pa ne bodo izzvenela, ampak v socialnem okolju povzročala negativne odzive, ki bodo moteče vedenje še dodatno okrepili (Bečaj, 2003).

Vzgojitelj pri načrtovanju svojega dela vključi učenje veščin, ki bodo otrokom pomagale:

- slediti dnevni rutini, npr. poslušanje, upoštevanje navodil, ignoriranje motenj, uporaba prijaznega govora;
- razvijati interpersonalne in intrapersonalne sposobnosti, npr. deliti igrače, prositi za dovoljenje, počakati na vrsto, priključiti se skupini;
- reševati probleme in konflikte, npr. soočanje z izzivanjem, izgubo, obtožbo, biti izločen, vrstniški konflikti, prositi za pomoč, opravičiti se, sprejeti posledice svojih ravnanj, odločati se.

Obvladovanje teh pomembnih in največkrat tudi kritičnih socialnih in emocionalnih kompetenc je še posebej pomembno za vsakega otroka v družbi vrstnikov. Vsa moteča vedenja nedvomno bolj ali manj vplivajo na vzgojni proces in učenje otrok v skupini. Vzgojitelj mora delo vsakokrat prekiniti in se ustrezno odzvati na neko vedenje. Toda ne smemo pozabiti na vedenja, ki sicer vzgojitelja in preostalih otrok ne motijo pri delu in igri, vendar pa motijo otroka samega pri njegovem učenju in razvoju. To so internalizirane oblike motečega vedenja, kot so npr.: umaknjenost vase, nezainteresiranost za sodelovanje v skupini, negotovost v novih situacijah in nesamostojnost pri opravilih, pri katerih bi bil otrok že lahko samostojen. Prav te oblike vedenja so anketiranci tudi v naši širši raziskavi ocenili kot najmanj moteče. Ta raziskava in druge (Kobolt, 2010) dokazujejo, da ostajajo internalizirane čustvene težave otrok manj opažene kot eksternalizirane oblike. Glede na ocene vzgojiteljev bi mogoče lahko sklenili, da vzgojitelji niso dovolj opremljeni z znanjem prepoznavanja otrokovih čustvenih težav.

Vzgojitelji so v raziskavi navedli, kako ukrepajo oz. ravnaajo, ko se soočijo z motečim vedenjem. Najpogosteje oziroma pogosto vzpostavijo najprej očesni stik z otrokom, razmislijo, kaj jim otrok s svojim vedenjem sporoča, in postanejo pozornejši na otroka. Pogosto ravnanje ob motečem vedenju v skupini predšolskih otrok je pogovor. Z otroki je treba oblikovati pravila in preveriti, kako/ali jih razumejo. Iz raziskave lahko razberemo, da vzgojitelji iščejo vzroke motečega vedenja in poti, kako se soočiti s takšnim vedenjem. Pri tem včasih poiščejo pomoč svetovalnih služb v vrtcih. Med občasnimi ukrepi se pojavlja posaditev otroka za mizo ali npr. na stol za razmišljanje

za toliko časa, da se otrok umiri. Strokovni delavci v vrtcu se verjetno zaradi sodobnejših metod dela z otroki vse bolj izogibajo ukrepom, kot so: ignoriranje manjših prestopkov, trdno prijemanje otroka in ločevanje od skupine ali pošiljanje otroka iz igralnice.

Zaključek

Ta raziskava skupaj s teoretičnimi izhodišči predstavlja veliko skupnih ugotovitev z drugimi objavljenimi raziskavami (Kobolt et al., 2008; Visser, 2003; Papatheodorou in Ramasut, 1993), ki obravnavajo raziskovanje motečega vedenja otrok/učencev ali odzivanje strokovnih delavcev na moteče vedenje. Moteče vedenje v predšolskem obdobju je specifičen odraz otrokovega razvoja, in kot pravi Galloway s sodelavci (1982, v Papatheodorou, 2005), otrokovo vedenje ne razpade na dve skupini, normalno in moteče, ampak se meri po kontinuiranosti in intenzivnosti. Odraža se od zelo sodelovalnega vedenja do izrazito nesprejemljivega. Medtem ko večina otrok ostane na stopnji vedenja, ki je bolj ali manj sprejemljiva za vse, ima nekaj otrok resne težave z vedenjem. »Emocionalne in vedenjske težave so večinoma posledek neustreznih odnosov tistih, v katerih se je otrok razvijal, in tistih, v katerih trenutno živi. Tak otrok doživlja čezmerna in pogosta občutja strahu, anksioznosti, nekompetentnosti, lastne neuspešnosti, travmatskih doživetij v razvoju, nezadovoljenosti potreb po povezanosti in vključenosti« (Kobolt, 2010, str. 161). Soočati se s takšnim vedenjem in se nanj odzivati je velik izziv za vzgojitelja, hkrati pa moteče vedenje ovira druge otroke pri učenju.

V sklepnem delu prispevka predlagamo nekaj smernic in strategij, ki bodo v pomoč vzgojiteljem pri zaznavanju in odzivanju na moteče vedenje predšolskih otrok. Raziskovalci (Papatheodorou, 2005; Ayers in Gray, 2002; Cooper, 1999; Rodd, 1996; Visser, 2005), ki se pri svojem delu ukvarjajo z raziskovanjem motečega vedenja predšolskih otrok in tudi z načrtovanjem pomoči na tem področju, predlagajo večnivojske pristope za preprečevanje in zmanjševanje čustvenih in vedenjskih težav predšolskih otrok.

Pristopi, usmerjeni v oblikovanje spodbudnega okolja v vrtcu

Zagotavljanje spodbudnega učnega, emocionalnega in socialnega okolja je gotovo eden temeljev učenja in razvoja vsakega predšolskega otroka. Varno okolje v vrtcu pomeni okolje, v katerem bo otrok:

- čutil, da je sprejet in ljubljen;
- ustvarjal in spoznaval, da so njegove ideje spoštovane;
- uspešen in ponosen na svoje izdelke;
- doživljal in izražal svoja čustva;

- razvijal socialne veščine.

Vzgojitelj mora skupaj z otroki izdelati pravila pričakovanih vedenj in se o njih pogovarjati. Poznati mora tudi značilnosti skupinske dinamike v skupini predšolskih otrok, ki je zelo specifična.

Pristopi, usmerjeni k posamezniku, ki ima težave v socialni integraciji in čustvenem izražanju

Na tej stopnji je potrebno, da vzgojitelji poznajo in uporabljajo različne tehnike opazovanja in prepoznavanja motečega vedenja ter načrtovanja različnih intervencij. Na splošno lahko strnemo pristope v naslednje korake:

- Opazovanje in identifikacija motečega vedenja (strokovni delavci lahko izdelajo svoj način zapisovanj ali pa uporabljajo ček liste, ABC-analize, snemanje ...).
- Izdelava načrta za usmerjanje vedenja (izbira strategij za soočanje z motečim vedenjem, izbira tehnik in metod dela z otrokom, opredeli naj se tudi neposredne in posredne posege v vrtčevskem okolju – npr. včasih je dovolj, da se spremeni sedežni red, dela v majhnih skupinah ...).
- Nujni sta sprotna spremljava in evalvacija izvedenih dejavnosti.

Pristopi, usmerjeni v podporo vzgojitelju in ustanovi

V raziskavi smo ugotovili, da vzgojitelji zaznavajo moteče vedenje in želijo izbirati ustrezne pristope, ki bi bili v podporo otrokovemu razvoju. Ustrezno odzivanje na moteče vedenje zahteva od vzgojitelja poznavanje različnih strategij, tehnik in metod dela, ki jih med izobraževanjem za svoj poklic ni pridobil. Nemalokrat se zgodi, da imajo vzgojitelji premalo neposredne podpore svetovalnih delavcev ali zunanjih strokovnjakov. Prav zato je izjemnega pomena, da se okrepi neposredna podpora vzgojiteljem, ki imajo v oddelkih otroke s težavami v socialni integraciji in čustvenem izražanju. Vrtec naj poišče vire pomoči znotraj svojih strokovnjakov ali pa se poveže s strokovnjaki drugih ustanov. Vzpostavljena mreža svetovalnih storitev ali strokovnih centrov bi bila marsikomu dobrodošla podpora.

Pristopi, usmerjeni v podporo staršem

Starši so v predšolskem obdobju najvplivnejši dejavnik v vzgoji otroka, zato je sodelovanje z njimi zelo pomembno. Toda kadar imajo starši otroka, ki ima težave v socialni integraciji in čustvenem izražanju doma in v vrtcu ali pa mogoče samo v družbi vrstnikov, je treba razumeti, da se z otrokovimi težavami težko spopadajo. Včasih imajo tudi sami veliko težav, zato je pomembno, da v vrtcih prek različnih dejavnosti razvijamo zaščitne dejavnike družin in se trudimo spodbujati medsebojno sodelovanje s starši pri vzgoji njihovega otroka.

Iz raziskave lahko sklenemo, da v sodobni predšolski vzgoji potrebujemo vrtce, ki bodo namenili posebno pozornost sistematično načrtovanim preventivnim dejavnostim in tudi razvijanju ustreznih pedagoških pristopov soočanja z motečimi oblikami vedenja. Usmerjenost vzgojiteljev na vzpostavljanje pozitivnih odnosov in preprečevanje neprimerne vedenja razumemo kot spodbuden korak na poti k bolj pedagoškemu pristopu, ki temeljijo bolj na odnosu kot na nadzoru.

Literatura

- Ayers, H., & Gray, F. (2002). *Vodenje razreda*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Educy.
- Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenski Pediater*, 10(1), 12–27.
- Cooper, P., Smith, C. J., & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties: Theory to Practice*. London: Routledge.
- Cooper, P. (1999). Introduction: What do we mean by emotional and behavioural difficulties? V P. Cooper (ur.), *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties* (str. 9–11). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ellis, S., Tod, J., & Graham-Matheson, L. (2008). Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal. Pridobljeno 20. 3. 2014 s http://www.nasuwat.org.uk/consum/groups/public/@education/documents/nas_download/nasuwat_000619.pdf
- Farrell, P. (1995). Emotional and Behavioural Difficulties: Causes, Definition and Assessment. V P. Farrell (ur.), *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention* (str. 1-15). London: The Falmer Press.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behaviour in Young Children. *Young Children*, 58(4), 48–52.
- Fox, L., & Harper Lentini, R. (2006). »You Got It!« Teaching Social and Emotional Skills. Pridobljeno 20. 5. 2010 s <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200611/BTJFoxLentini.pdf>
- Kobolt, A., Dekleva, B., Rapuš Pavel, J., Lesar, I., Peček Čuk, M., Brenčič, I., Cimermanič, Z. et al. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 20. 5. 2011 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0230_porocilo.pdf
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115–164). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kroflič, R. (2008). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V M. Čas et al. (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu* (str. 12–21). Ljubljana: Supra, d. o. o.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Metljak, U., Kobolt, A., & Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–113). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

OFSTED. (2005). Managing Challenging Behaviour. Pridobljeno 28. 8. 2011 s www.ofsted.gov.uk

Papatheodorou, T., & Ramasut, A. (1993). Teachers' Attitudes Toward Children's Behaviour Problems in Nursery Classes in Greece. Pridobljeno 20. 5. 2010 s <http://eric.ed.gov/?id=ED362309>

Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years. A Guide for Understanding and Support*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Remšak, J. (2004). *Strategije discipliniranja otrok na razredni stopnji osnovne šole*: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rodd, J. (1996). *Understanding Young Children's Behaviour: a guide for early childhood professionals*. St. Leonards: Allen & Unwin.

Šetor, J. (2013). *Razumevanje in odzivanje vzgojiteljev na moteče vedenje otrok v vrtcu*: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), str. 125–152.

Visser, J. (2003). *A study of children and young people who present challenging behaviour*. The University of Birmingham, School of Education. Pridobljeno 3. 2. 2011 s <http://www.ofsted.gov.uk>

Visser, J. (2005). Working with Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties: What Makes What Works, Work? V P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (ur.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (str. 225–244). London: SAGE Publications Ltd.

NEVROEDUKACIJA – NOVA ZNANOST O UČENJU IN POUČEVANJU: KAKŠNE SPREMEMBE PRINAŠA V IZOBRAŽEVALNO PRAKSO, RAZISKAVE IN EDUKACIJSKE POLITIKE?

Simona Tancig

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek predstavlja znanstveno disciplino *Um, možgani in edukacija* (UME), novo znanost poučevanja in učenja. Znanost UME ali nevroedukacija je transdisciplinarna veda, ki povezuje nevroznanost, psihologijo in edukacijo. Nevroedukacija zahteva recipročno povezovanje raziskav in prakse. Omogoča izobraževalcem, da oblikujejo kar najbolj inkluzivno poučevalno okolje, ki sloni na razumevanju mehanizmov delovanja možganov. V prispevku so predstavljeni glavna področja in cilji nevroedukacije, metode raziskovanja, med njimi tudi novejši možnosti računalniških modelov učenja in poučevanja ter etika raziskovanja. Povzeti so tudi glavne ugotovitve nevroedukacijskih raziskav in priporočila, pomembna za vzgojno-izobraževalno prakso, npr. upoštevanje čustev pri učenju, upoštevanje občutljivih razvojnih obdobj, osredinjanje na učno okolje, pomen izkušenj, upoštevanje pomena samoregulativnih spretnosti itn. Z vidika nevroedukacije so podrobneje predstavljena tudi področja branja in aritmetike ter socialno-čustvenega razvoja (teorija uma in empatija). Obravnavana področja in ugotovitve nevroedukacije odpirajo nove možnosti in imajo pomemben vpliv na vzgojno-izobraževalno prakso, načrtovanje raziskovalnega dela in na oblikovanje edukacijske politike.

Ključne besede: nevroedukacija, učenje, poučevanje, raziskave, metode, praksa, politika

Neuroeducation – a new science of teaching and learning: What changes are being transferred to education practice, research and education policy?

Abstract

In this contribution, a new science of teaching and learning, Mind, Brain, and Education (MBE) Science, is discussed. The MBE science, also called neuroscience, is a trans-disciplinary field connecting neuroscience, psychology and education. Neuroscience requires a reciprocal integration of research and practice, and is helping educators to design the most inclusive teaching based on an understanding of the underlying brain mechanisms. Major areas and objectives of neuroscience are presented, together with research methods, including recent computer models of learning and teaching, and research ethics. Neuroscience research findings with important implications and recommendations for teaching and learning are discussed, e.g. considering and taking into account the importance of emotions while learning, sensitive development phases, the learning

environment, the importance of experiences, self-regulatory skills, etc. Areas of reading and arithmetic from the neuroeducation perspective are elaborated, together with socio-emotional development (mind theory and empathy). The discussed areas and findings of neuro-education are opening new possibilities and have an important impact on educational practice, as well as designing research and educational policies.

Keywords: neuroeducation, learning, teaching, research, methods, practice, policy

Uvod

Potrebe po razvoju vzgojno-izobraževalnega področja naraščajo vzporedno s kompleksnostjo sodobnega globaliziranega sveta, ki ga označujejo eksplozija informacij in tudi vedno večje zahteve glede raznih vrst pismenosti – funkcionalne, bralne, računalniške, statistične idr. Tudi pomembni uspehi znanstvene in tehnološke revolucije 20. in 21. stoletja postavljajo nove izzive pred izobraževanje.

V ospredju so vprašanja novih standardov v vzgojno-izobraževalnem prostoru. Uspešnost pri spopadanju s problemi sodobnega sveta leži v sposobnosti fleksibilnega reševanja kompleksnih problemov, zmožnosti prilagajanja nenehnim spremembam, inovativnosti, ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju, sposobnosti sodelovanja in vzajemnega delovanja, komunikacijskih spretnostih in v zmožnosti ustvarjanja novega znanja ter ne nazadnje v modrosti njegove uporabe.

Da bi odgovorili na vse te izzive, bi se moral vzgojno-izobraževalni sistem v marsičem preoblikovati, tako da bi omogočal razvoj omenjenih novih znanj in spretnosti za delo in življenje v 21. stoletju.

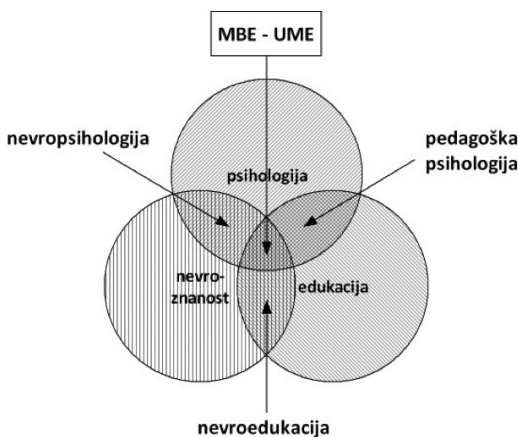
Nova znanost nevroedukacija oz. *Um, možgani in edukacija – UME (MBE – Mind, Brain, and Education)* lahko odgovori na veliko vprašanj, povezanih z razvojem vzgojno-izobraževalnega sistema in kakovosti izobraževanja. Pomembno je, da učitelju omogoča globlje razumevanja učenja in izboljšanje lastne poučevalne prakse ter pripravo učencev na izzive sodobne družbe.

Namen in cilj prispevka je predstaviti glavna področja in cilje nevroedukacije (nove UME-znanosti), njene metode in etiko raziskovanja, pregled pomembnih znanstvenih ugotovitev nevroznanstvenih raziskav na različnih področjih učenja in poučevanja ter njihov vpliv na vzgojno-izobraževalno prakso, načrtovanje raziskovalnega dela ter na oblikovanje edukacijske politike.

Znanost UME (um, možgani in edukacija), raziskovalni pristopi in etična vprašanja

Hiter razvoj kognitivne znanosti ter v njenem sklopu kognitivne nevroznanosti in kognitivne psihologije ter vedno večje zahteve po razvoju izobraževalne prakse so pripeljali k večjemu povezovanju znanstvenikov različnih disciplin. Njihovo interdisciplinarno sodelovanje je omogočilo boljše razumevanje učenja, mišljenja in spomina pa tudi emocij, socialnega vedenja in zavesti.

S povezovanjem znanstvenikov in izobraževalcev na področju izobraževanja se je razvilo novo samostojno transdisciplinarno znanstveno področje, poimenovano *um, možgani in edukacija* – UME (*Mind, Brain, and Education* – MBE). Znanost MBE (UME) združuje kot najpomembnejše discipline psihologijo, nevroznanost in edukacijske vede z njihovimi poddisciplinami (slika 1).



Slika 1: Transdisciplinarna znanost Um, možgani in edukacija (UME) ter njene poddiscipline (prirejeno po Tokuhamu Espinosa, 2011)

Področje UME-znanosti oz. nevroedukacije zahteva *tesno sodelovanje in komunikacijo* med raziskovalci različnih disciplin ter raziskovalci in praktiki pri raziskovanju in ustvarjanju znanja. Pri tem je zelo pomembno, da gre za recipročne povezave med področjema nevroznanosti in edukacije. To pa pomeni, da so potrebni strokovnjaki in raziskovalci, ki dobro poznajo obe področji in med njima zgradijo most. Howard Gardner, eden izmed pomembnih raziskovalcev na področju kognitivne znanosti, ki je znan po teoriji multiple inteligentnosti, je »predlagal poseben poklicni profil *nevroedukatorjev*« (Sheridan et al., 2005). Danes v svetu že obstaja nekaj dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov za področje MBE,

npr. Harvard Graduate School of Education in Stanford Graduate School of Education.

Howard Jones, priznani strokovnjak s področja UME-znanosti z Univerze v Bristolu, poudarja, da je pomemben cilj edukacije 21. stoletja razviti učinkovite procese, s katerimi bo nevroznanost postala sestavni del razmišljanja in prakse na področju edukacije (Howard Jones, 2012).

Med številnimi temami, s katerimi se ukvarjajo različni poklicni profili na področju nevroedukacije, kot najpomembnejše izstopajo: *področje branja, računanja in znanstvenih pojmov, učne težave, izvršilne funkcije, vpliv kroničnega ekonomskega in socialnega stresa (revščina), čustveno-socialno področje, nadarjenost in ustvarjalnost, umetnost in kognicija, adaptivne tehnologije in računalniške igre za podporo poučevanja in razvoja kognitivnih funkcij*.

Znanstveniki s področja nevroedukacije si tudi prizadevajo postaviti *osnovne parametre* tej novi znanstveni disciplini. V letu 2008 se je 20 svetovno znanih strokovnjakov s področja znanosti o človekovem umu, možganih in edukaciji (UME) zbralo na panelni diskusiji, ki je potekala po metodi delfi. Na osnovi določenih meril so določili, kaj so znanstveno preverjena dejstva in kaj so nevromiti.

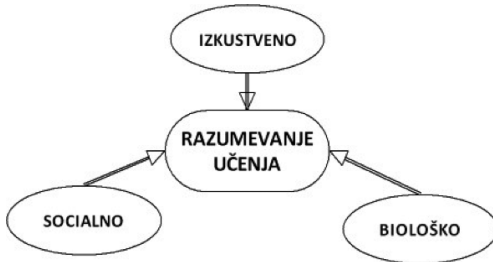
Koncepte s področja UME-znanosti ter pojmovanja in informacije, povezane z njimi, so strokovnjaki razvrstili na *kontinuumu štirih kategorij* (OECD, 2002, 2007), ki se zvrstijo od nespornih znanstvenih dognanj prek domnev, ki so z veliko verjetnostjo verodostojne, sledijo smiselne hipoteze (ali spekulacije) in končno povsem napačna prepričanja oz. *nevromiti*. V podporo vsaki izmed omenjenih štirih kategorij je bila izvedena še primerjava oz. evalvacija na osnovi dveh sistemov meril: 'Best Evidence Encyclopedia Criteria' in 'What Works Clearinghouse (WWC) Criteria', ki po strogih merilih in standardih zagotavljajo preverljivost informacij v edukacijskih raziskavah, praksah in edukacijski politiki (Briggs, 2008).

Metode raziskovanja in etika

Nevroedukacija poleg sistema znanstvenih spoznanj razvija tudi raziskovalne pristope in metodologijo, ki ustrezajo raziskovalni problematiki področja (Howard Jones, 2010). Vedno večji je tudi poudarek na oblikovanju okvirov nevroetike (Gazzaniga, 2005) in nevroedukacijske etike (Howard Jones, 2010) za razreševanje etičnih vprašanj na tem področju.

Med vsemi tremi vedami UME so precejšnje razlike. Najbolj izstopajoče so razlike v epistemologiji, terminologiji in v metodologiji raziskovanja. Howard

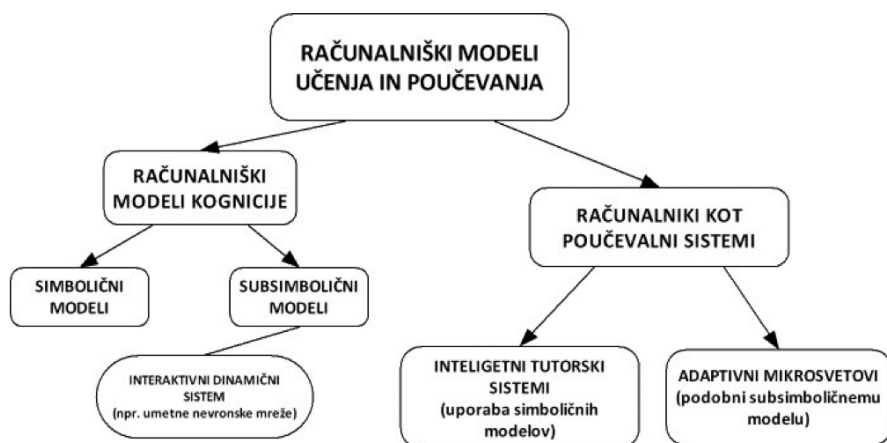
Jones (2010) je podal pregled metod, ki se uporabljajo v nevroedukaciji: eksperimentalne metode nevroznanosti, eksperimentalne metode kognitivne psihologije, interpretativne metode (diskurzivna analiza, utemeljena teorija, akcijska raziskava). Z njimi se zbirajo podatki in ugotovitve s širokega ranga področij: bioloških, socialnih in izkustvenih (slika 2).



Slika 2: Tri osnovne vrste podatkov za razumevanje učenja (povzeto po Howard Jones, 2010, str. 100)

Med ugotovitvami, zbranimi s tako različnimi metodami in na tako širokem disciplinarnem področju, kot je UME, ni preproste korespondence in je njihova združljivost precej otežkočena. Zato D. Laurillard (2007, v Butterworth in Tolmie, 2013) predlaga t. i. *metodološko interoperabilnost*, ki pomeni, da se vsaka ugotovitev posamezne discipline preveri tudi z raziskavami in ugotovitvami preostalih dveh.

V zadnjem času se vedno bolj uveljavljajo *nevroracionalniški modeli* kot pomembna možnost povezovanja nevroznanosti in edukacije. Tako je Thomas (2012) v ta namen uporabil primere raziskav inteligentnosti, občutljivih razvojnih obdobj učenja, razvoja jezika in avtizma. V razvoju razumevanja učenja v okviru nevroedukacije se čedalje pogosteje uporabljajo računalniški modeli na dva načina: za razumevanje kognitivnih mehanizmov učenja in kot poučevalno sredstvo (orodje). V drugem primeru računalniki modelirajo interakcijo med učiteljem in učencem (slika 3).



Slika 3: Računalniški modeli na področju nevroedukacije (povzeto po Thomas in Laurillard, 2013)

Z razvojem kognitivnega modeliranja bo omogočen boljši vpogled v kognitivne mehanizme učencev in učiteljev ter v njihove interakcije. UME-znanost je razvila *etične okvire* in *etične dimenzije*, pomembne za izvajanje raziskav (Howard Jones, 2010). Pri načrtovanju in izvajanju raziskav so pomembni razmisleki glede uporabe slikanja možganov in mogočega tveganja fizične škode, psihičnega tveganja zaradi posega v intimnost posameznika pa tudi socialnega in edukacijskega tveganja. Posebno pozornost pri etičnih razmislekih je treba posvetiti vključevanju otrok v raziskave. Podobno kot pri drugih etičnih kodeksih raziskovanja je tudi v tem primeru poudarek na znanstveni natančnosti in ustreznem sporočanju ugotovitev.

Raziskave UME-znanosti: pomembne ugotovitve in priporočila za učenje in poučevanje¹

Dednost in okolje vplivata na možgane – okolje ima močen vpliv na razvoj možganov

Vemo, da se posamezniki različno odzivajo na vzgojno-izobraževalni proces (edukacijo). Te razlike so pogojene z dednimi dejavniki in dejavniki okolja. Taka ali drugačna genetska opremljenost sama po sebi še ne oblikuje posameznikove učne sposobnosti, ker so genetske predispozicije v medsebojnem součinkovanju z okoljskimi dejavniki. Lahko rečemo, da učne sposobnosti variirajo med posamezniki na podoben način kot npr. telesna višina. Seveda obstajajo redki genetski pogoji, ki vodijo v izrazito atipični razvoj, vendar je večina variacij v učnih kapacitetah povezana s številnimi

¹ Poglavje je deloma povzeto po Tancig, 2013b.

genetskimi in z okoljskimi vplivi, od katerih ima vsak posamezen dejavnik majhen vpliv.

Nevroznanost nam pomaga razumeti genetske predispozicije, ki se kažejo v možganih, in nudi pomoč pri oblikovanju ustreznega učnega okolja ter poučevalnih in intervencijskih postopkov za optimalen razvoj potencialov.

Upoštevati plastičnost možganov – občutljiva obdobja za učenje – pomen vseživljenjskega učenja

Človekovi možgani imajo visoko stopnjo plastičnosti. Vemo, da se možgani nenehno spreminjajo z dnevnimi in drugimi dejavnostmi – čeprav na mikroravni, npr. ko hodimo, govorimo, spimo, komuniciramo, se učimo itn., se nevroni aktivirajo. Možgani imajo izjemno zmožnost prilagajanja, ki jo imenujemo *nevroplastičnost*¹. To je povezano s procesi, s katerimi se okrepijo povezave med nevroni, ki se hkrati aktivirajo. Tako pravimo, da »nevroni, ki se skupaj aktivirajo, se medsebojno povežejo« (»neurons that fire together, wire together«). To imenujemo tudi izkustveno pogojena plastičnost – plastičnost, ki jo pogojujejo naše dejavnosti in izkušnje v celotnem življenju. Nevroplastičnost možganov omogoča, da funkcije tistih delov, ki so poškodovani, prevzamejo drugi. Dinamične spremembe se nadaljujejo tudi pozneje v življenju. Zato velja angleška zelo zgovorna fraza »use it or lose it« (uporabljalj ali izgubi).

Poznavanje in razumevanje plastičnosti možganov je pomembno pri načrtovanju učenja in poučevanja (edukaciji) ter pri oblikovanju intervencijskih programov, saj z njimi v pomembni meri vplivamo na spremembe v možganih.

Obstajajo individualne razlike med možgani

Znano je, da imajo večje razlike v okolju in izkušnjah pomemben vpliv na kognitivne funkcije. Tako npr. študije slikanja možganov kažejo, da so slepe odrasle osebe hitrejše pri obravnavanju slušnih informacij kot videče in da so od rojstva gluhe osebe hitrejše pri obravnavanju vizualnih informacij v perifernem polju kot slišči odrasli (Neville in Bavelier, 2000). Kako se možgani spreminjajo z izkušnjami in vplivi okolja, je razvidno tudi iz naslednjih primerov: področje možganov, odgovorno za govor pri sliščih osebah (slušna analiza), je pri gluhih osebah odgovorno za znakovni jezik – vizualna in prostorska analiza (Neville, 1995); vizualno področje v možganih je pri slepih odgovorno za Braillovo pisavo – taktilna analiza.

Za načrtovanje učenja in poučevanja je treba upoštevati, da so v razvoju možganov mogoče številne različne razvojne poti.

Pomen izvršilnih funkcij – samoregulacija – pomembne življenjske spretnosti

Uspešnost posameznika je v veliki meri odvisna od njegove ustvarjalnosti, fleksibilnosti, samokontrole in discipliniranosti. Skupne tem značilnostim so *izvršilne (eksekutivne) funkcije*, ki vključujejo delovni spomin, kognitivno fleksibilnost (npr. pozornost) in inhibicijo (samokontrola, samoregulacija). Kompleksnejše izvršilne funkcije vključujejo reševanje problemov, sklepanje in načrtovanje. Izvršilne funkcije so pomembnejše za šolsko uspešnost, kot je IQ (Blair in Razza, 2007), in so dober napovedovalec matematične in bralne pismenosti skozi vsa šolska leta (Gathercole et al., 2004). Zaradi velikega pomena izvršilnih funkcij za uspešnost v šoli pa tudi v življenju je pomembno tem funkcijam posvetiti posebno pozornost že v predšolskem in šolskem obdobju. To še posebno velja za otroke, ki imajo manj razvite izvršilne funkcije zaradi nespodbudnega okolja (nižji socialno-ekonomski status) ali zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD).

S sistematičnimi raziskavami skušajo tudi odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri kognitivni treningi, intervencijski programi, različni gibalni programi in razni vzgojno-izobraževalni programi lahko izboljšajo samokontrolo oz. izvršilne funkcije pri otrocih že v predšolskem obdobju.

Intervencijski programi, kot so npr. taj čí, tekvondo (*tradicionalne borilne veščine*) itn., dajejo zelo dobre rezultate (Lakes in Foyt, 2004), ker poudarjajo *samokontrolo* in čuječnost ter razvijajo nekatere karakterne značilnosti. Primerne so tudi druge psihomotorične dejavnosti in računalniški programi, namenjeni razvijanju izvršilnih funkcij. Socialna izključenost in slabša telesna pripravljenost imata negativen vpliv na prefrontalni korteks ter s tem na izvršilne funkcije.

Razumevanje nevroloških mehanizmov, ki so v osnovi samokontrole, in tudi razvoj strategij ter metod za njeno vzpostavljanje je zaradi izjemno velikega pomena te življenjske sposobnosti v ospredju prizadevanj številnih raziskovalcev z različnih področij (kognitivnih nevroznanstvenikov, kognitivnih psihologov, specialnih pedagogov idr.) pa tudi praktikov.

Najboljši način za izboljšanje izvršilnih funkcij in s tem šolske uspešnosti je, da se ne osredinjamo izključno samo nanje, ampak širše spodbujamo emocionalni, socialni in psihomotorični razvoj.

Upoštevatí nevrološko povezane individualne razlike v učenju

Danes se veliko nevroznanstvenih raziskav osredinja na disleksijo, diskalkulijo, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo in na dispraksijo. Pri določanju diagnoze učnih težav se nevroznanstveniki srečujejo z različnimi

težavami. Znano je, da je težko oceniti posameznikovo učno nezmožnost iz slike možganov, ker obstajajo znotraj posamezne diagnostične kategorije, kot je npr. disleksija, precejšnje individualne anatomske variacije. Medtem ko obstajajo močni dokazi, da so genetski dejavniki vključeni v specifične učne težave, ni mogoče določiti enega samega gena, ker je za učne težave odgovornih več genov. Poleg tega je njihov vpliv odvisen tudi od okolja.

Zanimivo je najnovejše odkritje na tem področju. S posebno in precej zapleteno multivariantno analizo vzorcev podatkov slikanja možganov (MPVA) so nevroznanstveniki pridobili biomarkerje za zgodnjo identifikacijo oz. predikcijo učnih težav – *nevroprognozo*. Ti markerji so zelo občutljivi in kompleksni ter skupaj z razvojem psiholoških testov predstavljajo velik napredek na področju diagnoze oz. prognoze specifičnih učnih težav (Hoeft, 2012).

Z raziskavami genetske in nevrološke osnove učnih težav se poleg njihove identifikacije poskuša tudi ugotoviti, katere so specifične ovire v učenju, ki so pomembne za učinkovito načrtovanje intervencij in prilagoditev pri učenju in poučevanju.

Emocije so bistvene za učenje – kognitivni procesi so tesno povezani z emocijami – holistični pristop k poučevanju

Že pred 2000 leti je Platon trdil, da ima vse učenje čustveno osnovo, vendar so šele pred kratkim nevroznanstveniki začeli odkrivati biološko soodvisnost učenja in čustev. Glavni emocionalni sistem v možganih je limbični sistem, ki vključuje amigdalno in hipokampus. *„Emocionalni možgani“* (LeDoux, 2000) imajo močne povezave s frontalnim korteksom (glavno področje za rezoniranje in reševanje problemov). Negativna čustva, kot sta strah in stres, zmotijo učne procese v možganih.

Medtem ko negativna čustva, kot sta strah in stres, lahko zmotijo učenje, ga pozitivna čustva spodbujajo. Motivacija je tesno povezana z emocijami. Izobraževalci lahko povečajo notranjo motivacijo s spodbujanjem samoodločanja, ki ga sestavljajo občutenja kompetentnosti, avtonomije in socialne povezanosti (Deci in Ryan, 2000).

Pomembni so tudi programi t. i. *socialno-emocionalnega učenja* (SEL), ki vključujejo zavedanje emocij, regulacije emocij v stresnih situacijah, razvoj empatije, odgovorno odločanje in vzpostavljanje odnosov. Ti programi pozitivno vplivajo na učne dosežke (Payton et al., 2008). Podobno kot programi socialno-emocionalnega učenja se v šolsko prakso širijo tudi programi za *razvijanje čuječnosti*, ki so namenjeni izboljšanju pozornosti in uravnavanju stresa. Čuječnost je način mirnega samoopazovanja. Zavedamo

se svojih misli, čustev in telesnih občutkov, ne da bi ta doživljanja vrednotili. Najbolj so razširjeni programi MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction). Izvajanje teh programov je pomembno za učitelje in učence. Raziskave prakticiranja čuječnosti pri učencih kažejo napredek v uravnavanju pozornosti, zmanjšanju anksioznosti in depresije (Biegel et al., 2009). Hölzel je s sodelavci izvedel longitudinalno raziskavo programa, ki je bil namenjen učenju strategij čuječnosti (Hölzel et al., 2011). Ugotovili so, da se prakticiranje čuječnosti kaže tudi s spremembami v možganih na tistih področjih, ki so pomembna za procese učenja, kot sta spomin in uravnavanje emocij.

Učitelji lahko z določenimi tehnikami eksplicitno vplivajo na npr. »matematično anksioznost« ali na »testno anksioznost«, kar podpirajo nekatere študije s preverjanjem teh ugodnih učinkov (De Raedt, 2006). Eden izmed pristopov so tudi metakognitivni in samoregulativni programi, s katerimi se učenci naučijo uravnavati svoja čustva in motivacijo.

Ne glede na sposobnosti učencev je mogoče oblikovati učno okolje tako, da pozitivna čustva in motivacija podpirajo učenje ter ščitijo učence pred škodljivimi vplivi negativnih čustev.

Socialna interakcija je katalizator učenja

Učenje ni izolirano od socialnega konteksta, ki ima pomembno vlogo v socialno-konstruktivističnih in socialno-kulturnih teorijah, kar potrjujejo tudi raziskave, kot je npr. študija, kako socialna podpora vpliva na učenje (Bjorkman, 2007). Veliko je tudi raziskav, ki povezujejo funkcijo zrcalnih nevronov in socialno kognicijo, npr. empatijo (Meltzoff, 2007). Zrcalni nevroni so nevroni, ki se aktivirajo ob izvajanju neke dejavnosti ali opazovanju nekoga pri izvajanju dejavnosti. Aktivirajo se tudi, če si zamišljamo, da izvajamo neko dejavnost.

Poučevalni pristopi, ki spodbujajo socialne interakcije med učenci, kot so: diskusije, kooperativne in kolaborativne oblike učenja, reflektivno in izkustveno problemsko učenje, ustvarjajo socialne kontekste, ki spodbujajo učenje.

Kako učenje branja in aritmetike spreminja naše možgane?

Ali so se med evolucijo naši možgani opremili za učenje s simboli, ki jih uporabljamo pri branju in aritmetiki? Ali se možgani spreminjajo pod vplivom učenja branja in aritmetike? To je nekaj vprašanj, na katera so skušali odgovoriti nevroznanstveniki in nevroedukacijski znanstveniki. Zanimalo jih je tudi, kako odgovori na ta vprašanja vplivajo na učenje in

poučevanje. Možnosti slikanja možganov in nevropsihološke ugotovitve so osvetlile zmožnost človekovih možganov, da razvijejo kulturne pridobitve, kot sta branje in računanje.

Branje

Branje je staro približno 5400 let, aritmetika je še mlajša, saj so arabska notacija in večinoma z njo povezani algoritmi stari šele okoli 1000 let (Wolf, 2008). To je daleč prekratko obdobje, da bi se razvila posebna živčna omrežja za branje in aritmetiko. Učenje branja in računanja torej ni del naše genetske opremljenosti. »Ko so ljudje prvič začeli predstavljati objekte z abstraktnimi vizualnimi simboli, kot npr. v jamskih slikarijah, so dejansko preuredili povezave med obstoječimi možganskimi omrežji in potmi za vizualne in konceptualne procese« (Wolf, 2008, str. 184). Branje tako temelji na *preurejanju obstoječih živčnih omrežij*. To je presenetljiva zmožnost človekovih možganov, da preurejajo sami sebe, da se naučijo nekaj novega (prav tam). Človek ni genetsko opremljen za učenje branja, kot je na primer za učenje govora. Učenje branja je mogoče, ker vizualni sistem že poseduje mehanizem za prepoznavanje oblik VWFA (*Visual Word Form Area* – vidno področje oblike besed) pa tudi povezave od teh prepoznanih oblik k drugim področjem, vključenim v slušno in abstraktno semantično reprezentacijo. Ta omrežja tvorijo osnovo za učenje branja (Dehaene, 2008).

Bralna pismenost in znanje matematike temeljita na predhodno obstoječi možganski arhitekturi, ki jo spreminjamo z učenjem. Tako je Dehaene (prav tam) postavil hipotezo *nevronskega recikliranja*. Tako je izobraževanje pojmovano kot »proces nevronskega recikliranja, ki gradi na obstoječih kortikalnih strukturah« (prav tam). Razumevanje tega procesa in otrokove možganske organizacije je pomembno za učenje in poučevanje branja ter za razumevanje težav, ki se lahko pojavijo v bralni pismenosti.

Številčnost in aritmetika

Intuitivno ocenjevanje števila predmetov v skupini ali primerjanje dveh skupin predmetov imenujemo številčnost ter jo opazamo že pri manjših otrocih in živalih. Številčnost je biološko pogojena in je ključnega pomena za poznejši razvoj aritmetike. Številčnost je torej vgrajena in je prisotna že od vsega začetka ter se šele pozneje z učenjem poveže s simbolnim sistemom v drugih možganskih področjih, ki dajejo številu njegov pomen. Številčnost, ki je v začetku neverbalna, se okoli tretjega leta poveže s simboli, in sicer najprej verbalno (štetje) in nato s pisnimi simboli. Kortikalno področje, ki se aktivira pri številčnosti, je intraparietalni sulkus. Parieto-precentralno omrežje je odgovorno za aritmetiko v različnih kulturnih okoljih in jezikih (Dehaene, 2008). Parietalna komponenta tega omrežja je skupna za vse aritmetične

naloge. S slikanjem možganov je bilo ugotovljeno, da je diskalkulija povezana s primanjkljajem v procesiranju številčnosti (Butterworth et al., 2011).

Poznavanje in razumevanje *nevroloških korelatov* bralne pismenosti in aritmetike ter njihovih razvojnih poti in vplivov na spremembe v možganih je izjemnega pomena za *načrtovanje poučevanja*.

Socialno-čustveni razvoj: teorija uma, empatija in zrcalni nevroni

V novejšem času opažamo, da nevroznosti pomembno vplivajo na spremembe v tradicionalnih pristopih k razumevanju kognitivnega in čustveno-socialnega razvoja ter ponujajo nove teoretične okvire za raziskovanje.

Empatija in *teorija uma* imata zelo pomembno vlogo na področju socialne kognicije in socialnega vedenja ter pomenita preseganje faze egocentrizma, značilnega za razvojno nižja obdobja v otrokovem razvoju. *Empatijo* običajno opredelimo kot sposobnost razumevanja čustev drugih ljudi in odzivanje nanje z ustreznimi čustvi. Razvoj empatije je tesno povezan s sposobnostjo zaznavanja in kognitivnega zavedanja mentalnih stanj drugih oseb ter zavzemanja njihove perspektive. Zato se neredko empatijo pojmuje širše, in sicer kot sposobnost razumeti čustva in misli drugih ljudi. Tako je empatija *povezana* s konceptom *teorije uma (TU)*, ki jo opredelimo kot zmožnost razumevanja oz. pripisovanja (atribucije) mentalnih stanj sebi in drugim ljudem.

Ljudje smo izrazito socialna bitja in zmožnost razumeti prepričanja, namere, čustva in druga mentalna stanja drugih ljudi je ključnega pomena za socialne odnose.

Razvoj teorije uma (TU) in empatije

Veliko mehanizmov, ki omogočajo socialno-kognitivno razumevanje in ki jih pojmujemo kot predhodnike empatije in TU, se razvijejo že v *prvih dveh letih življenja*. Mednje štejemo *sledenje pogledu druge osebe, skupno pozornost, spremljanje k cilju usmerjene dejavnosti in kontroliranje namer*.

Jezikovno-govorne sposobnosti omogočajo izmenjavo informacij o prepričanjih, željah, namerah, o čustvih in s tem prispevajo k socialnemu razumevanju. To potrjujejo raziskave pri *gluhih otrocih*. Gluhi otroci, ki so se pozno naučili znakovnega jezika in ga njihovi starši ne obvladajo dobro, kažejo zaostanek v razumevanju mentalnih stanj, ki se kaže tudi v manjši uspešnosti pri nalogah TU v primerjavi s slišječimi otroki in tistimi gluhi, ki so se zgodaj naučili znakovnega jezika in ga tudi njihovi starši (gluhi) zelo dobro obvladajo.

Pogovor o abstraktnih mentalnih stanjih je pomemben za razvoj teorije uma. Gluhi otroci se tudi ne udeležujejo iger pretvarjanja s sorojenci in z vrstniki ter so tako ovirani pri pridobivanju razumevanja mentalnih stanj. Pomen komunikacije dokazujejo tudi ugotovitve, da so otroci iz večjih družin uspešnejši pri nalogah TU. Zanimiva pa je tudi ugotovitev, da je v razvoju teorije uma pomembno, da starši pojmujejo otroka kot mentalno bitje ter da so pozorni na njegova mentalna stanja in jih upoštevajo. Raziskave kažejo, da so jezikovno-govorne sposobnosti dober prediktor uspeha pri nalogah TU, neodvisno od starosti. Podobne korelacije so dobljene pri normalno razvijajočih se otrocih pa tudi pri tistih z avtizmom in drugimi razvojnimi motnjami.

Zrcalni nevroni in socialna kognicija

Rizzolati in Craighero (2004) sta naredila nekaj zanimivih raziskav na področju zrcalnih nevronov glede imitacije gibanja ter obraznih izrazov in jezika. Rizzolati in Arbib (1998) domnevata, da so zrcalni nevroni nevrofiziološki mehanizem, iz katerega se razvije jezik. Ugotovila sta, da je »semantika« zrcalnih nevronov inherentna v gestah, uporabljenih v komunikaciji, in da je z evolucijo pomen gest zelo verjetno prenesen k abstraktnim glasovnim vzorcem (besedam).

Zanimivo je tudi, da razvojnopsihološke raziskave kažejo, da obstaja medsebojna povezanost pretvarjanja (simbolna igra), imitacije in govorno-jezikovnega področja. To povezanost bi verjetno lahko razložili s sistemom zrcalnih nevronov (Goswami, 2008, v Tancig, 2008). Vlogo zrcalnih nevronov v razvoju socialne kognicije so raziskovali tudi pri mladostnikih z avtizmom, ki imajo izrazite težave pri identifikaciji emocij in drugih mentalnih stanj pri drugih osebah in imajo zato tudi velike težave v razumevanju njihovega vedenja. Njihovo obnašanje je videti, kot da gre za »slepoto uma« (*mind blindness*), in tudi niso zmožni pripisovanja mentalnih stanj (čustev, namer, prepričanja itn.) drugim osebam ter imajo pomanjkljiv TU. Raziskave imitacije pri mladostnikih z avtizmom in mladostnikih z normalnim razvojem so pokazale velike razlike med obema skupinama mladostnikov. Preiskava možganskih aktivnosti pri imitaciji obrazne mimike je pri mladostnikih z avtizmom pokazala, da zrcalni nevroni niso bili aktivni (Dapretto et al., 2006). Z ustreznimi intervencijskimi programi je mogoče spodbuditi aktivnost zrcalnih nevronov pri osebah z avtizmom. Kljub tesni povezanosti mentalnih procesov z aktivnostjo zrcalnih nevronov jih ne bi smeli reducirati nanjo. Saxe (2005, v Tancig, 2008) opozarja, da študije snemanja možganske aktivnosti kažejo, da so pri nalogah pripisovanja (atribucije) mentalnih stanj aktivna tudi druga možganska področja zunaj sistema zrcalnih nevronov. Ta področja so amigdala, obe temporalni polji in medialno-prefrontalni korteks (prav tam).

Zaključek

Z nevroedukacijo (UME-znanostjo), ki je že močno uveljavljena v svetu, se odpira novo pomembno poglavje v razvoju vzgojno-izobraževalnega področja. Učiteljem in izobraževalcem na vseh ravneh izobraževanja omogoča globlje razumevanje učenja in načrtovanje učinkovitih poučevalnih načinov, ki se odzivajo na specifične potrebe sodobne družbe. S transdisciplinarnostjo pa tudi z novimi obetavnimi metodološkimi pristopi (npr. nevroinformatika in nevroracionalniško modeliranje) se odpirajo poti za paradigmatske spremembe na področju raziskovanja, podobno kot so že uveljavljene v kognitivni znanosti. Ne nazadnje UME-znanost nagovarja edukacijsko politiko k nekaterim spremembam, ki temeljijo na razvijajoči se vedi nevroedukaciji pa tudi nevrodidaktiki in na potrebah prakse.

Implementacija UME v naš prostor bi lahko šla v začetku v naslednje smeri: vključevanje komponent nevroedukacije (UME) v izobraževanje učiteljev in drugih pedagoških delavcev (na dodiplomskem in podiplomskem študiju ter na strokovnem izobraževanju); spodbujanje prenosa nevroedukacijskih spoznanj v vzgojno-izobraževalno prakso (*brain-based learning and teaching*); učiteljem omogočiti ustrezno poznavanje nevrobiološke osnove specifičnih učnih težav, intervencijskih programov in možnosti adaptivne tehnologije za učenje in kognitivne treninge; vključevanje učiteljev v nenehni dialog in izmenjavo znanja s področja nevroedukacije (UME); ozaveščanje strokovne in širše javnosti o nevroedukaciji in nevromitih ter o novih strategijah učenja in poučevanja (predavanja, posveti, izobraževalne oddaje idr.).

Literatura

- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 855–866.
- Bjorkman, S. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence*. Neobjavljena doktorska disertacija, Northern Illinois University, AAT 32179173.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663.
- Briggs, D. (2008). Synthesizing casual inferences. *Educational Researcher Journal, 37*(1), 15–22.
- Butterworth, B., & Tolmie, A. (2013). Introduction. V D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (ur.), *Educational Neuroscience*. Malden, MA: WILEY Blackwell.
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science, 332*, 1049–1053.

- Dapretto, M., Davies, M. S. et al. (2006). Understanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9, 28–30.
- De Raedt, R. (2006). Does neuroscience hold promise for the further development of behavior therapy? The case of emotional change after exposure in anxiety and depression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(3), 225–236.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of human pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dehaene, S. (2008). Cerebral constraints in reading and arithmetic: Education as a »neuronal recycling« process. V A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. J. Lena (ur.), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. New York: Penguin.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 8(1), 116.
- Gazzaniga, M. S. (2005). Smarter on Drugs. *Scientific American Mind*, 11, 32–37.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. New York: Psychology Press.
- Hoef, F. (2012). Neuroprognosis: Neuroimaging prediction of academic achievement and outcome in developmental dyslexia and related disorders. Keynote 5, *EARLI, SIG 22: Neuroscience and education*, 5. London: Institute of Education.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research*, 191(1), 36–43.
- Howard Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain form contexts to practice*. London: Routledge.
- Howard Jones, P. (2012). The role of transdisciplinary research in neuroscience and education. Keynote 1, *EARLI, SIG 22: Neuroscience and education*, 3. London: Institute of Education.
- Lakes, K. D., & Foyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283–302.
- Laurillard, D. (2007). Making the link between neuroscience and teaching methods. Paper presented at the *Numbra Summer School Numeracy and brain development: Progress and prospects*.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon Schuster.
- Meltzoff, A. (2007). Like me: A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126–134.
- Meyler, A., Keller, T. A., Cherkassky, V. L., Gabrieli, J. D. E., & Just, M. A. (2008). Modifying the brain activation of poor readers during sentence comprehension with extended remedial instruction: A longitudinal study of neuroplasticity. *Neuropsychologia*, 46, 2580–2592.
- Neville, H. J. (1995). Developmental specificity in neurocognitive development in humans. V M. S. Gazzaniga (ur.), *The cognitive neurosciences* (str. 219–231). Cambridge, MA: MIT Press.
- Neville, H. J., & Bavelier, D. (2000). Specificity and plasticity in neurocognitive development in humans. V M. S. Gazzaniga (ur.), *The cognitive neurosciences* (str. 83–98). Cambridge, MA: MIT Press.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2002). *Understanding*

the brain: Towards a new learning science. Paris: OECD (CERI – Center for Educational Research and Innovation).

OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a new learning science*. Paris: OECD-CERI.

Paulesu, E., Demonet J.-F., Fazio, F. et al. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291(5511), 2165.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Rizzolati, G., & Arbib, M. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, 21, 188–194.

Rizzolati, G., & Craighero, I. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.

Saxe, R. (2005). Against simulation: The argument from error. *Trends in Cognitive Science*, 9(4), 174–179.

Sheridan, K., Zinchenko, E., & Gardner, H. (2005). Neuroethics in education. V J. Illes (ur.), *Neuroethics* (str. 281–308). Oxford: Oxford University Press.

Silani, G., Frith, U., Demonet, J.-F., Fazio, F. et al. (2005). Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: A voxel based morphometry study. *Brain*, 128(10), 2453–2461.

Tancig, S. (2008). Razvoj empatije, teorije uma in metarepresentacije : interdisciplinarni pogledi. V M. Bohanec, D. Mladenich, M. Grobelnik, M. Heričko, U. Kordeš, & O. Markič (ur.), *Zbornik 11. mednarodne multikonference Informacijska družba – IS 2008, 13.–17. oktober 2008: zvezek A (Kognitivna znanost)* (str. 353–357). Ljubljana: Institut Jožef Stefan.

Tancig, S. (2013a). Nevroedukacija: nova znanost o učenju in poučevanju ter njena vloga v izobraževanju. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 7(1–2).

Tancig, S. (2013b). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju. V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2013*, 28.–29. november 2013, Ljubljana (str. 457–466).

Thomas, M. (2012). Cognitive variability and developmental disorders: Insights from research on the mechanism of learning. Keynote 5, *EARLI, SIG 22: Neuroscience and Education*, 4. London: Institute of Education.

Thomas, M., & Laurillard, D. (2013). Computational Modeling of Learning and Teaching. V D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (ur.), *Educational Neuroscience*. Malden, MA: WILEY Blackwell.

Tokuhamma Espinosa, T. (2011). Why Mind, Brain, and Education Science is the „New“ Brain-Based Education. Baltimore, MD: John Hopkins University, *New Horizons for Learning Journal*, 9(1). Pridobljeno 30. 3. 2014 s <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamma1>

Wolf, M. (2008). A triptych of the reading brain: Evolution, development, pathology, and its intervention. V A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. J. Lena (ur.), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press.

VKLJUČITEV AKTIVNOSTI ZA UČENJE RAČUNALNIŠTVA BREZ RAČUNALNIKA V UČNI PROCES

Manca Zaviršek in Irena Nančovska Šerbec***

*Magistrska študentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

**Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku obravnavamo aktivnosti za učenje računalništva brez računalnika in možnosti vključitve v učni proces za učence osnovnih šol. V okviru aktivnosti učenci skozi igro spoznavajo računalniške koncepte in se seznanijo s tehnikami reševanja računalniških problemov. Vse to delajo, ne da bi vklopili računalnike. Aktivnosti so oblikovane in prirejene skladno s projektom Computer Science Unplugged. Gradiva v slovenščini so dostopna na spletnem portalu Vidra. Predvidoma v prihodnjem letu se bo v drugem triletnem osnovnih šol začel izvajati neobvezni izbirni predmet računalništvo. Cilj predmeta je slediti svetovnim trendom ter poučevanje uporabe računalnikov zamenjati s poučevanjem računalniških konceptov in računalniškega razmišljanja. Izvajanje omenjenih aktivnosti podpre več ciljev novega predmeta. Vpeljavo aktivnosti v učni proces utemeljujemo s primerjavo doseganja učnih ciljev predlaganega izbirnega neobveznega predmeta računalništvo za drugo triletnje osnovne šole, slovenskega učnega načrta za izbirni predmet računalništvo v tretjem triletnem osnovne šole in ACM K-12 kurikulumu. Cilje aktivnosti obravnavamo glede na prilagojeno Bloomovo taksonomijo. V prispevku tudi predlagamo možnosti za preverjanje in ocenjevanje pridobljenega znanja.

Ključne besede: aktivnosti, igra, računalništvo brez računalnika, poučevanje računalništva

Implementing activities for learning computing without computers into the learning process

Abstract

In this paper, we analyse activities for learning computer science 'unplugged' and show how they can be used as a teaching tool for primary school students. During the activities, students encounter central concepts in computer science and computational thinking techniques through engaging games, without the use of a computer. Activities are designed and modified in accordance with the Computer Science Unplugged project. Materials in the Slovene language are available at Vidra website. Next year, in the second cycle of Slovenian primary schools, computing as an optional and elective course is going to be offered. The aim of the course is to follow the trends of teaching and to replace the teaching about the use of computers with teaching about computing concepts and computational thinking. Implementation of these activities supports several objectives of the new subject. Activities are reviewed on the basis of

learning objectives of two Slovenian primary school curricula for computer science and ACM K-12 Computer Science Curriculum. Within this article, we analyse the goals of those activities in correlation with a two-dimensional adaptation of Bloom's Taxonomy for Computer Science. We also suggest possibilities for the evaluation and assessment of achieved knowledge.

Keywords: activities, game, computer science unplugged, teaching computer science

Uvod

Novejši dokument Evropske komisije DIGCOMP (Digital Competence) podaja evropski okvir za razvijanje in razumevanje digitalne kompetence. »Digitalna kompetenca je ena od osmih kompetenc vseživljenjskega učenja in je bistvena za vključenost posameznika v našo vedno bolj digitalizirano skupnost.« Sestavljena je iz področij informacija, komunikacija, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov (Ferrari, 2013).

Ustvarjanje vsebin med drugim vključuje obvladovanje programiranja, za katerega je treba razviti računalniško razmišljanje. Z razvijanjem računalniškega razmišljanja spodbujamo reševanje problemov, razumevanje moči ter omejitev človeške in strojne inteligence ... Učenci, ki lahko razmišljajo na tak način, so zmožni konceptualizacije, razumevanja in uporabe računalniške tehnologije ter so bolj pripravljeni na današnji svet in na prihodnost (Berry, 2013).

Razvijanje računalniškega razmišljanja je smiselno tudi za učence, ki ne bodo računalnikarji. Človek, ki je večč računalniškega razmišljanja, lahko na različne načine pristopa k problemu, ki sicer ne vključuje računalnika (Bell et al., 2009). Z raziskovanjem računalniških problemov učenci odkrivajo meje človekovega razumevanja in spoznajo, da računalništvo ni zaprta množica rešenih problemov, ampak zakladnica vprašanj, ki jih še kar odkrivamo – računalništvo postane razburljiva disciplina, ne samo zbirka rutinskih postopkov (Bell in Newton, 2013).

V tem prispevku obravnavamo zbirko aktivnosti, ki so v svetu znane pod imenom *Computer Science Unplugged*. Iniciativa, ki je stara več kot 15 let, je doma na Novi Zelandiji. Avtorji originalnih aktivnosti so Tim Bell, Mike Fellows in Ian Witten (Bell et al., 2009). V Sloveniji sta leta 2012 Irena in Janez Demšar, ki ju je navdihnili iniciativa CS Unplugged, postavila portal Vidra s ciljem posredovati učiteljem gradiva za kakovostnejšo izvedbo pouka računalništva v osnovni šoli (Demšar in Demšar, 2012).

Aktivnosti seznaniijo učence z osnovnimi računalniškimi pojmi, njihova

predstavitev pa je ločena od motečih dejavnikov, ki so prisotni ob uporabi tehnologije. Namen prispevka je analizirati učne cilje, skrite v aktivnostih, oceniti možnosti za njihovo vključitev v učni proces v slovenskih osnovnih šolah ter predlagati možnosti za preverjanje znanja, ki ga učenci pridobijo med izvajanjem aktivnosti.

O aktivnostih – teoretične osnove

Glavni cilj snovalcev aktivnosti je bil ozaveščanje učencev in vzbujanje zanimanja za računalništvo pa tudi pomoč učiteljem računalništva z novimi metodami in idejami. Učenci se s temo spoznajo prek izziva oz. uganke, vključenega v privlačno zgodbo, kar jih motivira k razmišljanju. Aktivnosti pokrivajo veliko področij računalništva, zagotavljajo možnost predstavitve pomembnosti teme in opredelitve področja s pomenljivimi primeri (Bell in Newton, 2013).

Velika posebnost aktivnosti je pristop brez računalnika (ang. *unplugged*). Tak način učenja je učinkovit, saj učenci računalnik po navadi dojemajo kot orodje ali igračo, ne pa kot predmet, ki se sam uči. Učenci morajo razmišljati o vprašanih, s katerimi se srečujejo računalnikarji, in presegajo programiranje. Če je pri učenju poudarek na programiranju, se učenci osredinjajo na sintakso, namesto da bi razmišljali algoritmično (Bell et al., 2009). Večina tem se učencem zdi zanimiva in aktivnosti omogočajo, da teme spoznajo brez predhodnega znanja programiranja z osredinjenostjo na raziskovanje odprtih problemov, ne na rutinske postopke (Bell in Newton, 2013).

Večina aktivnosti spodbuja gibanje in odvrča učence od sedenja pred računalnikom. To podpira razvoj kompetenc za sodelovalno delo in problemsko učenje pa tudi povečuje zavzetost učencev (prav tam). Aktivnosti temeljijo na sociokonstruktivističnem pristopu; ključno je postavljanje opore (ang. *scaffolding*), dokler je ta potrebna (navodila aktivnosti, zgodba z jasnimi omejitvami) (prav tam). Pomembno vlogo pri aktivnostih pa ima izkustveno učenje.

Učenje je z zornega kota konstruktivizma aktivni miselni proces, v katerem učenci svoje znanje konstruirajo sami – tako razvijajo spretnosti kritičnega razmišljanja in danim problemom iščejo inovativne rešitve. »Pri takšnem pouku je proces pomembnejši od končnega rezultata« (Marentič Požarnik in Cenčič, 2003, v Čagran et al., 2009). Zato je treba skrbno načrtovati preverjanje pridobljenega znanja.

Posebnost sociokonstruktivističnega pristopa je zagotavljanje socialnega okolja, v katerem so učenci vodeni prek izkušenj, ki omogočajo gradnjo znanja (Bell in Newton, 2013). Aktivnosti torej predstavljajo izkustveno

učenje, pri katerem bistveno vlogo odigra celovita osebna izkušnja učenca. Pri tem je pomembno predvsem to, da naučeno izkušnjo poveže s predznanjem (Marentič Požarnik, 2000, str. 123-124, v Čagran et al., 2009). Izkušnje lahko definiramo kot »zaznave in doživetja, predelane v celovitem procesu usvajanja ob pomoči simboličnih oblik; na podlagi te predelave se pri posamezniku utrdijo v nove vzorce razumevanja in ravnanja ter se izrazijo v stališčih posameznika« (Jank in Meyer, 2006, str. 245, v Čagran et al., 2009). Metode izkustvenega učenja upoštevajo, izzivajo in utrjujejo posameznikove izkušnje. V osnovni šoli se največkrat uveljavljajo v obliki projektnega učnega dela, socialnih iger, računalniških dni, šole v naravi idr. (Marentič Požarnik, 2000, str. 125, v Čagran et al., 2009).

Vpeljava aktivnosti v učni proces je velik izziv za učitelja, saj mora učence voditi na tak način, da bodo rešitev odkrili sami – pomoč učitelja v območju bližnjega razvoja je ključna (Bell in Newton, 2013).

Vpeljava aktivnosti za učenje računalništva brez računalnika v učni proces – izkušnje po svetu in v Sloveniji

Trenutno na različnih koncih sveta potekajo poskusi vpeljave aktivnosti CS Unplugged v učni proces. Poročila raziskovalcev prvih eksperimentalnih uvedb na podlagi analize učnih ciljev aktivnosti kažejo, da je scenarij poučevanja z aktivnostmi še posebej primeren kot uvod v računalništvo. Kontroliran poskus uporabe aktivnosti v Nemčiji je glede na rezultate učenja pokazal, da je ta metoda vsaj primerljiva s tradicionalnimi. Izkušnje pa so pokazale, da so gradiva CS Unplugged koristna še posebej za nivojski pouk. Učna metoda je v povprečju omogočila večjemu številu učencev doseganje višjih standardov (Thies in Vahrenhold, 2013).

Izkušnje z uvedbo omenjenih aktivnosti med učenci zadnjega triletja osnovne šole (po starosti primerljivi z učenci »middle school«) in dijaki srednjih šol so manj obetavne. Rezultati kažejo, da se je razumevanje učencev o tem, kaj je računalništvo, delno izboljšalo, ni se pa povečalo zanimanje za študij računalništva (Taub et al., 2012). Feasterjeva in drugi (Feaster et al., 2011) so poročali o uporabi gradiv CS Unplugged za poučevanje računalniških konceptov v srednji šoli. Raziskava temelji na preverjanju znanja pred izvedbo aktivnosti in po njej (ocenjevanje Likertovega tipa). Preverjajo odnos do računalništva in razumevanje vsebin v enem semestru v eksperimentalni skupini. Sklepe so avtorji črpali iz njihovega ocenjevanja in ugotovili, da učna metoda ni bila primerna za izboljšanje razumevanja vsebine, opazili pa so nekatere ugodne učinke. V povezavi z veljavnostjo njihovih rezultatov avtorji poudarjajo, da so številni eksperimentalni dejavniki, kot so npr. že obstoječe razlike v stališčih

študentov in razumevanje vsebin itn., »zunaj njihove kontrole«.

Manabe in drugi so obravnavali možnost uporabe gradiv CS Unplugged (digitalno obogateno obliko) za učence s posebnimi potrebami, in sicer s telesno prizadetimi učenci. Gradiva so se izkazala kot primerna za učence, ki okrevajo po hudi poškodbi ali bolezni. Odprto vprašanje ostaja, kako prilagoditi obstoječe gibalne aktivnosti CS Unplugged za gibalno ovirane učence (Manabe, 2011).

V Sloveniji je v zadnjih nekaj letih priljubljena iniciativa računalniškega ozaveščanja. Prof. dr. Janez Demšar s Fakultete za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani in mag. Irena Demšar, učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja, sta aktivnosti CS Unplugged prevedla in jih prilagodila ter objavila na spletnem portalu Vidra. Te aktivnosti je mogoče vnesti v različne dele učnega procesa.

Ena izmed možnosti, ki v Sloveniji še ni pogosta, je računalniški dan dejavnosti, v okviru katerega bi se učenci prek aktivnosti spoznavali z različnimi računalniškimi koncepti. Aktivnosti lahko v okviru računalniškega dne povežemo z nalogami s tekmovanja Bober in s programiranjem v Scratchu.

Poleti 2013 je v organizaciji Fakultete za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani potekala poletna šola Računalništvo brez računalnika, ki sta jo oblikovala Irena in Janez Demšar ob pomoči študentov. V enem tednu se je 42 osnovnošolcev od četrtega do šestega razreda spoznalo z dvojiškim zapisom števil, s kodiranjem, z grafi ...

Aktivnosti so dobrodošle pri oblikovanju računalniškega krožka in pri delu z nadarjenimi. Izkušnje z izvajanjem aktivnosti med krožkom za nadarjene učence so zelo pozitivne (Demšar in Demšar, 2013).

V okviru rednega pouka bi lahko aktivnosti vključevali v obravnavo snovi pri izbirnem predmetu računalništvo v zadnji triadi osnovne šole, nekatere aktivnosti pa lahko povežemo tudi s predmetom matematika. Pri tem je potrebna starostna prilagoditev, za usvojitve učnih ciljev pa je treba aktivnosti praktično povezati s koncepti v računalništvu in tako osmisliti igre.

V prihodnjem šolskem letu se bo v drugem triletju osnovne šole začel izvajati neobvezni izbirni predmet računalništvo. Predmet ne bo temeljil na učenju uporabe tehnologij, ampak na razumevanju njihovega delovanja. Sledil bo svetovnim trendom, ki stremijo k temu, da bi poučevanje uporabe računalnikov zamenjali s poučevanjem računalniških konceptov in računalniškega razmišljanja. V okviru predmeta bodo učenci cilje dosegali tudi z aktivnostmi iz zbirke Računalništvo brez računalnika.

Možnosti izvajanja aktivnosti skladno z učnimi načrti

Da bi lahko aktivnosti s spletnega portala Vidra vključili v učni proces, je smiselno namene aktivnosti povezati z operativnimi cilji izbirnega predmeta računalništvo, ki sodi v tretje triletje osnovne šole (Batagelj et al., 2002). V ta predmet bi bilo mogoče vključiti tri aktivnosti (Zaviršek, 2013).

Malo možnosti za vključitev aktivnosti je v prvi vrsti posledica nedoslednega pojmovanja terminov računalništvo in računalniška pismenost, kar vpliva tudi na odnos do predmeta računalništvo. Računalništvo je izbirni predmet, namenjen predvsem opismenjevanju učencev, ki ga lahko poučuje vsak učitelj, ne glede na strokovno usposobljenost (prav tam).

Z vpeljavo neobveznega izbirnega predmeta računalništvo v drugo triletje osnovne šole se utegne marsikaj spremeniti. V ospredju predmeta so temeljni računalniški koncepti in procesi, v učnem načrtu pa so predpisani tudi kadrovski pogoji. Nameni aktivnosti ustrezajo splošnim in operativnim ciljem neobveznega izbirnega predmeta računalništvo. Splošni cilji predmeta, ki jih podpremo z aktivnostmi, so: spoznavanje temeljnih konceptov računalništva, razvoj algoritmičnega načina razmišljanja in spoznavanje strategij za reševanja problemov, pridobivanje sposobnosti izbiranja najustreznejše poti za rešitev problema, pridobivanje zmožnosti razdelitve problema na manjše probleme ter razvijanje ustvarjalnosti, natančnosti in logičnega razmišljanja (Krajnc et al., 2014).

V okviru neobveznega izbirnega predmeta računalništvo bi lahko glede na operativne cilje izvajali kar trinajst aktivnosti, ki sodijo v sklopa *algoritmi* in *podatki*.

Zanimiva je primerjava aktivnosti z učnimi cilji ACM K-12 kurikuluma (Tucker et al., 2003). Aktivnosti CS Unplugged so za delo po učnem načrtu celo priporočljive. V pouk računalništva na prvi stopnji izobraževanja K-8, ki je primerljiva s slovensko osnovno šolo, bi lahko vključili devet aktivnosti (Zaviršek, 2013).

Taksonomija učnih ciljev za računalništvo

Taksonomije učnih ciljev so uporabno orodje pri spremljanju razvoja učnih ciljev in za ocenjevanje učenčevega dosežka. Obstoječe taksonomije učnih ciljev porajajo pomisleke še posebej pri praktičnih predmetih, kamor sodijo tudi deli predmeta računalništvo.

Za klasifikacijo učnih ciljev v pedagoškem svetu se pogosto uporablja Bloomova taksonomija. Alternativa bi bila lahko uporaba taksonomije SOLO

(struktura opazovanih učnih dosežkov) (ang. *Structure of the Observed Learning Outcomes*), ki se uporablja za spremljanje in ocenjevanje kompleksnih dosežkov (Thies in Vahrenhold, 2013).

Klasifikacija učnih ciljev je odvisna od konteksta – pri začetniku bo določena naloga spodbujala druge veščine (analizo, sintezo) kot ista naloga pri že izkušenem učencu (uporaba) (Fuller et al., 2007). Pri praktičnih predmetih je glavni učni cilj sposobnost razvijanja izdelkov (programska koda). Posebno na začetku učenja programiranja sta stopnji sinteza in evalvacija neuporabni pri opisovanju učnih ciljev in sestavljanju nalog, pomembno vlogo pa ima uporaba znanja, ki jo učitelji praktičnih predmetov vidijo kot veščino najvišje stopnje (prav tam).

Zaporedje kognitivnih nalog v Bloomovi taksonomiji ne ustreza najbolje poteku učenja pri pouku računalništva. Obstoječe taksonomije se osredinjajo predvsem na kognitivno domeno, za oblikovanje prihodnjih računalnikarjev pa je pomembna tudi afektivna domena (prav tam). Najbolj bistvena značilnost računalništva, ki bi jo morala pri ocenjevanju upoštevati taksonomija učnih ciljev, je preučevanje procesov in rešitev problemov. Za obravnavo kompleksnosti problemov je bistveno problem razbiti na podprobleme, potrebni so abstrakcija, modeliranje, ponovna uporaba predhodnih rešitev. Druge značilnosti računalništva so ustvarjalnost, odprtost za novosti, ki so same po sebi povezane z iskanjem rešitev (prav tam). Fullerjeva in drugi v svojem članku (Fuller et al., 2007) predstavijo novo taksonomijo, ki je po njihovem mnenju ustrežnejša za računalništvo, še posebej za učenje programiranja, saj zagotavlja bolj praktičen okvir za ocenjevanje učenčevih zmožnosti. Predstavljena taksonomija za računalništvo izhaja iz revidirane različice Bloomove taksonomije po Andersonu in Krathwohl.

Da bi prikazali razliko med zmožnostjo branja in pisanja programske kode oz. kakega drugega izdelka, ima predlagana taksonomija za računalništvo šest stopenj kognitivnih procesov, razdeljenih v dve dimenziji – dva ločena obsega kompetenc: zmožnost razumevanja in interpretacije izdelka na eni strani (zajema stopnje pomnjenje, razumevanje, analiza in evalvacija) in zmožnost oblikovanja in izdelovanja izdelka (zajema stopnji uporaba in ustvarjanje) na drugi strani (prav tam).

Taka razporeditev omogoča več različnih poti učenja in usmerja učence k nadgradnji veščin in razumevanja. Pri tem je treba opozoriti, da se učenci po posamezni osi lahko sprehajajo samo zaporedno (prav tam).

Kompetenten uporabnik nekega koncepta je v celici »ustvarjanje/evalvacija«, kar pomeni, da je kompetenten za vse stopnje v matriki (Slika 1), drugi učenci pa dosežajo samo nekatere izmed kompetenc. Teoretični

učenci so pogosto v celici »nič/evalvacija« – izdelek so zmožni analizirati, celo evalvirati, izdelka pa ne znajo ustvariti. Praktični učenci so pogosto v celici »ustvarjanje/razumevanje« – zmožni so uporabe in sinteze, nimajo pa sposobnosti analiziranja in evalvacije izdelka (prav tam).

Ustvarjanje				
Uporaba				
-				
	Pojmovanje	Razumevanje	Analiza	Evalvacija

Slika 1: Cilj ustvarjanje/evalvacija lahko učenci dosežejo po različnih poteh

V nadaljevanju predstavljamo analizo treh aktivnosti, ki so objavljene na spletnem portalu Vidra (Vidra.si, 2012). Vsaka aktivnost ima več namenov, iz katerih smo izhajali pri snovanju operativnih ciljev in klasifikacije po taksonomiji za računalništvo, kot jo v članku opisujejo Fullerjeva in drugi (Fuller et al., 2007).

Primer 1: Pokvarjeni bit



Slika 2: Preverjanje kontrolnih števk črtnih kod različnih izdelkov na poletni šoli Računalništvo brez računalnika, 2013

(1) *Učenci gradijo razumevanje ideje, da je mogoče podatkom dodati kontrolo pravilnosti* (Bell et al., 2012).

Evidenca: Učenci izvajajo trik ugibanja obrnjene karte. Ugotovijo, da so v zadnji vrstici in stolpcu parnostne karte, s pomočjo katerih zaznavamo napake (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec razloži idejo kontrole pravilnosti.

Klasifikacija: Učenci idejo kontrole pravilnosti povedo s svojimi besedami, med pogovorom razmišljajo o določenih vprašanjih (ali mora biti kvadrat, kaj če obrnem dve karti, ali je mogoča kontrola lihosti), kar pripomore pri gradnji bistva ideje. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo razumevanje/nič.

(2) *Učenci spoznajo nekatere konkretne postopke za zaznavanje napak* (Bell et al., 2012).

Evidenca: Učenci seštejejo dve veliki števili, pravilnost rezultata pa preverijo s seštevanjem števk. Spoznajo, da številke, ki jih srečujejo v vsakdanjem življenju, uporabljajo sisteme preverjanja (koda ISBN na knjigah, črna koda na izdelkih, EMŠO) (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec demonstrira postopke zaznavanja napak.

Klasifikacija: Učenci se srečajo z nekaterimi postopki za zaznavanje napak, postopke razumejo, saj so se pred tem na preprost in predstavljen način srečali z idejo kontrole pravilnosti, posledično morajo tudi postopke uporabljati v novih situacijah. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo razumevanje/uporaba.

Ustvarjanje				
Uporaba				
-				
	Pojmovanje	Razumevanje	Analiza	Evalvacija

Slika 3: Predvidena pot za doseganje ciljev pri aktivnosti Pokvarjeni bit

Primer 2: Urejanje



Slika 4: Urejanje plastenk po teži na poletni šoli Računalništvo brez računalnika, 2013

(3) Učenci spoznajo različne metode urejanja (Bell et al., 2012).

Evidenca: Učenci prek različnih aktivnosti z določenimi omejitvami spoznajo urejanje v prostem slogu, urejanje z izbiranjem, urejanje z vstavljanjem, hitro urejanje, urejanje z mehurčki, urejanje z zlivanjem. Neprozorne plastenke s preprosto tehniko urejajo glede na težo, številke, ki jim visijo okrog vratu, se urejajo med seboj (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec izvaja različne metode urejanja.

Klasifikacija: Učenci spoznajo in izvajajo različne koncepte urejanja prek vaj. Koncepte urejanja poznajo in z njimi rešujejo nove problemske situacije. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo pomnjenja/uporaba.

(4) Učenci spoznajo, da se lahko urejanja lotijo intuitivno, neformalno in neorganizirano, lahko pa sledijo navodilom, ki jih vodijo do cilja – ideja algoritma (Bell et al., 2012).

Evidenca: Če učenci urejajo nesistematično, brez sledenja navodilom, na koncu ne morejo biti prepričani o pravilnosti ureditve predmetov/števil (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec uporabi idejo algoritma, ki jo je oblikoval sam.

Klasifikacija: Učenci idejo algoritma gradijo na podlagi svojih opažanj in ugotovitev, zmožni so jo tudi uporabiti v novih situacijah. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo analiza/uporaba.

(5) Učenci se srečajo s primerom rekurzivnega algoritma (Bell et al., 2012).

Evidenca: Rekurzivni algoritem se skriva za hitrim urejanjem (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec opiše idejo rekurzivnega algoritma.

Klasifikacija: Učenci se v tem delu aktivnosti spoznajo z rekurzijo, ne moremo pa reči, da idejo rekurzije razumejo. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo pomnjenja/nič.

(6) Učenci izkusijo, da vsi postopki niso enako hitri in da je urejanje z domiselnejšimi metodami hitrejše (Bell et al., 2012).

Evidenca: Učenci ugotovijo, da je hitrost urejanja odvisna od izbranega postopka urejanja – računajo, koliko urejanj je bilo potrebnih za doseg končne ureditve (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec odkrije, da je urejanje z domiselnejšimi metodami hitrejše kot s preprostejšimi.

Klasifikacija: Učenci z razčlenitvijo in analiziranjem izkušenj pridejo do ugotovitve. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo analiza/nič.



Slika 5: Urejanje števil na poletni šoli Računalništvo brez računalnika, 2013

(7) Učenci spoznajo, da je računalnik v primerjavi z ljudmi omejen (Bell et al., 2012).

Evidenca: Bistveno je, da učenci ugotovijo omejitev računalnika – primerja lahko samo v parih, ljudje pa lahko primerjamo več števil hkrati (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec pojasni dejstvo, da je v primerjavi z ljudmi računalnik omejen.

Klasifikacija: Učenci se dejstva zavedajo in ga razumejo, saj izvajajo urejanje z omejitvami, kot jih ima računalnik. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo razumevanje/nič.

Ustvarjanje				
Uporaba	↑	→	→	
-	↓	→	→	
	Pojmovanje	Razumevanje	Analiza	Evalvacija

Slika 6: Predvidena pot za doseganje ciljev pri aktivnosti Urejanje

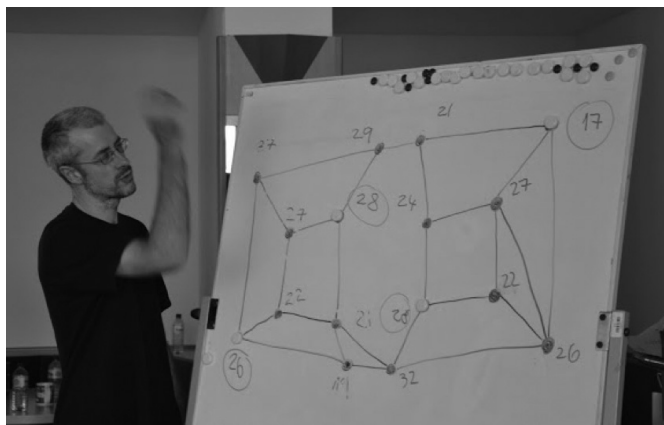
Primer 3: Kriptografija – skritopis

(8) *Učenci se srečajo s preprostimi postopki šifriranja in z njihovimi omejitvami* (Bell et al., 2012).

Evidenca: Učenci spoznajo in preizkusijo več postopkov šifriranja, ob tem pa tudi premišlujejo o učinkovitosti posameznega šifriranja (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec oblikuje preprost postopek šifriranja.

Klasifikacija: Učenci v tem delu aktivnosti sami preizkusijo postopke šifriranja. Zelo pomembno je, da to spremlja pogovor o učinkovitosti, saj to omogoča primerjavo med postopki pa tudi odkrivanje omejitev šifriranja – to pomaga pri oblikovanju lastnega postopka šifriranja. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo analiza/ustvarjanje.



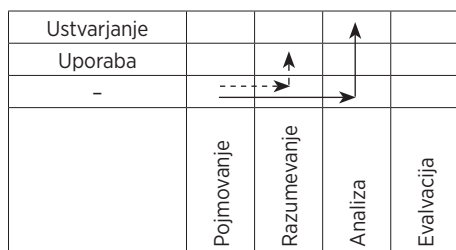
Slika 7: Skrta sporočila v mrežah na poletni šoli Računalništvo brez računalnika, 2013

(9) *Učenci oblikujejo razumevanje koncepta javnih ključev* (Bell et al., 2012).

Evidenca: S pomočjo skritih sporočil v mreži se učenci srečajo z javnimi ključi. Ob premišljevanju, kako ta način deluje, tudi sami poskusijo šifrirati na tak način (Zaviršek, 2013).

Operativni cilj: Učenec izvrši koncept javnih ključev.

Klasifikacija: Učenci koncept razumejo, saj dobijo vpogled v delovanje sistema kodiranja, ki je zelo prepričljiv in ki ga lahko ponotranjijo. Uporaba koncepta pri šifriranju in dešifriranju lastnih števil zato ne predstavlja večje težave. Cilj dela aktivnosti je doseči stopnjo razumevanje/uporaba.



Slika 8: Predvidena pot za doseganje ciljev pri aktivnosti Kriptografija – skritopis

Iz analiziranja nekaterih aktivnosti za učenje računalništva brez računalnika lahko začutimo, da sta delitev stopenj Bloomove revidirane taksonomije na dva dela – interpretacija in izdelovanje – in povezovanje obeh delov pri aktivnostih smiselna. Iz primerov opazimo, da do razumevanja pride tudi brez uporabe, kar je značilno za učenje računalništva. Na tem mestu še enkrat poudarimo, da je pot do predvidenega cilja odvisna od posameznika.

Preverjanje in ocenjevanje pridobljenega znanja

Kot je razvrščanje učnih ciljev za računalništvo po taksonomskih stopnjah specifično, je specifično tudi preverjanje in ocenjevanje znanja računalništva, še posebej znanja, pridobljenega z aktivnostmi iz zbirke Računalništvo brez računalnika. Aktivnosti so zasnovane kot igre, poudarek pa je na izkustvenem učenju. Učenec na primer po opravljeni aktivnosti »Do koliko lahko šteje stonoga?« ne bo znal operirati s števili v dvojiškem sestavu, si bo pa ta sestav nazorno predstavljal (s pikami, počepi) in bo razumel, kako s števili operira stroj. Tako mu za preverjanje znanja ne moremo ponuditi pet računov, ampak nalogo, ki bo ugotavljala njegovo razumevanje in uporabo koncepta. »Pri poučevanju računalništva stremimo h kakovosti znanja, k obvladovanju spretnosti in pozitivnih stališč (odnosa) vseh učencev. Pri tem kakovostno znanje opredelimo kot znanje z razumevanjem, ki omogoča kritično mišljenje, je razmeroma trajno, osmišljeno ter omogoča prenos in uporabo« (Krajnc et al., 2014).

Ena izmed možnosti ocenjevanja pridobljenega znanja je ocenjevanje programa, ki ga učenci napišejo po izvajani aktivnosti. Aktivnost predstavlja uvodno motivacijo, na podlagi spoznanega računalniškega koncepta pa učenci napišejo svoj program. Konkretni primeri, napisani v programskem okolju Scratch, so dostopni na spletu (<https://code.google.com/p/scratch-unplugged/>) (Bell in Newton, 2013).

Druga možnost je ocenjevanje poročila, ki ga napišejo učenci po opravljeni aktivnosti, po diskusiji o rešitvah in poteh do rešitev – to mora biti plod

osebnih izkušenj s konceptom, ne le reprodukcija gradiva iz učbenikov in s spleta (prav tam).

Računalniško znanje pa lahko preverjamo in ocenjujemo tudi prek nalog, ki se pojavljajo na tekmovanju Bober oz. so podobnega tipa. »Bober je mednarodno tekmovanje v računalniškem razmišljanju in pismenosti za osnovnošolce in srednješolce. Njegov namen je povečati zanimanje učencev za računalništvo. /.../ Tekmovalna vprašanja se navezujejo na algoritmično razmišljanje, logično sklepanje, razvoj spretnosti za reševanje problemov, na uporabo informacijske tehnologije in njen vpliv v družbi« (ACM-tekmovanja – Bober). Naloge s tekmovanja Bober lahko razdelimo glede na koncepte in področja računalništva. Razdelimo jih lahko v osem kategorij – od tega je šest bolj povezanih z računalništvom: kodiranje in kriptografija, predstavitev podatkov, postopkovne naloge, algoritmi, algoritmi na grafih ter regularni izrazi in avtomati (Černe, 2013). Naloge s tekmovanja Bober se vsebinsko, predvsem pa po pristopu do učenja računalništva dobro povezujejo z obravnavanimi aktivnostmi. Zastavljene so kot zabavne uganke, ki za pravično zgodbo skrivajo računalniške koncepte in probleme.

V nadaljevanju podajamo naloge s tekmovanja Bober (Demšar, 2012), s katerimi bi lahko preverili znanje, pridobljeno iz primerov aktivnosti v prejšnjem poglavju, in se tematsko povezujejo s primeri aktivnosti.

Primer 1: Pokvarjeni bit

092

Preverjanje sodosti

Bobrčki si izmenjujejo zašifrirana sporočila, predstavljena s kvadratno mrežo, v kateri so črni in beli kvadrati.

Katarina je prejela sporočilo, v katerem pa štirje kvadrati žal manjkajo.

Na srečo so bobrčki mislili na to: kvadrati v šesti vrstici in šestem stolpcu so izbrani tako, da je skupno število pobarvanih kvadratov v vsaki vrstici sodo.

Katarina je prebrala prejeti del sporočila in sklepa, da je manjkajoči del košček enak enemu od naslednjih štirih. Kateremu?

Slika 9: Naloga s tekmovanja Bober – preverjanje sodosti

Utemeljitev: Nalogo preverjanje sodosti povežemo z aktivnostjo pokvarjeni bit. Naloga sprašuje po manjkajočem koščku zašifriranega sporočila, s katerim bi dosegli sodost pobarvanih kvadratkov v vsaki vrstici in vsakem stolpcu. Zadnja vrstica in stolpec sta kontrolna. Računalniško ozadje naloge je postopek za preverjanje pravilnosti in popravljanje napak na pomnilniških medijih in komunikacijskih kanalih.

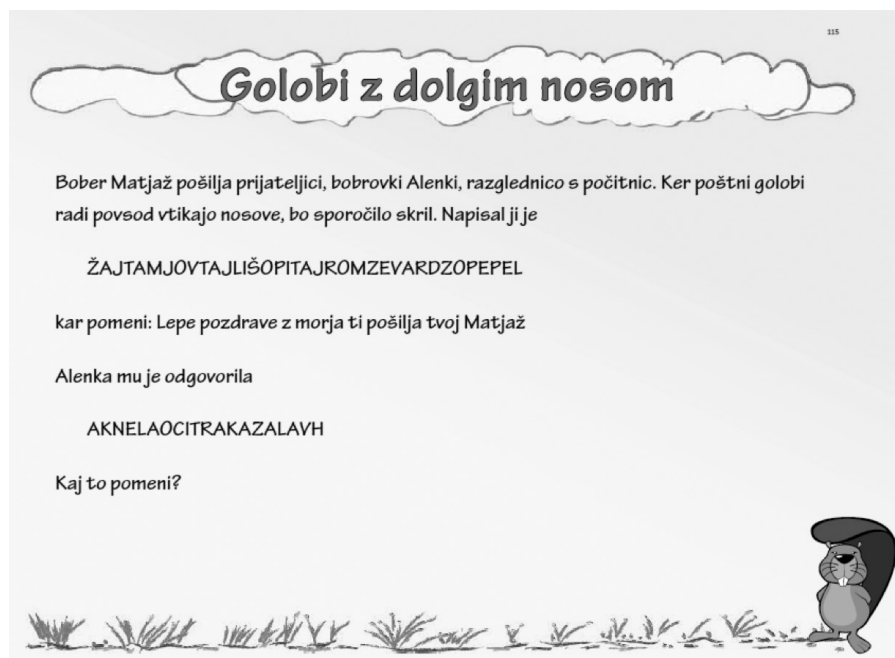
Primer 2: Urejanje



Slika 10: Naloga s tekmovanja Bober – preurejanje

Utemeljitev: Nalogo preurejanje povežemo z aktivnostjo urejanje. Naloga sprašuje po številu potez, s katerimi ustrezno uredimo kartice. Bistvena je omejitev, da je dovoljeno zamenjati le sosednji kartici. Računalniško ozadje naloge je urejanje z mehurčki

Primer 3: Kriptografija – skritopis



Slika 11: Naloga s tekmovanja Bober – golobi z dolgim nosom

Utemeljitev: Nalogo golobi z dolgim nosom povežemo z aktivnostjo kriptografija – skritopis. Naloga od učencev zahteva, da odkrijejo postopek, po katerem je bober Matjaž zašifriral svoje sporočilo Alenki, in nato z enakim postopkom odšifrirajo Alenkin odgovor. Računalniško ozadje naloge je šifriranje sporočil.

Zaključek

Raziskave po svetu kažejo, da je gradiva CS Unplugged in metodo za poučevanje računalništva smiselno uporabiti v drugem triletju osnovne šole ter da so gradiva primerna za nivojski pouk (Thies in Vahrenhold, 2013). V Sloveniji še nismo izvedli kontroliranega poskusa uporabe metode poučevanja računalništva brez računalnika s preverjanjem znanja. Preliminarne študije, ki zajemajo izkušnje z delom z nadarjenimi učenci, in poletne šole so potrdile, da računalništvo brez računalnika uspešno motivira učence med 9. in 11. letom starosti za računalniške teme. Več eksperimentalnih artefaktov bomo dobili z opazovanjem učnega procesa med izvajanjem prihodnjih poletnih šol. Učne aktivnosti smo analizirali skladno s prilagojeno Bloomovo taksonomijo (Fuller et al., 2007). Ugotavljamo, da se

v aktivnostih interpretacijska dimenzija dopolnjuje z dimenzijo izdelovanja. V aktivnostih so največkrat zajeti kognitivni procesi razumevanje, uporaba in analiza. Analiza odgovorov učencev z uporabo taksonomije SOLO je potrdila, da so gradiva CS Unplugged primerna za doseganje učnih ciljev na višjih taksonomskih ravneh SOLO in omogočajo prilagoditve učnih gradiv učenčevemu znanju (Thies in Vahrenhold, 2013).

Literatura

ACM-tekmovanja – Bober. O Bobru. Pridobljeno 22. 2. 2014 s <http://tekmovanja.acm.si/bober>

Batagelj, V., Westerbach, R., Gerlič, I., Krapež, A., Zamuda, S., & Muršec, S. (2002). *Učni načrt za izbirni predmet Računalništvo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Bell, T., & Newton, H. (2013). Using Computer Science Unplugged as a teaching tool. V C. Angeli, D. Kadijevich, & C. Schulte (ur.), *Improving Computer Science Education*. New York: Routledge.

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). *Computer science unplugged: school students doing real computing without computers*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s <http://csunplugged.org/sites/default/files/papers/Unplugged-JACIT2009submit.pdf>

Bell, T., Witten, H. I., & Fellows, M. (2012). *Računalništvo brez računalnika*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s http://csunplugged.org/sites/default/files/books/CS_Unplugged-Slovenian_Dec2012.pdf

Berry, M. (2013). *Computing in the national curriculum, A guide for primary teachers*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s <http://www.computingschool.org.uk/data/uploads/CASPrimaryComputing.pdf>

Černe, M. (2013). *Računalniški koncepti v nalogah s tekmovanja Bober*. Diplomsko delo 1. bolonjske stopnje. FRI UL. Pridobljeno 22. 2. 2014 s http://eprints.fri.uni-lj.si/2123/1/%C4%8Cerne_M-1.pdf

Demšar, I., & Demšar, J. (2013). Računalništvo brez računalnika. V M. Juriševič (ur.), *Motiviranje nadarjenih učencev za učenje naravoslovja: zbornik povzetkov* (str. 38). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Demšar, J. (2012). bober.pdf, neobjavljeno.

Feaster, Y., Segars, L., Wahba, S. K., & Hallstrom, J. O. (2011). Teaching CS unplugged in the high school (with limited success). V *Proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (str. 248–252). New York: ACM.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Pridobljeno 1. 2. 2014 s <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>

Fuller, U., Johnson, C. G., Ahoniemi, T., Cukierman, D., Hernán-Losada, I., Jackova, J., Lahtinen, E., Lewis, T. L., McGee Thompson, D., Riedesel, C., & Thompson, E. (2007). *Developing a computer science-specific learning taxonomy*. Pridobljeno 22. 2. 2014, s <http://kar.kent.ac.uk/23997/1/TaxonomyFuller.pdf>

Čagran, B., Ivanuš Grmek, M., & Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-R8GQCBBH/dfcf1a87-3127-46fe-bd2a-7e3912a680df/PDF>

Krajnc, R., Drinovec, A., Brodnik, A., Pesek, I., Nančovska Šerbec, I., Demšar, J., Žerovnik, A., & Lokar, M. (2014). *Program osnovna šola Računalništvo, neobvezni izbirni predmet, Učni načrt, delovna različica*.

Manabe, H., Kanemune, S., Namiki, M., & Nakano, Y. (2011). CS Unplugged assisted by digital materials for handicapped people at schools. V I. Kalaš & R. Mittermeir (ur.), *Informatics in Schools. Contributing to 21st Century Education* (str. 82–93). Heidelberg: Springer.

Taub, R., Armoni, M., & Ben Ari, M. (2012). *CS Unplugged and Middle-School Students' Views, Attitudes, and Intentions Regarding CS*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/taub-cs-unplugged-toce-12.pdf>

Thies, R. A., & Vahrenhold, J. (2012). Reflections on outreach programs in CS classes: learning objectives for »unplugged« activities. V *Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education (SIGCSE ,12)* (str. 487–492). New York: ACM.

Tucker, A., Deek, F., Jones, J., McCowan, D., Stephenson, C., & Verno, A. (2003). *A model curriculum for K-12 computer science: Final report of the ACM K-12 task force curriculum committee*. Pridobljeno 22. 2. 2014 s http://www.acm.org/education/curric_vols/k12final1022.pdf

Vidra.si. (2012). Učne ure – Vidra. Pridobljeno 22. 2. 2014, s <http://vidra.fri.uni-lj.si/>

Zaviršek, M. (2013). *Analiza aktivnosti za učenje računalništva brez računalnika*. Diplomsko delo 1. bolonjske stopnje. PeF UL. Pridobljeno 22. 2. 2014, s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1837/1/DIPLOMA_ZAVIRSEK.pdf

RAZUMEVANJE VEDENJA IN NEGATIVNI SOCIALNI KAPITAL

Nataša Zrim Martinjak
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek izpostavi negativni socialni kapital, ki prispeva k razumevanju težavnega vedenja v različnih manifestacijah. Negativni socialni kapital je temna stran socialnega kapitala in nastopa proti njegovi socialni podobi. Prispevek gradi na tezi, da je socialni kapital odnosni konstrukt, ki se kaže skozi vedenje posameznika. Glede na to, da smo ljudje katalizatorji našega socialnega kapitala, ki ima pomembne vplive na številne fenomene in vedenjske pojave, razmišljanje v okviru tega koncepta prinaša metodično uporabnost in opozarja na vezi, ki slepijo. Glavno vprašanje prispevka je, uporabnost indikatorjev (negativnega) socialnega kapitala pri metodičnem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela, kadar se vedenje posameznika manifestira v motečih socialnih težavah. Prispevek poudarja povezanost in soodvisnost različnih indikatorjev, ki se kažejo v različnih dimenzijah in oblikah socialnega kapitala, in ki rezultirajo v različnih socialnih učinkih in pojavnih oblikah. Sklepne ugotovitve pokažejo na metodične možnosti, ki izhajajo iz sporočilnosti negativnega socialnega kapitala.

Ključne besede: razumevanje vedenja, manifestacija vedenja, negativni socialni kapital, indikatorji socialnega kapitala, vzgoja in izobraževanje

Understanding of the behaviour and the negative social capital

Abstract

This contribution exposes the concept of negative social capital, which aids in understanding difficult behaviour in different manifestations. Negative social capital is the dark side of social capital, which acts against its social image. This contribution represents the thesis that social capital is a relational construct that represents itself through the behaviour of an individual. Considering the fact that people are the catalysts of our social capital, which has important influences on numerous phenomena and behavioural occurrences, deliberation in the frame of the concept brings a methodical applicability. The crucial question of the contribution is indicators' applicability of (negative) social capital in the methodical planning of educational work when the behaviour of an individual manifests in interfering social difficulties. The contribution stresses the connectedness and interdependence of various indicators that present themselves in different dimensions and shapes of the social capital, and also result in different social effects and appearances. Final conclusions indicate methodical possibilities that result from the message of negative social capital.

Keywords: understanding of the behaviour, manifestation of the behaviour, negative social capital, indicators of the social capital, education.

Uvod

Vedenje, ki se manifestira skozi pojavne oblike, ki jih umeščamo med moteče socialne težave, je tisto, ki nam v vzgoji in izobraževanju povzroča veliko težav, negotovosti zaradi neznanja ob ukrepanju in obremenitev. Sprašujemo se, kaj nam lahko pomaga pri razumevanju vedenja. V prispevku prikažemo dodano vrednost koncepta socialnega kapitala skozi sorazmerno nepoznan negativni socialni kapital. Gre za neuporabljeno temno stran koncepta, ki sicer generalno sprejeto prinaša koristi posamezniku, skupinam in družbi. Tudi pregled literature (Healy et al., 2001; Pretty et al., 2001; Putnam, 1993; Putnam, 2000; Woolcock et al., v Putnam, 2002) pokaže, da bistveno več pozornosti zaseda svetla, socialna stran koncepta. Z deskriptivno metodo, skozi teorijo koncepta socialnega kapitala (prav tam; Field, 2003) in posamezne indikatorje socialnega kapitala (Fukuyama, 1995; Grootaert, 1998; Uphoff, 2000; Wood et al., 2011; Pretty et al., 2001; Putnam, 2000, 2002) prikaže njihov pomen za razumevanje koncepta, ki ga aplicira na področje razumevanja vedenja. Cilji prispevka so prikazati in opozoriti na pomen negativnega socialnega kapitala za razumevanje vedenja ter uporabnost indikatorjev (negativnega) socialnega kapitala v metodiki vzgojno-izobraževalnega dela.

Glavno vprašanje je uporabnost indikatorjev (negativnega) socialnega kapitala pri metodičnem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela, kadar se vedenje posameznika manifestira v motečih socialnih težavah. Vedenje odraža različna ozadja, ki pogosto ostanejo nerazkrita ali nerazumljena. Izhajamo iz teze, da je vedenje prikaz odnosov in medosebnih transakcij, v katerem ima negativni socialni kapital večjo sporočilnost in moč kot pozitivni socialni kapital, ki ga pri delu s posamezniki s socialnimi težavami navadno zasledujemo, saj je razumljen kot potencial, možnost in priložnost posameznika v pozitivnem pomenu. Prav negativni socialni kapital pojasnjuje konflikten odnos med posameznikom in socialnim okoljem ter se pokaže skozi kompleksnost in v lasti odnosov.

Kaj je socialni kapital? Socialni kapital skozi indikatorje

Najpreprostejša ideja pravi, da je socialni kapital »odnosni konstrukt« (Field, 2003, str. 139) in korist, ki jo najdemo v posameznikovih medosebnih odnosih in socialnem vedenju posameznika. Kot družbeni in individualni vir se manifestira z medosebnimi odnosi (Zrim Martinjak, 2003) in mrežno strukturo posameznika in družbe. Glede na to je razumljen kot potencial in priložnost posameznika ali družbenih skupin. Vsakič znova (Pretty et al., 2001) je pojem socialni kapital ujet v ideji, da so socialne vezi najpomembnejša osnova za preživetje.

Najširše pa lahko socialni kapital opredelimo kot vse komunikacijski sisteme. Tako je to (Uphoff, 2000) seštevek številnih različnih socialnih, psiholoških, kulturnih, kognitivnih, zakonskih in sorodnih pridobitev, ki povečujejo »vzajemno koristno sodelovalno vedenje« (prav tam, str. 216). Ključni elementi socialnega kapitala so: zaupanje, vzajemnost, socialne mreže, norme, participacija, skupni cilji in aktivnosti (Wood et al., 2011). Posamezni indikatorji nikoli ne nastopajo sami zase in kot taki niso zadostni. Pri socialnem kapitalu vedno govorimo o kombinaciji in medsebojnem vplivanju več indikatorjev. Najdemo pa v literaturi enačenje socialnega kapitala tudi samo z enim indikatorjem, npr. socialni kapital je zaupanje (Fukuyama, 1995).

Grootaert v svojem delu *Social capital the missing link* (Grootaert, 1998) predstavlja seznam 51 indikatorjev socialnega kapitala, ki se uporabljajo v empiričnih raziskavah. Med njimi so npr.: število in oblike združenj, obseg članstva, stopnja zaupanja v vlado, podporne socialne mreže, odstotek politično ali ekonomsko diskriminirane populacije, indeks korupcije, socialna mobilnost, stopnja umorov in samomorov, stopnja kriminala, odstotek ločitev in enostarševskih družin, odstotek nezaposlenosti med mlajšo populacijo, neodvisnost sodnega sistema idr.

Pregled literature (Cattell, 2001; Cohen, v Grix, 2001; Fukuyama, 1995; Pretty et al., 2001; Putnam, 2000, 2002) pokaže, da sta v definiranju in raziskovanju najpogostejše uporabljena indikatorja socialnega kapitala zaupanje in socialne mreže, sledijo princip vzajemnosti, sodelovanje, skupna pravila, norme in vrednote. Najpogostejše se uporabljajo spodaj opisani indikatorji v različnih povezavah, med katerimi vsak pomembno sooblikuje socialni kapital posameznika ali skupine. Pojavljajo se še drugi, tudi pomembni, kot so npr.: aktivno državljanstvo, strpnost, timsko delo, konstruktivno komuniciranje, socialne veščine, a redkeje.

Socialne mreže in skupine so oblika socialnih izmenjav in interakcij ter kot take pomembna manifestacija socialnega kapitala. Gre za skupek med seboj povezanih enot, ki jih oblikujejo odnosne povezave med vključenimi akterji. Ni pomembno le, kaj znaš, ampak tudi koga poznaš, saj ima socialni kapital koristi za tiste, ki »delujejo z namenom« (Burt, 2001; Lin, 2001). Pri veliko avtorjih (Cattell, 2001; Gamarnikow et al., 1999; Morgan, 2000; Pretty et al., 2001; Putnam, 2000) so socialne mreže opredeljene med najpomembnejšim premoženjem, ki ga posameznik lahko ima. Omogočijo mu dostop do moči, informacij, znanja, drugih socialnih mrež, kar zagotavlja dostop do ugodnosti posameznika in je pomembno za kakovost njegovega življenja. Socialne mreže in poznanstva, ki jih imamo, in to, kje živimo, nas pomembno determinirajo. V socialnih mrežah, ki spodbujajo pomoč skupini

ali posamezniku, sta zaupanje in skrb za drugega na visoki ravni. Posameznik deluje z zavestjo, da bo njegov prispevek koristil vsem, tudi njemu. Socialne povezave se oblikujejo spontano z igro, v šoli, v vrstniški skupini in pri delu. Lepilo (Cohen et al., 2001), ki veže socialne mreže, vsebuje skupne interese, delovne naloge in zaupanje. Zanje so značilni stalna komunikacija, vezi, zaupanje in nesebičnost (prav tam), čeprav so namenjeni posamezne skupine različni.

Zaupanje je temeljna človekova potreba, ki se razvije iz občutka in prepričanja, da se lahko zanesesh na drugega in mu verjameš, da bo naredil, kar se od njega pričakuje. Z vzajemnim zaupanjem se ustvarja socialno pričakovanje zaupanja. To pa je mazivo v socialnih odnosih. Zaupanje se dolgo časa pridobiva, hitro pa se ga izgubi. Običajno razlikujemo dve vrsti zaupanja: zaupanje do posameznikov, ki jih poznamo, in zaupanje do posameznikov, ki jih ne poznamo. Ta izvira iz našega zaupanja v znano socialno strukturo. Prva vrsta zaupanja je omejeno zaupanje v majhnem krogu znanih ljudi, tj. med člani družine. Ne vedeti, komu se lahko zaupa in koliko, omejuje zaupanje (Krishna, 2000). Zaupanje med znanimi posamezniki preide v zaupanje do tujcev in zaupanje do širše socialne strukture. V družbah z visoko stopnjo zaupanja je zaupanje visoko tudi med posamezniki, ki niso v medsebojnih odnosih, kar je trden temelj za socialni kapital (Fukuyama, 1995).

Socialno zaupanje izhaja iz dveh povezanih virov (Putnam, 2000), in sicer iz norm vzajemnosti in socialnih mrež. Putnam govori o zaupanju kot konceptu z več obrazy, ki je vezan na ‚prijeten in neprijeten‘ strah; prvi je prisoten v intimnih socialnih mrežah, medtem ko drugi predstavlja splošno zaupanje med drugimi člani skupnosti (Putnam, 2000).

Cohen (v Grix, 2001) pravi, da uporaba socialnega kapitala predstavlja šest različnih oblik zaupanja, in sicer: medosebno zaupanje, socialno solidarnost, splošne norme vzajemnosti, zaupanje v legitimnost institucionalnih norm, zaupanje, da bo to motiviralo dejanja institucionalnih akterjev in državljanov (socialno solidarnost), ter prenos kulturne tradicije, modelov in vrednot. Tudi drugi raziskovalci se strinjajo, da obstaja več oblik zaupanja, pri čemer je najosnovnejša delitev na osebno in profesionalno zaupanje, iz katerih vedno izhaja fokus vedenja posameznika, tj. glede na zasledovan cilj (Lewicki et al., v Bartkus et al., 2009).

Najbolj poglobljeno se je z zaupanjem ukvarjal Fukuyama (1995). Opredeljuje ga kot krožno izmenjavo med ljudmi, zaradi katere je mogoče sodelovanje. Zaupanje je pričakovanje, ki nastaja v skupnosti z običajnim, s poštenim, sodelovalnim vedenjem, ki temelji na skupnih normah. Njegovo delo Trust (1995) izpostavlja zaupanje kot edini indikator prisotnosti socialnega kapitala,

ju enači in pravi, da je socialni kapital »zmožnost, ki izhaja iz prevladovanja zaupanja v družbi ali v njenih določenih delih« (Fukuyama, 1995, str. 26). Glavna težava družb z nizko stopnjo zaupanja je (Coleman, v Fukuyama, 1995) primanjkljaj v socialnem kapitalu, v sposobnosti posameznikov, da delajo skupaj za skupne namene skupin in organizacij. »Zaupanje ima zelo pomembno pragmatično vrednost, /.../ je pomembno mazivo socialnega sistema. Je ekstremno učinkovito; prihrani številne težave z visoko stopnjo zanesljivosti na svet drugih ljudi. Žal to ni proizvod – izdelek, ki bi se ga lahko kupilo« (Arrow, v Fukuyama, 1995, str. 151–152).

Princip vzajemnosti in izmenjave pomeni, da če prejmemo nekaj od drugih, se pričakuje, da bomo nekaj vrnili v zameno, in nasprotno, če smo nekaj dali, tudi pričakujemo nekaj v zameno. Coleman (1990) in Putnam (1993) razlikujeta dve vrsti vzajemnosti. Specifična recipročnost se odraža v sočasnih, enakovrednih izmenjavah mnenj. Difuzna, razpršena recipročnost pa referira v odnosih izmenjave neopazno, toda čez čas se povrne in pokaže v harmoniji. Norme vzajemnosti so pogoj, da posameznik naredi nekaj za drugega brez pričakovanja takojšnjega povračila, ker verjame, da je njegovo solidarnostno dejanje le del verige, od katere ima v zanj pomembnih situacijah tudi sam koristi. Drugemu bo pomagal danes, ker verjame, da bo ta drugi ali nekdo drug njemu pomagal enkrat v prihodnosti.

Sodelovanje je povezano s pričakovanji, ki jih imamo do drugih, do njihovega vedenja in vedenja vseh nas v posameznih situacijah. Ko so različna pričakovanja usklajena in komplementarna, je sodelovanje mogoče. Ko so pričakovanja nezdružljiva, različna in neodvisna drug od drugega, je sodelovanje oteženo. Sodelovanje krepi občutek dolžnosti, patriotizem, idealizem (Cohen et al., 2001). Sodelovanje je povezano z zaupanjem in vzajemnostjo.

Skupna pravila, norme in vrednote so vzajemno sprejete za vedenje, ki nadomesti individualne interese s skupnimi. Formalna in neformalna socialna pravila so posameznikov vodič v njegovem vedenju v socialni mreži. Posameznik vlaga svoje zaupanje v kolektivne ali skupinske aktivnosti z vednostjo in s pričakovanjem, da bodo tudi drugi naredili enako. Taylor (1982, v Pretty et al., 2001) to imenuje pravila igre, Coleman (1990, v prav tam) govori o notranji morali socialnega sistema, Elster (1989, v prav tam) o cementu družbe, Collins et al. (1991, v prav tam) pa o bazični vrednosti zaupanja. Vsi reflektirajo strinjanje posameznika s posredovanjem ali z nadzorom njegovega vedenja. Norme določajo prioritete in navajajo delovanje posameznika. Pravila s pogodbo določajo pozitivne ali negativne sankcije za posameznikovo vedenje.

Dimenzije in oblike socialnega kapitala

Socialni kapital ima kompleksno naravo in kot tak v okviru svojih posameznih elementov tudi pomembno vpliva na posameznikovo vedenje (Ostrom, v Batkus et al., 2009). Kompleksnost elementov socialnega kapitala nam pomaga razumeti Uphoffova (2000) strukturna razčlenitev socialnega kapitala, ki upošteva in povezuje različne indikatorje socialnega kapitala.

Uphoff (2000) razlikuje dve temeljni, med seboj povezani dimenziji socialnega kapitala:

1. strukturna, ki združuje številne oblike socialnih organiziranj, posebej vloge, pravila, primere, postopke, širok razpon socialnih mrež, ki vplivajo na socialno organiziranost, horizontalne in vertikalne povezave ter prispevajo k sodelovanju in vzajemni koristi kolektivnega oz. skupinskega delovanja. Primer je npr. glasbena skupina. Iz te oblike izhajajo specifične oblike dimenzij glede na tip organizacije, in sicer so to horizontalne organizacije v primerjavi z vertikalnimi in heterogene v primerjavi s homogene organizacijami, formalne v primerjavi z neformalnimi organizacijami;
2. kognitivna, ki izhaja iz mentalnih procesov, kot ideje, ki so podkrepljene s kulturo, z ideologijo, normami, vrednotami in s prepričanji, ki vplivajo na civilno kulturo, zaupanje, solidarnost, sodelovanje in prispevajo k sodelovalnemu in vzajemno koristnemu vedenju.

Strukturno in kognitivno dimenzijo socialnega kapitala Uphoff (prav tam) nadalje deli na primarne in sekundarne oblike ter skoznje predstavlja konkretne vire, ki krepijo socialni kapital in oblikujejo vedenje.

Primarne oblike strukturnega socialnega kapitala so: 1) vloge (formalne in neformalne), pravila (eksplicitna in implicitna), ki podpirajo osnovno funkcioniranje in aktivnosti, potrebne za kolektivno akcijo, kot so: a) sprejemanje odločitev (načrtovanje in evalviranje) – doseganje cilja, b) viri aktivacije in vodenja – adaptacija, c) komunikacija in koordinacija – integracija, in d) reševanje konfliktov – vzdrževanje; 2) socialni odnosi – splošni in specifični modeli izmenjav in sodelovanja, ki vključujejo materialne in nematerialne dobrine ter pospešujejo vzajemno koristno kolektivno oz. skupinsko delovanje.

Sekundarne oblike strukturnega socialnega kapitala so: 1) postopki – procesi in rutine, ki z vlogami in s pravili skrbijo, da so ta širše sprejeta in razumljena; 2) prejšnji primeri, ki zagotavljajo veljavnost in vrednost vlog, pravil in postopkov. Ti povečujejo verjetnost, da bodo posamezniki delovali na način, ki bo sprejet in učinkovit – npr. sankcija krepí in uravnava dispozicije za

kolektivno oz. skupinsko delovanje. Vedenje drugih je predvidljivejše, kar spodbuja sodelovanje.

Primarne oblike kognitivnega socialnega kapitala so: 1) orientacija k drugim – kako naj bi mislili o drugih in se do njih vedli – ki se deli na: a) zaupanje in vzajemnost v odnosu z drugimi, kar se kaže v normah vzajemnosti in vrednoti, da si zaupanja vreden in da so zaupanja vredni tudi drugi. To spodbuja učinkovito sodelovanje, ki ne potrebuje posebnih dogovorov; in na b) solidarnost v odnosu do drugih, kar se kaže v normi ‚pomagati drugim‘, v vrednoti ohranjanja solidarnosti tudi v večjih skupinah, v dobrohotnem in lojalnem vedenju do vseh v večji skupini, in v prepričanju, da bodo tudi drugi vzdrževali solidarnost in bili pripravljeni pomagati drugim. To spodbuja, da je sodelovanje splošno zaželeno; 2) orientacija k akciji – kako naj bi se vedli – se deli na: a) sodelovalno vedenje do drugih, kar se kaže v normah sodelovanja, vrednoti o sodelovanju z drugimi za skupno dobro, sodelovalno naravnani drži, pripravljenosti ustreči, se prilagoditi, sprejeti naloge za skupno dobro in v prepričanju, da bodo tudi drugi sodelovalno naravnani in bo sodelovanje uspešno. To vodi v pričakovanje, da bodo tudi drugi učinkovito sodelovali; b) plemenitost, velikodušnost do drugih, kar se kaže v normah altruističnega vedenja, ki prispeva h koristi za drugega, vrednoti o velikodušnosti do drugih, drži velikodušnosti, ki je dobra, naravna in koristna za vse, in v prepričanju, da bodo tudi drugi velikodušni. To vodi v pričakovanje, da se vrline vedno povrnejo, če ne takoj, pa pozneje. Posamezni indikatorji (vedenja) so medsebojno odvisni, začne se z zaupanjem in s sodelovanjem, ki sta vzajemna, medsebojno odvisna in okrepljena, kot sta pozneje solidarnost in velikodušnost.

Sekundarne oblike kognitivnega socialnega kapitala so: številne norme, vrednote, drže in prepričanja, ki se ujemajo ter spodbujajo primarne oblike in orientacije, kot so: poštenost, odkritost, vključenost, demokratičnost, skrb za prihodnost, npr. naslednje generacije (prav tam).

Negativni socialni kapital

Socialni kapital ima tudi neugodne učinke. V negativni pojavnosti se najbolj eksplicitno kaže skozi vedenje, ki je posamezniku in skupini v pomoč pri doseganju slabih namenov. Tako ni nujno in ne drži, da posameznik z vedenjskimi in s socialnimi težavami sploh nima socialnega kapitala, kot se preveč poenostavljeno pogosto sliši. Navadno ima posameznik socialni kapital, a je ta negativen, tak, ki mu sicer prinaša neke koristi, vendar ne pozitivnih socialnih v smislu socialne vrednote. V teh primerih njegova vrednotna konotacija pretehta na stran negativnega. Socialni kapital na

pojav lahko vpliva pozitivno ali negativno in v tem primeru je del njega. Problem lahko rešuje ali pa je del problema. Socialni kapital ima svetlo socialno in temno protisocialno stran. Ima pozitivne, koristne in negativne, škodljive učinke. Poznamo slabe (npr. organizirani kriminal) in dobre (npr. prostovoljno delo) pojavne oblike socialnega kapitala. Po Fukuyama je negativna stran socialnega kapitala njegov maligni potencial (1995, v Field, 2003). Negativni socialni kapital preide od javnega dobrega na 'klubsko' dobro (npr. klan). Solidarnost v okviru skupine lahko zniža sposobnost posameznikov za sodelovanje z drugimi zunaj skupine, kar je negativni učinek medsebojne povezanosti.

Kadar je socialni kapital uporabljen s slabimi nameni, govorimo o njegovih negativnih učinkih. Zato moramo razumeti namene in učinke socialnega kapitala. Npr. socialna mreža je lahko koristna za pripadnike te mreže, medtem ko je lahko za druge škodljiva. Skupno večini primerov je to, da se socialni kapital ene skupine uporabi proti drugi skupini ali omejeno za lastne interese posameznika.

Pomembno je razlikovati med prosocialnimi in protisocialnimi učinki ter posledicami vsakega vedenja. Med pozitivnimi prosocialnimi učinki socialnega kapitala najdemo vzajemno podporo, sodelovanje, zaupanje, institucionalno učinkovitost in med negativnimi oz. protisocialnimi učinki npr. izključevanje, škodoželjnost, vandalizem, konfliktnost, sektaštvo, etnocentrizem, korupcijo.

Cohen et al. (2001) v povezavi z negativnim socialnim kapitalom govori o vezeh, ki slepijo. Socialni kapital, ki člane skupine med seboj povezuje z namenom dobrega dela, lahko deluje tudi pristransko, izolirano z omejeno resnico, nezaupljivo do drugih in celo goljufivo. Lojalnost in zaupanje v skupini lahko podpirata sodelovalno moč za doseganje destruktivnih ciljev, ki v širšem socialnem svetu veljajo za abnormalne ali celo zlobne. Potencialno temna, protisocialna stran socialnega kapitala vključuje: 1) pospeševanje in podpiranje vedenja, ki zavira in ne pospešuje ekonomske udeležbe; 2) delovanje kot ovira socialnemu vključevanju in socialni mobilnosti; 3) ločevanje namesto povezovanja skupnosti oz. družb; 4) pospeševanje namesto reduciranja kriminala, nizki izobraževalni dosežki, vedenje, škodljivo za zdravje; (5) vzdrževanje in proizvajanje socialne neenakosti.

Značilnosti negativnega socialnega kapitala, kot jih navaja Streeten (2002), pa so naslednje: 1) socialne mreže in interakcije so lahko vzrok za nelegitimnost, podkupovanje, korupcijo, nepotizem in kriminal; vsem tem je skupno zatiranje drugih socialnih skupin; 2) nekatere socialne skupine namesto socialne kohezije spodbujajo konflikt; 3) pridobivanje koristi

z ogrožanjem drugih; 4) odnosi na dolgi rok (npr. rezervirane službe za prijatelje in sorodnike) so lahko ovira za ekonomski napredek; 5) socialne mreže in združevanja lahko vodijo v socialno izključevanje; 6) država, ki preveč pogojuje zasebno življenje, uničuje socialni kapital.

Sodobne študije (Portes, 2000) ugotavljajo vsaj štiri negativne učinke socialnega kapitala, in sicer: 1) izključevanje »nečlanov«; 2) prevelike zahteve do članov skupine; 3) omejevanje posameznikove svobode; 4) upadanje izenačenih norm.

Field (2003) ugotavlja, da se negativni učinki socialnega kapitala kažejo v dveh smereh: 1) socialni kapital lahko spodbuja socialno neenakost; 2) socialni kapital lahko spodbuja protisocialno vedenje. Field (prav tam) nadalje navaja dve obliki socialne neenakosti, ki sta povezani s socialnim kapitalom: 1) na splošno so najbogatejši in najbolj izobraženi tisti, ki imajo največ povezav; 2) obstajajo kvalitativne razlike med posameznikovimi socialnimi mrežami. Protisocialno vedenje je posledica perversnih namenov uporabe socialnega kapitala. Gre za primere, kadar je perversnost nameren cilj nekega delovanja na podlagi zlorabe socialnega kapitala, pri čemer se najbolj zlorabljeno izkazuje zaupanje, npr. organizirani kriminal, prodaja drog, spolne zlorabe, izsiljevanje pod krinko zaščite dejavnosti in družine.

Negativni socialni kapital je utelešen v socialnih strukturah, ki imajo destruktivne namene združevanja, kot so npr.: tolpe, mafije, teroristične skupine, bande, vandalistične skupine. Kot tak je utelešen tudi v drugih skupinah, združbah, navezah, povezavah, ki imajo destruktivne namene združevanja, npr. ustvarjanje konfliktov, nasprotovanje, opozicioniranje, izključevanje, kar govori o veliki razširjenosti oz. prisotnosti tudi v tistih oblikah, ki so bliže večini posameznikom, npr. delovni kolektivi.

Še posebej vedenjskim in socialnim težavam, ki se kažejo okolju skozi vztrajno neprimerno, moteče, težavno, nesprejemljivo ali nespretno, so blizu legla negativnega socialnega kapitala. Ta je namreč značilen za rizična in destruktivna vedenja. V nevarnosti je torej vedenje rizičnih mladih in tistih, ki že prestopajo meje, saj se nanje negativni socialni kapital »bolj lepi«. Vsi imamo potrebo po socialni vključenosti, po pripadnosti neki socialni skupini. Rizični mladi imajo manj pravih socialnih priložnosti, manj skupin, ki prinašajo pozitivne socialne učinke, in iz teh so tudi hitreje izključeni. Tako se zaradi svoje rizičnosti ali že težavnega vedenja srečajo z neko pojavno obliko negativnega socialnega kapitala, ki je zanje bolj past kot kapital. V tem povezovanju dobijo potrditve, so pomembni, imajo svoje mesto, sogovornike, imajo naloge, izkazano zaupanje, da bodo naredili pričakovano, itn. A to so v resnici tiste vezi, ki po Cohen et al. (2001) slepijo,

saj negativni socialni kapital spodbuja težavno vedenje (Field, 2003) v različnih manifestacijah. Zato je zelo pomembno prepoznavanje značilnosti in namenov posameznih skupin, v katere je vključen posameznik s težavnim vedenjem, ker nosijo pomembno sporočilo za razumevanje vedenja v smislu pasti, odvisnosti, ujetosti, lojalnosti in koristi.

Metodična uporabnost spoznanj o negativnem socialnem kapitalu

Kaj prinašajo spoznanja o negativnem socialnem kapitalu in posamezni indikatorji neposrednemu vzgojno-izobraževalnemu delu?

Mladi sami pogosto ne znajo in niso pripravljeni tvegati in stopiti iz znane, 'varne' situacije, čeprav jim ta socialno v resnici ne koristi in je slepilo. Njihov pogled na izhod iz znane situacije je omejen z znano situacijo in s članstvom, ki jih potrjuje v pripadnosti in kot pomembne. Biti član skupine pomeni (Coulon, v Peret Clermont, 2004) deliti skupen svet, imeti vzajemno perspektivo in skupno razumevanje realnosti. Članstvo v marginalni skupini je v primerjavi z drugimi skupinami eksplicitno povezano z iniciacijo, je zaslužno ter izkazuje razumevanje in upoštevanje pravil, kar pogojuje vrednost zaupanja.

Boeck (2009) v povezavi med mladimi in negativnim socialnim kapitalom ugotavlja, da je premik tisti, ki je ključen za nove priložnosti in možnosti. Avtor opisuje značilno ujetost v t. i. «varen» prostor s prispodobno pristanišča in z značilnostmi t. i. statičnega socialnega kapitala, iz katerega je nujno treba izpluti, da mladi pridobijo nove priložnosti in identitete ter da vstopijo v interakcije z drugimi, z različnimi skupinami mladih in odraslih. To je pogoj za t. i. dinamični socialni kapital, ki daje več možnosti za premik iz t. i. ujetosti.

Najbolj znana tovrstna delitev v smislu priložnosti in možnosti je Putnamova (2000) delitev socialnega kapitala na dve obliki, katerima je Woolcock (v Healy et al., 2001) dodal še tretjo. Premostitveni oz. vključujoči socialni kapital se kaže v povezovanju različnih socialnih skupin in predstavlja heterogeno povezanost. Z metaforo ga opisuje kot »WD-40« (Putnam, 2000, str. 23). Prisoten je v odnosih med oddaljenimi prijatelji, kolegi in združenji. Karakterizirajo ga šibkejšje vezi, manj goste, raznovrstne, značilen je za poslovne zveze in poznanstva. Pomemben je za informacije o npr. zaposlitvi, izobraževanju. O pomenu šibkih socialnih vezi je Granovetter v svojem prispevku *The strength of weak ties* govoril že leta 1973. Te predstavlja kot pomembne vire za mogoče mobilne priložnosti, saj slonijo na poznanstvih, ki so zelo pomembna za pridobitev informacij in priložnosti, pomembnih za posameznikov razvoj (Putnam, 2002). Skoraj dve desetletji pozneje Burt (2001) razširi Granovetterjevo idejo in razvije koncept strukturnih lukenj.

Vezivni oz. izključni socialni kapital predstavlja močne vezi in homogene povezave, npr. v družini, med sorodniki. Z metaforo ga opisuje kot »super lepilo« (Putnam, 2000, str. 23). Gre za rezervirani socialni kapital, ki je vezan na odnose v sorazmerno homogenih skupinah, kot so družinski člani in prijatelji, utelešen je v vsakodnevnih odnosih, kot so npr. pomoč pri varstvu otroka, skrb ob bolezni, praznovanja. Njegova karakteristika so močne vezi. Primere tega socialnega kapitala najdemo tudi v cerkvenih in narodnostnih združenjih. Zaradi učinka izključnosti – biti član, pripadati – ima lahko negativne učinke in se v skrajnih primerih (sekte) umešča med temne strani socialnega kapitala (Putnam, 2000). Povezovalni socialni kapital se navezuje na odnose med posamezniki in skupinami iz različnih družbenih slojev po hierarhiji. Kjer so moč, socialni status in blaginja dostopni različnim skupinam, socialne mreže zagotavljajo dostop do institucij moči. Woolcock, ki povezovalni socialni kapital dodaja prvima dvema oblikama, pravi, da gre za kapacitete vzvodnih virov, idej in informacij med formalnimi institucijami in skupnostjo (Healy et al., 2001) – imeti dostop do različnih oblik socialnega kapitala v različnih življenjskih obdobjih, prispeva h kakovosti posameznikovega življenja.

Zaključek

Iz spoznanj o posameznih indikatorjih socialnega kapitala, dimenzijah, oblikah in o negativnem socialnem kapitalu lahko sklenemo, da mladi s težavnim vedenjem potrebujejo več priložnosti, več različnih socialnih okolij. Strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju moramo razumeti vključenost posameznika v njegove socialne mreže, vloge in pravila ter v namen posamezne skupine. Različnost in medsebojna odvisnost posameznih indikatorjev socialnega kapitala nas opozarjata na zapleten odnosni konstrukt, ki se v zahtevnejših, težje razumljivih vedenjskih manifestacijah odraža skozi njegovo negativno stran. Glede na najpogostejšo naravo odnosov, tj. koristnost, je socialnega kapitala v njegovi pozitivni socialni funkciji veliko manj, kot bi si ga želeli. Pomembno sporočilo strokovnjakom, ki delajo na področju težavnega vedenja, je, da socialni kapital, še posebej v kontekstu težavnega vedenja, ni tako zelo socialen, kot izhaja iz samega pojma. Bistvo socialnega kapitala v kontekstu težavnega vedenja je negativni socialni kapital. Prikazali smo pomen indikatorjev socialnega kapitala za razumevanje kompleksne teorije koncepta socialnega kapitala in z aplikacijo na področje razumevanja vedenja njihovo uporabnost pri razumevanju vedenja ter v metodiki vzgojno-izobraževalnega dela. Negativnost, ki se manifestira v vedenju, izhaja iz močnih temeljev zaupanja, močnih vezi povezovanja, jasnih pravil, sprejetih skupnih vrednot, vzajemnosti, kar so tudi podlage vsakega učinkovitega metodičnega ravnanja, še posebej

pri težavnem vedenju. Metodično načrtovanje dela na temeljih, ki jih gradijo indikatorji (negativnega) socialnega kapitala, je nauk, ki nam ga sporoča koncept socialnega kapitala iz negativne pojavne oblike. Indikatorji socialnega kapitala, kot so npr. zaupanje in pravila, nas učijo, kako pomembno ti določajo delovanje posameznikov in skupine. In ne nazadnje v vzgoji in izobraževanju nikoli ne smemo pozabiti na konkretno učenje spretnosti in veščin, potrebnih za vstopanje v socialne odnose in prizadevanje za socialno funkcijo le-teh. Ta je na drugi strani zrcala, ki ga težavnemu vedenju v različnih manifestacijah nastavlja negativni socialni kapital.

Literatura

Boeck T. (2009). Social capital and young people. V J. Wood & J. Hine (ur.), *Work with young people* (str. 88–103). California: Sage.

Burt, R. S. (2001). Structural Holes versus Network Closure as Social Capital. V N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (ur.), *Social Capital. Theory and Research* (str. 31–56). New York: Aldine de Gruyter.

Cattell, V. (2001). Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital. *Social Science & Medicine*, 52(10), 1501–1516.

Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In good company. How social capital makes organisations work*. Boston: Harvard business school press.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Coulon, A. (2004). Becoming a member by following the rules. V A. N. Peret-Clermont (ur.), *Joining society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (str. 109–116). Cambridge: University Press.

Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledge.

Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.

Gamarnikow, E., & Green, A. (1999). Social capital and the educated citizen. *The school field*, 10(3/4), 103–125.

Grix, J. (2001). Social capital as a concept in the social sciences: the current state of the debate. *Democratization*, 8(3), 189–210.

Grootaert, C. (1998). Social capital: the missing link? Social capital Initiative, working paper no. 3. The World Bank. Pridobljeno 26. 2. 2014 s <http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-03.pdf>

Healy, T., Cote, S., Helliwell, J. F., & Field, S. (2001). *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*. OECD: Paris.

Krishna, A. (2000). Creating and harnessing social capital. V P. Dasgupta & I. Serageldin (ur.), *Social capital. A multifaceted perspective* (str. 71–93). Washington: The World Bank.

Lewicki, R. J., & Brinsfield, C. T. (2009). Trust, distrust and building social capital. V V. O. Bartkus & J. H. Davis (ur.), *Social capital. Reaching Out, Reaching In* (str. 275–303). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: University press.
- Morgan, S. L. (2000). Social capital, capital goods, and the production of learning. *Journal of Socio Economics*, 29(6), 591–595.
- Ostrom, E. (2009). What is social capital? V V. O. Bartkus & J. H. Davis (ur.), *Social capital. Reaching Out, Reaching In* (str. 17–38). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Portes, A. (2000). Social Capital: its origins and applications in modern sociology. V E. L. Lesser (ur.), *Knowledge and Social capital. Foundations and Applications* (str. 43–67). Boston: Butterworth Heinemann.
- Pretty, J., & Ward, H. (2001). Social Capital and the Environment. *World Development*, 29(2), 209–227.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The colaps and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. (ur.) (2002). *Democracies in Flux. The evolution of social capital in contemporary society*. New York: Oxford University Press.
- Streeten, P. (2002). Reflections on Social and Antisocial Capital. *Journal of Human Development*, 3(1), 7–22.
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: learning from the analysis and experience of participation. V P. Dasgupta & I. Sarageldin (ur.), *Social capital. A multifaceted perspective* (str. 215–247). Washington: The World Bank.
- Wood, L., Giles Corti, B., Zubrik, S. R., & Bulsara, M. K. (2011). 'Through the Kids ... we Connected With our Community': Children as Catalysts of Social Capital. *Environment and Behavior*, 45(3), 344–368.
- Zrim Martinjak, N. (2003). Social inclusion versus social exclusion: school and society. V F. Buchberger & S. Berghammer (ur.), *Education policy analysis in a comparative perspective* (str. 122–138). Linz: Pedagogische Akademie.

ZGODNJA OBRAVNAVA OTROK Z VEČ PRIMANJKLJAJI

Erna Žgur

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava in
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek predstavlja prizadevanje Cirius Vipava pri vzpostavitvi razvojnega oddelka, ki je trenutno edini razvojni oddelek vrtca v severnoprimorski regiji. Predstavljeni so rezultati večletnega šolskega in zdravstvenoterapevtskega dela, naravnani na strokovno pomoč otroku in družini. Specialnopedagoška obravnava, ki je podprta z otrokovi razvojni stopnji primerno terapevtsko obravnavo, je učinkovitejša. Dopolnjevanje različnih obravnav je pomembno pri obravnavi otrok z več primanjkljaji (na mentalnem, motoričnem, nevrološkem, komunikacijskem ... področju). Predstavljena je retrogradna statistična analiza, ki je zajela vseh 17 otrok, vključenih v razvojni oddelek vrtca. Potrdila se je povezava med razvitostjo splošne motorike in donošenostjo otrok, kar je odraz predvsem redne, usmerjene terapevtske obravnave. Ni se potrdila povezava med doseženo stopnjo splošne motorike pred vključitvijo v vrtec in po njej, povezava med razvitostjo motorike in vključitvijo v osnovnošolski izobraževalni program. Vodená specialnopedagoška obravnava, podprta z rehabilitacijskimi dejavniki, vključuje dodatne podporne mehanizme za spodbujanje otrokovih nevromotoričnih zmožnosti, ki mu omogočajo lažje napredovanje in doseganje pričakovanih razvojnih mejnikov.

Ključne besede: zgodnja obravnava, razvojni oddelek vrtca, motorika

Early childhood intervention for children with multiple deficits

Abstract

This paper presents the efforts of Cirius Vipava in setting up a special class unit, which is currently the only special class unit in Northern Primorska region. It illustrates the results of multi-annual school and medical therapeutic work, oriented towards professional help for children and families. Special pedagogical treatment, supported by a suitable therapeutic treatment (considering child's developmental stage) is much more efficient. Supplementing different treatments is important, particularly when treating children with multiple deficits (intellectual, motor, neurologic, speech deficit etc.). Further on, we introduce a retrograde statistical analysis, involving all 17 children included in the preschool special class unit. It confirmed the correlation between the general motor development and the foetal maturity (evident during regular therapeutic treatment). The correlation between the achieved level of general motor development, before or after beginning kindergarten, was not confirmed, nor was the correlation between the motor development, before or after beginning primary school education.

Guided special educational intervention, supported by rehabilitation elements, provides supportive mechanisms for encouraging child's neuro-motor abilities, which facilitate their progress in achieving the expected developmental milestones.

Keywords: early childhood intervention, special class units, motor functions

Uvod

Izhodišče prispevka temelji na spoznanjih ustanove kot rezultat večletnih izkušenj pri izvajanju prilagojenega predšolskega programa (PPP) za otroke z več izrazitimi razvojnimi primanjkljaji. Z vstopom vsakega prvošolčka v šolo je pričakovano, da je primerno mentalno, emocionalno, socialno in motorično opremljen. S tem se pogosto srečujemo tudi že pri vključitvi otroka v PPP, saj se vanje vključujejo otroci z razvojnimi primanjkljaji. Pri njih je treba še bolj upoštevati individualnost, razvojno zmožnost in potenciale, ki jih izražajo na različne načine. Vsak otrok je edinstven, svojstvene so tudi njegove potrebe, ko se pojavijo razvojna odstopanja. Nekatera izzvenijo sama od sebe, brez ustrezne obravnave. Lahko pa je otrokov razvoj tako oviran, da so primanjkljaji zelo izraziti in povzročajo težave na različnih razvojnih področjih ter nakazujejo tendenco trajnosti (Žgur, 2013, str. 57). Tak otrok potrebuje predvsem ustrezno pomoč in obravnavo. Ustrezna obravnava je usmerjena v otroka in njegov primanjkljaj, vključuje tudi njegovo družino (Globačnik, 2012, str. 23). Zgodnja obravnava otrok z več primanjkljaji vključuje ustrezno vodenje s terapevtskega in tudi specialno-pedagoškega področja.

Cirius Vipava je začel izvajati PPP leta 1999 in ga je izvajal do leta 2007. Potreba po ustanovitvi razvojnega oddelka vrtca je bila predvsem posledica potreb v neposrednem okolju, hkrati pa tudi odraz splošne pokritosti slovenskih regij z njimi. Slovenija ima zelo visoko vključenost predšolskih otrok v vrtce in je ena najvišjih v Evropi. V letu 2010 je dosegla 74-odstotno vključenost, delovalo pa je 46 razvojnih oddelkov (Opara et al., 2010, str. 65). V letu 2013 je bila ta vključenost še višja in je znašala 76,7 %, razvojnih oddelkov pa je bilo 51 (Portal Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, 2014, vir podatkov Surs). V letu 2014 pa jih je bilo že 57 (po poročilih STA, Edus-info, 2014). Zanimiva je tudi primerjava števila vseh otrok s posebnimi potrebami, vključenih v vrtcih. V letu 2000 je znašal delež vključenih otrok s posebnimi potrebami 0,9 % (Opara et al., 2010, str. 65), v letu 2013 pa je bil že 1,5 % (Portal Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, 2014, vir podatkov Surs). Podatki kažejo, da se je v preteklem desetletju število otrok s posebnimi potrebami konstantno povečevalo, hkrati pa se je število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v razvojne vrtce (prilagojeni predšolski program), prav tako konstantno zmanjševalo.

Če je bilo leta 2000 vključenih v razvojne vrtce 0,6 % otrok s posebnimi potrebami (vključeni so podatki tudi za otroke s posebnimi potrebami v zavodih), znaša ta podatek za leto 2013 skoraj pol manj (0,37%). S pomočjo podatkov lahko sklenemo, da se je po uvedbi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) konstantno povečevalo število otrok s posebnimi potrebami v predšolskih programih, zmanjševal pa se delež otrok z izrazitimi razvojnimi primanjkljaji v prilagojenih predšolskih programih (razvojnih vrtcih). Po nekajletnem obdobju stagniranja razvojnih oddelkov vrtcev ti po letu 2005, zlasti pa po 2011 ponovno naraščajo. Sklepamo, da je pojav omenjenih podatkov predvsem v vse večji zgodnji prepoznavi posebnih potreb in v vse večjih inkluzivnih stališčih staršev, ko se odločajo za vključevanje otroka s posebnimi potrebami v ustrezne oblike predšolskih programov. Spremenjena zakonodaja s področja posebnih potreb otrok, ki je vse bolj upoštevala inkluzivne oblike izobraževanja, verjetno pa tudi zahtevnejša finančna podpora razvojnih vrtcev (zaradi dodatne in višje strokovne usposobljenosti potrebnega kadra: specialnega pedagoga, fizioterapevta, delovnega terapevta ...) sta narekovali spremembe tudi s področja organiziranja in financiranja predšolske vzgoje, kar je bilo odraz vse težje socialno-ekonomske in tudi gospodarske krize, v kateri se je znašla država. Slovenske večdesetletne izkušnje s procesi vključevanja oseb s posebnimi potrebami kažejo na uporabo različnih modelov izobraževanja, v katerih naj bi se v največji meri upoštevala otrokova največja korist. Tudi Evropska agencija ugotavlja, da pomeni inkluzija proces vključevanja in ne stanje (2007).

Teoretična izhodišča

Motorični razvoj poteka vzporedno z vsemi drugimi oblikami razvoja v procesu celostnega spreminjanja, zorenja in dozorevanja ter je v tesnem odnosu z razvojem kognitivnega in afektivnega področja. Nanj delujejo različni notranji in zunanji dejavniki (Kippers et al., 1997, str. 98–99). Že bežni vtisi in prve gibalne izkušnje v najzgodnejšem otroštvu pomembno vplivajo na posameznikov razvoj. Kar koli že zmoti ali zavre normalno pričakovani razvoj, so posledice s pojavom poznejših primanjkljajev lahko blage, zmerne, izrazite in tudi trajne. Razvojni primanjkljaji se kažejo na različnih medsebojno sodelujočih področjih mentalnega, motoričnega, emocionalnega, govorno-jezikovnega, nevrološkega in tudi socialnega področja (Gallahue, 2010, str. 29). Primarni primanjkljaji s kognitivnega in konativnega področja se prenašajo še na druga področja (kinestetična, receptivno-senzorična), zlasti na področja za učenje in usposabljanje, prav tako na pomembna senzorično-motorična področja (Lewis, 2004, str. 47). V prvih letih življenja otroka z več primanjkljaji (OVP) lahko učinkovito delujemo na ustrezno spodbujanje

zastalega razvoja in razvojnih funkcij, s primerno, z vodeno, s spodbujeno in k določenim razvojnim mejnikom vodeno specialno-pedagoško in tudi nevrotérapevtsko obravnavo. Prav kombinacija vodenih obravnav v PPP je primerna oblika ustrezne obravnave, ki otroku v najranljivejšem obdobju razvoja največ pomaga. Če je razvoj hkrati podprt z ustrezno spodbudno kognitivno nalogo, primerno njegovi razvojni stopnji in zrelosti, je njegovo napredovanje lažje, učinkovitejše, predvsem pa trajnejše (Čuk, 2011, str. 18). Razvoj otrok z razvojnimi primanjkljaji je pogosto upočasnjen (Miller in Bachard, 2006, str. 124), saj osnovni primanjkljaj determinira določeno stopnjo odmika od normalno potekajočega razvoja. Vsak otrok, tudi otrok z razvojnimi primanjkljaji, je edinstven, s svojim lastnim urnikom razvijanja, utrjevanja in tudi pridobivanja motoričnih pa tudi mentalnih sposobnosti. Večletne izkušnje s področja delovanja in povezovanja vzgojno-izobraževalnega in rehabilitacijskega dela, ki ga ima naša ustanova, so nam dokazale in potrdile njuno uspešnost pri uresničevanju celostnega napredovanja otrok z več primanjkljaji. Pri ponovni vzpostavitvi delovanja razvojnega oddelka vrtca je bil prav ta argument (celostno napredovanje otrok med usposabljanjem v razvojnem vrtcu) najpomembnejši.

Povezava specialno-pedagoškega in terapevtskega procesa

Vključitev otroka z razvojnimi primanjkljaji v PPP omogoča pogostejše sodelovanje specialno-pedagoškega in terapevtskega kadra z upoštevanjem pedagoških in terapevtskih tehnik, metod ... za učinkovito spodbujanje otrokovih sposobnosti. V skupno vodeni specialno-pedagoški in terapevtski obravnavi je lažje učinkovati na pojav ali preoblikovanje razvojnih funkcij. V specialno-pedagoški obravnavi, podprti s terapevtskimi tehnikami, je omogočeno vzpostavljajanje nadomestnih rehabilitacijskih mehanizmov. Ti nadomestijo pričakovane razvojne funkcije, ki se zaradi različnih vzrokov ne morejo zadostno vzpostaviti in razviti. Specialno-pedagoška obravnava (Wilson, 1998, str. 43), podprta s terapijo, omogoča lažje, celostno napredovanje OVP. Specialni pedagog upošteva otrokove mentalne sposobnosti, vključuje primerne in strokovno utemeljene specialno-pedagoške korake, metode za spodbujanje otrokovega napredovanja. Skupne obravnave strokovnjakov različnih področij (specialni pedagog, nefrofizioterapevt, delovni terapevt, logoped) ali individualne obravnave, ki upoštevajo priporočila strokovnjakov, so kakovostnejše. Otroku pripomorejo pri lažjem napredovanju skladno z razvojnimi mejniki in s tem posledično tudi pri pridobivanju potrebnih znanj in spretnosti ... To je del kurikula PPP. Prilagajanje otroku, njegovim na novo pojavljenim razvojnim funkcijam ali njihovim »delnim nadomestkom«, razvojnim »približkom«, omogoča lažje vzpostavljajanje potrebnih socialno-komunikacijskih odnosov znotraj skupine.

Prednost hkratnih obravnav, ki jih izvajata skupaj specialni pedagog in terapevt, predstavlja aktivacijo in vključenost več senzoričnih kanalov hkrati. Hkratno delovanje več senzoričnih poti (vključenost aferentnih nevronov) omogoča večjo transformacijo senzorične informacije, zaznavo in občutenje (predelavo informacije) ter večji eferentni odgovor. Tako so možgani deležni večjega vnosa senzoričnih impulzov, s čimer pride do večjega sumarnega učinka zapomnitve dražljaja. Pravočasna pomoč OVP je usmerjena v iskanje nadomestnih poti, da se razvijejo preostali potenciali (Dolenc Veličković, 2010). Cilj strokovne pomoči je usmerjen v razvoj otrokovih sposobnosti do stopnje, ki bi mu pripomogla k tem bolj samostojnemu, neodvisnemu življenju. Pri kakovostnem izobraževanju OVP je še dodatno pomembna koherentnost specialno-pedagoških in terapevtskih obravnav. V prepletanju specialno-pedagoškega in terapevtskega dela si sledijo razvojni elementi za spodbujanje otrokovega motoričnega razvoja, spodbujanje spontane in hotene motorike, vzravnalnih in ravnotežnih reakcij (Finnie, 2001, str. 45–51). Cilj teh interakcij je vzravnavna telesa v vseh položajih (vertikalizacija) s samostojnim sedenjem, kotaljenjem, s plazenjem ..., vse do samostojne hoje (Keil, Miller in Cobb, 2006). Pogosto se tem ciljem le delno približamo, kljub temu pa otroku omogočimo, da razvije delno gibalno samostojnost, vezano na uporabo ortopedskih pripomočkov. Timska obravnavna v PPP omogoča pri vsakem otroku uporabo primernih načinov funkcionalnega rokovanja (handlinga), tj. glede na otrokovo primarno motnjo in stopnjo motorične razvitosti (Kong, 2006, str. 32). Obravnavna, ki poteka prek interakcije med terapevtom in starši, lažje omogoči v družino usmerjen pristop, ki temelji na dobri komunikaciji in upoštevanju družine kot enakovredne stranke v procesu terapije (Grapar Žargi in Howden, 2011, str. 162). Pomembno vlogo v celostnem otrokovem razvoju imajo čutno-gibalne izkušnje, zato je pozornost specialnega pedagoga in tudi terapevta usmerjena v spodbujanje razvoja otrokovih čutnih dražljajev, čutno-gibalnih izkušenj in popolne integracije senzomotoričnega sistema (Kirk et al., 2006, str. 114–116). Poudarek je na spodbujanju otrokovega učenja s posnemanjem in spodbujanjem razvoja otrokovih lastnih strategij izražanja ter mišljenja, značilnih za določeno starost. Sledijo cilji spodbujanja otrokovih primarnih izkušenj, temeljnih znanj, spretnosti in širših socializacijskih veščin. Pomembno je razvijanje otrokove lastne (hotene) aktivnosti z dovršitvijo in uresničitvijo razvojne naloge.

Cilji in namen raziskovanja

Delovanje razvojnega oddelka za otroke z izrazitimi primanjkljaji je ustanovi omogočalo celosten vpogled otrokovega napredovanja skozi daljše časovno obdobje. Strokovni delavci, ki so z malčki delali že v predšolskem obdobju, so

opazili skladnejše napredovanje otrok skozi celotno osnovnošolsko obdobje. Z raziskavo smo ugotavljali napredovanje otrok med izobraževanjem v razvojnem oddelku. Narejena je bila retrogradna statistična analiza za 8-letno obdobje delovanja razvojnega oddelka. Raziskava je bila usmerjena v iskanje povezav med razvitostjo splošne motorike otrok med začetnim (vključitev v vrtec) in končnim stanjem (zaključek vrtca). Namen raziskovalne naloge je bil usmerjen v retrogradno statistično analizo, s katero smo želeli ugotoviti napredovanje in povezanost med otrokovim celostnim psihomotoričnim statusom in prilagojenim predšolskim programom za otroke z izrazitimi razvojnimi primanjkljaji, to je ob dopolnjevanju z ustrezno rehabilitacijsko dejavnostjo (nevrofizioterapija, delovna terapija, logopedija).

Hipoteze

Za potrebe raziskave so bile postavljene sledeče hipoteze:

- obstaja statistična razlika v razvitosti splošne motorike otrok ob prihodu v razvojni vrtec in ob odhodu iz njega;
- obstaja statistična razlika v razvitosti splošne motorike vključenih otrok v razvojni oddelek in donošenostjo;
- obstaja statistična razlika v razvitosti splošne motorike vključenih otrok v razvojni oddelek vrtca in vključitvijo v osnovnošolski izobraževalni program.

Metode

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja na podlagi kvantitativnega raziskovalnega pristopa.

Vzorec

Vzorec je sestavljalo 17 otrok (osem dečkov in devet deklic), ki so bili vključeni v razvojni oddelek med njegovim delovanjem od leta 1999 do leta 2007. Njihova povprečna starost ob vključitvi je bila dve leti. Vsi otroci so bili usmerjeni v razvojni oddelek zaradi izrazitih razvojnih zaostankov, zlasti z nevromotoričnega in s kognitivnega področja.

Opis spremenljivk

Skupino otrok smo testirali z izbranimi spremenljivkami z motoričnega in tudi s sociokognitivnega področja, ki učinkujejo na celotno delovanje otrok. Prvo spremenljivko smo poimenovali splošna motorika; vanjo smo zajeli naslednje motorične komponente: gibalno nesamostojen, sedi samostojno,

plazi po prostoru, hodi štirinožno, hodi ob opori, hodi samostojno, pleza po lestveniku, pije iz lončka. Spremenljivke smo ocenjevali s 6-stopenjsko lestvico, z ocenami v razponu od 1 do 6, pri čemer je najvišja ocena predstavljala otrokovo sposobnost samostojne hoje, najnižja pa otrokovo nesamostojnost. Vrednoteno je bilo začetno in končno stanje splošne motorike. Začetno stanje je predstavljalo otrokovo oceno ob vključitvi v vrtec, končno stanje pa ob zaključku usposabljanja v vrtcu. Naslednja spremenljivka je bila donošenost/nedonošenost otrok: otroci, ki so bili donošeni (12), so dobili oceno 2, nedonošeni (5) oceno 1. Sledila je spremenljivka glede na otrokovo vključenost v program izobraževanja po zaključku usposabljanja v vrtcu. 7 otrok je bilo vključenih v posebni program vzgoje in izobraževanja z oceno 1, 10 otrok je bilo vključenih v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom z oceno 2. Ocenjevali smo še otrokovo sposobnost prilagojenosti na vodo/plavanje ob vključitvi in zaključku vrtca.

Rezultati in interpretacija

Preglednica 1: Primerjava splošne motorike med začetnim in končnim stanjem

Splošna motorična razvitost – začetno stanje	Splošna motorična razvitost – končno stanje
$\bar{x} = 3,24$	$\bar{y} = 3,47$
$\sigma^2 = 5,56$	$\sigma^2 = 5,90$
$\sigma_x = 2,36$	$\sigma_y = 2,43$
$\sigma_{xy} = 5,29$	
$r_{xy} = 0,92$	$r^2 = 0,85$
85 % skupne variance	

Legenda: $\bar{x}, \bar{y}$ – aritmetična sredina; σ^2 – varianca; σ_{xy} – standardna deviacija; c_{xy} – kovarianca za obe variabli; r_{xy} – korelacija; r^2 – determinacijski koeficient

Analiza rezultatov je pokazala, da obstaja med obema variablama kar 85 % skupne variance. Skupna varianca se pojavlja ob vključitvi v vrtec in ob zaključku, kar nakazuje, da se splošna motorika oz. njene posamezne motorične spremenljivke niso veliko spreminjale glede na začetno oz. končno stanje. Čeprav so otroci izkazali očiten napredek s področja splošne motorike (napredovanje v samostojnosti pri plazenju, hoji, plavanju, napredovanje v dnevnih aktivnostih ...), so izbrane spremenljivke premalo natančne, da bi natančneje definirali tiste elemente splošne motorike, ki se najbolj odražajo v otrokovem razvoju. Ugotavljamo, da se otrokova splošna motorična razvitost med začetnim in končnim stanjem ni veliko spreminjala, saj OVP počasneje napredujejo in izkazujejo minimalne napredke. Njihov

napredek se je konstantno pojavljal še pozneje, tj. med osnovnošolskim usposabljanjem. Otroci so bili vključeni v posamezne terapevtske obravnave tudi pred vključitvijo v razvojni oddelek.

Preglednica 2: Primerjava pomembnosti razlik splošne motorike med inicialnim in finalnim stanjem

Razlike v razvitosti splošne motorike – začetno stanje	Razlike v razvitosti splošne motorike – končno stanje
$\bar{x} = 3,24$	$\bar{y} = 3,47$
$\sigma^2 = 5,56$	$\sigma^2 = 5,90$
$\sigma_x = 2,36$	$\sigma_y = 2,43$
Varianca $\sigma_{xy} = 0,22$	
$t = 1,05$ $t_{0,05}(15) = 2,31$	

Legenda: $\bar{x}, \bar{y}$ – aritmetična sredina; σ^2 – varianca; σ_{xy} – standardna deviacija; t – t-test

T-test je pokazal, da razlika med obema variancama statistično ni pomembna. Razvitost splošne motorike otrok ob vključitvi v vrtec in zaključku vrtca ni statistično pomembno različna, čeprav so otroci napredovali v posameznih motoričnih spremenljivkah. Uporabljeni motorični instrumentarij je bil premalo občutljiv, da bi zaznaval tudi manjše napredke na posameznih motoričnih spremenljivkah. Zaznana so napredovanja otrok na posameznih motoričnih spremenljivkah, njihova splošna ocena motorike pa je le minimalna.

Preglednica 3: Povezava med donošenostjo/nedonošenostjo otrok glede na motorično stanje (ob vključitvi v vrtec)

Povezava med donošenostjo/nedonošenostjo in motoriko ob vključitvi	
$p = 0,53$	$q = 0,47$
$\bar{x}_d = 3,88$	$\bar{x}_n = 2,50$
$\sigma_t = 2,36$	
$y = 0,3980$	
$r_{bis} = 0,36$	

Legenda: p – proporc; $1 = (p + q)$; $\bar{x}_d$ – aritmetična sredina donošenih; $\bar{x}_n$ – aritmetična sredina nedonošenih; σ_t – standardna deviacija splošne motorike; y – višina ordinate v točki delitve med donošenostjo/nedonošenostjo; r_{bis} – biserialni koeficient

Biserialni koeficient kaže rahlo povezavo med razvitostjo splošne motorike in donošenostjo/nedonošenostjo otrok ob vključitvi v vrtec. Raziskava je potrdila, da je razvitost splošne motorike odvisna od zrelosti organizma (donošenostjo otroka ob rojstvu).

Preglednica 4: Povezava med donošenostjo/nedonošenostjo otroka glede na doseženo motorično stanje (ob zaključku vrtca)

Povezava med donošenostjo/nedonošenostjo in motoriko ob zaključku	
$p = 0,53$	$q = 0,47$
$\bar{x}_d = 4,33$	$\bar{x}_n = 2,50$
$\sigma_t = 2,43$	
$y = 0,3980$	
$r_{bis} = 0,47$	

Legenda: p – proporc; $1 = (p + q)$; $\bar{x}_d$ – aritmetična sredina donošenih; $\bar{x}_n$ – aritmetična sredina nedonošenih; σ_t – standardna deviacija splošne motorike; y – višina ordinate v točki delitve med donošenostjo/nedonošenostjo; r_{bis} – biserialni koeficient

Biserialni koeficient kaže zmerno povezavo med razvitostjo splošne motorike in donošenostjo/nedonošenostjo otrok. Ugotavljamo, da je povezava med donošenostjo/nedonošenostjo otrok iz razvojnega oddelka glede na razvitost splošne motorike zmerna, kar je predvsem odraz ustrezne terapevtske obravnave, ki so je bili deležni vsi otroci. Ves čas usposabljanja v razvojnem oddelku so imeli ustrezno terapevtsko obravnavo s področja nefrofizioterapije, delovne terapije in logopedije. Otroci, ki so bili ob rojstvu donošeni, so skladneje napredovali na področju splošne motorike, čeprav z različnimi stopnjami gibalne oviranosti.

Preglednica 5: Primerjava med začetnim splošnim motoričnim stanjem in vrsto osnovnošolskega programa

Povezava med razvitostjo splošne motorike in vrsto izobraževalnega programa	
$p = 0,59$	$q = 0,41$
$\bar{x}_{ppviz} = 2,57$	$\bar{x}_{nis} = 3,70$
$\sigma_t = 2,36$	
$y = 0,3980$	
$r_{bis} = 0,29$	

Legenda: p – proporc; $1 = (p + q)$; $\bar{x}_{ppviz}$ – aritmetična sredina posebnega programa vzgoje in izobraževanja/PPVIZ; $\bar{x}_{nis}$ – aritmetična sredina prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom/NIS; σ_t – standardna deviacija; y – višina ordinate v točki delitve med obema programoma/PPVIZ in NIS; r_{bis} – biserialni koeficient

Biserialni koeficient kaže nizko korelacijo med obema programoma. Motorično stanje otrok in njihova razvitost splošne motorike nista indikatorja za vključitev otrok v ustrezen program osnovnošolskega izobraževanja. Analiza ni pokazala povezave med razvitostjo splošne motorike otrok ob vključitvi v vrtec in vključitvijo v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom ali posebni program vzgoje in izobraževanja. Vključenost v oba

programa je odvisna od razvitosti otrokovih duševnih sposobnosti. Računana je bila še statistična povezava med oceno otrokove sposobnosti prilagajanja na vodo (sposobnost elementov plavanja) in doseženim motoričnim stanjem (primerjava sposobnosti prilagajanja na vodo pred vključitvijo v vrtec in ob zaključku vrtca), ki pa ni bila potrjena.

Zaključek

Retrogradna statistična analiza je vključevala 17 OVP, ki so obiskovali razvojni oddelke vrtca v Cirijski Vipavi, in je potrdila, da je bilo njihovo izobraževanje in usposabljanje primerno, saj so napredovali na več področjih. Izkazano je bilo napredovanje na področju splošne motorike med začetnim stanjem (ob vključitvi v vrtec) in končnim stanjem (ob zaključku vrtca). Pojav skupne variance nakazuje, da se splošna motorika oz. njene posamezne motorične spremenljivke niso izraziteje spreminjale med vključitvijo v vrtec in trajanjem usposabljanja v vrtcu. Nesporno je, da so otroci napredovali na različnih področjih samostojnosti (osebne higiene, dnevnih aktivnosti, hranjenju, oblačenju ...), kar je le delno zajeto v oceni splošne motorike in je rezultat sistematične in kontinuirane terapevtske obravnave. Vendar so izbrane motorične spremenljivke premalo natančne in ne definirajo celostne motorike, kar bi se odražalo v otrokovem gibalnem razvoju. Tudi sicer je bilo pri OVP opaziti počasnejše napredovanje, ki je trajalo dlje časa kot izobraževanje v vrtcu, saj se je nadaljevalo tudi po zaključku vrtca. Izračunani biserijski koeficient je potrdil zmerno povezavo med razvitostjo splošne motorike (med začetnim in končnim stanjem) in otrokovo nevrološko zrelostjo (donošenostjo/nedonošenostjo), pri čemer so večji napredek izkazali donošeni otroci. Sklepamo, da je za ta rezultat pomembna predvsem redna terapevtska obravnava, ki so je bili deležni otroci v vrtcu. Vključeni so bili v vsakodnevne logopedске, delovnoterapevtske in nevrofizioterapevtske obravnave. V analizi se je pokazala nizka korelacija med razvitostjo motorike in vključenostjo otroka v ustrezni osnovnošolski program. Razvitost motorike ni bila v korelaciji z razvitostjo kognitivnih sposobnosti, ki so določale usmeritev otroka v prilagojeni ali posebni program vzgoje in izobraževanja. V raziskavi se ni potrdila povezava med prilagojenostjo otroka na vodo in doseženim motoričnim stanjem ob koncu usposabljanja v vrtcu. Ugotavljamo, da bi bilo v raziskavo treba vključiti občutljivejše spremenljivke z motoričnega področja, ki bi celoviteje odražale otrokovo napredovanje. Ob koncu usposabljanja v razvojnem oddelku so otroci napredovali na celotnem kontinuumu (šolskem, socialnem ...), v raziskavi pa smo uporabili predvsem motorične vidike preverjanja njihovega napredovanja. V prihodnje bi bilo smiselno narediti podobno statistično analizo za daljše časovno obdobje, na osnovi česar bi dobili večje število

poizkusnih oseb in s tem večjo statistično zanesljivost rezultatov, s čimer bi se izognili vplivu naključja.

Analiza je pokazala, da je za OVP potrebna povezovalna oblika usposabljanja med specialno-pedagoškimi in rehabilitacijskimi vidiki. Sodelovanje med specialnim pedagogom in terapevtom otroku omogoča lažje celostno napredovanje, kljub prisotnim več primanjkljajem. Zato je prilagojeni predšolski program, ki je ustrezno podprt tudi z rehabilitacijskimi obravnavami pravi in za otroke z več in izrazitimi primanjkljaji potreben ter primeren.

Literatura

European Agency for Development in Special Needs Educations. (2007). Assessment in Inclusive Settings. In A. Watkins (ur.), *Key Issues for Policy and Practice* (str. 24–25). Odense, Denmark.

Edus-info. (2014). Novice (3. 5. 2014). Pridobljeno s www.edusinfo.si/novice.aspx?id=111223

Čuk, M. (2011). Psihološke lastnosti oseb s posebnimi potrebami. V E. Žgur (ur.), *Kako lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008–2011* (str. 18–20). Vipava: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Gallahue, D. L. (2010). Levels and stages of movement skills learning: practical implications for parents, teachers, coaches and therapists. V R. Pišot, V. Štemberger, R. Šimunič, D. Dolenc, & R. Malej (ur.), *The 6th interantional scientific and expert symposium. Contemporary views on the motor development of a Child*. Portorož.

Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: ZRSŠ.

Grapar Žargi, T., & Howden, S. (2011). Pogled staršev na razvojno-nevrološko obravnavo otrok s cerebralno paralizo. V U. Puh (ur.), *14. Kongres Fizioterapevtov Slovenije. Z dokazi podprta fizioterapija* (str. 160–167). Laško: DFS.

Dolenc-Veličković, T. (2010). Neuro-Developmental treatment for early Intervention. Lectures and demonstrations. V K. Žibera (ur.), *8th Interantional Congress on Cerebral Palsy. An open-minded approach to the therapeutic options* (str. 19). Bled.

Finnie, R. N. (2001). *Handling the young child with cerebral palsy at home*. 3rd Edition. Oxford: Butterworth - Heinemann.

Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of special Education, Nasen, Helping Everyone Achieve*, 33(4), 168.

Kippers, A., Mackinnon, A., & Hanhrhan N. (1997). *The Biophysical Fondations of Human Movement*. Australian: Human Kinetics, The University of Queensland.

Kirk, S., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating. Exceptional Childre*. Elementh edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kong, E. (2006). *A history of Physiotherapy in Cerebral palsy*. Ljubljana: NUK, CIP-kataložni zapis o publikaciji.

Lewis, A. (2004). *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge, UK.

Miller, F., & Bachard, S. J. (2006). *Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving*. Baltimore:

A Johns Hopkins press health book.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., & Kobal Grum, D. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Wilson, R. A. (1998). *Special educational Needs in the early years. Teaching and learning in the first three years of school*. New York, Routledge.

Portal Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo. Predšolska vzgoja. (februar, april, 2014). Pridobljeno s <http://www.mizs.gov.si/>

Zakonu o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami/ZUOPP. Ur.l. RS 54/00.

Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ZUOPP-1. Ur.l. RS 58/2011.

Žgur, E. (2011). Motorične značilnosti oseb s posebnimi potrebami. V E. Žgur (ur.), *Kako lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008–2011* (str. 7). Vipava: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Žgur, E. (2013). Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(2), 55–70.

INKLUZIVNO ŠOLANJE UČENCEV S SLEPOTO IN SLABOVIDNOSTJO – STRAHOVI, DILEME IN VPRAŠANJA PRIHODNIH VZGOJITELJEV IN UČITELJEV

Ingrid Žolgar Jerković, Sara Češarek**, Sara Lakota** in Eva Škrlec***

**Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

***Študentka 2. stopnje SRP, smer tiflopedagogika in specifične učne težave*

***Študentka 2. stopnje SRP, smer tiflopedagogika in specifične učne težave*

***Študentka 2. stopnje SRP, smer tiflopedagogika in specifične učne težave*

Povzetek

Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja učencev s slepoto in slabovidnostjo kljub ustreznim normativnim podlagam še vedno predstavlja izziv. Čeprav vključevanje učencev v različne programe vzgoje in izobraževanja predstavlja cilj in zahtevo, se pri nas trenutno spopadamo z zagotavljanjem kadrovskih, materialnih, zakonodajnih in organizacijskih pogojev za izvajanje kakovostne inkluzivne prakse. Rezultati predhodnih raziskav s tega področja kažejo, da imajo strokovnjaki na splošno napačne predstave o slepoti, slabovidnosti in o funkcioniranju oseb s slepoto in slabovidnostjo ter so tako velikokrat usmerjeni samo na motnjo; podobne rezultate zasledimo tudi pri študentih pedagoških smeri. Prav zato smo se v raziskavi usmerili na skupino prihodnjih vzgojiteljev in učiteljev. Preverili smo, s katerimi strahovi, z vprašanji in dilemami se srečujejo v povezavi z vključevanjem učencev s slepoto in slabovidnostjo v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Pridobljene odgovore smo kvalitativno in kvantitativno analizirali. V sklepnem delu smo podali predloge, ki spodbujajo pridobivanje novih in nadgrajevanje že pridobljenih znanj in kompetenc.

Ključne besede: učenci s slepoto in slabovidnostjo, prepričanja, inkluzivna šola, prihodnji vzgojitelji, prihodnji učitelji

Inclusive schooling of students with visual impairments – fears, dilemmas and questions of future preschool and school teachers

Abstract

Realization of inclusive education of students with visual impairments remains a challenge despite all the adequate normative bases. Despite the fact that including students in different programs of education is a goal as well as a requirement, we still have difficulties providing human, material, legal and organizational conditions for the implementation of quality inclusive practice. Previous research of this area shows that experts generally have misconceptions about visual impairments and the functioning of people with them. They are often focused only on the visual impairments; we can also find similar results in students of educational studies. Consequently, we have decided to focus our research on a group of future educators. We examined

which fears, questions and dilemmas they encounter in conjunction with the inclusion of children with visual impairments in education programs with adapted implementation and additional professional support. The answers given were qualitatively and quantitatively processed. In the conclusion, we have presented suggestions that encourage the acquisition of new and the upgrading of already acquired knowledge and competencies.

Keywords: students with visual impairments, attitudes, inclusive education, pre-service teachers

Uvod

Uspešno izvajanje inkluzivne prakse predpostavlja, da se v proces vzgoje in izobraževanja vključijo in v njem sodelujejo strokovnjaki v vrtcu/šoli in tudi učenec s posebnimi potrebami, njegova družina, sovrstniki in celotno družbeno okolje. Enega izmed dejavnikov, pomembnih za razvoj inkluzivne prakse, predstavljajo tudi stališča učiteljev in drugih vpletenih v inkluzivno vzgojo in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami. Izsledki raziskav o stališčih do vključevanja oseb s posebnimi potrebami kažejo nejasno sliko: od nevtrálnih do negativnih ali celo nasprotujočih si (de Boer, 2012; de Boer, Pijl in Minnaert, 2011; Avramidis in Kalyva, 2007; Griffin Shirley et al., 2004; Praisner, 2003 idr.). Velik del odgovornosti za uresničevanje inkluzivne prakse nosijo tudi učitelji in vzgojitelji, pri tem pa imajo še posebno vlogo njihova pozitivna stališča.

Pojem stališča strokovnjaki opisujejo različno. Iz sinteze definicij različnih avtorjev (Gall, Borg in Gall, 1996, v de Boer, 2012; Musek, 1993; Rosenberg in Hovland, 1960, v Nastran Ule, 1997) lahko izpostavimo, da so stališča, ki jih pridobivamo in oblikujemo v celotnem življenju, kompleksna, trajna naravnost, pogledi ali dispozicije v odnosu do drugih oseb, dogodkov in pojavov ter predstavljajo naše odzivanje na situacijo – pozitivno ali negativno. Torej neposredno vplivajo na naše delovanje in vedenje. A. Eagly in S. Chaiken (1993) opredelita stališča s tremi komponentami: kognitivno, ki je sestavljena iz posameznikovih prepričanj in znanj o objektu (posameznik, dogodek, ideja ...), do katerega izraža stališče; čustveno komponentno, ki jo predstavljajo čustva do objekta; vedenjsko komponento, ki reflektira posameznikovo predispozicijo, kako se bo odzval na objekt.

Pomembnost poznavanja stališč in njihovega spreminjanja potrjujejo teoretična izhodišča in tudi izsledki številnih raziskav. Po sistematičnem pregledu raziskav zadnjih desetih let A. de Boer (2012) ugotavlja, da ima večina učiteljev negotova ali negativna stališča glede inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter da njihovo znanje o poučevanju učencev s posebnimi

potrebami ni zadostno. Naslednja pomembna ugotovitev je, da se učitelji ne čutijo kompetentne in samozavestne pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami ter so do njih negativno ali nevtravno naravnani. Stališča učiteljev se razlikujejo tudi glede na skupino otrok s posebnimi potrebami (Brown, Packer in Passmore, 2013; Kef, 2002; Koutrouba, Vamvakari, in Steliou, 2006; Lieberman, Houston Wilson in Kozub, 2002; Wall, 2002; Žolgar Jerković in Kermauner, 2006 idr.). To potrjuje tudi raziskava U. Kolar (2011), ki je preverjala stališča prihodnjih pedagogov in ugotovila, da so študentje najmanj pripravljeni v razred sprejeti učence s slepoto in slabovidnostjo ter učence z motnjo v duševnem razvoju.

Namen in cilji raziskave

Posameznik ob nastopu na novo delovno mesto s seboj prinese tudi svoja prepričanja in strahove. Prav zato smo se v raziskavi usmerili na skupino prihodnjih vzgojiteljev in učiteljev, pri katerih smo preverjali, s katerimi strahovi, z vprašanji in dilemami se srečujejo v povezavi z vključevanjem učencev s slepoto in slabovidnostjo v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, s ciljem oblikovanja delavnic in drugih oblik dodatnega izobraževanja. Študente, prihodnje učitelje in vzgojitelje, želimo opolnomočiti in jim pokazati, da se lahko učimo drug od drugega ter s tem zagotovimo enake pogoje in možnosti za vse učence. Ena izmed nalog tiflopedagoga je namreč tudi nudenje podpore in pomoči učiteljem in vzgojiteljem ter opolnomočenje učiteljev in vzgojiteljev za kakovostno delo v razredu/skupini, kamor je vključen otrok s slepoto ali slabovidnostjo. To razberemo tudi iz navedbe nalog, odgovornosti ter splošnih in specifičnih kompetenc vsakega tiflopedagoga – nudenje pomoči učiteljem, podajanje informacij in znanj o poučevanju otrok s slepoto in slabovidnostjo, interpretacija medicinskih dokumentov, svetovanje o prilagajanju gradiv, aktivnosti in o pripomočkih, redno sodelovanje s člani tima idr. (CEC, 2009; Corn et al., 1995; Olmstead, 2005; Wolffe et al., 2002).

Metodologija

Opis vzorca

Razdelili smo 159 vprašalnikov, vrnjenih pa je bilo 156, od tega smo 4 izločili. V končnem vzorcu je 152 študentov prve in druge stopnje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, od tega 42 študentov 3. letnika predšolske vzgoje, 44 študentov 4. letnika razrednega pouka, 40 študentov prvega letnika drugostopenjskega programa razredni pouk, 6 študentov 1. letnika drugostopenjskega programa likovna pedagogika in 20 študentov prvega

letnika drugostopenjskega programa predmetno poučevanje. V končnem vzorcu je torej 56,6 % študentov prve stopnje in 43,4 % študentov druge stopnje.

Zajeli smo 52 % vseh vpisanih študentov druge stopnje, 53 % vpisanih študentov tretjega letnika predšolske vzgoje in 39 % vpisanih študentov 4. letnika razrednega pouka. V skupini študentov druge stopnje študijskega programa predmetno poučevanje so zajeti študentje likovne pedagogike in tudi študentje študijskega programa predmetno poučevanje.

Opis instrumentarija

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik, ki je sestavljen iz več delov. V prvem delu smo pridobili informacije o strahovih, dilemah in o vprašanjih, ki se študentom porajajo ob vključitvi učenca s slepoto v njihov razred, ter vrstah in načinih pridobivanja informacij, potrebnih za delo. V drugem delu vprašalnika so študentje s štiristopenjsko ocenjevalno lestvico ocenjevali svojo kompetentnost na naslednjih področjih: prilagajanje okolja, pripomočkov, vsebin in aktivnosti ter materialov in gradiv, vključevanje otroka v šolsko okolje, spodbujanje otrokove samostojnosti, evalvacija dosežkov otroka, ocena otrokovih potreb, neposredno delo in načrtovanje v razredu/skupini. V zadnjem delu vprašalnika smo študente povprašali o njihovem mnenju glede pomembnosti in pogostosti sodelovanja in vključevanja vseh vpletenih v proces vzgoje in izobraževanja (vodstvo šole, otrok s slepoto, starši otroka s slepoto, drugi pedagoški delavci, šolska svetovalna služba, tiflopedagog). Študentje so odgovarjali na vprašanja o pridobljenem formalnem in neformalnem znanju s področja slepote in slabovidnosti ter izkušnjah z osebami s slepoto in slabovidnostjo. Vprašalnik je sestavljen iz vprašanj izbirnega, odprtega in kombiniranega tipa. Oblikovali smo ga na podlagi strokovnih izhodišč, izsledkov raziskav in praktičnih izkušenj. Za lažje življenje študentov v svojo profesionalno vlogo smo na začetku vprašalnika zapisali hipotetično situacijo, da se bo njihovi skupini/razredu pridružil učenec s slepoto.

Zbiranje in obdelava podatkov

Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno. Pred reševanjem vprašalnika smo študentom predstavili razloge in namen raziskave, način izpolnjevanja ter jih spodbudili k navajanju čim bolj konkretnih odgovorov oziroma vprašanj. Odgovore smo kvalitativno in kvantitativno analizirali ter interpretirali. Pri oblikovanju kategorij pri odprtih vprašanjih smo izhajali iz podanih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali ter jih nato po vsebini in skladno s strokovnimi izhodišči razvrščali v kategorije. Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS 20.0 z naslednjimi

statističnimi postopki: deskriptivna analiza spremenljivk; razlike med skupinami glede izkušenj, prve misli in vprašanja smo preverili s χ^2 -testom; preverili smo notranjo konsistentnost postavk pri oceni lastne kompetentnosti (Cronbachov koeficient alfa); razlike v oceni lastne kompetentnosti med različnimi študijskimi programi smo preverili z enosmerno analizo variance.

Rezultati in interpretacija

Znanje in izkušnje

Bolonjska prenova študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je prinesla predmet inkluzivna vzgoja in izobraževanje, kar je študentom omogočilo pridobivanje osnovnih znanj o osebah s posebnimi potrebami. Dve tretjini študentov (59,9 %) poroča, da nima izkušenj z osebami s slepoto ali slabovidnostjo, 14,5 % ima posredne, 25,7 % pa neposredne izkušnje (preglednica 1). V izkušnjah se študentje različnih študijskih programov pomembno razlikujejo (χ^2 (6) = 15,269; $p = 0,018$). Glede na to, da poleg znanja k oblikovanju stališč pomembno prispevajo tudi izkušnje, lahko sklenemo, da bi morali študentje pedagoških smeri imeti več možnosti pridobivanja konkretnih in kakovostnih izkušenj, kar kažejo tudi izsledki drugih raziskav (npr.: Sharma, Forlin in Loreman, 2008; Swain, Nordness in Leader Janssen, 2012).

Preglednica 1: Izkušnje študentov glede na študijski program

		PV 3/1	RP 4/1	RP 1/2	PR 1/2
Brez izkušenj	N	21	26	30	14
	% glede na izkušnje	23,1 %	28,6 %	33,0 %	15,4 %
Posredne izkušnje	N	12	7	0	3
	% glede na izkušnje	54,5 %	31,8 %	0,0 %	13,6 %
Neposredne izkušnje	N	9	11	10	9
	% glede na izkušnje	23,1 %	28,2 %	25,6 %	23,1 %
Skupaj	N	42	44	40	26
	% glede na izkušnje	27,6 %	28,9 %	26,3 %	17,1 %

Prva misel, vprašanja in strahovi

Po uvodni zgodbi smo udeležence raziskave vprašali, katera je njihova prva misel. Tu so študentje izbirali med ponujenimi odgovori oziroma so dopisali svojo misel. Pri obdelavi podatkov smo njihove odgovore razvrstili v tri skupine: negativna (14,6 %) (»Ojoj, slep. Panika!«, »Zakaj ravno jaz?«), nevtralna (30,5 %) (»Joj, o slepoti nimam nobenega znanja.«) in pozitivna (55 %) (»Brez panike, saj bo šlo«, »Super, nov izziv!«) prva misel. Glede prve

misli se študentje posameznih študijskih programov ne razlikujejo (χ^2 (18) = 21,989; $p = 0,232$). Njihova najpogostejša vprašanja, ki se porajajo v povezavi s poučevanjem otroka s slepoto, smo po pregledu odgovorov oblikovali v naslednje kategorije (preglednica 2).

Preglednica 2: Najpogostejša vprašanja študentov

METODIČNO-DIDAKTIČNI VIDIKI POUČEVANJA Kaj potrebujem za poučevanje takšnega učenca? Kako je videti učenčevo izkustveno učenje? Kako ga ocenjevati? Kako ga vključiti v pouk?	83,3 %
PRILAGAJANJE Kako bom prilagodila učne ure, delo, aktivnosti? Kakšne prilagoditve so najprimernejše? Kako mu bom prilagodila učne liste, da jih bo reševal?	75,3 %
VKLJUČEVANJE IN SPREJEMANJE Kako se bodo učenci obnašali do njega? Kako ga bodo preostali sprejeli? Kaj lahko storim za njegovo vključenost v razredu/šoli? Kako slepoto in slabovidnost približati drugim otrokom?	58,7 %
POMOČ IN PODPORA DRUGIH Ali mi bo kdo pomagal? Ali bi mi lahko kdo v kolektivu povedal več o slepoti? H komu bom šla, ko bom potrebovala pomoč?	38,7 %
INFORMACIJE O OTROKU IN POSEBNIH POTREBAH Zakaj je slep? Kakšne so njegove potrebe? Je slep od rojstva? Ali se je do sedaj šolal v ZSSM?	12,7 %
SODELOVANJE Z DRUŽINO Ali so njegovi starši dostopni in odprti za moja vprašanja? Ali bodo njegovi starši pripravljeni sodelovati z menoj in mi pomagati? Kako sodelovati s starši?	10,7 %
SPREMLJEVALEC Ali ima/bo imel spremljevalca?	6,0 %

Vprašanja študentov so se glede kompleksnosti stopnjevala od manj (1) do bolj (3) kompleksnih (preglednica 3). Bistvena razlika se pokaže med študenti razrednega pouka druge stopnje in pri študentih predmetnega poučevanja (χ^2 (6) = 14,876; $p = 0,021$).

Preglednica 3: Kompleksnost vprašanj glede na študijski program

Rang kompleksnosti vprašanj		Študijski program in letnik				Skupaj
		PV 3/1	RP 4/1	RP 1/2	PR 1/2	
1	N	15	16	7	16	54
	% na študijski program	35,7 %	38,1 %	17,5 %	61,5 %	36,0 %
2	N	16	18	20	8	62
	% na študijski program	38,1 %	42,9 %	50,0 %	30,8 %	41,3 %
3	N	11	8	13	2	34
	% na študijski program	26,2 %	19,0 %	32,5 %	7,7 %	22,7 %
SKUPAJ	N	42	42	40	26	150
	% na študijski program	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Ena izmed funkcij stališč je tudi obramba identitete in samospoštovanja oziroma obramba jaza, ki služi kot obrambni mehanizem pred negativnimi

spoznanji o nas samih (Katz, 1967, v Pretnar, 2012). Učitelji na osnovni šoli se pogosto bojijo vključitve otrok s posebnimi potrebami, številni odpori do inkluzije pa so večinoma iracionalne narave in so posledica predsodkov, neseznanjenosti in strahu pred neznanim in nepredvidljivim (Pretnar, 2012). Svoje strahove so študentje zapisali v obliki nedokončanih stavkov »strah me je ...«. Na voljo so imeli pet nedokončanih stavkov; večina je zapisala le prva dva. Odgovore smo razvrstili v 15 kategorij; njihovi odgovori so se nanašali na posameznika, učenca, vrstnike ali na sodelovanje s starši. Najpogostejši strahovi se odražajo v naslednjih kategorijah (preglednica 4).

Preglednica 4: Najpogostejši strahovi študentov

PREMALO ZNANJA – KONKRETNE VSEBINE Komunikacija, ocenjevanje, vključevanje v športno vzgojo	61,8 %
PREMALO ZNANJA – SPLOŠNE VSEBINE Nimam dovolj znanj, nisem dovolj kompetentna, nimam izkušenj, ne bom znala pomagati	49,3 %
SPREJEMANJE UČENCA PRI VRSTNIKI Drugi učenci ga ne bodo sprejeli v razred, ga bodo zavračali	38,8 %
PORAZDELITEV POZORNOSTI UČITELJA Preveč pozornosti slepemu, zanemarjanje drugih, pokroviteljstvo do slepega	24,3 %
NAPREDEK UČENCA NA AKADEMSKEM PODROČJU Se ne bo mogel učiti, bo nemotiviran, neuspešen, ne bo dosegal standardov	24,3 %
SPREJEMANJE SLEPOTE PRI UČITELJU Se ne bo vključil po mojih pričakovanjih, se bom pred njim zlomila	23,0 %
VKLJUČEVANJE UČENCA V SKUPINO Se ne bo vključil v skupino, se bo zapiral vase, bo zavračal pomoč	21,7 %
STRAH PRED LASTNIM NEUSPEHOM Bom neuspešna, bo zaradi mene nazadoval	15,1 %
SODELOVANJE S STARŠI Srečanje s starši, očitane staršev, da sem neusposobljena, zaščitniški starši	11,2 %

Vrsta in način pridobivanja informacij

Odgovori študentov na vprašanje, »katere informacije so nujno potrebne za delo«, so podobni njihovim najpogostejšim vprašanjem, zato smo jih razvrstili v enake kategorije: metodično-didaktični vidiki poučevanja (84,7 %), prilagajanje (69,3 %), informacije o otroku in posebnih potrebah (34,7 %), vključevanje in sprejemanje (25,3 %), pomoč in podpora drugih (18,7 %), sodelovanje z družino (11,3 %), spremljevalec (3,3 %). Viri informacij, s pomočjo katerih študenti menijo, da bi pridobili vse potrebne informacije, so razvrščeni v naslednje kategorije: literatura in izobraževanje (74,7 %), sodelavci (50,7 %), drugi strokovnjaki (50,0 %), starši otroka s slepoto (47,9 %), druge ustanove (21,9 %), otrok s slepoto (15,8 %), sošolci otroka (2,1 %), spremljevalec (0,7 %).

Ocena lastne kompetentnosti

Na štiristopenjski ocenjevalni lestvici so študentje ocenjevali svojo kompetentnost na različnih področjih: prilagajanje okolja, pripomočkov, vsebin in aktivnosti ter materialov in gradiv, vključevanje otroka v šolsko okolje, spodbujanje otrokove samostojnosti, evalvacija dosežkov otroka, ocena otrokovih potreb, neposredno delo in načrtovanje v razredu/skupini. Zanesljivost za ta sistem desetih spremenljivk je zelo visoka, Cronbachov koeficient alfa je 0,889 ($N = 152$; $N \text{ items} = 10$), kar pomeni, da obstaja zelo visoka notranja konsistentnost postavk v vprašalniku. Visoka zanesljivost instrumenta je odraz dobrih strokovnih izhodišč in praktičnih izkušenj ter rezultatov preliminarne raziskave.

Preglednica 5: Ocena lastne kompetentnosti

	N	M	SD
Prilagajanje okolja	152	2,31	1,005
Prilagajanje pripomočkov	152	2,03	1,003
Prilagajanje vsebin, aktivnosti	152	1,97	,942
Prilagajanje materialov, gradiv	152	2,13	1,034
Vključevanje otroka v skupino/šolsko okolje	152	2,41	1,064
Priprava aktivnosti, ki spodbujajo otrokovo samostojnost	152	2,11	1,056
Evalvacija dosežkov otroka	152	2,13	1,094
Ocena otrokovih potreb	152	1,97	,952
Neposredno delo v razredu/skupini	152	2,24	1,072
Načrtovanje dela v razredu/skupini	152	2,43	1,132
Skupaj	152	21,72	7,332

Preverili smo, ali se ocene lastne kompetentnosti razlikujejo med študenti različnih študijskih programov. Razlike smo preverjali z enosmerno analizo variance. Pred tem smo opravili analizo homogenosti varianc in ugotovili, da se skupine strukturno ne razlikujejo (preglednica 6).

Preglednica 6: Testiranje homogenosti varianc

	Levene Statistic	g 1	g 2	Signifikantnost
Prilagajanje okolja	1,463	2	149	,235
Prilagajanje pripomočkov	,065	2	149	,937
Prilagajanje vsebin, aktivnosti	1,325	2	149	,269
Prilagajanje materialov, gradiv	1,097	2	149	,337
Vključevanje otroka v skupino/šolsko okolje	,615	2	149	,542
Priprava aktivnosti, ki spodbujajo otrokovo samostojnost	1,194	2	149	,306
Evalvacija dosežkov otroka	,513	2	149	,600
Ocena otrokovih potreb	,701	2	149	,498
Neposredno delo v razredu/skupini	2,733	2	149	,068
Načrtovanje dela v razredu/skupini	,924	2	149	,399
Skupaj	1,494	2	149	,228

Med vsemi postavkami se pomembna razlika pokaže pri spremenljivki vključevanje, in sicer med študenti študijskega programa razredni pouk in predšolska vzgoja ter študenti študijskega programa razredni pouk in predmetno poučevanje. Med študenti študijskih programov predšolska vzgoja in predmetno poučevanje razlik ni. Pri preostalih postavkah so med njimi razlike, vendar ne statistično pomembne.

Preglednica 7: Ocena lastne kompetentnosti glede na študijski program

		N	M	SD
Prilagajanje okolja	PV	42	2,10	,906
	RP	84	2,35	1,035
	PR_LP	26	2,54	1,029
	Skupaj	152	2,31	1,005
Prilagajanje pripomočkov	PV	42	1,95	,987
	RP	84	2,07	1,027
	PR_LP	26	2,00	,980
	Skupaj	152	2,03	1,003
Prilagajanje vsebin, aktivnosti	PV	42	1,93	,867
	RP	84	2,02	1,018
	PR_LP	26	1,88	,816
	Skupaj	152	1,97	,942
Prilagajanje materialov, gradiv	PV	42	2,29	1,088
	RP	84	2,11	1,018
	PR_LP	26	1,96	,999
	Skupaj	152	2,13	1,034
Vključevanje otroka v skupino/šolsko okolje	PV	42	2,07	,997
	RP	84	2,68	1,020
	PR_LP	26	2,12	1,107
	Skupaj	152	2,41	1,064
Priprava aktivnosti, ki spodbujajo otrokovo samostojnost	PV	42	1,98	,975
	RP	84	2,23	1,068
	PR_LP	26	1,92	1,129
	Skupaj	152	2,11	1,056
Evalvacija dosežkov otroka	PV	42	2,19	1,042
	RP	84	2,11	1,130
	PR_LP	26	2,08	1,093
	Skupaj	152	2,13	1,094
Ocena otrokovih potreb	PV	42	1,93	,947
	RP	84	2,02	,994
	PR_LP	26	1,85	,834
	Skupaj	152	1,97	,952
Neposredno delo v razredu/skupini	PV	42	2,00	,963
	RP	84	2,38	1,097
	PR_LP	26	2,15	1,120
	Skupaj	152	2,24	1,072
Načrtovanje dela v razredu/skupini	PV	42	2,21	1,094
	RP	84	2,54	1,124
	PR_LP	26	2,46	1,208
	Skupaj	152	2,43	1,132
Skupaj	PV	42	20,64	6,401
	RP	84	22,50	7,722
	PR_LP	26	20,96	7,416
	Skupaj	152	21,72	7,332

Pomembnost in pogostost sodelovanja in vključevanja

Študentje so pomembnost vključevanja vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalni proces ocenjevali na štiristopenjski lestvici (1 = ni pomembno; 4 = zelo pomembno). Kot druge vpletene, ki niso bili navedeni, je pet študentov dopisalo vrstnike. Njihovo pomembnost so označili kot zelo pomembno, vključevali pa bi jih večkrat tedensko. En študent je navedel tudi prijatelje, vendar kot manj pomembne, vključeval bi jih dvakrat letno. Glede na pomembnost sodelovanja in vključevanja so študentje vpletene osebe razvrstili (preglednica 8).

Preglednica 8: Pomembnost in pogostost vključevanja vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalni proces

POMEMBNOST			POGOSTOST (f %)			
M	SD		2-krat letno	1-krat mesečno	1-krat tedensko	Večkrat tedensko
3,61	1,074	Starši	1,3	19,7	47,4	30,9
3,59	1,064	Tiflopedagog	2,0	13,2	27,0	57,9
3,53	1,085	Otrok	2,0	13,8	17,1	66,4
3,32	1,113	Šolska svetovalna služba	3,3	37,5	41,4	17,8
3,09	1,069	Drugi pedagoški delavci	5,9	38,2	37,5	15,1
2,93	1,128	Vodstvo	23,0	54,6	15,8	2,0

Zaključek

Vsak posameznik na delovno mesto prinese svoja znanja, izkušnje, stališča in prepričanja – takšna in drugačna. V raziskavi smo želeli, da prihodnji pedagogi ob misli na vključevanje otroka s slepoto in slabovidnostjo v razred ali skupino razmislijo, kaj potrebujejo za zagotavljanje kakovostne inkluzivne prakse. Njihovi odgovori nam bodo v pomoč pri pripravi ustreznega in učinkovitega izobraževanja, saj je opolnomočenje vzgojiteljev in učiteljev v procesu študija in na delovnem mestu ključni dejavnik uspešnega inkluzivnega šolanja učencev s slepoto in slabovidnostjo.

Prva misel študentov izraža pozitivno prepričanje (55 %) do vključevanja učencev s slepoto in slabovidnostjo v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Kot kažejo različne raziskave (de Boer, 2012; Peček, Čuk in Lesar, 2006; Scruggs in Mastropieri, 1996; Shady, Luther in Richman, 2013), učitelji na načelni ravni sicer podpirajo vključevanje oseb s posebnimi potrebami, vendar pogosto menijo, da je to nemogoče v njihovem razredu. To pokaže tudi nadaljnja analiza, saj so stališča v večini nevtralna ali negativno obarvana. Negativna prepričanja do nečesa so pogosto povezana tudi z nepoznavanjem in s strahom pred neznanim oziroma novim. Izkazalo

se je, da njihovi strahovi izvirajo predvsem iz pomanjkanja znanja za delo z učenci s slepoto in slabovidnostjo. Eden izmed razlogov je prav gotovo tudi dejstvo, da je incidenca oseb s slepoto in slabovidnostjo sorazmerno nizka. Podobno ugotavljata tudi P. Stanovich in A. Jordan (2002), da strah učiteljev pred nepoznavanjem poučevanja oseb s posebnimi potrebami vodi k nenaklonjenosti inkluzivni praksi. Metodični in didaktični načini poučevanja in prilagajanja sta najpogostejši kategoriji vprašanj, ki se porajajo študentom. Kot vir informacij bi študentje izbrali izobraževanje ter sodelavce in druge strokovnjake. Te ugotovitve nam dodatno osvetlijo, da mora biti izobraževanje usmerjeno na poučevanje in sodelovanje vseh vpletenih – učiteljev, vzgojiteljev, tiflopedagogov, staršev, otrok in njihovih vrstnikov. Zato mora biti izobraževanje skrbno načrtovano ter usmerjeno v strategije za učinkovito poučevanje, sodelovanje in soustvarjanje. Samo nizanje značilnosti oseb s posebnimi potrebami in predstavljanje zakonodaje namreč vodi le v utrjevanje negativnih prepričanj in ne v izboljšanje inkluzivne prakse. Obenem pa je treba pri prihodnjih pedagogih spodbujati in razvijati občutek odgovornosti do poučevanja učencev s posebnimi potrebami, saj je to tisti dejavnik, ki povečuje učinkovitost poučevanja vseh učencev, ne samo tistih s posebnimi potrebami (Jordan, Schwartz in McGhie Richmond, 2009).

Pri načrtovanju in pripravi izobraževanj (delavnice, predavanja idr.) za prihodnje pedagoge in zaposlene kakor tudi za vrstnike otrok s slepoto in slabovidnostjo smo usmerjeni na konkretne strategije in metode dela, ki temeljijo na osebnem izkustvu. Pomembno je, da jih opremimo z odgovori na vprašanje, »kako« in se ob tem zavedamo, da je timsko delo ključ do uspeha, saj združevanje znanj, izkušenj različnih področij vodi do uspešne poučevalne prakse in enakih možnosti za vse.

Literatura

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Brown, C. M., Packer, T. L., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the Regular Early Education Classroom Environment for Students With Visual Impairment. *Journal of Special Education*, 46(4), 223–232.
- Corn, A. L., Hatlen, P., Huebner, K. M., Ryan, F., & Siller, M. A. (1995). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities*. New York: AFB Press.
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every Special Educator Must Know: Ethics, Standards and Guidelines* (6. izdaja). Arlington: CEC.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*.

Doktorska disertacija. University of Groningen. Pridobljeno s <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/gmw/2012/a.a.de.boer/>

De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. G. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Eagly, H. A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Griffin Shirley, N., Koenig, A. K., Layton, C. A., Davidson, R. C., Siew, L. K., Edmonds, A. R., & Robinson, M. C. (2004). A Survey of Teachers of Students With Visual Impairments: Responsibilities, Satisfactions, and Needs. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 36(1), 7–20.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(1), 22–37.

Kolar, U. (2011). *Stališča študentov razrednega pouka, predšolske vzgoje in pedagogike do vključevanja ranljivih otrok v redne osnovne šole*. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/516/1/URSKA_KOLAR.pdf

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381–394.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377.

Musek, J. (1993). *Psihologija – Človek in družbeno okolje*. Ljubljana: Educy.

Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Olmstead, J. E. (2005). *Itinerant Teaching. Tricks of the Trade for Teachers of Students with Visual Impairments*, second edition. New York: AFB Press.

Peček, M., Čuk, I., & Lesar, I. (2006). Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 57(123), 54–77.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135–145.

Pretnar, T. (2012). *Medkulturna analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1027/1/Doktorska_disertacija.pdf

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.

Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the Teachers: A Study of Perceived Professional Development Needs of Educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education research and perspectives (Online)*, 40, 169–191. Pridobljeno s <http://search.proquest.com/docview/1477435021?accountid=16468>

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773–785.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173–185. Pridobljeno s

<http://search.proquest.com/docview/220632642?accountid=16468>

Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75–81.

Wall, R. (2002). Teachers' Exposure to People with Visual Impairments and the Effect on Attitudes toward Inclusion. *RE:view*, 34(4), 111–19.

Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of Students with visual Impairments: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(5), 293–304.

Žolgar Jerković, I., & Kermauner, A. (2006). Poznavanje slepih in slabovidnih – pot do ustrezne obravnave. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 57(123), 376–393.

STVARNO KAZALO

A

akcijska raziskava, 62–63, 65, 71, 73, 80,
139, 146–147, 154–155, 423
aktivno učenje, 312, 355
angleščina kot jezik stroke, 57–63, 65–66,
68–71
angleščina kot tuji jezik, 37–38, 68
asertivnost, 164, 249, 253–274
Avstrija, 338, 343–344, 368

B

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Re-
publiki Sloveniji, 124, 232, 343, 394
Belgija, 168, 328, 338, 343
Brain Gym, 77–79
bralna pismenost, 187–189, 426, 429–430
bralno razumevanje, 37–38, 42–43, 45, 48,
52, 187, 189–194, 196, 198–200

C

cerebralna paraliza, 249, 256–257, 264,
266
Ciper, 338, 343
Cirius Vipava, 467–468, 476

Č

človekove pravice, 221

D

DBR (Design-Based Research), 356–357,
359
deljena odgovornost, 325, 334
didaktične igre, 355–357, 359–360
diferenciacija, 21, 30, 92, 125–126, 173,
184, 337, 341–345, 349–350
digitalna kompetenca, 436
disciplina v razredu, 57–58, 65, 69–71
dodatna strokovna pomoč (DSP), 127–136
družba znanja, 204, 206, 236

E

emocionalno učenje, 403, 427
empatija, 168, 240, 307, 320, 323, 419,
427–428, 430
epenteza, 277, 280–281, 283, 285–304
etika (raziskovanja), 419–420, 422
evalvacija, 39, 85, 125–127, 129–130, 147,
149, 152–155, 178, 184, 218, 312, 323,
355, 367, 415, 422, 441–443, 445, 447,
482, 486–488

evropski rasizem, 325, 330–331

F

fluentnost branja, 198–200
fonološki procesi, 190, 277, 279–280, 283,
303
fonološki razvoj, 277–279, 282–283, 304
Francija, 168, 327–328

G

gibanje, 9, 12, 73, 75–79, 82–85, 89–93,
101–102, 107, 114, 118, 120–121, 331,
339, 431, 437
govor, 29, 158, 184, 195, 221–222,
227–229, 238, 241, 243–244, 253–257,
262, 264, 271, 273–273, 277, 279–281,
283–285, 302–304, 328, 374–375,
394–395, 413, 425, 429, 456, 460–462

I

ideologija, 325–326, 333, 458
igra, 31, 61, 66, 73, 75–76, 78–84, 87,
93–95, 97–98, 100–102, 110, 119, 121,
137, 192, 224–226, 231, 240, 257, 259,
279, 301, 312, 355–368, 413, 422, 431,
435, 439, 447, 456–457
IKT, 214, 356–357, 359–360
indikatorji socialnega kapitala, 456
individualizacija, 21, 28, 30, 98, 100,
125–126, 325–326, 334, 341, 343–344,
349–350
individualiziran program (IP), 123,
129–132, 136
inkluzija, 19–33
inkluzivna šola, 20–21, 33, 479
intelektualni primanjkljaji, 187–188
istospolno partnerstvo, 219–223,
225–226, 229–231
Italija, 235, 338, 343
izključitev, 171, 176, 181–183
izkustveno učenje, 311, 437–438, 484
izobraževanje učiteljev, 19, 22, 26, 29–30,
332, 334–335, 432

J

Jugoslavija, 331, 389, 396, 398

K

klasifikacija, 90, 106–109, 111–112, 364,
440–446

kognitivni razvoj, 77, 192, 255, 262, 391, 395
 komunikacija, 60, 89, 127, 141–143, 146–147, 151–152, 155, 158–161, 166–167, 180, 232, 239, 241, 243, 246, 249–256, 259, 262–264, 270–274, 307, 319–320, 323, 360, 373, 376, 383, 387, 391, 395, 397, 399, 406, 421, 431, 436, 456, 458, 471, 485
 kurikularna reforma (prenova), 203, 205–206
 kurikulum, 41, 73, 75, 325, 337, 339–341, 343, 393, 399–400, 406, 435, 440
 kurikulum za vrtce, 73–76, 82–84, 93, 393–394, 397, 400, 406
 kvalitativna raziskava, 219, 223

L

likovna kompetenca, 371, 373, 375, 378–379, 383–387
 likovna pismenost, 371
 likovna vzgoja, 371–372, 386–387
 likovni jezik, 371–375, 377–379, 383–387
 likovno izobraževanje, 371–373, 378–379, 384–387
 ločitev, 219–220, 222–223, 226–228, 231, 252, 455
 logopedija, 157–160, 165–169, 274, 472, 475
 longitudinalna follow-up študija, 51

M

manifestacija vedenja, 453, 463–464
 matematika, 76, 203, 205–213, 215–216, 337–338, 340, 342, 345–350, 399, 429, 439
 metoda fartlek, 87–88, 93, 95–97, 100
 metoda igre, 67, 79–80, 87, 93–95, 97–98, 101
 metoda SADDIE, 357, 361
 metode (raziskovanja), 146, 193, 314, 419, 422
 metode za razvoj vzdržljivosti, 87, 95, 363
 moteče vedenje, 403, 405–406, 411–415
 motivacija, 57–59, 63, 65–66, 68–71, 101, 155, 191, 201, 236, 310, 323, 338, 340, 365, 367, 391, 400, 427–428, 447
 motnje avtističnega spektra, 249, 256–257, 264
 motnje v duševnem razvoju, 188, 249, 256–257, 264, 266, 481
 motorika, 90–91, 102, 236, 238–239, 241, 243–244, 246, 467, 471–476

možgani, 76, 78, 84, 89, 363, 419–422, 425, 427–428, 430, 471

N

Nacionalni programi za jezikovno politiko 2012–2016, 390
 Nemčija, 168, 338, 343, 438
 neslovensko govoreči otroci, 389–390, 392, 394–401
 NetQues (projekt), 157–159, 169
 nevroedukacija, 419–424, 432
 nezgode, 105–108, 110–112, 114, 118–120
 Nizozemska, 168, 338, 343, 349
 NTC-učenje (Nurture of Talented Children), 78–79
 nudenje prve pomoči, 105, 118–119

O

obdelava podatkov, 43, 128, 203, 206–207, 209–211, 214, 216, 240, 482
 območje bližnjega razvoja, 358, 438
 ocenjevalna lestvica za sociopragmatične spretnosti, 258
 ocenjevanje znanja, 65, 127, 447
 odnosno državljanstvo, 325, 327, 333–334
 okostje, 9, 12–14, 16–17
 opismenjevanje, 187, 189, 200, 236, 242, 247, 371, 440
 opolnomočujoči kurikulum, 325, 333
 otroci s posebnimi potrebami (OPP), 129–131, 133–134, 136, 174–175, 177–179, 181, 188
 otrok z več primanjkljaji (OVP), 469–471, 473, 476–477
 otroška risba, 9–10, 14–15, 17
 otroške predstave, 9, 11, 13, 16–17

P

PISA, 328, 333, 340–341
 poklic, 30, 57–59, 66, 68–70, 72, 158, 165, 168–169, 206, 212, 215, 217, 307–310, 312–313, 315–318, 323, 392, 415
 poklicna kariera, 307, 311, 313, 323
 poklicna matura, 208–213, 216–217
 poklicna pričakovanja, 307
 poklicno izobraževanje, 63, 187, 191, 193, 195, 200–201, 207, 209–210, 212, 214, 217–218, 328, 335
 politika, 32, 162, 172, 184, 325, 329, 332, 357, 390, 419–420, 422, 432
 Poljska, 338, 343
 poškodbe v vrtcu, 105–107, 109, 111–112,

114–115
 poučevanje računalništva, 435, 450
 praksa, 7, 19–20, 24, 28, 30, 32, 58, 63,
 110, 159, 169–170, 185, 232, 235, 361,
 419, 422
 pravice učencev/dijakov, 171–173,
 177–179
 predmetnospecifične kompetence,
 159–162, 164–166, 168
 predopisemenjevalni profil, 235, 239
 predšolska vzgoja, 105, 106, 112, 117,
 119, 172, 307–308, 311–312, 314–315,
 319, 323, 400, 412, 469, 481–482, 487
 predšolski otroci, 9–10, 73, 77, 79, 84, 87,
 90, 94, 101, 105, 111, 235, 238, 243,
 277, 283, 304, 307–308, 311–312, 319,
 322, 342, 351, 379, 396, 400, 403, 405,
 407–408, 412–415, 468
 preizkus bralnega razumevanja v
 angleščini (READ_COMP), 37–38,
 42–43, 45, 48, 52, 194
 prepričanja, 31, 191, 222, 253, 406, 422,
 430–431, 456, 459, 479, 481, 489
 preprosto gledanje na branje (model), 39
 preventiva, 107–108, 120, 142, 158, 160,
 162–163, 166, 235, 237–238, 247, 252,
 403, 416
 prihodnji vzgojitelji/učitelji, 479, 481
 prilagojen program z nižjim izobrazbenim
 standardom (PP NIS), 188, 193, 475
 priseljenci (otroci), 20, 25, 28, 329, 332,
 335, 389–390, 393, 400
 pristop z nasmehom (pristop SMILE), 395
 proces usvajanja drugega/tujega jezika,
 389
 procesnopravna ureditev, 171–172, 174,
 178
 profesionalni razvoj, 160, 162–163,
 307–308, 310–314, 318, 320–323, 393
 program Brain Gym®, 77–79
 projekt Computer Science Unplugged (CS
 Unplugged), 435–436
 projekt SECURE (Science Education CUR-
 riculum REsearch), 337–338, 340,
 349–350
 projektno delo, 61, 355, 360–361, 368

R

računalništvo, 215, 355, 357, 360–361,
 363–364, 368, 435–441, 448, 450
 računalništvo brez računalnika, 435,
 438–439, 442–443, 445–447, 450
 ranljive skupine, 20–24, 27–28, 30–32

ranljivi otroci, 19, 22–23, 25–26, 30–32
 ravnatelj/-ica vrtca, 81, 105, 117,
 139–140, 146–147, 155
 razumevanje vedenja, 453–454, 462–463
 razvoj tima, 143–147, 149, 151–155
 razvojni oddelek vrtca, 467–468, 470, 472,
 476
 Reiss-Tunncliffova lestvica kosti, 11,
 14–15
 responzivnost, 249, 253–274
 Romi/romski otroci, 20, 23, 25–29, 389

S

skelet, 9, 11–17
 Slovenija, 41, 59, 66–67, 123–124, 155,
 157, 159, 172, 206, 216, 220–221, 232,
 235, 238–239, 277, 283, 328, 331–332,
 338, 341–350, 389–390, 393, 395, 436,
 438–439, 450, 468
 smrt, 108, 219–224, 226, 228–229, 231
 socialna integracija, 403–404, 406, 415
 socialne, čustvene in vedenjske težave,
 403–404, 414
 socialni kapital, 454–458, 462–463
 – negativni, 453–454, 459–462, 464
 socialno učenje, 403
 socialno-emocionalno učenje (SEL), 427
 sociopragmatične spretnosti, 249,
 253–254, 256, 258, 261, 264, 266, 270,
 272–273
 specialni in rehabilitacijski pedagogi, 123,
 126–127
 specialno-pedagoška in terapevtska ob-
 ravnava, 467–468, 470–471
 specifične učne težave, 237–238, 247,
 427, 432
 SPIN-analiza, 203, 209, 213–214, 216
 splošne (generične) kompetence, 161,
 163–168
 spoštovanje raznolikosti, 19
 spretnosti, 11, 37, 39, 49, 51–52, 62, 92,
 111, 140–142, 147, 151, 157, 159,
 163–164, 166–168, 205, 237, 244,
 249, 253–254, 256, 258, 261–262,
 264–266, 268, 270–274, 307–310,
 312, 314, 318–321, 323, 340, 367, 394,
 399, 419–420, 426, 437, 447–448, 464,
 470–471
 srednja šola, 174, 203, 208–209, 212, 216,
 438
 srednješolski učitelji, 206
 srednješolsko izobraževanje, 57
 stališča, 19, 22–24, 26–29, 31–32, 57, 66,

70, 81, 159, 173, 181, 220, 251, 333,
340, 384, 391, 406, 438, 447, 469,
480–481, 483–484, 489
standard kakovosti, 157, 159
statistika, 43–44, 48, 105, 113, 128, 161,
168, 195–196, 203, 207–209, 211,
214–215, 217, 240–241, 259, 314–315,
408
status učencev/dijakov, 171–172, 175,
177–181, 183–184
stereotipi, 27, 30–31, 91, 230, 331
Svet Evrope, 393
svetovalna služba, 182, 411, 482, 489

Š

šolska vertikala, 171–172
šolski predpisi, 171–172, 174–175, 180
študija primera, 63, 66, 73, 80, 127, 139
Švedska, 338, 343

T

taksonomija, 252, 362, 440–442
– Bloomova, 435, 440–441, 447, 450
– SOLO, 440, 451
tekmovanje Bober, 439, 448–450
teorija uma (TU), 419, 430–431
test hitrega branja z razumevanjem (THB),
41, 194
test obsega besedišča (VOCAB), 42
test pravopisne zmožnosti (TOC), 42
test slušnega razumevanja (TACL), 42
test tekočnosti tihega branja besed v
angleškem jeziku (TOSWRF), 42
tiflopedagog, 481–482, 489–490
timsko delo, 123, 125–131, 133–137,
139–140, 143–147, 153–156, 214, 311,
320–324, 360, 362, 455, 490
timsko poučevanje, 123, 125–126,
131–136
timsko vodenje, 139–140, 146, 155
TIMSS, 340–341
Tuckmanov model oblikovanja in razvoja
tima, 143–144

U

učenci s slepoto in slabovidnostjo, 479,
490
učna gradiva, 57, 61–62, 70–71, 129, 210,
339, 359
učne težave, 29, 235–240, 242, 244, 247,
422, 427
učni načrt, 63, 188, 232, 311, 329, 386
upravni postopek, 171, 175, 177, 179
uspešni in šibki bralci, 37, 52

V

Velika Britanija, 235, 338, 343, 349
Vidra (spletni portal), 435–436, 439–440,
442
vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja, 389, 392,
396, 400
vodstveni tim, 139, 146–147, 149,
151–155
vrtec, 78–79, 83, 119, 139, 389, 393–394,
398, 400, 404, 415, 467, 472–476
vzdržljivost, 87–88, 90, 92–95, 97–98,
100–101
vzgoja in izobraževanje, 453, 483
vzgojitelj predšolskih otrok, 311–312, 403
vzgojni ukrepi, 171–173, 179, 182–183

Z

Zakon o splošnem upravnem postopku
(ZUP), 171–184
zapoznili govorno-jezikovni razvoj, 249,
262
zgodnja diagnostika, 255, 273
zgodnja obravnava, 467–468
znanost UME (um, možgani in edukacija),
419, 421

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Uredniški odbor

doc. dr. Iztok Devetak

doc. dr. Jera Gregorc

doc. dr. Jurij Selan

doc. dr. Primož Šparl

izr. prof. dr. Janez Vogrinc

izr. prof. dr. Tatjana Devjak

izr. prof. dr. Darja Zorc Maver

doc. dr. Mojca Lipec Stopar

doc. dr. Nada Turnšek

doc. dr. Maja Umek

ISBN 978-961-253-156-0



9 789612 531560 >